المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

(ربع سنوية)

١٤٢٧

2006

جامعة تبوك

University of Tabuk

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة

تصدر عن جامعة تبوك

(ربع سنوية)

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

بسم الله الرحمن الرحيم

جميع حقوق النشر محفوظة، ولا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من جامعة تبوك.

©1444 هـ / 2023 م جامعة تبوك

الهيئة الاستشارية

أ. د موسى بن مصطفى العبيدان
جامعة تبوك

أ. د فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود

أ. د سعود بن عبد العزيز الخلف
الجامعة الإسلامية

أ. د ستيفن ستيشيل
جامعة كامبردج في بريطانيا

أ .د جون ماكيري
جامعة نوتنجهام في بريطانيا

هيئة التحرير

أ. د. عبد الله بن محمد المهداوي
جامعة تبوك-رئيس هيئة التحرير -علم النفس

أ. د. محمد بن سعيد العمري
جامعة الملك سعود- إدارة الأعمال

أ. د. محمد بن سعيد الغامدي
جامعة الملك عبد العزيز - علم الاجتماع

أ. د. علي بن حسن القرني
جامعة تبوك - الإدارة التربوية

أ. د. عفراء بنت صالح عبد الرحمن
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - اللغة الإنجليزية

أ. د. هنادي بنت حسين القحطاني
جامعة تبوك- التربية الخاصة

أ. د. جميلة بنت حمود البلوي
جامعة تبوك - أصول التربية

د. موسى بن عقيلي الشيخي
جامعة تبوك - الدراسات الإسلامية

د. عطا لله بن عوده العطوي
جامعة تبوك- المناهج وطرق التدريس

د. عبد الرحمن بن توفيق العماني
جامعة تبوك - مدير التحرير- اللغة العربية

أ. عيد مبارك الحربي
جامعة تبوك- سكرتير التحرير

التدقيق اللغـوي

د. عائشة العطوي

د. عفاف الرشيدي

التصميم والإخراج

م. هنادي الجهني

مراسلة المجلة

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية

ص. ب. 4279، تبوك، 71491
المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني:
utjhss@ut.edu.sa

الموقع الإلكتروني:
/https://www.ut.edu.sa/ar/Journal

الهاتف:
0144563773
0144561411

الفاكس:
0144561271

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن جامعة تبوك، تُعنى بنشر الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

رؤية المجلة:

تتطلع المجلة إلى الريادة والتميز في نشر البحوث العلمية المميزة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

رسالة المجلة:

الإسهام الفعَّال في خدمة المجتمع من خلال نشر البحوث العلمية المحكَّمة وفق المعايير العلمية العالمية.

أهداف المجلة:

01 إيجاد وعاء بحثي محلي ودولي لخدمة البحث والنشر العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

02 تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

03 نشر العلم والمعرفة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.

04 توطيد الشراكات العلمية والفكرية بين جامعة تبوك ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي.

قواعد النشر

أولاً: القواعد العامة:

1. تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانيةوالاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.

2. تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلاً من رسالة أو كتاب.

3. ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين، تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد النشر.

4. يُبلَّغ الباحث بقبول النشر أو الاعتذار عنه.

5. في حالة نشر البحث يمنح الباحث (5) مستلات للبحث، ونسخة واحدة من المجلة ، ويحق للمجلة أن تكتفي بنشره إلكترونياً.

6. لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

7. يلزم إقرار الباحث عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له نشره، ولا يحق له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء آخر.

8. يُقدِّم الباحث بحثه في موقع المجلة الإليكتروني ضمن أيقونة (انشر بحثك)، ويشترط في البحث المقدم أن يكون الملخص باللغتين العربية والإنجليزية ولا يزيد عن (200) كلمة.

9. يشترط كتابة (اسم الباحث كاملا باللغة العربية، واللغة الإنجليزية، الجنسية، السيرة الذاتية، بلد الإقامة، الدرجة العلمية، جهة العمل، التخصص العام، التخصص الدقيق، الكلمات المفتاحية للبحث، الجوال، الهاتف الثابت، الفاكس، الرمز البريدي، صندوق البريد، البريد الإلكتروني، السيرة الذاتية المختصرة) الموجودة في أيقونة (انشر بحثك) بموقع المجلة الإلكتروني.

10 لا يرد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستعمل بدلاً من ذلك كلمة "الباحث" أو "الباحثين".

ثانيا: القواعد الفنية:

1 يجب أن لا يتجاوز عدد كلمات البحث (10.000 آلاف كلمة) متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع.

2 يستعمل لمتن البحث العربي الخط (Traditional Arabic) مقاس (16)، والعنوان الرئيس مقاس (16) عريض.

3 يستعمل لمتن البحث الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (14)، والعنوان الرئيس مقاس (18) عريض، وكذلك الحاشية العربي خط(Lotus Linotype) مقاس (12)، والحاشية الإنجليزي خط (Times New Roman) مقاس (10).

4 يجب أن لا توجد مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامات الترقيم المزدوجة لحصر ما بينها مثل: القوسين () والشولتين "" والشرطتين --، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.

5 تكتب بيانات الباحث (الاسم، الرتبة العلمية، التخصص، المؤسسة التعليمية: (القسم، الكلية، الجامعة، وعنوان المراسلة) باللغتين العربية والإنجليزية، في صفحة مستقلة في أول البحث ثم تتبع بصفحات البحث مفتتحة بعنوان البحث.

6 يشار إلى المراجع في المتن (في نهاية الاقتباس) بذكر اسم المؤلف الأخير (العائلة)، وسنة النشر ورقم الصفحة وفق المثال التالي: (الحامد ، 1435 هـ، ص 51)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم وفق المثال التالي: (الحامد وآخرون، 1435 هـ: ص51).

7 ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل المتن.
يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر.

8 تكتب الآيات القرآنية وفق رسم المصحف الإلكتروني لمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بحجم (16)، بلون عادي غير مسوَّد، وتتبع باسم السورة ورقم الآية.

9 يلي الملخص بكلمات مفتاحية (Keywords) تعبِّر عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، وذلك بعد بيانات الباحث، في نسختيه العربية والإنجليزية، ولا يتجاوز عددها (6) كلمات.

10 ترتب المراجع العربية في نهاية البحث هجائياً بقائمة مستقلة والمراجع الأجنبية بقائمة مستقلة أخرى أسفل منها ولا ترقم المراجع في قائمة المراجع نهائياً. ، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث.

11 إذا كان المرجع كتابًا فيتبع في توثيقه التالي:

- اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول (كلاهما ببنط أسود)، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان الكتاب ببنط مائل، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثال ذلك:

ابن مراد، إبراهيم، (2010م)، من المعجم إلى القاموس، ط1، تونس، دار الغرب الإسلامي.

إذا كان المرجع بحثاً فيتبع في توثيقه التالي:

12 - اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان البحث كاملاً بين شولتين " "، اسم الدورية ببنط مائل، رقم المجلد، رقم العدد بين قوسين، ثم صفحات البحث، مثال ذلك:

عمايرة، حليمة، (2009م)، "أسلوب المدح والذم في العربية: دراسة وصفية إحصائية"، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد 5، (العدد 1)، من ص 11 إلى ص 40

إذا كان المرجع رسالة علمية لم تطبع فيتبع في توثيقها التالي:

12 - اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول (كلاهما ببنط أسود)، عنوان الرسالة ببنط مائل،

فدرجة الرسالة (رسالة ماجستير/دكتوراه بين قوسين)، فمكانها: البلد، القسم، الكلية، الجامعة، السنة)، مثال ذلك:

الشهراني، ناصر بن عبدالله، (مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين)، رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج ودرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1429هـ.

13 إذا كان المرجع من الشبكة العنكبوتية فيتحرى دقة التوثيق.

ثالثًا: إجراءات النشر:

- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، وذلك بالضغط على "منصة التقديم"، ثم تعبئة النموذج واتباع الإجراءات المطلوبة، ويكون بصيغي (word و pdf)، ولا تقبل المجلة البحوث المطلوب نشرها عبر إيميل المجلة ولا بالبريد الورقي.

- يُعد إرسال الباحث بحثه عبر موقع المجلة الإلكتروني تعهداً من الباحث/الباحثين بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
  تفحص هيئة تحرير المجلة البحث، وتقرر أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن نشره.

- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.

- يرسل البحث إلى اثنين من المحكمين المختصين في موضوعه فإن اختلف رأيهما، أرسل إلى ثالث عند اقتضاء الأمر ليكون رأيه مرجحًا.
  البحوث التي يشترط المحكمون إجراء تعديلات عليها تعاد لأصحابها لإجراء التعديلات، على أن تصل التعديلات من البحث إلى المجلة في مدة أقصاها أسبوع من تاريخ إرسال التعديلات للباحث، ويكون ذلك عبر إيميل المجلة.

- عند قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقي أو إليكتروني، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير
  يبلغ صاحب البحث المعتذر عن نشره دون إبداء الأسباب.

كلمة رئيس التحرير

كلمة رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد المهداوي

بسم الله والصلاة والسلام على نبي الهدى الحبيب المصطفى محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا، وبعد:

فيطيب لهيئة تحرير مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تتقدم بإصدار العدد الحالي وفقاً للرقم الدولي التسلسلي الموحد للدوريات ردمد، (ISSN: 1658-8797) المعتمد من مكتبة الملك فهد الوطنية، والذي جاء غنيًا بمحتواه، وثريًا بما تضمنه من موضوعات متنوعة في شتى ميادين العلم والمعرفة المتخصصة.

إن ما مرت به المجلة من مراحل منظمة منذ بداية فكرة النشأة والتأسيس إلى أن غدت واقعًا ملموسًا كان بمساهمة فاعلة وهمة سامية وقدرة عالية من الزملاء الكرام في اللجان العاملة، الذين يقومون بمهام مختلفة وأدوار متكاملة سعياً نحو تحقيق الأهداف المأمولة، حيث لم يدخروا وسعاً ولم يألوا جهدا في إنجاز هذا المشروع المجيد الذي يضيف للمكتبة علماً نافعاً يسهم في تقدم وتطوير المسيرة العلمية.

ونحن في هيئة التحرير حرصنا جميعاً على أن تكون المجلة رائدة في مجالها، متنوعة في موضوعاتها، مميزة في طرحها، ومواكبة للمستجدات البحثية، وفق أدق المعايير العلمية والتصنيفات العالمية.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أسجل شكري وتقديري لجميع الباحثين والأساتذة المحكمين، الذين أثروا بطرحهم العلمي المتنوع الارتقاء بمستوى أبحاث المجلة، كما أشكر زملائي في هيئة التحرير الذين لهم عظيم الفائدة وكبير الأثر في إنجاز العدد الحالي للمجلة، وأيضاً جميع الموظفين والعاملين في المجلة، وكذلك إدارة الجامعة ووكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي على ما لمسناه من دعم لا محدود وغير مستغرب منهم، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد، والحمد لله رب العالمين.

المحتويات

البحث الاول :

أثر التعلُّم عن بُعد في تحقيق نواتج التعلُّم أثناء جائحة كورونا (منصة مدرستي أنموذجًا)

أ. عبد الله علي معيض الكاسي وآخرون **١٨-٤٩**

البحث الثاني :

بعض المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات بمنطقة حائل مقارنة ببعض مناطق المملكة العربية السعودية

أ.د. بنيان باني دغش الرشيدي | د. وداد محمد الكفيري **٥٠-٧٤**

البحث الثالث :

واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية

د. باسم إبراهيم سليمان المحيميد **٧٥-١٠٠**

البحث الرابع :

براعة المطب في القرآن الكريم دعاء الأنبياء عليهم السلام(أنموذجاً)

أ.د. محمد حسني عبد الهادي الجمل **١٠١- ١٢٥**

البحث الخامس :

فاعلية برنامج تدريبي في صناعة أدب الطفل لدى معلمات ذوي الإعاقة الفكرية وأثره على التفاعل الاجتماعي لدى تلميذاتهن

أ.د. هنادي حسين آل هادي القحطاني..... **١٢٦- ١٦٩**

البحث السادس :

الحماية الجزائية الموضوعية من الدخول غير المشروع لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية دراسة مقارنة

د. ممدوح رشيد مشرف العنزي **١٧٠-١٩٤**

البحث السابع :

آليات الاستراتيجية التلميحية في خطاب معلقة عنترة بن شَّداد العبسي "مقاربة تداولية"

د. فاطمة جابر إبراهيم المسهري ..... **١٩٥ - ٢٢٠**

البحث الثامن :

واقع العملية التعليمية بجامعة تبوك: بين الصعوبات الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية، والسياسات، والخطط، والاستراتيجيات التحسينية

أ.يحيى محمد غرامه الشهري ..... **٢٢١ - ٢٥٤**

البحث التاسع :

خطة تربوية مقترحة لتنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل

د. الاء تيسير محمد بني نصر ..... **٢٥٥ - ٢٨٢**

البحث العاشر:

فعالية برنامج متعدد المداخل قائم على أهداف التنمية المستدامة في تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة

د.نجلاء فتحي سيد أبو عيد ..... **٢٨٣ -٣٠٨**

البحث الحادي عشر :

فاعلية التدريب على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء

د. محمد حوال ملفي العتيبي ..... **٣٠٩ - ٣٣٨**

البحث الثاني عشر :

متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة والتحديات التي تواجههم من وجهة نظر هؤلاء الباحثين

د. مبارك غياض محمد العنزي ..... **٣٣٩ - ٣٦٦**

البحث الثالث عشر :

أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية مهارات إنتاج الانفوجرافيك وبعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى

د. مها عبدالعزيز آل عبدالكريم| أ.علي سويعد علي القرني ..... **٣٦٧ - ٣٩٣**

البحث الرابع عشر :

الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من مقياس القلق المالي في المملكة العربية السعودية

د. مجده السيد علي الكشكي .....**٣٩٤ - ٤١١**

البحث الخامس عشر :

دراسة نية العملاء لاستخدام التطبيقات الرقمية للمنتجات السياحية في سياق صناعة السفر والسياحة في المملكة العربية السعودية

د. خالد سالم عوده العطوي ..... **٤١٢ - ٤٣٢**

البحث السادس عشر :

مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

د.سعد بن مسلط عبدالله السبيعي| د. محمد بن برجس مشعل الشهراني ..... **٤٣٣ - ٤٦٣**

أبحاث العدد

البحث الأول

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

جامعة تبوك
University of Tabuk

أثر التعلُّم عن بُعد في تحقيق نواتج التعلُّم أثناء جائحة كورونا (منصة مدرستي أنموذجًا)

The Impact of Distance Learning on Achieving Learning Outcomes during the Corona Pandemic (Madrasati Platform as a Model)

أ. د. عبد الله علي معيض آل كاسي
وآخرون

Prof. Abdullah Ali Al-kassi

فـــــريق العمـــــل

اللغة	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	المؤسسة التعليمية			
				القسم	الكلية	الجامعة	عنوان المراسلة
ع	عبد الله علي معيض آل كاسي	الدكتوراه	المناهج وطرق تدريس العلوم	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية	الملك خالد	alkasi@kku.edu.sa
E	Abdullah Ali Al-kassi	PHD	Curricula and methods of teaching science	Curriculum and Instruction	College of Education	KKU	
ع	أيمن طاهر محمد خواجي	الدكتوراه	المناهج وطرق تدريس العلوم	المناهج وطرق التدريس	كلية التربية	الملك خالد	a.t.khwaji@gmail.com
E	Ayman Tahir Mohammed Khwaji	PHD	Curricula and methods of teaching science	Curriculum and Instruction	College of Education	KKU	
ع	أحمد خضران العُمري	الدكتوراه	الكيمياء التحليلية				Aom4us@gmail.com
E	Ahamed khudran Al omarai	PHD	Analytical Chemistry				
ع	محمد أحمد سليم خصاونة	الدكتوراه	التربية الخاصة	التربية الخاصة	كلية التربية	الملك خالد	mkhasawneh@kku.edu.sa
E	Mohammad Ahmad Saleem Khasawneh	PHD	Special Education	Special Education	College of Education	KKU	

falkhasoneh@kku.edu.sa	الملك خالد	كلية اللغات والترجمة	قسم اللغة الانجليزية	اللغة الانجليزية	الدكتوراه	فادي ماهر صالح الخصاونة	ع
	KKU	College of Languages and Translation	Department of English Language	English Language	PHD	Fadi Maher Saleh Al-Khasawneh	E
sasmari2081@moe.gov.sa	الملك خالد	كلية التربية		الإدارة والإشراف التربوي	ماجستير	سعيد محمد سعيد الأسمري	ع
	KKU	College of Education		Educational Administration and Supervision	Master	Saeed Mohammed Saeed ALasmari	E
tadreb@hotmail.com	الملك خالد	كلية التربية	المناهج وطرق التدريس	المناهج وطرق تدريس العلوم	الدكتوراه	مريم بنت عبد الله يحيى خيري	ع
	KKU	College of Education	Curriculum and Instruction	Curricula and methods of teaching science	PHD	Mariam Abdullah Khairri	E

أثر التعلُّم عن بُعد في تحقيق نواتج التعلُّم أثناء جائحة كورونا (منصة مدرستي أنموذجًا)

The Impact of Distance Learning on Achieving Learning Outcomes during the Corona Pandemic (Madrasati Platform as a Model)

المستخلص

هَدَفَ هذا البحث إلى التعرُّف على أثر التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا)، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا) – تُعزَى لمتغيري النوع (بنين – بنات)، والموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية). ولتحقيق هذه الأهداف؛ اعتَمَد البحث على المنهج الوصفي المسحي، الذي تم من خلاله جمع البيانات بفحص وتحليل درجات طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بالاختبارات التحصيلية بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية). وتمثَّلت عيّنة البحث في طلبة الصف الرابع الابتدائي بمكاتب التعليم التسعة بإدارة تعليم (صبيا)، والبالغ عددهم (9302) طالبًا وطالبة، في حين بلغ عدد طلبة الصف الثاني المتوسط (6802) طالبًا وطالبة. وأظهَرَت نتائج البحث وجود تأثير كبير للتعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، في حين لم يُوجَد تأثير للتعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. كما أظهَرَت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا) – تُعزَى لمتغيري النوع والموقع الجغرافي لمكاتب التعليم. لذا يُوصِي الباحث بضرورة توجيه أنظار مسؤولي إدارة تعليم (صبيا) إلى ضرورة تحسين عناصر ومُكوّنات منصة (مدرستي) للمرحلة المتوسطة، بما يُساعد على زيادة أثرها في التحصيل الدراسي لدى الطلبة في هذه المرحلة.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بُعد، منصة مدرستي، جائحة كورونا، نواتج التعلُّم.

Abstract

This study aimed at identifying the impact of distance education through the (Madrasati) platform in achieving cognitive learning outcomes during the Corona pandemic among primary and middle school students in public schools in Sabya. The study also aimed at revealing the presence of statistically significant differences in cognitive learning outcomes during the Corona pandemic among primary and middle school students due to gender variables and the geographical location of education offices (remote - non-remote). To achieve these goals, the research relied on the descriptive survey method, through which data were collected by examining and analyzing the grades of students in the fourth primary and second intermediate grades in achievement tests in science, mathematics, and Arabic language. The sample of the research was represented by the students of the fourth grade of primary school in the nine education offices in the Department of Education (Sabya), and their number was (9302) male and female students, while the number of students in the second intermediate grade was (6802) male and female students. The results showed that there was a significant effect of distance education via the (Madrasati) platform in achieving cognitive learning outcomes for fourth-grade students, while there was no effect of distance education via the (Madrasati) platform in achieving cognitive learning outcomes for second-grade students in the middle school. The results also showed that there were no statistically significant differences in the achievement of cognitive learning outcomes during the Corona pandemic among students of the fourth primary and second intermediate grades due to the variables of gender and geographical location of education offices. Therefore, the researcher recommends the need to direct the attention of the Sabya Education Department officials to the need to improve the elements and components of the (Madrasati) platform for the intermediate stage, in order to help increase its impact on the academic achievement of students at this stage.

Keywords: distance education, Madrasati platform, Corona pandemic, learning outcomes.

المقدمة:

يَشهَد العالم في الوقت الحالي تقدُّمًا علميًا وتطوُّرًا تقنيًا، يتجلَّى بوضوح في الطفرة الهائلة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف مجالات الحياة. وفي هذا الإطار، يُعَدُّ التعليم قوةً أساسيةً للتغيير والتطوير والتوجيه؛ للاستفادة من الكَمّ الكبير للمعرفة العلمية المتجدّدة والتطبيقات التقنية في خدمة الفرد والمجتمع، من خلال تبنّي طرق تعلُّم وتعليم مُتنوعة تُؤكّد ضرورة الاهتمام بتطوير سُبُل تعلُّم الطلبة بشكل أفضل، وتُساعدهم على فهم عمليَّاتهم المعرفية المميَّزة، وهو الأمر الذي يُسهِم في تحقيق نواتج التعلُّم.

ولقد انعكَسَ ما يَشهَدُه العالم من تقدُّم وتطوُّر بشكل إيجابي على العملية التعليمية، فلم تَعُد مُقتصرةً على توفير بيئة مُحاطة بأسوار تُحقّق الاتصال المباشر بين الطالب والمعلم، بل أصبح التعلُّم يَحدُث على الرغم من تباعد كلا الطرفين زمانيًا ومكانيًا، عن طريق الاتصال من خلال وسائط تعليمية إلكترونية، وهو ما يُطلَق عليه مصطلح (التعلُّم عن بُعد) الذي يتميز عن غيره من أنواع التعلُّم بإمكانية مُلاءمة مادَّته التعليمية لأنماط مختلفة من المتعلمين، والمرونة في وقت التعلُّم ومكانه، وخوض تجربة هذا النوع من التعلُّم دون تكاليف مادية باهظة، وسهولة الوصول للمُعلم وتقليل أعباءه الإدارية، وتوفير بيئة تعليمية غنيَّة بالمصادر التعليمية (العبيد، والشايع، 2018).

ولما للتعليم عن بُعد من مُميّزات؛ أَضْحَى هدفًا لعدد من الدراسات في مواد مختلفة، كالعلوم والرياضيات واللغة العربية، ومنها –على سبيل المثال لا الحصر–: دراسة كلًّا من: (أحمد، 2016؛ البرادعي، 2020؛ حسين، 2019؛ السعيدي، 2018؛ علي، 2016؛ العمري، 2019)، ويتَّضح من الدراسات السابقة اهتمامها بمُتغيرات مختلفة، تَضُمُّ في طيَّاتها ثلاثة مجالات، هي: المجال الوجداني، والمجال المعرفي، والمجال النفسي حركي، فعلى الرغم من اختلاف مجالات وأهداف الدراسات، فإنها تتفق في بحثها عن طرق وأساليب واستراتيجيات تتلاءم مع مُستحدَثات العصر الحالي، بما يضمن تحقيق أهداف النظام التعليمي. وفي هذا الصَّدَد تَجدُر الإشارة إلى ما ذكره كينيدي (Kennedy, 2006, p. 3) بأن مجموعة الجُمَل التي تُحدّد ما يُراد من المتعلم تحقيقُه بعد الانتهاء بنجاح من دراسته لمحتوى مقرَّرٍ ما عبر آليَّة معينة، تُعرَف بنواتج التعلُّم (Learning Outcomes).

ولنواتج التعلُّم أهمية كبيرة في عمليتي التعليم والتعلُّم؛ إذ تُعَدُّ واحدةً من اللَّبِنات الأساسية الضرورية لشفافية نظام التعليم، إضافةً إلى أنها تُساعد الطالب على تحقيق تعلُّم أفضل؛ نظرًا لتركيز المعلم على إكساب الطالب خبرات مقصودة. كما تُنمّي لدى الطالب مهارات التعلُّم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومُحدَّدة، كما تُسهِم في تحقيق التعاون النَّشِط بين الطالب والمعلم في إطار اكتساب النواتج المقصودة، وتحديد نقاط القوة وتدعيمها، وتحديد نقاط الضعف وعلاجها، في إطار العمل على تحقيق رؤية المؤسسة التعليمية (الحسين، 2020).

وبالرغم من أهمية نواتج التعلُّم في عمليتي التعليم والتعلُّم، فإن ما يَشهَدُه العصر الحالي من طفرة هائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حالت دون نواتج التعلُّم؛ نتيجة اجتياح العالم بوباء كورونا (Covid-19)، الذي أحدَثَ تغيُّراتٍ كبيرةً في الحياة البشرية، وفَرَضَ قيودًا وإجراءاتٍ تَحِدّ من روتين الحياة الطبيعية السابقة في المجال التعليمي بشكل خاص، حيث أُغلِقت المدارس والجامعات والمعاهد نظرًا لسرعة تفشّي الوباء. وفي هذا الصَّدَد بدأ التربويون في البحث عن تأثيرات تلك الجائحة على العملية التعليمية؛ حيث أجرى (Di Pietro, et al., 2020) دراسة بهدف توضيح كيفية تأثير أزمة (Covid-19) على نواتج تعلُّم الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة سيُعانون من فقدان التعلُّم، إضافةً إلى أن فيروس كورونا لن يُؤثّر على الطلبة بالتساوي، وسيُؤثّر سلبًا على اكتساب المهارات المعرفية وغير المعرفية على حد سواء، وقد تكون له عواقب وخيمة على المدى الطويل، ووجود مجموعة من الآثار السلبية التي نَتَجَت عن التعليم عن بُعد على مستوى أداء الطلبة، من أهمها: قلة الوقت الذي يقضيه الطلبة في التعلُّم المنزلي مقارنةً بالوقت الذي كانوا يقضونه في المدرسة قبل الإغلاق، ومعاناتهم من التوتُّر والقلق، وضعف مستوى التواصل الشخصي بينهم؛ مما أَثَّرَ سلبًا على مستوى دافعيَّتهم نحو التعلُّم والمشاركة في الأنشطة التعليمية.

وانطَلَقت في إِثْر ذلك دعوات لعدد من المنظمات، أهمها منظمة اليونسكو «للتعلُّم عن بُعد»، التي هَدَفَت إلى إصلاح الأنظمة التعليمية لإعداد الطلبة للعالم الجديد، ليتحوَّل العالم فيما بعد من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي (أبو والي، 2021)، حيث وُضعت عدد من برامج التعلُّم المتكاملة عن بُعد بغرض تسهيل عملية التفاعل بين الطالب والمعلم، ليتمكن الطالب من الوصول للمقرَّرات الدراسية بسهولة في أي وقت، تحتوي على واجبات ومناقشات وإعلانات واختبارات، وإمكانية تواصل الطلبة مع مُعلميهم من خلال الفصول الافتراضية (المنصة الوطنية الموحدة، 2022).

وفي إِثْر ذلك توالت جهود عدد من الدول في مجال التعليم من أجل تنويع أساليب التعلُّم والتعليم، من بينها المملكة العربية السعودية، التي تمثَّلَت جهود وزارة التعليم بها في إحداث نقلة نوعيَّة للعملية التعليمية في خِضَمّ جائحة كورونا، وذلك من خلال اعتماد منصة إلكترونية للتعليم عن بُعد، تُسمَّى منصة (مدرستي). وقد احتوَت على أدوات ومواد تعليمية وإثرائية، وأنشطة تعليمية مُتنوعة، وقنوات تواصل فعَّالة بين الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين ومُديري المدارس والمشرفين التربويين، جَعَلَتْها مُحاكيةً للواقع المدرسي الذي يعيشه المتعلم، حيث يتم من خلالها تقديم برنامج دراسي مُتكامل الأركان، ويُمكن للمتعلم الالتقاء بزملائه ومُعلميه بشكل متزامن وغير متزامن. وإضافةً إلى ذلك، تم الاعتماد على برنامج مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) لتشكيل الفصول الافتراضية خلاله (نجم الدين، 2021).

وتمتاز منصة (مدرستي) بأنها بديل تعليمي تفاعلي للدراسة عن بُعد؛ نظرًا لتقديمها عددًا من الخدمات التعليمية، بما يُسهِم في استمرار العملية التعليمية دون توقف، ويُحقّق السلامة للتلاميذ والمعلمين في ظل جائحة كورونا، وهذا ما أثبتته نتائج دراسة كلٍ من: (الحربي والحربي، 2021؛ الرفاعي، والأنصاري، 2021؛ السنوسي، والغامدي، 2021؛ الشهراني، 2021)، ونظرًا لاهتمام الدراسات السابقة الحديثة بأثر منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم بشكل عام، وفي مواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) بشكل خاص، وانطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي اهتَمَّت بالبنية التحتية الرقمية كأساس للنهوض بكافة مناحي الحياة بشكل عام والتعليمية بشكل خاص، إضافةً إلى أهمية الاعتماد على نواتج موثوقة من قِبَل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وغير مُضلّلة؛ اهتمَّ البحث الحالي بدراسة أثر التعليم عن بُعد في تحقيق نواتج التعلُّم بإدارة تعليم (صبيا) بالمملكة العربية السعودية عبر منصة (مدرستي).

مشكلة البحث:

بناءً على ما سبق، وفي ظل ما شَهِدَتْه المملكة العربية السعودية من تفشّي جائحة كورونا، وُجِد أن لتلك الجائحة تأثيرًا سلبيًا على العملية التعليمية؛ مما جعل وزارة التعليم تعتمد على منصة (مدرستي)؛ حفاظًا على سلامة الطلبة. وعلى الرغم من الجهود المستمرة التي قامت بها وزارة التعليم، فإنَّ الاعتماد على منصة (مدرستي) قد حدث بشكل طارئ وسريع؛ مما عَرَّضَها للكثير من الجدل والانتقادات، منها: صعوبة تنمية المهارات اليدوية لدى الطلبة الصغار، وضعف شبكة الإنترنت، وعدم التدريب الكافي للمُعلمين والهيئة الإدارية، وعدم وجود تفاعل صفي بين المعلمين والطلبة.

ومن هذا المنطلَق غَدَتْ منصة (مدرستي) أحد المجالات البحثية الجديدة على الساحة التربوية في المملكة العربية السعودية، حيث لَجَأت الدراسات السابقة إلى البحث عن فاعلية المنصة في تحقيق نواتج التعلُّم المختلفة في مواد التعليم بشكل عام، ومواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) بشكل خاص، كدراسة كلٍّ من: (الحربي والحربي، 2021؛ الرفاعي والانصاري، 2021؛ السنوسي، والغامدي، 2021).

وباستقراء نتائج الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدَمة فيها والبيانات التي تم الرجوع إليها، وُجِد أنَّ نتائج الدراسات قد اعتَمَدت على أدوات بُنِيَت خِصّيصًا لتحقيق الهدف من الدراسة، وبالتالي تم اعتماد أداء الطلبة على هذه الأدوات شاهدًا ودليلًا للحُكم على فاعلية المنصة.

ومن مُنطلَق اعتبار وزير التعليم منصة (مدرستي) مشروعًا وطنيًا مُستمرًا وخيارًا استراتيجيًا للمستقبل، استشعَرَ الباحث ضرورة الاستناد إلى شواهد موثوقة وواقعية، مُعَدَّة من قِبَل فِرَق مُتعددة من الخُبراء والمختصين المعتمَدين بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، يُمكن الاستناد إليها في إصدار أحكام مُطلَقة على مدى تحقيق نواتج التعلُّم لدى الطلبة عبر منصة (مدرستي)، ولتبصير وزارة التعليم بالدور الفعلي الذي كانت –ولا تزال– تلعبه هذه المنصة في العملية التعليمية.

كما قام الباحث باستقراء نتائج الدراسات السابقة، واطَّلَع على ما يدور ويُكتَب في وسائل التواصل الاجتماعي من قِبَل أفراد المجتمع (مُشرفين، ومُديري مدارس، ومُعلمين، وأولياء أمور، وطلبة) من إيجابيات وسلبيات حول منصة (مدرستي). ونتيجةً لذلك؛ قام الباحث بدراسة استطلاعية استهدَفَت التعرُّف على نظرة مُعلمي وأولياء أمور طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تجاه المنصة، وذلك عن طريق إجراء مقابلة مفتوحة النهاية تضمَّنَت (20) سؤالًا، كان منها ما يلي:

- هل ساعَدَتْك منصة (مدرستي) على تنمية التحصيل لدى الطلبة؟
- ما دور منصة (مدرستي) في تنمية مستوى الطلبة في المواد الدراسية المختلفة؟
- إلى أي درجة ترى أن منصة (مدرستي) مُفيدة في تسهيل عملية التعلُّم؟
- إلى أي درجة نَجَحَتْ منصة (مدرستي) في مُساعدتك على شرح الدروس المختلفة؟

ومن خلال الاستجابات المختلفة التي تمَّ جمعها من العيّنة الاستطلاعية، اتَّضَح أنَّ هناك تبايُنًا ملحوظًا وتناقُضًا في تلك الاستجابات؛ حيث رأى البعض أنَّ منصة (مدرستي) تُسهِم بدرجةٍ كبيرةٍ في تحقيق نواتج التعلُّم، بينما أشار آخرون إلى أنَّها لم تُحقّق الهدفَ المرجُوَّ منها، وأنَّ مستوى الطلبة لم يتغيَّر، وأنَّ التعليم وجهًا لوجه أفضل من التعليم عن بُعد من حيث تحقيق الأهداف المنشودة.

واستنادًا إلى ما سبق؛ يتَّضح وجود فجوة جديرة بالبحث، تتمثَّل في ضرورة الاستناد إلى شواهد فعلية وأرقام حقيقية غير مُضلّلة، تُوضّح الدور الحقيقي الذي لعبته منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم، وتعمل على حل هذا التناقض القائم. ولذا أُجرِي هذا البحث لتحديد دور منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم خلال جائحة كورونا، بالاستناد إلى نتائج حقيقية وفعلية لطلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) بإدارة تعليم (صبيا). ووفقًا لذلك تَحَدَّدَت مشكلة هذا البحث في دراسة دور التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا في تحقيق نواتج التعلُّم.

أهداف البحث:

هَدَفَ البحث الحالي إلى الكشف عن:

1. أثر التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة المرحلتين

الابتدائية والمتوسطة بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا).

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا) – تُعزَى لمتغير النوع (بنين – بنات).

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا) – تُعزَى لمتغير موقع مكاتب التعليم (نائية – غير نائية).

أسئلة البحث:

سَعَى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أثر التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا)؟

2. هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط – تُعزَى لمتغير النوع (بنين – بنات)؟

3. هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط – تُعزَى لمتغير الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية)؟

فروض البحث:

سَعَى البحث الحالي للتحقُّق من صحة الفروض التالية:

1. لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية والافتراضية للمجتمع (طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط) في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا.

2. لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين والبنات من طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا – تُعزَى لمتغير النوع (بنين – بنات).

3. لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا – تُعزَى لمتغير الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية).

أهمية البحث:

تمثَّلَت أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

1. تزويد المسؤولين عن التعليم بالمملكة بمستوى تحقُّق نواتج التعلُّم باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة

(مدرستي) أثناء جائحة كورونا لدى الطلبة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

2. قد تكون نتائج هذا البحث بمثابة الأساس الذي ينطلق منه واضعو السياسات التعليمية ومُطوّروها لتطوير أساليب التعلُّم عن بُعد بشكل عام، ومنصة (مدرستي) بشكل خاص.

3. تزويد صانعي القرار والمسؤولين عن برامج تطوير المؤسسات التعليمية وأساليب وطرق التعليم بالمملكة – بالدور الذي تُسهِم به منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم، والتي يُمكن الإفادة منها في التغلُّب على المعوّقات التي تُواجه استخدام وتوظيف تلك المنصة في عملية التعليم.

4. قد يَلفِت هذا البحث نظر مُعلمي العلوم ومُشرفيهم إلى أهمية التعليم عن بُعد في تحسين مُمارساتهم التدريسية.

5. قد يَفتَح هذا البحث المجال أمام الباحثين لتناول موضوع المنصات التعليمية الإلكترونية بمساقات ومراحل تعليمية أخرى.

حدود البحث:

اقتصَرَ البحث الحالي على الحدود التالية:

1. **المكانية:** المدارس الحكومية للبنين والبنات بإدارة تعليم (صبيا) في المملكة العربية السعودية.
2. **الزمانية:** تطبيق البحث على نتائج الطلبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442-1441هـ.
3. **الموضوعية:** اقتصَرَ هذا البحث على فحص درجات الطلبة في الاختبارات التحريرية بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442-1441هـ.
4. **البشرية:** اقتصَرَ هذا البحث على جميع طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بإدارة تعليم (صبيا)، المقيَّدين بالمدارس التابعة لوزارة التعليم بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442-1441هـ.

مصطلحات البحث:

تضمَّنَت مصطلحات البحث التعريفات الإجرائية التالية:

التعليم عن بُعد (Distance Education):

عملية نقل المعرفة إلى المتعلِّم من خلال استخدام منصة (مدرستي) الإلكترونية التي أطلَقَتْها المملكة العربية السعودية عام 2021م، ويتضمَّن مُحاكاة جميع الأساليب والأنشطة الصفية التي يُقدّمها المعلم داخل غرفة الصَّف في المدرسة العادية، من محتوى وأنشطة وحل للتدريبات، ومناقشات واختبارات وغيرها، دون الحضور إلى المدرسة، وذلك باستخدام تطبيق منصة (مدرستي) الإلكتروني، الذي يدخل إليه الطالب باستخدام البريد الإلكتروني والرمز السري الخاص به عن طريق برنامج (مايكروسوفت تيمز).

منصة مدرستي (Madrasati Platform):

منصة رقمية للتعليم عن بُعد، تم تطويرها من قِبَل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عام 2021م؛ للحفاظ على استمرارية العملية التعليمية ورفع مستواها في ظل انتشار جائحة كورونا، وتسهيل التعلُّم على طلبة الروضة، والمراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية. وتتضمَّن العديد من الخدمات، مثل: المحتوى الرقمي، والفصول الافتراضية، وحل الواجبات، والاختبارات،

والتقويم الإلكتروني. ويتم الدخول إلى المنصة عبر تطبيق منصة (مدرستي)، والتسجيل من خلال برنامج (مايكروسوفت تيمز)، حيث يتميَّز البرنامج بسرعته وقدرته على تحمُّل دخول العديد من المستخدمين في الوقت نفسه.

جائحة كورونا (Covid-19):

تُعرّفه اللجنة الدائمة المشتركة بين وكالات (اليونيسف، ومنظمة الصحة العالمية، والاتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر) بأنَّها: مرض تتسبَّب به سلالة جديدة من الفيروسات التاجية (كورونا). الاسم الإنجليزي للمرض مُشتَقّ كالتالي: «CO» هما أول حرفين من كلمة (كورونا)، و «Vi» هما أول حرفين من كلمة (فيروس)، و«D» هو أول حرف من كلمة (مرض). وكان يُشار إلى هذا المرض في السابق باسم «فيروس كورونا المستجد 2019» أو «Novel Coronavirus 2019» أو «2019-nCoV» (Inter-Agency Standing Committee, 2020).

نواتج التعلُّم (Learning Outcomes):

ما يُتوقَّع أن يكتسبه طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من معلومات ومعارف بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية)، من خلال ممارسة الأنشطة الصَّفية واللاصفية عن بُعد بواسطة منصة (مدرستي)، والذي يُمكن أن يُؤدّي إلى تغيير في تحصيلهم. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها هؤلاء الطلبة من خلال فحص درجاتهم بالمواد المذكورة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: التعليم عن بُعد:

تعود بدايات التعليم عن بُعد في نهاية القرن (19) على يد إسحاق بيتمان، الذي كان يُرسِل دروسه إلى طلبته عن طريق الرسائل البريدية، ويَطلُب منهم أن يختاروا جُمَلًا من الإنجيل، ويقوموا باختزالها وإرسالها إليه عبر البريد، كنوعٍ من التمرين والامتحان، وفي منتصف القرن العشرين بدأت المرحلة الثانية حيث تطوَّرَت وسائل التعليم والتدريب عن بُعد عبر الفيديو في التعلُّم بالمراسلة، وفي بداية القرن الحادي والعشرين، بدأت المرحلة الثالثة، وهي استخدام الإنترنت والهاتف النَّقَّال في التعليم (الطحيح، 2011، ص. 12-11)، والمتتبع لتعريفات التعليم عن بعد يجد تعددها وتباينها؛ نظرًا للتطور التكنولوجي والتقني لوسائل الاتصال الحديثة، فالتعليم عن بعد هو: «التعليم الذي يتم بين الأستاذ والمتعلم مع الفصل بينهما، عبر عدة وسائل، كالإنترنت، أو المراسلات، أو القنوات التلفزيونية، أو أي قناة أخرى للتواصل والاتصال؛ وذلك من أجل اكتساب المتعلِّم لمعارف وقدرات ومهارات وقِيَم؛ بهدف توفير فرصة التعُّلم للجميع طوال حياتهم، ويشترط القصديَّة، والفعَّالية، والدافعيَّة، والبُعد المجالي بين المعلم والمتعلم، ويستلزم التقويم، والتغذية الراجعة» (حيروش، 2020، ص. 253)، فهذا النمط من التعليم عبارة عن عملية تقوم في جوهرها على نقل المادة المتعلَّمة إلى مقر إقامة المتعلِّم، عبر مجموعة من التقنيات سواء أكانت سمعية، أم بصرية، أم سمعية وبصرية، ومنها: الإذاعة والتلفزيون، والكمبيوتر، والأقراص المدمجة، والفيديو، والبريد الإلكتروني، والأقمار الصناعية، والكتب الإلكترونية، وشبكة الإنترنت، والمؤتمرات المرئية والمسموعة، والنقاش المباشر على الهواء، والمختبَرات المتنقّلة، والمؤتمرات عن بُعد، والتعلُّم بالمراسلة (الطحيح، 2011، ص. 60-57؛ عثمان، 2016، ص. 81)، ويمكن تحقيق التفاعلية في التعليم عن بعد عبر عدد من البرامج، منها: العروض التقديمية (Power Point)، والتعلُّم الخصوصي (Tutorial)، والتدريب بالممارسة (Drill & Practice)، والألعاب التعليمية (Instructional Games)، والمحاكاة (Simulation)، وغيرها من الوسائط التي تُحقّق المتعة وجذب الانتباه وإثارة الدافعيَّة (كنسارة، والعطار، 2011، ص. 37)، ولهذا النمط من التعليم مجموعة المميزات كرفع المستوى الثقافي والعلمي والفكري، والتغلب على مشكلة الافتقار إلى المعلمين المؤهَّلين ونُدرتهم في المناطق النائية، وتحفيز المتعلمين على الدراسة وتشجيعهم عليها بتحدّي العوائق الجغرافية، ووضع مصادر تعليمية مُتنوعة بين يدي المتعلم؛ مما يُؤدّي إلى تضييق فجوة الفروق بين المتعلمين، واستغلال أساليب التعلُّم عن بُعد في مكافحة أساليب التعليم التقليدية المتردّية النَّوعية أحيانًا، وذلك نظرًا لامتياز تلك العملية بانخفاض تكلفتها، وإنشاء

غُرَف الحوار وجمع الطلبة والمعلمين؛ مما يُعطِي فرصةً أكبر للطالب للنقاش وفهم المادة؛ لأن ضيق الوقت في الحصص الدراسية يُعِيق تنظيم الحصة من قِبَل المعلم، والقدرة على الحصول على تسجيلات صوتية أو مرئية لتوضيح المادة، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقييم الطالب، وتوفّر مناهج المادة على مدار السنة (إسماعيل، 2009، ص. 61-58؛ عميرة، وآخران، 2019، ص. 289؛ مطاوع، والخليفة، 2018)، ونظرًا لما لهذا النمط من التعليم من أهمية بالغة في العملية التعليمية فقد تناوَلَت عدد من الدراسات واقعه وأثره في تحقيق بعض نواتج التعلُّم، كدراسة (أبو عقل، 2012) التي أسفرت نتائجها عن وجود أثر إيجابي لصالح المجموعة التجريبية في كلٍ من الأنشطة والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية جنس الإناث في مادة العلوم، ودراسة (السعدي، والشمري، 2012) التي كشفت عن الأثر الإيجابي للتعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية، ودراسة (الطلوحي، 2021) التي أثبتت فعالية التعلُّم عن بُعد على استدامة التعليم في ظل أزمة كورونا في المدارس القطرية، ودراسة (الحواري، 2021) التي أثبتت فعالية التعلُّم عن بُعد في ظل فيروس كورونا على دافعيَّة الطلبة نحو التعلُّم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في مديرية قصبة إربد، ودراسة (العوايشة، 2021) التي أثبتت فعالية التعليم عن بعد في إيصال المعلومات وإدراكها عند مقارنته بالتعليم التقليدي.

ثانياً: منصة مدرستي:

يُعتبَر نظام إدارة التعليم عن بُعد (منصة مدرستي) مشروعًا طموحًا، يسعى إلى الاستفادة من دمج التقنية في التعليم؛ ليُسهِم في تحقيق أهداف التحوُّل الرقمي، وإيصال التعليم إلى الطلبة من خلال أنماطه المتعددة (تزامني، وغير تزامني) عبر نظام إلكتروني مُوحَّد. وتَهدِف المنصة إلى تثقيف شاغلي الوظائف التعليمية معلوماتيًا وتقنيًا بمهارات استخدام التقنية في التعليم، وتحديد الأدوار المنُوطة بالقيادة المدرسية والمعلمين والمشرفين، وبناء مجتمعات التعلُّم للمُعلمين والمعلمات لكافة التخصُّصات بمشاركة المشرف التربوي، وكذلك تطبيق أفضل الممارسات التربوية باستخدام المصادر المعرفية الإلكترونية والتقنيات الحديثة في عمليات التدريس (صحيفة عسير الإلكترونية، 2020)، وتوفر منصة مدرستي عدة مزايا منها: تقديم المناهج التعليمية المختلفة لجميع المراحل التعليمية بصورة احترافية، بما يُعوّض النَّقص في المعلمين أو الإداريين، المرونة والراحة بما يتناسب مع ظرف الطالب ووقته، وتساعد في الاعتماد على النفس؛ إذ يفتح الطالب الكمبيوتر ويَحضُر الفصل الافتراضي أو يُشاهد فيديو، وكذلك يقوم بتسجيل الملاحظات والبحث بشكلٍ كافٍ عن كل المعلومات التي يحتاجها. (بالعربي، 2022).

وتتميز منصة مدرستي بوجود الفصول الافتراضية التي تعد أداة تُقدِّم الدروس بواسطة برنامج (مايكروسوفت تيمز)، ويتفاعل فيها المعلم مع الطلبة، وتُوفّر أكثر من (45) ألف مصدر تعليمي مُتنوع، يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة، من فيديوهات مرئية، وفيديوهات كرتونية، وألعاب تعليمية مُتميّزة، وكائنات ثلاثية الأبعاد، وتجارب تفاعلية مُمتعة، وقصص وكتب تربوية، وتتيح ساحات للنقاش تُمكّن الطلبة من التفاعل؛ لدفع الملل والبعث على السرور أثناء تلقّي المادة الدراسية، وتُعزّز الصحة الرقمية للطالب والمعلم، وتوفر منظومة تقارير ومُؤشّرات أداء تُمكّن قادة المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين من مُتابعة الأداء واتخاذ الإجراءات التصحيحية(القحطاني والبدراني، 2021).

وقد تناوَلَت العديد من الدراسات والبحوث التربوية منصة (مدرستي) في عملية التعليم؛ حيث توصلت نتائج دراسة (الحمود، 2021) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة (مدرستي) الإلكترونية – تُعزَى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخدمة)، وكشفت نتائج دراسة (العوبثاني، 2021) عن فاعلية وجودة أدوات منصة مدرستي، في حين تَمَحْوَرَتْ أبرز التحدّيات حول المشكلات التقنية، وانقطاع الإنترنت، وإشكالات تقويم تعلُّم الطالبات. كما كَشَفَتَ النتائج الكَمّية عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور التحدّيات لصالح مُعلمات المرحلة الابتدائية، وأيَّدَت النتائج النَّوعية ضعف تأييد بعض مُعلمات الابتدائية لتطبيق التعلُّم عن بُعد لهذه المرحلة. كما ظَهَرَت فروق دالة إحصائيًا بين آراء عيّنة الدراسة نحو محور مدى فاعلية المنصة ومحور التحدّيات – تُعزَى لمتغير الخبرة في استخدام الحاسب الآلي.

منهج البحث:

استُخدِم المنهج الوصفي المسحي للحصول على بيانات وافية عن تأثير التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) على تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، من خلال فحص نتائج درجات الطلبة بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) في الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط، وتعرُّف تأثير مُتغير النوع (بنين – بنات) ومُتغير الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية) في التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

مجتمع البحث:

تَمَثَّلَ المجتمع الأصلي لهذا البحث في جميع طلبة صفوف المرحلة الابتدائية والمتوسطة الذين يدرسون من خلال التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) بإدارة تعليم (صبيا)، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442-1441هـ، موزعين على تسعة مكاتب للتعليم، والجدول التالي يُوضّح ذلك.

جدول (1): العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة حسب النوع

المرحلة	البنين	البنات	المجموع
الابتدائية	23689	24148	47837
المتوسطة	17974	17489	35463

عيّنة البحث:

تم اختيار عيّنة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث بإدارة تعليم (صبيا)؛ والجدول التالي توزيع العينة.

جدول (2): توزيع أفراد عيّنة البحث حسب النوع (بنين – بنات)، وحسب مكاتب التعليم التسعة

الصف	الرابع الابتدائي		الثاني المتوسط	
مكتب التعليم	بنين	بنات	بنين	بنات
الداير	424	434	302	397
الدرب	492	550	280	356
صبيا	1646	1775	1083	1434
بيش	640	607	412	572
ضمد	527	497	307	421
العيدابي	280	263	187	253
الريث	123	182	70	80
هروب	262	265	182	196
فيفا	172	164	183	124
المجموع	4566	4736	2969	3833

أدوات البحث:

اعتَمَد البحث على نتائج الطلبة في اختبار تعزيز المهارات الذي أَعَدَّتْه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في يوم 29/1/1443هـ لطلبة التعليم العام، بدءًا من الصف الثاني الابتدائي وحتى السنة الأولى المشتركة (الصف الأول الثانوي). وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. **الهدف من الاختبار:** هدفت وزارة التعليم إلى:
   - قياس وتحديد مستوى جميع طلبة المملكة العربية السعودية بناءً على ما تم دراسته في العام السابق 1442هـ/2021م.
   - معرفة ما اكتسَبَه الطلبة من معارف في المواد الخاصَّة والمحدَّدة بالاختبار.
   - التعرُّف على نقاط قوة الطلبة، وتعزيزها وإثرائها، ومعالجتها نقاط الضعف.
   - وضع خطط تدريسية لتنمية مهارات الطلبة.
2. **مواد التعليم المستهدَفَة:** اقتصَرَ البحث الحالي على مواد: (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية).
3. **آليَّة الاختبار:** تم الاعتماد على الآلية الموحدة للاختبار من قبل وزارة التعليم بحيث يحتوي الاختبار على نوعين من الأسئلة (صح وخطأ، واختيار من متعدد).
4. **مواصفات الاختبار:** تم إعداد اختبار تعزيز المهارات من قِبَل وزارة التعليم وفق الجدول التالي:

جدول (3): وصف اختبار تعزيز المهارات في مواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

المادة	عدد المهارات	نوع السؤال	عدد الأسئلة	الدرجات	مجموع عدد الأسئلة	الوزن النسبي لكل مهارة
العلوم	20	اختيار من متعدد	12	12	20	5%
		صح وخطأ	8	8		
الرياضيات	20	اختيار من متعدد	20	20	20	5%
اللغة العربية	20	اختيار من متعدد	12	12	20	5%
		صح وخطأ	8	8		

وقت الاختبار: اعتَمَدت وزارة التعليم جدولًا مُوحَّدًا لجميع طلبة وطالبات المملكة العربية السعودية لأداء الاختبار، وفق الجدول التالي:

جدول (6): اختبار تعزيز المهارات المعتمَد من قِبَل وزارة التعليم للمرحلة المتوسطة والابتدائية.

اليوم	التاريخ	الصف الدراسي	المواد الدراسية	وقت الاختبار
أولًا: المرحلة الابتدائية				
الاثنين	١٤٤٣/١/٢٩هـ	الرابع الابتدائي	اللغة العربية والرياضيات	4:30 – 3:30
الثلاثاء	١٤٤٣/١/٣٠هـ		العلوم	4:15 – 3:30
ثانيًا: المرحلة المتوسطة				
الأحد	١٤٤٣/٢/٥هـ	الثاني المتوسط	اللغة العربية والرياضيات	بداية الحصة الثانية
الاثنين	١٤٤٣/٢/٦هـ		العلوم	

آليَّة التصحيح: اعتَمَدت وزارة التعليم على التصحيح الآلي لاستجابات جميع الطلبة.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

أولًا: النتائج المرتبطة بالسؤال الأول للبحث، والتحقُّق من صحة الفرض المرتبط به، ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذي نَصُّه: «ما أثر التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا)؟»؛ تم التحقق من صحة الفرض الأول للبحث، الذي نَصُّه: «لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية والافتراضية للمجتمع (طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط) في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا». ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم تحليل سجلات درجات نتائج عدد من طلبة مكاتب التعليم المختلفة بإدارة تعليم (صبيا) بالمواد المذكورة، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لدرجات الطلبة في تلك المواد، وكذلك تم حساب اختبار (ت) لعيّنة واحدة؛ لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والافتراضية، كما هو مُوضَّح في جدول (7).

جدول (7): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للمتوسطات المحسوبة والافتراضية لدرجات طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في التحصيل المعرفي.

الصف	المواد الدراسية	العدد	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة ρ
الرابع الابتدائي	اللغة العربية	9302	10	17.25	2.7675	756252.	9301	0.0001
	العلوم	8763	10	15.89	3.2160	167.371	8762	0.0001
	الرياضيات	8350	10	13.71	4.2462	81.678	8349	0.0001
الثاني المتوسط	اللغة العربية	6802	10	11.61	4.0884	32.516	6801	0.0001
	العلوم	6369	10	10.27	3.2157	6.757	6368	0.0001
	الرياضيات	6327	10	10.32	5.1344	5.090	6326	0.0001

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول السابق، يتَّضح أن قيمة اختبار (ت) في التحصيل الدراسي بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) لطلبة الصف الرابع الابتدائي بلغت على الترتيب (252.756؛ 167.371؛ 81.678)، بينما بلغت قيمتها (32.516؛ 6.757؛ 5.090) لطلبة الصف الثاني المتوسط، بدلالة إحصائية محسوبة (ρ) قدرها (0.0001)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ حيث إنها أقل من مستوى الدلالة المفروضة($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك يتَّضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي لعيّنة البحث من طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط، والمتوسط الافتراضي (10)، وهذا الفرق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى، وهو المتوسط المحسوب الذي بلغ على الترتيب (17.25؛ 15.89؛ 13.71) لطلبة الصف الرابع، في حين بلغ قيمة (11.61؛ 10.27؛ 10.32) لطلبة الصف الثاني المتوسط، وهو أعلى من المتوسط الافتراضي (10)، حيث بلغ الفارق بينها (7.25؛ 5.89؛ 3.71) لطلبة الصف الرابع الابتدائي، و (1.61؛ 0.27؛ 0.32) لطلبة الصف الثاني المتوسط.

ونظرًا لأن الفروق الإحصائية الناتجة بين المتوسطين المحسوب والافتراضي في مواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) قد تعود إلى كبر حجم العيّنة المستخدَمة في البحث؛ تم حساب الدلالة العملية (حجم التأثير) للتعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية بالمواد المذكورة لتحديد صدق الدلالة الإحصائية باستخدام قوة العلاقة بين المتغيرات، ومنه مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$)، من خلال العلاقة: ، حيث يُشير الرمز() إلى حجم التأثير، والرمز () إلى درجة الحرية، والرمز () إلى قيمة (ت) المحسوبة (الكناني، 2012، ص. 43)، كما هو مُوضَّح في جدول (8).

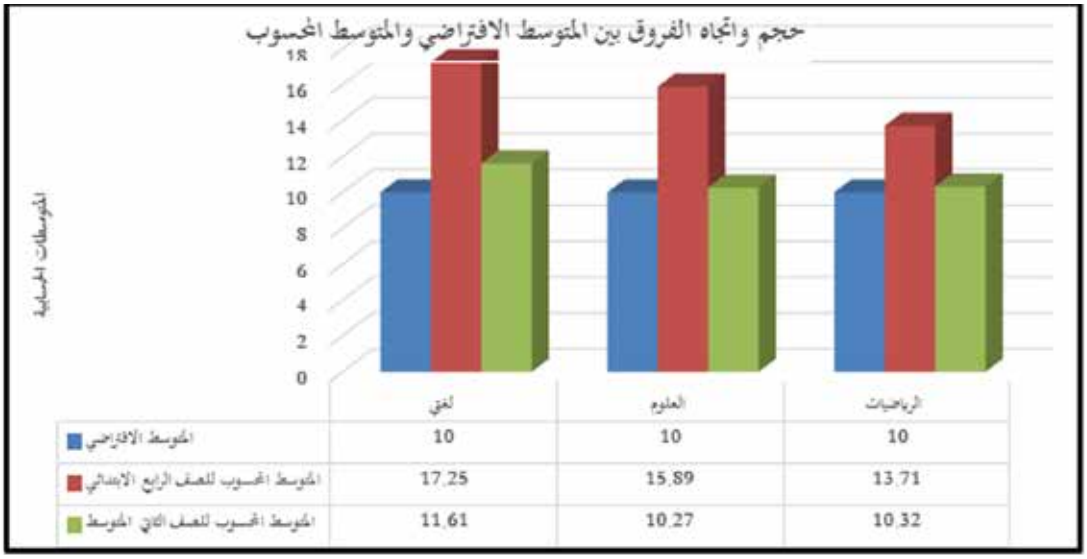
جدول (8): حجم تأثير التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط.

الصف	المادة	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة $\acute{\eta}^2$ (مقدار حجم التأثير)
الرابع الابتدائي	اللغة العربية	252.75	9301	0.87
	العلوم	167.371	8762	0.76
	الرياضيات	81.678	8349	0.44
الثاني المتوسط	اللغة العربية	32.516	6801	0.10
	العلوم	167.371	8762	0.005
	الرياضيات	6.757	6326	0.003

باستقراء النتائج الواردة بالجدول (8)، يتَّضح أن حجم تأثير التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في التحصيل الدراسي بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) كان كبيرًا طبقًا لمؤشّرات (كوهين) لتفسير حجم التأثير؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا ($\acute{\eta}^2$) للتعليم عن بُعد في التحصيل بالمواد الثلاثة لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي المذكورة على الترتيب (0.87؛ 0.76؛ 0.44)، وقيمة (0.10؛ 0.005؛ 0.003) لطلبة الصف الثاني المتوسط على الترتيب، مما يعني أن (83%؛ 76%؛ 44%) من التباين الكلي (المفسر) الحادث للتحصيل الدراسي بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، و(1%؛ 0.5%؛ 0.3%) لدى طلبة الصف الثاني المتوسط بالمواد نفسها، يرجع إلى تأثير الدراسة بواسطة التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي). ويُمكن توضيح مُؤشّرات (كوهين) لتفسير كل من حجم التأثير باستخدام قوة العلاقة ($\acute{\eta}^2$)، كما أوضَحَتْهما (أبو حطب، وصادق، 2010، ص. 445-444) كما هو مُوضَّح في جدول (9).

جدول (9): مستويات حجم التأثير وفقًا لقوة العلاقة بين المتغيرات

قوة العلاقة بين متغيرين (r)	تفسير القيمة			
	القيمة	0.01	0.06	0.14
مربع إيتا ($\acute{\eta}$٢)	حجم التأثير	صغير	متوسط	كبير



شكل (1): التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية والافتراضية لدرجات طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في التحصيل الدراسي.

مما سبق يتَّضح أن دلالة العملية للتدريس بالتعلُّم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) خلال جائحة كورونا في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي جاء مرتفعًا في المواد الثلاثة (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية)، بينما جاء متوسطًا بمادة اللغة العربية، وصغيرًا بمادتي العلوم والرياضيات، لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج، تم رفض الجزء الأول من الفرض الصفري الأول للبحث، المتعلق بطلبة الصف الرابع الابتدائي، وقبول الجزء البديل من الفرض، الذي نَصُّه: «لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (دلالة $\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الرابع الابتدائي والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا لصالح المتوسطات المحسوبة»، بينما تم قبول الجزء الثاني من الفرض الصفري الأول للبحث، الذي نَصُّه: «لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الثاني المتوسط والمتوسطات الافتراضية للمجتمع في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا». وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نَصُّه: «ما أثر التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بالمدارس الحكومية بإدارة تعليم (صبيا)؟».

ويُمكن إرجاع تأثير التعليم عبر منصة (مدرستي) في تنمية التحصيل لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي إلى العديد من الأسباب، لعل أبرزها: أنها تُقدّم العديد من الخدمات والأنشطة التعليمية المتنوعة ذات المحتوى الرقمي الإلكتروني الإثرائي، فهي تتضمَّن المصادر التعليمية المتنوعة، المتمثّلة في الفيديوهات المرئية والأنشطة الرقمية والصور ومقاطع الفيديو والواقع المعزَّز. كما تُسهِم في تعليم وتدريب الطلبة الصغار على مهارات يدوية لا يستطيع البث الإلكتروني تعليمها لهم. وكذلك تُسهِم في إتاحة كافة الوسائل التي تُساعد الطلبة على تصفية أذهانهم، فهي تُساعد على اندماج الطلبة الذين يتصفون برهبة التعامل وجهًا لوجه مع مُعلميهم في هذه المرحلة، وتُمكّنهم من بناء علاقة متوافقة ومُنسجمة مع أقرانهم عبر التعلُّم عن بُعد. كما أنها تُساعد على تنمية الدافع للتعلُّم لدى طلبة المرحلة الابتدائية، من خلال المؤثّرات الرقمية المختلفة التي تحتوي عليها، لا سِيَّما أن الأطفال الصغار يَهتمُّون بمثل هذه المؤثّرات لأنها تتناسب ونموَّهم العقلي. كما يُحقّق التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) التفاعل بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين مُعلميهم، من خلال النقاش بين كافة الأطراف ومشاركة الأفكار والمعلومات والمعارف، وإجراء الاختبارات، وتوضيح طريقة توزيع الدرجات، والمهام المطلوبة التي تُساعد على تنمية مهارات الطلبة، كما قد تسمح بجمع الطلبة والمعلمين

وأولياء الأمور والمشرفين التربويين في وقت واحد، وبهذا فهي تسمح للأسرة باستعادة دورها في تعليم أبنائها في المراحل المبكّرة من التعليم، ومُتابعتهم يوميًا، بالإضافة إلى ميزة المرونة والراحة بما يتناسب مع ظرف ووقت كل طالب؛ حيث إن الفصول الافتراضية والقنوات التعليمية تُساعد على تعليم الطالب في المنزل في أي وقت زمني. كما أنَّ لها جوانب نفسية واجتماعية إيجابية؛ إذ اختفى التنمُّر بين الطلبة. وأخيرًا ساعد التعلُّم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) الطلبة على البحث واستنباط المعلومات، وشَجَّعَهم على البحث الدائم عن المعلومات؛ مما ساعد على نموّهم المعرفي في مواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية)، كما أنها تُمثّل عاملًا مُحفّزًا للمُعلم؛ حيث يتم التركيز فقط على المعلومات الأساسية التي يُقدّمها للطلبة من خلال الفيديو أو الفصول الافتراضية.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسات كلٍّ من: (أبو عقل، 2012)، و(الحواري، 2021)، و(الحمود، 2021)، و(العوايشة، 2021)، و(الطلوحي، 2021)، و(الظفيري، والعنزي، 2021)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود أثر كبير لاستخدام التعليم عن بُعد (التعليم الإلكتروني) في تحقيق العديد من نواتج تعلُّم العلوم، منها: التحصيل الدراسي، والدافعيَّة نحو التعلُّم، واستدامة التعليم في ظل أزمة كورونا، وخفض مستوى القلق والخجل لدى المتعلمين.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٍّ من: (السنوسي، والغامدي، 2021)، و(العوبثاني، 2021)، و(نجم الدين، 2021)، والتي أوضَحَت نتائجها وجود تأثير كبير للتعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في تنمية العديد من نواتج تعلُّم المواد المختلفة، كمهارات التعبير الشفهي في اللغة العربية، كما أن لمنصة (مدرستي) فاعلية في عمليتي التعليم والتعلُّم.

ويُمكن إرجاع عدم وجود تأثير كبير للتعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) أو وجود تأثير ضعيف جدًا في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في هذا البحث إلى خصائص النمو لطلبة هذه المرحلة، وخاصةً خصائص النمو العقلي المتمثّلة في نمو الذكاء العام بسرعة كبيرة، حيث يمتاز الطالب بتمايز القدرات العقلية، حيث يصل ذكاؤه إلى أقصى حد في نهاية هذه المرحلة، كما تظهر عليه سرعة التحصيل، والميل إلى بعض المواد الدراسية دون الأخرى. وهذا يُفسّر وجود تأثير متوسط للتعليم عن بُعد في التحصيل بمادة اللغة العربية، ووجود تأثير ضعيف جدًا له في مادتي العلوم والرياضيات. كما يتَّسِم الطلبة في المرحلة المتوسطة بالقدرة على تعلُّم المهارات واكتساب المعلومات اعتمادًا على أنفسهم بشكل أكبر، فهم يُفكّرون بمستوى أعلى من مستوى تفكير الطلبة بالمرحلة الابتدائية، حيث يُمكنهم التفكير فيما قد يكون صحيحًا، وليس مجرد ما يرونه صحيحًا بالفعل. كما أنَّ طلبة هذه المرحلة قادرون على التعامل مع اختبار الفرضيات والأفكار المجردة، وبالتالي يقلّ تأثير عناصر أو مُكوّنات منصة (مدرستي) (الأنشطة، والفيديوهات، والواقع المعزَّز، ... إلخ) على تحصيل المعلومات والمهارات في هذه المرحلة. كما تتَّضح لدى طلبة المرحلة المتوسطة طرق وعادات الاستذكار والتحصيل الذاتي والتعبير عن النفس، بشكل أكبر من طلبة المرحلة الابتدائية، مما يُقلّل من تأثير التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي)، مقارنةً بتأثيرها الكبير بالمرحلة الابتدائية التي يعتمد فيها الطلبة على المنصة بشكل رئيس. كما يفتقر التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) إلى التواصل وجهًا لوجه؛ حيث يميل الطلبة في هذه المرحلة إلى الاتصال الشخصي ومشاركة الأقران في الأنشطة المختلفة، وهو ما قد يُؤدّي إلى عدم اهتمامهم بالتعليم من خلال الأساليب الإلكترونية، مقارنةً بطلبة المرحلة الابتدائية.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسات كلٍّ من: (أبو عقل، 2012)، و(الحواري، 2021)، و(الحمود، 2021)، و(العوايشة، 2021)، و(الطلوحي، 2021)، و(الظفيري، والعنزي، 2021)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود أثر كبير لاستخدام التعليم عن بُعد (التعليم الإلكتروني) في تحقيق العديد من نواتج تعلُّم العلوم، منها: التحصيل الدراسي، والدافعيَّة نحو التعلُّم، واستدامة التعليم في ظل أزمة كورونا، وخفض مستوى القلق والخجل لدى المتعلمين.

كما اختلفت هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسات كلٍّ من: (السنوسي، والغامدي، 2021)، و(العوبثاني، 2021)، و(نجم الدين، 2021)، والتي أوضَحَت نتائجها وجود تأثير كبير للتعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في تنمية العديد من نواتج تعلُّم المواد المختلفة، وفاعليتها في تحسين عمليتي التعليم والتعلُّم.

ثانيًا: النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني للبحث، والتحقُّق من صحة الفرض المرتبط به، ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نَصُّه: «هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط – تُعزَى لمتغير النوع (بنين – بنات)؟»؛ تم التحقُّق من صحة الفرض الثاني للبحث، الذي نَصُّه: «لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين والبنات من طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا»، حيث تم فحص درجات تحصيل الطلبة عن العام الدراسي 1443هـ-2022م بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية)، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لدرجات الطلبة بكل مادة، وكذلك تم حساب اختبار (ت) للعيّنات المستقلة (Independent Samples T-Test) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعيّنة البحث (ذكر، وأنثى)، بالإضافة إلى حساب الدلالة العملية (حجم التأثير) للتأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية التي قد ترجع إلى كبر حجم العيّنة المستخدَمة في هذا البحث، كما هو مُوضَّح في جدول (10).

جدول (10): قِيَم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات البنين والبنات من طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في الاختبار التحصيلي بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية).

الصف	المواد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة ρ	حجم التأثير η^2
الرابع الابتدائي	اللغة العربية	بنين	4566	17.16	2.83338	3.130	9300	0.002 دالة	0.001
		بنات	4736	17.34	2.6999				صغير
	العلوم	بنين	3999	15.80	3.1192	2.297	8348	0.02 دالة	0.001
		بنات	4351	15.96	3.3009				صغير
	الرياضيات	بنين	4303	13.72	4.2301	0.465	8761	0.642 غير دالة	0.0001
		بنات	4460	13.68	4.2621				صغير
الثاني المتوسط	اللغة العربية	بنين	2969	11.61	4.2855	0.138	6800	0.90 غير دالة	0.0001
		بنات	3833	11.60	3.9295				صغير
	العلوم	بنين	2670	10.20	3.3278	1.329	8348	0.180 غير دالة	0.0001
		بنات	3699	10.31	3.1318				صغير
	الرياضيات	بنين	2757	10.12	5.1543	2.756	6325	0.006 دالة	0.0001
		بنات	3570	10.48	5.1143				صغير

باستقراء النتائج الواردة بالجدول (10)، يتَّضح ما يلي:

أولًا: فيما يخص الفروق الإحصائية لطلبة الصف الرابع الابتدائي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين والبنات من طلبة الصف الرابع الابتدائي في درجات التحصيل المعرفي بمادة اللغة العربية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.130)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.002)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم البنات؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للبنات (17.34)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للبنين (17.16)، بفارق بلغ (0.18)، وهو فارق بسيط جدًا. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير النوع في التحصيل بمادة اللغة العربية، والذي بلغ (0.001)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، مما يعني أن حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة بمادة اللغة العربية بلغ (0.1%)، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير النوع في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة اللغة العربية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل البنين والبنات من طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة العلوم؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.297)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.02)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم البنات؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للبنات (15.96)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للبنين (15.80)، بفارق بلغ (0.16)، وهو فارق بسيط جدًا. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير النوع في التحصيل بمادة العلوم، والذي بلغ (0.001)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، مما يعني أن حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة بمادة العلوم بلغ (0.1%)، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير النوع في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة العلوم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($hg \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل البنين والبنات من طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.465)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.642)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وتُؤكّد هذه النتيجة قيمة حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير النوع في التحصيل بمادة الرياضيات، والذي بلغ (0.0001)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير النوع في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة الرياضيات.

ثانيًا: فيما يخص الفروق الإحصائية لطلبة الصف الثاني المتوسط:

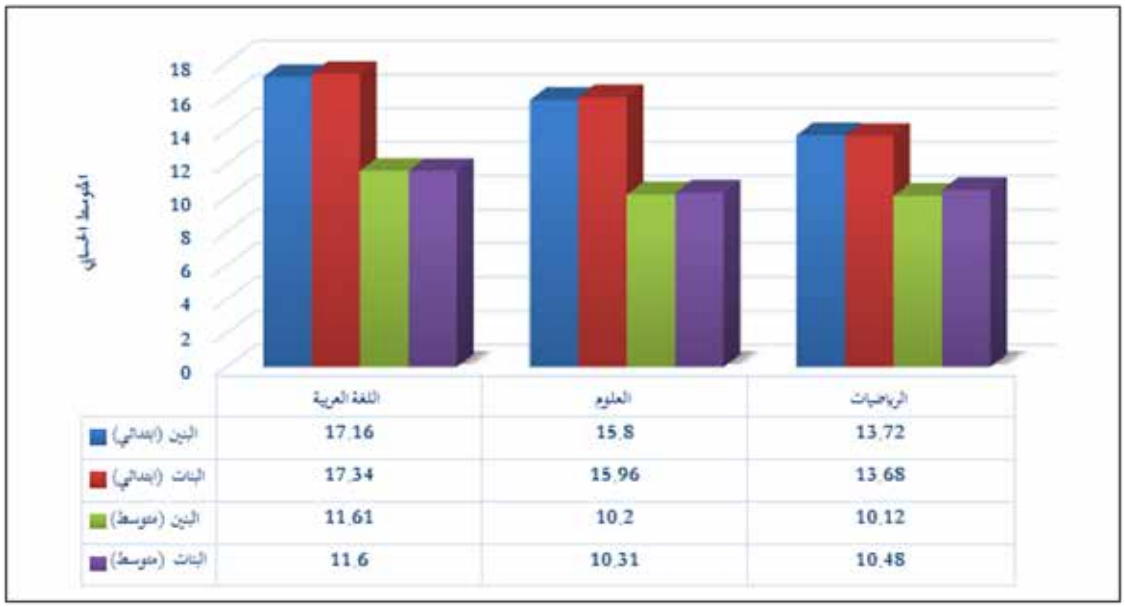
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات البنين والبنات من طلبة الصف الثاني المتوسط في درجات التحصيل المعرفي بمادة اللغة العربية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.138)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.90)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، ويُؤكّد ذلك قيمة حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير النوع في التحصيل بمادة اللغة العربية، والذي بلغ (0.0001)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير النوع في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط بمادة اللغة العربية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل البنين والبنات من طلبة الصف الثاني المتوسط بمادة العلوم؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.329) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.180)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وتُؤكّد هذه النتيجة قيمة حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير النوع في التحصيل بمادة العلوم، والذي بلغ (0.0001)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير النوع في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط بمادة العلوم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل البنين والبنات من طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.756)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛

فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.006)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم البنات؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للبنات (10.48)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للبنين (10.12)، بفارق بلغ (0.36)، وهو فارق بسيط جدًا. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير(η^2) لمتغير النوع في التحصيل بمادة الرياضيات، والذي بلغ (0.0001)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، مما يعني أن حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة بمادة العلوم بلغ (0.01%)، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير النوع في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط بمادة الرياضيات.

والرسم البياني التالي يُوضّح الفرق بين متوسطي درجات البنين والبنات من طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في درجات التحصيل بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) بإدارة تعليم (صبيا).



شكل (2): التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات تحصيل البنين والبنات من طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في مواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية).

ويتَّضح مما سبق التقارب الواضح بين درجات البنين والبنات من طلبة الصف الرابع الابتدائي من جهة، وطلبة الصف الثاني المتوسط البنين والبنات من الجهة الأخرى، في التحصيل الدراسي بالمواد المذكورة. ويُؤكّد ذلك المتوسط العام للنسب المئوية لكليهما في الإجابات الصحيحة على الفقرات الاختبارية بالمواد المذكورة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات الصف الرابع الابتدائي من البنين والبنات على الفقرات الاختبارية بمادة اللغة العربية على الترتيب (85.81%؛ 86.71%)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية بمادة العلوم على الترتيب (79.03%؛ 79.84%)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية بمادة الرياضيات على الترتيب (68.63%؛ 68.42%)، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية لاستجابات الصف الثاني المتوسط من البنين والبنات على الفقرات الاختيارية بمادة اللغة العربية على الترتيب (51.04%؛ 51.59%)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية بمادة العلوم على الترتيب (51.04%؛ 51.59%)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للنسبة المئوية بمادة الرياضيات على الترتيب (52.42%؛ 50.63%)، وهو ما يُؤكّد عدم وجود فروق بين كلٍّ من البنين والبنات من طلبة الصف الرابع الابتدائي، والبنين والبنات من طلبة الصف الثاني المتوسط بإدارة تعليم (صبيا) ومكاتبها في التحصيل الدراسي بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية).

وبناءً على ما سبق عرضه من نتائج، اتَّضح عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي لدى البنين والبنات من طلبة الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم (صبيا) بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) الذين يدرسون من خلال التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي)؛ لذا تم قبول الفرض الصفري الثاني للبحث، الذي نَصُّه: «لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين والبنات من طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا»، وبهذا أَمْكَنَ الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، الذي نَصُّه: «هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط – تُعزَى لمتغير النوع (بنين – بنات)؟».

ويُمكن إرجاع عدم وجود تأثير لمتغير النوع (بنين – بنات) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون باستخدام التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) إلى العديد من الأسباب، أهمها: تشابُه البيئة التي يعيش فيها البنين والبنات في المرحلة الابتدائية، حتى أنهم يعيشون في البيئة نفسها تقريبًا، ولا ينحدرون من بيئات مختلفة، سواء أكانت هذه البيئة اجتماعية، أم اقتصادية، أم أسرية؛ حيث تتشابه العادات والتقاليد، ويتشابه مستوى تعليم الأسرة، ومستوى إنفاقها على التعليم، وبالتالي يتشابه الأثر الحادث في تعليم أبنائها من البنين والبنات، فالفروق قد تكون مُنعدمةً في هذا الجانب.

ومن أبرز الأسباب التي تُؤدّي إلى عدم وجود فروق في التحصيل بين البنين والبنات في المرحلة الابتدائية: تشابُه عدد ساعات الدراسة والاستذكار لدى النوعين؛ فعلى الرغم من أنَّ البنات يقضين وقتًا أطول من الذكور في الاستذكار، فإنَّ هذا الفرق يكون ضئيلًا جدًا، وخصوصًا بالمرحلة الابتدائية، كما أنَّ معظم الدراسات قد أثبتَت أنَّ مستوى الذكاء لا يختلف كثيرًا بين الذكور والإناث؛ لذا يكون هناك تشابُه كبير في التحصيل لتشابه الظروف المذكورة.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة (السعدي، والشمري، 2012) التي أوضَحَت عدم وجود فروق في التحصيل بمادة العلوم بين البنين والبنات من طلبة الصف السادس الابتدائي الذين يدرسون باستخدام التعليم الإلكتروني. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الطلوحي، 2021) التي أظهَرَت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة البحث من المعلمين حول أثر توظيف التعليم عن بُعد على استدامة التعليم في ظل أزمة كورونا – تُعزَى لمتغير النوع. وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (العوايشة، 2021) التي بيَّنَت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزَى لمتغير النوع بين استجابات أولياء الأمور والمعلمين في المقارنة بين التعليم عن بُعد والتعليم التقليدي في إيصال المعلومة للطالب ومدى إدراكه لها. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الحمود، 2021) التي أظهَرَت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة (مدرستي) الإلكترونية – تُعزَى لمتغير النوع.

بينما اختلفت نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة (أبو عقل، 2012) التي أوضَحَت وجود فروق في التحصيل بمادة العلوم بين البنين والبنات من دارسي جامعة القدس المفتوحة، لصالح البنات.

ويُفسَّر عدم وجود تأثير لمتغير النوع (بنين – بنات) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون باستخدام التعليم عبر منصة (مدرستي) بالعديد من الأسباب، أهمها: تشابُه البيئة التي يعيش فيها البنين والبنات؛ حيث تتشابه العادات والتقاليد إلى حد كبير، ويتشابه مستوى تعليم الأسرة، ومستوى إنفاقها على التعليم، وبالتالي يتشابه الأثر الحادث في تعليم أبنائها من البنين والبنات. ومن أبرز الأسباب التي قد تُؤدّي إلى عدم وجود فروق في التحصيل بين البنين والبنات في المرحلة المتوسطة: تشابُه عدد ساعات الدراسة والاستذكار لدى النوعين، كما أنَّ معظم الدراسات قد أثبتَت أنَّ مستوى الذكاء لا يختلف كثيرًا بين الذكور والإناث؛ لذا يكون هناك تشابُه كبير في التحصيل لتشابه الظروف المذكورة. كما تتشابه طرق التدريس والأساليب التقويمية والأنشطة التعليمية المقدَّمة للنوعين عبر منصة (مدرستي)، بالإضافة إلى تطابق عناصر ومُكوّنات منصة (مدرستي) التي يتم التدريس من خلالها للبنين والبنات بالمرحلة المتوسطة.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة (السعدي، والشمري، 2012) التي أوضَحَت عدم وجود فروق في التحصيل بمادة العلوم بين البنين والبنات من طلبة الصف السادس الابتدائي الذين يدرسون باستخدام التعليم الإلكتروني. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الطلوحي، 2021) التي أظهَرَت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة البحث من المعلمين حول أثر توظيف التعليم عن بُعد على استدامة التعليم في ظل أزمة كورونا – تُعزَى لمتغير النوع. وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة (العوايشة، 2021) التي بَيَّنَت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزَى لمتغير النوع بين استجابات أولياء الأمور والمعلمين في المقارنة بين التعليم عن بُعد والتعليم التقليدي في إيصال المعلومة للطالب ومدى إدراكه لها. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الحمود، 2021) التي أظهَرَت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة (مدرستي) الإلكترونية – تُعزَى لمتغير النوع.

بينما اختلفت نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة (أبو عقل، 2012) التي أوضَحَت وجود فروق في التحصيل بمادة العلوم بين البنين والبنات من دارسي جامعة القدس المفتوحة، لصالح البنات.

ثالثًا: النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث للبحث، والتحقُّق من صحة الفرض المرتبط به، ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، الذي نَصُّه: «هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط – تُعزَى لمتغير الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية)؟»؛ تم التحقُّق من صحة الفرض الثالث للبحث، الذي نَصُّه: «لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا – تُعزَى لمتغير الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية)».

وللتحقُّق من صحة الفرض السابق، تم فحص درجات تحصيل الطلبة عن العام الدراسي 1443هـ-2022م بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية)، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لدرجات الطلبة بكل مادة، وكذلك حساب اختبار (ت) للعيّنات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعيّنة البحث وفق موقع مكاتب التعليم (نائية – غير نائية)، بالإضافة إلى حساب الدلالة العملية (حجم التأثير) للتأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية التي قد ترجع إلى كبر حجم العيّنة المستخدَمة في هذا البحث، كما هو مُوضَّح في جدول (11).

جدول (11): قِيَم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط في الاختبار التحصيلي بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) وفق مُتغير الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية).

الصف	المواد	موقع مكاتب التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة ρ	حجم التأثير $\acute{\eta}^2$
الرابع الابتدائي	اللغة العربية	نائية	1168	16.73	2.9522	6.421	9300	0.0001 دالة	0.005 صغير
		غير نائية	8134	17.32	2.7322				
	العلوم	نائية	1025	15.06	3.4175	8.374	8348	0.0001 دالة	0.008 صغير
		غير نائية	7325	16	3.1697				
	الرياضيات	نائية	1081	12.51	4.3277	9.694	8761	0.0001 دالة	0.011 صغير
		غير نائية	7682	13.87	4.2080				
الثاني المتوسط	اللغة العربية	نائية	798	10.90	4.0139	5.285	6800	0.0001 دالة	0.005 صغير
		غير نائية	6004	11.70	4.0893				
	العلوم	نائية	748	9.67	3.1835	5.381	6367	0.0001 دالة	0.008 صغير
		غير نائية	5621	10.35	3.2119				
	الرياضيات	نائية	745	9.28	4.6304	6.481	6325	0.0001 دالة	0.011 صغير
		غير نائية	5582	10.46	5.1824				

باستقراء النتائج الواردة بالجدول (11)، يتَّضح ما يلي:

أولًا: فيما يخص الفروق الإحصائية لطلبة الصف الرابع الابتدائي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي من مكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) بمادة اللغة العربية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (6.421)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.0001)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم الطلبة من مكاتب التعليم غير النائية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المكاتب غير النائية (17.32)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المكاتب النائية (16.73)، بفارق بلغ (0.59)، وهو فارق بسيط جدًا. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في التحصيل بمادة اللغة العربية، والذي بلغ (0.005)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، مما يعني أن حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة طبقًا لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم بمادة اللغة العربية بلغ (0.5%)، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة اللغة العربية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي من مكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) بمادة العلوم؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (8.374)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.0001)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم الطلبة من مكاتب التعليم غير النائية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المكاتب غير النائية (16)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المكاتب النائية (15.06)، بفارق بلغ (0.94)، وهو فارق بسيط جدًا. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في التحصيل بمادة العلوم، والذي بلغ

(0.008)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، مما يعني أن حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة طبقًا لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم بمادة العلوم بلغ (0.8%)، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة العلوم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي من مكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) بمادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (9.694)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.0001)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم الطلبة من مكاتب التعليم غير النائية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المكاتب غير النائية (13.87)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المكاتب النائية (12.51)، بفارق بلغ (1.36)، وهو فارق بسيط. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في التحصيل بمادة الرياضيات، والذي بلغ (0.011)، وهو حجم تأثير صغير، مما يعني أنَّ حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة طبقًا لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم بمادة الرياضيات بلغ (1%)، وهو ما يعني أنَّه لا يُوجَد تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة الرياضيات.

ثانيًا: فيما يخص الفروق الإحصائية لطلبة الصف الثاني المتوسط:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط من مكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) بمادة اللغة العربية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5.285)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.0001)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم الطلبة من مكاتب التعليم غير النائية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المكاتب غير النائية (011.7)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المكاتب النائية (10.90)، بفارق بلغ (0.80)، وهو فارق بسيط جدًا. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في التحصيل بمادة اللغة العربية، والذي بلغ (0.005)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، مما يعني أنَّ حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة طبقًا لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم بمادة اللغة العربية بلغ (0.5%)، وهو ما يعني أنه لا يُوجَد تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط بمادة اللغة العربية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط من مكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) بمادة العلوم؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5.381)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.0001)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم الطلبة من مكاتب التعليم غير النائية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المكاتب غير النائية (10.35)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المكاتب النائية (9.67)، بفارق بلغ (0.67)، وهو فارق بسيط جدًا. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في التحصيل بمادة العلوم، والذي بلغ (0.008)، وهو حجم تأثير صغير جدًا، مما يعني أن حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة طبقًا لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم بمادة العلوم بلغ (0.8%)، وهو ما يعني أنَّه لا يُوجَد تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط بمادة العلوم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط من مكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) بمادة الرياضيات؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (6.481)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.0001)، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى، وهم الطلبة من مكاتب التعليم غير النائية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المكاتب غير النائية (10.46)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المكاتب النائية (9.28)، بفارق بلغ (1.18)، وهو فارق بسيط. لذا تم التأكُّد من مصداقية الدلالة الإحصائية بحساب حجم التأثير($\acute{\eta}^2$) لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في التحصيل بمادة الرياضيات، والذي بلغ (0.011)، وهو حجم تأثير صغير، مما يعني أنَّ حجم التباين المفسر الحادث لتحصيل الطلبة طبقًا لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم بمادة الرياضيات بلغ (1.1%)، وهو ما يعني أنَّه لا يُوجَد تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم في تحصيل طلبة الصف الثاني بمادة الرياضيات.

والرسم البياني التالي يُوضّح الفرق بين متوسطي طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بمكاتب التعليم النائية وغير النائية في درجات التحصيل بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) بإدارة تعليم (صبيا).

شكل (3): التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصَّفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بمكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) في مواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية).

وبناءً على ما سبق عرضه من نتائج، يتَّضح عدم وجود فروق بين طلبة الصف الرابع الابتدائي من مكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) في التحصيل الدراسي بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) الذين يدرسون من خلال التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي)؛ لذا تم قبول الفرض الصفري الخامس للبحث، الذي نَصُّه: «لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الصف الرابع الابتدائي بمكاتب التعليم النائية وغير النائية في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا – تُعزَى إلى اختلاف الموقع الجغرافي

لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية)». وبهذا أَمْكَنَ الإجابة عن السؤال الخامس للبحث، الذي نَصُّه: «هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي – تُعزَى لمتغير موقع مكاتب التعليم (نائية – غير نائية)؟» بأنَّه لا تُوجَد فروق أو تأثير لمتغير موقع مكاتب التعليم (نائية – غير نائية) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم (صبيا) بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) الذين يدرسون من خلال التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي).

ويُمكن إرجاع عدم وجود تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (نائية – غير نائية) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بإدارة تعليم (صبيا) الذين يدرسون باستخدام التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) إلى العديد من الأسباب، أهمها: تشابُه الإمكانات المدرسية المتوفّرة للطلبة بمكاتب التعليم النائية وغير النائية؛ حيث تَهتَمُّ المملكة بتوفير كافة الإمكانات الرقمية لطلبتها عبر منصة (مدرستي) دون تمييز. كما يَهتَمُّ القائمون على النظام التعليمي السعودي بتطوير التعليم في جميع أنحاء المملكة دون تمييز أو استثناء، وهو ما تَرَتَّبَ عليه حدوث قفزة كبيرة في المخرجات التعليمية السعودية، وبالتالي يتشابه الأثر الحادث في تعليم الطلبة في المناطق السعودية؛ نظرًا لتشابُه الظروف التي يتعلَّمون من خلالها.

كما يتَّضح عدم وجود فروق بين طلبة الصف الثاني المتوسط من مكاتب التعليم النائية وغير النائية بإدارة تعليم (صبيا) في التحصيل الدراسي بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) الذين يدرسون من خلال التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي)؛ لذا تم قبول الفرض الصفري السادس للبحث، الذي نَصُّه: لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة الصف الثاني المتوسط بمكاتب التعليم النائية وغير النائية في نواتج التعلُّم المعرفية باستخدام التعليم عن بُعد من خلال منصة (مدرستي) أثناء جائحة كورونا – تُعزَى إلى اختلاف الموقع الجغرافي لمكاتب التعليم (نائية – غير نائية)»، وبهذا أَمْكَنَ الإجابة عن السؤال السادس للبحث، الذي نَصُّه: «هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصف الثاني المتوسط – تُعزَى لمتغير موقع مكاتب التعليم (نائية – غير نائية)؟» بأنه لا تُوجَد فروق أو تأثير لمتغير موقع مكاتب التعليم (نائية – غير نائية) في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية أثناء جائحة كورونا لدى طلبة الصف الثاني المتوسط بإدارة تعليم (صبيا) بمواد (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية) الذين يدرسون من خلال التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي).

ويُمكن إرجاع عدم وجود تأثير لمتغير الموقع الجغرافي لمكتب التعليم (نائية – غير نائية) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط بإدارة تعليم (صبيا) الذين يدرسون باستخدام التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) إلى العديد من الأسباب، أهمها: تشابُه الإمكانات المدرسية المتوفّرة للطلبة بمكاتب التعليم النائية وغير النائية؛ حيث تَهتَمُّ المملكة بتوفير كافة الإمكانات الرقمية لطلبتها عبر منصة (مدرستي) دون تمييز. كما يَهتَمُّ القائمون على النظام التعليمي السعودي بتطوير التعليم في جميع أنحاء المملكة دون تمييز أو استثناء، وهو ما تَرَتَّبَ عليه حدوث قفزة كبيرة في المخرجات التعليمية السعودية، وبالتالي يتشابه الأثر الحادث في تعليم الطلبة في المناطق السعودية؛ نظرًا لتشابُه الظروف التي يتعلَّمون من خلالها.

توصيات البحث:

في ضوء ما تَوَصَّلَ إليه هذا البحث من نتائج، يُوصِي الباحث بما يلي:

1. ضرورة تكثيف البرامج والدورات التدريبية فيما يخص تدريب المعلمين على استخدام منصة (مدرستي) في تحقيق نواتج التعلُّم بالمواد المختلفة.
2. توجيه أنظار مسؤولي إدارة تعليم (صبيا) إلى ضرورة تحسين عناصر ومُكوّنات منصة (مدرستي) للمرحلة المتوسطة، بما يُساعد على زيادة أثرها في التحصيل الدراسي لدى الطلبة في هذه المرحلة.
3. توجيه أنظار مسؤولي إدارة تعليم (صبيا) إلى تنظيم ندوات ومؤتمرات لتوعية طلبة المرحلة المتوسطة وأولياء أمورهم بأهمية التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في دراسة أبنائهم، والأثر الإيجابي الذي تُحدِثه في تعليمهم.
4. ضرورة تدعيم المحتوى المعروض من خلال منصة (مدرستي) بأنشطة إثرائية رقمية مُتنوعة، من خلال استخدام البرمجيات التفاعلية لتطوير المنصة في كافة المواد الدراسية.
5. ضرورة إعادة النظر في المعوّقات التي تَحُول دون استخدام الطلبة للتفاعلات الرقمية عبر منصة (مدرستي)، وتَحِدّ من تأثيرها في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة.

مقترحات البحث:

يقترح الباحث إجراء الدراسات البحثية التالية:

1. مُعوّقات استخدام منصة (مدرستي) من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة (دراسة وصفية مسحية).
2. واقع استخدام منصة (مدرستي) في تنمية الدافعيَّة نحو الإنجاز لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الطلبة (دراسة مسحية).
3. فاعلية التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي) في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
4. واقع الاختبارات الإلكترونية عبر منصة (مدرستي) في خفض قلق الاختبارات (دراسة وصفية).
5. اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم (صبيا) نحو التعليم عن بُعد عبر منصة (مدرستي).
6. أثر التعلُّم عن بُعد باستخدام منصة (مدرستي) في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة المرحلة المتوسطة (دراسة تجريبية).

شكر وتقدير

يتقدم الباحثون بجزيل الشكر والتقدير لجامعة الملك خالد ممثلة بمعهد البحوث والدراسات الاستشارية لدعمه الإدراي والمادي والفني لهذا البحث من خلال مشروع: تقويم تجربة التعليم عن بعد بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كوفيد – 19.

أولًا: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال.(2010). مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الانجلو مصرية، الجمهورية العربية المصرية.

أبو عقل، وفاء. (2012). أثر استخدام التعلُّم الإلكتروني في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلُّم الإلكتروني، 3(6)، 138-115.

أبو والي، محمد حسين. (2021). تأثير استخدام برنامج البلاك بورد على بعض نواتج التعلُّم لمقرَّر تنمية مهارات بدنية وحركية لطالبات جامعة جازان (في ظل جائحة كرونا). مجلة نظريات وتطبيقات التربية البدنية وعلوم الرياضة، 35(1)، 56-35.

أحمد، إسلام جياد. (2016). فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزَّز (Augmented Reality) في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. عالم الكتب.

بالعربي. (2022). منصة مدرستي السعودية للتعليم عن بُعد: مُميزاتها وخدماتها وأدواتها. https://www.belarabyapps.com/%D9%85%D9%86%D8%B5%D8%A9%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%AA%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9/

البرادعي، مرفت محمد. (2020). استخدام الفصل الافتراضي في تحقيق أهداف الأدب العربي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة طنطا، 2(78)، 335-305.

الجهني، تغريد طربريش علي. (2016). فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، 32(3)، 6640-6150.

الحربي، محمد بن صنت بن صالح، والحربي، ناصر بن سليمان بن ربيعان. (2021). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب عن بُعد عبر منصة مدرستي في تنمية التحصيل الرياضي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، (18)، 509-535.

حسين، حبرين عطية. (2019). فاعلية استخدام المختبَر الافتراضي في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العُليا في مادة الفيزياء في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20(1)، 532-503.

الحسين، عبد الكريم حسين عبد الله. (2020). نواتج التعلُّم في المؤسسات التعليمية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحمود، ماجد بن عبد الرحمن بن عبد العزيز. (2021). واقع تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 37(1)، 97-51.

الحواري، أروى عيسى. (2021). أثر التعلُّم عن بُعد في ظل جائحة كورونا على دافعيَّة الطلبة نحو التعلُّم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في مديرية قصبة إربد بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، 5(1)، 104-86.

حيروش، أمبارك. (2020). من أجل مقاربة بيداغوجية لإرساء التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا: تجربة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم واد نون نموذجًا. مجلة نشرية الألكسو العلمية، (5)، 51-31.

الرفاعي، أحلام علي، والأنصاري، رفيدة عدنان. (2021). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العربية للتربية النوعية، 5(19)، 42-1.

السعدي، عماد، والشمري، عبد الرحمن. (2012). أثر التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(3)، 282-267.

السعيدي، سامية راشد. (2018). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية (Virtual Classrooms) في تحصيل الرياضيات والتفكير المنطقي

لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس.

السنوسي، محمد يوسف أحمد، والغامدي، علي بن عوض محمد. (2021). درجة توظيف منصة مدرستي في التدريس لاكتساب طلاب الصفوف العُليا بالمرحلة الابتدائية لمهارات التعبير الشفهي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (100)، 50-1.

الشهراني، روان سياف. (2021). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلُّم الإلكتروني التشاركي لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طالبات جامعة بيشة. العلوم التربوية: مجلة علمية مُحكَّمة ربع سنوية، 29(2)، 397-315.

صحيفة عسير الإلكترونية. (2020). «التعليم» تُحدّد موعد تدريب قادة المدارس والمعلمين والمشرفين على استخدام منصة «مدرستي". https://1asir.com/478213

الطحيح، سالم مرزوق. (2011). التعلُّم عن بُعد والتعلُّم الإلكتروني: مفاهيم وتجارب. التجربة العربية، ط2، فهرسة مكتبة الكويت الوطنية.

الطلوحي، رعد جمال ظاهر. (2021). أثر توظيف التعليم عن بُعد على استدامة التعليم في ظل أزمة كورونا في المدارس الخاصة القطرية: دراسة مسحية من وجهة نظر المعلمين والمدراء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، 5(22)، 40-21.

الظفيري، أحمد معاشي مرزوق، والعنزي، سامي شطيط عايد. (2021). أثر التعليم عن بُعد على مستوى القلق والخجل لدى المتعلمين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (234)، 59-15.

عثمان، حسن عثمان. (2016). التعليم الإلكتروني عن بُعد ومجتمع المعرفة (عرض ورقة). المؤتمر الدولي الحادي عشر لمركز جيل البحث العلمي حول التعلُّم بعصر التكنولوجيا الرقمية. مركز جيل البحث العلمي. جامعة المغتربين، السودان.

علي، الوليد عبد القادر، جماع، عبد الحميد محمد. (2016). فاعلية المعلم الافتراضي في تدريس مادة العلوم بالجامعات السودانية. رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية.

العمري، زهور حسن ظافر. (2019). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، (64)، 48-23.

عميرة، جويدة، وطرشون، عثمان، وعليان، علي. (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعد الدول العربية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (6)، 298-285.

العوايشة، مروان عبد الله مصطفى. (2021). أثر التعليم عن بُعد والتعليم التقليدي على التحصيل الأكاديمي عند طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 45(1)، 54-13.

العوبثاني، فوزية عمر عبد الله. (2021). التعليم السعودي في زمن الكورونا. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 22(2)، 324-316.

العبيد، أفنان عبد الرحمن، والشايع، حصة محمد. (2018). تكنولوجيا التعليم: الأسس والتطبيقات. مكتبة الرشد.

القحطاني، عهود معيض، والبدراني، عبد الله محمد. (2021). تأثير جائحة كورونا على العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية لآفاق المستقبل، 4(4)، 251-215.

القرني، أحمد بن مغيض بن حسين. (2021). صعوبات تعلُّم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية عبر منصة مدرستي الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمحافظة جدة وتصور مقترح لعلاجها. مجلة كلية التربية، 21(2)، 126-77.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (2010). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكسجي، فلسطين محمد أحمد. (2012). الجودة في التعليم عن بُعد. دار أسامة للنشر والتوزيع.

الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2012). الإحصاء النفسي والتربوي. دار المسيرة للنشر.

كنسارة، إحسان بن محمد، والعطار ، عبد الله بن إسحاق. (2011). الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني، مكتبة الملك فهد الوطنية.

مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة، حسن جعفر. (2018). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. دار النشر الدولي.

المنصة الوطنية الموحدة، (2022). https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/main

نجم الدين، حنان عبد الجليل عبد الغفور. (2021، يناير). واقع استخدام منصة مدرستي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مُعلمات الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية (عرض ورقة). المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، مجلة إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 205-22.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2021). منصة مدرستي.

ويكيبيديا. (2020). منصة مدرستي للتعليم عن بُعد. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%86%D8%B5%D8%A9_%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%AA%D9%8A_%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D8%B9%D9%86_%D8%A8%D8%B9%D8%AF

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Chavatzia, T., & Watanabe, M. (2020). Preparing the reopening of schools. Resource Paper. Education Covid-19 Response. Ajuba, Bangkok, Beijing, Hanoi, Mexico, and Santiago: .UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), May, 5

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent interna- .tional datasets (Vol. 30275). Luxembourg: Publications Office of the European Union

Inter-Agency Standing Committee. (2020). Interim Guidance for COVID-19 prevention and control in schools. Inter-Agency Standing Committee, UNICEF, WHO, IFRC.

Kennedy, D. (2006). Writing and using learning outcomes: a practical guide. University Col- .lege Cork

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? The Internet and higher education, .14(2), 129-135

البحث الثاني

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

بعض المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات بمنطقة حائل مقارنة ببعض مناطق المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

Some psychological variables among divorced men and women in the region of Hail compared to some regions of KSA in the light of some demographic variables

أ.د. بنيان باني دغش الرشيدي
Prof. Benayan bani Al-Resheedy
د. وداد محمد الكفيري
Dr. Wedad Mohammad Al-Kfare

بعض المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات بمنطقة حائل مقارنة ببعض مناطق المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

Some psychological variables among divorced men and women in the region of Hail compared to some regions of KSA in the light of some demographic variables

أ.د. بنيان باني دغش الرشيدي

أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة حائل

Prof. Benayan bani Al-Resheedy
bnianra@gmail.com

د. وداد محمد الكفيري

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك – كلية التربية – جامعة حائل

Dr. Wedad Mohammad Al-Kfare
wedadkferi@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على المتغيرات النفسية (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، والضغوط الاقتصادية) لدى عيّنة من المطلقين والمطلقات في منطقة حائل مقارنة ببعض مناطق المملكة العربية السعودية، وعمَّا إذا كانت هنالك فروق في المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات تُعزى إلى بعض المتغيرات الديمغرافية:(الجنس، مكان السكن، عمل المرأة، المستوى التعليمي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وبناء استبانة تكونت من أربعة مجالات، وتوزيعها على عيّنة عشوائية تكونت من (3221) مشاركاً ومشاركة من مختلف مناطق المملكة، كما تم تحليل البيانات واستخراج النتائج.

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ المتغيرات النفسية (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، والضغوط الاقتصادية) لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل والمملكة العربية السعودية كانت في مستوى متوسط، وجاءت مجالات الدراسة مرتبة حسب المتوسطات الحسابية كما يلي: (الاضطرابات النفسية السلوكية، السمات الشخصية، الضغوط الاقتصادية، والضغوط الاجتماعية)، كما أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في المتغيرات النفسية تُعزى إلى متغيرات: الجنس ولصالح الإناث، مكان السكن لصالح سكان منطقة الرياض، المستوى التعليمي لصالح دبلوم أو بكالوريوس، فيما لم تكن هنالك فروق تُعزى إلى متغير عمل المرأة. وتمثلت أهم توصيات الدراسة بالعناية بالبرامج الهادفة إلى التوعية والعلاج للاضطرابات النفسية، وتعزيز الصحة النفسية.

الكلمات المفتاحية: المطلقون، المطلقات، بعض المتغيرات النفسية.

Abstract

This study aimed to identify some psychological variables (personal traits, behavioral psychological disorders, social pressures, economic pressures). Determine whether there are differences in psychological variables that are related to some variables among a sample of divorced men and women from the region of Hail compared to some regions of the KSA randomly selected and consisted of (3221) participant. The researchers used a comparative and descriptive technique, and a questionnaire consists of four areas was built. According to the study's findings, divorced men and women in the Hail region and the KSA exhibited the following psychological variables at average levels: (behavioral psychological disorders, personality traits, economic pressures and social pressures), Additionally, the study revealed statistically significant differences in the psychological variables linked to the variables, such as gender in favor of females, place of residence in favor of the inhabitance of Riyadh region, and educational level in favor of a diploma or a bachelor's degree, while there were no differences linked to the women's work. The most important recommendations of the study were to take care of programs aimed at raising awareness and treatment of mental disorders, and promoting mental health.

Keywords: divorced women, divorced men, some psychological variables.

المقدمة

تشكل الأسرة الدعامة الأساسية لأي مجتمع إنساني، ويتميز بناؤها بالهرمية؛ فهي تستند في أساسها على قاعدة تتمثل في الزوج والزوجة اللذين يقع على عاتقهما تكوين الأسرة، ثم يميل هذا الهرم إلى الارتفاع مع الوقت بازدياد عدد أفراد الأسرة، ويقوم أساس العلاقة بين الزوجين في الأسرة على المودة والرحمة، والتفاهم والتناغم الذي يسود كمناخ نفسي يبعث على الطمأنينة النفسية بين الزوجين، وينتشر بين أفراد الأسرة كانعكاس طبيعي لنمط عاطفي اجتماعي سلوكي في حياة هذه الأسرة، إلا أنَّ العلاقة بين الزوجين شأنها شأن باقي العلاقات الإنسانية قد يعتريها الخلل وسوء التوافق بين الزوجين، وقد يؤدي في بعض الأحيان إلى الطلاق.

وعلى مدى الأجيال وجد أنَّ الزواج الناجح مفيد للصحة النفسية، كما أنَّ الالتزام بالأبعاد الأخلاقية والقانونية للزواج يسهم في استمراره وتكراره عبر الأجيال، وفي المقابل فإن التنافر بين الزوجين والخلافات تؤثر في الصحة النفسية وجودة الحياة لكل منهما، كما يتأثر بذلك أفراد الأسرة وبخاصة الأبناء، وبسبب وصمة العار المرتبطة بالطلاق فإنَّ عدد المنفصلين قد يفوق بأضعاف عدد المطلقين رسمياً (Maiti, Singh, Innamuri, & Hasija, 2020).

لقد كان الطلاق ولا يزال حلاً لحياةٍ استحال فيها التوافق والانسجام، وانعدمت بين أفرادها مقومات الاستمرار، إلّا أنَّ هذا الحل قد يساء استخدامه في بعض الأحيان، ويبتعد عن الهدف الذي وجد لأجله، ليكون مشكلة في حد ذاته، ويتحول إلى ظاهرة يلتمس المجتمع لها حلاً؛ فقد بات الطلاق هاجساً يؤرق المجتمعات الإنسانية؛ ففي بريطانيا أكَّدت الإحصائيات الصادرة عن مكتب الإحصاء الوطني أنَّه وخلال ال (50) عاماً الماضية حصلت تغيرات جذرية في بيئة المجتمع البريطاني، حيث انخفضت معدلات الزواج، فيما ارتفعت معدلات الطلاق إلى عشرة أضعاف، أمَّا في روسيا فقد وصل الطلاق عام (2021) إلى أعلى مستوياته منذ (7) سنوات إذ ارتفعت حالات الطلاق بنسبة (44%) عنها عام (2020) https://www.elbalad.news.

وفي أمريكا فإن معدل الزواج (6.1) لكل (1000) من مجموع السكان. ومعدل الطلاق هو (2.6) لكل (1000) نسمة. وهذا يعني أنَّ معدل الطلاق في أمريكا هو(42.6٪) https://2date4love.com/divorce-statistics. أما في مصر فتقع حالة طلاق كل دقيقتين، حيث وصلت الحالات إلى (223) ألف حالة طلاق عام (2020) https://arabic.rt.com/middle_east، وتشير الإحصائيات الصادرة عن السلطة القضائية في السودان عن وقوع (7) حالات طلاق في الساعة الواحدة؛ حيث ارتفع عدد الحالات عام (2020) عنه عام (2019) إلى أكثر من (60) ألف حالة طلاق https://www.independentarabia.com/node/206126. وفي الإمارات أصبحت ظاهرة الطلاق مشكلة تؤرق المجتمع الإماراتي حيث بلغت نسبة الطلاق عام (2020) في إمارة أبوظبي (30%)، وفي دبي (29%)، ورأس الخيمة (35%)، وأم القوين (28%) https://u.ae/ar-ae/participate/blogs/blog?id=637.

أما في المملكة العربية السعودية فقد ارتفعت معدلات الطلاق بنسبة (12.7) عام (2020) عنها في عام (2019)؛ حيث بلغ معدل الطلاق العام (2.18)، وجاءت نسب الطلاق مرتبة تنازلياً حسب المنطقة كما يلي: (الجوف 3.39، الحدود الشمالية 3.23، حائل، 3.21، تبوك 2.85، منطقتي القصيم وعسير بنفس النسبة 2.46، الرياض بمعدل 2.23، المدينة المنورة 2.20 نجران 2.19، الباحة 2.16، مكة المكرمة، 2.09 ، جازان 1.90، المنطقة الشرقية 1.66) وبلغ إجمالي الصكوك (57595) صكاً، ويقابل هذه النسبة ارتفاع عدد صكوك الزواج في العامين الماضيين، حيث بلغ عدد صكوك الزواج لعام 2020 (150117) صكاً؛ كما بلغت نسب الزواج العام مرتبة تنازلياً كما يلي: (الجوف 12.61، الحدود الشمالية 9.27، حائل 8.75،عسير 8.68، نجران 8.66، جازان 7.71، القصيم 7.17، الباحة 6.86، تبوك 6.78، المدينة المنورة 6.64، المنطقة الشرقية 4.65، الرياض 4.60، مكة المكرمة 4.59) (الهيئة العامة للإحصاء، الإحصائيات السكانية والحيوية، 2020)، وقد يُعزى هذا الارتفاع إلى انخفاض تكاليف الزواج الناتجة عن منع إقامة الاحتفالات عموماً في البلاد جراء جائحة كورونا.

وتسهم الكثير من المتغيرات النفسية في وقوع ظاهرة الطلاق وأهمها بعض السمات الشخصية كالعصابية وأحادية التفكير(الجمود الفكري) لدى أحد الزوجين أو كليهما، أو بعض الاضطرابات النفسية المزاجية الاكتئابية كاضطراب الاكتئاب الجسيم، أو المتقلب المشوش، أو المستمر (سوء المزاج)، أو الناتج عن استخدام الكحول أو المخدرات، وهذا قد يؤدي إلى حدوث بعض التناقض في الممارسات السلوكية مما يؤثر في المناخ النفسي للأسرة، كما تسهم العوامل الاجتماعية في وقوع الطلاق، كتدخلات الأهل في حياة

الزوجين، وسكن الزوجين مع الأهل، أما العوامل الاقتصادية فقد تلعب دورها الأبرز من خلال الضغوطات المادية التي يتعرض لها الزوجين، أو البطالة أو عدم كفاية الدخل لتلبية متطلبات الأسرة. كما تسهم العديد من السمات الشخصية في تحقيق التوافق الزوجي وتقليل احتمالية الطلاق، ومن هذه السمات القبول والانفتاح والرضا الزوجي، والتشابه في نوعية الشخصية، كما ترتبط العصابية سلبياً بالتوافق الزواجي (webbo, 2017،)كما تسهم سمات الشخصية في التوافق الزواجي والقدرة على التواصل بين الزوجين وحل النزاعات (Karampatsos, 2011., Aristide et al, 2016)، وقد أشارت الدراسات إلى أنَّ ارتفاع مستوى التعليم يسهم إيجابياً في التوافق الزواجي، وتقليل احتمالية الطلاق بنسبة (31%) (Johnson et al, 2004)، كما أنَّ نسبة الطلاق تتزايد حال كون الزوجين من بلدان مختلفة (Cao et al, 2010)).

مشكلة الدراسة

في ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي شهدها العالم في السنوات الأخيرة، شهدت الأسرة الكثير من التغيرات النفسية التي طالت كافة أفرادها، وأثرت في بنيانها وغيَّرت من طبيعة التفاعلات بين الأفراد داخل النسق الأسري، ونتج عن هذا التغير تهديد لمنظومتها، مما أثَّر بدوره على العلاقة بين الزوجين في كثير من الأحيان؛ وأدى إلى التوتر في العلاقة بين الزوجين وكثرة الخلافات بينهما، مما قد يؤدي إلى الانفصال، كما اتفقت الأديان السماوية في الدعوة إلى الترابط الأسري، واعتبار الزواج وتربية الأبناء قربة يتقرب بها العبد إلى ربه، ومعاقبتها من يبحث عن غرائزه بعيداً عن الارتباط الشرعي، ولكن قد تفتقد الأسرة للمقومات التي تضمن لها الاستمرار في الطريق الصحيح الذي وجدت لأجله، ويصير الاستمرار بين الزوجين سبباً لمفاسد ومخاطر تعود عليهما وعلى المجتمع، وفي هذه الحالة فإنَّ الطلاق يكون حلاً ومخرجاً مشروعاً ومبرراً، إلا أنَّ اللجوء إلى الطلاق يحتاج إلى حكمة وتروٍ في اتخاذ القرار؛ لما له من آثار سلبية على الزوجين والأبناء والنسق الترابطي المجتمعي؛ حيث وجدت دراسة أجريت في الدنمارك انخفاضاً في الصحة النفسية للمطلقين من الجنسين، ويزداد هذا المستوى انخفاضاً عند النساء (Sander et al, 2020)، كما يشير ربابعة ورفقة (2015) أنَّه يمكن مشاهدة آثار الطلاق السلبية من خلال ضعف الروابط الأسرية والعلاقات بين أفرادها، وشعور أفراد الأسرة بالاغتراب وانعدام الأمن، والخلل في توقعات أفراد الأسرة عن أدوارهم، واتجاه أفراد الأسرة نحو الجماعات الخارجية نظراً لضعف التماسك الداخلي.

وتتفاعل العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية في ازدياد نسبة الطلاق، كالزواج المبكر، الفقر، البطالة، تدني المستوى التعليمي، وجود الأبناء لدى أحد الزوجين، الاختلافات العرقية والثقافية، كما يساهم العنف المنزلي والصراعات المتكررة والخيانة الزوجية في ضعف العلاقات الزوجية وقلة الثقة بين الزوجين (Amato & Hohmann-Marriott, 2007)، كما أظهرت دراسة (webbo, 2017) أنَّ السمات الشخصية تلعب دوراً كبيراً في التوافق الزواجي أو عدمه، إضافة إلى ارتباط أعراض اضطرابات الشخصية بضعف في الأداء الوظيفي عبر مجموعة متنوعة من المجالات الشخصية، وأهمها العلاقات الزوجية، وصعوبة التفاعل مع الآخرين وهو علامة مميزة للشخصية المضطربة ويساهم بزيادة كبيرة في احتمالية الخلافات الأسرية وإنهاء الزواج (Whisman & Schonbrun, 2009., Chen et al., 2004)

وأوضح براملت وموشر (Bramlett & Mosher, 2001) أنَّ الزواج الثاني على الأغلب ينتهي بالطلاق، وأضاف تكمان (Teachman, 2008) أنَّ السبب وراء ذلك يعود إلى أنَّ الأفراد المطلقين سابقاً يجلبون خلفية مختلفة نوعياً إلى الزواج الجديد، والذي من المحتمل أنْ يشمل أطفالًا من زواج سابق، وبالتالي استمرار التواصل مع الزوج السابق، مما يؤثر سلباً في العلاقات الزوجية لكلا الزوجين.

وبناء على ما سبق، جاءت هذه الدراسة لتدرس العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بظاهرة الطلاق بمنطقة حائل، ومقارنتها ببعض مناطق المملكة العربية السعودية، وذلك من أجل التعرف على واقع العلاقة بين تلك المتغيرات النفسية مع ظاهرة الطلاق باختلاف التنوع الجغرافي الموجود في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، جازان، الدمام، الرياض).

أسئلة الدراسة:

1- ما المتغيرات النفسية (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية) السائدة لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل، وبعض المناطق بالمملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، جازان، الدمام، الرياض)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في المتغيرات النفسية (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية) لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل، وبعض مناطق المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، جازان، الدمام، الرياض) تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، مكان السكن، عمل المرأة، المستوى التعليمي)؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- التعرف إلى (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية) السائدة لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل وبعض المناطق بالمملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، جازان، الدمام، الرياض).

2-التعرف إلى أوجه الاختلاف في (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية) لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل، وبعض مناطق المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، جازان، الدمام، الرياض) والتي تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، مكان السكن، عمل المرأة، والمستوى التعليمي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إنَّ دراسة ظاهرة الطلاق على درجة من الأهمية للتعرف على أبرز المتغيرات النفسية ذات الدور الأكبر في نسب انتشاره.

- تقدِّم الدراسة للمسؤولين في المؤسسات الاجتماعية بعض المعلومات التي تساعدهم في فهم واقع انتشار ظاهرة الطلاق في المجتمع، وكيفية التعامل معها وفقاً للمتغيرات النفسية المحيطة بها.

-تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال مقارنتها بين مناطق المملكة العربية السعودية، وتعرفها على أبرز المتغيرات النفسية المساهمة في ارتفاع حالات الطلاق في هذه المجتمعات.

- تسهم نتائج الدراسة في تراكمية المعرفة الخاصة بظاهرة الطلاق والعوامل النفسية المساهمة في ظهوره في منطقة حائل، وبعض مناطق المملكة العربية السعودية، وتمهد لدراسات حول مستقبل انتشار هذه الظاهرة.

الأهمية التطبيقية:

-إلقاء الضوء على مجموعة من المتغيرات النفسية التي قد تكون سبباً في ارتفاع نسب الطلاق، يمهد لتحديدها ووضع الخطط الوقائية والإنمائية والعلاجية من قبل المتخصصين في مجال علم النفس.

-تسهم في تشخيص الواقع المرتبط بظاهرة الطلاق من خلال بعض المتغيرات النفسية، مما يقدم معلومات دقيقة لأصحاب القرار في منطقة حائل، حول أهمية برامج التوجيه والإرشاد النفسي للأسر؛ من خلال البرامج والخدمات الهادفة للوقاية من ظاهرة الطلاق.

-تسهم الدراسة في تقديم معلومات لأصحاب القرار عن كيفية إيجاد الحلول المنطقية لظاهرة الطلاق، من واقع التعرف على أبرز المتغيرات النفسية التي تؤدي إلى الطلاق، وكيف يمكن التعامل معها عبر البرامج الإرشادية.

– قد تكون هذه الدراسة قاعدة لبناء وتصميم برامج الإرشاد الزواجي العلاجي والإرشادي للمقبلين على الزواج، في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دراسة بعض المتغيرات النفسية والتي سيتم التعرف من خلالها على الفروق في (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية) باختلاف المنطقة في المملكة العربية السعودية، وعن علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية متمثلة في: (الجنس، مكان السكن، عمل المرأة، والمستوى التعليمي).

الحدود البشرية: اقتصارها على مجتمع المطلقين والمطلقات في منطقة حائل وبعض مناطق المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في منطقة حائل وبعض مناطق المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، جازان، الدمام، الرياض).

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام (2022–2021م).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

–الطلاق: لغة: حلُّ الوَثاقِ، مُشتَقٌّ مِن الإطلاقِ: وهو الإرسالُ والتَّرْكُ، واصطلاحاً: حل قيد النكاح بلفظ الطلاق ونحوه (الموسوعة الفقهية). ويعرَّف إجرائياً بأنَّه: حل رباط الزواج المسجل رسمياً، والذي يتم تحديده من خلال استجابات أفراد عيّنة الدراسة على الاستبانة المطبقة في هذه الدراسة.

سمات الشخصية: عرف ألبورت Allport (1961) سمات الشخصية بأنها: البناءات الداخلية الموجهة للأفراد وسلوكياتهم وتمتاز بالثبات النسبي والخصوصية للفرد، وتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص أو أفراد العيّنة من خلال الاستجابة على أداة الدراسة.

– الاضطرابات النفسية السلوكية: ويعرِّفها الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية بأنَّها: «نمط متكرر أو مستمر من السلوك الذي تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين، والمعايير الاجتماعية الأساسية المناسبة لعمر الشخص» وتحدّد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص أو أفراد العيّنة من خلال الاستجابة على أداة الدراسة.

–الضغوط الاجتماعية: هي انعدام قدرة الفرد على التعامل مع ظروفه المحيطة في بيئته الاجتماعية سواء بتدخلات الأسرة، صغر السن، سكن الزوجين مع الأهل، وسائل التواصل الاجتماعي (Aanes, 2005)، وتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص أو أفراد العيّنة من خلال الاستجابة على أداة الدراسة.

– الضغوط الاقتصادية: وهي خصائص الحياة الاقتصادية للعاملين وعائلاتهم والتي ترتبط بالعوامل الذاتية وعوامل الدخل والعمل (Probst, 2005)، وتعرف إجرائياً بالبطالة، مستوى الدخل، احتياجات الأسرة المتزايدة، وتحّدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص أو أفراد العيّنة من خلال الاستجابة على أداة الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

إنَّ للزواج ثمرات يتم تحقيقها متى ما اتفقت الأخلاق والطباع بين الزوجين؛ بحيث يكون كل منهما للآخر سكناً ومودة ورحمة، فيميلان لبعضهما ويشعر كل منهما بحاجته للآخر لإعانته على الحياة وتكاليفها، كما شُرع الطلاق حلاً لحياة لا يمكن الاستمرار فيها، بعد فشل الحلول وطرق الإصلاح، وقد شرعه الله تعالى لحكمة بالغة درءاً للمفسدة وحفظا للأعراض، فقد يجد الرجل خيراً من زوجته، وقد تجد الزوجة خيراً من زوجها، إلا أنَّ ارتفاع نسبته وتحوله إلى ظاهرة اجتماعية، وخروجه عن الحكمة التي وجد لأجلها، يترتب عليه الكثير من الآثار السلبية؛ حيث وجد ارتباط إيجابي ما بين الطلاق وانخفاض مستوى الصحة النفسية لدى المطلقين؛ حيث يعاني المطلقون من التوتر والقلق والاكتئاب والعزلة الاجتماعية مقارنة بغيرهم من عامة الناس,Hald et al

(2022., Hewitt et al, 2012))، وحسب نيلسن Nielsen et al (2014) يرتبط الطلاق بكثرة التردد على المستشفيات، كما يرتبط السن الأصغر بانخفاض الصحة النفسية بعد الطلاق .(Bulloch et al, 2017)

وتلعب الكثير من العوامل دورها في إعاقة التوافق الزواجي وحدوث الطلاق حسب (Maiti et al 2020) ومنها:

1-أدوار الزوجين: حيث يتوقع في الغالب في العلاقة بين الزوجين أنْ يكون الرجال ذكوريين والنساء أنثويات، إلا أنَّه على مدار السنوات الأخيرة حدثت بعض التغييرات في الأدوار المتوقعة لكل منهما؛ فتتوقع المرأة العاملة مساعدة زوجها في أعمالها المنزلية، ويتوقع الرجل الذي لديه زوجة عاملة مساعدتها له في الشؤون المالية، ويقاس عليها بقية الأدوار الاجتماعية والثقافية، فمتى ما حصل خلل في تلبية كل منهما توقعات الآخر حصل الصدام.

2-الاتصال: فأنماط الاتصال الفعَّال بين الزوجين، سواء أكان اتصالا لفظياً أو غير لفظي، لها دور كبير في تحقيق التوافق الأسري.

3-الثقة: فهي مقوِّم أساسي في تحقيق الاستقرار الزواجي، وانعدامها والخلل فيها، يؤدي إلى الصراعات والخلافات بين الزوجين.

4-عدم التسامح: فانخفاض التسامح بين الزوجين، يؤدي إلى الجفاف والخلل في العلاقة بينهما.

5-الاضطرابات النفسية: فمعاناة أحد الزوجين من الاضطرابات النفسية؛ سيؤدي في الغالب إلى سوء التوافق الزواجي.

6-طبيعة العمل: فعمل أحد الزوجين في عمل يتطلب منه قضاء الكثير من الوقت خارج المنزل، يؤدي في كثير من الأحيان إلى ضعف الاتصال والصراعات المتكررة.

7-فقدان الوظيفة أو انخفاض مستوى الدخل، يؤدي غالباً إلى المشكلات الزوجية.

وقد أشار محسن (2020) إلى العديد من العوامل الاجتماعية والاقتصادية المساهمة في حدوث الطلاق في المجتمع العربي وأهمها:

1-تدخل الأهل والأقارب في شؤون الزوجين، وخاصة في المناطق الريفية.

2-الزواج الثاني والذي كثيراً ما يكون سبباً في انهيار الزواج الأول، وطلب الزوجة الأولى الطلاق.

3-عدم الاحترام بين الزوجين وخاصة إذا تمادى الزوج فيه، ولجأ إلى الضرب فكثيراً ما يؤدي إلى الطلاق.

4-عدم كفاية الموارد المادية لتغطية نفقات الأسرة؛ والتي تؤدي إلى حدوث النفور بين الزوجين ومن ثم الطلاق.

5-سكن الزوجين في سكن مشترك مع أهل الزوج، والذي يؤدي إلى كثرة المشكلات بين الزوجة وأهله وبالتالي الطلاق.

6-حالة الإحباط الناتجة عن بطالة الزوج كثيراً ما تؤدي إلى حدوث الطلاق.

وقد أكدت الدراسات كدراسات كل من (Aristide et al, 2016 (webbo, 2017.، على الدور الذي تلعبه السمات الشخصية في الرضا عن الزواج، والتقليل من احتمالية الطلاق، ومن أهم هذه السمات الانفتاح الفكري، والصحة النفسية ،كما تبين منها الارتباط الموجب ما بين العصابية والطلاق، وحسب عثمان (2007) فإنَّ مفهوم التفكير الأحادي (الدوجماتي) والمعاكس لسمة تعددية الرؤية والانفتاحية، يشير إلى تمتع الفرد بالقدرة على التوفيق ما بين الأفكار والمعتقدات الداخلية، ومجمل المتغيرات الخارجية؛ فإذا تمكن الفرد من إيجاد التوازن المتسم في التقبل للمتغيرات الخارجية وإنْ لم تكن على توافق وانسجام تام مع مكوناته، كان الفرد على درجة مقبولة من الكفاءة في تعامله مع الآخرين، وبالمرونة والاحترام في تعامله مع الأنساق والمعتقدات التي قد لا يفهمها، أما إنْ لم يكن قادراً على فعل ذلك فسينشئ فكراً منغلقاً ساعياً إلى إيجاد التوازن المطلق لمعتقدات الفرد؛ من خلال الرفض المطلق للمعتقدات والأفكار التي تختلف عن معتقداته وأفكاره وتأييده المطلق للمتوافقة معه (عثمان، 2007)؛ فتفكير الإنسان وإدراكه للمواقف، إما أنْ يكون منطقياً، وتبنى عليه استجابته للمواقف المختلفة، أو غير منطقي وبالتالي تكون استجابته وإدراكه للمواقف غير

منطقية، مما يترتب عليه الاضطراب في طرق التفكير والصعوبات في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، والاضطرابات في الصحة النفسية، وعدم التوازن في الشخصية، والذي ينعكس على عملية التوافق للفرد مع نفسه والآخرين والمجتمع المحيط (قليوبي، 2020).

ويتضمن عامل العصابية عدم الاستقرار العاطفي، والقلق المفرط، فالأفراد المتسمون بهذه السمة الشخصية، لديهم مشاعر مثل القلق وانعدام الأمن وانعدام الثقة والغضب، كما يمتلكون مستويات أعلى من المزاج المكتئب والمشوَّش، والتصورات التي تتضمن تصورًا سلبيًا للعلاقة الزوجية (Hellmuth & McNulty, 2008).

بعض وجهات النظر المفسرة للسمات الشخصية:

- جوردن ألبورت Gordon Allport

يعتبر ألبورت عميد سيكولوجية سمات الشخصية، حيث نظر إلى السمات بوصفها الوحدة الأكثر مناسبة لوصف الشخصية، وهي ليست صفة مميزة لسلوك الفرد فحسب ولكنها استعداد أو قوة أو دافع لدى الفرد يدفع ويوجه سلوكه بطريقة معيّنة؛ فالشخص المتسم بالكرم مثلاً يكون لديه الاستعداد دائماً للتصرف بكرم في جميع الظروف والأحوال والمواقف (نجاتي، 1987).

وقد قسم ألبورت السمات إلى الأقسام التالية:

1- السمات المشتركة والفردية: حيث ميز بين نوعين من السمات: السمات العامة أو المشتركة: وهي المشتركة بين كثير من الناس ولكنها تتفاوت في الدرجات، والتي يمكن المقارنة بين معظم الأفراد على أساسها في ثقافة معيّنة، أما السمات الفردية: فهي السمات الشخصية الخاصة بفرد معين ولا توجد لدى جميع الأفراد، ولا بد من أخذها في الاعتبار عند وصف شخصية ما بشكل دقيق، ويعتبرها ألبورت السمات الحقيقية لوصف الفرد بدقة، أما السمات العامة فهي شبه حقيقية ويمكن المقارنة بين الأفراد على أساسها.

2- السمات الرئيسية والمركزية والثانوية: وهنا يميز ألبورت بين ثلاثة أنواع من السمات: هي السمات الرئيسية: والتي تسيطر على شخصية الفرد ويظهر عادة بها، وتميز سلوكه بالثبات، كسمة الكرم مثلاً، ويقل الأفراد المتسمون بهذه السمات، السمات المركزية: وبها يكون الفرد أكثر تميزاً عن غيره، وهذه السمات في العادة قليلة؛ إذ تتراوح ما بين (10-5) سمات، أما السمات الثانوية فهي السمات الضعيفة أو الهامشية، وهي قليلة الأهمية نسبياً في تحديد نوعية الشخص، وأسلوب حياته، وتظهر عادة في ظروف خاصة، كتصرف الكريم بطريقة لا تدل على الكرم (لازاروس،1993 ؛ نجاتي، 1987).

- ريموند كاتل Raymond Cattell

ويتفق كاتل مع ألبورت في أنَّ السمات تقسم إلى سمات مشتركة، يشترك فيها معظم الأفراد، وسمات فردية تميز الأفراد عن بعضهم، وتشتمل السمات المشتركة على: السمات المعرفية التي تظهر من خلال القدرات والاستجابة للمواقف، والسمات الدينامية التي تظهر من خلال الأفعال والسلوك، والسمات المزاجية التي تتعلق بالإيقاع والإثارة.

كما يرى كاتل أنَّه لا بد من أخذ عينات واسعة من المتغيرات لتحديد سمات الشخصية بشكل متكامل، ويكون ذلك من خلال عدة مصادر: المصدر الأول: البيانات المتعلقة بسلوكيات الحياة اليومية، والمصدر الثاني: البيانات التجريبية من خلال دراسة ردود أفعال الفرد على المواقف التجريبية، وتتضمن جمع الردود للفرد بناء على التأمل من قبل الفرد حول سلوكه ومشاعره، وقد وضع كاتل ستة عشر بعداً لسمات الشخصية الإنسانية وتتضمن: (التجريد، الدفء، الخوف، الاستقرار العاطفي، الحيوية، الانفتاح، الكمالية، الخصوصية، الذكاء، الوعي بالقواعد، التوتر، الحساسية، الجرأة، اليقظة، السيطرة، الاعتمادية)، وحسب كاتل فإنَّ السمات موجودة لدى جميع الأفراد لكنهم يتفاوتون في نسبة استخدامها (جابر، 1990).

- هانس أيزنك Hans Eysenck

ركز هانس أيزنك في نظريته للشخصية على الطباع، بمعنى السمات الشخصية الفطرية القائمة على الجينات. فكان يعتقد أنَّ علم الأحياء هو الذي يحكم الشخصية إلى حد كبير، وكان يرى أنَّ للناس بُعدين محددين في الشخصية: الانبساطية مقابل الانطوائية، والعصابية مقابل الاستقرار، وبُعد التعاون مع زوجته وزميلته في نظريات الشخصية، سيبيل إيسنك Sybil Eysenck أضاف بُعداً ثالثاً لهذا النموذج: العقلية مقابل التنشئة الاجتماعية.

ووفقاً لنظريتهم، فإنَّ الأشخاص الذين يتمتعون بسمات عالية من الانبساط اجتماعيون ومنفتحون ويتواصلون بسهولة مع الآخرين، في حين أنَّ الأشخاص الذين يتمتعون بسمات الانطواء لديهم حاجة أعلى إلى أنْ يكونوا وحدهم، والانخراط في السلوكيات الفردية، والبعد عن التفاعل مع الآخرين، وفي بُعد العصابية مقابل الاستقرار، يميل الأشخاص الذين يعانون من العصابية إلى القلق، فتميل أجسامهم وحالتهم العاطفية إلى الانخراط في رد فعل الهروب أو القتال حتى مع انخفاض الضغط. في المقابل يميل الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من الاستقرار إلى المزيد من التحفيز لتنشيط رد فعل الهروب أو القتال، وبالتالي يعتبرون أكثر استقرارًا من الناحية العاطفية. وفي البُعد العقلي مقابل التنشئة الاجتماعية، يميل الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من العقلية إلى أنْ يكونوا مفكرين مستقلين، وباردين، وغير ملتزمين، ومندفعين، ومعادين للمجتمع، فيما يميل الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من التنشئة الاجتماعية (يشار إليهم غالباً باسم المتحكمون في الأنا الأعلى)، إلى التحكم بدرجة عالية في الانفعالات؛ فهم أكثر إيثاراً وتعاوناً، وتعاطفاً، وتعاوناً psychology/chapter/trait https://courses.lumenlearning.com/boundless ..perspectives on personality

ولقد أثبتت بقايا الإنسان الأول معاناته من الاضطرابات النفسية ومحاولاته البحث عن الحلول للتخلص منها من خلال اللجوء إلى الطبيعة، كما يتوقع أنْ يتراوح عدد المصابين بالاضطرابات النفسية ما بين (35%-30) من تعداد السكان لأي مجتمع، إضافة إلى أن (5%-4) من الأشخاص يعانون من أعراض الاضطرابات النفسية أو الذهانية لفترة قصيرة أثناء حياتهم، وتنقسم الأشكال السلوكية للاضطرابات النفسية إلى عدة فئات هي: التصرفات العدوانية التي تسبب الإيذاء للآخرين أو الحيوانات، التصرفات التي تتسبب في التخريب لما يمتلكه الآخرون، والتصرفات التي تتسم بالخرق للمباديء والقوانين كالسرقة والنصب (غانم، 2007)، وأنواع الاضطرابات النفسية مختلفة وكثيرة، وتتميز بالاختلال في إدراك الفرد وضبطه لمشاعره وسلوكه، وترتبط عادة بالمعاناة والقصور في مجالات الأداء، والمصطلح الأكثر انتشاراً للاضطرابات النفسية هو حالات الصحة النفسية، وقد عانى واحد من كل (8) أشخاص من الاضطرابات النفسية عام 2019، ليبلغ عدد المضطربين (970) مليون شخص حول العالم، وكانت أبرز الاضطرابات الشائعة اضطرابات القلق والاكتئاب، وارتفعت هذه الأعداد عام 2020، نتيجة انتشار وباء كوفيد-19، وعلى الرغم من توافر الخيارات في مجالات الوقاية والعلاج من الاضطرابات النفسية إلا أنَّ كثيراً من المضطربين لا تتوافر لهم الرعاية، إضافة إلى معاناة الكثير منهم من الوصمة والتمييز، وانتهاكات حقوق الإنسان (منظمة الصحة العالمية). أما في المملكة العربية السعودية فقد تبين من المسح الوطني للصحة النفسية (2019) أن (34%) من السعوديين قد تم تشخيصهم بأحد الاضطرابات النفسية خلال فترة حياتهم.

ويشير مصطلح الضغوط إلى الاستجابة التي تحدث لدى الفرد نتيجة المتغيرات البيئية والأحداث من حوله، والتي قد تتسبب ببعض الآلام الجسدية للفرد، والتي تتفاوت بين الأفراد تبعاً لاختلافات الأفراد من حيث التكوين الشخصي والنفسي (الهاشمي، 2010)، وتبرز معاناة الأفراد من الضغوط عند مواجهتهم لمواقف تتصف بالشدة والصعوبة التي لا يمكن التنبؤ بها أو التحكم فيها، ولا يمتلكون الإمكانات اللازمة لمواجهتها، وترتبط معاناة الأفراد من عدمها بتوافر إمكانات مواجهتها؛ فقد تكون بسيطة وتسبب الإجهاد لعدم قدرتهم على مواجهتها

(Brendelo, et al, 2017)

وقد عرف الضفيري وآخرون (2015) الضغوط الاجتماعية: بالحوادث أو التغيرات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الفرد، وتؤدي إلى تعكير صفو حياته وشعوره بالمعاناة النفسية، وتتنوع الضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد بحسب ثقافة المجتمع

الذي يعيشون فيه، والنظرة السائدة لدى المجتمع للأدوار المختلفة للفرد، وكيفية التعامل مع المشكلات التي يتعرض لها، والظروف الاجتماعية التي يعيشونها، ونوع الأسرة التي ينتمون إليها نووية أو ممتدة، وهذه المتغيرات جميعها أو بعضها قد تكون مساهمة إلى حد كبير في الضغوط الاجتماعية. وقد أشارت دراسة السبعاوي (2013م) إلى العديد من الأسباب التي تكمن وراء الطلاق أهمها: السكن المشترك مع أهل الزوجين، والزواج المبكر، وتعدد الزوجات، والوضع الاقتصادي، واعتماد الزوج على دخل الزوجة، والخيانة الزوجية، وأساليب التنشئة الخاطئة، وعدم التوافق في الخلفية الاجتماعية، وانعدام الاحترام ما بين الزوجين.

كما ويؤثر الدخل المادي المنخفض في استقرار الأسرة؛ فإذا عانى رب الأسرة من البطالة فإنَّ السلطة الأبوية تتراجع لديه- كونها تستمد شرعيتها من ضمانه لاكتفاء أفراد أسرته مادياً- فعدم قدرة الزوج على إعالة الأسرة قد يؤدي إلى حدوث التمرد عليه من قبل الزوجة والأولاد؛ فقد يلومونه ولا يحترمونه نتيجة لذلك، وترتبط العديد من حالات الطلاق بعجز رب الأسرة عن تلبية متطلبات وحاجيات أسرته، كما قد تؤدي إلى انحراف أفراد الأسرة سواءً أكانت الزوجة أم الأبناء سعياً منهم في الحصول على المال من ناحية، ونتيجة تراجع السلطة الأبوية ودورها الرقابي من جهة أخرى (أحمد، 2008).

ثانياً: الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة ظاهرة الطلاق واهتمت بالأسباب الكامنة وراء حدوثها، والآثار المترتبة على الطلاق، والمقترحات للتخفيف من الآثار الناجمة عنه، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات مرتبة من الأقدم للأحدث:

في دراسة للشيخ وآخرون (2013م) وهدفت إلى الكشف عن أسباب ظاهرة الطلاق، والآثار المترتبة عليها، من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واستبياناً للتعرف إلى أسباب ظاهرة الطلاق لدى العيّنة والآثار المترتبة على الطلاق، والحلول المقترحة من قبل المطلقين لعلاج هذه الظاهرة، اشتملت عيّنة الدراسة على (62) رجلاً وامرأة من المطلقين من مجتمع المدينة المنورة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ أكثر أسباب الطلاق الاجتماعية شيوعا هي: عدم توفر الحوار الأسري، والزواج المرتب له أو المفروض أسرياً، أمَّا فيما يتعلق بالأسباب الاقتصادية فكان أكثرها شيوعاً: بخل الزوج، غلاء الأسعار المستمر، أمَّا عن الأسباب الثقافية فكان أكثرها شيوعاً: تأثر الزوج بما يشاهده عبر وسائل الإعلام، وانتشار ثقافة الطلاق، والضعف في الخطاب الإعلامي المتعلق بتناول قيم الحياة الأسرية المستقرة. كما كان أكثر الأسباب النفسية شيوعاً: خيانة الزوجة، وشك الزوج بالزوجة، أما عن الأسباب الدينية فأهمها: عدم مراعاة الزوجة لحقوق الزوج، وعدم إقامة حدود الله في الأسرة، وتمثلت الأسباب الجسمية في الأمراض الجنسية (الإيدز، الزهري، السيلان)، والضعف الجنسي. وقد أظهرت النتائج أنَّ أخطر الآثار المترتبة على ظاهرة الطلاق اجتماعياً هي الزيادة في معدلات الجريمة، وإعراض أفراد المجتمع عن الزواج من المرأة المطلقة، واقتصادياً: الزيادة في العبء على وزارة الشئون الاجتماعية، أما ثقافياً فهي: التدني في مستوى التعليم لدى الأبناء، وتمثلت الآثار النفسية في: الزيادة المحتملة للسلوكيات المنحرفة لدى أبناء المطلقين، وإحساس الأبناء المستمر بالحرمان من عاطفة الأمومة والأبوة، ودينياً تمثلت الآثار في: زيادة الانحراف الأخلاقي لدى الأبناء، أما جسمياً فكانت: انتقال العدوى.

أما دراسة السند (2015م) فقد هدفت إلى بيان واقع الخلافات الأسرية في المجتمع السعودي، ووصف وتحليل طبيعة وأشكال الخلافات الأسرية لدى الأسرة السعودية، والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى ظهور الخلافات الأسرية لدى الأسرة السعودية، والآثار التي تعود على الأسرة نتيجة الخلافات، والوصول إلى مؤشرات تخطيطية للحد من وجود الخلافات، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على منهج المسح الاجتماعي، بتطبيق الدراسة في المناطق الخمسة للمملكة العربية السعودية وهي: (الشمالية، الوسطى، الجنوبية، الغربية، والمنطقة الشرقية)، واختارت مركزين من مراكز التنمية الاجتماعية لكل منطقة من هذه المناطق السابقة، واستخدمت الباحثة استبياناً وُزع على المستجيبين، البالغ عددهم (300) من المناطق المذكورة سابقاً، كما استخدمت المقابلة ل (10) من الخبراء الأكاديميين المختصين بقضايا الأسرة العاملين في مراكز التنمية الاجتماعية في المناطق السابق ذكرها. وكشفت نتائج الدراسة وجود اختلافات في موافقة أفراد الدراسة على بعد فهم طبيعة مفهوم الخلافات الأسرية، وعلى بعد الأسباب التي تؤدي إلى ظهور الخلافات الأسرية، وطبيعة وأشكال الخلافات الأسرية الأكثر انتشاراً لدى أفراد الأسرة السعودية بالنسبة لعيّنة الدراسة وللخبراء المتخصصين، كما كشفت عن عدم وجود فروق في استجابات عيّنة الخبراء والمتخصصين بمراكز التنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية وبين الآليات التنفيذية لمواجهة آثار الخلافات الاسرية كمقومات لإطار تصوري تخطيطي.

وهدفت دراسة ربابعة ورفقة (2015م) إلى التعرّف على أسباب الطلاق والحلول المقترحة لمعالجتها في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمقابلة لجمع البيانات من عيّنة الدراسة البالغة (60) من المطلقين والمطلقات، و(30) قاضياً شرعياً من مختلف المناطق في الأردن. كشفت الدراسة إلى أنّ أهم أسباب الطلاق: (سوء الاختيار، تدخل أهل الزوجة بحياتها الزوجية، تدخل أهل الزوج وخاصة الأم في حياته الخاصة، إدمان المخدرات والمسكرات، كما تبين أنَّ هناك مجموعة من الحلول المقترحة لعلاج هذه الظاهرة أهمها: (اتباع المنهج الإسلامي عند اختيار أحد الزوجين الآخر، إنشاء مكاتب تهدف إلى الإصلاح الأسري).

وهدفت دراسة تافاكول (Tavakol et al 2017) إلى التعرّف على العوامل التي تؤثر في الرضا الزواجي أو عدم الرضا، تم البحث من خلال استخدام الأسلوب الاستقرائي التحليلي، وذلك بمراجعة قواعد البيانات الإلكترونية الأكاديمية وقواعد البيانات الإيرانية، وكانت المحصلة (250) من الأوراق العلمية المتعلقة بالعوامل ذات الصلة بالرضا الزواجي، وأُختيرت(80) ورقة ورُوجعت، وتبين منها العوامل التي تعتبر ذات تأثير كبير على الرضا الزوجي وهي:(المتغيرات الديموغرافية، سمات الشخصية، نمط التعلق، نمط العلاقة، التواصل والحميمية، التسامح والتضحية، ومستوى التدين، الذكاء العاطفي، والصحة النفسية والجسدية، والعلاقات الجنسية).

وسعت دراسة السلطان (2017م) إلى البحث في ظاهرة الطلاق المبكر في ريف محافظة أسيوط، والكشف عن أسبابها، وآثارها على المرأة والأبناء، والتعرف إلى طرق الحد من انتشار ظاهرة الطلاق، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحديد المراكز التي تحتل المركز الأعلى من حيث عدد قضايا الطلاق لتكون عيّنة الدراسة مكوّنة من (278) امرأة مطلقة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، ووزعت عليهن استبانة أُعدّت لهذا الغرض. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ معظم المطلقات عيّنة الدراسة لديهن مؤهل تعليمي أقل من جامعي، والغالبية منهن تزوج في سن مبكرة، كما يقمن مع أهل الزوج، وبالنسبة لأسباب الطلاق فقد تنوعت ما بين سبب جسدي ونفسي واقتصادي، أما عن آثار الطلاق على المطلقات فكانت: المتاعب المالية، المضايقات التي تتعرض لها نتيجة الطلاق، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الحلول أهمها: تحمل المسؤولية من قبل الزوج، الإحسان في التعامل مع الزوجة، البعد عن تدخلات الأهل في الحياة الزوجية، تلبية الزوج لمتطلبات الأسرة المادية.

أما دراسة النجار (El-Najjar 2017) فهدفت إلى التعرّف على أسباب الطلاق في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الامريكية، واستخدمت أسلوب المقابلة لعيّنة بلغت (191) من المطلقين والمطلقات، وتبين من الدراسة ما يلي: بلغت نسبة الذين تزوجوا دون (25) سنة (87.6%)؛ مما يعني الارتباط الكبير ما بين الطلاق وحداثة سن الزواج، وجدت الدراسة ارتباطاً كبيراً بين المستوى التعليمي المنخفض والطلاق؛ حيث كانت نسبة الذين حصلوا على التعليم الثانوي فأقل (60,1%) من إجمالي عيّنة الدراسة، توجد علاقة عكسية ما بين عدد سنوات الزواج وحدوث الطلاق، هنالك عدة أسباب للطلاق قسمت حسب ثلاث فئات هي: المجموعة الأولى: تتعلق بالخلل في العلاقة الزوجية وهي بالترتيب: (الخيانة الزوجية، مشاكل الاتصال، سوء المعاملة، المشاكل المالية، نقص مهارات حل النزاع، تعاطي المخدرات أو الكحول)، المجموعة الثانية: تشمل الفروق في درجة التدين أو وجوده، المجموعة الثالثة: تشمل الأسباب الناتجة عن عدم الاهتمام، والتوقعات غير الواقعية، والأمراض المزمنة والعلاقات قبل الزواج أو المشكلات في العلاقة الجنسية.

وفي دراسة علاونة (2019م) حول الطلاق في المجتمع الفلسطيني وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر المطلقات في مدينة رام الله، واستخدم المنهج الوصفي، وعيّنة من (300) مطلقة؛ وجدت الدراسة أنّ نسب الطلاق قد جاءت مرتفعة في السنوات الأخيرة للعديد من الأسباب؛ أهمها: التقليد غير الواعي، وانخفاض الوعي الكافي، ووجود الأمراض الاجتماعية، وعدم الوجود للديمقراطية الاجتماعية داخل الأسرة نفسها، وبعض من العوامل الأخرى؛ كالتغير الثقافي والاقتصادي والاجتماعي؛ حيث تبين أنَّ المرتبة الأولى في التأثير على ارتفاع حالات الطلاق جاءت للتغير الثقافي الذي وصل في درجة تأثيره إلى قيمة (87 %)، تلاه في المرتبة الثانية التغير الاقتصادي بنسبة (69 %)، في حين انخفضت درجة التأثير للتغير الاجتماعي وبلغت نسبته (30 %) فقط، كما وجدت الدراسة بأنَّ غالبية النساء المطلقات هن من صغيرات السن الأقل من (30) سنة؛ حيث وصلت نسبتهن إلى (68 %) وغير المنجبات للأطفال أو المنجبات لطفل واحد فقط وبلغت نسبتهن (83%)، ومنخفضات المستوى التعليمي المتمثل بأقل من درجة الدبلوم المتوسط بلغت نسبتهن (59%)، وغير العاملات نهائياً التي جاءت نسبتهن) 68%)، وذوات الدخل الشهري المتوسط أو أقل وكانت بنسبة (87 %)، وتبين أنَّ هنالك علاقة قوية وعكسية وذات دلالة إحصائية ما بين الإنجاب، والمستوى التعليمي، ومستويات الدخل، وبين ازدياد وجود حالات الطلاق.

وجاءت دراسة المناحي (2020م) لتستهدف التعرُّف على طبيعة العلاقة ما بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، كذلك التعرف على القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، لدى عيّنة من الجانحين وغير الجانحين بلغت (200) حدث، بالمرحلة العمرية من (18-13) عام، وتمثلت الأدوات في مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس المرونة النفسية، ووفقا لنموذج كوستا Costa وماكري Macre (1992)، كشفت النتائج عن أنَّ الجانحين كانوا أكثر عصابية، وأنَّ غير الجانحين أظهروا مستويات مرتفعة من الانبساطية والمقبولية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير، وكذلك الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية مقارنة بالجانحين، كما أشارت النتائج إلى أنَّ الانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير منبئان بالكفاءة الذاتية مقارنة بالجانحين، والانبساطية منبئة بالمرونة النفسية بين غير الجانحين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبيَّن لنا من الدراسات السابقة اهتمامها بدراسة ظاهرة الطلاق؛ وتنوعت هذه الدراسات من حيث أهدافها؛ فسعت بعضها إلى تناول أسباب الطلاق كدراسات كل من: (الشيخ وآخرون، 2013م؛ ؛ ربابعة ورفقة، 2015م، تافاكول Tavakol et al (2017)؛ السلطان، 2018م؛ والنجار .(El-Najjar (2017)وهدف بعضها إلى التعرّف على واقع الخلافات الأسرية في المجتمع السعودي، وتحليل أشكال هذه الخلافات، وأسبابها والآثار المترتبة عليها، كدراسة السند، (2015م)، فيما سعى بعضها إلى التعرّف على دور بعض سمات الشخصية في حدوث الطلاق كدراسة: (مناحي، 2020م)، واستخدمت في معظمها المنهج الوصفي بأنواعه من وصفي تحليلي كدراسات: (الشيخ وآخرون، 2013م؛ السند، 2015؛ ربابعة ورفقة، 2015م؛ علاونة، 2019م؛ والمناحي، 2020م)، واستخدم ربابعة ورفقة (2015م) والنجار El-Najjar (2017) أسلوب المقابلة، في حين استخدم تافاكول Tavakol et al (2017) المنهج الاستقرائي التحليلي. أما عيّنة الدراسة فكانت المطلقين والمطلقات كدراسات: (الشيخ، 2013م؛ السند، 2015م؛ ربابعة ورفقة، 2015م؛ السلطان، 2017م؛ علاونة، 2019؛ والنجار El-Najjar (2017) ، والمتخصصين من الأكاديميين كدراسة السند، (2015م)، وفيما يتعلق بالأدوات المستخدمة فقد تنوعت ما بين الاستبانة كدراسات: (الشيخ وآخرون، 2013؛ والسند، 2015؛ وعلاونة، 2019م)، وبعض المقاييس النفسية كدراسة: (المناحي، 2020م). وتميَّزت هذه الدراسة عما سبقها من حيث الهدف حيث هدفت إلى دراسة مجموعة من المتغيرات النفسية المؤثرة في ظاهرة الطلاق ممثلة بالسمات الشخصية، والاضطرابات النفسية السلوكية، والمتغيرات الاجتماعية، والضغوط الاقتصادية لدى المطلقين والمطلقات مقارنة ببعض مناطق المملكة العربية السعودية، كما استخدمت المنهج الوصفي المقارن، مما يجعلها إضافة نوعية لسابقتها من الدراسات.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وهو أحد مناهج البحث العلمي، ويستخدم في وصف الحالة الراهنة للظاهرة وطبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة، والمقارنة بين ظاهرتين أو أكثر، ويمكن أنْ يهتم بالعلاقات بين الظواهر الجارية (الكيلاني والشريفين، 2007).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من المطلقين والمطلقات في منطقة حائل، ومناطق المملكة العربية السعودية التالية: (المدينة المنورة، الرياض، جازان، الدمام)، وهذه المناطق تمثل المملكة العربية السعودية من حيث التنوع الجغرافي، وبلغ العدد الكلي للمجتمع (59286) حسب إحصائيات الهيئة الوطنية للإحصاء لعام (2020) منهم (3598) من منطقة حائل.

عيّنة الدراسة:

أُختيرت عيّنة الدراسة بطريقة عشوائية، من واقع مجتمع المطلقين والمطلقات في منطقة حائل، وبعض مناطق المملكة العربية السعودية، وبلغ العدد الكلي للعيّنة (3221) ممن استجابوا على أداة الدراسة، وهم يشكلون ما نسبته (5.43%) من المجتمع الكلي، كما في الجدول (1).

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	574	17.8
	أنثى	2647	82.2
مكان السكن	حائل	1933	60.0
	المدينة المنورة	267	8.3
	الرياض	448	13.9
	جازان	320	9.9
	الدمام	253	7.9
عمل المرأة	تعمل	802	24.9
	لا تعمل	2419	75.1
المستوى التعليمي	ثانوية عامة فاقل	300	9.3
	دبلوم أو بكالوريوس	2782	86.4
	ماجستير أو دكتوراه	139	4.3
	المجموع	3221	100.0

أداة الدراسة

تم بناء أداة لجمع المعلومات من أجل تحقيق أغراض الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بموضوع المتغيرات النفسية المرتبطة بظاهرة الطلاق، حيث تم الاستفادة من دراسات كلٍ من: (بشار، 2014؛ ربابعة ورفقة، 2015؛ الشبول، 2010؛ والسبعاوي، 2013)؛ وقد اشتملت أداة الدراسة على أربعة مجالات: (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الاجتماعية)، ويحتوي كل مجال على (7) فقرات، وبلغ عدد الفقرات الكلي (28) فقرة وجميعها إيجابية، وتتم الاستجابة على بنود الأداة وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، بحيث تكون تتراوح الدرجة الكلية ما بين (1-5)، حسب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للفقرة. وأُعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: (من 1.00-أقل من 2.33 منخفض، من 2.33-أقل من 3.67 متوسط، من 3.68-5.00 مرتفع)

صدق المحكمين:

وللتحقق من صدق المحكمين، عُرضت الأداة على عدد من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس الاجتماعي، للتحقق من ملاءمة الأداة للتطبيق في المجتمع السعودي، ومدى ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، إضافة إلى وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديلاتهم تم وضع الأداة في صورتها النهائية.

صدق البناء:

وللتحقق من صدق بناء عبارات ومجالات أداة الدراسة طُبقت على عيّنة استطلاعية من مجتمع المطلقين والمطلقات، مكونة من (50) مشاركاً، ثم استخرجت معاملات الارتباط لكل فقرة من فقراتها مع الدرجة الكلية، كما استخرجت معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، وتراوحت المعاملات لارتباط الفقرات مع فقرات أداة الدراسة ككل ما بين (0.38-0.93)، ومع المجال (0.37-0.90)، وتُعدُّ درجات مقبولة مما يدل على تجانس عبارات كل بُعد

فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض؛ لذا لم يُحذف أيٌّ منها، الجدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**77.	*38.	11	**88.	**71.	21	**72.	**81.
2	**73.	**48.	12	**85.	**72.	22	**71.	**81.
3	**80.	**50.	13	**87.	**75.	23	**86.	**83.
4	**66.	**50.	14	**76.	**76.	24	**73.	**83.
5	**65.	**52.	15	**78.	**77.	25	**74.	**83.
6	**73.	**67.	16	**80.	**77.	26	**81.	**88.
7	**90.	**68.	17	**84.	**78.	27	**85.	**89.
8	**81.	**70.	18	**86.	**79.	28	**76.	**93.
9	**77.	**70.	19	**73.	**79.			
10	*37.	**71.	20	**90.	**81.			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

كما استخرج معامل ارتباط المجال للأداة بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين مجالات الأداة بعضها البعض، الجدول (3).

جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	السمات الشخصية	الاضطرابات النفسية السلوكية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الاقتصادية	الدرجة الكلية
السمات الشخصية					
الاضطرابات النفسية السلوكية	**834.				
الضغوط الاجتماعية	**867.	**793.			
الضغوط الاقتصادية	**814.	**788.	**925.		
الدرجة الكلية	**966.	**894.	**949.	**922.	

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

تبيَّن من جدول (3) أنَّ جميع معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، مما يستدل منه على درجة مناسبة من الصدق البنائي.

ثبات أداة الدراسة:

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، طبقت على العيّنة الاستطلاعية المكونة من (50) مشاركاً، ثم أُعيد تطبيقها بعد مدة أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في مرتي التطبيق. كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، الجدول (4)، وقد اعتبرت هذه القيم مناسبة لغايات الدراسة.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
السمات الشخصية	0.83	0.81
الاضطرابات النفسية السلوكية	0.81	0.79
الضغوط الاجتماعية	0.82	0.80
الضغوط الاقتصادية	0.84	0.77
الدرجة الكلية	0.89	0.83

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين الرباعي، المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما هي المتغيرات النفسية (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية) لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل وبعض المناطق بالمملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، جازان، الدمام، الرياض)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات النفسية (السمات الشخصية، الاضطرابات النفسية السلوكية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية) لدى المطلقين والمطلقات، الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	الاضطرابات النفسية السلوكية	3.57	1.252	متوسط
٢	١	السمات الشخصية	3.51	1.233	متوسط
٣	٤	الضغوط الاقتصادية	3.50	1.221	متوسط
٤	٣	الضغوط الاجتماعية	3.44	1.102	متوسط
		الدرجة الكلية	3.50	1.145	متوسط

تبين من الجدول (5) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.57-3.44)؛ بحيث جاء مجال الاضطرابات النفسية السلوكية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.57)، فيما جاء مجال الضغوط الاجتماعية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.44)، كما بلغ المتوسط الحسابي للمتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات الكلي (3.50)، وهو مستوى متوسط. وتتفق الدراسة بهذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من:(الشيخ وآخرون، 2013؛ ربابعة ورفقة، 2015؛ El-Najjar ,2017، وعلاونة، 2019)؛ حيث تبيَّن من دراسة (El-Najjar ,2017) أنَّ من أسباب الطلاق الزواج المبكر، وانخفاض المستوى التعليمي، وقلة عدد سنوات الزواج، كما قسَّم النجار أسباب الطلاق ضمن ثلاث فئات، الأولى: هي المتعلقة بالخلل في العلاقة الزوجية، والثانية: هي المتعلقة بالفروق في درجة التدين أو وجوده من عدمه، والمجموعة الثالثة: هي التي تتضمن الأسباب المتنوعة الناتجة من عدم الاهتمام، والتوقعات الزوجية غير الواقعية، والأمراض المزمنة، ووجود العلاقات قبل الزواج إضافة إلى المشكلات في العلاقة الجنسية.

ولعل ذلك يعود إلى أنَّ المجتمع السعودي مجتمع مترابط بجذور قوية تحتكم إلى الدين الإسلامي الحنيف؛ ما جعل هذا المجتمع

يتشابه وبشكل كبير في حكمه على الأمور، وفي تقييمه للأسباب الكامنة وراء حصول الظواهر التي من أبرزها ظاهرة الطلاق، كما جاء مجال الاضطرابات النفسية السلوكية في المرتبة الأولى؛ مما يدلُّ على أنَّ معاناة أي من الزوجين من أحد أو بعض هذه الاضطرابات له الدور الأكبر في حدوث الطلاق؛ إذ أنَّ معاناة أحد الشريكين من الاضطراب ستؤثر في نظرته تجاه الآخر، وستؤثر في أحكامه تجاه الأمور وعواقبها بشكل سلبي، وقد تقود الشريك الآخر إلى إنهاء الحياة الزوجية، وفقده للتحمل والصبر؛ مما يعمل على مفاقمة المشكلات داخل الكيان الأسري، وقد بيَّنت منظمة الصحة العالمية تميُّز الاضطراب النفسي بالاختلال في إدراك الفرد وضبطه لمشاعره وسلوكه، وسلوكياته العدوانية المتمثلة في إيذاء الآخرين أحياناً، أو التوجه نحو الإيذاء المادي وتخريب الممتلكات؛ مما يعزِّز من فرص حدوث وتفاقم المشكلات وبالتالي الطلاق. وجاءت السمات الشخصية للفرد في المرتبة الثانية؛ حيث إنَّ سمات الفرد التي تتسم بالثبات النسبي قد لا تتناسب مع سمات الشريك الآخر فتحدث النفور بين الطرفين، وتضعف الكيان الأسري، ومن أهمها الكذب الذي يحطم الثقة بينهما، والمطالب غير الواقعية، والخلل في إدارة المشكلات بينهما، وعدم امتلاك أحدهما أو كلاهما لمهارات حل النزاع، إضافة إلى الغضب المستمر، وتقييد حرية الزوجة، كلها تساهم وبشكل كبير في اللجوء إلى الطلاق، وذلك ما أكَّدته النظريات المفسرة للسمات الشخصية؛ حيث عدَّ ألبورت Allport سمات الشخصية قوة دافعة للفرد وموجهة لسلوكه، وأوضح إيزنك Eysenck أنَّ سمات الشخصية العصابية تؤدي بالفرد إلى السلوكيات التي تتسم بالعدوانية والهروبية حتى مع انخفاض الضغط. وقد جاءت الضغوط الاقتصادية بالمركز الثالث؛ إذ أنَّ عدم القدرة على تلبية احتياجات الأسرة من قبل الرجل، وميله للشح والبخل، والطمع المالي من أحد الزوجين تجاه الآخر، هي أسباب قد تحول دون استقرار الأسرة وارتياح أحد الشريكين للآخر، إذ أشار أحمد (2008) إلى أنَّ معاناة الزوج من البطالة، وعدم قدرته على تلبية متطلبات الأسرة المادية يقلل من احترامه، ويحد من سلطته الأبوية على الأسرة، ويساهم بشكل كبير في التمرد من قبل الزوجة والأولاد عليه مما يعزز فرص الطلاق.

أما المرتبة الأخيرة فكانت من نصيب الضغوط الاجتماعية؛ فزواج البدل، وتدخل أهل الزوجين في الحياة الزوجية، والعيش في بيت أحد أهل الشريكين، والنظرة السلبية من المجتمع تجاه المرأة وحقوقها، كلها أسباب تقع خلف حدوث الطلاق في كثير من الأحيان، وذلك ما أكَّدته دراسات السلطان (2017)، وربابعة ورفقة (2015)، والنجار (2017) Elnjjar حيث بيَّنت الدور الكبير للعوامل الاجتماعية في حدوث الطلاق، إلا أنَّ احتلال هذه الضغوط للمرتبة الأخيرة مؤشر على بداية اندثارها في المجتمع، والذي يُبَرَّر بالمستوى التعليمي المرتفع للشعب السعودي، والنهضة التي تشهدها المملكة تحقيقاً لرؤية (2030) التي من أبرز اهتماماتها تمكين المرأة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)) في المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل، وبعض مناطق المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة، جازان، الدمام، الرياض) تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، مكان السكن، عمل المرأة، والمستوى التعليمي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات حسب متغيرات الجنس، ومكان السكن، وعمل المرأة، والمستوى التعليمي، الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات حسب متغيرات: (الجنس، مكان السكن، عمل المرأة، المستوى التعليمي)

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.21	1.132	574
	أنثى	3.57	1.138	2647
مكان السكن	حائل	3.39	1.223	1933
	المدينة المنورة	3.65	971.	267
	الرياض	4.05	715.	448
	جازان	3.07	1.057	320
	الدمام	3.79	988.	253

عمل المرأة	تعمل	3.51	1.120	802
	لا تعمل	3.50	1.153	2419
المستوى التعليمي	ثانوية عامة فاقل	3.17	1.260	300
	دبلوم أو بكالوريوس	3.54	1.124	2782
	ماجستير أو دكتوراه	3.41	1.176	139

تبيَّن من الجدول (6) التباين الظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات نتيجة اختلاف متغيرات: (الجنس، ومكان السكن، وعمل المرأة، والمستوى التعليمي)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الرباعي الجدول (7).

جدول (7) تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، مكان السكن، عمل المرأة، والمستوى التعليمي على المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	73.400	1	73.400	61.187	000.
مكان السكن	259.680	4	64.920	54.118	000.
عمل المرأة	981.	1	981.	818.	366.
المستوى التعليمي	33.428	2	16.714	13.933	000.
الخطأ	3853.107	3212	1.200		
الكلي	4220.952	3220			

تبيَّن من الجدول (7) ما يلي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 61.187 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تُعزى لأثر مكان السكن، حيث بلغت قيمة ف 54.118 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية، استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) الجدول (8).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تُعزى لأثر عمل المرأة، حيث بلغت قيمة ف 0.818 وبدلالة إحصائية بلغت 0.366.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تُعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 13.933 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) الجدول (9).

جدول (8): المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر مكان السكن على المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات

	المتوسط الحسابي	حائل	المدينة المنورة	الرياض	جازان	الدمام
حائل	3.39					
المدينة المنورة	3.65	26.-				
الرياض	4.05	66.-	40.-			
جازان	3.07	32.	58.	*98.		
الدمام	3.79	40.-	14.-	26.	72.-	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

تبيَّن من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً (α = 0.05) بين سكان مناطق الرياض وجازان، وجاءت الفروق لصالح سكان مدينة الرياض.

جدول (9): المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المستوى التعليمي على المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات

	المتوسط الحسابي	ثانوية عامة فاقل	دبلوم أو بكالوريوس	ماجستير أو دكتوراه
ثانوية عامة فأقل	3.17			
دبلوم أو بكالوريوس	3.54	*38.-		
ماجستير أو دكتوراه	3.41	24.-	14.	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

تبيَّن من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً (α = 0.05) بين المستويات التعليمية، ثانوية عامة فأقل ودبلوم أو بكالوريوس، وجاءت الفروق لصالح دبلوم أو بكالوريوس.

تبيَّن من نتيجة هذا السؤال أنَّ هنالك فروقاً في النظرة للمتغيرات النفسية المؤثرة في حدوث ظاهرة الطلاق في المملكة العربية السعودية تُعزى إلى متغيرات: الجنس ولصالح الإناث، وبالمقارنة وفقاً لمكان السكن يتضح أنَّ الفروق جاءت لصالح من يسكنون في منطقة الرياض، وفيما يتعلق بالمستوى التعليمي جاءت الفروق لصالح من يحملون درجة الدبلوم والبكالوريوس مقارنة بالفئات الأخرى، بينما لم توجد فروق تُعزى إلى عمل المرأة؛ وتخالف هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة علاونة (2019) التي تبيَّن منها أنَّ عمل المرأة يحد من حدوث ظاهرة الطلاق، حيث ظهر من نتائج الدراسة أنَّ غالبية المطلقات هن من غير العاملات.

وقد تُعلل هذه النتيجة بأنَّ الإناث هن أكثر تأثراً بالآثار الناجمة عن الطلاق من الذكور؛ إذ أنَّ مجتمعاتنا العربية ذكورية بشكل عام، ولا تزال تحتفظ بالرواسب القديمة التي تنظر نظرة سلبية تجاه المرأة المطلقة؛ مما يسهم في نظرة المرأة السلبية تجاه الظاهرة. وفيما يتعلق بمكان السكن فلعل سكان منطقة الرياض هم الأكثر وعياً بالمتغيرات المؤثرة في حدوث ظاهرة الطلاق نتيجة تواجدهم في أم المدن السعودية وحاضنة ثقافتها، فقد يكونون أكثر اطلاعاً، مما يجعلهم على وعي وإدراك واسع بالمتغيرات المؤثرة في حدوث الطلاق.

أما فيما يتعلق بوجود فروق في المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات حسب متغير المستوى التعليمي التي جاءت لصالح دبلوم أو بكالوريوس، فقد يُعلل ذلك بأنَّ المجتمع السعودي مجتمع متعلم، وفئة الشباب فيه فئة قد تشكل النصف، ومعظمهم من المتعلمين مما يبرِّر هذه النتيجة، وذلك ما أكَّدته الدراسات السابقة كدراسة النجار (El-Najjar 2017) حيث وجدت ارتباطاً كبيراً بين المستوى التعليمي المنخفض والطلاق، والسلطان (2017) التي أشارت نتائجها إلى أنَّ معظم المطلقات لديهن مؤهل تعليمي أقل من جامعي، وعلاونة (2019) التي تبين منها العلاقة القوية والعكسية بين المستوى التعليمي، وازدياد حالات الطلاق.

الخاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى التعرُّف على بعض المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل مقارنة ببعض مناطق المملكة العربية السعودية، وعما إذا كانت هنالك فروق في المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات في منطقة حائل تُعزى إلى بعض المتغيرات الديمغرافية، وقد تبيَّن من نتائج الدراسة ما يلي:

– أنَّ المتغيرات النفسية لدى المطلقين والمطلقات كانت في مستوى متوسط وحسب الترتيب التالي: (الاضطرابات النفسية السلوكية، السمات الشخصية، الضغوط الاقتصادية، والضغوط الاجتماعية).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات النفسية تُعزى إلى بعض المتغيرات الديمغرافية: الجنس ولصالح الإناث، ومكان السكن لصالح سكان منطقة الرياض، والمستوى التعليمي لصالح دبلوم أو بكالوريوس.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير عمل المرأة.

التوصيات

– العناية بالبرامج الإرشادية الهادفة إلى التوعية والعلاج للاضطرابات النفسية الناجمة عن المشكلات الأسرية، وذلك من أجل تعزيز الصحة النفسية للزوجين، وهذا من شأنه أنْ يعمل على التقليل من ظاهرة الطلاق.

– توجيه نظر المسؤولين والمهتمين بظاهرة الطلاق إلى الأهمية التي تسهم بها المؤسسات التعليمية في الوعي بقيمة التماسك الأسري، وبالتالي تفعيل دور المؤسسات التعليمية في التوعية المجتمعية للحد من الطلاق.

–تفعيل دور وسائل الإعلام والمساجد في التوعية بالاضطرابات النفسية، وبيان أهمية التماسك الأسري، وحقوق وواجبات كل من الزوجين.

المقترحات:

–تقديم برامج إرشادية نفسية في الجامعات تهدف إلى التوعية بالاضطرابات النفسية السلوكية التي تعتري أفراد الأسرة وخصوصاً الزوجين، وكيفية علاجها مما قد تسهم في الحد من ظاهرة الطلاق.

–تقديم برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي يهدف إلى توعية المجتمع والمقبلين على الزواج بأهمية التماسك الأسري وبحقوق وواجبات الزوجين.

– تقديم برنامج علاجي قائم على العلاج السلوكي المعرفي يهدف إلى توعية المتزوجين بالمتغيرات النفسية المساهمة في حدوث الطلاق، ويُقدَّم من خلال القنوات الإعلامية.

الدعم المالي:

هذا البحث مدعوم من قبل عمادة البحث العلمي بجامعة حائل –المملكة العربية السعودية برقم RD-21 057

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، سيد عاشور. (2008). مشكلة البطالة، ومواجهتها في الوطن العربي(ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بشار، دانيال. (2017م). «أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية على ظاهرة الطلاق في مدينة الصدر لعام 2014 (دراسة تحليلية سكانية)»، مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، 14 (60)، 151-113.

جابر، جابر عبد الحميد. (1990م). نظريات الشخصية: البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث – التقويم، القاهرة: دار النهضة العربية.

ربابعة، عمر عبد الرحيم وسالم، رفقه خليف. (2015). «أسباب الطلاق والحلول المقترحة لمعالجتها من وجهة نظر المطلقين والمطلقات والقضاة الشرعيين في الأردن»، مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، 34 (162)، 537-509.

الدليل التشخيصي الخامس المعدل للاضطرابات النفسية DSM 5 استرجع بتاريخ 10/11/2022 https://www. psyco-dz.info/2017/09/dsm-5-pdf.html

السبعاوي، هناء جاسم. (2013م). «الطلاق وأسبابه في مدينة الموصل (دراسة تحليلية)»، إضاءات موصلية، (74)، 20-1.

سلطان، رندا. (2017م). «دراسة ظاهرة الطلاق المبكر في ريف محافظة أسيوط»

Assiut J. Agric. Sci, 48, (3), 271-287.

السند، حصة بنت عبد الرحمن. (2015م). «واقع الخلافات الأسرية في المجتمع السعودي والتخطيط لمواجهتها دراسة ميدانية مطبقة على عيّنة من المستفيدين والمستفيدات بمراكز التنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية» مجلة جامعة شقراء، (6)، 278-229.

الشبول، أيمن محمد قاسم. (2010م). «المتغيرات الاجتماعية والثقافية لظاهرة الطلاق: دراسة أنثروبولوجية في بلدة الطرة.» مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية،26 (3،4) 705-647.

الشيخ، رضوان وبني فارس، محمود وجاهين، جمال وحامد، محمد. (2013م). «ظاهرة الطلاق في مجتمع المدينة المنورة: الأسباب، الآثار المترتبة عليها، والحلول المقترحة من وجهة نظر المطلقين: دراسة حالة» دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 37 (2)، 260-211.

الضفيري، فهد والشمري، صالح والمرابحة، عامر (2015)، «أساليب التعامل مع الضغوط الاجتماعية لدى عيّنة من الطلبة الموهوبين»، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، (41)، 373-354.

عثمان، خال محمود. (**2007**).أحادية الرؤية وعلاقتها بأسلوب التفكير الإبداعي (التجديد والتجويد) لدى عينات من كلية التربية (دراسة ارتقائية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

علاونة، عبد المجيد.(2019م). «الطلاق في المجتمع الفلسطيني وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر المطلقات في مدينة رام الله خلال الفترة (2010 -2019) (دراسة ميدانية نقدية)"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3 (10)، 60-29.

غانم، محمد حسن.(2007م).الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قليوبي، خالد محمد.(2020م). «العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأحادية الرؤية لدى عيّنة من السجناء بالمملكة

العربية السعودية»، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8 (1)، 202-180.

الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نضال.(2007م). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

لازاروش، ريتشارد.(1993م). الشخصية، ترجمة سيد غنيم، بيروت: دار الشرق.

محسن، حارث صاحب.(2020م). «ظاهرة الطلاق في المجتمع العراقي بعد 9/4/2003»، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية جامعة الكوفة، 14(26)، 340-303.

المسح الوطني السعودي للصحة النفسية: التقرير التقني استرجع بتاريخ 2022-11-10 من المصدر ww.healthand-stress.org.sa

المناحي، عبد الله بن عبد العزيز.(2020م). «العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية عن دراسة وصفية تنبؤيه لعينتين من الجانحين وغير الجانحين» مجلة جامعة الملك عبد العزيز، 28 (1)، 155 -185.

منظمة الصحة العالمية. استرجع بتاريخ 10/11/2022 من المصدر https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders

الموسوعة الفقهية. استرجع بتاريخ 9/11/2022 من المصدر https://dorar.net/feqhia/.

نجاتي، محمد عثمان.(1987م). علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت: دار العلم.

الهاشمي، خالد. (2010). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الضغوط النفسية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت وأثرها على بعض متغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الهيئة العامة للإحصاء، الإحصائيات السكانية والحيوي .(2020).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aanes, Mette M .(2005). "Chronic Social Stress and Depressive Symptoms in Adolescents", *Research Centre for Health Promotion Report Number* 5, Bergen, Norway.

Allport, G. .(1961). *Pattern and growth in personality*, New York: Holt: Rinehart & Winston.

Amato, P., & Hohmann-Marriott, B .(2007). "A comparison of high and low distress marriages that end in divorce", *Journal of Marriage and Family, 69* (3), 621 - 638.

Aristide, S., Martini, M., Balsamo, M., Carlucci, L., Ebisch, S., Innamorati, M., Piccon, L., Romanelli, R., Sergi, M., & Tommasi, M .(2016). "Compatibility Quotient and its Relationship with Marital Satisfaction and Personality Traits in Italian Married Couples", *Sexual and Relationship Therapy, 31* (1), 83-94.

Bramlett, MD & Mosher, WD .(2001). "First marriage dissolution, divorce, and remarriage", *United States, Advance Data,* 323:1–20.

Brendelo, E .(2017). *Stress and health disparities*, American psychological association, Washingto, D.C.

Bulloch, A., Williams, J., Lavorato, D., and Patten, S2017).). "The depression and marital status relationship is modified by both age and gender", *Journal Affect Disorders*, 223, 68–65.

Cao, N., Fragniere, E., Gauthier, J., Sapin, M., Widmer, E .(2010). "Optimizing the Marriage Market: An Application of the linear assignment model", *European Research, 202* (2), 547-553.

Chen, H., Cohen, P., Johnson, J. G., Kasen, S., Sneed, J. R., & Crawford, T. N

.(2004). "Adolescent personality disorders and conflict with romantic partners

during the transition to Adulthood", *Journal of personality disorders, 18* (6),

507–525.

El-Najjar, A .(2017). "Variables Associated with Divorce in Northwest Georgia, 2007-2016", *The Journal of Public and Professional Sociology, 9* (2), 1-11.

Hald, G., Ciprić, A., Sander, S., & Strizzi, J .(2022). "Anxiety, depression and associated factors among recently divorced individuals", *Journal of mental health (Abingdon, England), 31* (4), 462–470.

Hellmuth, J., & McNulty, J .(2008). "Neuroticism, marital violence, and the moderating role of stress and behavioral skills", *Journal of Personality and Social Psychology, 95* (1), 166-180.

Hewitt, B., Turrell, G., and Giskes, K .(2012). "Marital loss, mental health and the role of Perceived social support: findings from six waves of an Australian population based panel study", *Journal of Epidemiol Community Health, 66* (4), 308–314.

Johnson,W., McGue M., Krueger, R. Bouchard., & T .(2004). "Marriage and personality: a genetic analysis", *Journal of Personality and Social Psychology, 86* (2), 285 - 294.

Karampatsos, J .(2011). *A marriage between two perceptions: How spirituality and perceived similarity between husbands and wives impacts marital satisfaction*, (Unpublished doctoral dissertation), Department of Pastoral Counseling of Loyola University, Maryland.

Maiti, T., Singh, S., Innamuri, R., & Hasija, A .(2020). "Marital distress during COVID-19 pandemic and lockdown: A brief narrative", *International Journal of Indian Psychology*, *8* (2), 426-4.

Nielsen, N., Davidsen, R., Hviid, A., & Wohlfahrt, J .(2014). "Divorce and risk of hospital-diagnosed infectious diseases", *Scandinavian Journal of Public Health*, *42* (7), 705-711.

Probst, T .(2005). "Countering the Negative Effects of Job Insecurity through Participative Decision Making: Lessons from the Demand-Control Model", *Journal of Occupational Health Psychology, 10* (4), 320–329.

Sander, S., Strizzi, JM., Øverup, CS, Cipric, A., Hald, GM .(2020)."When Love Hurts – Mental and Physical Health Among Recently Divorced Danes", *Front Psychol 11,* 1-11.

Tavakol, Z., Nikbakht Nasrabadi, A., Behboodi Moghadam, Z., Salehiniya, H., & Rezaei, E .(2017). "A review of the factors associated with marital satisfaction", *Galen Medical Journal, 6* (3).

Teachman, J .(2008). "Complex life course patterns and the risk of divorce in second marriages", *Journal of Marriage and Family, 70* (2), 294–305.

Webbo, R .(2017). *The Effects of Personality Traits on Marital Satisfaction among Christians in Nairobi*: *A Case of Kilimani, Nairobi West, Kayole and Kitengela Wards*, (Unpublished doctoral dissertation), United States International University-Africa.

Whisman, MA, & Schonbrun Y .(2009). "Social consequences of borderline personality disorder symptoms in a population-based survey: Marital distress, marital violence, and marital disruption", *Journal of Personality Disorders*, *23* (4), 410–415.

ثالثاً: مواقع الانترنت

https://courses.lumenlearning.com/boundless psychology/chapter/trait Perspectives on personality. Retrieved on 10/8/2022 from the source

https://www.elbalad.news. Retrieved on 15/8/2022 from the source https://2date4love.com/divorce-statistics. Retrieved on 10/8/2022 from the source.

https://arabic.rt.com/middle_east. Retrieved on 1/9/2022 from the source.

https://www.independentarabia.com/node/206126. Retrieved on 3/8/2022 from the source.

https://u.ae/ar-ae/participate/blogs/blog?id=637Retrieved on 10/8/2022 from the source.

البحث الثالث

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية

The Practice of Green Human Resource Management in Saudi universities

د. باسم بن إبراهيم سليمان المحيميد
Dr. Basem bin Ibrahim Al-Mohameed

واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية

The Practice of Green Human Resource Management in Saudi universitie

د. باسم بن إبراهيم سليمان المحيميد

الأستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Basem bin Ibrahim Al-Mohameed .Dr

Assistant Professor, Department of Administration and Educational Planning - College of Education

Imam Mohammad ibn Saud Islamic University

Email: bimohameed@imamu.edu.sa

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية. وتحديد الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية، وصولاً إلى تقديم المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي التحليلي، من خلال توزيع استبانة على أفراد عيّنة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والبالغ عددهم (375) عضواً، وكان عدد المستجيبين (349) عضواً، بنسبة (93 %) من أفراد عيّنة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت موافقة أفراد عيّنة الدراسة على محور واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية بدرجة «متوسطة» لجميع أبعاده الأربع حيث جاءت على التوالي: (التطوير والتدريب، تقييم الأداء، المكافآت والأجور، الاستقطاب والتوظيف). وجاءت موافقة أفراد عيّنة الدراسة على محور صعوبات ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية بدرجة «متوسطة». بينما جاءت موافقة أفراد عيّنة الدراسة على محور مقترحات لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية بدرجة «مرتفعة».

الكلمات المفتاحية: الممارسة – الموارد البشرية – إدارة الموارد البشرية الخضراء.

Abstract

The study aimed to identify the reality of the practice of green human resources management in Saudi universities and to identify the difficulties that limit the practice of green human resources management, in order to make appropriate recommendations to improve the practice of green human resources management. The researcher employed the descriptive, analytical survey method by distributing a questionnaire to the respondents of the study sample who were faculty members at Saudi universities. The questionnaire was distributed to (375) faculty members, and (349) respondents responded to the questionnaire, which was equal to (93%) of the study sample. The study reached the following results: the study sample showed "average" agreement on the theme of the reality of the practice of green human resources management in Saudi universities for all its four dimensions: Development and training, performance evaluation, rewards and wages, recruitment and employment, respectively. The study sample scored a "medium" degree on the theme of the difficulties of practicing green human resources management in Saudi universities, while the respondents scored "high" on the theme of "suggestions for improving the practice of green human resources management at Saudi universities.

Study Summary Keywords: Practice - Human Resources - Green Human Resource Management.

المقدمة:

مع مطلع التسعينيات من القرن الميلادي الماضي بدأت معظم الدول بالاهتمام بموضوع حماية البيئة؛ وذلك في ظل تدهور وارتفاع معدلات التلوث البيئي الذي يخلف أضراراً على الصحة البشرية، الأمر الذي أدى إلى زيادة اهتمام المؤسسات بتحسين أدائها البيئي، من خلال تبني أساليب وممارسات للحد من هذه الأضرار، فالمؤسسات تعيش عصر الاهتمام بالإدارة والتنمية لتحقيق الريادة في الأداء من خلال مركز قوتها ومواردها الأهم، وهي الموارد البشرية التي لها تأثير إيجابي في رفع مستوى الأداء؛ لذا فقد أصبح الفكر الإداري الحديث يقدِّم مفاهيم إدارية تمتاز بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

وقد عُقد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية بعنوان: (قمة الأرض) عام 1992م، وأوصى بالاهتمام بفكرة الإدارة الخضراء، كما أوصى صندوق البيئة الأوربي في عام 1995م بتطبيق المعايير البيئية في تقييم الإدارة والمنشآت التعليمية في سبيل تحسين التعامل مع الموارد الطبيعية، وهو الأمر الذي ساهم في زيادة الاهتمام بتطوير معايير وممارسات الإدارة الخضراء (البيئية). وتشير ازغير (2019) إلى أنَّ تبني المؤسسات لأساليب مفهوم الإدارة الخضراء يساعد على بإيجاد الحلول للمشاكل البيئية والاقتصادية، كما أنَّه يركز على صحة وسلامة الموظفين، ويشير Pooja popli (2014) إلى تزايد الاهتمام الدولي بمفهوم الإدارة الخضراء من خلال تبني استراتيجيات وممارسات بيئية تهتم بالتكامل بين الإدارة الخضراء وإدارة الموارد البشرية، وتبني مبادئ تشجيع الموظفين ليكونوا مصدر إلهام وتمكين لتحقيق أهداف الإدارة الخضراء (p.114).

فمفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء يجمع بين نشاطات الإدارة البيئية وإدارة الموارد البشرية كما يشير إلى الدور الذي تلعبه الموارد البشرية من ممارسات تجاه المؤسسات للحماية والمحافظة على الموارد الطبيعية فيها (السكارنة، 2017: ص15). وتساهم إدارة الموارد البشرية الخضراء في الحدِّ من التحديات البيئية، وتحسين مستوى الأداء البيئي والتنظيمي. ويضيف Mandip (2012) أنَّ مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء أصبح له اهتمام ملحوظ ضمن بيئة العمل، وهو يمثل عدداً من السياسات والممارسات التي تعزِّز الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة داخل المؤسسات بشكل عام، والتركيز على البيئة المستدامة بشكل خاص. (p.244).

في ظل ما تشهده المؤسسات التعليمية اليوم من تطورات وتغيرات متسارعة قد أصبح تبني مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء وممارساتها أمراً مهماً، فالمؤسسات التعليمية تواجه حالياً عدداً من التأثيرات البيئية؛ ومنها الجامعات التي تمثل أحد أهم مكونات النظام التعليمي، وذلك لدورها البارز في إيجاد معارف ومهارات جديدة من خلال وظائفها: التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع (أبو رمان، والصديقي، 2019: ص45)، كما أنَّ الجامعات في ظل توجهات وأهداف رؤية المملكة 2030 قد بدأت في اعتماد استراتيجيات حديثة تعتمد على التحسين والتطوير بشكل مستمر لمواكبة التطور التكنولوجي والعلمي المتسارع للمواءمة مع متطلبات العصر الحديث، وبناءً على ما سبق يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية.

المشكلة:

بدأت مؤخراً كثيرٌ من دول العالم بالاهتمام بالقضايا البيئية وتطوير المعايير الدولية لإدارة البيئة؛ وذلك نتيجة تفاقم المشكلات البيئية لاعتمادها على التنمية السريعة التي تعتمد على الاستغلال المتزايد للموارد الطبيعية مما جعل المؤسسات أكثر وعياً بأهمية تبني الممارسات والبرامج الإدارية والاستراتيجية البيئية، وذلك من خلال تكامل العلاقة بين سياسات إدارة الموارد البشرية وأهداف الممارسات البيئية من أجل تطبيق إدارة خضراء، وقد أعلن ميثاق «magna carta» المعني بالبيئة في عام 1972م عن أهمية الدفاع عن البيئة وتحسينها للجيل الحالي والمستقبلي، وتنفيذ معايير للتدقيق البيئي للمؤسسات الذي يعمل على تغيير الثقافة التنظيمية في المؤسسات، ويجعل العاملين أكثر اهتماماً في الحفاظ على البيئة (Shaikh،2015: P.122).

وظهرت الحاجة إلى تبني مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء وممارساتها استجابةً إلى مبادرات المنظمات الدولية التي تهتم بالحفاظ على البيئة ومواردها بعد الثورة الصناعية، واتساع نطاق الأعمال العالمية، والربط بين إدارة الموارد البشرية الخضراء والريادة الاستراتيجية، فأصبح من الموضوعات الهامة والرئيسية في الفكر الإداري الحديث (ولي، وحمد، 2021: ص 338). وكون الجامعات

تضطلع بمهام ومسؤوليات اجتماعية لا سيما فيما يتعلق بالحماية المستدمية للبيئة باستخدام مواردها المتاحة؛ فقياس مدى كفاءة وفاعلية الأداء البيئي فيها يتم من خلال الممارسات الإدارية، كما تُعدُّ إدارة الموارد البشرية ركناً أساسياً لمواكبة التحديات الحالية والمستقبلية، فهي تساهم في تحقيق أهداف الجامعة الاستراتيجية المتعلقة بالبيئة وحمايتها، وتشير دراسة كلٍ من Viebahn (2002)، Waqara (2016)، ربيعة (2012) إلى أنَّ أزمة الحدِّ من هدر الطاقة من أبرز الأزمات التي تواجه الجامعات؛ لذلك يجب على الجامعات الاتجاه نحو الاهتمام بالموارد البيئية، والسعي نحو رفع مستوى ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء، وتشجيع الموظفين ليكونوا ملهمين ولديهم وعي بمفهوم الإدارة الخضراء.

وتؤكِّد دراسة نصير وآخرين (2022) على أنَّ تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء له انعكاس إيجابي على زيادة الكفاءة والفاعلية في الأداء، وتوفير الطاقة والحد من الهدر داخل المؤسسة، كما أوصت دراسة الصاوي والدباغ (2021) برفع مستويات المسؤولية الاجتماعية من خلال زيادة ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء، وإعداد خطط مستقبلية للاستقطاب والتوظيف على أساس الوعي البيئي، وتصميم البرامج التطويرية والتدريبية لرفع مستوى المهارات والخبرات، وتنمية الممارسات الصديقة للبيئة لدى الموظفين، وبناء معايير تقييم الأداء، وتقديم حوافز ذات بعد بيئي لتحسين جودة العمل، وحل المشكلات المتعلقة بالبيئة الخضراء، وتضيف دراسة جدو والعياضي (2021) أهمية إعادة تأهيل الموارد البشرية في ضوء توصيف الوظائف الخضراء، ونشر ثقافة المحافظة على البيئة الصديقة، والعمل بمفهوم الاختيار والتوظيف الأخضر للموارد البشرية في ضوء المهارات والقدرات المعرفية الخضراء.

كما أوصت دراسة أبو رمان والصديقي (2019) بضرورة تنفيذ ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعة من خلال توظيف واستقطاب الأفراد الذين لديهم اهتمام بالجوانب البيئية، ويحملون إحساساً بالمسؤولية عن الآثار البيئية المترتبة على ممارساتهم الفردية، مما يشير إلى الدور المميز الذي تمارسه إدارة الموارد البشرية الخضراء، وتؤكد ذلك دراسة ولي وحمد (2021) التي توصلت إلى وجود ضعف في مستوى إدراك الجامعات لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعات.

ومن هنا أصبح من الضروري على الجامعات السعي نحو الاستعداد لمواجهة مختلف الصعوبات التي تواجه البيئة، والعمل على تحسين مستوى الممارسات الإدارية لتكون جامعات صديقة للبيئة، وذلك من خلال تبني ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في مجالات التوظيف والتطوير والتقييم والتحفيز حيث إنَّها أدوات مؤثرة في مواءمة الموظفين مع الاستراتيجية البيئية للجامعة، كما أنَّها رافد جديد وهام للحفاظ على بيئة نظيفة سليمة وآمنة، وفي ظل المؤشرات السابقة يتضح أنَّ ممارسات إدارة الموارد البشرية في الجامعات السعودية لم تصل بعد للمستوى المأمول، كما أنَّ الدراسات -بحسب معرفة وجهد الباحث- التي تناولت إدارة الموارد البشرية في الجامعات السعودية قليلة، واستناداً على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

الأسئلة:

1. ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
2. ما الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد عيِّنة الدراسة؟
3. ما المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد عيِّنة الدراسة؟

الأهداف:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية.
2. الكشف عن الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية.
3. التوصل إلى المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية.

الأهمية:

تتبلور أهمية الدراسة في عدة نقاط، وهي:

- التطرّق لموضوع حديث في الأدب النظري والفكر الإداري.
- على حد علم الباحث فإن الدراسة الحالية تعدُّ من الدراسات القلائل التي تناولت مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء في التعليم الجامعي.
- يؤمل الباحث أنْ تسهم الدراسة في تعزيز فكرة الاستفادة من الممارسات الإدارية والبيئية الصحيحة في الجامعات السعودية.
- تمثِّل ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء أحد أهم العناصر التي تساعد في تحقيق التنمية المستدامة في الجامعات.
- يؤمل أنْ تساهم نتائج الدراسة الحالية في اهتمام الباحثين في مجال الإدارة التربوية لتناول الموضوع من جوانب أخرى لم تشملها حدود الدراسة الحالية.
- يمكن أنْ تدعم نتائج الدراسة الحالية تعديل بعض الممارسات السلبية للموارد البشرية في التعليم الجامعي.

الحدود:

الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الحكومية، وهي: (أم القرى، الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والملك خالد، والملك فيصل) والبالغ عددهم (14.571) عضواً، ويرجع اختيار الباحث للجامعات الأربع كونها تمثل الجامعات الرئيسية ذات البُعد الجغرافي للتعليم الجامعي السعودي، مع تنوّع تخصصاتها الأكاديمية، كما أنَّها تغطي المساحة الجغرافية والاجتماعية في المنطقة الغربية والوسطى والجنوبية والشرقية.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1444هـ.

المصطلحات:

الممارسة: يعرف الرحيلي (1418هـ: ص7) الممارسة بأنَّها «مجموعة الأنشطة والسلوك التي يجب أداؤها في الوظيفة المعيّنة، ويقصد بها الواجبات والمهام والمسؤوليات التي يتضمنها دور الموظف».

ويعرِّفها الباحث إجرائياً بأنها: الأساليب والطرق والوسائل والمهارات التي يقوم بها الموظف؛ لتحقيق ممارسات خضراء تراعي الجوانب البيئية والأخلاقية، وتحقق الالتزام بالمسؤولية المجتمعية للجامعة، وأيضاً الالتزام بالتشريعات والقوانين البيئية المعمول بها في الدولة، وهذه لممارسات هي:(الاستقطاب والتوظيف، التطوير والتدريب، تقييم الأداء، المكافآت والأجور).

الموارد البشرية: يتبنَّى الباحث ما ذكره الشيخ (2008م) في تعريفها بأنَّها: "مجموع الأفراد والجماعات التي تكوّن المؤسسة في وقت معين، ويختلف هؤلاء الأفراد فيما بينهم من حيث تكوينهم، خبرتهم، سلوكهم، اتجاهاتهم، وطموحاتهم كما يختلفون في وظائفهم، ومستوياتهم الإدارية وفي مساراتهم الوظيفية» (ص10).

إدارة الموارد البشرية الخضراء: عرفت بأنَّها:" كافة الوظائف التي يستوجب على إدارة الموارد البشرية القيام بها من إلزام العاملين بمجموعة من الوظائف التي تحقق الاستدامة، وفي الوقت نفسه تعزِّز الممارسات البيئية داخل المنظمة» (kanika,2016: P.75).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنَّها: «جميع الوظائف والسياسات والأنظمة التي تتضمن الاستقطاب، والتوظيف، والتدريب، والتطوير، وتقييم الأداء المستمر لجميع الممارسات الإدارية، وذلك من خلال تحويل الموظفين العاديين إلى مشجعين، ومتبنين للممارسات الإدارة الخضراء من أجل تحقيق الجامعة لأهداف البيئة".

الإطار النظري:

أولاً: إدارة الموارد البشرية الخضراء:

- **مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء:**

تمتلك المؤسسات المختلفة موارد متنوعة مثل الموارد البشرية والموارد المالية، وعلى قدر فعالية الإدارة وكفاءتها في استغلال مواردها المختلفة تتحدد قدرة المؤسسات على البقاء والمنافسة في العصر الراهن، ولذلك أصبحت إدارة الموارد البشرية واحدة من المداخل الأساسية لعلم الإدارة المعاصر، فهي تتعامل مع أهم موارد المؤسسات ألا وهو العنصر البشري في مجال العمل، حيث يُعدُّ هو العقل المدبر والقوة التي يمكن من خلالها استغلال جميع الإمكانات المادية لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها، حيث أنَّ العنصر البشري هو من يقوم باتخاذ القرارات التي تحقق فرص نجاح المؤسسات، وحل مشكلاتها، وتهيئة الأجواء المناسبة للعاملين للوصول إلى تحقيق أقصى ما يمكن للموظف القيام به من أعمال بإتقان وإبداع وابتكار.

وقد ظهرت في عام 1996م على يد الكاتب ويرماير بعد نشره كتابه الموسوم «تخضير الأشخاص» أنَّ التكامل بين الإدارة البيئية وإدارة الموارد البشرية نتج عنه تسمية إدارة الموارد البشرية الخضراء التي تهتم بحماية البيئة والحفاظ على التوازن البيئي، فهي تدعم المسؤولية الاجتماعية الصديقة للبيئة وتعمل على كفاءة الإنفاق، كما أنَّها تعتمد على التزام الموظفين، واكتسابهم المهارات والخبرات الخضراء (Chwdhury & Sanju, 2017: P.26) و(القحطاني، 2008: ص22). كما عُرفت إدارة الموارد البشرية الخضراء (GHS) بعدة مفاهيم منها ما ذكره Mathapati (2013) بأنَّها: «الإدارة المسؤولة بشكل مباشر في خلق القوى العاملة الخضراء التي تفهم وتقدر الممارسات والأهداف الخضراء في عملية إدارة الموارد البشرية من تعيين وتدريب وتطوير مما تساعد في النهوض بالعنصر البشري" (P.726). ويضيف بلالي وبحضة (2018) بأنَّها: «إدارة حديثة للموارد البشرية مرتبطة بالإدارة البيئية في المنظمة، حيث تساهم في زيادة درجة الاستخدام المستدام للموارد من خلال قيامها بممارسات تتصف بالخضراء، مثل: التوظيف الأخضر، والتدريب الأخضر، وتقييم الأداء الأخضر، والتعويض الأخضر، وتنمية العلاقات الخضراء، وبما يساهم في تنمية السلوك الأخضر لدى القيادات والموظفين بهدف تحسين الأداء البيئي والتنظيمي، وبالتالي المساهمة في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة للمنظمة" (ص12)، وبناءً على المفاهيم السابقة يمكن القول بأنَّ إدارة الموارد البشرية الخضراء هي: السياسات والأنظمة التي تتضمن الاستقطاب، والتوظيف، والتدريب، والتطوير، وتقييم الأداء لجميع الممارسات الإدارية، من خلال تحويل الموظفين العاديين إلى مشجعين ومتبنين لممارسات الإدارة الخضراء من أجل تحقيق الجامعة لأهداف البيئة.

- **ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات:**

تتمثَّل ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في الأنشطة الأساسية للجامعة، وتزيد من قدرتها على معرفة المتغيرات البيئية التي تناولها عدد من الباحثين والمفكرين، حيث يوجد اتفاق على تحديدها في الممارسات التالية:

1. **الاستقطاب والتوظيف الأخضر:**

الاستقطاب والتوظيف أحد أهم المزايا التنافسية للجامعات، حيث إنَّها القدرة على جذب الكفاءة البشرية من ذوي الكفاءات المعارف والمهارات العالية. ويعرَّف بأنَّه: عملية توظيف واستقطاب أفراد لديهم مهارات ومعارف وأساليب وسلوكيات خضراء (Stringer, 2009: p.25)، فهي تتيح للجامعة توفير أكبر قدر من المعلومات عن متطلبات ومواصفات وأنشطة الوظيفة، واستخدام إجراءات التوظيف عن طريق موقع الجامعة، ووسائل الإعلام والهيئات الحكومية والخاصة مما يساعد في تسريع عملية التوظيف، ويقلل من التكاليف والإجراءات الروتينية التقليدية، فالتوظيف الأخضر يزيد من فرص جذب الموارد البشرية الخضراء، ويعزز الميزة التنافسية للجامعة.

2. التطوير والتدريب الأخضر:

حيث تُعدُّ من أهم الممارسات التي تسعى إلى تطوير وتنمية المهارات والمعارف والاتجاهات المؤثرة في سلوكهم الأخضر، كما أنَّها تدعم الخبرات وخلق بيئة خضراء من خلال مجموعة من البرامج التدريبية التي تعمل على تهيئة الموارد البشرية، ويذكر Ahmad (2015) أنَّ التدريب ينبغي أنْ يشمل خطط التنمية، وبرامج تعليمية، وورش عمل، ودورات لتمكين المنسوبين من تطوير واكتساب المعرفة في مجال إدارة البيئة، والمهارات الخضراء والموقف، وتدوير الوظائف الخضراء، وينبغي أنْ تصبح المهام متوافقة مع الخطط الإستراتيجية لتطوير المنسوبين (p.7).

3. تقييم الأداء الأخضر:

تقييم الأداء عملية يتمُّ من خلالها حث وتحفيز المنسوبين لرفع مستوى أدائهم، وتحسين مهاراتهم الشخصية التي تساعد في تحقيق غايات وأهداف الجامعة التنظيمية، كما أنَّه يحقق نتائج إيجابية على مستوى الأداء البيئي، حيث إنَّها تركز على الاهتمامات البيئية، والسياسات الخاصة بالجامعة، ويذكر Ahmad (2015) أنَّها عمليات تساعد في تحسين الأداء، والالتزام بمعايير الأداء البيئي من خلال تطبيق مؤشرات للأداء الأخضر (p.32)، ويضيف الشريف (2009) أنَّها فحص تحليلي انتقادي شامل لخطط وأهداف وطرق التشغيل، واستخدام الموارد البشرية والمادية بهدف التحقق من كفاءة واقتصادية الموارد، واستخدامها أفضل استخدام، وأعلى كفاءة وفاعلية لتحقيق الأهداف والخطط(ص84).

4. المكافآت والأجور الخضراء:

المكافآت والأجور الخضراء من العناصر الرئيسية الأكثر أهمية لتحفيز المنسوبين لرفع مستوى الالتزام والأداء من خلال تحسين المهارات والمعارف والممارسات الشخصية التي تساعد في تحقيق أهداف الجامعة التنظيمية، ويؤكد Jabbour (2015) على أنَّ المكافآت والأجور يمكن أنْ تؤثر في التزام المنسوبين بالعمل لأقصى درجة، وتحفيزهم لتأدية الأعمال بأعلى معايير الأداء للممارسات الخضراء التي تحقق أهداف الجامعة (10). كما تبرز أهميتها في استدامة الأداء البيئي، وتوليد المبادرات البينية المختلفة التي تعود في ذاتها بنتائج مضاعفة في مقابل التعويضات الممنوحة، كما أنَّ المكافآت والأجور في مقابل الأداء الأخضر قد تأخذ شكلاً مالياً، وقد يتجلى في شكل تعويضات أخرى غير مالية متنوعة كالأوسمة والشهادات التقديرية ونحوها (ولي، وحمد، 2021: ص346).

- **أهمية تطبيق إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات:**

تأتي أهمية تطبيق إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية من كونها تساهم في رفع مستوى الأداء لدى لأفراد؛ لذلك لابد من تبني السلوك الصديق للبيئة في كل مجالات الحياة، وبالتالي فإنَّ ممارسة الإدارة الخضراء تعدُّ أمراً حيوياً في تحقيق الميزة التنافسية، وخلق ثقافة جاذبة ومحفزة تساهم في استدامة الجامعات، كما تساعد على الاستدامة البيئية، وقد أشار Mehta &Chu-gan (2015: p.75) والزبيدي وحمزة (2019: ص 34) وجميل (2020: ص 277) إلى أهمية الممارسات الخضراء للموارد البشرية من خلال تحسين السمعة والصورة العامة للجامعة، وتطوير إجراءات الاستقطاب والتوظيف، وزيادة معدل الاحتفاظ بالموظفين، ورفع مستوى القدرة التنافسية وزيادة الأداء للجامعة، ورفع مستوى كفاءة الإنفاق للجامعة، واتخاذ القرارات الصديقة للبيئة تساعد على تحقيق الابتكار وإيجاد حلول للمشاكل البيئية، والاحتفاظ بالموظفين حيث إنَّ المنظمات الخضراء تتمتع بمعدلات دوران أقل مقارنة مع نظراتها غير المستدامة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

دراسة الحموري، وآخرين (2016م) هدفت إلى التعرُّف على مدى تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية لدى الجامعات الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية؛ وتكوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع العاملين في قسم الموارد البشرية في جامعات جنوب الضفة الغربية البالغ عددهم 14 عاملاً وعاملةً، وذلك بعمل مسح شامل للمجتمع، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنَّ أفراد عيِّنة الدراسة موافقون على مدى تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات الفلسطينية بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: الاهتمام بشكل أكبر بتطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء من أجل الاستدامة البيئية

والمحافظة على البيئة، وضرورة تبني نظام يعمل على تحسين تطبيق الاستقطاب والتوظيف الأخضر، وإدارة وتقيم الأداء الأخضر، وضرورة الاستمرار في عملية تدريب وإدارة العلاقات الخضراء، ووضع نظام للتحسين من تطبيق نظام الحوافز والمكافآت الخضراء.

دراسة خزعل، وآخرين (2018) هدفت إلى التعرُّف على ممارسات الموارد البشرية الخضراء، وأثرها في تعزيز القدرات الجوهرية في جامعة الموصل؛ ووُزعت الأداة على عيِّنة مكونه من (36) موظفاً من العاملين في رئاسة جامعة الموصل، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباط وتأثير إيجابية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء، والقدرات الجوهرية الخضراء في جامعة الموصل، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ أعلى تأثير لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تعزيز القدرات الجوهرية الخضراء كان من نصيب ممارسة الاستقطاب والتوظيف، كما أظهرت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة التدريب الأخضر بدرجة متوسطة، وفي إطار هذه النتائج قدَّمت الدراسة عدداً من التوصيات من أبرزها: تعزيز القدرات الجوهرية الخضراء من خلال الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة، والاستفادة منها بأفضل شكل ممكن لدعم التوجه البيئي.

دراسة إسماعيل (2019) هدفت إلى التعرُّف على دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في دعم التنمية المستدامة بالجامعات المصرية الحكومية، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (376) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية الحكومية، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء والتنمية المستدامة في الجامعات الحكومية المصرية، كما توصلت النتائج إلى أنَّ أفراد عيِّنة الدراسة موافقون على محور واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بدرجة منخفضة، في حين أظهرت النتائج وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك أعضاء هيئة التدريس حول بعض ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء والتنمية المستدامة.

دراسة أبو رمان والصديقي (2019) هدفت إلى التعرُّف على أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في مدى تحسين تطبيق الإدارة البيئية في جامعة الطائف؛ وتكوَّنت عيِّنة مجتمع الدراسة من (220) إدارياً، تم اختيارهم بأسلوب العيِّنة العشوائية البسيطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى تبني ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أنَّ ممارسة تقييم الأداء الأخضر تسهم في تحسين تطبيق الإدارة البيئية ، وقدَّمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: يجب على إدارة الجامعة تبني إدارة الموارد البشرية الخضراء من خلال توظيف الأفراد الذين يعبرون عن مواقف إيجابية تجاه البيئة، وتدريب العاملين بحيث يصبحون مؤهلين في علم البيئة، بالإضافة إلى وضع خطة شاملة تحدد الأهداف العامة والمبادئ الأساسية لحماية البيئة، والعمل على رصد وتقييم البيانات البيئية فيما يتعلق بتحسين استخدام مواردها، وبالتالي تحقيق الاستدامة البيئية في حرمها الجامعي.

دراسة Abdullah (2019) هدفت إلى التحقق من وجود أثر لتطبيق ممارسات الموارد البشرية الخضراء في الجامعة العربية المفتوحة بالأردن والمتمثلة في الممارسات التالية: (**الاستقطاب والاختيار الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، تقييم الأداء الأخضر، المكافأة الخضراء**)؛ وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الجامعة العربية المفتوحة في الأردن من أكاديميين وإداريين والبالغ عددهم (93)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء على كل من الأهداف الإستراتيجية، وعلى القوة التنظيمية في الجامعة العربية المفتوحة، كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.

دراسة Gilal (2019) التي هدفت إلى التعرُّف على مدى تأثير ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء على الأداء البيئي باستخدام بيانات مؤسسات التعليم العالي؛ وتكوَّنت عيِّنة مجتمع الدراسة من (214) موظفاً وموظفة في مؤسسات التعليم العالي، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أنَّ ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء تعزِّز بشكل مباشر وإيجابي مستوى الأداء البيئي، وهذا نابع من اهتمام الموظفين بالبيئة، كما توصلت إلى أنَّ تأثير ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء على العاطفة لدى الموظفين يكون بشكل أعلى لدى الموظفين الذين لديهم قيم ومبادئ تجاه المحافظة على البيئة.

دراسة Fawehinmi (2020) هدفت إلى استكشاف التفاعل بين إدارة الموارد البشرية الخضراء وسلوك الموظف الأخضر والنماذج الأخلاقية الشخصية في بيئة مؤسسات التعليم العالي الماليزية، وتكوَّن مجتمع الدراسة من (425) عضو هيئة تدريس في خمس جامعات بحثية PMN من مؤسسات التعليم العالي الماليزية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها وجود علاقة معنوية إيجابية بين إدارة الموارد البشرية الخضراء ونماذج الأخلاق الشخصية، ووجود علاقة معنوية إيجابية بين نماذج الأخلاق الشخصية

وسلوك الموظف الأخضر، كما توصلت إلى وجود تأثير على سلوك الموظف الأخضر من خلال دور الوساطة لنماذج الأخلاق الشخصية، كما أظهرت عدم وجود علاقة مباشرة كبيرة بين إدارة الموارد البشرية الخضراء وسلوك الموظف الأخضر.

دراسة ولي وحمد (2021) التي هدفت إلى تحليل علاقة وتأثير ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء على القيادات الإدارية في الجامعات الخاصة في أبعاد الريادة الإستراتيجية؛ وتكوَّن مجتمع الدراسة من (84) عضواً من أعضاء مجالس الكليات في (7) جامعات خاصة في إقليم كوردستان العراق، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقات ارتباط عالية، وتأثيرات قوية بين المتغيرات: إدارة الموارد البشرية والريادة الاستراتيجية، وكان الارتباط عالياً بين التعويضات والحوافز الخضراء وتحمل المخاطرة، في حين كان التأثير عالياً للتدريب والتطوير الأخضر في الريادة الاستراتيجية، كما جاءت درجة تطبيق ممارسات التطوير والتدريب الأخضر، وتقييم الأداء في الجامعة مرتفعة، بينما جاءت درجة ممارسة المكافآت والحوافز متوسطة، وقدَّمت الدراسة مجموعة من المقترحات منها: ضرورة تسخير العلاقات القوية بين المتغيرين، وتوجهها نحو خدمة الجامعات، مع ضرورة توثيق العلاقة بين تقييم الأداء الأخضر، وتحمل المخاطرة، والسعي الجاد في دعم التوظيف الأخضر في الريادة الإستراتيجية من خلال تعديل بنود التوظيف، وأساليب الاستقطاب، والتعيين في ضوء متطلبات البيئة الخضراء.

دراسة أيمن (2022) جاءت بهدف التعرُّف على دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحقيق التنمية المستدامة؛ وتكوَّنت عيِّنة مجتمع الدراسة من (153) فرداً من مديري إدارة المواد البشرية في الشركات الصناعية بمدينة السادات، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء والتنمية المستدامة، حيث توصلت النتائج إلى أنَّ أفراد عيِّنة الدراسة موافقون على مستوى تطبيق ممارسات إدارة المورد البشرية الخضراء بدرجة متوسطة. كما قدَّمت الدراسة عدداً من التوصيات منها: إعادة النظر في تصميم وتنفيذ إستراتيجية الاستقطاب والتوظيف والتطوير، وإدارة التقييم بحيث تركز على جذب المعارف والمهارات والسلوكيات التي تتوافق مع أنظمة إدارة الموارد البشرية الخضراء.

دراسة المراد (2022) هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الإدارة الخضراء للموارد البشرية في المستشفيات الجامعية في الجمهورية العربية السورية، وقياس درجة الاختلاف بين فئة من يرون أنَّ هناك جدوى من تطبيق الإدارة الخضراء للموارد البشرية، ومن يرون خلاف ذلك؛ وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع العاملين في إدارات الموارد البشرية في المستشفيات الجامعية البالغ عددهم (302) موظف وموظفة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود معوقات في المستشفيات محل الدراسة من وجهة نظر أفراد عيِّنة الدراسة تحول دون تطبيق الإدارة الخضراء للموارد البشرية، كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: **نشر الوعي بأهمية مفهوم الإدارة الخضراء للموارد البشرية**، وتشجيع المرؤوسين وتحفيزهم مادياً ومعنوياً على الممارسات الخضراء، وتحديث توصيف الوظائف بحيث يتم تضمين الجوانب البيئية فيها، تدريب الموظفين بشكل مستمر على الحفاظ على الموارد البيئية، تبني العمل الإلكتروني، سن القوانين والتشريعات الملزمة بالجوانب البيئية.

التعليق على الدراسات السابقة:

وفي ضوء الاستعراض السابق للدراسات السابقة، تم التعليق عليها من خلال تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية من حيث الهدف ومجال الدراسة، كما تم توضيح أوجه الاستفادة من تلك الدراسات، بالإضافة إلى ما يميز الدراسة الحالية، كما يلي:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واتفقت جزئيًا في بعض أهدافها ومجال الدراسة مع عدد من الدراسات، حيث اتفقت جزئياً مع دراسة كلٍ من الحموري، وآخرون (2016م)، خزعل، وآخرون (2018)، إسماعيل (2019)، أبو رمان والصديقي (2019)، Abdullah

(2019)، Gilal (2019)، Fawehinmi (2020)، ولي وحمد (2021).

واختلفت في المجال مع دراسة كلٍ من دراسة أيمن (2022)، المراد (2022) حيث تناولت الدراسات مجال قطاع الأعمال بينما تناولت الدراسة الحالية مجال قطاع التعليم الجامعي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

يمكن إيجاز أبرز نقاط الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- تكوين تصور شامل عن موضوع الدراسة، وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وصولاً إلى تشخيص دقيق للمشكلة وصياغة دقيقة لعنوان الدراسة.
- توظيف توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها، وبناء أداة الدراسة.
- تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف.
- التوصل إلى أبرز المراجع لموضوع الدراسة.

أبرز ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية، والكشف عن الصعوبات التي تحدّ من ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء، وصولاً إلى تقديم مقترحات مناسبة لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء و-بحسب علم الباحث- لم تتناول دراسة سابقة البحث في حدود الدراسة الحالية ومجتمعها.

المنهجية والإجراءات:

المنهج:

لتحقيق أهداف الدراسة وإجراءاتها أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرّف بأنَّه: «المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة، أو تحديد المشكلة، أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرُّف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية، وهذا المنهج لا يقتصر على وصف الظاهرة فقط، وإنما يتعداه إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة من أجل تطويرها وتحسينها» (القحطاني، وآخرون، 2013، ص187). وذلك بغرض التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

المجتمع:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك خالد، وجامعة الملك فيصل، وعددهم (14.571) عضو هيئة تدريس، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة.

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجامعة

الجامعة	المجموع
أم القرى	4999
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	3863
الملك خالد	3588
الملك فيصل	2121
المجموع	**14.571**

المصدر: مواقع الجامعات (2022) على شبكة الإنترنت.

العيّنة:

تم اختيار عيّنة الدراسة من مجتمعها بطريقة العيّنة العشوائية البسيطة، وبلغت عيّنة الدراسة (375) عضواً، تم تحديدها باستخدام جدول Krejcie & Morgan لتحديد حجم العيّنة، وكان عائد الاستجابات (352) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (349)، وبذلك تكون بلغت نسبة الاستجابات (93 %) من عيّنة الدراسة، ويعدُّ هذا العدد مناسباً وفقاً لما حدد كرجسي ومرجان (Krejcie & morgan,1970,P. 609) كما في جدول تحديد العيّنة، وفيما يأتي خصائص عيّنة أفراد الدراسة:

ومن أهم خصائص أفراد عيّنة الدراسة:

1- الجامعة:

جدول (2) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة
أم القرى	97	27.8
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	94	26.9
الملك خالد	82	23.5
الملك فيصل	76	21.8
المجموع	**349**	**٪100**

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عيّنة الدراسة، وفقاً لمتغير الجامعة، وقد اتضح أنَّ (27.8 %) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من (أم القرى)، بينما (26.9 %) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من (الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، و(23.5 %) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من (الملك خالد)، و(21.8%) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من (الملك فيصل).

2- الدرجة العلمية:

جدول (3) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	39	11.2
أستاذ مشارك	142	40.7
أستاذ مساعد	168	48.1
المجموع	**349**	**٪100**

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عيّنة الدراسة، وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، وقد اتضح أنَّ (48.1 %) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة درجتهم هي (أستاذ مساعد)، بينما (40.7 %) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة درجتهم هي (أستاذ مشارك)، و(11.2%) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة درجتهم هي (أستاذ).

3- سنوات الخبرة العملية:

جدول (4) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة العملية

سنوات الخبرة العملية	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	73	20.9
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	145	41.5
أكثر من ١٠ سنوات	131	37.5
المجموع	**349**	**٪100**

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عيّنة الدراسة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة العملية، وقد اتضح أن (41.5 %) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة سنوات خبرتهم (من5 إلى10)، بينما (37.5 %) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة سنوات خبرتهم هي (أكثر من10)، و(20.9%) من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة سنوات خبرتهم هي (أقل من5).

أداة الدراسة:

وفقاً للمنهج الذي تم اتباعه، استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع المعلومات حيث تُعد الاستبانة «أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وتقدَّم الاستبانة على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (3) محاور، وتتضمن (36) فقرة، ويقابل كل فقرة من فقرات المحاور البدائل التالية حسب مقياس ليكرت الخماسي بحيث (مرتفعة جداً =5 درجات، مرتفعة=4درجات، متوسطة=3درجات، منخفضة=درجتين، منخفضة جداً=درجة واحدة فقط) .

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

أُعدّت أداة البحث بالاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثم عُرضت أداة البحث في صورتها الأولية على عدد (21) من المحكمين والخبراء والمختصين في إدارة الموارد البشرية والإدارة التربوية في ضوء آراء المحكمين أُجريت التعديلات المناسبة التي ساعدت على إخراجها بصورة ملائمة، وبذلك تبين أنَّ الأداة تقيس ما وضعت لقياسه.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث تم تطبيقها ميدانياً على العيّنة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والمحور الكلي الذي تنتمي إليه، وأيضا الدرجة الكلية للاستبانة.

كما يوضح ذلك الجداول التالية: صدق عبارات المحور الأول: واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات أبعاد محور واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء مع الدرجة الكلية للبُعد ومع الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور
البُعد الأول: الاستقطاب والتوظيف الأخضر					
1	**0.848	**0.612	3	**0.793	**0.709
2	**0.880	**0.673	4	**0.488	**0.273
البُعد الثاني: التطوير والتدريب الأخضر					
1	**0.806	**0.688	3	**0.751	**0.445
2	**0.871	**0.686	4	**0.863	**0.651
البُعد الثالث: تقييم الأداء الخضراء					
1	**0.869	**0.818	3	**0.889	**0.761
2	**0.922	**0.816	4	**0.909	**0.779
البُعد الرابع: المكافآت والأجور الخضراء					
1	**0.790	**0.698	3	**0.852	**0.624
2	**0.813	**0.671	4	**0.613	**0.481

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع البُعد الذي تنتمي إليه العبارة، ومع الدرجة الكلية لمحور «واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء" موجبة ودالة إحصائياً وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلاً عن كونها ذات دلالة إحصائية مما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

جدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المحور «واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء" مع الدرجة الكلية للمحور

الأبعاد	معامل الارتباط بالمحور
الاستقطاب والتوظيف الأخضر	0.753**
التطوير والتدريب الأخضر	0.750**
تقييم الأداء الخضراء	0.884**
المكافآت والأجور الخضراء	0.809**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه هي قيم عالية، حيث تتراوح بمحور واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء ما بين (0.750) و(0.884) وجميعها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، فاقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

كما توضح ذلك الجداول التالية: صدق عبارات المحور الثاني: صعوبات ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "صعوبات ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء" مع الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.707**	6	0.720**
2	0.690**	7	0.759**
3	0.806**	8	0.757**
4	0.533**	9	0.751**
5	0.530**	10	0.685**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها الذي تنتمي إليه العبارة «صعوبات ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء" موجبة ودالة إحصائياً، حيث تتراوح ما بين (0.530) و (0.806) وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلاً عن كونها ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

كما توضح ذلك الجداول التالية: صدق عبارات المحور الثالث: مقترحات لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.

جدول (8) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "مقترحات لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء" مع الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.810**	6	0.729**
2	0.891**	7	0.849**
3	0.880**	8	0.924**
4	0.898**	9	0.928**
5	0.797**	10	0.873**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها الذي تنتمي إليه العبارة «مقترحات لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء" موجبة ودالة إحصائياً، حيث تتراوح ما بين (0.729) و(0.928) وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلاً عن كونها ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

ثبات أداة الدراسة:

أُستخدم معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (9) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول (9) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء	16	0.910
صعوبات ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء	10	0.882
مقترحات لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء	10	0.960
الثبات الكلي للاستبانة	36	0.883

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (9) يتضح أنَّ معامل الثبات لأبعاد ومحاور الدراسة يتراوح ما بين متوسط وعالٍ، حيث يتراوح ما بين (0.882-0.960)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام (0.883)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي سيتم تجميعها باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حيث أُعطيت الإجابات: مرتفعة جداً (5) درجات، مرتفعة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (2) درجتان، منخفضة جداً (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (1-5=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80) بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (10) مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة ومدى الموافقة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
منخفضة جداً	1	من ١,٠ الى ١,٨٠
منخفضة	2	من ١,٨١ الى ٢,٦٠
متوسطة	3	من ٢,٦١ الى ٣,٤٠
مرتفعة	4	من ٣,٤١ الى ٤,٢٠
مرتفعة جداً	5	من ٤,٢١ الى ٥,٠

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدم عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد عيّنة الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمعرفة مدى استجابات أفراد عيّنة الدراسة عن كل محور من المحاور وكل عبارة من عبارات المحور.
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الدّاخلي، وذلك من خلال معرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة،

والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عبارتها.

- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على أبعاد المحور، وجاءت النتائج كما تبيّنها الجدول التالي:

جدول (11) استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول أبعاد محور واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الموافقة
الاستقطاب والتوظيف الأخضر	2.62	0.78	4	متوسطة
التطوير والتدريب الأخضر	3.15	0.95	1	متوسطة
تقييم الأداء الخضراء	2.84	1.11	2	متوسطة
المكافآت والأجور الخضراء	2.69	0.93	3	متوسطة
المتوسط العام	2.82	0.76	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أنَّ استجابات أفراد عيّنة الدراسة على «محور واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء" جاءت بدرجة "متوسطة"، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (2.82 من 5)، وتتفق تلك النتائج مع دراسة الحموري، وآخرين (2016م) التي توصلت إلى أنَّ تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء جاء بدرجة "متوسطة" حيث جاءت موافقة أفراد الدراسة على أبعاد محور واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء كما يلي: جاء بُعد "التطوير والتدريب الأخضر» في المرتبة الأولى بدرجة «متوسطة"، في حين جاء بُعد "تقييم الأداء الخضراء" في المرتبة الثانية بدرجة «متوسطة"، وجاء بُعد "المكافآت والأجور الخضراء» في المرتبة الثالثة بدرجة «متوسطة"، وجاء بُعد "الاستقطاب والتوظيف الأخضر" في المرتبة الرابعة بدرجة «متوسطة".

وتتفق هذه النتائج مع دراسة خزعل، وآخرين (2018) التي توصلت إلى أنَّ ممارسة التدريب الأخضر جاءت بدرجة "متوسطة"، وكذلك تتفق مع دراسة أبو رمان والصديقي (2019) التي توصلت إلى أنَّ مستوى تبني ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء جاء بدرجة "متوسطة"، وتتفق مع دراسة أيمن (2022) التي توصلت إلى أنَّ مستوى تطبيق ممارسات إدارة المورد البشرية الخضراء جاء بدرجة "متوسطة" في حين تختلف مع دراسة إسماعيل (2019) التي توصلت إلى أنَّ واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء جاء بدرجة "منخفضة".

وفيما يلي النتائج التفصيلية لأبعاد محور واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية:

البُعد الاول: ممارسات الاستقطاب والتوظيف الأخضر:

جدول (12): يوضح استجابات أفراد عيّنة الدراسة على بُعد ممارسات الاستقطاب والتوظيف الأخضر

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
4	يوجد توصيف وظيفي (الواجبات والمسؤوليات) يوضح المهام التي تتعلق بالإدارة الخضراء.	36	10.3	73	20.9	146	41.8	69	19.8	25	7.2	2.93	1.05	1	متوسطة
3	يوجد في الجامعة إدارة الموارد البشرية تمتلك رؤية في ممارسة الإدارة الخضراء	57	16.3	97	27.8	135	38.7	46	13.2	14	4	2.61	1.04	2	متوسطة
2	تحرص الجامعة على توضيح السياسات والإستراتيجيات البيئية في سياسة التوظيف	60	17.2	127	36.4	96	27.5	58	16.6	8	2.3	2.50	1.03	3	منخفضة
1	توضح الجامعة في عمليات الاستقطاب والتوظيف أهمية ممارسة الإدارة الخضراء	88	25.2	82	23.5	121	34.7	58	16.6	0	0	2.43	1.04	4	منخفضة
	المتوسط الحسابي العام											2.62	0.78		متوسطة

اتضح أنَّ المتوسط الحسابي العام لبُعد «ممارسات الاستقطاب والتوظيف الأخضر» بلغ (2.62 من5)، بدرجة "متوسطة"، وهذا يدل على أنَّ ممارسات الاستقطاب والتوظيف الأخضر تُمارس في الجامعات بدرجة متوسطة حيث كشفت متوسطات البُعد عن مستويات إجابات أفراد الدراسة، وجاءت وفقاً للمتوسط الحسابي مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (4)"يوجد توصيف وظيفي (الواجبات والمسؤوليات) يوضح المهام التي تتعلق بالإدارة الخضراء» وبدرجة "متوسطة"، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (3)"يوجد في الجامعة إدارة الموارد البشرية تمتلك رؤية في ممارسة الإدارة الخضراء" بدرجة "متوسطة"، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (2)"تحرص الجامعة على توضيح السياسات والإستراتيجيات البيئية في سياسة التوظيف» بدرجة "منخفضة"، بينما في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (1)"توضح الجامعة في عمليات الاستقطاب والتوظيف أهمية ممارسة الإدارة الخضراء» بدرجة "منخفضة".

البُعد الثاني: ممارسات التطوير والتدريب الأخضر:

جدول (13): يوضح استجابات أفراد عيّنة الدراسة على بُعد ممارسات التطوير والتدريب الأخضر

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
3	يعتمد في تقديم البرامج التدريبية عبر الإنترنت لتقليل استخدام الورق.	20	5.7	62	17.8	91	26.1	100	28.7	76	21.8	3.43	1.18	1	مرتفعة
4	تشجع الجامعة منسوبيها على تقديم الحلول والاقتراحات في مجال الإدارة الخضراء التي تواجه الجامعة.	20	5.7	97	27.8	105	30.1	85	24.4	42	12	3.09	1.11	2	متوسطة
1	تقدم الجامعة برامج تدريبية تستهدف تطوير مجالات الإدارة الخضراء مثل:(السلامة المهنية، الكفاءة في استخدام الطاقة).	35	10	73	20.9	114	32.7	84	24.1	43	12.3	3.08	1.16	3	متوسطة
2	تقدم الجامعة برامج تطوير المهارات المعرفية التي تركز على أهمية ممارسة الإدارة الخضراء.	40	11.5	80	22.9	104	29.8	85	24.4	40	11.5	3.01	1.18	4	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام											3.15	0.95		متوسطة

اتضح أنَّ المتوسط الحسابي العام لبُعد «ممارسات التطوير والتدريب الأخضر» بلغ (3.15 من5)، بدرجة "متوسطة"، وهذا يدل على أنَّ ممارسات التطوير والتدريب الأخضر تُمارس في الجامعات بدرجة متوسطة حيث كشفت متوسطات البُعد عن مستويات إجابات أفراد عيِّنة الدراسة، وجاءت وفقاً للمتوسط الحسابي مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (3)"يعتمد في تقديم البرامج التدريبية عبر الإنترنت لتقليل استخدام الورق» بدرجة "مرتفعة"، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (4)"تشجع الجامعة منسوبيها على تقديم الحلول والاقتراحات في مجال الإدارة الخضراء التي تواجه الجامعة» بدرجة "متوسطة"، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (1)"تقدِّم الجامعة برامج تدريبية تستهدف تطوير مجالات الإدارة الخضراء" بدرجة "متوسطة"، بينما في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (2)"تقدِّم الجامعة برامج تطوير المهارات المعرفية التي تركز على أهمية ممارسة الإدارة الخضراء" بدرجة "متوسطة".

البُعد الثالث: ممارسات تقييم الأداء الخضراء:

جدول (14): يوضح استجابات أفراد عيِّنة الدراسة على بُعد ممارسات تقييم الأداء الخضراء

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
4	تعمل الجامعة على تنفيذ الإجراءات التأديبية المتعلقة بعدم التقيد بممارسات إدارة المورد البشرية الخضراء.	60	17.2	69	19.8	114	32.7	58	16.6	48	13.8	2.90	1.26	1	متوسطة
2	يتوافر في الجامعة منصات إلكترونية لتقييم أداء المنسوبين في ضوء ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.	60	17.2	98	28.1	72	20.6	76	21.8	43	12.3	2.84	1.29	2	متوسطة
3	توضح الجامعة القواعد والأنظمة المتعلقة بتقييم أداء المنسوبين في ضوء إدارة الموارد البشرية الخضراء.	59	16.9	74	21.2	117	33.5	61	17.5	38	10.9	2.84	1.22	3	متوسطة
1	يتوافر في الجامعة ميثاق أداء للمنسوبين يوضح أهداف إدارة الموارد البشرية الخضراء.	57	16.3	102	29.2	86	24.6	76	21.8	28	8	2.76	1.20	4	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام											2.84	1.11		متوسطة

اتضح أنَّ المتوسط الحسابي العام لبُعد "ممارسات تقييم الأداء الخضراء" بلغ (2.84 من5)، بدرجة "متوسطة"، وهذا يدل على أنَّ ممارسات تقييم الأداء الخضراء تُمارس في الجامعات بدرجة متوسطة، وتتفق مع دراسة ولي وحمد (2021) التي توصلت إلى أنَّ درجة تطبيق ممارسات التطوير والتدريب الأخضر، وتقييم الأداء في الجامعة (مرتفعة) حيث كشفت متوسطات البُعد عن مستويات إجابات أفراد عيِّنة الدراسة، وجاءت وفقاً للمتوسط الحسابي مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم)4)"تعمل الجامعة على تنفيذ الإجراءات التأديبية المتعلقة بعدم التقيد بممارسات إدارة المورد البشرية الخضراء" بدرجة "متوسطة"، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (2)"يتوافر في الجامعة منصات إلكترونية لتقييم أداء المنسوبين في ضوء ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء» بدرجة "متوسطة"، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (3)"توضح الجامعة القواعد والأنظمة المتعلقة بتقييم أداء المنسوبين في ضوء إدارة الموارد البشرية الخضراء» بدرجة "متوسطة"، بينما في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (1)"يتوافر في الجامعة ميثاق أداء للمنسوبين يوضح أهداف إدارة الموارد البشرية الخضراء» بدرجة "متوسطة".

البُعد الرابع: ممارسات المكافآت والأجور الخضراء:

جدول (15): يوضح استجابات أفراد عيّنة الدراسة على بُعد ممارسات المكافآت والأجور الخضراء

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
2	تشجع الجامعة منسوبيها على القيام الأنشطة والبرامج الداعمة للبيئة.	52	14.9	85	24.4	101	28.9	82	23.5	29	8.3	2.86	1.18	1	متوسطة
1	يتوافر في الجامعة نظام للحوافز المادية والمعنوية لتعزيز ممارسات التوجيه البيئي.	73	20.9	83	23.8	90	25.8	56	16	47	13.5	2.77	1.31	2	متوسطة
3	تكرم المنسوبين المتميزين في أدائهم البيئي.	69	19.8	104	29.8	96	27.5	53	15.2	27	7.7	2.61	1.19	3	متوسطة
4	تعتمد الجامعة على نتائج تقييم الأداء في تحديد المكافآت والأجور.	83	23.8	98	28.1	100	28.7	41	11.7	27	7.7	2.52	1.20	4	منخفضة
	المتوسط الحسابي العام											2.69	0.93		متوسطة

اتضح أنَّ المتوسط الحسابي العام لبُعد «ممارسات المكافآت والأجور الخضراء" بلغ (2.69 من5) بدرجة "متوسطة"، وهذا يدل على أنَّ ممارسات المكافآت والأجور الخضراء تُمارس في الجامعات بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ولي وحمد (2021) التي توصلت إلى أنَّ درجة ممارسة المكافآت والحوافز جاءت بدرجة "متوسطة" حيث كشفت متوسطات البُعد عن مستويات إجابات أفراد عيّنة الدراسة، وجاءت وفقاً للمتوسط الحسابي مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: في الترتيب الأول جاءت العبارة رقم (2)"تشجع الجامعة منسوبيها على القيام الأنشطة والبرامج الداعمة للبيئة» بدرجة "متوسطة"، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (1)"يتوافر في الجامعة نظام للحوافز المادية والمعنوية لتعزيز ممارسات التوجيه البيئي بدرجة "متوسطة"، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (3)"تكرم المنسوبين المتميزين في أدائهم البيئي» بدرجة "متوسطة"، بينما في الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (4)"تعتمد الجامعة على نتائج تقييم الأداء في تحديد المكافآت والأجور» بدرجة "منخفضة".

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحدُّ من ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة وجاءت النتائج كما تبيّنها الجدول التالي:

جدول (16): يوضح استجابات أفراد عيّنة الدراسة على محور صعوبات ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
10	ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للتميزين في الأداء من منسوبيها.	12	3.4	56	16	53	15.2	123	35.2	105	30.1	3.72	1.15	1	مرتفعة
9	غياب الرؤية الواضحة للمنسوبين لتطبيق ممارسات الإدارة الخضراء.	14	4	59	16.9	54	15.5	126	36.1	96	27.5	3.66	1.16	2	مرتفعة
7	ضعف الوعي بمفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء.	30	8.6	41	11.7	81	23.2	119	34.1	78	22.3	3.50	1.20	3	مرتفعة
6	غياب التشريعات والأنظمة واللوائح والقوانين الملزمة بممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.	32	9.2	21	6	143	41	84	24.1	69	19.8	3.39	1.14	4	متوسطة

8	ضعف المهارات الإدارية اللازمة للتكيف مع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.	26	7.4	53	15.2	93	26.6	131	37.5	46	13.2	3.34	1.11	5	متوسطة
1	قلة الوعي لدى المنسوبين بأهمية ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.	29	8.3	60	17.2	90	25.8	106	30.4	64	18.3	3.33	1.20	6	متوسطة
3	نقص الموارد البشرية المؤهلة لممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.	45	12.9	63	18.1	73	20.9	116	33.2	52	14.9	3.19	1.26	7	متوسطة
5	ارتفاع تكاليف ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.	17	4.9	59	16.9	182	52.1	66	18.9	25	7.2	3.07	0.92	8	متوسطة
2	ضعف الإمكانات المادية اللازمة لممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء.	34	9.7	94	26.9	85	24.4	91	26.1	45	12.9	3.05	1.20	9	متوسطة
4	مقاومة المنسوبين للتغير وتبني ممارسة إدارية جديدة.	36	10.3	82	23.5	117	33.5	88	25.2	26	7.4	2.96	1.10	10	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام											3.32	0.80		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أنَّ هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عيّنة الدراسة على عبارات محور ''صعوبات ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء'' حيث جاءت الاستجابات على فقراته بدرجات موافقة ''متوسطة/مرتفعة''، كما تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (2.96 الى 3.72)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح درجاتها بين ''متوسطة/مرتفعة''، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.32) التي تشير إلى درجة موافقة ''متوسطة'' حيث كشفت متوسطات المحور عن مستويات إجابات أفراد عيّنة الدراسة، وجاءت وفقاً للمتوسط الحسابي مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: جاءت العبارة رقم (10)''ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للتميزين في الأداء من منسوبيها» بالمرتبة الأولى بدرجة ''مرتفعة''، وجاءت العبارة رقم (9)''غياب الرؤية الواضحة للمنسوبين لتطبيق ممارسات الإدارة الخضراء'' بالمرتبة الثانية بدرجة ''مرتفعة''، بينما جاءت العبارة رقم (2)''ضعف الإمكانات المادية اللازمة لممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء» بالمرتبة التاسعة بدرجة ''متوسطة''، في حين جاءت العبارة رقم (4)''مقاومة المنسوبين للتغير وتبني ممارسة إدارية جديدة» بالمرتبة العاشرة بدرجة ''متوسطة''.

نستخلص مما سبق أنَّ أبرز صعوبات ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية تتمثل في (ضعف الحوافز المادية والمعنوية التي تقدمها الجامعة للمتميزين في الأداء من منسوبيها، غياب الرؤية الواضحة للمنسوبين لتطبيق ممارسات الإدارة الخضراء، ضعف الوعي بمفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة المراد (2022) حيث توصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود معوقات من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة تحول دون تطبيق الإدارة الخضراء للموارد البشرية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول التالي:

جدول (17): يوضح استجابات أفراد عيِّنة الدراسة على محور مقترحات لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
10	منح المنسوبين قدراً مناسباً من الحرية في أداء المهام والواجبات.	30	8.8	15	4.4	76	22.2	79	23.1	142	41.5	3.84	1.26	1	مرتفعة
5	التشجيع على استخدام التقنية الحديثة في الأعمال الإدارية والأكاديمية بما يعزز الحفاظ على البيئة.	16	4.6	32	9.2	78	22.3	95	27.2	128	36.7	3.82	1.16	2	مرتفعة
1	توفير نظام فعال للاستقطاب والتوظيف يحقق تفعيل الممارسات الخضراء.	9	2.6	31	8.9	76	21.8	133	38.1	100	28.7	3.81	1.03	3	مرتفعة
9	تصميم معايير وآليات تقييم الأداء في ضوء الممارسات الخضراء	16	4.6	34	9.7	73	20.9	127	36.4	99	28.4	3.74	1.11	4	مرتفعة
4	إعادة صياغة اللوائح والأنظمة الداخلية بما يدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.	21	6	50	14.3	56	16	96	27.5	126	36.1	3.73	1.25	5	مرتفعة
8	اعتماد حوافز معنوية ومالية مجزية ومشجعه على الممارسات الخضراء.	39	11.2	34	9.7	41	11.7	102	29.2	133	38.1	3.73	1.35	6	مرتفعة
2	تشجيع المنسوبين على الالتحاق بالبرامج التدريبية ذات التأثير الإيجابي على البيئة.	28	8	42	12	52	14.9	104	29.8	123	35.2	3.72	1.28	7	مرتفعة
6	الاهتمام بتوصيف الوظائف ووضع واجبات ومسؤوليات ذات صله بالحماية البيئية.	18	5.2	35	10	84	24.1	104	29.8	108	30.9	3.71	1.16	8	مرتفعة
7	بناء خطة شاملة تهتم بالأهداف العامة والمبادئ الأساسية لحماية البيئة.	23	6.6	45	12.9	57	16.3	113	32.4	111	31.8	3.70	1.23	9	مرتفعة
3	نشر ثقافة الاهتمام بالجوانب البيئية من خلال إقامة الندوات وورش العمل واللقاءات العلمية.	24	6.9	49	14	72	20.6	79	22.6	125	35.8	3.66	1.28	10	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام											3.75	1.04		مرتفعة

يتضح من الجدول السابق أنَّ هناك تقارباً في درجة موافقة أفراد عيِّنة الدراسة على عبارات محور "مقترحات لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء" حيث جاءت الاستجابات على فقراته بدرجات موافقة "مرتفعة"، كما تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (3.66 الى 3.84)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي "مرتفعة"، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.75) التي تشير إلى درجة موافقة "مرتفعة" حيث كشفت متوسطات المحور عن مستويات إجابات أفراد عيِّنة الدراسة، وجاءت وفقاً للمتوسط الحسابي مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: جاءت العبارة رقم (10)"منح المنسوبين قدراً مناسباً من الحرية في أداء المهام والوجبات» بالمرتبة الأولى بدرجة "مرتفعة"، وجاءت العبارة رقم (5)"التشجيع على استخدام التقنية الحديثة في جميع الأعمال الإدارية والأكاديمية بما يعزز الحفاظ على البيئة» بالمرتبة الثانية بدرجة "مرتفعة"، بينما جاءت العبارة رقم (7)"بناء خطة شاملة تهتم بالأهداف العامة والمبادئ الأساسية لحماية البيئة» بالمرتبة التاسعة بدرجة "مرتفعة"، في حين جاءت العبارة رقم (3)"نشر ثقافة الاهتمام بالجوانب البيئية من خلال إقامة الندوات، وورش العمل، واللقاءات العلمية» بالمرتبة العاشرة وبدرجة "مرتفعة".

نستخلص مما سبق أنَّ أهم المقترحات لتحسين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية تتمثل في: (منح المنسوبين قدراً مناسباً من الحرية في أداء المهام والوجبات، التشجيع على استخدام التقنية الحديثة في جميع الأعمال الإدارية والأكاديمية بما يعزز الحفاظ على البيئة، توفير نظام فعال للاستقطاب والتوظيف يحقق تفعيل الممارسات الخضراء، تصميم معايير وآليات تقييم الأداء في ضوء الممارسات الخضراء).

التوصيات:

من خلال نتائج الدِّراسة قدَّم الباحث مجموعة من التوصيات الآتية:

- منح منسوبي الجامعة قدراً مناسباً من الحرية في أداء المهام والوجبات.
- التشجيع على استخدام التقنية الحديثة في جميع الأعمال الإدارية والأكاديمية بما يعزز الحفاظ على البيئة.
- توفير نظام فعَّال للاستقطاب والتوظيف يحقق تفعيل الممارسات الخضراء في لجامعات.
- تصميم معايير وآليات تقييم الأداء في ضوء الممارسات الخضراء في لجامعات.
- إعادة صياغة اللوائح والأنظمة الداخلية في الجامعات بما يدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.
- اعتماد حوافز معنوية ومالية مجزية ومشجعه على الممارسات الخضراء.
- تشجيع منسوبي الجامعات على الالتحاق بالبرامج التدريبية ذات التأثير الإيجابي على البيئة.
- الاهتمام بتوصيف الوظائف ووضع واجبات ومسؤوليات ذات صله بالحماية البيئية.
- بناء خطة شاملة تهتم بالأهداف العامة والمبادئ الأساسية لحماية البيئة.
- نشر ثقافة الاهتمام بالجوانب البيئة من خلال إقامة الندوات وورش العمل واللقاءات العلمية.

المراجع:

أبو رمان، جمانة، والصديقي، عبد الرحمن، (2019م)، أثر تبني ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحسين تطبيق الإدارة البيئية في جامعة الطائف. جامعة زيان عشور الجلفة. مجلة دراسات اقتصادية. الجزائر. (38).71-44.

ازغير، بيان، (2019م)، الإدارة الخضراء في الشركات الصناعية في منطقة جنوب الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل في فلسطين.

إسماعيل، عمار، (2019م)، دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في دعم التنمية المستدامة بالجامعات الحكومية المصرية (دراسة تحليله). مؤتمر: إدارة المنظمات الصناعية والخدمية، الممارسات الحالية والتوجهات المستقبلية في ضوء خطط التنمية المستدامة. جامعة جنوب الوادي، 13-10.

أيمن، حسن، (2022م)، ممارسات الموارد البشرية الخضراء ودورها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية في مدينة السادات. مصر. مجلة الدراسات المالية والتجارية. (1).273-220.

بلالي، أحمد، وسملالي، يحضية، (2018م)، ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء والميزة التنافسية. مجلة رؤى اقتصادية، جامعة الوادي. (8):2. 12-2.

جدو، إشراق، مارية، العياضي، (2021م)، دور ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في دعم التنمية المستدامة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد البشير الإبراهيمي. الجزائر.

جميل، عمر، (2020م)، ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء مدخل لدعم عملية التعليم الإلكتروني: دراسة استطلاعية لآراء عيّنة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية. (12): 29. 290-273.

الحموري، إيهاب، سياج، إبراهيم، الشرباتي، زين، مرقة، عمر، (2016م)، ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات الفلسطينية جنوب الضفة الغربية. بحث منشور، جامعة بوليتكنك فلسطين.

خزعل، بصير، المشهداني، ليماء، الطيار، أحمد، (2020م)، ممارسات الموارد البشرية الخضراء GRHM وأثرها في تعزيز القدرات الجوهرية، دراسة استطلاعية لآراء عيّنة من رؤساء الأقسام والشعب والوحدات في رئاسة جامعة الموصل، الجامعة التقنية الشمالية. مجلة وحدة البحوث في تنمية الموارد البشرية. 11. (3). 297-268.

ربيعة، إبراهيم، (2012م)، إدارة الأزمات في الجامعات السعودية، تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الرحيلي، عتيق، (1418هـ)، الممارسات الوظيفية لمديري المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. 1، جدة: مطابع جامعة الملك عبدالعزيز.

الزبيدي غني، محمد فليح، (2019)، دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحقيق التنمية المستدامة، بحث تطبيقي في مدينة الإمامين الكاظمين الطبية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 112:(25)، جامعة بغداد.

السكارنة، محمد، (2017م)، أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء على استراتيجية التميز إبداع الموارد البشرية متغير معدل: دراسة تطبيقية على شركات الطاقة المتجددة في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

الشريف، حاب الله، (2009م)، دور التكاليف المعيارية في تحسين أداء المؤسسة الاقتصادية – دراسة حالة المؤسسة الوطنية للدهن سوق اهراس. رسالة ماجستير في علوم التسيير، غير منشورة، جامعة الحاج الخضر باتنه، دائرة علوم التسيير، الجزائر.

الشيخ، الداوي، (2008م)، تحليل أثر التدريب على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية. مجلة الباحث. الجزائر.9. 16-6.

الصاوي، محمود. والدباغ، تماضر، (2021م)، دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تعزيز المسؤولية الاجتماعية في قطاع الخدمات الحكومية بإمارة عجمان. المجلة العربية للإدارة. القاهرة. (41).2. 94-73.

القحطاني، سالم، العامري، أحمد، آل مذهب، معدي، والعمر، بدران، (2013م)، منهج البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

الرياض.

المراد، حسين، (2022م)، معوقات تطبيق الإدارة الخضراء للموارد البشرية في المستشفيات الجامعية في الجمهورية العربية السورية. مصر. مجلة الدراسات التجارية المعاصرة.8. (13). 312-266.

نصير، رهام، ونصير، طارق، ونصير، خلدون، (2022م)، انعكاس تطبيق إدارة الموارد البشرية الخضراء على مؤسسات القطاع العام الأردنية. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ليبيا. (1). 1، ص 54-44.

ولي، أحلام، حمد، دهام، (2021م)، دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تعزيز الريادة الإستراتيجية: دراسة تحليلية لآراء أعضاء مجالس الكليات في الجامعات الخاصة في مدينة العراق. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية. (71). 55. 361-337.

الأجنبية:

Abdullah, F. (2019). Impact of Green Human Resources Practices on Achieving Strategic Objectives in the Presence of Organizational Power as a Moderating Variable. Master of Business Administration, Al Elbait University, Jordan.

Ahmad, S.2015)). Green human resource management: policies and practices. Cogent Business & Management, 2 (1): 1-55.

Fawehinmi, O. (2020). Exploring the Interplay of Green Human Resource Management, Employee Green Behavior, and Personal Moral Norms. SAGE Open

Gilal, F, & et al. (2019). Promoting environmental performance through green human resource management practices in higher education institutions: A moderated mediation model. Corporate Social Responsibility and Environment Management, 26.

Jabbour, C. & Jabbour, A. (2015). Green Human Resource Management and Green Supply Chain Management: Linking Two Emerging Agendas, Accepted Manuscript. p.1-32.

Kanika Sharma, (2016). Conceptualization of Green HRM & Green HRM Practiced: Commitment to Environment Sustainability, International Journal of Advanced Scientific Research and Management, 1 (8), 74-81.

Mandip, G. (2012). Green harm: People management commitment to environmental sustainability. Research Journal of Recent Sciences. 1. 244-252.

Mehta, K. & Chugan, P. (2015). Green HRM in Pursuit of Environmentally Sustainable Business, Journal of Industrial Business Management. 3 74-81.

Pooja Popli, H. (2014). A study of green HR practices, its awareness and implementation in industries in Nasik. global journal of commerce and Management prospective. 3. (1). 114-118.

Shaikh. (2015). Green HRM, A Requirement of 21st Century, National Monthly. Refereed Journal of Research in commerce & Management,1. (10).122.

Stringer, L. (2009). The Green Workplace. Sustainable Strategies that Benefit Employees, The Environment, and the Bottomline. New York.

Viebahn, P. (2002). An environmental management model for universities: from environmental guidelines to staff involvement, Journal of Cleaner Production, (10). 3-12.

Waqara, A. & et al. (2016). Environmental Management System Framework for Sustainability Achievement in Higher Educational. Institutions Journal of Advanced Research in Business and Management studies, 3(1):47-70.

البحث الرابع

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

براعة المطلب في القرآن الكريم
دعاء الأنبياء عليهم السلام أنموذجا

The subtlety of the demand in the Holy Qur'an, "The supplication of the prophets – peace be upon them – as a model."

أ.د. محمد حسني عبد الهادي الجمل

Prof. Mohamed Hosni Abdel Hadi

براعة المطلب في القرآن الكريم دعاء الأنبياء عليهم السلام أنموذجا

The subtlety of the demand in the Holy Qur'an, "The supplication of the prophets – peace be upon them – as a model."

أ.د. محمد حسني عبد الهادي الجمل

Prof. Mohamed Hosni Abdel Hadi El-Gamal

drmelgmal@gmail.com

ملخص البحث

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة حقيقة الدعاء في اللغة والشرع، وأنواعه الواردة في القرآن الكريم، والعلاقة بينها، وبيان فضله، ثم تطرقت الدراسة إلى المصطلح البلاغي (براعة المطلب)، فكشفت عن أول من حاز قصب السبق في التوصل إليه، وأبانت عن تعدد أسمائه، وأماطت اللثام عن كنهه عند البلاغيين، واستنبطت الشروط التي ينبغي على الداعي مراعاتها عند طلب مراده من الله ﷻ؛ ثم استعرضت الدراسة نماذج من أدعية الأنبياء ـ عليهم السلام ـ لمعرفة ما تضمنته من خصائص تعبيرية وسمات بلاغية، تجعلها تلامس شغاف القلوب، وتظهر بواطن النفوس، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: نفوس الأنبياء ـ عليهم السلام ـ لَا تطمح إلا لمعالِي الأمورِ، ومصالح الدين، فدعاؤهم لتحصيل منافع الدنيا إنما هي ليستعان بها على أداء العبادات وإقامة الطاعات. ومنها: يُثنى على الله ـ تعالى ـ بـ (ألوهيته) المتضمنة إثبات ما يجب له من الصفات العلى، والأسماء الحسنى، ويُسأل بـ (ربوبيته) المتضمنة قدرته، وإحسانه، وتربيته عبده، وإصلاح أمره.

الكلمات المفتاحية: الدعاء، دعاء المسألة، براعة المطلب، أدعية الأنبياء، الوسيلة، الثناء.

Abstract: This study aimed to know the reality of supplication in the language and Sharia, and its types contained in the Holy Qur'an, and the relationship between them, and a statement of its virtue. His names are numerous, and his truth has been revealed by the rhetoricians, and the conditions that the supplicant should observe when seeking his will from God Almighty. Inner souls, and one of the most important findings of this study: the souls of the prophets. They, peace be upon them, do not aspire to anything but for the sublime matters and the interests of the religion, so their supplication to obtain the benefits of this world is to seek their help in performing acts of worship and performing acts of obedience, including: God - the Most High - is praised (by His divinity) which includes affirmation of the exalted attributes and the most beautiful names, and asks (His lordship) that includes his ability, his benevolence, his upbringing his servant, and his reforming his affairs.

Keywords: The prayer of the matter, the prayer of worship, the ingenuity of the demand, the prayers of the prophets, the means, praise.

المقدمة

الحمد لله، مجيب من دعاه، وسميع من ناجاه، ومعطي من سأل مبتغاه، والصلاة والسلام على خير خلق الله، سيدنا محمد النبي الأمي وعلى آله وصحبه ومن والاه.

وبعد:

فلكل إنسان مسألتُه من الله تعالى، يرجو أن يُجاب فيها طلبه، ويُعطى سؤله، ومن عظيم نعمه ـ جل وعلا ـ على عباده التي لا تُحصى، أن أذن لهم بالدعاء، وأرشدهم إلى سبله، ووعدهم بالإجابة والإثابة؛ تكرما منه وإحسانا، فمن الأهمية أن نتعلم كيف نحقّق عبادة التوسّل على أكملِ وجه، وأتمّ صورة؟ عسى أن يُقبل منا الدعاء، ويتحقق لنا الرجاء.

والدعاء من أعظم العبادات، وأجل الطاعات، وأفضلِ القربات؛ لما فيه من كمال التذلل لله تعالى، وشدة الافتقار إليه، وإظهار غاية العجز والحاجة إليه؛ لذا كفل الله ﷻ لِمَن دعاه بقلب خاشع، وفؤاد حاضر، وحواس مقبلة عليه – أن يستجيب له، ويعطيه ما يصبو إليه؛ قال تعالى: ﴿وَقَالَ رَبُّكُمُ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ﴾ [غافر: ٦٠]. وكذلك رغَّبَت السنة المطهرة في الدعاء، وحثَّت عليه، منوهة بعلو شأنه ومكانته؛ قال رسول الله ﷺ:»الدعاء هو العبادة»(الترمذي، ١٩٩٦م، ج٥، ص٢٢٧).

والدعاء منهج سار عليه كل الأنبياء عليهم السلام، يلجؤون إليه في سرائهم وضرائهم، وفي جميع أحوالهم، وكذا ينبغي أن يكون الدعاء ملجأ للعبد في حياته وجميع شؤونه؛ لما فيه من تحصيل المنافع، وإعطاء المرجو في العاجل والآجل، ولا يقبل الله ﷻ من الدعاء إلا ما كان خالصا لوجهه الكريم؛ فعلى المسلم أن يستحضر آدابه ويتمثَّلها إبان دعائه، والأسوة الحسنة. والقدوة الصالحة التي يجب أن نتأسى بهم في هذا الشأن هم أنبياء الله ورسله عليهم السلام؛ ولهذا أمرنا الله ﷻ بالاقتداء بهم فقال: ﴿أُوْلَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ﴾ [الأنعام: ٩٠].

مشكلة البحث: يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الدعاء؟ وما أنواعه الواردة في القرآن الكريم؟ وما العلاقة بينها؟
٢. ما براعة المطلوب؟ وما شروطها؟ وما صورها؟
٣. كيف تحققت براعة المطلوب في دعاء الأنبياء في القرآن الكريم؟
٤. ما السمات البلاغية والخصائص التعبيرية في دعاء الأنبياء في القرآن الكريم؟

أهمية البحث: سلط البحث الضوء على براعة المطلب في دعاء الأنبياء ـ عليهم السلام ـ في القرآن الكريم ليكون نواة له؛ حتى يقف القارئ على أفضل الأدعية، وأعظم المطلوبات، والطريقة المثلى في الدعاء، وخصائصها التعبيرية وسماتها البلاغية: فيحذو حذوها، ويقتفي أثرها، فلا يقع في دعائه خلل يفوّت مقصوده.

الدراسات السابقة: تناولت دراسات عديدة آيات دعاء الأنبياء في القرآن الكريم منها: دراسة السلمي، عبد الرحمن(١٤٣١هـ) والتي هدفت إلى توظيف مسائل البلاغة وفنونها؛ لفهم هذه الآيات وتذوقها وتجلية مظاهر الإعجاز فيها، وكذا دراسة نصر، وداد طاهر(٢٠١٠م) والتي هدفت إلى تناول دعاء الأنبياء في القرآن الكريم من ناحية التفسير الموضوعي؛ لإبراز أهمية الدعاء ومكانته من العقيدة، وتحليل دعاء الأنبياء؛ للوقوف على دلالاته، كالدلالة على وجود الله تعالى، لكن دراستنا الحالية تناولت الموضوع من جانب آخر، ألا وهو الكشف عن كيفية تحقيق براعة المطلب وحسن التوسل إلى الله ﷻ في دعاء الأنبياء.

خطة البحث: اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، يسبقها مقدمة، ويتلوها خاتمة، وفهرس:

أما المقدمة فقد تناولت فيها مشكلة البحث، وأهميته، وأبنت عن الدراسات السابقة، وخطة البحث.

ثم عنونت المبحث الأول بـ «الدعاء: حقيقته، وأنواعه، وفضله».

ووسمت المبحث الثاني بـ «براعة المطلب عند البلاغيين».

وجاء المبحث الثالث بعنوان «من براعة المطلب في دعاء الأنبياء في القرآن الكريم».

واشتملت الخاتمة على ما خلص إليه البحث من نتائج.

ثم فهرس لثبت مصادر ومراجع البحث.

أسأل الله ـ العلي القدير ـ أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، ويبارك لنا في القرآن العظيم، ويختم لنا بخاتمة السعادة أجمعين.

المبحث الأول

الدعاء: حقيقته، وأنواعه، وفضله.

تعريف الدعاء في اللغة والشرع:

أولا ـ الدعاء في اللغة: مأخوذ من قولك: دعوتُ الشيء أدعوه دعاءً: وهو أن تُميل الشيءَ إليك بصوت وكلام يكون منك (ابن فارس،١٣٩٩هـ، ج٢، ص٢٧٩)، ويأتي الدعاء في اللغة بعدة معانٍ منها:

١ –الطلب والسؤال: وهو طلب الطالب للفعل من غيره، ومنه قوله ـ تعالى ـ:﴿وَيَدْعُ الْإِنسَانُ بِالشَّرِّ دُعَاءَهُ بِالْخَيْرِ﴾[الإسراء: ١١].

٢ –العبادة: كما في قوله ـ تعالى ـ :﴿فَلاَ تَدْعُ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ فَتَكُونَ مِنَ الْمُعَذَّبِينَ﴾[الشعراء: ٢١٣].

٣ –الاستغاثة والاستعانة: ومنه قوله ـ تعالى ـ:﴿وَادْعُوا شُهَدَاءَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ﴾[البقرة: ٢٣]. (العروسي،١٤١٧هـ، ص٢٦ وما بعدها).

ثانيا ـ الدعاء في الشرع: يعني الدعاء التوجه إلى الله ـ تعالى ـ بصدق الافتقار إليه، وغاية التذلل له في كل حال، واللجوء إلى حوله وقوته، سائلا إياه العون، طالبا منه المدد؛ لذا عرف العلامة الخطابي(ت٣٨٨هـ) الدعاء بقوله: «هو استدعاء العبد ربه –عز وجل –العناية، واستمداده إياه المعونة، وحقيقة إظهار الافتقار إليه، والتبرؤ من الحول والقوة» (الخطابي، ١٤١٢هـ، ص٤).

كما أبان ابن العربي (ت٥٤٣هـ) عن حقيقة الدعاء بقوله: «مناداة الله ـ تعالى ـ لما يريد من جلب منفعة، أو دفع مضرة من المضار والبلاء بالدعاء، فهو سبب لذلك، واستجلاب لرحمة المولى» (العروسي،١٤١٧هـ، ص٤٦).

ومثل هذه التعريفات تتناول أحد قسمي الدعاء، ألا وهو دعاء المسألة، ولا تشمل دعاء العبادة، ويمكن أن تشمله بطريق التلازم كما سيأتي، ولعل التعريف الشامل للدعاء هو: «الرغبة إلى الله ـ تعالى ـ والتوجه إليه، في تحقيق المطلوب، أو دفع المكروه، والابتهال إليه في ذلك، إما بالسؤال، أو بالخضوع والتذلل، والرجاء والخوف والطمع» (العروسي،١٤١٧هـ، ص٤٨).

أنواع الدعاء:

عبارة العلماء وإن اختلفت في تقسيم الدعاء لكنها جاءت متقاربة المعنى، وأدق من قسمه شيخ الإسلام ابن تيمية (ت٧٢٨هـ) وتلميذه ابن القيم (ت٧٥١هـ)، حيث قسما الدعاء الوارد في القرآن الكريم نوعين: دعاء عبادة وثناء، ودعاء مسألة وطلب، قال ابن تيمية معقبا على قوله تعالى:﴿ادْعُواْ رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ وَلاَ تُفْسِدُواْ فِي الأَرْضِ بَعْدَ إِصْلاَحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا إِنَّ رَحْمَتَ اللهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ﴾ [الأعراف:٥٥– ٥٦] فقد قال: «هاتان الآيتان مشتملتان على آداب نوعي الدعاء: دعاء العبادة، ودعاء المسألة؛ فإن الدعاء في القرآن يراد به هذا تارة، وهذا تارة، ويراد به مجموعهما» (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ج١٠، ص١٥)، (ابن قيم الجوزية، ج٣، ص٨٣٥).

أما دعاء المسألة: فهو «طلب ما ينفع الداعي، وطلب كشف ما يضره، ودفعه» (ابن تيمية،١٤١٦هـ، ج١٠، ص١٥).

أما دعاء العبادة: فهو العبادات التي يتعبد بها المسلم لربه، مثل: الصلاة، والصيام، وبر الوالدين، وصلة الرحم، فكل هذا يسمى دعاء عبادة، وسمي بذلك؛ لأن الإنسان يتعبد به طالبا الثواب من الله تعالى، فهو سائل في المعنى. (الراجحي، المحاضرة ١٦).

وقد فرق ابن تيمية بين نوعي الدعاء، حيث رأى أن ما كان للنفع والضرّ، فهو «دعاء المسألة»، وما كان خوفا وطمعا ورجاء فهو «دعاء العبادة» (ابن تيمية،١٤١٦هـ، ج١٠، ص١٥).

ويتبادر إلى أذهان الكثير من الناس عند إطلاق لفظ «الدعاء» و»الدعوة» دعاء المسألة فقط، ولا يظنون دخول جميع العبادات في الدعاء، فكل ما ورد في القرآن الكريم من الأمر بالدعاء، والنهي عن دعاء غير الله تعالى، والثناء على الداعين ـ يتناول دعاء المسألة، ودعاء العبادة، وهذه قاعدة نافعة. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص ١٢٧).

ويختلف حال الداعي في كلا النوعين، فالداعي في دعاء المسألة يطلب مسؤوله بلسان المقال، بينما العابد يطلب من ربه القبول والثواب، ومغفرة ذنوبه بلسان الحال، فلو سألت أي عابد مؤمن: ما قصدك بصلاتك، وصيامك، وحجك، وأدائك لحقوق الله وحق الخلق؟ لكان قلب المؤمن ناطقا قبل أن يجيبك لسانه: إن قصدي من ذلك رضا ربي، ونيل ثوابه، والسلامة من عقابه؛ لهذا كانت النية شرطا لصحة الأعمال وقبولها، وإثمارها الثمرة الطيبة في الدنيا والآخرة. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص١٢٧).

بين دعاء العبادة ودعاء المسألة:

العلاقة بين دعاء العبادة ودعاء المسألة هي علاقة تلازم وتضمّن، فكل دعاء عبادة مستلزم لدعاء مسألة، وكل دعاء مسألة متضمّن دعاء عبادة، فتقسيم الدعاء إلى نوعين لا يعني بالضرورة أن أحدهما لا يدل إلا على النوع الذي أريد به، بل معناه أنه في تلك الحالة دلالته على أحد النوعين أظهر بدلالة المطابقة، وفي ذات الوقت يدل على النوع الآخر إما بدلالة الالتزام أو التضمّن.

فالداعي دعاء المسألة عابد لله ـ تعالى ـ بسؤاله والتضرع إليه، وكذا العابد لله ـ كالذي يذكر الله مثلا ـ هو في الحقيقة سائل، وإن كان لم يأت بلفظ السؤال، كالذي يطوف على بعض الأبواب والأسواق؛ ليدعو الناس يكون سائلا وإن حذف لفظ السؤال (الكواري، ١٤٢٢هـ، ص٣٧).

فضل الدعاء: (الحمد، ٢٠١٤هـ).

الدعاء من أهم الواجبات، وأعظم المفروضات، فله فضائل معروفة، ومناقب مشهورة، ومن ثمراته الجليلة، وأسراره البديعة:

١ ـ الدعاء صورة من صور طاعة الله والامتثال لأمره ﷻ، مصداقا لقوله ـ تعالى ـ: ﴿وَقَالَ رَبُّكُمُ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ﴾ [غافر: ٦٠]، وقال تعالى: ﴿وَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ﴾ [الأعراف: ٢٩].

٢ ـ الدعاء لب الدين وروح العبادة؛ فالداعي عندما يفرد الله ـ تعالى ـ بالدعاء، فهذا يعني أنه قد انقطع أمله مما سوى الله تعالى، وأظهر عجزه أمامه، وعلم يقينا أنه لا أحد يستطيع أن يجلب له خيرا أو يدفع عنه ضرا إلا الله ﷻ، وهذه حقيقة العبادة، وقد روى النعمان بن بشير ـ رضي الله عنهما ـ أن رسول الله ﷺ قال: «الدعاء هو العبادة» (الترمذي، ١٩٩٦م، ج٥، ص٢٢٧)؛ لذا كان الدعاء أكرم شيء على الله، فعن أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ أنه قال: «ليس شيء أكرم على الله ـ تعالى ـ من الدعاء» (الترمذي، ١٩٩٦م، ج٥، ص٣١٥).

٣ ـ إجابة الدعاء وقرب الله ﷻ من الداعي، من فضل الله ـ تعالى ـ وكرمه على عباده، أن الداعي إذا أتى بشرائط الإجابة؛ فإن الله قد تكفل له بحصول الخير لا محالة، فذاك لا يعجزه، ولا ينقص من ملكه شيئا، فعلى

العبد إذا وجد من نفسه النشاط إلى الدعاء، والإقبال عليه؛ أن يستكثر منه، فإن الله ـ تعالى ـ يجيب المضطر، ويكشف السوء، ويفرج الكروب، والله ـ تعالى ـ قريب من الداعي بعنايته وتوفيقه وتسديده، قال تعالى: ﴿وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ ۖ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ﴾ [البقرة: ١٨٦]، وعن عبادة بن الصامت ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: «ما على الأرض مسلم يدعو الله بدعوة إلا آتاه الله إياها، أو صرف عنه من السوء مثلها، ما لم يدع بإثم، أو قطيعة رحم، فقال رجل من القوم: إذًا نُكْثر، قال: الله أكثر».(الترمذي، ١٩٩٦م، ج٥، ص٤٥٨).

٤ – سلامة الداعي من الكبر، الدعاء من أهم الأسباب التي تؤدي الى التخلص من الكبر، فالإنسان عندما يتوجه إلى ربه بالدعاء يشعر بإحساسه بالعجز والضعف أمام قدرته تعالى، أما الإعراض عن دعاء الله ﷻ فهذا قد يصل بصاحبه إلى درجة الكبر، وهو

ضرب من الكفر والعياذ بالله، وقد توعد الله ـ تعالى ـ هؤلاء بالعذاب والإهانة، فقال:﴿وَقَالَ رَبُّكُمُ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ إِنَّ الَّذِينَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِي سَيَدْخُلُونَ جَهَنَّمَ دَاخِرِينَ﴾ [غافر: ٦٠].

٥ ـ دفع غضب الرب ﷻ: الدعاء من الأمور الواجبة على العبد تجاه مولاه؛ فإن مما يغضب الله ـ تعالى ـ عدم سؤال العبد إياه؛ ومن ثم فإن تجنب ما يغضبه ـ تعالى ـ لا خلاف في وجوبه، فعن أبي هريرة ﷺ، قال: قال رسول الله ﷺ: «إنه من لم يسأل الله يغضب عليه». (الترمذي،١٩٩٦م، ج٥، ص٣١٧).

٦ ـ رد القضاء ورفع البلاء، من رحمة الله ـ تعالى ـ بعباده أن الدعاء بتضرع وإلحاح مِن أقوى الأدوية لدفع البلاء قبل نزولِه، فعن سلمان ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «لاَ يَرُدُّ القضاء إلا الدعاء، ولا يزِيد فِي العُمْرِ إلا البِرُّ» (الترمذي، ١٩٩٦م،ج٤، ص١٦). كما أن الدعاء يعد من أسباب دفع البلاء ورد المرض والفقر والعجز، قال ابن عمر ـ رضي الله عنهما ـ : «إن الدعاء ينفع مِما نزل ومما لم ينزل، فعليكم عباد الله بالدعاءِ» (الترمذي، ١٩٩٦م،ج٥، ص٤٤٤).

المبحث الثاني

براعة المطلب عند البلاغيين

تعدد أسمائه:

ذهب غير واحد من العلماء إلى أن هذا النوع من مستخرجات الشيخ الإمام عز الدين عبد الوهاب الزنجاني(ت٦٦٠هـ) في كتابه(معيار النظار في علوم الأشعار)، وقد تعددت تسمية هذا اللون عند العلماء، فسماه الطيبي(ت٧٤٣هـ) «المطلب»(الطيبي،١٤٠٧هـ،ص٤٦٤)، وأطلق عليه ابن حجة الحموي (ت٨٣٧هـ) «براعة الطلب» (الحموي،١٤٢١هـ،ج٢، ص٤١٩)، (النويري،١٤٢٤هـ ،ج٧، ص١١٢)، (ابن معصوم،١٣٨٩هـ،ج٦،ص٣١٩)، وسماه السيوطي(ت٩١١هـ) وغيره «براعة المطلب» (السيوطي، ١٤١٦هـ،ج٢، ص٢٩٣)، (الكفوي،ص٢٤٤)، (العاملي،١٣١٢هـ ، ص٣٠٢)، بينما أضاف ابن القيم إلى هذه التسمية «براعة المطلب وحسن التوسل»(ابن قيم الجوزية،١٣٢٧هـ، ص٢٣٣).

تعريفه:

براعة المطلب هو الموضع الثالث من المواضع الأربعة (حسن الابتداء، والتخلص، والانتهاء) التي نبه أرباب البلاغة على أنه ينبغي للأديب التأنق فيها، ولا ينبغي له أن يرتكب فيها ضرورة، وقد بالغ المتأخرون في التأنق فيها لفظا ومعنى، وأما المتقدمون فقد قلّت عنايتهم بذلك؛ للسهولة وعدم التكلف، لا لقصورهم وعدم معرفتهم بذلك (ابن معصوم،١٣٨٩هـ، ج١، ص٣٤،٣٥)، (الدسوقي، ج٤، ص٣٠٣).

وقد اختلفت عبارات البلاغيين في بيان كنه هذا اللون، فعرفه الطيبي مبينا ضرورة تقدُّم التهيئة المناسبة التي تحمل المسؤول على تحقيق الغرض المطلوب، والهدف المنشود، فقال: «أن يخرج إلى الغرض بعد تقدم الوسيلة». (الطيبي،١٤٠٧هـ، ص٤٦٤)، ونوه النويري(ت٧٣٣هـ) في تعريفه إلى ضرورة اقتران الطلب بالثناء على الممدوح؛ لأن الثناء من الأمور التي تُسَرُّ بها النفوس، وتحفزها على زيادة العطاء، فقال:» وهو أن تكون ألفاظ الطلب مقترنة بتعظيم الممدوح». (النويري،١٤٢٤هـ،ج٧، ص١١٢)، ثم أضاف ابن قيم الجوزية إلى ما قاله النويري أن يكون الطلب بألفاظ مهذبة، مبرأة مما يشينها، فقال: «وهو أن تكون ألفاظ المطلب مهذبة، مقترنة بتعظيم الممدوح»(ابن قيم الجوزية،١٣٢٧هـ، ص٢٣٣)، ثم صرح ابن حجة الحموي(ت٨٣٧هـ) بأن (براعة المطلب) إنما تتحقق بأن يكون الطلب حاصلا بطريق التلويح لا التصريح، فقال: « وهو أن يلوّح الطالب بالطلب، بألفاظ عذبة مهذبة منقّحة، مقترنة بتعظيم الممدوح، خالية من الإلحاف والتصريح، بل يشعر بما في النفس دون كشفه» (الحموي،١٤٢١هـ،ج٢، ص٤١٩)، (الكفوي،ص٢٤٤)، ثم وضع ابن معصوم (ت١١١٩هـ) لهذا اللون حدا جامعا لما ذكره البلاغيون، فقال: «هو عبارة عن أن تكون ألفاظ الطلب مهذبة، خالية عن الإلحاف، مشعرة بما في نفس الطالب من غير تصريح، بعد تعظيم الممدوح، وتقديم الوسيلة الحاملة للمسؤول على إنجاح الطلب» (ابن معصوم،١٣٨٩هـ ،ج٦، ص٣١٩).

شروط براعة المطلب:

كشفت لنا التعريفات التي حدَّ بها العلماء «براعة المطلب» عن بعض الشروط التي ينبغي أن يراعيها السائل عد طلب مراده من المسؤول، منها:

(1) أن يخرج السائل إلى الغرض بعد تقدم الوسيلة الحاملة للمسؤول على إنجاح الطلب.

فقد علمنا ديننا الحنيف أن من أراد الدعاء فلابد وأن يقدِّم عليه ذكر الثناء، كأن يستهلَّ دعاءه بتحميد الله ـ تعالى ـ وبالتوسل بأسمائه الحسنى وصفاته العليا، والصلاة على نبيه ﷺ؛ فذلك خير ثناء بين يدي السؤال، قال تعالى:﴿ وَلِلَّهِ الأَسماءُ الحُسنى فَادعوهُ

بِها ﴾[الأعراف: ١٨٠]. وعن فضالة بن عبيد صاحب رسول الله ﷺ قال: «سمع النبي ﷺ رجلا يدعو في صلاته، فلم يُصل على النبي ﷺ، فقال النبي ﷺ:»عَجِل هذا». ثم دعاه، فقال له أو لغيره: «إذا صلى أحدكم فليبدأ بتحميد الله، والثناء عليه، ثم ليصل على النبي ﷺ، ثم ليدع بعد بما شاء» (الترمذي،١٩٩٦م، ج٥، ص٤٦٤).

وكذا إظهار الذل والمسكنة والافتقار إليه بين يديه ﷻ، والاعتراف بفضل الله ﷻ عليه؛ فهذا مما يحسن حال الطلب، ويكون سببا في جلب محبة الله ـ تعالى ـ ورضاه عن عبده، ودليلا على اتباع سنة نبيه وهديه.

(2) أَن تكون أَلفاظ الطلب مشعرة بما في نفس الطالب من غير إلحاف أو تصريح، وهذا الشرط لم ينص عليه كل البلاغيين في تعريفهم لبراعة المطلب؛ فالنويري وإن لم يشترط هذا الشرط في تعريفه إلا أنه أشار إليه عند استشهاده لهذا اللون بشاهدين يتوافر فيهما تلويح الطالب بالطلب، وهما قول أميّة بن أبي الصّلت:

أأذكر حاجتي أم قد كفاني حياؤك إنّ شيمتك الحياء

إذا أثنى عليك المرء يوما كفاه من تعرّضه الثناء

وقول المتنبي:

وفي النفس حاجات وفيك فطانة سكوتي بيان عندها وخطاب (النويري،١٤٢٤هـ، ج٧، ص١١٢، ١١٣).

أما ابن قيم الجوزية فمفهومه لهذا اللون أعم؛ إذ براعة المطلب تتحقق لديه بالتلويح بالطلب تارة وبالتصريح به تارة أخرى؛ ويدعم هذا شواهده التي ساقها لهذا اللون، فمثال التصريح بالطلب قوله ـ تعالى ـ: ﴿رَّبَّنَا إِنِّي أَسْكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ﴾[إبراهيم: ٣٧]، ومثال التلويح بالطلب قوله ـ تعالى ـ: ﴿فَنَادَىٰ فِي الظُّلُمَاتِ أَن لَّا إِلَٰهَ إِلَّا أَنتَ سُبْحَانَكَ إِنِّي كُنتُ مِنَ الظَّالِمِينَ﴾[الأنبياء: ٨٧]] (ابن قيم الجوزية،١٣٢٧هـ، ص٢٦٨).

(3) أَن تكون ألفاظ الطلب مقترِنة بتعظيم الممدوح، ويتجلى هذا في الشعر العربي لاسيما في غرض المديح، وذلك عندما يكون الشاعر منطلقا من رغبة مخبوءة لعطايا الممدوح وكرمه، قال أبو الحسن علي بن محمد العلوي الحسيني الهمداني الوصي: كنت واقفا في السماطين ـ الصَّفين من النَّاس ـ بين يدي سيف الدولة بحلب، والشعراء ينشدونه، فتقدم إليه أعرابي رث الهيئة، فاستأذن الحجاب في الإنشاد، فأذنوا له، فأنشد قوله:

أنت علي وهذه حلب قد نفد الزاد وانتهى الطلب

بهذه تفخر البلاد وبالأمير تزهى على الورى العرب

وعبدك الدهر قد أضر بنا إليك من جور عبدك الهرب

فقال سيف الدولة: أحسنت، ولله أنت! وأمر له بمائتي دينار (ابن معصوم،١٣٨٩هـ، ج٦، ص٣٢٠).

(4) أن تكون ألفاظ الطلب عذبة، مهذبة، منقّحة، خالية من الحشو والركاكة والتعقيد.
ومن الشواهد التي تحققت فيها هذه الشروط مجتمعة (لبراعة المطلب) فاتحة الكتاب، فقد قسمت معاني سورة الفاتحة بين الله ﷻ وبين عبده، حيث اختص نصفها الأول بتحميد لله وتمجيده، والثناء عليه، والتفويض إليه، قال الله ـ تعالى ـ:﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ * الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ * مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ *إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة٢: ٥]، بينما اختص نصفها الثاني بسؤال وطلب وتضرع وافتقار إلى الله تعالى، قال تعالى:﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ *صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ﴾[الفاتحة٦، ٧].»فنبه في الفاتحة على جميع مقاصد القرآن، وهذا هو الغاية في براعة الاستهلال، مع ما اشتملت عليه من الألفاظ الحسنة والمقاطع المستحسنة وأنواع البلاغة».(السيوطي،١٤١٦هـ،ج٢، ص٢٨٤).

صور براعة المطلب:

من الصور التي يتمكن من خلالها الداعي عرض طلبه: الصورة الأولى ـ الطلب بلفظ خال من التصريح والإلحاف، بل يشعر بما في نفس الطالب دون كشفه، وقد قصر كثير من البلاغيين إطلاق مصطلح (براعة المطلب) على هذه الصورة.

وتتحقق هذه الصورة ـ غالبا ـ إذا ما ورد الطلب فيها بصيغة الخبر؛ فيحصل حينئذ تعريض بالطلب وتلميح إليه، نحو: دعاء سيدنا أيوب عليه السلام فيما حكاه القرآن الكريم عنه:﴿وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَىٰ رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ﴾[الأنبياء:٨٣]. قال ابن جزي الكلبي(ت٧٤١هـ) معقبا على دعائه: «ليس تصريحا بالدعاء، ولكنه ذكر نفسه بما يوجب الرحمة، ووصف ربه بغاية الرحمة؛ ليرحمه، فكان في ذلك من حسن التلطف ما ليس في التصريح بالطلب». (الكلبي،١٤١٦هـ، ج٢، ص٢٧).

الصورة الأخرى ـ الطلب بصريح اللفظ، وتتحقق هذه الصورة إذا كان الطلب حاصلا فيها بصيغة الإنشاء: الأمر «افعل» أو النهي «لا تفعل»، فمثال الصيغة الأولى «افعل»: دعاء سيدنا إبراهيم عليه السلام:﴿رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ﴾[إبراهيم:٤١]، ومثال الصيغة الأخرى «لا تفعل»: دعاء سيدنا زكريا عليه السلام:﴿رَبِّ لَا تَذَرْنِي فَرْدًا وَأَنْتَ خَيْرُ الْوَارِثِينَ﴾ [الأنبياء:٨٩]. وقد يتحقق الطلب الصريح بصيغة جمعت بين الصيغتين (الأمر والنهي) معا، كما ورد في دعاء سيدنا موسى عليه السلام:﴿رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَىٰ أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا حَتَّىٰ يَرَوُا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ﴾ [يونس:٨٨].

المبحث الثالث

من براعة المطلب في دعاء الأنبياء في القرآن الكريم

إذا كان دعاء المسألة هو «دعاء العبد لربه وطلبه إياه، وسؤاله له ما ينفعه في دنياه وآخرته، ودفع ما يضره، وكشف ما ألم به» (أبو زيد،١٤١٩هـ، ص١٧)، وكان الأنبياء ـ عليهم السلام ـ أشد الناس بلاء،؛ لذا كان افتقارهم إلى الله ـ تعالى ـ أشد وأدوم، واحتياجهم إليه أجل وأعظم، فكلما دهمهم أمر، لجؤوا إلى ركن الله الشديد، بل إنهم يلجؤون إليه ﷻ في صغير الأمر وكبيره، وكم من دعوات صعدت إلى السماء، مفعمة بانتظار الفرج من الله تعالى؛ ولهذا فقد ورد على لسانهم كثير من الأدعية التي دلّت على الطلب وقضاء الحوائج. (محمد،٢٠١٠م، ص٦٣).

ونستعرض الآن بعض أدعية الأنبياء ـ عليهم السلام ـ لنلمس ما فيها من البلاغة التي تلامس شغاف القلوب، وتظهر بواطن النفوس، ومدى افتقارها إلى عون الله وتوفيقه:

١ ـ براعة المطلب في دعاء سيدنا نوح عليه السلام:

قال تعالى:﴿وَنَادَىٰ نُوحٌ رَّبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ﴾[هود:٤٥].

﴿وَنَادَىٰ﴾ النّداء هنا نداء دعاء، فكأنّه قيل: ودعا نوح ربّه؛ لأنّ الدعاء يُصدّر بالنّداء غالبا، والتّعبير عن الجلالة بوصف «الربّ» مضافا إلى ضمير نوح عليه السلام فيه تشريف له عليه السلام، وإيماء إلى رأفة الله به، وجملة ﴿فَقَالَ ربّ إنّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي﴾ بيان للنّداء، ومقتضى الظّاهر أنْ لا تعطف بفاء التفريع. (ابن عاشور، ١٩٩٧م،ج١٢، ص٨٤). وقد أبان الزمخشري (ت٥٣٨هـ) عن وجه اقتران هذه الجملة بالفاء فقال:» فإن قلت: فإذا كان النداء هو قوله: «رب» فكيف عطف «فقال رب» على «نادى» بالفاء؟ قلت: أريد بالنداء إرادة النداء، ولو أريد النداء نفسه لجاء كما جاء قوله:﴿إِذْ نادى ربّه نداءً خفيّاً * قال ربّ﴾ [مريم ٣، ٤] بغير فاء».(الزمخشري،١٤١٨هـ،ج٣، ص٢٠٣،٢٠٤). وفي هذا إشارة إلى أنه أراد النداء فتردّد في الإقدام عليه؛ لِما علم من قوله ـ تعالى ـ:﴿إِلَّا مَن سَبَقَ عَلَيْهِ ٱلْقَوْلُ﴾ [هود: ٤٠]، لكن تردّده لم يطل؛ فقد غلبته الشفقة على ابنه، فأقدم على نداء ربه؛ ولذلك قدم الاعتذار بقوله: ﴿إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي﴾. (ابن عاشور، ١٩٩٧م، ج١٢، ص٨٤). ولو تأملنا دعاء الأنبياء ـ عليهم السلام ـ في القرآن الكريم لوجدناه لا يكاد يجيء إلا متصدرا باسم ﴿رَبِّ﴾ وقد حذف منه حرف النداء، ويرجع السر في حذف حرف النداء إلى أن «ربهم ـ تبارك وتعالى ـ قريب لا يحتاج في دعائه وسؤاله إلى النداء، وإنما يُسأل مسألة القريب المناجى، لا مسألة البعيد المنادى».(ابن قيم الجوزية، ج٣، ص٨٤٥). وأما استهلال الدعاء باسم «رب» فلأن الرب: هو المربي جميع العالمين ـ وهم من سوى الله تعالى ـ بخلقه إياهم، وإعداده لهم الآلات، وإنعامه عليهم بالنعم العظيمة، التي لو فقدوها، لم يمكن لهم البقاء، فما بهم من نعمة فمنه تعالى، وتربيته ـ تعالى ـ لخلقه نوعان: عامة وخاصة، فالتربية العامة: هي خلقه للمخلوقين، ورزقهم، وهدايتهم لما فيه مصالحهم، التي فيها بقاؤهم في الدنيا. والتربية الخاصة: هي تربيته لأوليائه، فيربيهم بالإيمان، ويوفقهم له، ويكمله لهم، ويدفع عنهم الصوارف والعوائق الحائلة بينهم وبينه، وحقيقتها: تربية التوفيق لكل خير، والعصمة عن كل شر؛ ولعل هذا هو السر في مجيء أدعية الأنبياء مُصدَّرا بلفظ (رب)؛ فإن مطالبهم كلها داخلة تحت ربوبيته الخاصة. (السعدي،١٤٢٠هـ، ص٣٩). وقوله:﴿إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي﴾ خبر مستعمل في الاعتذار والتمهيد؛ لأنه يريد أن يسأل سؤالا لا يدري قبوله، ولكنه اقتحمه؛ لأن المسؤول له من أهله، فله عذر الشفقة عليه، وتأكيد الخبر بـ «إنّ»؛ للاهتمام به. (ابن عاشور،١٩٩٧م، ج١٢، ص٨٤). لكن الإمام القرطبي (ت ٦٧١ هـ) عده أسلوبا إنشائيا؛ فلقد سأل نوح عليه السلام ربه ابنه؛ لقوله: «وَأَهْلَكَ» وترك قوله: ﴿إِلاَّ مَن سَبَقَ عَلَيْهِ ٱلْقَوْلُ﴾، فلما كان عنده من أهله؛ قال:﴿رَبِّ إِنَّ ٱبْنِي مِنْ أَهْلِي﴾، يدلّ على ذلك قوله: ﴿وَلاَ تَكُن مَّعَ ٱلْكَافِرِينَ﴾ أي: لا تكن ممن لست منهم؛ لأنه كان عنده مؤمنا في ظنه، ولم يك نوح يقول لربه: «إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي» إلا وذلك عنده كذلك؛ إذ محال أن يسأل نوح عليه السلام هلاك الكفار، ثم يسأل في إنجاء بعضهم، وقد كان ابنه يُسِرّ الكفر، ويظهر الإيمان، قال الحسن: كان منافقا؛ ولذلك استحل نوح عليه السلام أن يناديه، فأخبر الله ـ تعالى ـ نوحا بما هو منفرد به من علم الغيوب، أي علمت من حال ابنك ما لم تعلمه أنت (القرطبي،١٣٨٤هـ،ج٩، ص٤٥). وأيده في هذا الرأي العلامة ابن كثير (ت ٧٧٤هـ)، حيث عد قوله:﴿إِنَّ ٱبْنِي مِنْ أَهْلِي﴾

سؤال استعلام وكشف من نوح عليه السلام عن حال ولده الذي غرق، أي: رب قد وعدتني بنجاة أهلي، ووعدك الحق الذي لا يخلف، فكيف غرق وأنت أحكم الحاكمين؟ (ابن كثير،١٤١٢هـ، ج٢، ص٤٦٣). وفي الكلام إيجاز بالحذف؛ إذ التقدير: أي من أهلي الذين وعدتهم أن تنجيهم من الغرق (القرطبي،١٣٨٤هـ، ج٩، ص٤٥). ثم حسَّن سيدنا نوح عليه السلام المخاطبة بقوله:﴿وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ﴾، وبقوله:﴿وَأَنتَ أَحْكَمُ ٱلْحَٰكِمِينَ﴾، فإن هذه الأقوال ـ بلا ريب ـ معينة في حجته، وهذه الآية تقتضي أن نوحا عليه السلام ظن أن ابنه مؤمن، وذلك أشد الاحتمالين.(ابن عطية،١٤١٣هـ، ج٣، ص١٧٦). وجملة ﴿وإنّ وعْدَك الحقُّ﴾ خبر مستعمل في لازم الفائدة؛ لأنه يعلم أن وعد الله ـ تعالى ـ حق، والمراد بالوعد هو الوارد في قوله ـ تعالى ـ:﴿إِلَّا مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ مِنْهُمْ وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ﴾ [المؤمنون:٢٧]، حيث أفاد ذلك أن بعض أهله قد سبق من الله عز وجل تقدير بأنّه لا يركب السفينة (ابن عاشور،١٩٩٧م،ج١٢، ص٨٤، ٨٥). أو «أنّ كل وعده حق لا يتطرق إليه خُلْفٌ؛ فيدخل فيه الوعد المعهود دخولا أوليا «. (أبو السعود،ج٤، ص٢١٢).

والمراد بقوله ـ تعالى ـ: ﴿وَأَنتَ أَحْكَمُ ٱلْحَٰكِمِينَ﴾ أي أتقن المتقنين لما يكون به الحكم، فلا يتطرق إلى حكمك نقض، وقيل: أراد أنت أكثر علما وعدلا من ذوي الحكم(الشوكاني،١٤١٤هـ،ج٢، ص٥٧٠)، ولا يبعد أن يكون المعنيان مرادين؛ لأن الحكِيم لا بد أن يعدل، والعادل لا بد أن يكون حكيما يضع الأمور فِي مواضعِها (الشنقيطي،١٤١٥هـ،ج٩، ص١١). والاقتصار على هذه الجمل الثلاث في مقام الدعاء يعد تعريضا بالمطلوب؛ لأنه لم يذكره، وهذا ضرب من ضروب التأدب والتردد في الإقدام على المسؤول؛ استغناء بعلم المسؤول، كأنه يقول: أسألك أم أترك؟ كقول أميّة بن أبي الصلت:

أأذكر حَاجتي أم قد كفاني حَياؤك أن شيمتك الحياءُ؟ (ابن عاشور،١٩٩٧م، ج١٢، ص٨٥).

٢ . براعة المطلب في دعاء سيدنا إبراهيم عليه السلام:

قال تعالى:﴿رَّبَّنَا إِنِّي أَسْكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِندَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ﴾[إبراهيم:٣٧].

لقد استهل سيدنا إبراهيم عليه السلام دعاءه بتمهيد أبان فيه عن حال من يدعو لهم من ذريته، وشدة حاجتهم إلى رعاية الله عز وجل وعنايته بهم، فقال:﴿رَّبَّنَا إِنِّي أَسْكَنتُ﴾ وهي جملة مستأنفة لابتداء دعاء آخر؛ لذا فصلت عما قبلها وهو قوله ـ تعالى ـ:﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَٰذَا الْبَلَدَ آمِنًا﴾[إبراهيم:٣٥]؛ تثنية للامتنان، وللدلالة على أن كلا منهما نعمة جليلة مستتبعة لشكر كثير (أبو السعود،ج٥، ص٥١). والتعرض لوصف ربوبيته ـ تعالى ـ لهم بقوله : «ربنا» أدخل في القبول، وإجابة المسؤول، والتأكيد لمزيد الاعتناء فيما قصده من الخبر، وَأَتَى بِضَمِير جماعة المتَكلمين؛ لِأنه تقدم ذِكْره وذكر بنِيه في قوله:﴿وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ﴾ (أبو حيان،١٤٢٠هـ،ج٦، ص٤٤٦). و»من» في قوله: ﴿مِنْ ذُرِّيَّتِي﴾ للتبعيض على الأشهر، وهي في تأويل المفعول به، أي: أسكنت بعض ذريتي، لأن إبراهيم عليه السلام لم يسكن ذريته كلهم، وإنما أسكن هاجر وإسماعيل، ويجوز أن يكون المفعول محذوفا، والجار والمجرور صفته سدت مسده، أي: أسكنت ذرية من ذريتي. (الألوسي،١٤١٥هـ،ج٧، ص٢٢٣)..

وعدل في قوله ـ تعالى ـ:﴿بِوَادٍ﴾ ـ وهو وادي مكة شرفها الله تعالى ـ عن حرف الظرفية (في) إلى حرف الإلصاق (الباء): «للدلالة على عدم تمكن ذريته في هذا المكان واستقرارهم فيه، لعدم توافر مقومات الحياة فيه من زروع وثمار ومياه، تلك التي تجعل المقيمين فيه يتشبثون به، ولا الأمن والحماية التي تشعرهم بالأمن في ربوعه، وهذا ما أوحى به حرف الباء، ولو قيل: في وادٍ، لدل على التمكن والاستقرار، ووجود مقومات الحياة، وهذا ما لم يكن موجودا حينذاك؛ لذا كان من الملائم إيثار الحرف الذي يصور واقع المكان وطبيعته، والذي يدل على وقوع الحدث، أي السكنى بذلك المكان من دون دلالة على احتواء المكان له، واحتضانه وتمكنه فيه، بل مجرد الملابسة له، والالتصاق بأي جزء من أجزائه، وتلك دلالة حرف الإلصاق (الباء)». (الرويني،١٤٣٤هـ، ص٢٠١،٢٠٢). ووصف الوادي بـ﴿غَيْرِ ذِي زَرْعٍ﴾ دون «غير مزروع»؛ للمبالغة في عدم صلاحيته للزرع؛ وكان ذلك لحجريته. (الألوسي،١٤١٥هـ،ج٧، ص٢٢٣).كما وصف ـ أيضا ـ الوادي بـ﴿غَيْرِ ذِي زَرْعٍ﴾ دون وصفه بالخلو عن الماء؛ «لأن سيدنا إبراهيم عليه السلام قد كان علم من الله ـ تعالى ـ أنه لا يضيع هاجر وابنها في ذلك الوادي، وأنه يرزقهما الماء، وإنما نظر النظر البعيد للعاقبة؛ فقال: ﴿غَيْرِ ذِي زَرْعٍ﴾، ولو لم يعلم ذلك من الله لقال: غير ذي ماء، على ما كانت عليه حال الوادي عند ذلك». (ابن عطية،١٤١٣هـ،ج٣، ص٣٤١). وقيل: إن طلب الماء لم يكن مهما له عليه السلام؛ لأن الوادي مظنة السيول، والمحتاج للماء يدخر منها ما يكفيه، وكان المهم له طلب الثمرات؛ لذا وصف ذلك بكونه غير صالح للزرع، بيانا لكمال الافتقار إلى المسؤول.

(الألوسي،١٤١٥هـ،ج٧، ص٢٢٣).

ثم أبان سيدنا إبراهيم عن الغرض من إسكان بعض ذريته بهذا الوادي، والذي يكمن في أمرين: الأول ـ تعمير بيت الله الحرام، فقال:﴿عِندَ بَيْتِكَ﴾ ولم يكن قد بني وقت دعاء إبراهيم عليه السلام ؛ فهذا من باب المجاز المرسل باعتبار ما كان عليه من قبل، حيث تعدد بناء الكعبة المشرفة، أو باعتبار ما سيؤول إليه الأمر من بنائه عليه السلام. (الرويني،١٤٣٤هـ، ص٢٠٢).

وقوله:﴿عِندَ بَيْتِكَ﴾ ظرف لـ ﴿أسكنتُ﴾ على الرأي الراجح؛ إذ المقصود إظهار كونِ ذلك الإسكان مع فقدان مباديه؛ إنما هو لمحض التقربِ إلى الله تعالى، والالتجاءِ إلى جواره الكريم، ووصْف «البيت» بـ ﴿المحرم﴾ يُنْبئ عن عزة الملتجأ، وعصمته عن المكاره؛ حيث حرم التعرض له، والتهاون به، أو لم يزل معظّما ممنعا، يهابه الجبابرة في كل عصر، أو مُنع منه الطوفان؛ فلم يستولِ عليه. (أبو السعود،ج٥، ص٥٢). وقد بني البيت الحرام في صحراء جرداء؛ «ليكون آمنا من طمع الطامعين، ورغبة المعتدين؛ إذ إنهم يرومون خصب الأرض ليشبعوا نهمتهم، ويرضوا مطامعهم، وليكون الاستغلال الغاشم، والاستعمار الظالم، فكان في أرض لَا يطمع فيها طامع، ولا يرومها فاتح» (أبو زهرة،ج٨، ص٤٠٣٨).

والأمر الآخر من إسكانهم بهذا الوادي البلقعِ هو عبادة الله وحده، وإقامة الصلاة عند بيته المحرم، وعمارته بذكره، وهو ما يفصح عنه قوله ـ تعالى ـ:﴿رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ﴾، وفي تكرير النداءِ بلفظ «رب» وتوسيطه؛ رغبة فِي الإجابة، وإظهار للتذللِ، والتجاء إلى الله تعالى، وأيضا لإظهار كمالِ العنايةِ بإقامة الصلاةِ؛ فهي أفضل العبادات، وسبب لكل خير (أبو حيان،١٤٢٠هـ، ج٦، ص٤٤٦)، (أبو السعود،ج٥، ص٥٢)، وللاهتمام ببيان أن الغرض من وراء ذلك الإسكان هو المقصد الأقصى، والمطلب الأسنى، وكل ذلك لتمهيد مبادئ إجابة دعائه، وإعطاء مسؤوله الذي لا يتسنى ذلك المرام إلا به (أبو السعود،ج٥، ص٥٢). وتعليق الفعل﴿لِيُقِيمُوا﴾ بـ ﴿أَسْكَنتُ﴾؛ للدلالة على أن علة الإسكان بذلك الوادي عند البيت هي أن لا يشغلهم عن إقامة الصلاة في ذلك البيت شاغل، فيكون البيت معمورا أبدا (ابن عاشور،١٩٩٧م،ج١٣، ص٢٤١). وبعد هذا التمهيد الذي ذكر فيه سيدنا إبراهيم عليه السلام حالهم وحال أرضهم توجه إلى الله عز وجل بالدعاء؛ إذ «الفاء» في قوله:﴿فَاجْعَلْ﴾ تدل على أن الباعث لهذا الدعاء ما قبلها (أبو زهرة،ج٨، ص٤٠٣٩). والمراد بقوله ـ تعالى ـ: ﴿فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ﴾ أي: فاجعل أناسا يهوون إليهم، وورد التعبير بلفظ «أفئدة»؛ لإرادة أن يكون مسير الناس إليهم عن شوق ومحبة، حتى كأن المسرع هو الفؤاد لا الجسد (ابن عاشور،١٩٩٧م،ج١٣، ص٢٤١). و»من» في قوله ـ تعالى ـ:﴿أَفْئِدَةً مِّنَ النَّاسِ﴾ ـ على الرأي الراجح ـ للتبعيض؛ ولذا قيل: لو قال عليه السلام: «أفئدة الناس» لازدحمت على البيت فارس والروم، وهذا مبني على الظاهر من إجابة دعائه عليه السلام، وكون الجمع المضاف يفيد الاستغراق (الألوسي،١٤١٥هـ، ج٧، ص٢٢٥). ﴿تَهْوِي﴾ مضارع «هَوَى»، بمعنى أَحَبَّ، ولما ضُمِّنَ معنى النزوع والميلِ عُدِّيَ بـ»إلى» (أبو حيان،١٤٢٠هـ،ج٦، ص٤٤٦). وقال ابن الأنباري (ت 328هـ): وفي معنى الميل قولان: أحدهما ـ أنه الميل إلى الحج، قاله الأكثرون. والآخر ـ أنه حُبُّ سُكنى مكة، رواه عطيّة عن ابن عباس رضي الله عنهما (ابن الجوزي،١٤٢٢هـ، ج٢، ص٥١٦). ﴿وَارْزُقْهُم﴾ أي ذريتي الذين أسكنهم هناك، أو مع من ينحاز إليهم من الناس، وإنما لم يخصَّ الدعاء بالمؤمنين منهم كما ورد في قوله ـ تعالى ـ:﴿وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُم بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ﴾[البقرة:١٢٦]؛ اكتفاءً بذكر إقامة الصلاة (أبو حيان،١٤٢٠هـ، ج٦، ص٤٤٨). ولم يقل: «وارزقهم الثمرات»، بل قال: ﴿وَارْزُقْهُم مِّنَ الثَّمَرَاتِ﴾؛ للدلالة على أن المطلوب بالدعاء هو إيصال بعض الثمرات إليهم، ويحتمل أن يكون المراد إيصالها إليهم على سبيل التجارات، فيكون المراد: عمارة القرى بالقرب منها؛ لتحصيل الثمار منها.(الرازي،١٤٢٠هـ، ج١٩، ص١٠٥). والأسلوب في قوله ـ تعالى ـ:﴿لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ﴾ «رجاء داخل في الدعاء، جعل تكملة له؛ تعرضا للإجابة، وزيادة في الدعاء لهم بأن يكونوا من الشاكرين» (الرويني ،١٤٣٤هـ، ص٢٠٧). وقد نزل الفعل المتعدي ﴿يَشْكُرُونَ﴾ منزلة اللازم بحذف مفعوله؛ رجاء اتصافهم بالشكر في كل أحوالهم وعلى الإطلاق (الرويني،١٤٣٤هـ، ص٢٠٧). واستُدل بقوله ـ تعالى ـ:﴿لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ﴾ على «أن تحصيل منافع الدنيا إنما هي ليستعان بها على أداء العبادات وإقامة الطاعات، ولا يخفى ما في دعائه عليه السلام من مراعاة حسن الأدب، والمحافظة على قوانين الضراعة، وعرض الحاجة، واستنزال الرحمة، واستجلاب الرأفة؛ ولذا منَّ عليه بحسن القبول، وإعطاء المسؤول، ولا بدع في ذلك من خليل الرحمن عليه السلام» (الألوسي،١٤١٥هـ،ج٧، ص٢٢٦).

٣ ـ براعة المطلب في دعاء سيدنا يوسف عليه السلام:

قال تعالى:﴿رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِن تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ ۚ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنتَ وَلِيِّي فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ ۖ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ﴾[يوسف:١٠١].

تأمل معي آداب الدعاء في قول سيدنا يوسف عليه السلام؛ حيث صدّر دعاءه أولا بأسمائه الحسنى، وصفاته العلا، فابتدأ النداء الضارع بقوله:﴿رَبِّ﴾، أي «المنشئ والمنعم عليَّ بالوجود والإنسانية والمسرة في الشدة، والنجاة من كل ألم بفضلك وعنايتك» (أبو زهرة، ج٧، ص٣٨٦٣).

ثم ثني بالاعتراف بفضل الله عز وجل عليه بما بسط له من الدنيا، وبما مكن له في الأرض، فقال:﴿قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِن تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ﴾، «فذكر ثلاث نعم: اثنتان دنيويتان، وهما: نعمة الولاية على الأرض، ونعمة العلم، والثالثة: أخروية، وهي نعمة الدين الحق المعبر عنه بالإسلام» (ابن عاشور،١٩٩٧م،ج١٣، ص٥٩). والتعبير بـ «من» لبيان أن ما آتاه الله ـ تعالى ـ إياه هو بعض الملك، وهو مُلْكِ مصر بالتصرف في شؤونِ خَزائِنِها، وأن ما علمه إياه هو بعض تعبير الرُّؤى، وفي هذا إشعار بأن ذلك في جانب مُلك الله ـ تعالى ـ وفي جانب علمه شيء قليل (ابن عاشور،١٩٩٧م،ج١٣، ص٥٩). فهاتان الجملتان قد ألمتا بتاريخ حياته؛ لأن أيام الجب وأيام السجن كانتا محنة تخللها علمه بتأويل الأحاديث، ويلي ذلك أنه أعطي الملك (جوهري، ١٣٤٦هـ،ج٧، ص٦٥). ولعل تقديم إيتاء الملك على تعليم تأويل الأحاديث في الذكر؛ « لأنه بمقام تعداد النعم الفائضة عليه من الله سبحانه، والملك أعرق في كونه نعمة من التعليم المذكور، وإن كان ذلك ـ أيضًا ـ نعمة جليلة في نفسه، فتذكر وتأمل» (الألوسي،١٤١٥هـ،ج٧، ص٥٩).

ثم ثلث سيدنا يوسف عليه السلام بالثناء على الله ـ تعالى ـ بما هو أهله، حيث انتقل من نعمته عليه إلى نعمته على الكون كله، واختار من صفاته القدرة والخلق، فتوجه إليه بالنداء قائلا:﴿فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾، فخالق السموات والأرض على غير مثال سابق هو القادر وحده على إجابة دعائه.

ثم اختتم هذه التهيئة بإقراره عليه السلام لله ـ تعالى ـ بالولاية كلها، والافتقار إليه، وذلك بقوله: ﴿أَنتَ وَلِيِّي فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ﴾، أي « أنت متولى أمورى ومتكفّل بها، أو أنت موال لي وناصري على من عاداني وأرادني بسوء، وإن نعمك لتغمرني في الدنيا، وسأتمتع بها بفضلك ورحمتك في الآخرة، ولا حول لي في شيء منهما ولا قوة» (المراغي،١٣٦٥هـ،ج١٣، ص٤٥).

ثم بعد هذا توجه سيدنا يوسف عليه السلام إلى الله عز وجل ضارعا إليه بالدعاء فقال:﴿تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ﴾، «هذا دعاء من يوسف الصديق دعا به ربه عز وجل لمّا تمت نعمة الله عليه باجتماعه بأبويه وأخويه، وما من الله به عليه من النبوة والملك، سأل ربه عز وجل كما أتم نعمته عليه في الدنيا أن يستمر بها عليه في الآخرة، وأن يتوفاه مسلما حين يتوفاه ... وأن يلحقه بالصالحين، وهم أخوته من النبيين والمرسلين صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين، وهذا الدعاء يحتمل أن يوسف عليه السلام قاله عند احتضاره» (ابن كثير،١٤١٢هـ،ج٢، ص٥٠٩). قال قَتَادة: لم يتمنّ أحد الموت ـ نبي ولا غيره ـ إلا يوسف عليه السلام؛ فقد اشتاق إلى لقاء ربه عز وجل حين تكاملت عليه النِّعم، وجمع له الشمل، لكن الجمهور رأوا أن يوسف عليه السلام لم يتمنّ الموت، وإنما تمنّى الوفاة على الإسلام؛ أي إذا جاء أَجَلِي تَوَفَّنِي مسلمًا (القرطبي،١٣٨٤هـ،ج٩، ص٢٦٩). وروي عن ابن عباس ـ رضي الله عنهما ـ أنه أول نبي دعا بذلك، وهذا يحتمل أنه أول من سأل الوفاة على الإسلام (ابن كثير،١٤١٢هـ،ج٢، ص٥١٠). وقد تضمنت دعوة سيدنا يوسف عليه السلام معاني جليلة، منها: «الإقرار بالتوحيد، والاستسلام للرب، وإظهار الافتقار إليه، والبراءة من موالاة غيره سبحانه، وكون الوفاة على الإسلام أجلّ غايات العبد، وأن ذلك بيد الله، لا بيد العبد، والاعتراف بالميعاد، وطلب مرافقة السعداء» (ابن القيم الجوزية، ١٤١٠هـ، ٣٣١، ٣٣٢). كما جمع سيدنا يوسف عليه السلام في دعائه بين خيري الدنيا وهما: العلم والملك، وخيري الآخرة وهما: الوفاة على الإسلام، والحشر مع الصالحين في الجنة، طالبا ذلك كله من خالق السموات والأرض ومن فيهما (الأقرع،٢٠١٩هـ، ص٢٠٦). وانظر وتعجب؛ فإنك ستلحظ أن ثناء يوسف عليه السلام أكثر من دعائه، حيث أثنى على الله عز وجل بست عشرة كلمة، ودعا بأربع كلمات، فدعاؤه ربع ثنائه، وهكذا تجد المسلم ثناؤه أكثر من دعائه، فهو يثني في الفاتحة وفي الركوع وفي الرفع وفي السجود الأول وفي السجود الثاني، وإنما يدعو في بقية الفاتحة، وفي الجلوس بين السجدتين، وفي القنوت؛ إذًا فالثناء أكثر من الدعاء (جوهري، ١٣٤٦هـ،ج٧، ص٦٦).

٤ ـ براعة المطلب في دعاء سيدنا زكريا عليه السلام:

قال تعالى:﴿ ذِكْرُ رَحْمَتِ رَبِّكَ عَبْدَهُ زَكَرِيَّا* إِذْ نَادَى رَبَّهُ نِدَاءً خَفِيًّا* قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُن بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا * وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِن وَرَائِي وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا فَهَبْ لِي مِن لَّدُنكَ وَلِيًّا * يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ

وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا﴾[مريم: ٢ ـ ٦].

ناجى سيدنا زكريا عليه السلام ربه في محرابه؛ طمعا في الولد الذي يحمل هَمّ دعوته ومتطلبات العبودية، وقد بالغ في إخفاء دعائه عن قومه كما تدل عليه صيغة المبالغة ﴿خَفِيًّا﴾، واختُلف في سبب إخفائه هذا النداء، فقال الإمام القرطبي:» أخفاه من قومه؛ لئلا يلام على مسألة الولد عند كبر السن، ولأنه أمر دنيوي، فإن أجيب فيه نال بغيته، وإن لم يجب لم يعرف بذلك أحد، وقيل: مخلصا فيه لم يطلع عليه إلا الله تعالى، وقيل: لما كانت الأعمال الخفية أفضل وأبعد من الرياء أخفاه، وقيل: «خفيا» سرا من قومه في جوف الليل، والكل محتمل، والأول أظهر» (القرطبي، ١٣٨٤٤هـ،ج١١، ص٧٦). وقد ذكر الإمام ابن قيم الجوزية أن في إخفاء الدعاء فوائد عديدة: أحدها ـ أنه أعظم إيمانا؛ لأن صاحبه يعلم أن الله ـ تعالى ـ يسمع دعاءه الخفي، وليس كالذي قال: إن الله يسمع إن جهرنا ولا يسمع إن أخفينا. ثانيها ـ أنه أعظم في الأدب والتعظيم؛ ولهذا لا تخاطب الملوك ولا تسأل برفع الأصوات، وإنما تخفض عندهم الأصوات، ويخف عندهم الكلام بمقدار ما يسمعونه. ثالثها ـ أنه أبلغ في التضرع والخشوع الذي هو روح الدعاء ولبه، فإن الخاشع الضارع إنما يسأل مسألة مسكين ذليل، قد انكسر قلبه، وذلت جوارحه، وخشع صوته، حتى إنه ليكاد تبلغ به ذلته ومسكنته وكسره وضراعته إلى أن ينكسر لسانه، فلا يطاوله بالنطق، فقلبه سائل طالب مبتهل، ولسانه لشدة ذله وضراعته ومسكنته ساكت، وهذه الحالة لا يتأتى معها رفع الصوت بالدعاء أصلا. رابعها ـ أنه أبلغ في الإخلاص. خامسها ـ أنه أبلغ في جمعه القلب على الله ـ تعالى ـ في الدعاء، فإن رفع الصوت يفرقه ويشتته، فكلما خفض صوته؛ كان أبلغ في صمده، وتجريد همته وقصده للمدعو عليه السلام. سادسها ـ أنه دال على قرب صاحبه من الله عز وجل، وأنه لاقترابه منه وشدة حضوره؛ يسأله مسألة أقرب شيء إليه، فيسأله مسألة مناجاة للقريب، لا مسألة نداء البعيد للبعيد؛ ولهذا؛ أثنى سبحانه على عبده زكريا بقوله:﴿إِذْ نَادَى رَبَّهُ نِدَاءً خَفِيًّا﴾، فكلما استحضر القلب قرب الله ـ تعالى ـ منه، وأنه أقرب إليه من كل قريب؛ أخفى دعاءه ما أمكنه، ولم يتأت له رفع الصوت به، بل يراه غير مستحسن (ابن قيم الجوزية،ج٣، ص٨٤٢: ٨٤٤).

وقد أظهر سيدنا زكريا عليه السلام جانبا كبيرا من جوانب العبودية، مستشعرا أن الذي يناديه ويدعوه هو الرب تبارك وتعالى، فتوسل إليه أولا ببيان حاله، وضعف بدنه، وتقدم سنه، فقال:﴿رَبِّ﴾ بحذف أداة النداء؛ للدلالة على غاية القرب (البقاعي،ج١٢، ص١٦٨). ومجيء الدعاء بلفظ ﴿رَبِّ﴾؛ لأن المقام مقام افتقار إلى عطاء الربوبية لإعانته، وإجابة دعوته، وإعطاء سؤاله، وقضاء حوائجه.

وقد صرح سيدنا زكريا عليه السلام ابتداء بالدلائل الخفية على ضعفه، والمتمثل في وَهَن جميع بدنه، فقال تعالى:﴿إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي﴾، وتأكيد الجملة بـ «إن»؛ لإبراز كمال الاعتناء بتحقيق مضمونها (أبو السعود،ج٥، ص٢٥٣). وإسناد الوهن إلى العظم دون غيره مما شمله الوهن في جسده؛ أولا لأنه أوجز في الدلالة على أن الوهن قد عم جميع بدنه؛ إذ العظم عمود البدن، وبه قوامه، وهو أصل بنائه، فإذا وهن؛ تداعى وتساقطت قوته، وثانيا لأنه أشد ما فيه وأصلبه، فإذا وهن كان ما وراءه أوهن (الزمخشري،١٤١٨هـ،ج٣، ص٤)، (ابن عاشور،١٩٩٧ م،ج١٦، ص٦٤). وإفراد ﴿الْعَظْمُ﴾؛ للدلالة على معنى الجنس، المنبئ عن شمول الوهن لكل فرد من أفراده، وقصده إلى أن هذا الجنس الذي هو العمود والقوام، وأشد ما تركب منه الجسد ـ قد أصابه الوهن، ولو جمع لأوهم وهن مجموع عظامه لا جميعها (الزمخشري،١٤١٨هـ،ج٣، ص٤)، (السكاكي، ١٤٠٧ هـ، ص٢٩٧). ولم يقل: «عظمي» مع أنه أخصر؛ «لما في ذلك من التفصيل بعد الإجمال، ولأنه أصرح في الدلالة على الجنسية المقصودة هنا» (الألوسي،١٤١٥هـ، ج٨، ص٣٨٠).

ثم أعقب عليه السلام ذلك التصريح بالدلائل الظاهرة على ضعفه، والمتمثل في انتشار بياض الشيب في رأسه، فقال تعالى:﴿وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾، وفي التعبير بقوله:﴿وَاشْتَعَلَ﴾ استعارة تصريحية تبعية، وهذه من أحسن الاستعارات في كلام العرب، حيث شبه انتشار بياض الشيب في الشعر، وفشوّه فيه، وأخذه منه كل مأخذ، باشتعال النار، ثم أخرج الكلام مخرج الاستعارة (الزمخشري،١٤١٨هـ،ج٣، ص٤)، (الألوسي،١٤١٥هـ،ج٨، ص٣٨٠). ومما زاد من حسن هذه الاستعارة نظم الجمل على هذا النحو، وذلك بإسناد الفعل «اشتعل» الى مكان الشعر ومنبته «الرأس»، وكان الأصل أن يسند إلى «الشيب» فيقال: «واشتعل شيب الرأس أو الشيب في الرأس»، ولكنه أخرج الشيب مخرج التمييز؛ وذلك للمبالغة وإفادة الشمول، فالشيب قد شاع في الرأس كله، وعم جملته، حتى لم يبق من السواد شيء، وهذه أمارة التوغل في كبر السن. (الجرجاني،١٤١٣هـ، ص١٠١). وإسناد الاشتعال إلى الرأس من قبيل المجاز العقلي لعلاقة المكانية؛ لأن الاشتعال من صفات النار المشبه بها الشيب، فكان الظاهر إسناده إلى الشيب، فلما جيء باسم الشيب تمييزا لنسبة الاشتعال؛ حصل بذلك خصوصية المجاز وغرابته، وخصوصية التفصيل بعد الإجمال، مع إفادة تنكير ﴿شَيْبًا﴾

التفخيم والتعظيم؛ فحصل إيجاز بديع؛ إذ أصل النظم: واشتعل الشيب في شعر الرأس.(ابن عاشور،١٩٩٧م،ج١٦، ص٦٤). وقد أفاد تعريف ﴿الرَّأْسُ﴾ بالألف واللام معنى الإضافة من غير إضافة؛ اكتفاء بما قيد به العظم في قوله ـ تعالى ـ:﴿وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي﴾، وهو أحد ما أوجب المزية، ولو قيل: «واشتعلَ رأسي»، فصرَّح بالإضافة، لذهب بعض الحسن.(الجرجاني،١٤١٣هـ، ص١٠٢). ووقعت جملتا ﴿إِنِّي وهَنَ العَظمُ مِني﴾، و ﴿وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ بمنزلة تمهيد للمقصود من الدعاء وهو قوله:﴿فَهَب لِي مِن لَّدُنكَ وليّاً﴾. نظرا لما يتضمنه التمهيد من اضطراره لسؤال الولد، والله ـ تعالى ـ يجيب المضطر إذا دعاه، فليس سؤاله الولدَ سؤال توسع لمجرد تمتع أو فخر، بل للاستعانة بالولد مع ما يقتضيه من اقتراب إبان الموت عادة، فذلك مقصود لنفسه، ووسيلة لغيره، وهو الميراث بعد الموت. (ابن عاشور،١٩٩٧م، ج١٦، ص٦٣،٦٤). والخبران في قوله ـ تعالى ـ:﴿إِنِّي وهَنَ العَظمُ مِني وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا﴾ «مستعملان مجازا في لازم الإخبار، وهو الاسترحام لحاله».(ابن عاشور،١٩٩٧م،ج١٦، ص٦٤).

ولم يقتصر سيدنا زكريا عليه السلام على هذا التوسل الذي يستدعي رحمة الله ـ تعالى ـ بسبب كبر سنه، وضعف حاله، بل لجأ إلى توسل آخر تمثل في أن الله ـ تعالى ـ قد عوَّده الإجابة فيما مضي، مؤملا أن يجيب دعاءه ويحقق رجاءه هذه المرة أيضا، فقال:﴿وَلَمْ أَكُن بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾، وقد أبان الإمام البقاعي (ت٨٨٥هـ) عن مراد نبي الله زكريا بقوله: «فأجرِني في هذه المرة ـ أيضا ـ على عوائد فضلك؛ فإن المحسن يربي أول إحسانه بآخره، وإن كان ما أدعو به في غاية البعد في العادة، لكنك فعلت مع أبي إبراهيم عليه السلام مثله، فهو دعاء شكر واستعطاف».(البقاعي،ج١٢، ص١٦٨). ففي هذا التوسل حث على استمرار جميل صنع الله معه؛ فإنه ـ تعالى ـ بعد ما عود عبده الإجابة دهرا طويلا لا يكاد يخيبه أبدا، لا سيما عند اضطراره وشدة افتقاره، وفي هذا التوسل من الإشارة إلى عظم كرم الله عز وجل ما فيه. وقد حكي أن حاتمًا الطائي، وقيل: معن بن زائدة أتاه محتاج، فسأله، وقال: أنا الذي أحسنتَ إليه وقت كذا، فقال: مرحبا بمن توسل بنا إلينا، وقضى حاجته. (الزمخشري،١٤١٨هـ، ج٣، ص٤)، (أبو السعود، ج٥، ص٢٥٣،٢٥٤). إذًا فقد توسل سيدنا زكريا عليه السلام إلى الله عز وجل بسابق إنعامه وفضله عليه؛ لذا يقول العلماء: «يستحب للمرء أن يذكر في دعائه نعم الله ـ تعالى ـ عليه، وما يليق بالخضوع؛ لأن قوله ـ تعالى ـ:﴿وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي﴾ إظهار للخضوع. وقوله:﴿وَلَمْ أَكُن بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ إظهار لعادات تفضله في إجابته أدعيته».(القرطبي،١٣٨٤هـ،ج١١، ص٧٧). ومن الملاحظ أنه قد عبر هنا بالدعاء، ومن قبل بالنداء؛ «للدلالة على أن النداء استغاثة، وتلهف، ورجاء، ودعاء، وعبادة، وتقى». (أبو زهرة،ج٩، ص٤٦١٠).كما أنه تعرض في الموضعين ﴿رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي﴾، ﴿وَلَمْ أَكُن بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ لوصف الربوبية المنبئة عن إضافة ما فيه صلاح المربوب، مع الإضافة إلى ضميره عليه السلام ، لا سيما توسيطه بين كان وخبرها؛ وذلك لتحريك سلسلة الإجابة بالمبالغة في التضرع؛ ولهذا قيل: إذا أراد العبد أن يستجاب له دعاؤه، فليدع الله عز وجل بما يناسبه من أسمائه وصفاته.(أبو السعود، ج٥، ص٢٥٤)، (الألوسي،١٤١٥هـ،ج٨، ص٣٨١). وقد أطلق نفي الشقاوة والمراد حصول ضدها، وهي السعادة، وذلك على طريق الكناية؛ إذ لا واسطة بينهما عرفا. (ابن عاشور،١٩٩٧م،ج١٦، ص٦٥). قوله ـ تعالى ـ:﴿وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِن وَرَائِي﴾ وإنما سأل سيدنا زكريا عليه السلام الولد؛ لأن عصبته ـ إخوته وبني عمه– كانوا شرار بنى إسرائيل، فخافهم على الدين أن يغيروه ويبدّلوه، وأن لا يحسنوا الخلافة على أمته؛ لذا طلب عقبا من صلبه صالحا، يقتدى به في إحياء الدين، ويرتسم مراسمه فيه مِنْ وَرائِه بعد موته.(الزمخشري،١٤١٨هـ،ج٣، ص٥). وفي الكلام إيجاز بحذف المضاف؛ إذ التقدير: وإني خفت فعل الموالي من بعدي أو جور الموالي.(أبو السعود، ج٥، ص٢٥٤). قوله ـ تعالى ـ:﴿وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِراً﴾ التعبير بـ « كان»؛ للدلالة على الدوام والاستمرار، أي ثبت عقرها ودوامه.(أبو زهرة،ج٩، ص٤٦١١). فقد أظهر عليه السلام شدة الافتقار إلى الله عز وجل، حيث أبان عن علامات الضعف الخفية والجلية لديه، فوهن العظم هو من علامات الضعف الخفية، واشتعال الرأس بالشيب من العلامات الجلية، فلم يترك سببا لإظهار افتقاره إلا وقد ذكره، حتى ضعف زوجته.(زواوي،ج١، ص١٦١).

والفاء في قوله ـ تعالى ـ:﴿فَهَبْ لِي﴾ إنما هي لترتيب ما بعدها على ما قبلها؛ فإن ما ذكره عليه السلام من كبر السن، وضعف القوى، وعقر المرأة؛ موجب لانقطاع رجائه عليه السلام عن حصول الولد بتوسط الأسباب العادية، واستيهابه على الوجه الخارق للعادة، وقد يكون الداعي إلى الإقبال على الدعاء المذكور ما شاهده عليه السلام من الخوارق الظاهرة في حق مريم كما يعرب عنه قوله ـ تعالى ـ:﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ﴾[آل عمران:٣٨]. (أبو السعود،ج٥،ص٢٥٤)، و(الألوسي،١٤١٥هـ،ج٨، ص٣٨٢). وقد قيد عليه السلام الهبة الإلهية التي سألها بكونها من قِبَل الله ـ تعالى ـ فقال:﴿مِن لَّدُنكَ﴾؛ «لكونه آيسا من الأسباب العادية التي كانت عنده، وهي: نفسه وقد صار شيخا هرما ساقط القوى، وامرأته وقد شاخت وكانت قبل ذلك عاقرا».(الطبطبائي،١٤١٧هـ،ج١٤، ص٩).

وتأخير المفعول ﴿وليا﴾ ـ أي ولدا من صلبي ـ عن الجارين «لي، من»؛ « لإظهار كمال الاعتناء بكون الهبة له على ذلك الوجه البديع، مع ما فيه من التشويق إلى المؤخَّر؛ فإن ما حقه التقديم إذا أخر تبقى النفس مستشرفة، فعند وروده لها يتمكن عندها فضل تمكن؛ ولأن فيه نوع طول بما بعده من الوصف، فتأخيرهما عن الكل أو توسيطهما بين الموصوف والصفة مما لا يليق بجزالة النظم الكريم» (أبو السعود، ج٥، ص٢٥٢)، (الألوسي،١٤١٥هـ،ج٨، ص٣٨٢). وقوله:﴿يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ ۖ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا﴾ أي يرثني به وارث، ويسمى هذا تجريدا، والمراد بـ «الإرث» إرث الشرع والعلم؛ فالأنبياء لا تورّث المال، وقيل: يرثني الحبورة ـ وكان حبرا ـ ويرث من آل يعقوب الملك. (الزمخشري،١٤١٨هـ،ج٣، ص٥). وتسمية العلم الذي أخذه عنه في حياته إرثا إنما هو من قبيل المجاز المرسل باعتبار ما يؤول إليه.(البقاعي،ج١٢، ص١٧٠). وخص اسم سيدنا يعقوب عليه السلام دون غيره؛ اقتداء به نفسه، لأنه قال ليوسف ـ عليهما الصلاة والسلام ـ: ﴿وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَىٰ آلِ يَعْقُوبَ﴾[يوسف: ٦]، ولأن إسرائيل صار علما على الأسباط كلهم.(البقاعي،ج١٢، ص١٧٠). فقد أبان سيدنا زكريا عليه السلام عن غايته من دعائه والتي تتمثل في أمرين: أحدهما، وهو طلب الولد، قال العلماء: «دعاء زكريا عليه السلام في الولد إنما كان لإظهار دينه، وإحياء نبوّته، ومضاعفة لأجره لا للدنيا».(القرطبي، ١٣٨٤هـ،ج١١، ص٨٠). والآخر ـ أبان عنه بقوله:﴿وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا﴾ أي أن تكون الصفات المكتسبة لهذا المولود وأعماله وأخلاقه مرضية مستقيمة.(أبو زهرة،ج٩، ص٤٦١٢). ولم يقل: وكن راضيا عنه؛ «لأنه يطلب ما يطلب في خَلق الولي وتكوينه، أي اجعله في تكوينه محاولا رضاك، وأن ترضى عنه، بحيث يتخذ الأسباب لينال رضاك».(أبو زهرة،ج٩، ص٤٦١٢). وتوسيط لفظ ﴿رَبِّ﴾ بين مفعولي «اجعل»؛ للمبالغة في الاعتناء بشأن ما يستدعيه.(أبو السعود، ج٥، ص٢٥٤).

٥ . براعة المطلب في دعاء سيدنا عيسى عليه السلام:

قال تعالى: ﴿قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا أَنزِلْ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِّنَ السَّمَاءِ تَكُونُ لَنَا عِيدًا لِّأَوَّلِنَا وَآخِرِنَا وَآيَةً مِّنكَ ۖ وَارْزُقْنَا وَأَنتَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ﴾[المائدة:١١٤].

لما علم سيدنا عيسى عليه السلام صِحة قصد الحواريين، وأنهم لا يريدون تعجيزا ولا تجربة بطلبهم إنزال المائدة من السماء؛ دعا الله ـ تعالى ـ بهذا الدعاء (رشيد رضا، ١٩٩٠م،ج٧، ص٢١١). وقد افتتح دعاءه باسم الله الأعظم بقوله:﴿اللَّهُمَّ﴾، وهناك فرق في الدعاء بصيغة الألوهية والربوبية، فالله ـ تعالى ـ يُثنى عليه بألوهيته المتضمنة إثبات ما يجب له من الصفات العلى، والأسماء الحسنى، ويُسأل بربوبيته المتضمنة قدرته، وإحسانه، وتربيته عبده، وإصلاح أمره (ابن قيم الجوزية،ج٢، ص٦٩٣). وقد نادى سيدنا عيسى ربه عز وجل مرتين: مرة بوصف الألوهية الجامعة لجميع الكمالات، وأخرى بوصف الربوبية المنبئة عن التربية؛ إظهارا لغاية التضرع وشدة الخضوع، ومبالغة في الاستدعاء، وليكون تضرعه أهلا للقبول والإجابة (طنطاوي، ١٩٩٧م،ج٤، ص٤٣١). وأبان الإمام ابن القيم عن سر الجمع بين «اللهم» و»ربنا» في دعاء سيدنا عيسى عليه السلام فقال: « فذكر الأمرين ولم يجئ في القرآن سواه، ولا رأيت أحدا تعرض لهذا، ولا نبه عليه ـ سر عجيب دال على كمال معرفة المسيح بربه وتعظيمه له ... فلما ألحوا ـ الحواريون ـ في الطلب، وخاف المسيح أن يداخلهم الشك إن لم يجابوا إلى ما سألوا؛ بدأ في السؤال باسم ﴿اللَّهُمَّ﴾ الدال على الثناء على الله بجميع أسمائه وصفاته، ففي ضمن ذلك تصوره بصورة المثْني الحامد الذاكر لأسماء ربه، المثْني عليه بها، وأن المقصود من هذا الدعاء، وقضاء هذه الحاجة، إنما هو أن يثني على الرب بذلك ويمجده به، ويذكر آلاءه، ويظهر شواهد قدرته وربوبيته، ويكون برهانا على صدق رسوله؛ فيحصل بذلك من زيادة الإيمان والثناء على الله أمر يحسن معه الطلب، ويكون كالعذر فيه، فأتى بالاسمين اسم الله الذي يثني عليه به، واسم الرب الذي يدعى ويسأل به؛ لما كان المقام مقام الأمرين، فتأمل هذا السر العجيب، ولا يثب عنه فهمك؛ فإنه من الفهم الذي يؤتيه الله من يشاء في كتابه وله الحمد» (ابن قيم الجوزية،ج٢، ص٦٩٣، ٦٩٤).

ويرى الإمام الشعراوي (ت١٤١٩هـ) أن سيدنا عيسى عليه السلام قدم صفة الألوهية على الربوبية؛ لأنه كنبي مرسل يعلم تجليات صفة الله تعالى، فهي تجليات عبادة من معبود إلى عابد، أما تجليات كلمة «رب» فهي تجليات تربية من رب إلى مربوب، والفارق بين عطاء الألوهية للخلق وعطاء الربوبية: أن عطاء الألوهية تكليف من معبود إلى عابد، والعابد يطيع المعبود فيما يأمر به وفيما ينهى عنه، أما عطاء الربوبية فهو ـ سبحانه ـ المتولي التربية للأجسام والعقول، والمواهب والقلوب، والرب هو رب للمؤمن وللكافر، ويتولى الرب تربية الكافر على الرغم من إنكار الكافر للألوهية، فسبحانه يربي الماديات التي تقيم حياته (الشعراوي،١٩٩٧م،ج٦، ص٤٦٣). وقد عبر عن مجيء المائدة بقوله: ﴿أَنزِلْ﴾؛» للإشارة إلى أنها هبة رفيعة، ونعمة شريفة، آتية من مكان عال مرتفع في الحس والمعنى، فيجب أن تقابل بالشكر لواهبها عز وجل وبتمام الخضوع والإخلاص له». (طنطاوي، ١٩٩٧م،ج٤، ص٤٣١).

وتقديم الظرف في قوله ـ تعالى ـ: ﴿عليْنَا﴾ على المفعول الصريح؛ للاهتمام بالمقدم، والتشويق إلى المؤخر (الألوسي، ١٤١٥هـ،ج٤، ص٥٨). ولو لم يقل:﴿مِّنَ السَّمَاءِ﴾ لشمل الطلب إعطاءهم مائدة من الأرض؛ لأن كل ما يُعطى من الله ـ تعالى ـ يسمى إنزالا، نظرا لتحقق معنى العلو المطلق غير المقيد بجهة من الجهات لله تعالى؛ فإنه هو العلي القاهر فوق جميع عباده (رشيد رضا، ١٩٩٠م،ج٧، ص٢١١). وقوله ـ تعالى ـ:﴿تَكُونُ لَنا عِيدًا﴾ أي يكون يوم نزولها من كل سنة عيدا، فإسناد الكون عيدا للمائدة إسناد مجازي (ابن عاشور،١٩٩٧ م،ج٧، ص١٠٨). وفي هذا «إشارة إلى ابتهاج الروح بالنعمة، لا من حيث إنها نعمة، بل من حيث إنها صادرة من المنعم»(طنطاوي، ١٩٩٧م،ج٤، ص٤٣١). قال ابن عباس ـ رضي الله عنهما ـ:﴿لِّأَوَّلِنَا﴾ لأهل زماننا، ﴿وَآخِرِنَا﴾ من يجيء بعدنا، وقيل:﴿لِّأَوَّلِنَا﴾ المتقدمين منا والرؤساء، ﴿وَآخِرِنَا﴾ يعني الأتباع (أبو حيان، ١٤٢٠هـ، ج٤، ص٦٠). والتعبير بقوله:﴿مِّنْكَ﴾ رغم أن كل شيء منه تعالى؛ للتنصيص على أن الآيات إنما تكون من الله وحده، أو أن تكون المائدة من لدنه ـ تعالى ـ بغير وساطة منه عليه السلام تُشبه السبب، كالآيات السابقة (رشيد رضا، ١٩٩٠م،ج٧، ص٢١٢). وفي قوله ـ تعالى ـ: ﴿**وَارْزُقْنا**﴾ قولان: أحدهما: ارزقنا تلك المائدة من عندك. والآخر: ارزقنا الشكر على ما أنعمت به من إجابتك لنا (ابن الجوزي، ١٤٢٢هـ،ج١، ص٦٠٢).

ثم اختتم سيدنا عيسى دعاءه بالثناء على الله ـ تعالى ـ بوصفه أنه خير الرازقين في قوله ـ تعالى ـ:﴿وَأَنْتَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ﴾، وهذا من أدب الدعاء أن يختار الداعي من أسماء الله ـ تعالى ـ وصفاته ما يناسب دعوته، وهذه الجملة تذييل جار مجرى التعليل، أي خير من يرزق؛ لأن الله ـ عز وجل ـ خالق الرزق ومعطيه بلا ملاحظة عوض (الألوسي، ١٤١٥هـ،ج ٤، ص٥٩). ويميز الإمام الرازي بين مستوى الخطاب الوارد في طلب الحواريين ومستوى الدعاء الذي لهج به سيدنا عليه السلام، فيقول: «تأمل في هذا الترتيب؛ فإن الحواريين لما سألوا المائدة ذكروا في طلبها أغراضا، فقدموا ذكر الأكل فقالوا:﴿نُرِيدُ أَن نَّأْكُلَ مِنْهَا﴾ [المائدة: ١١٣]، وأخروا الأغراض الدينية الروحانية، فأما عليه السلام فإنه لما طلب المائدة، وذكر أغراضه فيها؛ قدم الأغراض الدينية وأخر غرض الأكل، حيث قال:﴿وَٱرْزُقْنَا﴾...ثم إن عيسى عليه السلام لشدة صفاء دينه، وإشراق روحه، لما ذكر الرزق بقوله:﴿وَٱرْزُقْنَا﴾ لم يقف عليه، بل انتقل من الرزق إلى الرازق فقال:﴿وَأَنتَ خَيْرُ ٱلرَّازِقِينَ﴾، فقوله:﴿رَبَّنَا﴾ ابتداء منه بذكر الحق سبحانه وتعالى، وقوله:﴿أُنزِلَ عَلَيْنَا﴾ انتقال من الذات إلى الصفات، وقوله:﴿تَكُونُ لَنَا عِيدًا لِأَوَّلِنَا وآخرنا﴾ إشارة إلى ابتهاج الروح بالنعمة لا من حيث إنها نعمة، بل من حيث إنها صادرة عن المنعم، وقوله:﴿وآية منك﴾ إشارة إلى كون هذه المائدة دليلاً لأصحاب النظر والاستدلال، وقوله:﴿وَٱرْزُقْنَا﴾ إشارة إلى حصة النفس، وكل ذلك نزول من حضرة الجلال.

فانظر كيف ابتدأ بالأشرف فالأشرف، نازلا إلى الأدون فالأدون، ثم قال:﴿وَأَنتَ خَيْرُ ٱلرَّازِقِينَ﴾ وهو عروج مرة أخرى من الخلق إلى الخالق، ومن غير الله إلى الله، ومن الأخس إلى الأشرف « (الرازي، ١٤٢٠هـ،ج ١٢، ص٤٦٣،٤٦٤).

الخـاتمـة

في ختام رحلتنا القصيرة الماتعة، في أفياء القرآن الكريم ولطائفه النافعة، نشير إلى أهم ما اجتنيناه من ثماره اليانعة في إطار هذا البحث، وهي:

١. للدعاء قيمة إيمانية وتعبدية ظاهرة، حيث يُظهر تذلل العبد وعجزه وافتقاره وخضوعه لسيده ومولاه عليه السلام، فكل أحد من البشر ـ وإن علا قدره ـ مفتقر إلى الله عليه السلام.

٢. يتبادر إلى أذهان كثير من الناس عند إطلاق لفظ «الدعاء» و»الدعوة» دعاء المسألة فقط، ولا يظنون دخول جميع العبادات في الدعاء، فكل ما ورد في القرآن من الأمر بالدعاء، والنهي عن دعاء غير الله عليه السلام، والثناء على الداعين ـ يتناول دعاء المسألة، ودعاء العبادة، وهذه قاعدة نافعة.

٣. العلاقة بين دعاء العبادة ودعاء المسألة علاقة تلازم وتضمن، فتقسيم الدعاء إلى نوعين لا يعني بالضرورة أن أحدهما لا يدل إلا على النوع الذي أريد به، بل معناه أنه في تلك الحالة دلالته على أحد النوعين أظهر بدلالة المطابقة، وفي ذات الوقت يدل على النوع الآخر إما بدلالة الالتزام أو التضمن.

٤. أحرز الإمام الزنجاني قصب السبق في التوصل إلى ما عرف بـ «براعة المطلب»، والبلاغيون وإن اختلفوا في تسميته، إلا أنهم اتفقوا في كنهه، رغم تفاوت عباراتهم ـ إجمالا وتفصيلا ـ في الكشف عنها.

٥. لبراعة المطلب صورتان: إحداهما ـ الطلب بلفظ خال من التصريح والإلحاف، وذلك إذا كان بصيغة الخبر التي تومئ إلى ما في نفس الطالب دون كشفه، وقد قصر كثير من البلاغيين إطلاق مصطلح (براعة المطلب) على هذه الصورة، والأخرى ـ الطلب بصريح اللفظ، وذلك إذا كان بصيغة الإنشاء: الأمر «افعل» أو النهي «لا تفعل».

٦. نفوس الأنبياء ـ عليهم السلام ـ لا تطمح إلا لمعالي الأمورِ، ومصالح الدين، وما سوى ذلك فهو تبَع، فدعاؤهم لتحصيل منافع الدنيا؛ إنما هي ليستعان بها على أداء العبادات وإقامة الطاعات.

٧. الدعاء سرا في النفس أدل على الإخلاص الذي فيه السلامة من الرياء والسمعة، وأبلغ في التضرع والخشوع الذي هو روح الدعاء ولبه، وأعظم في الأدب والتعظيم.

٨. يُسأل الله عز وجل مسألة القريب المناجى، لا مسألة البعيد المنادى؛ لذا يحذف حرف النداء في الدعاء؛ للإشارة إلى قرب المنادى، وللدلالة على أنه حاضر مع المنادي غير غافل عنه.

٩. مما يستدعي قرب الإجابة: تقديم ذِكْرَ الثناء عليه عز وجل قبل الشروع في الدعاء، والاعتراف له بالفضل بين يدي دعائه، والشكر له بما سلف إليه من إنعامه عليه، فهذا أدخل في القبول، وأدعى إلى إجابة المسؤول.

١٠. على المسلم أن يتقرب إلي الله ـ تعالى ـ في دعائه ورجائه بأسمائه الحسنى وصفاته العليا؛ فقد بلغت في الحسن منتهاه، وفي الكمال أقصاه، فيُدْعَى في كل مطلوب بما يناسبه منها؛ فإن ذلك أدعى إلى الإجابة.

١١. يُثنى على الله ـ تعالى ـ بـ (ألوهيته) المتضمنة إثبات ما يجب له من الصفات العلى، والأسماء الحسنى، ويُسأل بـ (ربوبيته) المتضمنة قدرته، وإحسانه، وتربيته عبده، وإصلاح أمره، وقد اجتمعت الصيغتان معا في موضع واحد في دعاء سيدنا عيسى عليه السلام؛ إظهارا لغاية التضرع وشدة الخضوع، ومبالغة في الاستدعاء، وليكون تضرعه أهلا للقبول والإجابة.

١٢. استهلال دعاء الأنبياء ـ عليهم السلام ـ بلفظ (ربِّ) ـ غالبا ـ مرده إلى أن مطالبهم كلها داخلة تحت ربوبيته الخاصة، وهي تربيته لأوليائه، فيربيهم بالإيمان، ويوفقهم له، ويكمله لهم، ويدفع عنهم الصوارف، والعوائق الحائلة بينهم وبينه، وحقيقتها: تربية التوفيق لكل خير، والعصمة عن كل شر.

١٣. الدعاء كلما كان أعم كان إلى الإجابة أقرب، كأن تقول: «رضي الله عنك وعن جميع المسلمين»، فلابد وأن يكون في المسلمين من يستحق الإجابة، وإذا أجاب الله الدعاء في البعض؛ فهو أكرم من أن يرده في الباقي، بخلاف التخصيص بالدعاء، فيجوز ألّا يقبل.

١٤. من باب تعليم الأدب نسبة الخير إلى الله عز وجل، وعدم نسبة الشر إليه تأدبا، وإن كان منه تقديرا.

١٥. من حسن الدعاء وأدبه أن يكون بصيغة التعريض المتضمّنة للطلب؛ وذلك استغناء بعلم المسؤول.

١٦. يُندب للدّاعي ذِكر سبب دعوته التي يدعو بها، فإنها من سنن المرسلين عليهم السلام، لاسيما إذا كانت تُمثل المقصد الأقصى، والمطلب الأسنى، وكلُّ ذلك لتمهيد مبادى إجابة دعائه، وإعطاء مسؤوله الذي لا يتسنى ذلك المرام إلا به.

١٧. أهمية تكرير التوسل بربوبية الله تعالى، لا سيما إذا كان المطلوب مهما؛ رغبة فِي الإجابة، وإظهارا للتذللِ، والِالتجاء إِلى الله تعالى.

١٨. أدعية الأنبياء ـ عليهم السلام ـ في القرآن الكريم صورة من صور الإيجاز البديع؛ لما فيها من تكثيف صوتي ودلالي؛ لذا يستحب الجوامع من الدعاء، بينما تعد الإطالة فيه نوعا من الاعتداء المذموم.

١٩. قد يلجأ الداعي ـ أحيانا ـ إلى التفصيل في ذكر أوجه افتقاره إلى الباري عز وجل، وبث الشكوى إليه، وهذا مما يتلاءم وسياق دعاء المسألة الذي يظهر الداعي فيه الذلة والمسكنة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم (برواية حفص عن عاصم).

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (١٤١٦هـ)، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية.

ابن الجوزي، جمال الدين (١٤٢٢هـ)، زاد المسير في علم التفسير، ط١، بيروت، دار الكتاب العربي.

ابن عاشور، محمد الطاهر(١٩٩٧م)، التحرير والتنوير، تونس، دار سحنون للنشر والتوزيع.

ابن العثيمين، محمد بن صالح (١٤٢٣هـ)، تفسير جزء عم، ط٢، الرياض، دار الثريا للنشر والتوزيع.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب (١٤١٣هـ)،المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ط١، دار الكتب العلمية.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد (١٣٩٩هـ)، مقاييس اللغة، دار الفكر.

ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله شمس الدين، بدائع الفوائد، دار عالم الفوائد.

ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله شمس الدين (١٤١٠هـ)، تفسير القرآن الكريم، ط١، بيروت، دار ومكتبة الهلال.

ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله شمس الدين (١٣٢٧هـ)، الفوائد المشوّق إلى علوم القرآن وعلم البيان، ط١، مصر، مطبعة السعادة.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر (١٤١٢هـ)، تفسير ابن كثير، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن معصوم، علي بن أحمد (١٣٨٩هـ)، أنوار الربيع في أنواع البديع، ط١، مطبعة النعمان، النجف الأشرف.

أبو حيان، محمد بن يوسف (١٤٢٠هـ)، البحر المحيط، بيروت، دار الفكر.

أبو زهرة، محمد،زهرة التفاسير، مصر، طبعة دار الفكر العربي.

أبو زيد، بكر بن عبد الله (١٤١٩هـ)، تصحيح الدعاء، دار العاصمة.

أبو السعود، محمد بن محمد، تفسير أبي السعود: بيروت، دار إحياء التراث العربي.

الأقرع، ياسر محمود (٢٠١٩)، موقع إعجاز القرآن والسنة، https://quranm.com

الألوسي، شهاب الدين محمود (١٤١٥هـ)، روح المعاني، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

البقاعي، إبراهيم بن عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي.

الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٩٦م)، الجامع الكبير، ط١، دار الغرب الإسلامي.

الجرجاني، عبد القاهر (١٤١٣هـ)، دلائل الإعجاز، ط٣، القاهرة، مطبعة المدني، جدة، دار المدني.

جوهري، طنطاوي (١٣٤٦هـ)، الجواهر في تفسير القرآن الكريم، مصر، مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

حبنكة، عبد الرحمن حسن (١٤١٦هـ)، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها، ط١، دمشق، دار القلم،

بيروت، الدار الشامية.

الحمد، د/ محمد بن إبراهيم (٢٠١٤هـ)، من ثمرات وفضائل الدعاء وكيفيته في السنة النبوية، موقع طريق الإسلام، http://iswy.co/e12paj

الحموي، ابن حجة (١٤٢١هـ)، خزانة الأدب وغاية الأرب، ط١، بيروت، دار صادر.

الخطابي، حمد محمد (١٤١٢هـ)، شأن الدعاء، ط٣، دار الثقافة العربية.

الدسوقي، محمد بن أحمد، حاشية الدسوقي على مختصر المعاني ضمن شروح التلخيص، بيروت، دار الكتب العلمية.

الراجحي، عبد العزيز، الشبكة الإسلامية (إسلام ويب)، http://www.islamweb.net

الرازي، محمد بن عمر(١٤٢٠هـ)، مفاتيح الغيب: ط٣، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

رشيد رضا، محمد (١٩٩٠م)، تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الرويني، د/عادل (١٤٣٤هـ)، تأملات في سورة إبراهيم (تفسير بلاغي تطبيقي)، ط١، الإمارات، المجلس الوطني للإعلام.

الزمخشري، محمود بن عمر (١٤١٨هـ)، الكشاف، ط١، مكتبة العبيكان.

زواوي، أحمد بن عبد الفتاح، شمائل الرسول صلي الله عليه وآله وسلم، الإسكندرية، دار القمة.

السامرائي، د/ فاضل صالح (١٤٢٣هـ)، لمسات بيانية في نصوص من التنزيل، ط٣، الأردن، دار عمار.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (١٤٢٠هـ)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ط١، مؤسسة الرسالة.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (١٤٢٠هـ)، القواعد الحسان لتفسير القرآن، ط١، الرياض، مكتبة الرشد.

السكاكي، يوسف بن أبي بكر (١٤٠٧هـ)، مفتاح العلوم، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية.

السلمي، عبد الرحمن (١٤٣١هـ)،دعاء الأنبياء في القرآن الكريم (دراسة بلاغية)، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، العدد العاشر.

السيوطي، جلال الدين (١٤١٦هـ)، الإتقان في علوم القرآن، ط١، لبنان، دار الفكر.

الشعراوي، محمد متولي (١٩٧٧م)،تفسير الشعراوي، مصر، الناشر/ مطابع أخبار اليوم.

الشنقيطي، محمد الأمين، (١٤١٥هـ)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشوكاني، محمد بن علي (١٤١٤هـ)، فتح القدير، ط١، دمشق، دار ابن كثير، بيروت، دار الكلم الطيب.

الصابوني، محمد علي (١٤٠٠هـ)، روائع البيان تفسير آيات الأحكام، ط٣، دمشق، مكتبة الغزالي، بيروت، مؤسسة مناهل العرفان.

الطبطبائي، السيد محمد (١٤١٧هـ)، الميزان في تفسير القرآن، بيروت، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

طنطاوي، د. محمد سيد (١٩٩٧م)، التفسير الوسيط للقرآن الكريم: ط١، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

الطيبي، شرف الدين (١٤٠٧هـ)، التبيان في علم المعاني والبديع والبيان، ط١، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية.

العاملي، زينب فواز (١٣١٢هـ)، الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، ط١، مصر، المطبعة الكبرى الأميرية.

العروسي، جيلان بن الخضر (١٤١٧هـ)، الدعاء ومنزلته من العقيدة الإسلامية، ط١، الرياض، مكتبة الرشد.

القرطبي، محمد بن أحمد (١٣٨٤هـ)، الجامع لأحكام القرآن، ط٢، القاهرة، دار الكتب المصرية، القاهرة.

الكفوي، أيوب بن موسى، الكليات، بيروت، مؤسسة الرسالة.

الكلبي، ابن جزي (١٤١٦هـ) التسهيل لعلوم التنزيل، ط١، بيروت، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.

الكواري، كاملة (١٤٢٢هـ)، المجلى في شرح القواعد المثلى في صفات الله وأسمائه الحسنى للعلامة محمد صالح العثيمين، ط١، دار ابن حزم.

المراغي، أحمد مصطفى (١٣٦٥هـ)، تفسير المراغي، ط١، مصر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وشركاه.

نصر، وداد طاهر، دعاء الأنبياء في القرآن الكريم، (ماجستير)، فلسطين، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، (٢٠١٠م).

النويري، أحمد بن عبد الوهاب (١٤٢٤هـ)، نهاية الأرب في فنون الأدب، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

البحث الخامس

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

جامعة تبوك
University of Tabuk

فاعلية برنامج تدريبي في صناعة أدب الطفل لدى معلمات ذوي الإعاقة الفكرية وأثره على التفاعل الاجتماعي لدى تلميذاتهن

The effectiveness of a training program in creating children's literature for female teachers with intellectual disabilities and its impact on the social interaction of their

أ.د. هنادي حسين آل هادي القحطاني
Prof. Hanadi Hussain Alqahtani

فاعلية برنامج تدريبي في صناعة أدب الطفل لدى معلمات ذوي الإعاقة الفكرية وأثره على التفاعل الاجتماعي لدى تلميذاتهن

The effectiveness of a training program in creating children's literature for female teachers with intellectual disabilities and its impact on the social interaction of their female students

إعداد

أ.د. هنادي حسين آل هادي القحطاني

أستاذ التربية الخاصة – قسم التربية الخاصة– جامعة تبوك.

Email: hanadiq@ut.edu.sa

Professor: Hanadi Hussain Alqahtani,

Department of Special Education, University of Tabuk.

سعت الباحثة في البحث الحالي، إلى إلقاء الضوء على فاعلية برنامج تدريبي لصناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وأثر هذا البرنامج على التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وقد هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لصناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، وإلقاء الضوء على بعض فنيات صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، مع تطبيق برنامج الدراسة بمراحل متعددة للعيّنة المستخدمة قبلي وبعدي وتتبعي، وذلك لمعرفة أثر البرنامج. ومعرفة أثر البرنامج التدريبي على مستوى التفاعل الاجتماعي لدى عيّنة من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. وقد صاغت الباحثة افتراضات الدراسة على النحو التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات لصالح متوسط درجات القياس البعدي، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لصالح متوسط درجات القياس البعدي، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

وقد تكونت عيّنة الدراسة من عيّنة استطلاعية من معلمات التربية الفكرية في المرحلة الابتدائية، وتلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك لتقنين أدوات الدراسة واستخراج معاملات الصدق والثبات. أما العيّنة الأساسية في الدراسة (التجريبية) فتكونت من (40) من معلمات التربية الفكرية، و(20) من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية. وكانت أدوات البحث المستخدمة: مقياس (صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية)، ومقياس (معرفة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية)، والبرنامج التدريبي الذي استخدم لأغراض الدراسة، وجميعها من إعداد الباحثة. وأسفرت نتائج البحث عن: فعالية البرنامج في تعريف المعلمات بفنيات صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، كما أظهرت النتائج فعالية البرنامج على تحسين التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بعد تطبيق البرنامج على المعلمات، مما يؤكد فعالية البرنامج من خلال القياس البعدي والتتبعي على عينتي الدراسة.

الكلمات المفتاحية: أدب الطفل، الإعاقة الفكرية، التفاعل الاجتماعي.

Abstract:

The researcher in this research has sought to highlight the efficiency of a training program to form children's literature and its effect on social interaction on students with intellectual disability. The research aimed to reveal the effectiveness of a training program for the manufacture of literature for children with intellectual disabilities from the point of view of female teachers, and to shed light on some of the techniques of creating literature for children with intellectual disabilities from the point of view of female teachers, with the application of the study program in multiple stages for the sample used before, after, and follow-up, in order to know the effect of program, and knowing the impact of the training program on the level of social interaction for a sample of students with intellectual disabilities. The researcher formulated the hypotheses of the study as follows: There is a statistically significant difference between the mean scores of the pre and post measurements on the scale of the literature of the child with intellectual disability among the experimental study sample of female teachers in favor of the average scores of the post measurement. There is a statistically significant difference between the average scores of the post and follow-up measurements. There is a statistically significant difference between the average scores of the pre and post measurements on the social interaction scale for female students with intellectual disabilities in favor of the average scores of the post measurement, and there is a statistically significant difference between the average scores of the two post measurements and tracking on the scale of social interaction among students with intellectual disabilities.

The study sample has consisted of an exploratory sample of intellectual education teachers in primary school and students with intellectual disability to rationalize the study tools and extract reliability and consistency factors. On the other hand, the primary sample of the (experimental) study has consisted of (40) intellectual education teachers, and (20) students with intellectual disability in primary school. The research tools that used were: The researcher

prepared the scale of (forming children's literature with intellectual disability), the scale of (knowing the level of social interaction on students with intellectual disability), and the training program that used for study purposes and all these tools. The results of the research have shown the effectiveness of the program in introducing the techniques of forming children's literature with intellectual disability for teachers. Also, the results have shown the effectiveness of the program on improving the social interaction on students with an intellectual disability after applying for the program on teachers and that confirm the efficiency of the program through dimensional and tracking measurements for both study samples.

Keywords: Children's Literature, Intellectual Disability, Social Interaction.

مقدمة:

تنص جميع التشريعات والأنظمة على مسؤولية المدارس عن التعلم الأكاديمي لجميع الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، فنجد أنَّ المعلمين في التعليم العام وفي التعليم الموجه لذوي الإعاقة الفكرية، يبذلون جهودًا متضافرة لتعديل مناهجهم الدراسية، بحيث تحتوي على نطاقٍ وتسلسلٍ من المهارات التي تهدف إلى تلبية المعايير الوطنية للإنجاز الأكاديمي على الصعيد المحلي والعالمي، وبخاصة في مجال المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي، ولاسيما أنَّ كلا منهما يؤثر ويتأثر بالآخر؛ لذلك عمدت الباحثة في إعداد هذا البحث إلى مساعدة وتدريب المعلمين في تحسين مهاراتهم التدريسية والتعليمية، من خلال إعطائهم فنيات –ولو وجيزة– عن فن صناعة أدب لذوي الإعاقة الفكرية، وأثر هذا التدريب على التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ داخل الفصل وفي حياتهم العامة.

ومع التوجه العام بالاهتمام بذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، ودعمهم صحيا وتعليميا ونفسيا، والتطور الهائل في مجال القياس والتشخيص ووضع أحدث طرق التدريس وأكثرها نفعا لهم في ظل رؤية المملكة 2030، إلاَّ أنَّ الاهتمام بثقافة وأدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية مازال بحاجة إلى الدعم والبحث، وإيجاد أدباء جادين لطرق هذا الباب، ولمعلمين مؤهلين لينافسوا في تأهيلهم معايير الجودة في تأهيل معلمي التربية الخاصة على مستوى العالم. كما يفتقر مجال أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية إلى الدراسات والبحوث العلمية التي تحدد معالم وسمات أدب وثقافة الطفل ذي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى أنَّه لم يتم التطرق حتى الآن–وذلك في حدود علم الباحثة–لتحديد أشكال الأدب المقدم له وصفات القصة التي تكتب من أجله، وكذلك الموضوعات التي يجب الاهتمام بها لتقديمها، مما يُسهِم في تنمية مهاراته اللغوية المختلفة.

وتتسم فنون الأطفال بالفطرة (العبدالله، 2009)؛ لذلك ليس من الصعب صنع أدب يرتقي بأداء هؤلاء الأطفال، خصوصًا لو كان تدريب المعلمين في الميدان، والمهتمين في أدب الطفل، على هذه الصناعة بشكل علمي. ولقد سعت الباحثة في هذا البحث إلى تسليط الضوء على أهم الأدوات اللازمة في صناعة أدب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، من حيث: التأهيل العلمي للراغبين في هذا النوع من الأدب، والتدريب الفني في كتابة النصوص الأدبية للطفل ذي الإعاقة الفكرية، والتعريف بأهم الخصائص الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التي تحتاج إلى دعمها وتحسينها.

ويؤكد العلماء والمختصون على ضرورة تضمين كتب الأطفال في المراحل المبكرة، نصوصًا أدبية بمختلف فنونها؛ لأنَّها تشكل أدوات للتعليم، فهي تساعد على تنمية الخيال لدى الطفل، وتجلب له السرور والمتعة، كما أنَّها توظف الحوار بشكل يناسب حاجات الطفل، وتتناول خبرات وتجارب الحياة الاجتماعية من عدة جوانب، فالنصوص الأدبية تجيب عن جميع الأسئلة التي تدور في رأس الطفل، كما أنَّها وسيلة فعَّالة لتنمية الاستيعاب الحرفي للنص، مما يساعد على تذكر الحقائق من خلال طرح الأسئلة المختلفة: من؟ ماذا؟ لماذا؟ متى؟ وغيرها من الأسئلة. (الحريشي، 2014)، ولقد ذكرت التمير (2017) أهمية قصص الأطفال، وذلك في أربعة جوانب رئيسة، وهي الجوانب اللغوية والمعرفية: وذلك من خلال إثراء لغة الطفل، وتزويده بالمفردات والتراكيب، والعبارات الجديدة، وإمداده بالمعلومات والمعارف، وتنمية قدراته العقلية، كالتخيل والتذكر، والجوانب الترفيهية والترويحية: من خلال إمتاع الطفل وإدخال البهجة والسرور عليه إذا تم تقديمها بأسلوب فني مشوق، والجوانب النفسية والوجدانية: حيث تساعد القصة على إشباع حاجات الطفل، ليتكيف مع نفسه ومع الآخرين من حوله؛ لأنَّها تعمل على مساعدة الطفل: كيف يفهم ويفسر السلوك الإنساني تفسيرًا سليمًا. وأخيرا الجوانب التربوية والنمائية: فهي تساعد في بناء شخصية الأطفال، وتعمل على تكوين القيم والعادات، والاتجاهات لديهم من خلال الانطباعات السليمة التي يكتسبها الأطفال من المضمون الجيد للقصة.

كما يُمكِّن أدب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التلاميذ من قراءة ودراسة النصوص التي تعتمد جزئيًا أو كليًا على النصوص المصورة. وعند تصميم الكتب وطباعتها يجب توضيح التمييز بين العناصر النصية في النص الأدبي، مما يشجع الطلاب على تنمية الحواس كالبصر واللمس، وكذلك تنمية المهارات اللغوية؛ لذلك يجب على المعلمين أنْ يدركوا، كيف يمكن أن تتطابق النصوص الأدبية مع مستويات القراءة والمراحل النمائية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكيف يمكن أنْ تؤثر على حياتهم بشكل مفيد

وإيجابي، فلابد أنْ يدرس المعلمون في أدب الأطفال التعريف التاريخي والاجتماعي والنفسي والأنثروبولوجي للطفولة، وكيف تتأثر بها الثقافة الإنسانية (Hatfield, Yang, Perez, Chla, 2016).

ويمكن تعريف أدب الأطفال، بأنَّه فنٌ أدبيٌ، يشمل أساليب مختلفة من النثر والشعر والمؤلفة بشكل خاص للأطفال. والعناية بأدب الأطفال يعد مؤشرًا لتقدم الدول ورقيها، فهو وسيلة مهمة لتنشئة الأطفال تنشئة كاملة، ووسيطًا تربويًا يتيح الفرص أمام الأطفال لاكتساب الثقة بالنفس، واكتساب الخبرات المتنوعة، وهو كذلك مبعث لنشاطهم وسرورهم، حيث يمتاز بالأسلوب الجميل، والخيال الرائع الذي ينمي الإحساس بالجمال ويوقظ الشعور، وينمي القيم الوجدانية والخلقية، كما يمد الأطفال بالألفاظ والمفردات والتراكيب التي تنمي ثروتهم اللغوية والفكرية. (القصير، إمام، 2016).

يعتبر التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشارًا في مجال علم النفس والتربية الخاصة، خصوصًا أنَّه مفهوم يرتبط بشكل مباشر بالنمو اللغوي والنمو العقلي، وكلاهما يؤثر على الآخر ويتفاعل معه، وهذا ما لاحظته الباحثة في العمل مع الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث كان العائق اللغوي ونقص المفاهيم ومحدودية الخيال سببًا رئيسًا في تدني مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم. (القحطاني، 2011. عبد الرحمن، عبد الظاهر، عبد الخالق، 2017).

ويستخدم أدب الطفل، وبالأخص الأدب القصصي كإستراتيجية تربوية علاجية، فمن خلالها يمكن أنْ: يكتسب الطفل العديد من السلوكيات والعادات الجيدة والمرغوبة كخفض السلوك غير المرغوب فيه، وتشكيل السلوك الجديد المرغوب فيه. (مرتضى، 2019).

وعلى ذلك فإن هذا البحث، يقدم إطاراً نظرياً وتجريبيًا في صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وفي سمات هذا الأدب المقدم له، ودور البرنامج التدريبي في صناعة هذا الأدب، وأثره في حدوث المتعة عند تقديمه بأشكاله المختلفة، وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الطفل.

مشكلة البحث:

يؤدي مجال أدب الأطفال دورًا قويًا وفاعلًا في تطور ونمو المهارات اللغوية، والانفعالية والسلوكية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وبالتالي لابد من إيجاد أدب يليق بهم، ويناسب مراحل النمو المختلفة لديهم. فهناك العديد من الأسباب القوية التي تدفعنا لدراسة أدب الأطفال، من خلال الأهداف والقيم والمعتقدات والمهارات القابلة للممارسة في مجال المحتوى التعليمي، فنجد أنَّ معظم المحتوى التعليمي في جميع المجالات التعليمية المختلفة، يتشارك في عنصر الاحتياج الذي يدعونا إلى دراسة أدب الأطفال. فقبل كل شيء، نلاحظ أنَّ دراسة أدب الأطفال تركز على الذوق الشخصي والجمالي، وهذا صحيح بالنسبة لأي محتوىً تعليمي في الأدب، ولا يقل ذلك أهميةً في أدب الأطفال. (Hatfield, Yang, Perez, Chla, 2016).

ولأن الكُتَّاب الذين يكتبون للأطفال ذوي الإعاقة، ينظر إليه بأنَّهم ملائكة يحملون معهم ضوءًا إيجابيًا على موضوع حساس بالنسبة لهم؛ فإنَّ الكتب الأدبية المناسبة، هي بمثابة هدية ليس فقط للأطفال، بل للآباء والمدرسين أيضًا (Jalongo, Sobolak, 2011).

والنتيجة المتسقة في الأدب هي أنَّ الأطفال ذوي الإعاقة، عند مقارنتهم بالأطفال الذين يتطورون بشكل طبيعي من نفس العمر، يتفاعلون مع أقرانهم في كثير من الأحيان لكنهم أقل قبولاً، ويرتبط القبول الاجتماعي ومؤشرات الكفاءة الاجتماعية المرتبطة بالأقران بنوع الإعاقة وخصائص هؤلاء الأطفال. وغالبًا يتم قبول الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التواصل، والذين يمتلكون نسبيًا بعضًا من مهارات التواصل. (Ludwig & Ferreira, 2019).

وتشجع القراءة الواسعة في أدب الأطفال، على الحفاظ على صورة المعلم بحيث يكون قدوة جيدة في مهارات «القراءة بحماس، والتشارك، وفهم دوافع الطلاب، وأحلامهم المستقبلية» (Sharp, Diego-Medrano, & Coneway,2018).

وحتى نصنع أدبًا لهذه الفئة من الأطفال لابد من أن نصنع أديبًا معلمًا قادرًا على أن يوظف مناهجهم الدراسية بأسلوب ممتع وشيق لهم، وذلك من خلال المشاركة في البرنامج التدريبي للوقوف على أهم المهارات لصناعة أدب يخص الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية؛ ولاسيما أنَّ إيجاد صناعة أدب يخصهم سيسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) بشكل كبير.

ومن خلال البحث الطويل والذي امتد لسنوات عديدة في خصائص أدب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، لم تجد الباحثة مادة علمية واضحة وصريحة في هذا المجال، تراعي خصائصهم والتسلسل النمائي لهم، مما استدعى البحث في هذا المجال بشكل جاد وعلمي ومقنن لمعرفة أدوات بناء وصناعة أدب يخص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال إعداد معلمين قادرين على صناعة هذا النوع من الأدب. وأثر تدريب المعلمين وتطوير إستراتيجياتهم التدريسية في تنمية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية، فهناك عدد قليل ومحدود من الدراسات التي ركزت بشكل مباشر على أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، منها دراسة: القحطاني (2011) التي بحثت في أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية في ضوء نظرية البعد الخامس، والتي قدمت فيها إطارا نظريا في صناعة أدب الطفل المعاق فكريًا، وسمات هذا الأدب المقدم لهم، ودور نظرية البعد الخامس في التلقي، وتأثيرها في إثارة بعض المهارات العقلية لديهم، كالتفكير والتذكر والتخيل وغيرها من المهارات مما يساعد في حدوث المتعة عند تقديم الأدب بأشكاله المختلفة لهم.

ولم تجد الباحثة -في حدود علمها- دراسة تجمع بين صناعة أدب متمايز للطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، وأثر تدريبهم على التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال؛ غير أنَّ العديد من الدراسات والبحوث أكدت على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة، خصوصًا أنَّها من خصائصهم التي تميزهم عن غيرهم، فهم يعانون من تدنٍ واضحٍ وقصورٍ في التفاعل الاجتماعي، مما يستدعي إيجاد طرق متعددة ومتغيرة لدعمهم في هذا الجانب.

ويظهر من خلال العرض السابق، أنَّ العديد من الدراسات، كدراسة كل من (Sharp, Coneway, Diego-Medrano, 2017.. العنزي، 2017)، أكدت على أهمية إعداد المعلمين وتهيئتهم لمواجهة المهارات اللازمة لدى تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية، وتعليمهم إياها، في ضوء النقص الواضح في مناهج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والفجوة بين تدريب هؤلاء المعلمين ومعايير الجودة التي لابد أن يحققوها، ولن يتم ذلك إلا من خلال إعداد البرامج التدريبية للمعلمين، والتي تسهم في رفع كفاءاتهم لتحقيق النمو اللازم لتلاميذهم، فلابد من زيادة معرفة هؤلاء المعلمين بفنيات كتابة النصوص الأدبية المنهجة التي من خلالها ستتحقق الأهداف التعليمية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، ومن الدراسات التي أكد على هذا الجانب، دراسة كل من (Zyga, Russ, Meeker, & Kirk, 2018).

أما فيما يخص التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ فقد أجمعت كل الدراسات واتفقت مع البحث الحالي؛ بأنَّ الطفل ذا الإعاقة الفكرية يعاني بشكل واضح وملحوظ من قصور الجانب الاجتماعي، مما يستدعي التدخل لتحسين جوانب التفاعل الاجتماعي لديه، وذلك من خلال: التعليم ومن خلال القصص الاجتماعية، كدراسة (Gül, 2106).

لذلك، فإنَّ هذا البحث يقدم إطارا نظريا شبه تجريبي، في صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وسمات هذا الأدب المقدم له، ودور «البرنامج التدريبي في تنمية مهارات المعلمين» في صناعة الأدب، وأثره في تنمية بعض المهارات الفنية، والأدبية، والتصميم، وغيرها من المهارات؛ مما يساعد في حدوث المتعة عند تقديم الأدب بأشكاله المختلفة لتلاميذهم، فالاهتمام بشخصية الطفل ذي الإعاقة الفكرية يُعد موضوعاً حيوياً للغاية، وهو السبيل الوحيد لتحقيق ما يسمى «بجودة الحياة والتربية المستدامة» لدى هذه الفئة من الأطفال.

ومن هنا بلورت الباحثة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي في صناعة أدب الطفل لدى معلمات ذوي الإعاقة الفكرية وأثره على التفاعل الاجتماعي لدى تلميذاتهن؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات تمثل أسئلة الدراسة:

1-هل توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات؟

2-هل توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات؟

3-هل توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟

4-هل توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟

أهداف البحث:

في ظل التطور الهائل في مضمار التربية والتعليم بشكل عام وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص؛ ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بكل مجالاتهم التعليمية، سواءً الأكاديمية أم غير الأكاديمية، والتي منها الجوانب الفنية وتنمية الحس الأدبي لديهم؛ وذلك من خلال صناعة أدب يليق بهم، ويناسب قدراتهم.

ولتحقيق ذلك، يهدف البحث الحالي إلى:

1- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لصناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات.
2- إلقاء الضوء على بعض فنيات صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات.
3- تطبيق برنامج الدراسة بمراحل متعددة للعيّنة المستخدمة (قبلي وبعدي وتتبعي) وذلك لمعرفة أثر البرنامج.
4- معرفة أثر البرنامج التدريبي على مستوى التفاعل الاجتماعي لدى عيّنة من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

أهمية البحث:

ويكتسب هذا البحث أهميتين رئيستين هما:

الأهمية النظرية:

تنبع من أنَّ البحث يلقي الضوء على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وسماتهم؛ حيث تقدم الدراسة إطارا نظريا يتضمن أحدث التعريفات للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأهم الخصائص المعرفية والسمات الانفعالية لهم، كما تتضمن إبراز دور الأدب في تنمية مهاراتهم اللغوية والانفعالية، وتفاعلهم الاجتماعي الذي هو لب الموضوع، وكذلك تنمية حسهم الجمالي، وإثراء (الجانب الوجداني) في حدوث المتعة لدى المتلقي بما يثيره من مهارات عقلية: كالتفكير والتخيل، وتنمية مهارات معلميهم الأدبية لكتابة النصوص الأدبية والتربوية والتعليمية لهم.

أهمية تطبيقية:

يلقي هذا البحث الضوء على ما ينبغي أن تكون عليه المناهج والمقررات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يُسهِم في الرقي بهم ويساعد معدي البرامج التعليمية الخاصة بهم في تصميم أدبيات تعليمية مناسبة لهذه الفئة من الأطفال.

ويتحدد هذا البحث بالاعتبارات الأساسية للبحث التربوي شبه التجريبي، والتي تشمل هنا، الدراسة شبه التجريبية لفاعلية برنامجٍ تدريبي لصناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، وذلك من حيث سمات وخصائص أدب الطفل

ذي الإعاقة الفكرية، وكذلك بناء مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وأثر البرنامج على المعلمين لكونهم فاعلين في حدوث التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم ذوي الإعاقة، كما ستبني الباحثة مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج، وبعده، مما يعطي نتائجًا أكثر وضوحًا وصدقًا لنتائج البرنامج؛ مما يتيح للباحثين والمهتمين قياس مفهوم صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات. كما سيسهم هذا البحث في إظهار الجوانب الفنية لصناعة أدب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما تدربت عليه الباحثة من خلال العديد من الدورات التدريبية والقراءات الأدبية.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي:

تعرفه الباحثة إجرائيا بأنَّه مجموعة من الأدوات والإجراءات والأسس والمهارات، والجلسات التطبيقية؛ والقائم على تنمية مهارات معلمات التربية الفكرية في صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وأثره على التفاعل الاجتماعي لدى تلميذاتهن. وسوف يتم عرض البرنامج على هيئة جلسات ممنهجة علميًا تمتد على مدارِ ثمان وأربعين ساعة تدريبية (48 س)، ولمدة ثمان أسابيع (8) بواقع ست ساعات أسبوعيًا (6 س).

أدب الطفل:

هو الأدب الموجه للأطفال، سواء من الكبار أم من الأطفال أنفسهم، فهو يشمل كافة الصور الأدبية، من قصة وشعر وحكاية وكتب معلومات علمية وأخلاقية، ومسرحية وموسوعات للطفولة، وغيرها من الألوان، فهو يتميز بأنَّه موجه، ويسير على أسس تربوية وأخلاقية دقيقة، لا تخرج عن قيم وأخلاق ودين المجتمع الذي يسوده هذا الأدب، عكس إبداعات الكبار والتي يطلق لها العنان في مختلف الاتجاهات (نجيب، 2000).

ويقصد به في هذا البحث: أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية المستند على التسلسل النمائي لهذه الفئة، وخصائص نموهم المختلفة (الاجتماعية، المعرفية، السلوكية، اللغوية، الخ). فهو الأدب الذي يبنى أساسًا لهم، وموجهًا بشكل مباشر نحوهم.

الإعاقة الفكرية: لقد تبنت الباحثة تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD,2021)) American Association of Intellectual and Developmental Disabilities والذي ينص على أنَّه: القصور المحدد دون المتوسط في الأداء العقلي الوظيفي، المصحوب بقصور في السلوك التكيفي، ويظهر ذلك بوضوح في فترة النمو قبل سن الثانية والعشرين، مما يؤثر سلبًا على أداء الطفل التعليمي. ومن الناحية الإجرائية هم التلاميذ الذين شخصوا من قبل الجهات المختصة بان لديهم إعاقة فكرية.

المعلمات:

يعتبر المعلم رأس الرمح في العملية التعليمية، ويعرف المعجم الوسيط المعلم (2011)، بأنَّه: من يتَّخذ مهنة التَّعْلِيم وَمن لَهُ الْحق فِي ممارسة إِحْدَى المهن اسْتِقْلَالاً، وَكَانَ هَذَا اللقب أرفع الدَّرَجَات فِي نظام الصناع كالنجارين والحدادين.

ويقصد بهن في هذا البحث بأنَّها: معلمة التربية الخاصة التي تمتلك المعرفة الواسعة بتعريف الإعاقة الفكرية، وخصائصها وسماتها، ويعتبر هذا سلوكًا مدخليًا للتعامل معهم، كما أنَّها الشخصية المؤهلة والقادرة على تصميم التدريس بكفاءة عالية.

التفاعل الاجتماعي:

يقصد بالتفاعل الاجتماعي «إنشاء علاقة متبادلة بين طرفين أو أكثر، فيؤثر كل منهم على الآخر ويتأثر به، مما يؤدي إلى إشباع حاجات كل منهم، ونتيجة لذلك تتوطد العلاقة وتتسم بالاستمرارية والديمومة». (مرتضى، 2019).

ويقصد به في البحث الحالي: استجابة التلميذة ذات الإعاقة الفكرية، للمثيرات الاجتماعية والعلاقات التي تنشأ بينها وبين زميلاتها في الفصل، مما يساعد في تلبية حاجاتها (النفسية، الاجتماعية، الحب، والشعور بالانتماء، المشاركة، لعب الأدوار، المبادأة، التعاون، وغيرها من المهارات).

حدود البحث:

- يتحدد البحث الحالي بعيّنة قوامها (40) معلمة لتلميذات من ذوي الإعاقة الفكرية، واللاتي يعملن في برامج التربية الفكرية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022م).
- كما يتحدد البحث الحالي بالبعد المكاني، وكان في مدينة تبوك، بالمملكة العربية السعودية.
- ويعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي باعتباره تجربة تعتمد على العنصر البشري، وتهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لصناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يدور البحث الحالي حول عدة مفاهيم أساسية ترتبط فيما بينها بعلاقات لا يتم تناول إحداها بمعزل عن بقية العلاقات، وكلها روافد تصب في نهر كبير هو وضع الطفل ذي الإعاقة الفكرية في بؤرة الاهتمام والرعاية.

أولاً: الطفل ذو الإعاقة الفكرية:

تُعَدُّ الإعاقة بما تُسبّبه من أزمات نفسية واجتماعية داخل محيط الأسرة أو عند مقارنة الفرد بأقرانه، سببًا في إيجاد التحديات، وتدور تساؤلات كثيرة ومتعددة حول إمكانات ذوي الاحتياجات الخاصة، وحول قدراتهم على تأدية المهمات المطلوبة منهم كأفراد في المجتمع. ومع تطور التربية الخاصة، لم يعد البعض منهم يعتمد على مَنْ حوله اعتمادًا كليًّا، وإنما يمكن أن يقوم بكثير من الأدوار الحيوية إذا تمَّ تدريبه وتأهيله لذلك بالشكل المناسب (طلبة، 2017).

وفي عام (2007) قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) American Association of Mental Retardation بتغيير اسمها إلى: الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) American Association of Intellectual and Developmental Disabilities، وقد طالبت المجتمع الأمريكي بالتخلي عن مصطلح التخلف العقلي والذي كان سائدا لخمسين عاما، كما تغيرت إصدارات هذه المؤسسة لتعكس المصطلح الجديد.

الخصائص المعرفية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:

مما لا شك فيه أنَّ الطفل ذا الإعاقة الفكرية له نفس حاجات الطفل العادي؛ حيث يتأثر نموه النفسي والجسمي والاجتماعي بالعوامل نفسها التي يتأثر بها نمو قرينه العادي، فهو يتعلم ويكتسب الخبرات والمهارات والمعلومات تدريجيًّا، إلا أنَّه يختلف عن قرينه العادي في النمو العقلي، وفي مستوى التفكير والانتباه والتذكر والتخيل، مما يؤدي إلى اختلاف في مستوى العمليات البسيطة التي تحتاج إلى التفكير الحسي، كما أنَّه يجد صعوبة في تعَلُّمِ العمليات المركبة التي تحتاج إلى التفكير المجرد (مرسي، 1996).

يتضمن الجانب العقلي–المعرفي المكونات التالية:

1) **الذاكرة Memory**: وهي تمثل مشكلة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما أنَّها المسؤولة عن أدائهم الضعيف. (Kirk, et al. 1997)، فالذاكرة هي قدرة الفرد على استدعاء المعلومات، وهناك نوعان من الذاكرة: الذاكرة طويلة الأمد، والذاكرة قصيرة الأمد، فالذاكرة قصيرة الأمد هي: الاحتفاظ بالمعلومات التي تحدث لثوان أو دقائق، كأن يتذكر الشخص رقم هاتف غير مألوف لديه لمدة لا تتجاوز الفترة التي يقوم فيها بالمحادثة الهاتفية.

أما الذاكرة طويلة الأمد: فهي الذاكرة التي تقيس قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات التي تحدث في ساعات أو أيام أو

شهور، أو حتى سنوات.

وذكر (shahrasfenghar, Arabameri, Daneshfar, Ghasemi, Kashi, 2019) أن هناك ثلاثة أنواع من الذاكرة مهمة للتعلم وهي: «الذاكرة العاملة» و«الذاكرة قصيرة المدى» و«الذاكرة طويلة المدى». وتُستخدم جميع أنواع الذاكرة الثلاثة في معالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية.

وتشير «الذاكرة العاملة» إلى القدرة على التمسك بأجزاء من المعلومات حتى تندمج القطع في فكر أو مفهوم كامل، على سبيل المثال، قراءة كل كلمة حتى نهاية الجملة أو الفقرة، ثم فهم المحتوى الكامل.

أما «الذاكرة قصيرة الأجل» هي العملية النشطة لتخزين المعلومات والاحتفاظ بها لفترة زمنية محدودة، فالمعلومات متاحة مؤقتًا، ولكن لم يتم تخزينها بعد للاحتفاظ بها على المدى الطويل.

كما تشير «الذاكرة طويلة الأجل» إلى المعلومات التي تم تخزينها والتي تتوفر على مدار فترة زمنية طويلة. قد يواجه الأفراد صعوبة في الذاكرة السمعية أو الذاكرة البصرية. (shahrasfenghar, et al,2019).

2) **الانتباه ATTENTION**: يعاني المعاقون فكريًا من ضعف التركيز والملاحظة؛ وذلك بسبب تشتت الأفكار وكثرة المعطيات والبطء في معالجة وتحليل هذه المعطيات (firoozjah, Sheikh, Hemayattalab, Shahrbanian, 2019).

ويتضمن هذا الاضطراب صعوبة في التركيز. وعلى الرغم من أنَّه لا يُعتبر إعاقة في التعلم، إلا أن البحوث تشير إلى أن ما بين 30 إلى 50 في المائة من الأطفال الذين يعانون الإعاقة الفكرية يعانون من مشاكلات تعليمية محددة، وأنَّه يمكن للحالة أن تتفاعل لتجعل عملية التعلم صعبة في ظل هذا الاضطراب، فاضطراب نقص الانتباه، هو حالة تظهر في بعض الأطفال في سن ما قبل المدرسة وفي سنوات الدراسة المبكرة؛ ويصعب على هؤلاء الأطفال التحكم في سلوكهم. وتشير التقديرات إلى أن ما بين 3 و5 في المئة من الأطفال يعانون من اضطراب نقص الانتباه، أو ما يقارب 2 مليون طفلا في الولايات المتحدة الأمريكية؛ هذا يعني أنَّه من المحتمل أن يكون في الفصل دراسي -بين كل 24 إلى 30 طفلاً- طفل واحد على الأقل يعاني صعوبة التركيز والانتباه. (Bada, Sasse, Nurse, 2019).

أما الخصائص الرئيسة لنقص الانتباه لدى الأطفال المعاقين فكريًا فهي: تشتت الانتباه، وفرط النشاط أو الحركة، والاندفاع. وهناك ثلاثة أنواع فرعية معترفٌ بها من قبل المتخصصين، وهي في الغالب، تظهر على شكل: نوع من فرط النشاط/ أو الاندفاع (لا يهتم أبدًا لما حوله)؛ أما النوع الذي يغيب فيه الانتباه فهو (الذي لا يظهر معه سلوك فرط النشاط) أما النوع المركب فهو (الذي يعرض كلا من أعراض تشتت الانتباه وفرط النشاط أو الحركة. (firoozjah, et al, 2019).

3) **الإدراك PERCEPTION**: يعاني ذوو الإعاقة الفكرية من قصور في عمليات الإدراك العقلية، خاصة عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس، بسبب صعوبات الانتباه والتذكر؛ فالطفل ذو الإعاقة الفكرية لا ينتبه إلى خصائص الأشياء، فلا يدركها، وينسى خبراته السابقة لها، فلا يتعرف عليها بسهولة، مما يجعل إدراكه لها غير دقيق، أو يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها. (مرسي، 1996).

غير أنَّه تجدد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة الإدراك المكاني في البيئات الصالحة للتنقل والحركة على نطاق واسع؛ وقد حاول الباحثون مثل (Courbois, Mengue-Topio, Blades, Farran, & Sockeel, 2019)، تقييم مستوى المعرفة لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة في المدن التي يعيشون فيها. فمن بين المهام المختلفة -التي طلبوها من المشاركين في الدراسة- تسمية جميع الأماكن التي يعرفونها في مدينتهم، ليضعوا صورًا لمشاهد مختلفة يرونها خلال مرورهم في طريقهم المألوف وبالترتيب التسلسلي الصحيح، ومن ثم وضع معالم المدينة الرئيسية على الخريطة. وبعد تفسير النتائج،

خلص الباحثون إلى أن: تمثيل الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية للبيئات الكبيرة يتبع سلسلة من ثلاثة أنواع من الإدراك المكاني المعرفي، وهي:

المرحلة الأولى: تتضمن المعرفة المكانية؛ معلوماتٍ تاريخيةٍ؛ مثل: (كائنات مرئية أو مشاهد في البيئة، يتم حفظها والتعرف عليها عند إدراكها).

المرحلة الثانية: يتم إنشاء طرق بين المعالم؛ وتتكون معرفة الطريق من سلسلة من المعالم والقرارات المرتبطة بها.

المرحلة الثالثة: وفيها يتم تطوير المعرفة التكوينية للمكان.

لكن لوحظ أن الأشخاص من ذوي الإعاقة الفكرية يمكن أن يُطوِروا المعالم في الطريق للبيئة التي يعيشون فيها، ولكنهم لم يتمكنوا من الوصول إلى المعرفة التكوينية؛ ويتكون هذا النوع من الإدراك -في نهايته-من تمثيل ثنائي الأبعاد يحتوي على معلومات حول العلاقات المكانية بين المعالم والطرق المؤدية إليها، بما في ذلك الخصائص المترية مثل المسافة والاتجاه. (Courbois, Mengue-Topio, Blades, Farran, & Sockeel, 2019)

4) **التفكير Thinking**: هو عملية يتم فيها جمع المعلومات والخبرات التي سبق تعلمها، وإعادة تنظيمها في اتجاه مواجهة المواقف الجديدة أو حل مشكلة جديدة. وينمو تفكير الطفل العادي سنة بعد سنة بنمو ذاكرته، ومفاهيمه وصوره الذهنية ولغته، ويصل إلى التفكير الحسي العياني في حوالي سن السابعة، وإلى التفكير المجرد في حوالي سن البلوغ، وتتسع خبراته وتتنوع، ويدرك المفاهيم المجردة، والمعاني الكلية، والنظريات، والقوانين، والمبادئ، والغيبيات، وتتمايز قدراته العقلية في مرحلة المراهقة؛ أما تفكير الطفل ذي الإعاقة الفكرية فينمو أيضًا سنة بعد أخرى، لكن بمعدلات قليلة بسبب قصور ذاكرته، وضعف قدرته على اكتساب المفاهيم، وتكوين الصور الذهنية والحركية، وضآلة حصيلته اللغوية (مرسي، 1996).

أما التَّعرفُ المجردُ فأنَّه عملية صعبة عليهم، لذلك يميل العاملون مع ذوي الإعاقة الفكرية إلى تقريب المعاني والأفكار لهم، بربط الفكرة أو المعنى بالشيء الملموس الذي ترتبط به، وكلما كانت الأفكار قريبة من المستوى الحسي كان فهمها أكثر وظيفية للطفل، ولا يمكن الانتقال إلى أي مستوى تجريدي معه إلاَّ إذا كان الأساس الحسي المادي ناجحا وملموسا بقدر الإمكان (مرسي، 1996. Samani, Sunwinarti, Putra, Rahmadian, & Rohman, 2019).

5) **التخيل Imagination**: الخيال مفهوم ذو تعريف غامض مبهم، وهو يتضمن التمييز الواعي بين الحقيقة والتلاعب العقلي بالبيئة والسلوك، كما يتضمن العفوية والإبداع. فكيف نتعلم إذا لم نستطع تخيل الأشياء؟

لقد أظهرت العديد من الدراسات، أن للصور الذهنية تأثيرا كبيرا في تسريع عملية التعلم وتحسن أداء الطفل في جميع المهارات المعرفية؛ فالتمرين الذهني، يعمل بنفس فعالية التدريب البدني (Stephan,2019).

ويقول بول (Paul, 2018) إن للأطفال خيالا خصبا، مع أن خبرتهم ضعيفة مع العالم من حولهم، إلَّا أنَّهم قادرون على تقبل معظم ما هو مستحيل لدى البالغين، فهم قادرون على تقبل فكرة: أن يطير طفل حول العالم وهو ممسك ببالون، أو أن ضفدعًا يتكلم، وأن حيوانات حديقة الحيوانات تقرأ كتبًا، فلا حدود لخيالهم، لذلك؛ أطلق خيالك معهم.

ولتعليم الخيال وإثارته لابد من تطوير المفاهيم التالية:

- استيعاب المفهوم المكاني: معرفة مكان العنصر وشرح المفهوم.
- شرح مفهوم الحجم: يمكن التلاعب بحجم العنصر من حيث الارتفاع وعرض الأجسام وقياسها.
- الموقع النسبي: وهو الذي يتحدث عن مفاهيم (في الأمام-في الخلف)، (على القمة-تحت)، (الأول-الأخير)، (وضع

سوية-وضع كل على حدة).

- المفهوم النسبي: وهو التمييز بين النسب المحددة للعنصر (ضيق-واسع)، (عريض-رفيع).

- المفاهيم البصرية: وهي التي تسمح ببناء البروفايل الحسي والذي قد يكون محاكياً للواقع بخطوط بسيطة.

- المفاهيم الكمية: وهي المفاهيم التي تصف الكم (أكثر من-أقل من)، (ممتلئ-فارغ).

- مفهوم الإحساس بالوقت: ويعتبر من أصعب المفاهيم التي تعلم للمتخلفين عقليا، لكن يمكن دعمه من خلال نظائر بصرية لعملية مرور الوقت، ويمكن معالجة هذا الأمر من خلال البرمجة، فيمكن اللعب بالوقت لكي نوضح التغييرات التي تحدث في فصول السنة، أو لتوضيح نمو النباتات، أو لتعلم المفاهيم مثل: (قبل-بعد)، (بسرعة-بطيء). (القحطاني، 2011).

- فهم العواطف والأفكار: ويتم من خلال دمج الأفكار مع تعبيرات الوجه للشخصيات، واستخدام التعبيرات الكاريكاتورية.

ويمكن استخدام أسلوب **الواقع المُتخيَّل** في تعليم تلك المفاهيم، وهو عبارة عن أسلوب تم اعتماده من أجل تسهيل التعامل مع البيئة المحيطة، حيث أنَّه يقدم بناءً تعليميا، وفرصا للتكرار والتفاعل الجيد مع عناصر الموقف، كما يمكن من خلاله السيطرة على البيئة التعليمية.

ويشترك الواقع التخيلي مع التعلم المعتمد على الحاسوب أو MULTIMEDIA (مالتي ميديا) في الفوائد الناتجة عنه. (GERARDO, RITA & LUCIA,2006).

ويظهر مما سبق، أنَّ الصور الذهنية مهمة بشكل خاص لعملية الفهم القرائي، ولتعلم معاني الكلمات في النصوص المقروءة، وتعتبرها نظرية (الترميز المزدوج) حجر الزاوية لتعليم المهارات اللغوية بأشكالها المتعددة.

وتميز نظرية (الترميز المزدوج)، بين عمليات التفكير اللفظي وغير اللفظي، وتضع الصور الذهنية كشكل أساسي للتمثيل غير اللفظي. ويتم تخزين المعلومات بطريقتين مختلفتين (لفظيًا وبصريا). وعلى الرغم من أن هذين الكودين مستقلان عن بعضهما البعض، ويمكن لكل منهما أن يستخدم بمفرده، إلا أنَّه يمكنهما أيضًا التفاعل لتعزيز التعلم والتذكر. (Gamsakhurdia, 2019).

كما أن الصور الذهنية، تساعد الأطفال الذين يبلغون من العمر ثماني سنوات تقريبا على تذكر ما يقرؤونه، وأن التلاميذ الذين يقومون بإنشاء صور ذهنية أثناء حفظ الكلمات، يتعلمون مرتين ونصف أكثر من أولئك الذين يقومون بتكرار الكلمات التي يحتاجون إلى تذكرها. ويبدو أن الاستدعاء اللفظي والصور المرئية منفصلان، إلَّا أنَّهما متصلان؛ فالقدرة على استخدام الصور لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمقاييس الذكاء والمفردات وفهم القراءة، غير أن الاستخدام التلقائي للصور، يساعد الأطفال على تعلم وفهم الأدب بشتى أنواعه (القصة، الشعر، النثر، المسرح،) (Umbrello, 2019).

* الخصائص اللغوية للمعوقين فكريًا:

تُعَدُّ الخصائص اللغوية وما يرتبط بها من مشكلات من أهم المظاهر التي يتصف بها الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية في حال مقارنتهم بأقرانهم العاديين، سواء من ناحية الحصيلة اللغوية أو الأداء اللغوي، فمن أهم المشكلات اللغوية شيوعا لدى ذوي الإعاقة الفكرية مشكلات النطق والتأتأة، وقلة المفردات اللغوية، كذلك تكون المفردات المستخدمة بسيطة، ولا تناسب العمر العقلي أو الزمني ولهذا توصف باللغة الطفلية، والأخطاء في اللفظ، وضعف القواعد اللغوية. (KIM, CARLSON, CURBY, WINSLER, 2016).

فالتلميذ ذو الإعاقة الفكرية يفتقر إلى القدرة على استخدام الألفاظ في التعبير عن نفسه، وفي التعبير عن حاجاته، كما يفشل

في التواصل اللفظي مع الآخرين، وهذا يتطلب البُعد عن استخدام المجردات في تعليمه، وتدريبه، والتركيز في تعليمه على الأشياء المادية الملموسة، وأن نشير إلى الشيء واستخداماته وما يدل عليه من مسميات، وأن نقلل من استخدام التعليمات اللفظية المجردة. (الهواري، 2004).

* الخصائص الاجتماعية والانفعالية والوجدانية:

إن الصفات والخصائص الانفعالية والوجدانية التي يتسم بها الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية، هي سمات يعود سببها إلى ما يواجه هؤلاء الأطفال من صعوبات في حياتهم، وكذلك إلى خبرات الفشل المستمرة والمتكررة في أداء ما يُوَكَّلُ إليهم من مهام، لهذا فهم يتصفون بالعدائية، وفي بعض الأحيان يتصفون بخصائص نفسية وانفعالية تختلف عن تلك التي تميز أقرانهم العاديين، ولقد أجملها القريطي (2005) في الخصائص التالية:

1-قد يغلب على سلوكهم التبلد الانفعالي، واللامبالاة، وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، أو الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات.

2-يؤثرون الانعزال والانسحاب في المواقف الاجتماعية.

3-عدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية أو النزعة العدائية والسلوك المضاد للمجتمع.

4-سهولة الانقياد وسرعة الاستهواء.

5-الرتابة والسلوك التكراري، والنزعة إلى التشبث بفكرة أو بنشاط ما، وتكرار الاستجابة والإصرار عليها دون سبب واضح وبصرف النظر عن تغيير المثير.

6-التردد، وبطء الاستجابة.

7-القلق، والوجوم، والسرحان.

8-قد يبدو ذو الإعاقة الفكرية لطيفا مبتسما ودودا في كل الأوقات، بمناسبة وبدون مناسبة.

ثانياً: أدب الطفل ذو الإعاقة الفكرية:

لقد اهتم الإسلام اهتمامًا بالغًا بتطور الطفل ونموه في كافة جوانبه وأشكاله، ومن جملة هذا الاهتمام: الاهتمام بالأدب، فربط الأدب بالتربية والتنشئة؛ لما له من دور مهم فيها، ولاسيما أن عقل الطفل خامة لينة يمكن تشكيلها بالصورة التي نريد.

وعلى الرغم من أن الطفل ذا الإعاقة الفكرية قد حظي باهتمام ديني وأسري واجتماعي وتربوي، إلاَّ أنَّه ما زال يعاني من قلة الاهتمام الأدبي المؤثر في شخصيته، مع الأهمية القصوى لذلك في تطوره ونموه نموا سليما.

وتعني كلمة الأدب قديماً: تعويد النفس على ما يستحسن من العادات وأنماط السلوك، وتطورت إلى التثقيف والتهذيب في العهد الأموي، فسُميَّ معلم أبناء الخلفاء والأمراء بالمؤدب. ثم اتسع مفهومها وشمل أنواعاً شتى من العلوم والفلسفة والفلك وعلم الأنساب والشعر، وغيرها من العلوم. فأصبح الأدب في العصر في الحديث، يصور العواطف الإنسانية، ويرسم الأحداث الحياتية، والحراك البشري المختلف من خلال اللغة الفنية التي يدون فيها الأدب. (اللبدي، 2001. حلاوة، 2003).

ومما لا شك فيه أن أدب الأطفال مهمٌ لتنمية لغة الأطفال، من خلال توفير الفرص لممارسة اللغة المنطوقة بما في ذلك، القواعد النحوية والبناء اللغوي، والتعرض أيضًا لمهارات الاستماع الصوتي، ومحاولة فك الشفرات والرموز اللغوية، وإدخال معاني الكلمات في مخزونه اللغوي، مما يساعد على نمو المفردات لديه (Hill, 2006).

ومن الأفضل أن يتم سرد القصة أو النص الأدبي أمام الطفل ذي الإعاقة الفكرية، بأسلوب سردي تظهر فيه روح الدعابة، مع الحفاظ على الإيقاع بين المرادفات للمفردات في النص، والتي تمتد إلى مفردات الأطفال الصغار. كما يجب أن يكون هناك تكرار لجمل البداية والنهاية في النص، والتي تعمل على تشجيع الأطفال، على الاستماع والتنبؤ والمشاركة. (Bus, Takacs, Kegel, 2015).

ويؤكد العلماء والمختصون على ضرورة تضمين كتب الأطفال في المراحل المبكرة، نصوصًا أدبية بمختلف فنونها، لأنَّها تشكل أدوات للتعليم، فهي تساعد على تنمية الخيال لدى الطفل، وتجلب له السرور والمتعة، كما أنَّها توظف الحوار بشكل يناسب حاجات الطفل، وتتناول خبرات وتجارب الحياة الاجتماعية من عدة جوانب، فالنصوص الأدبية تجيب عن جميع الأسئلة التي تدور في رأس الطفل، كما أنَّها وسيلة فعَّالة لتنمية الاستيعاب الحرفي للنص، مما يساعد على تذكر الحقائق من خلال طرح الأسئلة المختلفة: من؟ ماذا؟ لماذا؟ متى؟ وغيرها من الأسئلة. (الحريشي، 2014).

وذكرت التمير (2017)، أهمية قصص الأطفال، وذلك في أربعة جوانب رئيسة، وهي:

1- الجوانب اللغوية والمعرفية: وذلك من خلال إثراء لغة الطفل، وتزويده بالمفردات والتراكيب، والعبارات الجديدة، وإمداده بالمعلومات والمعارف، وتنمية قدراته العقلية، كالتخيل والتذكر.
2- الجوانب الترفيهية والترويحية: من خلال إمتاع الطفل وإدخال البهجة والسرور عليه، إذا تم تقديمها بأسلوب فني مشوق.
3- الجوانب النفسية والوجدانية: حيث تساعد القصة على إشباع حاجات الطفل، ليتكيف مع نفسه ومع الآخرين من حوله؛ لأنَّها تعمل على مساعدة الطفل كيف يفهم ويفسر السلوك الإنساني تفسيرًا سليمًا.
4- الجوانب التربوية والنمائية: فهي تساعد في بناء شخصية الأطفال، وتعمل على تكوين القيم والعادات والاتجاهات لديهم، من خلال الانطباعات السليمة التي يكتسبها الأطفال من المضمون الجيد للقصة.

كما يُمكِّن أدب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التلاميذ من قراءة ودراسة النصوص التي تعتمد جزئيًا أو كليًا على النصوص المصورة. وعند تصميم الكتب وطباعتها يجب توضيح التمييز بين العناصر النصية في النص الأدبي، مما يشجع الطلاب على تنمية الحواس كالبصر واللمس وكذلك تنمية المهارات اللغوية. لذلك يجب على المعلمين أن يدركوا كيف يمكن أن تتطابق النصوص الأدبية مع مستويات القراءة والمراحل النمائية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكيف يمكن أن تؤثر على حياتهم بشكل مفيد وإيجابي، فلابد أن يدرس المعلمون في أدب الأطفال التعريف التاريخي والاجتماعي والنفسي والأنثروبولوجي للطفولة، وكيف تتأثر بها الثقافة الإنسانية (Hatfield, Yang, Perez, Chla, 2016).

ويمكن تعريف أدب الأطفال، بأنَّه فنٌ أدبيٌ، يشمل أساليب مختلفة من النثر والشعر والمؤلفة بشكل خاص للأطفال. والعناية بأدب الأطفال يعد مؤشرًا لتقدم الدول ورقيها، فهو وسيلة مهمة لتنشئة الأطفال تنشئة كاملة، ووسيط تربوي يتيح الفرص أمام الأطفال لاكتساب الثقة بالنفس، واكتساب الخبرات المتنوعة، وهو كذلك مبعث نشاطهم وسرورهم، حيث يمتاز بالأسلوب الجميل، والخيال الرائع الذي ينمي الإحساس بالجمال ويوقظ الشعور، وينمي القيم الوجدانية والخلقية، كما يمد الأطفال بالألفاظ والمفردات والتراكيب التي تنمي ثروتهم اللغوية والفكرية. (القصير، إمام، 2016).

الكتابة للطفل ذي الإعاقة الفكرية:

إن الكتابة المؤثرة في الطفل فن رفيع، لا يتقنه إلا من جمع بين العلم والموهبة، فالعلم مهمٌ لمعرفة السلوك المدخلي لمن نكتب لهم، والموهبة حتى تكون أكثر إبداعاً وخلقاً في النص وتسلسلاً في الفكرة، لتصل الفكرة بأسهل الطرق وأقصرها. وعند البدء بالكتابة للأطفال بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، لا بد من الإجابة على ثلاثة أسئلة مهمة، وهي:

أ-لمن نكتب؟

إن أول ما يجب أن يعرفه الكاتب هو جمهوره الذي سيكتب له؛ لأن ما سيكتبه من مادة ومضمون وطريقة وشكل كلها تتوقف على هذا الجمهور وصفاته وفئاته وأشياء أخرى كثيرة، فيجب على الكاتب أن يحيط علما بطبيعة الأطفال الذين يكتب لهم، وأن يكون ملما بمراحل نموهم وتطورهم، وخصائصهم النفسية والاجتماعية والجسيمة واللغوية والمعرفية والعقلية التي يمرون بها.

ويسمى هذا في علم التربية الخاصة (السلوك المدخلي)، فكما يجب أن نهتم بالسلوك المدخلي لمن نكتب، كان لابد أن نهتم كذلك بالمستويات البيئية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والحضارية، فخبرات الطفل الذي عاش في المدينة تختلف عن خبرات الطفل الذي عاش في قرية أو بلدة أو هجرة، وخبرات من عاش في أسرة متعلمة، بالتأكيد ستختلف عن خبرات طفل عاش لدى أسرة محدودة التعليم. كما يجب ألا يغفل كاتب أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية عن الجانب السياسي في الكتابة والأحداث التي يمر بها العالم كل يوم، فالطفل يستطيع استيعاب ما يدور حوله لو أخبر به. (القحطاني، 2011).

الأطفال على مفارقة جوهرية ألا وهي: مؤلف يمكن اعتبار أن وجهة نظره وصوته غير كافيتين للقارئ الصغير، حيث لم يشارك الكاتب في تجربة الكتابة خبراته كطفل مع بقية الأطفال. خصوصًا أن الصفة السائدة في مفهوم «كتب الأطفال»، مضللة نوعًا ما؛ لأن أدب الأطفال يديره البالغون بالكامل؛ من الكتابة وحتى الشراء والتعليق. ونتيجة لذلك، أصبح الطفل في كتب الأطفال وكأنَّه كيان مجزأ، لأن الطفل القارئ الفعلي خارج القصة، فيتم توجيه القصة إلى قارئ ضمني، ويعتمد هذا القارئ الضمني بالضرورة على ما يعتقد المؤلف أنَّه طفل. وغالبًا ما يكون هناك قدر معين من عدم اليقين أو الغموض أو الكمال في النص الأدبي؛ لأنَّه يشمل أحيانًا –مع الأطفال الضمنيين–قراء بالغين، مثل الكُتَّاب الذين يوجهون نصوصهم إلى القراء البالغين مع وجود إطار ذهني للطفل. (HO, 2018).

وحتى نهيئ الفرصة للمعلم ليصبح كاتبًا لأدب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية –إن أردنا ذلك–فيجب أن نهتم بعدة أمور، هي:

(أ) تطوير معرفته بالأدب عمومًا، وأدب الأطفال خصوصًا، وبمؤلفي أدب الأطفال ورسامي الصور، وغيرهم.

(ب) التوسع في أدوات بناء شخصيته كمعلم مثقف ومنفتح على العالمية، فيصبح قادرًا على المنافسة.

(ج) تبنيه لوجهات نظر متعددة الثقافات؛ من خلال اطلاعه على أدب الأطفال العالمي والمحلي، ومعرفته بالجوائز العالمية المقدمة في مجال قصص الأطفال.

(د) تنمية مهارات القراءة لديه حتى يصل إلى مرحلة النضج في فهم النصوص المقدمة للأطفال.

لذلك يجب أن يتدرب معلمو الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على بناء نموذج لكيفية صنع الروابط بين النصوص الأدبية المختارة بعناية وتنمية المحتوى الأكاديمي لمهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، واستخدام أدب الأطفال كموارد تعليمية ذات معنى وعن قصد. (Sharp, Coneway, Diego-Medrano, 2017).

ب–ماذا نكتب؟

إن مما لا شك فيه أن معظم قصص الأطفال المشهورة، كتبها مؤلفوها من أفكار وخيالات الأطفال أنفسهم، فقد يفاجأ البعض أن الكثير ممن ساهموا في إيجاد أدب الطفل قد ألهمهم الأطفال في البداية وليس البالغون، وهم فقط مشاركون مع الأطفال في صناعة هذا الأدب. فمن المهم أن يفكر البالغون في (كيف يكون المرء طفلًا)، فالطفولة ليست بيولوجية فحسب، بل أنَّها مسألة اجتماعية وثقافية أيضًا، تتغير بمرور الوقت عبر الثقافات والطبقات الاجتماعية المختلفة. (Booker, 2011).

ومن الملاحظ في الكثير من أشكال الأدب المقدمة للطفل، أن المؤلفين يتبنون «نموذج الاختلاف» أو «نموذج العجز»، فيسلطون الضوء على الأشياء التي لا يستطيع الأطفال القيام بها، ولذلك كان لابد لهؤلاء المؤلفين، تبني وجهة نظر أخرى تدعي؛ «نموذج القرابة»، بحيث يعتبر الأطفال والكبار يتمتعون بقدرات متشابهة، وكلاهما قادرٌ على القيام بنفس المهارات، كفهم الشعر،

مثلاً. (HO, 2018).

تختلف مجالات الكتابة للأطفال، وتتباين موضوعاتها إلى درجة كبيرة، ولها عدة أشكال حاولت الإلمام بمعظمها بحسب أهمية تقديمها للطفل ذي الإعاقة الفكرية. وستهتم الباحثة في هذه الدراسة بدراسة القصة المصورة في أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية.

القصص المصورة:

تُعَدُّ من أهم أشكال الأدب المقدم للأطفال عموماً، ولذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، ولاسيما إن تنقلنا بين أنواعها وفنونها؛ فمنها الفكاهية، والخيالية، والأساطير، وقصص الأنبياء، والصحابة، وسير العلماء والعظماء، وقصص القرآن الكريم، والقصص العالمية المبسطة.

فعالم الطفل عالم فسيح يزخر بالكثير من هذه الموضوعات، وتتفاوت القصص في طولها وفكرتها بناء على الاعتبارات الفنية والتربوية التي كُتبت لأجلها، كما أنَّها تعتمد على نوعية جمهور القُرَّاء. وتكمن أهمية القصة في أنَّها تلبي وتشبع الكثير من الحاجات النفسية والمعرفية للطفل ذي الإعاقة الفكرية. (القحطاني، 2011. Paul, 2018).

ومما لا شك فيه أن أدب الأطفال الفيكتوري هو الأبرز بسبب قصصه الأكثر شهرة، مثل «مغامرات أليس في بلاد العجائب» للمخرج لويس كارول؛ فنجد أن المسرحيين والمؤلفين لعبوا دورًا رئيسًا في جعل العصر الفيكتوري بمثابة «العصر الذهبي» لأدب الأطفال؛ فلم يصور الفيكتوريون الأطفال فقط من خلال عدسة رومانسية كأبرياء غير ملوثين، بل فهموا الأطفال على أنَّهم كائنات معقدة وقادرة. (HO, 2018).

كما أن القصة أقدم من الرسم. في الأساس، لأن القصة تجسيد لرغبة ثقافة لا حصر لها في تسمية ووضع مفهومها في الكون. لأنَّها توفر إطارًا سرديًا للثقافة لأشياء مثل: رؤية الشخصية لنفسها ووطنها أو للتعبير عن تصورها لأسلافها. وغالبًا ما يتم ملء القصص بأشكال ورموز خفية ومنتشرة بشكل خاص، وغالبًا ما يتم فهم القصص تمامًا، من قبل أفراد من ثقافة معيّنة ينتمون إليها. وببساطة شديدة، فإن القصة ثقافية بحد ذاتها. ونادراً ما يتم إنشاء هذه القصة لمعالجة ثقافة خارجية، فهي وسيلة تتحدث من خلالها الثقافة عن نفسها وبالتالي تبقى قيمها وتثبت هويتها الخاصة. (Giordano, Licea-Haquet, Navarrete, Valles-Capetillo, Lizcano-Cortés, Carrillo-Peña, & Zamora-Ursulo, 2019).

وتختلف أشكال القصص المقدمة لهذه الفئة من حيث الإنتاج والإخراج والحجم، وغيرها من الاعتبارات، وتُعَدُّ القصة الرقمية من أحدث وأهم أشكال الأدب القصصي، فهي قصص مكونة من صور غير متحركة، يصاحبها صوت يحكي ويفسر الصور المعروضة، حيث إن قراءة النص تعطي قوة وفعالية لفهم النص لدى المستمع.

وقد أكدت أدينا (Adina, 2019) أن الطفل ذا الإعاقة الفكرية يحتاج الى خمسة أضعاف المدة تقريبا ليكتسب المفردات اللغوية ويفهمها ويقرأها من خلال الكتب الإلكترونية، مقارنة بالطفل ذو صعوبات التعلم ليكتسب نفس المهارات والمفردات، والذي يمكن أن يتقنها إذا كررها مرتين تقريبًا.

أنواع الأدب الموجه للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية: إن النوع الأدبي هو فئة من المؤلفات الأدبية. ويمكن تحديد الأنواع حسب الأسلوب أو اللون أو المحتوى أو الطول. وهناك ست فئات من أدب الأطفال، وهي:

- الكتب المصورة، بما في ذلك الكتب المفاهيمية التي تعلم الأبجدية أو العد على سبيل المثال، كتب النماذج، والكتب المصورة التي لا تحتوي على كلمات.
- الأدب التقليدي، بما في ذلك الحكايات الشعبية، والتي تنقل الأساطير والعادات والخرافات ومعتقدات الناس من الحضارات السابقة. ويمكن تقسيم هذا النوع إلى مزيد من الأنواع الفرعية: كالأساطير والخرافات والحكايات الخيالية.
- الخيال، بما في ذلك الخيال العلمي، والخيال الواقعي، والخيال التاريخي.

- القصص غير الخيالية، ويقصد بها الواقعية.
- السيرة الذاتية، ويقصد به قصص السير الذاتية للكاتب أو لغيره.
- الشعر والنثر.

يمكن أن تكون قراءة الكتب تجربة ممتعة للجميع بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ يسمح الكتاب للقارئ باستكشاف وفهم العالم من حوله. وتوفر الكتب المكتوبة -على وجه الخصوص-لهذه الفئة بيئة آمنة لهم؛ لاستكشاف عالمهم وإعاقاتهم. حتى إن بعض الأسئلة التي لا يستطيعون طرحها عادة يمكن الإجابة عليها من خلال الشخصيات والمواقف في الكتب. وسيشعر الطفل ذو الإعاقة الفكرية بأنَّه ليس وحيدا في إعاقته (Jalongo, Sobolak, 2011)

القصة الاجتماعية: تعتبر القصة الاجتماعية أداةً تساعد في فهم التفاعل الاجتماعي لمختلف المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل ذو الإعاقة الفكرية في حياته العامة. وذلك من خلال عرض المواقف والمشكلات الاجتماعية المختلفة، والحلول لمعالجة هذه المواقف. مما يخلق جوًا من الراحة لدى الطفل؛ فيصبح أكثر انسجامًا وهدوءا وتقبلًا لواقعه. ومما لا شك فيه أن عرض هذه المشكلات وحلولها من خلال شخصيات القصة، سيجعل الطفل أكثر تأملًا في الحلول وتطبيقها على نفسه. (Sproat, Lorio, & Adelman, 2019)

* القصة كمدخل إثرائي وعلاجي لذوي الإعاقة:

إن كل ما يُقَدَّمُ للطفل السوي يمكن أن يستفيد منه الطفل ذو الإعاقة، لكن ببعض التعديل، إما بالحذف، أو بالإضافة، أو التبسيط بما يناسب قدراته وإمكانياته، ومهاراته ومستوى نموه، ولاسيما إن الأطفال ذوي الإعاقة عندما يستمعون إلى القصة يمكن أن يجدوا أنفسهم داخلها، ويشعروا بكل المشاعر التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية دون أن يستطيعوا شرحها أو وصفها.

فمن خلال القصة يتعلمون خبرات جديدة ويكتسبون سلوكيات تناسب مراحل نموهم، فالقصة تعرض مشكلات الطفل اليومية وتعطيه الحل وطرقا مختلفة للتصرف في مواقف الحياة المختلفة.

إذن القصة عالم متكامل من حيث المكان والأحداث والشخصيات يمكن استخدامها للتسلية والترفيه، وكذلك يمكن استخدامها للعلاج وتعديل السلوك لديهم. (القحطاني، 2011).

ويرى (عبد الهادي ،2016) أن للقصة أهدافًا تربوية ونفسية يجب ألا نغفل عنها، وتتبناها الباحثة في الأهمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

1- تنشط القصة الخيال والتصور عند الأطفال، فهي تساعد على التمثيل وإطلاق المشاعر، والأحاسيس وتبقيها على سجيتها.
2- تكسر القصة حاجز الخوف والتوتر عند الأطفال المنعزلين أو من يعانون من الانطواء، وذلك من خلال تشاركهم وتفاعلهم عند سرد القصة.
3- تنمي المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الفكرية؛ لاسيما أن القصور اللغوي سمة واضحة لديهم.
4- تعالج القصة بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال من خلال ما تطرحه من مشكلات وحلول.
5- لها تأثير فاعل على الجوانب الأخلاقية والقيم والآداب، ومن أهمها احترام الرأي الآخر.
6- تربط الطفل ذا الإعاقة الفكرية مع عالمه المحيط (البيئة، عالم الحيوان، عالم النبات، وغيرها). (Booker, 2011).

- **عن ماذا نكتب؟**

سأدرج هنا بعض الأفكار الجيدة والتي يمكن الاستفادة منها عند الشروع بكتابة النص الأدبي للطفل ذي الإعاقة الفكرية، وهي:

– الطبيعة: إن الكتابة عن الطبيعة تفتح مجموعة واسعة من المواضيع والمنعطفات المتوقعة في أحداث القصة التي يحبها الأطفال. ومن الأفكار الجيدة اختيار الشخصيات من الطقس، (مثل الرياح، والمطر، والثلج، وما إلى ذلك) أو على شكل مواسم السنة (مثل الشتاء، أو الصيف، أو الخريف، أو الربيع) كما يمكن استخدام عناصر الطبيعة (مثل الأوراق، أو الأرض، أو الزهرة، أو القمر، أو الشمس) وما إلى ذلك.

– الخضراوات: يمكن أن تكون الخضروات مصدرًا رائعًا للقصص الممتعة؛ مثل: الكرز الجميل والفاخر، أو القرع القديم والحكيم.

– الحيوانات: تحظى قصص الحيوانات المختلفة بشعبية كبيرة بين الأطفال، وخاصة أولئك الذين لديهم حيوانات أليفة في المنزل؛ لأن الأطفال يحبون أبطالًا مثل الدببة، والثعالب، والأرانب، والسناجب، إلخ.

– الفضاء: الكتابة عن النجوم، أو الكواكب، أو سفن الفضاء ستجعل الأطفال يفكرون فيما وراء «المعرفة».

– الأطفال: يمكنك اختيار موضوع قصة بناءً على حياة أو مغامرات الأطفال الآخرين؛ فمثل هذه القصص رائعة لتعليم بعض الأخلاقيات والمهارات.

– المعجزات: لا يهم الأطفال أن يجدوا دليلًا يثق بالمعجزات. فأنَّهم يصدقون المعجزات فقط لأن من أخبرهم بها هم البالغون.

– الألعاب: لأن الأطفال يلعبون بالألعاب كل يوم، فقد يكون من المثير لهم قراءة قصة عن إحدى الألعاب؛ فلماذا لا تحاول أن تجعل هذه الألعاب حية لبعض الوقت في عقول الأطفال.

– الأثاث: لا تعتبر قطع الأثاث مجالًا نموذجيًا يثير اهتمامات الأطفال، ولكن إذا أمكن إعطاء حياة لأشياء مثل قطع الأثاث، فيمكن أن تتحول إلى قصة مثيرة.

– الأجهزة الإلكترونية: لا يستطيع الأطفال اليوم العيش بدون التقنيات الحديثة؛ لذلك، فإن كتابة قصة عن هاتف ذكي أو جهاز لوحي، يمكن أن تكون مسلية للأطفال من مختلف الأعمار. (Paul, 2018).

(ج) كيف نكتب؟

لا يغفل أحد عن أهمية تدريب معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مهارة تقييم النصوص الأدبية المقدمة لهم، فلابد من تزويدهم بالمعارف المطلوبة والمهارات اللازمة للتقييم باستخدام معايير محددة، مثل:

- معيار الجودة الأدبية لنص أدب الأطفال (النوع، تطوير الحبكة، الوصف، الإعداد، الموضوع، النمط، وجهة النظر).
- معيار الجودة الفنية لنص أدب الأطفال (العناصر البصرية، الرسوم التوضيحية، تقنيات الفنية المستخدمة).

وقبل البدء بالكتابة، لابد من دراسة العلاقة بين النصوص الأدبية التي سيتم تقديمها للطفل ذي الإعاقة الفكرية، تأثيرها عليه، وعلى وسطه الثقافي، والمجتمع الذي يعيش فيه؛ ومراعاة الأشكال النمطية المتعلقة ببعض المفاهيم، كالنوع (ذكر/أنثى)، العرق والانتماء، المعتقد الديني، العمر، الظروف العائلية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي. (Sharp, Diego-Medrano, & Coneway,2018).

وتذكر الباحثة من خلال مراجعة ما تمت كتابته من أدب الأطفال عموما، وما تمت مناقشته عن أهم خصائص وسمات الأدب

المقدم للطفل ذي الإعاقة الفكرية، بعض الاعتبارات الضروري مراعاتها عند بناء وصناعة أدب خاص لهذه الفئة، خصوصًا أنَّها لم تجد -في حدود علمها-ما يجمع ويلخص هذه الاعتبارات ليحدد معالم بناء النص الأدبي الموجه للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهي:

- الفكرة: لابد من أن يتبنى الكاتب فكرة تحمل رسالة، فتبدأ الفكرة في بداية العمل، وتظهر الرسالة في النهاية. ويجب أن تكون قوية؛ لأنَّها هي ما يبقى في عقل القارئ من أحداث النص.
- الشكل الخاص بالقصة: هو عبارة عن نموذج يتكون بلغة الطباعة والنشر، من (الملزمة)، وهي عبارة عن ست عشرة ورقة، أو اثنتين وثلاثين صفحة، بما فيها الغلافان الخارجيان، وتدور أحداث القصة عبر أربع وعشرين صفحة أي: اثنا عشرة مزدوجة.
- المفاهيم: يجب أن تكون المفاهيم ضمن استيعاب هؤلاء الأطفال وتبتعد عن التجريد، مراعية بذلك نموهم الانفعالي والمعرفي والعقلي، فعالم الطفل عالم ملهم بالتفاصيل المحسوسة، والمليئة بالحركة، وكثير من المفاهيم جذابة بالنسبة لهم، مثل: مفهوم التعاون، المشاركة، الاندماج الاجتماعي، التعاطف، وغيرها من المفاهيم.
- لابد أن تراعي النصوص الأدبية للطفل ذي الإعاقة الفكرية النمو المعرفي واللغوي له، بحيث لا تزيد عدد الكلمات 500 كلمة، وأن تتراوح القصة كاملة لأقصى عمر تصل إليه ما بين صفر حتى ألف وخمسمائة كلمة (0-1500) كلمة. وتقترح لوغان (Logan, Justice, Yumus, & Chaparro-Moreno, 2019.)، عدد الكلمات المتوقع استيعابها لدى الأطفال في القصص المصورة، بحسب العمر، وهي:

- العمر من (الميلاد-5 سنوات): ويطلق عليها مرحلة القراءة المبكرة، فيكون عدد الكلمات بحدود ثلاثمائة كلمة للأطفال الصغار، وخمسمائة كلمة كحد أقصى للأطفال الصغار، وتزيد عن ألف كلمة لمرحلة ما قبل المدرسة.
- العمر من (7-5 سنوات): وهي مرحلة القراءة المتوسطة، وهي الفئة التي بدأت القراءة بمفردها، ويجب أن يكون النص الأدبي معتمداً على الصور أكثر من السرد، ويتراوح عدد الكلمات في أحسن صوره وحالاته (5000-3000).
- العمر (9-7 سنوات): وهنا تتم كتابة النصوص الأدبية المقسمة إلى فصول، فلا يزيد عدد الكلمات عن (10000) كلمة. وهنا يجب التركيز على نوع الكلمات التي يختارها الكاتب.
- العمر من (10 -15سنة): وهنا تتراوح القصة في عدد كلماتها ما بين (70000-30000) كلمة. (Lo-gan, Justice, Yumus, & Chaparro-Moreno, 2019).

وبعد استعراض آلية صناعة النص الأدبي للطفل ذي الإعاقة الفكرية، ستستعرض الباحثة أهم جزء في البدء في كتابة النص الأدبي أو القصة للطفل ذي الإعاقة الفكرية، من خلال ما يسمى (سطح العمل) أو Storyboard، وهو أساس العمل لأي إنتاج درامي، ويوضح الشكل رقم (1) نموذجًا له، وسأوجز ما ذكره كل من (Ribeiro, Michel, Iurgel, Ressel, Sylla, & Müller, 2018.. القحطاني، 2011).

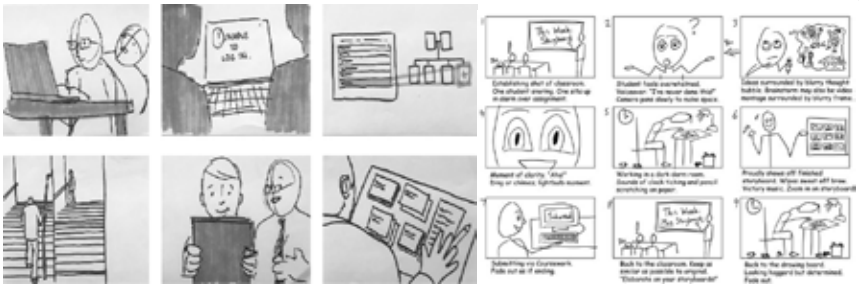
يحتوي سطح العمل على عدة عناصر، وهي:

- الصورة أو اللقطة: وهي لوحات مفردة لكل حوار، وتتميز برسومات ثنائية الأبعاد لإظهار ما يحدث في النص، والإجراءات، والشخصيات، ورقم اللقطة بالتسلسل داخل العمل الفني.
- الإجراء: وهو النشاط الأساسي الذي يحدث داخل اللقطة.
- الحوار أو السرد: وهو التفاصيل الفنية التي تشرح كيفية إنشاء اللقطة في الإنتاج وما بعد الإنتاج، مثل: (نسبة العرض إلى الارتفاع، وزوايا الكاميرا، وحركة الكاميرا، ونوع اللقطة، والمؤثرات الصوتية، والمؤثرات الخاصة). اكتب أسفل كل صورة، أسطر النص الذي سيصف المشهد، ودون ملاحظاتك.
- رسم القصة: ارسم كيف سيبدو كل مشهد بصريًا. ولاحظ أن لوحة العمل الخاصة بك يجب ألا تكون مفصلة بشكل

مبالغ فيه، فيمكنك أن ترسم خطوطا للمشهد دون استخدام الألوان.

- ما عليك سوى تقديم تفاصيل مرئية كافية لإعطاء انطباع عما يحدث، وما هي الشخصيات الموجودة في المشهد وما سيكون عليه الإطار العام. سيساعد النص والملاحظات في ملء بقية التفاصيل.

- تحتوي لوحة أو سطح العمل الكاملة على: كافة المعلومات اللازمة لتخيل كيف ستظهر الصفحة النهائية. عند مراجعة الصور وملاحظة كل لقطة، ويمكن طرح الأفكار حول كيفية ضبط اللقطة والموارد التي ستحتاج إليها في العمل. (شهاب، 2013).



https://uxdesign.cc/how-to-storyboard-experiences-fc051e2bc04d

شكل (1) لسطح العمل وتجميع النص الأدبي

ثالثًا: التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

يعتبر التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشارًا في مجال علم النفس والتربية الخاصة، خصوصًا أنَّه مفهوم يرتبط بشكل مباشر بالنمو اللغوي والنمو العقلي، وكلاهما يؤثر على الآخر ويتفاعل معه، وهذا ما لاحظته الباحثة في العمل مع الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث كان العائق اللغوي ونقص المفاهيم ومحدودية الخيال سببًا رئيسًا في تدني مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم. (القحطاني، 2011، 2011. عبد الرحمن، عبد الظاهر، عبد الخالق، 2017).

وظائف التفاعل الاجتماعي:

إن مما لا شك فيه أن للتفاعل الاجتماعي وظائف عديدة يمكن تحقيقها لدى الطفل، منها:

- يساعد التفاعل الاجتماعي الطفل في النمو والنضج الشخصي والاجتماعي، فيرتفع أداؤه إلى مستوى الجماعة التي ينتمي إليها.

- يساعد التفاعل الاجتماعي الطفل في الوصول إلى أقصى درجات التعلم واكتساب السلوكيات المرغوب فيها من المجتمع المحيط به، ونلاحظ هذا جليًا عند دمج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم في المدرسة العادية.

- ينمي التفاعل الاجتماعي بين الطفل ذي الإعاقة الفكرية والمجتمع المحيط به قسم المواطنة، مما يعزز الأمن الفكري لديه، فيشعر بقيمة الوطن الذي ينتمي إليه.

- يؤدي التفاعل الاجتماعي دوره بشكل واضح في تحقيق أقصى درجات التكيف النفسي والشخصي، وبالتالي تنخفض معه أشكال السلوك اللاتكيفي غير المرغوب فيها.

- ينتمي التفاعل الاجتماعي لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية الشعور بالحب والعاطفة ممن حوله، فيتبادل معهم السلوكيات الإيجابية.

- يقوي التفاعل الاجتماعي لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية، الشعور بالمسؤولية، فمن خلال التواصل مع المحيطين به، يمكن أن تسند إليه أدوار مهمة ليؤديها بمشاركة من حوله، مما يزيد الشعور بالثقة بنفسه وبمن حوله. (Al- Alkahtani, Qahtani, 2017. Al-Qahtani, Aljuda, 2018 . مرتضى، 2019)

ومن الممكن أن نستخدم القصص الاجتماعية كمدخل إثرائي علاجي في علاج الكثير من المشكلات السلوكية (القحطاني، 2011)، مثل:(تشتت الانتباه وفرط الحركة، الاضطرابات السلوكية والتمرد، مشكلات النطق، والتفاعل الاجتماعي، وغيرها من السلوكيات). وقد عرف (عبد الرحمن، عبد الظاهر، عبد الخالق، 2017) القصة بأنَّها كلام مكتوب من وحي الكاتب موجهٌ للأطفال لجذب انتباههم، وتعمل على نقل الخبرات من الحياة والواقع، وتساهم في تنمية التواصل الاجتماعي مع المحيطين بالطفل.

ويستخدم أدب الطفل، وبالأخص الأدب القصصي كإستراتيجية تربوية علاجية، فمن خلالها يمكن أن: يكتسب الطفل العديد من السلوكيات والعادات الجيدة والمرغوبة. كخفض السلوك غير المرغوب فيه، وتشكيل السلوك الجديد المرغوب فيه. (مرتضى، 2019).

الدراسات السابقة:

سوف تتناول الباحثة بعض البحوث السابقة، التي تناولت متغيرات البحث الحالي، وسوف تتعرض لها الباحثة من خلال محورين هما: المحور الأول: دراسات تناولت أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. المحور الثاني: دراسات تناولت التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك لتحديد مدى الاستفادة منها وتوظيفها في إعداد الأدوات، وتفسير النتائج، وصياغة الفروض، كما يمكن الرجوع إليها من قبل الباحثين، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين

هدفت دراسة القحطاني (2011) إلى تقديم إطار نظري في صناعة أدب الطفل المتخلف عقليًا، وسمات هذا الأدب المقدم لهم، ودور نظرية البعد الخامس في التلقي، وتأثيرها في إثارة بعض المهارات العقلية لديهم، كالتفكير، والتذكر، والتخيل، وغيرها من المهارات، مما يساعد في حدوث المتعة عند تقديم الأدب بأشكاله المختلفة لهم. ونتيجة لهذا الهدف وفي ظل بزوغ ما يعرف بنظرية البعد الخامس في التلقي في عالم الأدب، بلورت الباحثة مشكلة دراستها في التساؤل التالي: كيف يمكن صناعة أدب للطفل المتخلف عقليا في ضوء نظرية البعد الخامس في التلقي؟ وتحددت الدراسة بالاعتبارات الأساسية للبحث التربوي الوصفي والتي تشمل: الدراسة النظرية لدور نظرية البعد الخامس في التلقي في صياغة أدب الطفل المتخلف عقليا؛ وذلك من حيث سمات وخصائص أدب الطفل المتخلف عقليا ودور نظرية البعد الخامس في إثارة (الجانب الوجداني) وبعض المهارات العقلية كالتفكير، والخيال.

وهدفت دراسة العقيلي (2016) إلى التعرف على أهمية استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التهيئة ورياض الأطفال، والصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، ومدى اختلاف وجهات نظر المعلمات تبعًا لمتغير الصف الدراسي والخبرة في مجال العمل. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عيِّنة الدراسة من 100 معلمة من معلمات التربية الفكرية، حيث قامت الباحثة بتوزيع استبانة عليهن، وبعد تحليل النتائج أظهرت وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام القصص المصورة في العملية التعليمية. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة المهتمين بالتربية والتعليم بالاستفادة من الاتجاه الإيجابي للمعلمات نحو مدى أهمية القصص المصورة وتضمينها للمنهج الدراسي، وأهمية عقد دورات تدريبية تختص بفن قراءة القصص المصورة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة العنزي (2017) إلى معرفة أثر استخدام السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من (22) طالبة قُسمن على مجموعتين؛ تجريبية بلغ عدد أفرادها (11) طالبة، وضابطة بلغ عدد أفرادها (11) طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وأعدت اختبارا في مهارات الاستماع،

تكون من (71) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، وتوصلت الدِّراسة إلى نتائج متعددة، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=1.11) لمهارات الاستماع مجتمعة تعزى إلى طريقة التدريس، وجاءت الفروق لصالح التدريس بطريقة السرد القصصي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= 1.11) تعزى لأثر طريقة التدريس في جميع المهارات منفردة، وجاءت الفروق لصالح السرد القصصي.

كما هدفت دراسة إبراهيم ومسعود (2017) لمعرفة أثر نمط عرض السلوك الأخلاقي (الإيجابي، السلبي، الإيجابي والسلبي) للشخصية بالقصة الإلكترونية، وأيضا معرفة أثر إستراتيجية التعلم (لعب الدور، المناقشة) المستخدمة مع القصة الإلكترونية، ومعرفة أثر التفاعل بين نمط عرض السلوك الأخلاقي، وإستراتيجية التعلم، وذلك على تنمية بعض القيم الأخلاقية والاحتفاظ بها لدى عيّنة من رياض الأطفال، وقد تكونت عيّنة الدراسة من (90) طفلا وطفلة من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، تم توزيعهم وفقا للتصميم التجريبي للدراسة على ست مجموعات بواقع (15) طفلا وطفلة في كل مجموعة، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: فاعلية القصة الإلكترونية بصرف النظر عن نمط عرض سلوك شخصياتها، وعن إستراتيجية التعلم في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى الأطفال، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعات الثلاثة الذين تلقوا نمط عرض السلوك الأخلاقي (الإيجابي، السلبي، الإيجابي والسلبي) للشخصية بالقصة الإلكترونية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القيم الأخلاقية، لصالح المجموعة التي تلقت نمط عرض السلوك الأخلاقي (الإيجابي والسلبي)، ثم المجموعة التي تلقت نمط عرض السلوك الأخلاقي الإيجابي، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التي استخدمت إستراتيجية لعب الدور، وأطفال المجموعة التي استخدمت إستراتيجية المناقشة على القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القيم الأخلاقية، لصالح المجموعة التي استخدمت إستراتيجية لعب الدور مع القصة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات الستة للدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القيم الأخلاقية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط عرض السلوك الأخلاقي (الإيجابي، السلبي، الإيجابي والسلبي) للشخصية بالقصة الإلكترونية، وإستراتيجية التعلم (لعب الدور، المناقشة).

وهدفت دراسة (Zyga, Russ, Meeker, & Kirk, 2018) إلى معرفة جدوى تقديم برنامج للمسرح الموسيقي في المدارس للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية عبر مجموعة من البيئات المدرسية، تم استخدام تصميم التدابير المتكررة داخل المجموعة لتحليل تسجيلات ما قبل وما بعد الفيديو لبرنامج التدخل، والتي تم ترميزها لستة مجالات للقدرة الاجتماعية العاطفية عبر جميع المشاركين (n= 47). أظهرت النتائج أنَّه تم ملاحظة مكاسب كبيرة في جميع المجالات، ومع ذلك، تتعلق هذه المكاسب بعوامل الطالب على مستوى المدرسة والمستوى الفردي، مثل مستوى الصف، وشدة الإعاقة، وقدرة المهارات الاجتماعية الأساسية.

وهدفت دراسة شارب، (Sharp, Diego-Medrano, Coneway, 2018) إلى تحديد نتائج التعلم الأساسية التي تم تناولها في دورات أدب الأطفال، والتي كانت مطلوبة في الدورات الدراسية بين برامج إعداد المعلمين الابتدائية الموجودة في ولاية جنوبية. كما هدفت لاكتشاف «القصة» في الدورات الدراسية لأدب الأطفال وتحديد إلى أي مدى تتماشى ممارسات إعداد المعلم الحالية مع التوصيات المهنية من خبراء معترف بهم في هذا المجال. واستخدمت الدراسة منهجًا تحليليًا مُوجَّهًا للمحتوى يستخدم طرق أخذ عينات هادفة. حددت تقنيات تحليل المحتوى رموزًا وأسست موضوعات أسفرت عن تحديد 306 من نتائج التعلم الأساسية المتميزة، والتي تم تصنيفها في تسع موضوعات. تم تقديم مناقشة للنتائج، ووصفت أربعة تداعيات على المعلمين وأصحاب المصلحة في برنامج إعداد المعلمين. ولوحظت أيضا القيود المفروضة على هذه الدراسة، جنبًا إلى جنب مع توصيات للدراسات المستقبلية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

هدفت دراسة (Gül, 2016) إلى تسليط الضوء على الأشخاص ذوي الإعاقات الذهنية بأنَّهم يظهرون عجزًا في المهارات الاجتماعية، وضرورة تدريس هذه المهارات بشكل منهجي. كما هدفت الدراسة إلى استكشاف آثار حزمة التدخل التي تتكون من نماذج الفيديو المقدمة من الحاسوب والقصص الاجتماعية على الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية في مرحلة البلوغ الناشئة، في تدريس

المهارات الاجتماعية. تم استخدام تصميم متعدد التحقيق عبر المشاركين لتقييم فعالية حزمة التدخل، وأظهرت النتائج أن جميع المشاركين اكتسبوا المهارات الاجتماعية المستهدفة بدقة 100٪، وحافظوا على هذه المهارات مع مرور الوقت، وقاموا بتعميمها عبر الإعدادات والظروف والأشخاص. بالإضافة إلى ذلك، كانت بيانات الصلاحية الاجتماعية التي تم جمعها مع مقابلة شبه منظمة إيجابية بشكل عام.

وهدفت دراسة جريش والبعلي (2018) إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، من خلال برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لخفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وتحقيقًا لذلك، أُجري البحث على عيّنة قوامها (10) تلاميذ من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية (6ذكور) و(4 أناث)، لديهم قصور في الانتباه وفرط الحركة والتفاعل الاجتماعي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي. وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (12) سنة، بانحراف معياري قدره (0,87) سنة، ومعامل ذكائهم بين (70-50)، واستخدمت البحث المنهج التجريبي، وتوصلت نتائجه إلى ظهور تحسن لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في خفض قصور الانتباه وفرط الحركة وزيادة التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العيّنة.

وهدفت دراسة معوض، بدر ومحمد (2018) إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية (المبادرة التفاعلية، الاستجابة التفاعلية، والتعاون الاجتماعي) لدى عيّنة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم. وذلك باستخدام القصص الاجتماعية، وتكونت عيّنة الدراسة من (5) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، (4ذكور وأنثى)، وتراوحت أعمارهم ما بين (12-9) سنة، وتم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريًا، من إعداد الباحثين، وتم تطبيقه بشكل فردي على أفراد العيّنة. وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج الدراسة القائم على القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عيّنة الدراسة.

تعليق عام على البحوث السابقة:

اتضح من العرض السابق للأدب النظري الذي بحث في مجال الطفل ذي الإعاقة الفكرية، والأدب المقدم له، وأثر تدريب المعلمين وتطوير إستراتيجياتهم التدريسية في تنمية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية، ما يلي:

يظهر من خلال العرض للدراسات السابقة، وجود عدد قليل ومحدود من الدراسات التي ركزت بشكل مباشر على أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، منها دراسة: القحطاني (2011) التي بحثت في أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية في ضوء نظرية البعد الخامس، والتي قدمت فيها إطارا نظريا في صناعة أدب الطفل المعاق فكريًا، وسمات هذا الأدب المقدم لهم، ودور نظرية البعد الخامس في التلقي، وتأثيرها في إثارة بعض المهارات العقلية لديهم؛ كالتفكير والتذكر والتخيل، وغيرها من المهارات، مما يساعد في حدوث المتعة عند تقديم الأدب بأشكاله المختلفة لهم. ومن أكثر الدراسات التي ارتبطت بشكل كبير بموضوع البحث الحالي، دراسة العقيلي (2016) التي بحثت في مدى اختلاف وجهات نظر المعلمات نحو أهمية استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التهيئة ورياض الأطفال والصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، فأوصت الدراسة الى أهمية القصص المصورة وضرورة تضمينها في المناهج الدراسية لهذه الفئة.

ويظهر من خلال العرض السابق للبحوث السابقة، أنَّ العديد من الدراسات، كدراسة كل من (Sharp, Coneway, Diego-Medrano, 2017 . العنزي، 2017)، أكدت على أهمية إعداد المعلمين وتهيئتهم لمواجهة المهارات اللازمة لدى تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية، وتعليمهم إياها، في ضوء النقص الواضح في مناهج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والفجوة بين تدريب هؤلاء المعلمين ومعايير الجودة التي لابد أن يحققونها، ولن يتم ذلك إلا من خلال إعداد البرامج التدريبية للمعلمين، والتي تسهم في رفع كفاءتهم لتحقيق النمو اللازم لتلاميذهم، فلابد من زيادة معرفة هؤلاء المعلمين بفنيات كتابة النصوص الأدبية المنهجة، والتي من خلالها ستتحقق الأهداف التعليمية لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، ومن الدراسات التي أكد على هذا الجانب، دراسة كل من (Zyga, Russ, Meeker, & Kirk, 2018).

ولم تجد الباحثة -في حدود علمها-دراسة تجمع بين صناعة أدب متمايز للطفل ذو الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين،

وأثر تدريبهم على التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال؛ غير أن العديد من الدراسات والبحوث أكدت على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة، خصوصًا أنَّها من خصائصهم التي تميزهم عن غيرهم، فهم يعانون من تدنٍ واضح وقصور في التفاعل الاجتماعي، مما يستدعي إيجاد طرق متعددة ومتغيرة لدعمهم في هذا الجانب.

وهذا لا يمنع من وجود بعض الدراسات التي اعتبرت أن القصة الاجتماعية والكتب المصورة بمثابة أدب يقدم لهؤلاء الأطفال لدعم سلوكهم الإيجابي وتعديل سلوكياتهم غير المقبولة اجتماعيًا، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الباحثة سلطت الضوء على كيفية صناعة الأدب لذوي الإعاقة الفكرية، وعرضت القصة المصورة أنموذجًا وأحد أشكال هذا الأدب.

أما فيما يخص التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ فقد أجمعت كل الدراسات واتفقت مع البحث الحالي بأن الطفل ذا الإعاقة الفكرية يعاني بشكل واضح وملحوظ من قصور الجانب الاجتماعي، مما يستدعي التدخل لتحسين جوانب التفاعل الاجتماعي لديه، وذلك من خلال: التعليم، ومن خلال القصص الاجتماعية، كدراسة (Gül, 2106).

وبينت نتائج بعض الدراسات فعالية القصص الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية، مثل: (المبادرة التفاعلية، الاستجابة التفاعلية، والتعاون الاجتماعي)، كدراسة (معوض، بدر، محمد، 2018).

كما أكدت الدارسات على أهمية تحسين جوانب التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأثر ذلك على جوانب النمو الأخرى، كمهارة حل المشكلات، والمهارات اللغوية، ومهارات السلوك التكيفي، وغيرها. وظهر ذلك في نتائج دراسات عديدة، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر (جريش والبعلي، 2018. السادة، 2019).

افتراضات البحث

في ضوء ما سبق من الدراسات السابقة، صاغت الباحثة افتراضات الدراسة على النحو التالي:

1-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، لدى عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

2-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات.

3-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

4- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

إجراءات البحث

تجدر الإشارة إلى أنَّ البحث الحالي استفاد في تصميمه من جميع الدراسات السابقة في الإطار النظري، وإعداد الأدوات، ووصف العيِّنة، وإجراءات التطبيق، وغيرها من الإجراءات المتبعة في تصميم البحوث ذات العلاقة، على النحو التالي:

أولاً: عيِّنة البحث:

عيِّنة الدراسة الكلية: تكونت الدراسة الكلية من عينتين رئيستين، عيِّنة استطلاعية وعيِّنة أساسية (التجريبية) وكان وصف العيِّنة كالتالي:

1) عيِّنة الخصائص السيكومترية للأدوات: وتكونت من:

المعلمات: تكونت العيِّنة الاستطلاعية للمعلمات من (40) معلمة متخصصة بذوي الإعاقة الفكرية دون عيِّنة التقنين، وقد تم التطبيق عليها لإجراء صدق وثبات الأدوات كما هو موضح بأدوات الدراسة.

التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية: كانت العيِّنة الاستطلاعية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية مكونة من (20) تلميذة دون العيِّنة الأساسية للدراسة (التجريبية)، وقد تم التطبيق عليها لإجراء صدق وثبات الأدوات كما هو موضح بأدوات الدراسة.

2) العيِّنة الأساسية (التجريبية): وتكونت من:

أ) **المعلمات:** حيث تكونت عيِّنة الدراسة في صورتها النهائية من (40) معلمة من معلمات التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية). وقد راعت الباحثة تجانس أفراد العيِّنة في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتعليمية من خلال قياس متغيرات (التخصص والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والدورات، والميول، ...) ويوضح الجدول رقم (1) تجانس العيِّنة.

خصائص عيِّنة الدراسة (المعلمات): تم تجميع خصائص العيِّنة في الجدول (1) وبتسلسل جدول الخصائص.

جدول (1) خصائص العيِّنة

جدول (٢) توزيع عيِّنة الدراسة لمسار شهادة الثانوية العامة	شهادة الثانوية	ك	٪
	علمي	٢٤	٦٠
	أدبي	١٦	٤٠
	الإجمالي	٤٠	١٠٠
جدول (٣) توزيع عيِّنة الدراسة طبقاً للمؤهل	التخصص	ك	٪
	بكالوريوس تربية خاصة	١٨	٤٥
	بكالوريوس تربية خاصة مع دبلوم تربية خاصة	٢٢	٥٥
	الإجمالي	٤٠	١٠٠

جدول رقم (٤) توزيع عيّنة الدراسة طبقاً للمرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها	المرحلة	ك	٪
	ابتدائي	٤٠	١٠٠
	الإجمالي	٤٠	١٠٠
جدول رقم (٥) توزيع عيّنة الدراسة بحسب البديل التربوي الذي يعمل فيه	البديل التربوي	ك	٪
	برنامج دمج فكري	٣٢	٨٠
	معهد تربية فكرية	٨	٢٠
	الإجمالي	٤٠	١٠٠
جدول رقم (٦) توزيع عيّنة الدراسة بحسب سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	ك	٪
	أقل من ٥ سنوات	١٦	٤٠
	أكثر من ٥ سنوات	٢٤	٦٠
	الإجمالي	٤٠	١٠٠
جدول رقم (٧) توزيع عيّنة الدراسة طبقاً لحصوله على دورات تدريبية	الدورات	ك	٪
	نعم	٠	٠
	لا	٤٠	١٠٠
	الإجمالي	٤٠	١٠٠
جدول رقم (٨) توزيع عيّنة الدراسة طبقاً لميول الأدبية في الكتابة	الميول	ك	٪
	نعم	٢٠	٥٠
	لا	٢٠	٥٠
	الإجمالي	٤٠	١٠٠

جدول رقم (٩) توزيع عيّنة الدراسة بحسب الرغبة في الحصول على دورات تدريبية	الرغبة	ك	٪
	نعم	٤٠	١٠٠
	لا	٠	٠
	الإجمالي	٤٠	١٠٠

يوضح جدول (2) توزيع عيّنة الدراسة بحسب مسار شهادة الثانوية العامة، فكان المسار العلمي ما نسبته (60%) والمسار الأدبي نسبته (40%). كما يبين جدول (3) توزيع العيّنة طبقًا للمؤهل الأكاديمي، فكانت (45%) لمؤهل بكالوريوس التربية الخاصة، و(55%) لمؤهل بكالوريوس التربية الخاصة مع دبلوم تربية خاصة. ويظهر من جدول (4) توزيع عيّنة الدراسة طبقا للمرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها. ونجد من الجدول أن (100) من أفراد العيّنة يقمن بتدريس المرحلة الابتدائية. ويظهر لنا جدول (5) توزيع عيّنة الدراسة بحسب البديل التربوي الذي يعملن فيه، فنجد أنَّ (80%) من المعلمات يعملن في برنامج الدمج الفكري، وأنَّ (20%) يعملن في معهد تربية فكرية. كما يبين جدول (6) توزيع عيّنة الدراسة بحسب سنوات الخبرة، فنجد أنَّ (40%) من المعلمات لديهن خبرة أقل من خمس سنوات، وأنَّ (60%) منهن أعلى من خمس سنوات. ويظهر في جدول (7) توزيع عيّنة الدراسة طبقًا لحصولهن على دورات تدريبية في نفس المجال، فنجد أنَّ (100%) أي جميع أفراد العيّنة لم يلتحقن بدورات مشابهة. ونجد في جدول (8) توزيع عيّنة الدراسة طبقًا للميول الأدبية في الكتابة، فنجد أنَّ (50%) منهن لديهن ميول، و(50%) ليس لديهن ميول أو أنَّهن لم يستطعن تحديد ذلك. أما جدول (9) فيظهر لنا أن ما نسبته (100%)، يرغبن في الحصول على دورات تدريبية في مجال أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية.

ب) التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية: تكونت عيّنة الدراسة من (20) تلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، تراوحت أعمارهن العقلية ما بين (12-6) سنوات بمتوسط (10,11) وانحراف معياري قدره (0,689) درجة، وأعمارهن الزمنية (15-8) سنة ودرجة ذكائهم تتراوح من 50 إلى 70 على مقياس بينية الصورة الخامسة، ومتوسط نسبة الذكاء (69,62) درجة، وانحراف معياري (6,01) درجة، ملتحقات ببرامج الدمج ومعهد التربية الفكرية، التي يطبق فيها برنامج الدمج المكاني والاجتماعي في الأنشطة اللاصفية، وتتلقى تعليما فرديًا، وتم تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي على العيّنة (عشرين تلميذة) قبلي وبعدي وتتبعي.

وقد تم التحقق من تجانس أفراد العيّنة ككل من حيث العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، من خلال ملف التلميذة بالمدرسة، وقد تمت معالجة البيانات إحصائيا لتكافؤ العيّنة التجريبية. وتم اختيار عيّنة التلميذات بناءً على نتائج القياس القبلي لمقياس التفاعل الاجتماعي، حيث وجد لديهن قصور في التفاعل الاجتماعي بشكل عام.

ثانيًا: أدوات البحث:

تعرض الباحثة –في هذا الجزء–الأدوات التي استخدمتها أثناء إعداد هذا البحث، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1- مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية للمعلمات، إعداد الباحثة.
2- مقياس التفاعل الاجتماعي للطفل ذي الإعاقة الفكرية، إعداد الباحثة.
3- البرنامج التدريبي لصناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، إعداد الباحثة.

وفيما يلي وصف لأدوات البحث بالتفصيل:

1- مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية للمعلمات، إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وبعد الاطلاع على دراسة كل من (الشنقيطي، الجريوي، 2017. شيمة، 2017) وغيرها من الدراسات التي بحثت في أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية. ويتكون المقياس من قسمين، هما:

- المعلومات الأولية، وتعتبر بمثابة متغيرات نضمن من خلالها تجانس العيّنة.
- أبعاد المقياس: يتكون المقياس من خمسة أبعاد، وهي: (الزمن ويتكون من سبع فقرات، السرد ويتكون من إحدى عشرة فقرة، البناء أو الحبكة ويتكون من خمس عشرة فقرة، والنص ويتكون من ثمان فقرات، ثم الشخصيات ويتكون من ست فقرات). وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب معاملات الصدق والثبات. وقد تم حساب الصدق باستخدام طريقة الصدق الظاهري للمقياس باستخدام:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولية على محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين من أساتذة أدب رياض الأطفال والتربية الخاصة واللغة العربية، وكذلك المعلمات، للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات، ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لهدف الدراسة، والتأكد من سلامة اللغة. وبلغ عددهم (15) محكمًا. وتم التحقق من الصدق من خلال تناول الفقرة التي حصلت على (80%) من موافقة المحكمين، وتم حذف الفقرة التي حصلت على موافقة (50% فأقل) من المحكمين.

ثبات المقياس: وقد تحققت الباحثة من ثبات فقرات المقياس من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ Cranach's Alpha Coefficient، حيث بلغ لجميع الفقرات (0.819) مما يطمئن الباحثة لاستخدام أداة الدراسة كأداة لجمع المعلومات، للإجابة عن أسئلة الدراسة والوثوق بنتائج تطبيقها، ويظهر جدول (10) ذلك.

جدول (10)

معامل ثبات المقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية للمعلمات	
Alpha	0,819

2-مقياس التفاعل الاجتماعي: قامت الباحث بعد الاطلاع على مجموعة من المقاييس والبرامج ذات العلاقة، على سبيل المثال: (زبيري، تقي، 2017)، ببناء استبانة مكونة من (15) خمس عشرة فقرة، لقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال:

صدق المقياس: استخدمت الباحثة الصدق الظاهري (**صدق المحكمين**)، حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة رياض الأطفال، وأساتذة التربية الخاصة، واللغة العربية، وكذلك المعلمات؛ للتأكد من مدى ملاءمة مفردات الاختبار للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض مفردات الاختبار بناءً على آرائهم، وقد اتفق المحكمون على صلاحية المقياس للتطبيق.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات الاختبار، وذلك عن طريق التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (Spss).

معادلة ألفا كرونباخ: وجاءت النتائج في الجدول التالي: معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ

جدول (11)

معامل ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي	
Alpha	0,782

يتضح أن قيمة معامل الثبات Alpha (0,782) يعّد مؤشرا مقبولا على ثبات الاختبار.

ب-طريقة **إعادة الاختبار**: طبق المقياس على عيّنة التقنين وإعادة تطبيق الاختبار، بفاصل زمني قدره أسبوعان، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (32,9) وهو دال عند (01,0).

3: البرنامج التدريبي: صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية (إعداد الباحثة):

تحاول الباحثة فيما يلي، إعداد برنامج تدريبي قائم على فنيات صناعة الأدب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة أثر هذا البرنامج بعد تطبيقه على المعلمات، وعلى سلوك التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. وتحاول الباحثة من خلال إجراء هذا البرنامج، مراعاة الخصائص لكل من المعلمات والتلميذات، من حيث المهارات، والخصائص، والقدرات، وغيرها من الأمور الواجب مراعاتها، ومن ثم معرفة أثر تدريب المعلمات على التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بتحسين تفاعلهن الاجتماعي من خلال ما تعلمنه المعلمات من البرنامج.

الأساس الذي يقوم عليه البرنامج:

استندت الباحثة في إعداد وبناء البرنامج إلى عدة أمور، وهي:

1- الاطلاع على البرامج والمراجع التي تعاملت مع أدب الطفل عموما والمحاولات البسيطة في استخدام القصة المصورة والسرد القصصي مع الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية خصوصًا، ومن هذه المراجع والبرامج والمصادر التي جمعتها الباحثة (İşler, & Dedeoğlu 2019.، البري 2017. بركات، 2017. السادة، 2019. العقيلي، 2016. Zyga, Russ, Meeker, & Kirk, 2018.، الشنقيطي وجيروي، 2017) ومعظمها دراسات وبحوث تحدثت عن أدب الطفل وتدريب المعلمين في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

2- تأكيد الباحثين على ضرورة تدريب معلمي الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، والمؤهلين أكاديميًا وعلميًا للتعامل مع هذه الفئة، على فنيات وأدوات صناعة أدب يناسب هذه الفئة، بغض النظر عن نوع هذا الأدب (القصة، المسرح، الشعر، ...)، ومن هذه البحوث والدراسات (حمدان، 2018. Carvalho., Clua, ,Pozzer., Passos., & Paes, 2017) وغيرها الكثير من الدراسات. كما يهدف البرنامج إلى رفع كفاءة المعلمين في اختيار الموضوعات المناسبة لهم، لصناعة وبناء أدب يناسبهم، ويناسب خصائص نموهم، الذي يختلف عن أقرانهم العاديين، خصوصًا في الجانب المعرفي واللغوي والاجتماعي، وكذلك تزويدهم بالطريقة المثلى في اختيار النصوص الأدبية المفيدة والتي تزيد من فاعليتهم وتنمي لديهم جوانب القصور المختلفة، كالجانب اللغوي والتفاعل الاجتماعي وغيره.

3- وما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات والبحوث حول أثر استخدام القصص المصورة والإستراتيجيات التعليمية التي تقوم على أساس السرد القصصي، في تحسين الجوانب الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، لدى الأطفال بشكل عام، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، ومن هذه الدراسات والبحوث، (جريش، البعلي، 2018. معوض، بدر، محمد، 2018. بيري، تقي، 2017).

4- وقد قامت الباحثة -بعد إعداد البرنامج التدريبي-بعرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين، وبعد إقراره من جانبهم، قامت بدراسة استطلاعية على عيّنة من معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

5- (ن = 40) غير أولئك الذي تضمنتهم العيّنة النهائية للبحث، وممن تنطبق عليهم نفس الشروط؛ وذلك للوقوف على عدد الجلسات المناسبة والفنيات العلاجية المناسبة لعيّنة البحث، والمدة الزمنية المناسبة لكل جلسة، وتحديد الأدوات المطلوبة.

6- وبما أنَّ البرنامج الحالي يهدف إلى تدريب المعلمين على صناعة الأدب للأطفال من ذوي الإعاقة، فقد تم تصميم البرنامج على أساس تدرجه خلال ست مراحل (6)، واثنتي عشرة جلسة (12) استمرت كل جلسة ثلاث ساعات (180دقيقة)، وكلها جلسات جماعية تفاعلية تقدم للمعلمات من خلال فصل افتراضي والحضور الفعلي. واعتمدت الباحثة

فيها على اللقاءات المنظمة، واعتمد تقديم الجلسات على مجموعة من الفنيات كالمحاضرة، والمناقشة، والحوار الذاتي، والتفريغ الانفعالي، والأنشطة أثناء التقديم، والواجبات المنزلية، بالإضافة إلى لعب الدور، والنمذجة، وورش العمل، وتم تحكيم البرنامج من مجموعة من أساتذة التربية الخاصة، ورياض الأطفال، واللغة العربية، والصحة النفسية، وتم اعتماده في صورته النهائية.

7- **الفنيات المستخدمة في البرنامج**: تم استخدام مجموعة من الفنيات تتمثل في: المحاضرة، المناقشة، النمذجة، لعب الدور، العصف الذهني، التعزيز، القصة الرمزية، الحوار العلمي، الواجب المنزلي. واستخدمت هذه الفنيات سواء بشكل فردي أو بشكل جماعي.

الهدف العام من البرنامج: حددت الباحثة الهدف الرئيس للبرنامج في البحث الحالي، بأنَّه: برنامج تدريبي للمعلمات لصناعة أدب الطفل وأثره على التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أهداف البرنامج: مما لا شك فيه أن الأهداف تعد بمثابة الخطوة الأولى في إعداد أي برنامج أو وحدة تعليمية، وتشتق هذه الأهداف من قيم المجتمع واتجاهاته وفلسفته، وكذلك الضرورة لتدريب العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية بما يضمن جودة ما يقدم لهم من تعليم ورعاية، فاعتمدت الباحثة عند تحديد أهداف هذا البرنامج على مجموعة من الأسس التي ستساعد على نجاحه، وأوجزتها الباحثة بما يلي:

1- أن تتفق أهداف البرنامج مع الهدف الرئيس من تدريب معلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
2- رفع كفاءة المعلمات في تقديم المهارات التعليمية والإستراتيجيات التدريسية اللازمة، من خلال بناء نصوص تربوية تساهم في تعليم هؤلاء التلاميذ.
3- خلق الدافعية لدى المعلمات للمساهمة في بناء أدب خاص للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
4- تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال تدريب معلماتهم، ومن خلال ما يقدمنه لهم.

ثالثًا: المنهج المستخدم: استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى معرفة أثر متغير مستقل (البرنامج التدريبي القائم على صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية) في متغير تابع وهو (التفاعل الاجتماعي) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تناولت الباحثة في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي لاختبار صحة الافتراضات والإجابة على تساؤلاته، ومناقشة نتائجه، في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة، وتقديم بعض التوصيات المقترحة، وفيما يلي عرض لنتائج البحث.

أولًا: عرض النتائج:

للتحقق من فروض الدراسة قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائيًا، من خلال عدة طرق على النحو التالي:

الافتراض الأول:

للتحقق من صحة الافتراض الأول الذي ينص على أنَّه « **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات لصالح متوسط درجات القياس البعدي**» تم استخدام:

- اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين.
- مربع إيتا (η^2) Eta-Square لحساب حجم تأثير (البرنامج)، وذلك من خلال استخدام معادلة حجم

التأثير (مربع إيتا) بدلالة قيم (ت) ودرجات الحرية التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: η^2 مربع إيتا أو مؤشر حجم التأثير، t^2 = مربع قيمة اختبار (ت)،

df = درجات الحرية التي تساوي (ن-1). حيث ن حجم مجموعة الدراسة التجريبية، والجدول (12) الآتي يوضح نتائج هذا الافتراض:

جدول (12) يوضح مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات (ن=40)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية لمقياس أدب الطفل ذو الإعاقة الفكرية	٦٣,٣٠	١,٨٣	١٢٨,٦٠	٧,٢٨	٥٤,٣٩**	٠,٩٨٧٠

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات لصالح متوسط درجات القياس البعدي. أي أنَّ متوسط درجات عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره القياس القبلي.

- تشير قيمة مربع إيتا() التي بلغت (0.9870) إلى أنَّ (البرنامج) له حجم تأثير كبير جدًا في تنمية أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى معلمات المجموعة التجريبية، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أنَّ (البرنامج) تفسر ما نسبته: 98.70% من التباين في درجات أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المفسر بواسطة (البرنامج).

الافتراض الثاني:

للتحقق من صحة الافتراض الثاني الذي ينص على أنَّه « لا **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات**» تم استخدام:

- اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين. والجدول (13) الآتي يوضح نتائج هذا الافتراض:

جدول (13) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات (ن=40)

المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الدرجة الكلية لمقياس أدب الطفل ذو الإعاقة الفكرية	١٢٨,٦٠	٧,٢٨	١٢٨,٢٣	٦,٦٢	١,٤٤ غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات. أي أنَّه يوجد تقارب بين متوسطي درجات عيّنة الدراسة التجريبية من المعلمات على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية في القياسين البعدي والتتبعي.

الافتراض الثالث

للتحقق من صحة الافتراض الثالث الذي ينص على أنَّه « **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لصالح متوسط درجات القياس البعدي**» تم استخدام:

- اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين.
- مربع إيتا (η^2) Eta-Square. والجدول (14) الآتي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (14) يوضح مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية (ن=20)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجةالكلية لمقياس التفاعل الاجتماعي	**١٥,٤٥**	**٠,٦٩**	**٢٩,٨٥**	**٠,٤٩**	**٨٥,٤٢**	**٠,٩٩٧٤**

** **دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لصالح متوسط درجات القياس البعدي. أي أنَّ متوسط درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على مقياس التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره القياس القبلي.

- تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت: (0.9974) إلى أنَّ (البرنامج) له حجم تأثير كبير جدًا في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أنَّ (البرنامج) يفسر ما نسبته:

99.74% من التباين في درجات التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المفسر بواسطة (البرنامج).

الافتراض الرابع

للتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنَّه « **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية** » تم استخدام:

- اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين. والجدول (15) الآتي يوضح نتائج هذا الافتراض:

جدول (15) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية (ن=20)

المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الدرجة الكلية لمقياس التفاعل الاجتماعي	٢٩,٨٥	٠,٤٩	٢٩,٤٠	٠,٩٩	١,٩٢ غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. أي أنَّه يوجد تقارب بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تناول البحث الحالي فاعلية برنامج تدريبي لصناعة أدب الطفل من وجهة نظر المعلمات وأثره على التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وقد نص الافتراض الأول على أنَّه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

وأظهرت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات، لصالح متوسط درجات القياس البعدي جدول (13)، أي أنَّ متوسط درجات عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره القياس القبلي، مما يؤكد أنَّ للبرنامج حجم تأثير كبير جدًا في تنمية أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى معلمات المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجوالدة، 2016)، والتي أسفرت نتائجها عن وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال، ودراسة (حسين، 2018) التي هدفت إلى رصد الواقع الحالي لأدب الطفل العربي، وقدمت تصورا مقترحًا لبناء مستودع رقمي متخصص في أدب الطفل العربي؛ لتلبية الاحتياجات والخدمات المعلوماتية المتنامية للطفل العربي، وهذا يؤكد على ما جاءت به نتائج البحث الحالي بضرورة إيجاد أدب للطفل بشكل عام، والطفل ذي الإعاقة الفكرية بشكل خاص. كما تتفق نتائج الافتراض الأول مع ما جاءت به نتائج دراسة (الحريشي، 2014)، إلى وجود خمسة أنماط من الاستجابات لدى الأطفال لاستيعاب الأدب القصصي في المنهج الدراسي، وهي: (النمط التحليلي، والنمط المتعلق

بالنص، والنمط الشخصي، ونمط يهتم بالشفافية، والنمط الأدائي) وكلها أنماط يجب تدريب المعلمين عليها لتقديمها كإستراتيجيات تعليمية لتلاميذهم، كما بينت نتائج دراستها أهم المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اختيار قصص الطفل وكتبه. كما ركزت نتائج الدراسة على أهمية أن يراعي القائمون على تطوير المناهج درجة التزام وتضمين معايير أدب الطفل القصصي في تلك المناهج، وهذا يتفق تمامًا مع ما عرضته الباحثة في البحث الحالي وأظهرته النتائج. كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من (الخوالدة، مقابلة، خضير، بني ياسين، 2017)، في مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الأردن بإستراتيجيات تنمية اللغة الشفهية، والتي أظهرت نتائجها بمستوى متدنٍ من المعرفة لدى المعلمات بإستراتيجيات تنمية اللغة الشفهية، وهي: (إستراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، وإستراتيجية المعرفة بإثراء الحديث المتواصل، وإستراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المحددة)، يستوجب معه عقد دروات تدريبية للمعلمات لرفع كفاءتهن للإلمام بهذه الإستراتيجيات لدى الأطفال، وهذا ما حرصت عليها الباحثة في البحث الحالي، في عقد البرنامج التدريبي للمعلمات في التعريف بأدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية والفنيات المطلوبة له، كما اتفقت نتائج الافتراض الأول مع دراسة كل من (İŞLER, & DEDEOĞLU, 2019) بقصور المعرفة لدى المعلمين حول ماهية أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وضرورة تدريبهم، وتوفير معايير إنشاء مكتبات صفية متنوعة، وليس بالضرورة أن يكون الأدب الموجه للأطفال ذوي الإعاقة، عن الإعاقة، وأوصت نتائج هذه الدراسات، بضرورة مراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بأدب الأطفال.

ونص الافتراض الثاني على أنَّه « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات».

وأظهرت نتائج هذا الافتراض في الجدول (14)، عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية لدى عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات. بمعنى: أنَّه يوجد تقارب بين متوسطي درجات عيِّنة الدراسة التجريبية من المعلمات على مقياس أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية في القياسين البعدي والتتبعي. وهذا يدل على استمرارية فعالية البرنامج بعد تطبيقه، وتتفق نتائج هذا الافتراض مع العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تدريب المعلمين على صياغة وبناء أدب للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وضرورة تضمين مناهجهم لعدد من أشكال الأدب المختلفة، كدراسة (VURAN, 2014) الذي أظهرت نتائج دراساتهم أن لكتب وأدب الأطفال دورا مهما في المناهج الدراسية، وأنَّ المناهج الدراسية لا تحتوي أي أدب أو نصوص تخص هؤلاء التلاميذ، كما أوضحت نتائجهم آراء المعلمين عن تجاربهم في كتابة القصص القصيرة لتلاميذهم من ذوي الإعاقة، وأنَّ قصصهم كانت تدور وتتمحور حول الدمج الاجتماعي وأهميته في حياة هؤلاء التلاميذ، واتضح بعد المقابلات التي أجراها الباحثون على عينات الدراسة إلى اكتساب الخبرة لديهم في كتابة القصص، خصوصًا أنَّها ساهمت في التقبل الاجتماعي لتلاميذهم، وركزت كذلك على أهمية التعليم الذاتي المبني على الاستكشاف، وأنَّ المعلم هو المسؤول الأول عن توجيه تلاميذه ليستكشفوا العالم من حولهم. كما أوضحت نتائج دراسة (MARAIS, NEL, DLAVANE, 2019) أنَّ التخطيط الجيد لتأهيل المعلمين قبل الخدمة، يستلزم مراعاة تزويدهم بالمعرفة وتطويرهم لها، وتأهيلهم للمتطلبات الاجتماعية والثقافية والمناسبة لبيئاتهم، ولابد أن تتوفر المعرفة للموضوعات الأكاديمية بحيث تناسب أهداف التعلم، وكذلك المعرفة التامة بإستراتيجيات التدريس المختلفة، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة، أنَّ يكون أدب الأطفال منهجًا أصيلًا في مناهجهم الدراسية، وهذا يعتمد على التأهيل الجيد للمعلم. كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Sharp, Diego-Medrano, Coneway, 2018)، التي أكدت على فعالية برنامج التدريب في تطوير المعرفة والفهم المتعلق بأدب الطفل في المرحلة الابتدائية، وخصوصًا في صياغة القصة في أدب الطفل. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من (الشنقيطي والجريوي، 2017)، بفاعلية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية للأطفال، لدى طالبات التدريب الميداني، فأظهرت نتائجها استمرار فاعلية استخدام الحقيبة التدريبية حتى بعد انتهاء البرنامج. كما اتفقت نتائج هذا البحث مع ما جاءت به دراسة كل من (SMITH & ARIZPE, 2016)، باستمرار أثر تدريب المعلمين ورفع كفاءتهم في بناء أدب الطفل وتضمينه في المناهج الدراسية، وكذلك استخدام المعلمين له كإستراتيجية تدريس مناسبة، مما يجعل التلاميذ يصبحون قراءً ماهرين، يكون باستطاعتهم نقد الأدب الموجه لهم واختيار ما يناسبهم منه، وكيف سيؤثر الأدب في نموهم الانفعالي

والاجتماعي والشخصي. وتنسجم نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من (Bendiksen, Østern, & Belli-Veau, 2019) والتي أظهرت أهمية التركيز على مهارة المعلم في كتابة أنشطة الأطفال مستنبطة من خلال الصور، وكذلك عمل حلقات مسرحية تعليمية يتبادل فيها الأطفال الدور، وذلك لتنمية المهارات اللغوية لديهم وتحسين اندماجهم وتفاعلهم مع المحيطين بهم. كما اتفقت نتائج البحث مع دراسة (البري، 2016)، في أهمية أن يقوم المعلم بكتابة سيناريوهات ونصوص أدبية للتلاميذ من خلال المناهج الدراسية لتنمية بعض الجوانب الأخلاقية والمفاهيم الدينية.

كما نص الافتراض الثالث على أنَّه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

وتدل نتائج تحليل هذا الافتراض على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (0.01) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لصالح متوسط درجات القياس البعدي. جدول (15) أي أنَّ متوسط درجات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على مقياس التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره القياس القبلي. كما تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت: (0.9974) إلى أنَّ (لبرنامج تدريب المعلمين على صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية) تأثيرا كبيرا جدًا في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى ما نسبته: 99.74% من التباين في درجات التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المفسر بواسطة (برنامج تدريب المعلمين على صناعة أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية).

وتتفق النتائج مع جميع الدراسات التي بحثت في الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، بأنَّهم يعانون من قصور واضح في معظم المهارات والقدرات (المعرفية، والنفسية، والوجدانية، والأكاديمية، وغيرها من المهارات. غير أن المهارات الأكثر تأثرًا هي المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية والتعبيرية) (السادة، 2019. عاشور، 2019. Kim, Carlson, Curby, &Winsler, 2016)، وكذلك المهارات الاجتماعية، ومنها التفاعل الاجتماعي، وهي ما ركزت عليه الباحثة في هذا البحث، فقد اتفقت نتائج البحث حول تحسن التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، مع دراسة (الجيزاوي، حبرك، 2017) التي أكدت على فعالية المسرح المدرسي في تدريس الدراسات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيًا، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وأنَّ العلاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي، ودرجاتهم في مقياس التفاعل الاجتماعي البعدي.

أما فيما يتعلق بأهمية تدريب المهتمين في أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية وبالأخص المعلمين، فقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من (Carvalho, Clua, Pozzer, Passos, Paes, 2017)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أهمية إيجاد مواقف تعليمية تحاكي الواقع، وتقديمها للطفل من خلال القصص التفاعلية، ويتعلم الطفل السلوك الجيد من السلوك غير الجيد من خلال السرد القصصي الموجود في القصة. كما اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (إبراهيم، 2017)، حول فاعلية برنامج باستخدام القصص المصورة في تنمية السلوك البيئي الإيجابي لأطفال الروضة، بناء على آراء المختصين والمعلمين، حيث اتضحت أهمية أنَّ يلم المعلمون بفنيات إدراج الأدب القصصي والرسوم المحببة والألوان في المناهج الدراسي للأطفال لتزويدهم بالسلوك الإيجابي بشتى أنواعه.

أما فيما يخص الافتراض الرابع والذي ينص على أنَّه «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية « فلقد دلت النتائج على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية جدول (16). أي أنَّه يوجد تقارب بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي

لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، ما يؤكد على فاعلية واستمرارية أثر البرنامج على التلميذات حتى بعد مدة من انتهاء التطبيق، لتأثيره الواضح على المعلمين، واستمرار هذا التأثير على التلميذات في التفاعل الاجتماعي وغيرها من المهارات، وهذا يتفق مع ما جاءت به نتائج دراسة (جريش والبعلي، 2018) التي أظهرت نتائجها تحسنا ملحوظًا في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، من خلال تطبيق برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية بمساعدة معلميهم، لخفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وكذلك زيادة التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العيّنة. كما انسجمت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسة التي أجرتها (Anderson, 2016)، والتي أكدت ضرورة استخدام المعلمين لبعض إستراتيجيات السرد القصصي لتحقيق التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ، وتحدثت عن إستراتيجية SHOWeD» التي تطرح خمسة أسئلة تكون فيها أحداث قصتها وهي: (ماذا ترى؟ ماذا يحدث بالفعل؟ كيف يؤثر ذلك على حياتنا؟ من أين تأتي القوة أو الضعف فيها؟ ماذا يمكننا أن نفعل حيال ذلك؟) كلها أسئلة أجاب عليها الإطار النظري للبحث الحالي، وأتت النتائج منسجمة مع نتائج هذه الدراسة. أما فيما يتعلق بضرورة استخدام أدب الطفل في استمرارية أثر التعلم، فلقد انسجمت نتائج البحث مع دراسة كل من (Carvalho, et al, 2017) وقد أكدت نتائجها على ضرورة تقديم أشكال الأدب المختلفة، سواء كانت قصة، أو قصة تفاعلية، أو وسيط إلكتروني، أو مسرح، أو غيرها من الأشكال، لإيجاد ودعم أشكال التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ. أما بالنسبة لأثر التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى التلاميذ وتأثيره المباشر على جوانب النمو الأخرى، كالنمو اللغوي، والاجتماعي والمعرفي، وكذلك التحصيل الدراسي، فلقد أكد نتائج معظم الدراسات على حدوث هذا التفاعل والأثر لدى التلاميذ، خصوصًا لو كان المعلم هو من يقود هذا الأمر والتلميذ محوره، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر، دراسة كل من (Liu, Pride, Ewing, & Benedict, 2020. Sproat, Lorio, Adelman, 2019).

وبعد استعراض كل ما سبق، تؤكد الباحثة على ضرورة أن يحمل موضوع أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية محمل الجد، من قبل الباحثين والمعلمين والأهل والصناع القرار، وأن يتم تدريب المعلمين على فنيات صناعة الأدب للطفل ذي الإعاقة بشكل عام، ولذي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، ليكونوا قادرين على تدريس هؤلاء التلاميذ بشكل يناسبهم ويدعم نقاط القوة لديهم، وتتلاشى معها نقاط الضعف؛ فالأدب بتنوعه وتنوع مصادره يعطي المعلم والممارس طرقًا شتى لتوجيه التلاميذ نحو اندماجهم الاجتماعي بالشكل الصحيح، مما يزيد من فرص التفاعل الاجتماعي لديهم، وبالتالي ترتفع وتتحسن جميع جوانب نموهم الأخرى، سواء كانت انفعالية، أو معرفية، أو أكاديمية، أو نفسية، أو درجات ذكاء، بالإضافة إلى زيادة الفرص لنمو وعي عام لديهم.

ثالثًا: التوصيات:

توصي الباحثة في البحث الحالي، في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بالتوصيات التالية:

- إجراء المزيد من البحوث حول صناعة أدب الطفل لدى معلمات ذوات الإعاقة الفكرية لتحسين نواحي حياة فئة ذوات الإعاقة الفكرية.

- إجراء المزيد من البحوث حول التفاعل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
- تحفيز الخيال لدى الطفل ذي الإعاقة الفكرية ومساعدته على التعبير الفني والأدبي بحرية.
- الاهتمام بأدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية.
- تصميم أشكال الأدب المختلفة (القصة، المسرح، الأفلام، الشعر، ...) في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المهارات المختلفة (الأكاديمية، الحياتية، ...).
- إقامة الندوات وورش التدريب حول هذا الأمر لما فيه مصلحة المعلم في تدريبه وتنمية مواهبه.
- التركيز على مهارة المعلم في كتابة أنشطة الأطفال، وذلك لتنمية المهارات اللغوية لديهم وتحسين اندماجهم وتفاعلهم مع المحيطين بهم.

المراجع العربية:

1. إبراهيم، يوسف إبراهيم ومسعود، حمادة محمد. (2017). «أثر التفاعل بين نمط عرض السلوك الأخلاقي (الإيجابي –السلبي –الإيجابي والسلبي) للشخصية بالقصة الإلكترونية وإستراتيجية التعلم (لعب الدور-المناقشة) على تنمية بعض القيم الأخلاقية والاحتفاظ بها لدى عيّنة من رياض الأطفال-التربية (الأزهر)». مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية:36 (172ج2): -715 801.
2. بركات، فاطمة سعيد أحمد. (2017). «فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لخفض العزلة الاجتماعية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة» 30-1، (6163) International Journal of Science and Rehabilitation in Special Needs, 473.
3. البري، قاسم نواف. (2016). «أهمية الأناشيد الدينية في تربية الأطفال من وجهة نظر بعض الدراسات التربوية المتخصصة». المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية. أبحاث المجلد 12، العدد 4.
4. التمير، نهلة بنت فهد بن صالح. (2017). « تقييم القصص المصورة المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للصفوف العليا من مرحلة الابتدائية في ضوء المعايير التربوية». رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، القصيم.
5. جريش، منى فرحات إبراهيم. البعلي، رانيا سعد بدران. (2018). «فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية لخفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة». مجلة التربية الخاصة والتأهيل مج 6، ع 2: 256-293.
6. الجوالدة، فؤاد عيد. (2016). «فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية». دراسات العلوم التربوية: مج43، ع3.
7. الجيزاوي، صبري إبراهيم عبد العال وحبرك، منى مصيلحي حامد. (2017). فاعلية استخدام المسرح المدرسي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل والتفاعل الاجتماعي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المتأخرين دراسيا. دراسات عربية في التربية و علم النفس،مج. 2017، ع. 90، ص ص. 222-181
8. الحريشي، منيرة بنت عبد العزيز بن علي. (2014). «تحليل محتوي كتب لغتي للصفوف الثلاثة الأولي من المرحلة الابتدائية في ضوء أدب الطفل القصصي». مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس -كلية التربية -الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: ع150: 167 – 207.
9. حسين، إيمان رمضان محمد. (2018). التخطيط لبناء مستودع رقمي لأدب الأطفال العربي. مجلة المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات، مج5، ع10، 30 6-
10. حلاوة، محمد السيد. (2003). مدخل إلى أدب الأطفال: مدخل نفسي واجتماعي. المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.
11. الخوالدة، محمد علي. مقابلة، نصر محمد. خضير، رائد محمود. بني ياسين، محمد فوزي. (2017). «مستوى معرفة مُعلّمات رياض الأطفال في الأردنّ باستراتيجيّات تنمية اللغة الشفويّة». دراسات العلوم التربوية: مج44، ع4، مح7.
12. زبيري، بتول بناي. تقي، رفيف عبد الحافظ محمد. (2017). «قياس مهارات التفاعل الاجتماعي لدى

الأطفال التوحديين». الخليج العربي: مج45، ع1,2: 345-380.
13. السادة، عائشة بنت حسين. (2019). «استراتيجيات تدريس بعض المهارات الفنية لذوي الإعاقة العقلية». مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية .270-266: (42)
14. الشنقيطي، أمامة محمد أحمد فال. الجريوي، سهام بنت سلمان. (2017). «أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض». مجلة العلوم التربوية: 143-71.
15. شهاب، رافد سالم سرحان. (2013). «أدب الأطفال في العالم العربي مفهومه، نشأته، أنواعه وتطوره -دراسة تحليلية-». مجلة التقني: المجلد السادس والعشرون، ع6.
16. شيمة، نور. (2017).»استخدام الطريقة القصة المصورة في تعليم اللغة العربية عند الأطفال». A Nabighoh - Journal Pendidikan dan Pembelajaran Bahasa Arab: 17 (1): 89-100.
17. طلبة، منى حلمي (2017). أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة البيئية لتنمية مهارات القراءة والحساب باستخدام الحاسب الآلي للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2 (2)، 177-196
18. عاشور، حاتم محمد. (2019). «فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية المهارات اللغوية وتحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكريا المدمجين بالمدارس». مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية: (42): 518-54.
19. عبد الرحمن، منة الله كساب عبد الله. عبد الظاهر، منال محمود إسماعيل. عبد الخالق، شادية أحمد. (2017). «أثر استخدام قصص الأطفال لتنمية الحصيلة اللغوية والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال المتأخرين لغويًا». مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس-كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. 302-287.
20. عبد الهادي، حسن أحمد سلمان. (2016). «أثر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة»، رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.
21. العقيلي، وفاء بنت عبد الله. (2016). «أهمية استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات». مجلة التربية الخاصة والتأهيل: ج (4)، ع (15). ص 179-149.
22. العبد الله، ملحة. (2009). نحو التنظير البعد الخامس (في التلقي والمسرح). دار رواء للنشر والتوزيع.
23. العنزي، حصة سالم. (2017). «أثر استخدام السرد القصصي في تحسين مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت»، رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
24. القحطاني، هنادي حسين مسفر. (2011). «فعالية برنامج إثرائي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية»، رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس، القاهرة.
25. القحطاني، هنادي حسين آل هادي. (2011). «أدب الطفل ذي الإعاقة الفكرية في ضوء نظرية البعد الخامس (دراسة نظرية)». مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع35، ج4. 268-425.
26. القريطي، عبد المطلب أمين. (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

27. القصير، إيمان بنت محمد بن عبد العزيز. إمام، هدى محمد. (2016). «تحليل محتوى الأناشيد المتضمنة في كتب لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الأطفال»، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، القصيم.

28. اللبدي، نزار. (2001). أدب الطفولة واقع وتطلعات-دراسة نظرية تطبيقية. دار الكتاب الجامعي. العين.

29. مرتضى، مها مصطفى. (2019). «التفاعل الاجتماعي عند أطفال الروضة». جامعة آل البيت. ع (24). 581-599.

30. مرسي، كمال إبراهيم. (1996). مرجع في علم التخلف العقلي. دار القلم. الكويت.

31. المعجم الوسيط. (2011). مجمع اللغة العربية. ط5. مكتبة الشروق الدولية. القاهرة.

32. معوض، منى وحيد سعد. بدر، إسماعيل إبراهيم. محمد، سامية محمد صابر. (2018). «استخدام القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عيّنة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم». مجلة كلية التربية-جامعة بنها: مج 29، ع115. 347- 370.

33. نجيب، أحمد. (2000). أدب الأطفال علم وفن. دار الفكر العربي. القاهرة.

34. الهواري، سيد نظمي. (2004). «دراسة أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي والإدراك البصري ومفهوم الذات على تعلم المفاهيم لدى الأطفال المتخلفين عقليًّا»، رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية

35. Adina, S. (2019). "E-Books for Promoting Vocabulary Among Students With Intellectual Disability as Opposed to Children With Learning Disability: Can Repeated Reading Make a Difference?". Journal of Cognitive Education and Psychology: Vol (17), Issue. 2. DOI: 10.1891/1945-8959.17.2.164.

36. Alkahtani, M. & Al-Qahtani, H. (2017). "Promoting active participation of children with intellectual disabilities in social activities through citizenship education in disability centers in Tabuk, Saudi Arabia". Educational Research and Reviews: Vol. 12(19), pp. 950-955. DOI: 10.5897/ERR2017.3348.

37. Al-Qahtani, H. AL- Hadi and Al-Juda, M. (2018). "Development of Social Skills with an Intellectual Disability Using Mobile Application". American Journal of Educational Research: vol. 6, no. 1. 1-10. Doi: 10.12691/education-6-1-1.

38. (AAMR). American Association of Mental Retardation. (1992, 2002). Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. 9TH Edition. Washington.

39. Anderson, M. (2016). "Digital storytelling curriculum: Community-based, participatory action methods for co-curricular digital storytelling

projects". (Order No. 10188561). Available from Education Database. (1868567750). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1868567750?accountid=142908

40. Bada, M., Sasse, A. M., & Nurse, J. R. (2019). Cyber security awareness campaigns: Why do they fail to change behaviour?. arXiv preprint arXiv:1901.02672.

41. Bendiksen, S. Å., Østern, A. L., & Belliveau, G. (2019). "Literacy Events in Writing Play Workshops with Children Aged Three to Five: A Study of Agential Cuts with the Artographic Triple Dimensions as a Lens". International Journal of Education & the Arts: 20(3).

42. Booker, Mary (2011): Developmental Drama. JKP.

43. Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. (2015). "Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy". Developmental Review: 35, 79-97.

44. Carvalho, D. B., Clua, E. G., Pozzer, C. T., Passos, E. B., & Paes, A. (2017). "Simulated perceptions for emergent storytelling". Computational Intelligence: 33(4): 605-628.

45. Courbois, Y., Mengue-Topio, H., Blades, M., Farran, E. K., & Sockeel, P. (2019). "Description of Routes in People With Intellectual Disability". American journal on intellectual and developmental disabilities: 124(2): 116-130.

46. Firoozjah, M. H., Sheikh, M., Hemayattalab, R., & Shahrbanian, S. (2019). "The influence of environment potentiality (affordances) on motor development in 6–9 years old children with intellectual disability". Sport Sciences for Health, 1-6.

47. Gamsakhurdia, V. L. (2019). "Towards the systematic theory of imagination". Integrative Psychological and Behavioral Science: 1-14.

48. Gerardo, H., Rita, Jordan, Lucia. V. (2006). "Abstract concept and imagination teaching through virtual reality in people with autism spectrum disorders". Technology & disability: 18, 173- 180, IOS press.

49. Giordano, M., Licea-Haquet, G., Navarrete, E., Valles-Capetillo, E., Lizcano-Cortés, F., Carrillo-Peña, A., & Zamora-Ursulo, A. (2019). Comparison between the Short Story Task and the Reading the Mind in the Eyes Test for evaluating Theory of Mind: A repl.

50. Gül, S. O. (2016). "The Combined Use of Video Modeling and Social Stories in Teaching Social Skills for Individuals with Intellectual Disability". Educational Sciences. Theory and Practice: 16(1): 83-107.

51. Hatfield, C. S., J. S., Yang, G. L., & Pérez, A. H. ChLA (2016). CONFERENCE "Animation".

52. Hill, J. (2006). "Sport and the literary imagination: Essays in history, literature, and sport". Peter Lang.

53. Ho, P. (2018). "Strategic studies in practice: A SouthEast Asian perspective". New Directions in Strategic Thinking: 2.0, 117.

54. Jalongo, M. R., & Sobolak, M. J. (2011). "Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies". Early childhood education journal. 38(6): 421-429. 2011.

55. Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W., & Winsler, A. (2016). "Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities". Research in developmental disabilities. 53: 43-60.

56. Kirk, Gallagher,. J. J. & Anastasiow, N. J. (1997). Education Exceptional children. (8th ed). Houghton Mifflin Company. Boston.

57. Liu, L. B., Pride, K., Ewing, P., & Benedict, M. (2020). How Paper and Digital Children's Books Support Student Understanding. In Handbook of Research on Literacy and Digital Technology Integration in Teacher Education. (pp. 124-141). IGI Global.

58. Logan, J. A., Justice, L. M., Yumus, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). "When Children Are Not Read to at Home: The Million Word Gap". Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics: 40(5): 383-386.

59. Ludwig, C. R., & de Souza Ferreira, R. (2019). "Life and Fiction: Imagination and Literary Creation in Atonement". Porto das Letras: 5(2): 58-77.

60. Marais, E., Nel, C., & Dlavane, D. (2019). "A tool to enhance the planning of children's literature lessons for Setswana as Home Language". South African Journal of Childhood Education: 9(1): 1-8.

61. Paul, Ann. Whitford (2018). Writing Picture Books Revised and Expanded Edition: A Hands-On Guide From Story Creation to Publication. 2 ed. Writer's Digest Books.

62. Ribeiro, P., Michel, A., Iurgel, I., Ressel, C., Sylla, C., & Müller, W.

(2018). "Designing a Smart Reading Environment with and for Children". In Proceedings of the Twelfth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction.

63. Samani, M., Sunwinarti, S., Putra, B. A., Rahmadian, R., & Rohman, J. N. (2019). "Learning Strategy to Develop Critical Thinking, Creativity, and Problem-Solving Skills for Vocational School Students". Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan. 25(1): 36-42.

64. Shahrasfenghar, A., Arabameri, E., Daneshfar, A., Ghasemi, A., & Kashi, A. (2019). "The Effect of Aerobic Exercise on Motor Skills and Body Composition of Children with Autism". Journal of Health and Care. 20(4): 332-341.

65. Sharp, L. A., Coneway, B., Diego-Medrano, E. (2017). Preparation of preservice teachers.

66. Sharp, L. A., Diego-Medrano, E., & Coneway, B. (2018). "What's the Story with Children's Literature? A Content Analysis of Children's Literature Courses for Preservice Elementary Teachers". Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts: 57 (2).

67. Smith, V., & Arizpe, E. (2016). Introduction: The Fictional Portrayal of Reading. Paradox and Change. Children as Readers in Children's Literature. The power of texts and the importance of reading.

68. Sproat, E., Lorio, C. M., & Adelman, M. S. (2019). Strategies to Address Challenging Behaviors in Children with Down Syndrome.

69. Stephan, C. (2019). "A Generative Theory of Anticipation: Mood, Intuition and Imagination in Architectural Practice". The Cambridge Journal of Anthropology. 37(1): 108-122.

70. Umbrello, S. (2019). "Imaginative Value Sensitive Design: Using Moral Imagination Theory to Inform Responsible Technology Design". Science and engineering ethics, 1-21.

71. Vuran, S. (2014). "Stories about children with disabilities: the writing process and the opinions of the storywriters". Eurasian Journal of Educational Research. 55: 137- 158. http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2014.55.9

72. Zyga, O., Russ, S. W., Meeker, H., & Kirk, J. (2018). "A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intellectual disabilities". Journal of Intellectual Disabilities. 22(3): 262-278.

البحث السادس

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

الحماية الجزائية الموضوعية من الدخول غير المشروع لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية دراسة مقارنة

Objective penal protection from illegal access to data of electronic applications users, a comparative study

د. ممدوح بن رشيد بن مشرف العنزي

Dr. Mamdouh bin Rasheed bin Moshref Al-Anazi

الحماية الجزائية الموضوعية من الدخول غير المشروع لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية دراسة مقارنة

Objective penal protection from illegal access to data of electronic applications users, a comparative study

د. ممدوح بن رشيد بن مشرف العنزي

Dr. Mamdouh bin Rasheed bin Moshref Al-Anazi

المملكة العربية السعودية، محافظة شقراء، جامعة شقراء

Kingdom of Saudi Arabia, Shaqra Governorate

Shaqra University

أستاذ القانون الجنائي المشارك

Associate Professor of Criminal Law

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بشقراء، قسم القانون

College of Science and Humanities-Shaqra

Departments of Law

Mamdoh_24@hotmail.com

ج/ 0544363363

الملخص:

أصبح الاعتماد على التطبيقات الإلكترونية الخدمية سواء الحكومية أم الخاصة من الأساسيات التي يستخدمها الأفراد في حياتهم اليومية؛ نظرا لسهولة التعامل معها، والسرعة في إنجاز الخدمات التي تقدمها، ومن ثم يتطلب الأمر للاستفادة من الخدمات التي تقدمها تفعيل الاشتراك عن طريق ملء بيانات المستخدم الشخصية، إلا أنَّ هذا لا يجعل التطبيقات وبيانات مستخدميها بمأمن من الدخول غير المشروع لها، أو العبث بها، حيث تم تناول الدراسة على هذا الأساس، والتي أوضحنا من خلالها المقصود بكل من البيانات الشخصية والدخول غير المشروع والتطبيقات الإلكترونية، ثم تناولنا جريمة الدخول غير المشروع للنظام المعلوماتي، وأيضا جريمة التلاعب ببيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية، ومن ثم ختمنا دراستنا بأهم النتائج والتوصيات التي توصلنا إليها ومن أهمها الدخول غير المشروع للبيانات يكون إمَّا بغير تصريح أو بتجاوز حدود التصريح، حيث تكتسب البيانات صفتها السرية بالنظر إلى طبيعتها، أو رغبة أصحابها في عدم الاطلاع عليها، فالحق في خصوصية البيانات يعدُّ من الحقوق الخاصة بالفرد التي ينبغي المحافظة عليها وعدم المساس بها، وأخيراً توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها تثبيت برامج حماية على أجهزة الهواتف الذكية لمستخدمي التطبيقات الإلكترونية لضمان حمايتها من الدخول غير المشروع أثناء الدخول إلى التطبيقات الإلكترونية، وفي حال دخول شخص غير مصرح له يتم إشعار المستخدم من خلال رسالة نصية تتضمن طلب الرقم السري للدخول.

الكلمات المفتاحية

البيانات الشخصية، التطبيقات الإلكترونية، الالتزامات، التصريح بالدخول، العقوبة.

ABSTRACT

Reliance on electronic service applications, whether governmental or private, has become one of the basics that individuals use in their daily lives, due to the ease of dealing with them and the speed in completing the services they provide. This does not make the applications and their users' data safe from illegal access or tampering with, as the study was addressed on this basis, through which we explained what is meant by personal data, illegal entry and electronic applications, and then we addressed the crime of illegal entry to the information system and also the crime of manipulating data of users Electronic applications, and then we concluded our study with the most important findings and recommendations that we reached, the most important of which is the illegal entry of data either without a permit or by exceeding the limits of the permit, where the data acquires its confidential character due to its nature or the desire of its owners not to access it, the right to data privacy is considered One of the rights of the individual that should be preserved and not violated, and finally the study found a set of Recommendations include installing protection programs on smartphones for users of electronic applications to ensure that they are protected from illegal entry while accessing electronic applications.

key words

Personal data, Electronic Applications, commitments, Permission to enter, punishmen

مقدمة:

يشهد اليوم العالم ثورة معلوماتية نتيجة للتطور التقني الحاصل الذي صاحبه ظهور العديد من التطبيقات الإلكترونية بشتى أنواعها، منها ما يخص التطبيقات الحكومية أو الصحية أو البنكية أو التسويقية، ولهذه التطبيقات العديد من المميزات التي تقدمها كسهولة الاشتراك والاستخدام، وهذا ما جعل الاعتماد عليها بشكل رئيسي من قبل الأفراد في إنجاز مهامهم يتم بيسر وسهولة، ولذلك أصبحت هذه التطبيقات من أهم أساسيات عصرنا الحالي؛ نظراً لما تتميز به من نظام ذكي يعتمد في المقام الأول على الهواتف الذكية واتصالها بشبكة الإنترنت.

ونظراً لأهمية عامل الوقت والسرعة، بادرت المملكة العربية السعودية بتسهيل كل ما يلزم للأفراد من خدمات عن طريق تفعيل التطبيقات الإلكترونية مثل «أبشر» و « ناجز» و»توكلنا خدمات» و» صحتي»، عن طريق الأجهزة الذكية (الهواتف النقالة، والكمبيوتر المحمول)، وذلك سعياً منها إلى تحقيق فكرة المجتمع القائم على المعرفة والتفاعل، وسرعة الاستجابة.

وبالرغم من إيجابيات هذه التطبيقات، إلا أنَّ هناك بعض السلبيات لها، إذ أصبحت بمثابة بنوك للمعلومات والبيانات الشخصية للأفراد مما يشكل خطراً على تلك البيانات في حال إساءة استخدامها في غير الغرض الذّي من أجلها جمعت، ومن ثم ينبغي حماية هذه البيانات من الدخول غير المشروع لها، أو تمكين الغير من الاطلاع عليها بدون تصريح، فلكل فرد الحق في حماية بياناته الشخصية من خلال التطبيقات الإلكترونية، وبالتالي لا يجوز معالجة هذه البيانات، أو المساس بها إلا وفقاً لما ينص عليه القانون.

وأخيراً يتطلب الأمر أن تُحاط مثل هذه التطبيقات بالحماية القانونية التي تكفل الحفاظ عليها، وعلى بيانات مستخدميها من استغلالها بطرق غير مشروعة سواء من الدخول لها بغير تصريح، أو التلاعب والعبث بها، فلكل فرد الحق في حماية بياناته الشخصية من خلال هذه التطبيقات، ومن ثم لا يجوز أن تعالج إلا وفقاً لما ينص عليه القانون وعدم المساس بها.

مشكلة الدراسة:

تبدأ الحماية الجزائية الموضوعية لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية من خلال تجريم الدخول غير المشروع للنظام المعلوماتي، والاطلاع على بيانات مستخدمي التطبيقات، وقد تشارك التطبيقات أنواع البيانات الشخصية للمشتركين من جهات أخرى كالمعلومات الشخصية أو الموقع الجغرافي، وعليه يمكننا طرح مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيسي التالي: ما مدى الحماية الجزائية الموضوعية لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية من الدخول غير المشروع؟ ومن ثم يتفرع عن السؤال الرئيسي مجموعة من الأسئلة:

ما المقصود بالدخول غير المشروع لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية؟

ما الالتزامات التي تقع على جهة التحكم والمعالجة؟

هل جرّم المنظِّم السعودي تجاوز حدود التصريح بالدخول؟

هل يتطلب المنظِّم السعودي لتحقق الركن المعنوي لجريمة التلاعب ببيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية توفر القصد الخاص بجانب القصد العام؟

ما العقوبة المقررة للاعتداء على بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1. المقصود بالدخول غير المشروع لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية.
2. الالتزامات التي تقع على جهة التحكم والمعالجة.
3. موقف المنظِّم السعودي من تجريمه لتجاوز حدود التصريح بالدخول أو البقاء في النظام المعلوماتي.

4. مدى تطلب توفر القصد الجنائي الخاص بجانب القصد الجنائي العام بالنسبة لجريمة التلاعب ببيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية.
5. العقوبة المقررة للاعتداء على بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال بيان ما تشكله جريمة الدخول غير المشروع للتطبيقات الإلكترونية من خطر يهدد بيانات مستخدميها، نظراً لما تعتمد عليه مثل هذه التطبيقات من استخدام للإنترنت الذي يعدُّ الوسيلة الأكثر سهولة للاعتداء على تلك البيانات، سواء بالدخول لها بدون تصريح، أو بتجاوز حدود التصريح بالدخول، أو العبث بها.

الدراسات السابقة:

دراسة (الزوي، 2018م) بعنوان» الحماية الجنائية للبيانات الشخصية الإلكترونية في القانون الليبي والمقارن»، مجلة العلوم الشرعية، جامعة المرقب، ليبيا، حيث تناولت دراسته مفهوم البيانات الشخصية الإلكترونية وتأثير التقنيات الحديثة عليها، وأنَّ أمن وسلامة البيانات والمعلومات من القضايا الهامة لدى الفرد، وعدم وجود حماية فعالة للبيانات الشخصية يعدُّ عائقاً أمام نجاح الخدمات الإلكترونية مع تنامي مخاطر البيانات والمعلومات الشخصية أمام التطور السريع في الإنترنت والحاسبات الآلية، كما بيَّنت الدراسة موقف التشريعات المقارنة من حماية البيانات الشخصية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة اهتمام التشريعات العربية بإصدار تشريعات لحماية حقوق الإنسان وحرياته ومعاملاته في الفضاء الإلكتروني.

دراسة (سعيداني، 2021) بعنوان» الحماية الجنائية للحق في الخصوصية في مجال المعلوماتية»، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة (1)، الجزائر. حيث تناولت الدراسة مفهوم التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الإلكترونية، فقد أصبح عدد البيانات المعالجة شخصياً يتزايد، ومن السهل الحصول عليها وتداولها بصورة غير محدودة، خاصة مع ظهور القيمة التجارية للبيانات ذات الطابع الشخصي، وقد ركّزت الدراسة على موقف المشرع الجزائري مع غيره من التشريعات المقارنة الخاصة بحماية البيانات الشخصية، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أنَّ المعطيات ذات الطابع الشخصي تتعرض لجملة من المخاطر والتهديدات خلال عمليات معالجاتها بواسطة أجهزة الكمبيوتر، حيث يعد تجميعها وتخزينها في هذه الأجهزة مجالاً لإساءة استخدامها في غير الغرض المشروع الذي جمعت لأجله.

دراسة (بلعسل و نبيل،2021م) بعنوان» الحق في الخصوصية الرقمية»، مجلة المستقبل للدراسات القانونية والسياسية، الجزائر، ركزت الدراسة على التغييرات التي لحقت بمفهوم الحياة الخاصة للفرد نتيجة للتطور التقني التي ينبغي المحافظة عليها من أي انتهاكات أو تهديدات، فانتشار الثورة الرقمية في مجال تقنية المعلومات خلقت بيئة افتراضية لا حدود لها مما شكل خطراً على انتهاك خصوصية الأفراد، ويعتبر إفشاء بياناتهم الشخصية من أهم صور انتهاك الخصوصية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنَّ الحق في الخصوصية الرقمية مفهوم مستحدث يعبر عن قدرة الأشخاص على التحكم في تدفق بياناتهم الشخصية عبر الأنظمة المعلوماتية ومختلف تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ومن خلال الدراسات السابقة فإنَّ دراستنا تتفق مع جزء منها من حيث بيان حماية البيانات الشخصية المعالجة إلكترونياً، إلا أنَّ الاختلاف يتركّز حول حماية بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية من الناحية الموضوعية سواء من الدخول غير المشروع أو العبث والتلاعب بها، مع بيان موقف المنظِّم السعودي.

منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على المنهج التحليلي كمنهج أساسي، بجانب المنهج الوصفي والمقارن من خلال تحليل النصوص القانونية الخاصة بالجرائم الإلكترونية، ومقارنتها ببعضها البعض، والتطرق أيضاً للنصوص القانونية الخاصة بحماية البيانات الشخصية، من أجل بيان مدى كفايتها لحماية بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية.

تقسيم الدراسة:

من خلال العرض السابق قمنا بتقسيم الدراسة إلى مبحثين، تناولنا في الأول منه ماهية بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية من خلال تقسيمه إلى مطلبين، الأول: مفهوم بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية والدخول غير المشروع إليها، والثاني: حقوق صاحب البيانات والالتزامات التي تقع على عاتق الجهة المسؤولة عنها، كما تناولنا في المبحث الثاني من الدراسة تجريم الاعتداء على بيانات مستخدم التطبيقات الإلكترونية، والذي قسمناه إلى مطلبين، الأول تحدثنا من خلاله عن جريمة الدخول غير المشروع لبيانات مستخدمي التطبيق الإلكتروني، وفي المطلب الثاني تناولنا جريمة الدخول للتلاعب بالبيانات الشخصية لمستخدم التطبيق الإلكتروني، ومن ثم اختتمنا دراستنا بأهم النتائج والتوصيات التي توصلنا إليها.

المبحث الأول

ماهية بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية

تتطلب التطبيقات الإلكترونية لتفعيلها والاستفادة من خدماتها أنْ يفصح مستخدمها عن بعض بياناته كاسمه، ورقم هاتفه، وعنوانه، وموقعه، وأرقام بطاقاته الائتمانية والحسابية، وهذه البيانات تتطلب توفير قدر من الحماية تضمن عدم الدخول غير المشروع لها أو التلاعب بها، إذ يعتبر ذلك من المظاهر الأساسية للحق في الخصوصية المعلوماتية (نصر، 2020، ص7، الدهبي، 2019، ص94، سعيداني، 2021، ص107). ومن خلال ما سبق نتناول في هذا المبحث مفهوم بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية كمطلب أول، وحقوق صاحب البيانات والتزام الجهة المسؤولة عنها كمطلب ثانٍ.

المطلب الأول

مفهوم بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية والدخول غير المشروع إليها

نتناول من خلال هذا المطلب المقصود بالدخول غير المشروع للبيانات، وأيضا المقصود بالبيانات ذاتها، والتطبيقات الإلكترونية.

الفرع الأول

التعريف بالدخول غير المشروع للبيانات

تعرف الفقرة (7) من المادة الأولى من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي (رقم م/17 وتاريخ 8/3/1428هـ)، الدخول غير المشروع: بأنَّه «دخول شخص بطريقة متعمدة إلى حاسب آلي أو موقع إلكتروني، أو نظام معلوماتي، أو شبكة حاسبات آلية غير مصرح لذلك الشخص بالدخول إليها».

فإذا الدخول غير المشروع يعني ولوج الشخص المتعمد بصفة غير مشروعة للنظام المعلوماتي من خلال الدخول إليه دون الحصول على تصريح بذلك، كما تؤكد الفقرة (1) من المادة (2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي رقم (5) لسنة 2012م، والمادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري رقم (14) لسنة 2014م ، أنَّ الدخول غير المشروع يكون من غير تصريح، أو بتجاوز حدود التصريح بعد علمه، وهذا يعني أنَّ الدخول المشروع يكون من خلال من يملك التصريح بالدخول، ومما ينبغي ملاحظته أنَّ المنظِّم السعودي لم يشترط لتحقق جريمة الدخول غير المشروع للنظام المعلوماتي أنْ يكون محاطاً بإجراءات معينة لحمايته.

وفي المقابل يعرِّف الفقه الجنائي الدخول غير المشروع بأنَّه كل نشاط يؤدي إلى الولوج للنظام المعلوماتي كاملاً أو لجزء منه دون وجود تصريح بالدخول، أو استيفاء شروط الدخول. (الجوانب الموضوعية لجرائم الدخول غير المشروع إلى الأنظمة المعلوماتية: نصر، 2020، ص80) ، فالدخول إذاً ولوج الجاني إلى بيانات مستخدمي التطبيقات، والاطلاع عليها دون الحصول على تصريح بالدخول، وقد يحصل الدخول نتيجة لمخالفة التعليمات المنظِّمة للدخول من قبل أحد الأشخاص العاملين لدى جهة التحكم أو جهة المعالجة(القاضي، 2020، ص130: محمد و حمزة،ص132)، بينما يرى أحد الفقهاء أنَّ إفراد تعريف محدد للدخول غير

المشروع قد يحدُّ مستقبلاً من التجريم؛ نظراً لعجزه عن ملاحقة التطور التقني الذي يشهده العالم اليوم؛ لذا فإنَّه من المفضل عدم إعطاء تعريف للدخول (النوايسة، 2016، ص33).

ومن ثم نميل بدورنا إلى تأييد هذا الرأي من ناحية عدم تخصيص تعريف للدخول، بسبب التطور التقني المتسارع الذي يشهده العالم اليوم، وما صاحبه في الآونة الأخيرة من ظهور وسائل التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، والمواقع الإلكترونية، وما تبعها من تطبيقات إلكترونية حديثة، وقد يحدث مستقبلاً أنْ تظهر وسائل تقنية جديدة ترتكب من خلالها جرائم مستحدثه أو طرق أخرى للدخول.

الفرع الثاني

التعريف بالبيانات الإلكترونية

تقتضي بيانات الشخص المحافظة عليها وحمايتها، باعتبارها ملكاً له لا يحق لغيره الاطلاع عليها دون وجه حق، فهو من يملك حفظها باعتبارها من أسراره الخاصة، لا سيما إذا أُستخدمت في مجالات عدة، سواء على الجانب الصحي، أو التعليمي، أو الوظيفي، أو المالي، ((Aziz and Hidayat,2022,p19، وقد أصبح ما يهدد بيانات الشخص انتشار التطبيقات الإلكترونية التي أصبحت بمثابة بنك معلومات لتلك البيانات، قد يُساء استغلالها من قبل الغير، ومن ثم تعدُّ الخصوصية قيداً على الآخرين من ناحية الوصول إلى بيانات مستخدمي التطبيقات التي يجب المحافظة عليها تجنبا لمشاكل نشرها، أو إتلافها، خلال مرحلة جمعها أو تخزينها أو معالجتها Lippert and Swiercz,2007,p17)).

ومن خلال ما سبق تعرَّف البيانات بأنَّها المعلومات الشخصية المتعلقة بالفرد الطبيعي الذي يمكن التعرف عليه من خلال اسمه أو رقم هويته أو بيانات موقعه، وهي التي يمكن استخدامها بمفردها أو مع بيانات أخرى ((AL-adwan,2021, p34, Politou ,Alepisal and Patsakis,2018,p3

كما تعرَّف بأنَّها: البيانات التي تتعلق بحالة الفرد الخاصة بمهنته أو وظيفته أو حالته الصحية أو العائلية أو المالية، وهي ما يُعرف بحرمة الحياة الخاصة للفرد، وتحديدا عندما تعالج هذه البيانات إلكترونياً (نصر، 2020، ص50).

وفي تعريف آخر بأنَّها كل نوع من أنواع المعلومات سواء كانت معلومة واحدة أو مجموعة معلومات التي يمكن من خلالها أنْ تحدد شخص ما أو تفرده كفرد (اللمعي، 2022، ص23).

ومن ثم تشكِّل البيانات في مجملها هوية الشخص، أو خصوصيته التي يجب حمايتها من جوانب مختلفة من الحياة، كما تمثِّل بيانات فردية معينة يتم تخزينها والحفاظ عليها وعلى سريتها (Mays and Tomy,2022, p24)

وعلى الجانب التنظيمي ورد أكثر من تعريف للبيانات في النظام السعودي، فنجد نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي يعرِّفها من خلال الفقرة (4) من المادة الأولى بأنَّها «المعلومات، أو الأوامر، أو الرسائل، أو الأصوات، أو الصور التي تعدُّ، أو سبق إعدادها، لاستخدامها في الحاسب الآلي، وكل ما يمكن تخزينه، ومعالجته، ونقله، وإنشاؤه بواسطة الحاسب الآلي، كالأرقام، والحروف، والرموز، وغيرها» ولا يختلف التعريف السابق عما جاء في المادة (1) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري رقم (14) لسنة 2014 ، والمادة (1) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي رقم (5) لسنة 2012م.

كما تعرِّف الفقرة (11) من المادة الأولى من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/18 وتاريخ 8/3/1428هـ البيانات بمسمى البيانات الإلكترونية، وهي «بيانات ذات خصائص إلكترونية في شكل نصوص، أو رموز، أو صور، أو رسوم، أو أصوات، أو غير ذلك من الصيغ الإلكترونية مجتمعة أو متفرقة». في حين تعرفها الفقرة (4) من المادة الأولى من نظام حماية البيانات الشخصية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/19 وتاريخ 9/2/1443هـ بمسمى البيانات الشخصية بأنَّها « كل بيان مهما كان مصدره أو شكله من شأنه أنْ يؤدي إلى معرفة الفرد على وجه التحديد، أو يجعل التعرُّف عليه ممكناً بصفة مباشرة، أو غير مباشرة ومن ذلك: الاسم، ورقم الهوية الشخصية، والعناوين، وأرقام التواصل، وأرقام الرخص والسجلات،

والممتلكات الشخصية، وأرقام الحسابات البنكية والبطاقات الائتمانية، وصور الفرد الثابتة والمتحركة، وغير ذلك من البيانات ذات الطابع الشخصي».

وعلى الجانب الآخر تعرِّف المادة الأولى من قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري (رقم 13 لسنة 2016) البيانات الشخصية بأنَّها «بيانات عن الفرد الذي تكون هويته محددة أو يمكن تحديدها بصورة معقولة سواء من خلال هذه البيانات، أو عن طريق الجمع بينها وبين أية بيانات أخرى».

أما بالنسبة للقانون الإماراتي فتعرِّف المادة الأولى من قانون حماية البيانات الشخصية، رقم (45 لسنة2021) البيانات الشخصية بأنَّها «أي بيانات تتعلق بشخص طبيعي محدد، أو تتعلق بشخص طبيعي يمكن التعرف عليه بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الربط بين البيانات، من خلال استخدام عناصر التعريف كاسمه، أو صوته، أو صورته، أو رقمه التعريفي، أو المعرِّف الإلكتروني الخاص به، أو موقعه الجغرافي، أو صفة أو أكثر من صفاته الشكلية أو الفسيولوجية، أو الاقتصادية، أو الثقافية، أو الاجتماعية، وتشمل البيانات الشخصية الحساسة والبيانات الحيوية البو مترية «.

ومن خلال ما سبق يتضح أنَّ المنظِّم السعودي، والقانون القطري وسَّعا من تعريفهم للبيانات الشخصية، وذلك وفقاً لما جاء في آخر النص من المادة الأولى من النظام السعودي «وغير ذلك من البيانات ذات الطابع الشخصي»، وأيضا ما نصت عليه المادة الأولى من القانون القطري «بيانات عن الفرد»، وهذا من حسن الصياغة بعدم حصر البيانات الشخصية في نطاق معين، فمجال حصرها يتسع في ظل التطورات التقنية المعلوماتية الحديثة التي يشهدها العالم اليوم، وهذا خلاف ما أخذ به القانون الإماراتي والذي نص على البيانات الشخصية حصراً.

الفرع الثالث

التعريف بالتطبيقات الإلكترونية

التطبيقات الإلكترونية إما أنْ تكون رسمية تتبع جهات حكومية معيَّنه مثل تطبيق (أبشر)، و(توكلنا) و(صحتي)، وإمّا أنْ تكون تطبيقات غير رسمية تتبع جهات خاصة مثل الشركات المالية، أو البنوك، أو المستشفيات الخاصة، أو تطبيقات المتاجر الإلكترونية، فتلك التطبيقات تمكِّن مستخدميها من القيام بإجراء جميع معاملاتهم وفقا لنوع الخدمة التي تقدِّمها.

ومن ثم ينبغي أنْ تشمل الحماية القانونية جميع البيانات الشخصية لمستخدمي هذه التطبيقات باعتبار أنَّهم يمتلكون حسابات بتلك التطبيقات مما ينتج عنه من استغلال لبياناتهم الشخصية في أغراض تجارية أو عن طريق السماح لأشخاص آخرين للوصول إليها واستغلالها، وهذا بلا شك يمثل اعتداء صريح على تلك البيانات، لا سيما أنَّ تلك التطبيقات تقوم بتجميع أكبر قدر من البيانات الشخصية عنهم.

ومن خلال ماسبق يعرَّف التطبيق الإلكتروني بأنَّه عبارة عن برنامج يتم تصميمه بهدف القيام بمجموعة من الوظائف عن طريق الهاتف الذكي أو الأجهزة اللوحية، فلكل تطبيق وظيفته المختلفة التي يؤديها عن غيره من التطبيقات الأخرى (حافظ، 2019، ص 115).

وعلى الجانب التنظيمي عرَّف المنظِّم السعودي التطبيق الإلكتروني من خلال المادة الأولى من اللائحة التنفيذية لنشاط النشر الإلكتروني، بأنَّه «برنامج يمكن الوصول إليه واستخدامه من خلال شبكة الإنترنت لإنشاء البيانات الإلكترونية ونسخها وعرضها ومعالجتها.“

ومن التشريعات التي عرَّفت التطبيقات الإلكترونية القانون الأردني على سبيل المثال، من خلال المادة الثانية من نظام تنظيم نقل الركاب من خلال استخدام التطبيقات الذكية وتعديلاته لسنة 2018 بأنَّها «برامج إلكترونية تقدم من خلال الشبكة المعلوماتية، وتكون مصممة لأداء وظائف محددة أو أنشطة مترابطة لصالح المستخدمين مباشرة، أو لصالح تطبيقات أخرى، وتعمل على الهواتف الذكية، وأجهزة الحاسوب اللوحي، وغيرها من الأجهزة النقالة».

وفي الأخير فإنَّ التطبيقات الإلكترونية عبارة عن برامج يتم تحميلها من خلال المتاجر الخاصة بالهواتف الذكية، أو الأجهزة اللوحية تمتاز بسهولة التعامل، وتقدِّم خدمات لمستخدميها.

المطلب الثاني

حقوق صاحب البيانات والالتزامات التي تقع على عاتق الجهة المسؤولة عنها

الفرد من خلال تعامله مع التطبيقات الإلكترونية يصبح مجموعة من البيانات المخزنة داخل النظام الخاص بالتطبيقات، وبالتالي ينبغي المحافظة على سرية هذه البيانات، ومنع الغير من الدخول إليها بطرق غير مشروعة (سعيداني،2021، ص107)، فجمع المعلومات ومعالجتها ينتج عنها حقوق لصاحبها، والتزامات على الجهة المسؤولة بمعالجة هذه البيانات.

الفرع الأول

حقوق صاحب البيانات

تنشأ عن الخصوصية المعلوماتية مجموعة من الحقوق لصاحبها، ويقصد بها سرية بياناته ومعلوماته المعالجة إلكترونياً (الزوي، 2018، ص151)، حيث تتضمن مجموعة من القواعد التي تحكم جمع وإدارة بياناته الخاصة سواء ما تعلق منها ببياناته الشخصية، أو سجلاته الحكومية، أو الطبية، أو معلوماته المالية، والمتأمل لتلك الحقوق يجدُّ أنَّ المنظِّم السعودي نصَّ عليها في المادة الرابعة من نظام حماية البيانات الشخصية: وهي:

1. العلم:

يقتضي الأمر لتفعيل التطبيق الإلكتروني موافقة المستخدم على ما يعرف بسياسة الخصوصية والاستخدام التي تساعد مستخدمي التطبيقات على الفهم والحصول على مزيد من الشفافية حول البيانات التي تجمعها التطبيقات الإلكترونية عنهم، وتعدُّ هذه الموافقة بمثابة علم المستخدم بالهدف من جمع بياناته، إلا أنَّ علمه لا يعفي جهة التحكم أو المعالجة من مسؤولية الحفاظ على بياناته، فالإخلال بالمحافظة على هذه البيانات يوجب مسؤوليتها عن هذا الفعل؛ لكي لا يقع الفرد ضحية لانتهاك خصوصيته المعلوماتية (سعيداني، 2021،ص207)، سواء من قبل القائمين على إدارة التطبيق الإلكتروني، أو من قبل دخول أشخاص غير مصرح لهم الدخول لتلك البيانات.

وتحقيقاً لذلك أوجبت الفقرة (1 من المادة الرابعة) من نظام حماية البيانات الشخصية أنَّ لصاحب البيانات الشخصية الحق في العلم، ويشمل ذلك إحاطته علماً بالمسوغ النظامي أو العملي المعتبر لجمع بياناته الشخصية والغرض من ذلك، وألَّا تعالج بياناته فيما بعد بصورة تتنافى مع الهدف الذي جمعت من أجله.

وفي ذات الاتجاه يؤكد القانون الإماراتي من خلال الفقرة (1/ب) من المادة (13) من قانون حماية البيانات الشخصية أنَّ لصاحب البيانات الحق في معرفة الغرض من معالجة بياناته دون الحصول على مقابل، إلا أنَّ هذا الحق مشروط بطلب يقدم منه لجهة التحكم، كما تؤكد الفقرة (1) من المادة (6) من قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري أنَّ من حق الفرد إخطاره بمعالجة بياناته الشخصية، وبالأغراض التي تجري من أجلها تلك المعالجة.

وقد قررت شركة جوجل عام 2007م في شهر ديسمبر بهدف حماية مستخدمي برامج الأندرويد منع جمع البيانات الشخصية غير الضرورية من خلال التطبيقات التي لا تهدف في الأساس لعمل التطبيق، وعلى مستخدمي التطبيقات إظهار موافقتهم للمطور، أو جهة المعالجة المسؤولة عن جمع البيانات الشخصية، بالإضافة إلى أنَّه لا بد من أنْ يظهر تحذير على سطح جهاز مستخدمي التطبيقات وتعليمات تتضمن أنَّ التطبيق من الممكن أنْ يقوم بجمع البيانات الشخصية دون إذن من مستخدميه (اللمعي، 2022، ص190).

2. الوصول:

الوصول إلى البيانات الشخصية يقصد به ولوج الشخص إلى بياناته التي سُجلت من خلال التطبيق الإلكتروني، والاطلاع عليها، ومعرفة جميع ما يتعلق بها (نعيم،2021،ص212)، وطرق معالجتها ومضمونها بعد المعالجة من أجل المحافظة على سلامتها من أي تعديل يجرى عليها دون علم أصحابها (العمارات والحمامصة، 2022،ص33)، وقد عرفت الفقرة (8 من المادة الأولى) من نظام حماية البيانات الشخصية السعودي الإفصاح بأنَّه «تمكين أي شخص عدا جهة التحكم من الحصول على البيانات الشخصية، أو استعمالها، أو الاطلاع عليها بأي وسيلة ولأي غرض»، مما يعني ذلك أنَّ لصاحب البيانات الحق في الوصول إلى بياناته الشخصية تجاه الجهة المسؤولة عن التحكم(AL-adwan,2021,p45)، وأيضا له حق الاطلاع والحصول على نسخه منها، والوصول إلى بياناته الائتمانية، والاطلاع على حساباته البنكية، والعمليات التي قام بإجرائها من خلال التطبيقات الخاصة بالمصارف المالية، ولا يختلف الأمر بالنسبة للتطبيقات الصحية، سواء من حيث الوصول إلى نتائج الفحوصات المخبرية، أو حجز المواعيد الطبية. وتؤكد الفقرة (2 من المادة الرابعة) من نظام حماية البيانات الشخصية السعودي، أنَّ لصاحب البيانات الحق في الوصول إلى بياناته الشخصية المتوافرة لدى جهة التحكم، ويشمل ذلك الاطلاع عليها، والحصول على نسخه منها بصيغة واضحة بلا مقابل مالي.

كما تؤكِّد المادة (6) من قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري، والفقرة 1/أ من المادة (13) من قانون حماية البيانات الشخصية الإماراتي أنَّ لصاحب البيانات الوصول إلى بياناته الشخصية في أي وقت.

3. طلب تصحيح البيانات:

يحق لصاحب البيانات في حال اكتشاف خطأ أو نقص في بياناته أنْ يطلب من جهة التحكم أو المعالجة تعديلها، وهذا ما أكدته المادة (الرابعة الفقرة 3) من نظام حماية البيانات الشخصية السعودي، و (الفقرة 1/ومن المادة 13) من قانون حماية البيانات الإماراتي، و (الفقرة 4 من المادة 5) من قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري، أنَّ لصاحب البيانات الحق في طلب تصحيح بياناته الشخصية المتوافرة لدى جهة التحكم أو تحديثها.

4. الإتلاف:

في حال إغلاق التطبيق الإلكتروني بشكل نهائي، تبقى بيانات المستخدم مخزنة لدى جهة المعالجة، مما قد يُعاد استخدامها مرة أخرى، وهذا بلا شك يعرضها لخطر تسريبها، أو إعادة نشرها (أحمد,2020، ص62) وبالتالي يحق لصاحب البيانات أنْ يتقدم بطلب لهذه الجهة لإتلاف بياناته حال إلغاء التطبيق، أو الرغبة في عدم استخدامه مرة أخرى، لا سيما وأنَّ كثيراً من تلك التطبيقات تحتفظ ببيانات مستخدميها في حال إلغائها (الزوي، 2018، ص157).

وتؤكد الفقرة (4 من المادة الرابعة) من نظام حماية البيانات الشخصية أنَّ لصاحب البيانات الحق في طلب إتلاف بياناته الشخصية المتوافرة لدى جهة التحكم مما انتهت الحاجة إليها منها، إلا أنَّ هذا مشروط بعدم مخالفة المادة الثامنة عشرة من النظام، كما بينت الفقرة (3 من المادة 5) من قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري أنَّه يجوز للفرد طلب حذف بياناته الشخصية، أو محوها، أو عند انتهاء الغرض الذي تمت من أجله معالجة تلك البيانات، أو إذا لم يكن هناك مبرر للاحتفاظ بها لدى المراقب، وأيضا الفقرة (2 من المادة 15) من قانون حماية البيانات الشخصية الإماراتي.

5. الحقوق الأخرى المنصوص عليها في النظام، التي تُبينها اللوائح:

هناك حقوق أخرى لصاحب البيانات الشخصية نصَّ عليها نظام حماية البيانات السعودي، ومنها موافقته على جمع بياناته، فالفقرة (1) من المادة الخامسة من النظام اشترطت موافقة صاحب البيانات على معالجة بياناته الشخصية، أو تغيير الغرض من معالجتها، كما بيَّنت المادة السابعة من النظام أنَّه لا يجوز أنْ تكون الموافقة شرطاً لإسداء خدمة أو تقديم منفعة، مالم تكن الخدمة أو المنفعة ذات علاقة بمعالجة البيانات الشخصية التي صدرت الموافقة عليها.

هذا وقد بيَّنت المادة (الحادية عشرة) من مشروع اللائحة التنفيذية لنظام حماية البيانات الشخصية أنَّ على جهة التحكم قبل أو

أثناء جمعها للبيانات الشخصية بشكل مباشر من صاحبها لمعالجتها، الحصول على الموافقة بأي وسيلة أو صيغة مناسب، بما في ذلك الحصول عليها عن طريق نماذج الموافقة الخطية، أو النماذج الإلكترونية، أو الإعدادات في التطبيقات، أو الموافقة الشفهية، أو الضمنية متى جاز ذلك، كما أنَّ لصاحب البيانات الرجوع عن موافقته فيما يتعلق بجمع بياناته الشخصية في أي وقت يراه، وذلك وفقا لما بينته الفقرة (2) من المادة الخامسة من النظام.

ومما ينبغي إيضاحه أنَّ موافقة صاحب البيانات على جمع بياناته ليست موافقة مطلقة إذ يوجد هناك عدة استثناءات من هذه الموافقة، وهذا ما بيَّنته المادة السادسة من النظام من أنَّ معالجة البيانات الشخصية لا تخضع للموافقة في الأحوال الآتية:

أ. عندما تُحقق المعالجة مصلحة متحققة لصاحب البيانات، وكان الاتصال به متعذراً، أو كان من الصعب تحقيق ذلك.

ب. عندما تكون المعالجة بمقتضى نظام آخر، أو تنفيذاً لاتفاق سابق يكون صاحب البيانات الشخصية طرفاً فيه.

ج. إذا كانت جهة التحكم جهة عامة، وكانت تلك المعالجة مطلوبة لأغراض أمنية، أو لاستيفاء مُتطلبات قضائية.

كما بيَّنت المادة العاشرة من النظام ذاته أنَّه لا يجوز لجهة التحكم جمع البيانات الشخصية إلا من صاحبها مباشرة، ولا تجوز معالجة البيانات إلا لتحقيق الغرض الذي جمعت من أجله، كما بيَّنت الفقرة (1/د) من المادة العاشرة من مشروع اللائحة التنفيذية لنظام حماية البيانات الشخصية أن يكون الإشعار والتواصل بين جهة التحكم وصاحب البيانات الشخصية بناء على اختيار صاحب البيانات بواحدة أو أكثر من الوسائل ومنها « التنبيهات وإشعارات التطبيقات».

ويتفق كل من القانون القطري والإماراتي مع سابقه المنظِّم السعودي من ناحية اشتراط موافقة صاحب البيانات على المعالجة، فالمادة (4) من قانون حماية خصوصية البيانات القطري، وأيضا المادة (4) من قانون حماية البيانات الشخصية الإماراتي تؤكِّدان على هذا الأمر بعدم معالجة البيانات إلا بعد الحصول على موافقة الفرد على المعالجة.

الفرع الثاني

الالتزامات التي تقع على جهة التحكم أو المعالجة

هناك عدة التزامات تقع على الجهة المختصة بجمع البيانات، ومنها:

1. إتلاف البيانات الشخصية:

يقع التزام على عاتق جهة التحكم يتمثل في إتلاف البيانات الشخصية حال الانتهاء من الغرض الذي جمعت من أجله، فالمادة الثامنة عشر من نظام حماية البيانات الشخصية توجب على جهة التحكم إتلاف البيانات الشخصية فور انتهاء الغرض من جمعها، كما أكَّدت الفقرة (7 من المادة 5) من قانون حماية البيانات الشخصية الإماراتي على عدم الاحتفاظ بالبيانات الشخصية بعد استنفاد الغرض من معالجتها، إلا أنَّه يجوز الإبقاء عليها في حال أُخفيت هوية صاحب البيانات من خلال استخدام ما يعرف بخاصية آلية إخفاء الهوية.

2. المحافظة على سرية بيانات الشخص:

يجب على جهة المعالجة المحافظة على سرية البيانات الشخصية للفرد من التسريب أو النشر، فالمادتان (19و20) من نظام حماية البيانات الشخصية السعودي، والفقرة(1 من المادة 7 وأيضا المادة 9) من قانون حماية البيانات الإماراتي، والمادتان (13و 14) من قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري، توجب على جهة التحكم اتخاذ الإجراءات الكفيلة التي تضمن المحافظة على بيانات الشخص، وفي حال حصول تسرب، أو وصول غير مشروع للبيانات تُشعِر جهة التحكم الجهة المختصة بهذا الأمر، وفي حال ترتب على التسرب ضررا جسيما على بيانات الشخص، أو على نفسه يتم إبلاغه فوراً من جهة التحكم، كما يجب على جهة التحكم إشعار الجهة المختصة، وصاحب البيانات فور علمها بحدوث تسرب، أو تلف للبيانات، أو حدوث وصول غير مشروع إليها.

3. عدم إرسال مواد دعائية:

بيَّنت المادة الخامسة والعشرون من نظام حماية البيانات الشخصية السعودي أنَّه لا يجوز لجهة التحكم استخدام وسائل الاتصال الشخصية بما فيها العناوين البريدية والإلكترونية الخاصة بصاحب البيانات الشخصية لأجل إرسال مواد دعائية أو توعوية، إلا في حال أخذ موافقته على إرسال هذه المواد إليه، وأنْ يوفر مرسل المواد آلية واضحة تمكّن المتلقي المستهدف من إبداء رغبته في التوقف عن إرسالها إليه عند رغبته في ذلك، كما بيَّنت الفقرة (1من المادة 17) من قانون حماية البيانات الشخصية الإماراتي أنَّه يحق لصاحب البيانات الاعتراض على معالجة بياناته، وإيقاف المعالجة إذا كانت لأغراض التسويق المباشر، وفي ذات الاتجاه يسير قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري حينما حظرت المادة (22) منه إرسال أي اتصال إلكتروني بغرض التسويق المباشر إلى الفرد، إلا بعد الحصول على موافقته المسبقة، مما يعني أنَّ موافقة الشخص تعفي جهة التحكم من المساءلة.

وأخيراً من الالتزامات التي تقع على عاتق جهة التحكم الاستجابة لطلبات صاحب البيانات الشخصية المتعلقة بحقوقه المنصوص عليها في النظام خلال مدة محددة، كما أنَّ على جهة التحكم إجراء تقويم للآثار المترتبة على معالجة البيانات الشخصية لأي منتج أو خدمة تقدم للعموم حسب طبيعة النشاط الذي تمارسه جهة التحكم.

المبحث الثاني

تجريم الاعتداء على بيانات مستخدم التطبيقات الإلكترونية

أدَّى التطور المعلوماتي إلى زيادة استخدام وسائل التقنية الحديثة التي تهدد خصوصية الفرد من خلال الاعتداء عليها بشكل غير قانوني في إطار الجرائم الناشئة حديثاً والمرتكبة في ظل البيئة الإلكترونية (Al- Qteishat, 2018,p51 ; Lippert and Swiercz,2007,p17)، فبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية ليست بمعزل عن الدخول غير المشروع لها أو التلاعب بها، فالانتشار الواسع والمتزايد لاستخدام التطبيقات يجعلها عرضة لمثل هذه الأفعال المجرمة، مما تشكل خطورة على بيانات وخصوصية مستخدميها التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياتهم (الزوي، 2018،ص155، نصر، 2020، ص896)، ومثل هذا الأمر يتطلب تجريم أفعال معيّنة كضمان لحماية هذه البيانات، ومنها الدخول غير المشروع للبيانات، أو التلاعب بها، ومن ثم نسلط الضوء من خلال هذا المبحث على جريمة الدخول غير المشروع للتطبيقات الإلكترونية كمطلب أول، وجريمة الدخول للتلاعب ببيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية كمطلب ثان.

المطلب الأول

جريمة الدخول غير المشروع للتطبيقات الإلكترونية

الدخول إلى البيانات الشخصية المعالجة إلكترونياً بصفة غير مشروعة يعدُّ جريمة، يستحق فاعلها العقاب، كما تعدُّ جريمة ذات طابع خاص حدد لها المنظِّم السعودي محلاً لا بد من تحققه، إضافة إلى توافر ركنيها المادي والمعنوي، وهذا ما سنتناوله من خلال هذا المطلب.

الفرع الأول

محل الجريمة

يتمثل محل جريمة الدخول غير المشروع، في الدخول للنظام المعلوماتي الذي يعدُّ ركناً مفترضاً في كافة الجرائم المعلوماتية، إضافة إلى أنَّه محل النشاط الإجرامي فيها سواء وقع الاعتداء على العناصر المادية للنظام المعلوماتي، أو مقوماته التشغيلية (الشاذلي،2020، ص577)، وتعرف الفقرة (2) من المادة الأولى من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، النظام المعلوماتي بأنّه» مجموعة برامج وأدوات معدة لمعالجة البيانات وإدارتها وتشمل الحاسبات الآلية».

ومن ثم يعدُّ أي مكان مخصص لحفظ البيانات من خلال الشبكة المعلوماتية داخلاً ضمن المحل الذي تنطبق عليه أوصاف جريمة الدخول غير المشروع للنظام المعلوماتي، فإذاً المعلومات المستهدفة بالحماية هي البيانات الشخصية، أو ما يطلق عليها خصوصية المعلومة المعالجة إلكترونياً التي تعبر عن كيان الإنسان الخارجي كالاسم، والعنوان، وحالة الفرد الاجتماعية، وأرقام حساباته البنكية، وعنوانه وصوره (اللمعي، 2022، ص43) وحالته الصحية كالتقارير الطبية، ونتائج الفحوص المخبرية، والحالة المرضية. فالبيانات الشخصية المجمعة من خلال التطبيقات الإلكترونية تمثل في الأصل هوية الشخص؛ لتعلقها بالمعلومات الشخصية الخاصة به التي لا يُسمح لأحد بالاطلاع عليها، أو استخدامها، باستثناء من له الحق القانوني بالاطلاع عليها سواء الشخص المعني بها، أو من خوله القانون سلطة ذلك.

وقد حددت الفقرة 4 من المادة الأولى من نظام حماية البيانات الشخصية محل الجريمة بشكل مفصل إذ نصت على أنَّ البيانات الشخصية هي « كل بيان –مهما كان مصدره أو شكله– من شأنه أنْ يؤدي إلى معرفة الفرد على وجه التحديد، أو يجعل التعرّف عليه ممكنًا بصفة مباشرة أو غير مباشرة، ومن ذلك: الاسم، ورقم الهوية الشخصية، والعناوين، وأرقام التواصل، وأرقام الرُّخص، والسجلات، والممتلكات الشخصية، وأرقام الحسابات البنكية، والبطاقات الائتمانية، وصور الفرد الثابتة أو المتحركة، وغير ذلك من البيانات ذات الطابع الشخصي».

الفرع الثاني

أركان جريمة الدخول غير المشروع

لا تتحقق جريمة الدخول غير المشروع إلا بتحقق ركنيها المادي والمعنوي، وهذا ما سنتناوله من خلال هذا الفرع.

أولا: الركن المادي:

يمثل الركن المادي ماديات الجريمة، فلا وجود لها دون وجوده، ويقصد به السلوك الإرادي للجاني الذي تترتب عليه النتيجة الإجرامية التي تربط السلوك الإجرامي برابطة السببية (الصيفي، 2021، ص 159; شريف، 2017، ص498). فجريمة الدخول غير المشروع جريمة سلوك مجرد لا يشترط لوقوعها تحقق نتيجة إجرامية (الشاذلي،2020،ص582)، كما تعدُّ من جرائم الاعتداء على خصوصية الفرد، وبالتالي يتمثل الركن المادي لهذه الجريمة بسلوك الجاني من خلال قيامه بالدخول إلى البيانات المخزنة من غير تصريح، ثم بقائه فيها رغم علمه بعدم مشروعية فعله، ولا عبرة بوسيلة أو طريقة الدخول

((Al-Qteishat, 2018,p55)، كما يتحقق الركن المادي لهذه الجريمة مهما كانت صفة الجاني التي يحملها، سواء ممن يعمل في مجال الأنظمة، أو من مزودي الخدمة، أو من العاملين لدى جهة التحكم، أو المعالجة، أو من غيرهم.

ويرجع السبب إلى أنَّ السلوك المجرّم هو الدخول غير المشروع إلى البيانات المخزنة، مما يشكل تهديداً لمستخدمي التطبيقات الإلكترونية، ومصالحهم المحمية، وما يترتب عليه من زعزعة الثقة بمستخدميها (النوايسة، 2016، ص21)، ولا أهمية لدخول الجاني لكامل البيانات أو لجزء منها، ومما يلاحظ أخيراً أنَّ تجريم الدخول هو تجريم معنوي لا مادي، إذ باستطاعة الفاعل الدخول من أي مكان للنظام، وبأي وسيلة (المنشاوي، 2019، ص398).

1. صور الركن المادي:

تنص الفقرة (7) من المادة الأولى من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي على أنَّ الدخول غير المشروع هو» دخول شخص بطريقة متعمدة إلى حاسب آلي، أو موقع إلكتروني، أو نظام معلوماتي، أو شبكة حاسبات آلية غير مصرح لذلك الشخص بالدخول إليها».

كما نصت المادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري على أنَّه « كل من دخل عمداً، دون وجه حق، بأي وسيلة،

موقعاً إلكترونياً، أو نظاماً معلوماتياً، أو شبكة معلوماتية، أو وسيلة تقنية معلومات أو جزءاً منها، أو تجاوز الدخول المصرح به، أو استمر في التواجد بها بعد علمه بذلك"، وفي ذات الاتجاه تنص المادة (2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي على أنَّه « كل من دخل نظام معلوماتي، أو شبكة معلومات، أو وسيلة تقنية معلومات بدون تصريح، أو بتجاوز حدود التصريح، أو البقاء فيه بصورة غير مشروعة».

ومن خلال النصوص القانونية السابقة يتضح أن صور الركن المادي لجريمة الدخول غير المشروع تتجسد في الدخول من غير تصريح، أو تجاوز الدخول المصرح به، والاستمرار بعد علمه بالدخول، وبالتالي سنتحدث عن هذه الصور بشيء من التفصيل.

2. الصورة الأولى: الدخول من غير تصريح،

لا تتحقق هذه الصورة إلا حينما يتطلب الدخول للبيانات الحصول على تصريح بالدخول حيث يعدُّ الدخول بهذا الشكل جريمة سلوك مجرد، أي تتكون من عنصر واحد هو السلوك الإجرامي، فلا يشترط لوقوعها تحقق النتيجة الإجرامية، والعلة من ذلك أنَّ السلوك المجرّم هو الدخول من غير تصريح من خلال تجاوز الجاني القيود التي فرضها النظام على الدخول، والوصول إلى نظام المعالجة الآلية للبيانات الشخصية أو لجزء منها، مما يشكل تهديداً لمستخدمي التطبيقات ومصالحهم المحمية، وما ينتج عنه من زعزعة الثقة بمستخدميها(النوايسة،2016،ص21) ، ولا أهمية لدخول الجاني لكامل البيانات الشخصية للفرد أو جزء منها، ما دام أنَّ التجريم يتعلق بالدخول من غير تصريح، كما تعدُّ هذه الجريمة من جرائم الاعتداء على خصوصية الفرد التي تتحقق بمجرد الدخول إلى النظام المعلوماتي بدون تصريح، ولا عبرة بوسيلة أو طريقة الدخول(Al-Qteishat,2018,p55) ،باعتبار أنَّ الفرد هو المالك الوحيد لبياناته، فهو من يملك الحق في الوصول والاطلاع عليها، أو من أجاز له القانون ذلك، فحماية هذه البيانات يقتصر على صاحبها، أومن خوله القانون سلطة الاطلاع عليها.

ولا يقصد بالدخول هنا الدخول بمعناه المادي، بل المعنوي أو الافتراضي من خلال ولوج الجاني عن بعد إلى البيانات الشخصية، والمعلومات المخزنة بالوصول إليها داخل النظام المعلوماتي بطرق غير مشروعة (المنشاوي، ،2019، ص397: أحمد، 2020، ص49)، ولذلك يعتبر عنصر الدخول هو الفعل المكون لهذه الجريمة.

ولذلك يرى جانب من الفقه تفضيل عدم اشتراط اختراق النظام المعلوماتي لتحقق الجريمة، فتحقق الدخول غير المشروع يكفي لوقوع الجريمة من أجل توفير قدر عال من الحماية للأنظمة المعلوماتية سواء المحمية منها أو غير المحمية، على أنْ تشدد العقوبة في حال تم الدخول بدون تصريح لنظام محمي (النوايسة،2016،ص28). كما يذهب رأي فقهي آخر إلى أنَّ الحماية المتطلبة لتجريم الدخول غير المشروع للنظام هي الحماية التي يضعها كل مستخدم لحسابه الخاص، سواء كان محمياً بكلمة مرور متوسطة أو ضعيفة (نصر،2020، ص915).

ومما ينبغي إيضاحه أنَّ موافقة الشخص على الاشتراك في إحدى التطبيقات الإلكترونية لا يعني رضاه التام، أو تصريحه باطلاع الغير على بياناته الشخصية، أو إخراجها عن طابعها الشخصي، إذ تقع المسؤولية كاملة على عاتق جهة التحكم أو معالجة البيانات التي ينبغي عليها المحافظة على سريتها، ومن ثم لا عبرة بدخول الجاني كلياً إلى النظام المعلوماتي، أو إلى جزء محدد منه، ولا يختلف الأمر لو تمكن الجاني من كسر شفرة بعض القواعد المخصصة للبيانات دون أنْ يتمكن من اختراق كامل التطبيق (محمد وحمزة، 2020، ص132).

وأخيراً عاقب المنظِّم السعودي على فعل الدخول غير المشروع من خلال المادة الثالثة من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية بالسجن مدة لا تزيد على سنة، والغرامة التي لا تزيد على خمسمائة ألف ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين كل شخص تعمد الدخول إلى النظام المعلوماتي من غير تصريح بالدخول، كما عاقبت المادة (371) من قانون العقوبات القطري مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات، وبالغرامة التي لا تزيد على عشرة آلاف ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، كل من توصل بطريق التحايل إلى نظام المعالجة الآلية للبيانات المحفوظة في جهاز حاسب آلي، أو ضبط داخله، أو في جزء منه، بدون وجه حق، وأيضا عاقبت المادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية، بالحبس مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات، وبالغرامة التي لا تزيد على 500,000 ألف ريال أو

بإحدى هاتين العقوبتين، كل من دخل عمداً دون وجه حق بأي وسيلة ... نظاماً معلوماتياً، أو شبكة معلوماتية، أو وسيلة تقنية معلومات، أو جزءاً منها، وفي ذات الاتجاه عاقبت المادة (2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي، بالحبس والغرامة التي لا تقل عن مائة ألف درهم، ولا تزيد على ثلاثمائة ألف درهم، أو بإحدى هاتين العقوبتين، كل من دخل نظام معلومات إلكتروني، بدون تصريح. وبذلك تكون عقوبة الحبس هي ما لا يقل عن شهر، ولا يزيد على ثلاث سنوات، المادة (69) من قانون العقوبات الاتحادي.

ويتضح مما سبق أنَّ مسألة الجمع بين عقوبتي الحبس والغرامة تعدُّ مسألة تقديرية لقاضي الموضوع، فله الحكم بإحداها دون الأخرى، أو الجمع بينهما.

3. الصورة الثانية: تجاوز حدود التصريح بالدخول:

يقصد بتجاوز حدود التصريح بالدخول: أنَّ الشخص المصرح له بالدخول إلى النظام المعلوماتي تجاوز حدود ما صرح له القانون بالدخول إليه، وتتحقق هذه الصورة بدخول الجاني إلى البيانات الشخصية لمستخدم التطبيق الإلكتروني سواء من المصرح لهم بالدخول، أو شخص غيره، ولكنه تجاوز حدود ما صرح له القانون به، وبقي مدة أطول من المسموح بها قانوناً، أو أنه تجاوز حدود المسموح بالدخول إلى ما هو غير مسموح له (الدريني، 2021،ص277)، ولا أهمية لكيفية الدخول سواء تمت باستخدام كلمة سر أو رمز أو بأية وسيلة أخرى، فإذاً العبرة بتجاوز حدود التصريح بالدخول، والبقاء فترة أطول من المدة المسموح بها (القاضي، 2020،ص104)، فإذاً الدخول الذي يتحقق من خلاله النشاط الإجرامي هو تجاوز حدود التصريح المسموح به إلى داخل النظام المعلوماتي، أو جزء منه (النوايسة،2016،ص35).

هذا وقد نص كل من القانون القطري والإماراتي صراحة على تجاوز حدود التصريح بالدخول، وما يؤكد ذلك ما جاء في عجز المادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري، ما نصه: «.. أو تجاوز الدخول المصرح به، أو استمر في التواجد بها بعد علمه بذلك «، وأيضا المادة (2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي ما نصه « أو بتجاوز حدود التصريح، أو البقاء فيه بصورة غير مشروعة»، وبالرغم من نص كل من القانونين الإماراتي والقطري على تجاوز حدود التصريح بالدخول، إلا أنَّهما لم يحددا المدة الزمنية المسموح بها المكوث داخل التطبيق الإلكتروني، أو كيفية دخول الشخص المصرح له، وخلافاً لما سبق يتضح لنا أن المنظِّم السعودي لم ينص على تجاوز الجاني حدود التصريح بالدخول إذ اكتفى بالنص على الدخول من غير تصريح، بينما أغفل النص صراحة ذلك، وبالرغم من تجريم المنظِّم الدخول غير المشروع إلا أن نظام الجرائم المعلوماتية لم يبيِّن من خلال أحكامه ما إذا تم الدخول بطريقة غير مشروعة ثم علم بذلك الجاني وانتهى، أي تنبه لفعله بأنه غير مشروع، أيضاً لم يبين المنظِّم ما إذا تجاوز الشخص المصرح له بالدخول، أو الاطلاع على بيانات أخرى، أو قام بالمكوث أكثر من المدة المحددة في تصريح الدخول مع علمه بذلك.

ويلاحظ من خلال ما تم تناوله، عدم تحديد كل من المنظِّم السعودي والقانونين الإماراتي والقطري وقتاً محدداً للدخول للنظام المعلوماتي، وإنْ كان يفضل تحديد وقتاً معيناً للدخول، وذلك تأييداً للرأي الفقهي القائل إنَّ جريمة الدخول تتحقق منذ لحظة دخول الجاني إلى النظام المعلوماتي، والبقاء فيه فترة قصيرة من الزمن، حيث تنتهي جريمة الدخول غير المشروع لتبدأ بعدها جريمة البقاء داخل النظام، وتنتهي بانتهاء فعل البقاء (عباوي، 2017، ص284).

كما أنَّه يستوى فعل الدخول غير المشروع وفعل البقاء معاً، ومن ثم نؤيد الرأي الفقهي القائل بأنَّه من الممكن اعتبار فعل الدخول والبقاء فعلاً واحداً والجمع بينهما، باعتبار أنّ فعل الدخول جريمة وقتية بينما فعل البقاء جريمة مستمرة، ومن غير المنطقي المساواة بين الدخول إلى النظام والخروج منه، وبين الدخول ثم البقاء فيه، فهنا يعدُّ الجاني مرتكباً لجريمتين، وبالتالي فإنَّ الأخذ بهذا الرأي يعدُّ رادعاً لمن يرغب بالدخول والبقاء معاً؛ لأنه من الممكن العدول عن فعل البقاء، كما يسوق الرأي حجته إلى أنَّ كل جريمة مستقلة عن الأخرى مستشهدين بموقف التشريعات التي تفرق بين الدخول غير المشروع وبين البقاء، وأنَّ لكل مصطلح مقصده الذي يختلف عن الآخر(بوكر، 2017) ، وهذا ما أكدته المادة (2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي، والمادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري.

وأخيراً ساوى القانونان القطري والإماراتي من ناحية عقوبة كل شخص يتجاوز حدود التصريح بالدخول بذات العقوبة المقررة لجريمة الدخول بدون تصريح، وهي الحبس والغرامة أو الجمع بينهما، فالمادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري عاقبت بالحبس مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات، وبالغرامة التي لا تزيد على 500,000 ألف ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من تجاوز الدخول المصرح به، أو استمر في التواجد بها بعد علمه بذلك».

وأيضا المادة (2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي، والتي عاقبت بالحبس والغرامة التي لا تقل عن مائة ألف درهم، ولا تزيد على ثلاثمائة ألف درهم، أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من تجاوز حدود التصريح، أو البقاء فيه بصورة غير مشروعة». ويتضح مما سبق أنَّ هدف القانونين الإماراتي والقطري بتجريمهم تجاوز الدخول المصرح به، هو من أجل توفير قدر أكبر من الحماية للنظام المعلوماتي والبيانات المخزنة.

ثانيا: الركن المعنوي.

تعدُّ جريمة الدخول غير المشروع من الجرائم العمدية، وهذا ما نص عليه المنظِّم السعودي في الفقرة (7) من المادة الأولى من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية «دخول شخص بطريقة متعمدة»، وأيضا المادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري « كل من دخل عمداً»، والمادة (2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي « كل من دخل نظام معلوماتي».

ومن ثم يتكون الركن المعنوي لهذه الجريمة بتوفر القصد الجنائي بعنصريه: العلم والإرادة، بحيث تتجه إرادة الجاني بطريقة متعمدة إلى ارتكاب إحدى صور السلوك الإجرامي المتمثل في الدخول بدون تصريح للنظام المعلوماتي، أو بتجاوز حدود التصريح بالدخول مع علمه بأنَّ ما يقوم به مخالف للنظام، فالدخول للنظام المعلوماتي، والاطلاع على البيانات جريمة عمدية ينبغي لقيامها تحقق القصد الجنائي العام لدى الفاعل، فالمنظِّم السعودي لم يتطلب بجانب القصد العام توفر القصد الخاص، فالقصد العام يتحقق هنا من خلال علم الجاني بأنَّ ما يقوم به من فعل غير قانوني لحظة ارتكاب الجريمة، وأنَّ دخوله تم من غير الحصول على تصريح بالدخول، أو بتجاوز حدود ما صرح له بالدخول، ويستوي الأمر إذا كان الفاعل يقصد من دخوله لنظام معلوماتي معين، ثم يترتب على فعله الدخول إلى نظام معلوماتي آخر(الشاذلي، 2020،ص583: النوايسة،2016،ص47).

أيضا لا يختلف الأمر من حيث تجريم تجاوز حدود التصريح بالدخول فهي تعدُّ من الجرائم العمدية التي يتحقق فيها الركن المعنوي بتوفر القصد الجنائي العام بعنصريه: العلم والإرادة، فيتحقق عنصر العلم بتعمد الجاني تجاوز حدود التصريح بالدخول، وأنَّ فعله يشكل جريمة ومع هذا يستمر في التواجد داخل النظام.

وبالرغم من أن المنظِّم السعودي جرَّم الدخول من غير تصريح إلا أنَّه لم يبيِّن من خلال أحكامه ما إذا علم الجاني بأنَّ دخوله تم بدون تصريح، ثم تنبه لفعله وخرج من النظام، وهو ما يعرف بالدخول غير العمدي، ويتضح ذلك من خلال تعريفة للدخول بأنَّه « دخول شخص بطريقة متعمده» مما يعني ذلك أنَّه لا عقاب على الدخول غير العمدي، ولكن في حال اعتقاد الجاني أنَّ النظام المعلوماتي من الأنظمة التي يسمح بالدخول إليها دون الحصول على ترخيص بالدخول ففي هذه الحالة يعدُّ جهله متعلق بالسماح بالدخول إلى النظام المعلوماتي دون الحصول على ترخيص بذلك لا بالنص القانوني الذي يجرم هذا الفعل، مما يعني أن جهله ينفي عنصر العلم الخاص بتحقق القصد الجنائي(الشاذلي،2020،ص583).

وبجانب توفر عنصر العلم ينبغي أيضاً توفر عنصر الإرادة المتمثلة باتجاه إرادة الجاني إلى الدخول بطريقة عمدية إلى البيانات الشخصية غير المسموح له الاطلاع عليها رغم علمه أنّ هذا الإجراء يتطلب منه الحصول على تصريح بالدخول. وبجانب توفر عنصر العلم ينبغي أيضاً أنْ تتجه إرادة الجاني إلى تجاوز حدود التصريح بالدخول (القاضي، 2020، ص105)، ومن ثم لا تتطلب هذه الجريمة قصداً جنائياً خاصاً، فعلم الشخص بتجاوز حدود التصريح وتوقفه عند هذه اللحظة يعني عدم تحقق جريمة تجاوز حدود التصريح بالدخول.

المطلب الثاني

جريمة الدخول للتلاعب ببيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية

من المتصور قيام أحد الأشخاص سواء من المصرح لهم بالدخول للنظام المعلوماتي، أو من غيرهم، بالاعتداء على البيانات الشخصية بطريقة غير مشروعة من خلال التلاعب بها عن طريق حذفها، أو نسخها، أو تدميرها، أو نشرها (لطفي، 2019، ص31)، وهذا بلا شك يشكل خطراً على انتهاك خصوصية الفرد المتمثلة في قدرته على منع بياناته من اطلاع الغير عليها باستثناء من سمح لهم القانون بالاطلاع (بلعسل ونبيل،2021، ص3).

ومن ثم تتحقق جريمة التلاعب بالبيانات الشخصية من خلال توفر ركنيها المادي والمعنوي، إضافة للعقوبة المقررة لهذا الفعل، وهو ما سنتحدث عنه من خلال هذا المطلب

الفرع الأول

الركن المادي

يتمثل الركن المادي لهذه الجريمة في سلوك الجاني من خلال دخوله للنظام المعلوماتي بطريقة غير مشروعة والاعتداء على نظام المعالجة الآلية للبيانات بهدف التلاعب بها، وقد حددت الفقرة (1) من المادة الخامسة من نظام الجرائم المعلوماتية السعودي، والفقرة (2 من المادة 2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي، والمادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري، صور السلوك الإجرامي الذي يحقق الركن المادي لهذه الجريمة على سبيل الحصر لا المثال، وهي تباعاً «إلغاء بيانات خاصة، أو حذفها، أو تدميرها، أو تسريبها، أو إتلافها، أو تغييرها، أو إعادة نشرها».

ومن ثم تتمثل صور السلوك الإجرامي لهذه الجريمة في الأفعال التالية:

1. إلغاء البيانات الخاصة:

تتحقق تلك الصور من خلال دخول الجاني إلى نظام المعالجة للبيانات وإلغائها كلياً أو جزئياً، ومما ينبغي ملاحظته أنَّ الدخول للبيانات الشخصية، والتلاعب بها بهدف إلغائها قد يكون من أي شخص، سواء من جهة التحكم، أو جهة المعالجة، أو من قبل المخترقين، مادامت العلة من التجريم تتمثل في حماية البيانات الشخصية جنائياً لمستخدمي التطبيقات الإلكترونية.

2. حذف البيانات أو تدميرها:

تتفق هذه الصورة مع الصورة السابقة من خلال دخول الجاني إلى نظام المعالجة الآلية للبيانات، وحذفها، أو تدميرها سواء لكامل البيانات أو لجزء منها، مستخدماً في ذلك برامج فيروسات، أو برامج الدودة، أو غيرها من البرامج التي لها القدرة على تدمير هذه البيانات.

3. تسريب البيانات:

يهدف الجاني من قيامه بهذا الفعل إلى إلحاق الضرر بصاحب البيانات من أجل الحصول على منفعة غير مشروعة سواء له أم لغيره، فالاعتداء على البيانات الشخصية يتم من خلال الوصول إليها وحيازتها بطرق غير مشروعة، ومن ثم تسريبها كاملة أو جزءاً منها إلى أشخاص آخرين، فكثير من البيانات تشتمل على بيانات سرية وشخصية سواء بنكية أم صحية أم ائتمانية، وقد ألزمت المادة (الحادية والأربعون) من نظام حماية البيانات الشخصية كل من باشر عملاً من أعمال معالجة البيانات الشخصية بالمحافظة على الأسرار المتعلقة بالبيانات حتى بعد انتهاء علاقته الوظيفية أو التعاقدية، ولا عبرة بطريقة تسريبها سواء سربت لشخص، أو لعدة أشخاص (القاضي، 2020، ص203).

4. تغيير البيانات أو إتلافها:

لم يحدد المنظِّم السعودي وسيلة معيَّنة لتغيير البيانات، وقد يكون التغيير من خلال تعديلها سواء الحذف، أو الإضافة، أو بأي طريقة أخرى، فقد يشمل كامل البيانات الشخصية، أو جزءاً منها، بحيث تفقد قيمتها وحقيقتها التي كانت عليها، كما يتحقق أيضاً بكل تعدٍّ مادي على البيانات أو المعلومات، وقد يتخذ صورة المحو أو التشويه، وكذلك كل عمل يؤدي إلى جعل النظام المعلوماتيأ أو التطبيق الإلكتروني غير صالح لأداء ما أُعد له، أو يؤدي إلى تعديل مسار البيانات، أو المعلومات على النحو الذي كان يتعيَّن أنْ يسير فيه (القاضي،2020،ص204)، فبمجرد حصول التغيير تتحقق الجريمة، وقد نصت الفقرة (1) من المادة الخامسة من نظام حماية البيانات الشخصية على أنَّه» لا تجوز معالجة البيانات الشخصية، أو تغيير الغرض من معالجتها إلا بعد موافقة صاحبها»، وأخيراً فإن إتلاف البيانات المعالجة إلكترونياً يتم من خلال التأثير على أنظمة المعالجة والتخزين بحيث تصبح غير قادرة على القيام بأداء مهامها التي تعمل من أجلها (اللمعي، 2022، ص ص 262،274).

5. إعادة نشر البيانات:

يقصد بالنشر وفقاً لما عرَّفته الفقرة (10) من المادة الأولى من نظام حماية البيانات الشخصية السعودي أنَّه «بث أي من البيانات الشخصية عبر وسيلة نشر مقروءة، أو مسموعة، أو مرئية، أو إتاحتها»، ويحصل فعل النشر من خلال الدخول للتطبيقات الإلكترونية بصفة غير مشروعة، والوصول لبيانات الشخص، أو كلمة السر الخاص بهم، وقد تشمل تلك البيانات الصحية، أو الاسمية، أو البنكية ومن ثم نشرها للغير بأي وسيلة تحقق الغرض من النشر، ويتم عادة هذا الفعل من قبل أشخاص لهم صلاحية الدخول للبيانات، أو من قبل أشخاص غير مصرح لهم بالدخول، أو من قبل المخترقين لمثل هذه التطبيقات (بوكر،2017،ص58).

ومن ثم تقتضي المحافظة على سرية بيانات مستخدمي التطبيقات تفعيل ما يسمى بالأمن المعلوماتي، أو أمن البيانات الشخصية الذي يعتبر من أهم الجوانب المتعلقة بأنظمة المعلومات، وتظهر أهميته من ناحية المحافظة على سرية البيانات الشخصية(Aziz, and Hidayat,2022,p23) من خلال مسؤولية الجهة المختصة بجمع البيانات، ومزودي الخدمة بتطبيق معايير ضمان سريتها، ومنع الوصول إليها، وتفعيل وسائل أمن المعلومات، مثل كلمة السر، والتشفير، وغيرها من تلك الوسائل، بهدف حماية هذه البيانات من غير المصرح لهم بالوصول إليها، واستخدامها الاستخدام الذي يضمن سلامتها(صالح، 2016،ص87) وقد عرَّفت المادة (1) من قانون حماية البيانات الشخصية الإماراتي، أمن المعلومات أنَّه» مجموعة من التدابير، والإجراءات، والعمليات التقنية، والتنظيمية المحددة التي من شأنها الحفاظ على حماية خصوصية، وسرية، وسلامة، ووحدة البيانات الشخصية، وتكاملها، وتوافرها».

وبالرغم من حصر الصور السابقة التي تشكل فعل الاعتداء على البيانات، إلا أنَّها من السعة والشمول الذي يغطي كافة صور التلاعب بتلك البيانات، وإنْ كان يفضل ذكرها على سبيل المثال، ومن ثم اتباعها بالعبارة التالية « العبث بها بأي طريقة أخرى» في آخر النص القانوني للمواد سالفة الذكر، وبالرغم من ذلك فإنَّ أية صورة مستحدثة من صور التعدي من الممكن إدراجها ضمن الصور المذكورة بنص المواد السابقة والواردة على سبيل الحصر (الشاذلي،2020، ص588)، ومنها على سبيل المثال: الإضافة، والإفشاء، والنقل، والالتقاط، والنسخ، والتعديل.

وتجدر الإشارة هُنا إلى أنَّه لا يشترط في الصور السابقة اجتماعها لتحقق الركن المادي لجريمة التلاعب في البيانات الشخصية للفرد، فتحقق إحداها دون الأخرى يكفي لتحقق الركن المادي، ولا يختلف الوضع بالنسبة للبيانات التي تم التلاعب بها سواء كانت تخص شخصاً طبيعياً أو اعتبارياً ما دام أنهم يملكون حق التصرف في هذه البيانات وفقاً لما ينص عليه القانون(صالح، 2016،ص468،الشاذلي،2020،ص588) ومما ينبغي ملاحظته أنَّ الدخول للبيانات الشخصية والتلاعب بها قد يكون من العاملين لدى جهة التحكم، أو جهة المعالجة، أو من قبل المخترقين للنظام ذاته، مادام أنَّ العلة من التجريم تتمثل في حماية البيانات الشخصية جنائياً لمستخدمي التطبيقات الإلكترونية، وتحقيقاً لحماية أكبر لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية، فإنَّه من المنطقي أنْ أصبح الأمن السيبراني مطلباً ضرورياً في ظل التطور التقني الحاصل، فدوره يتمثل في حماية البيانات المعلوماتية، وأجهزة الحاسب الآلي من أي هجمات خارجية، أو اختراقات، أو تهديدات (العمارات والحمامصة، 2022،ص11).

ومن ثم يعاقب المنظِّم السعودي على جريمة الدخول غير المشروع للتلاعب بالبيانات الخاصة بالسجن، والغرامة، أو الجمع بين هاتين العقوبتين، فالفقرة (1) من المادة الخامسة من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية تعاقب بالسجن مدة لا تزيد على أربع سنوات، وبغرامة لا تزيد على ثلاثة ملايين ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، ومما يلاحظ أن المنظِّم السعودي لم يضع حداً أقصى لعقوبتي السجن والغرامة، وهذا خلاف القانون الإماراتي والذي عاقب من خلال الفقرة (2) من المادة (3) بالحبس مدة لا تقل عن سنة واحدة، والغرامة التي لا تقل عن مائتين وخمسين ألف درهم، ولا تجاوز مليون درهم، أو بإحدى هاتين العقوبتين.

وفي ذات الاتجاه يعاقب القانون القطري من خلال المادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية بمضاعفة عقوبة الحبس، والغرامة لكل من يتعدى على البيانات المخزنة سواء بالتعديل، أو الإفشاء، أو النشر، أو الحذف، أو الإلغاء، أو النسخ، حيث تعاقب المادة (372) من قانون العقوبات القطري بالحبس مدة لا تقل عن سنة، ولا تتجاوز ثلاث سنوات، وبالغرامة التي لا تقل عن عشرة آلاف ريال، ولا تزيد على خمسين ألف ريال، ...إذا نتج عن ذلك محو، أو تعديل في المعلومات الموجودة داخل النظام، أو إتلافه، أو تعطيل تشغيله.

ومما سبق يلاحظ تشديد العقوبة من قبل كل من المنظِّم السعودي، والقانونين الإماراتي والقطري لكل من يحاول العبث، أو التلاعب بالبيانات الشخصية للفرد، ويرجع السبب إلى خطورة الاعتداء على النظام المعلوماتي، وما يشتمل عليه من بيانات تخص أصحابها، وأيضاً حماية لحرية حياة الإنسان الخاصة من التعدي عليها سواء بالاطلاع، أو العبث بها، أو الإضرار بأصحابها (الشاذلي،2020، ص589).

وأخيراً يعاقب المنظِّم السعودي، والقانون القطري جهة التحكم، أو المعالجة في حال عدم التزامها بالمحافظة على بيانات مستخدمي التطبيقات، بالعقوبة الأصلية، فالفقرة (1) من المادة (السادسة والثلاثون) من نظام حماية البيانات الشخصية السعودي تعاقب بعقوبة الإنذار، أو الغرامة المالية التي لا تزيد على خمسة ملايين ريال، وتجوز مضاعفة عقوبة الغرامة في حال تكرار المخالفة حتى لو ترتب عليها تجاوز الحد الأقصى لها على ألا تتجاوز ضعف هذا الحد، فإذا كان الحد الأعلى خمسة ملايين ريال كان لجهة الحكم أنْ تصل إلى عشرة ملايين ريال كحد أقصى للغرامة في حال تكرار المخالفة، كما تعاقب المادة (23) من قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري بالغرامة التي لا تزيد عن مليون ريال قطري.

كما يعاقب المنظِّم السعودي بجانب العقوبة الأصلية بالعقوبة التكميلية، التي نصت عليها الفقرة(1) من المادة (الثامنة والثلاثون) من نظام حماية البيانات الشخصية، وهي مصادرة الأموال المتحصلة من جراء ارتكاب المخالفات المنصوص عليها في النظام، وبجانب العقوبات المذكورة سابقاً هناك عقوبة تبعية بينتها الفقرة (1) من المادة (الثامنة والثلاثون) من ذات النظام، وتتمثل في أنَّه يجوز للمحكمة المختصة تضمين الحكم، أو القرار الصادر النص على نشر ملخص الحكم على نفقة المحكوم عليه، أو المخالف في صحيفة محلية أو اكثر تصدر في مكان إقامته، أو في أي وسيلة أخرى مناسبة، ولا يكون النشر إلا بعد اكتساب الحكم الصفة القطعية، أو تحصن القرار بفوات ميعاد التظلم منه، أو صدور حكم نهائي برفض التظلم منه.

الفرع الثاني

الركن المعنوي

جريمة الاعتداء على بيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية والعبث بها، جريمة عمدية ينبغي لتحققها توفر القصد الجنائي العام بعنصريه: العلم والإرادة، باعتبار أنَّ أساس القصد الجنائي توفر العنصرين السابقين، علم الجاني بعناصر الجريمة المرتكبة، واتجاه إرادته نحو تحقيق عناصر هذه الجريمة، فإذا عنصرا القصد الجنائي هنا علم الجاني بالجريمة المرتكبة، والعنصر الآخر اتجاه إرادته نحو إحداث الفعل الإجرامي وتحقيق النتيجة الإجرامية (الصيفي، 2021،ص295: شريف،2017،ص516)، وبالتالي فإن الركن المعنوي لجريمة الدخول غير المشروع للتلاعب بالبيانات يتحقق بتعمد الجاني الدخول إلى النظام المعلوماتي للتطبيق الإلكتروني، والتلاعب ببيانات مستخدميه بإحدى الطرق المنصوص عليها نظاماً، وهو يعلم بأن ما يقوم به من فعل يشكل جريمة معاقب عليها، وأنْ تتجه إرادته إلى تحقق النتيجة التي يسعى إليها المتمثلة في التلاعب بالبيانات الشخصية.

وقد بيَّنت الفقرة (1) من المادة (الخامسة) من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي صور التلاعب أو العبث وهي: إلغاء بيانات خاصة، أو حذفها، أو تدميرها، أو تسريبها، أو إتلافها، أو تغييرها، أو إعادة نشرها، وأيضاً الفقرة (2) من المادة (2) من قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي، والمادة (3) من قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري، ومما سبق يتضح أنَّ الركن المعنوي يتحقق بتعمد الجاني الدخول للتلاعب بالبيانات، فالدخول بطريق الخطأ ينفي القصد الجنائي في حق الجاني، وبالرغم من تشديد المنظِّم السعودي، والقانونين الإماراتي والقطري عقوبة التلاعب بالبيانات إلا أنَّ الملاحظ عدم تطلبهم توفر القصد الجنائي الخاص بجانب القصد الجنائي العام باعتبار أنَّهم لم ينصوا على ضرورة توفر القصد الجنائي الخاص، إلا أن هذا لا يعني عدم تحقق الجريمة، فهي جريمة عمدية يلزم لارتكابها توفر القصد الجنائي العام بعنصريه: العلم والإرادة، وما يؤكد ذلك تعريف المنظِّم السعودي للدخول غير المشروع بأنَّه «دخول شخص بطريقة متعمدة إلى موقع إلكتروني أو نظام معلوماتي..».

وأخيراً لا عبرة بالباعث على ارتكاب الجاني لجريمته، فقد يسعى إلى استغلال البيانات، أو الإساءة إلى سمعة صاحبها، أو الإضرار به، أو الدخول لمجرد الفضول (صالح، 2016، ص469).

الخاتمة:

تناولت الدراسة موضوع «الحماية الجزائية الموضوعية لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية من الدخول غير المشروع»، حيث يشكل فعل الاعتداء على بيانات مستخدمي التطبيقات من خلال الدخول للنظام المعلوماتي جريمة معاقب عليها، سواء من غير تصريح، أو بتجاوز حدود التصريح بالدخول، والعقوبة المقررة لها، كما بيَّنت الدراسة المقصود بالبيانات الواجب حمايتها من خلال استخدام التطبيقات الإلكترونية، ومدى الالتزامات التي تقع على الجهة المسؤولة بمعالجة البيانات، ثم ختمنا الدراسة بأهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومنها:

- أصبح اليوم الاعتماد على التطبيقات الإلكترونية الخدمية سواء الرسمية منها، أو غير الرسمية من الأساسيات التي يعتمد عليها الأفراد في حياتهم اليومية؛ نظراً لسهولة التعامل معها، والسرعة في إنجاز الخدمات التي تقدمها.

- ظهرت عدة وسائل نتيجة للتطور التقني تهدد خصوصية الفرد من خلال الاعتداء عليها بطرق غير قانونية، ومنها التطبيقات الإلكترونية التي أصبح الفرد من خلال تعامله معها مجموعة من البيانات المخزنة داخل النظام الخاص بالتطبيقات.

- الدخول غير المشروع للبيانات يكون إما بغير تصريح، أو بتجاوز حدود التصريح، حيث تكتسب البيانات الشخصية صفتها السرية بالنظر إلى طبيعتها' أو رغبة أصحابها في عدم الاطلاع عليها' فالحق في خصوصية البيانات يعدُّ جزءاً من حياة الفرد الخاصة، كما أنَّ له الحق في المحافظة على سريتها، والتحكم بها، وعدم الاطلاع عليها، أو المساس بها.

- بالرغم من أنَّ المنظِّم السعودي جرَّم الاعتداء على البيانات الخاصة، إلا أنَّه لم ينص على تجريمه لتجاوز حدود التصريح بالدخول إلى النظام المعلوماتي، أو البقاء فيه.

التوصيات:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، وهي:

- تفعيل ما يعرف بأمن المعلومات، أو ما يعرف بالأمن السيبراني حيث أصبح مطلباً ضروريا بهدف تحقيق أكبر قدر من الحماية لبيانات مستخدمي التطبيقات الإلكترونية من أي هجمات خارجية، أو اختراقها.

- النص صراحة على تجريم تجاوز حدود التصريح بالدخول للنظام المعلوماتي، وذلك من خلال إضافة فقرة لنص المادة (الثالثة) من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي، على أنْ تكون بالنص التالي: «الدخول غير المشروع إلى نظام معلوماتي من قبل شخص غير مصرح له بالدخول، أو تجاوز حدود ما صرح له بالدخول، أو البقاء في النظام المعلوماتي بعد علمه بذلك».

- إعادة النظر في نص الفقرة (الأولى) من المادة (الخامسة) من نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، والتي حددت صور الدخول غير المشروع على سبيل الحصر، إذ أنَّه من المفضل النص عليها على سبيل المثال باعتبار أنَّ صور الدخول غير المشروع تتسع وتشمل العديد من الصور التي تغطي كافة صور التلاعب بتلك البيانات.

- توصي الدراسة مستخدمي التطبيقات الإلكترونية بتثبيت برامج حماية على أجهزة الهواتف الذكية لضمان حمايتها من الدخول غير المشروع أثناء تصفحهم لهواتفهم الذكية، والدخول إلى التطبيقات الإلكترونية، وفي حال دخول شخص غير مصرح له للتطبيق الإلكتروني، يتم إشعار المستخدم من خلال إرسال رسالة نصية تتضمن طلب الرقم السري للدخول، من أجل المحافظة على سرية هذه البيانات، ومنع الغير من الدخول غير المشروع إليها.

المراجع:

أولا: اللغة العربية.

أحمد، خالد. (2020). الحق في خصوصية البيانات الشخصية بين الحماية القانونية والتحديات التقنية. الإسكندرية، مصر: دار الكتب والدراسات العربية.

بلعسل، ياسمين ومقدر نبيل. (2021). الحق في الخصوصية الرقمية. مجلة المستقبل للدراسات القانونية والسياسية، الجزائر، (1) 35، 22-1

بوكر، رشيدة. (2017). الحماية الجزائية للتعاملات الإلكترونية. رسالة دكتوراه، جامعة الجيلالي يابس، جامعة الجيلالي يابس، الجزائر.

حافظ، سرفيناز. (2019). استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في المكتبات العربية. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات، كلية الآداب، جامعة القاهرة، (23) سبتمبر، 182-115

الدريني، أشرف. (2021). جرائم الاعتداء على سلامة شبكات وأنظمة وتقنيات المعلومات. مجلة روح القوانين، كلية الحقوق جامعة طنطا، (95) 95، 245-310.

الدهبي، خدوجة. (2019). الحماية الجزائية للمعاملات الإلكترونية. رسالة دكتوراه، جامعة أحمد أدرار، الجزائر.

الزوي، ما شاء الله. (2018). الحماية الجنائية للبيانات الشخصية الإلكترونية في القانون الليبي والمقارن. مجلة العلوم الشرعية والقانونية، جامعة المرقب، ليبيا، بدون رقم مجلد (1)، 231-146.

سعيداني، نعيم. (2021). الحماية الجنائية للحق في الخصوصية في مجال المعلوماتية. رسالة دكتوراه، جامعة باتنة (1)، الجزائر.

الشاذلي، فتوح. (2020). جرائم التعزير المنظّمة في المملكة العربية السعودية. الطبعة الرابعة، الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.

شريف، السيد. (2017). النظرية العامة للإثبات الجنائي. الرياض، السعودية: دار الكتاب الجامعي.

صالح، مروة. (2016). الحماية القانونية الدولية للبيانات الشخصية عبر الإنترنت. الجيزة، مصر: مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.

الصيفي، عبدالفتاح. (2021). الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية والقانون. الإسكندرية، مصر: دار المطبوعات الجامعية.

عباوي، نجاة. (2017). الإشكالات القانونية في تجريم الاعتداء على أنظمة المعلومات. مجلة دفاتر السياسة والقانون، الجزائر، (16) 9، 292-279

العمارات، فارس والحمامصة، إبراهيم. (2022). الأمن السيبراني المفهوم والتحديات. دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.

القاضي، رامي. (2020). شرح قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات رقم (175) لسنة 2018 مقارنا بالتشريعات المقارنة والمواثيق الدولية. الجيزة، مصر: مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.

لطفي، خالد. (2019). الدليل الرقمي ودوره في الإثبات الجنائي. الإسكندرية، مصر: دار الفكر الجامعي.

اللمعي، ياسر. (2022). السياسة الجنائية المعاصرة في حماية خصوصية البيانات الشخصية الإلكترونية، مجلة روح القوانين، مصر، جامعة طنطا، مصر، (97) يناير، 330-1

محمد، قسمية وحمزة، خضري،(2020). مكافحة الجرائم الماسة بنظام المعالجة آلية للمعلومات في قانون العقوبات الجزائري، مجلة صوت القانون المجلد السابع، (2) 7، نوفمبر، 150-126

المنشاوي، محمد. (2019). النظام الجزائي الخاص. جرائم التعزير المنظّمة في المملكة العربية السعودية. الرياض، السعودية: دار الكتاب الجامعي.

نصر، شريف. (2020). الجوانب الموضوعية لجرائم الدخول غير المشروع إلى الأنظمة المعلوماتية. مجلة كلية الشريعة والقانون، جامعة طنطا، مصر، (2) 35، 995-886

النوايسة، عبدالإله. (2016). جريمة الدخول غير المشروع في تشريعات الجرائم الإلكترونية. المجلة القانونية والقضائية، وزارة العدل، قطر (1) 10، 79-11.

ثانياً: اللغة الإنجليزية.

Al-Adwan, M. (2021). Criminal Protection of the Personal Electronic Data Privacy. *Global Journal of Politics and Law Research*.23-57 ,(**5**)**9** .

Al-Qteishat, K. (2018). The Crime of Attacking Private Life in the System of Combating Saudi Informatics Crimes. *Asian Social Science*, **14**(4), 1-51.

Aziz, U., and Hidayat, N. (2022). Criminal Liability Of Misuse Personal Identity Number For Cellphone Cards Registration Illegally. *Mulawarman Law Review*, **7**(**1**), 17-30.

Lippert, S., and Swiercz, P. (2007). Personal data collection via the internet: the role of privacy sensitivity and technology trust. *Journal of International Technology and Information Management*, **16**(1), 2.

Mays, A., and Tomy, M. (2022). Protection of Personal Data in the Care Application. *Journal of International Trade, Logistics and Law*, **8**(1), 23.

Politou, E., Alepis, E., and Patsakis, C. (2018). Forgetting personal data and revoking consent under the GDPR: Challenges and proposed solutions. *Journal of cybersecurity*, **4**(1), 1-20.

ثالثاً: الأنظمة والقوانين

قانون حماية البيانات الشخصية الإماراتي، رقم (45) لسنة 2021م.

قانون حماية خصوصية البيانات الشخصية القطري رقم (13) لسنة 2016م.

قانون مكافحة الجرائم الإلكترونية القطري رقم (14) لسنة 2014م.

قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي رقم (5) لسنة 2012م.

نظام التعاملات الإلكترونية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/18) وتاريخ 8/3/1428هـ.

نظام حماية البيانات الشخصية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/19) وتاريخ 9/2/1443هـ.

نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي (رقم م/17) وتاريخ 8/3/1428هـ.

البحث السابع

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

آليات الإستراتيجية التلميحية في خطاب معلقة عنترة بن شدَّاد العبسي "مقاربة تداولية"

aliat aliastiratijiat altalmihiat fi khitab muealaqat "eantarat bin shidad aleabsi "muqarabat tadawuliatun

د. فاطمة جابر إبراهيم المسهري

dr. fatimat jabir 'iibrahim almashari

آليات الإستراتيجية التلميحية في خطاب معلقة عنترة بن شدَّاد العبسي «مقاربة تداولية»

د. فاطمة جابر إبراهيم المسهري

أستاذ البلاغة والنقد المساعد-كلية العلوم والآداب بمحايل عسير-جامعة الملك خالد

falmashri@kku.edu.sa

aliat aliastiratijiat altalmihiat fi khitab muealaqat eantarat bin shidad aleabsi “muqa-“rabat tadawuliatun

dr. fatimat jabir ‘iibrahim almashari

ustadh albalaghat walnaqd almusaeidu-kaliat aleulum waladab bimahayil easir-jamieat’ almalik khalid

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن آليات الإستراتيجية التلميحية في خطاب معلقة عنترة بن شدَّاد العبسي، ومقاربتها مقاربة تداولية؛ للكشف عن الأبعاد الدلالية والمقاصد المضمرة التي يمررها المتكلم إلى المخاطب؛ لإقناعه والتأثير من خلال التلميح لا التصريح، وذلك بدراسة التلميح من خلال أربع آليات ساهمت مساهمة مباشرة في الوصول إلى أهم مقاصد الخطاب المضمرة، والدلالات المنضوية خلف المعاني المباشرة الصريحة، وتضمنت الآليات: أفعال الكلام، والآليات البلاغية، آلية الترديد، المؤشرات التلميحية الحية، كما خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن الإستراتيجية التلميحية في الخطاب أظهرت السيطرة المطلقة للآخر، ونفي الآخر للأنا، وهو ما يصنع ألما عظيما، وصراعا مستمرا داخل الأنا المتأرجحة بين اليأس والأمل؛ لذا نراها تتحول في الخطاب كله إلى قضية تؤرق الذات، وتقلقها، وتربك رؤيتها للحياة، قضية ذات بعد مصيري، تجعل صاحبها في حالة حرب دائمة مستمرة لا تتوقف.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية، الخطاب، التلميحية، آليات.

Summary: This study aims to reveal the mechanisms of the allusive strategy in the speech of the hanging Antara bin Shaddad Al-Absi, and its approach is a pragmatic approach to reveal the semantic dimensions and implicit intentions that the speaker passes to the addressee; To influence it and direct it through the allusion, not the statement, by studying the allusion through four mechanisms that directly contributed to reaching the most important purposes of the implicit discourse, and the connotations behind the direct, explicit meanings, and the mechanisms included: speech acts, rhetorical mechanisms, repetition mechanism, live allusive indicators, The study also concluded several results, including that the allusive strategy in the discourse showed the absolute control of the other, and the denial of the ego by the other, which creates great pain, and a continuous struggle within the ego swinging between despair and hope; Therefore, we see it transforming in the whole discourse into an issue that disturbs the self, worries it, and confuses its vision of life, an issue with a fateful dimension, making its

Keywords: strategy, discourse, allusiveness, mechanisms

.owner in a state of permanent and continuous war that does not stop

نص المعلقة:

هَل غادَرَ الشُعَراءُ مِن مُتَرَدَّمِ أَم هَل عَرَفتَ الدارَ بَعدَ تَوَهُّمِ
يا دارَ عَبلَةَ بِالجَواءِ تَكَلَّمي وَعَمي صَباحاً دارَ عَبلَةَ وَاِسلَمي
فَوَقَفتُ فيها ناقَتي وَكَأَنَّها فَدَنٌ لِأَقضِيَ حاجَةَ المُتَلَوِّمِ
وَتَحُلُّ عَبلَةُ بِالجَواءِ وَأَهلُنا بِالحَزنِ فَالصَمّانِ فَالمُتَثَلَّمِ
حُيِّيتَ مِن طَلَلٍ تَقادَمَ عَهدُهُ أَقوى وَأَقفَرَ بَعدَ أُمِّ الهَيثَمِ
حَلَّت بِأَرضِ الزائِرينَ فَأَصبَحَت عَسِراً عَلَيَّ طِلابُكِ اِبنَةَ مَخرَمِ
عُلِّقتُها عَرَضاً وَأَقتُلُ قَومَها زَعماً لَعَمرُ أَبيكَ لَيسَ بِمَزعَمِ
وَلَقَد نَزَلتِ فَلا تَظُنّي غَيرَهُ مِنّي بِمَنزِلَةِ المُحَبِّ المُكرَمِ
كَيفَ المَزارُ وَقَد تَرَبَّعَ أَهلُها بِعُنَيزَتَينِ وَأَهلُنا بِالغَيلَمِ
إِن كُنتِ أَزمَعتِ الفِراقَ فَإِنَّما زُمَّت رِكابُكُمُ بِلَيلٍ مُظلِمِ
ما راعَني إِلّا حَمولَةُ أَهلِها وَسطَ الدِيارِ تَسَفُّ حَبَّ الخِمخِمِ
فيها اِثنَتانِ وَأَربَعونَ حَلوبَةً سوداً كَخافِيَةِ الغُرابِ الأَسحَمِ
إِذ تَستَبيكَ بِذي غُروبٍ واضِحٍ عَذبٍ مُقَبَّلُهُ لَذيذِ المَطعَمِ
وَكَأَنَّ فارَةَ تاجِرٍ بِقَسيمَةٍ سَبَقَت عَوارِضَها إِلَيكَ مِنَ الفَمِ
أَو رَوضَةً أُنُفاً تَضَمَّنَ نَبتَها غَيثٌ قَليلُ الدِمنِ لَيسَ بِمَعلَمِ
جادَت عَليهِ كُلُّ بِكرٍ حُرَّةٍ فَتَرَكنَ كُلَّ قَرارَةٍ كَالدِرهَمِ
سَحّاً وَتَسكاباً فَكُلَّ عَشِيَّةٍ يَجري عَلَيها الماءُ لَم يَتَصَرَّمِ
وَخَلا الذُبابُ بِها فَلَيسَ بِبارِحٍ غَرِداً كَفِعلِ الشارِبِ المُتَرَنِّمِ
هَزِجاً يَحُكُّ ذِراعَهُ بِذِراعِهِ قَدحَ المُكِبِّ عَلى الزِنادِ الأَجذَمِ
تُمسي وَتُصبِحُ فَوقَ ظَهرِ حَشِيَّةٍ وَأَبيتُ فَوقَ سَراةِ أَدهَمَ مُلجَمِ
وَحَشِيَّتي سَرجٌ عَلى عَبلِ الشَوى نَهدٍ مَراكِلُهُ نَبيلِ المَحزِمِ
هَل تُبلِغَنّي دارَها شَدَنِيَّةٌ لُعِنَت بِمَحرومِ الشَرابِ مُصَرَّمِ
خَطّارَةٌ غِبَّ السُرى زَيّافَةٌ تَطِسُ الإِكامَ بِوَخذِ خُفٍّ ميثَمِ
وَكَأَنَّما تَطِسُ الإِكامَ عَشِيَّةً بِقَريبِ بَينَ المَنسِمَينِ مُصَلَّمِ
تَأوي لَهُ قُلُصُ النَعامِ كَما أَوَت حِزَقٌ يَمانِيَةٌ لِأَعجَمَ طِمطِمِ
يَتبَعنَ قُلَّةَ رَأسِهِ وَكَأَنَّهُ حِدَجٌ عَلى نَعشٍ لَهُنَّ مُخَيَّمِ

صَعلٍ يَعودُ بِذي العُشَيرَةِ بَيضَهُ كَالعَبدِ ذي الفَروِ الطَويلِ الأَصلَمِ
شَرِبَت بِماءِ الدُحرُضَينِ فَأَصبَحَت زَوراءَ تَنفِرُ عَن حِياضِ الدَيلَمِ
وَكَأَنَّما تَنأى بِجانِبِ دَفِّها الـ وَحشِيِّ مِن هَزِجِ العَشِيِّ مُؤَوَّمِ
هِرٍ جَنيبٍ كُلَّما عَطَفَت لَهُ غَضَبى اِتَّقاها بِاليَدَينِ وَبِالفَمِ
بَرَكَت عَلى جَنبِ الرِداعِ كَأَنَّما بَرَكَت عَلى قَصَبٍ أَجَشَّ مُهَضَّمِ
وَكَأَنَّ رُبّاً أَو كُحَيلاً مُعقَدٌ حَشَّ الوَقودُ بِهِ جَوانِبَ قُمقُمِ
يَنباعُ مِن ذِفرى غَضوبٍ جَسرَةٍ زَيّافَةٍ مِثلَ الفَنيقِ المُكدَمِ
إِن تُغدِفي دوني القِناعَ فَإِنَّني طَبٌّ بِأَخذِ الفارِسِ المُستَلئِمِ
أَثني عَلَيَّ بِما عَلِمتِ فَإِنَّني سَمحٌ مُخالَقَتي إِذا لَم أُظلَمِ
وَإِذا ظُلِمتُ فَإِنَّ ظُلمِيَ باسِلٌ مُرٌّ مَذاقَتُهُ كَطَعمِ العَلقَمِ
وَلَقَد شَرِبتُ مِنَ المُدامَةِ بَعدَما رَكَدَ الهَواجِرُ بِالمَشوفِ المُعلَمِ
بِزُجاجَةٍ صَفراءَ ذاتِ أَسِرَّةٍ قُرِنَت بِأَزهَرَ في الشَمالِ مُفَدَّمِ
فَإِذا شَرِبتُ فَإِنَّني مُستَهلِكٌ مالي وَعِرضي وافِرٌ لَم يُكلَمِ
وَإِذا صَحَوتُ فَما أُقَصِّرُ عَن نَدىً وَكَما عَلِمتِ شَمائِلي وَتَكَرُّمي
وَحَليلِ غانِيَةٍ تَرَكتُ مُجَدَّلٍ تَمكو فَريصَتُهُ كَشَدقِ الأَعلَمِ
سَبَقَت يَدايَ لَهُ بِعاجِلِ طَعنَةٍ وَرَشاشِ نافِذَةٍ كَلَونِ العَندَمِ
هَلّا سَأَلتِ الخَيلَ يا اِبنَةَ مالِكٍ إِن كُنتِ جاهِلَةً بِما لَم تَعلَمي
إِذ لا أَزالُ عَلى رِحالَةِ سابِحٍ نَهدٍ تَعاوَرُهُ الكُماةُ مُكَلَّمِ
طَوراً يُجَرَّدُ لِلطِعانِ وَتارَةً يَأوي إِلى حَصدِ القَسِيِّ عَرَمرَمِ
يُخبِركِ مَن شَهِدَ الوَقيعَةَ أَنَّني أَغشى الوَغى وَأَعِفُّ عِندَ المَغنَمِ
وَمُدَجَّجٍ كَرِهَ الكُماةُ نِزالَهُ لا مُمعِنٍ هَرَباً وَلا مُستَسلِمِ
جادَت لَهُ كَفّي بِعاجِلِ طَعنَةٍ بِمُثَقَّفٍ صَدقِ الكُعوبِ مُقَوَّمِ
فَشَكَكتُ بِالرُمحِ الأَصَمِّ ثِيابَهُ لَيسَ الكَريمُ عَلى القَنا بِمُحَرَّمِ
فَتَرَكتُهُ جَزَرَ السِباعِ يَنُشنَهُ يَقضِمنَ حُسنَ بِنانِهِ وَالمِعصَمِ
وَمِشَكِّ سابِغَةٍ هَتَكتُ فُروجَها بِالسَيفِ عَن حامي الحَقيقَةِ مُعلِمِ
رَبِذٍ يَداهُ بِالقِداحِ إِذا شَتا هَتّاكِ غاياتِ التِجارِ مُلَوَّمِ
لَمّا رَآني قَد نَزَلتُ أُريدُهُ أَبدى نَواجِذَهُ لِغَيرِ تَبَسُّمِ
عَهدي بِهِ مَدَّ النَهارِ كَأَنَّما خُضِبَ البَنانُ وَرَأسُهُ بِالعِظلِمِ

فَطَعَنتُهُ بِالرُمحِ ثُمَّ عَلَوتُهُ بِمُهَنَّدٍ صافي الحَديدَةِ مِخذَمِ
بَطَلٍ كَأَنَّ ثِيابَهُ في سَرحَةٍ يُحذى نِعالَ السِبتِ لَيسَ بِتَوأَمِ
يا شاةَ ما قَنَصٍ لِمَن حَلَّت لَهُ حَرُمَت عَلَيَّ وَلَيتَها لَم تَحرُمِ
فَبَعَثتُ جارِيَتي فَقُلتُ لَها اِذهَبي فَتَجَسَّسي أَخبارَها لِيَ وَاِعلَمي
قالَت رَأَيتُ مِنَ الأَعادي غِرَّةً وَالشاةُ مُمكِنَةٌ لِمَن هُوَ مُرتَمِ
وَكَأَنَّما اِلتَفَتَت بِجيدِ جَدايَةٍ رَشإٍ مِنَ الغِزلانِ حُرٍّ أَرثَمِ
نَبِّئتُ عَمرواً غَيرَ شاكِرِ نِعمَتي وَالكُفرُ مَخبَثَةٌ لِنَفسِ المُنعِمِ
وَلَقَد حَفِظتُ وَصاةَ عَمّي بِالضُحى إِذ تَقلِصُ الشَفَتانِ عَن وَضَحِ الفَمِ
في حَومَةِ الحَربِ الَّتي لا تَشتَكي غَمَراتِها الأَبطالُ غَيرَ تَغَمغُمِ
إِذ يَتَّقونَ بِيَ الأَسِنَّةَ لَم أَخِم عَنها وَلَكِنّي تَضايَقَ مُقدَمي
لَمّا رَأَيتُ القَومَ أَقبَلَ جَمعُهُم يَتَذامَرونَ كَرَرتُ غَيرَ مُذَمَّمِ
يَدعونَ عَنتَرَ وَالرِماحُ كَأَنَّها أَشطانُ بِئرٍ في لَبانِ الأَدهَمِ
ما زِلتُ أَرميهِم بِثُغرَةِ نَحرِهِ وَلَبانِهِ حَتّى تَسَربَلَ بِالدَمِ
فَازوَرَّ مِن وَقعِ القَنا بِلَبانِهِ وَشَكا إِلَيَّ بِعَبرَةٍ وَتَحَمحُمِ
لَو كانَ يَدري ما المِحاوَرَةُ اِشتَكى وَلَكانَ لَو عَلِمَ الكَلامَ مُكَلِّمي
وَلَقَد شَفى نَفسي وَأَذهَبَ سُقمَها قيلُ الفَوارِسِ وَيكَ عَنتَرَ أَقدِمِ
وَالخَيلُ تَقتَحِمُ الخَبارَ عَوابِساً مِن بَينِ شَيظَمَةٍ وَآخَرَ شَيظَمِ
ذُلُلٌ رِكابي حَيثُ شِئتُ مُشايِعي لُبّي وَأَحفِزُهُ بِأَمرٍ مُبرَمِ
وَلَقَد خَشيتُ بِأَن أَموتَ وَلَم تَدُر لِلحَربِ دائِرَةٌ عَلى اِبنَي ضَمضَمِ
الشاتِمَي عِرضي وَلَم أَشتِمهُم وَالناذِرَينِ إِذا لَم اَلقَهُما دَمي
إِن يَفعَلا فَلَقَد تَرَكتُ أَباهُم جَزَرَ السِباعِ وَكُلِّ نَسرٍ قَشعَمِ

المقدمة:

دار الشعر الجاهلي حول قضايا متعددة، واختلفت مقاصد الخطاب الشعري الجاهلي باختلاف التجربة الشعورية الخاصة والظروف المحيطة، ما وجه الشاعر لاستخدام إستراتيجيات معينة في الخطاب قصد التأثير، والإقناع في المخاطب، الذي مثَّل قضية محورية في خطاب الشعر الجاهلي عموما، وخطاب معلقة عنترة بن شدَّاد العبسي على وجه الخصوص.

ومن الإستراتيجيات الخطابية التي اعتمدها خطاب معلقة عنترة بن شدَّاد العبسي: الإستراتيجية التلميحية، من خلال الاستعانة بآليات تلميحية أطَّرت العلاقة بين المتكلم والمخاطب، وجعلتها تدور في محيط قضايا وجودية بارزة في الخطاب حاول المتكلم إقناع الآخر بها واستمالته إليها.

وتهدف الدراسة إلى تتبع مواضع الإستراتيجية التلميحية في خطاب معلقة عنترة بن شدَّاد العبسي، والكشف عن الآليات التي توسَّل بها المتكلم في سبيل تمرير مقاصده المضمرة التي تشف عنها المعاني الصريحة المباشرة.

واعتمدت الدراسة في محاولة الوقوف على آليات الإستراتيجية التلميحية في خطاب المعلَّقة على المقاربة التداولية، والتداولية هي: «دراسة استعمال اللغة في الخطاب...وتتطرق التداولية إلى اللغة، كظاهرة خطابية، وتواصلية، واجتماعية معًا»(أرمينكو، (د،ت)، ص ٥).

واقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدمة، وأربعة مباحث:

المبحث الأول: الأفعال الكلامية

المبحث الثاني: الآليات البلاغية

المبحث الثالث: آلية الترديد

المبحث الرابع: المؤشرات التلميحية الحيَّة

وخاتمة ضمت أهم نتائج البحث.

إن لفظ الإستراتيجية لم ينبثق من الحقل اللغوي بل من الميدان العسكري؛ فلفظ الإستراتيجية جاء أولاً من فن قيادة عمليات جيش في ميدان القتال، ثم شاع اللفظ ليشمل كل عمل يتم القيام به بصفة منسقة لبلوغ هدف ما (شارودو وآخرون، ٢٠٠٨م، ص ٥٣٢)

ويهم الباحث في البحث ما يتعلق بتحليل الخطاب حيث تعني الإستراتيجية في تحليل الخطاب: اختيار الذات الفردية أو الجماعية عددًا من العمليات اللغوية، سواء أكانت قواعد أو معايير أو مواضعات (شارودو وآخرون، ٢٠٠٨م، ص ٥٣٣)

والإستراتيجية «إطار تعاقدي يضمن استقرار السلوكات وقابليتها للتوقع بحيث يمكن للفرد أن يتدخل فيتعامل إما معطيات العقد، وإما في صلبها»(شارودو وآخرون، م٢٠٠٨، ص ٥٣٣).

أما الإستراتيجية التلميحية التي يقوم عليها البحث فهي إستراتيجية غير مباشرة تحتاج من المرسِل إلى عمل ذهني يتجاوز فيه الشكل اللغوي للوصول إلى القصد، وتكون محصورة في التعبير عن القصد، أو المعنى المراد باطنا،(الشهري، ٢٠٠٤م،ص ٣٧٠)، وقد عرَّفها الشهري بأنها «الإستراتيجية التي يعبر بها المرسِل عن القصد بما يغاير معنى الخطاب الحرفي؛ لينجز بها أكثر مما يقوله، إذ يتجاوز قصده مجرد المعنى الحرفي لخطابه، فيعبر عنه بغير ما يقف عنده اللفظ مستثمرا في ذلك عناصر السياق»(الشهري، ٢٠٠٤م،ص ٣٧٠).

المبحث الأول: الأفعال الكلامية:

الفعل لغة: العمل، وهو حركة يقوم بها عضو حركي أو غُدِّي ردا على تنبيه حسي موضعي (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٩م، ص٤٧٧).

أما الكلام لغة فهو من كلم يكلم تكلم: أي وجه الحديث إليه، والكلام في أصل اللغة: الأصوات المفيدة، وفي علم الكلام: المعنى القائم في النفس(مجمع اللغة العربية، ١٩٨٩م، ص٥٤٠)، وعند النحاة: هو اللفظ المفيد فائدة يحسن السكوت عليها (ابن عقيل، ١٩٨٠م:ص ١/ ١٤).

ويعرف الفعل الكلامي في الدراسات الحديثة بأنه: «كل ملفوظ ينهض على نظام شكل دلالي إنجازي تأثيري، وفضلاً عن ذلك، يعد نشاطًا ماديًا نحويًا يتوسل أفعالًا قولية، لتحقيق أغراض إنجازية، (كالطلب، والأمر، والوعد، والوعيد...إلخ)، وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي، (كالرفض، والقبول) (صحراوي، ٢٠٠٥م: ص ٤٠)، وقد صنَّف سيرل الأفعال الكلامية إلى خمسة أصناف:

- الإخباريات.
- التوجيهيات،أوالطلبيات،أو الأمريات.
- الالتزاميات.
- التعبيريات.
- والإعلانيات

وميَّز بين الأفعال الكلامية المباشرة، وغير المباشرة، فالمباشرة هي التي تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم، وغير المباشرة هي التي تخالف فيها قوتها الإنجازية مراد المتكلم (J.Searl, 1981, p 2.)

وفي خطاب عنترة شكَّلت التوجيهيات ظاهرة تداولية في الخطاب، فقد ورد الفعل الكلامي (الاستفهام) منذ مطلع الخطاب وبالتحديد في شريحة الأطلال، يقول عنترة:

هل غادر الشعراء من متردم

أم هل عرفت الدَّار بعد توهم ؟

لا يبدو أن الشاعر يطرح استفهامه ليدل على قوة إنجاز الخطاب الحرفي، فليس الغرض من السؤال الاستفهام على الحقيقة، بل إن هناك قوة إنجازية تنبثق من ملفوظ (الطلل)، فاستفتاح القصيدة باستفهام (هل غادر الشعراء؟)، يحيل إلى استفهام آخر يتمثل في ظلال البداية المقلقة التي ترفض الحقائق الماثلة للشاعر، وترغب باستحضار كل ما هو غائب مأمول.

إن الطلل هنا يمثل حالة من حالات الحضور والغياب عبر ثنائية ضدية استفتحت بها القصيدة: (عرفت/توهم)، فعرفت تمثل حالة الحضور؛ لأن المعرفة حالة من الإدراك والتيقن، وتوهم تمثل حالة الغياب فالتوهم شك وإنكار وتردد، وذلك يعني أن المطلع ينبئ بتأرجح ملازم للقصيدة بين هاتين الحالتين حالة الحضور والغياب، واليقين والشك.

وتظهر الإستراتيجية التلميحية في الفعل الكلامي (هل) في طلب التصديق الذي يتطلب أن يكون لدى المتكلم فكرة مسبقة عن الموضوع المسْتفهَم عنه، ويندرج ذلك ضمن ما أسماه سيرل: «معيار الشروط المعدة»(صحراوي، ٢٠٠٥م: ص ١١٤)، وهذا يعني أن المخاطَب عليه معرفة المعاني الحرفية والقضوية[١] التي يقصد إليها الملفوظ كاملاً في هذا البيت، فلفظ (المتردم) يحمل معنى مباشرًا في الأصل، وله قوة إنجازية حرفية إذ يعني المكان الذي يُستصلَح بعدما أصابه الوهن والعطب (ديوان عنترة بن شداد، ٢٠٠٤م): ص ١١)، لكن الشاعر لا يقصد هذا التعبير بل إنه يستفهم عن المعاني التي طرقها الشعراء فلم يبقوا لمن بعدهم ما يسبقوا إليه من المعاني، يقول الزوزني في كتابه شرح المعلقات السبع: «يقول: هل تركت الشعراء موضعًا مسترقعًا إلا وقد رقعوه وأصلحوه؟ وهذا استفهام يتضمن معنى الإنكار، أي لم يترك الشعراء شيئًا يصاغ فيه شعر إلا وقد صاغه فيه، وتحرير المعنى: لم يترك الأول للآخر شيئًا، أي سبقني من الشعراء قوم لم يتركوا لي مسترقعًا أرقعه ومستصلحًا أصلحه، وإن حملته على الوجه الثاني كان المعنى: إنهم لم يتركوا شيئًا إلا رجعوا نغماتهم بإنشاء الشعر وإنشاده في وصفه ورصفه»(الزوزني: ٢٠٠٢م: ص٢٤٥).

١ ((الاقتضاء علاقة تداولية بين الأقوال، لا علاقة دلالية بين القضايا، والاقتضاء يحدد باعتبار المقامات التي ينجز فيها، وهي مقامات تضم المواقف القضوية ومقاصد كل من المتكلم ومخاطبه.(موشلر، وآخرون: ٢٠١٠: ص٢٤٩)

وإذا ما أردنا استجلاء السياق في هذا الخطاب الحواري الذي يقيمه الشاعر بينه وبين الآخر الذي قد يكون آخر عينيًا أو كونيًا نجد أن أهم عناصر السياق هنا:

- المكان، ويتمثل في الطلل.
- الزمان، ويتمثل في بعدين زمنيين:
  - الزمن الآني للشاعر وهو زمن الوقوف الحقيقي على الطلل.
  - الزمن الماضي وهو زمن عمران هذا الطلل بأهله.

ويؤدي لفظ (غادر) في بداية القصيدة دورًا محوريًا في الملفوظ الطلبي، فالجذر المكون للفعل هو (غَدَرَ)، ويتفرع من هذا الجذر مشتقات تقودنا إلى معان مضمرة لا يصرّح بها الخطاب:

غَدَرَ	
الغدراء	شدة الظلمة
والغَدَرُ	المواضع الصعبة التي لا يستطيع القطيع ارتقاءها
والغدير	قطعة الماء التي يتركها السيل
غُدُرَ	وألقت الشاة غُدُرَها أي بقايا الأقذاء المتبقية في الرحم بعد الولادة

تدور المعاني المعجمية لمادة (غَدَرَ) حول معنيين هما: (الرفعة/الوضاعة)، فهناك ما هو وضيع مستقذر أسود يتسلل في معاني ملفوظ الخطاب، يقابله كل ما هو مرتفع شريف.

يبدو جليا أن الشاعر يلمح إلى لونه الأسود الذي يحدد مكانته المتدنية في قومه بالرغم من التحاقه بنسب أبيه، ويلمح كذلك إلى شجاعته وفروسيته التي يرجو أن تتغير بها هذه المكانة إلى مكانة أعلى وأرفع في قومه، وهذا ما يثبته كذلك علم النفس الاجتماعي؛ حيث يركز علماء النفس الاجتماعيون على التأثيرات الاجتماعية الكبرى في نمو الشخصية، وما لها من تأثير مباشر في عمليات التفاعل المتبادل بين الأشخاص، أو عملية المطاوعة والعدوانية تجاههم، أو تجاه أنفسهم، فالتفاعل النشط لأعضاء الجماعة مؤثر مهم في سلوك الأفراد، غير أن الجماعة السلبية الصامتة تؤثر أكثر في سلوك الفرد وردة فعله. (لامبرت وآخرون، ١٩٩٣م، ص ٣٠).

إنَّ الشاعر –لتحقيق ذلك– لم يستعمل الإستراتيجية المباشرة في هذا الخطاب للتعبير عن هاتين الحالتين اللتين تتنازعان الشاعر وتسببان له حالة من القلق والتأرجح بين ما هو واقع وما هو مأمول، فلم يصرّح مثلا بلونه الأسود وعدم نقاوة نسبه، ولا إلى عقدة النقص التي لم تحلّها شجاعته وفروسيته، بل عبر عن كل هذه المعاني التلميحية من خلال الفعل الكلامي التوجيهي (هل)، وعليه فالفعل الكلامي في هذا المقام يأتي بدلالات لا يمكن قصرها على قوة إنجازية واحدة، بل هناك قوى إنجازية أخرى، مثل: الاستغراب، والتعجب، والاستنكار، والنفي، والاستعطاف ... إلخ ، إذ فيها دلالات أخرى تكشف عن نفسية الشاعر.

يعد الأمر من الأفعال الكلامية التوجيهية الحاضرة في الخطاب، والأمر هو «طلب الفعل استعلاء؛ لتبادر الذهن عند سماعها إلى ذلك وتوقف ما سواه على القرينة» (القزويني،(د.ت): ص ٣/ ٨١).

ويكتسب الفعل الكلامي (الأمر) في الخطاب قوى إنجازية غنية بالدلالات والتلميحات، ويمكن تلمُّس ذلك من السياقات التي يرد فيها الفعل الكلامي، ففي قول الشاعر:

يا دار عبلة بالجواء تكلمي

وعمي صباحًا دار عبلة واسلمي

تظهر في (عمي صباحًا) خصوصية للزمن تستدعي نقيضها وضدها، فالصباح يلمح إلى البياض . والإشراق . والنور . والحياة)، والصباح يستدعي ضده الليل الذي يلمح إلى السواد، والعتمة، والظلمة، والموت)، وهذا يعني أن القوة الإنجازية في الفعل اللغوي الإنجازي (عمي) هو الدعاء المرتبط بالمحبوبة تأدبا في الخطاب معها، فقد جاء في معنى (عمي) «وهي كلمة تحية عند العرب يقال: عم صباحا، وعم مساء، وعم ظلاما، وذهب قوم إلى أنها من «نعم المطر» إذا كثر، ونعم البحر إذا كثر زبده كأنه يدعو لها بالسقيا وكثرة الخير، وقال الأصمعي والفراء: إنما هو دعاء بالنعيم والأهل» (شرَّاب، ٢٠٠٧م: ص ٣/ ١٦٠).

غير أن المعنى غير المباشر الذي يحيل عليه الفعل اللغوي (عمي) هو الدعاء للذات نفسها بالخير والنعيم والأهل وليس للمحبوبة، وهي أمور تتطلع الذات باستمرار إلى الحصول عليها وامتلاكها، يؤكد هذا المعنى اقتران الفعل الإنجازي (عمي) بزمن الصباح الذي يعكس البياض والإشراق والنور، وهي صفات لا يملكها الشاعر بلونه الأسود، ونسبه الناقص، وذاته المحتقرة من أبناء قبيلته، فكان يكنى «أبا المغلس» والمغلس هو السائر في الغلس، والسير في الظلام من أمارات الجرأة والشجاعة، أو أن ذلك إشارة إلى سواد لونه»(طبانة، ١٩٥٨، ص ١٧٨) ، كما يعكس رغبة الشاعر في استحضار الشجاعة والفروسية والكرم وغيرها من الصفات التي يملكها الشاعر من عالم الغياب والظلمة والخفاء إلى عالم النور والضياء والظهور.

من أفعال الأمر في البيت السابق (تكلمي)، الذي يصنع عملية تواصلية مع طرف جامد يفتقد للحواس التي تمكنه من النطق والتفاعل في العملية التواصلية، فاستنطاق الدار لا يأتي بمعناه المباشر، وإنما يكون باستنطاق ما كانت تضمه الدار من كلام وشعور ومواقف صدرت من الأشخاص الذين عاشوا في هذه الدار، وربما يضيق معنى الاستنطاق فينحصر في كلام وشعور ومواقف أهل الدار تجاه عنترة فقط.

وتظهر الإستراتيجية التلميحية في أفعال الأمر ضمن مظاهر الحرب والفروسية في الخطاب في قوله:

أثني عليَّ بما علِمْتِ فإنني

سمحٌ مخالقتي إذا لم أُظلَم

وإذا ظُلمْتُ فإنَّ ظُلميَ باسلٌ

مرٌّ مذَاقَتهُ كَطعم العَلْقم

ينجز الشاعر بالفعل الكلامي (أثني) أكثر من فعل من الأفعال اللغوية الإنجازية، منها رغبة الشاعر في اعترافها بفضله وبطولته، وبالتالي شكره على أفعاله العظيمة، إضافة إلى أن الفعل الكلامي (أثني) يتضمن شروطًا مهمة لبناء الإستراتيجية التلميحية مع المرسَل إليه، أولها: بناء المعنى على المعارف المشتركة بين المرسِل والمرسَل إليه، فالظاهر من الخطاب أنه يحمل قوة إنجازية حرفية هي الأمر (أثني عليَّ بما علمتِ)، إلا أن المعنى غير المباشر يلمح إلى استنفاد الشاعر جهده وقوته وطاقته في الثناء على نفسه من خلال مدح الذات في قصائده، أو شجاعته في الحرب، أو كرمه وحسن خلقه في السلم، وأصبح من الواجب الاستعانة بالآخر في تعداد المناقب والمحامد المعلومة لها ولغيرها والتي لا تعد ولا تحصى؛ لأن الآخر هنا يملك من صفات النسب الرفيع، واللون الأبيض، والمكانة العزيزة في العشيرة ما لا يملكه الشاعر، وذلك أدعى بأن يُنصت إليه، ويُفهم عنه، وهذا الثناء ربما جرَّ معه اعترافا بنسبه؛ لأنها تمثل صوت القبيلة المفقود والعادل بالنسبة له، وهذا ما تؤكده الدراسات النفسية التي تذهب إلى أن «التدعيم اللفظي يمكن أن يكون فعالا بنفس الدرجة في تغيير أشكال سلوكية أعقد»(لامبرت وآخرون، ١٩٩٣م، ص ١٥٨) .

غير أن الشاعر يستدرك فيؤكد على منقبة واحدة يعمد إلى إظهارها وهي (السماحة)، فهو لا يقصد إبراز هذه الخصلة فيه بقدر ما يرمي إلى الإعلان عن ظلالها بطريقة تحفظ له كبرياءه وأنفته، فيلمح إلى نتائج عدم اعتراف قومه بهذه الذات السمحة، وعواقب الظلم الواقع عليها منهم، من خلال استحضار الفظاظة والخشونة التي هي ضد السماحة، ففكرة الظلم تأتي من انتقام الشاعر لكرامته حال ظلمه.

ومن الأمريات في الخطاب قول الشاعر:

فبعثت جاريتي فقلت لها اذهبي

فتجسسي أخبارها لي واعلمي

يحوي أمريات هي: (اذهبي/ وتجسسي/ واعلمي)، ومرجعها المخاطب الذي يظهر السياق إنجازه لفعل لغوي غير الأمر وهو الالتماس الذي يتحقق بين طرفي خطاب يتساويان في المنزلة، فالجارية تخضع لسلطة سيدها، كما يخضع عنترة لعقدة العبودية التي صارع طوال حياته للتحرر منها، وتظهر أبعاد التوجس والإحباط من العبودية في الفعل الكلامي (اعلمي) الذي جاء المسند إليه فيه محذوفًا؛ لينصرف الذهن بمعاونة المعارف المشتركة بين أطراف التخاطب إلى إشكالات النسب واللون والمنزلة التي شكلت غيابا ظاهرًا، ومطلبًا مستمرًا في بنية الخطاب.

إذا ما صنفنا الأفعال الكلامية السابقة في إطار الأفعال الرفيعة والوضيعة نجدها جميعًا تلمح إلى معان وضيعة لا تتناسب مع صفات الفارس الحرِّ، فالانزواء خلف جارية والدفع بها لعمل لا أخلاقي وهو التجسس يعكس الجبن والخوف فضلا عن أن فعل التجسس وتتبع أخبار النساء لا ينتمي إلى المروءة في شيء.

وتظهر الإستراتيجية التلميحية على مستوى الأفعال الكلامية التوجيهية في أفعال العرض، ومنها قول الشاعر:

هلاَّ سألت الخيل يا ابنة مالك

إن كنت جاهلة بما لم تعلمي

ففعل العرض (هلاَّ) لا يلمح إلى العرض كما هو ظاهر من المعنى المباشر، بل ينجز فعل التعلق برغبة وأمنيات المرسِل لفعل ما من خلال الآخر الذي يبحث وينقب ويستفسر.

وسؤال الخيل بالذات يؤكد على شجاعة عنترة؛ فملازمة الخيل دليل على الترحال الدائم، والحروب المستمرة، والأسفار البعيدة، وهذا لا شك ديدن الفرسان الشجعان الذين لا تجذبهم حياة الاستقرار والدعة، فالخيل هي رفيقه الذي يلازمه في الحلِّ والترحال، وبالتالي هي أعرف الخلق به، وأولى بسؤال الناس عنه.

تلك في الحقيقة أهم سمات أفعال الكلام التوجيهية التي تسمى كذلك الأمريات أو الطلبيات التي يستعملها المتكلم؛ ليحصل بواسطتها على قيام المستمع بشيء ما، وهي على مستويات حيث تبدأ بالاقتراح الخجول وتتصاعد حتى تنتهي بالمطالبة الإجبارية، «فهي التي يستعملها المتكلمون ليجعلوا شخصًا آخر يقوم بشيء ما، وتعبر عما يريده المتكلم، وتتخذ شكل أوامر وتعليمات ومقترحات وطلبات(أرمينكو، (د،ت): ص ٦٨).

المبحث الثاني: الآليات البلاغية

يوظِّف المرسِل عددًا من الآليات اللغوية والبلاغية للتلميح إلى قصده، منها ألفاظ الكنايات والاستعارات والتشبيهات والروابط والظروف الإنجازية، والتكرار...إلخ(الشهري، ٢٠٠٤م:ص ٣٨٥).

«وبالرغم من تعدد هذه الآليات، إلا أن هناك علاقة بين بعضها بعضًا، من حيث قدرتها على التعبير عن قصد واحد، فالمرسِل يستطيع أن يعبِّر عن شجاعة المرسَل إليه، أو غيرها، مثلاً بآليات مختلفة، منها: التشبيه، والكناية، والتعريض، إذ يجعل الخطاب في كل منها دليلاً على قصده الثابت، مع احتفاظ كل منها بخصوصيته في بنائه وأثره على المرسَل إليه»(الشهري، ٢٠٠٤م:ص ٣٨٥)، وفيما يأتي بعض هذه الأنواع:

- **الاستعارة:**

من الاستعارات الواردة في المعلقة قول الشاعر:

يا دار عبلة بالجواء تكلَّمي

وعمي صباحا دار عبلة واسلمي

في قوله (تكلَّمي) استعارة مكنية، حيث شبه الدار بالإنسان الذي يتكلم فحذف المشبه به، وعوض عنه بشيء من لوازمه وهي صفة التكلم.

والشاعر قدَّم السَّلام الذي يضاد (الحرب)، فمعنى اسلمي في الأساس الدعاء لدار عبلة بأن تسلم وتدوم، غير أن تقليب جذر المادة (سَلَمَ) يقود إلى اشتقاق السلام منها، وهو معنى تلميحي لا يمكن إغفاله، فقد ارتبطت السماحة بالظلم سابقا، وها هي الحرب ترتبط بالسلم هنا، وجعله في مطلع القصيدة بينما ذكر مظاهر الحرب والشجاعة وشدة البأس في نهايتها، إشارة إلى الاستجداء والاستعطاف وبذل المحاولات السلمية لاسترداد الحق، فقد أنتج خطابه بالإستراتيجية التلميحية بالاعتماد على صيغة الأمر (تكلمي/ عمي/ اسلمي) التي لم تأت على معناها المباشر، وإنما على قوتها الإنجازية المتمثلة في الدعاء، وهو إعلان صريح بموقف مسالم برغم حالة القوة الجسدية والمهارة القتالية التي فاق بها الشاعر أقرانه؛ لأن «التدعيمات الاجتماعية تحدد استمرار أو قطع التفاعل الاجتماعي، فإذا كانت التجارب مقبولة من الطرفين أو تبشر بالقبول، يستمر التفاعل وإذا لم تكن كذلك تنقطع العلاقة»(لامبرت وآخرون، ١٩٩٣م، ص ١٦١)، ويحل الظلم مكان السماحة.

ومن الاستعارات في الخطاب قول الشاعر:

إذ تستبيكَ بذي غروبٍ واضِحٍ

عذبٍ مُقَبَّلُهُ لذيذِ المِطعَمِ

استعارة تصريحية؛ حيث صرح بالمشبه به وهو الغروب وحذف المشبه وهو الفم والأسنان الحادة، وتشف الاستعارة عن معنى غير مباشر تلمح إليه لا ينفك يدور في فلك البياض والسواد، والظلمة والنور، فهناك تقابل بين الغروب بكل ما يحمله من ظلمة، والأسنان بلونها الأبيض، وهذا لا شك يعيدنا إلى النظام الاجتماعي وقوانينه التي عاش فيها عنترة، والتي تكون فيها قضية السيادة والعبودية من أهم القضايا التي تحكم تفاعل الأفراد في المجتمع.

- **التشبيه:**

ومن التشبيهات الواردة في معلقة عنترة قوله:

فيها اثنتان وأربعون حليبة

سودا كخافية الغراب الأسحم

شبه إبل محبوبته السوداء بخوافي الغراب الأسود، والإبل السوداء هي أنفس الإبل وأعزها عند العرب، فهو يريد أن قوم محبوبته قوم أغنياء ومصدر غناهم وعزهم ورفعتهم هو امتلاكهم لهذا النوع من الإبل.

وتظهر الإستراتيجية التلميحية في هذه الأداة البلاغية في علاقة الملفوظ باللون، فإذا ما حاولنا إيجاد علاقة بينهما فإننا لا نجد، عدا ظلال اللون الأسود في الملفوظ وقيمته التي اكتسبها من قيمة الإبل نفسها، فهو يوجه العقل بالالتفات إلى قيمته الشخصية بين قومه، فكما أن الإبل لم يضرها لونها الأسود بل كان على غير المعتاد في هذا اللون دليلا على قيمتها ونفاستها، فكذلك عنترة الذي لم يضره لونه الأسود بل إنه برغم السواد الذي يكسو جسده فارس مقدام شجاع.

ومن التشبيهات الواردة في الملفوظ قول الشاعر:

صعلٍ يعود بذي العشيرة بيضه

كالعبد ذي الفرو الطويل الأصلم

شبه الشاعر ذكر النعام الصغير الرأس بالعبد الأصلم المقطوع الأذنين، والمتأمل لهذه الصورة يرى أن وجه الشبه في السرعة، فالعبد يسرع في تلبية أوامر سيده كسرعة النعام في الجري، غير أن هناك أبعادًا تلميحية أخرى يمكن اقتناصها في الملفوظ، فكان للشاعر أن يشبه سرعة النعام بما جرت عادة العرب تشبيهه في السرعة كتصوير سرعة الخيل بالبرق في قول الشاعر:

وخيل تحاكي البرق لوناً وسرعة

وكالصّخر إذ تهوي وكالماء في الجري

أو في سرعة السهم المنطلق، أو غير ذلك من التشبيهات التي اعتادت العرب استعمالها في هذا الموضع، غير أن اختيار تشبيه النعام بالعبد يلمح إلى الذات المتكلمة نفسها، وما يختلج داخلها من عقد عميقة أعظمها عقدة العبودية التي ما انفكت تلتصق بعنترة، وهذه العقدة تتسلل إلى ملفوظه حتى في مقام المدح والفخر بالذات، كما أن هناك علاقة بين سرعة جري النعام وأسبابه، فالأغلب في سرعة جري النعام أن يكون خوفًا من مثير يخشاه وليس هجومًا على أحد، وهذا يلمح إلى عمق شعور المتكلم بالخوف من الأمور المعنوية التي ظل دائما تحت سلطتها .

ومن التشبيه في الخطاب قول عنترة:

يدعون عنتر والرماح كأنها

أشطان بئر في لبان الأدهم

فالشاعر يشبه الرماح بالحبال الغليظة الطويلة التي تستعمل في جلب الماء من البئر، والتصريح باسم الذات المتكلمة في الملفوظ يلمح إلى قصد يدفع إليه المتكلم، فالذات (عنترة) في مقابل الجماعة (يدعون)، تلك الذات التي اعتادت أن تكون وحيدة وحاولت الاستغناء بقوتها وشجاعتها عن الجماعة التي طاش بها ميزان القوة والشجاعة أمام كفة الذات.

وينبغي التنبه إلى وجود الإستراتيجية التلميحية في لفظتي: البئر والأدهم، فقومه حبال غليظة شديدة لكنها تفقد قدرتها وفائدتها ما لم تتدلى في بطن البئر الأسود، فلا قيمة لها دون وجود البئر الذي يفيض بالماء الذي هو سر الحياة وأهم أسبابها، ما يعني أنه سبب الاستمرار والوجود، فكأن الشاعر يلمح إلى قيمته الفردية وسط قومه برغم ما تلونت به من سواد، فهو السبب الرئيس في بقائها ورسوخها بسبب دفاعه عنها.

ومن التشبيهات التي تتحقق فيها الإستراتيجية التلميحية في الخطاب قوله:

وخلا الذباب بها فليس ببارح

غَرِدا كفعل الشارب المترنم

هزجا يحك ذراعه بذراعه

قدح المحب على الزناد الأجذم

ذكر ابن حجة الحموي فضل هذا البيت في حديثه عن (ذكر سلامة الاختراع)، ويرى أن عنترة في هذا البيت اخترع معنى لم يسبقه إليه أحد، فهذا «المعنى إذا تأمله المتأدب وتخيله في فكره يجده غريبًا في بابه، فإنه قال إن هذا الذباب لما خلا بهذه الروضة

التي أعاد الضمير إليها في قوله (بها) صار هزجًا مترنمًا يحك ذراعه بذراعه من الطرب الذي اعتراه، فشبهه عنترة برجل أجذم قاعد يقدح زنادا بذراعيه» (الحموي، ١٩٨٧م:ص ٢/ **٣٦٢**)، **وفي ذلك تلميح من المرسل إليه بكفاءة** الذات اللفظية والجمالية إضافة إلى كفاءتها القتالية والحربية، فالمتكلم يحاول صنع معارف مشتركة جديدة بين المخاطِب ومخاطَبيه، معارف تنفي سابقتها المرتبطة باللون والعرق، وتؤسس أخرى حديثة تقوم على معايير الشجاعة والفروسية والبيان والبلاغة.

ونلحظ أن المتكلم في هذا الملفوظ يرصد حركة الذباب والأصوات الصادرة عنه ويربطها برمزين يمثلان حالتين متضادتين على النحو الآتي:

- الشرب، ويمثل حالة السرور
- النار المشتعلة من قدح الزناد، وتمثل حالة الغضب والحنق.

ولا يخفى على الناظر أن حالة السرور والطرب هي الحالة البارزة في الملفوظ، غير أن تلك الحالة ما هي إلا ستار يشف عن حالة غضب عارمة، وحنق كبير من الذات تجاه الآخر الذي لا يفتأ يهمش الذات وينحيها ويبعدها متعاميًا عن كل ما تحمله الذات من ميزات ومناقب فريدة.

- **المجاز المرسل:**

جاء المجاز المرسل في قول الشاعر:

فشككت بالرمح الأصم ثيابه

ليس الكريم على القنا بمحرم

فتركته جزر السباع ينشنه

يقضمن حسن بنانه والمعصم

وهنا مجاز مرسل علاقته المجاورة، فالمجاز في كلمة (ثيابه) حيث أطلقت (الثياب) وأريد بها ما يجاورها من القلب أو أي موضع في الجسم، «يقول: فانتظمت برمحي الصلب ثيابه، أي طعنته طعنة أنفذت الرمح في جسمه وثيابه كلها، ثم قال: ليس الكريم محرمًا على الرماح، يريد أن الرماح مولعة بالكرام لحرصهم على الإقدام، وقيل: بل معناه أن كرمه لا يخلصه من القتل المقدر له...ويقول: فصيرته طعمة للسباع كما يكون الجزر طعمة للناس، ثم قال: تتناوله السباع وتأكل بمقدم أسنانها بنانه الحسن ومعصمه الحسن، ويريد أنه قتله فجعله عرضة للسباع حتى تناولته وأكلته»(الزوزني، ٢٠٠٢م:ص ٥٩).

قد يستعمل المرسل إليه ألفاظا لها معان مباشرة ليلمح إلى معان أخرى مضمرة يقصد إليها، ومن ذلك في هذا المفلوظ ما يأتي:

١ــ في لفظ (الكريم)، اختار صفة الكرم للخصم دونا عن الصفات الأخرى؛ لأننا لا نكاد نجد الشجاعة في الشعر الجاهلي إلا وهي مقرونة بالكرم، وهذا ما يجعلهما مقترنين غالبًا في مدح شخص ما.

ولعل السبب كذلك في اختيار لفظ (الكريم) يعود إلى المقابلة الموجودة في الملفوظ بين الحياة والموت، فكما أن الحرب تنتزع الحياة وتسلبها، فإن الكرم يهب الحياة ويحافظ عليها، خاصة إذا كان الكريم في مجتمع يغلب عليه الفقر والجوع والعوز.

٢ــ في لفظ (حُسْن)، حيث وصف عنترة أصابع خصمه ومعصمه بالحسن، ولا يمكن أن ينصرف الذهن في سبب استعمال هذا الوصف ــمع أن المعنى يقوم بدونه ــ إلا إلى نقيض هذه الصفة وهو القبح، فالشخص الذي يعاني نقصًا في أمر ما يراه حاضرًا في كل شيء حوله، والمتكلم عانى كثيرًا من سخرية من حوله وتندرهم على شكله القبيح ولونه الأسود، ما صنع عقدة غائرة في نفسه مرتبطة بهذه الصفة، وحسدا عميقا لمن يحمل صفة الحسن.

٣ــ في الملفوظ تخصيص لجارحتين من جوارح الإنسان هما: (البنان / والمعصم)، ولا شك أن في هذا التخصيص بعدًا تلميحيًا مهمًا، فأغلب الظن أن التخصيص جاء لأمرين:

ــ أن المعصم والأصابع جوارح يبطش بها الإنسان، وهي كذا جوارح يكرم بها غيره.

ــ ارتباطهما كذلك بصفة الحسن يلمح إلى تغني الشعراء في الجاهلية بجمال اليد بدءا من المعصم وانتهاء بالأصابع، والشعر في ذلك كثير، وهذا لا شك ينفي الذات ويبعدها عن دائرة المدح المنبثق من هذه الصفات.

إن كل هذه المؤشرات التلميحية في الملفوظ تلمح إلى معنى مضمر عام تقصده الذات المتكلمة، فالمتأمل للملفوظ لا يخفى عليه رغبة المتكلم في مدح الآخر العدو الذي ينازعه حياته ووجوده، وهذه الرغبة تتنافى مع الواقع، فالغالب هجاء الخصم وإبراز مثالبه لا مدحه وإبراز مناقبه، غير أن ذلك يأخذ بأيدينا إلى المعنى المضمر الذي يقصد إليه المتكلم، فكلما عظمت شجاعة الخصم وعظمت صفات مروءته وكرمه، تعاظم أكثر قدر الذات التي استطاعت ببسالة شديدة التغلب على الآخر رغم كل ما يحمله من صفات الشجاعة والكرم، وهذا يعني أن مدح الآخر وتعظيمه في الملفوظ لم يكن في الحقيقة سوى مدح مضمر للذات وتعظيم لها.

المبحث الثالث: آلية الترديد:

يعد التكرار ظاهرة لغوية اهتمت بها الكثير من كتب البلاغة، وقد وردت في عدة معاجم بلاغية بمعان متعددة، غير أنها في المجمل تدور حول معنى عام واحد ذكره الزمخشري في أساس البلاغة في كتاب الكاف من مادة (كرر)، حيث دار معناها حول الترديد والإعادة (الزمخشري، ١٩٩٨م:ص ٢/ ١٢٨).

ويعد الترديد إحدى آليات الإستراتيجية التلميحية، تناوله كتاب إستراتيجيات الخطاب بالتعريف، فعرفه بأنه: «تكرار الخطاب نفسه مع التلفظ بالمعلومة في صورتها الصحيحة»(الشهري، ٢٠٠٤م:ص ٣٩٥-٣٩٦).

إن أكثر الألفاظ التي رددها المتكلم في الخطاب وصرح بها اسم (عبلة)؛ إشارة إلى أن هذه اللفظة تمثل الآخر في الخطاب كله، وهذا الآخر له صفات تغذيه وتبنيه شيئًا فشيئًا حتى يغدو جبلاً ضخمًا من الأمنيات والممنوعات والتطلعات والرجاءات التي تتوق إليها الذات، ففي قوله:

يا دار عبلة بالجواء تكلمي

وعمي صباحا دار عبلة واسلمي

ارتبطت عبلة في كلا الشطرين بالدار، وترديدها مضافة على هذا النحو يلمح إلى رغبة قوية في الاستقرار الذي توفره الدار، كما يعكس تطلعًا عارمًا إلى الرغبة في الانتماء إلى دار عبلة، ما يعني أن الشاعر يتوسل بعبلة في خطابه للوصول إلى مقصد مضمر يرمي إليه المخاطِب، وهذا يؤكد ما توصل البحث إليه سابقًا من أن عبلة لم تكن إلا رمزًا مكثفا لكل الرغبات التي يتطلع إليها المتكلم، ولكل الممنوعات التي حُرم منها كذلك.

وتردد لفظ عبلة مرتبطا بالمكان كذلك في قوله:

وَتَحُلُّ عَبْلَةُ بالجَوَاءِ وَأَهْلُنَا

بِالْحَزْنِ فَالصّمَانِ فَالمتَثَلَّمِ

نلمح هنا بعدًا آخر لعبلة في الخطاب، فقد لا تكون المحبوبة في المعلقة هي المحبوبة بالمعنى المباشر لها، إذ يمكن اعتبارها كل ما هو محبوب ومفقود لدى الشاعر من أشخاص أو أماكن أو أشياء أو صفات...إلخ، فـ(تحل) من حل الحبل أي قطعه، فالعلاقة بين المحبوبة والشاعر مقطوعة، أي بين الأنا والآخر، وقد عبَّر عن الآخر بالإفراد وهي (عبلة)، وعبَّر عن الأنا بصيغة الجمع

(وأهلنا)، وهو موقف رفض ونفي (عبلة) بكل ما تحمله من مدلولات للرغبة والشوق والتطلع والنور والضياء والرفعة، (وأهلنا) التي جاءت بصيغة الجمع تلمح إلى رغبة جامحة للتماهي في الجماعة، كما أن اسم المكان المتصل بالأنا مشتق من مادة (حَزَنَ) إذ يلمح السياق إلى أن الحُزن أبرز مشتقاتها، وهو الشعور الحقيقي للشاعر، وسياق المكان يتناغم مع سياق الزمن في الملفوظ السابق (عمي صباحًا)؛ ليشكلا صورة واضحة لحالتي الحضور المقلق البغيض، والغياب المنشود المؤمل: (ليل=الأنا)، (صبح=الآخر)، لكن هذا البيت يحمل في طياته بذور التمرد ورفض الحضور من خلال تبدل العلاقة، حيث تمثل (عبلة) بكل مدلولاتها الانخفاض، ويمثل (أهلنا) بكل مدلولاته الارتفاع.

بهذا البيت يكون اسم (عبلة) مرتبطا بالمكان قد تردد ثلاث مرات، وهذا يلمح إلى أن هناك قوتين عظيمتين تتجاذبان وجدان الشاعر هما:

- الآخر المختلف المختزل في اسم (عبلة) الذي تتوق الذات إلى التماهي فيه.
- المكان المضاف غالبا لاسم عبلة الذي تتمنى الذات الانتماء إليه.

وتظهر مفارقة في الصراع بين الأنا والآخر في ترديد الضمائر التي تحيل على عبلة، في قول عنترة:

عُلّقْتُها عرضًا وأقتل قومها

زعمًا لعمر أبيك ليس بمزعم

إذ تتجسد الأنا والآخر من خلال ضمائر الغياب (علقتها/ قومها)، وضمائر الحضور (أقتل ـ علقت) وهنا مفارقة ضدية تمثلها ثنائية (علقتها / أقتل)، فعلقتها تعني تعلقت بها وأحببتها بالرغم من أنني لم أسع لهذا الحب، بل جاء قدرًا، وهذا الحب لعبلة يقتطفه الشاعر من عمق البغض نفسه وهو قبيلة المحبوبة، وذلك أمر غير منطقي البتة، فلا يعقل أن يجتمع في صدر الشاعر بغض القبيلة وحبها في آن، وعلى الرغم من أن (عبلة) هي الفرد الوحيد المحبوب في القبيلة البغيضة التي يحاربها الشاعر، لكن هذا الفرد يجرد الشاعر من أدواته القتالية في حربه ضد القبيلة، ويدفعه لإحلال السلام حتى وإن طلبوا هم الحرب، وهذا هو المعنى الذي يلمح إليه حرف العطف الواو في: (وأقتل قومها !)، إضافة إلى ما تلمح إليه من الصراع النفسي بين الذات الحربية الشجاعة المقاتلة والذات المحبة الوديعة المسالمة الضعيفة، كما يريد التلميح إلى انتصار الذات العاشقة على الذات الحربية، وتطلعها إلى سلام واسع يشمل الأعداء القتلة أيضًا.

وإذا كانت عبلة تمثل الآخر بكل تفاصيله فإنه يلزم أن يكون في الخطاب لفظ يمثل الذات، وهذا حاصل في الخطاب، حيث صرح المتكلم باسم عنترة في خطابه، وردده مرتين في قوله:

يدعون عنتر والرماح كأنها

أشطان بئر في لبان الأدهم

ولقد شفى نفسي وأذهب سقمها

قيل الفوارس: ويك عنتر أقدِمِ

غير أننا نلحظ أن هذا الترديد لم يرتفع لمستوى الترديد في اسمي (عبلة، والدار) حيث تردد ثلاث مرات في مطلع الخطاب بينما تأخر ترديد اسم (عنترة) في آخره، والتقديم في مطلع الخطاب يلمح إلى التفاوت في مراتب الخطاب، وهو ملمح بلاغي تحدث عنه ابن الأثير في باب التقديم حين قسمه إلى نوعين، وجعل النوع الثاني للتقديم الذي يختص بدرجة التقدم في الذكر؛ لاختصاصه بما يوجب ذلك، وذكر لهذا النوع أقسامًا منها: تقديم الأفضل على المفضول؛ لأن تقديم الأفضل يكون في موضعه من التقديم(ابن الأثير،(د،ت):ص ٢/ ٢١٠).

ولا شك أن ذلك متحقق في الخطاب، فعبلة السيدة في قومها، الكريمة في عرقها، البيضاء في لونها تفْضُل عنترة العبد

الأسود بمراتب، مهما علت رتبته في الفروسية والشجاعة والكرم، ولعل ذلك هو السبب في أن المتكلم ختم بيته في قوله: (قيل الفوارس: ويك عنتر أقدم) بلفظ يدل على التقديم (أقدِم)، حيث تظهر الإستراتيجية التلميحية هنا في أمرين:

- رغبة الذات الملحة والمستمرة برفع مرتبتها المتدنية في القبيلة وبين الناس.
- أن السلطة الحقيقية ليست بيد عنترة مع ما يملكه من قدرات، بل بيد الآخر الذي نحَّاه وهمَّشه وأخَّره في بداية الخطاب، وها هو الآن يقدمه لتحقيق مصالحه ورغباته الذاتية فيأمره –متعاليًا عليه–بالتقدم (أقدِم)، غير أن الذات هنا التي تفاخرت كثيرًا بنفسها وعظمتها طوال ملفوظ الخطاب تنهزم من جديد أمام الآخر فتخضع لسلطته وتمتثل لأمره فتتقدم، تماما كما انهزمت في بداية الخطاب لسلطته وها هي تتنحى وتتأخر امتثالا لأمره كذلك.

ومن الألفاظ التي ترددت في الخطاب لفظ (الحرب):

ولقد خشيت بأن أموت ولم تدُر

للحرب دائرة على ابني ضمضم

في حومة الحرب التي لا تشتكي

غَمَرَاتِها الأبطالُ غير تَغَمْغُم

لا يخفى على عالم بالحرب ما تعكسه هذه اللفظة من عنفٍ وقسوة، غير أنها تلبس هنا لباسًا آخر مختلفًا، فهي مجاورة للخوف (خشيتُ)، وموصوفة بالصبر والرفق واللين (لا تشتكي)، وإذا ما أردنا إضافة الحرب للذات أو الآخر، نجدها أقرب للذات؛ لأن مصدر فخر الذات في ملفوظ الخطاب جميعه منبثق من ميادين الحرب والقتال، بينما ينبثق فخر الآخر من النسب الرفيع والسيادة، وهذا سبب ترديدها مرتين في الخطاب على غرار اسم (عنترة) الذي تردد مرتين كذلك.

تشفُّ حالة الحرب بين طرفي الحضور والغياب عن صيغة الغياب في الفعل المبني للمجهول (ظُلمتُ /هو)، وصيغة الحضور في ضمير المتكلم (ظلمي/ أنا)، فالحرب صعبة وقوية ويستحيل حسمها؛ لأن الذات غير ظاهرة لوجودها في دائرة الظلام، وهو أمر يفجر ألماً عنيفًا داخل الشاعر، فهو بكل ما يملكه من أدوات حربية وروح مقاتلة ترجح كفته في الحرب، لكنه يعجز عن استخدامها وتوظيفها لغيابه القهري عن الواقع، والذي يحاول استحضاره في كل مرة لكنه يخفق دائما.

وينسحب ذلك على لفظ (الخيل) في الخطاب، فقد تردد مرتين في قول عنترة:

هلا سألت الخيل يا ابنة مالك

إن كنت جاهلة بما لم تعلمي

والخيل تقتحم الخَبَار عوابسا

من بين شيظمة وآخر شيظم

وظاهر ارتباط الخيل بالذات أكثر من ارتباطها بالآخر، خاصة أن المتكلم يصرّح بلون هذه الخيل بلفظ (أدهم) مرددًا أياه مرتين كذلك، وما ذلك إلا للاشتراك في اللون بين الخيل وصاحبه؛ لأن معنى أدهم في المعجم يشير إلى السواد، فدهم: «الدُّهْمَةُ: السَّوَادُ. وَالْأَدْهَمُ: الْأَسْوَدُ، يَكُونُ فِي الْخَيْلِ وَالْإِبِلِ وَغَيْرِهِمَا" (ابن منظور، لسان العرب، مادة (دَهَمَ).

كما يظهر الترديد في لفظ (طعنة)، حيث تكررت مرتين في قوله:

سَبَقَت يَدايَ لَهُ بِعاجِلِ طَعنَةٍ

وفي قوله:

وَمُدَجَّجٍ كَرِهَ الكُماةُ نِزالَهُ

لا مُمعِنٍ هَرَباً وَلا مُستَسلِمِ

جادَت لَهُ كَفّي بِعاجِلِ طَعنَةٍ

بِمُثَقَّفٍ صَدقِ الكُعوبِ مُقَوَّمِ

حالة الإفراد تنسحب على الألفاظ كذلك، فإفراد طعنة مؤشر تلميحي لعقدة واحدة، وهمٍّ واحدٍ، وأملٍ واحدٍ، كما تلمح إلى ما يعتري عنترة من شعور الوحدة والتجرد.

نخلص إلى أن آلية الترديد تؤكد تقدم الآخر على الذات، وتفوقها عليها، كما تعكس انهزامًا واضحًا في الذات، وانزواءً خجولًا خلف الآخر برغم، ما تملكه الذات من قدرات ومهارات كبيرة لا يمتلكها الآخر.

والنص في مطلعه يكرر لفظ (الدار، الديار)، بينما يُختَتَم بـ(دائرة الحرب، تَدُر)، فجعل الدار ممتدة واسعة، بينما تدور الحرب في الدائرة المغلقة المفرغة التي لا يمكن إدراك بدايتها ولا التنبؤ بنهايتها، فهي في حقيقة أمرها تدور لتحقيق مقصد وجودي للذات.

المبحث الرابع: المؤشرات التلميحية الحية

نقصد بالمؤشرات التلميحية الحية الأدوات اللغوية التي يستعملها المتكلم ليلمح إلى معنى معين، أو حالة شعورية معينة تخصه من خلال أنسنة غير الإنساني، ويمكن إدراجه تحت أنواع التجريد الذي ذكره علماء البلاغة، وهو: «أن تأتي بكلام يكون ظاهره خطابا لغيرك، وأنت تريده خطابا لنفسك»(طبانة، ١٩٨٨م:ص ١٢٥).

ويهمنا في خطاب معلقة عنترة دراسة مؤشر تلميحي حي واحد؛ لشيوعه في الشعر الجاهلي، وارتباطه الشديد به، وهو مؤشر الحيوان الذي يظهر من خلال ذكر أسماء حيوانات بعينها في بنية الخطاب، فلا يمكن ذكر هذه الأسماء اعتباطا، بل إنها لم تذكر إلا لتعبر عن مقصد معين، أو حالة شعورية معينة، أو وضع مادي مقصود.

ويشير التراث العربي إلى العلاقة المرتبطة بين الحيوان والإنسان، فقد شكلت البنية الحيوانية موقعا أساسيا مهما في الخطاب العربي عموما حيث زخرت المكتبة العربية بمؤلفات عدة عن الحيوان وعلى رأسها مؤلفات الجاحظ.

والشعر الجاهلي يظهر ثقافة كبيرة للإنسان الجاهلي بالحيوان عبرت عن اتصال وثيق، ومخالطة قريبة، ونظرة عميقة منه بسلوك الحيوان وطباعه، وتوظيفها في شعره بشكل ينسجم مع طبيعة اللوحة الفنية التي يحاول الشاعر رسمها وتقديمها، يقول الدميري في ذلك: «إنما كانت العرب أكثر أمثالها مضروبة بالبهائم، فلا يكادون يذمون ولا يمدحون إلا بذلك، لأنهم جعلوا مساكنهم بين السباع والأحناش والحشرات فاستعملوا التمثيل بها لذلك» (الدميري،(د.ت): ص١/ ١١).

إن النظر إلى الملفوظ من هذه الزاوية يحيلنا على النوازع النفسية لعنترة التي تسقط مباشرة على عناصر الوجود حوله مكانًا وحيوانًا، فمثلاً نجد الضفدع يحضر في الخطاب بأبعاد تلميحية معينة في قوله:

فصغارها مثل الدبى وكبارها

مثل الضفادع في غدير مفعم

يصف الشاعر إبل محبوبته، فيشبه صغار الحمولة بالجراد الصغير قبل أن يطير، ويشبه كبارها الكثيرة بالضفادع التي تعيش في غدير ملآن بالماء.

كان يمكن أن يختار الشاعر صورة حيوانية أكثر حسنًا وجمالًا لتصوير إبل المحبوبة، كأن يشبه إبل الآخر بحيوان سماوي مثلاً، أو أرضي رفيع، لكنه ينزل إبل الآخر من المستوى المرتفع الذي وضعته العرب إلى أدنى مستويات النوع الحيواني المستحقر (الجراد / الضفادع)، ما يلمح إلى غضب داخلي، ورغبة جامحة في هدم الموازين السائدة.

والحيوان في البيئة الصحراوية هو المسؤول عن تحديد علاقته بالإنسان على أساس العداء والتوحش أو الإلف والاستئناس، فقد بنى الحيوان المتوحش علاقة صراع وتنازع مستمر مع الإنسان الجاهلي، ومن الحيوانات المتوحشة المذكورة في الخطاب (السباع / النسر) في قول الشاعر:

إِنْ يَفْعَلا فَلَقَدْ تَرَكْتُ أَبَاهُمَا

جَزَرَ السِّباعِ وَكُلِّ نَسْرٍ قَشْعَمِ

وجاء تفصيل هذه الحيوانات وقول العرب فيها في كتاب الحيوان للجاحظ، فقالوا في النسر:» كلّ ذي ريح منتنة، و كلّ ذي دفر و صنان كريه المشمّة، كالنّسر و ما أشبهه»(الجاحظ، ١٤٢٤هـ:ص ١/ ٧٢)، فالنسر على الرغم من أنه مصنف مع سباع الطير لكنه مستقبح عند العرب، وذكره في ملفوظ المعلقة يلمح إلى مدلولها التداولي الذي يقصد ربط النسر وما يحمله من أبعاد ثقافية بالمتكلم نفسه على اعتبار وجود تقاطعات عديدة بينهما، فالنسر يملك المخالب والمنقار المعكوف الذي ينتزع به أحشاء فريسته، وهي أدوات لا تملكها الكثير من الحيوانات غير أن ذلك لم يرفعه إلى مكانة أرفع كمكانة الصقر الذي يصيد فريسته بنفسه دون الاعتماد على الجيف التي يخلفها الغير، وكذلك عنترة، فعلى الرغم من إتقانه فنون الحرب والقتال والفروسية غير أن ذلك لم يرفع مكانته في قومه أو يحول أنظارهم عن حقارة منزلته.

وتُظْهِر الإستراتيجية التلميحية في الملفوظ السابق الحقد الدفين من عنترة تجاه الآخر الرفيع، حقد يتمنى معه تمزيق لحمه بأسنانه، لكنه أقام النسر مقامه في ذلك؛ لأنهما يتشاركان تلك الرغبة، وهذا التشابه بين الإنسان والحيوان في بعض الصفات ليس غريبًا عند العرب، فقد ربطت العرب طباع الحيوان بالإنسان في أكل الجيف فقالوا: «وبعد فإنّ الذي يأكل الجيفة لم يبعد من طبع كثير من الناس؛ لأنّ من الناس من يشتهي اللحم الغابّ، ومنهم من يشتهي النمكسود»(الجاحظ، ١٤٢٤هـ:ص ١/ ١٥٠).

إن عنترة يستسلم دائمًا لمشاعر الضيق والحزن والغضب جراء احتقار قومه له، تلك الحالة بدورها تغذي خيال الشاعر وألفاظه بمواد لا تبرح إطار القبح والوضاعة، لذا نجد هذه الألفاظ التي تلمح إلى هذا المعنى موزعة في مواضع عدة في خطابه، إنه يقارن نفسه دائمًا بالآخر في مقابلات لفظية تصف حالهما، من ذلك قوله:

تمسي وتصبح فوق ظهر حشية

وأبيت فوق سراة أدهم ملجم

للخيل العربية مكانة عظيمة في نفوس العرب، فهي ترمز للعلو والسمو والأصالة، «فإذا كانت الناقة حالة التعبير عن الذات الشاعرة، وذات صاحب الرحلة، في الوقت الذي تكشف فيه عن قيم الذات الجماعية فإن الخيل تعد رمزا أقوى لذلك كله؛ لأنها أمدت الجاهليين بأسباب المنعة والقوة والانتصار...ومن ثم فإن صورة الخيل تنتصب في القصيدة الجاهلية مجسدة لقيم الذكورة والصلابة في الدفاع عن القبيلة»(جمعة، ٢٠١١م:ص ١١٥).

إذا كانت قيم الذات الجمعية في الخيل لا تتحقق في ذات عنترة، فإن قيم الذكورة والصلابة والدفاع عن الوطن قيم متحققة فعلاً في ذات عنترة، وهي القيم ذاتها التي تقارع بها الذات قيم الذات الجماعية من سيادة ونسب رفيع، والتي شكلت دائما المفقود عند الذات، وهذا برأيي سبب حضور الخيل الأدهم في الخطاب، فالخيل رمز الموجود لدى الذات من القيم المذكورة، والأدهم رمز القضية التي عانت منها الذات.

إن التحول في الزمن في الملفوظ السابق (تمسي وتصبح) يلمح إلى التحول المأمول الذي ينشده الشاعر، فالأشخاص والأشياء

والمخلوقات في تحول دائم في حركة الزمن (تمسي وتصبح)، والشاعر يمثل الثبات في زمن الليل (أبيت)، فحالة الثبات مرتبطة دائما بمساحات السواد في الخطاب، والتحول مرتبط دائما بمساحات البياض، ولهذا اختار من الألفاظ ما يمثل هاتين المساحتين الضديتين:

- (الحشية) والحشية الفراش الوطيء الناصع المسجى على الأرض.
- الأدهم، وهو الفرس المرتفعة الظهر السوداء.

ولا يخفى المقصد الذي تلمح إليه عملية تفريغ الألفاظ من مدلولاتها، فالحشية البيضاء هنا ممتدة على الأرض أي أنها تشغل موقع الانخفاض، والأدهم الأسود يأخذ مكانه في السراة (الأعلى)، وهذا يلمح إلى قيمة تخالف المألوف يستحدثها المتكلم ويدفع إليها دائما من خلال الإستراتيجية التلميحية، مفادها أنه ليس كل سواد وضيع، وليس كل بياض رفيع.

إن العقد الاجتماعي بين الشاعر وقبيلته يفرض على الشاعر عقدًا فنيًا، فلا يتحدث عن نفسه، وإنما يتحدث عن قبيلته، فيجعل من شعره صحيفة لها، في مقابل ما تمنحه القبيلة من ألقاب وأموال وتعصب، فيعبر عن رغبات قبيلته، قبل أن يكون معبرا عن رغباته واتجاهاته الشخصية، ويصبح ضمير الجماعة (نحن) بدلا من ضمير الفرد أنا(خليف، د.ت، ص ١٧٤)، غير أن القارئ لمعلقة عنترة لا يجد هذا الميثاق الاجتماعي بين الشاعر وقبيلته، بل يلمح العلاقة الوثيقة بين الذات ونفسها، أو بين الذات والحيوان، وتظهر هذه العلاقة جليَّة في قول عنترة:

ما زِلتُ أَرميهِم بِثُغرَةِ نَحرِهِ

وَلَبانِهِ حَتّى تَسَربَلَ بِالدَمِ

فَازوَرَّ مِن وَقعِ القَنا بِلَبانِهِ

وَشَكا إِلَيَّ بِعَبرَةٍ وَتَحَمحُمِ

لَو كانَ يَدري ما المِحاوَرَةُ اِشتَكى

وَلَكانَ لَو عَلِمَ الكَلامَ مُكَلِّمي

نلحظ غلبة ضمير المتكلم وضمير الغائب في الملفوظ في مقابل الضمير الجمعي الذي يفترض أن يمثل القبيلة؛ لأن الشاعر في العادة عندما يفتخر بقبيلته، يفتخر بنسبها وحسبها وامتيازها العنصري، ولونها الأبيض، «فقد كان العرب يبغضون اللون الأسود بقدر ما يحبون اللون الأبيض، فقد وصفوا كل شيء ممدوح عندهم ماديا كان أو معنويا بالبياض، وكان مما يمدح به الرجل أو يفتخر به بأنه أبيض»(بدوي، ١٩٨٨، ص ٢١) وهو اللون الذي يفتقده عنترة؛ لذا يفضل التحول إلى الذات وما يشبهها.

ومن المؤشرات التلميحية الحية في الخطاب قول الشاعر:

وخلا الذباب بها فليس ببارح

غردا كفعل الشارب المترنم

هزجا يحك ذراعه بذراعه

قدح المحب على الزناد الأجذم

نلمح في صورة الذباب تفصيلات جزئية تتخذ منحى تشريحيا يرصد حركته وصوته، ويفصل أعضاءه، والذباب يصنف عند العرب من الهوام المستقذرة، «ويقال في موضع الذم والهجاء: ما هم إلا فراش نار وذبان طمع، ويقال: أطيش من فراشة، وأزهى من ذبان، فذلك لا شيء أقذر من الذبان والقمل»(الجاحظ،١٤٢٤هـ:ص ٣/ ١٤٦-١٥٨).

هذا الملفوظ يؤكد التنازع بين الوضاعة والرفعة على مستوى الخطاب، فإذا كانت الخيل قد مثلت في الملفوظ السابق الغائب المأمول، فالذباب يمثل هنا الواقع المعيش، وعليه، فإن الألفاظ لا تخبر عن دلالتها الصريحة بقدر ما تعكسه من مدلولات ثانوية تشف عنها الدلالة الأصلية.

ويأخذ الإبعاد عن الجماعة بعدا شعوريا آخر من خلال ملمح حي آخر هي الإبل، في قول الشاعر:

هل تبلغيني دارها شدنية

لعنت بمحروم الشراب مصرم

والشدنية هي أرض منسوبة إلى شدن ذات إبل كثيرة، والمعنى: هل تبلغني دار الحبيبة ناقة شدنية لعنت ودعي عليها بأن تحرم اللبن، ويقطع لبنها؛ لتصير أقوى وأصبر على الأسفار؟

وعلى الرغم من أن الإبل تأتي في قائمة الحيوانات الكريمة؛ لقيمتها ومكانتها عند العرب لكن قيمتها تتلاشى في الملفوظ السابق عندما تطرد وتبعد باللعن والدعاء بقطع اللبن الذي طالما أعطاها قيمتها ورفعتها.

إن هذا الملمح الحي يستعمله المتكلم في خطابه للتعبير عن موقفه الشخصي من مضمون القول، إذ يفضل المتكلم ألا يتورط في القول الصريح الذي يعمق فكرة الانحطاط والابتذال الملتصقة بشخصه، فألمح إلى القصد إلماحًا مفضيًا بكل ما يختلج داخله من شعور في هذا الملمح الحي الذي يعد المعادل الموضوعي لحالته مع قومه الذين اختاروا إبعاده وقطع العلاقة به؛ ظنًا منهم أن ذلك يقويه ويكسبه شدة وشجاعة يحتاجونها في الدفاع عنهم.

يتضح إذن أن للناقة مشهدين في الخطاب:

- الناقة في مشهد الارتحال والسفر ويتحقق ذلك في الخطاب في الناقة الشدنية المدعو عليها بانقطاع لبنها لتكون أقوى وأصلب في تحمل الأسفار، والناقة في هذا المشهد تمثل الذات.
- الناقة في مشهد الإقامة، وهي تنعم بالاستقرار ووفرة لبنها نتيجة لتكرار حملها وولادتها، والناقة في هذا المشهد تمثل الآخر الذي ينعم بجماعته في استقرار وسكينة.

ويعد البعير من المؤشرات التلميحية الحية في خطاب عنترة، وقد ذكره في قوله:

وحليل غانية تركت مجدلاً

تمكو فريصته كشدق الأعلم

والشعراء يشبهون الضربة بشدق البعير، وكل بعير أعلم، والأعلم المشقوق المشفر الأعلى(الجاحظ، ١٤٢٤هـ:ص ٣/ ١٤٨)، وهنا شبه صوت انصباب الدم من فم خصمه المجدل والملقى في الأرض بصوت خروج النفس من شدق البعير، وقبل أن نغوص في عمق المشهد الذي يصوره هذا البيت، علينا تتبع الأسباب التي جعلت الشاعر يختار البعير لهذه الصورة دون غيره من الحيوانات.

نلحظ أن الشاعر في خطابه يختار البعير على غير عادة الشعراء الجاهليين الذين يذكرون الناقة أكثر من ذكر البعير، كما يظهر في الخطاب اختيار ما له صفة الإلف للزوج والقطيع من الحيوان، وقد عرف عن البعير تحننه وشوقه إلى أفراد القطيع، يقول المبرد في ذلك: «والبعير يحن كأشد الحنين إلى الألفة إذا أخذ من القطيع»(المبرد، ١٩٩٧م:ص ١٠٢٧)، ما يعني أن هناك علاقة حب قوية بين البعير وأنثاه من جهة، والبعير وقطيعه من جهة أخرى.

ولطالما كانت علاقة الترابط والألفة والمحبة بين الشخص ومن حوله أكثر ما يستفز عنترة؛ لأنها العلاقة الوحيدة التي قضى عمره يطلبها ويبحث عنها فلا يجدها؛ ولذا نجد المتكلم في ملفوظ هذا الخطاب يركز على أكثر العلاقات قربًا وحميمية وهي علاقة الزوج بزوجته، وكأن عنترة قد أخذ على عاتقه الانتقام لنفسه من خلال تدمير هذه العلاقات بقتل أحد أطرافها في ميدان الحرب.

كما نلمح صفة أخرى للبعير كانت السبب لاختياره في هذه الصورة، فقد عرف أن البعير له صفة القيادة لجماعات الإبل، والفحل القائد يتميز عن باقي القطيع بالضخامة والشدة؛ ولذا له هيبة بين النوق، يقول ابن خلدون: «وقد يوجد في بعض الحيوانات العجم...من الحكم والانقياد والاتباع لرئيس من أشخاصها متميز عنهم في خلقه وجثمانه»(ابن خلدون، ٢٠١٤م:ص ١/ ٣٤٢)، وقد سبق الحديث عن أن عنترة عندما يخلع على خصمه صفات القوة والشدة والعزة...إلخ فإنما هو في الحقيقة يثبتها لنفسه هو؛ ليؤكد أنه لا يصرع إلا الكريم السيد في قومه.

ويحضر ذكر النعام مؤشرًا تلميحيًا حيًا في الخطاب؛ ليؤكد أن الشاعر يختار ما له صفة الإلف للزوج والقطيع من الحيوان، يقول الشاعر:

صعلٍ يعود بذي العشيرة بيضه

كالعبد ذي الفرو الطويل الأصلم

لا شك أن في استدعاء ذكر النعام في الخطاب ملمحا دلاليا يكمن في طبيعة التجربة الشعورية والوجودية للشاعر، فلكل شاعر جاهلي طريقته في رسم هذا الحيوان، غير أن « أهم ما يميز حياة النعام من وجهة نظرنا نحن البشر هو التحاب التام والمودة الكبرى بين ذكر النعام وأنثاه، وذكر النعام ليس متعدد الزوجات مثل حمار الوحش وحيوانات أخرى كثيرة، بل يتخذ أنثى واحدة يقتصر عليها ويخلص لها طوال حياته»(النويهي،(د، ت):ص ٣٨١).

غير أن صورة النعام في الشعر الجاهلي لا تأخذ قالبًا موحدًا بل تختلف باختلاف زاوية نظر الشاعر للحياة من حوله من جهة، وباختلاف التجربة الشعورية نفسها من جهة أخرى، وهذا الاختلاف هو سبب اتخاذ النعام أوصافا متعددة من قصيدة لأخرى، وحضوره في مشاهد مختلفة.

وفي خطاب معلقة عنترة نرى ملمحًا مضمرًا في اختيار النعام دون غيره وربطه صراحة بالعبد من خلال التشبيه، فكما بينا سابقًا أن الشاعر عندما يذكر عبلة يشير بصورة غير مباشرة إلى علاقته بالآخر الذي تمثله عبلة في الخطاب، وفي ذكر النعام ما يجدد هذه العلاقة بين الذات وكل ما يمثل الآخر: عبلة، أو القبيلة، أو والد عنترة، فهذا الآخر الذي تمثله هنا أنثى الصعل مطلب المتكلم الوحيد الذي يخلص له باستمرار ويبذل له ما يملك من محبة وإخلاص رجاء وصله وانتمائه إليه، ولعل ذكر (العشيرة) في البيت يؤكد هذا المعنى من جانب ما.

والحيوان في خطاب معلقة عنترة إما أن يحضر حضورًا لغويًا صريحًا كما سبق ذكره، أو يعتمد في حضوره على المستوى الاشتقاقي للألفاظ، وما يرتبط بالمادة المشتقة من ظلال وأبعاد دلالية تدور في فلك مقاصد الخطاب الضمنية، ففي قول البيتين:

كيف المزار وقد تربع أهلها

بعنيزتين وأهلنا بالغيلم

يدور المعنى المباشر للملفوظ حول المكان، فـ»العنيزتين»، اسم مكان قضت فيه عبلة الربيع مع قومها، أما الغيلم فاسم مكان قضى فيه عنترة الربيع مع قومه، وقد جعلها المتكلم مكانين متباينين في الصفة والهيئة.

إنَّ هذين المكانين ليسا سوى أداتين لغويتين مشتقتين استعملهما المتكلم ليكونا مؤشرًا تلميحيًا على مقاصد مضمرة في الخطاب، ذلك أن هناك تفاوتًا واضحًا بين قضيتين تتنازعان الملفوظ، فقد عمد المتكلم إلى أضافة (العنيزتين) لعبلة، بينما أضاف لعنترة (الغيلم)، وإذا تغاضينا عن بعديهما المكاني، وقلبنا السياق لتكون الأسماء لجنس الحيوان، يظهر لنا المعنى بشكل آخر:

-العنز أو الشاة وهي من الحيوانات المستأنسة التي لا يستغني عنها الإنسان لفوائدها الكبيرة، وهي في عمومها حيوانات مستحسنة في شكلها وهيئتها.

-الغيلم من معانيه الضفدع، والسلحفاة، وهي من صنف الحيوان الذي لا يفيد البشر ولا يهمه، وعرف عنهما لونهما الداكن وشكلهما المستقبح.

إن تتبع أنواع الحيوان المذكور في هذا الملفوظ وفي بنية الخطاب عامة يقودنا إلى إمكانية تصنيفه إلى صنفين:

-حيوان كريم

- حيوان وضيع

وهذا يظهر تنازع الخطاب بين ثنائية (القبيح/ الجميل) أو ثنائية (العزيز/ الحقير)، فالقصيدة مقسومة بين نوعين من الحيوان:

- المحبوبة والمعظمة مثل: (الأبل، الخيل، الشادن، الغزال، العنز...إلخ).
- المستقبحة المنبوذة مثل: (الغراب، الذباب، الضفدع، الغيلم، القشعم، النسر، المصلم وهو ذكر النعام...إلخ)

إن دراسة المؤشرات التلميحية تقودنا نحو ذاتين تتنازعان الخطاب:

١ . الأنا: تعكسه كل الحيوانات المستهجنة في الخطاب، والتي لا تحضر غالبا في القصيدة الجاهلية (الغراب الأسحم/الأسود المستقبح)، (الذباب/داكن مستقبح)، (المصلم، وهو ذكر النعام يسمى الظليم، لونه يميل إلى السواد/شبهه بالعبد في سواده وقبحه).

٢. الآخر: تعكسه الحيوانات الكريمة كالناقة والبعير وغيرهما مما تم ذكره، وهي تمثل الآخر الذي ينفي الأنا ويحتقرها، وقد صور هذا النفي في الكثير من الأبيات.

الخاتمة

جاءت الدراسة للكشف عن الأبعاد التداولية للإستراتيجية التلميحية في خطاب معلقة عنترة ابن شداد العبسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- يظهر في الخطاب نوعان من العلاقات الإنسانية تتقاسمهما ثنائية (المحبوبة/الأب):

- المحبوبة ممثلة في عبلة ولوازمها.
- والأب ممثلاً في مفتاح الوجود الذي تنعتق به النفس من عالم العدم.

وحصول عنترة على عبلة ولوازمها، هو ظفر بقضيته، فالشاعر يتوق إلى انتماء، وأرض، وقبيلة، كلها ممثلة في عبلة، ومثل الطلل الأب بوصفه مفتاح الانتماء للقبيلة والانعتاق من العبودية.

٢- أظهرت الإستراتيجية التلميحية في الخطاب من خلال آلياته المتنوعة السيطرة المطلقة للآخر، ونفيه للأنا، وهو ما يصنع ألمًا عظيمًا، وصراعًا مستمرًا داخل الأنا المتأرجحة بين اليأس والأمل؛ لذا نراها تتحول في الخطاب كله إلى قضية تؤرق الذات، وتقلقها، وتربك رؤيتها للحياة، قضية ذات بعد مصيري، تجعل صاحبها في حالة حرب دائمة مستمرة لا تتوقف إلا بانتزاع حق متمنّع عصيٍّ.

٣- تقاسم ضمير المتكلم وضمير الغائب الحضور في الأبيات في مقابل الضمير الجمعي الذي يفترض أن يمثل القبيلة؛ لأن الشاعر في العادة عندما يفتخر بقبيلته، يفتخر بنسبها وحسبها وامتيازها العنصري الذي يفتقده عنترة؛ لذا يفضل التحول إلى الذات وما يشبهها.

المراجع العربية

ابن الأثير، ضياء الدين، (د.ت)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ط٢، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر.

بدوي، عبده، (١٩٨٨م)، الشعراء السود وخصائصهم في الشعر العربي، د. ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أرمينكو، فرانسواز، (د.ت)، المقاربة التداولية، د.ط، بيروت، مركز الإنماء القومي.

الأزراري، تقي الدين، (١٩٨٧م)، خزانة الأدب وغاية الأرب، ط١، بيروت، دار ومكتبة الهلال.

الجاحظ، عمرو، (١٤٢٤هـ)، كتاب الحيوان، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية.

جمعة، حسين، (٢٠١١م) مشهد الحيوان في القصيدة الجاهلية، ط٢، دمشق، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر.

خليف، يوسف، (د، ت)، دراسات في الشعر الجاهلي، د.ط، القاهرة، دار غريب.

ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، ط٧، القاهرة، دار نهضة مصر.

الدميري، كمال الدين، (د.ت)، حياة الحيوان الكبرى، ط١، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

الزمخشري، محمود، (١٩٩٨م)، أساس البلاغة، ط١، بيروت، دار الكتب العربية.

الزوزني، حسين، (٢٠٠٢م)، شرح المعلقات السبع للزوزني، ط١، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

شارودو، باتريك– منغنو، دومينيك، (٢٠٠٨م)، معجم تحليل الخطاب، د.ط، تونس، دار سيناترا.

شرَّاب، محمد، (٢٠٠٧م)، شرح الشواهد الشعرية في أمهات الكتب النحوية، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.

الشهري، عبد الهادي، (٢٠٠٤م)، إستراتيجيات الخطاب «مقاربة لغوية تداولية»، ط١، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.

صحراوي، مسعود، (٢٠٠٥م)، التداولية عند العلماء العرب»دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي»، ط١، بيروت، دار الطليعة.

طبانة، بدوي، (١٩٨٨م)، معجم البلاغة العربية، ط٣، جدة، دار المنارة للنشر والتوزيع.

طبانة، بدوي، (١٩٥٨م)، معلقات العرب دراسة نقدية تاريخية في عيون الشعر الجاهلي، ط١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

طماس، حمدو، (٢٠٠٤م)، ديوان عنترة بن شداد، ط٢، بيروت، دار المعرفة.

ابن عقيل، عبد الله، (١٩٨٠م)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ط٢٠، القاهرة، دار التراث.

القزويني، محمد، (د.ت)، كتاب الإيضاح في علوم البلاغة، ط٣، بيروت، دار الجيل.

لامبرت، وليم–لامبرت وولاس، (١٩٩٣م)، علم النفس الاجتماعي، ط٢، بيروت، دار الشروق.

المبرد، محمد، (١٩٩٧م)، الكامل، ط٣، بيروت، مؤسسة الرسالة.

مجمع اللغة العربية، (١٩٨٩م)، المعجم الوجيز، د.ط، مصر، دار التحرير للطبع والنشر.

موشلر، جاك–ريبول، آن، (٢٠١٠م)، القاموس الموسوعي للتداولية،ط٢، تونس، دار سيناترا.

العبسي، عنترة، (د.ت)، ديوان عنترة، د.ط، دمشق، المكتب الإسلامي.

النويهي، محمد، (د.ت)، الشعر الجاهلي»منهج في دراسته وتقويمه»، د.ط، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.

الهاشمي، أحمد، (١٩٩٩م)، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ط١، بيروت، المكتبة العصرية.

المراجع الأجنبية:

J.Searl ,(1981), *Expression and meaning. Studies in the theory of Speech Acts*, Cambridge university press.

البحث الثامن

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

جامعة تبوك
University of Tabuk

واقع العملية التعليمية بجامعة تبوك: بين الصعوبات الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية، والإستراتيجيات التحسينية

The Reality of the Educational Process in Tabuk University: Between Academic، Organizational، and Material Difficulties، and Improvement Strategies

أ. يحيى محمد غرامه الشهري

Dr. Yahya Mohammad G Alshehri

واقع العملية التعليمية بجامعة تبوك:

بين الصعوبات الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية، والإستراتيجيات التحسينية

TheRealityoftheEducationalProcessinTabukUniversity:BetweenAcademic، Organizational، and Material Difficulties، and Improvement Strategies.

د. يحيى محمد غرامه الشهري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد – كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

Dr. Yahya Mohammad G Alshehri

Assistant Professor of Administration and Educational Planning – Facility of Education and arts – University of Tabuk

Email : y.alshehri@ut.edu.sa

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الصعوبات الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك والإستراتيجيات التحسينية، وعلاقة هذه المحاور ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الكلية، الخبرة التدريسية). وقد استخدمت الدراسة الأسلوب المسحي الوصفي تحليل التباين المتعدد الثلاثي (Three Way Multivariate Analysis) وتحليل التباين الأحادي (Analysis of Variance)) للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد كان عدد أفراد الدراسة (562) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وقد جُمعت البيانات بواسطة استبيان تم التأكد من مصداقيته. وبناء على نتائج المقاييس الوصفية الكلية لمحاور الدراسة، فإن أفراد الدراسة يؤكدون وجود الصعوبات الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية في العملية التعليمية بجامعة تبوك بدرجة متوسطة، بينما كانت استجابات أفراد العينة بدرجة كبيرة بخصوص الإستراتيجيات التحسينية المقترحة. وقد كان هناك فروقات دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس في محور الصعوبات المادية، ومحور الإستراتيجيات التحسينية المقترحة، وكان أعضاء هيئة التدريس من الإناث أعلى متوسطات حسابية في كلا المحورين. وكذلك فإن النتائج أظهرت وجود فروقات دالة إحصائياً تعزى لمتغير الكلية في المحاور التالية: الصعوبات الأكاديمية، والصعوبات التنظيمية، والصعوبات المادية، حيث إنَّ كليات العلوم، والتربية والآداب ومعهد تعليم اللغات، والكليات الجامعية بالفروع أعلى متوسطات حسابية في هذه الصعوبات، مقارنة بالكليات الطبية والصحية في الجامعة، وبناء على نتائج الدراسة، فقد تم وضع عدد من التوصيات لمعالجة الصعوبات الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، العملية التعليمية، الصعوبات الأكاديمية، الصعوبات التنظيمية، الصعوبات المادية، الإستراتيجيات التحسينية.

Abstract:

This study aimed to determine the most important academic، organizational، and material difficulties encountered by faculty members in the educational process at the University of Tabuk and the proposed improvement strategies، and the relationship of these themes with some demographic variables (gender، college، and teaching experience). The study used the quantitative method of its two types، descriptive and inferential (Three Way Multivariate Analysis and Analyze of Variance) to answer the study's questions. The data was collected via a validated questionnaire. Based on the overall descriptive statistics، the participant members confirm the existence of academic، organizational، and material difficulties in the educational process at the University of Tabuk to a moderate degree، while the responses of the participants showed large degree in relation to the proposed improvement strategies. The results of the analyses indicated significant differences regarding the gender variable in material difficulties and proposed improvement strategies; the female faculty members had higher averages in both dimensions. The analyses showed significant differences regarding the college variable in academic difficulties، organizational difficulties، and material difficulties. The results showed that Faculties of Science، Education and Lit-

erature and Institute of Language Teaching، and University Faculties in the branches had higher averages in these difficulties compared to Medical and Health Faculties. Some practical recommendations have been proposed to address these difficulties.

Keywords: higher education، educational process، academic difficulties، organizational difficulties، material difficulties، improvement strategies.

المقدمة:

إنَّ الناظر في الأدبيات والبحوث العلمية، والتقارير الصادرة عن الهيئات الرسمية وغيرها، يجد التأكيد المستمر لدور مؤسسات التعليم العالي في عملية النهوض والتطور والتنافس الاقتصادي والعلمي والاجتماعي والثقافي والصناعي (المغربي و لمياء، 2020Abel & Deitz، 2014; BIS، 2016; Ma، Pender، Welch، 2016; Mayhew، Rockenbach، Bow-man، Seifert، Wolinak&، 2016; Moscardini، Strachan، Vlasova &، 2020)، وذلك من خلال ثلاث وظائف: التعليم والتدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وتعد وظيفة التعليم والتدريس من الوظائف الأساسية والتي لها علاقة مباشرة بجميع مجالات النهضة والتطوير في أي مجتمع كان، إذ من خلال هذه الوظيفة تساهم الجامعات في إعداد وإنتاج القوى البشرية (Human Capital) المؤهلة التي تستطيع أن تضطلع بمسؤولياتها وأدوارها الشخصية والمجتمعية والوطنية والدولية (Bowman et al، 2016).

إنَّ عملية التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي عملية معقدة جداً، وذات أبعاد ومجالات متعددة ترتبط بكثير من العوامل والمتغيرات التي تؤثر وتتأثر بهذه العملية (غنيمة، 2005; Astin، 1993)، ومن أبرز محاور ومكونات العملية التعليمية: الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والبرامج الأكاديمية بما تحويه من مقررات ومناهج وأنشطة وخطط تعليمية، والمباني والمعدات والأجهزة والبيئة اللازمة لحدوث العملية التعليمية (Goodyear & Ellis، 2016; Lattuca & Stark، 2011). وبناء على هذا التعقيد وكثرة العوامل التي تؤثر وتتأثر بالعملية التعليمية ظهرت عمليات وسياسات إصلاح كثيرة، هدفت إلى تحسين وتطوير ورفع وضمان جودة العملية التعليمية، من خلال التركيز على عمليات الإدارة والتخطيط والتقييم الواقعي للعملية التعليمية، ووضع معايير ومؤشرات يمكن من خلالها قياس وتقييم مدى كفاءة وفاعلية العملية التعليمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022 أ).

إنَّ عمليات تجويد وتحسين العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي تصعب أن تتم إلا من خلال عمليات وإجراءات علمية منظمة ومستمرة من خلال أهم أدوار ووظائف الإدارة التربوية وهي التقييم والتخطيط، والتي يكاد يكون هناك إجماع بين الهيئات والمتخصصين في علم التخطيط التربوي (عبد الموجود ;2013 ،غنيمة، 2005; Lattuca & Stark، 2011)، وعلم الإدارة (Druker، Hesselbein، Kuhl &، 2015) وإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية (Sallis، 2002)، على أنه يصعب بناء خطط تنفيذية أو استراتيجية تهدف إلى تحقيق أهداف معينة -سواء كانت قصيرة أو متوسطة أو بعيدة المدى- تسعى إلى تجويد العملية التعليمية، بدون وجود بيانات دقيقة حول العملية التعليمية المراد تحقيقها أو تحسينها أو إصلاحها أو تغييرها بشكل كلي.

إن هناك تلازم قوي بين عمليات التقييم وعمليات التخطيط في المؤسسات التعليمية، حيث إنَّ عمليات التقييم هي المغذي الأساسي لعمليات التخطيط، والتي تأكد على أن عمليات التقييم المبني على الطرق العلمية هي السبيل الأفضل فاعلية و كفاءة ومصداقية وثبات في توفير البيانات الدقيقة، والمطلوبة للقيام بعمليات التخطيط المرتبطة بالعمليات والأهداف التعليمية التي يتم من خلالها بناء تصورات وأهداف وإجراءات وسياسات تعكس متطلبات وتحديات الواقع الحالي، وفي الوقت نفسه تسعى إلى تحقيق طموحات وأهداف مستقبلية تساهم في التطوير والتحسين المستمر، لرفع جودة الدور التعليمي والتدريسي للمؤسسة الجامعية وزيادة فاعليتها وكفاءتها.

مشكلة الدراسة:

إنَّ العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي عملية معقدة جداً، تؤثر وتتأثر بعوامل كثيرة ومن أهم مكوناتها البشرية عضو هيئة التدريس الجامعي أو من في حكمه الذي يقوم بدور رئيس في العملية التعليمية إذ هو المسؤول الأول والمهيأ علمياً ومهنيا، لتنفيذ الخطط الأكاديمية والتعليمية –سواء على مستوى المقرر الدراسي أو على مستوى البرنامج الأكاديمي–التي تساهم بشكل مباشر في تحقيق أحد أهم الأهداف الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، بل هو الهدف الاستراتيجي الأول لجميع الجامعات السعودية. لذلك فدور عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية دور مهم ولا ينتهي بتنفيذ الخطط التعليمية والأكاديمية، بل لابد أن يمتد ليشمل دوره الأصيل في عملية تقييم العملية التعليمية بصورة جزئية أو كلية، وهذا ما تؤكده هيئات الاعتماد الوطنية والدولية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022، أ; European Association for Quality Assurance in Higher Education، 2021)، والدراسات والبحوث العلمية (Astin، 2012; Lattuca & Stark، 2011). إنَّ تقييم عضو هيئة التدريس للعملية التعليمية –بناء على الخبرات المتراكمة– سوف يسهم بصورة مباشرة في تقديم بيانات واقعية تبين مدى تحقق الخطط التعليمية، وما أبرز التحديات والصعوبات المادية وغير المادية التي واجهها العضو في العملية التعليمية، وما أهم المقترحات المادية وغير المادية التي يمكن من خلالها التعامل بفاعلية وكفاءة مع التحديات والصعوبات، وبناء على البيانات والمعلومات المقدمة من أعضاء هيئة التدريس فإن القيادة والإدارة الأكاديمية سوف تحصل على بيانات ومعلومات واقعية، يمكن الاستفادة منها وتوظيفها بشكل منظم ومخطط له –سواء من قبل عضو هيئة التدريس نفسه أو من قبل القيادة الأكاديمية والإدارية على مستوى القسم أو الكلية أو الجامعة– في التعامل مع الصعوبات بمهنية ومعالجتها بشكل منظم ومخطط له من أجل إحداث التغيير المقصود (Nordquist & Laing، 2014).

إن كثيراً من الدراسات التي استقصت آراء أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، تشير إلى أنهم يواجهون كثيراً من الصعوبات والتحديات التي من الممكن أن تعيق أو –على أقل تقدير– تحد من كفاءة وفاعلية وإنتاجية هؤلاء الأعضاء، فيما يتعلق بالأدوار المنوطة بهم ومن أهمها الدور التعليمي والتدريسي الذي يعدُّ المحور الرئيس للجامعات السعودية، ولكثير من الجامعات العربية والعالمية، حيث تؤكد العديد من الدراسات التي أُجريت في كثير من الجامعات السعودية إلى وجود كثير من المشكلات والصعوبات والتحديات الأكاديمية والإدارية والتنظيمية والمادية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس (الرويلي، 2014، 2017) وتزيد حدة هذه المشكلات في الجامعات الناشئة (القرني وعطية، 2018; الروقي، 2016)، كما أن هذه التحديات أو الصعوبات ليست حكراً على الجامعات السعوديةن بل هي ظاهرة رُصدت في العديد من مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية (العبسي، 2021; حامدي، 2020) وفي مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة (Kilty et al.، 2017; Rusticus، Pashootan، Mah & 2022)، علماً بأن درجة الصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس تختلف حدتها تبعا لكثير من المتغيرات الديموغرافية. لذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس الآتي:

- ما هي الصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك؟

ويمكن جعل هذا السؤال أكثر دقة من خلال تفريعه إلى الأسئلة الآتية:

1. ما الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك؟
2. ما الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك؟
3. ما الصعوبات المادية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك؟
4. ما الإستراتيجيات التي يمكن تنفيذها في تحسين وتطوير العملية التعليمية بجامعة تبوك؟
5. هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك فيما يتعلق بالصعوبات الأكاديمية، والصعوبات التنظيمية، والصعوبات المادية، والإستراتيجيات المقترحة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، الخبرة التدريسية، الكلية؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على أهم الصعوبات الأكاديمية المتعلقة بالعملية التعليمية بجامعة تبوك.
2. التعرف على أهم الصعوبات التنظيمية المتعلقة بالعملية التعليمية بجامعة تبوك.
3. التعرف على أهم الصعوبات المادية المتعلقة بالعملية التعليمية بجامعة تبوك.
4. تحديد أهم الإستراتيجيات المقترحة لتحسين العملية التعليمية بجامعة تبوك.
5. تحديد ما إذا كان هناك فروقات إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة في جميع محاور الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف بصورة دقيقة على واقع العملية التعليمية، من حيث أهم الصعوبات الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، ووجهة نظر هؤلاء الأعضاء في أهم الإستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في التعامل بمهنية وفاعلية مع هذه الصعوبات بهدف رفع جودة العملية التعليمية، والبيئة الحاضنة لها.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله إذ يمثل قضية رئيسة في المؤسسة الجامعية وهي العملية التعليمية والتدريسية التي إذا ما تمت بشكل فعال، فستسهم في تحقيق الهدف الاستراتيجي الأول للجامعة. كما أن هذه الدراسة يمكن أن تساعد في تحديد أهم الصعوبات، وآليات المعالجة والتحسين التي يمكن تبنيها في عدة مستويات. يُضاف إلى ذلك إمكانية الاستفادة من هذه الدراسة من قبل القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة تبوك في وضع سياسات وخطط تنفيذية، تحوي مؤشرات واقعية حول درجة الأداء في تحسين وتطوير الجوانب الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية المتعلقة بالعملية التعليمية، ومن ثم قياس مدى قدرة الجامعة على التعامل بكفاءة وفاعلية في معالجة الصعوبات وأولوياتها المختلفة.

أهم مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الصعوبات الأكاديمية هي: كل ما يعرقل أو يحد من عمل وأنشطة وقدرة عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بالعملية التعليمية وتفاعله مع الطلبة بخصائصهم المختلفة التي يصعب تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة إلا من خلال بذل العضو للكثير من الجهود الجسمية، أو العقلية، أو النفسية، أو المادية (القرني وعطية، 2018; الروقي، 2016).

التعريف الإجرائي: يعرف الباحث الصعوبات الأكاديمية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يعطيها أعضاء هيئة التدريس على مقياس الصعوبات الأكاديمية الذي أعده الباحث.

الصعوبات التنظيمية: يمكن تعريف الصعوبات التنظيمية بأنها السياسات والأنظمة والإجراءات المعمول بها في المؤسسة الجامعية سواء على مستوى المقرر، أو البرنامج، أو الحجرة الدراسية، أو القسم، أو الكلية، أو الجامعة التي يمكن من شأنها أن تعرقل أو تحد من عمل وأنشطة وقدرة عضو هيئة التدريس في أدائه للعملية التعليمية وتفاعله مع الطلبة التي من الممكن أن تجعل العملية التعليمة أقل جودة وكفاءة وفاعلية (حامدي، 2020).

التعريف الإجرائي: يعرف الباحث الصعوبات التنظيمية إجرائياً على أنها الدرجة الكلية التي يعطيها أعضاء هيئة التدريس على مقياس الصعوبات التنظيمية الذي أعده الباحث.

الصعوبات المادية: يمكن التعبير عن الصعوبات المادية بأنها تلك الأشياء المادية مثل المباني القاعات والمعامل التي يجب توافرها في المؤسسة التعليمية، والتي يحتاجها عضو هيئة التدريس للقيام بدوره بشكل فعال ومناسب حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية (Ellis & Goodyear، 2016).

التعريف الإجرائي: يعرف الباحث الصعوبات المادية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يعطيها أعضاء هيئة التدريس على مقياس الصعوبات المادية الذي أعدَّه الباحث.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على دراسة واقع العملية التعليمية من حيث الصعوبات الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس ومقترحاتهم التحسينية.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة تبوك.

الحدود المكانية: جامعة تبوك.

الحدود الزمانية: تم جمع البيانات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021.

الدراسات السابقة:

إنَّ دراسة واقع العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي من حيث التحديات والصعوبات يمكن أنَّ يتم من خلال الاستفادة من التصورات والأطر النظرية السابقة، ففي دراسة شاملة قام أبولرب، كارسيث، و ستينسكر (Abualrub et al.، 2013) بدراسة بيئة التعليم في مؤسسات التعليم العالي من خلال التحليل النقدي في المقالات العلمية المنشورة في هذا الشأن، وتوصلت الدراسة من خلال مراجعة وتحليل أكثر من 80 مصدرًا علميًا. قام الباحثون بتصنيف الدارسات تحت ثلاثة أطر واسعة: ففيما يتعلق بالإطار الأول يُنظر إلى بيئة التعلم بوصفها المكان الذي تتم فيه العملية التعليمية بجميع مكوناتها، وصورها من خلال الخبرات والتفاعلات التي تتم بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، وكما يُنظر إلى توجهات الطلبة نحو العملية التعليمية والمصادر المساعدة في هذه العمليات والمناهج الطبقة، والمناخ المحيط بالعملية التعليمية والتدريسية. وفيما يتعلق بالإطار الثاني ينظر فيه إلى البيئة التعليمية من خلال المنظور المؤسسي أو التنظيمي الذي يؤكد أنَّ مؤسسة التعليم العالي هي الحاضن الأساس للعملية التعليمية بجميع مكوناتها، حيث إنَّ هذا المنظور يرى أنَّ العملية التعليمة تتأثر بكثير من العوامل منها: التنظيم الإداري والقيادي والسياسات في الجامعة، ونوعية وعدد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ونوعية وكمية وتنوع المقررات والبرامج الأكاديمية وكيفية تقديمها، والخدمات المقدمة للطلبة، والمناخ والثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسة التعليم العالي. وأما الإطار الثالث، فيؤكد على المنظور الشبكي، حيث يرى هذا المنظور أنَّ مؤسسة التعليم العالي تعدُّ بيئة ديناميكية وحيوية مفتوحة تتعدى الحدود التنظيمية، وبالتالي فإنَّ العملية التعليمية يمكن أنَّ تحدث وتتشكل خارج هذه الحدود مما يترتب على ذلك إعطاء الطلبة فرص كثيرة لتأسيس وتطوير علاقات مهنية مع أفراد ومجموعات وهيئات ومؤسسات خارجية، لها علاقة بتخصصات الطلبة الدراسية واهتماماتهم التعليمية والمهنية التي من الممكن أنْ توفر للطلبة نوع من التدريب العملي والمهني والمهاري. إنَّ نتائج هذه الدراسة تتوافق بصورة كبيرة مع دراسة ألس وقوديير (Ellis & Goodyear، 2016).

إنَّ كثيراً من الدراسات المحلية والإقليمية والدولية تؤكد على وجود كثير من التحديات المادية وغير المادية، التي تؤثر بشكل سلبي على جودة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، وفي هذا الجزء من الدراسة، سيتم عرض عدد من الدراسات التي تناولت كثيراً من التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي محلياً وإقليمياً ودولياً. وفيما يأتي عرض موجز لبعض أهم هذه الدراسات التي تناولت العملية التعليمية بصورة كلية أو جزئية، في محاولة لاستكشاف وتحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أنْ تحد من جودة العملية التعليمية أو تعيقها بصورة كبيرة علماً بأنه قد تم ترتيب الدراسات من الأقدم إلى الأحدث.

في دراسة قديمة، قام مايكل (Michael، 2007) بدراسة استطلاعية لاستقصاء وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس–من جامعات مختلفة في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية– في المعوقات التي تؤثر سلباً على جودة العملية التعليمية والتعلم النشط، وتوصل إلى أنَّ هناك معوقات متعددة قام بتصنيفها في ثلاثة مجالات: أولًا: معوقات متعلقة بخصائص الطلبة الذاتية

وتوجهاتهم نحو العملية التعليمية بجميع مكوناتها، حيث وجد الباحث أنَّ أعضاء هيئة التدريس يكاد يكون لديهم إجماع حول وجود توجهات سلبية لدور الطلبة في العملية التعليمة كدور نشط ومحوري، كذلك قلة التزام الطلبة، و عدم استعدادهم أثناء حضورهم للمحاضرات الجامعية، و قلة تفاعلهم في العملية التعليمية بالصورة المطلوبة. ثانيًا: معوقات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس، حيث وجد الباحث أنَّ أعضاء هيئة التدريس يعانون من كثرة الأعباء الإدارية التي تعيقهم عن تقديم تعليم متميز وذي جودة عالية يركز على التعلم النشط والتعاوني، وكذلك عدم أو قلة التطوير المهني الذي يساعد على رفع وزيادة النضج التعليمي والتدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس. ثالثاً: معوقات تتعلق بالمناهج والأمور التنظيمية والبنية التحتية، حيث أشار مايكل إلى أنَّ هناك عدة معوقات تنطوي تحت هذا المجال من أهمها كثرة الطلبة في الصفوف الدراسية (المحاضرات) مما يعيق جودة العملية التعليمية، وقلة المصادر التعليمية والموارد التي تدعم العملية التعليمية والتعلم النشط، وعدم كفاية الوقت المخصص للدرس التعليمي (المحاضرة) لاستخدام طرق تدريس حديثة وفعالة مثل طريقة التدريس بأسلوب التعلم النشط.

وفي دراسة قديمة أيضاً، قام إسلام وإبراهيم (2010) بدراسة أهم المؤشرات الأساسية التي يمكن من خلالها تطوير منظومة التعليم والعملية التعليمية في الجامعات السعودية، وأهم التحديات التي تواجه عملية التطوير والتحسين، وذلك من خلال استقصاء وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة طيبة، وقد تكونت عينة الدراسة من 46 عضو هيئة تدريس، وقد تم جمع بيانات الدراسة من خلال بناء استبيان احتوى على عدد كبير من مؤشرات فرعية للجودة في العملية التعليمية والأكاديمية بجميع مجالاتها المختلفة صنفت في 17 محور من محاور العملية التعليمية والاكاديمية في الجامعات مثل محور البنية التحتية والمادية، و محور الجودة التنظيمية والإدارية والسياسية، و محور الطلبة ومحور أعضاء هيئة التدريس، وقد تبين من التحليل لجميع المحاور أنَّ هناك تحديات كثيرة تحول دون تحقيق جودة حقيقة في العملية التعليمية والأكاديمية بمختلف محاورها مما يستدعي نظرة شمولية وخطط وبرامج تطويرية وتحسينية في جميع المجالات.

كما أجرى الحويطي (2013) دراسة كمية في محاولة للتعرف على أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وبالتحديد كلية التربية والآداب، وعلاقة هذه المشكلات ببعض المتغيرات الديموغرافية. وقد تم استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس من خلال استبانة صممها الباحث، وقد أكدت نتيجة الاستبيان الكلية على وجود المشكلات الأكاديمية بدرجة كبيرة بين أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وكان من أهم هذه المشكلات عدم توفر البنى التحتية والمواد اللازمة للقيام بالأنشطة والأدوار المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس، وعند تحليل علاقة بعض المتغيرات بالمشكلات الأكاديمية، وجد الباحث إحصائياً، أنَّ أعضاء هيئة التدريس من الذكور يعانون من هذه المشكلات بالمقارنة بالإناث، وقد كان هناك اختلاف في درجة المشكلات بالنسبة لمتغير الخبرة لصالح الأقل خبرة.

وفي بحث عرضي أجرى الرويلي (2014) دراسة وصفية لتقصي التحديات التي تواجهها بعض الجامعات (جامعة أم القرى، جامعة الإمام محمد بن سعود، جامعة الملك فيصل) بناءً على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعات، وتم استقصاء آراء 332 عضو هيئة تدريس ممن يحملون شهادة الدكتوراه، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث وجود ضعف في البنى التحتية من مبان ومعامل ومختبرات وتجهيزات في الجامعات المدروسة كما تبين وجود ضعف في عمل شراكات وعلاقات حقيقية وفعالة مع هيئات ومؤسسات المجتمع من أجل توفير التدريب والتطوير العملي اللازم للطلبة كما وجد الباحث أنَّ أعضاء هيئة التدريس مثقلون بالأعمال المختلفة، ولديهم صعوبة في خلق توازن بين الأعمال الإدارية والبحثية والتدريسية.

وفي دراسة أخرى قام العامري (2014) بدراسة مسحية للتعرف على أهم التحديات والمشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية، وبالتحديد كليتي التربية في مدينة الحديدة وعمران، وقد بلغت عينة الدراسة 147 عضو هيئة تدريس، وجُمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من ستة مجالات تناولت أهم التحديات والمشكلات التي يواجهها الأستاذ الجامعي، ومنها المشكلات المتعلقة بالجوانب التعليمية، والمشكلات المتعلقة بالطلبة، والمشكلات المتعلقة ببيئة العمل، والمشكلات المتعلقة بالسياسات والممارسات الإدارية. وبناء على التحليل الإحصائي فإنَّ هذه المجالات وما ينضوي تحتها من مشكلات جزئية، توجد بحدة عالية –بناء على آراء أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البحث–وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس في هذه المجالات.

وفي دراسة عرضية قام الروقي (2016) باستقصاء أراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة (جامعة تبوك، وجامعة نجران، وجامعة شقراء)، حول المشكلات الأكاديمية والإدارية التي يواجهونها بصورة عامة، وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقد استخدم الباحث المنهج الكمي والوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وبناءً على آراء أفراد العينة من جميع الجامعات المشاركة في الدراسة، فإنَّ هناك تأكيد بدرجة كبيرة على وجود المشكلات الإدارية والأكاديمية مثل ضعف الطلبة وتوجهاتهم السلبية وقلة دافعيتهم نحو العملية التعليمية، وقلة توافر المراجع والمصادر للعملية التعليمية وزيادة العبء التدريسي والإداري على أعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر البنى التحتية والبيئة التعليمية المناسبة كمياً ونوعياً.

وفي بحث آخر قام الرويلي (2017) بدراسة أبعاد ومجالات التطوير في مؤسسات التعليم العالي بناءً على وجهات نظر أعضاء هيئة تدريس من جامعات سعودية (جامعة الملك فيصل، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة أم القرى)، باستخدام طريقة المنهج المختلط، وقد تكونت العينة من أعضاء هيئة تدريس ونخبة من القيادات الأكاديمية. توصل الباحث إلى أنَّ هناك عدة مجالات وأبعاد لابد من تطويرها وتحسينها في مؤسسات التعليم العالي منها: تعزيز جودة البيئة، والعلمية التعليمية من خلال الاهتمام والتطوير في البنية التحتية والمرافق والتجهيزات التعليمية والبحثية، و تفعيل الشراكات مع الهيئات والمؤسسات المحلية والوطنية والدولية، من أجل تبادل الخبرات وتعزيز عملية التعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، و تعزيز عملية التقييم والتقويم للعملية التعليمية بجميع مكوناتها، وأيضا النظر في سياسات القبول وتوزيع الطلبة في المقررات والشعب بحيث تكون الأعداد مناسبة وفي حدود المؤشرات العالمية المقبولة، التي يمكن أنْ تساعد في تحسين جودة العملية والخبرة التعليمية والتعليمية لكل المشاركين في هذه العملية من طلبة وأعضاء هيئة تدريس وقيادات أكاديمية، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق إحصائية بين استجابات العينة تبعاً لمتغير طبيعة العمل والتخصص.

وفي دراسة أخرى، قام كيلتي وآخرون (Kilty et al.، 2017) بدراسة استكشافية للتعرف على أهم الصعوبات والتحديات التي تحد من جودة البيئة التعليمية، حيث قام الباحثون باستقصاء آراء خبراء من ضمنهم أعضاء هيئة تدريس وطلاب دراسات عليا في المجالات الطبية، ووجدت الدراسة أنَّ الملاحظات والآراء الواردة من المشاركين تصنف تحت عشرة مجالات أو أبعاد، وقد توصل الباحثون فيما يتعلق بأهم الصعوبات والتحديات التي تواجه العملية التعليمية في البيئات الطبية والأكاديمية، وأنها مرتبطة بشكل كبير جداً بالأمور التنظيمية والبنية التحتية، ومن هذه التحديات والصعوبات كثرة أعباء العمل التي يقوم بها عضو هيئة التدريس من أعمال إكلينيكية وتدريسية وغيرها، وقلة أعداد هيئة التدريس+ بشكل عام وذوي الخبرة الطويلة بشكل خاص، وكذلك قلة توافر المرافق المناسبة كمياً من حيث القدرة الاستيعابية للطلبة والمرضى، ونوعياً من حيث مناسبة المرافق للأعمال والأنشطة التعليمية والإكلينيكية. أنَّ هذه النتائج السابقة قد تم تأكيدها في دراسات أخرى مثل دراسة نورد كويست وآخرون (Nordquist et al.، 2019).

وفي دراسة حديثة تم تطبيقها في جامعة بيشة، قام القرني وعطية (2018) باستقصاء وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس من تخصصات مختلفة في التحديات والمشكلات التي يواجهونها في جامعة بيشة. وقد تكونت عينة الدراسة من 142 عضو هيئة تدريس من الجنسين، وقد أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وجُمعت البيانات عن طريق استبانة مكونة من عدة مجالات من أهمها: المجال المتعلق بالمشكلات المتعلقة بالطلبة وشؤونهم والمشكلات المتعلقة بالمقررات والمناهج الدراسية، وقد كانت النتائج النهائية في جميع المجالات سلبية وتدل على وجود هذه المشكلات بدرجة عالية، وقد تضمنت هذه المجالات مشكلات وتحديات متعلقة بتدني مستوى الطلبة العلمي والأكاديمي والثقافي، واعتمادهم بشكل كبير على أعضاء هيئة التدريس، وضعف مشاركتهم ودورهم السلبي في العملية التعليمية، وكذلك من المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس ما يتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية، من حيث تدريس بعض المقررات الجامعية من أساتذة غير متخصصين، ومن ضعف التنسيق، والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس نفس المقرر، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في المقررات والبرامج الأكاديمية، مما يؤثر سلباً على مدى اكتساب الطلبة للمهارات العملية اللازمة في التخصص، وقد أكدت هذه الدراسة على وجود اختلافات إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس لصالح الأعضاء في الكليات ذات التخصصات التطبيقية والأساسية.

وفي دراسة حديثة بإحدى مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، قام حامدي (2020) بإجراء دراسة مسحية لاكتشاف أهم

الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس من الناحية الأكاديمية والإدارية، باستطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية، والرياضية بجامعة المسيلة. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة كبيرة على وجود صعوبات أكاديمية تتمحور أكثرها حول خصائص الطلبة وتوجهاتهم السلبية نحو العملية التعليمية، وضعف التزامهم و درايتهم بالأنظمة الجامعية، وكذلك وجدت الدراسة أنَّ أعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة متوسطة على وجود تحديات وصعوبات إدارية، تدور في مجملها حول تداخل الأعمال الإدارية والتدريسية، وقلة الاهتمام بالتخصصية لأعضاء هيئة التدريس وطرق توظيفها بالشكل المناسب، وقلة الخبرة في تطوير عمليات وإجراءات الجودة الأكاديمية، وعدم إشراك الأعضاء بشكل حقيقي وصادق في القرارات التنظيمية، وأكدت الدراسة عدم وجود فروقات إحصائية فيما يتعلق بسنوات الخبرة.

وفي دراسة حديثة جداً قام العبسي (2021) باستقصاء كثير من التحديات والمعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع في صنعاء بدولة اليمن، والتي تؤثر سلباً على العملية التعليمية بجميع مكوناتها. وقد استخدم الباحث المنهج المسحي لجمع البيانات من خلال استبانة تحتوي على عدة مجالات شاملة للمعوقات: المعوقات الأكاديمية، والمعوقات الإدارية، والمعوقات التقنية والمادية، والمعوقات المتعلقة بالمناهج والطلبة. وقد وجد الباحث أنَّ جميع هذه المعوقات بما تحتويه من فقرات كانت متواجدة بشكل عالٍ إلى عالٍ جداً، ومنها المعوقات المتعلقة بزيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وجعل أعضاء هيئة التدريس يقومون بتدريس بعض المقررات التي لا تناسب تخصصاتهم، عدم الاهتمام بشكل جدي في أخذ آراء أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية، وكيفية تطويرها وتحسينها، وكذلك زيادة التكاليف والمهام الإدارية، وعدم توافر الأماكن المناسبة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بأنشطتهم العلمية والعملية، وضعف البنى التحتية من معامل ومختبرات وتقنيات، وعدم توافرها بالشكل المناسب والمطلوب، وبالتالي كثافة أعداد الطلبة في الشعب والفصول الدراسية. ومن المعوقات ما يتعلق بالطلبة وتوجهاتهم السلبية نحو العملية التعليمية وتدني مستوياتهم العلمية والثقافية، وقلة التزامهم بالأنظمة وانضباطهم في المحاضرات وعدم غيابهم أو تأخرهم. إنَّ هذه الدراسة أظهرت عدم وجود فروق إحصائية تبعاً لمتغير الجنس والخبرة التدريسية.

وفي دراسة حديثة، قام روستكوس وآخرون (Rusticus et al.، 2022) بدراسة نوعية بهدف استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول العناصر الرئيسة في العملية التعليمية التي تدعم أو تعيق تعلم الطلبة وتساعد أو تحد من قدرة أعضاء هيئة التدريس على بذل أقصى ما لديهم من طاقات ومهارات وخبرات، في سبيل تقديم تعليم متميز وذي جودة عالية. وبناء على التحليل النوعي الذي قام به الباحثون، وجدوا كثيراً من النقاط والمجالات المهمة التي تؤثر بصورة مباشرة على العملية التعليمية، ومنها حجم المؤسسة من حيث عدد الطلبة في الفصول الدراسية والشعب إذ أنه كلما زاد العدد زادت الصعوبات التي تحول دون خلق بيئة تعليمية إيجابية وذات جودة عالية، ولذلك أكد المشاركون في الدراسة على أنَّ الأفضل ألا يزيد العدد الأقصى للطلاب عن 35 في الفصل الواحد، لكي يساعد ذلك الطلبة في الانخراط في العملية التعليمية بصورة أعمق تمكنهم من التواصل الفعال فيما بينهم ومع أساتذة المقررات بدرجة أفضل، كما أن هذا العدد –في الوقت نفسه– يمكن عضو هيئة التدريس من التعرف على طلبته، والتواصل معهم ومعرفة احتياجاتهم وتوجهاتهم ومساعدتهم بصورة أكبر في عملية التعلم. كما أنَّ الباحثين وجدوا كثيراً من أعضاء هيئة التدريس يشيرون إلى قلة الوقت لديهم وانشغالهم بأعمال أخرى لا تسهم بشكل مباشر في خلق بيئة تعليمية إيجابية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن التعقيب على الدراسات السابقة من خلال منظورين: معرفي نظري ومنهجي إجرائي. فمن الناحية المعرفية والنظرية؛ فهذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في تناولها للصعوبات والتحديات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وتتفق كذلك مع الدراسات السابقة في بحث العلاقة بين بعض المتغيرات، والصعوبات والتحديات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها للصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس، حيث ظهر أنَّ غالبية الدراسات السابقة تناولت المشكلات والصعوبات التي يواجهها عضو هيئة التدريس بصورة عامة ولم تربطها بشكل رئيس بالعملية التعليمة، وتظهر هذه الملاحظة بشكل جلي في الدراسات التي أُجريت في سياق مؤسسات التعليم العالي السعودي مثل دراسة الحويطي (2013) والروقي (2016) والقرني وعطية (2018). كما أنَّ كثيراً من هذه الدراسات –وخاصة التي أجريت

في سياق التعليم السعودي العالي- لم تصنف -بشكل دقيق- الصعوبات ومجالاتها المتنوعة، حيث إنَّ أكثر الدراسات تناولت الصعوبات في مجالين: أكاديمي عام وإداري، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة المحلية، والإقليمية والدولية في محاولة زيادة التصنيف لهذه المجالات وجعلها أكثر دقة لتشمل: الصعوبات الأكاديمية، والصعوبات التنظيمية، والصعوبات المادية، والسياسات والإستراتيجيات المقترحة، وكذلك فإنه مما لوحظ في جميع الدراسات السابقة أنها لم تتناول بالبحث والتدقيق علاقة الكلية التي ينتمي إليها أعضاء هيئة التدريس والصعوبات التي يواجهونها، ورؤيتهم حول سياسات، واستراتيجيات التحسين والتطوير.

ويتضح -من الناحية المنهجية والإجرائية- أنَّ أكثر الدراسات السابقة -خاصة التي أجريت في سياق التعليم السعودي والعربي على حد سواء، والتي تم الاعتماد عليها في هذا البحث- استخدمت المنهج الكمي الوصفي متبوعاً بتحليل التباين الأحادي، وعلى أن هذا المنهج مهم وشائع، إلى أنه مما لوحظ على الدراسات التي اعتمدته أنها لم تعر قوة الارتباط بين المجالات (المتغيرات) المدروسة، وانعكاس مثل هذه العلاقات على الدلالة الإحصائية اهتمامًا. كما أن هذه الدراسات لم تعدل من نسبة الخطأ، أو الدلالة الإحصائية عند إجراء مقارنات متعددة، وذلك يسبب تضخم نسبة الخطأ مما يوقع الباحث فيما يسمى بالخطأ من النوع الأول (Type I Error)، وهذا يعني وجود دلالات إحصائية غير صحيحة، أو موجودة بشكل حقيقي (Salkind، 2009; Tabachnick & Fidell، 2019)، وبالرغم من أن هذه الدراسة استخدمت المنهج الكمي الوصفي، إلا أنها استخدمت أسلوب إحصائي (تحليل التباين الثلاثي المتعدد Three Ways Multivariate Analysis) أكثر دقة، وذلك في محاولة لأخذ العلاقات الترابطية بين مجالات (متغيرات) الدراسة بعين الاعتبار، ولتقليل وتعديل نسبة الخطأ، وعدم الوقوع في الخطأ من النوع الأول .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج المسحي بأسلوبه الوصفي، والاستدلالي الذي يهدف إلى جمع البيانات حول ظاهرة ما للتعرف عليها واستكشافها ومعرفة الوضع الحالي وجوانب القوة والضعف، ودرجات التبيان والاختلاف بين البيانات، وذلك من أجل اتخاذ القرارات المناسبة (Salkind، 2009; Tabachnick & Fidell، 2019)، وهذا المنهج مناسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة وإيجاد الإجابات اللازمة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة في هذا البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم بجامعة تبوك في الكليات العلمية، والإنسانية في المقر الرئيسي للجامعة، وكذلك الكليات الجامعية بالفروع. وقد بلغ العدد الإجمالي للأعضاء 1995 تقريباً في جميع الكليات للعام الجامعي 2021 (جامعة تبوك، ٢٠٢٢).

عينة الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة أسلوب العينات الاحتمالية، وبالتحديد أسلوب العينة العشوائية البسيطة (Salkind، 2009)، حيث وُزع استبيان رقمي باستخدام نموذج قوقل (Google Form) من خلال إرساله لجميع أعضاء هيئة التدريس عبر البريد الإلكتروني الجامعي، وقد رُصدت استجابة 562 عضوًا من مجمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بنسبة تشكل 28% من مجتمع الدراسة. وفي الجدول رقم (1) بيان توزيع مفردات العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس، والخبرة التدريسية، والكلية.

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	295	52.5%
	أنثى	267	47.5%
	المجموع	562	100%
سنوات الخبرة التدريسية بجامعة تبوك	أقل من 5 سنوات	138	24.6%
	من 5 إلى 10 سنوات	290	51.6%
	أكثر من 10 سنوات	134	23.8%
	المجموع	562	100%
الكلية	كليات التربية والآداب واللغات	109	19.4%
	كلية العلوم	75	13.3%
	الكليات الجامعية بالفروع	148	26.3%
	الكليات الطبية والصحية	58	10.3%
	كليات الفنون والتخصصات التطبيقية	58	10.3%
	كلية الإدارة والأنظمة	72	12.8%
	كليات الهندسة والحاسبات	42	7.5%
	المجموع	562	100%

أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة بصورة كبيرة على الملاحظات التراكمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك خلال عدة فصول دراسية، تم جمعها من خلال منصة إلكترونية بالجامعة (مسبار)، وكذلك تمت مراجعة كثير من الدراسات الأدبية السابقة في عملية البناء النظري والإجرائي لأبعاد وفقرات الدراسة، وبناء عليه تم بناء استبانة تقييم أعضاء هيئة التدريس للصعوبات التي تواجه هؤلاء الأعضاء في العملية التعليمية. وقد احتوت هذه الاستبانة على جزأين: الجزء الأول خاص بالمعلومات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس (الجنس، والخبرة التدريسية بجامعة تبوك، والكلية)، والجزء الآخر خاص بفقرات الاستبانة البالغ عددها 42 فقرة، التي توزعت بين أربعة محاور رئيسة: الصعوبات الأكاديمية، والصعوبات التنظيمية، والصعوبات المادية، واستراتيجيات التحسين. وقد تم استخدام تدريج أو سلم لكرت الثلاثي لقياس مدى موافقة أعضاء هيئة التدريس على الفقرة إما بدرجة ضعيفة، أو متوسطة، أو كبيرة 1، 2، 3، على الترتيب.

صدق الأداة:

استخدمت هذه الدراسة أسلوبين من أساليب الصدق للتأكد من صدق الأداة في قياس الغرض أو الشيء المراد قياسه: الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، وهذان الأسلوبان من الأساليب الشائعة في الدراسات التربوية (Salkind، 2009). ففيما يتعلق بالصدق الظاهري، تم عرض الاستبانة على ما لا يقل عن 6 من المحكمين –من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك–وقد مثّل هؤلاء الأعضاء تخصصات علمية، وإنسانية متنوعة إذ كان من ضمنهم 2 من المتخصصين في علم القياس والتقويم التربوي. وقد طلب من المحكمين قراءة الاستبانة عدة مرات وإبداء الملاحظات والمقترحات حول سلامة ووضوح الفقرات

لغوياً، وكذلك مدى ملاءمتها للمجالات الموضوعة لقياسها ودرجة ارتباطها مع كل مجال من المجالات على حدة، ومع الاستبانة بصورة كلية، وبناء عليه تم الأخذ بالملاحظات والتعديلات المقترحة.

وفيما يتعلق بصدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) لكل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للمحور كما تم حساب درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان وجميع المحاور، وفي كل الحالات السابقة فإن وجود ارتباطات مرتفعة -إلى حد ما- وإيجابية يدل على أنَّ الاستبيان تتوافر فيه المصداقية لقياس غرض هذه الدراسة، والعكس صحيح في حالة وجود ارتباطات ضعيفة أقل من 0.30 أو سالبة الاتجاه (Salkind، 2009)، علماً بأنَّ مستوى الدلالة المستخدم في هذه الدراسة هو 0.05، وفي الجداول (6-2) توضيح لمعامل الارتباطات بين درجة كل فقرة مع المحور الذي تنتمي له، ودرجة معامل الارتباطات بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة ودلالتها الإحصائية.

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الصعوبات الأكاديمية والدرجة الكلية للمحور.

فقرات المحور	معامل الارتباط مع المحور	فقرات المحور	معامل الارتباط مع المحور
1	0.42*	7	0.70*
2	0.52*	8	0.69*
3	0.75*	9	0.70*
4	0.70*	10	0.76*
5	0.70*	11	0.65*
6	0.68*		

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

يبين الجدول رقم (2) قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات الصعوبات الأكاديمية مع الدرجة الكلية للمحور، ويتضح من الجدول أنَّ جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد كانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين متوسطة إلى قوية، حيث كان أقل ارتباط 0.42 بدرجة متوسطة في الفقرة رقم (1)، وأعلى ارتباط في الفقرة رقم (10) بدرجة قوية. ويمكن القول أن فقرات هذا المحور تتمتع في المتوسط بدرجات صدق عالية في قياسها له.

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الصعوبات التنظيمية والدرجة الكلية للمحور.

فقرات المحور	معامل الارتباط مع المحور	فقرات المحور	معامل الارتباط مع المحور
1	0.55*	5	0.62*
2	0.64*	6	0.61*
3	0.68*	7	0.62*
4	0.63*	8	0.59*

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

يوضح الجدول رقم (3) قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات الصعوبات التنظيمية مع الدرجة الكلية للمحور، ويتضح من الجدول أنَّ جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد كانت معاملات الارتباط تتراوح بين متوسطة إلى قوية، حيث كان أقل ارتباط 0.55 بدرجة متوسطة في الفقرة رقم (1)، وأعلى ارتباط 0.68 في الفقرة رقم (3) بدرجة

قوية. ويمكن القول أنَّ فقرات هذا المحور تتمتع في المتوسط بدرجات صدق عالية في قياسها له.

جدول رقم (4) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الصعوبات المادية والدرجة الكلية للمحور.

فقرات المحور	معامل الارتباط مع المحور	فقرات المحور	معامل الارتباط مع المحور
1	0.69*	4	0.77*
2	0.84*	5	0.75*
3	0.80*		

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

يبين الجدول رقم (4) قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات الصعوبات المادية مع الدرجة الكلية للمحور، ويتضح من الجدول أنَّ جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد كانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين قوية إلى قوية جداً، حيث كان أقل ارتباط 0.69 بدرجة قوية في الفقرة رقم (1)، وأعلى ارتباط 0.84 في الفقرة رقم (2) بدرجة قوية جداً. ويمكن القول أنَّ فقرات هذا المحور تتمتع في المتوسط بدرجات صدق عالية جداً في قياسها له.

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستراتيجيات التحسينية والدرجة الكلية للمحور.

فقرات المحور	معامل الارتباط مع المحور	فقرات المحور	معامل الارتباط مع المحور
1	0.54*	10	0.66*
2	0.56*	11	0.51*
3	0.63*	12 0.60*	
4	0.59*	13	0.63*
5	0.53*	14	0.72*
6	0.50*	15	0.65*
7	0.46*	16	0.58*
8	0.66*	17	0.60*
9	0.65*	18	0.47*

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

يوضح الجدول رقم (5) قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات الإستراتيجيات والسياسات التحسينية مع الدرجة الكلية للمحور، ويتضح من الجدول أنَّ جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد كانت معاملات الارتباط تتراوح بين متوسطة إلى قوية، حيث كان أقل ارتباط 0.46 بدرجة متوسطة في الفقرة رقم (7)، وأعلى ارتباط 0.72 في الفقرة رقم (14) بدرجة قوية. ويمكن القول أنَّ فقرات هذا المحور تتمتع في المتوسط بدرجات صدق عالية في قياسها له.

جدول رقم (6) معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	فقرات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
الصعوبات الأكاديمية	0.75*	الصعوبات المادية	0.79*
الصعوبات التنظيمية	0.72*	الإستراتيجيات والسياسات التحسينية	0.43*

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05**

يوضح الجدول رقم (6) قيم معاملات الارتباط لكل محور من محاور الأداة مع الدرجة الكلية للأداة، ويتضح من الجدول أنَّ جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد كانت معامل الارتباطات تتراوح بين متوسطة إلى قوية جداً، حيث كان أقل ارتباط 0.43 في محور الإستراتيجيات والسياسات التحسينية بدرجة متوسطة، وأعلى ارتباط 0.79 في بعد الصعوبات التنظيمية بدرجة قوية. ويمكن القول أنَّ الاستبيان بصورة عامة يتمتع بدرجة صدق، واتساق داخلي عالية.

ثبات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة معادلة كرونباخ ألفا في حساب معامل الثبات الداخلي للاستبانة (Salkind، 2009)، وقد تم حساب معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبيان، وحساب معامل الثبات للاستبيان بصورة عامة. وفي الجدول رقم (7) بيان بمعامل الثبات لكل محور من المحاور والاستبيان بصورة عامة.

جدول رقم (7) معامل الثبات الداخلي لمحاور الاستبانة، وللاستبانة بصورة كلية.

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
الصعوبات الأكاديمية	11	0.84
الصعوبات التنظيمية	8	0.82
الصعوبات المادية	5	0.81
الإستراتيجيات والسياسات التحسينية	18	0.90
الثبات العام للاستبيان	42	0.94

المعالجات الإحصائية:

استخدمت هذه الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم استخدام أساليب التحليل الوصفي (Descriptive Statistics) المرتبط بمقاييس النزعة المركزية والتشتت للإجابة عن الأسئلة رقم (1، 2، 3، 4)، وهو الأسلوب المناسب لهذه النوعية من الأسئلة (Salkind، 2009)، وكذلك تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three Way Multivariate Analysis of Variance MANOVA) للإجابة عن السؤال رقم (5)، وهذا الأسلوب الإحصائي يهدف إلى تحري الدقة الإحصائية، من خلال تقليل نسبة الخطأ الإحصائي عند وجود عدة متغيرات تابعة ومستقلة في آن واحد، ومن أجل التحكم في الخطأ من النوع الأول (Type I Error)، وتقليل التضخم في نسبة الخطأ أو مستوى الدلالة الإحصائية (Tabachnick & Fidell، 2019). وللحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات ومحاورها، فقد تم حساب المدى لتدريج لكرت الثلاثي المستخدم في هذه الدراسة التي يبينها جدول رقم (8).

جدول رقم (8) مدى تدريج لكرت الثلاثي، والفئة المقابلة، ودرجة الموافقة.

التدريج	الدرجة المقابلة	الفئة المقابلة	درجة الموافقة
بدرجة ضعيفة	1	من 1 إلى 1.67	ضعيفة
بدرجة متوسطة	2	من 1.68 إلى 2.34	متوسطة
بدرجة كبيرة	3	من 2.35 إلى 3	كبيرة

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك؟

لتحديد الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العلمية التعليمية بجامعة تبوك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الصعوبة لاستجابات عينة الدراسة، لكل فقرة من الفقرات، وللمحور بشكل كلي، علماً أنه تم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي من الأعلى للأقل، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، درجة الصعوبة لاستجابات عينة الدراسة بشأن الصعوبات الأكاديمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	اهتمام بعض الطلبة بالنجاح أكثر من اهتمامهم بالتعلم في المقرر.	2.55	0.62	كبيرة
2	ضعف الطلبة في مهارات اللغة الإنجليزية.	2.48	0.68	كبيرة
3	ضعف الطلبة في مهارات البحث العلمي.	2.41	0.70	كبيرة
4	الاعتماد الكلي من بعض الطلبة على مدرس المقرر دون بذل الجهد الذاتي المطلوب تجاه المقرر.	2.38	0.70	كبيرة
5	ضعف الطلبة في مهارات الحساب والرياضيات	2.25	0.73	متوسطة
6	يوجد ضعف عام في قدرات الطلبة وتدني مستوياتهم.	2.08	0.74	متوسطة
7	عدم وجود متطلب سابق للمقرر.	2.06	0.73	متوسطة
8	انعدام الدافعية عند بعض الطلبة وإهمالهم لمتطلبات المقرر والواجبات.	1.97	0.74	متوسطة
9	هناك تباين واضح في قدرات ومستويات الطلبة الأكاديمية (فروق فردية) وبالتالي صعوبة تحقيق أهداف المقرر.	1.93	0.72	متوسطة
10	عدم توافر المراجع وكفايتها للمقرر.	1.78	0.78	متوسطة
11	عدم ملاءمة المراجع ومصادر التعلم للمقرر.	1.68	0.72	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للبعد		**2.12**	**0.49**	**متوسطة**

من خلال تحليل النتائج في الجدول رقم (9)، يتضح أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لمحور الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك، وقعت في الفئة الثانية من تدريج لكرت الثلاثي المستخدم في هذه الدراسة، وهذه الفئة تبين أنَّ أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك موافقون بدرجة متوسطة (2.12) على وجود صعوبات أكاديمية في العملية التعليمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عدة أسباب منها: أنَّ الجامعة -بحكم أنها طرفية (الجامعة الوحيدة في منطقة تبوك)- تقبل أعدادًا هائلة من الطلبة لأن معايير وسياسات القبول (الدرجات الموزونة) متدنية مقارنة بمعايير وسياسات القبول في الجامعات السعودية القديمة، وهذا ما تؤكده الدراسات السابقة (الشمري، 2017)، أضف إلى ذلك أنَّ جودة ونوعية طلبة المنطقة مقارنة بكثير من مناطق المملكة العربية السعودية متدنٍ، حيث إنَّ كثيرًا من الدراسات الوطنية والعالمية التي نفذت وتنفذ اختبارات معيارية، تشير -بناءً على المتوسط العام- إلى تدني مستويات الطلبة في منطقة تبوك مقارنة بالعديد من الطلبة في المناطق التعليمية الأخرى في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022 ب)، إن نتائج هذه الدراسة تتطابق إلى حد مع نتائج بعض الدراسات السابقة كما في دراستي الروقي (2016) والحويطي (2013).

وعند تحليل نتائج الفقرات بصورة تفصيلية اتضح أنَّ استجابات عينة الدراسة لفقرات هذا المحور كانت من متوسطة إلى كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.68إلى 2.55)، وهذا يدل على أنَّ استجابات العينة في جميع الفقرات كانت في الفئة الثانية والثالثة من التدريج الثلاثي، وتشير النتائج إلى أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود الصعوبات الأكاديمية في أربع فقرات (1، 2، 3، 4)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الصعوبات ما بين (2.38 إلى 2.55)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثالثة من التدريج، بينما وافق أفراد الدراسة على وجود بعض الصعوبات الأكاديمية بدرجة متوسطة في سبع فقرات (5، 6، 7، 8، 9، 10، 11)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الصعوبات ما بين (1.68 إلى 2.25)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثانية من التدريج.

إنَّ أهم الصعوبات الأكاديمية التي يراها أفراد الدراسة تدور حول الصعوبات والتحديات المتعلقة بالطلبة حيث يرى أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة أن الطلبة يهتمون أكثر بالنجاح، وليس بالتعلم كما الفقرة رقم (1) التي متوسطها الحسابي يساوي (2.55)، يلي ذلك موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على أنَّ الطلبة لديهم ضعف كبير في مهارات اللغة الإنجليزية، ومهارات البحث العلمي كما الفقرة (2) والفقرة (3) بمتوسطين حسابيين (2.48، 2.41)، على الترتيب.

وأخيراً فإن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على أنَّ الطلبة يعتمدون بشكل كلي على أستاذ المقرر دون بذل الجهد المطلوب منهم في عملية التعلم كما في الفقرة رقم (4) بمتوسط حسابي مقداره (2.38).

إنَّ هذه الصعوبات تدور حول نوعية الطلبة في جامعة تبوك وما يتعلق بهم من خصائص أكاديمية وفكرية ونفسية، وهذه الصعوبات مرتبطة ببعضها البعض، وهي ليست وليدة اللحظة، بل قد تكون نتاج عمليات التنشئة وعمليات التعليم والتعلم السابقة. حيث تشير كثير من الدراسات النقدية إلى أنَّ نظام التعليم العالي السعودي ما هو إلا انعكاس واقعي وبشكل كبير لنظام التعليم العام، والذي يركز على الفلسفة التقليدية، ودور الطلبة السلبي في العملية التعليمية، كمستقبلين وليس مشاركين وصانعين للخبرات التعليمية يسعون للتطوير والتحسين المستمر في مهاراتهم العلمية والأكاديمية والنفسية وغيرها (العيسى، 2009، 2011)، وبالتالي فإنَّ الطلبة سيكون لديهم ضعف في المعارف والمهارات الأكاديمية والتوجهات، والاستعدادات النفسية، والاجتماعية نحو العملية التعليمية ودورهم فيها. إنَّ جميع الصعوبات الواردة بدرجة كبيرة تعكس هذا الوضع، وهذا لا يعني أن التعليم العالي ليس له دور في تأصيل وتضخيم مثل هذه الصعوبات، بل هو مشارك في ذلك -بدرجات مختلفة-من خلال اتباع الفلسفة التقليدية في التعليم وإهمال دور الطلبة في العملية التعليمية، ومن خلال محدودية التجريب والخروج عن الثقافة السائدة في معالجة مثل هذه الصعوبات (العيسى، 2011). إنَّ هذه الصعوبات تم دراستها ومناقشتها في دراسات سابقة أكدت وجودها بدرجات كبيرة إلى كبيرة جداً في مؤسسات التعليم العالي السعودي كما في دراسة الروقي (2016) والقرني وعطية (2018)، وفي مؤسسات التعليم العالي في كثير من الدول العربية كما في دراسة حامدي (2020) والعبسي (2021) والعامري (2014)، وفي مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية كما في دراسة مايكل (Michael، 2007).

السؤال الثاني: ما الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك؟

لتحديد الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العلمية التعليمية بجامعة تبوك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الصعوبة لاستجابات عينة الدراسة، لكل فقرة من الفقرات، وللمحور بشكل كلي، علماً أنه تم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي من الأعلى للأقل، كما في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الصعوبة لاستجابات عينة الدراسة بشأن الصعوبات التنظيمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	كثرة التكليفات والأعباء التدريسية والإدارية على عضو هيئة التدريس.	2.12	0.77	متوسطة
2	ازدحام الطلبة في الشعب وعدم ملاءمة القاعة لعددهم.	2.00	0.80	متوسطة
3	23. تطبيق الأنظمة عند غياب الطلبة وتأخرهم عن المحاضرات، وخروجهم المستمر منها.	1.81	0.73	متوسطة
4	11. عدم انتظام الجداول الدراسية ومشاكل القبول والتسجيل (مثل السحب والإضافة).	1.72	0.755	متوسطة
5	9. عدم وجود متطلب سابق للمقرر.	1.70	0.70	متوسطة
6	14. يوجد اختلاف في تخصصات مدرسي نفس المقرر، وبالتالي تباين في أدائهم.	1.69	0.76	متوسطة
7	13. أوقات تقديم المحاضرة غير مناسبة لتدريس المقرر.	1.46	0.66	ضعيفة
8	12. عدم كفاية وقت المحاضرة لتنفيذ خطة المقرر	1.42	0.63	ضعيفة
المتوسط الحسابي الكلي للمحور		1.76	0.48	متوسطة

من خلال تحليل النتائج في الجدول رقم (10)، اتضح أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لمحور الصعوبات التنظيمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك، وقعت في الفئة الثانية من تدريج لكرت الثلاثي المستخدم في هذه الدراسة، وهذه الفئة تبين أنَّ أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك موافقون بدرجة متوسطة (1.76) على وجود صعوبات تنظيمية بالعملية التعليمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عدة أسباب منها: أنَّ جامعة تبوك لازالت قيد التطوير والتأسيس فهي تعتبر من الجامعات الناشئة، وذلك قد يؤثر بصورة مباشرة على قدرة الجامعة في وضع السياسات التنظيمية المناسبة لحوكمة، وتسيير الإجراءات التنظيمية والإدارية المتعلقة بالعملية التعليمية في محاولة لتحسين وتطوير هذه العملية ورفع جودتها وفاعليتها وكفاءتها بالإضافة إلى أن الجامعة قد يكون لديها صعوبات في تطبيق السياسات، والأنظمة المتعلقة بالعملية التعليمية لأسباب كثيرة من أهمها قلة وجود الكوادر البشرية المؤهلة التي تستطيع أنْ تضع السياسات التنظيمية، ومن ثم تطبيقها باحترافية بما يتماشى مع ثقافة المؤسسة التنظيمية وواقعها الديموغرافي (العيسى، 2011 ;الشمري، 2017). وقد وجد تطور ملحوظ عندما قورنت نتائج هذه الدراسة بالدراسات السابقة التي تم تطبيقها في جامعة تبوك –وتناولت هذا المحور بالدراسة والاستقصاء–التي تشير إلى وجود الصعوبات والتحديات التنظيمية بدرجة كبيرة جداً كما في دراسة الروقي (2016)، وبدرجة كبيرة كما في دراسة الحويطي (2013).

عند تحليل نتائج الفقرات بصورة تفصيلية، اتضح أن استجابات عينة الدراسة لفقرات هذا المحور كانت ما بين ضعيفة إلى متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.42إلى 2.12)، وهذا يدل على أنَّ استجابات العينة في جميع الفقرات كانت في الفئة الأولى والثانية من التدريج الثلاثي، وتشير النتائج إلى أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على وجود الصعوبات التنظيمية في ست فقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الصعوبات ما بين (1.69 إلى 2.12)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثانية من التدريج، بينما وافق أفراد الدراسة على وجود بعض الصعوبات التنظيمية بدرجة ضعيفة في فقرتين (7، 8)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الصعوبات ما بين (1.42 إلى 1.46)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الأولى من التدريج.

إنَّ أهم الصعوبات التنظيمية التي يراها أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة هي أنهم مثقلون بالتكليفات والأعباء التدريسية والإدارية كما في الفقرة رقم (1) التي متوسطها الحسابي يساوي (2.12)، كما أنهم موافقون بدرجة متوسطة على وجود اختلاف في تخصصات أساتذة المقررات الذين يدرسون نفس المقرر، ومن ثم حدوث تباين واضح في الأداء كما في الفقرة رقم (6) التي متوسطها الحسابي يساوي (1.69)، و من الصعوبات التنظيمية الإجراءات والسياسات التنظيمية مما هو متعلق بقبول الطلبة، وتسجيلهم للمقررات وتوزيعهم، وتطبيق الأنظمة عليهم كما الفقرات رقم (2، 3، 4) والحاصلة على متوسطات حسابية (2.00، 1.81، 1.72)، على الترتيب.

إنَّ الصعوبات السابقة تدور حول الإجراءات والسياسات الإدارية التي تنظم عمل عضو هيئة التدريس وصعوبة توظيف تخصصات أعضاء هيئة التدريس بالشكل المناسب والصحيح في تدريس المقررات، وكذلك الصعوبات المتعلقة بإجراءات، وأنظمة القبول، والتسجيل، والغياب. إنَّ وجود هذه الصعوبات يمكن تفسيره بأنَّ جامعة تبوك لازالت ناشئة وفي الطور التأسيس والتطوير، وبالتالي؛ فإن السياسات التنظيمية وإجراءاتها المتعلقة بها، وطرق تنفيذها قد تتسم بنوع من الغموض بحكم أنَّ كثيراً من الجامعات الناشئة استعارات أو تبنت كثيراً من السياسات التنظيمية من جامعات أخرى تتسم بالاستقرار الإداري والتنظيمي وفق ثقافتها التنظيمية، وواقعها الديموغرافي، بينما جامعة تبوك وهي من الجامعات الناشئة قد تعاني من بعض الغموض، وعدم الاستقرار التنظيمي والإداري كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات والرؤى النقدية (العيسى، 2011). أضف إلى ذلك أنَّ أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة منهكون بكثير من التكليفات والأعباء الإدارية، التي تؤثر بشكل كبير على أداء هؤلاء الأعضاء لمهامهم الرئيسة: البحث العلمي، والتدريس، وخدمة المجتمع، وفي قدرة هؤلاء الأعضاء على تطبيق السياسات التنظيمية للعملية التعليمة بالشكل الصحيح والفعال في الوقت المناسب. إنَّ النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تتوافق –بدرجات مختلفة–مع كثير من الدراسات الوطنية (القرني وعطية، 2018; الروقي، 2016; الرويلي، 2017) والعربية (العبسي، 2021; حامدي، 2020) والعالمية (Kilty et al.، 2017; Rusticus et al.، 2022).

السؤال الثالث: ما الصعوبات المادية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك؟

لتحديد الصعوبات المادية التي يواجهها عضو هيئة التدريس في العلمية التعليمية بجامعة تبوك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الصعوبة، الرتب القيمية لاستجابات عينة الدراسة، لكل فقرة من الفقرات وللمحور بشكل كلي، علماً بأنه تم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأقل، كما في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، درجة الصعوبة لاستجابات عينة الدراسة بشأن الصعوبات المادية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	عدم جاهزية المختبرات والمعامل بالخدمات والمواد اللازمة لتنفيذ خطة المقرر.	2.19	0.78	متوسطة
2	عدم توافر أماكن التدريب العملي مثل الشركات والمؤسسات والمستشفيات وغيرها.	2.15	0.81	متوسطة
3	عدم وجود معامل ومختبرات للمقرر وساعات حرة للتدريب فيها.	2.14	0.74	متوسطة
4	ضعف الاتصال ومشاكل الإنترنت.	1.99	0.79	متوسطة
5	عدم جاهزية القاعات التدريسية وعدم ملاءمتها للتدريس ووجود الأعطال الفنية المتكررة.	1.73	0.76	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للمحور		1.93	0.64	متوسطة

من خلال تحليل النتائج في الجدول رقم (11)، اتضح أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لمحور الصعوبات المادية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك، وقعت في الفئة الثانية من تدريج لكرت الثلاثي المستخدم في هذه الدراسة (1.93)، وهذه الفئة تبين أنَّ أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك موافقون بدرجة متوسطة على وجود صعوبات مادية فيما يتعلق بالعملية التعليمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ جامعة تبوك ناشئة وبنيتها التحتية الحالية غير كافية، حيث إنها لازالت تؤسس وتطور في بنيتها التحتية بإنشاء المباني، والقاعات والمعامل والمختبرات وأماكن تدريب وشبكات الاتصال، وكذلك توفير المواد اللازمة لإجراء التجارب العملية، وهذه العناصر جميعها مهمة وأساسية في إيجاد بيئة تعليمية مناسبة وجيدة تساعد أو تمكن أعضاء هيئة التدريس من القيام بدورهم الأصيل والمتوقع منهم في العملية التعليمية، وقد أكدت كثير من الدراسات السابقة وجود مثل هذه المشكلات وغيرها في الجامعات الناشئة (العيسى، 2011 ;الشمري، 2017)، وقد وُجد تطور ملحوظ عند مقارنة نتائج هذه الدراسة بالدراسات السابقة التي تم تطبيقها في جامعة تبوك –وتناولت هذا المحور بالدراسة والاستقصاء– التي تشير إلى وجود الصعوبات المادية بدرجة كبيرة جداً كما في دراسة الروقي (2016)، وبدرجة كبيرة كما في دراسة الحويطي (2013).

وعند تحليل نتائج الفقرات بشكل تفصيلي، اتضح أنَّ استجابات عينة الدراسة لفقرات هذا المحور وقعت جميعها في الفئة الثانية من التدريج الثلاثي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (1.73 إلى 2.19)، لذلك فإنَّ أهم الصعوبات المادية كانت تدور حول عدم جاهزية المختبرات، وعدم توفر المواد اللازمة فيها كما في الفقرة رقم (1) ذات المتوسط الحسابي (2.19)، أضف إلى ذلك عدم توافر أماكن تدريب داخل وخارج الجامعة كما في الفقرة رقم (2) ذات المتوسط الحسابي (2.15)، وكذلك عدم وجود مختبرات ومعامل لكثير من المقررات و لا ساعات حرة للتدريب كما في الفقرة رقم (٣) التي متوسطها الحسابي يساوي (2.14)كذلك عدم جاهزية القاعات التدريسية، بوجود الأعطال الفنية فيها، وعدم مناسبتها للعملية التعليمية كما في الفقرة رقم (5) التي متوسطها الحسابي يساوي (1.73) كما أن من الصعوبات المادية ضعف شبكة الاتصال والإنترنت في الجامعة كما الفقرة رقم (4) ذات المتوسط حسابي (1.99).

إنَّ هذه الصعوبات تدور حول البنية التحتية للجامعة بأبعادها المختلفة، وبعدم قدرة الجامعة على توفير المواد اللازمة لإجراء التجارب العلمية والعملية، وعدم قدرة الجامعة على توفير أماكن التدريب المناسبة داخل وخارج الجامعة، ويمكن تفسير هذه الصعوبات أنَّ جامعة تبوك لازالت ناشئة وفي الطور التأسيس والتطوير كما أنَّ مخصصات الجامعة المالية بحكم أنها ناشئة

لازالت دون المطلوب كما تشير إلى ذلك بعض الدراسات النقدية (العيسى، 2011)، بالتالي فإن كثيراً من الخدمات اللوجستية والمادية يصعب توفيرها بالشكل المطلوب. إنَّ هذه الصعوبات تم تأكيد وجودها بدرجات متفاوتةٍ في كثيرٍ من الجامعات السعودية الناشئة والقديمة (إسلام وإبراهيم، 2010; القرني وعطية، 2018; الروقي، 2016; الرويلي، 2014) وكثير من الجامعات العربية (العامري، 2014; العبسي، 2021)، والعالمية (Michael، 2007; Nordquist et al.، 2019; Rusticus et al.، 2022).

السؤال الرابع: ما الإستراتيجيات التي يمكن تنفيذها في تحسين وتطوير العملية التعليمية بجامعة تبوك؟

لتحديد الإستراتيجيات التي يمكن تنفيذها في تحسين وتطوير العملية التعليمية بجامعة تبوك، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الموافقة لاستجابات عينة الدراسة، لكل فقرة من الفقرات، وللمحور بشكل كلي، علماً بأنه تم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأقل، كما في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الصعوبة لاستجابات عينة الدراسة بشأن الإستراتيجيات التحسينية المقترحة.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	تطبيق لوائح النظام على حضور الطلبة وتأخرهم.	2.73	0.50	كبيرة
2	وضع خطط وآليات لتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي وتطوير التفكير النشط والناقد.	2.67	0.53	كبيرة
3	تنظيم عمليات السحب والإضافة وتنظيم جداول ومواعيد المحاضرات قبل بدء الفصل الدراسي.	2.52	0.65	كبيرة
4	مراجعة مراجع ومصادر المقرر وتحديثها وتنويعها.	2.42	0.65	كبيرة
5	الاستفادة من نظم الجامعات المناظرة في تطوير المقرر.	2.42	0.70	كبيرة
6	توفير المعدّات والأجهزة والمواد الضرورية لتجهيز المختبرات والقاعات التدريسية.	2.42	0.71	كبيرة
7	تقليل عدد الطلبة في شعب المقرر.	2.34	0.73	متوسطة
8	توفير الاختبارات العملية في المعمل للمقرر.	2.34	0.70	متوسطة
9	توفير برامج الحوسبة الضرورية للمقرر وتدريب الطلبة عليها.	2.32	0.72	متوسطة
10	تقليل زخم المفردات والجانب النظري وحذف المواضيع المتكررة في المقرر.	2.31	0.70	متوسطة
11	إعادة النظر في أعباء أعضاء هيئة التدريس والاستفادة من تخصصاتهم بشكل فعال.	2.30	0.72	متوسطة
12	إنشاء أدلة ارشادية للمختبرات لتحسين الجوانب العملية للمقرر.	2.30	0.72	متوسطة
13	تنظيم لقاءات دورية لأساتذة نفس المقرر لمناقشة المشاكل المتعلقة به.	2.28	0.74	متوسطة
14	تفعيل الخبرة الميدانية في المقرر وعقد شركات متنوعة.	2.25	0.71	متوسطة

15	إعادة النظر في أساليب تقويم وتوزيع درجات المقرر.	2.22	0.74	متوسطة
16	تنظيم إجراء زيارات ميدانية لتطوير وتحسين المقرر.	2.19	0.74	متوسطة
17	إضافة ساعات مختبر لهذا المقرر.	2.14	0.79	متوسطة
18	إعادة النظر في سياسات وإجراءات القبول في الجامعة.	2.10	0.81	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للمحور		2.36	0.40	كبيرة

من خلال تحليل النتائج في الجدول رقم (12)، اتضح أنَّ المتوسط الحسابي الكلي لمحور الإستراتيجيات التحسينية للعملية التعليمية بجامعة تبوك من وجهة أفراد الدراسة، وقعت في الفئة الثالثة من تدريج لكرت الثلاثي بمتوسط حسابي مقداره (2.36)، وهذه الفئة تبين أنَّ أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك موافقون بدرجة كبيرة على الإستراتيجيات المقترحة لتحسين العملية التعليمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة اعتماداً على شعور أعضاء هيئة التدريس بإمكانية تطوير وتحسين العملية التعليمية من الناحية الأكاديمية، والتنظيمية، والمادية، من خلال إجراءات منظمة في وضع وتطبيق سياسات إصلاحية واستراتيجيات وآليات تنفيذية يمكن من خلالها تطوير وتحسين العملية التعليمية في جميع المحاور المبحوثة في هذه الدراسة.

وعند تحليل نتائج الفقرات بشكل تفصيلي، اتضح أنَّ استجابات عينة الدراسة على فقرات هذا المحور كانت ما بين متوسطة إلى كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.10 إلى 2.73)، وهذا يدل على أنَّ استجابات العينة في جميع الفقرات كانت في الفئة الثانية والثالثة من التدريج الثلاثي، وتشير النتائج إلى أنَّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الإستراتيجيات المقترحة في ست فقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الفقرات ما بين (2.42 إلى 2.73)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثالثة من التدريج، بينما وافق أفراد العينة بدرجة متوسطة على الإستراتيجيات المقترحة في اثنتي عشرة فقرة (7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية في هذه الفقرات ما بين (2.10 إلى 2.34)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثانية من التدريج.

إنَّ أهم الإستراتيجيات التحسينية في مجملها تدور حول القضايا الأكاديمية، والأمور والإجراءات التنظيمية، وتوفير البنى التحتية والمواد اللازمة. إنَّ الجوانب التنظيمية كانت الأولى كما في الفقرة رقم (1) ذات المتوسط الحسابي (2.73) التي تدور حول تطبيق الأنظمة على الطلبة فيما يتعلق بالحضور والغياب، وكما في الفقرة رقم (3) ذات المتوسط الحسابي (2.52) التي تدور حول عمليات التسجيل والسحب والإضافة والجداول ومواعيد الاختبارات. يأتي بعد ذلك الأمور الأكاديمية والمتعلقة بكيفية تطوير مهارات الطلبة وتفعيل دورهم في العملية التعليمية كما في الفقرة رقم (2) ذات المتوسط الحسابي (2.67). تأتي بعد ذلك أهمية مراجعة المقررات الدراسية من حيث المصادر والمراجع كما في الفقرة رقم (4) ذات المتوسط الحسابي (2.42)، أضف إلى ذلك كيفية الاستفادة من نظم الجامعات الأخرى في تطوير المقررات وتحديثها كما في الفقرة رقم (4) ذات المتوسط الحسابي (2.42). وأخيراً تأتي الإستراتيجيات المقترحة بدرجة كبيرة من نصيب المحور المادي الذي يدور حول تجهيز المختبرات والقاعات وتوفير المواد الضرورية للعملية التعليمية كما في الفقرة (6) الحاصلة على متوسط حسابي مقداره (2.42). إنَّ كثيراً من هذه المقترحات تم ذكرها والتأكيد عليها –بدرجات متفاوتة–في دراسات سابقة مثل دراسة الروقي (2016) ودراسة القرني وعطية (2018) ودراسة العبسي (2021) ودراسة روستكوس وآخرون (Rusticus et al.، 2022) ودراسة نورد كويست وآخرون (Nordquist et al.، 2019).

السؤال الخامس: هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك فيما يتعلق بالصعوبات الأكاديمية، والصعوبات التنظيمية، والصعوبات المادية، والإستراتيجيات المقترحة تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، الخبرة التدريسية، الكلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين المتعدد الثلاثي (Three Way Multivariate Analysis of Variance MANOVA)، علماً بأنه تم التأكد من الافتراضات الخاصة بهذا التحليل، ولا يوجد أي انتهاك إحصائي لأي منها، والجدول رقم (13) يوضح الاختبار الشامل (Omnibus Test) للنماذج الكلية أو العامة لجميع متغيرات الدراسة بالنسبة لمحاورها، ومدى دلالتها إحصائياً باستخدام اختبار ولكس لامبدا (Wilks' Lambda).

جدول رقم (13): الاختبارات الإحصائية الشاملة (Omnibus Test) للنماذج العامة لمتغيرات الدراسة بالنسبة لمحاورها.

المتغير نوع الاختبار	قيمة (ف)	درجات الحرية المفترضة	الخطأ في درجات الحرية	الدلالة
الجنس ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)	4.463	4	468	*0.00
الخبرة التدريسية ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)	1.730	8	936	0.09
الكلية ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)	3.573	24	1634	*0.00
الجنس*الخبرة التدريسية ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)	1.900	8	936	0.06
الجنس*الكلية ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)	1.531	24	1634	0.05
الخبرة التدريسية*الكلية ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)	0.764	48	1805	0.88
الجنس*الخبرة التدريسية*الكلية ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)	0.673	44	1792	0.95

***دالة عند أقل من مستوى الخطأ 0.05**

بالنظر إلى الجدول رقم (13) نجد أنَّ الاختبار الشامل (Omnibus Test) باستخدام ولكس لامبدا (Wilks' Lambda)، يوضح أنَّ هناك فروقاً دالة إحصائيا فيما يتعلق بمتغير الجنس والكلية فقط حيث إنَّ هناك فروقات دالة إحصائياً في واحد أو أكثر من مجموع محاور الدراسة تعزى لجنس أعضاء هيئة التدريس، ف(4، 468) = 4.463، مستوى الدلالة < 0.05، كما أنَّ هناك فروقات دالة إحصائياً في واحد أو أكثر من مجموع محاور الدراسة تعزى للكلية التي ينتمي إليها أعضاء

هيئة التدريس، ف(24، 1643) = 3.573، مستوى الدلالة < 0.05. وكما هو ظاهر في الجدول رقم (13) فإنَّ متغير الخبرة التدريسية وكل التفاعلات بين متغيرات الدراسة لم تظهر أي فروقات لها دلالات إحصائية في واحد أو أكثر من محاور الدراسة وهذه النتيجة تتفق مع كثير من الدراسات السابقة، من أحدثها دراسة العبسي (2021) ودراسة العامري (2014). ولذلك سيتم التركيز فقط على المتغيرات التي أظهرت بشكل عام وجود فروقات دالة إحصائياً في واحد أو أكثر من محاور الدراسة، والجداول رقم (14) ورقم (15) يوضحان جميع اختبارات تحليل التباين الأحادي (Analysis of Variance ANOVA) لمتغير الجنس ومتغير الكلية على حدة مع كل محور من محاور الدراسة، علماً بأنه تم استخدام اختبار بينفروني (Bonferroni) المعدل (Adjusted) للمقارنات المتعددة بين المجموعات في كل متغير.

جدول رقم (14): نتائج اختبارات تحليل التباين الأحادي لمتغيري الجنس في جميع محاور الدراسة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	0.02	1	0.04	0.123	0.73
		داخل المجموعات	93.34	471	0.20		
		المجموع	93.36	472			
	الصعوبات التنظيمية	بين المجموعات	0.39	1	0.39	1.87	0.17
		داخل المجموعات	97.91	471	0.21		
		المجموع	98.30	472			
	الصعوبات المادية	بين المجموعات	5.08	1	5.08	14.08	*0.00
		داخل المجموعات	169.97	471	0.36		
		المجموع	175.05	472			
	السياسات والإستراتيجيات المقترحة	بين المجموعات	1.29	1	1.29	8.33	*0.00
		داخل المجموعات	73.14	471	0.16		
		المجموع	74.43	472			

***دالة عند أقل من مستوى الخطأ 0.05**

بالنظر إلى الجدول رقم (14) يوضح أنَّ متغير الجنس يظهر فروقات دالة إحصائيا في بعض وليس كل محاور الدراسة، حيث لا يوجد هناك فروقات إحصائية فيما يتعلق بمحوري الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية، بينما يوجد هناك فروقات إحصائية في محور الصعوبات المادية، ومحور الإستراتيجيات المقترحة؛ ففيما يتعلق بالصعوبات المادية يوجد هناك فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث من أفراد العينة حيث كانت قيمة ف(1، 471) = 14.08، مستوى الدلالة < 0.05، وكان هذا الفرق الإحصائي لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث بمتوسط حسابي مقداره (2.04) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي للذكور (1.76)، مما يعني أنَّ أفراد الدراسة من الإناث يرون وجود الصعوبات المادية بشكل أكبر من الذكور، وفيما يتعلق بمحور السياسات والإستراتيجيات المقترحة، يوجد هناك فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث من أفراد العينة حيث كانت قيمة ف(1، 471) = 8.33، مستوى الدلالة < 0.05، وقد كان الفرق الإحصائي لصالح أفراد العينة من الإناث حيث حصلوا على متوسط حسابي مقداره (2.40) مقارنة بالمتوسط الحسابي للذكور (2.26)، وهذا يدل على أن أفراد العينة من الإناث يعطون أهمية أكبر للاستراتيجيات المقترحة بالمقارنة بالذكور.

إنَّ النتائج السابقة يمكن تفسيرها بأن أفراد العينة لديهم موافقة متشابهة حول وجود الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية، وهم يعانون من هذه الصعوبات بدرجات متقاربة، بينما في المقابل يرى أفراد العينة من الإناث وجود صعوبات مادية بدرجة أكبر من الذكور، وهذا يمكن تفسيره إلى عدم وجود أو قلة جودة البنية التحتية في شطر الطالبات والذي يمكن أنَّ يعزى لعدم قدرة الجامعة بحكم أنها ناشئة وليس لديها القدرات المالية وغيرها التي تساعدها في توفير البنية التحتية والمواد اللازمة في شطر الطالبات مقارنة بشطر الطلاب، وهذا بالفعل ما تؤكده الدراسات السابقة (العيسى، 2011 ;الشمري، 2017)، ولكن إذا ما تم النظر إلى هذه النتيجة وجد أنها مرتبطة نوعا ما بدرجة الموافقة الكبيرة من أفراد الدراسة من الإناث على الإستراتيجيات المقترحة مقارنة بالذكور، وذلك في محاولة منهن لمعالجة وتقليل الصعوبات المادية، علماً أنَّ محور الإستراتيجيات المقترحة لتحسين العملية التعليمية قد احتوى على عدد من الفقرات المرتبطة بالجوانب المادية كما هو ظاهر في الجدول رقم (12). إنَّ هذه النتائج تختلف مع ما توصلت له دراسة الروقي (2016) ودراسة العبسي (2021) وتتفق جزئياً مع دراسة الحويطي (2013) والتي أظهرت وجود فروق، ولكن لصالح الذكور.

جدول رقم (15): نتائج اختبارات تحليل التباين الأحادي لمتغيري الكلية في جميع محاور الدراسة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الكلية	الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	10.79	6	1.80	9.07	*0.00
		داخل المجموعات	93.34	471	0.20		
		المجموع	104.13	477			
	الصعوبات التنظيمية	بين المجموعات	3.16	6	0.53	2.53	*0.02
		داخل المجموعات	97.91	471	0.21		
		المجموع	101.07	477			
	الصعوبات المادية	بين المجموعات	11.34	6	1.89	5.24	*0.00
		داخل المجموعات	169.97	471	0.36		
		المجموع	181.31	477			
	السياسات والإستراتيجيات المقترحة	بين المجموعات	0.82	6	0.14	0.88	0.51
		داخل المجموعات	73.14	471	0.16		
		المجموع	74.96	477			

***دالة عند أقل من مستوى الخطأ 0.05**

وفيما يتعلق بمتغير الكلية، يوجد هناك فروقات إحصائية في محاور الصعوبات الأكاديمية، والصعوبات التنظيمية، والصعوبات المادية، بينما لا يوجد هناك فروقات إحصائية فيما يتعلق بمحور الإستراتيجيات المقترحة لتحسين العملية التعليمية. ففيما يتعلق بالصعوبات الأكاديمية، يوجد هناك فروقات دالة إحصائياً بين أفراد العينة من الكليات المختلفة حيث كانت قيمة ف(6، 7) = 9.115، مستوى الدلالة < 0.05، وكانت هناك فروقات إحصائية متعددة بين كثير من الكلية، ومن أوضحها الفروقات الإحصائية بين أفراد الدراسة من الكليات الطبية والصحية بمتوسط حسابي مقداره (1.65) وأفراد الدراسة من كليات الإدارة والأنظمة، وكلية التربية ومعهد اللغات، وكليات الفنون والتخصصات التطبيقية، وكليات الجامعة بالفروع، وكليات الهندسة والحاسبات، وكلية العلوم، بمتوسطات حسابية مقدارها (2.00)، (2.14)، (2.20)، (2.23)، (2.23)، (2.39)، على الترتيب. إنَّ هذه النتيجة تدل على أنَّ أفراد الدراسة من جميع الكليات يوافقون بدرجة متوسطة أو كبيرة على وجود الصعوبات الأكاديمية مقارنة بأفراد الدراسة من الكليات الطبية والصحية التي كانت درجة موافقتهم ضعيفة كما أنه يوجد هناك فرق إحصائي بين أفراد الدراسة من كليات الإدارة والأنظمة بمتوسط حسابي (2.00) وكلية العلوم بمتوسط حسابي (2.39) لصالح الأخيرة.

وفيما يتعلق بالصعوبات التنظيمية، يوجد هناك فروقات دالة إحصائياً بين أفراد الدراسة من الكليات المختلفة حيث كانت قيمة ف(6، 7) = 2.435، مستوى الدلالة < 0.05، حيث كانت هناك فروقات إحصائية بين أفراد الدراسة من الكليات الطبية والصحية ذات المتوسط الحسابي (1.48)، وأفراد الدراسة من كلية العلوم وكلية التربية والآداب ومعهد اللغات بمتوسطات حسابية مقدارها (1.83)، (1.85)، على الترتيب، وهذه الفروق الإحصائية تدل على أنَّ أفراد الدراسة من الكليات الطبية والصحية موافقون بدرجة ضعيفة على وجود الصعوبات التنظيمية، بينما أفراد الدراسة من كلية العلوم وكلية التربية ومعهد اللغات موافقون على وجود هذه الصعوبات بدرجة متوسطة.

وفيما يتعلق بالصعوبات المادية، يوجد هناك فروقات دالة إحصائياً بين أفراد العينة من الكليات المختلفة حيث كانت قيمة ف(6، 7) = 5.281، مستوى الدلالة < 0.05، حيث كانت هناك فروقات إحصائية بين أفراد الدراسة من الكليات الطبية والصحية ذات المتوسط الحسابي (1.56)، وأفراد الدراسة من كليات الجامعة بالفروع، وكلية العلوم بمتوسطات حسابية مقدارها (2.09)، (2.14)، على الترتيب. وهذه الفروق الإحصائية تدل على أنَّ أفراد الدراسة من الكليات الطبية والصحية موافقون بدرجة ضعيفة على وجود الصعوبات المادية، بينما أفراد الدراسة من كليات الجامعة بالفروع وكلية العلوم موافقون على وجود هذه الصعوبات بدرجة متوسطة.

يظهر أنَّ أفراد الدراسة من جميع الكليات بجامعة تبوك، يرون وجود الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية والمادية بشكل متوسط إلى كبير باستثناء الكليات الطبية والصحية التي كانت متوسطاتها الحسابية أقل بكثير من الكليات الاخرى. ففيما يتعلق بالصعوبات الأكاديمية التي تدور في مجملها حول شؤون الطلبة والخطط التعليمية، فإنَّ الكليات الطبية والصحية تطبق سياسات ومعايير قبول عالية جداً مقارنة بغيرها من الكليات، وبالتالي فإن نوعية وخصائص وعدد الطلبة المقبولين في هذه الكليات يتلاءم مع ثقافة الكليات وإمكاناتها وطموحاتها وتوقعاتها ومعاييرها العالية، وكذلك فإنَّ الكليات الطبية والصحية تعد من الكليات الأكثر استقراراً فيما يتعلق بالخطط والمناهج والمقررات الدراسية وسمات الخريجين ومدى توافرها وذلك بسبب وجود معايير واضحة معممة من قبل الهيئات الخارجية المتخصصة (الهيئة السعودية للتخصصات الصحية، 2022)، وفي ظل غياب هيئات وجمعيات تخصصية كما هو الحال في الدول المتقدمة تنير وتحدد الطريق أمام كثير من البرامج في التخصصات الموجودة في الكليات الأخرى، أضف إلى ذلك أنَّ سياسات ومعايير القبول في الكليات الجامعية الأخرى أقل بكثير من نظيراتها في الكليات الطبية والصحية، مما يزيد حدة هذه الصعوبات في كلية العلوم كما هو واضح في هذه الدراسة.

وفيما يتعلق بالصعوبات التنظيمية التي تدور في مجملها حول توزيع وتنظيم الجداول الدراسية وتوزيع الطلبة في المقررات والشعب المختلفة وتوظيف أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المناسبة. -ويرتبط بهذه النتائج الصعوبات المادية التي تدور في مجملها حول مدى توافر البنى التحتية والمواد والمعامل والخدمات اللوجستية-يظهر أنَّ الكليات الطبية والصحية أكثر استقراراً تنظيمياً ومادياً من الكليات الأخرى، وخاصةً كلية العلوم وكلية التربية والآداب ومعهد تعليم اللغات والكليات الجامعية بالفروع.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ طاقة الكليات الصحية الاستيعابية محددة مسبقاً ويصعب تخطي قدرتها الاستيعابية كما أنَّ هذه الكليات أكثر قدرة من غيرها على استقطاب الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس، وتوظيفهم في التخصصات المناسبة، أضف إلى ذلك محاولة رفع الكفاءة والفاعلية التنظيمية في توزيع الجداول الدراسية ومدى مناسبتها لأوقات أعضاء هيئة التدريس والطلبة. كما أنَّ هذه الكليات يتوافر فيها أفضل البنى التحتية والمعامل والمواد اللازمة لحدوث عملية تعليمة ذات جودة عالية، وهذا كله ينم عن الأهمية المعطاة لهذه الكليات بسبب ارتباطها المباشر بالمتطلبات المحلية والوطنية وتلبية احتياجات سوق العمل، وكذلك فإنَّ الهيبة الأكاديمية (Academic Prestige) لمثل هذه الكليات قد يكون عامل مهم في وجود الاستقرار التنظيمي والمادي (Astin، 1985). بينما كليات العلوم والتربية والآداب ومعهد تعليم اللغات –في غالب الأحيان– لا يتم الالتزام فيها بالطاقة الاستيعابية بالإضافة إلى أنَّ هذه الكليات أقل قدرة في استقطاب الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي زيادة الأعباء التدريسية والإدارية وزيادة أعداد الطلبة في المقررات والشعب التابعة لها، أضف إلى ذلك عدم الانتظام في توزيع الجداول حسب رغبة أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات الذين يقومون بتدريس العديد من المقررات العامة التي تخدم الأهداف المؤسساتية للجامعة. كما أنَّ هذه الكليات لديها صعوبات حقيقة في البنى التحتية، وقلة المعامل والمواد اللازمة في العملية التعليمية، وهذا كله ينم عن قلة الأهمية المعطاة لهذه الكليات بسبب ضعف ارتباطها المباشر بالمتطلبات المحلية والوطنية وتلبية احتياجات سوق العمل، ومما يثبت ذلك القرارات الأخيرة الصادرة من مجلس شؤون الجامعات في خفض الطاقة الاستيعابية لكثير من التخصصات في هذه الكليات، وإعادة توجيه أعضاء هيئة التدريس المبتعثين في كثير من هذه الكليات إلى تغيير تخصصاتهم بما يتناسب مع المتطلبات الحالية والمستقبلية (وزارة التعليم، 2022). إنَّ نتائج هذه الدراسة تتفق جزئياً مع بعض نتائج دراسة القرني وعطية (2018) وكذلك مع كثير من الدراسات السابقة (العيسى، 2011 ;الشمري، 2017)

التوصيات:

حاولت هذه الدراسة أنْ تستقصي الصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية بجامعة تبوك، والإستراتيجيات المقترحة لتحسين وتطوير العملية التعليمية، ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:

أولاً: محور الصعوبات الأكاديمية:

1. يوصي الباحث أنْ تتبنى الجامعة بالشراكة مع التعليم العام برنامج إرشاد أكاديمي على مستوى الثانويات بمنطقة تبوك يتم من خلاله التركيز على ثقافة الحياة الجامعية، وما تتطلبه من معارف ومهارات ضرورية تساعد الطلبة على النجاح والتفوق في العملية التعليمية.

2. يوصي الباحث أنْ تقوم الجامعة بعقد شراكات بحثية مع إدارة منطقة تعليم تبوك يتم من خلالها إجراء دراسات طولية وعرضية، لتحديد أسباب ضعف الطلبة، ووضع استراتيجيات وآليات لمعالجة هذه الأسباب.

3. يوصي الباحث بأن تقوم الجامعة من خلال الجهات المعنية بالاستفادة من تفعيل السياسات الجديدة بخصوص إمكانية تنفيذ مقررات عامة في الثانويات تقدم أهم المواضيع التي لوحظ ضعف الطلبة فيها مثل اللغة الإنجليزية، والرياضيات، ومهارات التفكير والبحث.

4. يوصي الباحث بإن تقوم الكليات وأقسامها العلمية بتحديث مقرراتها العامة وبرامجها الأكاديمية من أصغر إلى أكبر وحدة فيها بصورة مستمرة، وأن تطبق فعليا وواقعيا معايير أداء واضحة ودقيقة في جميع أعمال التحسين، والتطوير والتجويد كما هو مبين من قبل الهيئات المتخصصة مثل هيئة تقويم التعليم والتدريب.

5. يوصي الباحث بأن تتبنى الجامعة فلسفة تعليمية جديدة تدمج بين التعلم الذاتي، والتعلم المبني على المخرجات وما ينضوي تحتهما من استراتيجيات وآليات تدريس وتقويم بحيث يكون دور الطلبة نشط في العملية التعليمية بينما يكون دور الأستاذ الجامعي التوجيه والتيسير. ومن خلال استراتيجيات التغيير الناعم أو التزايدي يمكن تأسيس مثل هذه الفلسفة الجديدة من

خلال عقد لقاءات علمية وورش عمل لكل من الأساتذة والطلبة يتم فيها توضيح أهمية هذا النوع من التعليم وانعكاسه على العملية التعليمية بشكل عام، وتعلم وتطور الطلبة بشكل خاص (تعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين)،

6. يوصي الباحث بأن يتم وضع حوافز مادية ومعنوية للأساتذة المتبنين والمتميزين في تطبيق هذه الفلسفة التعلم الذاتي، وفي مرحلة متقدمة يمكن وضع سياسات تنظيمية لضبط الجودة في هذه العملية.

7. يوصي الباحث بأن تقوم الجامعة من خلال الجهات المعنية بعمل شركات مع المؤسسات المحلية والوطنية والعالمية لتوفير التدريب العملي والميداني للطلبة، ويقترح أن يتم تنفيذ التدريب الميداني بشكل مستمر مع نهاية السنة الجامعية الثانية لا الانتظار للسنة الجامعية الأخيرة.

ثانياً: محور الصعوبات التنظيمية:

1. يوصي الباحث بأن يتم مراجعة العبء التدريسي والإداري لأعضاء هيئة التدريس بما يضمن الاستفادة القصوى من هؤلاء الأعضاء في الأعمال والمهام التدريسية، والإدارية بما لا يخل أو يؤثر سلباً عليهم أو على العملية التعليمية، وأن يتم التأكيد على التخصصية عند إسناد أية مهام تدريسية أو إدارية للأعضاء.

2. يوصي الباحث بالعمل على تفعيل الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، ونشر اللوائح وعقد لقاءات دورية توضح هذه اللوائح لجميع الطلبة، وخاصة طلبة السنتين الأوليين من الجامعة.

3. يوصي الباحث بأن تقوم الجهات المعنية بالجامعة بدراسة سياسات، ومعايير القبول في الجامعة لإيجاد مؤشرات أداء داخلية بالإضافة للمؤشرات الخارجية (درجات الثانوية العامة، درجات القدرات ودرجات التحصيلي) تساعد في عمليات قبول الطلبة من خلال وضع معايير قبول عالية تتناسب مع طموحات وتوقعات الجامعة آخذة في الاعتبار الأداء الأكاديمي للطلبة في الجامعة.

4. يوصي الباحث أن تقوم الكليات وعمادة القبول والتسجيل بتنظيم ورفع كفاءة وفاعلية عمليات التسجيل والحذف والإضافة والتعديل على الجداول الدراسية قبل بدء الدراسة بأسبوع على الأقل.

5. يوصي الباحث بأن تقوم الكليات وعمادة القبول والتسجيل بتوعية الطلبة بشكل دوري بالسياسات المنظمة لعمليات التسجيل والحذف والتعديل، وكذلك متابعة تطبيق أنظمة الحضور والتأخير والغياب بكل شفافية وصرامة.

6. يوصي الباحث بالأخذ في الاعتبار سعة القاعات الدراسية عند توزيع الطلبة عليها، وعدم وضع العدد الكبير من الطلبة في قاعات ضيقة، أو العدد الصغير في قاعات كبيرة، ويفضل أن تكون الأعداد ما بين 30 إلى 50 على الأكثر.

7. يوصي الباحث بمواصلة التفعيل لنظم التعلم الإلكترونية والاستفادة منها في تعزيز التعلم المدمج والمقلوب لتخفيف العبء على أعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: محور الصعوبات المادية:

1. يوصي الباحث بأن تقوم إدارة الجامعة بتوفير المباني والقاعات والمختبرات والمعامل اللازمة للعملية التعليمة بشكل صحيح وفعال.

2. يوصي الباحث بأن تقوم إدارة الجامعة -بمعية الجهات المعنية-بالعمل المستمر لتقييم الوضع الصحي للمرافق بجميع مكوناتها وإجراء أعمال الصيانة بشكل دوري لزيادة كفاءة وقدرة هذه المرافق التشغيلية، وكذلك العمل على وضع خطط استشرافية، تبين الاحتياجات المستقبلية في البنى التحتية واللوجستية.

3. يوصي الباحث بأن تقوم إدارة الجامعة بتقييم شامل لمدى وفرة المواد والتجهيزات التعليمية (الحواسب الآلية، والمواد الكيميائية، وغيرها) في جميع القاعات والمعامل، ومن ثم وضع خطط تنفيذية لمعالجة القصور بشكل منظم، وحسب الأهمية.

4. يوصي الباحث بأن تقوم إدارة الجامعة بتحسين نظم المعلومات وتطوير شبكة الاتصال الداخلي وشبكة الإنترنت بشكل عام.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إسلام، عبدالعزيز.، و إبراهيم، المرسي. (2010). تطوير منظومة التعليم في ضوء بعض مؤشرات الجودة: دراسة حالة على جامعة طيبة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 161، 1-63.

الحويطي، عواد. (2013). المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(1)، 21-1.

الشمري، عادل. (2017) تحديات الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها. مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس، 41(2)، 61-117.

الروقي، مطلق. (2016). المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، *28*، *123-145*.

الرويلي، نواف. (2014). واقع التعليم الجامعي وتحدياته في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية، 1(1)، 95-120.

الرويلي، نواف. (2017). مجالات تطوير التعليم الجامعي في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، *10(29)*، 79-112.

العامري، عبدالعزيز. (2014). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية من وجهة نظرهم. مجلة الدراسات الاجتماعية، (41)، 162-95.

العبسي، رهيب. (2021). المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع -صنعاء من وجهة نظرهم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 14(47)، 72-51.

القرني، محمد.، وعطية، محمد. (2018). المشكلات الأكاديمية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة. مجلة البحث العلمي في التربية، 1(19)، 121-83.

المغربي، لمياء. (2020). قياس أثر الاستثمار في التعليم العالي على النمو الاقتصادي في جمهورية مصر العربية في الفترة من 1990/1991 وحتى 2016/2017. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 21(3)، 104-79.

العيسى، أحمد. (2009). إصلاح التعليم في السعودية: بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية. بيروت: دار الساقي.

العيسى، أحمد. (2011). التعليم العالي في السعودية: رحلة البحث عن هوية. بيروت: دار الساقي.

الهيئة السعودية للتخصصات الصحية. (2022). عن الهيئة. تم الاسترجاع بتاريخ 1/02/1443هـ من الموقع: https://scfhs.org.sa/ar/about-us

جامعة تبوك. (٢٠٢٢) الإحصائيات تم الاسترجاع بتاريخ 1/02/1443هـ من الموقع: https://www.ut.edu.sa/ar/Pages/default.aspx

حامدي، يوسف. (2020). الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة المسيلة. مجلة الإبداع الرياضي، 11(1)، 113-92.

عبد الموجود، محمد. (2013). التخطيط الاستراتيجي: معناه، وفحواه، وجدواه. المجلة العربية للعلوم الاجتماعي، 2(3)، 19-53.

غنيمة، محمد. (2005). التخطيط التربوي. عمان: دار المسيرة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022أ) سياسات الاعتماد الأكاديمي. تم الاسترجاع بتاريخ 24/01/1443هـ من الرابط: سياسات الاعتماد الأكاديمي عربي.pdf (etec.gov.sa)

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022ب). تقرير: الاختبارات الوطنية تم الاسترجاع بتاريخ 28/01/1443هـ من الموقع: ETEC Reports

وزارة التعليم. (2022). الأخبار. تم الاسترجاع بتاريخ 24/01/1443هـ من الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/c-diplomas.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abualrub، I.، Karseth، B.، & Stensaker، B. (2013). The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. Quality in Higher Education90-110 ،(1)19 ،.

Abel، J. R.، & Deitz، R. (2014). Do the benefits of college still outweigh the costs?. Current issues in economics and finance3)20 ،).

Astin، A. (1985). Achieving educational excellence (1st Ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Astin، A. W. (1993). What matters in college?: four critical years revisited. San Francisco:Jossey-Bass.

Astin، A. W. (2012). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. Rowman & Littlefield Publishers.

BIS. (2016). Higher Education: Success as a Knowledge Economy. Crown Copyright. Retrieved from: https://www.gov.uk/government/publications/higher-education-success-as-a-knowledge-economy-white-paper

Drucker، P. F.، Hesselbein، F.، & Kuhl، J. S. (2015). Peter Drucker's five most important questions: Enduring wisdom for today's leaders. John Wiley & Sons.

Ellis، R. A.، & Goodyear، P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space، place and learning in higher education. Review of Education149- ،(2)4 ، .191

Kilty، C.، Wiese، A.، Bergin، C.، Flood، P.، Fu، N.، Horgan، M.، ... & Bennett، D. (2017). A national stakeholder consensus study of challenges and priorities for clinical learning environments in postgraduate medical education. BMC Medical Education.1-9 ،(1)17 ،

Lattuca، L. R.، & Stark، J. S. (2011). Shaping the college curriculum: Academic plans in context. John Wiley & Sons.

Ma، J.، Pender، M.، & Welch، M. (2016). Education Pays 2016: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Trends in Higher Education Series. College Board.

Mayhew، M. J.، Rockenbach، A. N.، Bowman، N. A.، Seifert، T. A.، & Wolniak، G. C. (2016). How college affects students: 21st century evidence that higher education works (Vol. 1). John Wiley & Sons.

Michael، J. (2007). Faculty perceptions about barriers to active learning. College teaching.42-47 ،(2)55 ،

Moscardini، A.، Strachan، R.، & Vlasova، T. (2020) The role of universities in modern society، Studies in Higher Education812-830 ،(4)47 ،.

Nordquist، J.، Hall، J.، Caverzagie، K.، Snell، L.، Chan، M.، Thoma، B.، ... Philibert، I. (2019). The clinical learning environment. Medical Teacher366-372 ،(4)41 ،.

Nordquist، J.، & Laing، A. (2014). Spaces for learning–A neglected area in curriculum change and strategic educational leadership. Medical Teacher555- ،(7)36 ، 556.

Rusticus، S. A.، Pashootan، T.، & Mah، A. (2022). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. Learning Environments Research1-15 ،.

Salkind، N. (2009). Exploring research (7th Ed.). Upper Saddle River، N.J.: Pearson/Prentice Hall Higher Education.

Sallis، E. (2002). Total quality management in education (2nd Ed.). London. Philadelphia: Kogan Page.

Tabachnick، B. G.، & Fidell، L. S. (2019). Using multivariate statistics (7th Ed). Boston، MA: Pearson.

البحث التاسع

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

خطة تربوية مقترحة لتنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل

A proposed educational plan to develop the attitudes of secondary school female students towards university technical education in Hail region

د.الاء تيسير محمد بني نصر

Dr. Ala' Tayseer Mohanmmad Bani Nser

خطة تربوية مقترحة لتنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل

A proposed educational plan to develop the attitudes of secondary school female students towards university technical education in Hail region

د.الاء تيسير محمد بني نصر

أستاذ أصول التربية المشارك - كلية التربية – جامعة حائل

Dr. Ala' Tayseer Mohanmmad Bani Nser

Associate Professor of Education – Faculty of Education – University of Hail

a.baninser@uoh.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية بالالتحاق في التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق في اتجاهات الطالبات وفقا للمتغيرات الديموغرافية، وهي: مسار الدراسة في الثانوية، المستوى التعليمي للأب، دخل الأسرة. وقد طُورت استبانة من (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات: مجال الرغبة الشخصية، والمجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي، المجال الإرشادي التربوي، واستخدم المنهج المسحي التطويري. واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغت (315) طالبة من الصف الثالث الثانوي في منطقة حائل. أظهرت النتائج أنَّ مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي تعزى لمتغير فرع الدراسة في الثانوية ولصالح الفرع الدراسي الشرعي، وكذلك لمتغير المستوى التعليمي للأب ولصالح المستوى التعليمي لولي الأمر دبلوم والثانوي، وكذلك لمتغير دخل الأسرة الشهري ولصالح الدخل الشهري أقل من خمسة آلاف ريال، وكذلك أوصت الدراسة بتطبيق الخطة التربوية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: خطة تربوية مقترحة، توجهات طالبات المرحلة الثانوية، التعليم التقني، التعليم التقني الجامعي.

Abstract

This study aimed to reveal the attitudes of high school female students to enroll in university technical education in Hail region from the point of view of secondary school female students, and to identify the differences in the attitudes of female students according to demographic variables: secondary school track, Fathers' Qualification, and family income. A questionnaire was developed of (35) items distributed on four fields: personal desire field, social field, economic field, and educational guidance field, and the developmental survey method was used.

A simple random sample of (315) female students from the third year of secondary school in Hail region was selected. The results showed that the level of attitudes of secondary school female students towards enrolling in university technical education in Hail region came to a medium degree, and the results also showed that there were differences in the attitudes of secondary school female students towards enrolling in university technical education due to the variable of secondary school track, and in favor of the legitimate academic track, as well as the Fathers' Qualification variable. For the father and in favor of the Fathers' Qualification of the guardian a diploma and a secondary, as well as for the variable family income and for the benefit of the income is less than five thousand riyals, and the study also recommended the application of the proposed educational plan.

Keywords: proposed educational plan, attitudes of secondary school female students, technical

education, university technical education.

مقدمة:

يُعد التعليم من أهم الركائز التي تستند وتقوم عليها قوة أي دولة أو مجتمع، والسعي إلى رفع كفاءة أفراد المجتمع وتنمية قدراتهم، وبخاصة في مجتمعاتنا النامية التي تحتاج إلى جهود أكبر من أجل التطوير؛ لتلاحق في سعيها الحثيث ركب الثورة التكنولوجية التي أخذت أشكالاً عديدة وأبعاداً واسعة، من أجل الوصول إلى التنمية المستدامة، ولذلك لا بد من الاهتمام بالتعليم بكافة أشكاله وخاصة التعليم التقني الذي يعدُّ الوسيلة المثلى لإعداد جيل من الأفراد يتمتعون بقدرات علمية ومهنية مؤهلة للالتحاق بسوق العمل.

وتقوم مؤسسات التعليم التقني بدور مهم في مواكبة التطور الفني والتقني في مستحدثات سوق العمل، وقد اعتنت الكثير من الدول بتطوير عمليتي التعليم والتدريب من خلال تأهيل الأيدي العاملة المدربة والمسلحة بالعلم والمعرفة، حيث ركزت –من أجل نجاح التعليم التقني– على تحديد احتياجات سوق العمل، وكذلك تطوير المؤسسات التعليمية الخاصة بالتعليم التقني من خلال تحسين عمليات التدريب والتعليم، واستقطاب الخبرات العلمية المختصة من أجل تحسين مخرجات التعليم والتدريب التقني، والسعي نحو جذب الدارسين وأولياء الأمور من أجل الالتحاق في مؤسسات التدريب التقني (عطية، 2019، ص (52 .

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بتطوير وتأهيل وإعداد القوى البشرية المؤهلة في المجالات التقنية والمهنية من خلال العمل على دمج التدريب التقني في المملكة تحت مظلة واحدة، وهي « المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني"، ويرأس مجلسها معالي وزير التعليم بناء على قرار مجلس الوزراء ١٤٣٨هـ، إذ تسعى المؤسسة إلى تطوير البرامج التقنية المختلفة، والعمل على تنمية القدرات العلمية والفنية للطلاب؛ بما ينسجم مع حاجة سوق العمل، فظهرت الحاجة إلى إيجاد الكوادر الوطنية المؤهلة ، لتكون قادرة على النهوض بمتطلبات التدريب، والتأهيل للوصول إلى التنمية المرجوة، كما استمرت الجهود في الاهتمام بالتعليم التقني من خلال الكليات التقنية المنتشرة في جميع أرجاء المملكة، وفتح العديد من برامج البكالوريوس والدبلوم التقني في الجامعات السعودية لبناء قدرات الطلاب في المجالات التقنية، كما إن رؤية المملكة (2030) تسعى إلى أن يسهم التعليم في تحقيق التنمية ودفع عجلة الاقتصاد، والوصول إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم وبخاصة التعليم التقني وحاجة سوق العمل(بالحمر، 1433، ص 16).

إنَّ تعليم المرأة يساهم في نهوض المجتمع وتطوره، وينمي المجتمع من خلال تمكين المرأة علمياً واقتصادياً، ورفع مكانتها الاجتماعية، وقد سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتوفير برامج للتعليم الأكاديمي والمنتشرة في جميع جامعات السعودية كما قامت بإنشاء برامج للتعليم التقني للفتيات إلا أن تلك البرامج ما زالت تعاني من مشكلات متمثلة بقلة عدد البرامج مقارنة بالذكور، وبالنظرة الاجتماعية التي تحد من التحاق الفتيات في مثل تلك التخصصات، وأيضاً لضعف الدور الإرشادي للمؤسسات المختلفة(حمدان وزيد الكيلاني، 2019، ص2-3).

مشكلة الدراسة:

بناء على الواقع الذي لمسته الباحثة من خلال عملها عضو هيئة تدريس في جامعة حائل؛ فقد تبين وجود عزوف وعدم رغبة من قبل الطالبات في الالتحاق بالتخصصات التقنية في الجامعة، وقد تمثل ذلك في أسباب متنوعة هي: عدم وجود قناعة أو رغبة في الالتحاق بالتعليم التقني لدى الطالبات، وأولياء الأمور بسبب الثقافة المجتمعية التي تعد التعليم التقني أقل أهمية، كذلك بسبب غياب الوعي والإرشاد والتوجيه المهني، إضافة إلى ذلك عدم وجود إستراتيجية وطنية تشجع الطالبات على الالتحاق بالتعليم المهني، علاوةً على عدم ملاءمة البرامج التعليمية المختلفة لمتطلبات سوق العمل، وقلة عدد التخصصات المخصصة للإناث مقارنة بالذكور(المعيبد، 2020 ، ص(2-3.

وتؤكد الدراسات التي أجريت في نفس السياق أنَّ المملكة العربية السعودية اهتمت بالتعليم التقني، إلا أنَّ نسبة الالتحاق في التعليم التقني من كلا الجنسين لا يتجاوز (22%) بناءً على تقديرات منظمة اليونسكو (عياصرة، 2017)، وكذلك أظهرت بعض الدراسات وجود قصور في توجيه الطلاب نحو الالتحاق في التعليم المهني، دراسة (الردادي والسميري ،2019)؛ ودراسة (الشمري، 2018)، وأشارت بعض الدراسات إلى ضعف توجه الطلاب نحو التعليم التقني (بدرخان، 2012).

وبالتالي فقد جاءت هذه الدراسة لتمثل محاولة لمعرفة اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي، وقد تمحورت مشكلتها الرئيسية في السؤال الرئيسي الآتي:

ما مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية للالتحاق في التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية؟ يلي ذلك عمل خطة تربوية مقترحة لتنمية اتجاه الطالبات نحو التعليم التقني.

أسئلة الدراسة:

تفرعت من السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

– ما مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية للالتحاق في التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل تعزى للمتغيرات الآتية (المسار الدراسي في المرحلة الثانوية، المستوى التعليمي للأب، دخل الأسرة الشهري)؟

– ما الخطة التربوية المقترح لتنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل؟

– ما درجة ملاءمة الخطة التربوية المقترحة لتنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، من وجهة نظر الخبراء والمختصين في التعليم التقني؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1– الكشف عن اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية للالتحاق في التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية.

2– معرفة أثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية :(المسار الدراسي في المرحلة الثانوية ، المستوى التعليمي للأب، دخل الأسرة الشهري) ، على توجهات الطالبات للالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل.

3– وضع خطة تربوية لتنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل.

4– التعرف على درجة ملاءمة الخطة التربوية المقترحة لتنمية توجهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، من وجهة نظر الخبراء والمختصين في التعليم التقني.

أهمية الدراسة:

يؤمل أنْ يستفاد من هذه الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تتحدد الأهمية النظرية للدراسة من خلال الموضوع الذي تتناوله المتعلق بمعرفة اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق في التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، كما تعد هذه الدراسة إضافة علمية تربوية؛ بحيث توفر إطاراً مرجعياً للمختصين والباحثين، وكذلك تنبع أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات التي تناولت اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق في التعليم التقني الجامعي في المملكة العربية السعودية بشكل عام ومنطقة حائل بشكل خاص، وهي الدراسة الأولى في بيئة جامعة حائل – في حدود إطلاع الباحثة وعلمها– كما يؤمل أن تكون نتائج هذه الدراسة ذات فائدة علمية ومثرية للأدب النظري.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: سوف تقدم هذه الدراسة لأصحاب الاختصاص في وزارة التعليم نتائج ميدانية حول اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق للتعليم التقني الجامعي، كما تعد محاولة لإيجاد الحلول في التغلب على بعض المشكلات التي تحول دون التحاق الطالبات في التعليم التقني الجامعي، وتقدم مقياساً علمياً يحدد بدقة مدى التوجه لدى طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي، ويؤمل أنْ يستفيد من نتائج هذه الدراسة أصحاب الصلاحية بوزارة التعليم والعمل، ويؤمل أنْ تكون نتائج هذه الدراسة نواة لدراسات أخرى مشابهة، وأنْ تُستخدم كمرجع مهم للباحثين والمختصين.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة بالآتي:

خطة تربوية عرفها (القادر وطناش، 2019، ص97): هي عبارة عن برنامج تربوي محدد بزمان ومكان ومجتمع محدد، تتكون هذه الخطة من مجموعة من الأهداف التي نسعى لتحقيقها من خلال إجراءات نظرية وعملية، وأدوات متنوعة.

أما تعريف الخطة التربوية إجرائياً: خطة تطويرية شاملة يتم تنفيذها من خلال نشاطات متنوعة من أجل تحقيق هدفها المتمثل في تعزيز اتجاه طالبات المرحلة الثانوية بالالتحاق في التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل.

التعليم التقني: هي عملية إعداد الفرد لحرفة أو مهنة معينة، من خلال إكسابه العديد من المهارات العلمية والتطبيقية بطريقة علمية داخل مؤسسات تعليمية متخصصة، مثل الجامعات، والكليات التقنية والكليات التطبيقية، ومؤسسات التدريب المهني (الأنصاري وآخرون،2003، ص 13).

وكذلك عرفه (عطية،2019 55) بأنه : جزء من النظام التعليمي العام يهدف إلى إعداد الطالب تربوياً وإكسابه مهارات ومعارف فنية وتقنية، من أجل رفد سوق العمل بحاجاته من القوى العاملة المؤهلة.

أما تعريفه إجرائياً؛ فهو نوع من التعليم ما بعد المرحلة الثانوية يقدم معارف نظرية وعملية، ويشتمل على برامج أكاديمية وعملية متنوعة في المجالات: (التجارية، الصناعية، الزراعية).

التعليم التقني الجامعي عرفه (السراج، 2020، ص 9) بأنه: جامعات وكليات تطبيقية وتقنية تؤهل حملة الشهادة الثانوية من كلا الجنسين في المملكة العربية السعودية للحصول على الشهادة الجامعية، أو الشهادة الجامعية المتوسطة من الكليات التطبيقية.

أما تعريف التعليم التقني الجامعي إجرائياً؛ فهو أحد أنواع التعليم في مرحلة التعليم الجامعي، يهدف إلى إكساب الطلاب المعارف والمهارات بمهنه أو تقنية –والتي نسعى لزيادة توجه طالبات المرحلة الثانوية الالتحاق بهِ–.

المرحلة الثانوية: هي قمة الهرم في التعليم العام، تمتد لثلاث سنوات، وهي المرحلة التي تؤهل الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعي(الزامل، 1432هـ، ص 936).

أما تعريف المرحلة الثانوية إجرائياً؛ فهي المرحلة الدراسية التي قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على طالباتها؛ لمعرفةتوجهات الطالبات نحو التعليم التقني الجامعي.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة بالآتي:

الحدود الموضوعية: خطة تربوية مقترحة لتنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل.

الحدود البشرية: اقتصرت على جميع طالبات الصف الثالث الثانوي في منطقة إمارة حائل.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على مدارس الإناث الثانوية في منطقة إمارة حائل.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة الفصل الدراسي الثالث للعام 2022/2021.

الإطار النظري:

يعد التعليم التقني أحد أنواع التعليم، الذي يهتم بإعداد الطلاب علمياً ومعرفياً مع إكسابهم المهارات المهنية، الذي تقوم بهِ الكليات التطبيقية المنتشرة في معظم الجامعات السعودية بالإضافة إلى كليات التقنية من أجل إعداد جيل مسلح بالعلم والمهنة وقادر على المساهمة في خدمة وطنه، وعادة يبدأ التعليم التقني الجامعي بعد المرحلة الثانوية ويستمر إلى مرحلة التعليم العالي(النملة،٢٠١٧،ص٣٤).

إن التعليم التقني الجامعي يمثل الجوانب العملية في العملية التدريسية التي تتضمن بالإضافة إلى لتعليم العام دراسة التكنولوجيا والعلوم التطبيقية المرتبطة بمهنة معينة، والعمل على اكتساب الطالب المهارات والمعارف التي تتصف بالطابع التطبيقي في مختلف المهن والأعمال، وفي جميع القطاعات الاقتصادية، والتكنولوجية (دراغمة، 2018، ص 9؛ shi,2013,p16).

وبالرغم من الاهتمام الرسمي في التعليم التقني في المملكة العربية السعودية لمدة طويلة تزيد على سبعين عاماً، وعلى الرغم مما تبذله الحكومة في المملكة العربية السعودية من دعم كبير –الذي يفترض اليوم أن يصبح متقدمًا ومتطورًا– إلا أنَّ الأمر الواقع لا يبدو كذلك حيث إنَّ أعداد الطلاب الملتحقين في التعليم التقني الجامعي لا تتجوز(22%) من مجموع أعداد الملتحقين في التعليم الجامعي للذكور، بينما لا تتعدى النسبة للإناث(13%)، أما بشكل عام فقد بلغت نسبة الطلاب الذكور والإناث الملتحقين بالتعليم التقني (18%)، بينما بلغ عدد الكليات التقنية، والجامعية المخصصة للإناث(39) كلية، في المقابل بلغ العدد عند الذكور(53) كلية جامعية وتقنية، (المعيبد،2020، ص3).

إنَّ المكانة المتدنية للتعليم التقني والمرسخ في عقول المجتمع والطلاب تزيد من صعوبة الجهود المبذولة لتطوير وتمكين التعليم التقني، حيث لا يلتحق الطلاب في التخصصات التقنية إلا عند عدم قدرتهم على الالتحاق بالمجال الأكاديمي، ومن هنا تكمن الصعوبة في إحداث التطوير في التعليم التقني –مع جميع الجهود والمبادرات المبذولة–

إن واقعنا يعاني من ثلاث مشكلات أساسية هي: منظومة التعليم التقني، وعلاقتها مع مؤسسات سوق العمل، وسياسة التعليم التقني، و القيم والمورثات المجتمعية والثقافية، وبين هذه الأبعاد الثلاثة علاقات تأثر وتأثير (David,2014,p2357).

أهمية التعليم التقني:

تكمن أهمية التعليم التقني في كونه له الأثر البالغ في تأهيل الطلبة لدخول سوق العمل، مما يؤدي إلى تقليل نسبة البطالة بين خريجي الجامعات، كما أنَّ الاهتمام بالتعليم التقني يؤدي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة، وإحداث نهضة في جميع المجالات والقفز إلى مصاف الدول المنافسة، والعمل على توطين الوظائف في جميع التخصصات التقنية. (المعيبد،2020، ص4؛ عياصرة، 2017، ص11).

الأهداف العامة للتعليم التقني في المملكة العربية السعودية:

يهدف التعليم التقني في المملكة العربية السعودية –كما أشار لها (العتيبي وآخرون، 2019، ص55 المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، الموقع الرسمي https://tvtc.gov.sa/) –إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- العمل على استيعاب أكبر عدد من الراغبين في الالتحاق بالتعليم التقني ومن كلا الجنسين.
- السعي إلى تقديم البرامج التدريسية بجودة وكفاءة تؤهل الطالب للحصول على عمل.

- نشر الوعي بأهمية التعليم التقني في المجتمع وبالأخص بين الشباب.
- بناء شراكة إستراتيجية بين الجامعات وقطاعات الأعمال المختلفة.
- تلبية احتياجات المجتمع من القوى البشرية المؤهلة في مختلف التخصصات التقنية.
- المواءمة بين المهارات التي يحصل عليها الطلاب في الجامعة وحاجة سوق العمل.

أسباب عزوف الطالبات عن الالتحاق بالتعليم التقني

تبين عدة أسباب أدت إلى عزوف الطالبات عن الالتحاق بالتعليم التقني كما أشار لها (المعيبد، 2020، ص 6؛ وحمدان وزيد الكيلاني، 2019، ص:3، ص7-8) تمثلت فيما يأتي:

- أسباب اجتماعية: إذ ما زالت النظرة الاجتماعية السلبية المتوارثة عن التعليم التقني متدنية، وكذلك النظر إلى التعليم التقني بأنهُ غير مجدٍ للإناث مقارنة بالذكور، ومن الأسباب أن المجتمع السعودي جزء من المجتمع الشرقي الذي ما زال ينظر إلى انخراط المرأة في العمل التقني غير مرغوب فيه اجتماعياً.
- ضعف التوعية والإرشاد من قبل أصحاب الاختصاص في التعليم التقني للطالبات، وقلة الوعي والمعرفة لدى المديرات والمرشدات في المدارس الثانوية حول أهمية التعليم التقني في الجامعات مما ينعكس على تعريف هذا النوع من التعليم للطالبات، وضعف الوعي بأهمية التعليم التقني وما يحمله من مزايا إيجابية للمجتمع والفرد.
- أسباب تربوية: ارتباط التعليم المهني بفكرة الفشل الدراسي، وقلة التخصصات التقنية مقارنة بالتخصصات الأكاديمية وقلة التخصصات التي تناسب الإناث كما لعبت الأنظمة والتشريعات دورا سلبيا في جعل خيار التعليم التقني في أدنى الخيارات المتاحة للطلاب بل أصبح خيارا لمن لا خيار له.

أهم الإجراءات التي تساهم في تنمية التحاق الطالبات بالتعليم التقني الجامعي:

- يجب أن تتبنى الجهات ذات العلاقة بالتعليم التقني (وزارة التعليم، وزارة العمل، الجامعات الرسمية والأهلية، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني)، سياسة موحدة لسد النقص في التخصصات والكليات التقنية الخاصة بالإناث، وأن تكون موزعة بما يضمن سهولة التحاق الإناث بها (العياصرة، 2017، ص12).
- وكذلك أن تعمل الجامعات بناءً على توصيات من وزارة التعليم بوقف التخصصات المشبعة في التعليم الأكاديمية واستبدالها بتخصصات تقنية.
- ويجب أن تكون نسبة قبول الإناث في التخصصات التقنية مقاربة للتخصصات الأكاديمية.
- العمل على تعديل وتطوير برامج التعليم التقني بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل (المعيبد،2020، ص6).
- يجب وضع إجراءات تحفيزية للطالبات الملتحقات بالتعليم التقني (حمدان وزيد الكيلاني، 2019، ص:5).
- السعي من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية لرفع الوعي لدى أفراد المجتمع بأهمية التعليم التقني للإناث، باعتباره أداة لتحقيق التنمية والتخلص من الفقر والبطالة، وكذلك التخلص من النظرة الدونية للتعليم التقني (الزواهرة وشديفات، 2015، ص188).

الدراسات السابقة:

قامت حجاب (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور الكليات التقنية في استقطاب التنمية الاقتصادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تمكين الكلية التقنية القيام بدورها، ودراسة أثر بعض المتغيرات في التحاق الطلاب بها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة والمقابلة كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لدور الكليات التقنية في التنمية الاقتصادية جاءت بدرجة كبيرة كما توصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي تحول دون تمكين الكلية التقنية القيام بدورها هو عزوف الطلاب عن الالتحاق بها بسبب النظرة المجتمعية.

وفي ذلك السياق قامت العمري (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على أبرز التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في تحوله إلى تعليم مهني باستخدام المنهج المسحي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة لاستبانة وزعت على (524) طالبا وطالبة في جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وكان أبرز ما توصلت إليها الدراسة من نتائج هو أنَّ الدرجة الكلية لأبرز التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في تحوله إلى تعليم مهني جاءت بدرجة قليلة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مجال التخصص ولصالح الكليات النظرية، وأظهرت عدم وجود فروق لمتغير جنس الطالب.

دراسة هدفت إلى التعرف على النظرة العامة نحو الالتحاق بالكليات 2019 أجرى كل من (العندس والعيسى)

التقنية بالمملكة العربية السعودية، وتم الأخذ بآراء المختصين في مجال التدريب التقني من أجل تعزيز النظرة الإيجابية له، والحد من النظرة السلبية لدى خريجي المرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة لاستبانة وزعت على عينة الدراسة المكونة من (833) طالباً

التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من طلاب الثانوية العامة بمنطقة الرياض، جازان، سكاكا، الإحساء، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة هو أنَّ النظرة العامة نحو الالتحاق بكليات التقنية في المملكة العربية السعودية حسب تقديرات أفراد العينة منخفضة، وذلك بسبب ضعف توجيه وإرشاد الطلاب نحو التعليم التقني.

قام كل من الردادي والسميري (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل المهني والتقني، ومعرفة أثر مبادرة التأهيل التقني، والمهني في تنمية الاتجاه نحو العمل المهني، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لتقيس اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل المهني والتقني، كما تم تقديم مبادرة من أجل تنمية اتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو العمل المهني والتقني، حيث وزعت أداة الدراسة على (302) طالباً وطالبة في الصف الثالث الثانوي في منطقة المدينة المنورة، وكان أبرز ما توصلت إليه الدراسة: هو أنَّ اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل المهني والتقني كان بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل المهني والتقني تعزى لمتغير التخصص لصالح الشرعي، و لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكر.

قام كل من حمدان والكيلاني(2019) بدراسة هدفت إلى التعرف عن سبب عزوف طالبات الثانوية العامة عن الالتحاق بالتعليم المهني في فلسطين، وبناء خطة إدارية لزيادة التحاق الطالبات في التعليم المهني، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة لاستبانة وزعت على (634) طالبة ، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابة عينة الدراسة لجميع المجالات كانت ضعيفة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أراء الطالبات في أسباب عزوفهن تبعا للمستوى التعليمي للأم والأب وكذلك مكان السكن، وبناء على نتائج الدراسة تم تطوير خطة إدارية تربوية للحد من عزوف الطالبات عن الالتحاق بالتعليم المهني في فلسطين.

قام الشمري (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مدراء المدارس في دولة الكويت لتعزيز توجه الطلاب نحو التعليم المهني، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطوير أداة الدراسة لاستبانة وزعت على (335) معلماً ومعلمة بالطريقة العشوائية، وكان أبرز ما توصلت اليها الدراسة هو أنَّ دور مدراء المدارس في دولة الكويت لتعزيز توجه الطلاب نحو التعليم المهني جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات المعلمين لدور المدراء لتعزيز توجه الطلاب نحو التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

أجرى عياصرة (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التعليم التقني في المملكة العربية السعودية من حيث كفاية الوحدات التدريبية، وكذلك تحديد التخصصات الراكدة والتخصصات المطلوبة لسوق العمل، وكذلك تقدير الاحتياجات المستقبلية لتطوير واقع التعليم التقني في المملكة باستخدام المنهج الوصفي حيث تم تطبيق أداة الدراسة على جميع أنحاء المملكة، وكانت أبرز النتائج هي أنَّ واقع التعليم التقني في المملكة العربية السعودية من حيث كفاية الوحدات التدريبية متفاوتة بين مناطق المملكة، وأظهرت

النتائج أنَّ التخصصات التقنية هي الأكثر طلباً، وحددت الدراسة التخصصات الراكدة لكلا الجنسين، كما أظهرت كذلك الاحتياجات المستقبلية لفتح بعض التخصصات للبنين، والبنات في مختلف المناطق.

قام كل من حسن وهايترا (hasan&heiter,2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور التعليم التقني في تدريب القوى العاملة، وانعكاساتها على النظام التعليمي في المدارس في البرتغال باستخدام المنهج الوصفي، عن طريق دراسة حالة من ثلاث مؤسسات تعليمية، ودورها في تحسين اتجاهات الطلبة نحو الالتحاق بالتعليم المهني، وتم تطوير استبانة طُبقت على (857) طالباً وطالبة من المؤسسات التعليمية الثلاث، وكان أبرز النتائج أن دور المؤسسات التعليمية جاء بدرجة متوسطة لتشجيع الطلاب نحو الالتحاق بالتعليم المهني.

كما أجرى اتاكوك وكام وكارت (Atakok&Kam& Kurt, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على أنظمة التعليم التقني في المدارس التركية، وكذلك دور المؤسسات التعليمية في تشجيع الطلاب على الالتحاق بالتعليم التقني والصناعي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة لاستبانة وزعت على (503) طالب من الصف العاشر في مدينتي اسطنبول وأوسكو دار في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المدارس الصناعية التحقوا بها بناء على رغباتهم الشخصية كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى مكان السكن ولصالح مدينة إسطنبول، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير جنس الطالب إذ توصلت الدراسة إلى أن هناك مساواة بين الجنسين في رغبتهم في الالتحاق في التعليم التقني.

أجرت بدرخان (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اتجاه طلبة الصف العاشر في الأردن للالتحاق بالتعليم المهني، في ضوء بعض المتغيرات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة لاستبانة وزعت على (770) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ توجه الطلاب، والطالبات نحو التعليم المهني بعد الصف العاشر كان بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك اختلافاً في مستوى التحاق الطلبة يعزى لمتغير تحصيل الطلاب ولصالح المعدلات المنخفضة، ولمتغير الجنس ولصالح الذكور.

بدراسة هدفت التعرف على اتجاهات طلبة الصف (2013) قامت كل من الخاروف والدهامشة

العاشر نحو التعليم المهني من منظور النوع الاجتماعي في العاصمة عمان بالمملكة الأردنية الهاشمية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة على شكل استبانة وزعت على(٨٠٠) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ توجه الطلاب نحو

التعليم المهني كان بدرجة متوسطة، وكان اتجاه الطلاب الذكور نحو التعليم المهني أكثر من الإناث.

وفي ذلك السياق قام الزامل (2012) بدراسة هدفت التعرف على التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في المملكة العربية السعودية وتطور التعليم التقني فيها، والتعرف على بعض التجارب الإقليمية والعالمية في مجال التدريس والتدريب التقني، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة على شكل استبانة وزعت على (720) طالبا في الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من (70%) من طلاب الثالث الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم والتدريب التقني، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغير مكان السكن، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم والأم، فيما وجد فروق في مستوى تعليم الأب ولصالح الثانوي وأقل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا: أوجه التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من ناحية طبيعة موضوع الدراسة حيث ركزت على: التعليم التقني، واتجاهات

الطلاب نحوه، وكذلك العوامل التي توثر على التوجه نحو التعليم التقني، مثل دراسة الردادي، والسميري (2019)، ودراسة العمري2019))، ودراسة الزامل ((2012، ودراسة (Atakok&Kam& Kurt, 2014).

تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في البيئة التي طبقت عليها الدراسة حيث إن معظم الدراسات التي تم اعتمادها طبقت في المملكة العربية السعودية مثل دراسة الردادي، والسميري(2019)، ودراسة العمري2019))، ودراسة الزامل ((2012، ودراسة العياصرة(2017)، ودراسة الشمري (2018).

تتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة باستخدامها المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمتها مع أهداف هذه الدراسة، مثل دراسة الشمري (2018)، ودراسة بدرخان (2014).

التشابه في النتائج أكدت معظم الدراسات وجود مشكلة في توجه الطلاب نحو التعليم التقني في المملكة العربية السعودي مثل دراسة الزامل ((2012،ودراسة العياصرة (2017)، ودراسة الشمري (2018)، ودراسة الردادي، والسميري(2019).

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بالتركيز على مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة حمدان والكيلاني (2019)، ودراسة الردادي والسميري (2019)، ودراسة الخاروف والدهامشة (2013)، ودراسة بدرخان (2014)، ودراسة (Atakok&Kam& Kurt, 2014)).

ثانيًا: الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في العينة التي طبقت عليها هذه الدراسة حيث طُبقت على الطالبات فقط، حيث إنَّ بعض الدراسات طُبقت على الطلاب الذكور أو الاثنين معاً.

تناولت هذه الدراسة اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي فيما ركزت معظم الدراسات على اتجاهات الطلاب في التعليم المهني في المدارس.

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها وضعت خطة تربوية من أجل تشجيع الطالبات نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي، وهذا غير متوفر في معظم الدراسات السابقة التي ركزت على اتجاهات الطلاب.

ثالثًا: مدى استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلة الدراسة وأهميتها، واختيار المنهج العلمي الملائم، وطرق اختيار العينة، وتكوين خلفية فكرية نظرية عن الموضوع، والاستفادة منه في كتابة الأدب النظري.

كما استفادت الدراسة من المراجع والإنتاج العلمي الوارد في الدراسات السابقة، ومن النتائج والتوصيات الدراسات السابقة التي تدعم أو تختلف مع نتائج هذه الدراسة.

رابعًا: أوجه تفرُد هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة شريحة مهمة وهي طالبات المرحلة الثانوية بوصفها مرحلة انتقالية قبل التوجه إلى الجامعة واختيار التخصص المناسب لهن.

وتعد على حد علم الباحثة أول دراسة تطبق في المملكة العربية السعودية في مدينة حائل، وتدرس اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي، وكذلك تعد أول دراسة تطبق على الطالبات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة منهج البحث المسحي التطويري، الذي هدف إلى التعرف على اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، وإعداد تصور تربوي لتنمية توجهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي، ويعدُّ هذا المنهج ملائم لهذه الدراسة؛ لأنه يتضمن مسحاً مكتبياً وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والمراجع، لبناء الأدب النظري، وبناء أداة الدراسة ، والقيام بوصف الظاهرة المدروسة من خلال استخدام المعالجات الإحصائية لتحليل النتائج المستخلصة من أداة الدراسة، وكذلك فرز المتغيرات التي اعتمدت عليها الخطة التربوية المقترحة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الثالث الثانوي في المدارس الحكومية بمنطقة حائل للفصل الدراسي الثالث من العام 2022/2021، والبالغ عددهن (1745) طالبة، **وفقاً** لكتاب الهيئة العامة للإحصاء دليل الخدمات التاسع عشر في إمارة حائل، كما يبين الجدول واحد:

الجدول (1)

مجتمع الدراسة طالبات الصف الثالث الثانوي في إمارة حائل

	المسار	عدد الطالبات	النسبة المئوية
1	الطبيعي	1344	%77
2	الشرعي	401	%23
المجموع		1745	%100

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي في منطقة إمارة حائل، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم تحديد حجم العينة بناء على جدول كوهن حيث بلغ حجم عينة الدراسة ((315 طالبة، استجاب منهم (307)طالبة من عينة الدراسة، أي ما نسبته (98٪) من عينة الدراسة، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة:

الجدول (2)

توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب فرع الدراسة؛ المستوى التعليمي لولي الأمر؛ دخل الأسرة الشهري

المتغير	الفئة	عدد العينة	النسبة المئوية
مسار الدراسة في الثانوي	طبيعي	236	%77
	شرعي	71	%23
	المجموع	307	%100
المستوى التعليمي لولي الأمر	جامعي وأكثر	93	%30
	دبلوم	37	%12
	الثانوي فأقل	177	%58
	المجموع	307	%100
دخل الأسرة الشهري	أقل من خمسة آلاف ريال	49	%16
	من خمسة إلى عشر آلاف ريال	149	%48
	أكثر من عشر آلاف	109	%36
	المجموع	307	%100

يتضح من الجدول (2) إن نسبة الطالبات الملتحقات بالمسار الطبيعي (77%) من عينة الدراسة، في حين بلغت نسبة الطالبات الملتحقات بالمسار الشرعي (23%)، كما يتضح من الجدول السابق تم تقسيم المستوى التعليمي لولي الأمر إلى جامعي وأكثر حيث بلغت النسبة (30%) من مجموع عينة الدراسة، وبلغت نسبة أولياء الأمور الذين مستوى تعليمهم دبلوم(12%)، فيما بلغت نسبة أولياء الأمور الذين مستوى تعليمهم ثانوي وأقل(58%)، ومن ناحية أخرى تم تقسيم دخل الأسرة إلى ثلاث مستويات؛ أقل من خمسة آلاف ريال حيث بلغت النسبة (16%)، فيما بلغت نسبة العينة لأصحاب الدخل الشهري من خمسة إلى عشر آلاف ريال(48%)، بينما بلغت نسبة العينة لأصحاب الدخل الشهري أكثر من عشر آلاف (36%).

وعند تفحص النسب المشار إليها في الجدول السابق بخصوص خصائص العينة يمكن التوصل إلى النتائج التي في مجملها ناتجة عن

عينة الدراسة والتي تشكل مؤشراً يمكن الاعتماد عليه بشان أهلية أفراد العينة للإجابة عن الأسئلة المطروحة في الاستبانة، وكذلك الاعتماد على الإجابات في استخلاص النتائج.

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة وتمثلت باستبانة لمعرفة اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري، وبعض الدراسات المتعلقة باتجاهات الطلاب نحو التعليم التقني، وتم التحقق من صدقها وثباتها، حيث تكونت الاستبانة من جزأين؛ الجزء الأول يتعلق بالمعلومات الأساسية لعينة الدراسة، ممثلة في (مسار الدراسة في الثانوي؛ المستوى التعليمي لولي الأمر؛ دخل الأسرة الشهري)، وأما الجزء الثاني من الاستبانة فتكون من أربعة مجالاتهي:

المجال الأول: مجال الرغبة الشخصية: وتشمل على ((10 فقرات من (1-10).

المجال الثاني: المجال الاجتماعي: وتشمل على (9) فقرات من (11-19).

المجال الثالث: المجال الاقتصادي: ويشمل على (8) فقرات من (20-27).

المجال الرابع: المجال الإرشادي التربوي: ويشمل على (8) فقرات من (28-35).

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تحديد استجابات الطالبات على فقرات الاستبانة، والذي تتدرج عليه الإجابة كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق ((4 درجات، أوافق نوعاً ما (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1) درجة.

ولتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، فقد تم اعتماد المعيار الآتي:

(الحد الأعلى للمقياس-الحد الأدنى للمقياس) /عدد الفئات=

(5-1) /3= 1.33 طول الفئة وبهذا تصبح الفئات على النحو الآتي:

درجة كبيرة تتراوح المتوسطات الحسابية من (3.68-5)، متوسطة تتراوح المتوسطات الحسابية من(234-3.67)، قليلة تتراوح المتوسطات الحسابية من (1-2.33).

صدق (أداة الدراسة):

1-الصدق الظاهري: من أجل التحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وعددهم ((10 محكمين من المختصين (أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعات السعودية، والمشرفين في مكتب تعليم حائل) وذلك من أجل الاطلاع على فقرات أداة الدراسة، وإبداء آرائهم في مدى مناسبة الفقرة للمجال الذي وضعت فيه، ودقة السلامة اللغوية، ودرجة ملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه، وحذف غير المناسب والمكرر من الفقرات، واقتراح فقرات أخرى، وأي ملاحظات أخرى، وبعد الأخذ برأي المحكمين الذين أجمعوا على ملاءمة ((90% من الفقرات، وحذفوا فقرتين، وعدلوا بعض الفقرات إذ تكونت صورة الاستبانة النهائية من (35)فقرة، موزعة على أربعة مجالات.

2-الصدق العاملي: تم التأكد من الصدق العاملي للاستبانة، بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي له ومع الدرجة الكلية لمجالها وهي موضحة كما في الجدول التالي:

الجدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكليّة والمجال التي تنتميّ إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.59*	10	0.63*	19	0.61*	28	0.66*
2	0.64*	11	0.69*	20	0.52*	29	0.52*
3	0.47*	12	0.48*	21	0.43*	30	0.49*
4	0.61*	13	0.52*	22	0.64*	31	044*
5	0.65*	14	0.73*	23	0.65*	32	0.49
6	0.63*	15	0.49*	24	0.71*	33	0.50
7	0.68*	16	0.43*	25	0.60*	34	0.44
8	0.53	17	0.75*	26	0.65*	35	0.69
9	0.58*	18	0.42*	27	0.55*		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول ((3أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية كانت ذات ارتباط موجب ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أنَّ جميع فقرات الاستبانة كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات (أداة الدراسة):

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقتين: الأولى تم استخدام ثبات الإعادة (Test Retest)، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية عشوائية من (50) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم رصد درجات أفراد العينة عليه ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بعد أسبوعين، وبناءً عليه تم حساب معامل ارتباط بيرسون على درجات العينة بين مرتين التطبيق.

أما الطريقة الثانية فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي لها من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا لمحاور أداة الدراسة، والجدول (4) يبين قيم معاملات الثبات:

الجدول ((4قيم معاملات الثبات باستخدام ثبات الإعادة((Test Retest، ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات والدرجة الكليّة

	المجال	ثبات الإعادة(Test Retest)	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
1	الرغبة الشخصية	0.82	0.88
2	المجال الاجتماعي	0.84	0.85
3	المجال الاقتصادي	0.81	0.82
4	المجال الإرشادي التربوي	0.81	0.86
المجالات ككل		0.82	0.84

ويتضح من الجدول (4) أنَّ قيم معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0.81-0.84)، بينما تراوحت معاملات (كرونباخ ألفا) ما بين ((0.82-0.88 وهذا يدل على أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

المعالجات الإحصائية:

بعد توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة وفرزها وتحليلها، من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية (SPSS)، وللإجابة عن الأسئلة تم الآتي:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والدرجة الكلية، وكذلك الانحراف المعياري.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني تم الآتي:

استخدام تحليل التباين الأحادي (One-WAY ANOVA)، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر؛ دخل الأسرة الشهري.

استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-test)، تبعاً لمتغير فرع الدراسة في الثانوي.

والمقارنات البعدية بطريقة توكي (TUKEY HSD)، للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية للالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرات الاستبانة، ولكل مجال من المجالات والدرجة الكلية، وكانت إجابة عينة الدراسة عن مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، كما في الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يؤدي التعليم التقني إلى تكوين شخصية قادرة على مواجهة الصعوبات.	3.01	0.54	متوسطة
2	التعليم التقني يولد روح الإبداع لدي.	2.94	0.61	متوسطة
3	يدفعني نحو التعليم التقني انخفاض معدلات القبول في الجامعات.	2.86	0.54	متوسطة
4	يحد من رغبتي في الالتحاق في التعليم التقني نظرت المجتمع لهُ.	2.71	0.43	متوسطة
5	التعليم التقني لا يتوافق مع ميولي.	2.44	0.46	متوسطة
6	أتوجه نحو التعليم التقني لوجود كليات تقنية وجامعات في منطقتي.	2.36	0.39	متوسطة
7	أشعر بتقدير واحترام كبير إذا التحقت بالتعليم التقني.	2.25	0.48	قليلة
8	أتوجه نحو التعليم التقني بسبب حاجة المجتمع.	2.21	0.48	قليلة
9	التعليم التقني ينمي مهاراتي الذاتية.	2.18	0.47	قليلة
10	لدي رغبة في الالتحاق في التعليم التقني أكثر من التعليم الأكاديمي.	2.12	0.41	قليلة

	مجال الرغبة الشخصية	2.509	0.43	متوسطة
1	التعليم المهني للإناث أقل طموح من الذكور.	3.38	0.51	متوسطة
2	تقبل الذكور للتعليم التقني أكثر من الإناث.	3.27	0.62	متوسطة
3	أشعر بأن المجتمع لا يحترم عمل المرأة المهني.	3.14	0.58	متوسطة
4	وجود تخصصات يتقبلها المجتمع للإناث في التعليم التقني.	3.01	0.66	متوسطة
5	تتبنى أسرتي موقف إيجابي نحو التعليم التقني.	2.78	0.41	متوسطة
6	تشجعني أسرتي على الالتحاق بالتعليم التقني.	2.54	0.42	متوسطة
7	الوضع الاجتماعي لأسرتي يحول دون الالتحاق في التعليم التقني.	2.32	0.42	قليلة
8	أنظر إلى التعليم التقني بأنه ذو مستوى اجتماعي متدني.	2.19	0.59	قليلة
9	التعليم التقني للأسر الفقيرة.	2.17	0.53	قليلة
	المجال الاجتماعي	2.755	0.49	متوسطة
1	يوفر التعليم التقني فرص عمل أسرع من الأكاديمي.	3.32	0.52	متوسطة
2	التحاقي في التعليم التقني سيوفر لي دخلاً مرتفعاً في المستقبل.	3.18	0.54	متوسطة
3	المردود المادي لفرص العمل بالتخصصات التقنية مناسب.	3.12	0.56	متوسطة
4	يدفعني للتعليم التقني كثرة العاطلين عن العمل من خريجين التعليم الأكاديمي.	3.05	0.51	متوسطة
5	وطني بحاجة إلى الأيدي العاملة الماهرة من الإناث.	2.95	0.48	متوسطة
6	التعليم التقني مهم في نجاح عملية التنمية الاقتصادية.	2.92	0.57	متوسطة
7	يحد التعليم التقني من الحاجة إلى العمالة الوافدة.	2.76	0.44	متوسطة
8	الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي يساعد في القضاء على البطالة.	2.67	0.47	متوسطة
	المجال الاقتصادي	2.996	0.45	متوسطة
1	التعليم التقني الجامعي أكثر سهولة من التعليم الأكاديمي.	3.07	0.38	متوسطة
2	تشجعني وسائل الإعلام على الالتحاق بالتعليم التقني.	3.02	0.40	متوسطة
3	أستطيع الالتحاق بأي تخصص تقني في الجامعات.	2.87	0.37	متوسطة
4	لدي المعرفة الكافية عن التخصصات التقنية في الجامعات.	2.56	0.44	متوسطة
5	تعزز المناهج المدرسية اتجاهاتي نحو التعليم التقني.	2.31	0.36	قليلة
6	تعزز المدرسة اتجاهاتي نحو التعليم التقني.	2.21	0.39	قليلة
7	توزيع منشورات توعوية من قبل الكليات التقنية من أجل الالتحاق بالتعليم التقني.	2.15	0.47	قليلة
8	تنظم مدرستي زيارات علمية توعوية إلى الكليات التقنية في الجامعات.	2.14	0.42	قليلة
	المجال الإرشادي التربوي	2.643	0.41	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	2.714	0.43	متوسطة

يتبين من الجدول(5) أنَّ مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظرهن جاءت بدرجة متوسطة للدرجة الكلية للاستبانة، وبمتوسط حسابي (2.714)، وانحراف معياري(0.43)، وهذا يؤكد ضعف في التوجيه والإرشاد نحو التعليم التقني الجامعي، كما يؤكد وجود ضعف في الجهود التي تبذلها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية و الجامعات لتعزيز، وتنمية الوعي لدى الطالبات نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي، وضعف التعاون بين قطاع التعليم وقطاع الأعمال لتشجيع الطالبات على الالتحاق بالتعليم التقني، ونلاحظ من النتائج أنَّ النظرة الاجتماعية المتدنية للتعليم

التقني ما زالت موجودة عند الطالبات والأهالي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الردادي والسميري ،2019)؛ (ودراسة حمدان، زيد الكيلاني، 2019)؛ ودراسة (الشمري،2018)؛ ودراسة (بدرخان ،(2014 ، وقد اختلفت مع دراسة (خطايبة، 2009)، الزامل (2012).

أما فيما يخص مجالات الاستبانة فقد جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وكانت النتائج على النحو التالي:

– أشارت النتائج أنَّ المجال الاقتصادي جاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.996)، وانحراف معياري ((0.45 وبدرجة متوسطة، بسبب عدم تقبل عمل المرأة في المهن التقنية مقارنة بالذكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بدرخان (2014)، والتي أوصت بضرورة تقبل عمل المرأة في التخصصات التي لا تختلف مع القيم الإسلامية، والعادات المجتمعية، بينما اختلفت مع دراسة الزامل (2012).

–أشارت النتائج إلى أنَّ مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بـالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظرهن بمجال الرغبة الشخصية جاءت بدرجة متوسطة بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي(2.509)، وانحراف معياري(0.43)، وهذا يدل على عدم وجود رغبة لدى طالبات المرحلة الثانوية للالتحاق بالتعليم التقني بسبب أنَّ التعليم التقني لم يحظَ بقبول من المجتمع، وكذلك بتوعية وإرشاد كافٍ، وهذا يتفق مع دراسة حمدان، زيد الكيلاني(٢٠١٩)، ودراسة الردادي والسميري(2019).

– أما فيما يتعلق بمستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظرهن بالمجال الاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.775)، وانحراف معياري (0.49)، وهذا يتفق مع دراسة حمدان، زيد الكيلاني(2019)؛ ودراسة الشمري ((2018.

– أما فيما يتعلق بمستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل من وجهة نظرهن بالمجال الإرشادي التربوي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.714)، وانحراف معياري (0.43)، وهذا يتفق مع دراسة حمدان، زيد الكيلاني (2019)؛ ودراسة الشمري ((2018؛ ودراسة بدرخان ((2014.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل تعزى لمتغيرات المسار الدراسي في المرحلة الثانوية، المستوى التعليمي للأب، دخل الأسرة الشهري؟

للإجابة عن السؤال الثاني تمت دراسة كل متغير على حدة على النحو التالي:

أولاً: متغير الفرع الدراسي في المرحلة الثانوية:

للكشف عن دلالة الفروق في مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل تبعاً لمتغير المسار الدراسي في المرحلة الثانوية (طبيعي، شرعي)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وكانت النتائج كما يوضح في الجدول (6) كما يلي:

جدول(6) نتائج اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي تبعاً لمتغير المسار الدراسي في المرحلة الثانوية

الفرع الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
طبيعي	236	2.595	0.48	**2.337**	304	0.021*
شرعي	71	3.112	0.51			

عند مستوى الدلالة α=0.05

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجات الخام لإجابات الطالبات على الاستبانة، تبعاً لمتغير مسار الدراسة، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم إجراء اختبار «ت» للعينات المستقلة؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق في التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل تبعاً لمتغير المسار الدراسي عند مستوى الدلالة (=0.05a)، ولصالح طالبات المسار الدراسي الشرعي، حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (2.337)، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حمدان، وزيد الكيلاني(2019)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب النظرة المجتمعية للتعليم التقني إذ تتمثل في أنه تعليم موجه للطالبات متدنيات التحصيل كون الطالبات اللواتي يلتحقن بالمسار الشرعي في الأغلب أقل تحصيلاً أكاديميًا من زميلاتهن في المسار العلمي.

ثانياً: متغير المستوى التعليمي لولي الأمر:

للكشف عن دلالة الفروق في مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة وكانت النتائج كما في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر

المجالات	مستوى التعليمي لولي الأمر	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الرغبة الشخصية	جامعي وأكثر	93	2.44	0.55
	دبلوم	37	2.62	0.49
	الثانوي فأقل	177	2.71	0.49
المجال الاجتماعي	جامعي وأكثر	93	2.61	0.57
	دبلوم	37	2.68	0.58
	الثانوي فأقل	177	2.98	0.41
المجال الاقتصادي	جامعي وأكثر	93	2.48	0.59
	دبلوم	37	2.85	0.47
	الثانوي فأقل	177	2.81	0.42
المجال الإرشادي التربوي	جامعي وأكثر	93	2.51	0.49
	دبلوم	37	2.89	0.40
	الثانوي فأقل	177	2.74	0.51
الدرجة الكلية	جامعي وأكثر	93	2.51	0.44
	دبلوم	37	2.76	0.41
	الثانوي فأقل	177	2.81	0.46

يشير الجدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجات الخام لإجابات الطالبات عن الاستبانة، تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الرغبة الشخصية	بين المجموعات	2.554	2	1.277	1.818	*0.025
	داخل المجموعات	235.296	304	0.774		
	المجموع	237.85	306			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	2.730	2	1.365	2.112	0.188
	داخل المجموعات	200.032	304	0.658		
	المجموع	202.762	306			
المجال الاقتصادي	بين المجموعات	3.304	2	1.652	2.451	*0.025
	داخل المجموعات	141.056	304	0.464		
	المجموع	144.36	306			
المجال الإرشادي التربوي	بين المجموعات	3.048	2	1.524	3.155	*0.001
	داخل المجموعات	164.768	304	0.542		
	المجموع	167.816	306			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.424	2	1.212	2.214	*0.022
	داخل المجموعات	117.648	304	387.		
	المجموع	120.072	306			

دال إحصائياً عند مستوى (=0.05a)

بينت النتائج في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05a) في جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء المجال الاجتماعي، وللكشف عن مصدر الفروق في تقديرات استجابات عينة الدراسة، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة اختبار «توكي» كما هم موضح في الجدول ((9.

جدول (9) نتائج اختبار (Tukey) لدلالة الفروق في اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي لجميع المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر

المجالات	مستوى التعليمي لولي الأمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	جامعي وأكثر	دبلوم	الثانوي فأقل
الرغبة الشخصية	جامعي وأكثر	2.44	0.55	-	0.18-	0.27-
	دبلوم	2.62	0.49	-	-	0.09
	الثانوي فأقل	2.71	0.49	-		-
المجال الاجتماعي	جامعي وأكثر	2.61	0.57	-	0.07-	0.37-
	دبلوم	2.68	0.58	-	-	0.30-
	الثانوي فأقل	2.98	0.41	-	-	-
المجال الاقتصادي	جامعي وأكثر	2.48	0.59	-	0.41-	0.33-
	دبلوم	2.85	0.47	-	-	0.04
	الثانوي فأقل	2.81	0.42	-		-
المجال الإرشادي التربوي	جامعي وأكثر	2.51	0.49	-	0.37-	0.23-
	دبلوم	2.89	0.40	-	-	0.15
	الثانوي فأقل	2.74	0.51	-	-	-

دال إحصائياً عند مستوى (a=0.05)

بينت النتائج في الجدول (9) أنَّ مصدر الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(=0.05a) بين تقديرات عينة الدراسة من المستوى التعليمي جامعي، وأكثر من جهة، والمستوى التعليمي دبلوم و ثانوي وأقل من جهة أخرى؛ ولصالح الطالبات ذوات المستوى التعليمي لولي الأمر دبلوم و ثانوي وأقل، وظهرت هذه الفروق في جميع المجالات، ويمكن تفسير هذه النتيجة لأن أولياء الأمور ذوي المستوى التعليمي دبلوم و ثانوي وأقل وجدوا صعوبة في الحصول على الوظائف، ولا يُريدون لأبنائهم تكرار نفس المشكلة، وكون أنَّ الحصول على وظيفة لخريجي التعليم التقني تتيح لهم فرصة أكبر من التعليم الأكاديمي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الردادي والسميري ،2019)؛ (ودراسة حمدان، زيد الكيلاني، 2019) ؛ ودراسة (بدرخان ،(2014؛ ودراسة (الخاروف والدهامشة ،2013)؛ ودراسة (الزامل، 2012).

ثالثاً: متغير دخل الأسرة الشهري:

للكشف عن دلالة الفروق في مستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والدرجة الكلية وكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمستوى اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي في منطقة حائل تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري

المجالات	دخل الأسرة الشهري	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الرغبة الشخصية	أقل من خمسة آلاف ريال	49	2.83	0.45
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	149	2.64	0.46
	أكثر من عشرة آلاف	109	2.51	0.44
المجال الاجتماعي	أقل من خمسة آلاف ريال	49	2.91	0.47
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	149	2.78	0.48
	أكثر من عشرة آلاف	109	2.66	0.49
المجال الاقتصادي	أقل من خمسة آلاف ريال	49	2.88	0.52
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	149	2.75	0.43
	أكثر من عشرة آلاف	109	2.71	0.44
المجال الإرشادي التربوي	أقل من خمسة آلاف ريال	49	2.94	0.42
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	149	2.67	0.48
	أكثر من عشرة آلاف	109	2.64	0.44
الدرجة الكلية	أقل من خمسة آلاف ريال	49	2.89	0.49
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	149	2.71	0.42
	أكثر من عشرة آلاف	109	2.63	0.43

يشير الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهرية في الدرجات الخام لإجابات الطالبات على الاستبانة، تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة تم استخدام تحليل التباين الأحادي ((One Way ANO-VA، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11)نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
الرغبة الشخصية	بين المجموعات	4.036	2	2.018	1.922	*0.015
	داخل المجموعات	168.416	304	0.554		
	المجموع	172.452	306			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	4.01	2	2.005	1.178	0.255
	داخل المجموعات	235.6	304	0.775		
	المجموع	239.61	306			
المجال الاقتصادي	بين المجموعات	3.836	2	1.918	2.055	0.245
	داخل المجموعات	127.072	304	0.418		
	المجموع	130.908	306			
المجال الإرشادي التربوي	بين المجموعات	3.356	2	1.678	2.188	*0.000
	داخل المجموعات	200.032	304	0.658		
	المجموع	203.388	306			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.088	2	1.544	1.954	*0.000
	داخل المجموعات	129.2	304	0.425		
	المجموع	132.288	306			

دال إحصائياً عند مستوى (=0.05a)

بينت النتائج في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05a) في مجال الرغبة الشخصية، والمجال الإرشادي التربوي، والدرجة الكلية. وللكشف عن مصدر الفروق في تقديرات استجابات عينة الدراسة، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة اختبار «توكي» كما هم موضح في الجدول ((12.

جدول (12) نتائج اختبار ((Tukey لدلالة الفروق في اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو الالتحاق بالتعليم التقني الجامعي لجميع المجالات والدرجة الكلية تبعاً لمتغير دخل الأسرة الشهري

المجالات	دخل الأسرة الشهري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من خمسة	من خمس إلى عشرة	أكثر من عشرة
الرغبة الشخصية	أقل من خمسة آلاف ريال	2.83	0.45	-	0.19	0.32
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	2.64	0.46	-	-	0.13
	أكثر من عشرة آلاف ريال	2.51	0.44	-	-	-
المجال الاجتماعي	أقل من خمسة آلاف ريال	2.91	0.47	-	0.13	0.25
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	2.78	0.48	-	-	0.12
	أكثر من عشرة آلاف ريال	2.66	0.49	-	-	-
المجال الاقتصادي	أقل من خمسة آلاف ريال	2.88	0.52	-	0.13	0.17
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	2.75	0.43	-	-	0.04
	أكثر من عشرة آلاف ريال	2.71	0.44	-		-

المجال الإرشادي التربوي	أقل من خمسة آلاف ريال	2.94	0.42	-	0.27	0.30
	من خمسة إلى عشرة آلاف ريال	2.67	0.48	-	-	0.03
	أكثر من عشرة آلاف ريال	2.64	0.44	-	-	-

دال إحصائياً عند مستوى (a=0.05)

بينت النتائج في الجدول (12) إنّ مصدر الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (=0.05a) بين تقديرات عينة الدراسة من دخل الأسرة الشهري أقل من خمسة آلاف ريال من جهة، ودخل الأسرة الشهري من خمسة إلى عشرة آلاف ريال وأكثر من عشرة آلاف من جهة أخرى؛ وكانت الفروق لصالح الطالبات ذوات الدخل الشهري أقل من خمسة آلاف ريال، وظهرت هذه الفروق في جميع المجالات، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ أصحاب الدخل الأقل دائمًا أكثر تقدير وتقبل للعمل على اختلاف أشكاله، وكذلك يسعون أبناء الطبقة ذوي الدخل الأقل إلى تغيير ظروفهم، والبحث عن وظائف تكون ذات مردود مالي سريع وجيد، وهذا يتفق مع دراسة (حمدان، زيد الكيلاني، 2019)؛ودراسة (بدرخان، 2014)؛ واختلفت مع دراسة (الخاروف والدهامشة، 2013)؛ ودراسة (الزامل، 2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الخطة التربوية المقترح لتنمية توجهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال عمل خطة تربوية من أجل تنمية توجه طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، من خلال تنفيذ نشاطات متنوعة من أجل تحقيق أهداف الخطة التربوية المقترحة، وارتكزت الخطة المقترحة على معطيات الدراسة من خلال الاعتماد على نتائج الدراسة، مما يعطيها الدقة والشمولية. وتم بنائها على النحو التالي:

أولاً: الخطة: يسعى نظام التعليم التقني في الجامعات السعودية على تزويد المجتمع بالكفاءة الفنية المؤهلة بالعلم والتدريب والقادرة على إحداث التنمية في جميع المجالات، لكن هذا النظام في المملكة العربية السعودية بشكل عام وفي منطقة حائل بشكل خاص ما زال يعاني من قلة توجه الطلاب نحو التعليم التقني الجامعي، وخاصة الطالبات؛ لذا تهدف هذه الخطة إلى اقتراح الحلول المناسبة والمتنوعة من أجل تشجيع الطالبات على الالتحاق بالتخصصات التقنية في الجامعات السعودية.

ثانيًا: الإجراءات: تم إعداد الخطة التربوية المقترحة، وذلك لتنمية توجه الطالبات نحو التعليم التقني الجامعي، وحددت الخطة الإجراءات التالية:

التعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى عزوف الطالبات عن الالتحاق بالتعليم التقني في الجامعات، وقد تم الوصول إليها من خلال نتائج الدراسة، ونذكر منها: ضعف التوعية والإرشاد من قبل المؤسسات التربوية المختلفة، وكذلك النظرة المجتمعية للتخصصات التقنية، وعدّ تلك التخصصات حكراً على الذكور، وعدم ربط التخصصات التقنية في الجامعات بحاجة سوق العمل.

تطوير إجراءات مقترحة لتحقيق أهداف هذه الخطة بما ينعكس إيجاباً على مجالات الدراسة.

اشتملت الخطة التربوية المقترحة على العناصر الأساسية: الأهداف، النشاطات، الإجراءات، الجهة المسؤولة، الإطار الزمني، التكلفة المادية.

ثالثاً: أهداف الخطة: تسعى هذه الخطة إلى تحقيق الهدف الرئيسي المتمثل في تعزيز توجهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، تم اعتماد أهداف الخطة المقترحة على النحو الآتي:

- رفع مستوى الوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة حائل، بأهمية التعليم التقني في الجامعات.
- وضع برامج تدريبية وإرشادية لتحفيز الطالبات التوجه نحو التعليم التقني في الجامعات.
- إشراك أصحاب العلاقة في تطوير التعليم التقني الجامعي.

- تفعيل دور المؤسسات التعليمية المشرفة على التعليم الإلكتروني.
- تعزيز خدمات الإرشاد التربوي في المدارس.

رابعاً: محتوى الخطة: تم تطوير إجراءات مقترحة لتحقيق أهداف الخطة التربوية مما ينعكس إيجاباً على مجالات الدراسة: الرغبة الشخصية، والمجال الاقتصادي، المجال الاجتماعي، المجال الإرشادي التربوي، حيث تكونت الخطة من الأهداف، والأنشطة، والإجراءات، والمؤشرات، والجهة المسؤولة عن التنفيذ، والإطار الزمني.

خامساً: تنفيذ الخطة:

المجال	الهدف	النشاط	الإجراءات	المؤشرات	الجهة المنفذة	الإطار الزمني
الرغبة الشخصية	رفع مستوى الوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بأهمية التعليم التقني.	تنمية الاتجاه الإيجابي لدى طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني.	- القيام برحلات علمية وتثقيفية إلى الجامعات وخاصة الكلية التطبيقية. - القيام برحلات علمية وتثقيفية إلى لمنشآت الاقتصادية التقنية.	الاشتراك في الرحلات العلمية التثقيفية من قبل الطالبات	مكتب التعليم في منطقة حائل	الفصل الدراسي الأول
		عقد جلسات نقاش مفتوحة مع الطالبات للحديث عن فوائد الالتحاق بالتخصصات التقنية في الجامعات	-تحديد موعد أسبوعي لعقد لقاء مفتوح مع قائدة المدرسة. -دعوة أعضاء هيئة تدريس في التخصصات التقنية بجامعة حائل للمشاركة في اللقاءات، عمل لقاءين خلال مرحلة التنفيذ	حضور معظم الطالبات لحلقات النقاش	قائدات المدارس الثانوية ومندوب من أعضاء هيئة التدريس للتخصصات التقنية من جامعة حائل	الفصل الدراسي الأول

المجال	الهدف	النشاط	الإجراءات	المؤشرات	الجهة المنفذة	الإطار الزمني
المجال الاجتماعي	وضع برامج تدريبية وإرشادية لتحفيز الطالبات للتوجه نحو التعليم التقني في الجامعات.	توعية أولياء الأمور بأهمية التحاق الإناث بالتعليم التقني	-عمل اجتماعات بين الجهات أصحاب العلاقة في التعليم التقني مع وسائل الإعلام المختلفة للحديث عن أهمية التعليم التقني، ويجب تغيير النظرة المجتمعية.	زيادة البرامج الإعلامية المخصصة للتعليم التقني بنسبة 25%.	وزارة التعليم ووزارة الإعلام ووسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، ووسائل التواصل الاجتماعي	شهرين
		عمل لقاءات توعوية من قبل مؤسسات المجتمع المحلي للطالبات للالتحاق بالتعليم التقني الجامعي	-عمل مسابقات تخص التعليم التقني في الجامعات. -تقديم حوافز مالية إضافية للطالبات الراغبات في الالتحاق بالتعليم التقني.	العمل على زيادة الطالبات الملتحقات بالتعليم المهني بنسبة 20%.	وزارة التعليم ووزارة العمل بالتعاون مع مؤسسات إعلامية.	الفصل الدراسي الأول الثاني
		عمل لقاءات توعوية مع منسوبات المدارس الثانوية	تنفيذ ستة لقاءات بواقع كل لقاء أربع ساعات	تخريج 100معلمة ومديرة ومرشدة مدربة على نشر الوعي للطالبات بأهمية التعليم التقني.	وزارة التعليم في منطقة حائل.	بداية الفصل الدراسي الأول.

المجال	الهدف	النشاط	الإجراءات	المؤشرات	الجهة المنفذة	الإطار الزمني
المجال الاقتصادي	إشراك أصحاب العمل خاصة رائدات الإعمال في القطاع التقني..	إشراك أصحاب العمل خاصة رائدات الإعمال في القطاع التقني.	-عمل لقاءات بين متخصصين في التعليم التقني مع رائدات أعمال في المجال التقني، من أجل صياغة السياسة التعليمية من أجل استقطاب الطالبات للتخصصات التقنية المطلوبة.	خطط مصاغة بين أصحاب العمل والمختصين في التعليم التقني.	أصحاب الأعمال ووزارة التعليم ووزارة الصناعة.	ثلاثة أشهر
		دعم أصحاب العمل لخريجات التعليم التقني الجامعي	-تشجيع أصحاب العمل لدعم مشاريع التخرج للطالبات في التعليم التقني. -دعوة أصحاب العمل لتوظيف خريجات التعليم التقني الجامعي مباشرة.	صندوق منح اجتماعي لجمع التبرعات موجه للطالبات الخريجات من التخصصات الجامعية التقنية، عمل لجان من سوق العمل لتقييم مشاريع التخرج.	مكتب تعليم حائل،جامعة حائل، مؤسسات القطاع الخاص	شهرين

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما درجة ملاءمة الخطة التربوية المقترحة لتنمية توجهات طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني الجامعي في منطقة حائل، من وجهة نظر الخبراء والمختصين في التعليم التقني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم عرض الخطة التربوية المقترحة على ((9 أشخاص من المختصين والخبراء في مجال التعليم التقني في مكاتب التعليم في حائل وأعضاء هيئة تدريس في جامعة حائل، وقد أشارت النتائج التي أسفر عنها تحكيم الخبراء والمختصين إلى أن قابلية الخطة للنجاح بنسبة مرتفعة بلغت (90%) تقريبًا، وتعد دليلا على إمكانية التطبيق مع إجراء بعض التعديلات التي أوصى بها الخبراء والمختصين؛ والمتعلقة ببعض الإجراءات وطبيعة ومدة الأنشطة المطبقة وتعديل بعض الجهات المنفذة للأنشطة لتكون الخطة التربوية صالحة للتطبيق.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم تقديم التوصيات الآتية:

– عمل حملات إرشادية لطالبات المرحلة الثانوية لإدراك أهمية التعليم التقني الجامعي لمستقبلهن، وحثهن على اختيار التخصص الملائم.

– التركيز على التوجه للتخصصات التقنية من خلال وسائل الإعلام والمدرسة والجامعات.

– القيام بزيارات ميدانية من قبل الجامعات للمدارس الثانوية لإبراز أهمية التخصصات التقنية الجامعية.

– عمل حملات توعية للطالبات بضرورة تغيير النظرة المجتمعية لعمل المرأة في التخصصات التقنية التي لا تتعارض مع القيم الإسلامية والعادات المجتمعية.

– توعية المجتمع المحلي ومحاولة تغيير النظرة السلبية للتعليم التقني، وذلك من خلال التعريف بأهميته ودوره في تحقيق التنمية المحلية.

– إعادة النظر في معدلات القبول في التخصصات التقنية في الجامعة، وذلك من خلال تشجيع الطلاب أصحاب المعدلات العالية على الالتحاق فيها.

– بناء جسور التواصل مع أولياء الأمور من أجل توضيح أهمية التخصصات التقنية بوصفها المخرج من البطالة المتزايدة، وضرورة تغيير الصورة النمطية عنها.

– يجب أنْ تحتوي المناهج الدراسية خططاً تدريبية، وتأهيليه بتشجيع الطالبات على الالتحاق بالتعليم التقني.

– تبني الخطة التربوية المقترحة لتعزيز توجه طالبات المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني في منطقة حائل، والعمل على تطبيقها على أرض الواقع في المدارس الثانوية، والمجتمع المحلي، بالتعاون مع أصحاب العلاقة في التعليم التقني.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- الانصاري، عيسى وآخرون، (2003)، إستراتيجية التعليم في دول التعاون الخليجي، تقرير صادر عن وزارة التعليم في عمان-مسقط.

- بالحمر، نور، (واقع خدمات التوجيه الوطني في بعض الجامعات السعودية دراسة مقارنة من طالبات الجامعات الأهلية والحكومية في مكة وجدة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، 1433هـ.

، " اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن نحو الالتحاق (2014-بدرخان، سوسن، (

بمجالات التعليم المهني بعد نهاية مرحلة التعليم الأساسي»، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية 22

.65-99) ، ص 2 ، (عدد22 والتربوية، مج

- جوارنة، طارق، ((2015، «اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء المزار الشمالي نحو العمل المهني والتربية المهنية»، مؤته للبحوث والدراسات، مج 30، (عدد 6)، ص 203-244.

- حجاب، سراج، (دور الكليات التقنية في الجامعات الفلسطينية في التنمية الاقتصادية من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في الضفة الغربية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 2020 م.

- حمدان، عاصم والكيلاني، أثمار، (2019)،" أسباب عزوف طالبات الثانوية العامة عن التعليم التقني في فلسطين وخطة إدارية تربوية مقترحة للحد منه، مجلة جامعة النجاح، مج 33، (عدد 2)، ص 1-26.

- الخاروف، أمل والدهامشة، جمانة، (2012)، "العوامل المؤثرة في اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو التعليم المهني في مدينة عمان"، دراسات العلوم التربوية، مج 30، (عدد 2)، ص 683-716.

-دراغمة، رافع، (2020)، "دور ثقافة الشباب في تشجيعهم نحو الالتحاق بدورات التدريب المهني"،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج 34، عدد (6)، ص 1-41.

-الردايدة، فهد والسميري، عمر، (2019)، "دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل المهني والتقني»، المجلة العربية للدراسات التربوية والنفسية، مج2، (عدد1)، ص 47-72.

- الزامل، محمد، (1432)،" اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بمدينة الرياض»، مجلة جامعة الملك سعود، مج 3، (عدد 1)، ص 925-985.

- الزواهرة، محمد وشديفات، سمير، (2015)،"الاتجاه نحو التعليم الصناعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الزرقاء»، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج 4، (عدد14)، ص 173-198.

-الشمري، محمد، (دور مديري المدارس نحو التعليم المهني لدى طلاب المدارس المتوسطة في الكويت من وجهة نظر المعلمين)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن،2018.

-العتبي، عواطف وآخرون، (2019)، "نظام التعليم التقني لمواكبة تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في ضوء التجربة اليابانية»، مجلة كلية التربية-جامعة بنها، مج 114، (عدد 29)، ص49-76.

-عطية، رضا، ((2019، « تصور مقترح لتطوير مؤسسات التعليم الفني بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة»، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، المجلد 43، (العدد (3، ص .50-73

-العمري، حياة، (2020)، ”تحديات مجتمع التعليم المهني في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة طيبة“، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية-جامعة طيبة، مج6 ، (عدد 1)، ص 63-104.

- العندس، صالح والعيسى، سليمان، (2019)، ”نظرة طلبة الثانوية العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية ومدى اهتمامهم به كخيار لمواصلة التعليم»، مجلة كلية التربية-جامعة بنها، مج 30، (العدد 120)، ص 227-280.

- عياصرة، ثائر، (2017)،“ تخطيط التعليم التقني في المملكة العربية السعودية خلال الفترة 1436-1441“، المجلة الأردنية للعلوم الاقتصادية، مج 4، (عدد 1)، ص1-19.

-القادر، ماجد وطناش،سلامة، (2019)، ”برنامج شرافي تربوي مقترح لتنمية كفاءة المعلمين مهنياً في منطقة الجوف التعليمية بالمملكة العربية السعودية»، دراسات، العلوم التربوية، مج 46، (عدد 1)، ص 93-111.

-المعيبد، هناء، (2020)، الرفع من مكانة التدريب المهني والتقني في المملكة العربية السعودية: ضرورة مشاركة أصحاب المصلحة وتحفيز الطلاب، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، تقرير خاص،ص.1-15

- المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، (2022)، الموقع الرسمي https://tvtc.gov.sa.

-النملة، نادية، (واقع التعليم الثانوي المهني في محافظات غزة وسبل تطويره في ضوء بعض التجارب العالمية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الأزهر-فلسطين، 2017م.

- الهيئة العامة للإحصاء، (2019)، (دليل الخدمات التاسع عشر في إمارة حائل)، ص 38.

المراجع الأجنبية:

-Atakok, G &Kam, M& Kurt,M,(2014),” Preference Based on Reasons of Vocational and Technical Secondary Schools in Turkey”,Procedia-Social and Behavioral Sciences, 14,(1),p 712-726.

-David, Seyi, (2014), “An Overview Of Vocational AndTechnical Education In Nigeria Under Secondary School Education System, International Journal of Technology Enhancements And Emerging Engineering Research, 2,(6), 2347-2389.

- Hasane fendic, S, &Heitor, M &Horta, H, (2015),”Training students for new jobs: The role, of technical and vocational higher education and implications for science policy in Portugal” ,Technological Forecasting & Social Change, 18,(3), p37-96.

-Shi , weiping ,(2013), “ Issues and problems in the current development of vocational education in China”, Chinese education and society, 46(1), p 12-21.

البحث العاشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

فعالية برنامج متعدد المداخل قائم على أهداف التنمية المستدامة في تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة

The effectiveness of a multi-entry program based on sustainable development goals in developing environmental awareness in early childhood

د. نجلاء فتحي سيد أحمد أبو عيد

Dr. Naglaa Fathy Sayed Ahmed Abou- Eid

فعالية برنامج متعدد المداخل قائم على أهداف التنمية المستدامة في تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة

د. نجلاء فتحي سيد أحمد أبو عيد

أستاذ مناهج وبرامج الطفولة المساعد بقسم رياض الأطفال

كلية التربية –جامعة المجمعة

The effectiveness of a multi-entry program based on sustainable development goals in developing environmental awareness in early childhood

Dr. Naglaa Fathy Sayed Ahmed Abou- Eid

Assistant Professor of Childhood Curricula and Programs, Department of kindergarten, Faculty of Education
(Majmaah University, 11952, Saudi Arabia

n.aboueid@mu.edu.sa

ملخص البحث:

سعى البحث الحالي للتحقق من فعالية برنامج متعدد المداخل قائم على أهداف التنمية المستدامة لتنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة. ولتحقيق ذلك تم بناء اختبار قبلي / بعدي واستخدام المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، وتم تطبيق الاختبار على 30 طفلا هم عينة الدراسة (قبليا)، ثم تطبيقه عليهم (بعدياً)، كما تم بناء بطاقة ملاحظة أثر البرنامج في إكساب الأطفال سلوكيات الوعي البيئي وتطبيقها على الأطفال عينة الدراسة قبل وبعد مرورهم بأنشطة وخبرات البرنامج، وقد أظهرت النتائج أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة على مستوى «الدرجة الكلية»، والأبعاد لصالح التطبيق البعدي مما يثبت فعالية البرنامج، كما بلغ المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة 3.63 وبوزن نسبي 72.6% وانحراف معياري 0.88، وهي نسبة مرتفعة وفق المعيار الذى تم اعتماده للبطاقة، مما يثبت أثر البرنامج في إكساب الأطفال سلوكيات الوعي البيئي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع الأطفال على السلوكيات الصديقة للبيئة عن طريق الأنشطة المتنوعة، وتوعية الأسر بأهمية البيئة وفوائد المحافظة عليها، كذلك تضمين أهداف التنمية المستدامة داخل مناهج وبرامج الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: الوعي البيئي–الموارد الطبيعية–علم البيئة –التنمية المستدامة – الطفولة المبكرة

Abstract:

The current research aimed to verify the effectiveness of a multi-entry program based on sustainable development goals to develop environmental awareness in early childhood. To achieve this, a pre/posttest was done, and the quasi-experimental approach was used with a one-group design. The test was applied to 30 children who are the sample of the study (pre) and then applied to them (post), and a card was built to note the impact of the program on acquiring children's environmental awareness behaviors and applying them to the children of the study sample before and after they went through the activities and experiences of the program. The results showed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the children of the experimental group in the pre and post measurements for testing the concepts of environmental awareness in early childhood at the level of "total score" and dimensions in favor of the post application, which proves the effectiveness of the program. A ratio of 72.6% and a standard deviation of 0.88, which is a high percentage according to the standard that was adopted for the card This proves the impact of the program in acquiring children with environmental awareness behaviors. The study recommended the necessity of encouraging children to adopt environmentally friendly behaviors through various activities and educating families about the importance of the environment and the benefits of preserving it, as well as the inclusion of sustainable development goals within early childhood curricula and programs.

Keywords: environmental awareness – natural resources- Ecology - sustainable development - early childhood

مقدمة:

تمتد العلاقة بين الإنسان والبيئة لآلاف السنين؛ فالبيئة هي المحيط الذي يعيش فيه الإنسان، ويمارس فيه جميع أنشطته، وتتأثر بعاداته وسلوكياته، وقد ظهر ذلك بوضوح فيما حل بالبيئة من تدهور ومشكلات نظرا لتقدم وتطور حياة الإنسان. إنَّ الوعي بالبيئة ومشكلاتها من الأهداف الأساسية للتنمية المستدامة التي لابد أنْ يتعلمها الأطفال، ويتم إدراجها داخل مناهجهم الدراسية بطرق تمكنهم من فهمها وإدراكها باستخدام أساليب ومداخل تعلم حديثة ومتطورة لتحل محل الأساليب التقليدية في التدريس، وتمكن الأطفال من استيعاب المشكلات البيئية، وتعزز وعيهم بطرق التصدي لها.

فقد شهدت حياة الإنسان تطورات كثيرة أثرت على أساليب معيشته، هذا التطور الذي أثرت نتيجته على البيئة واستنزفت مواردها خلال هذه المسيرة التطورية في شتى جوانب الحياة، فقد تم تعريف القرن الحادي والعشرين بالأزمات البيئية، حيث أوضح ميثاق الأرض الصادر عن اليونسكو بين عام 1987 وعام 2000 أننا نقف في لحظة حرجة في تاريخ الأرض، وقت يجب على البشرية أن تختار مستقبلها؛ لذا يتحتم على شعوب الأرض أن تعلن مسؤوليتها تجاه بعضها البعض، وتجاه مجتمع الحياة الأكبر ومن أجل الأجيال القادمة (Shevock, 2020) حيث تأثرت البيئة وظهرت العديد من المشكلات والأمراض نتيجة للممارسات الخاطئة للإنسان مع البيئة، الأمر الذي دعا إلى ضرورة غرس الوعي البيئي وأهمية العناية بالبيئة منذ الصغر. فالإنسان جزء لا يتجزأ من البيئة فهي تمثل كل ما يحيط به ويؤثر فيه ويتأثر به كالماء والهواء والأرض، وهي تمثل الحيز الذي يمارس فيه الإنسان كل أنشطته الحياتية، وقد هيمن عليها الإنسان بفعل قدراته العقلية وتطوره العلمي والتكنولوجي السريع؛ الأمر الذي نتج عنه الهدر في الكثير من الموارد الطبيعية وأخل بمنظومة البيئة (الحربي، الشايجي: 2018: 518)، فالعالم يواجه حاليا العديد من التحديات فيما يخص البيئة، ويلعب التعليم دورا هاما في مواجهة هذه التحديات عن طريق مساهمته بشكل فعال في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية مما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة التي تسهم بدورها في تحقيق الوعي البيئي، الأمر الذي أدى إلى ازدياد الاهتمام العالمي بأهداف التنمية المستدامة في الطفولة المبكرة، وتقديم الخبرات البيئية للأطفال من خلال الأنشطة المتنوعة واللعب الحر (بهجات: 2021 : 112).

إنَّ مرحلة الطفولة المبكرة جوهرية في نمو الإنسان، فما يتعلمه فيها يؤثر عليه بشكل قوي في المستقبل، فهي فترة تتميز بالحماس والميل للتعلم والمعرفة واكتساب المهارات، لذلك يجب أنْ نضع ضمن أولويتنا السعي نحو تكوين السلوك الصديق للبيئة خلال هذه المرحلة الهامة في حياة الفرد. (عراج:2016: 2) فالسنوات الأولى من حياة الإنسان حاسمة وخطيرة في فترة ما قبل المدرسة، فخلالها يتطور الأطفال بسرعة في المجالات المعرفية، والاجتماعية، والعاطفية، والجسدية، والنفسية الحركية، واللغوية، والجمالية، إلى جانب العادات والمهارات الأساسية، والمقدرة على التعلم والرغبة في الاكتشاف واكتساب المفاهيم، مما يجعل أثرها باقي مدى الحياة؛ لذا فمن المهم للأطفال اكتساب مفاهيم الوعي البيئي من أجل الاستدامة (Kabadayi & Altinsoy, 2018) (غريب: 2011: 1679). إن الخبرات التربوية التي تقدم في الروضات يجب أن تتضمن المهارات والاتجاهات والقيم التي تنمي وتبني شخصية الطفل بشكل متوازن ومتكامل، فالمشكلات البيئية هي أساسا مشكلات تربوية سلوكية، ويكمن علاجها في تنشئة الفرد الواعي والمدرك لقضايا ومشكلات البيئة، فالمحافظة على البيئة تكمن في تربية الفرد تربية بيئية تكسبه العديد من المعلومات والمعارف حول البيئة، وتوجهه نحو السلوكيات الإيجابية في التعامل معها؛ من هنا جاء الاهتمام بالتربية البيئية التي تهدف لغرس الوعي البيئي بدءًا بمرحلة الطفولة المبكرة وتهيئة النشء لفهم البيئة ومكوناتها؛ لذا أصبح من الضروري التأكيد على أهمية التربية البيئية، ودورها في تكوين جيل واع مهتم بقضايا ومشكلات البيئة. (يتيم:2017: 119-118)

إنَّ الوعي البيئي يبدأ من الإنسان ويعود إليه، وكل قرار بيئي مهما كان صغير يمكن أنْ يساهم في تطوير مستقبل أفضل للبيئة، فالوعي البيئي يهدف إلى تكوين وتنمية الأنماط السلوكية السليمة عند الطفل، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة تحول دون ظهور مشكلات ناتجة عن السلوكيات السلبية للأطفال مع البيئة. (البيار وآخرون: 2019: 1105-1104)، وتتم تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة وفق خمس مراحل تبدأ بالتمهيد ومعرفة معلومات الطفل السابقة عن البيئة، يليها مرحلة التكوين، وفيها تتم إثارة دافعية الطفل للتعلم وفق مداخل متنوعة، أما مرحلة التطبيق فيقوم فيها الأطفال بتطبيق ما تعلموه من مفاهيم، وتأتي بعد

ذلك مرحلة التثبيت، وفيها يتم التأكد من أثر المعلومات التي تعلمها الطفل، وانعكاس ذلك على سلوكه، أما المتابعة، وهي المرحلة الأخيرة فيتم فيها تخطيط أنشطة جديدة لتدعيم الخبرات التي تعلمها الأطفال عن البيئة (ظفر:2009: 58)؛ لذا يتضح أهمية دور المعلمات في بيئة الروضة، وما يقدمونه للأطفال من أنشطة وممارسات تعكس وعيهم بقضايا البيئة ومشكلاتها، الأمر الذي ينعكس على وعي الأطفال بأهمية تلك القضايا وهو ما سعت إليه دراسة بولدر واومرجل (Buldur & Ömeroglu , 2018) من تحديد مستوى الوعي، والمواقف تجاه البيئة لدى أطفال ما قبل المدرسة ومعلميهم، وفحص العلاقة بينهم، وقد تم استخدام «مقياس الوعي والموقف البيئي لأطفال ما قبل المدرسة» لتحديد وعي ومواقف الأطفال تجاه البيئة، وقد تبين أنَّ مواقف الأطفال تجاه المشاكل البيئية مرتفعة، ولكن وعيهم بالمشاكل البيئية معتدل، كما تم تحديد علاقة ذات دلالة معتدلة بين أطفال ما قبل المدرسة واتجاهات معلميهم تجاه المشكلات البيئية. كما سعت العديد من الدراسات نحو تنمية وتعزيز الوعي البيئي في مرحلة الطفولة المبكرة منها دراسة يسيليرت وآخرين (Yesilyurt, Özdemir Balakoglu, & Erol, 2020) التي توصلت إلى أنَّ الطلاب الذين تلقوا تعليمًا بيئيًا يرسمون الصور بحماس يعكس الوعي البيئي لديهم، ويتعاطفون مع الطبيعة، وقد استخدمت الدراسة في تحقيق ذلك أساليب وإستراتيجيات مختلفة ومتنوعة، كذلك دراسة نصار وآخرون (2019) التي وظفت إستراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار المصور والمقياس اللفظي لقياس قدرة طفل الروضة على اكتساب بعض المفاهيم المرتبطة بالوعى البيئي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الرؤوس المرقمة، كما هدفت دراسة يتيم، دشتي (2019) إلى التحقق من مدى تأثير استخدام عرائس الدمى في تعزيز الوعي البيئي لدى أطفال مرحلة الرياض بدولة الكويت، وقد استخدم الباحثان المقابلة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التي استخدمت الدمى والقصص معاً على المجموعة التي استخدمت القصص فقط في تعزيز الوعي البيئي، واتفقت معها نتائج دراسة علي وآخرين (2019) في التأكيد على دور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة، كما وظفت دراسة البيار وخرين (2019) إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي استخدمت الطرق التقليدية في تنمية الوعي البيئي، كذلك بحثت دراسة قبضاي والتنسوي (Kabadayi & Altinsoy, 2018) في تأثير التكنولوجيا وأنشطة العلوم والطبيعة في برنامج تعليم طفل ما قبل المدرسة على تنمية وعي الأطفال بمشكلة التلوث البيئي من أجل الاستدامة، واتفقت معها أهداف دراسة عبد اللطيف (2015) في سعيها نحو تنمية وعي الأطفال بمشكلات التلوث البيئي باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، وأظهرت نتائج كلا الدراستين فعالية البرنامج فيما يتعلق بالوعي بالتلوث البيئي، كما بحثت دراسة الحربي، الشايجي (2018) في دور الأنشطة الفنية في رفع مستوى الوعي البيئي عند طفل الروضة، ودور المعلمة في تنمية هذا الوعي من خلال الأنشطة الفنية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ للأنشطة الفنية دوراً هاماً في تنمية الوعي البيئي، وأنَّ للمعلمة دوراً كبيراً في توظيف هذه النوعية من الأنشطة في تنمية الوعي البيئي لطفل ما قبل المدرسة، كذلك استخدمت دراسة أبو جاموس، ذيب (2016) برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي، وقد توصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر الطريقة في جميع أبعاد مقياس الوعي البيئي لصالح المجموعة التجريبية، كما وظفت دراسة عبد الجليل (2016) كتاباً إلكترونياً تم إعداده وتصميمه باستخدام الصور الثابتة والمتحركة والصوت والرسوم لتنمية التفكير البصري والوعي البيئي لدى طفل الروضة، كذلك توصلت نتائج دراسة نعيسة (2015) إلى فعالية برنامج تعليمي قائم على توظيف المسرح في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض من 4 – 5 سنوات، كما تناولت دراسة غريب (2011)، ودراسة (نسيم: 2009) أهمية الوعي البيئي، وترشيد استهلاك المياه، وتنمية وعي الطفل بأهمية المحافظة على الموارد المائية، وذلك من خلال استخدام الأنشطة المسرحية، والأنشطة الموسيقية، والأغاني المبتكرة التي تتناول هذه القضية، وأسفرت النتائج عن فعالية هذه البرامج في تنمية وعي الأطفال ومسؤوليتهم نحو ترشيد استهلاك المياه، وعدم تلويث مواردها والحفاظ عليها كقيمة اقتصادية واجتماعية، وقد أوصت العديد من هذه الدراسات بأهمية تنمية وتعزيز الوعي البيئي في الطفولة المبكرة، وضرورة تنويع الطرق والأساليب المستخدمة في ذلك، وهو ما سعت إليه الدراسة الحالية من بناء برنامج يعتمد على مداخل متعدد في تقديم أنشطة تنمية الوعي البيئي، وتحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة، ولا يرتكز على نوع واحد من الأنشطة بما يتوافق مع التنوع في أنماط التعلم لدى الأطفال؛ حيث يوظف البرنامج أنشطة القصة ومسرح العرائس، الأنشطة الموسيقية، الأنشطة الحركية الاستكشافية، الزيارات والرحلات، التجارب

العلمية في تنمية وعي الأطفال بالبيئة ومشكلاتها وأهمية الحفاظ عليها. حيث دعت الاتجاهات التربوية الحديثة إلى ضرورة البحث عن مداخل تعليمية جديدة تفعل إستراتيجيات متنوعة ترتكز على المتعلم، وتتنوع بين الأنشطة الفردية والجماعية، وتوظف التعلم النشط، وتواكب الفروق الفردية بين المتعلمين، وتبتعد عن الأساليب التقليدية كالحفظ والتلقين مما يسهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التعليمية. (عبد الباسط: 2006: 24) وتُعرف مداخل التعلم: بأنها مجموعة الطرق القائمة على افتراضات ومسلمات تربوية يتبناها المعلم في شرحه للمادة العلمية، بما يسهم في تلقي المتعلم للمعلومات بالشكل الذي يتلاءم مع قدراته وخصائصه النفسية والعقلية والجسمانية. أي أنها الكيفية التي يتلقى بها المتعلم المادة العلمية، وترتكز عليها كافة الأنشطة والأبعاد الخاصة بالعملية التربوية. (أبو عودة وآخرون: 2020: 24)

لقد ارتبط مفهوم التنمية المستدامة بمفهوم البيئة، والسعي نحو حمايتها، والحفاظ على مواردها، وتلبية حاجات الحاضر دون الإضرار بحاجات الأجيال القادمة، حيث أشارت توصيات قمة الأرض في ريو دي جانيرو 1992 إلى ثلاث ركائز للتنمية وهي: التنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية، وحماية البيئة، وأوضحت أن التنمية المستدامة تشير إلى الارتقاء برفاهية الإنسان وتلبية احتياجات الفقراء، والحفاظ على الموارد البيئية، ودعم أنظمة الحياة، ومراعاة الأطر الاقتصادية والبيئية عند وضع القرارات (Gunansyah, Zuhdi, Suprayitno, & Rohadatul ‘Aisy, 2021) على الرغم من ذلك أصبح الناس أكثر إهمالًا بشأن استخدام الموارد الطبيعية، مما سيؤدي إلى عواقب غير مرغوب فيها للبشرية جمعاء إذا استمر البشر في اتباعهم لنفس العادات والسلوكيات إلا أن الاستخدام المستدام للموارد الطبيعية يمنح فرصًا للأجيال القادمة للعيش في عالم صالح للسكنى (United Nations, 2015)؛ لذا شغلت تغيرات المناخ والقضايا البيئية الأخرى؛ الناس، المجتمعات، والحكومات حيث يتطلب إنشاء المجتمعات المستدامة جهداً من جهات عديدة، ويمكن استخدام الحملات الإعلانية التي تشجع الناس على الاستهلاك الرشيد كاستخدام وسائل النقل العام بدل الخاص، إعادة التدوير، وتقليل استهلاك المياه والكهرباء في زيادة وعيهم بقضايا البيئة (Mu-ralidharan & Sheehan, 2018)

أهداف التنمية المستدامة والتعليم:

يُعد التعليم أحد المتطلبات الرئيسية لتحقيق التنمية المستدامة، فهو مصدر هام للحصول على المعلومات المرتبطة بالبيئة التي توضح أهميتها، وطرق الحفاظ عليها، وعدم إهدار مواردها التي تُعد ملك للمستقبل بقدر ماهي ملك للحاضر، فالتنمية المستدامة مطلب أساسي لكل دول العالم، حيث تهدف للقضاء على الفقر، والحفاظ على التوازن البيئي للموارد المتجددة، والحد من استهلاك الموارد غير المتجددة، وإيجاد البدائل المناسبة لها حال نفادها، وتحقيق التوازن بين الإنتاج والاستهلاك، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية دون استهلاك للموارد الطبيعية، وبالحد الأدنى من التلوث والإضرار بالبيئة.(شهدة:2017: 124-123، جاسم: 2020: 165) لقد أصبح للتعليم دور أساسي في تحقيق ثقافة الاستدامة، لذا يجب أن يكون مفهوم الاستهلاك المستدام هو المحور الرئيسي للتعليم في السنوات الأولى من أجل تعزيز التنمية المستدامة؛ لذا يسعى المربون في مرحلة الطفولة المبكرة نحو تطوير النظم التعليمية، والمناهج والممارسات التربوية بغرض تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتحقيق التوازن بين الرفاهية الاقتصادية والبشرية وثقافة احترام البيئة، وذلك عن طريق دمج عدد من الأنماط التربوية في مجال تطوير المناهج الدراسية كأحد توجهات التربية على التنمية المستدامة. (وطفة:2018: 173-172) وقد اهتمت العديد من الدراسات بتعليم التنمية المستدامة منها دراسة بورج وآخرين (Borg, Winberg, & Vinterek, 2017) التي أكدت على أهمية دور رياض الأطفال إلى جانب المنزل في تقديم أهداف التنمية المستدامة، وأوصت أنَّ التفاعل اللفظي للمعلمين مع الأطفال حول قضايا الاستدامة له تأثير إيجابي على وعيهم بتلك القضايا ، واتفقت معها نتائج دراسة عبد اللطيف (2020)، ونتائج دراسة طنوس وآخرين (2020) في أنَّ رياض الأطفال، وما فيها من خبرات يومية لها دور إيجابي في توعية الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية)، كما سعت دراسة موريس وآخرين (Morris, et al., 2016) إلى توعية الأطفال بأهمية التنمية المستدامة، وعواقب اختيارهم للأكل الصحي والألعاب التي تدعم الاستدامة، وقد أظهرت النتائج ازدياد وعي الأطفال باستدامة المواد غير القابلة للتحويل إلى سماد والقابلة لإعادة التدوير، كما قلل أطفال المجموعة التجريبية بشكل كبير من استهلاكهم للمشروبات السكرية، وزادوا من تناولهم للخضروات، كذلك هدفت دراسة بهجات (2016) إلى بيان فاعلية برنامج قائم على مبادئ التنمية المستدامة لتنمية

الوعي البيئي لدى طفل الروضة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ استخدام مبادئ التنمية المستدامة له فعالية في تعزيز أفكار الأطفال لمفهوم التقليل وإعادة الاستخدام بما يحقق تنمية الوعي البيئي، كما أوضحت دراسة أكيول وآخرين (Akyol, Kahriman-Pamuk, & Elmas, 2018) أن التعليم من أجل التنمية المستدامة (Education for Sustainable Development (ESD) يتطلب دمج القضايا البيئية مع مفاهيم التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتقديمها في إطار تعليمي، وتعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة حاسمة لتحسين القيم والسلوكيات التي تدعم التعليم من أجل التنمية المستدامة؛ لذا وفقًا للإطار البنائي الذي يدعم توفير تجارب تعليمية ذات مغزى، يحتاج الأطفال إلى اللعب بالمواد، التواجد في الطبيعة مع النباتات والحيوانات، الشعور بالهواء النقي، واللعب بأوراق الشجر والرمال، وتطوير المنتجات التعليمية المتعلقة بالطبيعة والاستخدام المستدام للموارد الطبيعية بدلا من ألعاب الفيديو بالهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر، ولكي يتم تضمين تعليم الطفولة المبكرة من أجل التنمية المستدامة في المناهج التعليمية تبنت المؤسسة العالمية لتعليم الطفولة المبكرة the World Organization for Early Childhood Education (OMEP) سبعة مصطلحات تمثل أركاناً للتنمية المستدامة، وهي: التقليل Reduce ، إعادة الاستخدام Reuse ، الاحترام Respect ، التفكير Reflect ، إعادة التفكير Rethink ، إعادة التدوير Recycle وإعادة التوزيع Redistribute (OMEP, 2010) ، لقد تطور مفهوم التعليم البيئي القائم على مبادئ التنمية المستدامة عندما بدأ التدهور البيئي، وأصبحت الموارد الطبيعية محدودة؛ فالتنمية المستدامة تحتاج إلى تعليم ملائم ومصمم للمساعدة على تطوير أسلوب حياة وإنتاج واستهلاك يحفظ النظام البيئي، والتعليم من خلال التنمية المستدامة يسعى نحو توعية الأطفال بأن المشكلات البيئية تنبع من السلوكيات الخاطئة للأفراد والمجتمعات وليست من الطبيعة. إن التعليم من أجل التنمية المستدامة يجب أن يوجه نحو المستقبل لتقديم الحلول للقضايا البيئية عن طريق تغيير توجهات الناس نحو البيئة. (بهجات: 2016: 48- 49) والسعي نحو دمج مفاهيم ومجالات الوعي البيئي في مناهج الطفولة المبكرة، وإعداد جيل من المتعلمين الواعين بمشاكل البيئة القادرين على تحمل المسئولية نحو البيئة، وتعديل سلوكهم ليصبحوا أكثر إيجابية في التعامل مع المشكلات البيئية. (عبد الجليل: 2016: 195)

إنَّ تحقيق التنمية المستدامة يستلزم إعادة صياغة الأهداف التعليمية، ومحتويات البرامج المدرسية، والممارسات التربوية وضمان التعليم للجميع، وتتلخص أهداف المناهج والبرامج الدراسية الساعية نحو تحقيق التنمية المستدامة في تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات وأساليب الحياة، التي تساند التنمية المستدامة، وأنماط الاستهلاك المستدام، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الأرض والحفاظ على مواردها الطبيعية لأنفسهم وللأجيال القادمة. (شهدة:2017: 131-130)؛ لذلك يتبنى القائمون على مناهج الطفولة المبكرة المنهج المتطور النمائي الذي يقوم على مبدأ تكامل الخبرات المختلفة للطفل، ومنها الخبرات البيئية مما يساعده على التعلم الذاتي، والتعامل مع المشكلات، ومنها البيئية وإيجاد حلول لها؛ لذا يجب البدء بإعداد الأطفال للتعرف على بيئتهم المحيطة، وتنمية إحساسهم بقضاياها، وضرورة اهتمام المعلمات بالخبرات الحسية، والزيارات الميدانية للحدائق والمزارع، وملاحظتهم لعناصر الطبيعة المتنوعة. (يتيم: 2017: 121-120)

لقد طرأت العديد من السلوكيات الاستهلاكية، والعادات غير الصديقة للبيئة على بعض الأسر السعودية، مما انعكس سلباً على المجتمع ككل؛ الأمر الذي شكل حاجة ملحة تدعو إلى تعديل مثل هذه العادات والسلوكيات بما يحقق التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية للمجتمع ويدعم توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي نادت بوطن طموح مواطنه مسئول في حياته وأعماله، ويتحمل مسؤولية مجتمعه، وقد دعت الرؤية إلى ترسيخ القيم الإيجابية في شخصية الأبناء عن طريق تطوير المنظومة التعليمية والتربوية من خلال إكساب الطفل المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة، ليكون ذو شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة، ولديه القدر الكافي من الوعي الذاتي والثقافي (رؤية المملكة 2030 : 28)، وقد اتسقت رؤية المملكة في مجملها مع أهداف التنمية المستدامة (Sustainable Development Goals (SDGs المكونة من (17) هدفاً، و (169) غاية التي اعتمدتها الدول الأعضاء في الأمم المتحدة كخطة للتنمية المستدامة حتى2030م، في القمة الأممية التي عُقدت في سبتمبر من عام 2015 (United Nations, 2015) وإيماناً بأهمية تضافر الجهود للتصدي للتحديات التي تواجه العالم في الوقت الراهن، فقد شاركت المملكة العربية السعودية بشكل فاعل في المشاورات والمناقشات الإقليمية والدولية لبلورة أهداف التنمية المستدامة منذ بدايتها، ودمجها ضمن الخطط الوطنية، والسعي نحو تحقيقها لاتساقها مع أهداف الرؤية الوطنية، وقد شرعت

المملكة في مواءمة استراتيجياتها الوطنية في مختلف القطاعات مع أهداف التنمية المستدامة ومنها التعليم؛ فهو المحرك الأساسي للنهوض بعملية التنمية؛ لذا تم إدراج أهداف التنمية المستدامة في المناهج التعليمية تحت إشراف وزارة التعليم، وشراكة الجهات ذات العلاقة من القطاعين العام والخاص، وقد أبرز الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية في المنتدى السياسي (2018) التقدم المحرز في تحقيق أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر مع التركيز على مجموعة من الأهداف ذات الأولوية التي تتبنى المملكة تحقيقها وهي:

- الهدف (6) المياه النظيفة والنظافة الصحية.
- الهدف (7) طاقة نظيفة وبأسعار معقولة.
- الهدف (11) مدن ومجتمعات محلية مستدامة.
- الهدف (12) الاستهلاك والإنتاج المسؤولان.
- الهدف (15) الحياة في البر.
- الهدف (17) عقد الشراكات لتحقيق الأهداف.

(أهداف التنمية المستدامة: 2018: 21)

وقد تبنى البحث الحالي الأهداف (6، 7، 11، 12) حيث يرتبط تحقيق أهداف التنمية المستدامة بعادات الفرد وسلوكياته الاستهلاكية، ومدى تأثر البيئة المحيطة به بهذه السلوكيات، ومدى وعيه بضرورة المحافظة على الموارد الطبيعية، وعدم إهدارها، ونظافة البيئة التي يعيش فيها ليتمتع بها في الحاضر، ويحافظ عليها للأجيال القادمة، وشعوره بالمسؤولية الكاملة عن سلوكه ومدى تأثيره على المجتمع. الأمر الذي دعا الباحثة إلى بناء برنامج ذو مداخل متعددة لتدريب الأطفال على العادات والسلوكيات السليمة نحو البيئة، وتعزيز الوعي البيئي لديهم كخطوة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في مجتمعاتنا العربية.

مشكلة البحث وأسئلته:

تمثل مرحلة الطفولة المبكرة فترة التفاعل الأعمق بين الأطفال والبيئة المحيطة، فخلال تلك الفترة يكون الوقت المناسب لبناء الاتجاهات الإيجابية وغرس القيم التنموية البيئية في عقل وتكوين الطفل النفسي، وجعله قادراً على التفكير السليم في القضايا البيئية؛ لذا يكون التعليم والتربية على التنمية المستدامة أكثر تأثيراً كلما كان هذا التعليم والأطفال أصغر سناً. (وطفة:2018: 174) إنَّ قضية تنمية الوعي البيئي صارت ضرورة حتمية فرضتها طبيعة هذا العصر؛ نظراً لما أصاب البيئة من تدهور واعتلال، فأصبحت حماية البيئة شأن يتشارك فيه جميع أفراد المجتمع، فمشكلات البيئة هي مشكلات سلوك وقيم، حيث أوضحت دراسة بويد (Boyed, 2020) أنّ النمو السكاني والتصنيع أدى إلى تفاقم التدهور البيئي، وأنَّ هذا التدهور يعود للاستهلاك الشخصي والمنزلي، وسلوكيات الأفراد نحو البيئة؛ فالنفايات الناتجة عن أنماط الحياة الحديثة هي مصدر قلق رئيسي للتنمية المستدامة على مستوى العالم، وأوصت أن الطريقة المثلى لتخفيف هذا التدهور ترتكز على تغيير أنماط الاستهلاك، وممارسة السلوكيات الرشيدة نحو البيئة خاصة في مراكز الطفولة المبكرة، وتشجيعهم على تبني ممارسات مستدامة لتقليل النفايات، أو إعادة تدويرها؛ وهو ما أيدته دراسة اتماك وآخرين (Atmaca, Kiray, & Çolakoglu, 2020) التي أكدت أنه يجب على الأفراد، والمؤسسات والمجتمعات تغيير سلوكياتها التي تسبب تدمير البيئة؛ الأمر الذي لابد أن يغرس في الفرد منذ الصغر، ويجب أن تتضمنه المناهج في الطفولة المبكرة من خبرات يومية وحياتية تدرب الطفل على تحقيق أهداف التنمية المستدامة المرتبطة بالبيئة، وكيفية التعامل معها، والحفاظ عليها كأسلوب حياة يدعم الاستدامة لموارد البيئة. على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بأنه يوجد حاجة ضرورية إلى دراسة موضوع تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة، والحاجة إلى وجود تنوع في أساليب عرض الأنشطة عن طريق طرح برنامج قائم على أهداف التنمية المستدامة ذو مداخل متعددة تتنوع بين أنشطة القصة والمسرح، الأنشطة الموسيقية، الأنشطة الحركية الاستكشافية، التجارب العلمية بما يلائم التنوع في أنماط تعلم الطفل في هذه المرحلة العمرية، والبحث في فعالية هذا البرنامج في تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة.

في ضوء ما سبق تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما فعالية برنامج متعدد المداخل لتنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة تحقيقاً لبعض أهداف التنمية المستدامة؟

وينبثق منه الأسئلة التالية:

- ما أنشطة البرنامج المقترح لتنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة؟
- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم، والمعارف الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة؟
- ما أثر البرنامج المقترح على إكساب السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- الوقوف على مدى الوعي البيئي لدى الأطفال في هذه المرحلة الأساسية من حياتهم، والذي سيشكل اتجاهاتهم نحو البيئة مستقبلاً.

- تحديد فعالية البرنامج المقترح لتنمية المفاهيم الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة تحقيقاً لبعض أهداف التنمية المستدامة.

- تحديد دور البرنامج في إكساب الطفل السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة.

أهمية البحث:

يدعم البحث الحالي أهمية غرس القيم والعادات والسلوكيات الحميدة في مرحلة الطفولة المبكرة كونها مرحلة هامة وأساسية في بناء معالم شخصية الطفل، حيث تظهر أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- الاتساق مع التوجهات الاقتصادية والسياسية، وأهداف التنمية المستدامة، ودعم توجهات رؤية المملكة التنموية 2030.
- تزويد المعلمات بأنشطة تعليمية تربوية في صورة برنامج لرفع مستوى الوعي البيئي عند الطفل.
- مساعدة الأسر في غرس المبادئ والقيم والسلوكيات المرغوبة نحو البيئة، وتوعية أطفالهم بأهمية المحافظة عليها.
- قد تفيد نتائج هذا البحث مخططي مناهج الطفولة المبكرة في تضمين مثل هذه الأنشطة التعليمية التربوية في برامج الطفولة المبكرة؛ لرفع مستوى الوعي البيئي لدى الأطفال، مما ينعكس أثره على مستقبل المجتمع ككل.

حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود التالية:

1- الحدود البشرية: أطفال المستوى الثالث برياض الأطفال من عمر 5: 6 سنوات.
2- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني لعام 1443 هـ.
3- الحدود المكانية: مدينة الزلفي
4- الحدود الموضوعية: بعد اطلاع الباحثة على أهداف التنمية المستدامة، ووثيقة معايير التعلم المبكر النمائية لرياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، كذلك العديد من المراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة، اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- المداخل التدريسية المستخدمة في البرنامج:

- المدخل القصصي.
- المدخل السمعي.

- المدخل البصري.
- المدخل الحس حركي.
- مدخل التعلم التعاوني.
- المدخل الاستكشافي.
- مدخل حل المشكلات.

- مفهوم الوعي البيئي ويشمل المفاهيم الفرعية التالية:
  - الموارد الطبيعية (البترول-المعادن-التمر).
  - مصادر المياه (الأمطار-المياه الجوفية).
  - التلوث (تلوث الهواء-تلوث الماء).
  - ترشيد الاستهلاك (ترشيد استهلاك الماء – ترشيد استهلاك الطاقة).
  - نظافة البيئة.
- اقتصر البحث الحالي على تناول أهداف التنمية المستدامة ذات العلاقة بمتغيرات البحث، وهي:
  - الهدف (6) المياه النظيفة والنظافة الصحية.
  - الهدف (7) طاقة نظيفة وبأسعار معقولة.
  - الهدف (11) مدن ومجتمعات محلية مستدامة.
  - الهدف (12) الاستهلاك والإنتاج المسؤولان

مصطلحات البحث:

فعالية Effectiveness: **تُعرف إجرائياً بأنها** مستوى تحقيق الأطفال لأهداف البرنامج، ويقاس هذا المستوى من خلال تطبيق مقياس الوعي البيئي، وبطاقة ملاحظة السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة.

برنامج متعدد المداخل multi-entry program :
يُعرف البرنامج إجرائياً في ضوء هدف البحث بأنه مجموعة الأنشطة التعليمية التربوية المتنوعة الموجهة نحو تنمية المفاهيم، والسلوكيات الخاصة بالوعي البيئي باستخدام أساليب ومداخل تعلم متعددة تتلاءم مع قدرات الطفل وخصائصه النفسية، والعقلية، والجسمانية.

تنمية Development:

تُعرف التنمية إجرائياً في ضوء هدف البحث بأنها: تقدم وتطور يظهر في سلوك الطفل وممارساته اليومية نتيجة لمروره وتفاعله الموجه مع الأنشطة التعليمية المتنوعة داخل البرنامج.

الوعي البيئي Environmental awareness يُعرف إجرائياً بأنه إدراك الطفل للمفاهيم والمعارف البيئية، وتطبيقه للسلوكيات التي تعبر عن تقديره للبيئة، والمحافظة عليها، وعدم استنزافها، وحمايتها من الهدر، ويقاس بمقدار الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الوعي البيئي، وبطاقة ملاحظة السلوكيات البيئية.

التنمية المستدامة Sustainable Development:

تعرف **التنمية المستدامة** كما جاء في تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية the World Commission on Environ-ment and Development (WCED) (Brundtland, 1987, p. 43) بأنها التنمية التي تهتم باحتياجات الأفراد الحالية دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على الوفاء باحتياجاتهم الخاصة مع المحافظة على البيئة ومواردها. (Aydin & Keles, 2021)

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: لتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثة ما يلي:

1- المنهج الوصفي التحليلي لبناء اختبار مفاهيم الوعي البيئي، وبطاقة ملاحظة أثر البرنامج في إكساب السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة.

2- المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة لبيان فعالية أنشطة البرنامج المقترح في تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة، ومقارنة أداء الأطفال عينة الدراسة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي بعد المرور بأنشطة البرنامج.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من أطفال الروضات الحكومية بمدينة الزلفي في عمر 5 – 6 سنوات

عينة البحث:

تمت التجربة الميدانية للبحث على عينة عشوائية من أطفال الروضة الخامسة بمدينة الزلفي، وعددهم (30) طفلاً وطفلة في المرحلة العمرية من 5 – 6 سنوات كمجموعة تجريبية للبحث.

أدوات البحث:

- اختبار (قبلي/ بعدي) لتحديد فعالية أنشطة البرنامج في تنمية مفاهيم ومعارف الوعي البيئي في الطفولة المبكرة. (من إعداد الباحثة)
- بطاقة ملاحظة أثر البرنامج في إكساب السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة. (من إعداد الباحثة)

التصميم التجريبي للدراسة:

اتبعت الباحثة في هذا البحث التصميم شبه التجريبي– تصميم المجموعة التجريبية الواحدة (قبلي– بعدي) حيث قامت الباحثة بقياس فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعض المعارف والمفاهيم الخاصة بالوعي البيئي، كذلك تحديد أثر استخدام البرنامج في إكساب الأطفال –المجموعة التجريبية للبحث–بعض السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي.

إعداد أدوات القياس، وتتضمن:

أولا: اختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة:

قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، والاطلاع على أهداف التنمية المستدامة المتعلقة بالبيئة، كذلك مراجعة معايير التعلم المبكر النمائية لرياض الأطفال، وخاصة المتعلقة بالبيئة والموارد الطبيعية، واختيار بعض المعارف والمفاهيم المرتبطة بالوعي البيئي بهدف وضع المفردات الخاصة بالمقياس، وتم تحديد النقاط التالية:

1–تحديد الهدف من اختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة:

استهدف الاختبار تحديد فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعض معارف ومفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة.

2–وصف اختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة:

يضم المقياس 25 مفردة موزعة كالآتي:

- مفهوم الموارد الطبيعية ويضم 5 مفردات.
- مفهوم مصادر المياه ويضم 5 مفردات.

- مفهوم التلوث ويضم 5 مفردات.

- مفهوم ترشيد الاستهلاك ويضم 5 مفردات.

- مفهوم نظافة البيئة ويضم 5 مفردات.

3 – طريقة تصحيح الاختبار:

قامت الباحثة بتحديد طريقة الإجابة، وطريقة تصحيح كل مفردة بحيث يتم عرض السؤال الخاص بكل مفردة، وتعرض الباحثة على الطفل مجموعة صور تمثل الإجابات، وعليه اختيار الصحيح منها، وتم تقدير الدرجات بحيث يحصل الطفل على (درجة واحدة) عن كل اختيار يمثل الإجابة الصحيحة، ويحصل على (صفر) عن الاختيار الخطأ.

4–التجريب الاستطلاعي لاختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (30) طفلاً من خارج عينة الدراسة. بهدف: حساب الصدق والثبات، وتحديد زمن الاختبار وبحساب متوسط زمن الانتهاء من أداء الاختبار بلغ متوسط أداء الاختبار (45 دقيقة).

5–صياغة تعليمات الاختبار: وتضمنت الهدف من الاختبار–زمن الاختبار–كيفية الإجابة على مفردات الاختبار–تحديد نظام تقدير الإجابات.

6–ضبط اختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة:

ويقصد بضبط الاختبار التحقق من صدقه وثباته، وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

* **صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين هما:

أ–صدق المحكمين:

للتحقق من صدق محتوى الاختبار قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات ومعلمات ومشرفات رياض الأطفال، وذلك لإبداء الرأي فيما يلي: تحقيق الاختبار للهدف الذي صُمم لأجله –صحة الصياغة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار–قياس كل مفردة للمفهوم المحدد لها. بعد وضع ملاحظات وآراء السادة المحكمين موضع التنفيذ قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض المفردات لتكون أكثر تحديداً وملاءمة لمستوى الأطفال.

ب–صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين محاور اختبار معارف ومفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة بعضها البعض وبالدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (1) معاملات الارتباط بين محاور اختبار معارف ومفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة بعضها البعض وبالدرجة الكلية للاختبار

المحاور	الموارد الطبيعية	مصادر المياه	التلوث	ترشيد الاستهلاك	نظافة البيئة	الدرجة الكلية
الموارد الطبيعية	–	0.855**	0.864**	0.872**	0.860**	0.908**
مصادر المياه		–	0.930**	0.932**	0.917**	0.916**
التلوث			–	0.941**	0.911**	0.942**
ترشيد الاستهلاك				–	0.963**	0.931**
نظافة البيئة					–	0.918**

**دالة عند مستوى 0.01

ويتضح من خلال جدول رقم (1) وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين أبعاد الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، مما يؤكد صدق الاختبار، وأنه على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وهذا يطمئن الباحثة قبل تطبيق الاختبار.

*** ثبات اختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة:**

تم حساب ثبات الاختبار من خلال معامل الفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية لجتمان: حيث تم تطبيق الاختبار على أطفال العينة الاستطلاعية (30) طفلاً، وتم تصحيح الاختبار، ورصد الدرجات، وحساب معاملات الثبات للاختبار والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (2) معامل ثبات اختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة ن= 30

المهارات	عدد البنود	معامل الثبات بطريقة الفا	معامل الثبات بطريقة جتمان
الموارد الطبيعية	5	0.786	0.807
مصادر المياه	5	0.885	0.876
التلوث	5	0.921	0.918
ترشيد الاستهلاك	5	0.904	0.901
نظافة البيئة	5	0.782	0.769
الاختبار ككل	25	0.933	0.930

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات لاختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثة لنتائج تطبيق الاختبار في التجربة الأساسية للبحث.

ثانيا: بطاقة ملاحظة أثر البرنامج في إكساب الأطفال سلوكيات الوعي البيئي في الطفولة المبكرة:

بهدف قياس أثر البرنامج في إكساب الأطفال السلوكيات الدالة على الوعي البيئي تم تصميم بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

1 –الاطلاع على المراجع العربية والاجنبية والدراسات السابقة، ومراجعة أهداف التنمية المستدامة، كذلك المؤشرات والممارسات الواردة في وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية لرياض الأطفال وتحديداً ذات العلاقة بالبيئة ومواردها.

2 –بناء محاور بطاقة الملاحظة وبنودها الفرعية، وقد اشتملت على خمسة محاور موزعة كالتالي:

المحور الأول: سلوكيات ترشيد استهلاك المياه ويضم 8 عبارات

المحور الثاني: سلوكيات ترشيد استهلاك الطاقة ويضم 8 عبارات

المحور الثالث: سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة ويضم 8 عبارات

المحور الرابع: سلوكيات العناية بالنبات ويضم 8 عبارات

المحور الخامس: سلوكيات اعادة التدوير ويضم 8 عبارات

3 –تم **تحديد نظام تقدير الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي حيث تأخذ الاستجابات**

(يحدث دائماً – يحدث – يحدث إلى حد ما – لا يحدث – لا يحدث مطلقاً) الدرجات على الترتيب (5 – 4 – 3 – 2 – 1)

4) **ضبط بطاقة ملاحظة أثر البرنامج في إكساب السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة**

ويقصد بضبط بطاقة الملاحظة التحقق من صدقها وثباتها، وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أ–صدق بطاقة الملاحظة: وتم التحقق من صدق البطاقة بطريقتين هما:

– صدق المحتوى: للتحقق من صدق محتوى بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات ومعلمات ومشرفات رياض الأطفال، وذلك لإبداء الرأي فيما يلي: (تحقيق البطاقة للهدف الذي صُممت لأجله، صحة الصياغة العلمية واللغوية لمفردات البطاقة، قياس كل مفردة للسلوك المحدد لها). وبعد وضع ملاحظات وآراء السادة

المحكمين موضع التنفيذ قامت الباحثة بحذف وتعديل صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء السادة المحكمين.

– صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين ابعاد بطاقة الملاحظة بعضها البعض، وبالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (3): معاملات الارتباط بين ابعاد بطاقة الملاحظة بعضها البعض وبالدرجة الكلية

الابعاد	سلوكيات ترشيد استهلاك المياه	سلوكيات ترشيد استهلاك الطاقة	سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة	سلوكيات العناية بالنبات	سلوكيات اعادة التدوير	الدرجة الكلية
سلوكيات ترشيد استهلاك المياه	–	**0.918	**0.914	**0.859	**0.868	**0.943
سلوكيات ترشيد استهلاك الطاقة		–	**0.940	**0.915	**0.963	**0.977
سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة			–	**0.944	**0.855	**0.959
سلوكيات العناية بالنبات				–	**0.832	**0.946
سلوكيات اعادة التدوير					–	**0.920

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال جدول رقم (3) وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية، مما يؤكد صدقها، وأنها على درجة عالية من الاتساق الداخلي، وهذا يطمئن الباحثة قبل تطبيق الاستبانة.

ب – ثبات بطاقة ملاحظة أثر البرنامج في إكساب السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة من خلال طريقتين: هما طريقة معامل ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لجتمان، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (4) معاملات ثبات بطاقة ملاحظة أثر البرنامج في إكساب السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة

ن = 30

السلوكيات	عدد البنود	معامل الثبات بطريقة جتمان	معامل الثبات بطريقة الفا
سلوكيات ترشيد استهلاك المياه	8	0.962	0.929
سلوكيات ترشيد استهلاك الطاقة	8	0.921	0.910
سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة	8	0.962	0.951
سلوكيات العناية بالنبات	8	0.921	0.913
سلوكيات اعادة التدوير	8	0.903	0.866
البطاقة ككل	40	0.944	0.924

يتضح من الجدول (4) أنَّ قيم معاملات الثبات للبطاقة وأبعادها بالطريقتين قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثة لنتائج تطبيق البطاقة في تجربة البحث الأساسية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل ارتباط بيرسون

2- معامل ألفا لكرونباخ

3- التجزئة النصفية لجتمان

4- اختبار ت لعينتين مرتبطتين: Paired Samples –t- Test لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي.

5- حجم التأثير (مربع إيتا): لحساب الدلالة العملية للإستراتيجية المستخدمة على متغيرات البحث التابعة.

- ولغايات التحليل الإحصائي لنتائج بطاقة الملاحظة فقد تم اعتماد المعيار التالي:

الوصف	مدى المتوسطات	الوزن النسبي
يحدث دائما	من 4.20 إلى 5	84% إلى 100%
يحدث	من 3.40 إلى 4.19	68% إلى 83.80%
يحدث إلى حد ما	من 2.60 إلى 3.39	52% إلى 67.80%
لا يحدث	من 1.80 إلى 2.59	36% إلى 51.80%
لا يحدث مطلقا	من 1 إلى 1.79	20% إلى 35.80%

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

هدف هذا الجزء إلى تحليل البيانات التي توصل إليها البحث، ومعالجتها إحصائياً، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج:

أولا: للإجابة عن سؤال البحث الأول وهو: **ما أنشطة البرنامج المقترح لتنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة؟** قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

1) تحديد الهدف من البرنامج: استهدف البرنامج تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة تحقيقاً لبعض أهداف التنمية المستدامة.

2) خطوات بناء برنامج تنمية الوعي البيئي في الطفولة المبكرة وهي كالاتي: –

– الاطلاع على المراجع العربية، والأجنبية، والدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم الوعي البيئي، والسلوكيات الدالة عليه لتحديد المفاهيم والمعارف والسلوكيات المتضمنة في البرنامج.

– تحديد أسس بناء البرنامج، وتتضمن مراعاة الخصائص العمرية، والتنوع والتكامل في أنشطة البرنامج.

– تحديد المفاهيم المتضمنة داخل البرنامج وهي (الموارد الطبيعية – مصادر المياه –التلوث–ترشيد الاستهلاك – نظافة البيئة).

– تحديد السلوكيات التي يسعى البرنامج لغرسها، وتدريب الأطفال عليها كعادات سلوكية صديقة للبيئة، وتعبر عن الوعي البيئي لدى الأطفال وهي (سلوكيات ترشيد استهلاك المياه–سلوكيات ترشيد استهلاك الكهرباء–سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة–سلوكيات العناية بالنبات–سلوكيات إعادة التدوير)

– تحديد الهدف العام للبرنامج والأهداف الخاصة المتضمنة داخل كل نشاط.

– تحديد المداخل التدريسية الملائمة لطبيعة المفاهيم والأنشطة المقدمة حيث تنوعت بين (الحوار والمناقشة – القصة–الموسيقى والحركة–التعلم التعاوني–الاكتشاف–حل المشكلات).

– اختيار الوسائل والأدوات والمواد الملائمة لكل نشاط.
– تحديد الزمن المناسب لكل نشاط، والمكان الملائم لتنفيذه سواء داخل الفصل أو خارجه.
– تحديد طرق التقويم المناسبة لطبيعة وإجراءات كل نشاط

3) وصف البرنامج: تضمن البرنامج خمس وحدات تضم كل وحدة مجموعة من المفاهيم الفرعية هي:
– الوحدة الأولى: أنشطة مفهوم الموارد الطبيعية، وتضم مفاهيم (البترول–المعادن–التمر)
– الوحدة الثانية: أنشطة مفهوم مصادر المياه، وتضم مفاهيم (الأمطار–المياه الجوفية مثل الآبار والعيون)
– الوحدة الثالثة: أنشطة مفهوم التلوث، وتضم مفاهيم (تلوث الماء–تلوث الهواء)
– الوحدة الرابعة: أنشطة مفهوم ترشيد الاستهلاك، وتضم مفاهيم (ترشيد استهلاك الماء–ترشيد استهلاك الكهرباء).
– الوحدة الخامسة: أنشطة مفهوم نظافة البيئة، وتضم مفاهيم (رمز إعادة التدوير–المواد القابلة لإعادة التدوير)

وقد تنوعت الأنشطة المقدمة وفق عدة مداخل لتتوافق مع اختلاف أنماط التعلم لدى الأطفال، حيث توزعت الأنشطة كما يلي:
– أنشطة القصة والمسرح وعددها... 7 أنشطة.
– أغاني وأناشيد وعددها ..... 5 أنشطة.
– أنشطة حركية استكشافية وعددها... 5 أنشطة.
– أنشطة فنية وعددها... 7 أنشطة.
– تجارب علمية وعددها... 4 أنشطة (تلوث الهواء–تلوث الماء–تكون المطر–امتصاص النبات للماء الملون)
– رحلات وزيارات ميدانية وعددها اثنان (زيارة حديقة الزيتونة–زيارة قرية السيح التراثية)

4) تطبيق البرنامج: استغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1443هـ قامت الباحثة بعقد ثلاث جلسات تدريبية للمعلمة لتطلعها على البرنامج، وأنشطته المقترحة، وإستراتيجيات التدريس، وطرق التقويم حيث تولت المعلمة التطبيق أيام (الأحد والاثنين والثلاثاء)، وتولت الباحثة التطبيق يومي (الأربعاء والخميس)؛ لإمكانية تواجدها خلال الإشراف على التربية الميدانية بالروضة، حيث أظهر الأطفال تجاوباً وتفاعلاً واضحاً خلال تطبيق أنشطة البرنامج المقترح؛ لما لهذه النوعية من الأنشطة المتنوعة من فعالية في تدريب الأطفال على العديد من السلوكيات، وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة **نصار وآخرين** (2019)، **دراسة البيار وآخرين** (2019)، **دراسة الحربي، الشايجي** (2018)، **دراسة أبو جاموس، ذيب (2016)**، **دراسة نعيسة (2015)**، **دراسة نسيم** (2009)، حيث توصلت جميعها إلى فعالية الأنشطة المتنوعة (الفنية– الموسيقية– المسرحية) في تقديم مفاهيم الوعي البيئي لطفل الروضة.

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: –

ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة؟

تم صياغة الفرض التالي: «**يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة ككل وأبعاده لصالح التطبيق البعدي.**

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لاختبار مفاهيم الوعي البيئي ككل وابعاده. وقد استخدمت الباحثة اختبار «ت» للمجموعات المرتبطة Paired-Samples t Test للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات باستخدام برنامج SPSS ويوضح الجدول التالي (5) تلك النتائج

جدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم « ت "لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي البيئي ككل وأبعاده وحجم التأثير.

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع «η2“	حجم التأثير d***
الموارد الطبيعية	القبلي	30	1.70	1.12	29	13.85	0.01	0.87	5.14
	البعدي	30	5.20	0.81					
مصادر المياه	القبلي	30	1.93	1.20	29	21.11	0.01	0.94	7.84
	البعدي	30	9.60	1.37					
التلوث	القبلي	30	2.43	2.16	29	19.29	0.01	0.93	7.16
	البعدي	30	12.30	1.44					
ترشيد الاستهلاك	القبلي	30	1.16	0.94	29	29.68	0.01	0.97	11.02
	البعدي	30	10.16	1.28					
نظافة البيئة	القبلي	30	0.70	0.65	29	33.28	0.01	0.97	12.36
	البعدي	30	6.16	0.74					
الدرجة الكلية	القبلي	30	7.93	3.92	29	37.12	0.01	0.98	13.79
	البعدي	30	43.43	3.44					

***قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية 29 ومستوى دلالة 0.05 = 2.04**

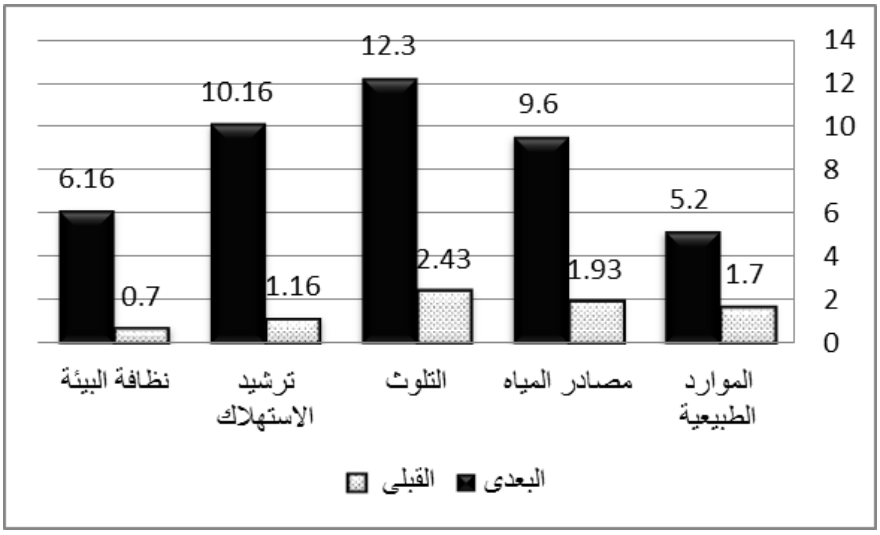
**** قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية 29 ومستوى دلالة 0.01 = 2.76**

***** قيمة (d) = 0.2 (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d) = 0.5 (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d) = 0.8 (حجم التأثير كبير).**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي البيئي ككل وأبعاده، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام البرنامج المقترح في التدريب للمجموعة التجريبية.
- أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في الوعي البيئي في الطفولة المبكرة ؛ ولذا تم قبول الفرض الثاني، أي أن: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة على مستوى «الدرجة الكلية» والأبعاد لصالح التطبيق البعدي.**

والرسم البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في القياس القبلي على كل مهارة فرعية



شكل (1) التمثيل البياني لمتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية

للقياسين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة على كل مهارة فرعية

حجم التأثير: استخدمت الباحثة حساب مربع إيتا « η2» لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو : استخدام البرنامج المقترح على المتغير التابع وهو: مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة ككل، وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمتيη2، (d)، يتضح أنَّ حجم تأثير استخدام البرنامج المقترح كان كبيراً حيث بلغت قيمة d (13.79)، وهذه النتيجة تعنى أن98% من التباين الكلي للمتغير التابع (الوعي البيئي ككل وأبعاده) يرجع إلى المتغير المستقل (استخدام البرنامج المقترح)، وبملاحظة كلٍ من قيمة «η2»، وقيمة «"d المقابلة لها يتضح أنَّ حجم تأثير استخدام البرنامج المقترح كان كبيراً في محاور اختبار مفاهيم الوعي البيئي وهي (الموارد الطبيعية – مصادر المياه– التلوث – ترشيد الاستهلاك – نظافة البيئة) حيث بلغت قيمه d (5.14 – 7.84 -7.16 -11.02 -12.36) على الترتيب وهذه النتيجة تعنى أنَّ (87% - 94 % - 93% - 97% - 97%) من التباين الكلي لمحاور المتغير التابع (الوعي البيئي في الطفولة المبكرة) على الترتيب يرجع إلى المتغير المستقل (استخدام البرنامج المقترح)، ويرجع تفسير ذلك إلى أنّ البرنامج المقترح استخدم العديد من الأنشطة التي تتماشى مع خصائص هذه المرحلة العمرية، حيث تنوعت الأنشطة المقترحة بين الأنشطة والتجارب العملية التطبيقية التي أشركت الطفل في التطبيق والعمل بيديه، كذلك الأنشطة المسرحية والقصصية والفنية والموسيقية بما يتناسب وطبيعة الطفل في هذه المرحلة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من يتيم، دشتي (2019)، دراسة قبضاي والتنسوي (Kabadayi & Altinsoy, 2018)دراسة الحربي، الشايجي (2018)، دراسة نعيسة (2015)، دراسة غريب (2011) التي توصلت إلى فعالية استخدام الأناشيد والموسيقى، كذلك استخدام الأنشطة الفنية ومسرح العرائس إلى جانب أنشطة العلوم والطبيعة في تعليم الأطفال الكثير من المعارف والمعلومات عن البيئة، وهو ما يدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ حيث يرتكز تحقيقها على السلوكيات المستدامة للأفراد التي تدعم استمرارية الموارد الطبيعية، والمحافظة على البيئة من التلوث، وهو ما يغرس منذ الصغر، مما يتيح للجيل الحالي وأجيال المستقبل بيئة صحية نظيفة، ويضمن الحفاظ على مواردها الطبيعية من الاستنزاف والهدر.

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: **–**

ما أثر البرنامج المقترح في إكساب الأطفال سلوكيات الوعي البيئي تحقيقاً لبعض أهداف التنمية المستدامة؟ تم صياغة الفرض التالي:

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي البيئي لصالح التطبيق البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي،

لبطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي البيئي في الطفولة المبكرة على كل محور فرعي، وهي: (سلوكيات ترشيد استهلاك الماء-سلوكيات ترشيد استهلاك الكهرباء-سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة-سلوكيات العناية بالنبات-سلوكيات إعادة التدوير)، وقد استخدمت الباحثة اختبار «ت» للمجموعات المرتبطة Paired- Samples t Test للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات ويوضح الجدول التالي (6) تلك النتائج:

جدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم « ت "لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي البيئي لكل محور وحجم التأثير.

المحاور	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع « η 2 "	حجم التأثير d
سلوكيات ترشيد استهلاك المياه	القبلي البعدي	30 30	11.36 26.46	2.49 7.64	29	11.07	0.01	0.81	4.11
سلوكيات ترشيد استهلاك الكهرباء	القبلي البعدي	30 30	12.03 34.10	1.82 8.48	29	14.73	0.01	0.88	8.47
سلوكيات الحفاظ على نظافة البيئة	القبلي البعدي	30 30	11.50 31.60	2.23 7.25	29	15.24	0.01	0.89	5.66
سلوكيات العناية بالنبات	القبلي البعدي	30 30	12.83 33.80	2.71 8.23	29	13.85	0.01	0.87	5.14
سلوكيات إعادة التدوير	القبلي البعدي	30 30	12.00 26.56	1.83 9.17	29	8.61	0.01	0.72	3.20

***قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية 29 ومستوى دلالة 0.05 = 2.04**

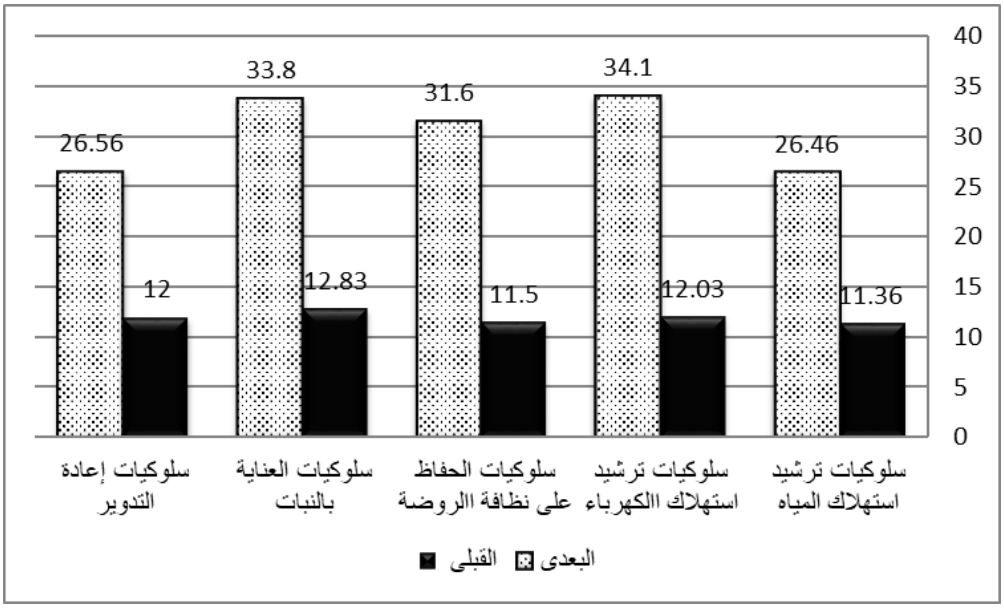
**** قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية 29 ومستوى دلالة 0.01 = 2.76**

بقراءة نتائج جدول (6) يتضح ما يلي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي على كل محور فرعي، وهي: (سلوكيات ترشيد استهلاك الماء-سلوكيات ترشيد استهلاك الكهرباء-سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة-سلوكيات العناية بالنبات-سلوكيات إعادة التدوير)، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام البرنامج المقترح في التدريب للمجموعة التجريبية.

- أنَّ قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في إكساب سلوكيات الوعي البيئي؛ ولذا تم قبول الفرض الثاني، أي أن: «**يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين**

متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي البيئي في الطفولة المبكرة لصالح التطبيق البعدي»، والرسم البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة لدى أطفال المجموعة التجريبية.



شكل (2): التمثيل البياني لمتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية

للقياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي البيئي

وبملاحظة كل قيمة من «η2»، وقيمة «d» المقابلة لها يتضح أنّ حجم تأثير استخدام البرنامج المقترح كان كبيراً في إكساب أطفال العينة التجريبية بعض السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي في الطفولة المبكرة، وهي: (سلوكيات ترشيد استهلاك الماء- سلوكيات ترشيد استهلاك الكهرباء- سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة- سلوكيات العناية بالنبات- سلوكيات إعادة التدوير)، حيث بلغت قيمه d (4.11 – 8.47 – 5.66 – 5.14 – 3.20) على الترتيب وذلك لأن قيمة «"d أكبر من (0.8) ، كما يتضح من الجدول رقم (6) أنَّ حجم تأثير العامل المستقل (استخدام البرنامج المقترح) على العامل التابع (إكساب السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي) كبير؛ نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (0.8)، وهذه النتيجة تعنى أنّ (81% - 88% - 89% - 87% - 72%) من التباين الكلي للمتغير التابع على الترتيب يرجع إلى المتغير المستقل، وهو (استخدام البرنامج المقترح)، ويرجع تفسير ذلك **إلى أن** المداخل التدريسية المستخدمة في تقديم أنشطة البرنامج، كالمدخل القصصي، والمدخل الاستكشافي، والتعلم التعاوني كان له أثر واضح في إكساب الأطفال السلوكيات الخاصة بالوعي البيئي، حيث توافقت هذه المداخل مع أنماط وأساليب تعلم الأطفال، وخصائصهم العقلية والنفسية والجسمانية في هذه المرحلة العمرية التي تتسم بحب الاستطلاع والرغبة في الاكتشاف، وتوظيف الحواس كمنافذ للمعرفة، كذلك أدى التنوع في بيئة تقديم أنشطة البرنامج بين الأنشطة الداخلية في الفصل، والخارجية في الفناء، والزيارات، والرحلات، والتجارب العلمية إلى تفاعل الأطفال مع هذه الأنشطة، واكتسابهم العديد من السلوكيات المستهدفة في البرنامج التي نادت بها أهداف التنمية المستدامة، ودعمتها رؤية المملكة، وسعت إلى تضمينها في المناهج الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بهجات (2016) ودراسة أكيول وآخرين (Akyol, Kahriman-Pamuk, & Elmas, 2018) التي توصلت إلى أنّ استخدام مبادئ التنمية المستدامة له فعالية في تعزيز أفكار الأطفال لمفهوم التقليل، وإعادة الاستخدام بما يحقق تنمية الوعي البيئي.

في ضوء العرض السابق تتلخص نتائج البحث فيما يلي:

- **أولا**: فعالية البرنامج في تنمية مفاهيم الوعي البيئي في الطفولة المبكرة، وهي: (الموارد الطبيعية-مصادر المياه-التلوث-ترشيد الاستهلاك-نظافة البيئة) حيث ظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي

والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي البيئي على مستوى «الدرجة الكلية» والأبعاد لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية أنشطة البرنامج في تنمية هذه المفاهيم.

- **ثانيا:** تحقق أثر البرنامج متعدد المداخل في إكساب الأطفال سلوكيات الوعي البيئي التي تدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهي: (سلوكيات ترشيد استهلاك الماء-سلوكيات ترشيد استهلاك الكهرباء-سلوكيات الحفاظ على نظافة الروضة-سلوكيات العناية بالنبات-سلوكيات إعادة التدوير). حيث بلغ المتوسط العام لبطاقة الملاحظة 3.63 ووزن نسبي 72.6%، وهي نسبة مرتفعة وفق المعيار المعتمد للبطاقة.

توصيات البحث:

- تشجيع المعلمات على تبني مداخل تعليمية وإستراتيجيات تدريسية حديثة ومتنوعة تتلاءم مع الخصائص العقلية والنفسية والجسمانية للأطفال، وتراعي الفروق الفردية بينهم، والبعد عن الأساليب التقليدية في تدريس المفاهيم والمعارف المرتبطة بالبيئة.
- تضمين أهداف التنمية المستدامة، وخاصة الأهداف المتعلقة بحفظ الموارد وترشيد الاستهلاك داخل المناهج الدراسية للمراحل المختلفة بدءًا من مرحلة الروضة التي تمثل مرحلة أساسية في غرس القيم والسلوكيات الرشيدة، وتنمية الشخصية الواعية المساهمة في بناء ونهضة المجتمع.
- تثقيف وتوعية الأسر السعودية بأهمية البيئة، وضرورة المحافظة عليها عن طريق دعم العادات والسلوكيات الصديقة للبيئة، وتعويد أطفالهم على هذه العادات الرشيدة منذ الصغر.
- تشجيع الأطفال على اتباع السلوكيات الصديقة للبيئة من خلال أنشطة توعوية تربوية تقدم بأساليب مشوقة محببة لهم داخل البرنامج اليومي في الروضة كالقصة، المسرحية، الألعاب الحركية والأناشيد.

المراجع العربية:

- أهداف التنمية المستدامة. (2018). الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية. المنتدى السياسي الرفيع المستوى. التحول نحو مجتمعات مستدامة ومرنة، 9 - 18يوليو، نيويورك.

https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20233SDGs_Arabic_Report_972018_FINAL.pdf

- أبو جاموس، عبد الكريم محمود، وذيب، عايدة. (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 22(2)، 201-173.

- أبو عودة، محمد فؤاد، حلس، نفين أيمن رمضان، و عسقول، محمد عبدالفتاح عبدالوهاب. (2020). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على مداخل التعلم لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطلبة المعاقين بصريا بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج28, ع6، 21 - 43

- البيار، أماني عبد المنعم، وجاد، منى محمد، وعبد الحكيم، نجلاء السيد. (2019). دور التعلم التعاوني في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة، (32)، 1117-1097.

- الحربي، منال محمد عواض. الشايجي، عهود عبد اللطيف. (2018). دور الأنشطة الفنية في تنمية الوعي البيئي لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، 26(6)، 510- 536.

- بهجات، ريم محمد بهيج فريد. (2021). مبادئ التنمية المستدامة ودورها في تنمية الريادة البيئية لدى طفل الروضة. المجلة العربية لأخلاقيات المياه: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع4، 111 - 136

- بهجات، ريم محمد بهيج فريد. (2016). فاعلية برنامج قائم على مبادئ التنمية المستدامة لتنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية, 2 (28)، 17- 88.

- جاسم، سعاد محمد. (2020). دور المكتبات في تعزيز أهداف التنمية المستدامة: مكتبة مركز التخطيط الحضري والإقليمي للدراسات العليا-جامعة بغداد / الجادرية في العراق أنموذجاً2020, مجلة رماح للبحوث والدراسات، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح، (41)، 161- 177.

- رؤية المملكة العربية السعودية (2030) رؤية سعودية مستدامة.
https://vision2030.gov.sa

- شهدة، السيد علي السيد. (2017). مناهج العلوم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة. الجمعية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة، 121- 135.

- طنوس، منار وجيه، المحرز، هناء حسن، ومرسي، منال صبري. (2020). دور الخبرات اليومية في تحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة لدى طفل الروضة في مدينة حمص من وجهة نظر المعلمات. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية: جامعة البعث، 42(12)، 45 - 86.

- ظفر، سمية بنت عبد الرزاق أحمد، وامام، إلهامي عبد العزيز. (2009). أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية الوعي البيئي لدى عينة من الأطفال 5 - 6 سنوات بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- عبد الباسط، حسين محمد أحمد. (2006). فاعلية برنامج قائم على التعلم متعدد المداخل لتنمية بعض فنيات التدريب اللازمة لمدربي معلمات الدراسات الاجتماعية. مجلة كلية التربية، مج 16, ع 3، 192 - 247

- عبد الجليل، نعمة حسن عبد الدايم. (2016). إعداد كتاب إلكتروني لتنمية مهارات التفكير البصري والوعي البيئي لدى أطفال الروضة. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، (7)، 191- 229.

- عبد اللطيف، رانيا علي محمود. (2020). دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة «البيئة والاقتصادية والاجتماعية» من وجهة نظر المعلمات، وأمهات الأطفال الملتحقين بالروضة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة: جامعة بني سويف -كلية التربية للطفولة المبكرة، 2 (4)، 190 - 279.

- عبد اللطيف، هيام مصطفى عبد الله. (2015). فاعلية برنامج قائم على خرائط المفاهيم في تنمية وعي الطفل ببعض مشكلات التلوث البيئي. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، 7(24)، 160- 240.

-عراج، عبير أمين. (2016). دراسة تقويمية لدور رياض الأطفال في نشر الوعي البيئي لدى طفل الروضة (دراسة ميدانية في رياض أطفال محافظة اللاذقية). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة تشرين.

- علي، مرفت سليمان، وأحمد، مطيعة، وجناد، روعة عارف. (2019). دور مسرح العرائس في تنمية الوعي البيئي لدى الطّفل من وجهة نظر معلّمات الرّوضة في ضوء بعض المتغيّرات: دراسة ميدانيّة لمعلّمات الفئة الثّالثة (5 - 6) سنوات في محافظة اللاذقيّة. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية: جامعة البعث، 41 (37)، 11 - 55.

- غريب، فاطمة أحمد إبراهيم. (2011). فاعلية برنامج مقترح لتنمية وعي طفل الروضة بأهمية المحافظة على الموارد المائية في ضوء متطلبات العصر من خلال بعض الأنشطة الموسيقية والأغاني المبتكرة. المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس -الدولي الثالث -تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة: كلية التربية النوعية -جامعة المنصورة، مج 3، 1672 -1721.

- نسيم، سحر توفيق. (2009). فعالية برنامج مسرحي مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة مشروع بحثي لقسم رياض الأطفال جامعة الطائف. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (89)، 112 -172.

- نعيسة، رغداء علي. (2015). أثر برنامج تعليمي قائم على المسرح التعليمي في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض من (4-5) سنوات: دراسة شبه تجريبية في محافظة دمشق. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة الملك قابوس، 9 (3)، 607- 627.

- وطفة، علي أسعد. (2018). التربية من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة. مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، 9 (31)، 190-169.

- يتيم، عزيزة خضير، ودشتي، فاطمة عبد الصمد. (2019). تنمية الوعي البيئي لدى أطفال مرحلة الرياض باستخدام عرائس الدمى. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 33 (131)، 33-11.

- يتيم، عزيزة خضير. (2017). مدى الوعي البيئي لأطفال الروضة بدولة الكويت. العلوم التربوية، (1)، 139-116.

References:

Akyol, T., Kahriman-Pamuk, D., & Elmas, R. (2018). Drama in Education for Sustainable Development: Preservice Preschool Teachers on Stage. *Journal of Education and Learning, 7*(5), pp. 102-115. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n5p 102

Atmaca, A. C., Kiray, S. A., & Çolakoglu, M. H. (2020). An Examination of Teachers' Sustainable Development Awareness in Terms of Branches, Genders, Ages and Years of Service. *Problems of Education in the 21st Century, 78*(3), pp. 342-358. http://dx.doi.org/10.33225/pec/20.78.342

Aydin, S., & Keles, P. U. (2021). Teachers Candidates' Awareness of Sustainable Development. *Shanlax International Journal of Education, 9*(1), pp. 221-227. https://doi.org/10.34293/education.v9iS1-May.4015

Borg, F. (2019). Economic (In)Equality and Sustainability: Preschool Children's Views of the Economic Situation of Other Children in the World. *Early Child Development and Care, 189*(8), 1256-1270. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1372758

Borg, F., Winberg, M., & Vinterek, M. (2017). Children's Learning for a Sustainable Society: Influences from Home and Preschool. *Education Inquiry, 8*(2), 151-172. https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1290915

Boyed, W. (2020, March). Nothing Goes to Waste': A professional learning programme for early childhood centres. *Australasian Journal of Early Childhood, 45*(1), pp. 69-81. https://doi.org/10.1177/1836939119885313

Buldur, A., & Ömeroglu , E. (2018). An Examination of the Relationship between Pre-School Children's and Their Teachers' Attitudes and Awareness towards the Environment. *Journal of Education and Learning, 7*(2), pp. 221-229. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n2p221

Gunansyah, G., Zuhdi, U., Suprayitno, & Rohadatul 'Aisy, M. (2021). Sustainable Development Education Practices in Elementary Schools. *Journal of Education and Learning (Edu-Learn), 15*(2), 178-187.

Kabadayi, A., & Altinsoy, F. (2018). Traditional and Technological Methods for Raising Pre-School Children's Awareness of Environmental Pollution for Sustainability. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 9*(2), pp. 134-144. http://dx.doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.17091

Morris, H., Skouteris, H., Edwards, S., Rutherford, L. M., Cutter-Mackenzie, A., O'Connor, A.,. Williams-Smith, J. (2016). Feasibility of Conducting a Randomized Trial to Promote Healthy Eating, Active Play and Sustainability Awareness in Early Childhood Curricul. *Early Child Development and Care, 186*(11), 1752-1764. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1131158

Muralidharan, S., & Sheehan, K. (2018, September). The Role of Guilt in Influencing Sustainable Pro-Environmental Behaviors among Shoppers Differences in Response by Gender to Messaging about England's Plastic-Bag Levy. *Journal of Advertising Research*,(58)3, 349-362. http://dx.doi.org/10.2501/JAR-2017-029

OMEP. (2010). OMEP World Congress and Assembly in Götheburg University http://www.omep.org.se/uploads/files/congress_report_child_interviews_-_final.pdf.

Shevock, D. J. (2020, May). An Environmental philosophy for Music Educatoin based on satis Coleman's (1878-1961) Writing on Music and Nature. *Action, Criticism, Theory for Music Education, 19*(1), pp. 174-207. https://doi.org/10.22176/act19.1.174

Sustainable Development Goals (SDGs). (n.d.). Retrieved from https://sdgs.un.org/ar/goals

sustainable development goals. (2018). The first national voluntary review of the Kingdom of Saudi Arabia. High Level Political Forum. Transforming Towards Sustainable and Resilient Societies, July 9-18, New York. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20233SDGs_Arabic_Report_972018_FINAL.pdf

The vision of the Kingdom of Saudi Arabia (2030) is a sustainable Saudi vision. https://vision2030.gov.sa

United Nations. (2015). New York. *United Nations, Department of Economic and Social Affairs*.

Yesilyurt, M., Özdemir Balakoglu, M., & Erol, M. (2020). The Impact of Environmental Education Activities on Primary School Students' Environmental Awareness and Visual Expressions. *Qualitative Research in Education, 9*(2), pp. 188-216. http://dx.doi.org/10.17583/qre.2020.5115

البحث الحادي عشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

فاعلية التدريب على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء

Effectiveness of the Training on Some of the Brain Productive Habits in the Development of Mental Alertness among Shaqra University Students

د. محمد حوال ملفي العتيبي

Dr. Mohammad Hawwal Alotaibi

فاعلية التدريب على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية اليقظة العقلية
لدى طلاب جامعة شقراء

Effectiveness of the Training on Some of the Brain Productive Habits in the Development of Mental Alertness among Shaqra University Students

د. محمد حوال ملفي العتيبي

أستاذ علم النفس المشارك – كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة شقراء

Dr. Mohammad Hawwal Alotaibi

Associate Professor of Psychology – College of Science and Humanities – Shaqra University

mhalotaibi@su.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التدريب، على بعض عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية، لدى طلاب جامعة شقراء، بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت العينة في (28) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة، وقوامها (14) طالبًا، لا يتلقون أي تدريب على البرنامج التدريبي المقدم في هذه الدراسة، والثانية تجريبية، وقوامها (14) طالبًا، يتلقون التدريب على البرنامج التدريبي المقدم في هذه الدراسة، وتتراوح أعمارهم بين (20 – 24) سنة بمتوسط (22.1) وانحراف معياري (1.23)، واستخدمت مقياس اليقظة العقلية من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، جاء بُعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية في المستوى الأول لترتيب أبعاد اليقظة العقلية، ثم المراقبة، ثم الوصف، ثم العمل بوعي، وأخيرًا عدم إصدار الأحكام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، اليقظة العقلية، طلاب جامعة شقراء.

Abstract

The study aimed at identifying the effectiveness of training on some mental habits involved in the development of mental alertness among students of (at) Shaqra University in Saudi Arabia (KSA). The sample of the study consisted of (28) students divided into two groups. The first is the control group and it is made up of (14) students who did not receive the training program provided by this study, and the second group is experimental and consisted of (14) students who received the training program presented by the study. The age range of the subjects is between (20-24) years with an average (22.1) and standard deviation (1.23). The study used a measure of mental alertness prepared by the researcher. The results of the study showed that the dimension of non-interaction with internal experiences came first in the order of mental alertness dimensions, followed by working with awareness and being non-judgmental. It also showed that there are statistical differences between the control and experimental groups in the post training measurement in favor of the experimental group, which confirms the effectiveness of the program in the development of mental alertness among the students of (at) Shaqra University.

Keywords: Habits of the Mind - Mental Alertness - Students of Shaqra University

المقدمـة:

يُعزِّز علم النفس الإيجابي الموارد النفسية التي تؤدي إلى نتائج إيجابية مرغوبة، في مجموعة متنوعة من المجالات، وخاصة النتائج المرتبطة بمكان الدراسة والعمل، والهدف منه هو تدعيم العوامل التي تركز على الصحة والنماء والفضائل، بدلًا من الانشغال بجوانب الضعف والقصور، ويندرج تحت مظلة علم النفس الإيجابي العديد من المفاهيم، منها مفهوم اليقظة العقلية Mindfulness الذي نال من الباحثين الكثير من الاهتمام (محمد،2019).

وقد شغلت اليقظة العقلية أذهان الباحثين والمعالجين النفسيين، أصحاب التوجهات المعرفية السلوكية، كما حظيت باهتمامهم، وتم تناولها –من حيث الدراسة–في جذورها التاريخية والتأصيل النظري لها، كذلك إعداد أدوات لقياسها وتقنينها على فئات مختلفة، فضلًا عن تقديم برامج إرشادية لتنميتها أو التدريب عليها للتعامل مع العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية.

ويؤكد العديد من الباحثين أن لليقظة العقلية العديد من الفوائد في جوانب مختلفة من مجالات الحياة كالتعليم، والفن، والطب، والعلوم؛ فقد أصبح الكثيرون يسعون إليها لأسباب عديدة، أهمها التخفيف من الضغط النفسي، وتحقيق الصحة النفسية (المعموري،2018).

فاليقظة العقلية هي قدرة الفرد على الانتباه الكامل، والاهتمام لكل الخبرات التي تحدث في اللحظة الحالية وقبولها، مع عدم إصدار أي أحكام تجاهها سلبًا أو إيجابًا (f et al., 2004) .

وفي قاموس أكسفورد، عُرفت اليقظة العقلية بأنها «الحالة النفسية التي تحققت من خلال التركيز على الوعي في الوقت الحاضر، وقبول المشاعر والأفكار والأحاسيس الجسدية. (Oxford,2014).

ولذلك، فاليقظة العقلية هي التفحص الدقيق للتوقعات والتفكير المستمرين، باعتماد الفرد على خبراته، وتثمين الأشياء المهمة في السياق، وتحديد الجوانب الجديدة من السياق التي من شأنها الاستبصار، والأداء الوظيفي للفرد في أثناء تعاملاته الاجتماعية، كما تعني تقبل الأفكار الجديدة؛ إذ إن الأفراد عادة ما يشكلون آراء تقوم على الانطباعات الأولى، ويتمسكون بهذه الآراء حتى عند ظهور الدليل المعارض، وهو ما يعرف بـ»الالتزامات الإدراكية غير الناضجة»(عويز،2014).

تتكون اليقظة العقلية من خمسة أبعاد، هي: المراقبة: متابعة أو ملاحظة الخبرات الداخلية، والخارجية مثل: الأحاسيس والأفكار والمشاعر والأصوات والمشاهد والروائح، الوصف: محاولة وصف الخبرات الداخلية بالكلمات بصورة منظمة ودالة على المعنى، العمل بوعي: أن يكون الشخص حاضرًا في نشاطاته الآنية؛ بحيث لا يقوم بأعماله بشكل آلي، وأن يكون انتباهه حاضرًا، وغير مشتت في مكان آخر، عدم إصدار الأحكام: أي عدم اتخاذ موقف تقييمي للأفكار والمشاعر الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرة: أي عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية، بمعنى الميل والسماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب، دون أن تشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها وتفقده تركيزه في اللحظة الراهنة.(Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006) .

ولليقظة العقلية العديد من الفوائد؛ إذ تساعد على شعور الفرد بمعنى الحياة واستكشاف معناها، كما تحسن اليقظة العقلية شعور الفرد بالصلابة النفسية؛ إذ إن الوعي –لحظة بلحظة–يسهِّل الانفتاح على الخبرات والإحساس بها، كما تساعد الفرد على مواجهة الضغوط من خلال الإدراك والوعي والإدارة الجيدة للبيئة من حوله، كما أن لليقظة العقلية فوائد نفسية في خفض المخاوف المرضية، والاكتئاب، والقلق، وتعمل على تحسين عمليات الانتباه، والتسامح، والرضا عن الحياة، والسعادة النفسية. (Bajaj&Panda,2015).

وما يعزز الاهتمام باليقظة العقلية ما أورده Roberts & Danoff – Burg (2010) بأنها تعزز الصحة البدنية والنفسية للطلاب، وهو ما اتفق مع ما توصل إليه Murphy et al. (2012) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بينها وبين السلوكيات الصحية الجسمية لدى تحسين الجامعة، وأكد Prowse , Bore & Dyer (2013) ذلك؛ حيث توصل إلى أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية تسهم بشكل فعال في تحسين صورة الجسم والشعور بالذات، وهو ما يتفق مع (2008)

Mace الذي يرى أن التدخلات العلاجية القائمة على اليقظة العقلية تفيد في الحد من تقلبات المزاج والاضطرابات النفسية والسلوكية ومشكلات التعلق، وهو ما يتفق مع Deurr (2008) الذي يرى أن من فوائدها خفض الضغوط النفسية ومواجهة القلق والاكتئاب النفسي والتفكير الاجتراري، بل وأضاف أن لها أهمية فسيولوجية تتمثل في خفض الألم المزمن وتحسين الوظائف المناعية، والتغلب على اضطرابات النوم، وهو ما أكدته إسماعيل (2017) التي ترى أن ممارسة اليقظة العقلية تفيد في الحد من عدد من المشكلات النفسية والجسدية، ومنها الشعور بالألم، واضطرابات الأكل، وإدمان المخدرات، وكذلك الاكتئاب والقلق.

ومن ناحية أخرى، فاليقظة العقلية تعمل على تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات التكيفية لمواجهة الضغوط، وتساعد على تحسين الشعور بالتماسك؛ لأن الوعي باللحظة ربما يساعد على الانفتاح على الخبرات والإحساس بها، كما أنها تعزز الشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى (عبد الرحمن،2020).

كما أن لليقظة فوائد فسيولوجية ونفسية، وتتمثل الفوائد الفسيولوجية في التغيرات الفسيولوجية التي تحدث لدى الفرد، ومنها خفض الألم المزمن، تحسين الوظيفة المناعية، تحقيق جودة النوم. بينما تتمثل الفوائد النفسية في خفض الضغوط، وأعراض الاكتئاب النفسي والقلق، والتفكير الوسواسي الاجتراري، والمخاوف المرضية، فضلًا عن تحسين الذاكرة العاملة، وعمليات الانتباه والشفقة بالذات والتسامح، كما أنها تؤدي إلى خفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة، وتعديل الحالة المزاجية في سياقات علاجية مختلفة لدى عينات إكلينيكية مثل: ذوي الأمراض النفسية (Duerr,2008).

وتعددت النماذج المفسرة لأبعاد اليقظة العقلية بحسب النظرة لها؛ فقد ذهب البعض في تفسيرها على أنها تركيز الانتباه في اللحظة الراهنة، وذهب البعض الآخر إلى أنها تعني الانفتاح الذهني دون إصدار أحكام مسبقة ، ومن بين النماذج النظرية المفسرة لليقظة العقلية نظرية Langer لليقظة العقلية التي تؤكد أن عملية انعدام التنظيم يمكن أن تحدث عندما يجري إهمال الرموز أو كبتها، كما يحدث عند تناول العقاقير والكحول والمخدرات لمعالجة الذات وحين يحدث هذا من انعدام التنظيم، تكون هناك حاجة ملحة لليقظة العقلية لإعادة بناء التواصل بين عناصر أي نظام «العقل والجسم والفكر والسلوك»، وترى هذه النظرية أن الأشخاص المستيقظين عقليًا للخبرة الحسية يكونون أكثر ذاكرة من الأشخاص المنخرطين في عمل مشتت للذهن (بديوي،2018). وفي ضوء هذه النظرية، يمكن القول إنَّ لليقظة العقلية أربعة أبعاد هي: التمييز اليقظ Alert Distinction، الانفتاح على الجديد Openness to Novelty، التوجه نحو الحاضر Orientation the Present، الوعي بوجهات النظر المختلفة Awareness of Multiple Perspective (Langer,2000).

وفي الصدد نفسه، تؤكد «Langer» أن اليقظة العقلية تعني القدرة على استقبال المعلومات الجديدة، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة، والسيطرة على السياق، والتأكيد على عملية النتيجة، وبعبارة أخرى، النظر في الأشياء بطرق جديدة ومدروسة، بمشاعر منتجة من ميلنا لعرض عالمنا بطريقة لا جدال فيها؛ مما يؤدي إلى ردود تلقائية قد تعمل على جعلنا قادرين على اتخاذ خيارات متعددة (Langer,1989).

لقد هدفت دراسة Napora (2013) إلى التعرف على أثر التدريب على اليقظة العقلية في تحسين القدرات المعرفية والأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية اليقظة العقلية في تحسين القدرات العقلية / المعرفية والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

وجاءت دراسة السقا (2016) للتعرف على فاعلية برنامج يعتمد على تنمية اليقظة العقلية في خفض مستوى الغضب، وتحسين إدارته لدى طالبات الفرقة الثانية بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس، وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعة عين شمس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية اليقظة العقلية في خفض مستوى القلق، وتحسين إدارته لدى طالبات الجامعة.

بينما هدفت دراسة Tilahun (2017) إلى التعرف على أثر التدريب على اليقظة العقلية في الحد من مستوى الإجهاد النفسي، لدى طلاب جامعة كاليفورنيا، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب جامعة كاليفورنيا أظهروا انخفاضًا في مستوى الإجهاد النفسي، بعد تعرضهم للتدريب على اليقظة العقلية، وأقر (95%) من الطلاب بأن اليقظة العقلية قد خفضت مستوى التوتر لديهم.

كما تناولت دراسة عبد الرازق (2019) فاعلية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة العقلية في خفض مشكلات التنظيم الانفعالي وتحسين صورة الجسم لدى طلاب الجامعة المكفوفين، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ مما يشير لفاعلية البرنامج في تحسين التنظيم الانفعالي وصورة الجسم لدى عينة الدراسة.

أما دراسة النجار (2020) فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية التدريب على إستراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2 في تحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيا، و تكونت عينة الدراسة من الطلاب المتعثرين دراسيا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الإخفاق المعرفي، والاندماج، والأداء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الإخفاق المعرفي، والاندماج، والأداء الأكاديمي لصالح القياس البعدى.

كما هدفت دراسة كل من Kim et al (2020) إلى تطوير برنامج تدريب أولي للانتباه يعتمد على ردود الفعل في باستخدام متتبع العين. وكانت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، وقد تلقى المشاركون في حالة ملاحظات العين ثلاثة تدريبات متكررة على النسخة المعدلة من اختبار الإشارات المكانية لبوزنر، مع القياس المسبق واللاحق لحركات العين (الانتباه الصريح) واختبار شبكة الانتباه المنقح (ANT-R؛ الانتباه الخفي). ولقد تلقى المشاركون في حالة التحكم ثلاث دورات تدريبية متكررة دون أي ملاحظات، مع القياس المسبق واللاحق لقياس حركات العين وANT-R. وكشفت النتائج أن مجموعة ملاحظات العين أظهرت تحسنًا أكبر في جذب الانتباه من خلال مقياس الانتباه العلني مقارنةً بالمجموعة الضابطة. كما أظهرت مجموعة ملاحظات العين أيضًا زيادة أكبر فقط في شبكة التوجيه المتعلقة بفك الانتباه في مقياس الانتباه مقارنة بمجموعة التحكم. تشير هذه النتائج إلى أنه يمكن استخدام حركات العين بشكل مفيد في تدريب الانتباه لتعزيز كفاءة الانتباه والتأمل لدى عينة الدراسة.

مما سبق، يتبين أنَّ تمتع طلاب الجامعة بمستوى مناسب من اليقظة العقلية هو أمر ضروري للغاية، ويجب على المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس العمل عليه، والحرص على تمتع الطلاب به، بدرجة تتيح لهم مستوى مناسبا من العيش الرغيد.

ومن ناحية أخرى، وفي غمرة الاهتمام بتنمية التفكير، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتطبيقات نواتج أبحاث الدماغ، ظهر اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث في أمريكا، يدعو إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية، وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الإستراتيجيات التفكيرية أصبحت فيما بعد تعرف باتجاهات العادات العقلية أو نظرية العادات العقلية (الحارثي،2002).

وترتبط عادات العقل Habits of Mind باليقظة العقلية، وكلاهما يرتبطان بعلم النفس الإيجابي، ويمكن اعتبارهما منبئَين قويين بمخرجات الصحة النفسية، ولهما تأثير قوي في الأداء والتوافق، وحاجز ضد الضغوط النفسية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات الارتباطية في هذا المجال، والتي أسفرت عن وجود علاقة بين عادات العقل واليقظة العقلية (إبراهيم وغنايم،2019).

وتمثل عادات العقل نظرية تعليمية وفلسفية حول ماذا يجب أن يتعلم الفرد، وكيف، وهي كغيرها من نظريات التعليم تعتمد على أسس من المعتقدات والقيم، كما تُقدم عادات العقل حلولًا لمشكلاتنا، وتغيير نظرتنا إلى نتاجاتنا التربوية بدلًا من الحفظ والاستظهار إلى الكيفية التي تتم بها عملية التعلم، فعادات العقل كما أشار Marzano et al. (1992) هي الطاقة الكامنة للعقل Disposition of Mind (يوسف،2016).

وعادات العقل تتيح الفرصة أمام الفرد للإبداع؛ وذلك بالتعبير عن أفكاره، وطريقة طرحه للأسئلة، وكذلك القضايا المرتبطة بجوانب حياته (قطامي وعمور،2005).

كما أن عادات العقل تؤكد التمسك بالثوابت التربوية الأساسية التي ينبغي التركيز على تنميتها، وتحويلها إلى سلوك إيجابي ومعتاد (Marzano et al.,1992).

والعادات العقلية تعرف بأنها العادات التي تدبر وتنظم وترتب العمليات العقلية، وتصنع نظام الأولويات السليم لهذه العمليات؛ فتساعد في تصحيح مسار الإنسان في هذه الحياة (الحارثي،2002).

وعادات العقل "عبارة عن توجه عقلي لدى الفرد، يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، ويقوم هذا الاتجاه على استخدام الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها؛ للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب، أي أنها تتضمن دوام الفرد لاستخدام اتجاهاته العلمية إزاء كل المواقف التي تواجهه في حياته" (مازن،2011).

وعادات العقل هي أنماط الأداء العقلي الذي يتضمن بعض العمليات العقلية المعرفية ومهارات التفكير، وهي ميل الفرد إلى التعامل بذكاء عندما تواجهه مشكلة معينة، أو عندما يحتاج الإجابة عن سؤال، أو عندما يكون هناك تناقض في موقف ما؛ بحيث تدفعه لاستخدام المهارات العقلية لديه بصورة مستمرة (Cambell ,2010).

وعادات العقل نمط من الأداءات الذكية التي تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية، فعادات العقل تتكون نتيجة لاستجابة الفرد تجاه أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات، شريطة أن تكون حلول هذه المشكلات، وإجابات التساؤلات تحتاج إلى تفكير وبحث وتأمل وتدبر (Perkins&Tishman,2006).

وكذلك تُعرف عادات العقل بأنها «نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في أبنيته المعرفية؛ إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض. إنَّ عادات العقل تشير ضمنًا إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب» (Costa & Kallick, 2008).

وقد تناولت الأدبيات عددًا من التصنيفات لعادات العقل، فعند البعض تنقسم العادات العقلية إلى ثلاثة أقسام رئيسة، يتفرع منها عدد من العادات العقلية الفرعية على النحو التالي: خرائط عمليات التفكير: وتضم مهارة طرح الأسئلة والمهارات العاطفية ومهارة ما وراء المعرفة ومهارات الحواس المتعددة، العصف الفكري: وتضم الإبداع والمرونة وحب الاستطلاع وتوسيع الخبرة، منظمات الرسوم: وتضم المثابرة والتنظيم والضبط والدقة (Costa&Kallick, 2009).

وتوجد قائمة من ست عشرة عادة عقلية تسهم في التفكير، وتصف كيف يتصرف البشر عندما ينتهجون سلوكًا ذكيًا، وتمثلت هذا العادات فيما يلي: الإصرار والمثابرة: وتشير إلى القدرة على مواصلة العمل في المهام أو المشاريع، واستخدام عدد من الإستراتيجيات لحل المشكلات بطريقة منهجية منظمة. التحكم في التهور: وهي قدرة الفرد على التأني والتفكير، والإصغاء للتعليمات، وفهم التوجيهات قبل بدء المهمة، ووضع خطة لتحسين الأداء، وتطوير إستراتيجيات للتعامل مع المهمة. التفكير في التفكير: وتعني القدرة على ذكر الخطوات اللازمة لخطة العمل، ووصف ما يعرف وما يحتاج لمعرفته، والقدرة على تقييم كفاءة خطته، وشرح خطوات تفكيره، وتقييم مدى إنتاجية تفكيره. الإصغاء بتفهم وتعاطف: هي قدرة الفرد على الإصغاء الإيجابي للآخرين، واحترام أفكارهم والتجاوب معهم بصورة سليمة وملائمة. الكفاح من أجل الدقة: وهي قدرة الفرد على العمل المتواصل بحرفية وإتقان، وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها. تطبيق المعارف الماضية على الأوضاع الجديدة: قدرة الفرد على استخلاص المعنى من تجربة ما، وتطبيقها في مواقف مشابهة جديدة. التفكير والتواصل بوضوح ودقة: قدرة الفرد على توصيل ما يريد كتابةً، أو شفاهة بدقة؛ مستخدمًا لغة دقيقة لوصف ما يريد، وتحديد الصفات الرئيسة، وتمييز التشابهات والاختلافات. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس: وهي القدرة على استخلاص المعاني بإتاحة الفرص لاستخدام الحواس، مثل البصر، والسمع، واللمس، والتجربة، والحركة، والشم، والتذوق، والشعور. الاستجابة بدهشة ورهبة: وهي القدرة على الاستماع، والتواصل مع الجميع، والشعور بالانبهار والسرور في التعلم، والتقصي، والاهتمام، والاكتشاف، وحب الاستطلاع، ومواصلة التعلم مدى الحياة. الإقدام على

مخاطر مسئولة: وهي القدرة على استخدام أساليب وأفكار جديدة، واكتشاف واختبار فرضيات جديدة، والاستفادة من الفرص في مواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات. التفكير التبادلي: هي قدرة الفرد على تبرير الأفكار، واختبار مدى صلاحية الحلول المقدمة، وتقبل التغذية الراجعة بشأنها، والتفاعل، والتعاون، والعمل ضمن مجموعات. الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: وهي قدرة الفرد على التعلم المستمر، وامتلاك الثقة، وحب الاستطلاع، والبحث المتواصل لطرق أفضل من أجل التحسين والتعديل وتطوير الذات. التساؤل وطرح المشكلات: وهي القدرة على الحصول على معلومات من مصادر متعددة، من خلال طرح أسئلة، وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث، أو عندما تعرض عليه لحلها. التفكير بمرونة: وهي قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات، وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة، مع طلاقة في الحديث، وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تعرض عليه. التفكير الخلاق، التصور، الابتكار: هي قدرة الفرد على تصور نفسه في أدوار مختلفة، ومواقف متنوعة، وتقمصه الأدوار، والحلول البديلة، والتفكير من عدة زوايا. إيجاد الدعابة: هي قدرة الفرد على تقديم نماذج من السلوكيات التي تبعث السرور والمتعة والضحك خلال التعلم (Costa& Kallick, 2008).

وفي الصدد ذاته، تم تلخيص العادات العقلية الأكثر فاعلية لدى الأفراد فيما يلي: العادة الأولى: كن مبادرًا وسباقًا، والعادة الثانية: ابدأ والهدف واضح في عقلك، والعادة الثالثة: تحديد الأولويات (ابدأ بالأهم قبل المهم)، والعادة الرابعة: فكر في المصلحة المشتركة للطرفين، والعادة الخامسة: افهم الآخرين أولًا، ثم اطلب منهم أن يفهموك، والعادة السادسة: اعمل مع الجماعة (التعاضد)، والعادة السابعة: اشحذ المنشار (التجديد) (Mercado, 2008).

إن مفهوم عادات العقل ينطوي على تحديد لمفهوم الذكاء، فمعظم البحوث التي أجريت على الذكاء البشرى تتركز بصورة قاطعة على القدرات، وعليه فإن نظرية الذكاء قدرة عقلية عامة أو أحادية يلخصها معامل الذكاء (IQ) ومعامل G أي الذكاء العام general لـ«تشارلز سبيرمان»، هو عبارة عن مبنى أو تنظيم إحصائي يمثل الذكاء العام، وقد ذكر عدد من المنظرين أن هناك أنواعًا عديدة من القدرات العقلية، وتشترك هذه النماذج في تعاملها مع الذكاء على أنه قدرة عقلية تحت الطلب، وعندها يصبح الذكاء ما تستطيع فعله، عندما تعرف ما هو مطلوب فعله، بينما ترمي نظرية عادات العقل إلى تحويل الذكاء من قدرة تحت الطلب إلى عادات عقلية توفر يقظة دائمة تجاه مواطن القصور في التفكير (السواح،2011).

أيضًا يختلف مصطلح عادات العقل عن مصطلح «القدرات العقلية»، فمن يمتلك القدرات العقلية فقط، فإنه يمتلك مهارات التفكير بصورة جيدة، وكذلك القدرة على الوصول إلى الحلول المتنوعة للمشكلات التي تواجهه، ولكنه قد لا يميل إلى استخدام ما لديه من قدرات عقلية ومهارات تفكير متنوعة، إلا عندما يُطلب منه ذلك، وبمعنى آخر، إنه لا يميل إلى استخدام تلك القدرات من تلقاء ذاته بصورة مستمرة أو كنمط حياة بالنسبة له، أما من يمتلك عادات العقل، فبالإضافة إلى امتلاكه المهارات المتنوعة للتفكير والقدرات العقلية، إلا أنه يمتلك أيضًا الإرادة والميل لاستخدام هذه القدرات والمهارات العقلية في جميع أنشطة الحياة أو جميع المواقف الحياتية التي يمر بها، مهما اختلف شكل هذه الأنشطة، سواء أكانت أنشطة معقدة أم بسيطة، أي إن استخدامه لتلك المهارات لم يعد في وقت الحاجة فقط، بل تخطى ذلك ليصبح نمط حياة، حيث إن العادة يفعلها الشخص دون عناء (سعيد،2006).

وتعرف عادات العقل المنتجة بأنها مهارة، يمكن التدرب على أدائها، وممارستها، إلى أن تصل إلى مرحلة العادة، ونحن نستخدم العادة لتحقيق الراحة والروتين والسهولة، كما تعني التفكير المنظم والمرتب. (Costa&Kallick,2009).

ولقد حظي مفهوم عادات العقل بالعديد من الدراسات العربية والأجنبية؛ حيث هدفت دراسة القضاة (2014) إلى التعرف على عادات العقل، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتكونت عينة الدراسة من (202) من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لعادات العقل جاء مرتفعًا، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مقياس عادات العقل ومجالاته من جهة، ومقياس دافعية الإنجاز ومجالاته من جهة أخرى. بينما حاولت دراسة Calik et al. (2014) التعرف على عادات العقل لدى بعض طلاب كلية التربية الملتحقين بشعبة المواد الاجتماعية ومقارنتهم بالطلاب الملتحقين بشعبة العلوم والرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (1900) من طلاب كلية

التربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج إعداد المعلمين تحتاج إلى مساعدة الطلاب على تنمية التفكير العلمي وعادات العقل، ومساعدتهم على اتخاذ القرار، وكذلك عدم وجود فروق في عادات العقل ترجع إلى التخصص.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة الصباغ (2015) إلى التعرف على عادات العقل لطلبة الرياضيات في الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (438) طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة سيادة بعض عادات العقل، وعلى رأسها تطبيق المعارف، وكان أقلها سيادة التفكير فوق المعرفي، وكذلك وجود دلالة إحصائية في عادات العقل بين الطلبة تُعزى لمستوى التحصيل. ولم يظهر ارتباط دال إحصائيًا بين عادات العقل واتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. وهدفت دراسة الطنطاوي (2017) إلى التعرف على عادات العقل وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية نحو العمل لدى معلمي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (426) معلمًا من معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين عادات العقل والاحتراق النفسي، وأن أكثر عادات العقل فاعلية في حماية المعلمين من الاحتراق النفسي هو التحكم في الاندفاعية، ثم طرح الأسئلة وإثارة المشكلات، ثم مرونة التفكير، ثم الاستعداد للتعلم المستمر. كما هدفت دراسة أبو لطيفة (2019) إلى التعرف على مستوى امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة لعادات العقل، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا (الماجستير والدبلوم العام في التربية)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك عادات العقل لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا للمرحلة الدراسية (الماجستير، الدبلوم العام في التربية) ولصالح مرحلة الماجستير، وكذلك وجود فروق غير دالة إحصائيًا في مستوى امتلاك عادات العقل لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

مما تقدم فالدراسة الحالية هي محاولة من الباحث يسعى من خلالها إلى التحقق من فاعلية التدريب، على بعض عادات العقل المنتجة، في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء.

مشكلة الدراسة:

اليقظة العقلية هي شكل من أشكال التأمل الذي يساعد المرء على السيطرة على الأفكار والسلوكيات الجامحة وغير المنضبطة، وتعد اليقظة العقلية من أفضل الطرق للسيطرة على التوتر؛ لكونها تُبعد عن المرء الشعور بفقدان السيطرة، فضلًا عن كونها تعمل على زيادة تركيزه، وعدم التنقل من فكرة إلى أخرى بشكل متسارع ومضطرب. وعلى الرغم من الفوائد المتعددة لليقظة العقلية، فإن السبب الرئيس من وراء اهتمام الباحثين التربويين بها هو قدرتها على تحسين كفاءة الطالب الجامعي، وأدائه بشكل واضح وكبير، ولكن فوائد اليقظة العقلية لا تقتصر على أداء الطالب فقط، وإنما تقدم العديد من الخدمات والفوائد له. كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في رفع الكفائة العلمية لطلبة الجامعة من خلال خفض مستوى الإجهاد النفسي وتدريبهم على اليقظة العقلية وذلك وفق ما أكدته دراسة Tilahun (2017).

كما تهدف الدراسة الحالية إلى رفع الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة لكون اليقظة العقلية تحسن شعور الفرد بالصلابة النفسية، وتساعد على شعور الفرد بمعنى الحياة وتعمل على تحسين عمليات الانتباه، والتسامح، والرضى عن الحياة، والسعادة النفسية. (Bajaj&Panda,2015).

ومن ناحية أخرى، يؤكد العديد من الباحثين أن الطلاب الذين يمتلكون عادات عقل منتجة وجيدة يميلون إلى التنظيم في حياتهم، وتقبل الأمور المختلفة بمرونة مرتفعة (Burgess,2012).

وفي هذا الصدد، تعد بعض عادات العقل المنتجة، مثل التساؤل وحل المشكلات أكثر ارتباطًا بالمرونة العقلية والقدرة على إيجاد الحلول للعديد من المعضلات التي تواجه الفرد (الشمري،2013).

مما تقدم، تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية التدريب على بعض عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع من هذا التساؤل العديد من الأسئلة الفرعية وهي:

ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في قياس اليقظة العقلية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في قياس اليقظة العقلية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي في قياس اليقظة العقلية؟

أهدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء.
- مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بعض عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- إلقاء الضوء على عادات العقل واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة –التي تمثل عاملا حديثا نسبيا –وهما من أحدث المتغيرات في مجال علم النفس الإيجابي الذي يسعى لبناء شخصية متكاملة وصالحة للبناء ذاته ومجتمعه.
- تناولت الدراسة عينة مهمة وهم طلاب الجامعة باعتبارهم السواعد التي سوف تستكمل في المستقبل نهضة وطننا الحبيب المملكة العربية السعودية.
- تتمثل في تقديمها لبرنامج تدريبي يمكن الاعتماد عليه لاحقًا في مراكز ووحدات الإرشاد النفسي بالجامعات السعودية لتدريب الطلاب على عادات العقل المنتجة؛ سعيًا لتنمية اليقظة العقلية، الأمر الذي ينعكس عليهم بالكثير من الإيجابيات، ليس فقط على مستوى الحياة الأكاديمية، بل على مختلف مناحي الحياة.
- ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف دور عادات العقل في إعداد برامج لتنمية اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

عادات العقل المنتجة (Productive of Habits of Mind):

هي أنماط الأداء العقلي الذي يتضمن بعض العمليات العقلية المعرفية ومهارات التفكير، وهي ميل الفرد إلى التعامل بذكاء عندما تواجهه مشكلة معينة، أو عندما يحتاج إلى الإجابة عن سؤال، أو عندما يكون هناك تناقض في موقف ما؛ بحيث يدفعه لاستخدام المهارات العقلية لديه بصورة مستمرة. (Cambell,2010).

وتعرف إجرائيًا بأنها أنماط من التفكير والتصرف بطرق مختلفة عند مواجهة المشكلات والأزمات في الحياة والتي يمكن التدرب عليها، وتتضمن آليات وإستراتيجيات تهدف لتحقيق الوعي وقيادة الذكاء باتجاه معين، وتقتصر الدراسة الحالية على مهارات التفكير الناقد المرن، المثابرة، العمل التعاوني / التعاضد، التحكم بالتهور، الإصغاء، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات.

اليقظة العقلية (Mindfulness):

هي قدرة الفرد على الانتباه الكامل والاهتمام لكل الخبرات التي تحدث في اللحظة الحالية وقبولها مع عدم إصدار أي أحكام تجاهها سلبًا أو إيجابًا (Bishop et al., 2004).

وتعرف إجرائيًّا بأنها مفهوم نفسي يرتكز على الانتباه عن قصد في اللحظة الحالية والمراقبة والوصف دون إصدار أحكام مسبقة على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار، والوعي بالطريقة التي يستطيع الفرد من خلالها توجيه انتباهه؛ بحيث تجعله يتخلص من مركزية الأفكار، وعدم التفاعل مع التجربة الداخلية، وهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس اليقظة العقلية المستخدم في هذه الدراسة الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

البرنامج التدريبي (Program Training):

إجرائيًّا هو مجموعة من الأساليب والفنيات والخطط المنظمة القائمة على بعض عادات العقل، وصولًا لتنمية اليقظة العقلية، ومن الأساليب المستخدمة الحوار والمناقشات الجماعية والواجب المنزلي، والفنيات، مثل التعزيز ولعب الدور والتغذية الراجعة وطرح الأسئلة والنمذجة.

محددات الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدراسة على كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف –جامعة شقراء–المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1443هـ/2022م.

الحدود البشرية: شملت الدراسة المجموعتين التجريبية والضابطة محل الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية ومن أنسب أنواع المناهج لمثل هذا النوع من الدراسات القائمة على إعداد وبناء البرامج الذي يعرف بأنه تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة (عدس، وآخرون، 2020)، حيث استخدم التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مستخدمًا تكنيكات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لاختبار فاعلية البرنامج التدريبي القائم على فاعلية التدريب على بعض عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية، لدى عينة من طلاب جامعة شقراء.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.

المتغير التابع: تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة.

- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف–جامعة شقراء شطر البنين وبلغ عددهم (288) طالبًا.
- **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة من (28) طالبًا تتراوح أعمارهم بين (20 – 24) سنة بمتوسط (22.1) وانحراف معياري (1.23)، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (14) طالبًا بوصفهم مجموعة تجريبية، و (14) طالبًا بوصفهم مجموعة ضابطة واستخدمت الدراسة معهم المنهج شبه التجريبي ، وقد قام الباحث بإجراء

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ، واليقظة العقلية ، باستخدام اختبار» مان ويتني»-Mann Whitney Test لحساب الفروق بين متوسطيّ رتب درجات مجموعتين مستقلتين (حسن ،2011)، ويوضح جدول(1) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تلك المتغيرات .

جدول (1) قيمة (Z)ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر واليقظة العقلية

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	14	13,71	157.50	0,589	غير دالة
	الضابطة	14	12,79	141,50		
اليقظة العقلية	التجريبية	14	13,04	157.50	0,360	غير دالة
	الضابطة	14	11,96	144,50		

يتضح من جدول (1) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، واليقظة العقلية قبل تطبيق البرنامج.

أدوات الدّراسة:

أولًا: مقياس اليقظة العقلية (إعداد الباحث).

أ) **إعداد الصورة الأولية للمقياس:** قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، والاطلاع على الأدبيات النفسية التي تناولت مفهوم اليقظة العقلية، بعد ذلك قام الباحث بإعداد مقياس لقياس اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، حيث يتكون المقياس من (40) عبارةً، موزعة على خمسة أبعاد، هي:

البعد الأول: المراقبة: ويتكون من (8) فقرات وتحمل الأرقام التالية (1، 2، 11، 12، 21، 22، 31، 32).

البعد الثاني: الوصف ويتكون من (8) فقرات وتحمل الأرقام التالية (3، 4، 13، 14، 23، 24، 33، 34).

البعد الثالث: العمل بوعي ويتكون من (8) فقرات وتحمل الأرقام التالية (5، 6، 15، 16، 25، 26، 35، 36).

البعد الرابع: عدم إصدار الأحكام، ويتكون من (8) فقرات، وتحمل الأرقام التالية (7، 8، 17، 18، 27، 28، 37، 38).

البعد الخامس: عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، ويتكون من (8) فقرات، وتحمل الأرقام التالية (9، 10، 19، 20، 29، 30، 39، 40).

ويشمل المقياس على (20) عبارة موجبة وهي كالتالي (1، 2، 3، 4، 5، 18، 26، 27، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40)، و(20) عبارة سالبة وهي كالتالي (6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 28) موزعة وفقًا لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد؛ بحيث يكون: دائمًا (5 درجات)، وغالبًا (4 درجات)، وأحيانًا (3 درجات)، ونادرًا (درجتان)، وأبدًا (درجة واحدة) وبذلك تتراوح درجات المفحوصين على المقياس بين (40 – 200) درجة .وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدرج السابق على الأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حال الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حال الفقرات السالبة، وللحكم على مستوى اليقظة العقلية، تم الاعتماد على المعيار الإحصائي الآتي: (1-2،33) درجة منخفضة، (2،34 – 3،67) درجة متوسطة، (3،68 – 5) درجة مرتفعة.

ب) الخصائص السيكومترية للمقياس

(1) صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على أحد عشر أستاذًا من أساتذة علم النفس، وقد حصلت جميع عبارات المقياس على نسبة اتفاق تجاوزت (80 %)؛ مما دفع الباحث للإبقاء عليها جميعًا مع إجراء بعض التعديلات اللغوية على العبارات، كما أوصى المحكمون.

(2) صدق المحك (الصدق التلازمي)

لحساب الصدق التلازمي للمقياس، استخدم الباحث مقياس اليقظة العقلية الذي أعده Bear et al.(2006) وترجمه للعربية مع تقنينه البحيري وآخرون (2014)؛ وتكوَّن المقياس في صورته الأولية من (112) فقرة، وتم تقنينه في البيئة العربية على (613) طالبًا من طلاب الجامعة، هذا وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين للمقياس المقدم في هذه الدراسة ومقياس المحك ر=0.859 وهو دال إحصائيًا عند مستوى 0.01

(3) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات المقياس، وهو ما يمكن توضيحه في الجدول رقم (2) كما يلي:

جدول (2) (ن=34) معامل ثبات مقياس اليقظة العقلية وأبعاده باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المقياس	عدد العبارات	قيمة ألفا
البعد الأول: المراقبة	8	0.84
البعد الثاني: الوصف	8	0.92
البعد الثالث: العمل بوعي	8	0.88
البعد الرابع: عدم إصدار الأحكام	8	0.91
البعد الخامس: عدم التفاعل مع الخبرة	8	0.90
الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية	40	0.93

يوضح جدول (2) أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس اليقظة العقلية بلغت (0.89)، وتراوحت قيمة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس اليقظة العقلية ما بين (0.84 إلى 0.92)، وتعد هذه القيم جيدة ومطمئنة؛ حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفا كرونباخ هو (0.75)، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

(4) حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس بما يمكن توضيحه من خلال جدول (2) كما يلي:

جدول (3): اختبار صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لأبعاد مقياس اليقظة العقلية ودرجة كل عبارة تنتمي له (ن=34)

م	البعد	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة	م	البعد	معامل الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة
1	البعد الأول: المراقبة	.408**	0.01	1	البعد الرابع: عدم إصدار الأحكام	.461**	0.01
2		.423**	0.01	2		.556**	0.01
3		.364*	0.05	3		.588**	0.01
4		.399*	0.05	4		.487**	0.01
5		.491**	0.01	5		.549**	0.01
6		.634**	0.01	6		.549**	0.01
7		.602**	0.01	7		.542**	0.01
8		.504**	0.01	8		.390*	0.05
1	البعد الثاني: الوصف	.504**	0.01	1	البعد الخامس: عدم التفاعل مع الخبرة	.391*	0.05
2		.604**	0.01	2		.552**	0.01
3		.611**	0.01	3		.384*	0.05
4		.731**	0.01	4		.617**	0.01
5		.513**	0.01	5		.513**	0.01
6		.477**	0.01	6		.472**	0.01
7		.660**	0.01	7		.501**	0.01
8		.591**	0.01	8		.499**	0.01
1	البعد الثالث: العمل بوعي	.612**	0.01				
2		.627**	0.01				
3		.599**	0.01				
4		.464**	0.01				
5		.561**	0.01				
6		.546**	0.01				
7		.481**	0.01				
8		.389*	0.05				

**** دال عند مستوى 0.01 أو أقل * دالة عند مستوى (0.05)**

*** معامل الارتباط: هو معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على العبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.**

يتضح من جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لمقياس اليقظة العقلية في جميع أبعاده، وبين المجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، دالة عند مستوى (0.05) أو أقل، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتسم بمعامل صدق عالٍ، وجاهزيتها للتطبيق.

ثانيًا: البرنامج التدريبي

أهداف البرنامج:

فاعلية التدريب على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء.

استخدام بعض الأساليب التدريبية التي أشارت الدراسات إلى فاعلية استخدامها في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء.

تعرف الطلاب على أبعاد اليقظة العقلية التي تساعدهم على نموها وتعزيزها لديهم.

اكتساب الطلاب القدرة على كيفية استخدام اليقظة العقلية بأبعادها في مواقف الحياة المختلفة.

البرنامج في صورته الأولية:

قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء، وبعد الاطلاع على برامج تدريبية في هذا الموضوع، قام الباحث بتصميم جلسات البرنامج بما يتوافق مع أبعاد مقياس اليقظة العقلية الذي أعده الباحث في هذه الدراسة، واشتمل البرنامج في صورته الأولية على (8) جلسات تدريبية جماعية لجميع عينة الدراسة، لكل جلسة أهداف محددة، وزمن محدد يعكس بدقة تحديد الأهداف، واشتمل البرنامج على إستراتيجيات وفنيات مستخدمة في كل جلسة، وبعد ذلك قام الباحث بعرض البرنامج على عدد من المحكمين بعد تصميم استمارة تحكيم، وقد قام المحكمون بتحكيم جلسات البرنامج وفق أهدافه؛ حيث قام الباحث بإعداد الصورة الأولية للبرنامج، وتم توزيعه على (11) من المحكمين في مجال علم النفس، وتم تعديل ملاحظات المحكمين الواردة حول البرنامج.

البرنامج في صورته النهائية:

قام الباحث بإعداد البرنامج الذي تم تصميمه لتنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء؛ وذلك بعد الاستفادة من ملاحظات المحكمين، وقد تكوَّن البرنامج من (8) جلسات، اشتملت كل جلسة على مجموعة من الأهداف، ويستغرق زمن كل جلسة (ساعة واحدة)، واشتمل البرنامج على عدد من الأنشطة كالمحاضرات والنقاشات الجماعية، والحوار، والتعزيز، والواجبات المنزلية، والتغذية الراجعة، وقد أصبحت جلسات البرنامج في صورته النهائية وفق الجدول التالي:

جدول (4) جلسات البرنامج التدريبي والفنيات المستخدمة

الجلسة	موضوع الجلسة	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة في الجلسة
الجلسة الأولى	١-التعارف بين الباحث وأعضاء البرنامج التدريبي ٢-تعريف الباحث بمفهوم البرنامج والهدف منه. ٣-بناء علاقة قائمة على المحبة والاحترام المتبادل بين الباحث والأعضاء المستهدفين في البرنامج التدريبي. ٤-الاتفاق على موعد الجلسات.	ساعة واحدة	المحاضرة، طرح الأسئلة، المناقشات الجماعية
الجلسة الثانية	١-التعرف على مفهوم عادات العقل. ٢-التعرف على مفهوم اليقظة العقلية. ٣-أهمية اليقظة العقلية.	ساعة واحدة	المحاضرة، التغذية الراجعة، التعزيز، الواجبات المنزلية، طرح الأسئلة.

الجلسة الثالثة	١-التعرف على أبعاد اليقظة العقلية ٢-التعرف على بعد المراقبة. ٣-التدريب على تنمية المراقبة لدى الطلاب. ٤-إكساب الطلاب القواعد الأساسية للمراقبة.	ساعة واحدة	المحاضرة، المناقشات الجماعية.
الجلسة الرابعة	١-التعرف على بعد الوصف. ٢-التدريب على تنمية الوصف لدى الطلاب. ٣-إكساب الطلاب القواعد الأساسية للوصف.	ساعة واحدة	المحاضرة، لعب الدور، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية، النمذجة.
الجلسة الخامسة	١-التعرف على بعد العمل بوعي. ٢-التدريب على تنمية العمل بوعي لدى الطلاب ٣-إكساب الطلاب القواعد الأساسية للعمل بوعي.	ساعة واحدة	المحاضرة، المناقشات الجماعية، الواجبات المنزلية، النمذجة.
الجلسة السادسة	١-التعرف على بعد عدم إصدار الأحكام. ٢-التدريب على تنمية عدم إصدار الأحكام.	ساعة واحدة	المحاضرة، لعب الأدوار، المناقشات الجماعية، الواجبات المنزلية.
الجلسة السابعة	١-التعرف على بعد عدم التفاعل مع الخبرة. ٢-التدريب على تجنب تأثير الأفكار على تركيز الطلاب.	ساعة واحدة	المحاضرة، المناقشات الجماعية، الواجبات المنزلية.
الجلسة الثامنة	١-الانتهاء والتقييم. ٢-تقديم الشكر لكل أعضاء المجموعة التجريبية. المستهدفة في البرنامج التدريبي. ٣-تقييم البرنامج في القياس البعدي.	ساعة واحدة	المحاضرة، المناقشات الجماعية، التعزيز.

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

المحاضرة: وهي أسلوب يساعد فيه المرشد المسترشد على معرفة ذاته، وفهمها، ومعرفة القدرات والاستعدادات، وفهم الانفعالات ودوافع السلوك، والعوامل المؤثرة فيه، ومعرفة مصادر المشكلات، والتعرف على طرق حلها (زهران،2005).

المناقشات الجماعية: وتتمثل في تبادل الآراء والتحاور الجماعي حول موضوع الجلسة؛ حيث يؤدي إلى تغيير الأفكار الخاطئة لأعضاء البرنامج وتعزيز التواصل بينهم (العتيبي،2014).

لعب الدور: يتم فيه تمثيل مواقف مختلفة بطريقة درامية، ويعد هذا السلوك الطريقة الأساسية في تكرار السلوك؛ إذ يقوم أفراد المجموعة بتبادل الأدوار (Shafer & Millman, 1983).

الواجبات المنزلية: تعمل الواجبات المنزلية على ربط أعضاء المجموعة التجريبية بالموضوعات السابقة، وتعد بمثابة التهيئة لموضوعات الجلسة الحالية (الحبشي، 2006).

التعزيز: ويعنى بإثابة الطلاب على السلوك السوي المطلوب القيام به من قبلهم؛ مما يعززه فيهم (أي يدعمه ويثبته).

النمذجة: وهو أن يقوم الباحث بتنفيذ بعض التمرينات أو ذكر بعض الأمثلة الإيجابية لشخصيات عظيمة أمام الطلاب.

الأسلوب التدريبي المستخدم في البرنامج التدريبي:

قام الباحث باستخدام أسلوب الإرشاد الجماعي في جلسات البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى عينة من طلاب جامعة شقراء؛ حيث يعني هذا الإرشاد الجماعي بأنه إرشاد عدد من الطلاب (محل الدراسة) الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معًا في جماعات صغيرة، ويعد هذا الأسلوب من الإرشاد الجماعي من أفضل الأساليب المستخدمة (زهران، 2005).

مصادر البرنامج التدريبي:

قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى عينة من طلاب جامعة شقراء على المصادر التالية:

1-الإطار النظري الذي تم من خلاله جمع الأدبيات حول البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى عينة من طلاب جامعة شقراء.

2-الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي تناولت البرامج والتي تساعد في تنمية اليقظة العقلية.

عدد جلسات البرنامج التدريبي

استغرق تنفيذ البرنامج (8) أسابيع تم خلالها تنفيذ (8) جلسات بواقع جلسة واحدة كل أسبوع.

زمن جلسات البرنامج التدريبي:

حدد الباحث الزمن الفعلي لكل جلسة من جلسات البرنامج؛ بحيث تكون ساعة واحدة.

محتوى الجلسات للبرنامج التدريبي:

يبدأ الباحث كل جلسة من جلسات البرنامج بالترحيب بالأعضاء، ثم يحدد موضوع الجلسة، ويستعرض بشكل شامل مضمونها باستخدام الفنيات المخصصة لكل جلسة من جلسات البرنامج، وفي نهاية كل جلسة يقوم بعمل ملخص لكامل الجلسة، ثم يقوم الباحث بتكليف الطلاب ببعض الواجبات المنزلية، واستخدم الباحث أسلوب المحاضرة والمناقشات الجماعية ولعب الأدوار والتعزيز والنمذجة، وكان الباحث يشجع الطلاب على الحضور والالتزام في أداء الواجبات المنزلية المكلفين بالقيام بها، وكان يحرص على بث روح الفرح والدعابة في جميع جلسات البرنامج التدريبي، وفي نهاية البرنامج يقوم بتطبيق مقياس اليقظة العقلية بصورة بعدية، تم أخذ رأي الطلاب في البرنامج، ومدى استفادتهم منه، وماهي أبرز الإيجابيات والسلبيات التي واجهتهم أثناء تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، وبعد مضي ما يقارب الشهر تقريبًا من انتهاء البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس اليقظة العقلية بصورته البعدية عليهم مرة أخرى للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج.

تقييم البرنامج التدريبي ومتابعته:

وهي مرحلة فاعلية البرنامج في تنمية اليقظة العقلية لدى عينة من طلاب جامعة شقراء؛ وذلك من خلال إجراء القياس البعدي

لمقياس اليقظة العقلية على الطلاب بعد استكمال جميع جلسات البرنامج التدريبي للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج، وعدم حدوث أي لبس أو خلل في المعلومات والأفكار المقدمة لأفراد المجموعة التجريبية.

ثالثًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1-معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

2-معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات فقرات وأبعاد المقياس.

3-استخدام اختبار (Mann-Whitney U) نظرًا لصغر عينة حجم الدراسة فقد قام الباحث باستخدام هذا الاختبار الإحصائي اللامعلمي؛ لمعرفة الفروق في متوسطات الرتب بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي والقبلي.

5-استخدام اختبار (The Wilcoxon Test) للتعرف على الفروق في متوسطات الرتب بين درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي والبعدي.

رابعًا: نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

«ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء»؟

جدول (5) الإحصاءات الوصفية للكشف عن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء

أبعاد مقياس اليقظة العقلية	العدد	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المراقبة	28	1.00	٥	2.89	.68337
الوصف	28	1.00	5	2.87	.78715
العمل بوعي	28	1.00	5	2.6830	.68675
عدم إصدار الأحكام	28	1.00	5	2.6875	.70915
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	28	1.00	5	2.90	.68060
الدرجة الكلية	28	1.00	5	2.80	.68406

يتضح من نتائج جدول (5) أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء كان بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لذلك (2.80)، وجاء في الترتيب الأول بُعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية بمتوسط حسابي بلغ (2.90) يليه بعد المراقبة في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وفي الترتيب الثالث جاء بعد الوصف بمتوسط حسابي بلغ (2.87) في حين جاء بعدا عدم إصدار الأحكام، والعمل بوعي في الترتيب الرابع والخامس على التوالي.

وتشير النتائج أعلاه إلى أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء بشكل عام كان بدرجة متوسطة، ويرى الباحث أن اليقظة العقلية ترتبط ارتباطًا طرديًا مع مستوى القدرات المعرفية، فكلما ارتفعت اليقظة العقلية زاد ذلك من مستوى القدرات المعرفية، كما يرى الباحث أنها ترتبط ارتباطًا عكسيًا مع التوترات والإجهاد، بمعنى أنه كلما ارتفعت اليقظة العقلية قل تبعًا لذلك التوتر والإجهاد، ولعل هذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة من أجل معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات

العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء.

وهذا ما أكده Neale (2006) من أن اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة تساعد على التيقظ، والتأمل عن وعي وقصد، فيما حدث من أحداث ومواقف في الماضي والمراقبة للحاضر، بل وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية واجترار الأفكار السلبية؛ مما يزيد من الإحساس بالخبرة وتعميق التركيز عليها. وفي نفس السياق جاء Bishop (2004) بأن عدم إصدار أحكام مسبقة أمر مهم لدى طلاب الجامعة، وهذا الأمر يتفق مع ما أكدته نتائج الدراسة الحالية بأن طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعفيف التابعة لجامعة شقراء يميلون لمراقبة ذواتهم، والوعي بما يحيط بهم، والانتباه الكامل، والاهتمام لكل الخبرات التي تحدث في اللحظة الحالية وقبولها، مع عدم إصدار أي أحكام تجاهها سلبًا أو إيجابًا، خاصة بعد التدريب على عادات العقل؛ مثل: التفكير الناقد والمثابرة والعمل التعاوني والتحكم بالتهور والإصغاء والكفاح من أجل الدقة، وطرح الأسئلة لحل المشكلات التي يتعرضون لها أثناء تعاملهم مع العالم المحيط بهم.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في قياس اليقظة العقلية؟

- وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (مان ويتني Mann-Whitney U) لمعرفة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي لمقياس اليقظة العقلية.

جدول (6): اختبار (مان وتني U) لمعرفة الفروق في مقياس اليقظة العقلية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي

المحاور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (مانوتني U)	مستوى الدلالة
البعد الأول: المراقبة	ضابطة قبلي	14	12.89	180.50	75.5	0.30
	تجريبية قبلي	14	16.11	225.50		
البعد الثاني: الوصف	ضابطة قبلي	14	13.86	152.00	47.0	019
	تجريبية قبلي	14	18.14	254.00		
البعد الثالث: العمل بوعي	ضابطة قبلي	14	13.68	191.50	86.5	0.60
	تجريبية قبلي	14	15.32	214.50		
البعد الرابع: عدم إصدار الأحكام	ضابطة قبلي	14	12.11	169.50	64.5	0.12
	تجريبية قبلي	14	16.89	236.50		
البعد الخامس: عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	ضابطة قبلي	14	14.18	198.50	93.5	0.83
	تجريبية قبلي	14	14.82	207.50		
الدرجة الكلية	ضابطة قبلي	14	12.43	174.00	69.0	0.19
	تجريبية قبلي	14	16.57	232.00		

وتوضح نتائج جدول (6) ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو أقل في البعد الأول في مقياس اليقظة العقلية الخاص بالمراقبة لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو أقل في البعد الثاني في مقياس اليقظة العقلية الخاص بالوصف لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو أقل في البعد الثالث في مقياس اليقظة العقلية الخاص بالعمل بوعي لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو أقل في البعد الرابع في مقياس اليقظة العقلية الخاص بعدم إصدار الأحكام لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو أقل في البعد الخامس في مقياس اليقظة العقلية الخاص بعدم التفاعل مع التجربة الداخلية لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو أقل في الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي.

نتائج السؤال الثالث:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في قياس اليقظة العقلية؟

– وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (مان وتني) لمعرفة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس اليقظة العقلية.

جدول (7 اختبار (مان ويتني U) لمعرفة الفروق في مقياس اليقظة العقلية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي

المحاور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (مانوتني U)	مستوى الدلالة
المراقبة	ضابطة بعدي	14	7.50	105.00	4.5	0.001**
	تجريبية بعدي	14	21.50	301.00		
الوصف	ضابطة بعدي	14	7.48	105.00	4.3	0.001**
	تجريبية بعدي	14	21.50	301.00		
العمل بوعي	ضابطة بعدي	14	7.89	110.50	5.5	0.001**
	تجريبية بعدي	14	21.11	295.50		
عدم إصدار الأحكام	ضابطة بعدي	14	7.40	105.00	4.2	0.001**
	تجريبية بعدي	14	21.50	301.00		
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	ضابطة بعدي	14	7.60	105.00	4.8	0.001**
	تجريبية بعدي	14	21.50	301.00		
الدرجة الكلية	ضابطة بعدي	14	7.50	105.00	4.5	0.001**
	تجريبية بعدي	14	21.50	301.00		

** **دالة عند مستوى (0.01) أو أقل.**

توضح نتائج جدول (7) اختبار (مان ويتني U) لمعرفة الفروق في مقياس اليقظة العقلية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وتبين من خلاله ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو أقل، في البعد الأول في مقياس اليقظة العقلية الخاص بالمراقبة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وكانت اتجاهات الفروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو أقل، في البعد الثاني في مقياس اليقظة العقلية الخاص بالوصف بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وكانت اتجاهات الفروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو أقل، في البعد الثالث في مقياس اليقظة العقلية الخاص بالعمل بوعي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وكانت اتجاهات الفروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو أقل، في البعد الرابع في مقياس اليقظة العقلية الخاص بعدم إصدار الأحكام بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وكانت اتجاهات الفروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو أقل، في البعد الخامس في مقياس اليقظة العقلية الخاص بعدم التفاعل مع التجربة الداخلية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وكانت اتجاهات الفروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو أقل، في الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وكانت اتجاهات الفروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي في قياس اليقظة العقلية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ويلككسن) لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في قياس اليقظة العقلية لدى عينة من طلاب جامعة شقراء.

جدول (8) اختبار (ويلككسن، The Wilcoxon test) لمعرفة الفروق في مقياس اليقظة العقلية لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي

	المجموعة		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المراقبة	التجريبية قبلي	الرتب السلبية	0	0	0.00	3.308	0.001**
	التجريبية بعدي	الرتب الإيجابية	14	7.5	105.0		
الوصف	التجريبية قبلي	الرتب السلبية	0	0	0.00	3.301	0.001**
	التجريبية بعدي	الرتب الإيجابية	14	7.5	105.0		
العمل بوعي	التجريبية قبلي	الرتب السلبية	0	0	0.00	3.298	0.001**
	التجريبية بعدي	الرتب الإيجابية	14	7.5	105.0		
عدم إصدار الأحكام	التجريبية قبلي	الرتب السلبية	0	0	0.00	3.299	0.001**
	التجريبية بعدي	الرتب الإيجابية	14	7.5	105.0		
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	التجريبية قبلي	الرتب السلبية	0	0	0.00	3.304	0.001**
	التجريبية بعدي	الرتب الإيجابية	14	7.5	105.0		
الدرجة الكلية	التجريبية قبلي	الرتب السلبية	0	0	0.00	3.296	0.001**
	التجريبية بعدي	الرتب الإيجابية	14	7.5	105.0		

** دالة عند مستوى (0.01) أو أقل.

توضح نتائج جدول (8) فيما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في البعد الأول الخاص بالمراقبة لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقياس اليقظة العقلية، وكانت اتجاهات الفروق لصالح القياس البعدي، وتبرز هذه النتيجة فاعلية التدريب على بعض عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في البعد الثاني الخاص بالوصف لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقياس اليقظة العقلية، وكانت اتجاهات الفروق لصالح القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في البعد الثالث الخاص بالعمل بوعي لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقياس اليقظة العقلية، وكانت اتجاهات الفروق لصالح القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في البعد الرابع الخاص بعدم إصدار الأحكام لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقياس اليقظة العقلية، وكانت اتجاهات الفروق لصالح القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في البعد الخامس بعدم التفاعل مع التجربة الداخلية لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقياس اليقظة العقلية، وكانت اتجاهات الفروق لصالح القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، وكانت اتجاهات الفروق لصالح القياس البعدي.

ملخص نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب على عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لدى طلاب جامعة شقراء بمحافظة عفيف، وذلك بعد تطبيق البرنامج، وذلك بالرجوع لنتائج فروض الدراسة (الثاني والثالث والرابع)، وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه بحوث ودراسات أخرى سابقة، مثل؛ دراسة ثابت (2006)، ودراسة Calik et al. (2014)، ودراسة الصباغ (2015)، ودراسة السقا (2016)، ودراسة الختاتنة (2019)، ودراسة عوض (2016)، ودراسة النجار (2019)، ودراسة بهنساوي (2020)، ودراسة محمد وآخرين (2021) التي تؤكد أن التدريب على عادات العقل مثل: التفكير الناقد والمثابرة والتحكم بالتهور والتساؤل وطرح الأسئلة والكفاح من أجل الدقة يؤدي إلى تنمية المراقبة والوصف والوعي، وعدم إصدار أحكام، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية واجترار الحزن والهم والغم؛ مما يؤدي إلى التصرف اليقظ والواعي لدى طلاب جامعة شقراء، وخاصة عندما تتم ممارستها كتكليفات يومية للمتدربين حتى تُصبح جزءًا من البنية المعرفية في أولوياتهم اليومية عن طريق استخدام العديد من الأساليب والفنيات مثل: المحاضرة والمناقشات الجماعية وطرح الأسئلة والتغذية الراجعة والتعزيز ولعب الدور والنمذجة والواجبات المنزلية.

ويرى الباحث أن التغيرات الكيفية التي طرأت على عينة الدراسة ترجع لعدة عوامل، منها:

- إيمان الحالات بأن التدريب على عادات العقل ومعالجة المعلومات ينطلق من أن التعلم محكوم بالطريقة التي نستقبل بها المعلومات، وكيفية تخزينها؛ بل والقدرة على استرجاعها مرة أخرى بطريقة منظمة، وانسحاب أثر التدريب على المواقف الجديدة في حياتهم الأكاديمية والمهنية والإنسانية، وهذا ما أكده نموذج معالجة المعلومات كأحد أبعاد الاتجاه المعرفي السلوكي في نظرية التعلم.

فقال الحالة (س): إنني كنت عندما أمرُّ بمشكلة ما، كان يُسيطر على تفكيري فكرة محددة مغلقة، دون النظر لجميع أبعاد الموقف، ولكن بعد عدة جلسات، وبعد التدريب على التفكير الناقد المرن والمثابرة، وتحكمي في اندفاعي وتهوري تجاه كثير من المواقف، وجدت أنني مبالغ في الأمر، ولديَّ بعض المميزات التي لم أكن أنظر لها، ومنها أنني شخص أمتلك القدرة على التأمل والإصغاء،

ويمكن استثمار ذلك في التفوق الدراسي.

– رغبة الحالات في التحلي ببعض الصفات الإيجابية كنمط من السلوكيات الذكية التي تُدير وتنظم العمليات العقلية، وتحوِّل هذه الاستجابات إلى عادات عقلية منتجة مثل: الكفاح من أجل الدقة، وغيرها من الممارسات المؤثرة في تنمية الوعي والتأمل والمراقبة وعدم الاندماج المعرفي واجترار الأحزان.

– أن المتعلم كائن نشط وفعال أثناء عملية التعلم؛ حيث لا ينتظر وصول المعلومات إليه، بل يسعى إلى البحث عنها، ويعمل على معالجتها واستخلاص المناسب منها بعد إجراء العديد من المعالجات المعرفية عليها، مستفيدًا في ذلك من خبراته السابقة، الأمر الذي يمكِّنه من إنتاج تمثيلات معرفية معينة، تُحدد أنماط سلوكه حيال المواقف أو المثيرات التي تواجهه، ومن هنا جاءت التدريبات على اكتساب عادات العقل في تنمية اليقظة العقلية لتُخاطب الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي معًا، كمصادر لتوظيف جميع الحواس الخمس في جمع البيانات المطلوبة للتعامل معها بتأمل ووعي وتيقظ، ودعم ذلك ما تحدث عنه الحالة (م) بقوله: إن فكرتي عن التأمل خطأ، وكنت أستنفد قوتي في أحلام اليقظة، واعتقدت أن هذا هو التأمل والمراقبة، ولكن بعد ممارسة لعب الدور والنمذجة والمناقشات الجماعية التي تم استخدامها في الجلسات وجدت أنني على خطأ، وكنت أمارس عادة سلبية، فكان نصيبي الإخفاق في الاختبارات السابقة، بل كانت هذه العادة تخلق صدامًا يوميًا بيني وبين والدتي وتقول: إن وقتك ضائع هباءً.

– ممارسة التساؤل وطرح الأسئلة لحل المشكلات أمر مهم، لأن صياغة المشكلات في العادة أكثر أهمية من حلها ؛ ذلك لأن الحل قد يكون مجرد مهارة رياضية أو تجريبية، أما القدرة على طرح أسئلة ووضع احتمالات جديدة، أو التمعن في مشكلات قديمة من زاوية جديدة، فهذا يتطلب خيالًا خلّاقًا، ويشير إلى تقدم حقيقي في المهارات العقلية، وهذا ما فعلتْه التدريبات على فن طرح الأسئلة والبحث عن بدائل مبتكرة من خلال المراقبة والوعي والوصف والتفكير حول التفكير (التفكير ما وراء المعرفة) دون إصدار أحكام مسبقة، وساعد على نجاح هذه المهمة استخدام طرح الأسئلة والتعزيز، سواء الإيجابي أو السلبي والتغذية الراجعة.

فالغاية من التأمل أعم وأشمل من أن يكون مقرونًا بهدف واحد، ويشمل تأثيره جوانب حياة الفرد كافة؛ والغاية منه إكساب العقل هدوءًا وصفاءً يمكِّنه من الإحاطة بالأشياء إحاطةً كُلِّية، ومن اكتشاف الروابط فيما بينها؛ بحيث يتمكَّن من الكشف عن نفسه كجزء من الجشطلت المحيط، فيستطيع الفرد إذ ذاك القيام بدوره كجزء متصل بمحيطه دون تناقُض أو صراع داخلي، ويدعم ذلك ما أشار إليه كيميس وآخرون Kimmes et al (2017) بأن نشاط المخ الكهربائي أمر ممكن، فقد تبيَّن أن حالة من التبدل في نشاط أجزاء المخ تبدو واضحة كلما بدأ الفرد في التأمل، فقد لوحظ أثناء التأمل أن الجزء الأمامي من المخ ينشط مع البدء بالتأمل، في حين الجزء الخلفي من المخ يحدث له انخفاض تدريجي في نشاطه، ويشكل الجزء الخلفي المنطقة المسؤولة عن الإحساس بالزمان والمكان، ويساعده على التخلص من ظروف الزمان والمكان التي قد تعوق تفكيره.

– وساعد على فاعلية البرنامج توافر شروط المراقبة والوعي وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية السلبية من خلال التدريب على المثابرة والكفاح.

– تفعيل المناقشة والحوار بشكل مستمر في جميع الجلسات؛ مما أعطى فرصة لتبادل الآراء وتغيير البنية المعرفية ودحض الأفكار السلبية والتحلي بالسلوكيات المرغوبة.

– بالإضافة إلى أن خصائص العينة وتجانسها إلى حد كبير؛ من حيث سن العينة، والجامعة والكلية، كل ذلك ساعد على ممارسة عادات العقل، سواء المثابرة أو التحكم بالتهور أو التفكير الناقد المرن، وتنفيذ جميع خطوات البرنامج بدقة.

– ممارسة الواجبات والتكليفات اليومية، ومتابعة ذلك في جداول النشاط، وعمل تقييم في بداية كل جلسة لِمَا تم إنجازه، وما تم الاستفادة منه في نهاية كل جلسة بسؤال الحالات؛ ما المهارات التي تم اكتسابها؟ وما الأفكار التي تم تعديلها؟

خلاصة القول: إنّ اليقظة العقلية حتى يتم تنميتها لدى طلاب الجامعة، لابد من تأمل ووعي بالذات، ومراقبتها، كما يحدث في فنية مراقبة الذات لدى آرون بيك، ولن يحدث ذلك إلا من خلال التدريب على نمط من السلوك المتعلم؛ حتى يُصبح راسخًا يتعود

الطالب على ممارسته، ويُعد سلوكًا اعتياديًا لديه في تفكيره وشعوره، وهذا ما يُطلق عليه بعادات العقل، وحتى يتحقق هذا الهدف قام الباحث بالتدريب على إعادة بناء معرفي لدحض وإطفاء السلوكيات السلبية، وإحلال سلوكيات مرغوبة بدلًا منها، وهذا ما قام به الباحث في استثمار المناقشة والحوار ولعب الدور والتغذية الراجعة والتعزيز والنمذجة والمناقشات الجماعية أثناء الجلسات.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

إجراء دراسات للكشف عن عادات العقل ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، ومن ثمّ اقتراح تدخلات إرشادية وعلاجية تسهم في التّخفيف من صعوبات التأمل والتيقظ لديهم.

حث الوالدين على معرفة السلوكيات التي تؤدي الي نقص الانتباه لدي أبنائهم منذ الصغر.

توعية الوالدين وأساتذة الجامعة بضرورة اكتشاف عادات العقل والعمل على تحسينها لدى أولادهم وطلابهم.

التوسع في الدراسات والبحوث التي تهتم بعادات العقل للتعامل مع متغيرات أخرى.

تفعيل دور وحدات الإرشاد بالكليات أمام جميع الطلاب؛ لمساعدتهم في اكتساب عادات عقلية إيجابية.

التوسع في إنشاء مراكز الإرشاد الأكاديمي في محافظات المملكة.

عقد دورات وورش عمل للقائمين بعملية الإرشاد الأكاديمي؛ للاطلاع على التوجهات الجديدة، وتفعيلها مع الطلاب.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، سليمان عبد الواحد وغنايم، أمل محمد. (2019). «تنمية وتفعيل يقظة العقل وعاداته لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والموهوبين: نتائج عربية من واقع الدراسات النفسية». مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، 1(58)، 229-363.

أبو لطيفة، لؤي حسن محمد. (2019). «عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة». المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، رفاد للدراسات والأبحاث، 5 (3)، 296-180.

إسماعيل، هالة خير سناري. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية، دراسة تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة جنوب الوادي، مصر، 2(50)، 287 - 335.

البحيري، عبد الرقيب، الضبع، فتحي. العواملة، عائدة. (2014). «الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع». مجلة الإرشاد النفسي، جامعة جنوب الوادي، مصر، 1(39)/ 140-130.

بديوي، زينب حياوي. (2018). «اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة». مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. جامعة البصرة، العراق، 1 (43)، 452-418.

بهنساوي، أحمد فكري. (2020). «برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة». مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مصر، 21 (5)، 227 – 267.

ثابت، فدوى ناصر. (2006). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الحارثي، إبراهيم. (2002). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

الحبشي، محمد. (2006). أثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة المنصورة، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

الختاتنة، سامي محسن. (2019). «فعالية برنامج للتدريب على اليقظة العقلية في خفض الضغط النفسي وتحسين نمط الحياة لدى طلبة جامعة حكومية في الأردن». مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، 1(46)، 78-61.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). التوجيه والإرشاد النفسي (ط4). الرياض: عالم الكتب للتوزيع والنشر.

سعيد، أيمن حبيب. (2006). أثر استخدام إستراتيجية (حلل – اسأل – استقصى) على تنمية عادات العقل لدى طالب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. المؤتمر العلمي العاشر – التربية العلمية: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

السقا، وردة عثمان عرفة. (2016). «العلاقة بين اليقظة الذهنية وكل من الغضب وإدارته». مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مصر، 1(17)، 649-625.

السواح، منار. (2011). «فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات المعلمات برياض الأطفال». مجلة العلوم التربوية، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر، 1(56)، 35-18.

الشمري، مشعل. (2013). عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعي في ضوء النوع والتخصص لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل الدراسي بدولة الكويت. (رسالة ماجستير)، بكلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الصباغ، سميلة. (2015). «عادات العقل لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية وعلاقتها بكل من جنس الطلبة والمستوى الجامعي والتحصيلي لهم واتجاهاتهم نحو الرياضيات». مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، 30(5)، 108-69.

الطنطاوي، محمود محمد. (2017). «عادات العقل وعلاقتها بالاحتراق النفسي والدافعية نحو العمل لدى معلمي الإعاقة الفكرية». مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، 21 (6). 151-93.

عبد الرازق، محمد مصطفى. (2019). «فعالية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة العقلية في خفض مشكلات التنظيم الانفعالي وتحسين صورة الجسم لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين». المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، مصر، 66 (62)، 1116-1015.

عبد الرحمن، حنان أحمد. (2020). «اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى عينة من موظفي بعض مؤسسات الدولة». مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 2(44) 189-115.

العتيبي، ضيف الله حمدان. (2014). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عدس، عبد الرحمن، عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايت. (2020). البحث العلمي: مفهومه وأداوته وأساليبه. الأردن: دار الفكر.

عوض، شيرين فايز. (2016). فاعلية خرائط التفكير والأنشطة الكتابية في تنمية بعض المفاهيم الاجتماعية وعادات العقل والكفاءة الذاتية في علم الاجتماع لدى طالب المرحلة الثانوية. (رسالة دكتوراه)، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، مصر.

عويز، حمزة عبد الله. (2014). تأثير اليقظة العقلية في الذاكرة الخاطئة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد: العراق.

القضاة، محمد فرحان. (2014). «عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود». المجلة العربية لتطوير التفوق، اليمن، 8(5)، 59-34.

قطامي، يوسف وعمور، أميمة. (2005). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. عمان، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

مازن، حسام الدين محمد. (2011). «عادات العقل وإستراتيجيات تفعيلها في تعليم وتعلم العلوم والتربية العلمية». مجلة التربية العلمية: فكر جيد لواقع جديد. ورقة عمل مقدمة إلى الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس عشر، أبريل، 2011.

محمد، عمرو على وسليمان، سناء محمد ومنتصر، شادية عبد العزيز. (2021). «برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم لتحسين بعض عادات العقل». مجلة البحوث العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مصر، 2 (2)، 153- 191.

محمد، أميرة بدر. (2019). «اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية». مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 30 (117)، 482-399.

المعموري، علي حسين. (2018). «اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة». مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، 25 (3)،

.229-247

النجار، حسني زكريا. (2019). «النموذج البنائي للعلاقات بين عادات العقل والأسلوب الإبداعي وكفاءة التمثيل المعرفي لدي طلبة كلية التربية». المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، 103(29)، 107 – 171.

النجار، حسنى زكريا. (2020). فعالية التدريب على إستراتيجيات التعلم الذاتى باستخدام Web2 فى خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيا. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، 12(3)، 217 – 286.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2016). «فعالية برنامج تدريبي في تنشيط المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة في ضوء أساليب التفكير وعادات العقل لديهم». المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، 26 (90)، 291-245.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Baer, A., Gregory T., Smith, J., Hopkins, J., Krietemeyer, E., & Leslie, T. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. Assessment, 13(1), 27-45.

Bajaj, B., & Panda, N. (2015). Mediating role of resilience in impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well- being. Personality and Individual Differences, 1(93), 63-67.

Bishop, R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, D., Carmody, J., Segal, V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), 230–241.

Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviors. Emotional and Behavioral Difficulties, 17 (4), 47-63.

Calik, M., Turan, B. & Coll, K. (2014) A cross-age study of elementary student teachers' scientific habits of mind concerning socio-scientific issues. International Journal of Science and Mathematics Education, 12(6), 1315-1340.

Cambell, J. (2010). Theorizing Habits of Mind as a Framework for Learning. Retrieved on 23/8/2022 from http://www.aare.edu.au106pap/cam06102.pdf.

Costa, A., & Kallick, B. (2009). Habits of Mind Across the curriculum: Practical and Creative Strategies for Teacher. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, Virginia: Top Publishers.

Costa, A., & Kalliek, B. (2008). Learning and Leading with Habits of Mind. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, Virginia: Top Publishers.

Deurr, M. (2008). The use of meditation and mindfulness practice to support military care providers: a prospectus. Report prepared to center for contemplative mind no society North ampton, M .A.

Kim, K., Lee, Y., & Lee, J. (2020). The Effect of Eye-Feedback Training on Orienting Attention in Young Adults With Sluggish Cognitive Tempo. Frontiers in Psychiatry, 11. doi:10.3389/fpsyt.2020.00184.

Kimmes, G., Jaurequi,. E., Ross, W., Frank, D., & Srivastava, S. (2017). Mindfulness in the Context of Romantic Relationships: Initial Development and Validation of the Relationship Mindfulness Measure. Journal of Marital and Family Therapy 1(6), 575-589.

Langer, J.(2000). The construct of mindfulness. Journal of social Issues, 56(2),1–9.

Langer, J. (1989). Mindfulness. New York: Addison-Wesley.

Mace, C. (2008). Mindfulness and mental health: therapy, theory and science. London: Routledge Press Publishers.

Marzano, J., Pickering, J., Arredondo, E., Blackburn, J., Brandt, S., & Moffett, C. (1992). Teacher is manual: Dimensions of learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Development.

Mercado, E. (2008). Neural and Cognitive Plasticity: From Maps to Minds. Psychological Bulletin 134(1), 109-37.

Murphy, J., Mermelstein, C., Edwards, M., & Gidycz, A.(2012). The Benefits of Dispositional Mindfulness in Physical Health: A Longitudinal Study of Female College Student. Journal of American College Health, 60(3), 341 – 348.

Napora, A. (2013). The impact of classroom-based meditation practice on cognitive engagement, mindfulness and academic performance of undergraduate college students. (Unpublished Ph.D. dissertation) , State University of New York at Buffalo.

Neale, I. (2006). Mindfulness meditation: an integration of Perspective from Buddhism, science and Clinical Psychology. (Unpublished Doctoral Dissertation). California Institute of Integral Studies. An Francisco.

Oxford. (2014). Mindfulness in Oxford dictionaries online. Retrieved on 27/82022 from http: //www. Oxford dictionaries.com therapy (AACBT)

Perkins, D., & Tishman, S. (2006). Toward a Dispositional Perspective on Education and Its Research Needs. Harvard: Graduate School of Education.

Prowse, E., Bore, M., & Dyer, S. (2013). Eating Disorder Symptomatology, Body Image, and Mindfulness: Findings in a Non-Clinical Sample. Clinical Psychologist, 17(2), 77-87.

Roberts, K., & Danoff-Burg, S. (2010). Mindfulness and Health Behaviors: Is Paying Attention Good for You?. Journal of American College Health, 59(3), 166–173.

Shafer, E., & Millman, L. (1983). How to Help Children with Common Problems. NY: First Mosby Medical Library Printing.

Tilahun, L.(2017). The effects of mindfulness training on stress levels of University Student. MAI 55 – Reports. USA.

البحث الثاني عشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة والتحديات التي تواجههم من وجهة نظر هؤلاء الباحثين

Requirements for The Excellence of Researchers in The Field of Special Education and The Challenges They Face from their Perspectives

د. مبارك غياض محمد العنزي

Mubarak Ghayadh M Alanazi

متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة والتحديات التي تواجههم من وجهة نظر هؤلاء الباحثين

Requirements for The Excellence of Researchers in The Field of Special Education and The Challenges They Face from their Perspectives

د. مبارك غياض محمد العنزي

أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة الجوف

Mubarak Ghayadh M Alanazi

Jouf University ،Assistant Professor of Special Education -Education Faculty

mganazi@ju.edu.sa

00966541442385

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة من منظورهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (81) باحثا في مجال التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم التحديات التي تواجه الباحثين هي كثرة الأعباء الملقاة على الباحث وصعوبة النشر في المجلاّت العلمية المحكمة. كما أظهرت الدراسة أن أهم متطلبات تأهيل الباحثين جاءت في تقديم دورات تدريبية، وتوفير نظام فحص للأوراق العلمية. كما أن المتطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي جاءت في تقديم الدعم للنشر في مجلات مصنفة (SCOPUS) أو (ISI) أو ذات معامل تأثير مرتفع، عدم التباين في نسب الحوافز المادية، ربط الناتج البحثي بترقيات الباحثين. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق معنوية للمتطلبات وفقًا لمتغيرات الدراسة، عدا محور متطلبات تأهيل الباحثين وجاءت الفروق لصالح خريجي الخارج. وتوصي الدراسة بضرورة تضافر الجهود الرسمية والأهلية لتوفير متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: متطلبات التميز البحثي، الباحثون في مجال التربية الخاصة.

Abstract: The study aimed to identify the requirements for distinguishing researchers in the field of special education and the challenges they face from their perspectives، the study followed the descriptive analytical approach، and the sample consisted of (81) researchers in the field of special education. The results showed that the most important difficulties facing researchers are existence of many burdens placed on the researcher، difficulty of publishing in scientific journals، the most important requirements for qualifying researchers came in the provision of training courses and an examination system for scientific papers. Also، the requirements related to motivation programs in the research field came in providing support for publication in classified journals (SCOPUS) or (ISI) or with a high impact factor، non-variance in the percentages of material incentives، linking research output with promotions of researchers. Moreover، there were no significant differences in the requirements according to study variables، except for requirements for the qualification of researchers، and the differences came in favor of the graduates abroad. The study recommends the need to combine official and civil efforts to provide the requirements for excellence of researchers in the field of special education.

Keywords: Requirements for Research Excellence، Researchers in Field of Special Education.

المقدمة:

ترتكز مؤسسات التعليم العالي على معايير ونماذج دولية بوصفها محاولة لعملية التطوير المستمر وتحقيق التميز في جودة الخدمات التعليمية والبحثية. كما حظيت مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير بوصفها ركائز مهمة تعتمد عليها الدولة في تحقيق التقدم، ومواكبة التطورات العلمية، والتقنية والإنسانية. ونظرًا للدور المهم الذي تمثله مؤسسات التعليم العالي والمراكز البحثية التابعة لها، فقد كانت الحاجة ملحة للتخطيط والتطوير لهذه المؤسسات بصورة مستمرة، وعمل المراجعات والدراسات الدورية لتقييم برامجها وخططها والتأكد من جودة مخرجاتها وخدماتها لتحقيق التميز (سليم، 2020).

أصبح البحث العلمي الركيزة الأساسية لعملية التطوير حيث كان له تأثيرًا كبيرًا في تنمية الكثير من الجوانب العلمية، والاقتصادية والإنسانية اعتمادا على مرحلة التطور التي يمر بها كل بلد وسلم الأولويات البحثية. لهذا كان الاهتمام بالبحث العلمي اتجاهًا عاما تأخذ به المجتمعات المتقدمة على أوسع نطاق، وتسعى المجتمعات النامية إلى التوصل به إلى مواجهة مشكلاتها المختلفة، وتطوير أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية على حد سواء (بدران، 2015). وحظي قطاع البحث العلمي والتطوير في المملكة العربيّة السعوديّة بالاهتمام الكبير من خلال رؤية المملكة 2030 كأداة مهمة في عملية التطوير، والتميز في أي مجال، حيث نصت الرؤية على ضرورة الارتقاء والوصول إلى أول 10 بلدان في مؤشر التنافسية العالمية في ميدان البحث العلمي (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016).

كما يلعب البحث العلمي دورًا كبيرًا في تنمية المجتمعات من جميع النواحي الإنسانية ولمختلف الفئات سواءً كانوا من الأفراد ذوي الإعاقة، أو غيرهم وبمختلف احتياجات الإعاقة سواءً كانت حركية أو عقلية أو حسية حيث أنّ تحقيق التميز البحثي في مجال التربية الخاصة يهدف إلى أنَّ يكون الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة قادرا على الاستقلال والتكيف مع المجتمع ومع الإعاقة (Cook & Cook، 2016). كما أنَّ الاهتمام بتنمية مهارات الباحثين في ميدان التربية الخاصة يسهم بصورة كبيرة في تحقيق التميز، ومواكبة التطورات السريعة من خلال مساعدتهم على التزود بالمهارات والمعلومات، والأدوات اللازمة لهم، حيث أنهم يشكلون حجر الزاوية في العملية التعليمية والبحثية، وهم أيضاً مسؤولون عن إعداد أجيال من ذوي الإعاقات قادرة على الإسهام في تطور المجتمع، وتحقيق رؤيته (الحاج ومصطفى والمغاربة، 2018)؛ لذلك تأتي هذه الدراسة بوصفها مبادرة لتزويد الباحثين بالأدوات الفعالة لرفع جودة البحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

مشكلة الدراسة:

يستمد البحث العلمي في مجال التربية الخاصة أهميته من تزويد الباحثين بجميع الإمكانيات والأدوات لمواجهة التحديات والمصاعب التي تواجههم في تحقيق التميز البحثي عن طريق توسيع معارفهم بأسس البحث العلمي ومنهجياته، وأهم مهاراته بالإضافة إلى تحسين مستوى الكتابة الأكاديمية والنقدية (Vaughn & Swanson، 2015). لذلك من المهم توسيع دائرة معرفة الباحثين في ميدان التربية الخاصة بواسطة الاطلاع على أعمال بحثية حققت التميز والاستفادة من خبراتها بوصفها نموذجًا يحتذى به مستقبلا في تزويد الباحثين بالأدوات الفعالة لرفع جودة البحث العلمي في مجال التربية الخاصة. إلا أنَّه من خلال العمل في مجال البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة، ولطبيعة العمل الجامعي وللاطلاع على الناتج البحثي ظهرت بعض الانتقادات على الإرث البحثي في ميدان التربية الخاصة التي قد تقف عائقا أمام تحقيق التميز البحثي منها:

- التكرار والعشوائية في اختيار المواضيع البحثية.
- قلة العمل في مجموعات بحثية، وكثرة العمل الفردي في مجال التربية الخاصة.
- ضعف أوعية النشر، وقلة النشر في مجلات علمية محكمة من مثل WoS & Scoupas
- قلة الدراسات التي تستخدم أساليب البحث النوعي، واستخدام الغالبية منها للبحث الكمي.
- غياب فكرة العمل المؤسسي.

- قلة التكامل بين البحوث القائمة في مجال التربية الخاصة.

وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي الآتي: ما متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة وما التحديات التي تواجههم من وجهة نظر هؤلاء الباحثين؟

ينبثق من السؤال الرئيسي السابق للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي في التربية الخاصة من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور أفراد العينة حول متطلبات تأهيل الباحث في المجال البحثي وفقًا للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)؟
3. ما المتطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين في مجال التربية الخاصة؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور الباحثين حول المتطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي وفقًا للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)؟
5. ما التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور الباحثين حول التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة وفقًا للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)؟

أهداف الدراسة:

تتكون أهداف الدراسة من العدّات ذات الصلة بمتطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة الآتية:

1. التعرف على متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية.
2. التعرف على المتطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين في مجال التربية الخاصة.
3. التعرف على التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية
4. التأكيد على دور الباحثين في مجال التربية الخاصة في تطوير البحث العلمي والارتقاء به.
5. التعرف على الفروق في تصورات الباحثين حول متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة والتحديات التي تواجههم وفقًا للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في عدها – على حد علم الباحث – من الدراسات النادرة التي تهدف إلى الكشف عن متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة، والتحديات التي تواجههم من منظورهم مع الأمل أن تشكل هذه الدراسة نقطة انطلاق في مجال البحث العلمي والتميز في ميدان التربية الخاصة من خلال التعرف على وجهات نظر الباحثين ذوي الصلة المباشرة بذلك. ومن الناحية العملية تبرز أهمية الدراسة الحالية في التعرف على التحديات والمصاعب، والمتطلبات ذات العلاقة بالتأهيل وبرامج التحفيز والتدريب التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة أملًا في محاولة علاج هذه المشاكل من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية.

محددات البحث:

المحددات الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على التعرف على متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة والتحديات التي تواجههم من منظورهم. تحدد أيضاً بالجوانب الآتية:

المحددات البشرية: اقتصرت الدراسة على الباحثين في مجال التربية الخاصة في الجامعات السعودية الحكومية وبلغت العينة (81) باحثا.

المحددات الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444-هـ – 2022- 2023م.

مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحث إجرائيًا كلا من:

متطلبات التميز البحثي: **بأنه جميع ما يحتاجه الباحث من أجل الوصول إلى إنتاج بحثي معرفي يلامس احتياجات ومستقبل المجتمع وخدمته، ويطور المعرفة الإنسانية من خلال مراعاة متطلبات جودة النشر في مجلات ودوريات علمية محكمة ذات معامل تأثير وذات اهتمام بالمجالات العلمية الحديثة.**

الباحثين في مجال التربية الخاصة: **جميع الباحثين المتخصصين والمؤهلين للقيام بمهام البحث والتعليم للأفراد من ذوي الإعاقة والموهوبين.**

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري

يُعد التميز البحثي ظاهرة أكاديمية تتأثر بالعوامل التطويرية لكل مجتمع على حدة (محمد،2020). لذا يتطلب أولا مراجعة بعض المفاهيم التي يمكن الارتكاز عليها في عملية فهم، وتعريف مبادئ التميز البحثي في مجال التربية الخاصة إذ يعد التميز البحثي والتربية الخاصة من أهم المفاهيم التي يتطلب إلقاء الضوء عليها، وتعريفها في خطوة تسهم في تسهيل فهم وتعريف التميز البحثي في مجال التربية الخاصة.

يمكن تعريف التميز بأنه مجموعة من النشاطات يتم ابتكارها وتنظيمها من قبل المؤسسة لتصل إلى أعلى درجات الاتقان في العمل، والأداء بشكل يحقق بل يفوق رغبات وتوقعات جميع المستفيدين (غانم، 2018). كما يعرفها السلمي (2017، ص 83) بأنها حالة من الإبداع والتفوق تحقق من خلالها مستويات عالية في الأداء والتنفيذ تقود إلى نتائج، وإنجازات متفوقة تحقق مستوى عال من الرضى؛ لذا فإن التميز يعد نشاطًا يمكن من خلاله استثمار جميع الإمكانات والقدرات والموارد بشكل يجعل الفرد أو المؤسسة التي تقوم به منفردة ومتميزة.

أما البحث العلمي، فهو حلول مستقلة لمشكلة معينة يتم من خلالها جمع منظم ومخطط للبيانات من أجل تحليلها وتفسيرها (العمراني، 2019). وهو أيضاً كما عرفه الضمور (2021، ص7) الجهد العلمي المنظم والدقيق الهادف إلى اكتشاف المعرفة العلمية، والذي يعتمد على مناهج علمية متعددة، بهدف الوصول إلى حقائق علمية يمكن تطبيقها من أجل تحسين حياة، وتطوير المجتمعات في كافة المجالات؛ لذلك يعد البحث العلمي بكافة مناهجه أحد الوسائل التي يمكن للباحثين من خلالها دراسة جميع الظواهر أو المشكلات التي يمكن من خلالها الوصول إلى كشف الحقائق مع تقديم التفسيرات مع إمكانية التنبؤ المستقبلي بالأبعاد التي تأخذها هذه الظواهر والمشكلات.

أما التميز البحثي في جميع المجالات العلمية، فيرتكز بشكل أساسي على ما يتم تقديمه والاهتمام به من أبحاث، ويتم تحقيقه من خلال تحديد ماهيته ومجالاته مع رسم خارطة استرشادية للحاق بالتقدم الذي تم في مجالات البحث العلمي سواء كان

بالدول أو مؤسسات التعليم العالي المتقدمة (سليم، 2020). تعرف أيضاً إيمان علي (2018، ص11) التميز البحثي بأنه إنجاز بحثي نوعي ملموس تحققت له المكانة الرفيعة، والريادة عند مقارنته مع غيره من الأبحاث ويهدف إلى تنمية المجتمع وخدمته. كما أنه التميز في الأداء البحثي الذي يراعي جودة مدخلات منظومة البحث العلمي ويؤدى إلى إنتاج معرفي ومخرجات تسهم في حل مشكلات المجتمع والنهوض بالمعرفة الإنسانية (محمد،2020).

إنَّ التميز في المجال البحثي يتطرق إلى المجالات التي تستشرف المستقبل مع الابتعاد عن التكرار، والنمطية من خلال اتباع كل ما هو جديد لتحقيق الأهداف وتطويرها والوصول إلى نتائج ذات جودة عالية في التنافسية (المصري، 2019). كما أنَّ جودة النشر في مجلات ودوريات علمية محكمة وذات معامل تأثير يعد من أهم المجالات في التميز البحثي (الحنو، 2016 أ). ويعد الاهتمام أيضاً بمستوى الكتابة الأكاديمية القائم على سرد الحجج والحقائق من أهم مجالات التميز في البحث العلمي (يوسف، 2021).

وبالنظر إلى مجالات التميز البحثي في المجال التربوي بشكل عام أشار كل من فودة وعز الدين (2015) إلى عدة مجالات منها:

1. الاهتمام بالمشروعات العالمية.
2. توظيف التكنولوجيا وتطبيقاتها في التربية.
3. المجالات العلمية الحديثة وفروعها.
4. الجوانب الوجدانية التي تشمل القيم والميول والاتجاهات المرتبطة بالتربية.
5. الفئات التربوية الخاصة من المعاقين والموهوبين.
6. تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

وبالنظر إلى المفهوم الآخر، يقصد بميدان أو مجال التربية الخاصة بأنه عملية التربية والتعليم الموجهة للأفراد ذوي الإعاقة والموهوبين من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الذين هم بحاجة إلى خدمات فردية تربوية وتعليمية خاصة، بهدف استثمار أكبر قدر من قدراتهم في خدمة أنفسهم ومجتمعهم (الشوربجي، 2015). وفي المجال البحثي في هذا الميدان تؤكد ليندا بالا (Linda Palla، 2019) أنَّ سياسات التربية الخاصة تشجع المختصين والباحثين على ضرورة استثمار ميدان التربية الخاصة بوصفه ممارسات مثبتة علميا، وعدّ البحث العلمي السبيل الأمثل للتحقق من فعالية أي ممارسة. مع الحاجة الملحة إلى تكوين قاعدة بحثية في مجال التربية لحاجات الطلاب ذوي الإعاقة المتكررة إلى حل مشكلات كثيرة تواجههم تربويا، وتمكنهم مستقبلا من الاستفادة قدر الإمكان من البرامج التربوية الخاصة كنتيجة لعدم كفاية الممارسات التقليدية في التربية العامة لحاجاتهم التربوية الخاصة. كما يؤكد كل من رومريل جونيور وكوك وستيفنسون (Rumrill Jr &، Cook & Stevenson، 2020) أنَّ الباحثين في مجال التربية الخاصة يجدون أنفسهم أمام خيارات متعددة من طرق البحث العلمي في ظل تنوع هذه المنهجيات التي يمكن استخدامها في البحث في مجال التربية الخاصة. ويؤكد أيضاً إمكانية اختيار أساليب بحثية معينة ضمن أي منهجية؛ لذا فإن ميدان التربية الخاصة يعد مجالا خصبا للبحث العلمي بشتى منهجياته وطرقة وأساليبه في إنتاج أدلة علمية، ونتائج مقنعة للقارئين والمهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة وتحقيق التميز.

عمل الإطار والأدب النظري على تزويد الدراسة الحالية بمتطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة والتحديات التي تواجههم التي ساعدت بصورة كبيرة في إثراء الدراسة الحالية وبناء الاستبانة على ضوء هذه الأدبيات التي تم التوصل إليها. وقد يكون ذلك دليل واضح على أهمية التعرف على التحديات والمتطلبات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة. كما ساهم الإطار النظري في تناوله إلى تحديد ثلاثة محاور رئيسية هي متطلبات تأهيل وتحفيز الباحثين والتحديات التي تواجههم كما ساهمت أيضاً في تحديد الأبعاد والعبارات الخاصة بكل محور على حدة.

ثانيا: الدراسات السابقة:

كشفت العديد من الدراسات السابقة عن تنوع كبير في متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة، كما توفر هذه الاختلافات أداة مفيدة لفهم هذه المتطلبات وطبيعة التحديات والمصاعب التي تواجه تميز الباحثين؛ لذا ستقوم لدراسة الحالية إلى عرض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث على الرغم من توحد الهدف ووجود اختلاف في وجهات نظر الباحثين حول طبيعة هذه المتطلبات والتحديات من حيث نوعياتها ومجالاتها.

هدفت دراسة مقداد ونصار (2013) إلى التعرف على أولويات البحث العلمي في قطاع الحماية الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة من وجهة نظر العاملين في وزارة الشؤون الاجتماعية في فلسطين، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات من الوثائق والتقارير المتعلقة بالحماية الاجتماعية، وأيضاً من خلال إجراء المقابلات مع المتخصصين والمدراء العامين بوزارة الشؤون الاجتماعية. ولقد اشتملت الدراسة ثلاثة محاور رئيسة هي: البحث العلمي والحماية الاجتماعية والمشكلات التي تواجه وزارة الشؤون الاجتماعية. وقد خلصت الدراسة إلى ترتيب أولويات البحث العلمي في مجال الحماية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة أولا: مجال مكافحة الفقر: المساعدات النقدية، الأمن الغذائي، التمكين الاقتصادي. ثانيا: الخدمات المقدمة للفئات المهمشة: خدمات ورعاية المسنين، خدمات ومساعدات ذوي الإعاقة، حماية ورعاية الأسرة والطفولة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً إلى الحاجة إلى ترتيب أولويات البحث العلمي في مجال الحماية الاجتماعية في دفع مؤسسات التعليم العالي والباحثين من الأساتذة وطلاب الدراسات العليا لإثراء هذا المجال بالبحوث، وتعزيز الترابط بين البحث العلمي والاحتياجات الحقيقة للوزارة والفئات التي ترعاها، وتطوير الأداء إدارياً وتنظيمياً.

كما استهدفت دراسة الشوربجي (2015) التعرف على طرق تطور البحث العلمي في مجال التربية الخاصة من خلال عمل الفرق البحثية، وتتبع تطور هذه الفرق، وطبيعة عملها، واحتياجاتها، والمعوقات التي تعترض عملها، وكيفية التغلب عليها، وذلك بدراسة حالة الفريق البحثي «تحدي التواصل» بكلية التربية بجامعة مونتريال. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت أدواتها من الملاحظة والمقابلات الشخصية، حددت الباحثة فريق تحدي التواصل التابع لجامعة مونتريال الذي تنصب جميع أبحاثه على دراسة الموضوعات المتخصصة في مجال التربية الخاصة. أظهرت النتائج أنَّ العمل ضمن الفريق البحثي يتميز بوجود نقاط قوة ونقاط ضعف تمثل كل منها فرصًا وتحديات تواجه الفريق بأكمله، وأشارت إلى أهمية وجود خريطة بحثية تساعد الفريق البحثي على استغلال الفرص والتغلب على الصعوبات في جميع مراحل العمل بداية من اختيار الباحثين المتخصصين إلى اختيار الموضوعات البحثية ذات الأهمية إلى تطبيق هذه الأبحاث، والاستفادة من توصياتها للجهات المعنية (مدارس وبرامج التربية الخاصة)، كما أظهرت الدراسة أنَّ أهم الصعوبات التي تواجه عمل الفرق البحثية يتمحور حول الدعم المادي، والعلاقات الإنسانية بين أعضاء الفريق، وانسحاب أحد الباحثين. وأخيرا أشارت الدراسة إلى أنَّ أهم مميزات العمل ضمن الفريق البحثي أنه يساعد على تكامل وارتباط الإنتاج البحثي إضافة إلى الفاعلية القوية في خدمة المجتمع والأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

هدفت دراسة Cook & Cook (2016) إلى تعريف الباحثين وغيرهم في مجال التربية الخاصة بأهم مناهج وتصميمات، وأدوات البحث التي تساعدهم في تفسير وتطبيق نتائج البحوث بالصورة المناسبة في مجال وميدان التربية الخاصة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أدوات البحث في دليل تحليل مناهج وأدوات عدد من الأبحاث المميزة في مجال التربية الخاصة. أظهرت النتائج وجود ثلاثة منهجيات بحثية يمكن استخدامها وتعد شائعة الاستخدام في مجال التربية الخاصة، وهي: المنهج الوصفي، والتجريبي، والمنهج النوعي، كما أنَّ لكل منهجية أسلوب خاص في الأسئلة البحثية، والكتابة الأكاديمية، وأدوات جمع البيانات، واستعراض النتائج وتفسيرها؛ لذلك من المهم أن يتعرف الباحثين على نوع الأسئلة التي تستخدم في كل منهجية، وكيفية تطبيق الإجراءات وفقًا لخصائص كل منهجية على حدة.

هدفت أيضاً دراسة الحنو (2016) إلى التعرف على مدى استخدام منهجية البحث النوعي في مجالات التربية الخاصة من خلال تحليل البحوث المنشورة في عشر مجلات علمية عربية محكمة خلال الفترة من 2005 إلى 2014 م بحيث تم تحليل حوالي 348 بحثاً بهدف معرفة مدى توفر مؤشرات الجودة في الأبحاث النوعية التي تم العثور عليها، بينت نتائج الدراسة بوضوح أنَّ البحوث النوعية نادراً ما تستخدم من قبل الباحثين العرب في التربية الخاصة، وهذا قد يكوّن دلالة على وجود صعوبة في تقبل

طريقة البحث النوعي في إجراء البحوث والحصول على المعرفة بالرغم من مناسبته لدراسة قضايا ومواضيع التربية الخاصة. حيث أظهرت الدراسة أنه تم استخدام منهجية البحث النوعي في (3) دراسات فقط وبنسبة بلغت (0.86%)، في حين استخدمت منهجية البحث الكمي في (322) دراسة بنسبة بلغت (92.52%)، بقية الدراسات كانت بحوث نظرية حيث بلغ عددها (20) بحثاً وبنسبة (5.74%) ومنهجية البحث المختلط بنسبة (0.86%). كما أشارت نتائج التقييم إلى أن البحوث النوعية الثلاثة توفرت فيها مؤشرات الجودة المتعارف عليها في البحث النوعي.

كما هدفت دراسة الحنو (2016 ب) إلى الكشف عن معوقات استخدام منهجيات البحث النوعي من منظور أعضاء هيئة التدريس الجامعي في أقسام التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج المختلط، وتم تطبيق الاستبانة على (140) عضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية، كما تم إجراء مقابلات شبه مفتوحة مع (6) من أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الاستجابة للاستبانة، وقد أشارت النتائج إلى أنَّ أكبر الصعوبات في استخدام الباحثين في مجال التربية الخاصة لمنهجيات البحث النوعي هي عدم تعودهم على إجراء البحوث النوعية، بل تعودهم على إجراء البحوث الكمية بشكل متكرر ، كما أنَّ المجلات العلمية العربية تفضل البحوث المستخدمة لمنهجيات البحث الكمي، إضافة إلى ضعف التركيز على منهجيات البحث النوعي في مقررات الدراسات العليا في الجامعات العربية. كما كشفت النتائج أنَّ الباحثين –في مجال التربية الخاصة–المتخرجين من جامعات عربية يواجهون معوقات أكثر في استخدام منهجيات البحث النوعي مقارنةً بالباحثين المتخرجين من جامعات غربية.

هدفت دراسة ضيف الله (2017) إلى التعرف على دور البحث العلمي الجامعي في حل مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر القائمين بالبحث العلمي في أقسام التربية الخاصة، ومن وجهة نظر القائمين برعايتهم في مراكز ومؤسسات ذوي الإعاقة. استخدم الباحث استبانة تكونت من 30 فقرة موزعة على مجالات دور البحث العلمي الخاص بالمعاقين حيث تم تطبيقها على مجتمع الدراسة الحالية من القائمين بالبحث العلمي بالجامعة عددهم 13 باحثا، والقائمين على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة التي تمثلت في 26 فردا. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ دور البحث العلمي الجامعي مقصر في تناوله مختلف المشاكل التي تخص ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة في مجالات المواضيع المنتقية للدراسة والتحليل، وكذلك في محاولة إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تواجه الأفراد ذوي الإعاقة، والقائمين على رعايتهم في المراكز والمؤسسات الخاصة بهم.

أجرى كل من الحاج ومصطفى والمغاربة (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك الباحثين في قسم التربية الخاصة لمهارات البحث العلمي في جامعة المجمعة من وجهة نظرهم، وتم تطبيق الاستبانة التي قام بإعدادها باحثي الدراسة على عينة تكونت من (62) باحثا وباحثة من قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة، تكونت الاستبانة من (14) بعدا رئيسيا في المحاور التالية (عنوان ومقدمة البحث – أهداف وأهمية البحث – مشكلة وأسئلة وفروض البحث – والإطار النظري والدراسات السابقة – وحدود ومصطلحات البحث – ومنهجية البحث وتوثيق المراجع – والتوصيات). أظهرت النتائج أنَّ مدى امتلاك باحثي قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظرهم يتسم بالارتفاع وعلى كافة الأبعاد وبدرجة دالة إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تعزى حسب الجنس (ذكر/أنثى)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم تعزى للمستوى الأكاديمي.

كما أجرى كل من الفودري والجاسم (2019) دراسة هدفت إلى مسح الدراسات العربية التي تناولت الخصائص المنهجية والبحثية المتعلقة بمجال التربية الخاصة من فئة الموهوبين في الفترة ما بين الأعوام 2017و 2000 م، حيث اتبعت الدراسة المنهج المسحي التحليلي لمضمون الدراسات السابقة للوقوف على أهم ما توصلت إليه فيما يتعلق بمجال التربية الخاصة والموهوبين لما يقارب (42) دراسة منشورة وغير منشورة ، وتم تفريغ البيانات عن طريق أداة من إعداد الباحثتين، وأظهرت الدراسة أنَّ أكثر الأهداف التي تم بحثها هي كفايات المعلمين مع أعداد متزايدة في الدراسات المنشورة في السنوات الخمس الأخيرة، كما أن أكثر المناهج المتبعة شيوعا هو المنهج الوصفي الذي يستخدم البيانات الكمية في الدراسات المسحية، كما أنَّ الاستبانة هي من أكثر أدوات البحث استخداما ، وأنَّ أغلب العينات عشوائية بسيطة من المعلمين يبلغ حجمها ما بين 200 – 250 ،وكان متغير الجنس للذكور والإناث الأكثر استهدافاً.

هدفت دراسة Linda Palla (2019) إلى التعرف على مميزات البحوث في الدول الإسكندنافية والسويد في مجال التربية الخاصة وفي مرحلة قبل المدرسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تمثلت أدوات البحث في دليل تحليل مضمون أبحاث التربية الخاصة خلال الفترة من عام 2006م إلى عام 2014 م. **أظهرت نتائج تحليل محتوى أبحاث التربية الخاصة أنَّ الدراسات المشمولة تتميز بالعمق والالتزام في انتقاء المواضيع ذات الأهمية فيما يخص الأسر والمراكز الخاصة بتقديم الرعاية في مرحلة ما قبل المدرسة، كما تهيمن أصوات المعلمين وأولياء الأمور مشاركين ومستجيبين لأدوات البحث إلى حد ما. ونادرًا ما تتم مشاركة الأطفال نظرا لصغر السن وغالبا ما يتم الاستعانة بسماع أصوات ذويهم من الكبار.**

كما أجرت القحطاني (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استفادة معلمات التربية الخاصة بالمراكز الأهلية في مدينة الرياض من نتائج الأبحاث العلمية، وما العوائق التي تحول دون استفادتهن منها من وجهة نظرهن، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على 117معلمة من معلمات التربية خاصة في مدينة الرياض، أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة استفادة المعلمات من نتائج الأبحاث العلمية حصلت على متوسط عام قدره 2،80 من أصل 4 بتقدير لفظي متوسطة، كما أن العوائق التي تحول دون استفادتهن منها حصلت على متوسط قدره 2،42 من أصل 3 بتقدير لفظي متوسطة على مستوى العبارات المستخدمة. كما أظهرت النتائج أن أبرز العوائق التي قد تحول دون استفادة المعلمات من الأبحاث العلمية هي صعوبة توظيف نتائج الأبحاث، وعدم ارتباطها بمشكلات الميدان التربوي، وعدم تحفيز المعلمات على الرجوع لنتائج الأبحاث العلمية في التدريس، وعدم توفر الوقت الكافي للاطلاع على الأبحاث العلمية.

كما هدفت دراسة عيد (2020) إلى التعرف على مدى أهمية استخدام الممارسة المبنية على الأدلة في بحوث التربية الخاصة، اتبعت الدراسة الأسلوب المنهجي لمراجعة الأدبيات للمقالات المنشورة، والدراسات البحثية المتعلقة بأهمية استخدام الممارسة المبنية على الأدلة في بحوث التربية الخاصة. كما قام الباحث بالحصول على نتائج دراسات تضمنت تحليلا ملخصًا ومتكاملا للمعلومات المتعلقة بأساليب البحث، والأطر النظرية، والنتائج فيما يتعلق باستخدام الممارسة المبنية على الأدلة في بحوث التربية الخاصة. وقد أظهرت الدراسة أنَّ هنالك ضرورة وأهمية كبرى للاعتماد على استخدام الممارسة المبنية على الأدلة في بحوث التربية الخاصة خصوصا التي ثبت فاعليتها علمياً وتطبيقياً في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أظهرت النتائج ضرورة توجيه اهتمام أكبر للممارسات المبنية على الأدلة في المجال التربوي كتوجه عربي حديث فيما يخص التميز البحثي في مجال التربية الخاصة.

كما أجرت غنايم (2021) دراسة تحليلية من واقع البحوث النفسية والتربوية في مجال التربية الخاصة والعاديين، استخدمت الباحثة أسلوب التحليل البعدي في الفترة من (1999، 2020م) بهدف التعرف على واقع البحوث العربية في مجال العبء المعرفي خلال عقدين من الزمان وذلك باستخدام منهج ما وراء التحليل من حيث تصنيفها باستخدام استمارة تحليل المحتوى، وبمراجعة (89) بحثًا عربيًا منشورًا ومتوفرًا بقواعد المعلومات العربية المتخصصة من الدوريات العلمية والأوعية الإلكترونية المتخصصة المحكمة. أشارت النتائج إلى أن البحوث المنشورة في مجال التربية الخاصة والعلوم النفسية والتربوية هي الأكثر في كمية الإنتاج العلمي من البحوث العربية، وأنَّ أكبر عدد من الدراسات والبحوث تم على عينات حجمها متوسط، كما تصدر اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات أو القياسات الاختبارات الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات والبحوث وأشارت إلى تنوع البرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البحوث العربية، حيث كان أكثر الإستراتيجيات التدخلية استخداما هي الإستراتيجيات التدريسية، يليها برامج التدخل المعرفي بالرغم من أهميتها، ووجدت أحجام تأثير مختلفة ما بين الضعيف والكبير للبرامج التدخلية والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في خفض العبء المعرفي في البحوث العربية.

كما هدفت دراسة يوسف (2021) إلى التعرف على إسهامات الأدلة البحثية في تحديد القضايا المجتمعية التي تركز عليها سياسات الرعاية الاجتماعية، والتربية الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة، وإسهامات الأدلة البحثية في تحديد أهداف سياسات الرعاية، والتربية الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات البحث في دليل تحليل مضمون بحوث التخطيط الاجتماعي في مجال الرعاية الاجتماعية للمعاقين خلال الفترة من عام 2000م إلى عام 2018 م، وتكونت العينة من (21) رسالة ماجستير، و(16) رسالة دكتوراه، و(20) بحثاً منشوراً في مؤتمرات علمية وعدد (51) بحثاً منشوراً

في المجلات العلمية المحكمة خلال فترات التحليل الثلاث التي استخدمت في الدراسة، وقد أظهرت الدراسة أنَّ ترتيب القضايا المجتمعية التي تركز سياسات الرعاية الاجتماعية، والتربية الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة جاءت كالتالي: أولا: تحديد الاحتياجات الواقعية للأشخاص ذوي الإعاقة. ثانيا: تحسين نوعية حياة المعاق: ثالثا: تفعيل القوانين والتشريعات التي تنظم خدمات الرعاية الاجتماعية، والتربية الخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة: رابعا: الاكتشاف المبكر لحالات الإعاقة: خامسا: الدمج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة: وأخيرا: ضعف الوصول إلى الخدمات، والاستبعاد والتهميش والعزلة الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة.

خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الأدب العلمي السابق ضرورة البحث في متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة والتحديات التي تواجههم، حيث إنَّ قلة الاهتمام بمجال البحث في التربية الخاصة يعد من الأمور التي قد تؤثر بشكل سلبي على مستقبل التميز البحثي في مجال التربية الخاصة، كما أوضحت هذه الدراسات من مثل (الشوربجي، 2015: يوسف، 2021: الفودري والجاسم، 2019: ضيف الله، 2017). وبالاطلاع على الأدب والدراسات السابقة، يرى الباحث أنَّ هناك مساهمة بحثيه من خلال نقص البحوث العربية -إلى حد ما-التي تهدف إلى اكتشاف، ومعرفة أهم متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة، والتي تسهم أيضاً في تقديم إطار نظري يعمل على تحديد قائمة تتضمن أهم متطلبات التميز البحثي من خلال مراجعة الأدبيات العربية والدولية المتعلقة بموضوع الدراسة.

وبصفة عامة وصفت الدراسات متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة وبعضها تتناول هذه المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المعلمين والمعلمات، العاملين في مراكز ومؤسسات تقديم الرعاية؛ لذا يعتقد الباحث ضرورة الأخذ برأي الباحثين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وفقًا لمتغيرات الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس في مدى الأهمية من بعض متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة.

ومن هذا المنطلق، ستتناول الدراسة الحالية مجالا تربويا وبحثيا يعد ذا أهمية ومتجدداً في المملكة والوطن العربي ويختلف أيضاً عن المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة التي تناولت نقد الأبحاث في مجال التربية الخاصة بشكل عام، وتتمثل الإضافة العلمية التي ستقدمها هذه الدراسة في تناولها لأهم متطلبات تميز الباحثين في مجال التربية الخاصة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتناول الطريقة والإجراءات وصفًا لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأداة التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على جمع المعلومات، والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميًا، وكيفيًا بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي، فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ومدى ارتباطها بظواهر أخرى (عبيدات وعدس وعبد الحق، 2016).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الباحثين والباحثات في مجال التربية الخاصة في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، حيث تم توزيع أداة الدراسة على جميع مجتمع الدراسة، وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (81) استبانة، ويوضح جدول (1) خصائص عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس

المتغير	الفئة	العدد	النسبة ٪
الرتبة العلمية	محاضر	16	20.5%
	أستاذ مساعد	36	42.9%
	أستاذ مشارك	15	19.3%
	أستاذ	14	17.4%
المجموع		81	100%
جهة التخرج	داخلي	20	24.8%
	خارجي	61	75.2%
المجموع		81	100%
سنوات الخبرة في النشر العلمي	أقل من (٥) سنوات	27	31.7%
	من(٦) إلى (١٠) سنوات	25	30.4%
	من (١١) إلى (١٥) سنة	17	21.1%
	(١٦) سنة فأكثر	12	16.8%
المجموع		81	100%
الجنس	ذكر	47	57.8%
	أنثى	34	42.2%
المجموع		81	100%

يتضح من جدول (1) أنَّ فئة أستاذ مساعد جاءت أعلى فئات الرتبة العلمية، وبلغ عددهم (36) فردًا وبنسبة (42.9%)، تلتها محاضر وبلغ عددهم (16) فردًا وبنسبة (20.5%)، ثم تلتها فئة أستاذ مشارك، وبلغ عددهم (15) فردًا، وبنسبة (19.3%)، وأخيرًا جاءت فئة أستاذ، وبلغ عددهم (14) فردًا، وبنسبة (17.4%).

أما بالنسبة لمتغير جهة التخرج جاء لصالح الجهة الخارجية، وبلغ عددهم (61) فردًا، وبنسبة (75.2%)، تلتها الفئة الداخلية، وبلغ عددهم (20) فردًا، وبنسبة (24.8%).

وتوزع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة في النشر العلمي، وجاء أعلاها للفئة أقل من (5) سنوات، وبلغ عددهم (27) فردًا، وبنسبة (31.7%)، تلتها الفئة من(6) إلى (10) سنوات، وبلغ عددهم (25) فردًا وبنسبة (30.4%)، ثم جاءت الفئة من (11) إلى (15) سنة، وبلغ عددهم (17) فردًا، وبنسبة (21.1%)، وأخيرًا جاءت الفئة (16) سنة فأكثر وبلغ عددهم (12) فردًا وبنسبة (16.8%).

أما بخصوص متغير الجنس، جاء أعلاها لفئة الذكور، وبلغ عددهم (47) فردًا، وبنسبة (57.8%)، تلتها فئة الإناث، وبلغ عددهن (34) فردًا، وبنسبة (42.2%).

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة (الشوربجي، 2015: يوسف، 2021: الفودري والجاسم، 2019: ضيف الله، 2017)، وتكونت من قسمين رئيسيين؛ حيث تضمن القسم الأول المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)، وتكون القسم الثاني من (44) فقرة موزعة على ثلاثة محاور كالآتي:

المحور الأول: التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة، واشتمل على (14) فقرة.

المحور الثاني: متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي، واشتمل على (12) فقرة.

المحور الثالث: المتطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي، واشتمل على (18) فقرة.

ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وللتحقق من موثوقية تطبيق الاستبانة في الدراسة الحالية، ومدى ملاءمتها لأفراد عينة الدراسة، تمت الإجراءات الآتية:

صدق أداة الدراسة:

ا. الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب المحور الذي تنتمي إليه كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة، والكفاءة البالغ عددهم (7) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية، وانتمائها للمحور الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة وبنسبة اتفاق (80%)، تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية.

ب. صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (15) فردًا من الباحثين في مجال التربية الخاصة (أول 15 استبانة)، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، ويوضح الجدول رقم (2) معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المحاور	معامل الارتباط
1	المحور الأول: التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة	**0.814**
2	المحور الثاني: متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي	**0.823**
3	المحور الثالث: متطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي	**0.809**

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$

يتضح من جدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الدراسة والدرجة الكلية تراوحت بين (0،809) و(0،823)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0،05)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق أداة الدراسة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه الفقرة في الاستبانة، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي اليه الفقرة

رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الأول)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثاني)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثالث)
1	**0.552	1	**0.489**	1	**0.510
2	**0.539	2	**0.522	2	**0.542
3	**0.540	3	**0.507	3	**0.572
4	**0.502	4	**0.533	4	**0.599**
5	**0.566	5	**0.574	5	**0.504

رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الأول)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثاني)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثالث)
6	**0.517	6	**0.544	6	**0.502
7	**0.499	7	**0.540	7	**0.572
8	**0.519	8	**0.511	8	**0.519
9	**0.522	9	**0.540	9	**0.555
10	**0.562	10	**0.507	10	**0.547
11	**0.566	11	**0.585	11	**0.560
12	**0.548	12	**0.566	12	**0.528
13	**0.519	14		13	**0.599
14	**0.549	15		**0.521	
		16		**0.567	
		**0.587			
		17			
		**0.500			
		18			
		**0.512			

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α)

يتضح من جدول (3) أنَّ معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، تراوحت بين (0،489 – 0.599) وذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0،05)، ولجميع محاور الاستبانة، وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (44) فقرة موزعة على (3) محاور.

ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير معامل ثبات الاستبانة الداخلي بتطبيق معادلة «ألفا» كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع محاور الدراسة والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية التي بلغت (15) فردًا، ويوضح ذلك جدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات كرونباخ ألفا «α» لمحاور الدراسة، والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية

الرقم	المحاور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا « α”
1	المحور الأول: التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة	**0.858**
2	المحور الثاني: متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي	**0.843**
3	المحور الثالث: متطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي	**0.898**
4	الدرجة الكلية	**0.913**

يُظهر جدول (4) أنَّ معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا«α» لمحاور الدراسة قد تراوحت بين (**0.843**-**0.898**)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (**0.913**)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

أمام كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي الذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (موافق بشدة) أعطيت 5 درجات، (موافق) أعطيت 4 درجات، (محايد) أعطيت 3 درجات، (غير موافق) أعطيت درجتين، (غير موافق بشدة) أعطيت درجة وأحدة. ولتحديد مستوى الموافقة وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، تم حساب القيم (الأوزان)، وعليه تصبح فئات الحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات والمحاور كما يلي: من 1 إلى 1.79 (بدرجة ضعيفة جدًا)، من 1.80 إلى 2.59 (بدرجة ضعيفة)، من 2.60 إلى 3.39 (بدرجة متوسطة)، من 3.40 إلى 4.19 (بدرجة كبيرة)، من 4.20 إلى 5 (بدرجة كبيرة جدًا).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.
- الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ف) تحليل التباين الرباعي (way ANOVA- 4) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية.
- **اختبار ت لمعرفة الفروق ذات متغيرين مستقلين (ذكر وأنثى؛ داخلي وخارجي).**

نتائج وتوصيات الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بالمحور الأول: متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية، والجدول التالي رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	**تقديم دورات تدريبية في كيفية تطوير أداء الباحث وفي أخلاقيات البحث العلمي** في ميدان التربية الخاصة	3.515	1.025	كبيرة
10	**ربط التقييم السنوي للباحثين في مجال التربية الخاصة بالبحث العلمي، يزيد من اهتمامه بالبحث العلمي.**	3.428	1.302	كبيرة
2	**توفير نظام فحص الأوراق العلمية قبل إرسالها للنشر والترقية**	3.409	1.063	كبيرة
1	**توفير برامج تدريبية مستمرة في البحث والنشر**	3.198	1.059	متوسطة
8	**توفير برامج لدعم الباحثين للابتعاث والدورات الخارجية**	3.192	1.069	متوسطة
5	**امداد الباحثين بوسائل التوثيق العلمي لتسهيل مهامهم البحثية**	3.124	0.973	متوسطة
9	**ترشيح الباحثين للإشراف على الرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه)**	3.124	1.010	متوسطة
6	**تأهيل الباحث مهنياً وأكاديميا بكفاءة وعناية**	3.012	1.066	متوسطة
11	**إنشاء مراكز قياس لدعم الباحثين في الجوانب الاحصائية**	2.993	0.945	متوسطة

12	طرح محاور بحثية تتوافق مع تخصص الباحث الدقيق وتوسع مجالات البحث، وتشجعه على الإنتاج العلمي	2.962	1.065	متوسطة
7	عقد مشاركات بحثية مع مؤسسات أكاديمية مناظرة محلياً وإقليمياً ودولياً، تشجع الباحثين وترتقي بنتاجهم العلمي	2.869	1.078	متوسطة
3	توفير مراكز للقيام بعملية المراجعة اللغوية وتحليل البيانات والترجمة	2.590	1.051	ضعيفة
المحور الثاني: مستوى تأهيل الباحث في المجال البحثي		3.118		متوسطة

يتضح من جدول (5) أنَّ متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية، جاءت بدرجة (متوسطة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.118). كما يتضح من النتائج أنَّ فقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.590 إلى 3.515).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية لمتطلبات تأهيل الباحث في المجال البحثي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول(6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية لمتطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس

المتغير	فئات المتغير	المحور الثاني: مستوى تأهيل الباحث في المجال البحثي
الرتبة العلمية	محاضر	3.181
	أستاذ مساعد	3.113
	أستاذ مشارك	3.067
	أستاذ	3.113
جهة التخرج	داخلي	2.858
	خارجي	3.204
سنوات الخبرة في النشر العلمي	أقل من (٥) سنوات	3.006
	من(٦) إلى (١٠) سنوات	3.176
	من (١١) إلى (١٥) سنة	3.247
	(١٦) سنة فأكثر	3.061
الجنس	ذكر	3.085
	أنثى	3.164

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة

نظرهم في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الرباعي (way ANOVA-4) لبيان أثر هذه المتغيرات على مستوى تأهيل الباحث في المجال البحثي، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الرباعي لمتطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الرتبة العلمية	0.290	1	0.097	0.159	0.923
جهة التخرج	2.927	1	2.927	4.829	***0.030**
سنوات الخبرة في النشر العلمي	1.356	2	0.452	0.745	0.527
الجنس	0.066	1	0.066	0.108	0.743
الخطأ	92.152	76	0.606		
الكلي	1663.035	81			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05)

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0،05) بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة نظرهم وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)، حيث جاءت قيمة «ف» المحسوبة (0.159، 0.745، 0.108) على التوالي وبمستوى دلالة (0.923، 0.527، 0.743) على التوالي.

كما يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0،05) بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير(جهة التخرج) وجاءت الفروق لصالح الجهة الخارجية، حيث جاءت قيمة «ف» المحسوبة (4.829) وبمستوى دلالة (0،03).

إنَّ من أهم متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي في مجال التربية الخاصة تمثلت في تقديم دورات تدريبية في كيفية تطوير أداء الباحث العلمي، وفي أخلاقيات البحث العلمي ، وفي ربط التقييم السنوي لعضو هيئة التدريس بالبحث العلمي الذي قد يزيد من اهتمامه بالبحث العلمي بالإضافة إلى توفير نظام فحص الأوراق العلمية قبل إرسالها للنشر والترقية ، وقد تعد هذه النتيجة مهمة لاتخاذ بعض الإجراءات في تأهيل الباحثين في المجال البحثي في ميدان التربية الخاصة، وتحقيق التميز، مع العلم بأنَّ هناك مراكز لتنمية المهارات، وخدمة المجتمع ومراكز للنشر تساعد الباحثين في جميع الجامعات السعودية، ويرى الباحث أن هذا الاتفاق بعدم وجود فروق بين وجهات نظر الباحثين وفقا لمتغيرات الرتبة العلمية، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس يعزز من أهمية متطلبات تأهيل الباحثين وأنَّ هذه المتطلبات ضرورية لجميع الباحثين، ويسعى كل باحث بغض النظر عن الرتبة والخبرة ونوع الجنس إلى تطوير المهارات التي يحتاجها في المجال البحثي لتحقيق التميز. كما أن اختلاف وجهة نظر الباحثين المتخرجين من جهات خارجية في درجة الموافقة بشكل أكبر على متطلبات تأهيل الباحثين في المجال البحثي غير مستغرب بسبب طبيعة الجامعات التي تخرجوا منها وخضوع تلك الجامعات لمعايير جودة في مجال تقديم الخدمات، وتأهيل الباحثين في المجال البحثي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سليم (2020) والتي توصلت إلى ضرورة إنشاء مركز للتميز الجامعي الذي يساهم في تحقيق التميز، والإفادة من الخبرات الموجودة في مجال تأهيل الباحثين. كما تتفق مع دراسة غانم (2018) التي أظهرت ضرورة النظر في تطبيق النموذج الأوربي للتميز البحثي بوصفه آلية معتمدة للجامعات يمكن بواسطتها تطبيق معايير ومؤشرات في تأهيل الباحثين

وتحقيق التميز.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: متطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات متطلبات التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين في المملكة العربية السعودية، والجدول التالي رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متطلبات التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين في المملكة العربية السعودية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
18	تدعم الجامعة النشر في مجلات مصنفة (SCOPUS) أو (ISI) أو ذات معامل تأثير مرتفع في مجال التربية الخاصة.	3.720	0.916	كبيرة
10	التباين في نسب الحوافز المادية وفقاً لتصنيف أوعية النشر غير مرضٍ للباحثين.	3.571	0.991	كبيرة
16	تحفيز الباحثين بزيادة نتاجهم البحثي بربط ترقياتهم بالبحث العلمي.	3.546	0.987	كبيرة
9	المحاور البحثية المطروحة في مجال التربية الخاصة تتوافق مع قضايا ذوي الإعاقة وأسرهم ومشكلاتهم.	3.360	0.945	متوسطة
7	الاحتفاء بالباحثين المتميزين سنوياً.	3.329	1.094	متوسطة
5	المحتوى العلمي للدورات التدريبية يساعد المتدربين في تطوير أدائهم في المجال البحثي في التربية الخاصة.	3.285	1.039	متوسطة
14	كلما زادت الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للباحثين كلما زاد من نتاجهم البحثي المتميز.	3.267	1.010	متوسطة
17	دعم الباحثين مقابل الاقتباسات من نتاجهم العلمي في المتصفحات البحثية.	3.229	963.	متوسطة
1	تقديم دورات حول كيفية التحليل الإحصائي.	3.161	1.060	متوسطة
2	تقديم دورات في كيفية اختيار الموضوعات العلمية في مجال التربية الخاصة التي تواكب رؤية المملكة ٢٠٣٠.	3.155	1.075	متوسطة
4	الحرص على توفير الإمكانيات البشرية والمادية الملائمة لإنجاح البرامج التدريبية للأبحاث العلمية.	3.142	1.053	متوسطة
13	تقديم نظام حوافز ومكافآت منظم للباحثين وفق خطة زمنية محددة.	3.136	0.996	متوسطة
6	استخدام الأسلوب التطبيقي في تنفيذ البرامج التدريبية.	3.049	0.940	متوسطة
3	الحرص على توفير بيئة ومناخ ملائمين للمتدربين.	3.031	1.080	متوسطة
12	الدعم المادي للمشروعات البحثية يغطي متطلبات واحتياجات البحث.	2.863	1.057	متوسطة
8	المكافأة المادية المقدمة للباحثين المتميزين في مجال التربية الخاصة مجدية.	2.801	1.171	متوسطة
15	لا تختلف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للباحثين في مجال التربية الخاصة مع الباحثين في المجالات الأخرى.	2.745	1.085	متوسطة
11	الحوافز المعنوية المقدمة، تكفي لتشجيع الباحثين.	2.708	1.127	متوسطة
المحور الثالث: المتطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي		3.172		متوسطة

يتضح من جدول (8) أنَّ المتطلبات التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين في المملكة العربية السعودية، جاءت بدرجة (متوسطة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.172). كما يتضح من النتائج أنَّ فقرات هذا المحور تراوحت

متوسطاتها الحسابية ما بين (2.708 إلى 3.720).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ تم حساب المتوسطات الحسابية لمتطلبات التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية لمتطلبات التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس

المتغير	فئات المتغير	المحور الثالث: مدى ملاءمة برامج التحفيز في المجال البحثي
الرتبة العلمية	**محاضر**	3.133
	أستاذ مساعد	3.221
	أستاذ مشارك	3.120
	أستاذ	3.156
جهة التخرج	**داخلي**	2.983
	خارجي	3.235
سنوات الخبرة في النشر العلمي	**أقل من (٥) سنوات**	3.111
	من(٦) إلى (١٠) سنوات	3.234
	من (١١) إلى (١٥) سنة	3.238
	(١٦) سنة فأكثر	3.092
الجنس	**ذكر**	3.120
	أنثى	3.244

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الرباعي (way ANOVA-4) لبيان أثر هذه المتغيرات على متطلبات التحفيز في المجال البحثي، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل التباين الرباعي لمتطلبات التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الرتبة العلمية	0.172	1	0.057	0.106	0.956
جهة التخرج	1.653	1	1.653	3.057	**0.082**
سنوات الخبرة في النشر العلمي	0.452	2	0.151	0.279	0.841
الجنس	0.381	1	0.381	0.704	0.403
الخطأ	82.199	76	0.541		
الكلي	1705.716	81			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05)

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمتطلبات التحفيز في المجال البحثي من وجهة نظر الباحثين وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)، حيث جاءت قيمة «ف» المحسوبة (0.106، 3.057، 0.279، 0.704) على التوالي وبمستوى دلالة (0.956، 0.082، 0.841، 0.403) على التوالي.

يرى الباحث أنَّ أهم المتطلبات ذات العلاقة ببرامج التدريب، والتحفيز في المجال البحثي تمثلت في تقديم الدعم للنشر في مجلات مصنفة (SCOPUS) أو (ISI) أو ذات معامل تأثير مرتفع كما أن التباين في نسب الحوافز المادية وفقاً لتصنيف أوعية النشر يعد غير مرضٍ للباحثين، وضرورة التحفيز للباحثين بزيادة نتاجهم البحثي بربط ترقياتهم بالبحث العلمي ، وقد تعد هذه النتيجة مهمة بالنسبة لاتخاذ بعض الإجراءات في تحفيز الباحثين في المجال البحثي في ميدان التربية الخاصة وتحقيق التميز، مع العلم بأنَّ هناك دعما للمشاريع البحثية للأبحاث التي تنشر في أوعية نشر ذات معامل تأثير، وكذلك صرف بدل تميز بنسب معينة شهريا تصل إلى 30 % من أساسي الراتب وغيرها من المكافآت المقطوعة وتعويض لرسوم النشر في غالبية الجامعات السعودية. كما يرى الباحث أنَّ هذا الاتفاق بعدم وجود فروق بين وجهات نظر الباحثين وفقا لمتغيرات الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، والجنس يعزز من أهمية المتطلبات ذات العلاقة ببرامج التحفيز في المجال البحثي وأن هذه المتطلبات ضرورية لجميع الباحثين، ويسعى كل باحث بغض النظر عن الرتبة والخبرة ونوع الجنس إلى تحقيق التميز في المجال البحثي من خلال الحصول على متطلبات التحفيز.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مقداد ونصار (2013) التي توصلت إلى ضرورة ترتيب أولويات البحث العلمي في الجامعات ودفع الباحثين لإثراء البحوث المميزة من خلال تقديم المحفزات وتعزيز الترابط بين البحث العلمي والاحتياجات الحقيقية للمجتمع. كما تتفق مع دراسة القحطاني (2019) التي أظهرت ضرورة النظر في مدى الاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية في مجال التربية الخاصة البحثي من خلال التحفيز الملائم للمشاريع البحثية المبنية على الاحتياج الفعلي في مراكز ومدارس رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة:

للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات التحديات التي تواجه الباحثين من وجهة نظرهم في مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، والجدول التالي رقم (11) يوضح ذلك.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من

وجهة نظر هم في المملكة العربية السعودية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
5	عدم توفر المناخ البحثي المناسب في المؤسسات التعليمية بسبب كثرة الأعباء الأكاديمية والإدارية والاجتماعية الملقاة على الباحث.	4.552	0.697	كبيرة جدًا
14	انشغال أعضاء الهيئة التدريسية بأعباء الجودة والحصول على الاعتمادات المؤسساتية والبرامجية.	4.552	0.641	كبيرة جدًا
7	صعوبة النشر في المجلات العلمية المحكمة، ذات معامل التأثير العالي في تخصصات التربية الخاصة.	4.223	0.948	كبيرة جدًا
10	الروتين الإداري يقف عائقًا أمام إجراءات البحث العلمي.	4.142	0.893	كبيرة
1	قلة الحوافز التشجيعية في مجال التربية الخاصة.	4.087	0.890	كبيرة
6	عدم توفر المراكز البحثية المناسبة التي تساعد على إجراء الأبحاث العلمية.	4.024	0.907	كبيرة
3	ضعف دعم المؤسسات التعليمية لبحوث في مجال التربية الخاصة.	4.024	0.921	كبيرة
8	قلة التعاون بين الباحثين والمجموعات البحثية في مجال التربية الخاصة.	3.832	0.982	كبيرة
13	عدم وجود قواعد بيانات عربية شاملة تخدم البحث العلمي العربي بشكل عام.	3.546	1.042	كبيرة
11	عدم قابلية معظم الأبحاث في مجال التربية الخاصة للتطبيق العملي.	3.521	1.055	كبيرة
2	عدم توفر الخبرة البحثية لدى بعض الباحثين وضعف الدافع في تطوير مهاراتهم البحثية.	3.490	1.078	كبيرة
4	عدم ارتباط مواضيع البحث باحتياجات ذوي الإعاقة واسرهم وقضاياهم وعدم مواكبتها للتطورات الاجتماعية.	3.242	1.088	متوسطة
9	قصور الباحث في استخدام البرامج والتقنيات الحديثة التي تخدم البحث.	3.161	1.042	متوسطة
12	تسرب الأساتذة في أقسام التربية الخاصة للعمل خارج المؤسسات الأكاديمية.	3.142	0.947	متوسطة
المحور الأول: التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة		3.824		كبيرة

يتضح من جدول (11) أنَّ التحديات التي تواجه الباحثين من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.824). كما يتضح من النتائج أنَّ فقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.142 إلى 4.552).

وللإجابة عن سؤال الدراسة السادس؛ تم حساب المتوسطات الحسابية للتحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظرهم وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12): المتوسطات الحسابية للتحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظرهم وفقاً للمتغيرات الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس

المتغير	فئات المتغير	المحور الأول: التحديات التي تواجه الباحث
الرتبة العلمية	محاضر	3.835
	أستاذ مساعد	3.833
	أستاذ مشارك	3.820
	أستاذ	3.795
جهة التخرج	داخلي	3.869
	خارجي	3.809
سنوات الخبرة في النشر العلمي	أقل من (٥) سنوات	3.809
	من(٦) إلى (١٠) سنوات	3.930
	من (١١) إلى (١٥) سنة	3.710
	(١٦) سنة فأكثر	3.806
الجنس	ذكر	3.870
	أنثى	3.762

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظرهم وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الرباعي (way ANOVA-4) لبيان أثر هذه المتغيرات على التحديات التي تواجه الباحثين، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13): نتائج تحليل التباين الرباعي للتحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر هم وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الرتبة العلمية	0.056	1	0.019	0.064	0.979
جهة التخرج	0.151	1	0.151	0.513	0.475
سنوات الخبرة في النشر العلمي	1.330	2	0.443	1.511	0.214
الجنس	0.654	1	0.654	2.232	0.137
الخطأ	44.568	76	0.293		
الكلي	2401.699	81			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05)

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0،05) بين المتوسطات الحسابية للتحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظرهم وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس)، حيث جاءت قيمة «ف» المحسوبة (0.064، 0.513، 1.511، 2.232) على التوالي وبمستوى دلالة (0.979، 0.475، 0.214، 0.137) على التوالي. وهذا يعني أنَّ الباحثين في مجال التربية الخاصة متفقون على التحديات التي تواجه الباحث بغض النظر عن متغيراتهم الشخصية والوظيفية.

إنَّ من أهم التحديات التي تواجه الباحث في مجال التربية تمثلت في عدم توفر المناخ البحثي المناسب في المؤسسات التعليمية بسبب كثرة الأعباء الأكاديمية والإدارية، والاجتماعية الملقاة على الباحث، و انشغال أعضاء الهيئة التدريسية بهذه الأعباء، بالإضافة إلى صعوبة النشر في المجلات العلمية المحكمة ذات معامل التأثير العالي في التخصصات الإنسانية ، وقد تعد هذه النتيجة مهمة بالنسبة لاتخاذ بعض الإجراءات في تطوير مجال البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة وتحقيق التميز، مع العلم بأن هناك عمادات مساندة في البحث العلمي أو مراكز بحثية في جميع الجامعات السعودية. كما يرى الباحث أنَّ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للتحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظرهم وفقاً للمتغيرات (الرتبة العلمية، جهة التخرج، سنوات الخبرة في النشر العلمي، الجنس) نتيجة طبيعية كون أنَّ الجميع يعمل في نفس المجال البحثي في ميدان التربية الخاصة ويتشاركون في الإنتاج العلمي والمعرفي، كما أنَّ الجميع يتقلد أدوارا مهمة في الأعباء الأكاديمية والإدارية والاجتماعية، وهذا يدل على أنَّه لا فرق في التحديات والمصاعب التي تواجه الباحث في مجال التربية الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من الضمور (2021) ودراسة المصري (2019) إذ أظهرت نتائج الدراسات عددا من التحديات الإدارية التي تشكل أعباء على الباحثين، وعدم وجود فروق بين استجابات الباحثين تُعزى إلى بعض المتغيرات.

التوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة:

1- ضرورة تضمين برامج التنمية المهنية للباحثين مهارات وأخلاقيات البحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

2- أنَّ تساهم مؤسسات التعليم العالي والمراكز والجمعيات البحثية بعقد مشاركات بحثية مع مؤسسات أكاديمية مناظرة محلياً وإقليمياً ودولياً في مجال التربية الخاصة لتشجع الباحثين ولترتقي بنتاجهم العلمي.

3- توفير مراكز للقيام بعملية المراجعة اللغوية، وتحليل البيانات إحصائيًا وأنشطة الترجمة.

4- توفير نظام فحص نسبة الاستلال للأوراق العلمية قبل إرسالها للنشر والترقية.

1- توفير الدعم المادي والمعنوي للباحثين المتميزين.

2- توفير الإمكانيات البشرية والمادية الملائمة لإنجاح البرامج التدريبية للأبحاث العلمية.

3- توفير بيئة ومناخ ملائمين للمتدربين.

4- تضمين برامج التطوير والتنمية المهني دورات حول كيفية التحليل الإحصائي.

5- دعم الباحثين مقابل الاقتباسات من نتاجهم العلمي في المتصفحات البحثية.

6- التقليل من الأعباء الأكاديمية والإدارية والاجتماعية الملقاة على الباحثين لتوفير المناخ المناسب للتميز في البحث العلمي.

7- تضمين برامج التطوير المهني للباحثين مهارات النشر في المجلاّت العلمية المحكمة، ذات معامل التأثير العالي في مجال التربية الخاصة والعلوم الإنسانية.

8- تقديم الحوافز التشجيعية للباحثين المتميزين.

9- بناء شراكات مع المراكز البحثية المتميزة سواء السعودية أو العربية أو الدولية.

10- ضرورة ارتباط مواضيع البحث باحتياجات المجتمع وقضاياه، ومواكبتها للتطورات الاجتماعية.

11- السعي لتوفير قواعد بيانات عربية شاملة تخدم البحث العلمي العربي.

قائمة المراجع:

الحاج، السره حسن عبد الله، مصطفى، فادية خالد عثمان، و المغاربة، إنشراح سالم. (2018). «مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم». دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *2*(100)، 243-261.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/947677

الحنو، إبراهيم بن عبد الله. (2016 أ). «معيقات استخدام منهجيات البحث النوعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة بالجماعات السعودية: دراسة بحثية مختلطة. "المجلة السعودية للتربية الخاصة، *2*(2) ، 45-80. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/872831

الحنو، إبراهيم بن عبد الله. (2016 ب). «مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليله لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005 إلى 2014م. "مجلة التربية الخاصة والتأهيل، *3*(10)، 178-212. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/705020

السلمي، علي. (2017). الإدارة في عصر العولمة والمعرفة، الطبعة الأولى 260، القاهرة، المجموعة الدولية للنشر والتوزيع.

الشوربجي، سحر أحمد. (2015). «تطوير الأداء البحثي للفرق البحثية في مجال التربية الخاصة: دراسة حالة فريق بحثي في جامعة مونتريال. "مجلة التربية، *3*(163) ، 61-96.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/705447

الضمور، عدنان محمد. (2021). تحديات البحث العلمي وأساليب التغلب عليها «من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، *1*(15)، *1-40*. مسترجع من: https://cutt.us/DfoO0

العمراني، توفيق (2019). معايير الجودة في البحث والنشر العلمي في العالم العربي، مؤتمر تقييم جودة أوعية النشر العلمي في الوطن العربي، ألمانيا، برلين.

الغزو، أشرف مطلق، وعليمات، صالح ناصر منيزل. (2016). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، *4* (15)، 351-388. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/804284

الفودري، مريم خالد. (2019). «دراسة مسحية تحليلية للخصائص المنهجية والبحثية في الدراسات المتعلقة بمعلمي الطلبة الموهوبين بين فترة 2000 إلى 2017 «. المجلة الدولية لتطوير التفوق. *10*(19)، 95-114. تم استرجاعه من search.shamaa.org .

القحطاني، نورة عبد الله عايض. (2019). «مدى استفادة معلمات التربية الخاصة بالمراكز الأهلية في مدينة الرياض من نتائج الأبحاث العلمية ومعوقات استفادتهن منها."مجلة العلوم التربوية والنفسية، *3*(14)، 28-46. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1036735

المصري، إبراهيم. (2019). «المعيقات التي تواجه الباحثين في محافظة الخليل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم». مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية | جامعة بابل، *1* (43) 182-196. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1055774

بدران، إبراهيم. (2015). «حول اقتصاديات التعليم العالي ودور الجامعات الخاصة: الأردن أنموذجا». مجلة ذوات، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، *1*(12)، 42-56. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/947677

سليم، حسن مصطفى حسن. (2020). «التخطيط الاستراتيجي لإنشاء مركز التميز الجامعي بجامعة الزقازيق.مجلة كلية التربية، *31*(123)، 134-55. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1179154

ضيف الله، حبيبه. (2017). «البحث العلمي الجامعي ودوره في حل مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة.»مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، *1*(12)، 22-8. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/849334

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2016). البحث العلمي: مفهومه-أدواته وأساليبه، ط14، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

علي، إيمان حسن. (2018). «أثر جودة التعليم على تنافسية الأداء الصناعي وتحديات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة مقارنة بين مصر وسنغافورة» مجلة مصر المعاصرة، *109*(532)، 41-5. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/947382

عيد، يوسف محمد يوسف. (2020). «الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة» المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، *1*(14)، 486-475. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1086287

غانم، إكرام عبد الستار محمد دياب. (2018). «دراسة مقارنة لتطبيقات النموذج الأوروبي للتميز في مؤسسات التعليم العالي ببعض الدول وإمكانية الإفادة منها في مصر». مجلة التربية المقارنة والدولية، *4*(10)، 259-173. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1055774

غنايم، أمل محمد حسن حسن. (2021). «العبء المعرفي في السياق العربي: دراسة تحليلية من واقع البحوث النفسية والتربوية في مجال التربية الخاصة والعاديين باستخدام أسلوب التحليل البعدي خلال عقدين من الزمان». دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *1*(138)، 140-107. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1218226

فودة، إبراهيم محمد محمد، وعزالدين، سحر محمد يوسف. (2015). «دراسة تحليلية لتوجهات بحوث التربية العلمية لتحقيق التميز». المجلة المصرية للتربية العلمية، *1*(18)، 106-55. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/700188

محمد، حنان فاروق أحمد. (2020). «دور المتغيرات العالمية المعاصرة في إنشاء مراكز التميز البحثي بالجامعات المصرية». الثقافة والتنمية، *20*(154)، 88-31. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1079767

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (2016). رؤية *2030* المملكة العربية السعودية. إصدارات مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية بالمملكة العربية السعودية.

مقداد، محمد إبراهيم حسين، ونصار، محمد عبد الهادي. (2013). «أولويات البحث العلمي في قطاع الحماية الاجتماعية من وجهة نظر العاملين في وزارة الشؤون الاجتماعية». أعمال المؤتمر العلمي الثاني: أولويات البحث العلمي في فلسطين ... نحو دليل وطني للبحث العلمي، غزة: الجامعة الإسلامية -شؤون البحث العلمي، 534-569. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/773636

يوسف، زهراء عبد الجواد إبراهيم. (2021). «استخدام الأدلة البحثية في التخطيط لصنع سياسة رعاية اجتماعية للمعاقين». مجلة الخدمة الاجتماعية، *1*(68)، *1-20*. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1196022

المراجع الأجنبية:

Cook، B. G.، & Cook، L. (2016). “Research designs and special education research: Different designs address different questions”. *Learning Disabilities Research & Practice*(4)*31* ، .190-198 ،

Rumrill Jr، P. D.، Cook، B. G.، & Stevenson، N. A. (2020*). Research in special education: Designs، methods، and applications*. Springfield، IL: Charles C Thomas.

Linda Palla (2019) “Characteristics of Nordic research on special education in preschool: a review with special focus on Swedish conditions”، *International Journal of Inclusive Education*،436-453 ، (4)*23* ، DOI: 10.1080/13603116.2018.1441337

Vaughn، S.، & Swanson، E. A. (2015). “Special education research advances knowledge in education”. *Exceptional Children*11-24 ، (1)*82* ،.

البحث الثالث عشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك وبعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى

The impact of different group sizes in a collaborative learning environment on infographic production and soft skills of students at College of Education at Umm Al-Qura University

أ. مها عبدالعزيز آل عبدالكريم
Maha Abdulaziz Alabdulkareem

د. علي سويعد علي القرني
Dr. Ali Suwayid Alqarni

أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك وبعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى

The impact of different group sizes in a collaborative learning environment on infographic production and soft skills of students at College of Education at Umm Al-Qura University

أ. مها عبدالعزيز آل عبدالكريم

محاضر في تقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

Maha Abdulaziz Alabdulkareem

Email : m.abdulkareem@psau.edu.sa

د. علي سويعد علي القرني

أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى

Dr. Ali Suwayid Alqarni

Email : asaqarni@uqu.edu.sa

المستخلص

هدف البحث إلى قياس أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك، وبعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، وقد استخدم المنهج الكمي بتصميمه شبه التجريبي في البحث، وتكونت عيّنة البحث من ٩٠ طالبة من كلية التربية بجامعة أم القرى، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم جمع البيانات باستخدام ثلاثة أدوات للقياس هي: (الاختبار التحصيلي، بطاقة تقييم جودة منتج الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، مقياس التقرير الذاتي للمهارات الناعمة)، واشتملت المعالجة التجريبية على ثلاث مجموعات تجريبية (المجموعات الصغيرة تتكون من ٣ طالبات، المجموعات المتوسطة تتكون من ٦ طالبات، المجموعات الكبيرة تتكون من ١٥ طالبة) مع التطبيق القبلي والبعدي.

خلصت النتائج المتعلقة بالجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لصالح المجموعتين ذات الأحجام الصغيرة والمتوسطة، وفي ذات السياق أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم منتج الإنفوجرافيك، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ذات أحجام الطالبات الصغيرة، ثم المجموعة التجريبية ذات الحجم المتوسط، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لمقياس التقرير الذاتي لبعض المهارات الناعمة عند مستوى الإتقان ٧٥٪، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ذات المجموعات التشاركية الكبيرة، وخُتم البحث بمجموعة من التوصيات أهمها تبني إستراتيجية التعلم التشاركي ذات حجم المجموعات الصغير والمتوسط في تدريس المقررات التعليمية، كما خلص البحث إلى مقترح إجراء دراسة تجريبية عن أثر اختلاف المجموعات في بيئة تشاركية على تنمية التحصيل الأكاديمي في التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: التعلم التشاركي، حجم المجموعات، المهارات الناعمة، الإنفوجرافيك

.

Abstract

The study examines the impact of different group sizes in a collaborative learning environment on infographic production and soft skills: communication, critical thinking, self-management, and negotiation. It adopted the quantitative quasi-experimental design, recruiting a sample of 90 students at College of Education at Umm Al-Qura University. Data was collected via an achievement test, infographic product valuation form, and soft skills self-report scale. The experiment included three groups: a small group (3 students), a medium group (6 students), and a large group (15 students) in the pre-post-tests. Results show statistically significant differences between the mean scores of the three groups in the post-test of the cognitive aspects of infographic production skills in favor of the small and medium-sized groups. Statistically significant differences also existed between the mean scores of the three groups in the post-application of the infographic product evaluation form. The difference was in favor of the small and medium groups respectively. Statistically significant differences were evident between the mean scores of the three experimental groups in the self-report scale for some soft skills at accuracy level (75%), and the difference was in favor of the experimental participatory large group. The study concluded with some recommendations and suggestions.

Keywords: collaborative learning, group size, soft skills, infographic

1. أدبيات الدراسة

يشهد العالم في الآونة الأخيرة تحولًا كبيرًا في النظم التعليمية بسبب جائحة كورونا التي حولت النظم التعليمية من الطرق التقليدية إلى الطرق الإلكترونية، فصار التربويون يسعون إلى الاستفادة من هذا التحول للوصول إلى أقصى الفوائد الممكنة من التقنية، وتلافي أكبر قدر ممكن من تحدياتها وعيوبها، وسعوا إلى خلق طرق وإستراتيجيات تعليم مستدامة وفعالة؛ بهدف إحداث عملية التعلم لدى الطلاب من الناحيتين المعرفية والمهارية معاً، فلم يعد من الممكن أن نُبقي على الطالب الذي يقتصر دوره على الاستماع والتلقي دون تفاعل حقيقي؛ خاصةً في بيئات التعليم الإلكتروني التي فرضت نفسها على نظمنا التعليمية مؤخراً، والتي تشتمل على العديد من أدوات التفاعل والتشارك التي يجب تفعيلها بشكل صحيح، وفي ذات المجال ومع تغير البيئة التعليمة؛ وإستراتيجيات التعليم، نجد أنَّ احتياجات الطلاب التعليمية متغيرة باستمرار؛ بناءً على أدوارهم المستقبلية؛ وبناءً على التطورات الحديثة، كما نجد أنَّ المعرفة قد تغيرت؛ وأصبحت لا مركزية، والبيئة خارج الصف تغيرت كذلك؛ وأصبحت أكثر انفتاحًا؛ وسُخِرت لها الإمكانيات التقنية المختلفة؛ لذا يجب على المنظومة التعليمية أنْ تتماشى مع تلك التغيرات، وتهيء الطلاب لاكتساب المهارات التي تتناسب مع احتياجاتهم، وظروف حياتهم، ومتطلبات مستقبلهم.

ولمجاراة تلك التغيرات قد اتجهت الدراسات مؤخرًا نحو المهارات التي يتطلبها سوق العمل من خريجي الجامعات من مختلف التخصصات، فقُسّمت تلك المهارات إلى مهارات صلبة"Hard skills" "_المعرفية_؛ ومهارات ناعمة "soft skills" _اللامعرفية_، ويرى ليندزون (Lindzon, 2019) أنَّ سوق العمل لا يتطلب المهارات الصلبة فقط، بل إنَّ هناك مهارات ناعمة لها أهمية كبيرة في النجاح على المدى الطويل، وعلى البرامج التعليمية أنْ توظف جميع الإمكانيات المتاحة ليس فقط لتنمية المهارات الصلبة؛ بل يجب أنْ تعطي اهتمامًا كبيرًا للمهارات الناعمة، ونلحظ استهداف تنمية المهارات الناعمة في خطط التنمية المعاصرة، فمن خلال الاطلاع على نص رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ نجد أنَّ خطط التنمية في المملكة العربية السعودية -فيما يخص تطوير التعليم العام والعالي- قد ركزت على سدِّ الفجوة بين مخرجات التعليم العالي، ومتطلبات سوق العمل (موقع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)، وذلك من خلال الدراسة الموسَّعة التي أجرتها مؤسسة مسك (٢٠٢٠) ،وتهدف إلى توفير برامج تدريبية تطبيقية تتصدى لفجوة المهارات التي تعاني منها المؤسسات في المملكة العربية السعودية، وتم التوصل من خلال أحد محاورها إلى مجموعة من المهارات التي تم إدراجها في قائمة شاملة تضم «٥٦» مهارة مصنفة ضمن «ثلاث» فئات رئيسية هي: (مهارات العمل)؛ (المهارات الرقمية)؛ (المهارات الشخصية)، وجاء من بين الأولويات الخاصة بمتطلبات المهارات الشخصية كل من المهارات «الاتصال، التفاوض، التفكير الناقد.. وغيرها» (موقع: مؤسسة مسك،٢٠٢٠).

ويدعم ذلك أيضا ما ورد في الإطار الوطني للمؤهلات «سقف»، وهو الإطار الذي يعمل على المواءمة بين مخرجات التعليم العالي، ومتطلبات سوق العمل السعودي؛ ويعدُّ المرجعية العلمية التي تسترشد بها مؤسسات التعليم والتدريب عند بناء برامجها وتطويرها وإعادة هيكلتها، حيث ورد فيه أنَّ مجالات التعلم في جميع التخصصات يجب أنْ ترتكز على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: «المعرفة والفهم؛ المهارات، القيم»، وورد في بُعد المهارات ثمانية مستويات ركزت على المهارات الشخصية كالتواصل الكتابي، والشفوي، والتواصل الإلكتروني، والتفكير الناقد، والعمل مع فريق، وتحمل المسؤولية، وغيرها من المهارات الناعمة. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وكذلك في دراسة عتيبة (٢٠٢١) التي تعدُّ المهارات الناعمة مدخلاً لمواءمة مخرجات الجامعات لمتطلبات سوق العمل، وتوصلت إلى أنَّ هناك العديد من المهارات الناعمة التي فرضتها متطلبات سوق العمل المتجددة ومنها (التواصل، التنظيم والتخطيط، العمل ضمن فريق، التأقلم والمرونة، التفكير الناقد، إدارة الازمات، الاحتراف، التفاوض)، كما كان من بين توصيات هذه الدراسة ضرورة التوسع في التعليم العالي والتقني والمهني لإعداد أُطر متخصصة ومؤهلة تستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة، متسلحة بالمهارات الناعمة التي تتلاءم مع احتياجات سوق العمل، ونجد في دراسة عارف وآخرين (٢٠١٨) حول جودة مخرجات التعلم في الجامعات السعودية، ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل السعودي وفق رؤية ٢٠٣٠، وهي دراسة شاملة لآراء الجامعات؛ والخريجين؛ وأرباب العمل، توصلت في أحد جوانبها إلى ضرورة التنمية الشاملة لشخصية الطلاب من خلال تكامل العناصر الأساسية في منظومة التعلم والتعليم، وهي التوازن بين المعرفة النظرية، والمهارات العملية، والاتجاهات، والقيم، والأخلاقيات، والسلوكيات التي

تؤثر إيجابيًا على الأداء المهني للخريجين.

وبحسب Lindzon (٢٠١٩) فإنَّ المهارات الصلبة أصبحت متقادمة بوتيرة أسرع، ولذلك يُلقي أصحاب العمل نظرةً أعمق على المهارات الناعمة كونها السبيل إلى التكيف والاندماج مع التطورات السريعة؛ بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات، وإدارة الوقت، والتعلم المستمر، وغيرها من المهارات الناعمة. وقد جاء أيضا في دراسة Jackson (٢٠٢١) أنَّ المهارات الناعمة أكثر أهمية بنسبة ٨٦٪ من المهارات الصلبة عندما يتعلق الأمر بالنجاح على المدى الطويل؛ ولذلك من المرجح أنْ تركز المؤسسات التعليمية والتدريبية في وقتنا الحاضر على التدريب على المهارات الناعمة بنسبة الضعف مقارنة بالتدريب على المهارات الصلبة، ويشير الأتربي (٢٠٢١) إلى أنَّ المهارات الناعمة تمثل حلقة وصل بين كل من مهارات القرن الواحد والعشرين، والمهارات الحياتية من جانب، والتعلم عن بعد من جانب آخر، حيث تؤثر هذه المهارات في عملية التعلم من خلال قدرة الطالب على توظيف هذه المهارات في العملية التعليمية.

وقياسًا على أنَّ المهارات الناعمة ذات علاقة بمهارات الاتصال مع الآخرين، فإن هناك مهارات أخرى ذات العلاقة بالاتصال المرئي أو البصري؛ وبمهارات القرن الواحد والعشرين التي يتطلبها هذا العصر، ويمكن توظيفها في بيئات التعليم الإلكتروني، حيث إنَّ الثقافة المعاصرة هي ثقافة بصرية، فقد أصبحت الصور المرئية هي الشكل السائد للاتصال الإلكتروني، وبحسب Damyan-ov and Tsankov (٢٠١٨) فإنَّه يجب أنْ يكون الطلاب قادرين على بناء واستخدام اللغة المرئية، وفك تشفير الرسائل المرئية وتفسيرها وتقييمها بنجاح، ويمثل «الإنفوجرافيك" ذلك حيث يعدُّ تمثيلًا مرئيًا للمعلومات، أو البيانات، أو المعرفة ويمكن أنْ يؤدي استخدام الإنفوجرافيك إلى محو الأمية البصرية. وحتى يتمكن المعلمون من توظيف واستخدام الإنفوجرافيك في العملية التعليمية فإنَّه يجب على كليات التربية أنْ تحقق لديهم مجموعة من الكفايات مثل: الإبداع، والمعرفة العميقة بالمواد التعليمية في مجال التخصص، والقدرة على تحليل المعلومات، والطلاقة في استخدام برمجيات متنوعة (Sudakov, Bellsky, Usenyuk & Polyakova, 2014).

ويعتبر الإنفوجرافيك أحد أبرز وسائل الاتصال الإلكتروني وذلك «نتيجة لظهور الكم الهائل من بين البيانات والمعلومات التي تحتاج إلى التنظيم، فقد برز الاهتمام بالإنفوجرافيك الذي يعد أحد الوسائل المهمة والفعالة لعرض المعلومات، حيث يجمع بين السهولة، والسرعة، والتسلية في عرض المعلومة وتوصيلها إلى المتلقي» (الجريوي، ٢٠١٤، ص ١٥)، ويعتمد الإنفوجرافيك على المؤثرات البصرية في توصيل المعلومة وتحويل المعلومات والبيانات من أرقام وحروف جامدة ومملة إلى صور ورسوم شيقة، مع سهولة نشرها عبر التطبيقات الإلكترونية، ويتميز الإنفوجرافيك بمزايا عديدة منها: تبسيط الحقائق العلمية، واختصار الكثير من النصوص، فضلا عن أنَّه أسهل إنتاجا؛ ولا يحتاج إلى برامج عالية التكلفة، أو قدرات برمجية عالية، وأوسع انتشارًا عبر شبكات التواصل الاجتماعي التعليمية، ومواقع الإنترنت متعددة الاهتمامات (Matrix & Hodson, 2014)، فالإنفوجرافيك مهم لطلاب كليات التربية كونه يساعد المعلمين على تقديم المحتوى التعليمي بأسلوب جديد وشيق، لما له من ميزات منها: استخدام الرموز، الصور والألوان التي بدورها تحفز على فهم المحتوى التعليمي بشكل أفضل لدى الطلاب، وتحفز التذكر، ومد فترة بقاءه في أذهانهم (Noh et al, 2015).

وتعدُّ مهارات إنتاج الإنفوجرافيك إحدى المهارات الهامة للمعلمين ولطلاب كليات التربية نظرا لـ «شبه الإجماع في كثير من الدراسات والمراجع على تفوق الصورة على النص المجرد في توضيح المراد وعرض التفاصيل الدقيقة» (سالم ،٢٠٢٠، ص ١٦)، حيث إنَّ المعلومات المصورة لا تتشابه مع غيرها في ذهن المتلقي، كما يحدث في المعلومات النصية، إضافة إلى أنَّ نسبة فهم الفكرة الأساسية وصولاً إلى قوة ورسوخ المعلومة، ومدى القدرة على استذكارها مع مرور الزمن يرتبط بمدى جودة تصميم الصورة وارتباطها بالنص، ويشير عبدالغني (٢٠٢٠، ص ٣٣) إلى أنَّ «حوالي ٩٠ ٪ من المعلومات التي تنتقل إلى المخ هي معلومات مصورة وأنَّ حوالي ٤٠ ٪ من الأشخاص يستخدمون المعلومات المصورة بشكل أفضل مقارنة بالمعلومات النصية، وأنَّ المخ يعالج المعلومات المصورة بشكل أسرع من المعلومات النصية، ويفضل استخدامها بشكل أكبر» كما أنَّ الإنفوجرافيك التعليمي يساعد في زيادة التحصيل المعرفي والأداء المهاري، وهذا يجعل من تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك موضوعا أكثر أهمية لدى طلاب كليات التربية والمعلمين، وذلك لقدرته على تنظيم البيانات المعقدة، وحركة المعلومات داخل عقول الطلاب حيث يمكن نقل المعلومات البصرية بسرعة، وبطريقة دائمة وأكثر كفاءة مقابل المعلومات المكتوبة، أو الشفهية (السيد٢، ٢٠١٩).

وفي ذات السياق فإنَّ هناك إجماعاً بين المتخصصين، على ضرورة سعي المؤسسات التعليمية إلى تحقيق أكبر استفادة ممكنة

من التقنيات الحديثة، والمبتكرة التي أثرت في أساليب العمل، والتواصل مع الآخرين في صقل المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين بدءاً من برامج إعداد، وتدريب المعلمين، وتنميتهم مهنياً- سواء قبل، أو أثناء الخدمة (Carroll, 2007) ، فالتدريس عبر شبكات الإنترنت يتميز بتعاون ومشاركة المعلمين والطلاب معًا في بناء المعنى المطلوب عبر الاستفادة من مجموعة متنوعة للغاية من خبرات التعلم التي بالإمكان اكتسابها في إطار بيئات تعلم تشاركية ذات صبغة تفاعلية، فضلاً عن إمكانية إثرائها كذلك عبر الاستفادة من توظيف محتوى الويب الذي يتم توليده بواسطة المستخدمين، فضلاً عن التقنيات الذكية للوسائط، والشبكات الاجتماعية المختلفة (Davidson & Goldberg, 2009).

ففي ظل انتشار تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0" بشكل واسع في السنوات الأخيرة، والتي من أبرزها تطبيقات الاتصال والتواصل والخدمات التفاعلية الأخرى عبر الأجهزة المتنقلة، كل ذلك جعل الكثير من التربويين ينظرون إلى إمكانات هذه التقنية باعتبارها فرصة سانحة ينبغي استثمارها لإحداث تغير نوعي في المنظومة التربوية بجميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها (بدوي، ٢٠٢١)، فظهرت بعض المؤلفات والدراسات حول إشراك الطالب في عملية التعليم، وأهمية التفاعل الاجتماعي بين الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني، بحيث تُفَعّل بيئة التعليم الإلكتروني بالشكل المناسب داخل مؤسسات التعليم وخارجها كونها مليئة بأدوات التعليم النشط والتشاركي التي ستساعد _في حال أُحْسِن استخدامها- على تحقيق الحرية للطلاب بشكل أكبر في التعبير عن آرائهم والتجديد في الأفكار واكتشاف المعلومات وتحليلها وتقييمها، والتواصل المتزامن وغير المتزامن، والتعليق على مساهمات أقرانهم، وبالتالي تنمية معارفهم ومهاراتهم بنوعيها الصلبة والناعمة بشكل أوسع (السيد١، ٢٠١٩).

وبحسب عبد الوهاب (٢٠٢٠) فلم تعد الأبحاث التربوية تركز حول التساؤل عن مدى جدية وفعالية بيئة التعلم التشاركية في تحقيق أهداف العملية التعليمية وزيادة التحصيل وتنمية الاتجاه والدافعية نحو التعلم، حيث أوضحت دراسات عديدة منذ عقد من الزمن فاعلية التعلم التشاركي، ولذلك فقد أصبح توجه واهتمام بحوث تكنولوجيا التعليم فيما يخص التعلم التشاركي متجها نحو متغيرات تصميم تلك البيئة، وقياس فاعلية استخدام أدواتها وإستراتيجياتها، كما ورد في دراسة Liverpool-Tasia وآخرون (٢٠١٩) أنَّ الآثار الإيجابية للتعلم التشاركي معترف بها جيدًا، ولكن نسبيًا فإنَّه غير معروف حتى الآن كيفية تأثير خصائص المجموعة مثل حجمها وتكوينها؛ على نتائج التعلم التشاركي، كما ورد في دراسة Mingwei وآخرين (٢٠٢٠) أنَّه لم يتم التحقق بشكل كاف من الأدلة التجريبية المتعلقة بالحجم والتكوين الأمثل للمجموعات التشاركية، وأنَّها لا تزال مفقودة في الأدبيات، وتستدعي المزيد من البحث.

ولذا يجب ألا تغفل بحوث تكنولوجيا التعليم في اهتماماتها دراسة حجم مجموعات التشارك في بيئات التعلم الإلكتروني بشكل عام، لأنَّ عدد المشاركين في مجموعات التشارك ببيئة التعلم التشاركي له تأثير واضح على الفهم الصحيح للموضوعات المدروسة، وأنَّ اندماج الطلاب في مجموعات التشارك يعتمد على ظروف عدة من أهمها حجم المجموعة التشاركية، كما يرى علي (٢٠١٩) أنَّ حجم مجموعات التفاعل والتشارك في بيئات التعلم التشاركية من أهم متغيرات التصميم التعليمي لهذه البيئات؛ لأن حدوث التفاعل والمشاركة بين آراء وأفكار الطلاب، واندماجهم في مهام التعلم يتوقف على عدد الطلاب المشاركين في مجموعات التعلم، وأنَّ اختلاف حجم المجموعات لا يؤثر فقط على النمط الأساسي للتعلم، ولكن أيضًا يضع كل من المعلم والطالب في أدوار مختلفة.

وعند النظر للمهارات الناعمة ومهارة إنتاج الإنفوجرافيك نجد أنَّه من المحتمل تنميتها عبر بيئة تعلم تشاركية تدعم الاتصال والتشارك والحوار والتفكير النقدي، ولأنَّ تنفيذ التعلم التشاركي له عدة تحديات أهمها متغير حجم المجموعات إضافة إلى وجود اختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول أثر حجم المجموعات في بيئة التعلم التشاركية على تعلم الطلاب ومهاراتهم، وحول تحديد الحجم الأمثل للمجموعات في بيئات التعلم التشاركية، فبعد مراجعة بعض الدراسات تبيّن أنَّ هناك اختلافاً في نتائج الدراسات حول الحجم الأمثل للمجموعات في بيئات التعلم التشاركي كما في دراسة (عبدالعزيز وآخرين، ٢٠١٨) ؛ المرداني وآخرين، ٢٠٢٠؛ علي، ٢٠١٩؛ منصور وربيع، ٢٠١٧؛ إبراهيم ،٢٠١٨؛ عبد السميع،٢٠١٥؛ ودراسة Eldokhny and Almulhim ،٢٠٢١) وقد أوصوا جميعهم بالمزيد من البحث والدراسة في أحجام المجموعات التشاركية نظراً لتناقض نتائج الدراسات.

لذلك ستحاول الدراسة الحالية توظيف أحجام مجموعات متنوعة داخل بيئة تعلم تشاركية عبر منصة البلاك بورد، وبيان أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية المهارات الناعمة ومهارة إنتاج الإنفوجرافيك لدى الطالبات، وبناء على

ذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية استندت على أهمية إكسابهن مهارات إنتاج الإنفوجرافيك التعليمي من النوع المتحرك، وبعض المهارات الناعمة المتمثلة في (الاتصال، التفكير الناقد، إدارة الذات، التفاوض) في بيئة تعلم تشاركية، ومعرفة أثر اختلاف حجم المجموعات في هذا النوع من بيئات التعلم.

2. أسئلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك وبعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى؟ وللإجابة عن السؤال الرئيس يلزم صياغة الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى؟
2- ما أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى؟
3- ما أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى عند مستوى الإتقان 75%؟

وللإجابة علن الأسئلة الفرعية السابقة، يلزم اختبار الفروض التالية:

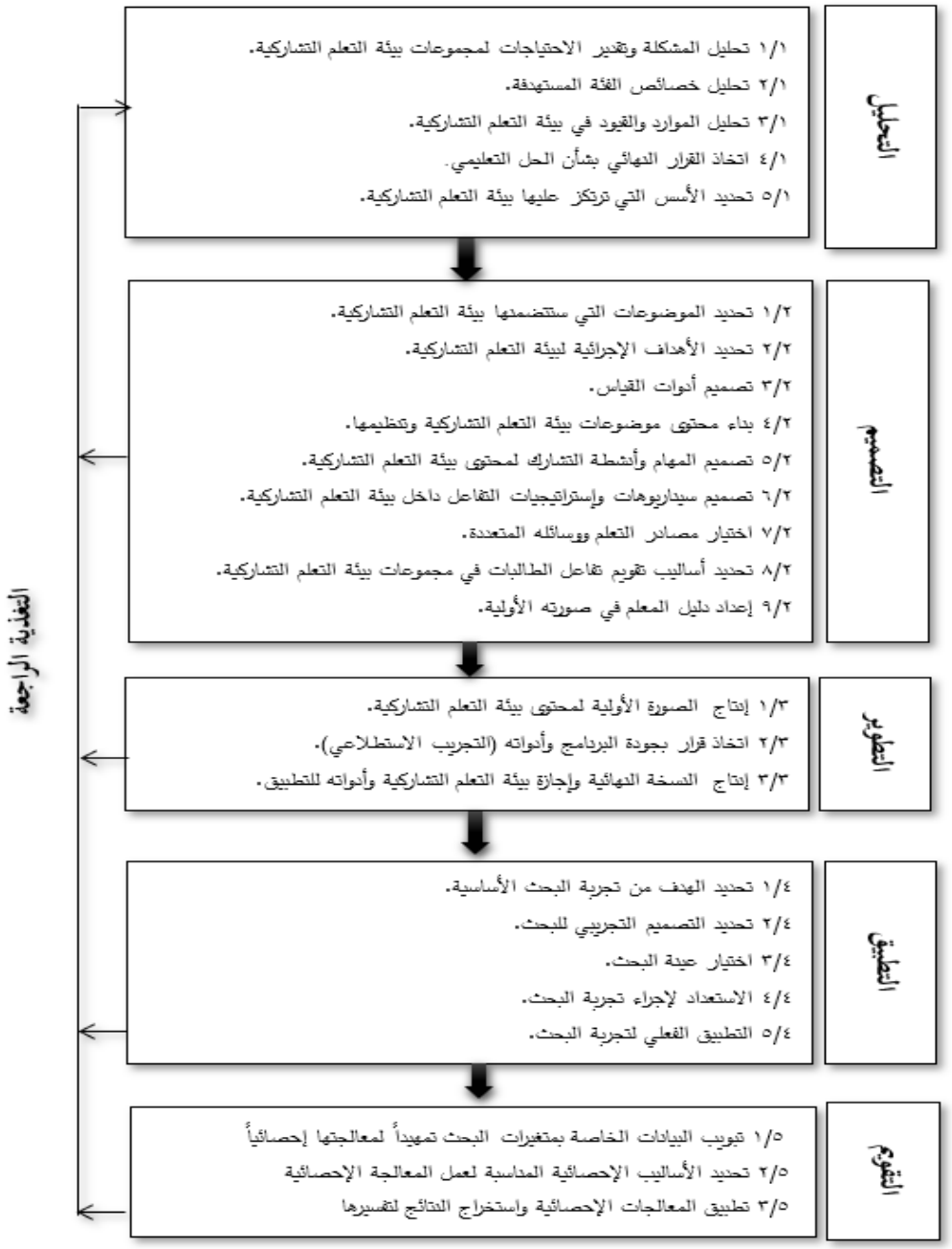
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي في الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي في الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي لمقياس التقرير الذاتي لبعض المهارات الناعمة، عند مستوى الإتقان 75%.

3. منهجية الدراسة:

أُستخدم في هذه الدراسة المنهج الكمي ذو التصميم شبه التجريبي بثلاث مجموعات تجريبية متكافئة عدد كل منها ٣٠ طالبة، بحيث تقسم المجموعة التجريبية الأولى إلى مجموعات تشاركية صغيرة (٣ طالبات)، والثانية إلى مجموعات تشاركية متوسطة (٦ طالبات)، والثالثة إلى مجموعات تشاركية كبيرة (١٥طالبة)، وذلك بهدف الوقوف على أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك، وبعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى.

٣-١: تصميم بيئة تعلم تشاركية

حيث أُتبعت خطوات بناء بيئة التعلم التشاركية اللازمة لتنمية مهارات الإنفوجرافيك وبعض المهارات الناعمة للطالبات التي مرت بالمراحل (التحليل – التصميم – التطوير – التطبيق – التقويم)، والمتمثلة في النموذج في الشكل رقم (١) التالي:



وتم من خلالها التوصل إلى ما يلي:

١. **إعداد قائمة بالأهداف التعليمية العامة والإجرائية:** وقد صُنفت إلى مجالين: (مجال مهارات الإنفوجرافيك، ومجال المهارات الناعمة)، حيث ارتبط هدفان من الأهداف العامة بمجال إنتاج الإنفوجرافيك: أحدهما يختص بالجانب المعرفي، والآخر يختص بالجانب الأدائي، بينما جاء الهدف العام الثالث مخصص بمجال المهارات الناعمة، وتفرع عن تلك الأهداف العامة (47) هدفاً من الأهداف الإجرائية.

٢. **بناء قائمة المهارات الناعمة:** وقد تكونت من أربع مهارات أساسية هي: (إدارة الذات، التواصل، التفكير الناقد، التفاوض) ويتفرع عنها (٦١) مهارة فرعية.

٣. **بناء قائمة معايير جودة إنتاج الإنفوجرافيك:** وتكونت من ٦٧ معياراً موزعة على قسمين: الأول، معايير تحديد مضمون رسالة الإنفوجرافيك، ويتفرع عنها ثلاثة مجالات. والثاني: معايير بناء الإنفوجرافيك، ويتفرع عنها أربعة مجالات.

٤. **إنتاج دليل المعلم:** تم فيه تحديد إستراتيجية التعلم في بيئة التعلم التشاركية، وتحديد نمط التشارك في بيئة التعلم التشاركية، إضافة إلى تحديد أداة التشارك الرسمية في بيئة التعلم التشاركية التي تمثلت في منصة بلاك بورد «Blackboard"، وما تتضمنه من أدوات للتشارك، وتوضيح لخطوات تفعيلها، كما تم تحديد دور كل من المعلم والطالب في بيئة التعلم التشاركية،

وتحديد عناصر المحتوى النظري، وعناصر المحتوى العملي، وكذلك تحديد الأنشطة الأساسية والمهام التابعة لها، وتحديد الزمن اللازم لتطبيق كل منها، وتحديد الوسائط المتعددة في بيئة التعلم التشاركية، وأخيرا تحديد أساليب التقييم والتقويم في بيئة التعلم التشاركية، ومن ثم رفع محتوى الأنشطة والمهام التشاركية على منصة بلاك بورد "Blackboard" التابعة لموقع الويب الخاص بجامعة أم القرى، وتفعيل كافة أدوات التشارك المتاحة واستخدامها.

4. المشاركون في الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، للعام الدراسي ١٤٤٣هـ البالغ عددهن (٣٦٨) طالبة وفقًا للإحصاءات الرسمية من جامعة أم القرى، وأُختيرت عيِّنة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (٩٠) طالبة من كلية التربية بجامعة أم القرى.

5. أدوات الدراسة وموادها :

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

٥-١: اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك التعليمي

حيث قام الباحثان بإعداد الاختبار الذي تكوَّن في صورته الأولية من (٣٠) فقرة تتكون من (١٥) سؤالاً من نوع الصواب والخطأ، و(١٥) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم التحقق من صدقه وثباته بالطرق التالية:

٥-١-١: صدق المحكمين: عُرضت الصورة الأولى من الاختبار التحصيلي على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (١٠) محكمين، بهدف استطلاع آرائهم حول مدى وضوح تعليمات الاختبار، والسلامة اللغوية، والدقة العلمية لفقرات الاختبار، وإبداء ما يرونه مناسبًا بالتعديل، أو الإضافة، أو الحذف، وقد اعتمد الباحثان على حساب النسب المئوية لاتفاق المحكمين في قبول مفردات الاختبار، وكانت نسب اتفاق المحكمين على تعليمات الاختبار قد بلغت ١٠٠٪؛ نظرًا لأنَّ جميع المحكمين قد أجمعوا على وضوحها وكفايتها، بينما تفاوتت الآراء فيما يخص فقرات الاختبار، وعُدِّلت بعض الفقرات في ضوء الملاحظات.

كما أُحتسب صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity): حيث طُبق الاختبار التحصيلي على عيِّنة استطلاعية قوامها (٢٠) طالبا من خارج العيِّنة الأساسية للدراسة، وأُستخدم معامل ارتباط «بيرسون» (Person Correlation) في حساب مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبيَّنت النتائج أنَّ معاملات ارتباط فقرات الاختبار بدرجته الكلية تراوحت بين (٠,٦٠٧- ٠,٩٣٠)، وكانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أنَّ جميع فقرات الاختبار التحصيلي تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

٥-١-٢: ثبات الاختبار (Test Reliability)

تم التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة كيودر ريتشاردسون21 (Kuder Richardson): وذلك باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون ٢١، وبيَّنت النتائج أنَّ معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة «كيودر- ريتشاردسون» بلغ (٠,٩٧)، وتؤكِّد هذه القيمة على أنَّ اختبار التحصيل يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

كما تم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's): حيث أُستخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار التحصيلي، وتم ذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) للبيانات التي جُمعت من طالبات العيِّنة الاستطلاعية، وبلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٩٦٩)، وتؤكد هذه القيمة على أنَّ الاختبار التحصيلي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٥-١-٣: حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار

حيث طُبق الاختبار على عيِّنة استطلاعية، وذلك بهدف حساب معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز لفقرات الاختبار وعددها (٣٠) فقرة، وبيَّنت النتائج أنَّ معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين: (٠,٢٥- ٠,٥٠)، وهي قيم تقع في المستوى

المعقول من الصعوبة، وعلى ذلك فقد قُبلت فقرات الاختبار التحصيلي من حيث مستوى الصعوبة. أمَّا معاملات التمييز لفقرات الاختبار فقد تراوحت بين: (٠,٣٣٣- ٠,١٠٠)، وهى قيم تقع في المستوى المعقول من التمييز، وعلى ذلك فقد قُبلت جميع فقرات الاختبار التحصيلي من حيث مستوى التمييز.

٥-١-٤: تحديد زمن الاختبار

حيث قِيس الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالبة من الإجابة (٣٥) دقيقة، وآخر طالبة من الإجابة (٤٥) دقيقة، وحساب المتوسط بينهما، وقد بلغ (٣٥+٤٥)/٢ = ٤٠ دقيقة، وعلى ذلك يكون الزمن المناسب لإجابة الطالبات على الاختبار التحصيلي هو (٤٠) دقيقة.

وبذلك أُعتمدت الصورة النهائية للاختبار التحصيلي الذي يتكون من (١٢) سؤالاً من نوع (الصواب والخطأ)، و(١٨) سؤالاً من نوع (الاختيار من متعدد).

٥-٢: بطاقة تقييم منتج لقياس الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك التعليمي

حيث قام الباحثان بإعداد الصورة الأولية لبطاقة تقييم جودة المنتج التي اشتملت على (٧٧) مفردة، مقسمة إلى قسمين: الأول يخص مضمون رسالة الإنفوجرافيك، ويتفرع عنه ثلاثة مجالات (الفكرة، المعلومات والبيانات، عناصر المحتوى)، والقسم الثاني يخص بناء الإنفوجرافيك، ويتفرع عنه سبعة مجالات فرعية (تصميم المخطط، الرسوم والصور، الألوان، النصوص، المؤثرات الصوتية، المؤثرات الحركية، النشر).

٥-٢-١: صدق بطاقة تقييم جودة المنتج

تم التأكد من صدق بطاقة تقييم جودة المنتج من خلال الصدق الظاهري ((Face Validity بعد إعداد الصورة الأولية منه، وعُرضت البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (١٠)، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول مدى وضوح تعليمات البطاقة، ومدى السلامة اللغوية، والدقة العلمية لفقراته، ومدى انتماء كل منها للبُعد الذي تمثله، وتعديل، أو إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا، وقد اعتمد الباحثان على حساب النسب المئوية لاتفاق المحكمين في قبول مفردات البطاقة، وعُدِّلت في ضوء ملاحظات المحكمين.

٥-٢-٢: ثبات بطاقة تقييم جودة المنتج

حيث اشترك (٥) من الخبراء في تقييم جودة منتج الإنفوجرافيك لدى عدد (١٠) طالبات مشاركات في العيِّنة الاستطلاعية، وسجلت كل منهن تقييمها للمنتج في ضوء فقرات بطاقة تقييم جودة المنتج، وأُستخدمت معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين المقيمين، وجاءت النتائج الآتية:

- معاملات الثبات لمحاور بطاقة تقييم جودة المنتج كانت بين ٩١.٦٪ و ٩٧.٥٪، وهي قيم تؤكد على أنَّ محاور بطاقة تقييم جودة المنتج بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام للبطاقة ككل كانت ٩٥٪، وهي قيمة تؤكد على أنَّ بطاقة التقييم تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

وبذلك أُعتمدت الصورة النهائية لبطاقة تقييم جودة الإنفوجرافيك لتكون مفرداتها مكونة من (٦٧) مفردة مقسمة إلى قسمين: الأول يخص مضمون رسالة الإنفوجرافيك، ويتكون من ثلاثة مجالات، والثاني يخص بناء الإنفوجرافيك، ويتفرع عنه سبعة مجالات فرعية وهي: الفكرة الأساسية للانفوجرافيك، معلومات وبيانات الإنفوجرافيك، عناصر ومحتوى الإنفوجرافيك، تصميم مخطط الإنفوجرافيك وتنظيم عناصره، الرسوم والأشكال والصور، النصوص، الألوان، المؤثرات الصوتية، المؤثرات الحركية، النشر.

٥-٣: مقياس التقرير الذاتي للمهارات الناعمة (التواصل / إدارة الذات / التفاوض / التفكير الناقد)

حيث قام الباحثان بإعداد الصورة الأولية من مقياس المهارات الناعمة التي تتكون من (٧٦) مفردة تتوزع على أربع مهارات ناعمة:

- مهارات إدارة الذات: ويتفرع عنها خمس مهارات فرعية هي: (مهارة التشخيص، مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة

التقييم، مهارة التحفيز).

- مهارات الاتصال: ويتفرع عنها خمس مهارات فرعية هي: (مهارة الاتصال اللفظي: الشفوي والكتابي، مهارة الاتصال غير اللفظي: لغة الجسد / الصوتي / المرئي، مهارة الاتصال عبر الويب، مهارة التفاعل، مهارة التعامل مع التشويش).
- مهارات التفكير الناقد: ويتفرع عنها ثلاث مهارات فرعية هي: (مهارة التنظيم، مهارة الاستدلال، مهارة التقييم).
- مهارات التفاوض: ويتفرع عنها ثلاث مهارات فرعية هي: (مهارة الإعداد للتفاوض، مهارة البدء في التفاوض، مهارة إنهاء التفاوض).

ومن ثم تم التحقق من صدقها وثباتها وفقا للخطوات التالية:

٥-٣-١: صدق المقياس

عُرضت الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (١٠)، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول مدى وضوح تعليمات المقياس، ومدى السلامة اللغوية، والدقة العلمية لفقراته، ومدى انتماء كل منها للبُعد الذي تمثله، وتعديل، أو إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا، وقد اعتمد الباحثان على حساب النسب المئوية لاتفاق المحكمين في قبول مفردات المقياس، ولقد عُدلت في ضوء توجيهات المحكمين.

كما أُحتسب صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity): حيث طُبق المقياس على عيّنة استطلاعية قوامها (٢٠) طالبة، وأُستخدم معامل ارتباط «بيرسون» (Person Correlation) في حساب مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ثم في حساب مدى ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وبينت النتائج أنَّ معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أنَّ جميع فقرات مقياس المهارات الناعمة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي. إضافة إلى أنَّ معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس في ضوء محك الإتقان تراوحت بين (٠,٩٦١-٠,٩٩٠)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما كانت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس في ضوء محك الأقران تراوحت بين (٠,٨٨٣-٠,٩٧٨)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أنَّ جميع أبعاد مقياس المهارات الناعمة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

٥-٣-٢: ثبات المقياس

حيث تم التأكد من ثبات مقياس المهارات الناعمة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ لحساب ثبات أبعاد المقياس ودرجته الكلية مستعينة في ذلك بالبرنامج الإحصائي (SPSS) للبيانات التي جُمعت من العيّنة الاستطلاعية، وبيَّنت النتائج أنَّ معاملات ثبات أبعاد المقياس عندما قِيست باستخدام محك الإتقان قد تراوحت بين (٠,٩٥١- ٠,٩٨٣)، وهى قيم تؤكد على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات كما بلغ معامل الثبات العام للمقياس ككل (٠,٩٩٣) وتؤكد هذه القيمة على أن مقياس المهارات الناعمة ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. كما كانت معاملات ثبات أبعاد المقياس عندما تم القياس باستخدام محك الأقران قد تراوحت بين (٠,٨٩٨- ٠,٩٧٨)، وهي قيم تؤكد على أنَّ أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الثبات كما بلغ معامل الثبات العام للمقياس ككل (٠,٩٨٠)، وتؤكد هذه القيمة على أنَّ مقياس المهارات الناعمة ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

وبذلك أُعتمدت الصورة النهائية للمقياس حيث اشتمل على مهارة إدارة الذات مكونة من خمس عبارات سلوك رئيسية، ويتفرع منها (١١) سلوكاً، مهارة التواصل مكونة من خمس عبارات سلوك رئيسية، ويتفرع منها (٢٢) سلوكاً فرعياً، ومهارة التفكير الناقد مكونة من ثلاث عبارات سلوك رئيسية، ويتفرع منها (٩) سلوكات فرعية، وأخيرا مهارة التفاوض التي تتكون من ثلاث عبارات سلوك رئيسية، ويتفرع منها (١٩) سلوكاً فرعياً.

6. نتائج الدراسة

يقدِّم هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق أداة الدراسة، والتحليل الإحصائي للبيانات، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل سؤال:

السؤال الأول: ما أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تمت صياغة الفرضية الأولى للدراسة، والتي نصت على: «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في التطبيق البعدي في الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك".

ولاختبار صحة الفرضية الأولى، قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الثلاثة على الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك	بين المجموعات	١٧٠,٥٥٦	٢	٨٥,٢٧٨	٩,٠٩١	٠,٠١	٠,١٧٣
	داخل المجموعات	٨١٦,٠٦٧	٨٧	٩,٣٨٠			
	الكلي	٩٨٦,٦٢٢	٨٩				

جدول (١) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

يتضح من جدول (١) أنَّ قيمة (ف) كانت (٩,٠٩١)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبالتالي فإنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك، وبذلك فقد رُفض الفرض الصفري الأول، وقُبِل الفرض البديل الذي يقول بأنَّه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي في الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك».

كما يوضح الجدول حجم الأثر حيث بلغ ٠.١٧٣، وهي تدل على حجم أثر كبير لاختلاف حجم المجموعة التشاركية على مستوى التحصيل الدال على الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك.

ولتحديد اتجاه تلك الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار «شيفيه» للمقارنات المتعددة وكانت النتائج كما يتضح بجدول (٢):

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة
الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك	التجريبية الأولى	٣٠	٢٥,٥٣٣	٢,٩٠٣	–		
	التجريبية الثانية	٣٠	٢٥,٧	٢,٥٠٧	٠,١٦٦	–	
	التجريبية الثالثة	٣٠	٢٢,٧	٣,٦٥٩	*٢,٨٣٣	*٣,٠٠	–

جدول (٢) نتائج اختبار شيفيه لبحث اتجاه الفروق في درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك.

ويتضح من جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثالثة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وبين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة لصالح المجموعة التجريبية الثانية. ومن جانب آخر، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية.

السؤال الثاني ما أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى؟

وللإجابة عن السؤال الثالث، تمت صياغة الفرضية الثانية للدراسة والتي نصت على: « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي في الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك".

ولاختبار صحة الفرضية الثانية، قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث على بطاقة تقييم منتج الإنفوجرافيك بما تشتمل عليه من الأبعاد، وكذلك على مستوى الدرجة الكلية لبطاقة تقييم المنتج، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

المتغير		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
محتوى الإنفوجرافيك	الفكرة الرئيسية	بين المجموعات	٨٦,٠٦٧	٢	٤٣,٠٣٣	٣,٧٦١	٠,٠٥	٠,٠٨
		داخل المجموعات	٩٩٥,٥٣٣	٨٧	١١,٤٤٣			
		الكلي	١٠٨١,٦	٨٩				
	معلومات وبيانات	بين المجموعات	١٣٣,٨٨٩	٢	٦٦,٩٤٤	٦,٤٢٠	٠,٠١	٠,١٢٩
		داخل المجموعات	٩٠٧,٢٣٣	٨٧	١٠,٤٢٨			
		الكلي	١٠٤١,١٢٢	٨٩				
	عناصر ومحتوى	بين المجموعات	٢٦,٢٨٩	٢	١٣,١٤٤	٤,٧٨٥	٠,٠٥	٠,٠٩٩
		داخل المجموعات	٢٩٣	٨٧	٢,٧٤٧			
		الكلي	٢٦٥,٢٨٩	٨٩				

المتغير		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
بناء الإنفوجرافيك	تصميم وتنظيم مخطط الإنفوجرافيك	بين المجموعات	٣٧٠,٠٦٧	٢	١٨٥,٠٣٣	٩,٨٦١	٠,٠١	٠,١٨٥
		داخل المجموعات	١٦٣٢,٤٣٣	٨٧	١٨,٧٦٤			
		الكلي	٢٠٠٢,٢	٨٩				
	الرسوم والأشكال	بين المجموعات	٧٣,٤٨٩	٢	٣٦,٧٤٤	١٣,٨٠٩	٠,٠١	٠,٢٤١
		داخل المجموعات	٢٣١,٥	٨٧	٢,٦٦١			
		الكلي	٣٠٤,٩٨٩	٨٩				
	النصوص	بين المجموعات	١٥٨,٨٢٢	٢	٧٩,٤١١	١٤,٨٢٠	٠,٠١	٠,٢٥٤
		داخل المجموعات	٤٦٦,١٦٧	٨٧	٥,٣٥٨			
		الكلي	٦٢٤,٩٨٩	٨٩				
	الألوان	بين المجموعات	٢٦,٢٨٩	٢	١٣,١٤٤	٣,١٣٠	٠,٠٥	٠,٠٦٧
		داخل المجموعات	٣٦٥,٣٦٧	٨٧	٤,٢			
		الكلي	٣٩١,٦٥٦	٨٩				
	المؤثرات الصوتية	بين المجموعات	٣٧,٨	٢	١٨,٩	٥,٢٥٨	٠,٠١	٠,١٠٨
		داخل المجموعات	٣١٢,٧	٨٧	٣,٥٩٤			
		الكلي	٣٥٠,٥	٨٩				
	المؤثرات الحركية	بين المجموعات	٣٨٧,٢	٢	١٩٣,٦	٢١,٤١٨	٠,٠١	٠,٣٣
		داخل المجموعات	٧٨٦,٤	٨٧	٩,٠٣٩			
		الكلي	١١٧٣,٦	٨٩				
	النشر	بين المجموعات	٣,٦٢	٢	١,٨١١	٧,١٠٨	٠,٠١	٠,١٤٠
		داخل المجموعات	٢٢,١٦٧	٨٧	٠,٢٥٥			
		الكلي	٢٥,٧٨٩	٨٩				

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
الدرجة الكلية على بطاقة تقييم المنتج داخل المجموعات الكلي	بين المجموعات	٨٣٠٥,٧٥٦	٢	٤١٥٢,٨٧٨	١٧,٦٧٣	٠,٠١	٠,٢٨٩
		٢٠٤٤٣,٦٣٣	٨٧	٢٣٤,٩٨٤			
		٢٨٧٤٩,٣٨٩	٨٩				

جدول (٣) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لبطاقة تقييم منتج الإنفوجرافيك.

يتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في أبعاد الفكرة الرئيسية، عناصر المحتوى، والألوان، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١ في بقية الأبعاد، وفي الدرجة الكلية للأبعاد مجتمعة.

وبذلك فقد رُفض الفرض الصفري الثاني، وقُبِل الفرض البديل الذي يقول بأنَّه «يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم منتج الإنفوجرافيك (كدرجة كلية، وعند أبعاد: المعلومات والبيانات، تصميم وتنظيم مخطط الإنفوجرافيك، الرسوم والأشكال، النصوص، المؤثرات الصوتية، المؤثرات الحركية، النشر)، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي عند أبعاد: (الفكرة الرئيسية، العناصر والمحتوى، الألوان).

وفيما يخص تأثير اختلاف حجم المجموعة على الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى الطلاب بالمجموعات التجريبية الثلاث من خلال درجات المجموعات على بطاقة تقييم منتج الإنفوجرافيك فيتضح من جدول (٣) قيمة مربع إيتا «η^2» التأثير المتوسط لاختلاف أحجام المجموعات على أبعاد الفكرة الرئيسية، المعلومات والبيانات، العناصر والمحتوى، الألوان، والمؤثرات الصوتية، حيث بلغت قيمة مربع إيتا «η^2» ٠.٠٠٨، ٠.١٢٩، ٠.٠٩٩، ٠.٠٦٧، و٠.١٠٨ على التوالي. كما يُظهر الجدول التأثير الكبير لاختلاف أحجام المجموعات على أبعاد تصميم وتنظيم مخطط الإنفوجرافيك، الرسوم والأشكال، النصوص، المؤثرات الحركية، النشر، وجميع الأبعاد ككل حيث بلغت قيمة مربع إيتا «η^2» ٠.١٨٥، ٠.٢٤١، ٠.٢٥٤، ٠.٣٣، ٠.١٤، و٠.٢٨٩ على التوالي.

ولتحديد اتجاه تلك الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار «شيفيه» للمقارنات المتعددة وكانت النتائج كما يتضح بجدول (٤):

المتغير		المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة
محتوى الإنفوجرافيك	الفكرة الرئيسية	التجريبية الأولى	٣٠	١٧,٤٣	١,٠٧٢	–		
		التجريبية الثانية	٣٠	١٥,٥٦	٤,٠٢	١,٨٦	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	١٥,٢	٤,١٢	*٢,٢٣	٠,٣٦٦	–
	معلومات وبيانات	التجريبية الأولى	٣٠	٣١,٨٦	١,٥٠٢	–		
		التجريبية الثانية	٣٠	٢٩,٣٦	٣,٩٣	*٢,٥	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	٢٩,٢٠	٣,٦٨	*٢,٦٦	٠,١٦٦	–
	عناصر ومحتوى	التجريبية الأولى	٣٠	١٤,٠٣	١,٤٠١	–		
		التجريبية الثانية	٣٠	١٣,١٦	١,٦٦٢	٠,٨٦٦	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	١٢,٧٣	١,٨٧٤	*١,٣	٠,٤٣٣	–

بناء الإنفوجرافيك	تصميم وتنظيم مخطط الإنفوجرافيك	التجريبية الأولى	٣٠	٢٢,٦٦	٢,٦٤٣	–	
		التجريبية الثانية	٣٠	٢٠,١٣	٤,٦٣٦	٢,٥٣	–
		التجريبية الثالثة	٣٠	١٧,٧	٥,٢٧٢	*٤,٩٦	٢,٤٣	–
	الرسوم والأشكال	التجريبية الأولى	٣٠	١١,٦٣	٠,٤٩٠	–	
		التجريبية الثانية	٣٠	١١,٦٦	٠,٤٧٩	٠,٠٣٣	–
		التجريبية الثالثة	٣٠	٩,٧٣	٢,٧٤٠	*١,٩	*١,٩٣	–
	النصوص	التجريبية الأولى	٣٠	١٩,٩	١,٤٧	–	
		التجريبية الثانية	٣٠	٢٠	١,٤٣	٠,١	–
		التجريبية الثالثة	٣٠	١٧,١٣	٣,٤٤	*٢,٧٦	*٢,٨٦	–
	الألوان	التجريبية الأولى	٣٠	١٦,٩	٢,٦٤	–	
		التجريبية الثانية	٣٠	١٦,٤٦	١,٤٧	٠,٤٣	–
		التجريبية الثالثة	٣٠	١٥,٦	١,٢٢	*١,٣	٠,٨٦٦	–
	المؤثرات الصوتية	التجريبية الأولى	٣٠	١٦,٨	٢,٠٩	–	
		التجريبية الثانية	٣٠	١٧,١	١,٠٩	٠,٣	–
		التجريبية الثالثة	٣٠	١٥,٦	٠,٨٠٣	١,٢	*١,٥	–
	المؤثرات الحركية	التجريبية الأولى	٣٠	٢٥٣٨,٧٣	٠,٩٠٧	–	
		التجريبية الثانية	٣٠	٢٨,٧٣	١,٠١٤	٠	–
		التجريبية الثالثة	٣٠	٢٤,٣٣	٥,٠٢٦	*٤,٤	*٤,٤	–
	النشر	التجريبية الأولى	٣٠	١١,٩٠	٠,٣٠٥	–	
		التجريبية الثانية	٣٠	١٢,٠٠	٠,٠٠٠	٠,١	–
		التجريبية الثالثة	٣٠	١١,٥٣	٠,٨١٩	*٠,٣٦٦	*٠,٤٦٦	–
الدرجة الكلية على بطاقة تقييم المنتج		التجريبية الأولى	٣٠	١٩١,٨٦٦	٨,٢٦٥	–	
		التجريبية الثانية	٣٠	١٨٤,٢٠	١٠,٢١٦	٧,٦	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	١٦٨,٧٦٦	٢٣,٠٧	*٢٣,١	*١٥,٤٣	–

جدول (٤) نتائج اختبار شيفيه لبحث اتجاه الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي لبطاقة تقييم منتج الإنفوجرافيك.

ويتضح من جدول (٤) في الأبعاد: الفكرة الرئيسية، العناصر والمحتوى، تصميم وتنظيم مخطط الإنفوجرافيك، والألوان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية، وبين متوسطي درجات المجموعة الثانية والثالثة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين الأولى والثالثة لصالح المجموعة الأولى.

كما يُظهر الجدول في بُعد المعلومات والبيانات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثانية، والأولى والثالثة لصالح المجموعة الأولى. في حين أنَّ النتائج لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الثانية والثالثة.

كما يظهر الجدول في أبعاد الرسوم والأشكال، النصوص، المؤثرات الحركية، النشر، والدرجة الكلية لبطاقة التقييم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثانية. في حين أنَّ النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الأولى والثالثة لصالح المجموعة الأولى، وبين متوسطي درجات المجموعتين الثانية والثالثة لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ويتضح من الجدول في بعد المؤثرات الصوتية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية، وبين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثالثة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين الثانية والثالثة لصالح المجموعة الثانية.

السؤال الثالث: ما أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى عند مستوى الإتقان؟

وللإجابة عن السؤال الرابع، تمت صياغة الفرضية الثالثة للدراسة والتي نصت على: « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس التقرير الذاتي لبعض المهارات الناعمة، عند مستوى الإتقان ٧٥٪». حيث حُدِّد مستوى الإتقان المطلوب ٧٥% كمحك للحكم على الفرضية، وذلك بناء على طريقة انجوف لتحديد درجة القطع المبنية على رأي المحكمين.

ولاختبار صحة الفرضية الثالثة، قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث على مقياس المهارات الناعمة، بما يشتمل عليه من الأبعاد التالية (إدارة الذات، الاتصال، التفكير الناقد، التفاوض)، وكذلك على مستوى الدرجة الكلية للمهارات الناعمة، وذلك عند مستوى الإتقان (75%)، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول (٥) الآتي:

المتغير		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	مربع إيتا
المهارات الناعمة عند مستوى الإتقان	إدارة الذات	بين المجموعات	٣٤٠,١٥٦	٢	١٧٠,٠٧٨	٦,٩٩٢	٠,٠١	٠,١٣٨
		داخل المجموعات	٢١١٣,١٦٧	٨٧	٢٤,٣٢٤			
		الكلي	٢٤٥٦,٣٢٢	٨٩				
	الاتصال	بين المجموعات	١٤٥٣,١٥٦	٢	٧٢٦,٥٧٨	٦,٠٩١	٠,٠١	٠,١٢٣
		داخل المجموعات	١٠٣٧٧,٤٦	٨٧	١١٩,٢٨١			
		الكلي	١١٨٣٠,٦٢	٨٩				
	التفكير الناقد	بين المجموعات	٨١٢,٣٥٦	٢	٤٠٦,١٧٨	١٣,٥٤١	٠,٠١	٠,٢٣٧
		داخل المجموعات	٢٦٠٩,٧	٨٧	٢٩,٩٩٧			
		الكلي	٣٤٢٢,٠٥٦	٨٩				
	التفاوض	بين المجموعات	١٨١٠,٤	٢	٩٠٥,٢	٨,٨٦٧	٠,٠١	٠,١٦٩
		داخل المجموعات	٨٨٨١,٢	٨٧	١٠٢,٠٨٣			
		الكلي	١٠٦٩١,٦	٨٩				
المهارات الناعمة ككل		بين المجموعات	٥٤٣٤,٩٥٦	٢	٢٧١٧,٤٧٨	٧,٨٠٣	٠,٠١	٠,١٥٢
		داخل المجموعات	٣٠٢٩٩,٩	٨٧	٣٤٨,٢٧٥			
		الكلي	٣٥٧٣٤,٨٨	٨٩				

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي للمهارات الناعمة عند مستوى الإتقان (*75%*).

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في جميع أبعاد المهارات الناعمة، وفي المهارات الناعمة كمجموع كلي.

وبذلك فقد رُفض الفرض الصفري الثالث، وقُبِل الفرض البديل الذي ينص على «وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لمقياس التقرير الذاتي لبعض المهارات الناعمة، عند مستوى الإتقان 75%.

وفيما يخص تأثير اختلاف حجم المجموعة على المهارات الناعمة عند مستوى الإتقان (75%) لدى الطلاب بالمجموعات التجريبية الثلاث، يتضح من جدول (٥) قيمة مربع إيتا «η^2» التأثير المتوسط لاختلاف أحجام المجموعات على بعدي: إدارة الذات، والاتصال حيث بلغت قيمة مربع إيتا «η^2» ٠.١٣٨، ٠.١٢٣ وعلى التوالي، كما يظهر الجدول التأثير الكبير لاختلاف أحجام المجموعات على بعدي: التفكير الناقد، والتفاوض، وجميع الأبعاد ككل حيث بلغت قيمة مربع إيتا «η^2» ٠.٢٣٧، ٠.١٦٩، و٠.١٥٢ على التوالي.

ولتحديد اتجاه تلك الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار «شيفيه» للمقارنات المتعددة، وكانت النتائج كما يتضح بجدول (٦):

المتغير		المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	التجريبية الثالثة
المهارات الناعمة عند مستوى الإتقان	إدارة الذات	التجريبية الأولى	٣٠	٣٨,٦	٦,٨٥١	–		
		التجريبية الثانية	٣٠	٣٤	٠	٤,٦*	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	٣٧,٣٦٦	٥,١٠٢	١,٢٣	٣,٣٦*	–
	الاتصال	التجريبية الأولى	٣٠	٨٢,٨٦٦	١٥,٤٨	–		
		التجريبية الثانية	٣٠	٧٣,٤	٩,٢٥	٩,٤٦*	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	٧٥,٨	٥,٦٨	٧,٠٦*	٢,٤	–
	التفكير الناقد	التجريبية الأولى	٣٠	٢٨,٤٣٣	٦,٤٤	–		
		التجريبية الثانية	٣٠	٢٩,٩٦	٥,٤٦	١,٥٣	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	٣٥,٤٣	٤,٣١	٧*	٥,٤٦*	–
	التفاوض	التجريبية الأولى	٣٠	٥٩,١٣	١٢,٩١	–		
		التجريبية الثانية	٣٠	٦١,٩٣	٧,٧٤	٢,٨	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	٦٩,٧٣	٨,٩١	١٠,٦*	٧,٨*	–
المهارات الناعمة ككل		التجريبية الأولى	٣٠	٢٠٩,٠٣	٢٥,٩٨	–		
		التجريبية الثانية	٣٠	١٩٩,٣	١٢,٣٥	٩,٧	–	
		التجريبية الثالثة	٣٠	٢١٨,٣	١٤,٧٣	٩,٣	١٩,٠٣*	–

جدول (٦) نتائج اختبار شيفيه لبحث اتجاه الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي للمهارات الناعمة عند مستوى الإتقان (*75%*).

ويتضح من جدول (٦) عند مهارة إدارة الذات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثانية لصالح المجموعة الأولى، ومتوسطي درجات المجموعتين الثانية والثالثة لصالح المجموعة الثالثة عند مستوى الإتقان ٧٥٪، في حين أنَّ النتائج أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الأولى والثالثة عند مستوى الإتقان ٧٥٪.

كما يظهر الجدول في القياس البعدي عند مهارة الاتصال، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثانية، ومتوسطي درجات المجموعتين الأولى والثالثة لصالح المجموعة الأولى عند مستوى الإتقان ٧٥٪، في حين أنَّ النتائج أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الثانية والثالثة عند مستوى الإتقان ٧٥٪.

كذلك أظهر الجدول في القياس البعدي عند مهارتي التفكير الناقد والتفاوض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثانية، في حين أنَّ النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الأولى والثالثة، ومتوسطي درجات المجموعتين الثانية والثالثة لصالح المجموعة الثالثة، وذلك عند مستوى الإتقان ٧٥٪.

أيضا أظهر الجدول في القياس البعدي للدرجة الكلية للمهارات الناعمة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة الأولى والثانية، ومتوسطي درجات المجموعتين الأولى والثالثة، في حين أنَّ النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الثانية والثالثة لصالح المجموعة الثالثة وذلك عند مستوى الإتقان ٧٥٪.

7. مناقشة النتائج

لقد كان اتجاه الفروق عند المقارنة بين المجموعة الأولى والثالثة (الصغيرة والكبيرة) يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثالثة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الأولى، أما عند المقارنة بين المجموعة الثانية والثالثة (المتوسطة والكبيرة) فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وعند المقارنة بين المجموعة الأولى والثانية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الأولى والثانية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي.

وبذلك فإن اختلاف حجم المجموعة التشاركية كان له تأثير كبير على مستوى التحصيل الدال على الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى الطالبات، وهذا يدل على أنَّ المجموعات ذات الحجم الكبير كانت هي الأضعف من ناحية التحصيل المعرفي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك مقارنة بالمجموعات ذات الحجم الصغير والمتوسط التي كانت نتائج اختبارهم في التحصيل المعرفي أفضل، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ كل فرد من أفراد المجموعات الصغيرة والمتوسطة قد تحمل مسؤوليته كاملة عند تأدية المهام التشاركية ذات العلاقة بالأهداف المعرفية حيث لاحظ الباحثان تقارب نسب مساهمات أفراد المجموعتين الصغيرة والمتوسطة في بناء صفحة الويكي، وذلك من خلال أداة التقديرات التي تظهر نسب مساهمات أفراد المجموعة عبر البلاك بورد، كما لاحظ الباحثان أنَّ المجموعات الصغيرة والمتوسطة قد احتاجت إلى وقت أقل لإتمام المهام التشاركية ذات العلاقة بالأهداف المعرفية، إضافة إلى وضوح الانسجام بين أفراد المجموعتين الصغيرة والمتوسطة، وقلة التذمر والشكوى، وقد يكون لذلك تأثير على تحقيق الأهداف المعرفية لبيئة التعلم التشاركية، بينما في المجموعات الكبيرة فقد لاحظ الباحثان وجود الاتكالية بين أفرادها وذلك من خلال الاطلاع على أدوات التقديرات التي تتيحها منصة البلاك بورد حيث إنَّ النسبة الأكبر للمساهمات في بناء صفحة الويكي ذات العلاقة بالمهام التشاركية التي تحقق الأهداف المعرفية في المجموعات الكبيرة كانت مقتصرة على بعض أفراد المجموعة في حين سجل بعض الأفراد نسبة مساهمة تقدر بـ»صفر٪» بالرغم من حث الباحثان المستمر للجميع بضرورة المساهمة في كل المهام التشاركية الموكلة إليهن؛ إضافة إلى أنَّ المجموعات الكبيرة احتاجت إلى وقت أطول لإتمام المهام التشاركية ذات العلاقة بالأهداف المعرفية إضافة إلى ازدياد استفساراتهن وتذمرهن ومناقشاتهن الإلكترونية الخارجة عن محتوى المهام التشاركية، وبذلك فإن التفاعلات والنقاشات، وكثرة الآراء الخارجة عن صلب المهام التشاركية كان لها تأثير سلبي على الجانب المعرفي لدى المجموعات الكبيرة.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات التي بحثت حول أثر التفاعل بين متغيرين كان أحدهما (حجم مجموعات التشارك) من حيث التحصيل المعرفي نجد أنَّها لا تتفق مع أي منها حيث جاءت النتائج في دراسة المرادني وآخرين (٢٠٢٠) لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تكونت من (٥) تلاميذ، تلتها المجموعة التجريبية الثانية التي تكونت من (١٠) تلاميذ، ثم المجموعة التجريبية الثالثة التي تكونت من (٢٠) تلميذا. أمَّا دراسة الشيخ (٢٠١٣) فقد ظهر ضمن نتائجها تأثير أساسي لحجم المجموعات في التعلم التشاركي الإلكتروني على الجانب المعرفي، وكان الترتيب متوسط (٥) –صغير (٣) –كبير (٧)، وفي دراسة خليفة وعبد المنعم (٢٠١٦) وMingwei وآخرين (٢٠٢٠) وآدم (٢٠٢٠) وعلي (٢٠١٩) انتهت نتائجهم لصالح المجموعة الصغيرة. بينما دراسة إبراهيم وآخرين (٢٠١٨)، وجمال الدين وآخرين (٢٠١٧) وLiverpool-Tasie وآخرين (٢٠١٩) فقد كانت النتائج في صالح حجم المجموعات المتوسطة، أمَّا في دراسة Al Mulhim and Eldokhny (٢٠٢١) فتشير النتائج إلى تفضيل

المجموعة الكبيرة. وأخيرا جاء في دراسة عمر (٢٠١٨) عدم وجود فروق بين نتائج أحجام المجموعات الثلاث في التحصيل المعرفي.

كما تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر كبير لاختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: تصميم وتنظيم مخطط الإنفوجرافيك، الرسوم والاشكال، النصوص، المؤثرات الحركية، النشر)، ووجود أثر متوسط لها على تنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك عند أبعاد: (الفكرة الرئيسية، المعلومات والبيانات، العناصر والمحتوى، الألوان، المؤثرات الصوتية) لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى.

وهذا يدل على أنَّ المجموعات ذات الحجم الصغير كانت هي الأفضل في الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك يليها المجموعات ذات الحجم المتوسط، في حين أنَّ المجموعات ذات الحجم الكبير كانت هي الأضعف في ذلك الجانب، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى نفس الأسباب التي أُستعرضت عند تفسير نتيجة السؤال الثاني في هذه الدراسة، وفيما يخص تفوق المجموعة الصغيرة على المجموعة المتوسطة في الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك، فإنَّ هذا يدل على أنَّ المجموعات الصغيرة هي الأنسب للمهام المرتبطة بالأهداف الأدائية لإنتاج الإنفوجرافيك التعليمي؛ حيث استطاع كل فرد في المجموعة الصغيرة من التطبيق العملي بنفسه عند أداء المهام التشاركية ذات العلاقة بالمنتج التشاركي للمجموعة، إضافة إلى أنَّ التفاعل والتدريب على مهارات الجانب الأدائي لإنتاج الإنفوجرافيك كان أكثر إيجابية، وله تأثير واضح على إكسابهم تلك المهارات التي ظهرت عند التطبيق البعدي لمنتج الإنفوجرافيك التشاركي، حيث إنَّ أفراد المجموعة الصغيرة احتاجوا إلى وقت أقل لإتمامه وتسليمه للباحثين؛ وبذلك فإنَّه كلما ازداد عدد أفراد المجموعة كلما قلت احتمالية التطبيق العملي لجميع أفرادها؛ فقد يكتفي بعض أفرادها بالمشاهدة والملاحظة، وقد اتضح ذلك عند التطبيق البعدي حيث إنَّه قد طلب من كل طالبة أنَّ تنتج إنفوجرافيك بشكل فردي بناء على ما اكتسبته من خبرة أثناء تنفيذ المهام التشاركية، واتضح للباحثين أنَّ المنتج التشاركي لم تنتجه فعليًا جميع أفراد المجموعة، وإنما اكتفى البعض بمجرد المشاهدة التي لم تكن كافية لتحقيق الأهداف المتعلقة بالجانب الأدائي لمهارات إنتاج الإنفوجرافيك.

وقد يُعزى اختلاف النتائج فيما يخص الأبعاد بين المجموعات الثلاث (الصغيرة، والمتوسطة، والكبيرة) إلى طبيعة المهارة حيث إنَّ بعض الأبعاد لم يظهر فيها فروقٌ بين المجموعتين الصغيرة والمتوسطة، حيث إنَّ أداء الطلاب للمهام التشاركية في المجموعات الصغيرة والمتوسطة ساعدهن على تنمية بعض المهارات دون غيرها، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ حجم المجموعة يتأثر بنوع المهارات المستهدف تنميتها، فبعض المهارات لا تحتاج إلى الكثير من الحوار والنقاش لإنجاز المهام المطلوبة خاصة إذا كانت عملية، على العكس يمكن لزيادة عدد الأفراد في المجموعة من التأثير السلبي على اتخاذ القرار المناسب، وإدارة النقاش؛ لذلك كان مناسب لبعض المهارات أنَّ يتم التدريب عليها من خلال مجموعات تشاركية صغيرة ومتوسطة على سبيل المثال في بُعد الفكرة الرئيسية، يتضمن مهارات فرعية مثل اختيار الجمهور المستهدف الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وتحديد فكرة رئيسية واحدة الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وصياغة عنوان الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، بينما بعد العناصر والمحتوى، يتضمن مهارات فرعية، مثل تنوع العناصر وعدم تكرارها وتوظيفها بشكل هادف، كما أنَّ هناك بعض الأبعاد ذات طابع عملي، مثل بعد تصميم وتنظيم مخطط الإنفوجرافيك، يتضمن مهارات فرعية مثل تصميم مخطط الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وفي الأبعاد ذات العلاقة بتصميم خلفية لمشاهد الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وإدراج الرسوم والأشكال الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وتلوين عناصر الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، كذلك في بعد الألوان، ورد العديد من المؤشرات التي يمكن إجمالها في القدرة على تشكيل بنية بصرية موحدة، ومتكاملة، ومتجانسة الألوان تتوافق بشدة مع محتوى الإنفوجرافيك في الوقت نفسه تحقيق الترميز، والتصنيف البصري من خلال ربط ألوان بعينها بمكونات نصية، أو بصرية معيّنة واردة في الإنفوجرافيك كل هذه المهام تحتاج إلى اتخاذ قرار، والاختيار من بين عدة بدائل، مثل: نوع الخط، أو حجه، أو الصور، والأشكال، والمؤثرات الصوتية، أو الحركية وصولاً إلى غلق التصميم، وتوفر معايير الجودة فيه، فنجد أنَّ هذه الأبعاد كانت الأفضلية فيها للمجموعات الصغيرة؛ لأنه سيكون من الصعب الوصول لرأي مشترك من بين العدد الأكبر من الأفراد، كما أنَّ بعض المهارات مثل اختيار الخطوط، أو الأشكال مرتبطة بالذوق، بالإضافة لمعاييرها العامة؛ لذلك من الصعب الوصول لاتفاق كلما زاد العدد، أما صياغة أهداف الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك بدقة، وتخطيط فهرسًا بمواضيع الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وتلخيص معلومات وبيانات الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وتحديد عناصر محتوى الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وكتابة مخططًا مبدئيًا الإنفوجرافيك التعليمي المتحرك، وغيرها من الأبعاد ذات العلاقة بمحتوى الإنفوجرافيك التي كان من الممكن أنْ يثري العدد الكبير من أفراد المجموعة هذا المحتوى، إلَّا أنَّها جاءت في صالح

المجموعات الصغيرة، فيمكن أنَّ يُعزى ذلك إلى كون محتوى الإنفوجرافيك في الأساس لا يحتوي على بيانات ضخمة، وإنَّما بيانات مركزة ومختصرة ومترابطة عن موضوع الإنفوجرافيك؛ لذلك فإنَّ طبيعة هذه المهام التشاركية لم تتناسب مع تشارك العدد الكبير ولا المتوسط، وإنَّما إلى المجموعات التشاركية الصغيرة.

وبذلك فإنَّه كلما قلَّ عدد أفراد المجموعة التشاركية كلما زادت فرصة تطبيقهم للجانب المهاري المتعلق بإنتاج الإنفوجرافيك التعليمي، ولذلك فإنَّ مستوى الأداء المهاري للمجموعة الأولى (الصغيرة) أفضل من المجموعة الثالثة (الكبيرة)؛ لأن فرص لمشاركة في الجانب العملي تقلُّ كلما ازداد عدد أفراد المجموعة،وبذلك فإنَّ حجم المجموعة يجب أنْ يتناسب مع حجم وطبيعة المهارة الأساسية والفرعية التي يتناولها الأفراد داخل المجموعة، كما أنَّ حجم المجموعة يجب أنْ يتراوح من (3) إلى (6) في المهام ؛ لأنَّ هذا الحجم أثبت نتائج جيدة، بينما عدد (١٥) نتائجه في المهام التي يحتوي على جوانب عملية وتطبيقية كانت الأضعف.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات التي بحثت حول أثر التفاعل بين متغيرين كان أحدهما (حجم مجموعات التشارك) من حيث الأداء المهاري نجد أنَّها تتفق مع دراسة كل من (خليفة، وعبد المنعم، ٢٠١٦)؛ المرادني وآخرين، ٢٠٢٠؛ إبراهيم وآخرين، ٢٠١٨؛ آدم، ٢٠٢٠). بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشيخ (2013) التي ظهر ضمن نتائجها تأثير أساسي لحجم المجموعات في التعلم التشاركي الإلكتروني على الجانب الأدائي، وكان ترتيب الأفضلية للمجموعة المتوسطة، فالصغيرة، ثم الكبيرة، ودراسة عمر (2018) حيث كانت النتائج في صالح المجموعتين الصغيرة والمتوسطة. في حين خلصت دراسة Al Mulhim, and Eldokhny (٢٠٢٠) إلى تفضيل المجموعة الكبيرة في جودة المنتج، وأخيرا جاءت النتائج في دراسة علي (2019) لصالح مجموعة التشارك صغيرة الحجم.

كما تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر كبير لاختلاف حجم المجموعات في بيئة تعلم تشاركية على تنمية المهارات الناعمة عند مستوى الإتقان (كدرجة كلية، وعند بعد التفاوض)، ووجود أثر متوسط لها على تنمية المهارات الناعمة عند مستوى الإتقان عند أبعاد: (إدارة الذات، الاتصال، التفكير الناقد) لدى طلاب جامعة أم القرى، أي أنَّ المجموعات ذات الحجم الكبير يرون أنفسهم أفضل في المهارات الناعمة ككل (عند مستوى الإتقان)، خاصة عند بعدي: التفكير الناقد، والتفاوض، في حين أنَّ المجموعات ذات الحجم الصغير ترى أنَّها الأفضل في البعدين الخاصة بإدارة الذات، والاتصال.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّه بالرغم من سهولة الاندماج والتعارف والتفاعل بين أفراد المجموعات الثلاثة (الصغيرة، المتوسطة، الكبيرة) في بداية التعلم التشاركي إلا أنَّه مع تحمل أعباء المهام التشاركية، والتعلم الجماعي، وتعدد الأفكار والآراء أثناء تنفيذ المهام التشاركية فإن ازدياد عدد أفراد المجموعة يعزز المهارات الناعمة ككل خاصة المهارات ذات العلاقة بالتفكير الناقد والتفاوض، حيث إنَّ المناقشات الإلكترونية كانت واضحة جدا في المجموعة الكبيرة طوال فترة تنفيذ التجربة البحثية؛ ومما زدا الأمر تعقيدًا التوزيع العشوائي للمجموعات، وبذلك فقد تعدَّدت الأفكار، والمشاركات، والآراء، وكان هناك فرصة كبيرة بينهن للنقد والتحليل، كما ظهرت بعض الخلافات الداخلية بينهن في اتخاذ بعض القرارات، وفي تنظيم العمل، مما كان له تأثير على تلك المهارات بشكل واضح، وكذلك فإنَّ عدد الرسائل الإلكترونية كانت أكثر لدى المجموعات الكبيرة، وكذلك فإن الوقت الذي تتطلبه قراءة تلك الرسائل، والتعليق عليها، وإبداء الرأي حولها كان أطول.

بينما كانت المجموعة الصغيرة أكثر سيطرة وهدوء واستقرار، وبذلك تمكن أفرادها من ممارسة مهارات الاتصال الفعال، وإدارة الذات بشكل أفضل؛ فقلة أعداد أفراد المجموعة تسهل الاتصال الفعال، وتسهل إدارة الذات بين أفرادها حتى وإنْ تعددت المهام التشاركية، فإنَّهن ينجزنها في وقت أقل من غيرهن، والتواصل بينهن كان أكثر فاعلية وهدوء وانسجام؛ كما أنَّ نقل الخبرات بينهن كان أكثر سهولة، والرسائل الإلكترونية بينهن كانت قليلة مقارنة ببقية المجموعات، فالمجموعة الثالثة الكبيرة كانت أفضل في المهارات الناعمة، وشعور الطلاب بالتمكن والإتقان في المهارات الناعمة مقارنة بالطلاب في المجموعة الأولى والثانية، فالعدد الكبير ساعد على تطبيق مهارات التفكير الناقد، وكذلك في مهارة التفاوض، إلا أنَّه لم يكن الأفضل في إدارة الذات وفي الاتصال، وبذلك فإن المجموعات التشاركية الكبيرة هي الأنسب لتعزيز المهارات الناعمة لدى الطلاب عمومًا خاصة في مهارات التفكير الناقد والتفاوض، بينما المجموعة الأولى أفضل في مهارات الاتصال وإدارة الذات من المجموعة الثالثة (الكبيرة)؛ نظراً لأنَّ عددهم صغير، ويسهل إدارة عملية الاتصال بينهم؛ لذلك تشعر الطالبات بالتمكن، والإتقان في التواصل مع بعضهن بشكل أكبر.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات التي بحثت حول أثر التفاعل بين متغيرين كان أحدهما (حجم مجموعات التشارك) من حيث أحد المهارات الناعمة عمومًا، أو التي ناقشتها هذه الدراسة خصوصًا نجد أنَّها تتفق مع دراسة عبد السميع (2015) التي جاءت نتائجها مؤكدة على أنَّ الطلاب الذين درسوا من خلال المجموعات ذات الحجم الكبير كانوا أكثر إيجابية في جميع مهارات التفكير الناقد مقارنة بالطلاب الذين درسوا من خلال المجموعات ذات الحجم المتوسط، وذات الحجم الصغير، بينما تختلف مع دراسة جمال الدين وآخرين (2017) التي خلصت إلى أنَّ نتائج مقياس تقدير الذات الخاص بمهارات حل المشكلات جاءت لصالح المجموعة المتوسطة، وتختلف مع نتائج دراسة Mingwei وآخرين (٢٠٢٠) التي تدعم تفوق مجموعات المناقشة الصغيرة في مهارات المشاركة في التعلم والتفاعلات الاجتماعية.

8. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم عدد من التوصيات التي قد تسهم في تطوير بيئات التعلم التشاركية، وتحديد الحجم الأمثل للمجموعات التشاركية، وتنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك التعليمي، والمهارات الناعمة لدى طلاب كليات التربية بالمرحلة الجامعية، وتتمثل التوصيات فيما يلي:

- تضمين المهارات الناعمة ضمن المقررات المختلفة بكليات التربية، وتدريب الطالبات على ممارستها ضمن مجموعات تشاركية كبيرة.
- تبني إستراتيجية التعلم التشاركي ذات حجم المجموعات الصغير والمتوسط في تدريس المقررات التعليمية لتنمية الجانب المعرفي والأدائي لدى طالبات جامعة ام القرى.

9. المقترحات

- إجراء دراسات حول أثر اختلاف حجم المجموعات في بيئة تشاركية على تنمية متغيرات أخرى.
- إجراء دراسات تجريبية عن أثر اختلاف المجموعات في بيئة تشاركية على تنمية التحصيل الأكاديمي في التعليم العام.

المراجع

إبراهيم، عبير حامد أحمد، صلاح الدين، إيمان، والدسوقي، محمد إبراهيم. (٢٠١٨). أثر حجم مجموعات التشارك في تنمية مهارات توظيف الحوسبة السحابية تعليميا لدى معلمي المرحلة الثانوية. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان – كلية التربية، مج٢٤, ع٢ ، ٨٦٥ – ٨٩٩.

الأتربي، شريف محمد. (٢٠٢١). المهارات الناعمة Soft skills في التعليم عن بُعد. مجلة الجزيرة الإلكترونية. متاحة على الرابط: https://www.al-jazirah.com/2021/20211228/ar6.htm

آدم، جاد الله حامد جاد الله. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط التشارك وحجم المجموعات في المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs على تنمية مهارات الإنفوجرافيك والتفكير البصري لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الازهر، القاهرة.

بدوي، أمل عبد الغني قرني. (٢٠٢١). نمطا ممارسة الأنشطة والمهمات التطبيقية «فردي، تشاركي» بالتعلم المصغر النقال في بيئة للتعلم المدمج، وأثرها على التحصيل، وتنمية مهارات اتخاذ قرار اختيار مصادر التعلم عند تصميم المواقف التعليمية لدى الطلاب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ورضاهم عنهما. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢٢, ج٥ ، ٤٢٠ – ٥٤٧.

الجريوي، سهام بنت سلمان محمد. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية من خلال تقنية الإنفوجرافيك ومهارات الثقافة البصرية لدى المعلمات قبل الخدمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٤٥, ج٤ ، ١٣ – ٤٧.

جمال الدين، هناء محمد، محمود، حنان محمد ربيع، وعبد العزيز، محمد يسري. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين حجم مجموعات التشارك والأسلوب المعرفي بإستراتيجية تقصي الويب لوحدة حل المشكلات على تنمية تقدير الذات لدي تلاميذ الحلقة الإعدادية الأزهرية. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع٣٠ ، ٢٥٥ – ٣٠٩.

خليفة، زينب محمد حسن، وعبد المنعم، أحمد فهيم بدر. (٢٠١٦). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك في بيئة الحوسبة السحابية ومستوى القابلية للاستخدام على تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع٧٥ ، ٦١ – ١١٤.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، استرجع بتاريخ 2021-4-8 على الرابط: vision2030.gov.sa

سالم، غدير. (٢٠٢٠). تقنية الإنفوجرافيك وتأثيرها على الرضا الحركي وتعلم مهاراتي «Devloppe, Ballonne» في الباليه. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة: جامعة حلوان – كلية التربية الرياضية للبنين، ع٨٩ ، ١ – ٢٧.

السيد ١، مبارك إبراهيم (٢٠١٩). التدريب التشاركي القائم على الويب. مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية. القاهرة

السيد ٢، سمية فتحي (٢٠١٩). الإنفوجرافيك: نشأته، مفهومه، خصائصه. مكتبات نت: ايبس كوم، مج٢٠، ع٣، ٢٤ –٣٩.

الشيخ، هاني محمد عبده. (٢٠١٣) العلاقة بين نوع التفاعل وحجم المجموعات في التعلم التشاركي الإلكتروني، وأثرها على تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة. تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٣، ع٤، ١١٥ –١٧٤.

عارف، أسامة. وحمزة، محمد. وحجازي، أحمد. (٢٠١٨). جودة مخرجات التعلم في الجامعات السعودية ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل السعودي وفق رؤية ٢٠٣٠. مصر: جامعة عين شمس.

عبد السميع، هنادي (٢٠١٥) فاعلية اختلاف حجم مجموعات التشارك في العصف الذهني الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس –كلية التربية –مركز تطوير التعليم الجامعي ع٣٠: ٥٥١ –٥٩٣.

عبد العزيز، إيمان عبد العزيز رمضان، وخليل، زينب محمد أمين، ومحمد، آمال ربيع كامل. (٢٠١٨) أثر التفاعل بين حجم

المجموعات ونمط التعلم على أداء الأنشطة الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. المؤتمر الدولي الأول. التعليم النوعي الابتكارية وسوق العمل، كلية التربية النوعية. جامعة المنيا مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع ١٧ ج ١يوليو ٢.

عبد الغني، باسم عبد الغني أحمد (٢٠٢٠). أثر اختلاف مستويات كثافة تلميحات الإنفوجرافيك عبر شبكات الويب الاجتماعية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى طلبة تكنولوجيا التعليم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قناة السويس، الإسماعيلية.

عبد الوهاب، سلوى. (٢٠٢٠). فاعلية بيئة إلكترونية تشاركية متمايزة قائمة على التقنيات التحفيزية في تنمية مهارات إنتاج المتاحف الافتراضية والطموح الأكاديمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٣٠، ع٨، ١١٥ -١٩٤.

عتيبة، آمال بنت محمد حسن. (٢٠٢١). المهارات الناعمة: مدخل لمواءمة مخرجات الجامعات لمتطلبات سوق العمل. مجلة البحوث التربوية والنوعية: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، ع٥، ٦٦-٨٦.

علي، هشام صبحي أحمد. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين استراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي وحجم المجموعات على التحصيل المعرفي ومهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة -كلية التربية، ع١٠٥، ج٢، ٦٢٦ -٦٧٨.

عمر، ايمان حلمي علي. (٢٠١٨). العلاقة بين حجم مجموعة التشارك في التعلم القائم على المشروعات عبر نظام البلاك بورد ومهارات إنتاج مقاطع الفيديو الرقمي لدى طالبات كلية التربية. تكنولوجيا التربية -دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع٣٧، ٤٩٣ -٥٤٣.

المرادني، محمد مختار، ياسين، أحمد مصطفى محمد، والشيخ، مصطفى محمد. (٢٠٢٠). أثر اختلاف حجم مجموعات التشارك ببيئة تعلم منتشر في تنمية مهارات تطوير مواقع الويب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ -كلية التربية، مج٢٠، ع٣، ٥٨٥ -٦١٤.

منصور، نيفين، وربيع، أنهار علي. (٢٠١٧) «أثر اختلاف حجم المجموعات في التعلم الإلكتروني القائم على الحالة في تنمية مهارات التفكير التعليلي وجودة إنتاج الحقائب الإلكترونية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم وقبولهن واستجاباتهن نحو حجم المجموعات.» دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب ع٠١٧: ٢٣ -١٥٦.

مؤسسة مسك (٢٠٢٠). دراسة تقييم احتياجات سوق العمل السعودي _ملخص التقرير ٢٠٢٠، استرجع بتاريخ 4-8-2021 على الرابط:

https://static.miskacademy.edu.sa/cms/uploads/2020/10/Needs-Assessment-Study-Misk-Academy-Arabic-Final.pdf

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). الإطار الوطني للمؤهلات _سقف_. المملكة العربية السعودية.

Al Mulhim, E.N., and A.A. Eldokhny. (2021). "The Impact of Collaborative Group Size on Students' Achievement and Product Quality in Project-Based Learning Environments." International Journal of Emerging Technologies in Learning 15 (10): 157–74. Accessed September 11. doi:10.3991/ijet.v15i10.12913.

Carroll, T. (2007). Teaching for the future. In B. Wehling & C. Schneider (Eds.), Building a 21st Century Education System (pp. 125-139). Washington, DC: National Commission on Teaching & America's Future.

Damyanov I., and Tsankov, N. (2018). The Role of Infographics for The Development Skills for Cognitive Modeling in Education. International Journal of

Emerging Technologies in Learning. 13(1), 82-92.
Davidson, C.N., & Goldberg, D.T. (2009). The Future of Learning Institutions in a Digital Age: Reports on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
JACKSON'S POINT. (2021). " Why Organizations Should Invest More in Soft Skills Development: Get the most out of your learning and development initiatives". (HR) professionals view. Ontario, Jan. 27, 2021 /PRNewswire-PR-Web https://web.hr.com/09ba
Lindzon, Jared. (2019). " Recruiters are taking a hard look at soft skills: Employers are increasingly focusing on the character traits of job prospects to inform their hiring decisions ". The Globe and Mail; Toronto, Ont. [Toronto, Ont] Retrieved August 8, 2021,from:https://searchproquestcom.sdl.idm.oclc.org/docview/1993905532/E99D38BFBCA040CBPQ/38?accountid=142908
Liverpool-Tasie, L. S. O., Adjognon, G. S., & McKim, A. J. (2019). Collaborative learning in economics: Do group characteristics matter? International Review of Economics Education, 31. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.iree.2019.100159
Matrix, S. & Hodson, J. (2014). Teaching with Infographics: Practicing New Digital Competencies and Visual Literacies. Journal of Pedagogic Development, 3 (2). 17-27.
Mingwei Li & Ying Chen & Heng Luo. (2020). " Effects of Grouping Strategies on Asynchronous Online Discussion: Evidence From Learning Analytics and Social Network Analysis" . INSPEC Accession Number: 20034103. DOI: 10.1109/ISET49818.2020.00066. Publisher: IEEE.
Noh, M. A. M., Shamsudin, W. N. K., Nudin, A. L. A., Jing, H. F., Daud, S. M., Abdullah, N. N. N., & Harun, M. F. (2015). The Use of Infographics as a Tool for Facilitating Learning. In International Colloquium of Art and Design Education Research (i-CADER 2014) (pp. 559-567). Springer Singapore.
Sudakov, I., Bellsky, T., Usenyuk, S., & Polyakova, V. (2014). Mathematics and Climate Infographics: A Mechanism for Interdisciplinary Collaboration in the Classroom. Retrieved December, 31 2015 from http://arxiv.org/abs/1405.6435

البحث الرابع عشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من مقياس القلق المالي في المملكة العربية السعودية

Psychometric Properties of the Arabic Version of the financial anxiety scale in Saudi Arabia

مجده السيد علي الكشكي
Mogeda El Sayed Aly El Keshky

الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من مقياس القلق المالي في المملكة العربية السعودية

Psychometric Properties of the Arabic Version of the financial anxiety scale in Saudi Arabia

مجده السيد علي الكشكي

أستاذ علم النفس الاكلينيكي

قسم علم النفس/كلية الآداب والعلوم الانسانية

جامعتي الملك عبد العزيز بجده وأسيوط بمصر

Mogeda El Sayed Aly El Keshky

Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities,

King Abdulaziz University, Jeddah & Assiut University, Egypt

drmogeda@gmail.com

المستخلص:

يعد القلق المالي أحد الأسباب الرئيسية للتوتر لدي الموظفين، ومع ذلك هناك القليل من المقاييس التي تم التحقق من صدقها والتي يمكن استخدامها لتقييم القلق المالي.

هدفت هذه الدراسة إلى ترجمة والتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المالي (FAS) في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (١١٩٥) مشاركًا (٧٤٪ من الإناث) في المدي العمري من ٢١-٦٠، بمتوسط حسابي ٤٠,١١ عاما وانحراف معياري قدرة ٩,٣٥ عاما، طُبق عليهم مقياس القلق المالي، ومقياس انعدام الأمن الوظيفي (QJIM)، واستمارة البيانات الديموغرافية. للتحقق من صدق المقياس تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، والصدق التلازمي، أما ثبات المقياس فتم التحقق منه باستخدام الاتساق الداخل وإعادة الاختبار.

أشارت النتائج أيضا إلى تمتع المقياس بصدق تلازمي جيد، وأكدت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي البنية الأحادية للمقياس بمؤشرات حسن مطابقة جيدة كما اشارت النتائج إلى تمتع المقياس بثبات جيد (حيث بلغ ثبات ألفا كرونباخ ٠,٩٦، وثبات إعادة الاختبار ٠,٧٣). الخلاصة أن مقياس القلق المالي موثوق ويمكن استخدامه لتقييم القلق المالي في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: مقياس القلق المالي، التحليل العاملي التوكيدي، الثبات، المملكة العربية السعودية.

Abstract

Employees' worry about money is one of the leading causes of stress. Nonetheless, there is scant of validated measures that can be used to evaluate financial anxiety among employees. This study aimed to translate and investigate the psychometric properties of the Financial Anxiety Scale in Saudi Arabia. A total number of 1,195 respondents (74% of females, mean age = 40.11, SD = 9.35, range = 21-60) accepted to take part in this study. They completed a questionnaire containing the Financial Anxiety Scale (FAS) and the Qualitative Job Insecurity (QJIM), as well as demographic questions. To validate FAS, Exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), concurrent validity and reliability analysis were performed.

The EFA and CFA supported the one-factor model of the scale with good item loadings and with good fit indices. The concurrent validity of the scale was also supported. The scale exhibited adequate internal consistency and test-retest reliability (Cronbach's α =0.96 the test-retest reliability = 0.63). Conclusion: The Financial Anxiety Scale is a valid and reliable measured that can be used to assess financial anxiety among employees in Saudi Arabia.

Keywords: Financial anxiety scale (FAS), validity, CFA, reliability, Saudi Arabia.

Introduction

Financial anxiety has gained attention in the literature, especially in the area of financial counselling, therapy, and financial planning (Archuleta, Mielitz, Jayne, & Le, 2019). According to the American Psychological Association, financial worry is the number one cause of stress in America (APA, 2015). A survey showed that around 85% of Americans had financial anxiety that negatively impacted on their social life, health, and employment (Zimmermann, 2018). According to Shapiro and Burchell (2012), financial anxiety is defined as a psychological syndrome that causes individuals to have unhealthy attitudes towards the effective management of their finances. Others defined it as people's responses to the state of their finances (Prawitz et al., 2006).

There is a high rate of employees living with worries about their finances in the workplace because they would not cover the expenses of the desired living standard (Jawahar, Mohammed, & Schreurs, 2022). And this worry about one's finances also called financial anxiety has been reported as a predictor of various outcomes. For example, it was reported in a sample of hotel workers that financial anxiety impacted on psychological stress and social functioning (Mensah, Azila-Gbettor, Amissah, & Addison, 2022). It was found in Indonesian employees that financial anxiety predicted financial well-being (Pijoh, Indradewa, & Syah, 2020). Another study reported that financial anxiety was associated with task performance, contextual performance, and counterproductive behavior (Jawahar et al., 2022). A significant relationship was also found between financial anxiety and job insecurity among employees (Bhowmik, Padhi, & Pattnaik, 2022).

There evidence that this financial anxiety among employees originates from the student years because students' life has gone expensive throughout the years. In the US for example, the fees for tuition, boarding fees, and room fees have increased 42% in public institutions and 31% in private institutions from 2000 to 2010 (National Center for Education Statistics, 2012). Another national survey in the US showed that many college students had financial concerns especially about paying school fees and other everyday expenses (National Survey of Student Engagement, 2012). So, the alternative for some of the students is to borrow money and take loans (Lim, Heckman, Letkiewicz, & Montalto, 2014). Studies have indicated that debt and financial problems are the leading cause of stress among college students (American College Health Association, 2011). Another national survey concluded that borrowing money, school fees, the need to pay back loans, and the need to find jobs after graduation were the leading

cause of stress in college students (Trombitas, 2012).

A number of college students encounter a range of financial challenges leading to financial anxiety (Potter, Jayne, & Britt, 2020) and these challenges deteriorate their mental health. In fact, students who dropped out of school because of financial issues had poorer mental health (Roberts, Golding, Towell, & Weinreb, 1999). It was reported that financial problems were among the causes of suicide attempts in college students (Tran, Lam, & Legg, 2018). Higher financial burden has been also associated with poor mental health among students in Britain (Richardson, Elliott, & Roberts, 2015). Another study on university students reported that those who had not financial challenges had increased mental health than those who had financial problems (Fox, Bartholomae, Letkiewicz, & Montalto, 2017). Studies have also shown that students who had higher levels of financial stress were more likely to drop out from school compared to their counterparts (Britt, Ammerman, Barrett, & Jones, 2017; Joo, Durband, & Grable, 2008).

In Saudi Arabia also, banks provide to students various loans in order to complete their studies (Khan, 2015). There is little data about financial anxiety of students in Saudi Arabia, but the Saudi ministry of education introduced a course about financial literacy in Saudi universities (Al-Shammari, 2022). There is scarce research about financial anxiety in Saudi Arabia, and one of the reasons might be the lack of validated measures to be used for that purpose. Two studies could be identified. One study reported in Saudi Arabian employees that financial anxiety was related to job insecurity and work-related flow (Basyouni & El Keshky, 2021). Another study found that financial anxiety moderated the relationship between convenience consuming and artificial enabled checkouts (Ghazwani, van Esch, Cui, & Gala, 2022).

Others have argued that it is until after graduation when students enter the workplace that their financial anxiety intensifies because the time to pay back the loans approaches (Pizarro Milian, Zarifa, & Seward, 2021). Therefore, it is important to investigate the financial anxiety not only in students but also in employees. Till date, the research on financial anxiety has focused merely on students. Even the measures used to assess financial anxiety were developed and validated in students only (Archuleta, Dale, & Spann, 2013; Archuleta et al., 2019; Shapiro & Burchell, 2012). Given the susceptibility of employees to experience financial anxiety following their students' life, this study aims to contribute to the literature by examining the psy-

chometric properties of the Financial Anxiety Scale in a sample of employees in Saudi Arabia.

Methods

Participants

The design of this study was cross-sectional. Permissions to conduct this research were provided by King Abdulaziz University and all the procedures were in accordance with ethical standards. This study recruited employees through online media in order to reach as many and diverse participants as possible. The link to the survey was sent to respondents via emails, Facebook, WhatsApp, and Twitter. There was an explanation of the objective of the study and they were informed about the possibility to withdraw from the study. The respondents understood the purpose of the study and they provided informed consent. About 1,558 employees were contacted and returned to completed survey, but 1,195 employees returned the survey without missing data. They had a mean age of 40.11 (sd = 9.35, range = 21-60), 74% were females, and around 84% were employed in a government sector. These respondents were asked if they wanted to be recontacted again and 415 agreed, but only 276 employees returned to survey three weeks later. The sociodemographic characteristics of the sample are summarized in Table 1.

Measures

The questionnaire included 2 main scales and a set of demographic questions. The scales were the modified version of the Financial Anxiety Scale (Archuleta et al., 2013) and the Qualitative Job Insecurity Questionnaire (Blotenberg & Richter, 2020). The Qualitative Job Insecurity Questionnaire was used to check the concurrent validity of FAS.

The Financial Anxiety Scale (Archuleta et al., 2013) is a modified version with 7 items that measures characteristics of anxiety including irritability, tension, worry and fatigue about one's own financial situation. The scale includes items like 'I feel anxious about my financial situation' or 'My muscles feel tense because of worries about my financial situation'. Each item is evaluated on a 7-point Likert scale ranging between 1 (never) and 7 (always). Possible scores are made by summing the scores of the seven items making a range between 7 and 49. The scale exhibited good validity and reliability in previous studies (Archuleta et al., 2013, 2019).

The Qualitative Job Insecurity Questionnaire (Blotenberg & Richter, 2020)
is a 11-items measure that evaluate qualitative job insecurity. The scale is measured on a 5-point Likert scale from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree). The scale exhibited good

validity and reliability (Basyouni & El Keshky, 2021; Blotenberg & Richter, 2020)

Translation process and pilot study

The scale was translated into Arabic by three experts who had experience in scale translations and who were fluent in English. The translation process was done following the recommendations from the World Health Organization (WHO, 2011) using forward and backward translation methods. The experts discussed the translated version and compared with the original and agreed upon the final version. This final version was used to two other experts for content validity. The Arabic version was also sent 115 employees for a pilot study. The results indicated that the translated version was reliable, with Cronbach's alpha ranging between 0.83 and 0.89. This version was then used in the main study.

Data analysis

All data analyses were conducted in RStudio statistical software (Rstudio Team, 2022). Before conducting the analysis, we cross-checked the data in order to ensure the right conducted first. Then Anova tests were computed to check the differences in financial anxiety based on demographic characteristics of the sample. Pearson correlations and Cronbach's alphas were computed using the 'psych' package in RStudio (Revelle, 2017). Then, we conducted an exploratory factor analysis with the maximum likelihood extracting method and oblimin rotation. The scree plot was also checked. We did the confirmatory factor analysis using the 'lavaan' package in RStudio (Rosseel, 2012). We then plotted the model using the 'lavaanPlot' package in Rstudio (Lishinski, 2020). Measurement invariance was also checked following the recommendations by Van de Schoot, Lugtig, and Hox (2012). To evaluate model fit, different fit indices were used: Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Square Mean Residual (SRMR) (Hu & Bentler, 1999). Values <.08 for RMSEA and SRMR, and values >.90 for CFI and TLI indicate a good model fit (Hu & Bentler, 1999).

Results

The summary of the socio-demographic characteristics of the sample and the results of the Anova tests are summarized in Table 1. Around 74% of the sample were females and 26% were males. About 78%were married and 22% were not married. Around 84.5% were working in a government sector and 15.5% were working in a private sector. Around 11% were earning less 5000 RS monthly, 21.6% were earning between 5000 and 9000SR, 26% were earning between 9000 and 13000 SR, and 41.4% were earning more than 13000 SR.

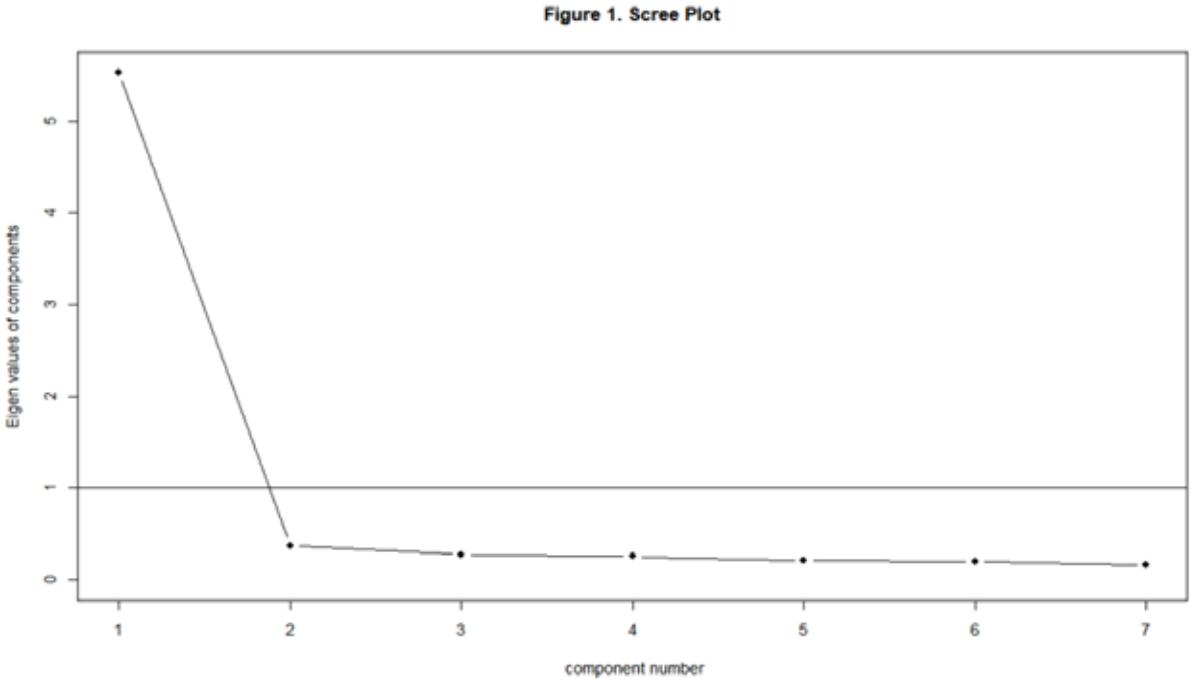
Table 1. Socio-demographic characteristics and ANOVA tests

Variable	n	%	Mean	SD	*p*
Gender					*p<0.05*
Female	886	74	21.39	13.28	
Male	309	26	23.24	13.26	
Marital status					*p = 0.285*
Married	934	78	22.17	13.41	
Not married	261	22	20.80	12.84	
Job type					*p<0.001*
Government Sector	1010	84.5	21.04	13.06	
Private Sector	185	15.5	26.41	13.69	
Income					*p<0.001*
less than 5000RS	131	11	30.09	13.84	
5000 - less than 9000SR	256	21.6	23.42	13.01	
9000 - less than 13000SR	311	26	21.69	13.26	
13000SR and more	495	41.4	19.02	13.29	

There were gender differences in the scores of financial anxiety, males had significantly higher levels of financial anxiety compared to males. Those who were working in the private sector had significantly higher levels of financial anxiety compared to those who were working in the government sector. As one would expect it, those earning less than 5000SR monthly had significantly higher scores of financial anxiety.

Exploratory factor analysis

For the exploratory factor analysis, we used the maximum likelihood extracting method and the oblimin rotation method. The Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) test showed that a good sampling adequacy with overall MSA of 0.94. The Bartlett's test of sphericity was significant (Bartlett's K-squared = 938.74, df = 11, p-value < 0.01). The factor loadings for each item ranged between 0.82 and 0.90. The EFA model exhibited good model fit ($\chi 2 = 181.58$, $df = 14$, $p<0.001$, RMSA = 0.02, TLI = 0.97, RMSEA = 0.08). The scree plot showed a one-factor model (see Figure 1). This one-factor model explained 75% of the variance. The factor loadings are presented in Table 2 and the scree plot is displayed in Figure 1.



Confirmatory factor analysis

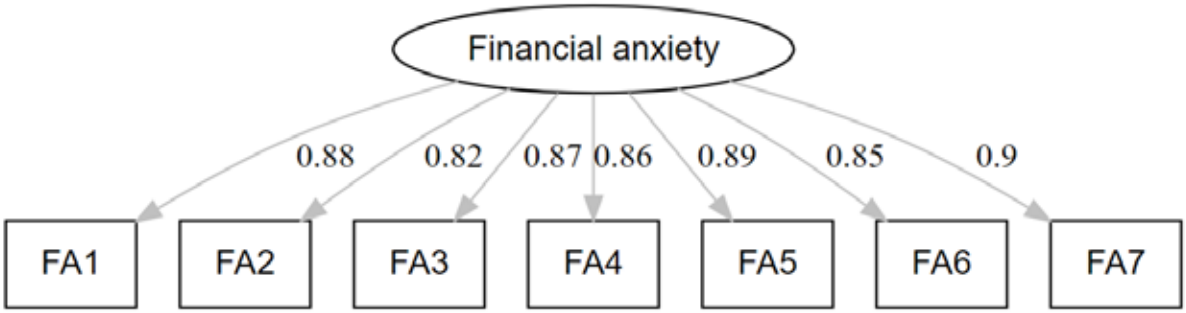
In the confirmatory analysis, we allowed the items to load on one factor. This model indicated good model fit ($\chi^{٢}$ = 180.97, *df* = 14, *p*<0.001, CFI = 0.98, TLI = 0.97, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.01). The factor loadings were ranging between 0.82 and 0.90. The factor loadings are displayed in Table 2. The CFA model is plotted in Figure 2.

Tables 2. Mean, SD, Reliability, EFA and Factor loadings

	Mean	SD	Cronbach's alpha	Test-retest	EFA loadings	CFA loadings
Financial anxiety	21.87	13.29	0.96	0.63		
FA1	3.50	2.21			0.87	0.88
FA2	2.73	2.01			0.82	0.82
FA3	2.93	2.10			0.87	0.87
FA4	3.11	2.13			0.85	0.85
FA5	3.26	2.18			0.88	0.88
FA6	2.96	2.11			0.85	0.85
FA7	3.35	2.19			0.90	0.90

Notes: SD = standard deviation, EFA = exploratory factor analysis, CFA = confirmatory factor analysis

Figure 2. Path diagram of the CFA model



For the measurement invariance across gender, we followed Van de Schoot et al. (2012). We checked the configural, metric, scalar, and strict invariance. The configural invariance had adequate model fit ($\chi2 = 114.35$, df = 46, $p<0.001$, CFI = 0.96, TLI = 0.93, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03). For the metric invariance analysis, factor loadings were set to be equal across gender and adequate fit indices were adequate ($\chi2 = 152.10$, df = 54, $p<0.001$, CFI = 0.95, TLI = 0.92, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.04). The differences in CFI, TLI, SRMR, and RMSEA between the configural and metric model were less than 0.01, supporting the metric invariance. We added the intercepts to the previous model to test the scalar invariance and the model showed adequate model fit ($\chi2 = 309.04$, df = 40, $p<0.001$, CFI = 0.96, TLI = 0.96, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.05). The differences in CFI, TLI, SRMR, and RMSEA between the metric invariance model and scalar invariance model were less than 0.01, which supports scalar invariance. To test the strict invariance model, residuals along with the factor loadings and intercepts were allowed to be equal across gender and the model exhibited good model fit ($\chi2 = 190.24$, df = 72, $p<0.001$, CFI = 0.96, TLI = 0.95, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.05). The differences in CFI, TLI, SRMR, and RMSEA between the scalar and strict invariance were less than 0.01, supporting full uniqueness measurement invariance.

Concurrent validity

To establish the concurrent validity of financial anxiety, we correlated the Financial Anxiety Scale and the Qualitative Job Insecurity Questionnaire. The correlation coefficient was significant ($r = 0.67$, $p<0.01$).

Reliability

The results of the reliability analyses as well as the mean and standard deviations for the items are summarized in Table 2. The reliability of financial anxiety was checked with Cronbach's alphas and test-retest coefficients. The Cronbach's alpha was 0.96, indicating internal consis-

tency reliability and the test-retest reliability coefficient ICC = 0.63, indicating good temporal reliability.

Discussion

The aim of this study was to examine the psychometric properties of the Financial Anxiety Scale in a sample of employees in Saudi Arabia. The results of the exploratory factor analysis showed a good sampling adequacy and good factorability. The EFA model had also good model fit and adequate factor loadings. The confirmatory factor analysis had also good model fit and adequate factor loadings. The scale exhibited good internal consistency reliability and good temporal stability. The concurrent validity was also supported. In addition, the scale was also gender invariant.

The results of this study are in line with those of the original study (Archuleta et al., 2013), and support the psychometric properties of the Financial Anxiety Scale. The factor loadings were a bit higher in this study but were still comparable. The Cronbach's alphas were also comparable. Nonetheless, due to the lack of validation studies of the scale, it is impossible to compare the findings in other cultures. This is the first study to validate this scale in a culture other than that of the original study. Future research should investigate further the psychometric properties in different cultures.

Financial anxiety has impact on bodies and minds (Grable, Heo, & Rabbani, 2015) and this may lead them to seek counselling and medical treatment (Larbi et al., 2022). Therefore, the findings of this study are relevant for counselors in order to improve the well-being, academic performance of the students, and the performance of employees. In fact, previous research documented that financial anxiety was associated with poor academic performance (Joo et al., 2008; Ross, Cleland, & Macleod, 2006), negative financial behavior (Hayhoe, Leach, Turner, Bruin, & Lawrence, 2000), and health problems (Nelson, Lust, Story, & Ehlinger, 2008; Westefeld et al., 2005). A study by the national college health assessment found that around 24% reported that their financial situation negatively affected their academic performance (NCHA, 2020). This may be due to the fact that high levels of stress have a direct impact on academic performance (Seipp, 1991). All these challenges impact on their future employability and capability to pay back their loans (Clark, 1999), which intensifies the experienced financial anxiety in work place.

There were gender differences in financial anxiety scores where males had higher levels of financial anxiety compared to females. Previous research has also found that gender was associated with financial anxiety (Archuleta et al., 2013). Gender was also reported as a predictor

of financial behavior and the types of goods bought by credit (Hayhoe et al., 2000). There were also differences in financial anxiety based on job type and income. As expected, those with higher income had less levels of financial anxiety compared to their counterparts. This is online with previous research that reported that income was positively related to financial satisfaction (Plagnol, 2011). Likewise, individuals with higher depts were reported to have less financial well-being (Norvilitis et al., 2006). Prior research reported also that household with good income had better financial well-being (Bonke & Browning, 2009; Porter & Garman, 1992).

This study has some limitations that must be mentioned. The design of the study was cross-sectional, future research should use longitudinal designs. The sample was determined with convenience method, future research should use random sampling methods. The proportion of females and males was disproportionate although there were enough participants in each group.

Implications

The results of this study have implications for mangers at workplace and financial counselors in general. It is important to address of financial anxiety of employees, especially fresh employees because they might still be dealing with loans they may have taken for their studies. Indeed, this might be one the many reasons for having financial anxiety. Therefore, those concerned may use the scale validated in this study to keep track of the financial anxiety of employees in order to improve their well-being.

Conclusion

There is scarce research on financial anxiety among employees and there is also little research in Saudi Arabia about financial anxiety. The lack of validated measures to assess financial anxiety among employees may be one of the reasons. This study was aimed to close this gap by validating the Financial Anxiety Scale in Saudi employees. The EFA and CFA supported the construct validity. The reliability and concurrent validity of the scale were also supported. In sum, the Financial Anxiety Scale is a valid and reliable tool that can be used in Saudi Arabia.

Acknowledgment

This project was funded by the Deanship of Scientific Research (DSR), at King Abdulaziz University, Jeddah, under grant no.(IC: 6-246-41).The author, therefore, acknowledge with thanks to DSR for their technical and financial support.

References

Al-Shammari, H. (2022). Students in Saudi Arabia to be taught financial literacy in upcoming academic year. *Arab News*. Retrieved from https://www.arabnews.com/node/2148066/saudi-arabia

American College Health Association, A. (2011). *National College Health Assessment II: Reference Group Executive Summary Spring 2011*. Hanover, MD: American College Health Association. Retrieved from https://medium.com/@arifwicaksanaa/pengertian-use-case-a7e576e1b6bf

APA. (2015). *American Psychological Association survey shows money stress weighing on Americans' Health Nationwide*. Retrieved from http://www.apa.org/news/press/releases/2015/02/money-stress.aspx

Archuleta, K. L., Dale, A., & Spann, S. M. (2013). College students and financial distress: Exploring debt, financial satisfaction, and financial anxiety. *Journal of Financial Counseling and Planning*, *24*(2), 50–62.

Archuleta, K. L., Mielitz, K. S., Jayne, D., & Le, V. (2019). Financial Goal Setting, Financial Anxiety, and Solution-Focused Financial Therapy (SFFT): A Quasi-experimental Outcome Study. *Contemporary Family Therapy*, *42*(1), 68–76. https://doi.org/10.1007/s10591-019-09501-0

Basyouni, S. S., & El Keshky, M. E. S. (2021). Job Insecurity, Work-Related Flow, and Financial Anxiety in the Midst of COVID-19 Pandemic and Economic Downturn. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1–31. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632265

Bhowmik, P., Padhi, M., & Pattnaik, S. (2022). Does financial anxiety affect job insecurity? Exploring the relationship and moderation by gender, tenure and income in the Indian context during COVID-19. *Benchmarking*, *29*(7), 2291–2312. https://doi.org/10.1108/BIJ-03-2021-0134

Blotenberg, I., & Richter, A. (2020). Validation of the QJIM: A measure of qualitative job insecurity. *Work and Stress*, *34*(4), 406–417. https://doi.org/10.1080/02678373.2020.1719553

Bonke, J., & Browning, M. (2009). The distribution of financial well-being and income within the household. *Review of Economics of the Household*, *7*(1), 31–42. https://doi.org/10.1007/s11150-008-9044-3

Britt, S. L., Ammerman, D. A., Barrett, S. F., & Jones, S. (2017). Student Loans, Financial Stress, and College Student Retention. *Journal of Student Financial Aid*, *47*(1), 1–2. https://doi.org/10.55504/0884-9153.1605

Clark, W. (1999). Paying off student loans. *Perspectives on Labour and Income*, *11*(1), 28–33.

Fox, J. J., Bartholomae, S., Letkiewicz, J. C., & Montalto, C. P. (2017). College Student Debt and Anticipated Repayment Difficulty. *Journal of Student Financial Aid*, *47*(2), 1–2. https://doi.org/10.55504/0884-9153.1576

Ghazwani, S., van Esch, P., Cui, Y. (Gina), & Gala, P. (2022). Artificial intelligence, financial anxiety and cashier-less checkouts: a Saudi Arabian perspective. *International Journal of Bank Marketing*, *40*(6), 1200–1216. https://doi.org/10.1108/IJBM-09-2021-0444

Grable, J., Heo, W., & Rabbani, A. (2015). Financial Anxiety, Physiological Arousal, and Planning Intention. *Journal of Financial Therapy*, *5*(2), 1–18. https://doi.org/10.4148/1944-9771.1083

Hayhoe, C. R. A. Y., Leach, L. J., Turner, P. R., Bruin, M. J., & Lawrence, F. C. (2000). Differences in Spending Habits and Credit Use of College Students. *Journal of Consumer Affairs*, *34*(1), 113–133. https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2000.tb00087.x

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Jawahar, I. M., Mohammed, Z. J., & Schreurs, B. (2022). Effects of financial anxiety and employability on emotional exhaustion and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *137*, 103761. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103761

Joo, S. H., Durband, D. B., & Grable, J. (2008). The academic impact of financial stress on college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, *10*(3), 287–305. https://doi.org/10.2190/CS.10.3.c

Khan, F. (2015). Bank to offer student loans. *Arab News*. Retrieved from https://www.arabnews.com/saudi-arabia/news/818201

Larbi, F. O., Ma, Z., Fang, Z., Virlanuta, F. O., Bărbuță-Mișu, N., & Deniz, G. (2022). Financial Anxiety among International Students in Higher Education: A Comparative Anal-

ysis between International Students in the United States of America and China. *Sustainability (Switzerland)*, *14*(7). https://doi.org/10.3390/su14073743

Lim, H. N., Heckman, S. J., Letkiewicz, J. C., & Montalto, C. P. (2014). Financial stress, self-efficacy, and financial help-seeking behavior of college students. *Journal of Financial Counseling and Planning*, *25*(2), 148–160.

Lishinski, A. (2020). lavaanPlot 0.5.1. Retrieved December 1, 2021, from https://www.alexlishinski.com/post/lavaanplot-0-5-1/

Mensah, C., Azila-Gbettor, E. M., Amissah, E. F., & Addison, E. (2022). COVID-19, Financial Anxiety and the Psychological Well-being of Hotel Workers. *International Journal of Hospitality and Tourism Administration*. https://doi.org/10.1080/15256480.2022.2055692

National Center for Education Statistics. (2012). *Digest of Education Statistics, 2011*. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/digest/

National Survey of Student Engagement, N. (2012). *Promoting Student Learning and Institutional Improvement: Lessons from NSSE at 13*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. https://doi.org/10.5967/egbh-zn30

NCHA. (2020). *National college health assessment III fall 2019 reference group data report.* Silver Spring, MD. https://doi.org/10.31833/978-5-91608-197-8-34

Nelson, M. C., Lust, K., Story, M., & Ehlinger, E. (2008). Credit Card Debt , Stress and Key Health Risk Behaviors Among College Students. *American Journal of Health Promotion*, *22*(6), 400–407. https://doi.org/10.4278/ajhp.22.6.400

Norvilitis, J. M., Merwin, M. M., Osberg, T. M., Roehling, P. V, Young, P., & Kamas, M. M. (2006). Personality Factors, Money Attitudes, Financial Knowledge, and Credit-Card Debt in College Students. *Journal of Applied Social Psychology*, *36*(6), 1395–1413. https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00065.x

Pijoh, L. F. A., Indradewa, R., & Syah, T. Y. R. (2020). Financial Literacy, Financial Behaviour and Financial Anxiety: Implication for Financial Well Being of Top Management Level Employees. *Journal of Multidisciplinary Academic*, *4*(6).

Pizarro Milian, R., Zarifa, D., & Seward, B. (2021). Paying back student loans: Demographic, human capital and other correlates of default and repayment difficulty. *Higher Education Quarterly*, *75*(1), 77–97. https://doi.org/10.1111/hequ.12248

Plagnol, A. C. (2011). Financial satisfaction over the life course: The influence of assets and liabilities. *Journal of Economic Psychology*, *32*(1), 45–64. https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.10.006

Porter, N., & Garman, E. T. (1992). Testing a conceptual model of financial well-being. *Financial Counseling and Planning*, *4*, 135–164.

Potter, D., Jayne, D., & Britt, S. (2020). Financial Anxiety Among College Students: The Role of Generational Status. *Journal of Financial Counseling and Planning*, *31*(2), 284–295. https://doi.org/10.1891/JFCP-17-00033

Prawitz, A. D., Garman, E. T., Sorhaindo, B., O'Neill, B., Kim, J., & Drentea, P. (2006). In Charge financial distress/financial well-being scale: Development, administration, and score interpretation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, *17*(1), 34–50.

Revelle, W. (2017). *Using the psych package to generate and test structural models*. Retrieved from https://personality-project.org/r/psych_for_sem.pdf

Richardson, T., Elliott, P., & Roberts, R. (2015). The impact of tuition fees amount on mental health over time in British students. *Journal of Public Health*, *37*(3), 412–418. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdv003

Roberts, R., Golding, J., Towell, T., & Weinreb, I. (1999). The effects of economic circumstances on british students' mental and physical health. *Journal of the American College Health Association*, *48*(3), 103–109. https://doi.org/10.1080/07448489909595681

Ross, S., Cleland, J., & Macleod, M. J. (2006). Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, *40*(6), 584–589. https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02448.x

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 2–4. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Rstudio Team, Rs. (2022). *RStudio: Integrated Development Environment for R. RStudio, PBC, Boston, MA*. Retrieved from http://www.rstudio.com/

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, *4*(1), 27–41. https://doi.org/10.1080/08917779108248762

Shapiro, G. K., & Burchell, B. J. (2012). Measuring financial anxiety. *Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics*, *5*(2), 92–103. https://doi.org/10.1037/a0027647

Tran, A. G. T. T., Lam, C. K., & Legg, E. (2018). Financial Stress, Social Supports, Gender, and Anxiety During College: A Stress-Buffering Perspective ψ. *Counseling Psychologist*, *46*(7), 846–869. https://doi.org/10.1177/0011000018806687

Trombitas, K. (2012). *Financial Stress: An Everyday Reality for College Students*. Lincoln, NE: Inceptia. Retrieved from https://www.inceptia.org/PDF/Inceptia_FinancialStress_whitepaper.pdf

Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(4), 486–492. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740

Westefeld, J. S., Homaifar, B., Spotts, J., Furr, S., Range, L., & Werth, J. L. (2005). Perceptions Concerning College Student Suicide: Data from Four Universities. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *35*(6), 640–645. https://doi.org/10.1521/suli.2005.35.6.640

WHO. (2011). *WHO | Process of translation and adaptation of instruments*. Retrieved from https://www.coursehero.com/file/30372721/WHO-Process-of-translation-and-adaptation-of-instrumentspdf/

Zimmermann, J. (2018). *How to Cope With Financial Anxiety*. pp. 1–7. Retrieved from https://www.nerdwallet.com/article/finance/cope-financial-anxiety

البحث الخامس عشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

دراسة نية العملاء لاستخدام التطبيقات الرقمية للمنتجات السياحية في سياق صناعة السفر والسياحة في المملكة العربية السعودية

Examine Customers' Intention to Utilize Digital Applications for Tourism Oriented Products in the Context of the Travel Industry in Saudi Arabia

د. خالـــد سالـــــم العطـــوي

Khald S Alatawy

دراسة نية العملاء لاستخدام التطبيقات الرقمية للمنتجات السياحية في سياق صناعة السفر والسياحة في المملكة العربية السعودية

د. خالد سالم العطوي

أستاذ التسويق المشارك بقسم التسويق، كلية ادارة الاعمال –جامعة تبوك

Examine Customers' Intention to Utilize Digital Applications for Tourism Oriented Products in the Context of the Travel Industry in Saudi Arabia

Khald S Alatawy[1]

University of Tabuk, Saudi Arabia [1]

Correspondence: Khald S Alatawy, Faculty of Business Administration, Marketing Department, University of Tabuk, PO box 741, 71491 Tabuk, Saudi Arabia.
E-mail of the corresponding author: ksalatawi@ut.edu.sa

شكر وتقدير

نتقدم بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة تبوك على دعمها العلمي والمادي بالمنحة البحثية رقم

s-0080-1443

Acknowledgment

The author extends his appreciation to the Deanship of Scientific Research at the university of Tabuk for funding this work through research no. S-0080-1443

الملخص

في قطاع السياحة والسفر في المملكة العربية السعودية هناك دراسات قليلة ركزت على تطلعات المستهلكين الاستخدام التطبيقات الرقمية في المنتجات السياحية. لذلك ركزت اهداف الدراسة على التحقيق في العلاقة بين المواقف ونية العميل لاستخدام التطبيقات الرقمية للمنتجات الموجهة للسياحة أيضا اختبرت العلاقة بين التحكم في السلوك المدرك ونية العميل لاستخدام التطبيقات الرقمية للمنتجات الموجهة للسياحة. تم تصميم طريقة جمع البيانات من خلال طرق البحث الكمي في شكل بحث مسحي. استخدمت هذه الدراسة ايضا ١٥٠عينة عشوائية من مجتمع مستخدمي التطبيقات الرقمية في شراء المنتجات السياحية،كان معدل الاستجابة كان ٦٦,٦٧٪. تم استخدام برنامج SPSS و Smart-PLS لفحص البيانات التي تم جمعها، وتم استخدام نموذج المعادلة الهيكلية (SEM) للتأكد من تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع. تشير نتائج الدراسة على ما يلي: أولاً، هناك علاقات إيجابية بين المواقف، التحكم في السلوك المتصور، الثقة الرقمية والمعايير الذاتية تجاه نية العميل لاستخدام التطبيقات الرقمية للمنتجات الموجهة للسياحة. تساهم هذه الدراسة أيضا أنها تقدم أدلة مهمة حول كيفية استفادة الشركات في صناعة السفر السعودية مع الاخذ بالاعتبار تطلعات العملاء لاستخدام التطبيقات الرقمية في المنتجات الموجهة للسياحة في المملكة العربية السعودية. الدراسة مهمة أيضا لصناعة السفر المملكة العربية السعودية، ووكالات السفر عبر الإنترنت، وقطاع التكنولوجيا، والمستهلكين عبر الإنترنت وتساهم في توضيح الصورة العامة لنية العميل الاستخدام التطبيقات للأغراض السياحية.

الكلمات المفتاحية: السلوك المدرك، التطبيقات الرقمية، السياحة، المواقف، المعايير الذاتية، الثقة الرقمية.

Abstract

In the context of Saudi Arabia's travel sector; there are some previous studies have investigated the consumer intention to integrate digital apps into tourism-oriented products. Therefore, this study's primary goal is to investigate the variables influencing customer intentions to utilize digital applications for tourism-related products in the context of Saudi Arabia's travel sector. Designing the method of data collection will be done through quantitative research methods in the form of survey research. Also, 150 Saudi Arabians were randomly chosen for the survey sample, to gather primary data, a questionnaire was developed, and it produced 100 useful responses making the response rate 66.67%. The SPSS and the Smart-PLS program were utilized to examine the collected data, and structural equation modelling (SEM) was employed to ascertain the effect of independent variables on the dependent variable. This study's findings indicate that there are positive relations among Attitude, Perceived Behaviour Control, Digital Trust, and Subjective Norms on Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products. The study is significant for the Saudi travel industry and contributes to the overall .picture of customer intent for digital applications of KSA's tourism-oriented products

Keywords: *Perceived Behaviour Control, Digital Applications, Tourism Oriented Products, .Attitude, Subjective Norms, Digital Trust*

1. Introduction

The phenomenon of the digital revolution is gaining increasing attention in the management literature and tourism management science. Since Internet-enabled clients started looking for and booking travel-related items directly, the tourism business has undergone significant shift (Angeloni, & Rossi, 2021). The tourist sector has had to mix finance, technology, and knowledge to create new and inventive platforms to meet client needs (Stankov & Gretzel 2021). The creation of jobs and economic growth around the world both depend on the travel and tourism sector. According to the annual research by the World Travel & Tourism Council (WTTC 2019), the sector's overall economic contribution to the world in 2018 was $8.8 trillion. According to the data, the industry contributed 10.4% to the global GDP, 10% to employment, 6.5% to exports overall, and 27.2% to services exports globally in 2018. Travel and tourism are estimated to grow by 3.6% in 2019, above the 2.9% predicted worldwide economic growth. According to Antoniadis, Spinthiropoulos, and Kontsas (2020), digital apps are both a marketing tool for services and products as well as a direct marketing strategy that necessitates effective and direct communication between consumers and marketers. According to Pencarelli (2020), digital applications facilitate the search for appropriate goods and services in a sophisticated, quick, and affordable manner and often ensure cheap costs for commodities. With the help of these digital applications, customers may use their smartphones to browse and contrast services and goods using online features, empowering them to make wise decisions while making purchases from websites. As a result, consumers greatly value digital applications because they give online buyers access to a broader variety of goods and services. The Kingdom of Saudi Arabia (KSA) has more online consumers than other Arab nations, and they spend more than $9 billion on e-commerce each year. Currently, e-commerce serves 11.5 million online shoppers, or 48% of the Saudi population (Aldhmour et al., 2019).

According to Herndon (2018), it is still difficult to create digital applications that are both efficient and widely used, despite growing expectations for higher use of them in online travel shopping. Although it highlights the significance of each aspect influencing consumer intent to do so, the popular existing research has concentrated on the elements that affect customers' actual use of digital applications to acquire online travel services or products. This study's primary goal is to investigate the variables influencing customer intentions to utilize digital applications for tourism-related products in the context of Saudi Arabia's travel sector. Thus, the research objectives are:

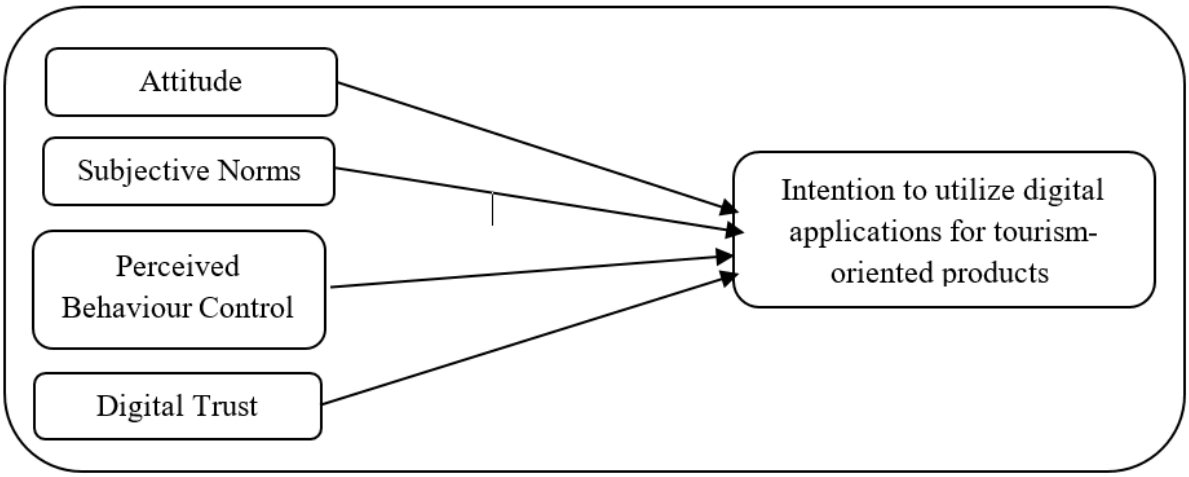
1. To investigate the relationship between Attitude and Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products
2. To examine the culture influence on utilizing digital applications for tourism-orientedproducts
3. To determine the relationship between Digital Trust and Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

2. Literature Review

The travel and tourist business has undergone a tremendous transformation as a result of digitization, becoming a "smart" industry that is completely integrated into the industry paradigm and inventive. Technology improvements that prioritize human needs, preserve the environment, and enhance professional for experiences during travel define digital tourism (Antonia-

diset al., 2020). These are necessary conditions for validating digital tourism, and interoperability and the availability of skilled human and social capital are what make it effective. This refers to the capability of diverse groups of organizations and individuals to connect, share common objectives, and use standard communication protocols to exchange information and knowledge in the context of tourism (Carlisle, Ivanov & Dijkmans, 2021). The Theory of Planned Behavior (TPB), which was first presented in the year 1980 as Rational Behavior Theory, served as the foundation for this study (TRA). This idea focuses on the connections between attitudes, beliefs, behavioral intentions, and actions in outreach, tourism, and advertising and explains behaviors that people may control. This teory is widely used (Azizi et al. 2010; Fishbein, 1980; Akram, Junaid, Zafar, Li, & Fan, 2021; Taylor & Todd, 1995a). Four recommended components are included in the current research model to help understand how Saudi customers perceive and use digital applications for tourism-related items within the Saudi travel industry (Pavlou & Fygenson, 2006). The research's conceptual framework is depicted in Figure 1 below.

Figure 1: Conceptual Framework



2.1 Attitude and Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

According to Aldmore et al. (2019), attitude" refers to the consumer's way of thinking toward online the actual behavior. However, Alamet et al. (2018) used the TPB, and other related theories, such as the technology acceptance model (TAM), to find that attitudes predict purchase behavior connected to the travel sector. This is matched with Pencarelli (2020) who also found a significant connection between customer service and consumer perceptions toward digital applications of travel items. To determine the major predictors of Malaysian consumers' adoption of internet travel, Yurihasuri et al. (2011) applied TAM and established that attitude has a favorable effect on online travel purchases in sample research with 120 participants. Furthermore, Mpinganjira (2012) discovered that a certain customer's attitude is influenced by the characteristics of the product. In the context of the travel business, the same characteristics affect consumer attitudes toward adopting digital applications for tourism-oriented products (Carlisle, Ivanov & Dijkmans, 2021). Digital apps are better able to anticipate client intent by comprehending consumer attitudes. According to Ahn, Ryu, and Han (2016), attitudes influ-

ence customers' intentions to adopt new technology favorably. Existing research supports the idea that having a favorable attitude toward utilizing mobile devices for booking travel online results in increased intent to use digital tools (Ozdemir, Ar, & Erol, 2020). Therefore, the following hypothesis is formulated:

Hypothesis 1: Attitude toward using the digital applications for tourism-oriented products will have a significant relationship with the Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

2.2 subjective norms and Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

According to Ham et al. (2015), social influences that drive people to assume that an important person would accept, and support a given action are known as subjective norms. This results mostly from the person's attempts to adapt to other people's viewpoints. According to earlier studies, subjective norms have a smaller impact on technology use intentions than attitudes. Furthermore, research by Kruger et al. (2000) revealed no connection between a person's ambition to launch a business and subjective norm. This highlights the need for an additional study looking at the impact of subjective norms. Another study further analyzes the variables and focuses on the factors that influence consumers' intentions to make environmentally sustainable purchases (Ozdemir, Ar, & Erol, 2020) Kumar (2018) discovered that subjective norms had no bearing on consumers' intentions to make those purchases. However, Chen (2017) discovered in a related study that subjective norms have an impact on customer intentions to buy organic and sustainable products online. The level disparity results from the fact that the popular of the data on this construct is imitated on how desirable a certain activity is, which accounts for the discrepancy. The limited correlation between subjective norms and intentions places severe limits on theories of planned behavior (Ajen, 1991: Ham et al., 2015). While acknowledging the existence of a weak association, Armitage and Conner (2001) emphasized that it resulted from a limited conception of the subjective normative component. Howlader et al. (2012) discovered that consumer attitudes and beliefs as well as trust are likely to influence consumer purchase intentions (including subsequent continuance) of digital apps. As a result, discovered that society, the media, friends, peers, and support groups all contribute to the formation of subjective standards. On the other hand, the following elements also have a favorable impact on customer intentions for online purchases. Consequently, Pencarelli (2020) established that client intentions for digital apps are influenced by subjective norms. Subjective norms were shown to be the most significant variable predicting behavioral intentions for digital apps in an investigation of the elements that influence young customers' behavioral intentions when booking travel online. Therefore, the following hypothesis is formulated:

Hypothesis 2: Subjective norms related to using the digital applications for tourism-oriented products will have a significant relationship with the Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

2.3 Perceived Behavioural Control and Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

The possible impact of both internal and external variables in determining a person's behavior is known as perceived behavioral control (Keane et al., 2004; Spinthiropoulos, and Kontsas (2020). Alam and Sayuti (2018) used PBC as a determinant of a people's desire to take a particular action. The study discovered that PBC is a sign of consumers' propensity to make online purchases. But when Limayem, Khalifa, and Frini (2010) looked into what characteristics affected digital applications, they discovered that PBC is a factor that determines the respondent's intention to use the apps. According to Taylor and Todd (1995), adopters' self-assurance in their capacity to apply innovation is positively correlated with PBC. Likewise, PBC is stated as a variable impacting client desire for digital apps by Herrero Crespo and Del Bosque (2010). According to Huang et al. (2011), PBC affects customer behavioral intentions favorably in online situations. Delafrooz, Paim, and Khatibi (2011) demonstrate how PBC can impact consumers' inclinations to make online purchases favorably. Similar to Alam and Sayuti (2018), the results demonstrate how attitudes, subjective norms, and PBC influence online purchasing intentions. However, other studies, such as those by Yusliza and Ramayah (2020), have refuted this theory by stating that PBC has no bearing on intents. In 2021, Stankov and Gretzel investigated the impact of experience on the intention to use electronic apps online as moderated by PBC and trust. According to the survey's findings, PBC significantly affects consumers' intentions to use digital applications. Therefore, the following hypothesis is formulated:

Hypothesis 3: Perceived behavioral control related to using the digital applications for tourism-oriented products will have a significant relationship with the Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

2.4 Digital trust and Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

Trust is crucial for lowering fear and enhancing the intuitiveness of digital applications. As a result, consumers have more positive intentions while making online trip purchases. Regarding consumer attitudes and behaviors, the digital trust may be a predictor of intention to engage in online transactions (Zhghenti, & Chkareuli, 2021). Mobile application security and privacy issues can erode user confidence (Khosrow-Pour, 2018). Thus, the following strategies can be used to increase digital trust: (1) An intuitive user interface. (2) advance the notion that web-based interfaces have built-in security features as a fundamental component; (3) advance the notion that the vendor has nothing to gain from wrongdoing.In their 2020 research on consumer trust and perceived capacity to connect online, Celata, Capineri, and Romano discovered a favorable correlation between customer trust in digital apps and online purchase. According to research by Gana and Koce (2016), customer perceptions of trust lower the perceived risks associated to use digital applications, whereas a lack of trust deters consumers from using these services. By incorporating trust-related concepts into TAM, Guo, Lin, and Li (2021) investigated the influence of trust to implement digital applications in China. The results of the survey indicate that perceived reputation and structural security influence customer trust in mobile services. Therefore, the following hypothesis is formulated:

Hypothesis 4: Digital trust towards using the digital applications for tourism-oriented products will have a significant relationship with the Intention to utilize digital applications for tourism-oriented products

3. Research Methodology

The research aims and research hypotheses were tested in this study using quantitative approaches. In the context of Saudi Arabia's travel business, the study's goal is to investigate the variables affecting customer intent to utilize digital applications for tourism-related products. This is a result of the fact that research variables can be measured and are thus amenable to quantitative approaches. Additionally, this paper was carried using quantitative method to verify the key goals and assess the research hypotheses. To uncover factors impacting consumer intents to use digital applications for tourism-oriented products in the context of the travel sector, the study used primary data, which was used for data analysis and testing of research hypotheses. To confirm study hypotheses and provide answers to research questions, primary data from a particular research population was collected using research procedures. Survey-based data collection has various benefits for researchers. First, surveys are a cheap and effective approach to getting a lot of information from a large number of individuals (Moradi, 2021). Research studies are typically a trustworthy research technique. The identical questions are posed to participants in the same language (Sürücü & MASLAKI, 2020). In quantitative research, the validity and reliability of questionnaires are crucial. Measures were chosen from pertinent research that supports each configuration help to ensure the validity and reliability of the questionnaire. The survey instruments were split into two categories: conceptual frameworks relating to structure and demographics. All respondents gave their time voluntarily. 150 questionnaires were sent to the respondents and 100 questionnaires were returned and used for the analysis. Participants were either online travel consumers or those who chose to use online travel services in Saudi Arabia, even though the participants were drawn from a variety of businesses and industries. Ultimately, Partial least squares (PLS) analysis was used to evaluate the research model that was proposed. Software known as SmartPLS 3.0 M3 is used specifically (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). To get beyond the limitations of conventional statistical analysis methods, structural equation modeling is referred to as a "second generation of multivariate analysis" (Hair et al., 2017).

4. Findings

4.1 Respondent's profile

Table 1 shows the demographic characteristics of the respondents. The majority of the respondents are male (63) and the majority are within the age bracket of 20-39 (50).

Table 1: Respondent's profile.

Demographic characteristics		Frequency
Gender	Male	63
	Female	37
Age	Under 29 years	21
	30–39 years	50
	40–49 years	15
	Above 49 years	14

Qualification	Secondary Certificate	19
	Diploma	20
	Bachelors	43
	Masters	18
Designation	Low level	13
	Middle level	59
	Upper level	28
N=100		

4.2 Common Method Variance (CMV)

To identify the typical method bias, this study used Harman's One-Factor Test (Podsakoff et al., 2003). The analysis suggested that common method variance in this study was not a serious problem. CMV may have no impact on the data if the sum of the variances for all factors is less than 50%. There is no CMV in the study because the total variance for the current study was 21.931%, which is less than 50% compliance (Podsakoff et al., 2003).

4.3 Data analysis and findings

For analysing the collected data for this study, the Smart-PLS 3.2.9 and SPSS v23 software were used. Two-step techniques were used for analyzing the data, the first step was the measurement model for checking construct validity, reliability, and then the structural model was developed for testing the hypothesis (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

4.3.1 Measurement model assessment

Cronbach's Alpha (CA) and composite reliability (CR), which varied from (0.807 to 0.849), (0.875 to 0.898), respectively, were used to assess the internal consistency of the measures utilized, and they were consistently above the cut-off of 0.70. (Hair et al., 2017). The average variance extracted (AVE) and factor loadings (FA) of all the items were done for convergent validity. All of the items had loadings greater than 0.5 (Holand, 1996), and all of the constructs' AVEs exceeded 0.5 thresholds, confirming the convergent validity (Hair et al., 2017). Table 2 and Figure 2 both present the findings.

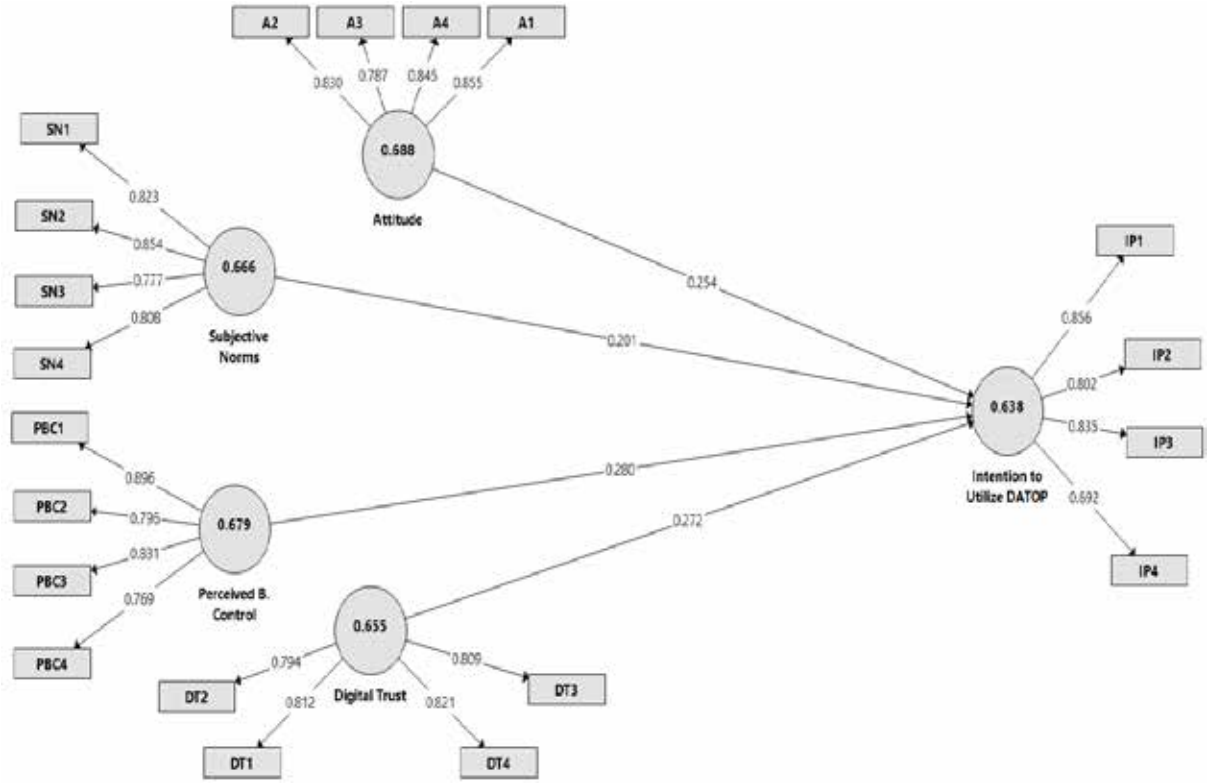
Table 2: Constructs validity and reliability

Constructs	Items	F.L	CA	CR	AVE
Attitude	A1	0.855	0.849	0.898	0.688
	A2	0.830			
	A3	0.787			
	A4	0.845			
Digital Trust	DT1	0.812	0.825	0.883	0.655
	DT2	0.794			
	DT3	0.809			
	DT4	0.821			
Intention to Utilize DATOP	IP1	0.856	0.807	0.875	0.638
	IP2	0.802			
	IP3	0.835			
	IP4	0.692			

.Perceived B Control	PBC1	0.896	0.842	0.894	0.679
	PBC2	0.796			
	PBC3	0.831			
	PBC4	0.769			
Subjective Norms	SN1	0.823	0.833	0.888	0.666
	SN2	0.854			
	SN3	0.777			
	SN4	0.808			

Notes: CR: Composite Reliability; AVE: Average Variance Extracted; CA: Cronbach's Alpha

Figure 2: Measurement model with outer loadings and AVE values from PLS-Algorithm



The Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) approach developed by Fornell Lacker is used to evaluate the discriminant validity of the employed constructs. The square root of (AVE) should be greater than its correlation with other variables, according to the Fornel-Larcker model, which is the basis for the method (Fornell & Larcker, 1981). The output of the Fornell-Larcker is based on the correlations below it and the square root of AVE in diagonals. The formal standard for interpreting that table 3 is that there is discriminant validity if the top value, which is the square root of AVE in any column, is greater than the values, which are correlations, below it. Table 3 provides the square root of AVE in the diagonal cells, and the correlation coefficients are given as values below. The square root of the AVE for each diagonal value was higher than the comparable correlations below it, demonstrating that the discriminant was attained.

Table 3: Discriminant validity- Fornell Larcker

Constructs	Attitude	Digital Trust	Intention to Utilize DATOP	Perceived B. Control	SubjectiveNorms
Attitude	0.829				
Digital Trust	0.385	0.809			
Intention to Utilize DATOP	0.534	0.568	0.799		
Perceived B. Control	0.432	0.424	0.579	0.824	
Subjective Norms	0.272	0.394	0.48	0.367	0.816

The off-diagonal values are the correlations between latent variables, and the diagonal is the square root of AVE.

An additional criterion for assessing the discriminant validity is the heterotrait-monotrait ratio (HTMT). When the correlation values are less than 0.90 according to Henseler et al (2015) HTMT approach. The HTMT readings are below the 0.90 criterion, as shown in Table 4 below which validates the discriminant validity between each pair of variables.

Table 4: Discriminant validity- HTMT

Constructs	Attitude	Digital Trust	Intention to Utilize DA-TOP	Perceived .B Control	Subjective Norms
Attitude					
Digital Trust	0.454				
Intention to Utilize DATOP	0.639	0.693			
Perceived B. Control	0.508	0.508	0.700		
Subjective Norms	0.317	0.473	0.579	0.435	

4.3.2 Assessment of the Structural Model

Six criteria were put out by Hair et al. (2017) for the PLS-SEM evaluation of the structural model. It is crucial to address the latent collinearity problems at the outset of the structural model evaluation. Additionally, it is crucial to evaluate the significance and applicability of the structural model relationship by examining the degree to which the dependent variable's variance is explained (R^2), the magnitude of the effect (f^2), and the applicability of the model's predictions (Q^2). Additionally, using bootstrapping with 5,000 resamples, it is crucial to evaluate the corresponding t-values of the path a coefficient and ollinearity (inner VIF) are shown

in Table 5 below.

Table 5: Assessment of the structural model

R-Square	**Endogenous Variables**	**R Square**	**R Square Adjusted**	0.26: Substantial, 0.13: Moderate, 0.02: Weak (Hair et al., 2017)
	Intention to Utilize DATOP	0.549	0.544	
Effect Size (F-Square)	**Exogenous Variables**	**Intention to Utilize DATOP**		0.26: Substantial, 0.13: Medium effect, 0.02: Weak effect (Hair et al., 2017)
	Attitude	0.109		
	Digital Trust	0.118		
	Perceived B. Control	0.123		
	Subjective Norms	0.071		
Collinearity (Inner VIF)	**Exogenous Variables**	**Intention to Utilize DATOP**		VIF <= 5.0 (Hair et al., 2017)
	Attitude	1.315		
	Digital Trust	1.392		
	Perceived B. Control	1.421		
	Subjective Norms	1.262		
Predictive Relevance (Q-Square)	**Endogenous Variables**	**CCR** Q^2 (=1-SSE/SSO)	**CCC** Q^2 (=1-SSE/SSO)	Value larger than o indicates Predictive Relevance (Hair et al., 2017)
	Intention to Utilize DATOP	0.339	0.396	

CCC=Construct Cross-validated Communality, CCR=Construct Cross-validated Redundancy

Table 6 presented H1 shows that relationship exists between attitude and Intention to Utilize DATOP. It is reported that attitude statistically positive effect Intention to Utilize DATOP (β-value=0.254) (p-value < 0.05) and the t-value =5.316 which is greater than 1.96). Likewise, H2 shows that subjective norms and Intention to Utilize DATOP is significant and positive (p-value < 0.05) (β-value=0.201). Similarly, H3 shows direct relationship between Perceived B. Control and Intention to Utilize DATOP (p-value < 0.05) (t-value =6.265) which is higher than 1.96 and (β-value= 0.280) in a positive direction. Furthermore, H4 reported Digital Trust

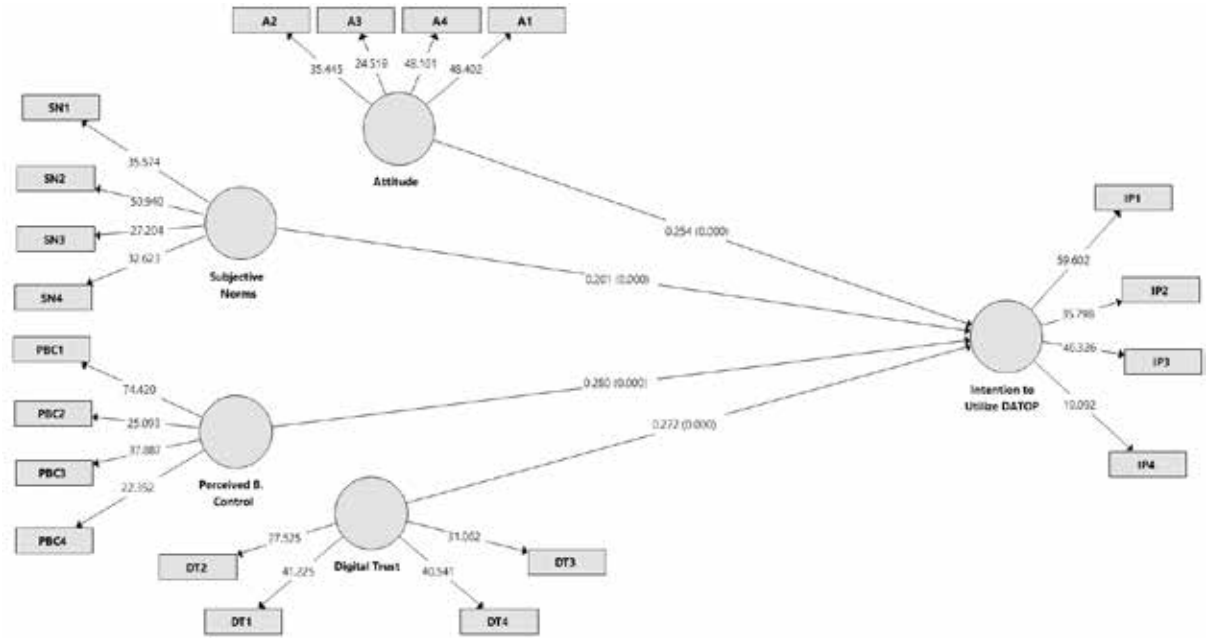
and Intention to Utilize DATOP is significant and positive (p-value<0.05) (β-value =0.272) as presented in Table 6 and Figure 3.

Table 6: Path coefficient (Direct effect) result

Hypotheses	OS/Beta	Confidence Interval 95% Bias Corrected		T	P	Decision
		LL	UL			
H1: Attitude -> Intention to Utilize DATOP	0.254	0.166	0.351	5.316	0.000	Supported
H2: Subjective Norms -> Intention to Utilize DATOP	0.201	0.107	0.314	3.660	0.000	Supported
H3: Perceived B. Control -> Intention to Utilize DATOP	0.280	0.196	0.375	6.265	0.000	Supported
H4: Digital Trust -> Intention to Utilize DATOP	0.272	0.164	0.361	5.484	0.000	Supported

OS: Original Sample; LL: Lower Limit; UL: Upper Limit; Significant; *p < 0.05

Figure 3: Structural model with beta and p-values



5. Interpretation of the findings

According to the SEM model's findings, attitudes and consumers' intent to utilize digital applications for travel-related products in the context of Saudi Arabia are strongly related. This suggests that views among consumers toward adopting digital applications for travel-related products have a favorable or significant impact on their intentions. The findings thus support the original research concept. The study comes to the conclusion that, in the context of Saudi Arabia, attitudes about implementing digital technologies for tourism-related goods have a substantial impact on consumer intentions. The outcomes demonstrated a

link between subjective norms and intentions to utilize digital applications for travel-related goods in the context of Saudi Arabia. This shows that subjective norms can influence customer intentions for products with a tourism focus positively. This investigation confirmed the second hypothesis, concluding that there exist subjective standards for the usage of digital applications for travel-related goods. According to the SEM model's findings, there is a significant relationship between PBC and customers' propensity to use digital applications for travel-related products in the context of Saudi Arabia. This means that PBC can positively impact the intentions of its clients regarding the use of digital applications for travel-related goods in Saudi Arabia. Therefore, the research hypothesis was confirmed by the study, which came to the conclusion that PBC using digital applications for travel-related goods had a significant influence on customer intentions. The SEM model results also revealed a positive link between digital Trust and customer intent to adopt digital applications for tourism-related products. This implies that when deploying digital apps for items geared toward tourism, consumer digital trust reported substantial influence on customer intents. As a result, the study accepted the fourth assumption and concluded that when using online tools for tourism, buyer intent is greatly influenced by digital trust.

6. Discussion

Since more people are embracing the greater use of technology for simple transactions and purchases, there is a growing trend toward the usage of digital applications for tourism-related items. The elements that influence online users' intent to utilize digital applications for travel-related products as well as how they use those applications vary greatly. The first is perceived behavioral control. (2) subjective norms. (3) digital Trust and attitude according to the report, Saudi internet travelers' increasing confidence in their plans to use digital applications for tourism-related products also increases their likelihood of making an online travel purchase. The increased popularity of travel services has been fueled by shifting consumer attitudes and confidence. This is because customers are satisfied that they won't lose their sensitive information to cyber hackers. On the one hand, this study demonstrates that perceived behavioral control and arbitrary standards do not influence customer intentions to utilize digital applications for travel-related goods. Higher subjective norms, escalating societal constraints, and perceived behavioral control have a substantial impact on consumer intents for using tourism items in digital innovations.

However, the study discovered that customer intentions and attitudes were favorably and strongly connected, particularly when using digital applications for tourism-related items. This indicates that, in line with customer views, customer aspirations to use digital applications for tourism offers are rising. This is similar the findings of Chiu et al. (2013), who reported that attitudes affect customers' online purchasing decisions. Attitudes substantially influence on customers' intent to use digital technologies for tourism items and can positively affect consumers' online shopping behavior. Therefore, a customer's attitude can forecast their intent to use the application. This follows the theories of reasoned action and planned behavior, both of which emphasize attitude as a key predictor of human behavior (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen, 1991). The results demonstrate that there are favorable or extremely significant relationships between subjective norms in digital applications of tourism products and intention. This is in line with the research of Chen (2017), who discovered that subjective norms had a substantial impact on customer purchase intentions. Subjective norms have a substantial or dis-

tinct impact on customer intents while utilizing tourism items digitally. This result, however, deviates from that of Kumar (2018), who concluded that individual purchasing intentions are not connected with subjective norms. However, the study reported that while employing digital tourist products, client intents are influenced by subjective norms. PBC, on the other hand, was discovered in the study to be adversely connected with customer intent in digital applications for travel goods. This is in line with many studies that used his PBC to forecast customers' buying intentions (Numraktrakul et al., 2018; Alam & Sayuti, 2018, etc.). Furthermore, the results demonstrated that when digital apps were used in tourism-related items, the trust reported substantial effect on customer intentions. This result is following Gefen et al. (2017) and Njite and Parsa (2015), who demostrated that customer views about particular online items are predisposed by a trust. As it has the potential to either favorably or positively influence customer intentions, perceived trust plays a significant role in consumer online purchasing behavior. According to the survey, consumer attitudes and trust can significantly affect their inclination to utilize digital applications for travel-related items. For instance, rising consumer attitudes and digital trust resulted in rising customer intent for travel-related items' digital applications. Consumer interest in using digital travel applications could rise. Consumers are very positive about e-commerce websites because they trust digital apps for tourism-related products.

From this work, important theoretical contributions developed. Due to its examination of consumer intentions toward digital applications for tourist-oriented products, the study also significantly contributes to the Saudi tourism industry, e-tourism businesses, the technological sector, as well as online consumers. The study has also identified the main elements that important Saudi companies in the online travel industry can employ to improve or impact consumers' intentions regarding the use of digital applications for travel-related items. The study finds that (1) Attitude is the major element determining consumers' intention to utilize digital applications for travel-related products. (3) Subjective standards; (2) perceived behavioral control; and (4) Online Trust The study also offers important data on how a significant participant in Saudi Arabia's e-tourism market might capitalize on consumers' desire for online applications of travel-related goods, adding to the body of knowledge. Based on a survey of the literature, this study found that there is a dearth of existing material that specifically addresses the factors that influence customer intent to use digital applications for tourism-oriented products in KSA. The products geared at tourism in KSA are digitally applied. As a result, this study is crucial since it expands the body of knowledge in the literature. There are also two of his writings about marketing strategies. Greater information of the challenging views around the use of e-tourism-oriented products in KSA provided by this study. By investigating the use of digital applications for tourism-oriented products in Saudi Arabian tourism and examining current usage patterns for these applications, this study supplements the previous study. There isn't a study of this nature in this context.

7. Conclusion

The study found characteristics that affect consumers' intentions to utilize digital applications for travel-related items in Saudi Arabia. The findings will offer helpful information for online travel agencies, consumers, and the Saudi e-commerce community at large. The SEM model is used in this study to examine how consumer intent relates to attitudes, perceived behavioral control, subjective norms, and perceived trust when customers utilize digital applications for tourism-related items in KSA. The study concluded that (1) Attitude was the primary element

determining a consumer's inclination to utilize digital applications for tourism items in his KSA. (3) Subjective standards; (2) perceived behavioral control; and (4) Online Trust. The conceptual model presented in this study has significant drawbacks. It is acknowledged that additional dimensions may explain the relationships between the themes examined in this study despite the framework's strong attitudinal and behavioral dimensions. Our model is built on well-known elements that affect consumer intentions, including attitudes, perceived behavioral control, subjective norms, and online trust. Additional research may be performed to examine privacy aspects in greater detail, as it is increasingly impacting how people see online travel services. This could help draw distinctions between various rising markets. Finally, further research into moderator variables may enhance the knowledge obtained from this study's assessment of key variables. To better comprehend the linkage between gender and buyer intent to apply the applications for tourism-oriented products in a variety of emerging

economies, more investigation is indicated by the current research findings on the non-mitigating inferences of gender. Future research should take gender disparities into account when analyzing customer intentions to use digital applications for travel-related goods.

8. References

Ahn, T., Ryu, S., Han, I. (2004). The impact of the online and offline features on the user acceptance of Internet shopping malls. *Electronic Commerce Research and Applications* 3: 405-420. https://doi.org/10.1016/j.elerap.2004.05.001.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes* 50 (2): 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T.

Akram, U., Junaid, M., Zafar, A. U., Li, Z., & Fan, M. (2021). Online purchase intention in Chinese social commerce platforms: Being emotional or rational?. Journal of Retailing and Consumer Services, ١٠٢٦٦٩ ,٦٣.

Alam, S. S., & Sayuti, N. M. (2011). Applying the Theory of Planned Behavior (TPB) in halal food purchasing. *International Journal of Commerce and Management*, 21(1), 8-20. https://doi.org/10.1108/10569211111111676.

Aldhmour, F. and Sarayrah, I. (2019). An investigation of factors influencing consumers' intention to use online shopping: an empirical study in south of Jordan. *Journal of Internet Banking and Commerce*, 21(2) ·

Angeloni, S., & Rossi, C. (2021). Online search engines and online travel agencies: A Comparative Approach. Journal of Hospitality & Tourism Research, 45(4), 720-749.

Antoniadis, I., Spinthiropoulos, K., & Kontsas, S. (2020). Blockchain applications in tourism and tourism marketing: A short review. *Strategic Innovative Marketing and Tourism*, 375-384.

Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta- analytic review. *British Journal o f Social Psychology, 40(4)*, 471– 499. https://doi.org/10.1348/014466601164939.

Azizi, S., Javidani, M. (2010). Measuring e-shopping intention: An Iranian perspective. *African Journal of Business Management* 4: 2668-2675.

Belanger, F., Hiller, J. and Smith, W.J. (2002). Trustworthiness in electronic commerce: The role of privacy, security, and site attributes. *Strat Info Syst* 11: 245-270. https://doi.org/10.1016/S0963-8687(02)00018-5.

Carlisle, S., Ivanov, S., & Dijkmans, C. (2021). The digital skills divide: evidence from the European tourism industry. *Journal of Tourism Futures*.

Celata, F., Capineri, C., & Romano, A. (2020). A room with a (re) view. Short-term rentals, digital reputation and the uneven spatiality of platform-mediated tourism. Geoforum, 112, 129-138.

Chen, L., Gillenson, M., & Sherrell, D. (2002). Enticing online consumers: An ex-

tended technology acceptance perspective. *Information & Management*, 39, 705–719. https://doi.org/10.1016/S0378-7206(01)00127-6.

Chen, M. F. (2017). Consumer attitudes and purchase intentions in relation to organic foods in Taiwan: Moderating effects of food-related personality traits. *Food Quality and Preference*, 18, 1008–1021. https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2007.04.004.

Creswell, J. W. (2021). A concise introduction to mixed methods research. SAGE publications.

Doherty, N. F., Ellis, F. (2010) Internet retailing: the past, the present and the future. *International Journal of Retail & Distribution Management* 38: 943-965. https://doi.org/10.1108/09590551011086000.

Fishbein, M., and Azjen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fong, K.K., & Wong, S.K.S. (2015). Factors Influencing the Behavior Intention of Mobile Commerce Service Users: An Exploratory Study in Hong Kong. *International Journal of Business and Management*; Vol. 10, No. 7. ISSN 1833-3850 E-ISSN 1833-8119. https://doi.org/10.5539/ijbm.v10n7p39.

Gana, M.A., & Henry Diko Koce, H.D. (2016). Mobile Marketing: The Influence of Trust and Privacy Concerns on Consumers' Purchase Intention. *International Journal of Marketing Studies*; Vol. 8, No. 2. https://doi.org/10.5539/ijms.v8n2p121.

Gefen, D., Karahanna, E., & Straub, D. W. (2017). Trust and TAM in online shopping: an integrated model. *MIS Quarterly*, 27, 51-90.

Guo, J., Lin, J., & Li, L. (2021). Building users' intention to participate in a sharing economy with institutional and calculative mechanisms: An empirical investigation of DiDi in China. Information Technology for Development, 27(4), 645-669.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Thiele, K. O. (2017). Mirror, mirror on the wall: a comparative evaluation of composite-based structural equation modeling methods. *Journal of the academy of marketing science*, *45*(5), 616-632.

Ham, M., Jeger, M., & Ivković, A. F. (2015). The role of subjective norms in forming the intention to purchase green food. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 2015 28 (1) 738–748. https://doi.org/10.1080/1331677X.2015.1083875.

Hampton-Sosa, W., & Koufaris, M. (2005). The effect of web site perceptions on initial trust in the owner company. *International Journal of Electronic Commerce*, *10*(1), 55–81. https://doi.org/10.1080/10864415.2005.11043965.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. Journal of the academy of marketing science, 43(1), 115-135.

Herndon, N.C. (2018). A Retrospective/Perspective/Prospective Look at Marketing

Channels. *Journal of Marketing Channels, 20 (3-4), 185-190.* https://doi.org/10.1080/1046669X.2013.803422

Hershey: Business Science Reference.

Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic management journal*, *20*(2), 195-204.

International Journal of Business and Social Science Vol. 2 No. 22.

Jun, G., Jaafar, N.I. 2011. A Study on Consumers' Attitude towards Online Shopping in China.

Jusoh et al. (2012)

Khosrow-Pour, M. (2018). *Optimizing current practices in e-services and mobile applications*.

Kim, D. J., Ferrin, D. L., & Rao, H. R. (2008). A trust-based consumer decision-making model in electronic commerce: The role of trust, perceived risk, and their antecedents. *Decision Support Systems*, 44, 544–564. https://doi.org/10.1016/j.dss.2007.07.001.

Krueger, N. F., Jr, Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411–432. https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0.

Kumar, B. (2018). Theory of planned behaviour approach to understand the purchasing behaviour for environmentally sustainable products. (Working paper series, No. 2012-12-08). Ahmedabad, India: Indian Institute of Management. *Marketing Channels*, *20*(3/4), 185-190. http://dx.doi.org/10.1080/1046669X.2013.803422

Moradi, H. (2021). Quantitative research methods for communication: a hands-on approach: by Jason S. Wrench, Candice Thomas-Maddox, Virginia Peck Richmond and James C. McCroskey, New York, NY, Oxford University Press, 2018, 672 pp., $94.95 (paperback), ISBN 9780190861063.

Mpinganjira, M. (2016). An investigation of customer attitude towards online stores. African Journal of Science, Technology, Innovation and Development 8(5-6), 447-456. https://doi.org/10.1080/20421338.2016.1222752.

Njite, D., & Parsa, H. G. (2015). Structural Equation Modeling of Factors that Influence Consumer Internet Purchase Intentions of Services. *Journal of Services Research*, 5 (1), 43-59.

Numraktrakul, P., Ngarmyarn, A., & Panichpathom, S. (2018). Factors Affecting Green Housing Purchase. In 17th International Business Research Conference. Toronto, Canada.

Ozdemir, A. I., Ar, I. M., & Erol, I. (2020). Assessment of blockchain applications in travel and tourism industry. *Quality & Quantity*, *54*(5), 1549-1563.

Pavlou, P. A. (2002). What Drives Electronic Commerce? A Theory of Planned Behavior Perspective. Academy of Management Proceedings Vol. 2002, No. 1. https://doi.

org/10.5465/apbpp.2002.7517579.

Pencarelli, T. (2020). The digital revolution in the travel and tourism industry. *Information Technology & Tourism*, *22*(3), 455-476.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. Journal of Applied Psychology, 88(5), 879-903. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.879

Stankov, U., & Gretzel, U. (2021). Digital well-being in the tourism domain: mapping new roles and responsibilities. *Information Technology & Tourism*, *23*(1), 5-17.

Sürücü, L., & MASLAKÇI, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research.*Business & Management Studies: An International Journal*,*8*(3), 2694-2726.

Taylor, D. G., and Levin, M. (2014). Predicting Mobile App Usage for Purchasing and Information-Sharing, *International Journal of Retail & Distribution Management*, vol. 42, no. 8, pp. 759–774. https://doi.org/10.1108/IJRDM-11-2012-0108.

Tsai, J. P., & Ho, C. F. (2016). Does design matter? Affordance perspective on smartphone usage. *Industrial Management & Data Systems*, *113*(9), 1248-1269. https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2013-0168.

Tuteja, G., Gupta, S. and Vaishali Garg, V. (2016). Consumer Trust in Internet Shopping: An Empirical Investigation. *Paradigm*, Vol 20, Issue 2, pp. 191 – 215. https://doi.org/10.1177/0971890716670723.

WTTC: World Travel and Tourism Council, Global Economic Impact and Trends (2019). https://www.wttc.org/economic-impact/country-analysis/. Accessed 20 Jan 2019

Yusliza, M. Y., & Ramayah, T. (2020). Explaining the Intention to Use Electronic HRM among HR Professionals: Results from a Pilot Study. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5*(8), 489-49

Zhghenti, T., & Chkareuli, V. (2021). Enhancing Online Business Sector: Digital Trust .Formation Process

البحث السادس عشر

جامعة تبوك
University of Tabuk

المجلد الثالث | العدد (2) ذو الحجة 1444 هـ - يونيو 2023 - رمدد:8797 - 1658

مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

Problems of teaching and learning mathematics in the first year at the University of Bisha from the point of view of students and faculty members

د.سعد بن مسلط عبدالله السبيعي
Dr.Saad Mislata Alsubaie
د. محمد بن برجس مشعل الشهراني
Dr. Mohammed Barjas Alshahrani

مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

Problems of teaching and learning mathematics in the first year at the University of Bisha from the point of view of students and faculty members.

سعد بن مسلط عبدالله السبيعي

باحث ماجستير ومعلم رياضيات

بإدارة التعليم بالطائف

Saad Mislata Alsubaie

Master Researcher & Math Istructor

Education Department in Taif

saad05398@gmail.com

د. محمد بن برجس مشعل الشهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

المساعد بجامعة بيشة

Dr. Mohammed Barjas Alshahrani

Assistant Professor of Curriculm&Teching Methods

Curriculm & Instruction Department Instructor

College of Education- University of Bisha

Alshahraniy1@hotmail.com

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأدة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (24) عضو هيئة تدريس، و (141) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى لمقرر الرياضيات في جامعة بيشة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1443هـ.وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:أن مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة (عالية). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.5431). وجاء أعلى المحاور؛ للمحور الأول: مشكلات تتعلق بالمحتوى بمتوسط حسابي (3.9808) وبدرجة عالية، تلاه المحور المحور الثالث: مشكلات تتعلق بأساليب التقويم بمتوسط حسابي (3.6427) وبدرجة عالية، وأخيرًا جاء المحور الثاني: مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس بمتوسط حسابي (3.0059)، وبدرجة متوسطة.كما أن مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة (عالية). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.5764). وجاء أعلى المحاور؛ للمحور الأول: مشكلات تتعلق بالطالب بمتوسط حسابي (3.6343) وبدرجة عالية، تلاه المحور المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمحتوى بمتوسط حسابي (3.5185) وبدرجة عالية.وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم (مشكلات تتعلق بالمحتوى، مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس، مشكلات تتعلق بأساليب التقويم، والدرجة الكلية) تعزى للمتغيرات الجنس، الكلية، التخصص.وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى (مشكلات تتعلق بالمحتوى، والدرجة الكلية) تعزى لمتغير الجنس.كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى (مشكلات تتعلق بالطالب) تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات، من أهمها:ضرورة تطوير المحتوى الرياضي الذي يدرس في السنة الأولى بجامعة بيشة لتحفيز الطلبة وتشويقهم وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو تعليم وتعلم الرياضيات.وأيضاً اثراء محتوى مقرر الرياضيات بأمثلة محلولة تساعد الطلبة على التعلم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: مشكلات تعلم و تعليم الرياضيات ،السنة الأولي الجامعية ،وجهة نظر الطلاب ، وهة نظر أعضاء هيئة التدريس

Abstract: The study aimed to identify the problems of teaching and learning mathematics in the first year at the University of Bisha from the point of view of students and faculty members. The study followed the descriptive survey method. The questionnaire was applied as a data collection tool. The study sample consisted of (24) faculty members. And (141) male and female students from the first year of the mathematics course at the University of Bisha in the second semester of the academic year 1443 H. The study reached the following results: The problems of teaching and learning mathematics that face first-year students, from their point of view, came to a (high) degree. Where the general mean was (3,5431). The top Factors came. For the first Factor: problems related to the content with an mean (3.9808) and a high degree. Followed by the third Factor: problems related to evaluation methods with mean (3.6427) and a high degree. Finally came the second Factor: problems related to teaching methods and methods with mean (3.0059) and a medium degree. The problems of teaching and learning mathematics that face first-year students from the point of view of the faculty members came to a (high) degree. Where the mean was (3.5764). Came the highest Factors; For the first Factor: problems related to the student with mean (3.6343) and a high degree. Followed by the second Factor: problems related to the content with mean (3.5185) and a high degree. There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the

mean of the responses of first-year students to the problems of teaching and learning mathematics that they face (problems related to content, problems related to teaching methods and methods, problems related to assessment methods, and the total score) attributable to For the There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean of the responses of faculty members to the problems of teaching and learning mathematics that face first-year students (problems related to content, and the total score) due to the gender variable. There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean of the responses of faculty members to the problems of teaching and learning mathematics facing first-year students (problems related to the student) due to the variable of sex, and the differences came in favor of males. In light of the results of the study, the researchers recommended a set of recommendations, the most important of which are: The necessity of developing the mathematical content taught in the first year at the University of Bisha to motivate and excite students and develop positive attitudes towards teaching and learning mathematics. Enriching the content of the mathematics course with solving examples that help students to self-learn.

Keywords: Problems of teaching and learning mathematics, the University first year, the point of view of students, , the point of view of faculty members.

المقدمة:

تمثل السنة الأولى في الجامعات السعودية والتي يطلق عليها أحيانًا السنة التحضيرية؛ مرحلة مهمة من حياة الطلبة الملتحقين بالدراسة، حيث تهدف إلى تهيئة الطلبة للحياة الجامعية بشكل عام وتنمية قدراته على الاتصال والتفكير والتعليم كذلك رفع مستوى اللغة الإنجليزية ومعالجة جوانب القصور في بعض المقررات التخصصية.

والانتقال من التعليم العام للتعليم العالي نقطة تحول كبيرة في التعلم والتعليم، وإهمال الجانب التحضيري والتمهيدي لطلاب التعليم الجامعي له آثاره السلبية على المسيرة الجامعية والتحصيل الأكاديمي للطالب (يسري وعلي، 2016).

ويرى العقيلي (2014) أن للسنة الأولى دوراً محوريًا في تهيئة الطلاب والطالبات للدراسة والحياة الجامعية بما تتطلب من إعداد مهاري وعلمي ونفسي واجتماعي، وهذا يعد من الأهداف المركزية للسنة الأولى. ويضيف العقيلي أهدافا أخرى تتعلق بقضايا رفع مستوى الجودة والنوعية في التعليم الجامعي، ولعل من أهم هذه الأهداف زيادة معدلات استمرار الطالب وتخرجهم من خلا الحد من الهدر التعليمي الناتج عن فشل الطالب والتحويلات المتكررة بين التخصصات، وترشيد القبول من خلال التوجيه المناسب الطلاب للكليات التي تناسب مهاراتهم وقدراتهم، وتزويد الطالب بالمهارات اللغوية والمهارات العملية اللازمة، بالإضافة إلى تعزيز مهارات المستجدين في اللغة الإنجليزية، واستخدام الكمبيوتر، والتعلم والبحث والتواصل، وإعداد الطالب للمشاركة في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والبحثية للحياة الجامعية.

وفي جامعة بيشة تقدم السنة الأولى للطلاب والطالبات المستجدين في أربعة مسارات تتمثل؛ بالمسار الصحي، والمسار العلمي الهندسي، والمسار الإداري، والمسار الإنساني، حيث تهدف إلى تهيئة الطلاب والطالبات للتعلم الجامعي وتطوير مهاراتهم وتنمية إمكاناتهم في المجالات العلمية والفكرية، وإكسابهم المعارف والمهارات والكفايات الأساسية التي يحتاجون إليها في الدراسة الجامعية، وتعزيز مهارات التفكير العلمي وتحمل المسؤولية والتواصل والتعلم، وتنمية مهاراتهم في التعامل مع البيئة المعرفية والتقنيات الحديثة والبرامج الإلكترونية، وتوجيه الطلبة إلى التخصصات المناسبة لقدراتهم ومهاراتهم ورغباتهم للحد من نسب التعثر (جامعة بيشة، 1441هـ).

وتعتبر الرياضيات من أهم المقررات التي تقدم لطلاب وطالبات التخصصات العلمية في السنة الأولى بجامعة بيشة، والتي تمثل الأساس في دراسة الكثير من المجالات العلمية كالهندسة والفيزياء والكيمياء والحاسب الآلي ونظم المعلومات والمحاسبة وإدارة الأعمال.

وتُعد الرياضيات مِن أكثر المواد أهمية في عصرنا الحالي. فهي العِلم الذي تستند إليه جميع العلوم الأُخرى، كما أنّها تُمثّل قِمة التفكير التجريدي الذي يحول العالم إلى رموز وعلاقات رمزية، فهي الأساس في تقدم الفِكر الإنساني برمته بما فيه الفِكر الفلسفي، وأن تقدم البشرية وما سجلته ثورتها العِلمية في السنوات الأخيرة في الأرض والفضاء ما هو إلا تطبيق لعلاقات ومعادلات رياضية بالدرجة الأولى (المجيدل واليافعي، 2009).

والرياضيات لُغة العقل، وتحث على التفكير والتأمل، وهي عِلم تجريدي مِن ابتكار العقل البشري. وهي أيضاً سيدة العلوم بلا منازِع، ويرتبط بها التطور التكنولوجي، ومختلَف مجالات المعرفة التي تُسهم في بناء الحضارة الإنسانية (المجيدل، 2004).

وعلى الرغم مِن الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرِنا الحالي وتنوع استخداماتها وتطبيقاتها في جميع مجالات الحياة، إلا أنّه يلاحظ أن كثيراً من التلاميذ والطلبة يعانون صعوبات في تعلّمهم لهذه المادة، إذ إنّها تُمثّل لدى فِئَة واسعة من الطلبة مشكلة حقيقية تتطلب دِراستها مهارة وذكاء خاصًا (الصادق، 2001).

وقد شاركت المملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية للرياضيات (TIMSS) خلال خمس دورات متتالية للأعوام (2003، 2007، 2011، 2015، 2019) واحتل الطلبة مركزًا متأخرًا بين طلبة الدول المشاركة في الخمس دورات السابقة، حيث كان ترتيب الطلبة السعوديين وفق احصائيات مركز القياس والتقويم في دورة عام(2015) المركز التاسع والثلاثون بمتوسط تحصيل مقداره (368) نقطة يقل عن متوسط الأداء الدولي بـ (132) نقطة مما يدل على تدني مستوى الطلبة السعوديين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

إن الاعداد المتدني في مراحل التعليم قبل الجامعي يساهم في تدني تحصيل الطلاب للرياضيات في المرحلة الجامعية الأولى وافراز العديد من المشكلات المرتبطة في تعليم وتعلم الرياضيات .

وقد أشارت دراسة ابراهيم (2016) إلى أن من أهم مسببات تدني مستوى التحصيل لدى طلاب المرحلة الابتدائية بحفر الباطن في الرياضيات يعود إلى استخدام طرق تدريس قديمة، طول العام الدراسي وشعور الطالب بالملل. وتؤكد دراسة الأمين (2019) على أن أهم أسباب ضعف مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات يعود إلى كثرة الموضوعات في مقرر الرياضيات، وعدم تناسب مفردات المادة مع الوقت المحدد لها، وعدم التنوع في طرائق التدريس، وقلة الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية وعدم توفرها، وكثرة المواد الدراسية بالنسبة للطلاب، وغياب الأنشطة في تدريس الرياضيات، وعدم وجود مرشد للمتعلم.

وتوصلت دراسة الدويش (2019) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المختصين وطلاب وطالبات قسم الرياضيات في كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة الدراسة من (290) مستجيباً، وأظهرت النتائج أن معوقات تعلم وتعليم الخاصة بالطالب جاءت بدرجة عالية، ثم المعوقات الخاصة بالمعلم وكانت أيضاً بدرجة عالية، تلتها المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية بدرجة متوسطة، ثم المعوقات الخاصة بعناصر المنهج بدرجة متوسطة.

وتشير دراسة خليل (2020) إلى أن من أبرز هذه المعوقات كثافة مقرر الرياضيات وعدم كفاية المخصص لدراسة المقرر، وعدم ارتباط دروس الرياضيات بحياة الطالب الواقعية وافتقاد المعلومات السابقة الضرورية لدراسة الرياضيات، وبذلك يصعب علي الطالب فهم الرياضيات دون مساعدة، إضافه إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يتبعون طريقة التلقين في تدريس المقرر مما يتسبب في الملل، وكذلك التركيز على الاختبارات التحريرية على حساب الأسئلة الشفوية وعدم إعطاء الوقت الكافي للإجابة على أسئلة اختبار الرياضيات. كما أشار عجروش وأبو حرارة (2020) إلى أن من أهم الصعوبات التي يواجها بعض طلبة الجامعة هو حل المسائل الرياضية وتعلمهم للرياضيات، ويرجع ذلك إلى ضعف تأسيس كثير من الطلبة في تعليمهم الأساسي والثانوي.

وقد أظهرت نتائج دراسة الروقي (2016)، أن طلاب طلاب السنة الأولى في كليات محافظة عفيف موافقون بدرجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، والمقررات الدراسية، والطالب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم باختلاف البيانات الأولية: (الكلية، التخصص، المعدل التراكمي، عدد الإنذارات الأكاديمية).

وتوصل ميرزا (٢٠١٥) في دراسته إلى أن أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة بالسعودية في المجال الأكاديمي، والإداري عدم تمكن الطالب من مهارات اللغة الإنجليزية مما أنعكس سلبًا على أدائهم في المقررات العلمية، وعدم وجود مراقبة لأداء الطالب المستجد، وصعوبة فهم الطالب المستجد من بعض أعضاء هيئة التدريس الناطقين باللغة الإنجليزية، وخوف الطالب من صعوبة أسئلة الاختبارات، وتسجيل الطالب اسم المقرر دون معرفة اسم أستاذ المقرر.

وتوصلت دراسة الحربي وآخرون (٢٠١٣) إلى أن أهم المشكلات التي تواجه طالبات السنة الأولى داخل البيئة الجامعية في كليات الفروع بجامعة الدمام هي أن أساليب التدريس الحالية تقليدية وغير متجددة، إضافةً لتعارض بعض المواد الدراسية، ونقص وسائل الإيضاح والأجهزة التعليمية، والشعور بالملل؛ نتيجة لقلة فترات الراحة بين المحاضرات، وأن مبنى الكلية غير مهيأ للبيئة الجامعية، وعدم وجود أماكن لممارسة الأنشطة المختلفة للطالبات.

وأشارت دراسة المرشد وآخرون (2012) إلى أن مشكلات الانجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطالب والمدرس جاءت بدرجة عالية، وأن أكثر المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلبة، عدم اهتمام الأساتذة بالمشكلات الدراسية للطلاب، وتشتت القاعات الدراسية بين عدة مبان متباعدة، والمحاضرات متتالية بدون استراحة، والاختبارات تقيس الحفظ، وكثرة الاختبارات في الفصل الدراسي الواحد، وعدم وجود إجازة للمراجعة قبل الاختبار النهائي، وتتمثل أبرز المشكلات الأكاديمية التي يتعرض لها طلبة السنة التحضيرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بضعف الطلبة في اللغة الانجليزية، والمحاضرات المتتالية بدون استراحة، وعدم وجود ارشاد اكاديمي فعال، وقبول طلاب ضعيفي

التحصيل الثانوي والقدرات.

ونظرًا لأن السنة الأولى هي امتداد للتعليم العام وطلابها بالأساس هم من خريجي التعليم العام، فمشكلات تعلم الرياضيات بالسنة الأولى هي امتداد لمشكلات تعلم الرياضيات بالتعليم العام، إضافة لما تختص به السنة الأولى من مشكلات نتيجة لارتفاع أعداد الطلاب الملتحقين بها وكثرة قاعاتها التدريسية وتدريسها للرياضيات مقترنة باللغة الإنجليزية في بعض البرامج. ولأهمية ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة:

تسعى رؤية المملكة 2030 إلى إعادة هيكلة القطاع التعليمي، وصياغة متقدمة للأنظمة والتعليمات والقواعد التنفيذية التي تحكم تطوير العملية التعليمية_ التعلمية، ورفع فاعلية التطوير والتدريب بشكل مستمر من أجل وضع قاعدة للتنبؤ بمهارات والمعارف التي يجب إكسابها للجيل القادم ليحقق رؤية وأهداف المملكة، من خلال المناهج والتقييم، والتدريب، وقد تضمنت رؤية المملكة 2030 عدداً من المؤشرات الإستراتيجية لنتائج الاختبارات الدولية في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، حيث تسعى إلى رفع مستوى أداء الطلبة بالمملكة العربية السعودية في اختبارات timss، ومنافستهم لطلاب الدول المتقدمة (رؤية المكلة 2030، 2016).

وعلى الرغم من ذلك يواجه الكثير من الطلاب والطالبات مشكلة كبيرة في تعلم الرياضيات حيث تشير دراسة الدويش (2019) إلى أن أهم المعوقات صعوبة تحقيق نواتج التعلم المتوقعة الخاصة بتنمية مهارات التفكير العليا، وعدم مراعاة المحتوى وطرق التدريس للفروق الفردية بين الطلاب وتحقيق ميولهم، وضعف المحتوى في مواكبة التطورات العلمية لهذا العصر، وضعف توافر الوسائل التعليمية بشكلها العام كالمجسمات والبرمجيات التعليمية وغيرها، وقلة استخدام معلم الرياضيات لوسائل وتقنيات التعليم في التدريس، وقلة تنويع أساليب التقويم وأدواته، وضعف متابعة المعلم لتقويم حل مسائل مهارات التفكير العليا الموجودة في المحتوى وإعطاء تغذية راجعة للطلبة. ويؤكد منصور (٢٠١٣) إلى أن الطلبة في كلية التربية في جامعة حائل يواجهون صعوبات في التمييز بين التحويلات الهندسية (الانعكاس، التماثل، الدوران، الانسحاب) وتطبيقاتها، كما خلصت دراسة النذير (2014) إلى أن مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية ودول الخليج يرتكز في أربعة محاور رئيسية والتي تتمثل بمحور المشكلات المتعلقة بالمتعلمين وتمكنهم من المعرفة الرياضية، واستراتيجيات حل المسائل حيث تبين وجود صعوبات نوعية في استيعاب المعرفة المفاهيمية والإجرائية في الرياضيات، ومحور المشكلات المتعلقة بإعداد معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكليات التربية حيث تبين وجود أوجه ضعف في الكفايات التدريسية المطلوبة، والتمكن من التخصص الأكاديمي في الرياضيات، ومحور المشكلات المتعلقة بمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة وتطورهم المهني حيث تبين وجود أوجه ضعف في الكفايات التدريسية المطلوبة، وصعوبات في التمكن من تدريس الكتب المطورة، ومشكلات في عمل الإشراف التربوي على التطور المهني المطلوب لمعلمي الرياضيات، ومحور المشكلات المتعلقة في مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية حيث تبين وجود مشكلات متعلقة بالإصدارات المطورة والتقنية اللازمة لتدريسها، بالإضافة المشكلات متعلقة بالبناء التنظيمي بين رياضيات التعليم العام والتعليم الجامعي.

ومن خلال المتابعة لمشكلات التي يواجها الطلاب في تعلم الرياضيات يتضح أنها تنتقل من التعليم العام إلى التعليم الجامعي حيث تشير دراسة خليل (2020) إلى أن من أبرز هذه المعوقات كثافة مقرر الرياضيات وأن الوقت المخصص لدراسة المقرر غير كافٍ، ولا ترتبط دروس الرياضيات بحياة الطالب الواقعية ويفتقد إلى المعلومات السابقة الضرورية لدراسة الرياضيات. وبذلك يصعب علي الطالب فهم الرياضيات دون مساعدة، إضافه إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يتبعون طريقة التلقين في تدريس المقرر مما يتسبب في الملل، وكذلك التركيز على الاختبارات التحريرية على حساب الأسئلة الشفوية وعدم إعطاء الوقت الكافي للإجابة على أسئلة اختبار الرياضيات. كما أشار عجروش وأبو حرارة (2020) إلى أن من أهم الصعوبات التي يواجها بعض طلبة الجامعة هو حل المسائل الرياضية وتعلمهم للرياضيات، ويرجع ذلك إلى ضعف تأسيس كثير من الطلبة في تعليمهم الأساسي والثانوي.

ويواجه طلبة السنة الأولى في جامعة بيشة بعض المشكلات في دراسة الرياضيات في مختلف التخصصات العلمية، حيث تظهر نتائج احصائيات تعثر الطلبة في مقررات الرياضيات بالسنة الأولى بجامعة بيشة؛ تعثرهم بنسبة وصلت إلى 31% في الفصل الثاني لعام 1439-1438هـ، وإلى 37% في الفصل الأول لعام 1440-1439هـ، وإلى 32% في الفصل الثاني لعام 1440-1441هـ (كلية العلوم في جامعة بيشة ،2021). وعليه يتحدد موضوع الدراسة الحالية في التعرف على مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتي:

1- ما مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظرهم؟

2- ما مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم تعزى للمتغيرات (الجنس، الكلية، التخصص)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظرهم.

2- التعرف على مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم تبعًا للمتغيرات الجنس، الكلية، التخصص.

4- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: وتتمثل في التالي:

1- قد تتوافق الدراسة الحالية مع رؤية المملكة 2030 في سعيها لتطوير التعليم والسعي إلى رفع مستوى أداء الطلبة بالمملكة العربية السعودية في الرياضيات.

2- قد تساهم في فتح المجال أمام الباحثين للبحث عن مشكلات أخرى في تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الجامعية، والتي يمكن أن تكون مكملة وداعمة للدراسة الحالية.

3- قد تساعد في إثراء المكتبة العربية بموضوع المشكلات التي تواجه تعليم وتعلم الرياضيات بالمرحلة الجامعية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في التالي:

1- قد تساهم في تزويد القسم العلمي بأهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب والطالبات في دراسة مقررات الرياضيات.

2- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في تطوير مقررات الرياضيات في السنة الأولى بما يتناسب مع حاجات الطلاب والطالبات.

3- قد تقدم تغذية راجعة للقائمين على برنامج السنة الأولى في جامعة بيشة إلى التعرف على جوانب القصور في تعليم وتعلم الرياضيات من أجل وضع الخطط العلاجية للتغلب عليها.

4- قد تساهم الدراسة الحالية في التقليل من نسبة تعثر الطلبة في مقررات الرياضيات بالسنة الأولى بجامعة بيشة.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية للدراسة الحالية بطلاب وطالبات السنة الأولى وأعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في جامعة بيشة.

الحدود الزمانية: يتحدد المجال الزمني لتطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1443هـ.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على تحديد مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

مصطلحات الدراسة:

مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات:

يعرف الزيات (٢٠٠٢) مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات بأنها» صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، والفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي، وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية».(ص.548).

ويعرف الباحثان مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات إجرائيًا بالدراسة الحالية بأنها ما يواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من عقبات تعلم وتعليم تؤدي إلى تعثرهم في مقررات الرياضيات.

السنة الأولى في جامعة بيشة:

السنةالأولى:عرفت بأنها السنة الدراسية الأولى للطلاب والطالبات المستجدين بجامعة بيشة، والتي تقدمها الجامعة في أربعة مسارات هي: المسار الصحي، والمسار العلمي الهندسي، والمسار الإداري، والمسار الإنساني؛ لتهيئتهم وإكسابهم المهارات الجامعية الأساسية، ويتوجب على الطالب/الطالبة إنهاء جميع مقرراتها الدراسية في المدة الزمنية المحددة لها، وتحتسب ضمن الخطة الدراسية للطالب/الطالبة، وكذلك تحتسب ضمن المعدل التراكمي (الدليل التعريفي بجامعة بيشة للسنة الأولى، 1442-1441). ويتبنى الباحثان هذا التعريف في جميع أجزاء الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الأطار النظري:

يحظى تعليم وتعلم الرياضيات بقدر كبير من الاهتمام بين شتى دول العالم، فنجد الحرص الدءوب على تطويرها جنبًا إلى جنب مع تصاعد وتيرة الأبحاث والدراسات حول أنسب السبل والطرق لتعليمها، وذلك لأهمية الرياضيات في حياتنا، فهي تساعد الفرد على تنظيم أفكاره وتجعله الأقدر على حل مشكلاته بنفسه وتشعره بالتميز، فالرياضيات تعزز الجوانب السلوكية الإيجابية في حياتنا.

أهداف تعليم وتعلم الرياضيات

يهدف تعليم وتعلم الرياضيات إلى أهداف مختلفة تختلف باختلاف العصر والثقافة، إلا أن هذه الأهداف تتضمن بشكل عام (الناطور، 2010):

1- تعليم مبادئ العد الأساسية.

2- تعليم مبادئ الرياضيات الأساسية (حساب، جبر ابتدائي، هندسة رياضية، علم المثلثات) للطلاب.

3- تعليم مبادئ الرياضيات المجردة مثل مفاهيم المجموعة والدالة.

4- تعليم حقول الرياضيات المختصة مثل الهندسة الإقليدية، علم الحسبان (علم يستخدم لدراسة التغير في الدوال وتحليلها، حيث يدرس النهايات والاشتقاق والتكامل والمتسلسلات الانهائية).

5- تعليم طرق حل المسائل وتقنيات حل المسائل غير الاعتيادية.

6- تعليم الفرد طرق استخدام الرياضيات في حل مسائل ومشكلات من الحياة اليومية.

7- تعليم الإنسان طرق ومبادئ التفكير المجرد غير المحدود.

وأشار الجندي (2014) إلى أن أبرز أهداف تعليم وتعلم الرياضيات تزويد الطلبة بالمعرفة الرياضية المعاصر، ومساعدة الطلبة على اكتساب المهارات في إجراء العمليات الرياضية وحلّ المشكلات واستخدام الآلات الحاسبة، وتنمية الاستقلال الذهني للطالب عن طريق تشجيعه على اكتشاف القواعد والعلاقات والأنماط الرياضية، وتقدير صحة النتائج وتفسيرها، وتدريب الطلبة على استخدام الأساليب العلمية والمنطق الرياضي في التفكير، وتنمية القدرة الابتكارية للطالب، وتنمية الاتجاهات والميول العلمية، وإبراز الرياضيات كأداة نافعة لمعالجة مشكلات البيئة الاقتصادية في عمليات التخطيط وفي خدمة المواد الدراسية الأخرى، ومساعدة الطالب على تذوق النواحي الجمالية في مادة الرياضيات، واكتساب اتجاها نحو العلم والعلماء وتقدير جهودهم.

وتهدف مباديء ومعايير الرياضيات العالمية إلى توفير الإرشاد للمعلمين والتربويين حول محتوى الرياضيات وطبيعته، كما تصف تلك المباديء خصائص تعليم الرياضيات ذي النوعية العالية المستوى، وتتناول المعايير محتوى الرياضيات والعمليات التي يجب أن يتعلمها الطلاب، وتنبع قوة هذه المباديء كموجهات وأدوات لاتخاذ القرارات من تفاعلها في ذهن التربويين، كما تكون هذه المباديء قوية عندما يجري استخدامها معًا لتطوير برامج الرياضيات المدرسية ذات النوعية العالمية، وترتبط قضية تعليم الرياضيات ارتباطًا وثيقًا بإعداد المعلمين ليصبحوا ذوي خبرة، وأنه من الضروري أن يصبح المعلمون ذوي معرفة ودراية في الرياضيات التي تقدم في الجامعات، ومنهج المرحلة التي يقومون بتدريسها، مع التدريب على استراتيجيات التدريس الحديث، لتزويد المعلمين بالمعرفة التي يحتاجونها ليصبحوا معلمين ذوي فعالية (الراجح والغامدي، 2014).

مما سبق يتضح أن تعليم وتعلم الرياضيات يسعى إلى زيادة الفرصة أمام الطلاب لممارسة طرق التفكير السليم، مثل التفكير التأمليّ، والاستنباطيّ، والاستقرائيّ، وزيادة مهارات التلاميذ في استخدام أسلوب حلّ المشكلات. مساعدة التلاميذ على التعرّف على أثر الرياضيّات في التطوّر الحضاري. كما أن لكل مرحلة من مراحل التعليم أهدافها الخاصة من خلال تعليم وتعلم الرياضيات.

أهمية تعليم وتعلم الرياضيات :

تعتبر الرياضيات أحد المجالات المعرفية المهمة التي يعتاد فيها الفرد التفكير السليم الذي يستخدمه في الرقي بطريقة معيشته في الحياة وفي حل مشكلاته، فمناهج الرياضيات هي وسيلة المجتمع لإعداد الأفراد لمواجهة بيئاتهم أو حل مشاكلها المتنوعة والإسهام في تطويرها، وكذلك إعدادهم لمواجهة تحديات عالمية، وإقليمية ومحلية ومستقبل غير قابل للتنبؤ بالإضافة إلى إعدادهم لتشكيل هذا المستقبل ومواجهة تحدياته، وتعلم قواعد ومبادئ الرياضيات سينمي بصورة غير مباشرة مجموعة كبيرة من المهارات والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية، ولعل من أهم هذه المهارات مهارة حل المشكلة التي ترتبط بخطوات حل المسألة ككل في الرياضيات، والتي لها علاقة وثيقة بأحداث الحياة اليومية للمتعلم (عبد الهادي، 2011).

كما تُعد الرياضيات الأساس الذي تستند إليه سائر العلوم، وتنطبق هذه الحقيقة لا على العلوم الطبيعية فحسب، بل حتى على العلوم الإنسانية. ذلك أن الرياضيات قد أصبحت اليوم لغة كلّ العلوم والصيغة المشتركة بينهما لأنّها لغة الدقة والقياس؛ فهي

لا تترك مجالًا للخلاف، وهي حاسمة في التفاهم، مما جعل العلوم الأخرى تهتم بالقياس الرياضي، وتسعى للتعبير عن قوانينها في صيغ رياضية ومعادلات، وذلك حتى في العلوم التي تدرس السلوك الإنساني مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، وعلم الاقتصاد (نور الدين وأخرون، 2016).

ويؤكد ذلك محمد (2005) على أن تقدم العلوم وازدهارها يقاس بما تحويه من الرياضيات وما يدخل فيها من حسابات ورموز، ويرجع الفضل إليها فيما وصل إليه العالم في الوقت المعاصر من تقدم تكنولوجي في جميع المجالات خاصة الحاسبات الإلكترونية وبرمجياتها المتطورة والفضائيات وشبكة المعلومات، مما

جعل الرياضيات تحتل مكانة مرموقة في المناهج الدراسية، وأداة مهمة لتنظيم الأفكار وفهم المحيط الذي نعيش فيه ، حتى أصبحت منهج وطريقة للبحث.

وأشار المليجي وأحمد وعطيفي (2015) إلى أن الرياضيات المجتمعية تمثل جزء مهمًا من جوانب الحياة حيث يؤثر إتقانها على الأداء الناجح للعمل والمدرسة والمجتمع، ومن أهمية الرياضيات المجتمعية؛ تغذية دافعية المتعلم وتنمية فهمة للمفاهيم الرياضية من خلال تطبيقات الحاسب، وأن تدريس مهارات الحياة أمر متصل بشكل مباشر مع الأهداف المدرجة في مستويات ومعايير المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)، وتنمية التدريس المتكامل والتضمين الفعال للموضوعات ومهارات الحياة المرتبطة في محتوى المقررات المتاحة وتوظيف الخبرات المرتبطة بالمجتمع، وكسر الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال استخدام مواقف الحياة الواقعية حيث تضع الرياضيات المتعلم في إطاره الواقعي، ومساعدة المتعلم على إتقان الصفوف الدراسية بطرق غير تقليدية، ومساعدة ذوي صعوبات التعلم على التعلم والاندماج في تطبيقات الحياة المختلفة، وتطبيق الرياضيات في حل المشكلات وبالتالي يصبح المتعلم أكثر كفاءة على استخدام المهارات الأساسية الرياضية وزيادة القدرة على حل المشكلات المعقدة.

أهمية الرياضيات من المسلمات حيث إن الرياضيات تلعب دورًا مهمًا في مختلف مجالات الحياة؛ وقد تم استخدام نتائج التحليل الرياضي لآلاف السنين لإنشاء طرق أكثر كفاءة وموثوقية لحل مشكلات العالم الحقيقي. على سبيل المثال، وقد استخدم الإغريق الهندسة لبناء المباني التي كانت قادرة على تحمل الزلازل والكوارث الطبيعية الأخرى. واليوم لا تزال الرياضيات جزءًا حيويًا من الهندسة المعمارية والهندسة. إن الرياضيات أمر حيوي أيضًا في التعليم والحياة بشكل عام.

كما أن لتعليم وتعلم الرياضيات أهمية كبيرة في حياة الإنسان، فمن خلال الرياضيات يتم قياس العالم من حولنا ومقارنته وفهمه، وتشارك الرياضيات في الفن والموسيقى والعلوم والتكنولوجيا، وأن الرياضيات أداة مهمة للتواصل وحل المشكلات واتخاذ القرار، وحل المشكلات، فلا عجب أن تكون الرياضيات أم العلوم.

مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات :

يُعد تدني مستوى تحصيل الطلبة مشكلة تربوية اجتماعية، يقع فيها الطالب ويشقى فيها الآباء والمعلمون في البيت والمدرسة، وتحتل هذه المشكلة مكانًا بارزًا في تفكير المنشغلين بالتربية والتعليم في جميع بلدان العالم، حيث أن مستويات الطلبة سواء كانت متدنية أم متوسطة أم مرتفعة ترتبط ارتباطًا مباشرًا أو غير مباشر بعوامل تؤثر فيها سلبًا أو إيجابًا، والرياضيات هي إحدى المواد التي يدرسها الطالب، وبذلك فإن تدني التحصيل والضعف في مادة الرياضيات يعود إلى عدة عوامل منها ما يتصل بمستوى تحصيل الطالب في المرحلة الدراسية نفسها، ومنها ما يتصل بالطالب نفسه، ومنها ما يتصل بالمعلم وأسلوبه وطرائق التدريس التي يستخدمها، وأخرى تتصل بالمدرسة، ومنها ما يتصل بصعوبة المنهج (الشامي، 2008).

وعليه يمكن تصنيف مشكلات تعلم وتعليم الرياضيات في المجالات الآتية:

أ. المشكلات المتعلقة بكتاب الرياضيات:

يُعد الكتاب أحد العناصر الرئيسة التي تؤدي دورًا بارزًا في العملية التعليمية_ التعليمية، ويمثل الكتاب أهم روافد المنهاج التعليمي، حيث لا يستطيع المتعلم الاستغناء عنه، فهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطالب معلوماته أكثر من غيره من

المصادر، كما أنه الأساس الذي يعتمد عليه المعلم في تحضير دروسه قبل الدخول إلى حجرة الدراسة (عبد المجيد، 2011). ويرى كل من عبد الخالق والعملة (2000) أن الكتاب يمثل الوسيط الفعلي للتواصل بين المعلم والمتعلم، فهو بين يدي المتعلم يلقي النظر فيه متى يشاء بالإضافة إلى أنه يزود الطلبة بالأنشطة والتدريبات، ويوفر لهم فرصًا متساوية للتعليم تناسب قدراتهم المختلفة، وعلى الرغم من أهمية كتاب الرياضيات أظهرت دراسة القضاة والأبرط (2007) أنه في مجال كتاب الرياضيات والمادة الدراسية كانت تقديرات الطلبة لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات بدرجة متوسطة، وأن السبب في ذلك يعزى إلى صعوبه كتاب الرياضيات، حيث أن الطالب لا يستطيع فهم المادة التي يحتويها الكتاب دون تدخل مستمر من قبل معلم مادة الرياضيات، وعلاوة على ذلك وجود ضعف في الكتاب نفسه من حيث الطباعة ووضوح الأهداف. وأشارت دراسة الشامي (2008) أن أبرز المشكلات المتعلقة بمقرر الرياضيات تتمثل بضعف استخدام الطرق المثيرة والمشوقة لتعليم الطالب، ووجود أخطاء في بعض التمارين، واعتبار مادة الرياضيات كأنها صعبة مما أدى إلى كراهيتها، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ووجود بعض التمارين الصعبة.

ويؤكد عبد المجيد (2011، 42) أن أهم مشكلات تدريس الرياضيات عدم الاهتمام بالنشاط المدرسي المرافق للدروس.

ب. المشكلات المتعلقة بالطالب:

هناك مشكلات تتعلق بالطالب تؤثر سلبًا في تعليم وتعلم الرياضيات ومنها مشكلة التأخر عن زمن الدراسة، وقلة اهتمام الطالب بحل المسائل والواجبات البيتية، وافتقار الطلبة لأساسيات مادة الرياضيات، واعتقاد الطالب بأن الرياضيات ليس لها ضرورة في الحياة، وتعود الطالب على الحفظ دون الفهم (آدم، 2010).

وأظهرت دراسة عبدالمجيد (2011) أن أبرز مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات المتعلقة بالطالب تتمثل؛ بالاتجاهات السلبية للطلبة نحو الرياضيات، وضعف الطلبة بأساسيات الرياضيات السابقة، وعدم بذل الطلبة جهدًا كبيرًا في تعلم الرياضيات لانشغالهم بالمواد الأخرى، أو لإهمالهم مادة الرياضيات، مع ضعف المتابعة المنزلية للطلبة.

ج. المشكلات المتعلقة بالمعلم:

يُعد المعلم ركنًا مهمًا من أركان عملية الاتصال والتواصل ،فهو يقوم بدور المرسل ويهدف إلى التأثير في الآخرين، وهو صاحب رسالة يود نقلها إلى غيره، كما يعتبر حجر الزاوية في العملية_ التعليمية حيث يقع عليه دور كبير في المراحل الأساسية للتعليم على وجه الخصوص، ومن الضروري أن يكون المعلم فعالًا بجعل الطلبة مشاركين في الفصل وبخاصة أثناء تعلم الرياضيات، والمعلم الفعال هو الذي لديه الكفايات الالزمة التي تعينه على أداء وظيفته بالشكل الأمثل (الهباش، 2014).

وذكرت آدم (2010) أن من مشكلات تدريس الرياضيات المتعلقة بالمعلم عدم الاهتمام بتدريبه، ونقص الإمكانات والأجهزة المعينة له، وكثرة الحصص، وكثرة الطلبة في الفصل مما يعيق من جهوده.

وأشار الشامي (2008) إلى أن أبرز المشكلات المتعلقة بالمعلم في مجال تدريس الرياضيات ضعف تقديم المواضيع الرياضية بالشكل الذي يستوعبه الطلبة، مع ضعف في التأهيل والتدريب، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وازدحام القاعات الدراسية، وعدم تدريب الطلبة على مهارات التفكير العليا، وعدم تفعيل الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات.

د. المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية:

تمثل البيئة الصفية وما تحتويه من أثاث وتهوية وإضاءة جيدة من أهم العوامل التي تؤثر في نفسية الطلبة، وأشار عبدالمجيد (2011) إلى أن المشكلات التي تواجه تدريس الرياضيات والتي تتعلق بالبيئة الصفية؛ قلة الوسائل التعليمية وخاصة الإلكترونية منها، وعدم اتساع الفصول الدراسية، وعدم توفر المختبرات العلمية الخاصة بتدريس الرياضيات.

ويؤكد دعدوع (2007) على أن أبرز مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات: انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي بدأت تغزو حتى التعليم العالي، وضعف التكنولوجيا في التعليم، وضعف خلفية المعلمين في مجال التقويم التربوي واساليبه، والنظرة غير العلمية للأنشطة التربوية، وضعف الكفاءة المهنية للمعلمين في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

ويرى الباحثان إن إحدى الأنشطة اليومية الكثيرة التي يجب أن يقوم بها معلم الرياضيات هو تشخيص وحل المشكلات التي يعاني منها الطلاب في تعلم الرياضيات فبعض الطلاب يعانون من مشكلات ثانوية غير متكررة في تعلم الرياضيات، بينما يوجد آخرون لهم مشكلات مستمرة تمثل عوائق كبيرة للتعلم، وعلى معلم الرياضيات تقع مسؤولية تحديد صعوبات التعلم المحدودة الخاصة التي قد يجدها الطالب ويتخذ الإجراءات التي قد تساعد في حل هذه المشكلات.

السنة الأولى في جامعة بيشة :

تتطلع جامعة بيشة من خلال السنة الأولى إلى تحقيق تميز أكاديمي ومعرفي لطلاب وطالبات الجامعة في مختلف المسارات، فالخطة الدراسية للمسارات العلمية الثلاثة تتكون من مقررات علمية قام بإعدادها نخبة متميزة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وفقًا لخبراتهم الأكاديمية الواسعة، واستنادًا إلى تجارب الجامعات المرموقة في هذا المجال، والسنة الأولى في جامعة بيشة عبارة عن السنة الدراسية الأولى للطلاب والطالبات المستحدين بجامعة بيشة، والتي تقدمها الجامعة في ثلاثة مسارات هي: المسار الصحي، والمسار العلمي والهندسي، والمسار الإداري الإنساني، ويتوجب على الطلبة إنهاء جميع مقرراتهم الدراسية في المدة الزمنية المحددة لها، وتحتسب هذه السنة من ضمن الخطة الدراسية للطلبة، كما وتحتسب من ضمن المعدل التراكمي (جامعة بيشة، 2022).

أهداف السنة الأولى :

تسعى جامعة بيشة عبر السنة الأولى إلى تأهيل الطلاب والطالبات المستجدين أكاديميًا ومعرفيًا ومهاريًا، من أجل توفير سبل النجاح لهم خلال مسيرتهم التعليمية، ومتابعة دراستهم بالتخصص المناسب لقدراتهم وإمكاناتهم، كما أن تطبيق مفهوم السنة الأولى بالجامعة يأتي من منطق حرص جامعة بيشة على تطوير مخرجات التعليم العالي، وتلبية احتياجات سوق العمل (جامعة بيشة، 2022).

مقررات الرياضيات بالسنة الأولى

يدرس الطالب في الفصلين الدراسيين الأول والثاني مقررات السنة الأولى، والتي تتضمن مقرر الرياضيات بالسنة الأولى كالآتي:

المسار الإداري الإنساني: الكتاب المقرر لهذا المسار هو مباديء الرياضيات: لطلبة الإقتصاد والعلوم الإدارية، ويهدف هذا المقرر أن يكون الطالب قادرًا على التعرف على المفاهيم الاساسية لرياضيات الأعمال، وإكسابه مهارات تساعده على اتخاذ القرارات السليمة، ويتكون المقرر من المفردات الآتية (جامعة بيشة، 2020):

الفئات والأعداد الحقيقية،الدوال وتطبيقاتها التجارية، نهاية الدوال، حل نظام المعادلات وتطبيقاتها التجارية، المشتقات التفاضلية وتطبيقاتها، التكامل والتطبيقاته، المصفوفات.

المسار العلمي والهندسي: الكتاب المقرر لهذا المسار هو التفاضل والتكامل: لطلبة المسار العلمي والهندسي، ويهدف هذا المقرر أن يكون الطالب قادرًا على التعرف على المفاهيم الأساسية للرياضيات، وإكسابه مهارات تساعده على اتخاذ القرارات السليمة، ويتكون المقرر من المفردات الآتية (جامعة بيشة، 2020):

مقدمة عن الأعداد الحقيقية، تعريف الدوال وأنواعها، نهاية الدوال وتعريف الاتصال، المشتقات التفاضلية وتطبيقاتها، التكامل والتطبيقاته.

ويرى الباحثان أن الطالب يستطيع من خلال السنة الأولى الحصول على الإعداد الذهني والمعرفي، الذي يهيئ له الوقت المناسب للتكيف مع الجو الدراسي الجامعي الجديد، فهي تفيد الطلاب كثيراً وتسهل لهم عملية الانفتاح التعليمي والاندماج الأكاديمي والاجتماعي، وتمهد سبل الاتصال والتواصل في البيئة الجديدة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرض بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، سواء كانت دراسات عربية أو أجنبية، وتم عرضها حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، كالآتي:

هدفت دراسة الدويش (2019) إلى التعرف على معوقات تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المختصين وطلاب وطالبات قسم الرياضيات في كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي), مستخدماً الاستبانه أداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (290) مستجيباً، أظهرت النتائج أن معوقات تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت المحاور الأربعة بالترتيب التنازلي الآتي: المعوقات الخاصة بالطالب، إذ جاءت بدرجة عالية وبمتوسط (3.42)، ثم المعوقات الخاصة بالمعلم بدرجة عالية وبمتوسط (3.38)، ثم المعوقات الإشرافية والإدارة والبيئية والاجتماعية بدرجة متوسطة وبمتوسط (3.24)، ثم المعوقات الخاصة بعناصر المنهج بدرجة متوسطة وبمتوسط (3.23)، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تبعاً لمتغير المهنة (الصفة) بين متوسطات آراء الطلاب والطالبات من جهة وآراء المختصين من جهة أخرى ، لصالح أفراد العينة من المختصين حول كل من: المعوقات الخاصة بأساليب وطرق واستراتيجيات التدريس، والمعوقات الخاصة بالتقويم، والدرجة الكلية للمعوقات الخاصة بالمنهج، مما يدل على أن أفراد العينة من المختصين يوافقون بدرجة أكبر من الطلاب والطالبات على تلك المعوقات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تبعاً لمتغير الجنس بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات حول المعوقات الخاصة بالمعلم لصالح أفراد العينة من الطلاب، مما يدل على أن الطلاب يوافقون بدرجة أكبر من الطالبات على المعوقات الخاصة بالمعلم.

وهدفت دراسة الروقي (2016) إلى التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب السنة الأولى في كليات محافظة عفيف أثناء فترة الدراسة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالبًا وطالبة، أظهرت النتائج أن الطلاب موافقون بدرجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، والمقررات الدراسية، والطالب، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم باختلاف البيانات الأولية: (الكلية، التخصص، المعدل التراكمي، عدد الإنذارات الأكاديمية).

وهدفت دراسة ميرزا (٢٠١٥) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية بالسعودية في المجال الأكاديمي، والإداري، والفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيرات الجنس، والمركز الإقليمي، والبرنامج التعليمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان كأداة للدراسة. أظهرت النتائج أن أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية بالسعودية عدم تمكن الطالب من مهارات اللغة الإنجليزية مما أنعكس سلبًا على أدائهم في المقررات العلمية، وعدم وجود مراقبة لأداء الطالب المستجد، وصعوبة فهم الطالب المستجد من بعض أعضاء هيئة التدريس الناطقين باللغة الإنجليزية، وخوف الطالب من صعوبة أسئلة الاختبارات، وتسجيل الطالب اسم المقرر دون معرفة اسم أستاذ المقرر.

وهدفت دراسة الحربي وآخرون (٢٠١٣) إلى الكشف عن أهم المشكلات الأكاديمية والاجتماعية التي تواجه طالبات السنة الأولى داخل البيئة الجامعية في كليات الفروع بجامعة الدمام، وقد استخدم الباحثون في دراستهم استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية من طالبات السنة الأولى بكليات الفروع بلغت (120) طالبة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت إلى أن أهم المشكلات هي أن أساليب التدريس الحالية تقليدية وغير متجددة، إضافةً لتعارض بعض المواد الدراسية، ونقص وسائل الإيضاح والأجهزة التعليمية، والشعور بالملل؛ نتيجة لقلة فترات الراحة بين المحاضرات، وأن مبنى الكلية غير مهيأ للبيئة الجامعية، وعدم وجود أماكن لممارسة الأنشطة المختلفة للطالبات.

كما هدفت دراسة نجم ومهنا (Nejem & Muhanna, 2013) إلى التعرف على معوقات تدريس مقرر الرياضيات التي تواجه معلمي الصف في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (226) معلمًا ومعلمة،

أظهرت النتائج أن المعلمين يواجهون معوقات بدرجة عالية في التخطيط والتنفيذ والتقويم وكان من أبرزها: ضعف إعداد الخطة الفصلية لمقرر الرياضيات، وعدم مناسبة الخطط العلاجية لضعيفي التحصيل، وعدم مناسبة زمن الحصة لأهداف الدرس، وعدم إجراء مراجعةٍ سريعة للدرس السابق، وإهمال ربط الدرس الجديد بالخبرات السابقة، وإهمال التدرج في مستوى صعوبة الأسئلة، وصعوبة تشخيص مواطن القوة والضعف لدى الطلاب، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معوقات تدريس الرياضيات تعزى لمتغير النوع أو الفصل الدراسي.

وهدفت دراسة المرشد وآخرون (2012) إلى التعرف على مشكلات الانجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطالب والمدرس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (475) طالبًا وطالبة، و(56) عضو هيئة تدريس في السنة التحضيرية بجامعة الجوف، أظهرت النتائج أن مشكلات الانجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطالب والمدرس جاءت بدرجة عالية، وأن أكثر المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلبة، عدم اهتمام الأساتذة بالمشكلات الدراسية للطلاب، وتشتت القاعات الدراسية بين عدة مبان متباعدة، والمحاضرات متتالية بدون استراحة، والاختبارات تقيس الحفظ، وكثرة الاختبارات في الفصل الدراسي الواحد، وعدم وجود إجازة للمراجعة قبل الاختبار النهائي، وتتمثل أبرز المشكلات الأكاديمية التي يتعرض لها طلبة السنة التحضيرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بضعف الطلبة في اللغة الانجليزية، والمحاضرات المتتالية بدون استراحة، وعدم وجود ارشاد اكاديمي فعال، وقبول طلاب ضعفي التحصيل الثانوي والقدرات.

وهدفت دراسة ديلاني (Delaney, 2006) إلى التعرف على معوقات تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية في أستراليا، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (127) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج وجود العديد من المعوقات في تعليم الرياضيات منها ما يعود للمعلم من حيث تأهيله، وللطالب من حيث اهتمامه بما يتعلم، والظروف التي يعيشها، وتكرار غيابه، وصعوبة المنهاج، واستثمار الطلبة لوقت الفراغ في الدراسة.

في حين هدفت دراسة بلنجس و كلنديرمان(Billings & Klanderman,2000) إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه طلبة كلية الرياضيات في تفسير الأشكال والمخططات التي تتضمن السرعة كواحدة من المتغيرات، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (172) طالبًا وطالبة، وقد بينت الدراسة عدداً من المعوقات المعرفية من بينها (سوء فهم للسرعة الآنية ومعدل السرعة، والخلط بين متغيري السرعة والمسافة، كما توصلت الدراسة إلى أن العديد من المعيقات المعرفية التي وجدت في الدراسات السابقة لطلبة الثانوية لا زالت مستمرة حتى مع طلبة الكلية الذين لديهم خلفية جيدة في الرياضيات، وبروز المعيقات المعرفية لدى معلمي ما قبل الخدمة في الدراسة على الرغم من بذلهم لجهد أكبر في تفسير الرسومات البيانية.

التعليق على الدراسات السابقة :

اتفقت الدراسة الحالية مع أهداف بعض الدراسات السابقة بصورة جزئية، حيث هدفت دراسة الدويش (2019) إلى التعرف على معوقات تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المختصين وطلاب وطالبات قسم الرياضيات في كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ودراسة ميرزا (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية بالسعودية في المجال الأكاديمي، والإداري، ودراسة الحربي وآخرون (٢٠١٣) والتي هدفت إلى الكشف عن أهم المشكلات الأكاديمية والاجتماعية التي تواجه طالبات السنة الأولى داخل البيئة الجامعية في كليات الفروع بجامعة الدمام، ودراسة نجم ومهنا (Nejem & Muhanna, 2013) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تدريس مقرر الرياضيات التي تواجه المعلمي، ودراسة ديلاني (Delaney, 2006) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية في أستراليا، ودراسة بلنجس و كلنديرمان (Billings & Klander-man,2000) والتي هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه طلبة كلية الرياضيات في تفسير الأشكال والمخططات التي تتضمن السرعة كواحدة من المتغيرات.

كما اتفقت الدراسة الحالية بمنهج الدراسة مع الدراسات السابقة حيث اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأدة لجمع البيانات، كدراسة كل من الدويش (2019)، وميرزا (٢٠١٥)، والحربي وآخرون (٢٠١٣)، ونجم ومهنا (Nejem & Muhanna, 2013)، وديلاني (Delaney, 2006) وبلنجس و كلنديرمان (Billings & Klanderman,2000).

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة الدويش (2019) كونها تسعى إلى التعرف على معوقات تعلم وتعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة الروقي (2016) كونها تسعى للتعرف على أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب السنة الأولى بينما اختصت الدراسة الحالية بمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات، بينما توافقت مع دراسة الروقي بطبيعة عينة الدراسة والتي تتمثل بطلبة السنة الأولى.

وتم الإستفادة من الدراسات السابقة في العديد من الأمور كمراجع ومصادر متعلقة بالأدب النظري، وتحديد مشكلة الدراسة الحالية وصياغة تساؤلاتها، وتجهيز الإطار النظري، والاطلاع على مناهج البحث المستخدمة من قبل الباحثين، وبناء الاستبانة، والإفادة من خبرات الباحثين في كيفية عرض مشكلة الدراسة، وتحليل ومناقشة النتائج.

منهج وإجراءات الدراسة :

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي وهو المنهج المناسب لطبيعتها، حيث أشار كل من عدس وعبدالحق وذوقان (2020) بأنه «أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو حدث ما، أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف على الظاهرة المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه». (ص.247)

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب وطالبات السنة الأولى وأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات في جامعة بيشة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1443هـ، ولطبيعة الدراسة الحالية من أجل الإجابة عن تساؤلاتها، تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة أعضاء هيئة التدريس، وعينة من طلبة السنة الأولى في مقرر الرياضيات، كالآتي:

1 – عينة أعضاء هيئة التدريس: تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على جميع أعضاء هيئة التدريس لمقرر الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة والبالغ عددهم (26) عضو هيئة تدريس، وفي نهاية عملية جمع الاستبانات بلغت الاستبانات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس (24) استبانة وبنسبة (92.31%)، والجدول التالي رقم (1) يوضح خصائص عينة الدراسة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس تبعًا لمتغير الجنس.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة ٪
الجنس	ذكر	11	45.8%
	أنثى	13	54.2%
المجموع		24	100%

يتضح من الجدول (1) أن توزيع أفراد عينة الدراسة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس جاء لفئة الإناث حيث بلغ عددهن (13) عضو هيئة تدريس وبنسبة (54.2%).

2– عينة الطلبة: تم اختيار عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى في مقرر الرياضيات بطريقة العينة العشوائية الطبقية تبعًا لكلية الطلبة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، حيث تم توزيع (200) استبانة، وفي نهاية عملية جمع الاستبانات بلغت الاستبانات الخاصة بالطلبة الصالحة للتحليل (141) استبانة وبنسبة (70.5%)، والجدول التالي رقم (2) يوضح خصائص عينة الدراسة الخاصة بالطلبة تبعًا للمتغيرات (الجنس، الكلية، التخصص).

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة الخاصة بالطلبة حسب الجنس والكلية والتخصص

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة ٪
الجنس	ذكر	71	50.4%
	أنثى	70	49.6%
المجموع		141	100%
الكلية	الهندسة	32	22.7%
	الحاسبات ونظم المعلومات	27	19.1%
	العلوم	55	39.0%
	الأعمال	27	19.1%
المجموع		141	100%
التخصص	رياضيات	26	18.4%
	فيزياء	10	7.1%
	كيمياء	16	11.3%
	تغذية	3	2.1%
	هندسة صناعية	16	11.3%
	هندسة مدنية	10	7.1%
	هندسة كهربائية	5	3.5%
	هندسة ميكانيكيه	1	0.7%
	علوم حاسوب	7	5%
	الذكاء الاصطناعي	11	7.8%
	نظم معلومات	9	6.4%
	إدارة الأعمال	20	14.2%
	القانون	7	5.0%
المجموع		141	100%

يتضح من الجدول (2) أن توزيع أفراد عينة الدراسة الخاصة بالطلبة تبعًا لمتغير الجنس جاء بصورة متقاربة بين الذكور والإناث حيث بلغ عدد الذكور (71) طالبًا وبنسبة (50.4%)، تلتها فئة الإناث وبلغ عددهن (70) طالبة وبنسبة (49.6%)، بينما جاء أعلى فئات متغير الكلية لصالح العلوم وبلغ عددهم (55) طالبًا وطالبة وبنسبة (39%)، تلتها كلية الهندسة وبلغ عددهم (32) طالبًا وطالبة وبنسبة (22.7%)، تلتها كلية الحاسبات ونظم المعلومات وكلية الأعمال وبلغ عددهم لكل كلية (27) طالبًا وطالبة وبنسبة (19.1%). كما توزع أفراد عينة الدراسة على عدة تخصصات جاء بالمرتبة الأولى تخصص الرياضيات وبلغ عددهم (26) طالبًا وطالبة وبنسبة (18.4%)، تلاه تخصص إدارة الأعمال وبلغ عددهم (20) طالبًا وطالبة وبنسبة (14.2%)، وأخيرًا جاء تخصص الهندسة الميكانيكية وبلغ عددهم (1) طالبًا وبنسبة (0.7%).

أدوات الدراسة: تم إعداد أدوات الدراسة الحالية بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات، حيث تكونت من استبانتين (استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس، واستبانة موجهة لطلبة السنة الأولى)، كالآتي:

أولًا: استبانة أعضاء هيئة التدريس: تكونت من (18) فقرة تقيس في مجملها المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تعليم مقرر الرياضيات، وموزعة على محاورين: مشكلات تتعلق بالطالب: واشتمل على (9) فقرات، ومشكلات تتعلق بالمحتوى: واشتمل على (9) فقرات، ويقابل كل فقرة خمس خيارات للاستجابة تم تقسيمها بحسب مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة عالية جدًا،بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا)، وللتحقق من موثوقية تطبيق الاستبانة ومدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

صدق أداة الدراسة (Validity): تم التحقق من صدق أداة الدراسة عبر اتباع الخطوات التالية :

الصدق الظاهري (Face Validity): وذلك من خلال عرض الفقرات موزعة على المحاور الخاصة بها على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة في ميدان التربية والبالغ عددهم (15) محكمًا، وذلك بهدف الحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات علميًا ولغويًا وانتمائها للمحور الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة من التحكيم تم الاعتماد على نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

صدق البناء/الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس بعد تطبيقها على عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة وحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي رقم (3) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية

الرقم	محاور الاستبانة	معامل الارتباط
1	مشكلات تتعلق بالطالب	**0.631
2	مشكلات تتعلق بالمحتوى	**0.757

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالمقارنة مع الدرجة الكلية تتراوح ما بين (0.631) و(0.757) وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، الأمر الذي يعني وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي في بناء الاستبانة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون ين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك الجدول (4):

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	المحور الأول: مشكلات تتعلق بالطالب	رقم الفقرة	المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمحتوى
1	**0.557	1	**0.621
2	**0.664	2	**0.678
3	**0.680	3	**0.596
4	**0.687	4	**0.644

**0.862	5	**0.697	5
**0.702	6	**0.647	6
**0.781	7	**0.669	7
**0.790	8	**0.679	8
**0.762	9	**0.596	9

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.596 – 0.862)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، الأمر الذي يعني وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة (Reliability): تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تقدير معامل ثبات الاستبانة الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع محاور الاستبانة، والاستبانة ككل كما هو موضح في الجدول رقم (5):

جدول (5): معاملات ثبات كرونباخ ألفا «α» لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل

الرقم	محاور الاستبانة	معاملات ثبات كرونباخ ألفا « α“
1	مشكلات تتعلق بالطالب	0.862
2	مشكلات تتعلق بالمحتوى	0.878
3	الاستبانة ككل	0.903

يتضح من جدول (5) قيم معاملات الثبات المقدرة لمحاور الاستبانة تتراوح ما بين (0.862- 0.878)، في حين بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (0.903)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

ثانيًا: استبانة الطلبة: تكونت من (41) فقرة تقيس في مجملها المشكلات التي تواجه الطلبة في تعلم مقرر الرياضيات، وموزعة على ثلاثة محاور: مشكلات تتعلق بالمحتوى: واشتمل على (10) فقرات، ومشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس: واشتمل على (18) فقرة، ومشكلات تتعلق بأساليب التقويم واشتمل على (13) فقرة. ويقابل كل فقرة خمس خيارات للاستجابة تم تقسيمها بحسب مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة عالية جدًا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا). وللتحقق من موثوقية تطبيق الاستبانة ومدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

صدق أداة الدراسة (Validity): تم التحقق من صدق أداة الدراسة عبر اتباع الخطوات التالية :

الصدق الظاهري (Face Validity): حيث تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة على المحاور الخاصة بها على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة في ميدان التربية والبالغ عددهم (15) محكمًا، وذلك بهدف الحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات علميًا ولغويًا وانتمائها للمحور الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة من التحكيم تم الاعتماد على نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

صدق البناء/الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الخاصة بالطلبة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة وحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي رقم (6) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (6): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة الخاصة بالطلبة

الرقم	محاور الاستبانة	معامل الارتباط
1	مشكلات تتعلق بالمحتوى	**0.702
2	مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس	**0.765
3	مشكلات تتعلق بأساليب التقويم	**0.733

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالمقارنة مع الدرجة الكلية تتراوح ما بين (0.702) و(0.765) وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، الأمر الذي يعني وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي في بناء الاستبانة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون ين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك الجدول (7):

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور لاستبانة الطلبة

رقم الفقرة	المحور الأول: مشكلات تتعلق بالمحتوى	رقم الفقرة	المحور الثاني: مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس	رقم الفقرة	المحور الثالث: مشكلات تتعلق بأساليب التقويم
1	**0.601	1	**0.561	1	**0.519
2	**0.628	2	**0.566	2	**0.521
3	**0.588	3	**0.714	3	**0.517
4	**0.528	4	**0.729	4	**0.534
5	**0.500	5	**0.777	5	**0.587
6	**0.666	6	**0.670	6	**0.577
7	**0.650	7	**0.876	7	**0.529
8	**0.614	8	**0.792	8	**0.544
9	**0.699	9	**0.664	9	**0.555
10	**0.578	10	**0.739	10	**0.514
12		11	**0.763	11	**0.532
13		**0.790	12	**0.551	
14		**0.788	13	**0.544	
15		**0.765			
16		**0.759			
17		**0.707			
18		**0.711			
		**0.742			

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (0.500 – 0.876)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، الأمر الذي يعني وجود درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة (Reliability): تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تقدير معامل ثبات الاستبانة الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ Cronbachs Alpha))، لجميع محاور الاستبانة، والاستبانة ككل كما هو موضح في الجدول رقم (8):

جدول (8): معاملات ثبات كرونباخ ألفا «α» لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل الخاصة بالطلبة

الرقم	محاور الاستبانة	معاملات ثبات كرونباخ ألفا « α“
1	مشكلات تتعلق بالمحتوى	0.877
2	مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس	0.905
3	مشكلات تتعلق بأساليب التقويم	0.883
4	الاستبانة ككل	0.940

يتضح من جدول (8) قيم معاملات الثبات المقدرة لمحاور الاستبانة تتراوح ما بين (0.877- 0.905)، في حين بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (0.94)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض

تطبيق أدوات الدراسة: تم توزيع أدوات الدراسة على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال روابط الكترونية بعد أخذ الموافقات اللازمة.

تصحيح أداة الدراسة: أمام كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الفقرات على النحو التالي: بدرجة منخفضة جدًا أعطيت درجة واحدة، وبدرجة منخفضة أعطيت درجتين، وبدرجة متوسطة أعطيت (3) درجات، وبدرجة عالية أعطيت(4) درجات، ودرجة عالية جدًا أعطيت(5) درجات، ولتحديد درجة الموافقة من حيث القوة والضعف للحكم على المتوسطات الحسابية وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي تم تحويل القيم/الأوزان كالآتي: من 1 إلى 1.79 منخفضة جداً، من 1.80 إلى 2.59 منخفضة،من2.60 إلى 3.39 متوسطة، من 3.40 إلى 4.19 عالية، من 4.20 إلى 5 عالية جداً.

الأساليب الإحصائية: لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لبيانات الدراسة الحالية، تم التحقق من التوزيع الطبيعي بواسطة اختبار كولمجروف– سيمنروف (Kolmogorov-Smirnov Test) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات فئات المتغيرات المستقلة (الجنس، الكلية، التخصص)، حيث جاءت مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لكل فئة من فئات المتغيرات المستقلة؛ وهذا يعني أن درجات المتغير التابع تتوزع توزيعًا طبيعيًا. كما تم التحقق من تجانس التباين لجميع فئات المتغيرات المستقلة (الجنس، الكلية، التخصص)، حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تباين فئات المتغيرات المستقلة، حيث جاءت مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وهذا يعني تحقق تجانس التباين لدى فئات المتغيرات المستقلة، وبناء على ذلك تم استخدام الاساليب الاحصائية المعلمية كالآتي: معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، الإحصاء الوصفي، واختبار «ت» للعينتين المستقلتين (Independent Samples T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظرهم والجدول التالي رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظرهم مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	المحور الأول: مشكلات تتعلق بالمحتوى	3.9808	0.2882	عالية
2	المحور الثالث: مشكلات تتعلق بأساليب التقويم	3.6427	0.3620	عالية
3	المحور الثاني: مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس	3.0059	0.3119	متوسطة
الدرجة الكلية		3.5431	0.1451	عالية

يتضح من الجدول رقم (9) أن مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة (عالية). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.5431). وجاء أعلى المحاور؛ للمحور الأول: مشكلات تتعلق بالمحتوى بمتوسط حسابي (3.9808) وبدرجة عالية، تلاه المحور المحور الثالث: مشكلات تتعلق بأساليب التقويم بمتوسط حسابي (3.6427) وبدرجة عالية، وأخيرًا جاء المحور الثاني: مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس بمتوسط حسابي (3.0059)، وبدرجة متوسطة.

ويرى الباحثان على الرغم من سعي إدارة السنة الأولى بجامعة بيشة، على توفير الظروف الملائمة لتعليم وتعلم الرياضيات لطلبة السنة الأولى، إلا أنه برزت العديد من المشكلات وجاءت بعضها بدرجات عالية جدًا وبعضها الأخر بدرجة عالية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم تكيف طلبة السنة الأولى في الجامعة بالشكل المطلوب، حيث أن المرحلة الثانوية تختلف بشكل كلي عن الدراسة الجامعية، وأن الدراسة الجامعية تعتبر نقلة نوعية للطلبة، حيث يصبح الطالب يتحمل مسؤولياته بشكل أكبر، ويجب الاعتماد على نفسه بشكل أكبر في دراسة بخلاف المرحلة المدرسية التي يكون فيها الاعتماد على المعلم بصورة كبيرة، كما أن مقرر الرياضيات يدرس باللغة الانجليزية مما يضع أمام الطلبة تحدي جديد، كما أن الطلبة يعانون من التكيف في السنة الأولى مع غياب الإرشاد الأكاديمي الفعال، خاصة إذا كانت لديهم اتجاهات سلبية نحو تعلم الرياضيات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميرزا (٢٠١٥) والتي أظهرت أن أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب المستجدين في الجامعة عدم تمكن الطالب من مهارات اللغة الإنجليزية مما أنعكس سلبًا على أدائهم في المقررات العلمية، وعدم وجود مراقبة لأداء الطالب المستجد. كما وتتفق مع دراسة المرشد وآخرون (2012) والتي أظهرت أن مشكلات الانجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية جاءت بدرجة عالية، وأن أكثر المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية من وجهة نظر الطلبة، عدم اهتمام الأساتذة بالمشكلات الدراسية للطلاب، وتشتت القاعات الدراسية بين عدة مبان متباعدة، والمحاضرات متتالية بدون استراحة، والاختبارات تقيس الحفظ، وكثرة الاختبارات في الفصل الدراسي الواحد، وعدم وجود إجازة للمراجعة قبل الاختبار النهائي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للمشكلات التي تتعلق بالطالب مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
1	المحور الأول: مشكلات تتعلق بالطالب	3.6343	عالية
2	المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمحتوى	3.5185	عالية
الدرجة الكلية		3.5764	عالية

يتضح من الجدول (10) أن مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت بدرجة (عالية). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.5764). وجاء أعلى المحاور؛ للمحور الأول: مشكلات تتعلق بالطالب بمتوسط حسابي (3.6343) وبدرجة عالية، تلاه المحور المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمحتوى بمتوسط حسابي (3.5185) وبدرجة عالية. ويرى الباحثان على الرغم من توفر أعضاء هيئة تدريسة ذات مؤهلات علمية ومهارية عالية في السنة الأولى في جامعة بيشة، إلا أنه توجد العديد من مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه الطلبة، ويرى أعضاء الهيئة التدريسة أن أبرز المشكلات المتعلقة بالطالب، وهذا يعود إلى عدم تمكن الطلبة من اللغة الانجليزية قبل التحاقهم بالجامعة، وأن بعض الطلبة ما زالوا يعتبروا أنفسهم في المرحلة الثانوية، ويعود ذلك إلى عدم تكيفهم السريع في المرحلة الجامعية، كما أن بعض الطلاب غير مهتمين بدراستهم بالصورة التي يتوقعها منهم عضو هيئة التدريس، كما أن المحتوى العلمي لمقرر الرياضيات أصبح جديدًا على الطلبة كونه باللغة الانجليزية، ويحتاج الطلبة لبذل المزيد من الجهد حتى يستطيعوا استيعاب المفاهيم الرياضية، وأن الدراسة الجامعية تختلف عن الدراسة في المرحلة الثانوية حيث يصبح على الطالب دورًا أكبر في تعلمه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المرشد وآخرون (2012) والتي أظهرت أن أبرز المشكلات الأكاديمية التي يتعرض لها طلبة السنة التحضيرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بضعف الطلبة في اللغة الانجليزية، والمحاضرات المتتالية بدون استراحة، وعدم وجود ارشاد اكاديمي فعال، وقبول طلاب ضعفي التحصيل بالثانوي وبالقدرات.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم تعزى للمتغيرات (الجنس، الكلية، التخصص)؟

1- بالنسبة لمتغير الجنس: للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11): نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالمحتوى	ذكر	71	3.9592	0.68402	-0.350	0.727
	أنثى	70	4.0029	0.79527		
مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس	ذكر	71	3.1870	1.12719	1.763	0.082
	أنثى	70	2.8222	1.02869		
مشكلات تتعلق بأساليب التقويم	ذكر	71	3.7465	0.86301	1.472	0.143
	أنثى	70	3.5374	0.82283		
الدرجة الكلية	ذكر	71	3.5527	0.78926	1.652	0.101
	أنثى	70	3.3369	0.76115		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (11) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم (مشكلات تتعلق بالمحتوى، مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس، مشكلات تتعلق بأساليب التقويم، والدرجة الكلية) تعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت قيم «ت»

المحسوبة (-0.350، 1.763، 1.472، 1.652) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (0.727، 0.082، 0.143، 0.101) على التوالي. ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى تماثل مقرر الرياضيات سواء في قسم الطلاب أو قسم الطالبات، وأن اساليب التدريس والتقويم المتبعة هي نفسها في القسمين، فالسنة الأولى برنامج موحد لدى قسم الطلاب والطالبات، لذلك جاءت استجاباتهم موحدة ولا توجد فروق في رأيهم حول مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نجم ومهنا (Nejem & Muhanna,2013) والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معوقات تدريس الرياضيات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الدويش (2019) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات حول المعوقات الخاصة بتعليم وتعلم الرياضيات لصالح أفراد العينة من الطلاب.

2- بالنسبة لمتغير الكلية: تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم (مشكلات تتعلق بالمحتوى، مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس، مشكلات تتعلق بأساليب التقويم، والدرجة الكلية) تعزى لمتغير الكلية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم تعزى لمتغير الكلية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالمحتوى	بين المجموعات	1.454	3	0.485	0.885	0.451
	داخل المجموعات	75.004	137	0.547		
	المجموع	76.458	140			
مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس	بين المجموعات	7.818	3	2.606	2.248	0.086
	داخل المجموعات	158.828	137	1.159		
	المجموع	166.646	140			
مشكلات تتعلق بأساليب التقويم	بين المجموعات	3.352	3	1.117	1.577	0.198
	داخل المجموعات	97.040	137	0.708		
	المجموع	100.392	140			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.450	3	1.150	1.927	0.128
	داخل المجموعات	81.772	137	0.597		
	المجموع	85.222	140			

*ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05)

تبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم (مشكلات تتعلق بالمحتوى، مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس، مشكلات تتعلق بأساليب التقويم، والدرجة الكلية) تعزى لمتغير الكلية، حيث جاءت قيم «ف» (0.885، 2.248، 1.577، 1.927) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (0.451، 0.086، 0.198، 0.128) على التوالي.

ويرى الباحثان أن برنامج السنة الأولى موجه لجميع الطلبة بغض النظر عن الكليات التي يرغبون في استكمال دراستهم فيها، لذلك أظهرت النتائج توافق استجاباتهم حول مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات تبعًا لمتغير الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة

الروقي (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم تبعًا لمتغير الكلية.

3- بالنسبة لمتغير التخصص: تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم (مشكلات تتعلق بالمحتوى، مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس، مشكلات تتعلق بأساليب التقويم، والدرجة الكلية) تعزى لمتغير التخصص، والجدول التالي رقم (13) يوضح ذلك.

جدول (13): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم تعزى لمتغير التخصص

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالمحتوى	بين المجموعات	11.948	12	0.954	1.891	0.061
	داخل المجموعات	64.511	128	0.5039		
	المجموع	76.458	140			
مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس	بين المجموعات	12.241	12	1.020	0.846	0.604
	داخل المجموعات	154.405	128	1.206		
	المجموع	166.646	140			
مشكلات تتعلق بأساليب التقويم	بين المجموعات	13.534	12	1.128	1.662	0.083
	داخل المجموعات	86.858	128	0.679		
	المجموع	100.392	140			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7.985	12	0.665	1.103	0.364
	داخل المجموعات	77.237	128	0.603		
	المجموع	85.222	140			

*ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05).

تبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات السنة الأولى لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجههم (مشكلات تتعلق بالمحتوى، مشكلات تتعلق بأساليب وطرق التدريس، مشكلات تتعلق بأساليب التقويم، والدرجة الكلية) تعزى لمتغير التخصص، حيث جاءت قيم «ف» (1.891، 0.846، 1.662، 1.103) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (0.061، 0.604، 0.083، 0.364) على التوالي. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تدعم النتيجة السابقة والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الكلية، كون برنامج السنة الأولى موجه لجميع الطلبة بغض النظر عن التخصصات التي يرغب الطلبة استكمال دراستهم فيها، لذلك أظهرت النتائج توافق استجاباتهم حول مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات تبعًا لمتغير التخصص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الروقي (2016) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم تبعًا لمتغير التخصص.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى تعزى لمتغير الجنس، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى تعزى لمتغير الجنس

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مشكلات تتعلق بالطالب	ذكر	11	3.9060	0.44293	2.312	*0.008
	أنثى	13	3.0606	0.67258		
مشكلات تتعلق بالمحتوى	ذكر	11	3.3162	1.00414	0.673	0.468
	أنثى	13	4.0101	0.78939		
الدرجة الكلية	ذكر	11	3.6111	0.58651	0.387	0.703
	أنثى	13	3.5354	0.36360		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (14) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى (مشكلات تتعلق بالمحتوى، والدرجة الكلية) تعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت قيم «ت» المحسوبة (0.673، 0.387) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (0.468، 0.703) على التوالي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لمشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تواجه طلاب وطالبات السنة الأولى (مشكلات تتعلق بالطالب) تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، حيث جاءت قيمة «ت» المحسوبة (2.312) وبمستوى دلالة (0.008)، وهذا يعني أن مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات التي تتعلق بالطالب في قسم الذكور أعلى من قسم الطالبات. ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى أن المحتوى لتعليم وتعلم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة هو نفسة في قسمي الطلاب والطالبات، لذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين القسمين حول المشكلات المتعلقة بالمحتوى، أما بالنسبة لمحور مشكلات تتعلق بالطالب فقد جاءت في قسم البنين أعلى من قسم البنات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اهتمام الطالبات وحرصهن على بذل مجهود أكبر من الطلاب في تعلم وتعليم الرياضيات في السنة الأولى بجامعة بيشة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدويش (2019) والتي أظهرت أن أبرز معوقات تعلم وتعليم الرياضيات جاءت المعوقات الخاصة بالطالب.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يقدم الباحثان بعض التوصيات والتي تتمثل بالآتي:

1- ضرورة تطوير المحتوى الرياضي الذي يدرس في السنة الأولى بجامعة بيشة لتحفيز الطلبة وتشويقهم وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو تعليم وتعلم الرياضيات.

2- اثراء محتوى مقرر الرياضيات بأمثلة محلولة تساعد الطلبة على التعلم الذاتي.

3- إعادة النظر في طريقة عرض المادة العلمية في مجال الرياضيات بحيث ترتبط بخبرات وحياة الفرد وتشعرهم أنها ذات فائدة في حياتهم.

4- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

5- استخدام استراتيجيات تدريسية وخطط علاجية متنوعة تعمل على جذب المتعلمين نحو تعلم الرياضيات.

6- الاخذ بالاعتبار رأي الطلبة عند وضع جداول الاختبارات.

7- ضرورة تمكن الطلبة من اللغة الإنجليزية قبل التحاقهم بالجامعة.

8- ضرورة أن يخضع الطلاب لاختبار قياس مستوى بالرياضيات قبل دخولهم الجامعة.

المقترحات: القيام بدراسات تتناول:

1- الكشف عن اتجاهات طلبة السنة الأولى في جامعة بيشة نحو تعلم وتعليم الرياضيات.

2- الكشف عن أنماط طلب العون الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة بيشة.

3- التعرف على الاحتياجات الارشادية الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى بجامعة بيشة.

4- القدرة التنبؤية لدرجة الطالب في مقرر الرياضيات بالسنة الأولى في معدله التراكمي.

قائمة المراجع

إبراهيم، بهاء الدين محمد. (2016). ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية: حفر الباطن – المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: مركز جيل البحث العلمي، العدد 18، 153 – 169.

آدم، بشرى. (2010). الأخطاء الجبرية الشائعة عند حل مسائل التفاضل والتكامل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. الخرطوم: إيماس الحديثة للطباعة والنشر.

الأمين، عثمان. (2019). أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم–محلية امبدة –العام الدراسي 2019–2018، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد 9، 337 – 360.

جامعة بيشة. (1441هـ). الدليل التعريفي لطلاب وطالبات السنة الأولى للعام 1441– 1442هـ، بيشة، المملكة العربية السعودية.

جامعة بيشة. (2020). توصيف المقررات، بيشة، المملكة العربية السعودية.

جامعة بيشة. (2022). دليل السنة الأولى، بيشة، المملكة العربية السعودية.

الحربي، عبدالله ومدني، فاطمة، وصالح، امتياز. (٢٠١٣). المشكلات الأكاديمية والاجتماعية التي تواجه طالبات السنة الأأولى داخل البيئة الجامعية في كليات الفروع بجامعة الدمام، المجلة التربوية، مصر، العدد (٣٤)، ١٧٥–٢٢١.

خليل، ياسر. (2020). معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في البرامج التحضيرية من وجهة نظر الطلاب وأساتذتهم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، 3(21)، 1– 30.

دعدوع، عبد الحميد. (2007). العوامل المعيقة للتعليم قبل الجامعي في سيناء: دراسة ميدانية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

الدويش، سليمان. (2019). معوقات تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين وطلاب كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، العدد 18، 95– 224.

رشيد، فكرت. (2015). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس مدينة الرمادي العراقية من وجهة نظر المدرسين والمديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الروقي، مطلق. (2016). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 35(170)، 749–711.

الشامي، صالح. (2008). ظاهرة تدني مستوى تحصيل طالب المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية. مجلة الدراسات الاجتماعية، 12(27)، –135 186.

الصادق، إسماعيل. (2001). طرق تدريس الرياضيات: نظريات وتطبيقات، ط1، عمان، الأردن: دار الفِكر العربي.

عجروش، امباركة، وأبو حراره، ضاوية. (2020). صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب كلية التربية بسرت من وجهة نظرهم، مجلة جامعة سرت العلمية، جامعة سرت، 10(1)، 90 – 102.

عزيز، مجدي. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.

العقيلي، عبد المحسن. (2014). السنة التحضيرية المنظور العالمي والممارسة المحلية، المجلة السعودية للتعليم العالي، السعودية، العدد 11، 43-63.

المجيدل، عبدالله (2004). العلاقة بين المستوى التحصيلي للطلبة بمادة الرياضيات وتحصيلهم العام والكفاية الداخلية للتعليم الفني: التجاري والصناعي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 43 ،عمان، الأردن، 47- 73.

المجيدل، عبدالله واليافعي، فاطمة. (2009). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات، مجلة جامعة دمشق، 25(4)، 135- 177.

المرشد، يوسف والشديفات، محمود ومصطفى، هشام. (2012). مشكلات الانجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطالب والمدرس، مجلة كلية التربية، العدد (12)، 516- 535.

منصور، عثمان. (2013). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية في اكتساب مفاهيم ومهارات الهندسة المستوية وهندسة التحويلات من وجهة نظرهم، رسالة الخليج العربي، 34(129)، 73-45.

ميرزا، هند. (٢٠١٥). المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد(١٣)، 1- 22.

النذير، محمد. (٢٠١٤). مشكلات تعليم وتعلم الرياضيات في دول الخليج العربي وحلولها مع إشارة خاصة للمملكة العربية السعودية، المؤتمر الرابع للجمعية السعودية للعلوم الرياضية» جسر»، خلال الفترة 27- 29/12/1435هـ، جامعة الملك سعود، الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). الإطار التخصص في مجال تعلم الرياضيات، الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

المراجع الأجنبية:

Billings, E & Klanderman, D. (2000). Graphical Representations of Speed: Obstacles Preserves K-8 Teachers Experience, Journal of School Science and Mathematics, 100(8), 1- 15.

Delaney, E. (2006). Learning Difficulty in Primary School, Development Teaching Methods on Achievement, Journal of Research in Science Teaching, 24(8), 1- 9.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. and Arfstrom, K. (2018). A Review of Flipped Learning [Internet]. Available At:

https://www.researchgate.net/publication/338804273_Review_of_Flipped_Learning

Leong, K. (2013). Impact of Geometer's Sketchpad On Student Achievement In Graph Functions, The Malaysian Online Journal of Educational Technology, 1(2), 19- 32.

Meng, C. and Sam, L. (2012). Enhancing Pre-Service Secondry Mathematics Teachers Skills of Using the Geometer's Sketchpad through Lesson Stady, Journal of Science and Mathematics, 34(1), 90- 110.

National Council of Teacher of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and Standers for School mathematics, USA.

Nejem, Khamis & Muhanna, Waffa. (2013). Obstacles of Teaching Mathematics Faced by the Class Teachers in Jordan, Educational Research and reviews, 8(19), 1810-1816.

Researches of the issue

The Reality of the Educational Process in Tabuk University: Between Academic، Organizational، and Material Difficulties، and Improvement Strategies.

Dr. Yahya Mohammad G Alshehri .....221 - 254

A proposed educational plan to develop the attitudes of secondary school female students towards university technical education in Hail region .

Dr. Ala' Tayseer Mohanmmad Bani Nser 255-282

The effectiveness of a multi-entry program based on sustainable development goals in developing environmental awareness in early childhood .

Dr. Naglaa Fathy Sayed Ahmed Abou- Eid .....283 - 308

Effectiveness of the Training on Some of the Brain Productive Habits in the Development of Mental Alertness among Shaqra University Students

Dr. Mohammad Hawwal Alotaibi 309-338

Requirements for The Excellence of Researchers in The Field of Special Education and The Challenges They Face from their Perspectives

Dr. Mubarak Ghayadh M Alanazi ..... 339 - 366

The impact of different group sizes in a collaborative learning environment on infographic production and soft skills of students at College of Education at Umm Al-Qura University

Maha Abdulaziz Alabdulkareem| Dr. Ali Suwayid Alqarni 367-393

Psychometric Properties of the Arabic Version of the financial anxiety scale in Saudi Arabia

Prof. Mogeda El Sayed Aly El Keshky 394-411

Examine Customers' Intention to Utilize Digital Applications for Tourism Oriented Pro ucts in the Context of the Travel Industry in Saudi Arabia

Dr. Khald S Alatawy 412-432

Examine Customers' Intention to Utilize Digital Applications for Tourism Oriented Pro ucts in the Context of the Travel Industry in Saudi Arabia

Dr. Khald S Alatawy 433-463

Contents

The Impact of Distance Learning on Achieving Learning Outcomes during the Corona Pandemic (Madrasati Platform as a Model)

Prof. Abdullah Ali Al-kassi .....18 - 49

Some psychological variables among divorced men and women in the region of Hail compared to some regions of KSA in the light of some demographic variables

Prof. Benayan bani Al-Resheedy| Dr. Wedad Mohammad Al-Kfare..... 50 - 74

The Practice of Green Human Resource Management in Saudi universities

Dr. Basem bin Ibrahim Al-Mohameed 75-100

The subtlety of the demand in the Holy Qur'an, "The supplication of the prophets – peace be upon them – as a model."

Prof. Mohamed Hosni Abdel Hadi El-Gamal 100-125

The effectiveness of a training program in creating children's literature for female teachers with intellectual disabilities and its impact on the social interaction of their female students

Prof. Hanadi Hussain Alqahtani 126-169

Objective penal protection from illegal access to data of electronic applications users, a comparative study

Dr. Mamdouh bin Rasheed bin Moshref Al-Anazi 170-194

Mechanisms of Allusion Strategies in the Discourse of Antara Ibn Shadad Alabsii's Hanging Ode. A Pragmatic Approach

Dr. Fatimah Jaber Al-Mushiri 195-220

III. Publication Procedures:

- The researcher sends his/her research to the journal website by clicking on the "Publish your Research" icon and filling out the form and following the required procedures. The research file must be in Word and PD formats, and the journal offers no provision for research to be published via its email address or via postal mail.
- Sending the research to the journal website carries an implicit undertaking by the researcher that the research has never been published before, and would never be submitted for publication to any other journal until the arbitration procedures are concluded in the journal.
- The journal editorial board decides on the suitability of research for arbitration, or its apology for nonpublication due to research unsuitability.
- All research papers, after clearance by the editorial board, are submitted to academic arbitration in a confidential manner.
- The researcher sends the research to two specialized arbitrators in the subject matter; if they disagree, the research is sent to a third arbitrator to tip the scales in favor of one opinion over the other.
- In case of any necessary modifications deemed by the arbitrators, the research shall be sent back to the researcher to make the suggested amendments, within a period of one week as a deadline for resubmitting. This can be done via the email address of the journal.
- When the search is accepted for publication, it may not be published in any other paper or electronic publishing form, without the written permission of the chairman of the editorial board.
- The author whose research has been rejected for publication shall be informed without any explanatory reasons.

12 If the reference is in a research, documentation is as follows: The family name of the author, first name, (year of publication in parentheses), the full research title between inverted commas, the name of the journal in italics, volume number, number in parentheses, and search pages, for example:

Omaira, Halima, (2009), "Method of Praise and Criticism in Arabic: A Statistical Descriptive Study", The Jordanian Journal about Arabic Language and Literature, vol. 5 (No. 1), pp. 11-40.

13 If the reference is a scientific dissertation yet to be printed, documentation goes as follows:

The family name of the author, first name (both in bold), dissertation title in italics, and the corresponding degree of the dissertation (Master's/Doctorate in parentheses), place: Country, department, college, university, year), for example:

Al-Shahrani, Mr. Nasser bin Abdulla (Requirements of the Use of E-education in the Teaching of Natural Sciences in Higher Education from the Viewpoint of Specialists), thesis, (Ph.D.), Saudi Arabia, Methodology & Curricula Dept., Faculty of Education, Umm al-Qura University, 1429 H.

14 If the reference is from the web, then the accuracy of documentation has to be investigated.

department, college, university, and mailing address) both in Arabic and English on a separate page at the beginning of the research, directly followed by the research pages commencing with the title of the research.

6. References in the body (at the end of the quotation) are indicated by the name of the author's last name, the year of publication and the page number as in the following example: (Al Hamid, 1435 H., p. 51) and if there are more than two authors of the source, they are referred to as in the following example: (Al Hamid et al., 1435 H: P. 51). The system of reference numbering is not accepted within the body of the text.

7. Periodicals in the body are referred to in their order of name and date in parentheses at the line level.

8. The verses of the Holy Quran are written according to the electronic version of King Fahd Publishing House for the printing of the Holy Quran (size 16), with a normal light black color, followed by Suraah and Verse number.

9. The abstract is preceded by keywords expressing the subject matter of the research and the main issues to be dealt with; the keywords, no more than 6 words, come after the researcher's data, both in the Arabic and English versions.

10. At the end of the research, the Arabic references are alphabetically arranged in a separate list and the foreign references are also arranged in another separate list below them. The references in the bibliography are not given any numbers, and all the references used by the researcher should be written down.

11. If the reference is a book, it shall be documented as follows: The family name of the author, first name (both in bold), (year of publication in parentheses), the title of the book in italics, print, place of publication, publishing house, for example: Ibn Murad, Ibrahim, (2010), From Lexicon to Dictionary, I, Tunis, Islamic Dar Al-Qarb.

9. It is imperative that the full name of the researcher be written in Arabic and English (i, e. first, second and last names) in addition to nationality, biography, country of residence, academic degrees, place of work, general specialization, exact specialization, research keywords, cell phone number, landline number, fax, ZIP code, P.O. Box, email, and a CV summary__ all this required information is found in the "Publish your Research" icon on the journal website.

10. The name(s) or identitie(s) of the researcher(s) may not be explicitly revealed or indirectly alluded to in the research, on its margins or in its' bibliography. Instead, the word "researcher" or "researchers" may be used.

II.Technical rules:

1. The number of words in a research may not exceed 1000 words including the Arabic and English summaries, as well as the references.

2. Font size (16) is used for the translational Arabic text with bold print size (18) for the heading. As for the English version, font type Times New Roman (size 14) is used with a bold print heading (size 16). As for Arabic footnotes, font type Lotus Linotype (size 14) is used, while English footnotes are written with font type Times New Roman (size 10).

3. Tables, graphics and formats should be suitable for the space available on the pages of the journal (12 x 18 cm) and in a font size (11).

4. No space is used between the punctuation marks and the words that precede them; the space always goes between the punctuation marks and the following words. However, when parentheses and quotation marks are used, a space must separate them from the neighboring words before and after, but with one space separating them from the words within.

5. The data of the researcher (name, academic degree, specialization, educational institution) is written (together with the names of the

Rules of Publication:

I. General Rules:

1. The journal publishes research and academic studies in humanities and social sciences in both Arabic and English.
2. The journal publishes research which has originality, innovation, established methodology and scientific documentation, with integrity of ideas, language and style. Also, the research must be devoid of plagiarism drawn from any book or any other research.
3. The research is submitted to specialized arbitrators confidentially selected by the editorial board, and the Journal may request amendments to the research according to the opinion of the arbitrators, prior to final publication of the research.
4. The researcher is informed of the acceptance or rejection of the publication.
5. If the research is published, the researcher shall be given 5 copies of the research and one journal copy.
6. Republishing the research through any other journal is not allowed without a written permission by the editor.
7. When submitting his research to the journal, the researcher is required to confirm that the research has never been published before, and once the research has been accepted, the researcher is not entitled to publish it in any other journal.
8. The researcher shall submit his research on the website of the journal by clicking on the "Publish your Research" icon, on condition that the summary of the research shall be uploaded in both Arabic and English in no more than 200 words.

To Contact

University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences

P .Box No. :4279 Tabuk:41791
Kingdom of Saudi Arabia

E-mail :
utjhss@ut.edu.sa

website:
https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/

Telephone No.
0144563773
0144561411

Fax :
0144561271

1427

2006

University of Tabuk

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific

Periodical Journal

Quarterly

ISSN: 1658-8797

Volume (3), Issue (1), Sha'ban 1444 AH / March 2023 AD

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific
Periodical Journal

Quarterly

ISSN: 1658-8797

VISION رؤيـــة 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

١٤٢٧
2006
جامعة تبوك
University of Tabuk

Volume (3), Issue (1), Sha'ban 1444 AH / March 2023 AD

www.ut.edu.sa/ar/Journal
ut@ut.edu.sa