جامعة حائل
University of Ha'il

# مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السادسة، العدد 18، المجلد الثالث، يونيو 2023

معتمد
ACCREDITED

ردمد 1658-8819

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

# مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل


للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa



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

# نبذه عن المجلة

## تعريف بالمجلة

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

## رؤية المجلة

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

## رسالة المجلة

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

## أهداف المجلة

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

# قواعد النشر

## لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

## مجالات النشر في المجلة

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

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

## أوعية نشر المجلة

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

## الشروط العامة للنشر العلمي

1- عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
2- أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
3- مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
4- السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
5- ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
6- يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب النموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًا أو إلكترونيًا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
7- تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أوليًا، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.
8- يقدم الباحث الرئيس (حسب النموذج ب) تقريرا عن تعديل البحث (بعد التحكيم) وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في من البحث.

## الشروط الفنية للنشر العلمي

1- ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد هميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10) وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالنمط الغليظ (Bold) ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (10) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالنمط الغليظ.
2- يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلماته عن (250) كلمة، ويكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات.
3- ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد التحكيم والقبول الأولي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، ممكن قراءتها باللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)؛ ثم يتبع عنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
4- يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
5- تستخدم الأرقام العربية (Arabic.... 1, 2, 3) سواء في من البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.
6- يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، والإنجليزي،) حتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.
7- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس

Ed American Psychological Association 6th (APA)

8- يرسل البحث (إلى البريد الإلكتروني للمجلة J.Humanities@uoh.edu.sa حسب المواصفات الفنية بصيغتي(Word) و(Pdf) مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة النموذج (أ) ويمكن الحصول عليه من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: https://uohjh.com

# المشرف العـــام

**سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي**

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

# هـيئـــة الـتحريـــر

**رئيس هيئة التحرير**

أ. د. بشير بن علي اللويش

**أعضاء هيئة التحرير**

أ. د منى بنت سليمان الذبياني

د. سالم بن عبيد المطيري

د. نواف بن عوض الرشيدي

د. إبراهيم بن سعيد الشمري

## الهيئة الاستشارية

**أ.د فهد بن سليمان الشايع**

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

**أ.د محمد بن مترك القحطاني**

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

**أ.د علي مهدي كاظم**

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

**أ.د ناصر بن سعد العجمي**

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

**أ.د حمود بن فهد القشعان**

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

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

**أ.د رقية طه جابر العلواني**

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

**أ.د سعيد يقطين**

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

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

**أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي**

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

**أ.د محمد شحات الخطيب**

جامعة طيبة – فلسفة التربية

## فهرس الأبحاث


| م | عنوان البحث | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | اتجاهات الطالبات الجامعيات نحو مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي دراسة وصفية مطبقة على طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية<br>د. طرفة زيد عبدالرحمن بن حميد | 37 – 9 |
| 2 | التماسك النصي في مسرحية البابور لفهد ردة الحارثي<br>د. ماجدة زين العابدين حسن الصديق | 57 – 39 |
| 3 | الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بإدارة الحماية الاجتماعية<br>د. عبد الله بن أحمد الأسمري | 89 – 59 |
| 4 | جَمَالِيَّاتُ التَّضَادِّ فِي شِعْرِ غَازِي القُصَيبِيّ<br>د. فوّاز بْنُ زَايِد الشّمريّ | 101 – 91 |
| 5 | درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية بالدبلوم العالي في برنامج الاستثمار الأمثل للكفايات الرقمية بالجامعات السعودية (إطار مقترح)<br>د. عبدالعزيز بن علي الزهراني | 126 – 103 |
| 6 | دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل<br>د. منى بنت عيد الرشيدي | 146 – 129 |
| 7 | دور أمهات متلازمة داون في توعية الأبناء بمرحلة البلوغ من منظور الخدمة الاجتماعية<br>د. شمسة تركي المهيد | 169 – 149 |
| 8 | فاعلية برنامج قائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى<br>د.صلاح بن ملهي السحيمي | 187 – 171 |
| 9 | مفهوم المعرفة المفاهيمية وتعلمها من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات الدارسين في مرحلة الماجستير ومدى انعكاسه على أدائهم التدريسي<br>د. محمد حمد الخزيم | 206 – 189 |
| 10 | فاعلية برنامج قائم على نظرية الاستلزام التخاطبي في رفع الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية<br>د. عبد الله بن عبد العزيز بن إبراهيم الحسن | 228 – 209 |
| 11 | Investigating The Effect of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) Factors on Faculty members 'attitudesat Hail University Towards the Use of Blackboard<br>د. خالد بن عبدالمحسن فالح الشمري | 250 – 231 |
| 12 | Primary School Teachers 'Attitudes Toward the Use of Digital Educational Games for Students 'Motivation in the Classrooms<br>د. هند بنت رشيد القرناس | 262 – 253 |
| 13 | Strategies of teaching grammar of English as a foreign language: A study in the Saudi context<br>د. ثامر عيسى العميم | 272 – 265 |

# اتجاهات الطالبات الجامعيات نحو مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي
## دراسة وصفية مطبقة على طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# Attitudes of female university students towards social media celebrities
## A descriptive study applied to the students of Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

**د. طرفة زيد عبدالرحمن بن حميد**
أستاذ علم الاجتماع المساعد، قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
**Dr.Tarfah Zaid Abdulrahman Bin Humaid**
Assistant Professor of Sociology, Department of Sociology and Social Work
College of Social Sciences Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(قُدم للنشر في 02 / 10 / 2022، وقُبل للنشر في 03 /11 / 2022)

**الملخص**

يهدف هذا البحث إلى تحديد اتجاهات الطالبات الجامعيات نحو مشاهير التواصل الاجتماعي، وموقفهن من المحتوى الذي يعرضونه، ومدى ثقتهن وإعجابهن ورغبتهن في تقليد المشاهير الذين يتابعونهم، وتحديد أبرز الأسباب التي تدفعهم إلى متابعة مشاهير التواصل الاجتماعي. كما سعى البحث إلى الكشف عن مدى استخدام الطالبات لوسائل التواصل الاجتماعي، ومعرفة هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محاور البحث وبعض المتغيرات الديموغرافية للطالبات كالعمر والمستوى التعليمي والتخصص. وقد أجري البحث على عيّنة عشوائية بسيطة بلغت (316) من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتخصصاتها المختلفة. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها: مفردات العيّنة موافقات دائمًا على استخدام واحدة من وسائل التواصل الاجتماعي تتمثل في "سناب شات"، و24.1 % من إجمالي مفردات العيّنة معدل متابعتهن لحسابات المشاهير هو دائمًا. وكانت أبرز الأسباب التي تدفع الطالبات إلى متابعة المشاهير هو المحتوى الذي يعرضونه، والتسلية وقضاء وقت الفراغ. ويعد المحتوى المتنوع والجمال والموضة هو الأكثر متابعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين بعض محاور البحث ومتغير العمر والتخصص. وقدم البحث مجموعةً من التوصيات منها: على الجهات الإعلامية الرسمية زيادة نشر الوعي بمخاطر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على القيم الأخلاقية والاجتماعية والصحة النفسية، والتأكيد على دور الجهات المسؤولة في تطبيق العقوبات على المشاهير الذين ينشرون محتوى ضارًا أو غير أخلاقي في المجتمع.

**الكلمات المفتاحية** : الاتجاهات، المشاهير، وسائل التواصل الاجتماعي.

**Abstract**

This research aims to determine the attitudes of female university students towards social media celebrities, their attitude towards the content they display, their confidence, admiration, and desire to imitate the celebrities they follow, and to identify the main reasons that drive them to follow social media celebrities. The research also sought to reveal the extent to which students use social media, and to find out whether there is a statistically significant relationship between the research axes and some demographic variables for students such as age, educational level and specialization. The research was conducted on a simple random sample of (316) students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University with its different specializations. The research reached a set of results, including: the sample members always agree to use one of the social media, which is "Snapchat". 24.1% of the total sample members, the rate of their follow-up to the accounts of celebrities is always. The main reasons why students follow celebrities are the content displayed, entertainment and leisure time. Diverse content, beauty and fashion are the most followed. The results also showed the existence of a statistically significant relationship between some of the research axes and the variable of age and specialization. The research presented a set of recommendations, including: the official media agencies should increase awareness of the dangers of using social media on moral and social values and mental health, and emphasize the role of the responsible authorities in applying penalties to celebrities who publish immoral content in society.

**Keywords:** Attitudes, celebrities, social media.

## مقدمة:

تعددت تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الأفراد بوصفها طريقةً للتواصل مع الآخرين، أو الاطلاع على الأخبار أو عرض ما يرغبون في نشره، كتطبيقات «تويتر»، «فيس بوك»، «سناب شات»، «إنستغرام»، «لينكد إن»، «تيك توك» وغيرها. هذه التطبيقات لها مجموعة من المميزات التي تجعل الأفراد يستخدمون واحدًا منها أو أكثر باستمرار. ومن المعلوم بالضرورة أن الثورة التقنية في مجال التواصل الاجتماعي لها جوانب إيجابية، وأخرى سلبية في نواحٍ عدة؛ ففي المجال الاجتماعي على سبيل المثال، كان من الجيد الانفتاح على الثقافات الأخرى، والتواصل مع الآخرين في كل أنحاء العالم، لكن استخدام جزء من وسائل التواصل الاجتماعي أسهم بشكل معين في تقليص الخصوصية في حياة الأفراد بشكل عام، وجعل بعضهم يعمد إلى إظهار أدق تفاصيل حياته في هذه الوسائل، فبرزت تبعًا لذلك ظاهرة من يلقبون «بمشاهير وسائل التواصل الاجتماعي»، أولئك الذين حققوا متابعات مرتفعة من الجمهور، لأسباب تتعلق بالمحتوى الذي ينشرونه، والذي غالبًا ما يكون غريبًا وجريئًا للحد الذي يلفت أنظار الجماهير، ومبتغاهم في نشر ذلك المحتوى هو تحقيق متابعات مرتفعة، وهؤلاء أصبحوا يمثلون الأنموذج الناجح على المستوى المادي والاجتماعي عند فئات كثيرة في المجتمع، ونتج عن ذلك محاولات تقليدهم والاحتذاء بهم، وهذا ما يدفع بالتفكير في مدى تأثر المجتمع بهذه الظاهرة، وحجم تأثيرها فيه، سواء على المستوى الشخصي أم على صعيد القيم والعادات والأخلاق. ونحن لا يمكننا معرفة الأثر الذي تتركه هذه الظاهرة وغيرها إلا من خلال البحث العلمي في جميع جوانب الظاهرة، كلٌّ بحسب خلفيته العلمية، سواء في المجال الإعلامي أم النفسي أم الاجتماعي.

## مشكلة البحث:

لقد نتج عن استخدام الشباب للتقنيات الاتصالية ميلاد ثقافة جديدة يطلق عليها بعضهم «الثقافة الرقمية»، وقد أدت هذه الثقافة بالفرد إلى تبني ثقافة خارجة عن نطاق المجتمع الحقيقي الذي يعيش فيه، وجعلته ينتمي إلى عالمه الافتراضي، الذي يتيح له التعبير عن ذاته الداخلية، ويقدم نفسه كيفما يشاء، ويتصرف بالطريقة التي يتعذر عليه فعلها في مجتمعه الواقعي (قنيفي، 2018). وهذا بدوره أثر في الهوية الشخصية للأفراد والمجتمع تأثيرًا سلبيًا، من خلال إبعادهم عن قيم المجتمع الأخلاقية والاجتماعية والدينية، التي يقرها (يوسف، 2011).

وحين نتحدث عن تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في الشباب والمراهقين، فلا يمكننا الفصل بينها وبين ظواهر سلبية ترافقت معها، ولا تقلّ تأثيرًا عنها، وتحديدًا على الفتيات، وهي ظاهرة تقليد المشاهير، أو الإعجاب بهم، أو الرغبة في اكتساب شهرة كتلك التي اكتسبوها، وهي ظواهر تؤثر في قيم الفتيات الاجتماعية والأخلاقية وفي نمط سلوكهم. حيث يرى مالتبي وآخرون (Maltby, et, 2004) أن أهم أسباب الاتجاه نحو المشاهير هو اتخاذ المشهور قدوة في حياة الفرد، وأن الاتجاه نحو المشاهير يسبب العزلة الاجتماعية وعدم الرضا، وقد يؤدي أحيانًا إلى الشعور بالفراغ والاكتئاب.

وفي التأثير على الإناث أظهرت الدراسات السابقة أن هناك علاقةً بين قبول عمليات التجميل والاتجاه نحو المشاهير لدى الإناث (Swami, et, 2009). وهذا ما دفع بعض عيادات التجميل إلى استخدام المشاهير في الترويج لعمليات التجميل في بعض المراكز التجميلية ابتداء من العمليات البسيطة إلى العمليات الكبرى، وأيضًا استخدام المشاهير في الترويج لكل المنتجات الاستهلاكية، بل إن الأمر تخطى ذلك للترويج لبعض القيم غير الأخلاقية.

ووفقًا لدراسة (العصيمي، 2019) فقد ذكر مجموعة من أولياء الأمور لطالبات المرحلة الثانوية في السعودية أن مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي يروّجون فكرة أن امتلاك المال هو المؤشر الصحيح للنجاح في الحياة، ويدعون إلى التمرد على العادات الاجتماعية، وأن متابعة المشاهير تدفع الأبناء إلى مقارنة أنفسهم باستمرار مع هؤلاء المشاهير، إضافة إلى قضاء الوقت الطويل في متابعتهم.

كما ذكرت (الشبانات، 2019) أن متابعة مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي تغرس الاغتراب النفسي للأبناء، حتى وهم بين أهلهم، وتزيد من استهلاك الأبناء الترفي لمجاراة المجتمع، وتنمّي في الأبناء حب المظاهر، وتضعف قناعة الأبناء ورضاهم بما يملكون، وتسبب السطحية في الثقافة والتفكير، وتقلل من دافعية الأبناء نحو قراءة الكتب المفيدة.

وبناء على ما سبق يجيء هذا البحث بهدف تحديد اتجاهات الطالبات الجامعيات في متابعتهن لمشاهير وسائل التواصل الاجتماعي من ناحية مدى ثقتهن وإعجابهن ورغبتهن في تقليد المشاهير الذين يتابعونهم، والكشف عن المحتوى الأكثر متابعة، وأبرز الأسباب التي تدفعهم إلى متابعة مشاهير التواصل الاجتماعي، وهل توجد علاقة بين هذه المحاور وبين بعض المتغيرات الديموغرافية للطالبات، كالعمر والمستوى التعليمي والتخصص.

## الأهمية النظرية للبحث:

تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث في محاولة إثراء الجانب العلمي في مجال التخصص؛ حيث ندرت الدراسات العربية التي تناولت موضوع البحث، فهذا البحث يستمد أهميته من أهمية دراسة الاتجاه نحو متابعة مشاهير التواصل الاجتماعي في فئة تُعَدُّ في مرحلة عمرية مهمة تتبلور فيها الاتجاهات بما تحويه من قيم وسلوك وأخلاق بصورة أكثر نضجاً من المراحل التي قبلها، فهذه الفئة العمرية هي التي ستسهم في تشكيل قيم الأسرة والمجتمع، إذ يعد التأثر بمشاهير التواصل الاجتماعي من المؤثرات الرئيسة

المهددة لقيم المجتمع وأخلاقياته إذا كان في الاتجاه السلبي، ويمكن بيان هذه الأهمية بالنقاط الآتية:

1. أهمية المرحلة الانتقالية التي يمرّ بها المجتمع السعودي، وما يصاحبها من تغيرات في القيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية، مما ينعكس على طبيعة الحياة الاجتماعية وقيم الأسرة والمجتمع، والتي يسهم في تشكلها غالبًا الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي ومشاهيرها.
2. إن من أولويات استراتيجيات مواجهة الظواهر السلبية الاجتماعية هو الإلمام بمدى حدة هذه الظواهر، وتحديد مدى تأثر الأفراد بها.
3. يحاول هذا البحث الإسهام في تحديد مدى حدة الاتجاهات في إطارها السلبي نحو متابعة المشاهير، مما يساعد في وضع أولويات المواجهة.

### الأهمية التطبيقية:

تأمل الباحثة أن تسهم المعرفة العلمية لهذا البحث في مساعدة الباحثين والمتخصصين في العلوم الاجتماعية والإعلام، وكذلك المهتمين بهذا المجال في معرفة اتجاهات فئة من أفراد المجتمع في متابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، ومن ثم فتح المجال لأبحاث جديدة في هذا المجال. كما يمكن أن تسهم المعرفة العلمية لهذا البحث في مساعدة أصحاب القرار والمسؤولين في المجال الإعلامي والتوعوي والتربوي على وضع خططهم وبناء إستراتيجياتهم في الجوانب المتصلة بهذه المعرفة ومجالها؛ ذلك أن تحديد الظواهر الاجتماعية السلبية ومدى تأثيرها يساعد بشكل مباشر وفعّال في رسم الاستراتيجيات المقاومة بطريقة منهجية تخفف حدة إشكالاتها، وتحسّن إيجابياتها.

### تساؤلات البحث:

1. ما أكثر وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي استخدامًا بين الطالبات؟
2. ما أبرز الأسباب التي تدفع الطالبات الجامعيات إلى متابعة مشاهير التواصل الاجتماعي؟
3. ما محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الأكثر متابعة من قبل الطالبات الجامعيات؟
4. ما مدى ثقة الطالبات الجامعيات بالمشاهير الذين يتابعونهم؟
5. ما مدى إعجاب الطالبات الجامعيات بالمشاهير الذين يتابعونهم؟
6. ما مدى رغبة الطالبات الجامعيات في تقليد المشاهير الذين يتابعونهم؟
7. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة البحث وبين محاور البحث، تعزى لمتغير العمر أو المستوى الدراسي أو التخصص العلمي؟

### أهداف البحث:

الهدف الرئيس هو: التعرف على اتجاهات الطالبات الجامعيات نحو مشاهير التواصل الاجتماعي. وينبثق من هذا الهدف الرئيس عدد من الأهداف الفرعية، وهي:

1. تحديد أكثر وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي استخدامًا بين الطالبات.
2. تحديد أبرز الأسباب التي تدفع الطالبات الجامعيات لمتابعة مشاهير التواصل الاجتماعي.
3. حديد محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الأكثر متابعة من قبل الطالبات الجامعيات.
4. تحديد مدى ثقة الطالبات الجامعيات بالمشاهير الذين يتابعونهم.
5. تحديد مدى إعجاب الطالبات الجامعيات بالمشاهير الذين يتابعونهم.
6. تحديد مدى رغبة الطالبات الجامعيات في تقليد المشاهير الذين يتابعونهم.
7. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عيّنة البحث وبين محاور البحث التي تعزى لمتغير العمر والمستوى الدراسي والتخصص العلمي.

### مفاهيم البحث:

#### مفهوم الاتجاهات:

يُعَرّف الاتجاه بأنه تكوين فرضي يشير إلى تنظيمٍ مستقرٍ إلى حدٍّ ما لمشاعر الفرد ومعارفه واستعداده للقيام بأعمال معيّنة نحو أيّ موضوع من موضوعات التفكير عيانية كانت أو مجردة، ويتمثل في درجات القبول والرفض لهذا الموضوع، ويمكن التعبير عنها لفظيًا أو أدائيًا (عطوة، 2005). ويعرّف زهران (1984: 136) الاتجاه بأنه تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة، نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير الاستجابة.

كما يعرّف الاتجاه اصطلاحًا بأنه التوجه نحو موضوعاتٍ معيّنة أو مواقف ذات صبغة انفعالية واضحة وذات دوام نسبي، وقد يشير إلى الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في السلوك الفردي والجماعي عندما نكون بصدد تقسيم شيء أو موضوع بطريقة منسقة ومتميزة، أو قد ينظر إليه على أنه تعبير محدد عن

قيمة أو معتقد (غيث، 2006).

### مفهوم مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي:

الشهرة لغة؛ هي انتشار الشيء وظهوره، لذا يقال فلان اشتهر بكذا (الرازي، 1999: 170/1). أما اصطلاحًا فتُعرّف الشهرة بأنها: تميّز الإنسان عن أقرانه مما يؤدي لظهور أمره وانتشاره، وشهرته تحدث بصفة خلقية أودعها الله فيه، أو بأمر كسبي (عبد العظيم، 2004: 12).

أما المشاهير فقد عرفوا بأنهم أفراد من المجتمع يتمتعون بشعبية واسعة بين الجماهير، ويتميزون بصفات عديدة، مثل الجاذبية والجمال والأناقة، ويتنوعون ما بين نجوم السينما والمطربين والرياضيين والساسة ورجال الأعمال ورجال الإعلام ورجال الدين (Erfgen, et, 2015).

ويعرّف راضي وسائل التواصل الاجتماعي بأنها: منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه عن طريق نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين، لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها (2003: 23). أما اصطلاحًا فتعرف وسائل التواصل الاجتماعي بأنها مواقع تقوم على إنشاء شبكات اجتماعية، لها مستخدمون من أنحاء العالم المختلفة، وتعتمد بشكل رئيس على الاستفادة من تفاعلية شبكة الإنترنت، بوصفها وسيلة اتصال، بحيث تسمح لأعضائها أن يقدّموا أنفسهم ويعبروا عن آرائهم وأفكارهم للآخرين (السيد، 2015: 77-78).

ويعرف مشاهير مواقع التواصل الاجتماعي بأنهم: أشخاص معروفون لكثير من الناس، والذين يتمتعون بشهرة واسعة أو سمعة في نطاق محلي أو عالمي (بن زيان، 2017: 4). ومشاهير الإنترنت هم منشئو المحتوى الذي لديهم القدرة على التأثير في سلوك ومواقف الآخرين، على وسائل التواصل الاجتماعي (Li, 2018: 533).

كما عُرِّفَ مشاهير التواصل الاجتماعي بأنهم: الأشخاص الذين بنوا سمعة من خلال معرفتهم وخبرتهم في موضوع معين، ويقومون بإنتاج مشاركات منتظمة عبر تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، ولديهم أعداد كبيرة من المتابعين الذين يهتمون بهم، وبما يطرحون (الحارثي ونحيت، 2017: 23). أما الاتجاه نحو المشاهير فعُرّف بأنه: حالة من الانشغال الذي يتباين في شدته بجميع جوانب حياة الشخصية المشهورة، قد تصل إلى هاجس، وربما تظهر فيها المطاردة، وغيرها من الأنشطة الإجرامية (McCutcheon, 2003).

### التعريف الإجرائي:

مدى استجابة الطالبة الجامعية نحو المشهور أو المشهورة في مواقع التواصل الاجتماعي، من ناحية الثقة والإعجاب والرغبة في التقليد.

## الإطار النظري:

### أولاً: الاتجاهات

كان أول من استخدم هذا المفهوم هو الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر عام 1862م، في كتابه المبادئ الأولى، وقد تناوله عديد من الباحثين والمهتمين بدراسته من عدة جوانب، وذلك لأهميته كدافع للسلوك، وكأهم ناتج من نواتج عملية التنشئة الاجتماعية (إسحاق، 2021). وللاتجاهات أنواع، كما أن لها خصائص تتميز بها، وفيما يلي عرض لأنواع الاتجاهات وما تتميز به من خصائص.

### ثانياً: أنواع الاتجاهات

1. الاتجاهات العلنية والاتجاهات السرية: وتعني الاتجاهات العلنية تلك الاتجاهات التي يعلن عنها الإنسان دون أن يجد حرجًا فيها؛ لأن البيئة تشجع عليها، أما الاتجاهات السرية فهي التي يخفيها الفرد عن الآخرين، أو قد يبوح بها للمقربين فقط، أو قد يظهر خلاف اتجاهاته الحقيقية.
2. الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة: الاتجاهات الموجبة هي التي تدفع الفرد لتبني رأي معين والدفاع عنه، وكل ما يتعلق به، بعكس الاتجاه السلبي الذي ينفر الفرد من أمر ما وكراهيته واتخاذ موقف سلبي منه، والوقوف ضده ومهاجمته واتخاذ إجراءات سلوكية بشأنه.
3. الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة: يتبنى الفرد اتجاهًا عامًا نحو موضوع ما بشموليته وأجزائه، وهذا ما يسمى بالاتجاهات العامة، مثل اتجاهات الفرد الإيجابية لمشاهدة الأفلام السينمائية بعمومها، أما الاتجاهات الخاصة فهي التي تتناول جزئية من الموضوع، كتفضيل الفرد للأفلام الهندية عن غيرها من الأفلام.
4. الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية: الاتجاهات الجماعية هي تلك التي يشترك فيها عدد كبير من الناس نحو موضوع معين، أما الاتجاهات الفردية فهي التي تتعلق بشخص الفرد وذاته فيما يتعلق بموضوع معين، وهي التي تميز شخصًا عن آخر، وتنبع من إطاره المرجعي، وتجاربه، وتفاعلاته الحياتية، كتكوين الفرد اتجاهًا نحو نوع من الطعام أو الأشخاص وغير ذلك.
5. الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة: الاتجاهات القوية عند الفرد نحو موضوع معين تظهر من خلال تحوّل الاتجاه إلى سلوك، وتغيير الواقع لصالح ذلك الاتجاه، أما الاتجاهات الضعيفة فهي التي يقف فيها الفرد موقفًا ضعيفًا تجاه موضوع ما، ويتصف سلوكه بقلة التأثير في إحداث التغيير المطلوب، ومنطلق ذلك عدم جدية الفرد للتغيير أو لعدم شعوره بالحاجة للتغيير.
6. الاتجاهات المرنة والاتجاهات الجامدة: الاتجاهات المرنة هي

التي يستطيع الفرد التعبير عنها شفاهية أو كتابة، بينما الاتجاهات الجامدة هي التي تظهر في السلوك، وتكون في الغالب أقوى وأصدق من الاتجاهات اللفظية (موسى، 2009).

### ثالثاً: خصائص الاتجاهات

1. الاتجاه مكتسب، ويتم تعلمه من البيئة التي يعيش فيها الفرد، وما يتعرض له في حياته من خبرات وتجارب تؤثر فيه.
2. لا يُلاحَظ مباشرة، ويستولي على الفرد من خلال تصرفاته وسلوكه قولًا وفعلًا، ويمكن ملاحظته وقياسه.
3. يتكون من ثلاثة عناصر هي: المعرفة، والانفعالية، والسلوكية.
4. يتمتع بخاصية تقويمية، مثلًا أن يكون الفرد مؤيدًا أ ومعارضًا أو موافقًا أو رافضًا.
5. يتكوّن الاتجاه نحو القضايا والموضوعات المثيرة للجدل التي يدور حولها اختلاف في الرأي.
6. يتباين الاتجاه، فأحيانًا يكون قويًا أو ضعيفًا، وأحيانًا أخرى يكون واضحًا أو غامضًا (محاميد، 2003).

### رابعاً: المداخل النظرية لموضوع البحث

لقد تعددت النظريات التي استخدمها العلماء في تفسير مدى تأثير وسائل الإعلام في سلوك الأفراد ، واتجاهاتهم ، كل بحسب تخصصه، وقد تقاطعت مجموعة من العلوم في ذلك، منها علم النفس والاجتماع والإعلام، ووفقًا لموضوع البحث والهدف منه، رأت الباحثة أن تستعين بمستويين من نماذج التحليل، أحدهما الـ(Macro)، ويمثّل المدخل الوظيفي أحد نماذجه، وهو يساعد في تحليل الظاهرة على مستوى الاتجاهات الجمعية، والآخر على مستوى الـ(Micro)، وهو النموذج الذي يناسب تحليل السلوك الإنساني وفهمه على مستوى الأفراد، ومن أمثلة هذا النوع من النماذج التحليلية هو المدخل السلوكي والتأثير المباشر عن طريق الملاحظة والمحاكاة في نظريات التعلم، ونظرية التأثير غير المباشر في الإعلام.

### المدخل الوظيفي:

نشر هارولد لاسويل مقالة عام 1948م حول وظائف الاتصال في المجتمع، وقام رايت ميلز فيما بعد بتطويرها عام 1960م، وحدّد أهم وظائف الإعلام فيها، وهي تحقيق التماسك والتواصل الاجتماعي، والترفيه، والتعبئة. ومنذ ذلك الحين أصبحت هذه الوظائف أساسًا لصياغة الأفكار والمداخل الخاصة بتحديد وظائف الإعلام، بالنسبة للفرد والمجتمع بعد تطويرها أو تكييفها بالوسيلة والمحتوى أو المتلقين. وفي إطار التحليل الوظيفي أيضًا طوّر دانييل كاتز مدخلًا لتغيير الاتجاهات، من خلال التفاعل مع نموذجين مختلفين للسلوك الإنساني، هما النموذج العقلاني Rational وغير العقلاني Irrational، وهذا يعتمد على الموقف وقتئذٍ، وعمل الدوافع وعوامل أخرى، ومن ثم فإننا نتوقع أن يعمل الناس ويفكروا بطرق مختلفة، ومن ثم فإن تكوين الاتجاهات وتغييرها يجب أن يتم في إطار الوظائف Function التي تخدم شخصية كلٍّ من النموذجين. ويرى كاتز أن الاتجاهات تقوم على دوافع مختلفة بين الناس، وأكّد أنه مالم نعرف الحاجات النفسية التي تدفع الفرد إلى التمسك بالاتجاه سنكون في موضع ضعيف للتوقع بمتى وكيف يتم التغيير. وحدّد كاتز الوظائف الأربع الرئيسة التي يمكن أن تخدم فيها الاتجاهات شخصية كل فرد، وبالتالي تؤثر في سلوكه، وهي:

1. وظيفة المنفعة أو التكيف، حيث يتمسك الفرد بالاتجاهات التي تحقق له العائد الأقصى، وبالتالي فإن اتجاه الفرد نحو شيء، يتحدد في إطار منفعته منه.
2. وظيفة الدفاع عن الذات، وهذه الوظيفة تعكس اتجاه الفرد للدفاع عن الصور التي تم تشكيلها عن نفسه، ورفض ما عداها.
3. وظيفة التعبير عن القيم؛ ذلك أن الفرد يشعر بالرضا عندما تعكس الاتجاهات القيم السائدة التي تمسك بها.
4. الوظيفة المعرفية؛ فالفرد في حاجة إلى المعرفة التي تساعد على بناء إدراكه وتشكيل المعاني، حتى يتمكن من الفهم والتفسير وتحديد موقفه واتجاهه من المثيرات التي يتعرض لها في بيئته (عبد الحميد، 2010).

### نظرية التأثير المعتمد على تقديم نموذج Modeling theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن تأثير وسائل الإعلام يأتي بشكل غير مباشر ومتدرج، فالفرد يكون أمام مجموعة من النماذج السلوكية التي تتيحها وسائل الإعلام، وهو ينتقي النموذج الذي يتابعه، ثم يبدأ الفرد في اعتبار هذا النمط مفيدًا له، ثم سيقوم بتقليده في حياته الشخصية، وبهذا تشكل وسائل الإعلام هنا مصدرًا من مصادر التعلم الاجتماعي (أبو الحسن، 2009: 127).

### نظريات التعلم:

وهي نظريات اهتمت بالسلوك الفردي في إطار ما يتعلمه من خبرات ناتجة عن التعرض إلى المثيرات البيئية والاستجابة إليها بشكل أتوماتيكي، بتأثير العوامل البيولوجية والعصبية التي واكبت نظريات المجتمع الجماهيري، والتركيز على الجانب الفردي في السلوك، وهي نظريات وجّهتْ نظرة الباحثين والخبراء في مجال الإعلام والدعاية إلى الفرد في جمهور وسائل الإعلام بوصفه فردًا منعزلًا، يتأثر أوتوماتيكيا بما يوجه إليه من رسائل إعلامية بطريقة من طرق التعلم الآتية:

1. **المحاكاة «Imitation»**، فالأفراد غالبًا ما يكتسبون الكثير من العادات السلوكية من خلال ملاحظة المركز أو الشخصيات أو القائمين بدور داخل الجماعات، ويميل الكثيرون إلى تفسير المحاكاة في إطار التعزيز على أساس أن الفرد يميل إلى المحاكاة؛ لأنه يرضيه أن يتصرف بالطريقة نفسها التي يتصرف بها أصحاب المراكز أو الشخصيات أو الإعلام (عبد الحميد، 2010: 232).
2. **التعلم بالملاحظة**، من خلال وسائل الإعلام، حيث يلاحظ الأفراد وفقًا لهذه الطريقة سلوك الآخرين الذين يمثلون له النموذج في وسائل الإعلام، ويتعلمون منهم ما يحاكونه في حياتهم، فالفرد في نظرية التعلم بالملاحظة لا يحتاج إلى دعم خارجي لتعزيز التعلم، ولكنه يكتفي باقتداء النموذج بذاته (عبد الحميد، 2010: 324).

### الدراسات السابقة:

هناك قلة في الدراسات التي تناولت اتجاهات الشباب نحو مشاهير التواصل الاجتماعي، في مقابل مجموعة كبيرة من الدراسات بحثت في موضوع وسائل التواصل الاجتماعي نفسه، ومدى تأثيرها في الأفراد بشكل عام، والشباب بشكل خاص، مع إغفال جانب تأثير مشاهير التواصل الاجتماعي، منها:

دراسة ستاسوفا وسلانينوفا ( Stasova & Slaninova 2011) عن الشبكات الاجتماعية في حياة الشباب المعاصر، وطُبِّقَ البحث على (708) شابًا في جمهورية التشيك، وأظهرت النتائج أن 75 % من أفراد العيّنة يرون أن استخدام تلك الشبكات مضيعة للوقت، كما أكد 21 % أنهم فقدوا التواصل وجهًا لوجه مع العالم الحقيقي، وأنهم في أحيان كثيرة فقدوا خصوصيتهم.

كما بحثت دراسة القادر (2017) في علاقة مشاهير التواصل الاجتماعي بالأثر الأخلاقي، وأجريت على طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجوف بعيّنة مقدارها (500) طالبٍ وطالبة، وكان من نتائج الدراسة أن متوسط الآثار السلبية كان لصالح الإناث، أما الآثار الإيجابية فكانت من صالح الذكور.

وفي ذات السياق اهتمت دراسة عثمانة (2017) بتأثير شبكات التواصل الاجتماعي في القيم الاجتماعية للطلبة الجامعيين، وطبقت الدراسة على عيّنة بلغت (121) طالبة من جامعة المسيلة، وتوصلت الدراسة إلى أن الفيس البوك من أكثر وسائل التواصل استخدامًا، وأن غالبية العيّنة ترى أن وسائل التواصل أثرت في القيم الاجتماعية بشكل سلبي.

وفيما يخص الأثر النفسي والاجتماعي لشبكات التواصل الاجتماعي فقد تناولت دراسة غريب وعبد الظاهر (2017) الآثار النفسية والاجتماعية لتعرّض الشباب الجامعي والمصري للسناب شات كأحد قنوات التواصل الاجتماعي، وكان من نتائج الدراسة أن أفراد العيّنة يرون أن سناب شات له سلبيات عدة، منها التأثير في الأفكار والمفاهيم، والتقليد الأعمى لبعض سلوكيات النجوم والمشاهير السلبية واتباع الموضة العالمية التي لا تتناسب مع قيمهم وتقاليدهم.

كما اهتمت دراسة فوا وآخرون (Phua, et, 2018) بتأثير إعلانات المشاهير في سلوك التدخين والاتجاه نحوه، فبحثت عن العلاقة بين استخدام المشاهير وغير المشاهير في إعلانات السجائر الإلكترونية على موقع انستقرام، والموقف من التدخين الإلكتروني ونوايا التدخين، وطبقت الدراسة على (141) من الطلاب الجامعيين في أمريكا، وأظهرت النتائج أن المؤيدين من المشاهير قد زادوا من المواقف الإيجابية تجاه السجائر ونوايا التدخين، مقارنة بغير المشاهير.

وفي ذات السياق بحثت دراسة سلامة (2020) في إعلانات المؤثرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك الشرائي لدى الشباب الجامعي السعودي، وطبقت الدراسة على (400) مفردة من الشباب الجامعي السعودي، ومن نتائج الدراسة أنه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إعلانات مؤثري التواصل الاجتماعي وبين الشراء الفعلي لأفراد العيّنة، بسبب تلك الإعلانات.

أما دراسة البسيسي (2020) فقد تناولت تأثير مشاهير التواصل الاجتماعي في سلوك الأطفال، وكانت الدراسة على عيّنة من الآباء والأمهات بمدينة جدة بلغت (500) مفردة، وكان من نتائج الدراسة أن مشاهير التواصل الاجتماعي لهم تأثير بدرجة متوسطة في السلوك الاجتماعي واللغوي عند الأطفال، وتمثلت أشكال التأثير في تقليد طريقة النطق لبعض الكلمات، وطريقة قصة الشعر، واللبس، والرقصات، وتعلّم بعض الكلمات الغريبة عن ثقافة المجتمع.

ولقد اهتمت دراسة البكر (2019) بالتبعات الثقافية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي كما تدركها طالبات جامعة الملك سعود، وقد طبقت الدراسة على (503) طالبة من طالبات كلية التربية، ومن نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من التبعات الثقافية لاستخدام سناب شات كما تدركها الطالبات الجامعيات على السلوك، منها الاهتمام بالشكليات، وتسويق القيم والعادات المخالفة لقيم المجتمع، وأن نظرتهن لسناب شات هي أنه أداة لكسب الشهرة والاستعراض.

وفيما يخص الاتجاه نحو المشاهير فقد اهتمت دراسة تشاي (Chae, 2018) بتحديد اتجاه ومشاعر الإناث نحو المؤثرين على وسائل التواصل الاجتماعي، واهتمت الدراسة بمشاهير الأنترنت الذين يعرضون حياتهم الشخصية على العديد من المتابعين، وتأثيرهم في عيّنة بلغت (782) من كوريا الجنوبية من الفئة العمرية (20-39)، وكان من نتائج الدراسة أن أفراد العيّنة كانوا ينجذبون إلى المشاهير وفقًا لعوامل تتعلق بالمحتوى الذي يقدمه المشهور، ومدى الثقة بالنفس وتقدير الذات، وأنهم يقارنون حياتهم بعالم المشاهير أو المؤثرين.

وفي الاتجاه نحو المشاهير أيضًا، بحثت دراسة (الشمري

والخضر، 2021) الاتجاه نحو المشاهير لدى عيّنة من الأفراد الكويتيين؛ حيث هدفت إلى معرفة مستويات الاتجاه نحو المشاهير (المستوى الترفيهي، المستوى الشخصي، المستوى المَرَضي)، وكان من نتائج الدراسة أن أفراد العيّنة متجهون نحو المشاهير في المستوى الترفيهي، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين حملة الشهادة الثانوية وحملة الشهادة الجامعية لصالح حملة الشهادة الثانوية.

### التعليق على الدراسات السابقة:

معظم الدراسات السابقة اهتمت بالبحث في الأثر الذي تتركه وسائل التواصل الاجتماعي، أو مشاهيرها على الأفراد، سواء بشكل عام كدراسة ليونا وستاسوفا، أو من الناحية النفسية والاجتماعية كدراسة غريب وعبد الظاهر، أو على القيم الاجتماعية والأخلاق كدراسة القادر وعثمانة والسبيسي، فيما تناولت دراسة Phua وسلامة، أثر إعلانات مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي على سلوك الأفراد، أما الدراسة التي اهتمت بالاتجاه نحو مشاهير التواصل الاجتماعي فهي دراسة Chae في كوريا الجنوبية، ودراسة الشمري والخضر في الكويت، وقد استفادت الباحثة من نتائج الدارسات السابقة في تعميق الأهمية بوجود دراسات تهتم بمعرفة وتحديد الاتجاهات نحو مشاهير التواصل الاجتماعي، ومع أهمية تلك الدراسات وإثرائها للجانب العلمي فإننا نلحظ ندرة تناول موضوع الاتجاهات في متابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، وهو البعد الذي يحتاج إلى مزيد من البحث؛ حيث إن الاتجاه هو المرحلة التي تسبق التأثير، كما أن وسائل التواصل الاجتماعي بحد ذاتها لا تُحدِث التأثير، إنما المحتوى والشخصيات المشهورة هي العامل الأبرز في التأثير، وبهذا يكون الاختلاف بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة هو البحث في موضوع الاتجاهات في متابعة مشاهير التواصل الاجتماعي بشكل خاص، وبأبعاد معيّنة تتعلق بمدى الثقة والإعجاب والرغبة في التقليد، وأبرز الأسباب التي تدفع لمتابعة مشاهير التواصل الاجتماعي.

## الإطار المنهجي:

### نوع البحث:

بحث وصفي، وهذا النوع من البحوث يعتمد على جمع الحقائق وتفسيرها؛ لاستخلاص دلالاتها، الأمر الذي يمكّن الباحث من إصدار تعميمات بشأن الموقف أو الظاهرة التي يقوم بدراستها (حسن، 2011).

### منهج البحث:

استخدم هذا البحث منهج المسح الاجتماعي بطريقة العيّنة؛ للحصول على بيانات وافية ودقيقة عن موضوع البحث، وهو اتجاهات الطالبات الجامعيات في متابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي؛ إذ يهدف منهج المسح الاجتماعي بطريقة العيّنة إلى جمع البيانات من عدد كبير من الناس المعنيين بالظاهرة محل البحث، عن طريق أدوات بحثية كالمقابلة أو الاستمارة (ابراش، 2009).

### مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام 2021م. ويبلغ حجم مجتمع البحث بهذا التعريف نحو (34,310) طالبة (الموقع الالكتروني لعمادة القبول والتسجيل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2021م).

### عيّنة البحث:

نظراً لصعوبة جمع البيانات من جميع أفراد مجتمع البحث الذي يبلغ حجمه أكثر من (34) ألف طالبة، استخدم البحث أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة Simple random sample، وهي الطريقة التي تضمن إعطاء جميع وحدات المجتمع فرصًا متساوية في الاختيار (ابراش، 2009)، وبلغ عدد المجيبين على الاستبانة (316) بمعدل استجابة 95.8 %، وهو معدل استجابة عالٍ ومقبول في الدراسات الاجتماعية للحصول على نتائج موثوق بها (Babbie, 2007).

### أداة جمع البيانات:

عمدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، نظرًا لمناسبتها لأهداف البحث، ومنهجه، ومجتمع الدراسة، وللإجابة على تساؤلاته.

### بناء أداة جمع البيانات:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وفي ضوء معطيات البحث وتساؤلاته وأهدافه، قامت الباحثة ببناء (استبانة قياس) تكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها:

1. **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف البحث، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من مفردات عيّنة البحث، مع تقديم الضمان بسريّة المعلومات المقدمة، والتعهّد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
2. **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات عيّنة البحث المتمثلة في: (العمر، المستوى الدراسي الحالي، التخصص).
3. **القسم الثالث:** ويتكون من (33) عبارة، موزعة على ستة محاور أساسية، والجدول (1) يوضح عدد عبارات الاستبانة وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (1) محاور الاستبانة وعباراتها

| المحور | عدد العبارات |
|---|---|
| مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي | 7 |
| الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي | 8 |
| محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم | 12 |
| مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تابعين | 2 |
| مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين | 2 |
| مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين | 2 |
| الاستبانة | 33 عبارة |

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الرباعي للحصول على استجابات مفردات عيّنة البحث وفق درجات الموافقة الآتية: (أستخدمه دائمًا، أستخدمه أحيانًا، أستخدمه نادرًا، لا أستخدمه). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقًا للآتي: أستخدمه دائمًا (4) درجات، أستخدمه أحيانًا (3) درجات، أستخدمه نادرًا (2) درجتان، لا أستخدمه (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الرباعي احتسبت الباحثة المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (4 – 1 = 3)، ثم قامت بتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (3 ÷ 4 = 0.75)، وبعد ذلك أضافت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي:

واستُخدم طول المدى في الحصول على حكم موضوعي

جدول (2) تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات)

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| 1 | أستخدمه دائمًا | 3.26 | 4.00 |
| 2 | أستخدمه أحيانًا | 2.51 | 3.25 |
| 3 | أستخدمه نادرًا | 1.76 | 2.50 |
| 4 | لا أستخدمه | 1.00 | 1.75 |

على متوسطات استجابات مفردات عيّنة البحث، بعد معالجتها إحصائيًا.

كما استُخدم مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات مفردات عيّنة البحث، وفق درجات الموافقة التالية: (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للتالي: أوافق (3) درجات، أوافق إلى حد ما (2) درجتان، لا أوافق (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الثلاثي، احتُسب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (3– 1 = 2)، ثم قُسِّم على أكبر قيمة في المقياس (2 ÷ 3 = 0.67)، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3) تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| 1 | أوافق | 2.35 | 3.00 |
| 2 | أوافق إلى حد ما | 1.68 | 2.34 |
| 3 | لا أوافق | 1.00 | 1.67 |

واستُخدم طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات عيّنة البحث بعد معالجتها إحصائيًا.

### حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الجامعة في مدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** جميع طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- **الحدود الزمانية:** جُمِعَت بيانات البحث بداية من تاريخ 7-9-2021م إلى تاريخ 30-9-2021م.

### صدق أداة البحث:

صدق أداة البحث هي التأكد من أنها تقيس ما أُعِدّتْ لقياسه، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (القحطاني والعامري وآل مذهب والعمر، 2010)، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة البحث من خلال:

#### 1.الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه عُرضتْ بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع البحث؛ حيث وصل عدد المحكمين إلى (5) محكمين، وقد طُلب منهم تقييم جودة الاستبانة؛ من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف البحث، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات وانتمائها للمحور، وأهميتها، وإبداء ما يرونه من تعديل أو حذف أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم قامت بإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

#### 2.صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)، للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

**الجدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الأول (مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.544 | 5 | **0.821 |
| 2 | **0.761 | 6 | **0.619 |
| 3 | **0.642 | 7 | **0.725 |
| 4 | **0.580 | - | - |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقلّ

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقلّ، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

**الجدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الثاني (الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.739 | 5 | **0.631 |
| 2 | **0.682 | 6 | **0.585 |
| 3 | **0.651 | 7 | **0.557 |
| 4 | **0.626 | 8 | **0.569 |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقلّ

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقلّ، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقلّ، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

**الجدول رقم (6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الثالث (محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.538 | 7 | **0.519 |
| 2 | **0.605 | 8 | **0.542 |
| 3 | **0.657 | 9 | **0.592 |
| 4 | **0.635 | 10 | **0.622 |
| 5 | **0.500 | 11 | **0.669 |
| 6 | **0.537 | 12 | **0.654 |

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقلّ

يتضح من الجدول (6) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقلّ، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

**الجدول رقم (7) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الرابع (مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.867 | 2 | **0.858 |

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقلّ

يتضح من الجدول (7) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقلّ، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الرابع ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

**الجدول رقم (8) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الخامس (مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.830 | 2 | **0.838 |

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقلّ

يتضح من الجدول (8) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقلّ، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الخامس، ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

**الجدول رقم (9) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور السادس مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور السادس (مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.853 | 2 | **0.901 |

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقلّ

يتضح من الجدول (9) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقلّ، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور السادس ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

### ثبات أداة البحث:

تأكدت الباحثة من ثبات أداة البحث من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach›sAlpha (α))، ويوضح الجدول رقم (10) قيم

**جدول رقم (10) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث**

| الاستبانة | عدد العبارات | ثبات الاستبانة |
|---|---|---|
| مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي | 7 | 0.785 |
| الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي | 8 | 0.761 |
| محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم | 12 | 0.815 |
| مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين | 2 | 0.756 |
| مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين | 2 | 0.761 |
| مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين | 2 | 0.695 |
| الثبات العام | 33 | 0.844 |

معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

يتضح من الجدول رقم (10) أن معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.844)، وهذا يدلّ على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

### إجراءات تطبيق البحث:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا باتباع الخطوات الآتية:

1. توزيع الاستبانة إلكترونيًا.
2. جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (316) استبانة.

### أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث، وتحليل البيانات التي جُمعت، فقد استخدمت الباحثة العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences ، والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. التكرارات، والنسب المئوية، للتعرف على خصائص مفردات عيّنة البحث، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة البحث.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) «Weighted Mean»، وذلك للتعرف على متوسط استجابات مفردات عيّنة البحث على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي «Mean»، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عيّنة البحث عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
4. الانحراف المعياري «Standard Deviation»، للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عيّنة البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عيّنة البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

### خصائص مفردات عيّنة البحث:

حدّدت الباحثة عددًا من المتغيرات الرئيسة لوصف مفردات عيّنة البحث وتشمل: (العمر، المستوى الدراسي الحالي، التخصص) التي لها مؤشرات دلالية على نتائج البحث، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمفردات عيّنة البحث، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالبحث، وتفصيل ذلك فيما يلي:

**1. العمر:**

جدول رقم (11) توزيع مفردات عيّنة البحث وفق متغير العمر

| العمر | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| أقل من 20 سنة | 69 | 21.8 |
| 20 سنة إلى أقل من 25 سنة | 225 | 71.2 |
| أكثر من 25 سنة | 22 | 7.0 |
| المجموع | 316 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (11) أن (225) من مفردات عيّنة البحث يمثلن ما نسبته 71.2 % أعمارهن من (20) سنة إلى أقل من (25) سنة، بينما (69) منهن يمثلن ما نسبته 21.8 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث أعمارهن أقل من (20) سنة، و (22) منهن يمثلن ما نسبته 7.0 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث أعمارهن أكثر من (25) سنة.

## 2.المستوى الدراسي الحالي:

جدول رقم (12)
توزيع مفردات عيّنة البحث وفق متغير المستوى الدراسي الحالي

| المستوى الدراسي الحالي | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| الأول | 87 | 27.5 |
| الثاني | 9 | 2.8 |
| الثالث | 14 | 4.4 |
| الرابع | 22 | 7.0 |
| الخامس | 94 | 29.7 |
| السادس | 15 | 4.7 |
| السابع | 21 | 6.6 |
| الثامن | 54 | 17.1 |
| **المجموع** | **316** | **%100** |

يتضح من الجدول رقم (12) أن (94) من مفردات عيّنة البحث يمثلن ما نسبته 29.7 % مستواهن الدراسي الحالي الخامس، بينما (87) منهن يمثلن ما نسبته 27.5 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث مستواهن الدراسي الحالي الأول، و(54) منهن يمثلن ما نسبته 17.1 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث مستواهن الدراسي الحالي الثامن، و(22) منهن يمثلن ما نسبته 7.0 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث مستواهن الدراسي الحالي الرابع، و(21) منهن يمثلن ما نسبته 6.6 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث مستواهن الدراسي الحالي السابع، و(15) منهن يمثلن ما نسبته 4.7 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث مستواهن الدراسي الحالي السادس، و(14) منهن يمثلن ما نسبته 4.4 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث مستواهن الدراسي الحالي الثالث، و (9) منهن يمثلن ما نسبته 2.8 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث مستواهن الدراسي الحالي الثاني.

## 3.التخصص:

جدول رقم (13) توزيع مفردات عيّنة البحث وفق متغير التخصص

| التخصص | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| العلوم الاجتماعية | 146 | 46.2 |
| اللغة العربية | 7 | 2.2 |
| اللغات والترجمة | 10 | 3.2 |
| الإعلام والاتصال | 13 | 4.1 |
| العلوم | 3 | 0.9 |
| الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 26.9 |
| الهندسة | 2 | 0.6 |
| الحاسب الآلي | 15 | 4.7 |
| الشريعة | 17 | 5.4 |
| أصول الدين | 5 | 1.6 |
| الطب | 6 | 1.9 |
| التربية | 7 | 2.2 |
| المجموع | 316 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (13) أن (146) من مفردات عيّنة البحث يمثلن ما نسبته 46.2 % كليتهن العلوم الاجتماعية، بينما (85) منهن يمثلن ما نسبته 26.9 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن الاقتصاد والعلوم الإدارية، و(17) منهن يمثلن ما نسبته 5.4 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن الشريعة، و(15) منهن يمثلن ما نسبته 4.7 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن الحاسب الآلي، و(13) منهن يمثلن ما نسبتـــه 4.1 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن الإعلام والاتصال، و(10) منهن يمثلن ما نسبته 3.2 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن اللغات والترجمة، و(7) منهن يمثلن ما نسبته 2.2 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن التربية، و(6) منهن يمثلن ما نسبته 1.9 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن الطب، و(5) منهن يمثلن ما نسبته 1.6 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن أصول الدين، و(3) منهن يمثلن ما نسبته 0.9 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن العلوم، و(2) منهن يمثلن ما نسبته 0.6 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث كليتهن الهندسة.

## تحليل نتائج البحث وتفسيرها:

**إجابة السؤال الأول: ما أكثر وسيلة من وسائل التواصل**

**الاجتماعي استخدامًا بين الطالبات؟** وللتعرف على أكثر وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي استخدامًا بين الطالبات، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب؛ لاستجابات مفردات عيّنة البحث على عبارات مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (14) استجابات مفردات عيّنة البحث حول أكثر وسائل التواصل الاجتماعي استخدامًا مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار والنسبة | درجة الموافقة: استخدمه دائما | استخدمه أحيانا | استخدمه نادرا | لا أستخدمه | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | سناب شات | ك | 248 | 40 | 23 | 5 | 3.68 | 0.678 | دائما | 1 |
| | | % | 78.4 | 12.7 | 7.3 | 1.6 | | | | |
| 2 | انستغرام | ك | 138 | 124 | 41 | 13 | 3.22 | 0.826 | أحيانا | 2 |
| | | % | 43.7 | 39.2 | 13.0 | 4.1 | | | | |
| 5 | يوتيوب | ك | 123 | 134 | 49 | 10 | 3.17 | 0.802 | أحيانا | 3 |
| | | % | 38.9 | 42.4 | 15.5 | 3.2 | | | | |
| 1 | تويتر | ك | 139 | 96 | 60 | 21 | 3.12 | 0.941 | أحيانا | 4 |
| | | % | 44.0 | 30.4 | 19.0 | 6.6 | | | | |
| 6 | تيك توك | ك | 162 | 66 | 32 | 56 | 3.06 | 1.151 | أحيانا | 5 |
| | | % | 51.3 | 20.9 | 10.1 | 17.7 | | | | |
| 7 | لينكد ان | ك | 8 | 20 | 28 | 260 | 1.29 | 0.697 | لا أستخدمه | 6 |
| | | % | 2.5 | 6.3 | 8.9 | 82.3 | | | | |
| 4 | فيس بوك | ك | 2 | 5 | 30 | 279 | 1.15 | 0.441 | لا أستخدمه | 7 |
| | | % | 0.6 | 1.6 | 9.5 | 88.3 | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | 2.67 | 0.377 | أحيانا | |

يتضح في الجدول (14) أن مفردات عيّنة البحث (موافقات أحيانًا) على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (2.67 من 4.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من 2.51 إلى 3.25)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أحيانًا) على أداة البحث.

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن مفردات عيّنة البحث (موافقات دائمًا) على استخدامهن لواحدة من وسائل التواصل الاجتماعي، تتمثل في العبارة رقم (3)، وهي: «سناب شات» بمتوسط حسابي بلغ (3.68 من 5).

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن مفردات عيّنة البحث (موافقات أحيانًا) على استخدامهن أربعةً من وسائل التواصل الاجتماعي، تتمثل في العبارات رقم (2، 5، 1، 6) التي رُتّبتْ تنازليًا، حسب موافقة مفردات عيّنة البحث على استخدامها أحيانًا، كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (2) وهي: «انستغرام» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث على استخدامه أحيانًا بمتوسط حسابي بلغ (3.22 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (5) وهي: «يوتيوب» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث على استخدامه أحيانًا بمتوسط حسابي بلغ (3.17 من 5).
3. جاءت العبارة رقم (1) وهي: «تويتر» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث على استخدامه أحيانًا بمتوسط حسابي بلغ (3.12 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (6) وهي: «تيك توك» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث على استخدامه أحيانًا بمتوسط حسابي بلغ (3.06 من 5).

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن مفردات عيّنة البحث (موافقات) على عدم استخدام اثنين من وسائل التواصل الاجتماعي تتمثلان في العبارتين رقم (7، 4) اللتين رُتّبتا تنازليًا حسب موافقة مفردات عيّنة البحث عدم استخدامهما، كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي: «لينكد إن» بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث على عدم استخدامه بمتوسط حسابي بلغ (1.29 من 5).
2. جاءت العبارة رقم (4) وهي: «فيس بوك» بالمرتبة

السابعة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث على عدم استخدامه بمتوسط حسابي بلغ (1.15 من 5).

يتضح من النتائج أعلاه أن أبرز وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة تتمثل في «سناب شات»، وقد يعود ذلك إلى أن سناب شات يتميز بمجموعة من الخصائص التقنية من حيث سهولة الاستخدام، وإمكانية إنزال الصور والفيديوهات، وإرسالها بشكل عام أو خاص للمستخدمين، ووجود فلاتر وعدسات ورموز تعبيرية يمكن استخدامها لإضافة تأثيرات في الصور؛ حيث يروق ذلك لمعظم الإناث. أما من الناحية الاجتماعية، فإنه يتميز بإتاحة التعبير عن الذات، وتصوير الحياة الاجتماعية بطريقة غير رسمية، خاصة أن مقاطع الفيديو والصور تختفي دون تدخل بشري بعد فترة من عرضها. كما أن الكثير من المشاهير يستخدمونه ويعرضون حياتهم من خلاله، وهذا دفع بالكثير من الجمهور إلى استخدامه للتعرف عن قرب على حياة المشاهير.

**جدول رقم (15) توزيع مفردات عيّنة البحث وفق معدل متابعتهن لحسابات مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي**

| المعدل | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| نادرًا | 80 | 25.3 |
| أحيانًا | 160 | 50.6 |
| دائمًا | 76 | 24.1 |
| المجموع | 316 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (15) أن (160) من مفردات عيّنة البحث يمثلن ما نسبته 50.6 % معدل متابعتهن لحسابات مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي (أحيانًا)، بينما (80) منهن يمثلن ما نسبته 25.3 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث معدل متابعتهن لحسابات مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي (نادرًا)، و(76) منهن يمثلن ما نسبته 24.1 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث معدل متابعتهن لحسابات مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي (دائمًا). وهنا نلاحظ أن ما نسبته 74.7 % من مفردات العيّنة يتابعن حسابات مشاهير التواصل الاجتماعي (أحيانًا ودائمًا) وهي نسبة تُعَدُّ مرتفعة، وتعكس اهتمامهم بالمشاهير. ويُفَسَّرُ ذلك وفقًا لنظرية التأثير المعتمد على تقديم نموذج theory Modeling أن الفرد يكون أمام مجموعة من النماذج السلوكية التي تتيحها وسائل الإعلام وهو ينتقي الأنموذج الذي يتابعه.

**إجابة السؤال الثاني: ما الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي؟** وللتعرف على الأسباب التي تدفع الطالبات لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات عيّنة البحث على عبارات الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (16) استجابات مفردات عيّنة البحث حول الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | أوافق | أوافق إلى حد ما | لا أوافق | | | | |
| 1 | المحتوى الذي يعرضه المشهور/المشهورة | ك | 173 | 107 | 36 | 2.43 | 0.689 | أوافق | 1 |
| | | % | 54.7 | 33.9 | 11.4 | | | | |
| 7 | التسلية وقضاء وقت الفراغ | ك | 164 | 112 | 40 | 2.39 | 0.702 | أوافق | 2 |
| | | % | 51.9 | 35.4 | 12.7 | | | | |
| 2 | الاستفادة التعليمية من المحتوى الذي يطرحونه | ك | 141 | 118 | 57 | 2.27 | 0.747 | أوافق إلى حد ما | 3 |
| | | % | 44.6 | 37.4 | 18.0 | | | | |
| 3 | شكل ومظهر المشهور/المشهورة | ك | 94 | 118 | 104 | 1.97 | 0.792 | أوافق إلى حد ما | 4 |
| | | % | 29.7 | 37.4 | 32.9 | | | | |
| 4 | نمط الحياة الذي يعيشه المشهور/المشهورة | ك | 95 | 108 | 113 | 1.94 | 0.811 | أوافق إلى حد ما | 5 |
| | | % | 30.1 | 34.2 | 35.7 | | | | |
| 8 | متابعة أخبار المشاهير ومستجداتها | ك | 60 | 99 | 157 | 1.69 | 0.771 | أوافق إلى حد ما | 6 |
| | | % | 19.0 | 31.3 | 49.7 | | | | |
| 6 | الإعلانات التي يقدمها المشهور/المشهورة | ك | 45 | 97 | 174 | 1.59 | 0.727 | لا أوافق | 7 |
| | | % | 14.2 | 30.7 | 55.1 | | | | |
| 5 | الشهرة التي يتمتع بها المشهور/المشهورة | ك | 51 | 80 | 185 | 1.58 | 0.754 | لا أوافق | 8 |
| | | % | 16.1 | 25.3 | 58.6 | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | 1.98 | 0.408 | أوافق إلى حد ما | |

يتضح في الجدول (16) أن مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على الأسباب التي تدفع لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (1.98 من 3.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق إلى حد ما) على أداة البحث.

ويتضح من النتائج في الجدول (16) أن مفردات عيّنة البحث موافقات على اثنين من الأسباب التي تدفع لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي تتمثلان في العبارتين رقم (1، 7) اللتين تم ترتيبهما تنازليًا حسب موافقة مفردات عيّنة البحث عليهما، كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي: «المحتوى الذي يعرضه المشهور/المشهورة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.43 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (7) وهي: «التسلية وقضاء وقت الفراغ» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.39 من 3).

ويتضح من النتائج في الجدول (16) أن مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على أربعة من الأسباب التي تدفع لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي تتمثل في العبارات رقم (2، 3، 4، 8) التي تم ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما، كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (2)، وهي: «الاستفادة التعليمية من المحتوى الذي يطرحونه» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (2.27 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (3) وهي: «شكل ومظهر المشهور/المشهورة» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (1.97 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (4) وهي: «نمط الحياة التي يعيشه المشهور/المشهورة» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (1.94 من 3).
4. جاءت العبارة رقم (8)، وهي: «متابعة أخبار المشاهير ومستجداتها» بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (1.69 من 3).

ويتضح من النتائج في الجدول (16) أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على اثنين من الأسباب التي تدفع لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي تتمثلان في العبارتين رقم (6، 5)، اللتين رُتّبتا تنازليًا حسب عدم موافقة مفردات عيّنة البحث عليهما، كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (6) وهي: «الإعلانات التي يقدمها المشهور/المشهورة» بالمرتبة السابعة من حيث عدم موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي بلغ (1.59 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (5) وهي: «الشهرة التي يتمتع بها المشهور/المشهورة» بالمرتبة الثامنة من حيث عدم موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي بلغ (1.58 من 3).

يتضح من النتائج أعلاه أن أبرز الأسباب التي تدفع إلى متابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي من قبل الطالبات تتمثل في المحتوى الذي يعرضه المشهور/المشهورة، والتسلية وقضاء وقت الفراغ. وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة تشاي Chae؛ حيث كان من نتائجها أن أفراد العيّنة كانوا ينجذبون إلى المشاهير وفقًا لعوامل تتعلق بالمحتوى الذي يقدمه المشهور/المشهورة. ووفقًا للنظرية الوظيفية، فإن ذلك يحقق وظيفة المنفعة لوسائل الإعلام؛ حيث إن اتجاه الفرد نحو شيء يتحدد في إطار منفعته منه، وقد ذكر أفراد العيّنة أن أحد أسباب متابعة المشاهير هو المحتوى والتسلية وقضاء وقت الفراغ، وهي المنفعة المتحققة لهم من متابعة المشاهير.

**إجابة السؤال الثالث: ما محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم؟** وللتعرف على محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعهم الطالبات تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات مفردات عيّنة البحث على عبارات محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (17) استجابات مفردات عيّنة البحث حول محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار والنسبة | درجة الموافقة: أوافق | أوافق إلى حد ما | لا أوافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى متنوعًا | ك | 193 | 90 | 33 | 2.51 | 0.678 | أوافق | 1 |
| | | % | 61.1 | 28.5 | 10.4 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى يتعلق بالجمال والموضة | ك | 182 | 91 | 43 | 2.44 | 0.721 | أوافق | 2 |
| | | % | 57.6 | 28.8 | 13.6 | | | | |
| 9 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الاجتماعي | ك | 132 | 127 | 57 | 2.24 | 0.737 | أوافق إلى حد ما | 3 |
| | | % | 41.8 | 40.2 | 18.0 | | | | |
| 2 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الثقافي | ك | 120 | 134 | 62 | 2.18 | 0.738 | أوافق إلى حد ما | 4 |
| | | % | 38.0 | 42.4 | 19.6 | | | | |
| 7 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى يخص الطبخ والمطبخ | ك | 121 | 107 | 88 | 2.10 | 0.808 | أوافق إلى حد ما | 5 |
| | | % | 38.3 | 33.9 | 27.8 | | | | |
| 3 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الفني | ك | 115 | 115 | 86 | 2.09 | 0.794 | أوافق إلى حد ما | 6 |
| | | % | 36.4 | 36.4 | 27.2 | | | | |
| 6 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الرياضي | ك | 102 | 104 | 110 | 1.97 | 0.820 | أوافق إلى حد ما | 7 |
| | | % | 32.3 | 32.9 | 34.8 | | | | |
| 1 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الديني | ك | 77 | 131 | 108 | 1.90 | 0.760 | أوافق إلى حد ما | 8 |
| | | % | 24.4 | 41.5 | 34.1 | | | | |
| 11 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الإعلامي | ك | 83 | 115 | 118 | 1.89 | 0.791 | أوافق إلى حد ما | 9 |
| | | % | 26.3 | 36.4 | 37.3 | | | | |
| 4 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الطبي | ك | 83 | 103 | 130 | 1.85 | 0.809 | أوافق إلى حد ما | 10 |
| | | % | 26.3 | 32.6 | 41.1 | | | | |
| 10 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الاقتصادي | ك | 61 | 101 | 154 | 1.71 | 0.772 | أوافق إلى حد ما | 11 |
| | | % | 19.3 | 32.0 | 48.7 | | | | |
| 8 | المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى السياسي | ك | 53 | 78 | 185 | 1.58 | 0.762 | لا أوافق | 12 |
| | | % | 16.8 | 24.7 | 58.5 | | | | |
| المتوسط العام | | | | | | 2.04 | 0.440 | أوافق إلى حد ما | |

يتضح في الجدول (17) أن مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي المتابع بمتوسط حسابي بلغ (2.04 من 3.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق إلى حد ما على أداة البحث.

ويتضح من النتائج في الجدول (17) أن مفردات عيّنة البحث موافقات على اثنين من محتويات مشاهير التواصل الاجتماعي تتمثلان في العبارتين رقم (12، 5) اللتين رُتِّبَتا تنازليًا حسب موافقة مفردات عيّنة البحث عليهما، كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (12)، وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى متنوعًا» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.51 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (5) وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى يتعلق بالجمال والموضة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.44 من 3).

ويتضح من النتائج في الجدول (17) أن مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على تسعة من محتويات مشاهير التواصل الاجتماعي تتمثل في العبارات رقم (9، 2، 7، 3، 6، 1، 11، 4، 10)، التي رُتِّبتْ تنازليًا حسب موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما، كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي:» المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الاجتماعي « بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (2.24 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (2) وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الثقافي» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (2.18 من 3).
3. جاءت العبارة رقم (7) وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى يخص الطبخ والمطبخ» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (2.10 من 3).
4. جاءت العبارة رقم (3) وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الفني» بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (2.09 من 3).

5. جاءت العبارة رقم (6) وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الرياضي» بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (1.97 من 3).
6. جاءت العبارة رقم (1)، وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الديني» بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (1.90 من 3).
7. جاءت العبارة رقم (11)، وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الإعلامي» بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (1.89 من 3).
8. جاءت العبارة رقم (4)، وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الطبي « بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها إلى حد ما بمتوسط حسابي بلغ (1.85 من 3).
9. جاءت العبارة رقم (10) وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الاقتصادي» بالمرتبة الحادية عشرة من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي بلغ (1.71 من 3).

ويتضح من النتائج في الجدول (17) أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على واحدة من محتويات مشاهير التواصل الاجتماعي تتمثل في العبارة رقم (8)، وهي: «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى السياسي» بمتوسط حسابي بلغ (1.58 من 3).

يتضح من النتائج أعلاه أن أبرز محتويات مشاهير التواصل الاجتماعي التي تحظى باهتمام المتابعين تتمثل في المحتوى المتنوع ثم الجمال والموضة. وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع دراسة الشمري والخضر التي ذكرت أن أكثر الشخصيات الشهيرة متابعة هي الشخصيات التي تهتم بالجمال والموضة (الفاشنيست). ويمكن تفسير ذلك وفقًا للنظرية الوظيفية أن المحتوى المتنوع يحقق عائدًا للفرد يتمثل في التسلية وقضاء وقت الفراغ والمعرفة أيضًا، وهذا أحد وظائف وسائل الإعلام. وإذا ما أضفنا لها محتوى الجمال والموضة، فإن المتابعة هنا تحقق فائدة التعلم وفقًا لنظرية التعلم، حيث إن الأفراد يتعلمون من خلال وسائل الإعلام بطريقة المحاكاة «Imitation» والملاحظة، فالإناث وفقًا لهذه النظرية يتعلمن من النماذج التي يخترنها في وسائل الإعلام ما يحاكينه في حياتهن. وهذا ما يفسر اكتساب كثير من الفتيات أساليب معيّنة في المظهر والسلوك وفقًا لنماذج المشهورات في وسائل التواصل الاجتماعي.

**إجابة السؤال الرابع: ما مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين؟** وللتعرف على مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعه الطالبات تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات عيّنة البحث على عبارات مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (18) استجابات مفردات عيّنة البحث حول مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار / النسبة | درجة الموافقة: أوافق | أوافق إلى حد ما | لا أوافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أثق بما ينشره المشهور/ة الذي أتابعه | ك | 38 | 142 | 136 | 1.69 | 0.675 | أوافق إلى حد ما | 1 |
| | | % | 12.0 | 44.9 | 43.1 | | | | |
| 2 | أشتري المنتجات التي يعلن عنها المشاهير الذين أتابعهم | ك | 29 | 120 | 167 | 1.56 | 0.656 | لا أوافق | 2 |
| | | % | 9.2 | 38.0 | 52.8 | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | 1.63 | 0.574 | لا أوافق | |

يتضح في الجدول (18) أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على الثقة بالمشهور/ة الذي يتابعنه بمتوسط حسابي بلغ (1.63 من 3.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 1.00 إلى 1.67)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (لا أوافق) على أداة البحث.

ويتضح من النتائج في الجدول (18) أن مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على الثقة بواحد من مشاهير المتابعة تتمثل في العبارة رقم (1) وهي: «أثق بما ينشره المشهور/ة الذي أتابعه» بمتوسط حسابي بلغ (1.69 من 3).

ويتضح من النتائج في الجدول (18) أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على الثقة بواحد من مشاهير المتابعة تتمثل في العبارة رقم (2) وهي: «أشتري المنتجات التي يعلن عنها المشاهير الذين أتابعهم» بمتوسط حسابي بلغ (1.56 من 3).

**إجابة السؤال الخامس: ما مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين؟** وللتعرف على مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعه الطالبات تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات عيّنة البحث على عبارات مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (19) استجابات مفردات عيّنة البحث حول مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | أوافق | أوافق إلى حد ما | لا أوافق | | | | |
| 1 | تعجبني شخصية المشهور/ة الذي أتابعه | ك | 145 | 134 | 37 | 2.34 | 0.679 | أوافق إلى حد ما | 1 |
| | | % | 45.9 | 42.4 | 11.7 | | | | |
| 2 | أدافع عن المشهور/ة الذي أتابعه عند تعرضه للإساءة | ك | 37 | 105 | 174 | 1.57 | 0.694 | لا أوافق | 2 |
| | | % | 11.7 | 33.2 | 55.1 | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | 1.95 | 0.572 | أوافق إلى حد ما | |

يتضح في الجدول (19) أن مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على مدى الإعجاب بالمشهور/ة، الذي يتابعنه بمتوسط حسابي بلغ (1.95 من 3.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.68 إلى 2.34)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق إلى حد ما) على أداة البحث.

ويتضح من النتائج في الجدول (19) أن مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على واحدة من محاور الإعجاب بالمشهور/ة الذي يتابعنه، تتمثل في العبارة رقم (1) وهي: «تعجبني شخصية المشهور/ة الذي أتابعه»، بمتوسط حسابي بلغ (2.34 من 3).

ويتضح من النتائج في الجدول (19) أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على واحدة من محاور الإعجاب بالمشهور/ة الذي يتابعنه، تتمثل في العبارة رقم (2)، وهي: «أدافع عن المشهور/ة الذي أتابعه عند تعرضه للإساءة» بمتوسط حسابي بلغ (1.57 من 3). وهذا يعني أن مفردات عيّنة البحث تعجبهن الشخصيات المشهورة اللائي يتابعنها، لكن هذا الإعجاب لا يصل إلى حد الدفاع عنهم في حال تعرض المشهور/ة للإساءة.

**إجابة السؤال السادس: ما مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين؟** وللتعرف على مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعه الطالبات تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات عيّنة البحث على عبارات مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (20) استجابات مفردات عيّنة البحث حول مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | أوافق | أوافق إلى حد ما | لا أوافق | | | | |
| 2 | أتمنى أن أكون أحد المشاهير في وسائل التواصل الاجتماعي | ك | 44 | 63 | 209 | 1.48 | 0.728 | لا أوافق | 1 |
| | | % | 13.9 | 19.9 | 66.2 | | | | |
| 1 | أحب تقليد مشاهير التواصل الاجتماعي الذين أتابعهم | ك | 23 | 58 | 235 | 1.33 | 0.606 | لا أوافق | 2 |
| | | % | 7.3 | 18.4 | 74.3 | | | | |
| | **المتوسط العام** | | | | | **1.40** | **0.586** | **لا أوافق** | |

يتضح في الجدول (20) أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي يتابعنه بمتوسط حسابي بلغ (1.40 من 3.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 1.00 إلى 1.67)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (لا أوافق على) أداة البحث.

ويتضح من النتائج في الجدول (20) أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على اثنين من محاور الرغبة في تقليد المشهور/ة، تتمثلان في العبارتين رقم (2، 1) اللتين تم ترتيبهما تنازليًا حسب عدم موافقة مفردات عيّنة البحث عليها، كالآتي:

1. جاءت العبارة رقم (2) وهي: «أتمنى أن أكون أحد المشاهير في وسائل التواصل الاجتماعي» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي بلغ (1.48 من 3).
2. جاءت العبارة رقم (1)، وهي: «أحب تقليد مشاهير التواصل الاجتماعي الذين أتابعهم» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عيّنة البحث عليها بمتوسط حسابي

بلغ (1.33 من 3)، وهذا يعني أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على الرغبة في تقليد المشاهير ولا يرغبن أن يكنَّ أحد المشاهير.

يلاحظ أن مفردات عيّنة البحث غير موافقات على الرغبة في تقليد المشاهير مع أن أكثر المحتوى الذي يتابعنه كان محتوى الجمال والموضة وهو المحتوى الذي عادة يُتابع لتتم محاكاته، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لنظرية التأثير المعتمد على تقديم نموذج Modeling theory؛ حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن تأثير وسائل الإعلام يأتي بشكل غير مباشر، ومتدرج لا يعي به الفرد ذاته، وهذا ما يفسر النتائج التي تبدو متناقضة، فالمبحوث يعطي إجاباتٍ لا تتفق أحيانًا مع ما يمارسه في الواقع، أو يعطي إجابتين متناقضتين.

**إجابة السؤال السابع: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عيّنة البحث حول محاور البحث تعزى للمتغيرات التالية (العمر، المستوى الدراسي الحالي، التخصص)؟**

1. الفروق باختلاف متغير العمر: وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عيّنة البحث، طبقًا إلى اختلاف متغير العمر، استخدمت الباحثة «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عيّنة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير العمر، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**الجدول رقم (21) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عيّنة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير العمر**

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي | بين المجموعات | 1.083 | 2 | 0.542 | 3.873 | *0.022 | دالة |
| | داخل المجموعات | 43.774 | 313 | 0.140 | | | |
| | المجموع | 44.857 | 315 | - | | | |
| الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي | بين المجموعات | 0.020 | 2 | 0.010 | 0.060 | 0.942 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 52.529 | 313 | 0.168 | | | |
| | المجموع | 52.549 | 315 | - | | | |
| محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم | بين المجموعات | 0.280 | 2 | 0.140 | 0.722 | 0.487 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 60.642 | 313 | 0.194 | | | |
| | المجموع | 60.921 | 315 | - | | | |
| مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين | بين المجموعات | 0.811 | 2 | 0.406 | 1.231 | 0.293 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 103.126 | 313 | 0.329 | | | |
| | المجموع | 103.937 | 315 | - | | | |
| مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين | بين المجموعات | 2.106 | 2 | 1.053 | 3.264 | *0.040 | دالة |
| | داخل المجموعات | 100.979 | 313 | 0.323 | | | |
| | المجموع | 103.085 | 315 | - | | | |
| مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين | بين المجموعات | 1.376 | 2 | 0.688 | 2.014 | 0.135 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 106.930 | 313 | 0.342 | | | |
| | المجموع | 108.306 | 315 | - | | | |

* دالة عند مستوى 0,05 فأقلّ

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ في اتجاهات مفردات عيّنة البحث حول (الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم، مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين، مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين) باختلاف متغير العمر.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ في اتجاهات مفردات عيّنة البحث، حول (مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين) باختلاف متغير العمر. ولتحديد صالح الفروق بين فئات العمر تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول رقم (22) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات العمر

| المحور | العمر | العدد | المتوسط الحسابي | أقل من 20 سنة | 20 سنة إلى أقل من 25 سنة | أكثر من 25 سنة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي | أقل من 20 سنة | 69 | 2.73 | – | | * |
| | 20 سنة إلى أقل من 25 سنة | 225 | 2.67 | | – | |
| | أكثر من 25 سنة | 22 | 2.47 | | | – |
| مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين | أقل من 20 سنة | 69 | 2.08 | – | * | |
| | 20 سنة إلى أقل من 25 سنة | 225 | 1.90 | | – | |
| | أكثر من 25 سنة | 22 | 2.09 | | | – |

* دالة عند مستوى 0,05 فأقلّ.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ بين مفردات عيّنة البحث اللائي أعمارهن أقل من (20) سنة، ومفردات عيّنة البحث اللائي أعمارهن أكثر من (25) سنة حول (مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي)، لصالح مفردات عيّنة البحث اللائي أعمارهن أقل من (20) سنة.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ بين مفردات عيّنة البحث اللائي أعمارهن أقل من (20) سنة، ومفردات عيّنة البحث اللائي أعمارهن (20) سنة، إلى أقلّ من (25) سنة حول (مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين)، لصالح مفردات عيّنة البحث اللائي أعمارهن أقل من 20 سنة.

وهذه النتيجة تتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة في مجال وسائل التواصل الاجتماعي، التي ذكرت وجود علاقة بين عمر الفرد ودرجة تأثره، واستخدامه لوسائل التواصل الاجتماعي، كدراسة الشبانات ودراسة العصيمي.

2. الفروق باختلاف متغير المستوى الدراسي الحالي: وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عيّنة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي الحالي تم استخدام «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عيّنة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي الحالي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (23) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عيّنة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي الحالي

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي | بين المجموعات | 0.511 | 7 | 0.073 | 0.507 | 0.829 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 44.346 | 308 | 0.144 | | | |
| | المجموع | 44.857 | 315 | – | | | |
| الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي | بين المجموعات | 0.638 | 7 | 0.091 | 0.541 | 0.803 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 51.911 | 308 | 0.169 | | | |
| | المجموع | 52.549 | 315 | – | | | |
| محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم | بين المجموعات | 2.208 | 7 | 0.315 | 1.654 | 0.120 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 58.714 | 308 | 0.191 | | | |
| | المجموع | 60.921 | 315 | – | | | |
| مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين | بين المجموعات | 3.335 | 7 | 0.476 | 1.459 | 0.181 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 100.601 | 308 | 0.327 | | | |
| | المجموع | 103.937 | 315 | – | | | |
| مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين | بين المجموعات | 2.917 | 7 | 0.417 | 1.281 | 0.259 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 100.167 | 308 | 0.325 | | | |
| | المجموع | 103.765 | 315 | – | | | |
| مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين | بين المجموعات | 1.541 | 7 | 0.220 | 0.635 | 0.727 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 106.765 | 308 | 0.347 | | | |
| | المجموع | 108.306 | 315 | – | | | |

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ في اتجاهات مفردات عيّنة البحث حول (مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم، مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين، مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين، مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين)، باختلاف متغير المستوى الدراسي الحالي.

3. الفروق باختلاف متغير التخصص: وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عيّنة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير التخصص استخدمت الباحثة اختبار «كروسكال واليز» (Kruskal-Wallis Test)، لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عيّنة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير التخصص، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**الجدول رقم (24) نتائج "تحليل كروسكال واليز" (Kruskal-Wallis Test) للفروق في استجابات مفردات عيّنة البحث طبقًا إلى اختلاف متغير التخصص**

| المحور | التخصص | العدد | متوسط الرتب | قيمة كا تربيع | الدلالة الإحصائية | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي | العلوم الاجتماعية | 146 | 161.03 | 29.019 | **0.002 | دالة |
| | اللغة العربية | 7 | 171.93 | | | |
| | اللغات والترجمة | 10 | 182.25 | | | |
| | الإعلام والاتصال | 13 | 164.12 | | | |
| | العلوم | 3 | 112.67 | | | |
| | الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 177.12 | | | |
| | الهندسة | 2 | 204.00 | | | |
| | الحاسب الآلي | 15 | 107.10 | | | |
| | الشريعة | 17 | 80.29 | | | |
| | أصول الدين | 5 | 226.50 | | | |
| | الطب | 6 | 108.83 | | | |
| | التربية | 7 | 122.57 | | | |
| الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي | العلوم الاجتماعية | 146 | 160.48 | 10.107 | 0.521 | غير دالة |
| | اللغة العربية | 7 | 150.00 | | | |
| | اللغات والترجمة | 10 | 137.15 | | | |
| | الإعلام والاتصال | 13 | 181.38 | | | |
| | العلوم | 3 | 118.67 | | | |
| | الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 159.49 | | | |
| | الهندسة | 2 | 233.25 | | | |
| | الحاسب الآلي | 15 | 165.27 | | | |
| | الشريعة | 17 | 122.26 | | | |
| | أصول الدين | 5 | 230.90 | | | |
| | الطب | 6 | 139.08 | | | |
| | التربية | 7 | 135.86 | | | |
| محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم | العلوم الاجتماعية | 146 | 175.39 | 18.574 | 0.069 | غير دالة |
| | اللغة العربية | 7 | 143.86 | | | |
| | اللغات والترجمة | 10 | 114.35 | | | |
| | الإعلام والاتصال | 13 | 138.38 | | | |
| | العلوم | 3 | 229.67 | | | |
| | الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 158.02 | | | |
| | الهندسة | 2 | 138.25 | | | |
| | الحاسب الآلي | 15 | 122.83 | | | |
| | الشريعة | 17 | 126.50 | | | |
| | أصول الدين | 5 | 104.90 | | | |
| | الطب | 6 | 104.58 | | | |
| | التربية | 7 | 141.14 | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين | العلوم الاجتماعية | 146 | 154.42 | 8.973 | 0.624 | غير دالة |
| | اللغة العربية | 7 | 177.79 | | | |
| | اللغات والترجمة | 10 | 186.20 | | | |
| | الإعلام والاتصال | 13 | 166.04 | | | |
| | العلوم | 3 | 223.50 | | | |
| | الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 160.48 | | | |
| | الهندسة | 2 | 235.50 | | | |
| | الحاسب الآلي | 15 | 175.70 | | | |
| | الشريعة | 17 | 135.97 | | | |
| | أصول الدين | 5 | 172.50 | | | |
| | الطب | 6 | 106.83 | | | |
| | التربية | 7 | 148.93 | | | |
| مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين | العلوم الاجتماعية | 146 | 147.28 | 21.388 | *0.030 | دالة |
| | اللغة العربية | 7 | 207.21 | | | |
| | اللغات والترجمة | 10 | 181.35 | | | |
| | الإعلام والاتصال | 13 | 116.88 | | | |
| | العلوم | 3 | 253.00 | | | |
| | الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 180.91 | | | |
| | الهندسة | 2 | 236.50 | | | |
| | الحاسب الآلي | 15 | 141.07 | | | |
| | الشريعة | 17 | 150.15 | | | |
| | أصول الدين | 5 | 160.60 | | | |
| | الطب | 6 | 105.25 | | | |
| | التربية | 7 | 155.36 | | | |
| مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين | العلوم الاجتماعية | 146 | 160.61 | 9.917 | 0.538 | غير دالة |
| | اللغة العربية | 7 | 153.43 | | | |
| | اللغات والترجمة | 10 | 171.75 | | | |
| | الإعلام والاتصال | 13 | 163.42 | | | |
| | العلوم | 3 | 190.50 | | | |
| | الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 153.46 | | | |
| | الهندسة | 2 | 286.00 | | | |
| | الحاسب الآلي | 15 | 162.07 | | | |
| | الشريعة | 17 | 149.91 | | | |
| | أصول الدين | 5 | 194.10 | | | |
| | الطب | 6 | 120.83 | | | |
| | التربية | 7 | 122.71 | | | |

** دالة عند مستوى **0,01** فأقلّ * دالة عند مستوى **0,05** فأقلّ.

يظهر من خلال نتائج الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ في اتجاهات مفردات عيّنة البحث حول (الأسباب التي تدفعك لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، محتوى مشاهير التواصل الاجتماعي الذين تتابعينهم، مدى الثقة بالمشهور/ة الذي تتابعين، مدى الرغبة في تقليد المشهور/ة الذي تتابعين) باختلاف متغير التخصص.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقلّ في اتجاهات مفردات عيّنة البحث حول (مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي) باختلاف متغير التخصص.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ في اتجاهات مفردات عيّنة البحث حول (مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين) باختلاف متغير التخصص.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات التخصص تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول رقم (25) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات التخصص

| المحور | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | العلوم الاجتماعية | اللغة العربية | اللغات والترجمة | الإعلام والاتصال | العلوم | الاقتصاد والعلوم الإدارية | اللغة الهندسة | الحاسب الآلي | الشريعة | أصول الدين | الطب | التربية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي | العلوم الاجتماعية | 146 | 2.68 | - | | | | | | | | | | | |
| | اللغة العربية | 7 | 2.84 | | - | | | | | | | | | | |
| | اللغات والترجمة | 10 | 2.77 | | | - | | | | | | | | | |
| | الإعلام والاتصال | 13 | 2.67 | | | | - | | | | | | | | |
| | العلوم | 3 | 2.52 | | | | | - | | | | | | | |
| | الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 2.74 | | | | | | - | | | | | | |
| | الهندسة | 2 | 2.86 | | | | | | | - | | | | | |
| | الحاسب الآلي | 15 | 2.50 | | | | | | | | - | | | | |
| | الشريعة | 17 | 2.27 | | | | | | | | | - | | | |
| | أصول الدين | 5 | 2.97 | | | | | | | | | * | - | | |
| | الطب | 6 | 2.50 | | | | | | | | | | | - | |
| | التربية | 7 | 2.53 | | | | | | | | | | | | - |
| الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين | العلوم الاجتماعية | 146 | 1.88 | - | | | | | | | | | | | |
| | اللغة العربية | 7 | 2.29 | | - | | | | | | | | | | |
| | اللغات والترجمة | 10 | 2.10 | | | - | | | | | | | | | |
| | الإعلام والاتصال | 13 | 1.79 | | | | - | | | | | | | | |
| | العلوم | 3 | 2.40 | | | | | - | | | | | | | |
| | الاقتصاد والعلوم الإدارية | 85 | 2.11 | | | | | | - | | | | | | |
| | الهندسة | 2 | 2.50 | | | | | | | - | | | | | |
| | الحاسب الآلي | 15 | 1.83 | | | | | | | | - | | | | |
| | الشريعة | 17 | 1.88 | | | | | | | | | - | | | |
| | أصول الدين | 5 | 2.00 | | | | | | | | | | - | | |
| | الطب | 6 | 1.58 | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | - | * |
| | التربية | 7 | 1.93 | | | | | | | | | | | | - |

* دالة عند مستوى 0,05 فأقلّ.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ بين مفردات عيّنة البحث اللائي تخصصهن أصول دين، ومفردات عيّنة البحث اللائي تخصصهن شريعة حول (مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي)، لصالح مفردات عيّنة البحث اللائي تخصصهن أصول دين.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ بين مفردات عيّنة البحث اللائي تخصصهن طب وبقية مفردات عيّنة البحث حول (مدى الإعجاب بالمشهور/ة الذي تتابعين)، لصالح بقية مفردات عيّنة البحث. وربما يعود ذلك إلى أن طبيعة تخصص كلية الطب يفرض مزيدًا من الجهد الدراسي مقارنة ببقية التخصصات مما لا يتيح كثيراً من الوقت لطالبات كلية الطب؛ لمتابعة المشاهير والإعجاب بهم.

## ملخص النتائج:

توصل البحث إلى عددٍ من النتائج، أبرزها:

1. مفردات عيّنة البحث موافقات أحيانًا على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وموافقات دائمًا على استخدامهن لواحدة من وسائل التواصل الاجتماعي تتمثل في «سناب شات».
2. مفردات عيّنة البحث موافقات أحيانًا على استخدامهن أربعًا من وسائل التواصل الاجتماعي تتمثل في «انستغرام»، «يوتيوب»، «تويتر»، «تيك توك».
3. مفردات عيّنة البحث موافقات على عدم استخدام اثنتين

من وسائل التواصل الاجتماعي تتمثلان في «لينكد إن» و«فيس بوك».

4. (160) من مفردات عيّنة البحث يمثلن ما نسبته 50.6 % معدل متابعتهن لحسابات مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي أحيانًا، بينما (80) منهن يمثلن ما نسبته 25.3 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث معدل متابعتهن لحسابات مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي نادرًا، و (76) منهن يمثلن ما نسبته 24.1 % من إجمالي مفردات عيّنة البحث معدل متابعتهن لحسابات مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي دائمًا.

5. مفردات عيّنة البحث موافقات على اثنين من الأسباب التي تدفع لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي تتمثلان في:

أ-المحتوى الذي يعرضه المشهور/المشهورة.

ب-التسلية وقضاء وقت الفراغ.

6. مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على أربعة من الأسباب التي تدفع لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي تتمثل في:

أ- الاستفادة التعليمية من المحتوى الذي يطرحونه.

ب-شكل ومظهر المشهور/المشهورة.

ت-نمط الحياة الذي يعيشه المشهور/المشهورة.

ث-متابعة أخبار المشاهير ومستجداتها.

7. مفردات عيّنة البحث غير موافقات على اثنين من الأسباب التي تدفع لمتابعة مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي تتمثلان في:

أ- الإعلانات التي يقدمها المشهور/المشهورة.

ب- الشهرة التي يمتع بها المشهور/المشهورة.

8. مفردات عيّنة البحث موافقات على اثنين من محتويات مشاهير التواصل الاجتماعي تتمثلان في:

أ- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى متنوعًا.

ب- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى يتعلق بالجمال والموضة.

9. مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على تسعة من محتويات مشاهير التواصل الاجتماعي تتمثل في:

أ- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الاجتماعي.

ب- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الثقافي.

ت- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم محتوى يخص الطبخ والمطبخ.

ث- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الفني.

ج- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الرياضي.

ح- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الديني.

خ- المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الإعلامي.

د-المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الطبي.

ذ-المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى الاقتصادي.

10. مفردات عيّنة البحث غير موافقات على واحدة من محتويات مشاهير التواصل الاجتماعي تتمثل في «المشهور/ة الذي أتابعه يقدم المحتوى السياسي».

11. مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على الثقة بما يقدمه المشاهير الذين يتابعنهم تتمثل في: «أثق بما ينشره المشهور/ة الذي أتابعه».

12. مفردات عيّنة البحث غير موافقات على الثقة بإعلانات المشاهير الذين يتابعنهم تتمثل في:«أشتري المنتجات التي يعلن عنها المشاهير الذين أتابعهم ».

13. مفردات عيّنة البحث موافقات إلى حد ما على واحد من محاور الإعجاب بالمشهور/ة الذي يتابعنه تتمثل في:«تعجبني شخصية المشهور/ة الذي أتابعه ».

14. مفردات عيّنة البحث غير موافقات على واحد من محاور الإعجاب بالمشهور/ة الذي يتابعنه تتمثل في « أدافع عن المشهور/ة الذي أتابعه عند تعرضه للإساءة ».

15. مفردات عيّنة البحث غير موافقات على اثنين من محاور الرغبة في تقليد المشهور/ة تتمثلان في:

أ- أتمنى أن أكون أحد المشاهير في وسائل التواصل الاجتماعي.

ب-أحب تقليد مشاهير التواصل الاجتماعي الذين أتابعهم.

16. وجود علاقة دالة إحصائيًا بين العمر ومدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومدى الإعجاب بالمشهور/ة لصالح مفردات عيّنة البحث اللائي أعمارهن أقل من (20) سنة.

17. وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التخصص واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي؛ حيث أظهرت النتائج أن اللائي تخصصهن أصول الدين هنّ أكثر موافقة على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

18. وجود علاقة دالة احصائيًا بين التخصص والإعجاب بمشاهير وسائل التواصل الاجتماعي، حيث أظهرت النتائج أن اللائي تخصصهن طب أقلّ إعجابًا بالمشاهير مقارنة بالكليات الأخرى.

## توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، فإن هذا البحث يوصي بالآتي:

- على الجهات الإعلامية الرسمية زيادة بثّ الوعي بمخاطر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على القيم الأخلاقية والاجتماعية والصحة النفسية والبدنية، خاصة استخدام (سناب شات) وهو التطبيق الأكثر استخدامًا من قِبَل الطالبات الجامعيات.
- الاهتمام بتفعيل النشر الإعلامي الإيجابي؛ لمواجهة المحتويات السلبية لمشاهير التواصل الاجتماعي ودعم المشاهير الذين يقدمون المحتوى الإعلامي النافع والايجابي للمجتمع .
- التأكيد على دور الجهات المسؤولة في فرض العقوبات على المشاهير الذين ينشرون محتوى ضارًا أو غير أخلاقي، على الأفراد، وتفعيل اللوائح التي تعاقب نشر المحتويات الضارة بوسائل التواصل الاجتماعي.
- زيادة جرعات الوعي الاجتماعي من قبل المرشدين والأخصائيين الاجتماعيين للأسر بأهمية استثمار أوقات الفراغ لأبنائهم وبناتهم في هوايات متعددة مفيدة غير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- تشديد الرقابة الأسرية على المحتوى الذي يتابعه الأبناء والبنات، وتوعيتهم بمخاطر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- إجراء تقويم مستمر للتأثيرات التي تسببها منشورات مشاهير التواصل الاجتماعي، لوضع المعالجات لها من خلال إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

## المراجع:

### أولاً– المراجع العربية


أبراش، إبراهيم. (2009). المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية. (الطبعة الأولى). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو الحسن، منال. (2009). علم الاجتماع الإعلامي أساسيات وتطبيقات. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار النشر للجامعات.

إسحاق، خالد. (2021). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة مسحية على طلبة كلية الاتصال بجامعة الشارقة. *مجلة البحوث الإعلامية* . جامعة الأزهر. كلية الإعلام بالقاهرة. 4 (57). 1874-1841.

بايوسف، مسعودة. (2011). الهوية الافتراضية الخصائص والابعاد دراسة استكشافية على عيّنة من المشتركين في المجتمعات الافتراضية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية* . (6). 465-487.

البسيسي، لولوة علي والشرابي والجوهري، سحر. (2020). تأثير مشاهير التواصل الاجتماعي على سلوك الأطفال: دراسة ميدانية على عيّنة من الآباء والأمهات بمدينة جدة: برنامجي السناب شات واليوتيوب نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبدالعزيز. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جدة..

البكر، فوزية. (2019). التبعات الثقافية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي كما تدركها طالبات جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث. غزة. 3 (21). 91-66.

بن زيان، فهيمة. (2017). أثر استخدام المشاهير في الإعلانات التلفزيونية على قرارات شراء مستحضرات التجميل، دراسة على عيّنة من سيدات المسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بوضليف. المسيلة، الجزائر.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (2021). عمادة القبول والتسجيل. استرجع بتاريخ 6-9-2021م. من الموقع الالكتروني https://units.imamu.edu.sa

الحارثي، سعيد ونحيت، زياد. (2017). صناعة النجومية. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

حسن، عبدالباسط. (2011). أصول البحث الاجتماعي. (الطبعة الرابعة). القاهرة: مكتبة وهبة.

الرازي، محمد. (1999). مختار الصحاح. (الطبعة الخامسة). [تحقيق: يوسف الشيخ محمد]. بيروت: مكتبة العصري، الدار النموذجية.

راضي، زاهر. (2003). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي. *مجلة التربية* . جامعة عمان الأهلية. عمان. (15). 23.

زهران، حامد. (1984). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

سلامة، مي. (2020). إعلانات المؤثرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك الشرائي لدى الشباب الجامعي السعودي: دراسة ميدانية. *المجلة العلمية لبحوث العلاقات العامة والإعلان*. جامعة القاهرة. كلية الإعلام. قسم العلاقات العامة والإعلان. (19). 648-605.

السيد، نها. (2015). صحافة المواطن نحو نمط اتصالي جديد. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتاب الجامعي

الشبانات، نورة. (2019). الانعكاسات السلبية لمتابعة مشاهير شبكات التواصل الاجتماعي ودور الأسرة في الحد منها دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية التربية. قسم أصول التربية. الرياض.

الشمري، طيبة والخضر، عثمان. (2021). الاتجاه نحو المشاهير لدى عيّنة من الكويتيين. *مجلة العلوم الاجتماعية*. 7 (1). 141-173.

عبد الحميد، محمد. (2010). نظريات الإعلام واتجاهات التأثير. (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتب.

عبد العظيم، سعيد. (2004). صناعة المشاهير الشهرة وعالم الأضواء في ميزان شريعة الرحمن. الإسكندرية: دار الإيمان.

عثمانة، نزيهة. (2017). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية للطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة جامعة المسلية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.

العصيمي، سهام. (2019). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل شخصية طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر أولياء الأمور في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية التربية. قسم أصول التربية. الرياض.

عطوة، أحمد. (2005). علم النفس الاجتماعي: أسس تطبيقية. القاهرة: دار الفكر العربي.

غريب، محمد وعبد الظاهر، وجدي. (2017). الآثار النفسية والاجتماعية للشباب: الشبكات الاجتماعية أنموذجاً. مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط. (15). 11-72.

غيث، عاطف. (2006). قاموس علم الاجتماع. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

القادر، ماجد. (2017). علاقة مشاهير برامج التواصل الاجتماعي بالأثر الأخلاقي. *مجلة البحث العلمي في التربية*. جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. 6 (18). 293-277.

القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدي والعمر، بدران. (2010). منهج البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الأولى). الرياض.

قنيفي، سهام. (2018). وسائل الاتصال الرقمية أدوات للعولمة في خلق الشعور بالاغتراب النفسي. *مجلة الدراسات الإعلامية*. برلين. المانيا. (3). 163-189.

محاميد، شاكر. (2003). علم النفس الاجتماعي. عمان: المدى للنشر.

المدني، أسامة. (2014). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي لدى طلبة الجامعات السعودية جامعة أم القرى نموذجا. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*. جامعة السلطان قابوس. 2 (8). 395-425

موسى، صدقي. (2009). اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو التغطية الإعلامية لقناة فلسطين الفضائية للأحداث الداخلية: جامعة بيرزيت أنموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. عمان.

## Arabic references:

Abd al-Aẓīm, Sa‘īd. (2004). Ṣinā‘at al-Mashāhīr al-Shuhrah wa ‘Ālam al-Aḍwā’ fī Mīzān Sharī‘at al-Raḥmān. (in Arabic), Alexandria: Dār al-Īmān.

Abd al-Ḥamīd, Muḥammad, (2010). Naẓarīyāt al-I‘lām wa al-Ittijāhāt al-Ta’thīr, (in Arabic), (3rd. ed.). Cairo, ‘Ālam al-Kutub.

Abrāsh, Ibrāhīm. (2009). Al-Manhaj al-‘Ilmī wa Taṭbīqātuhu fī al-‘Ulūm al-Ijtimā‘īyah. (in Arabic), (1st. ed.), Oman: Dār al-Shrūq lil Nashr wa al-Tawzī‘.

Abū al-Ḥasan, Manāl. (2009). ‘Ilm al-Ijtimā‘al-I‘lāmī Asāsīyāt wa Taṭbīqāt. (in Arabic), (1st. ed.), Cairo, Dār al-Nashr lil Jāmi‘āt.

Al-‘Uṣaymī Sihām. (2019). Ta’thīr Shabakāt al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī fī Tashkīl Shakhṣīyat Ṭullāb al-Marḥalah al-Thānawīyah min Wijhat Naẓar Awliyā’ al-Umūr fī Madīnat Riyāḍ. (in Arabic), Risālat Mājistīr Ghayr Manshūrah. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad b. Sa‘ūd al-Islāmīyah. Kulliyat al-Tarbīyah. Qism Uṣūl al-Tarbīyah. Riyadh.

Al-Bakr, Fawzīyah. (2019). Al-Tabi‘āt al-Thaqāfīyah li Istikhdām Wasāi’l al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī Kamā Tudrikuhā Ṭālibāt Jāmi‘at Malik Sa‘ūd. (in Arabic), *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa al-Nafsīyah*. Al-Markaz al-Qawmī lil

al-‘Aṣrī, al-Dār al-Namudhajīyah.

Al-Sayyid, Nuhā. (2015). Ṣaḥāfat al-Mawāṭin Naḥw Namaṭ Ittiṣālī Jadīd. (in Arabic), (1st. ed.). Beirtut: Dār al-Kitāb al-Jāmi‘ī.

Al-Shabānāt, Nūrah. (2019). Al-In‘ikāsāt al-Salbīyah li Mutāba‘at Mashāhīr Shabakāt al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī wa Dawr al-Usrah fī al-Ḥadd minhā Dirāsah Maydānīyah. (in Arabic), Risālat Mājistīr Ghayr Manshūrah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad b. Sa‘ūd al-Islāmīyah. Kullīyat al Tarbīyah. Qism Uṣūl al-Tarbīyah. Riyadh.

Al-Shammarī, Ṭayyibah wa al-Khiḍr, ‘Uthmān. (2021). Al-Ittijāh Naḥw al-Mashāhīr ladā ‘Ayyinah min al-Kuwaytīyīn. (in Arabic), *Majallat al-‘Ulūm al-Ijtimā‘īyah*. 7 (1). 141173-.

Aṭwah, Aḥmad. (2005). ‘Ilm al-Nafs al-Ijtimā‘ī. (in Arabic), : Asas Taṭbīqīyah. Cairo: Dār al-Fikr al-‘Arabī.

Bā Yūsuf Mas‘ūdah. (2011). Al-Huwīyah al-Iftirāḍiyah al-Khaṣā’iṣ wa al-Ab‘ād: Dirāsah Istikshāfīya ‘alā ‘Ayyinah min al-Mushtarikīn fī a-Mujtama‘āt al-Iftirāḍīyah, (in Arabic), *Majallat al-Bāḥith fī al-*‘Ulūm al-Insānīyah wa al-Ijtimā‘īyah, (6). 465487-.

Bin Zayyān, Fahimah. (2017). Athar Istikhdām al-Mashāhīr fī al-I‘lānāt al-Tilfizyūnīyah, ‘alā Qarārāt Shirā’ Mustaḥḍirāt al-Tajmīl, (in Arabic), Dirāsah ‘alā ‘Ayyinah min Sayyidāt al-Masīlah, Risālat Mājistīr Ghayr Manshūrah, Jāmi‘at Buḍulayf, M’silah, Algeria.

Ghayth, ‘Āṭif. (2006). Qāmūs ‘Ilm al-Ijtimā‘. (in Arabic), Cairo: Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘īyah.

Ghuraib, Muḥammad wa ‘Abd al-Ṭāhir, Wajdī. (2017). Al-Āthār al-Nafsīyah wa al-Ijtimā‘īyah lil Shabāb, (in Arabic), al-Shabakāt al-Ijtimā‘īyah Unmudhajan. Buḥūth, Gaza. (21) 3. 6691-.

Al-Basīsī, Lu’lu’wah ‘Alī, wa al-Sharābī wa al-Jawharī, Saḥr. (2020). Ta’thīr Mashāhīr al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī ‘alā Sulūk al-Aṭfāl (in Arabic): Dirāsah Maydāniyah ‘alā ‘Ayyinah min al-Ābā’ wa al-Ummuhāt bi Madinat Jiddah, (in Arabic), : Barnāmijai al-Isnāb Shāt wa al-Yūtiyūb Namudhajan. Risālat Mājistir Ghayr Manshūrah, Jāmi‘at Malik ‘Abd al-Azīz, Kullīyat al-Ādāb wa al-‘Ulūm al-Insānīyah. Jeddah.

Al-Ḥārithī, Sa‘īd wa Nuḥayt, Ziyād. (2017). Ṣinā‘at Nujūmīyah. (in Arabic), Kuwait: Maktabat al-Kuwayt al-Waṭanīyah. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad b. Sa‘ūd al-Islāmīyah. (2021). ‘Imādat al-Qubūl wa al-Tasjīl. Usturji‘a bi Tārīkh 6-9-2021 AD. min al-Mawqa‘ al-Iliktrūnī https://units.imamu.edu.sa/deanships/admission/Pages/default.aspx

Al-Madanī, Usāmah. (2014). Dawr Shabakāt al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī fī Tashkīl al-Rā’ī ladā Ṭalabat al-Jāmi‘āh al-Sa‘ūdīyah Jām‘iat Umm al-Qurah Namūdhajan. (in Arabic), Majallat al-Ādāb wa al-‘Ulūm al Ijtimā‘īyah. Jāmi‘at al-Sulṭān Qābūs. 2 (8). 395425-.

Al-Qādir, Mājid. (2017). ‘Alāqat Mashāhīr Barāmij al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī bi al-Athar al-Akhlāqī. (in Arabic), *Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbīyah. Jāmi‘at* ‘Ayn Shams. Kullīyat al-Banāt lil Ādāb wa al-‘Ulūm wa al-Tarbīyah. 6 (18). 277293-.

Al-Qaḥṭānī, Sālim wa al-‘Āmirī, Aḥmad wa Āl Madhhab, Mu‘dī wa al-‘Umar, Badrān. (2010). Manhaj al-Baḥth fī al-‘Ulūm al-Sulūkīyah. (in Arabic), (1st. ed.). Riyadh.

Al-Razī, Muḥammad. (1999). Mukhtār al-Ṣiḥāḥ. (in Arabic), (5th. ed.). (ed. Yūsuf al-Shaykh Muḥammad). Beirut, Maktabat

al-Qāhirah. Kullīyat al-I‘lām. Qism al-‘Alāqāt al-‘Āmmah wa al-I‘lān. (19). 605648-.

Uthmānah, Nazīhah, (2017). Ta’thīr Shabakāt al-Tawāṣul al-Ijtīmā‘ī ‘alā al-Qiyam al-Ijtimā‘īyah lil Ṭalabat al-Jāmi‘īyīn, (in Arabic), Dirāsah Maydānīyah ‘alā ‘Ayyinah min Ṭalabat al-Jāmi‘ah al-Maslīyah. Risālat Mājistīr Ghayr Manshūrah, Kullīyat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa al-Ijtimā‘īyah, Algeria.

Zahrān, Ḥāmid. (1984). ‘Ilm al-Nafs al-‘Ijtimā‘ī, (in Arabic), Cairo: ‘Ālam al-Kutub.

## ثانيًا– المراجع الإنجليزية

Babbie, B., (2007). The Practice of Social Research, Eleventh Edition, Thomson Higher Education, USA.

Chae, J., (2018). “Explaining females, envy toward social media influencers”. Media Psychology: 21 (2): 246262-.

Erfgen, C., Zenker, S. & Sattler. (2015), The vampire effect: When do Celebrity endorsers harm brand recall. International *Journal of Research in Marketing*. 32 (2): 155163-.

Li, R. (2018). “The Secret of internet Celebrities: A Qualitative Study of Online Opinion Leaders on the Web”. Proceeding of the 51 st Hawaii International Conference on system Sciences. Honolulu, HI: Scholar Space. 533542-.

Maltby, J., Day, L., McCutcheon, L., Gillett, R., Houran, J., & Ashe, D. (2004). “Personality & Coping: A context for examining celebrityworship & mental health”. British Journal of Psychology: 95 411428-.

McCutcheon, L. (2003). Celebrity Worship, Cognitive Flexibility, and Why people Watch Television. North American *Journal of Psychology*. (5): 7580-.

*Majallat Buḥūth al-‘Alāqāt al-‘Āmmah al-Sharq al-Awsaṭ*. (15). 1172-.

Ḥasan, ‘Abd al-Bāsiṭ. (2011). Uṣūl al-Baḥth al-Ijtimā‘ī. (in Arabic), (4th. ed.). Cairo, Maktabat Wahbah.

Isḥāq, Khālid. (2021). Ittijāhāt al-Ṭalabah al-Jāmi‘īyīn Naḥw Intishār al-Shā’i‘āt fī Wasā’il al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī, (in Arabic), : Dirāsah Masḥīyah ‘alā Ṭalabat Kullīyat al-Ittiṣāl bi Jāmi‘at al-Shāriqah, *Majallat al-Buḥūth al-I‘lāmīyah Jāmi‘at al-Azhar*, Kullīyat al-I’lām bi al-Qāhirā, (57) 4. 18411874-AD.

Maḥāmīd, Shākir. (2003). ‘Ilm al-Nafs al-‘Ijtimā‘ī. (in Arabic), Oman. Al-Madā lil Nashr.

Mūsā, Ṣiddīqī. (2009). Ittijāhāt Ṭalabat al-Jāmi‘āt al-Filisṭīnīyah Naḥw al-Taghṭīyah al-I‘lāmīyah li Qanāt Filisṭīn al-Faḍā’īyah al-Aḥdāth al-Dākhīlīyah. (in Arabic), Jāmi‘at Bīrzayt Unmūdhajan. Risālat Mājistīr Ghayr Manshūrah. Jāmi‘at Sharq al-Awsaṭ lil Dirāsāt al-‘Ulyā. Oman.

Qunayfī, Sihām. (2018). Wasāi’l al-Ittiṣāl al-Raqmīyah Adawāt lil ‘Awlamah fī Khalq al-Shu‘ūr bi al-Ightirāb al-Nafsī. (in Arabic), *Majallat al-Dirāsāt al-I‘lāmīyah*. Berlin. Germany. (3). 163-189.

Rāḍī, Zāhir. (2003). Istikhdām Mawāqi‘ al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī fī al-‘Ālam al-‘Arabī. (in Arabic), *Majallat al-Tarbīyah*. Jāmi‘at ‘Umān al-Ahlīyah. Oman. (15). 23.

Salāmah, Mayy. (2020). I‘lānāt al-Mu’athhirīn ‘Abr Wasā’l al-Tawāṣul al-Ijtimā‘ī wa ‘Alāqatiuhā bi al-Sulūk al-Shirā’ī ladā al-Shabāb al-Jāmi‘ī al-Sa‘ūdī, (in Arabic),: Dirāsah Maydānīyah. *Al-Majallah al-‘Ilmīyah li Buḥūth al-‘Alāqāt al-‘Āmmah wa al-I‘lān. Jāmi‘at*

Phua, J., Venus, S. & Hahm, J. (2018). "Celebrity-endorsed-cigarettes and smoking intentions". *Journal of Health Psychology*. 23 (4): 550560-.

Stasova,L., Slaninova, G. (2011). Internet Social Networks in The Contemporary Adolescents Lives, in Applied Computer Science, Malta.

Swami, V., Taylor, R., Carvalho, C. (2009). Acceptance of cosmetic surgery and celebrity worship: Evidence of association among female undergraduates. Personality and Individual Differences. 47 869872-.

# التماسك النصي في مسرحية البابور لفهد ردة الحارثي

# Textual coherence in Albabour (The ship) play by Fahd Raddah Alharthi

**د. ماجدة زين العابدين حسن الصديق**
أستاذ الأدب والنقد المشارك، قسم اللغة العربية
كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

**Dr. Majda Zain Alabdin Hassan Elsedeiq**
Associate professor of literature and criticism, Department of Arabic Language
College of Arts and Letters, University of Hail

( قُدم للنشر في 09 /11 / 2022، وقُبل للنشر في 17/ 01 / 2023 )

**الملخص**

يُعد فهد ردة الحارثي عرَّاب المسرح السعودي، فكان المسرح همه الشاغل، الذي أوقف عليه حياته. ومسرحية البابور مناط البحث، عالجت قضية تمزق الصف العربي، وحلم كل عربي في عودة العرب إلى وحدتهم، من خلال حلم مجموعة الممثلين في عودة البابور الذي يحملهم في البحر، ويعود محملًا بالخيرات. وتناول البحث مسرحية البابور من خلال النقد اللساني، مفيدًا من منجز نحو النص، أو علم اللغة النصي؛ فكان المنجز اللغوي؛ هو المدخل لهذا البحث؛ فحللت معيارين من معايير النصية السبعة التي نص عليها روبرت دي بوجراند؛ وتلك المعايير؛ هي: القصد، والقبول، والتناص، والإعلامية، والمقامية، والسبك، والحبك. ومعيارا التماسك النصي هما: السبك والحبك؛ حيث إن معيار السبك، يعمل في ظاهر النص؛ ويحقق الترابط على مستوى السطح. ومن أهم الوسائل التي حققت للمسرحية سبكها؛ التكرار بأنواعه: التكرار المحض، والتكرار الجزئي، والتكرار بالمرادف، وشبه التكرار، والموازاة، وبجانب التكرار تحقق للنص سبكه أيضًا عن طريق التضام، والتعريف والتنكير، والحذف، والإحالة، والاستبدال، والربط أو الوصل. بينما المعيار الثاني الحبك؛ يعمل في عالم النص؛ فكانت العلاقة بين الفاعل والقابل من أهم الروابط الدلالية في حبك النص، وتلتها في المرتبة ارتباط الأشخاص بالبحر والبابور، وانتظار الرحلة، وتحقق الحلم. ومن خلال تطبيق معياريْ السبك والحبك؛ اتضح أن الكاتب قدم النصَّ مسبوكًا ومحبوكًا على مستوى بنيتيْ السطح والعمق.

**الكلمات المفتاحية:** البابور، فهد ردة، السبك، الحبك.

**Abstract**

Fahad Alharthiis considered godfather of the Saudi theater.And Albabour play which dealt with the issue of the rupture of the Arab unit, and the dream of every Arabian of returning to their unity, through the dream of a group of actors in the return of Albabour who carries them in the sea, and returns loaded with bounties. The research dealt with Albabour, through linguistic criticism, taking advantage of what was accomplished towards text, or textual linguistics; so, linguistic achievement was the entrance to this research; I have analyzed two of the seven textual criteria of Robert de Beaugrande: Intentionality, Acceptability, intertextuality, anticipation, Situationality and Cohesion and Coherence. The criteria for textual cohesion were: Cohesion and Coherence. Cohesion standard works on the surface text and It achieves bonding at surface level. One of the important means that the play achieved was its Cohesion; Repetition of all kinds: repetition of pure, partial synonymous semi-repetition, parallelism, the text was achieved its Cohesion by means of conjunction, definition and denial, deletion, reference, replacement, linking or connecting. The second criterion was Coherence; which works in the text; so the relationship between the subject and the acceptor was one of the important semantic links in the giving text coherence, followed in rank by the connection of people to the sea and the Babour, waiting for the journey, and their dream realization. By applying the cohesion and coherence standards; we note that the writer presented the text in both ways of cohesion and coherence woven at level of surface and depth structures.

**Keywords:** The Babour, Fahd Raddah, Cohesion, Coherence.

**المقدمة:**

فهد ردة الحارثي كاتب مسرحي سعودي، ولد في مدينة الطائف عام 1962، شق طريقه التعليمي حتى حصل على بكالوريوس اللغة العربية من كلية إعداد المعلمين، ثم عمل معلمًا في المرحلة الابتدائية، وبجانب مهنته كانت للصحافة دور في حياته، فأنشأ صفحة للمسرح في جريدة البلاد 1986، وكتب في جريدة عكاظ، والبلاد، والرياض، واليوم، والندوة، والجزيرة.

وكان المسرح همُّه الشاغل، وظلت جذوته، تشتعل في قلبه، حتى ترأس لجنة الفنون المسرحية في جمعية الثقافة والفنون بالطائف، وأضحي يحلم بقيام مسرح حقيقي في وطنه، حتى يتنفس كغيره من الأوطان. وسجَّل المشهد المسرحي المحلي والعربي تميزًا واسعًا لفهد من خلال مشروعه الذي عكف عليه أكثر من ثلاثين عامًا، حتى وصل به إلى ما يريد.

**مرَّ مشروعه المسرحي بعدة مراحل:**

**المرحلة الأولى:** نصوص البدايات التي تأثر فيها بالمسرح الملحمي لبريخت، **والمرحلة الثانية:** عنى فيها بمشروع مسرح الحركة، وحركة المسرح، **والمرحلة الثالثة:** تمثل مسرحيات الألعاب، **والمرحلة الرابعة:** مقاربة بين لغتيْ السرد في القصة، والحوار في المسرح، **والمرحلة الخامسة:** مشروع النصوص القصيرة، **والمرحلة السادسة:** مسرحيات الأطفال (الرباعي، 1434).

وقد قام النادي الأدبي الثقافي بالطائف بنشر الأعمال المسرحية الكاملة لفهد ردة الحارثي في جزأين عام 1442هـ. والمسرحية مجال البحث عنوَنها الكاتب بالبابور و» البابور... حلم قديم... يتحول إلى سراب عبر أجيال عديدة، ثم مكانه حلم آخر.. وهكذا لا ينتهي الحلم إلا بنهاية الحياة...

البابور لفظ أُستخدم في فترة من الزمن في منطقة الحجاز، وبعض المناطق الساحلية المجاورة لها، وفي الشام، للدلالة على السفينة التي تأتي محملة بالخيرات... من هنا كانت هذه المجموعة من البشر تحلم بقدوم البابور، ثم بصناعة البابور... ثم...ثم حلم طويل بطول أمل الإنسان (االحارثي، 1442: 69/1).

وكتب فهد مسرحية (البابور)، عالج فيها قضية التمزق العربي، وحلم كل عربي في تحقُّق الوحدة العربية، يبدو هذا المزج واضحًا من خلال الحوار المسرحي، والعلامات المصاحبة له من ألعاب قديمة، أغانٍ تراثية، ونصوص شعبية (الثبيتي، 2017: 76).

وإن كان علم اللغة النصي، أو علم لغة النص، أو ما يسمى نحو النص، مرَّ على ظهوره عدة سنوات، فإن الدراسات في هذا المجال تُعد قليلة، إذا ما قيست بالدراسات التي أولت اهتمامًا كبيرًا للنظريات التي عرفت طريقها إلى ثقافتنا من قبل الغرب، مثل الأسلوبية وغيرها من الدراسات، وأول ما طرق هذا الباب اللغويون والنحويون، وهذا المجال بحاجة إلى أن يهتم به النقاد.

وتكمن **مشكلة الدراسة** في البحث عن وحدة العمل الأدبي، وهذه المشكلة أثيرت حول وحدة القصيدة القديمة، والقصيدة العمودية، بين مؤيد لوحدتها ومعارض، فأصبحت معطيات نحو النص، أو علم اللغة النصي، تحلُّ كثيرًا من مشكلة الوحدة العضوية، ووسائل السبك والحبك، لم تسهم في ترابط النص الأدبي على مستوى القصيدة فحسب، بل يمتد الأمر إلى العمل الأدبي كله، سواء كان ديوانًا، أم راوية، أم مسرحية.

**ولأهمية** هذا الموضوع الذي قلت فيه الدراسات النقدية وقع **اختياري** عليه ليكون مجالًا للبحث، يُضاف إلى ذلك القيمة الأدبية لمسرحيات فهد ردة الحارثي، ومكانة الكاتب في عالم المسرح، وكذلك قلة الدراسات في ميدان المسرح السعودي، الذي هو في حاجة إلى اهتمام الباحثين، وعناية النقاد.

**وتهدف** الدراسة إلى بيان العلاقة بين أجزاء النص بالنص نفسه، وأثرها في صنع جسور بين أجزائه المتباعدة، من خلال وسائل السبك المتعددة على مستوى بنية السطح، ووسائل الحبك الدلالية على مستوى بنية العمق، وتآزر السبك مع الحبك يسهم في تماسك النص، ويحقق وحدته الكلية.

ويجيب البحث عن مجموعة من التساؤلات، أهمها: وما مفهوم النصية؟ وما مفهوم معياريْ السبك والحبك؟، وما أثر السبك في تماسك النص في ظاهره؟ وما إسهام الحبك في تماسك النص في عالمه.

وقد اعتمد البحث على المنهج النصي، أو ما أطلق عليه صلاح فضل منهج علم النص، وهو منهج لا يتناول النص في ضوء نحو الجملة، أو نحو ما فوق الجملة، بل يتناول النص في ضوء نحو النص، أي ينظر للنص في صورته الكلية، في منظومة متسقة، مترابطة الأجزاء، محكمة البناء.

**أما الدراسات السابقة،** تتمثل في مجموعة من الرسائل الجامعية، والبحوث النقدية، هي:

1. جماليات التناص في مسرح فهد ردة الحارثي، للطيفة عايض البقمي، بحث نُشر في مجلة اللغة العربية بأسيوط، جامعة الأزهر، 2013، وقد درست الباحثة التناص بأنواعه المختلفة في مسرح فهد ردة، مفيدة من النظريات الحديثة في دراسة هذه الظاهرة الأسلوبية.
2. من أزمة الثقافة إلى سلطة الأزمة (الجثة- صفر) لفهد ردة الحارثي، لسعيد كريمي، نُشر هذا البحث في مجلة لغة- كلام (المركز الجامعي- مخبر اللغة والتواصل)، الجزائر، 2016، عالج البحث أزمة الثقافة من خلال مسرحية (الجثة-صفر)، وهي أزمة معقدة طُرحت في أغلب

النصوص الروائية، والنصوص المسرحية.

3. تفاصيل الطين ومحطات المغادرة بنية العلامة في نصوص فهد ردة المسرحية، لتركية عواض الثبيتي، نشر نادي الإحساء الأدبي، 2017، وأصل الكتاب رسالة ماجستير، قُدمت لكلية الآداب- جامعة الطائف، طبقت الباحثة المنهج السيميائي على العلامة اللفظية، والعلامة غير اللفظية، والعلامة الزمكانية.

4. بنية الحوار في المسرحية النثرية في السعودية فهد ردة الحارثي نموذجًا، لعبد القوي صالح العفيري، وإبراهيم محمد عبد الرحمن أبوطالب، والدراسة بحث منشور في مجلة الجامعة الوطنية في اليمن، 2018، تناول البحث أهمية الحوار في النص المسرحي، وطرق بنائه، وعلاقته بعناصر البناء الأخرى.

5. البناء الدرامي في مسرحيات الكاتب السعودي فهد ردة الحارثي، لخالد أحمد محمود، رسالة دكتوراه، جامعة حلوان، القاهرة، 2020، تناول الباحث البناء الدرامي في محورين: المحور الأول الصراع الدرامي، والمحور الثاني البناء الدرامي في مسرحيات الحارثي.

6. لشاعرية في النص المسرحي الحديث في المملكة العربية السعودية مسرحية (المحطة لا تغادر) لفهد ردة الحارثي أنموذجًا، لراشد فهد عائض القثامي، وقد تم نشر هذا البحث في المجلة العربية مداد بمصر، 2022، وعالج الباحث علاقة الشعر بالمسرح، وشاعرية اللغة في مسرحية (المحطة لا تغادر).

وكل هذه الدراسات لا تتقاطع مع بحثي، لأنها تختلف عنه في الموضوع، وكذلك تختلف عنه في المنهج، الذي يتناول النص المسرحي في صورته الكلية. وقبل أن نطرق عالم البحث يجب أن نتعرف على النصية وأهميتها في دراسة النص الأدبي، هو نص يمتاز بالفنية والجمالية، ومن ثم فهو يستجيب لأية نظرية نقدية، ويتفاعل معها.

إن التراث لم يعرف الفصل بين علوم اللغة جميعًا في دراسته النص الأدبي، وقد بقي هذا الأمر دأب الدرس التراثي حينًا من الدهر، ثمَّ أتى على النقد الأدبي المعاصر وقت وهنت فيه العلاقة بينه، وبين المنظور اللغوي أو اللساني، وكانت لضعف هذه العلاقة آثارٌ سلبية لحقت نقد النص، ومن ثَمَّ حاول بعض اللسانين والنقاد المعاصرين إحداث تزاوجٍ بين النقد الأدبي وبين اللسانيات، فاتخذوا المنهج اللغوي أو اللساني مفتاحاً للنقد (مصلوح، 2004: 228).

وتطبيق هذا المنهج يفضُّ ما استُغلق من النصّ، ويكشف مجاهل من عوالمه المتعددة؛ باعتباره منهجًا لا ينظر إلى النص في إطار نحو الجملة، أو نحو ما فوق الجملة، بل ينظر إلى النص في إطار نحو النص؛ أي يدرس النص من خلال منظومة متكاملة متماسكة البناء متلاحمة الأجزاء (مصلوح، 2004: 233).

ونحو النص، أو علم اللغة النصي، أو علم النص؛ يدرس النص في صورته الكلية، ويلزم النص لكي يكون نصًّا عند «روبرت دي بوجراند» في كتابه «النص والخطاب والإجراء» أن تتوافر له سبعة معايير؛ هي: السبك والحبك والقصد والقبول والإعلام والمقامية والتناص. والواقع يمكن أن تتحقق للنص نصيته ببعض هذه المعايير، فلا تزول عنه النصية -كما يرى بوجراند- إذا تخلف عن النص معيار أو معياران (دي بوجراند، 1989: 102-105).

والتماسك النصي؛ مرتبط بمعيارين رئيسين؛ المعيار الأول يُطلق عليه السبك، والمعيار الثاني يُطلق عليه الحبك (دي بوجراند، 1989: 102-105)، أما المعايير الخمسة الباقية، فلا ترتبط بالتماسك النصي. والسبك أقرب إلى ظاهر النص؛ ويرتبط بالنحو، والحبك أقرب إلى الروابط التضمينية، وهو شديد الارتباط بالدلالة (عفيفي، 2001: 103).

ومعيارا الترابط النصي، أو التماسك من أهم المعايير التي تسهم في تحقيق النصية للعمل الأدبي، فالنص « يجدر أن يكون متماسكًا على المستوى النحوي، ومترابطًا على المستوى الدلالي، وإلا انتفت عنه نصيته (أبو خرمة، 2004: 76).

ولا يمكن بحال من الأحوال أن نعزل النص الأدبي عن الدرس النحوي، فقد ارتبطت نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني بالنحو، ولم يقف عبد القاهر الجرجاني على نحو الجمل، بل وقف على نحو ما فوق الجملة، وخطا خطوة أبعد من ذلك، فامتد نظره إلى نحو النص في مبحث الفصل والوصل (الجرجاني، 1991: 81، 223).

ولم يرتبط التماسك النصِّي بنحو النص، أو علم اللغة النصي فحسب، بل إن الأمر يتعدى ذلك إلى علوم ومعارف كثيرة، يقول أحمد عفيفي: «ظهر التماسك النصي بأشكاله وملامحه موزعًا ومتنوعًا في أطر كثيرة؛ استمدت تلك الأطر قوتها لا من علم اللغة النصي، ولا من نحو النص فقط، بل من علوم كثيرة، ومن هنا تنوعت تلك الوسائل وضربت بجذورها في علوم مثل: البلاغة والنحو، والتاريخ والمنطق، والثقافة العامة 000 إلخ» (عفيفي، 2005: 523/2). ومن هنا؛ فإن التماسك النصي ليس ظاهرة تجريدية للقول، تُعالج في علم الدلالة، أو نحو النص، ولكنه خاصية تأويلية دينامية من الفهم المعرفي، تتشكل من مجموعة من المعارف الذاتية (فضل، 1992: 263).

وعلى أية حال فإن معيار السبك يُطلق عليه (الترابط الرصفي)، ومعيار الحبك يُطلق عليه (الترابط المفهومي)، أي أن السبك يخص ظاهر النص، والحبك يخص عالمه (دي بوجراند،

1989: 86، 103). ونتناول التماسك النصي في مسرحية « البابور» لفهد ردة الحارثي من خلال معياريْ السبك والحبك في مبحثين على النحو الآتي:

## المبحث الأول: السبك

مصطلح السبك ورد عند علمائنا القدامى؛ فأجود الشعر عند الجاحظ أن تتلاحم أجزاؤه، ويكون سهل المخرج، فيفرغ إفراغًا واحدًا، ويسبك سبكًا واحدًا (الجاحظ، 1998: 96/1). ويذكر عبد القاهر مصطلح السبك في أثناء حديثه عن ترابط الجمل؛ فيرى أن الجملة ترتبط بما قبلها، وتتحد به، وتأتلف معه، وكأن إحدى الجملتين، قد سُبكت في الأخرى (الجرجاني، 1991: 316).

وورد مصطلح السبك عند ابن الأثير (ابن الأثير، د ت: 164/1) وشيوع مصطلح السبك عند القدماء، لا يعني أن نظرتهم تعدت نحو الجملة إلى نحو النص، وإن كانت نظرة عبد القاهر اتسمت بالشمولية في مبحث الفصل والوصل، فهذا الأمر لا يعني هذا التوافق مع مصطلح السبك، والتطابق مع مفهوم علماء علم اللغة النصي المحدثين لهذا المصطلح. والسبك عند النصيين يحقق الاستمرارية التي تخص ظاهر النص surface text «ونعني بظاهر النص الأحداث اللغوية التي ننطق بها في تعاقبها الزمني، والتي نخطها أو نراها بما هي كم متصل على صفحة الورق، وهذه الأحداث أو المكونات ينتظم بعضها مع بعض تبعًا للمباني النحوية، ولكنها لا تشكل نصًّا إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محتفظًا بكينونته واستمراريته، ويجمع هذه الوسائل مصطلح عام هو الاعتماد النحوي» (مصلوح، 1991: 154).

وتشمل وسائل السبك: التكرار، والتضام، والتعريف والتنكير، والإحالة، والاستبدال، والحذف، وأدوات الربط (عفيفي، 2001: 105). وسوف يقف البحث بالدرس والتحليل على هذه الوسائل التي تسبك النص في المسرحية مناط الدراسة.

### 1. التكرار

يرتبط التكرار في علم النحو بالتوكيد اللفظي، بينما يرتبط في الدرس البلاغي القديم بالتوكيد لنكتة، مثل توكيد الإيغال أو الإنذار، أو زيادة المبالغة (مصلوح، 1991: 157). ويرتبط التكرار عند المحدثين بالحدة؛ فعندما يتردد عنصر تزداد حدته؛ لأن المكرر أقوى من المفرد (الطرابلسي، 1984: 128).

ويوحي التكرار اللفظي، أو التركيبي، بسيطرة عنصر التكرير على فكر المبدع ووجدانه (زايد، 1993: 65). وبجانب هذه الوظائف الفنية، يحقق التكرار وظيفة مهمة في سبك النص، «فهو شكل من أشكال التماسك التي تتطلب إعادة عنصر معجمي، أو مرادف له، أو شبه مرادف» (عفيفي، 2005: 106). ومن هنا، فإن التكرار؛ يسعى إلى تدعيم تماسك النص، عن طريق إعادة عنصر معجمي، إعادة كلية، أو جزئية؛ بغية تحقيق الترابط بين أجزاء النص المتباعدة (الفقي، 2000: 22/1). وأشكال التكرار متنوعة في مسرحية «البابور»، ونقف على أنواعه المتعددة في المسرحية، حتى نتعرف أثره في تماسك النص المسرحي على النحو الآتي:

#### أ- التكرار المحض/ الكلي:

التكرار المحض نوعان: النوع الأول التكرار مع وحدة المرجع (أي يكون المسمى واحدًا)، والنوع الثاني: التكرار مع اختلاف المرجع (أي يكون المسمى متعددًا) (عفيفي، 2001: 106-107). وتردد النوع الأول في المسرحية على المستويين الأفقي والرأسي، وهو يمثل ظاهرة أسلوبية في النص، فهناك ألفاظ تكررت مرة، أو مرتين، أو ثلاث مرات، بينما هناك ألفاظ ترددت بنسبة عالية، فقد تردد دال (البابور) 29 مرة، وتردد دال (البحر) 28 مرة، وترددت (الرحلة) 18 مرة، بينما بلغت نسبة تردد (الحلم) 14 ترددًا، وتكرر دال (النوخذة) 13 مرة، وتردد (الموج) 10 مرات، و(الزمان) 4 مرات.

يتردد التكرار المحض، أو الكلي في المسرحية على المستوى الأفقي، وعلى المستوى الرأسي؛ ويتردد أيضًا على المستويين الأفقي والرأسي في آنٍ واحد. ويبدو واضحًا انتشار التكرار في النص المسرحي بصورة لافتة للنظر، ولكثرة نماذجه، يمكن اختيار بعض النماذج القليلة حتى لا يضيق بنا المجال. ومن نماذج التكرار المحض على مستوى المفردة، تكرار دال (البحر) على حد قول فهد ردة الحارثي:

**ممثل2: ليتكم جربتم البحر ... فضاء واسع.. عالم أفق لا حدود له.**

**ممثل3: كان يشع في دمنا في ابتسامات أطفالنا، في تفاصيل حياتنا، البحر يعيش في دواخلنا.. يرفض أن يبوح بسرنا، ونرفض أن نبوح بسره** (الحارثي، 1442: 70/1).

تكرر البحر على المستوى الرأسي في الحوار بين الممثليْن، والتكرار رباط وثيق بين جمل الحوار، ويسهم في تماسكه، والتكرار لا يعني ثبات الدلالة، فالدلالة متغيرة، وفقًا للسياق الوارد فيه أحد طرفي التكرار. فممثل2 يصف البحر وصفًا حسيًّا، بينما يصف ممثل3 أثر البحر في نفوسهم، فالبحر يعيش في دواخلهم، كما يعيش حلم الوحدة في داخل كل عربي، ومن هنا يسهم التكرار في تماسك الفقرة الحوارية، وامتداد تكرار (البحر) على مستوى النص المسرحي، يسهم في تماسكه، ويحقق الترابط بين أجزائه. وقد يقترن الموج بالبحر في بعض النماذج، نذكر منها:

**ممثل4:**

**يردد بصوت حزين موالًا بحريًّا:**

**اشتقتُ للبحر من بعدكم.. واشتاقتِ الأمواج..**

**صوت البحر قد سكن في داخلي أمواج..**

**والصوت لو هو سكن في داخلي أمواج..**

**حبُّ البحر قد سكن في داخلي وقد ماج..**

**أوه يا مال.. يا مال..** (الحارثي، 1442: 71/1).

الموال أشبه بالحوار الداخلي (المنولوج)، وقد تكرر (البحر) في الموال ثلاث مرات، وتكرر دال (أمواج) ثلاث مرات أيضًا، وقد تحقق التكرار على المستوى الرأسي، وتكرر (البحر) في الحشو، بينما تكررت (أمواج) في القافية، ولما غيَّر النسق اللغوي القافية، واستبدل (ماج) بـ (أمواج)، اختفي (البحر) من البيت الثالث، وتحول إلى البيت الرابع الذي تغيرت فيه القافية، حتى يحقق التكرار الرأسي الاستمرارية في تماسك النص.

ويزيد تكرارُ البحر وأمواج تماسكَ النص في ظاهره، فالموج جزء من البحر، فتكرار الجزء مع كله يحقق للنص تماسكه على المستويين الأفقي والرأسي في آن واحد، يتساوق مع هذا تكرار (اشتقتُ) في البيت الأول، وتكرار (يا مال) في قفل الموال وهذا تكرار على المستوى الأفقي.

ويقاسم (البابور) البحر في نسبة التردد العالية، وإسهامه في تماسك النص المسرحي، فقد تكرر في المسرحية بصورة لافتة، حتى يمثل أعلى نسبة تردد في المسرحية، والبحر باقٍ ثابت أمام المجموعة، بينما (البابور)، هو الطرف الغائب الذي انتظروه طويلًا، بل هو الحلم الذي لم يتحقق، المعادل للوحدة العربية، نذكر من أمثلته.

**ممثل1: كنت صغيرًا... عندما كانت الرحلة الأخيرة... لم تدركني ملامحها... لكن أبي قال لي... إن البابور غادر كطائر أبيض... رفع جناحيه طويلًا، ثم ارتفع وارتفع.. حتى أصبح سحابة... ثم سمعوا صوتًا أشبه بالرعد.. واختفى البابور... لكني أذكر أن أبي عندما بكي، وهو يروي لي الحكاية قال: لي سيعود... لا أعلم متى وأين... لكنه سيعود** (الحارثي، 1442: 72/1).

**ممثل1:** يحكي عن أبيه رحلة (البابور) الذي غادر، وبدأ الحكي بجملة (كنت صغيرًا)، ويتجلَّى في التعبير عنصر الزمن، ويعيّن العنصر الزمني لفظ (صغير)، وهنا يعود النسق المسرحي إلى وحدة العرب في حرب العاشر من رمضان، السادس من أكتوبر 1973، وانتصارهم على الكيان الصهيوني.

والبابور الراحل هو حلم العرب الذي تبدد، فقد انفرط عقدهم في أواخر السبعينات من القرن الماضي، من هنا فقد ارتفع البابور/ الحلم، كسحابة لكن السحابة لم تكن محملة بالمزن، فقد اختفى البابور. لكن هناك أملًا في عودة البابور/ الحلم، وقد تكرر (البابور) في معرض ضياع الحلم، والأمل في عودته، والتكرار أسهم في ترابط النص خاصة أنه تكرار رأسي، وعضد من ترابط النص تكرار الراوي/ الأب مرتين، وتكرار(سيعود) مرتين، وتكرار البابور 29مرة في فضاء النص المسرحي، لم يسهم في تماسك النص على مستوى الفقرة، بل يربط أجزاء النص بأكمله. ومن المفردات التي تكررت كثيرًا في المسرحية مفرديّ (النوخذة– الرحلة)، فمن نماذج تكرار الرحلة والنوخذة:

**ممثل1: لقد رحلوا.. دون أن أكون معهم.. كنت الأول في الرحلة... النوخذة قال لي: سأعتمد عليك كثيرًا..**

**تلك الليلة.. لم أستطع النوم.. كنت أرحل في كل تفاصيل الرحلة.. عندما اقترب الفجر نمت بعمق شديدٍ، ورحلت في كلمات النوخذة (سأعتمد عليك كثيرًا).. لكن عندما صحوت لم أجدهم...لقد رحلوا وتركوني دون بحر.. أو بابور..** (الحارثي، 1442: 70/1).

يُطلق (النوخذة) على ملاك سفن البحر، هو رمز معروف لدى أهل الخليج، وتكرر (النوخذة) 13مرة، وتكررت الرحلة 18 ونسبة التكرار العالية كفيلة بتماسك النص على المستوي الفقري، وعلى المستوى الكلي.

والرحلة هي الحلم المعادل للبابور، فيكون تكرار الرحلة بهذا المفهوم يزيد من تماسك النص، و(النوخذة) الشخصية التي تعلقت بها المجموعة في فضاء النسق المسرحي، وهو المحقق للحلم، لكن (النوخذة)، يمثل القيادة العاجزة التي تمني الآخرين بتحقيق لهم ما يريدون ولكنه ربما يواجه من أكبر منه قوة، فيعجز عن تحقيق الحلم للآخرين.

ومهما يكن من شأن فمهنة (النوخذة) تجعله شديد الارتباط بالبحر والبابور والرحلة والموج، وكلها عناصر تكررت في المسرحية بنسبة تردد عالية، فارتباط هذه العناصر التكرارية، تقوي من تماسك النص المسرحي. والحلم من الدوال التي تكررت بنسبة عالية، وإن كان قد تردد في اللوحة الأولى، فإنه تردد في اللوحة الأخير، ليكون عودًا على بدء، على شاكلة قول الكاتب:

**ممثل1: حلم جديد.. دعونا نرحل معه..**

**ممثل2: حلم جديد يخدعنا لفترة طويلة.. يا أخوان.. حلمنا الأول استمر أعوامًا طويلة.. فكم سيمكث هذا الحلم الجديد..**

**ممثل7: شخصيًّا.. لا مانع لديَّ من ممارسة الحلم ثانية وثالثة وعاشرة.**

**ممثل3: حلم جديد يكتسي عقولنا.. فلتسعد الأيام.. وليهنأ الجميع.. ولنعلن ميلاد الفرح.. في صدورنا منذ اللحظة.**

**ممثل4: مرت الأيام.. ولم يظهر البابور، ولم يُصنع التجويف.. ومازال الأمل في حلم جديد يخدرنا لفترة، ثم نصحو على حلم آخر.. لكني سمعت كل من مرَّ بهذه التجربة ينشد:**

« **لا حياة دون حلم.. ولا حلم دون حياة**» (الحارثي، 1442: 79/1).

هذا المشهد الحواري هو نهاية المسرحية، فقد تكرر (الحلم) 10 مرات في هذا المشهد وحده، وتردد في هذه اللوحة أيضًا مرتين في المشهد السابق لهذا المشهد، بينما ورد مرة في اللوحة الأولى، وورد مرة في اللوحة الرابعة، واختفى من اللوحتين: الثانية والثالثة. والتكرار في المشهد السابق ربطه على المستويين الرأسي والأفقي، ويرتد (الحلم) إلى الوراء، ليربط اللوحة الخامسة/ الأخيرة باللوحة الأولى والرابعة، ولم يتوقف التماسك على هذه اللوحات فحسب، بل يمتد إلى النص المسرحي بأسرة، فالبابور معادل للحلم، والبابور –قلنا من قبل– مرتبط بالبحر والرحلة والنوخذة والموج، ومن ثم يكون تكرار هذه الدوال أسهم إسهامًا فاعلًا في تماسك النص.

ولم يتوقف التكرار الكلي/ المحض على المفردة، بل يمتد إلى الجملة، لكن نسبة تردده قليلة، بجانب تكرار اللفظ المفرد، فمن نماذجه:

**ممثل6**: دعوني أقول لكم...

.....

.....

دعوني أقول لكم...

**ممثل3**: **جئت إلى البحر ليساعدني..**

**أسلمته صوتي.. فتركني فريسة للوحدة..**

**وتركتكم معي.. كخدعة بليدة في ليلة بليدة..**

**دعوني أقول لكم... دعوني أقول لكم..** (الحارثي، 1442: 70/1).

انتهت اللوحة الرابعة بممثل6، ثم ممثل3، ثم بممثل4، والحوار يبدو منقطعًا، فقد تحول إلى سرد وحكي، ممثل 6 كرر جملة (دعوني أقول لكم) على المستوى الرأسي، فقد تخلل هذا الحوار عشر جمل، وأنهى المشهد السردي، بقوله: إن للبحر طعم الحياة، وصوت موجه المتدفق به تقلبات الحياة وأسراها..

أما ممثل3، فقد كرر الجملة مرتين على المستوى الأفقي، ولكن هذا التكرار يرتد إلى سرد ممثل6، فيربط المشهدين، ولما اختفت الجملة من المشهد الأخير على لسان الممثل4، وهو الموال الذي استشهدنا به سابقًا، فقد ختم ممثل6 المشهد بذكر البحر والموج، وبدأ ممثل3 بالبحر، والموال –كما عرفنا من قبل– تكرر فيه البحر والموج، ومن ثم يتساوق تكرار المفرد والتركيب في تماسك اللوحات الثلاث. ومن أمثلة تكرار التركيب، أو التكرار الجُملي أيضًا:

**ممثل1: ما بك..؟ لماذا أنت مرتبك هكذا..؟**

**ممثل3: لقد جاء.. لقد جاء.. لقد وصل.. لقد وصل.**

**ممثل5: من هو الذي حضر..؟ ومن الذي جاء..؟**

**ممثل3: حضر البارحة.. جاء لمنزلي.. طرق بابي.. فتحت الباب.. وجدته أمامي.. نظرت لعينيه وأنفه وطوله وعرضه.. ولم أعرفه.. قلت مَنْ؟**

**قال: أنا.**

**أنت مَنْ..**

**قال: أنا...**

**أعرف أنك أنا، ولكن من أنت..** (الحارثي، 1442: 73/1).

يبدو التكرار التركيبي واضحًا في هذا المشهد الحواري، والحوار كله يدور حول النوخذة، الفارس المنتظر، والمنقذ والمخلص، ومحقق الحلم، وهم لا يعرفون له شكلًا، ويستدلون عليه بصفته، ومن هنا جاء الحوار مرتبكًا، يغلب عليه الاستفهام الذي يثير كثيرًا من الحيرة والقلق، إنهم يبغون من وراء الاستفهام الخروج من ضباب الحيرة والشك إلى الحقيقة ونور اليقين. فقد جاء تكرار الجمل بكثرة على المستويين الأفقي والرأسي في هذا المشهد، وقد أدى وظيفة فنية في تماسك الحوار، وشد أجزائه بعضها إلى بعض.

### ب– التكرار الجزئي

وهو تكرار عنصر سبق استخدامه، ولكن في فئات وأشكال مختلفة، وإن كان التكرار المحض –كما رأينا– يعمل في ظاهر النص وعالمه؛ أي يكون وسيلة للسبك والحبك في آن واحد؛ فإن التكرار الجزئي؛ يفعل فعله في ظاهر النص أصالة، وفي عالمه بالتبعية (مصلوح، 1991: 158). ويبدو هذا النوع من التكرار واضحًا في اختلاف الصيغ الصرفية، ومن أمثلته في المسرحية:

**ممثل5: لن تأتي.. هكذا شعرت.. عندما شاهدتهم يرحلون.. لن يغيب عن ذهني صوت النوخذة وهو يصرخ، وترتفع الأصوات وتغيب.. كسحابة صغيرة.. لم يكن حلمي كبيرًا كنت أحلم بأن أرحل معهم كنت أحلم بحياة بعمق**

البحر.

**ممثل1: لقد رحلوا.. دون أن أكون معهم.. كنت الأول في الرحلة... النوخذة قال لي: سأعتمد عليك كثيرًا..** (الحارثي، 1442: 70/1).

تناوب التكرار الجزئي بين الماضي والمضارع (يرحلون- أرحل- رحلوا/ يكن- كنت- أكون)، وراوح الكاتب بين الفعل والمصدر (أحلم- حلمي/ رحلوا- الرحلة)، وتجلَّت ثنائية المفرد والجمع في (صوت- الأصوات).

من الواضح أن نسبة التكرار الجزئي مرتفعة جدًّا في الفقرة، وهذا يساعد على تماسك النص تماسكًا شديدًا، ويتحول إلى بناء متماسك الأجزاء، مترابط ترابطًا شديدًا، فأصبح كالبيان المرصوص يشد بعضه بعضًا. ومن أمثلته أيضًا:

**ممثل5: هل أنت مريض؟! ربما كنتَ مصابًا بالحمى.. هل أحضر لك طبيبًا؟!**

**ممثل3: قلت لكم إنه حضر.. لم يترك لي فرصة للتعرف عليه، دخل بيتي عنوة، جلس على أريكة في المنتصف دون استئذان .. ثم حدثني طويلًا عن رحلته.**

**قال: إنه قادم للتو من رحلته من بلاد بعيدة..** (الحارثي، 1442: 73/1).

نلاحظ أن التكرار الجزئي زاوج بين الفعل الماضي، وبين الفعل المضارع (أحضر- حضر)، والتكرار الجزئي له إسهامه في تماسك النص، ولم يتوقف التماسك على التكرار الجزئي فحسب، بل يتعدى الأمر إلى التكرار الكلي/ المحض، فقد كرر الشاعر حرف الاستفهام (هل)، وكرر الفعل الماضي (قال)، وكرر دال (الرحلة)، وهذا التكرار المحض يتآزر مع التكرار الجزئي في منح النص تماسكه وترابطه.

## ج- تكرار الترادف:

الترادف ظاهرة لغوية ترددت بكثرة في اللغة العربية، ويعني الترادف «الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد» (السيوطي، 1985: 402/1). والتكرار بالترادف يصنع تماسكًا نصيًّا في العمل الأدبي، ولا يخلو نص أدبي من هذه الظاهرة، ونختار بعض الأمثلة للترادف في المسرحية.

### المثال الأول:

**ممثل1: قد مر زمان خلف زمان، ومضي جيل نحن بعده طال انتظارنا لرحلة قادمة قد لا تأتي.**

**ممثل2: غنِّ لنا... علنا نعيد للبحر لونه، علنا نعود لنا، علنا نجدنا في مساحات مختلفة قد يعود بابورنا** (الحارثي، 1442: 72/1).

تتجلَّى ثنائية الترادف في (مر- مضي/ نعود – نجدنا)، ومن الواضح أن هذا النوع من التكرار يختلف عن المتكررات السابقة، فالترابط النصي نشأ هناك من التشابه اللفظي، بينما لا نرى تشابهًا في هذا النوع من التكرار، لكن الترابط ينشأ في هذا النوع من التوحد الدلالي، من هنا يفارق الترابط منطقة اللفظ، ويتجه نحو الدلالة.

وعضد هذا الترابط الناتج عن الترادف التكرار المحض (زمان- زمان)، والتكرار الجزئي (نعيد- نعود- يعود)، وهنا يكون التكرار بأنواعه المتعددة أسهم في تماسك المشهد الحواري على مستوي اللفظ والدلالة، أو على مستوى الدال والمدلول.

### المثال الثاني:

**الممثلون في حركة دائرية يرددون**

**«على الريش سفينة.. يا حظ من ركب فيك بابوري يلي..»**

**عندما تتوقف هذه الحركة تتوزع على خشبة المسرح..**

**ممثل1: لقد قرأت في كتاب عتيق عن بابور عجيب.. اختفى منذ زمن بعيد.. يقول: إن البابور سيظهر عندما يجف البحر.. وسيكون محمَّلًا بكنوز اللؤلؤ والمرجان وألوان الخيرات.. لن نحتاج للبحر بعدها أبدًا..** (الحارثي، 1442: 78/1).

هناك ترادف بين (سفينة- بابور)، فنتج التماسك على المستوى الأفقي، ثم نشأ على المستوي الرأسي، فبدأت الجملة المسرحية بالسفينة، ثم انتهت بالبابور، وهذه الجملة رددتها المجموعة، وبعدها يتوزعون على خشبة المسرح، ويبدأ الحوار بين الممثلين، ويتكرر دال (البابور) مرتين على لسان ممثل1، فينشأ التماسك عن طريق الترادف، والتكرار المحض أفقيًّا ورأسيًّا.

وهناك ترادف على المستوى الأفقي بين (عتيق- زمن بعيد)، فطرفا الترادف يشيران إلى البعد الزمني، فلا يتوقف الترابط على مستوى اللفظ فقط، بينما يُضاف إلى ذلك الترابط الزمني بين الكتاب القديم، وزمن اختفاء البابور/ الحلم.

### المثال الثالث:

**ممثل2: ليتكم جربتم البحر ... فضاء واسع.. عالم أفق لا حدود له.**

**ممثل3: كان يشع في دمنا في ابتسامات أطفالنا، في تفاصيل حياتنا، البحر يعيش في دواخلنا.. يرفض أن يبوح بسرنا، ونرفض أن نبوح بسره** (الحارثي، 1442: 70/1).

تتسع دائرة الترادف، ولم يتوقف عند حدود الكلمة، فيتعداها إلى الجملة، فيشمل الترادف جملتيْ (فضاء واسع/ عالم أفق لا حدود له)، فيكون (فضاء) مرادفًا لـ (أفق)، و(واسع) مرادفًا لـ (لا حدود له)، ومن هنا يكون التماسك على المستوى الأفقي. لكن الترابط النصي يتجه أيضًا نحو المستوى الرأسي من خلال التكرار المحض لدال (البحر)، وقد فصلنا القول في هذا الأمر من قبل.

### د– شبه التكرار:

يختلف شبه التكرار عن التكرار المحض، ويتحقق « غالبًا على مستوى التشكيل الصوتي، وهو أقرب إلى ما سماه الإمام السكاكي الجناس المحرف بأنواعه: الناقص والمزيل، ثم المضارع واللاحق، وتجنيس القلب وغير ذلك» (مصلوح، 1991: 158). ونذكر من أمثلته في المسرحية:

**ممثل4: ثم ماذا..؟! ها نحن هنا منذ تلك اللحظة، نجتاز الوقت، نقتات على فتات ذكرى رحلة البابور، ويصرعنا الانتظار كل يوم ألف مرة.. ونحن هنا نغتال صوت المسافة بين صدورنا والألم .. نخنق صوت النُّهام في دواخلنا، ونظل هنا بين مد.. وجزر** (الحارثي، 1442: 70/1).

الجناس ترابط نصي على مستوى التشكيل الصوتي، والجناس هنا رباط أفقي نشأ عن طريق طرفيْ الجناس (نقتات – فتات)، ورباط أيضًا على المستوى الرأسي أنتجه التجانس بين (ها– هنا)، ويزيد من ترابط هذا النص تكرار الظرف (هنا) ثلاث مرات على المستوى الرأسي. ومن نماذج الجناس أيضًا:

**ممثل2: كفارس نبيل كنت أخرج يا سيدي كل صباح، أمتطي صهوة تلك الأمواج الرائعة.. أفرد ذراعي.. وأبارز بهما الموجة التي أرحل معها، وترحل معي..**

**ممثل5: أملك صوتًا رائعًا.. أحفظ كل قصائد البحر.. سأغني لكم الهولو واليامال.. سأصدح بموَّال جميل كل صباح.. سأكون معكم في كل حين كبلبل لا يمل الغناء..** (الحارثي، 1442: 72/1).

جانس الكاتب بين (اليامال– الموال)، وهو تماسك رأسي، لكن الترابط لم ينشأ عن الجناس فقط، بل يسهم الترادف في هذا التماسك، فالهولو واليامال غناء يقوم به أحد البحارة، ليشجع البحارة على الجد في العمل، ومن هنا يكون هذان النوعان من الغناء مرادفين للموال، وهذا يزيد من ترابط النص. وقد اتضح من الأمثلة السابقة أن الكاتب يوفر للنص أكبر طاقة لتماسكه، فنجد الجناس هنا يتساوق معه بُنى تكرارية أخرى تسهم في ترابطه، فنرى تكرارات محضة مثل: (صباح– صباح/ كل– كل– كل– مع – مع)، وكذلك لا نعدم التكرار الجزئي في النص (الأمواج– الموجة– ترحل– أرحل).

### هـ – الموازاة:

الموازاة ضرب من ضروب التكرار؛ يعتمد على تكرار المباني (مصلوح، 1991: 159) ويُطلق على هذا النوع التكرار الجرماتيكي؛ الذي يعتمد على تكرار المباني، أو تكرار لنظم الجمل بكيفية واحدة؛ مع اختلاف الوحدات المعجمية التي تتألف منها الجمل (حجازي، 1995: 260). وقد تكرر التوازي في أكثر من لوحة في المسرحية، على شاكلة قول الكاتب على لسان ممثل6:

**ممثل6: أين أنت يا نوخذة**

**دعوني أقول لكم..**

**إن للمسافة طعم الألم..**

**وللرحلة طعم الملل..**

**وللرحيل المرِّ في دواخلنا..**

**أرقًا طويلًا.. طويلًا**

**دعوني أقول لكم..**

**إن للبحر طعم الحياة، وصوت موجه المتدفق به تقلبات الحياة وأسراها..** (الحارثي، 1442: 71/1).

هذا النص متماسك تماسكًا شديدًا على المستويين الأفقي والرأسي، فالموازاة تنتج عن تكرار جملتين أو أكثر بطريقة منتظمة، أو شبه متنظمة، والتوازي بين الجملتين المميزتين بوضع خط تحطهما، أحدث ترابطًا بينهما على المستوى الرأسي. وهناك مجموعة من المتكررات، تعاضدت مع الموازاة في سبك النص، فالجملة الأخيرة متماسكة على المستوى الأفقي، عبر التكرار المحض (الحياة– الحياة)، وارتباط الموج بالبحر، ونلمح التكرار المحض أيضًا في الجملة الخامسة (طويلًا– طويلًا).

أما التماسك على المستوى الرأسي، فقد أنتجته عدة تقنيات تكرارية، فالنوخذة في الجملة الأولى مرتبط بالبحر في الجملة الأخيرة، ويتجلَّى التكرار المحض في تكرار (طعم) ثلاث مرات، وتكرار جملة (دعوني أقول لكم)، والتكرار الجزئي (الرحلة– الرحيل).

كل هذه المتكررات أسهمت إسهامًا فعالًا في تشكيل نص متماسك، محكم البناء على المستويين الأفقي والرأسي. وتتسع مساحة الموازاة في النص على لسان ممثل6 أيضًا:

**ممثل6:**

**من يتخلى عن البحر... يتخلى عن صوته..**

**فله قلب.. وله صوت..**

**وله لغة.. وله صمت..**

**وله رئة.. وله خوف**

**من يتخلى منكم عن بحره..!**

**يتخلى عن صوته.. عن صمته.. عن خوفه..** (الحارثي، 1442: 78/1).

نلاحظ في النص ثلاث متوازيات على المستوى الأفقي، وثلاث متوازيات على المستوى الرأسي، وتكرار البني تكرار منتظم، ومن هنا فيؤدي التكرار وظيفة فنية في تماسك النص أفقيًّا ورأسيًّا، وكذلك تكرار النغمة الموسيقية المتنظمة بصورة تتوقعها الأذن كلما آن آوانها. ولم تتوقف وظيفة التماسك على التوازي فحسب، بل تتعداه إلى التكرار المحض على مستوى شبه الجملة والجملة، وشبه التكرار، فقد كرر الكاتب شبه الجملة (له) ست مرات على المستويين الأفقي والرأسي، وكرر جملتيْ (من يتخلى عن البحر_ يتخلى عن صوته) في أول النص ونهايته، ويزيد من ترابطه أيضًا شبه التكرار/ الجناس أفقيًّا (صوته- صمته)، ورأسيًّا (صوت- صمت).

## 2. التضام:

التضام عنصر من عناصر السبك المعجمي، ويُعرف بأنه « توارد زوج من الكلمات بالفعل، أو بالقوة؛ نظرًا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك» (خطابي، 1991: 25). ويشمل التضام: التضاد، والتنافر، وعلاقة الجزء بالكل، وغير ذلك (عفيفي، 2001: 113).

### أ- التضاد:

يُعد التضاد أمرًا فطريًّا لا يحتاج إلى كد الذهن، أو مجهود شاق؛ فالضد أقرب حضورًا إلى الذهن؛ إذا ذكر ضده (موسى، 1969: 103). وإن كانت الحياة تقوم على ثنائيات التضاد، فإن النص الأدبي لا يخلو من هذه الظاهرة، فمن نماذجه:

**ممثل4: ثم ماذا..؟! ها نحن هنا منذ تلك اللحظة، نجتاز الوقت، نقتات على فتات ذكرى رحلة البابور، ويصرعنا الانتظار كل يوم ألف مرة.. ونحن هنا نغتال صوت المسافة بين صدورنا والألم .. نخنق صوت النُّهام في دواخلنا، ونظل هنا بين.. مد .. وجزر** (الحارثي، 1442: 70/1).

طرفا التقابل في هذا النص على المستوى الرأس (نجتاز الوقت- الانتظار)، وعلى المستوى الأفقي (مد- جزر)، ومما لا شك فيه أن ثنائيات التقابل تعمل في ظاهر النص وعالمه، فهي تسهم في ترابط النص على مستوى التشكيل الصوتي، بينما يحدث الترابط أيضًا على مستوى التشكيل الدلالي، فالمجموعة التي تتمنى تحقق الحلم، نفوسها يمزقها الانتظار، ويتنازعها المد والجزر. ومن أمثلته أيضًا:

**ممثل7: نعم.. لقد عثرت على كتاب يحكي تفاصيل رحلة البابور..» يتجول بينهم»، يقول الكتاب: إن شخصًا لم يتضح اسمه في الكتاب روي عن أبيه عن جده: إن الرحلة غادرت الشاطئ الرملي.. كان البحر صامتًا مثلكم لا يتكلم.. أخرجوا البابور صوب الشاطئ .. ركبوا به.. رفعوا الشراع، ولكن البحر لم يتكلم، وظلوا مكانهم، وذات صباح نطق البحر أول حرف له.. أسرعوا نحو البابور.. صعدوا به.. ثم صاح البحر، أرغى وأزبد.. واختفى البابور** (الحارثي، 1442: 75/1).

ثنائيات التقابل كثيرة ومتعددة في هذا النص، وهي تسهم في تماسك النص على مستوى الشكل والمضمون، وهذه الثنائيات (يحكي، نطق، صاح- صامتًا، لا يتكلم، لم يتكلم)- (ركبوا به، صعدوا به- وظلوا مكانهم).

وبجانب التماسك الناتج عن التضاد، نرى تماسكًا ينتجه التكرار المحض عن طريق تكرار البابور أربع مرات، وتكرار البحر أربع مرات أيضًا، وتكرار الكتاب ثلاث مرات، وتكرار الرحلة مرتين، وتكرار الشاطئ مرتين، وتكرار يتكلم مرتين، وهذا التكرار المحض مع تآزره مع التضاد منح النص أكبر قدر من التماسك والترابط.

### ب- التنافر:

يرتبط التنافر – مثل التضاد- بالنفي (خروف- فرس)، ويرتبط أيضًا بفكرة الرتبة (ملازم- رائد)، ويرتبط كذلك بالزمن (شهور – فصول- أعوام)..إلخ (عمر، 1988: 105). ونذكر من أمثلة التنافر قول الكاتب:

**ممثل1: تلك الليلة.. لم أستطع النوم.. كنت أرحل في كل تفاصيل الرحلة.. عندما اقترب الفجر نمت بعمق شديدٍ، ورحلت في كلمات النوخذة (سأعتمد عليك كثيرًا).. لكن عندما صحوت لم أجدهم...لقد رحلوا وتركوني دون بحر.. أو بابور..** (الحارثي، 1442: 70/1).

التنافر مثل التضاد يسهم في سبك النص وحبكه على مستوى الصوت والدلالة، وتتجلى ثنائية التنافر في (الليلة- الفجر)، ومضاد الليل النهار، ومن ثم تكون العلاقة بين الفجر والليل علاقة تنافر، وليس تضادًا، وعلى أية حال فالعلاقة التنافرية هنا علاقة تلازمية.

وفي النص ثنائية تضادية تعضد العلاقة التنافرية في سبك النص هي (رحلوا – تركوني)، وبجانب هاتين الثنائيتين، يظهر أثر شبه التكرار واضحًا في تماسك النص (أرحل- الرحلة- رحلت- رحلوا). ومن نماذجه أيضًا:

**ممثل3: تذاكر.. تذاكر... رحلات إلى كل بلدان**

**الدنيا... جبل الثلج.. أرض الترمس... بلاد العجائب.. جزر الأحلام..** (الحارثي، 1442: 76/1).

العلاقة بين البلدان في هذه الجملة الحوارية علاقة تنافر، فبين البلاد اختلاف، وليس طباقًا، وإن كانت علاقة التنافر سبكت الجملة، فإنها حبكتها أيضًا عن طريق الناتج الدلالي، فتلك البلاد غير موجودة في عالم الواقع، لكنها يربطها كلها رباط دلالي واحد، وهو اليأس من عودة البابور، أو فقدان الأمل في تحقق الحلم. ومن نماذجه أيضًا:

**ممثل5: عن نفسي سأذهب وأجمع حطبًا.. سأصنع تجويفًا في جذع شجرة.. ثم قاربًا، وعندما أتمكن قليلًا سأصنع لكم بابورًا لا أعرف تفاصيله وملامحه..** (الحارثي، 1442: 79/1).

علاقة التنافر بين (قارب- بابور)، أشبه بفكرة الرتبة، فالتنافر ناتج عن الاختلاف في الحجم، والاختلاف في الوظيفة، لكن الاختلاف في بنية السطح، يحول الثنائية إلى توافق في بنية العمق، فيوحدهما الفضاء المكاني/ البحر، والبعد الدلالي الذي يوحي بالأمل في حلم جديد يمكن تحقيقه.

### ج- علاقة الجزء بالكل:

علاقة الجزء بكله علاقة تلازمية؛ مثل علاقة اليد بالجسم، وعلاقة العجلة بالسيارة (عمر، 1988: 101). ومن نماذجه في المسرحية:

**ممثل1: إن البابور غادر كطائر أبيض... رفع جناحيه طويلًا، ثم ارتفع وارتفع.. حتى أصبح سحابة... ثم سمعوا صوتًا أشبه بالرعد.. واختفى البابور.. ... لكني أذكر أن أبي عندما بكي، وهو يروي لي الحكاية قال لي: سيعود... لا أعلم متى وأين... لكنه سيعود..**

**ممثل4: قلبي مثقل بالهموم... دعونا ننزل للبحر نبحث عن البابور في خريطة موجةٍ قادمة.. في صدى رحلة قد لا تأتي** (الحارثي، 1442: 72/1).

نلاحظ في هذا المقتبس علاقتين بين الجزء وكله هما:

- الكل/ الطائر..... الجزء/ جناحاه.
- الكل/ البحر..... الجزء/ الموجة.

وهذه العلاق تقوم على التلازم والتوحد، فلا يمكن أن ينفصل الجزء عن كله، فلا طائر بدون جناحين، ولا بحر بدون موج. وإن كانت هذه العلاقة التلازمية تصنع جسورًا لتماسك النص، فلا تبقى هي وحدها القادرة على صنع هذه الجسور، فيشاركها التكرار المحض في هذه المهمة (البابور- البابور/ ارتفع- ارتفع/ سيعود- سيعود)، والمهمة نفسها يؤديها شبه التكرار (رفع- ارتفع). ومن نماذجه أيضًا:

**ممثل3: حضر البارحة.. جاء لمنزلي.. طرق بابي.. فتحت الباب.. وجدته أمامي.. نظرت لعينيه وأنفه وطوله وعرضه.. ولم أعرفه.. قلت مَنْ؟** (الحارثي، 1442: 73/1).

الكلام هنا عن النوخذة -كما عرفنا من قبل- والنص الحواري يقوم على ثنائية الأنا والأخر، الأنا/ ممثل3، والآخر/ النوخذة، وتماسك النص نتج من علاقة الجزء بالكل من خلال علاقتين الأول تخص الأنا، والثانية تخص الآخر.

العلاقة الخاصة بالأنا:

الكل/ منزل..... الجزء/ باب.

والعلاقة الخاصة بالأخر:

الكل/ الضمير (الجسد)..... الجزء/ عين- أنف- طول- عرض.

وهذه العلاقة لها أثرها في تماسك الجملة الحوارية، بجانب التكرار الكلي (باب- باب)، والتكرار بالمرادف (حضر- جاء).

### ج- التعريف والتنكير:

نقصد بالتعريف في هذا الصدد الكلمات المعرفة بـ (ال)، لأن الأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، والضمائر، مرتبطة بالإحالة وهي وسيلة من وسائل سبك النص، سوف يأتي الحديث عنها لاحقًا. والتعريف من العناصر التي تدخل عالم النص، فعندما نحدد الوضع باسم علم مثلًا، أو بصفة هي معرفة، فإننا ننبه المتلقي إلى: أن المحتوى المفهومي المضبوط، يجب أن يكون سهل الاستحضار على أساس مساحات معلومية منشطة بالفعل.

ويختلف الأمر بالنسبة للتنكير، فيتوجب الأمر ناحية ثانية تنشيطًا لمساحات معلومية أخرى، فعلامات التنكير لا تنشط ما سبق تنشيطه، بل تنشط مساحات جديدة (دي بوجران، 1989: 310). ومن هنا؛ تكون أداة التعريف تشير إلى ما يسمى بالمعلومات السابقة؛ بينما تشير أداة التنكير إلى معلومات لاحقة؛ أي وحدات لغوية لم يوضحها المتكلم بعد (هاينه مان، 2004: 24؛ دي بوجران، 1989: 307). ويمكن اختيار مثال واحد فقط لكل نوع حتى لا يضيق بنا المجال، فمثال التعريف:

**ممثل6: ها هي أصواتهم الدافئة تشق صدى الأيام..**

**تحترق الحواجز والمساحات..**

**أين أنت يا نوخذة**

**دعوني أقول لكم..**

**إن للمسافة طعم الألم..**

**وللرحلة طعم الملل..**

**وللرحيل المرّ في دواخلنا..**

**أرقًا طويلًا.. طويلًا**

**دعوني أقول لكم..**

**إن للبحر طعم الحياة، وصوت موجه المتدفق به تقلبات الحياة وأسراها**... (الحارثي، 1442: 71/1).

يمكن أن يشمل التعريف من العناصر الموجودة في عالم النص في نطاق دلالي مرتبط بمركز الضبط (عفيفي، 2005: 114). نلحظ في هذا النص كثرة التعريفات (الدافئة- الأيام- الحواجز- المساحات- المسافة- الرحلة- الرحيل- البحر- الحياة- المتدفق- الحياة)، وهذه الكلمات المعرفة بـ (ال) لها علاقة وثيقة بمركز الضبط الضمير المتصل (هم) في (أصواتهم)، والضمير هو المجموعة المنتظرة تحقق الحلم. وهذا رباط على مستوى التشكيل الصوتي، يسهم في سبك النص، ويؤثر في ظاهره، ويمتد الترابط النصي أيضًا إلى عالم النص، ليحدث تماسكًا دلاليًا، فقد تحقق تنشيط لمساحة واسعة من المعلومات بين التعريف ومركز الضبط، فالمساحة بين مركز الضبط/ المجموعة، وبين كلمات التعريف تنشطها الدوال. ويسهم التنكير أيضًا في سبك النص وحبكة في قول الكاتب:

**ممثل1: قد مر زمان خلف زمان، ومضي جيل نحن بعده طال انتظارنا لرحلة قادمة قد لا تأتي.**

**ممثل2: غنِّ لنا... علنا نعيد للبحر لونه، علنا نعود لنا، علنا نجدنا في مساحات مختلفة قد يعود بابورنا** (الحارثي، 1442: 72/1).

يتمثل التنكير في (زمان- زمان- جيل- رحلة- قادمة- مساحات مختلفة)، وهذه النكرات مرتبطة بالبابور آخر كلمة في المقتبس، وهذا يحدث ترابطًا في ظاهر النص، يؤدي إلى سبكه.

أما حبك النص، فينشأ عن تنشيط مساحة من المعلومات جديدة، وتنشيط مساحة من المعلومات سوف تأتي، خاصة أن البابور ورد في نهاية النص، ودوال النكرات تنشط هذه المساحة والواسعة بينها، وبين (البابور) الذي يُعد الكلمة المحورية في النص، وتدور حوله المسرحية، ومن هنا يتآزر التعريف والتنكير في سبك المسرحية وحبكها في ظاهر النص وعالمه، خاصة أنهما منتشران في المسرحية، فلا يخلو نص أدبي من التعريف والتنكير.

### د- الحذف:

الحذف نوع من أنواع الإيجاز، فقد قسم علماء البلاغة الإيجاز إلى إيجاز قصر، وإيجاز حذف (القزويني، 1932: 214- 216). وهو حذف جزء الجملة غير المفيد، ويكون بحذف كلمة، أو جملة، أو أكثر مع قرينة تُعيّن المحذوف (مطلوب، 1983: 349/1). والحذف مراوحة بين الإيجاز وسرعة الإتاحة، حيث إنه يتطلب جهدًا كبيرًا لربط نموذج العالم التقديري للنص بعضه ببعض في الوقت ذاته الذي يقتطع من البنية السطحية بشدة، ولا يوجد الحذف بدرجة واحدة، بل نجد له وجودًا بدرجات متفاوتة ومختلفة تتلاءم من النص والموقف (عفيفي، 2001: 127).

ونماذج الحذف كثيرة في المسرحية، لكن يضيق بنا المجال لو حللنا هذه النماذج، فما من بد إلا أن نسلك سبيل الاختيار، فمن أمثلته:

**ممثل2: كفارس نبيل كنت أخرج يا سيدي كل صباح، أمتطي صهوة تلك الأمواج الرائعة.. أفرد ذراعي.. وأبارز بهما الموجة التي أرحل معها، وترحل معي**.. (الحارثي، 1442: 77/1).

قرر النوخذة أن يختار ثلاثة فقط من الممثلين الستة، ليتيح لهم فرصة الرحيل في رحلة البابور القادمة، أو بالأحرى رحلة تحقيق الحلم، وبدأ كل ممثل يعرض مهارته أمام النوخذة، لعل الاختيار يقع عليه.

فبدأ المشهد بممثل2، وبدأ الجملة الحوارية بحذف المبتدأ الذي يمثل المشبه، والتقدير (أنا كفارس نبيل)، والمشبه به/ فارس هو الذي يظهر قدراته أما النوخذة، ومن ثم فقد حذف المشبه/ أنا، لأنه لا يسيطر على بؤرة اهتمامه، بل المسيطر عليه المشبه به/ فارس. ومن أمثلته أيضًا في المسرحية:

**ممثل1: ... ورحلت في كلمات النوخذة (سأعتمد عليك كثيرًا)... لكن عندما صحوت لم أجدهم...لقد رحلوا وتركوني دون بحر.. أو بابور**.. (الحارثي، 1442: 70/1).

الجملة الحوارية قالها ممثل1 قبل ظهور النوخذة على صفحة القرطاس، أو خشبة المسرح، والممثلون جميعًا يعيشون حلم اليقظة، بينما تحول حلم اليقظة لدى ممثل1 إلى فيما يرى النائم، وغاب عن الزمن الدرامي/الزمن الحاضر، ليعيش زمن الحلم، ووضع الكاتب نقطًا أفقية بعد جملة (سأعتمد عليك كثيرًا)، وهي كلمات النوخذة الموجهة إليه في المنام، والنقط الأفقية تعنى أن هناك محذوفات، فاعتماد النوخذة عليه يتبعه ركوب البحر، أو البابور، وتحقق الحلم، والنقط الأفقية بعد (أجدهم- بحر- بابور)، تعنى أن ثمة محذوفات تشير إليها النقط الأفقية، والمحذوفات كلها تعبر عن ضياع الحلم، حيث تحول الزمن من زمن الحلم إلى زمن الواقع. ومن أمثلته أيضًا:

**ممثل1: أحفظ كل تفاصيل البحر.. في داخلي بوصلة تحدد كل نوازعه.. أعرف متى يغضب.. متى يثور.. متى يتألم.. لا يملك غيري تفاصيل ملامح حياته..**

**ممثل4: لي أفكار لا تهدأ.. لا تعرف الصمت.. ولي عزم يفل الحديد.. سأكون المناسب للرحلة دون شك..**

**ممثل3: أما أنا فعندي واسطة، وهي كلمة تكفي دون شك.. لأنها معبرة وموحية..**

**ممثل7: جميعكم رائعون... ولكن للأسف سأختار ثلاثة فقط، هيا قفوا بجوار بعضكم البعض.. عظيم.. رائع..** (الحارثي، 1442: 77/1).

هذا المشهد مرتبط بالمشهد قبل السابق الذي بدأ بعرض قدرات المجموعة أمام النوخذة، وكثرة النقط الأفقية، دليل على المحذوفات الكثيرة في النص. فممثل واحد لم يذكر تفاصيل البحر، ولا نوازعه، ولا ثورته وغضبه وألمه، وترك للمتلقي مهمة البحث عن المحذوفات، وسد فجوات النص، وثورة البحر وغضبه تهلك ما ليس لديهم خبرة بالبحر، والمحذوفات تثبت الخبرة لممثل1، والمحذوفات في الجملة الحوارية على لسان ممثل4 تشير إلى فطنته وذكائه، والمحذوفات في جمل ممثل3، تشير إلى فساد الواقع، حيث إن الواسطة مقدمة على الكفاءة.

والمحذوفات تسهم في ترابط النص، فالحذف علاقة قبلية، وهو– في الغالب– مرتبط بالنص لا بالجملة، ويكون واقعًا بين جملتين، وبالطبع نجد فراغًا بنيويًّا في الجملة الثانية، يبحث عنه المتلقي اعتماد على ما جاء في الجملة الأولى، أو اعتمادًا على ما ورد في النص السابق (عفيفي، 2001: 126). والحذف اقتصاد في الملفوظ، وليس يقوم على طرد عنصر كامل (أبو خرمة، 2004: 167-168)، والإيجاز الكامن في الحذف، يُعد وسيلة من وسائل السبك داخل النص المسرحي.

### هـ– الإحالة:

تسهم الإحالة في تماسك النص؛ حيث تربط عناصره المتقاربة والمتباعدة، فتقوم» شبكة من العلاقات الإحالية بين العناصر المتباعدة في فضاء النص؛ فتجتمع في كلٍّ واحدٍ عناصرُهُ في متناغمة، وهذا مدخل الاقتصاد في نظام المعوضات في اللغة؛ إذ تختصر هذه الوحدات الإحالية العناصر الإشارية، وتجنّب مستعملها إعادتها وتكرارها» (الزناد، 1993: 121).

وتؤدي الإحالة وظيفة مهمة في سبك النص، وحبكه (كلماير، 2009: 259)، ومن هنا تكون الإحالة « من وسائل الاتساق القوية؛ لأنها تصنع ربطًا لفظيًّا، وتماسكًا دلاليًّا، وتساعد على تحفيز المتلقي، وتنشيط انتباهه للعلامة المعنوية، وإعمال عقله، بحيث يصبح مترددًا بين السابق واللاحق» (عفيفي، 2005: 2/ 525). وتنقسم الإحالة إلى: إحالة مقامية، وإحالة نصية، والمقامية تحيل إلى خارج النص، والنصية تحيل إلى داخل النص، والإحالة النصية، تنقسم إلى: إحالة على السابق، وتُسمى قبلية، وإحالة على اللاحق، وتُسمى بعدية.

وتتفرع وسائل الإحالة إلى: أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والضمائر، وأدوات المقارنة مثل: التشبيه، وكلمات المقارنة؛ مثل: أكثر – أقل... وغير ذلك (عفيفي، 2001: 117-118).

وتنقسم الإحالة على اعتبار المدى الفاصل بين المحيل والمحال إليه إلى: إحالة ذات مدًى قريب، وإحالة ذات مدًى بعيد (الزناد، 1993: 123-124)، ويمثل النوع الأول في المسرحية الإحالة بالاسم الموصول (الذي)، وحرف التشبيه (الكاف)، ويمثل النوع الثاني الإحالة الضميرية. ومن أمثلة الاسم الموصول:

**ممثل3: لقد جاء.. لقد جاء.. لقد وصل.. لقد وصل.**

**ممثل5: من هو الذي حضر..؟ ومن الذي جاء..؟** (الحارثي، 1442: 73/1).

الحديث هنا عن النوخذة، والنوخذة كامن في الضمير (هو) في الفعل (جاء)، فاستتار الضمير لا يلغي وجود النوخذة، وهو العنصر المحال إليه، واسم الموصول المكرر مرتين هو العنصر المحيل، فالإحالة ربطت بين عنصرين على المستوى الرأسي، لكنها ذات مدًى قريب. ومن نماذج الإحالة بالاسم الموصول أيضًا:

**ممثل4: هل تهذي!! من هو الذي تتحدث عنه؟!**

**ممثل3: أنه هو.. هو قال لي: بأنه أنا عندما سألته من أنت..** (الحارثي، 1442: 73/1).

بعد حوار ثلاثة ممثلين في جمل حوارية طويلة، يمسك ممثل4 دفة الحوار، ويرد عليه ممثل3، ومازال الحوار يستحضر النوخذة، ويتجاور المحيل/ الذي، والمحال إليه/ هو، ولكن الاسم الموصول يرتبط أيضًا بلواحق عليه أفقيًّا ورأسيًّا، بالضمائر الهاء في (عنه)، وهو المكررة على لسان ممثل3، والهاء في (إنه– سألته)، وكلها روابط سابكة للنص. ووردت الكاف في أكثر من موضع نذكر منها نموذجًا واحدًا فقط، يقول الكاتب:

**ممثل1: إن البابور غادر كطائر أبيض... رفع جناحيه طويلًا، ثم ارتفع وارتفع.. حتى أصبح سحابة...** (الحارثي، 1442: 73/1).

ربطت الكاف بين طرفين المشبه/ المحال إليه (البابور)، والمشبه به/ المحيل (طائر)، ووسع الكاتب دائرة الترابط عندما أتبع المحال إليه بالفعل غادر، وأتبع المحيل بالنعت (أبيض– رفع جناحيه)، وتكرار (ارتفع)، والتشبيه (أصبح سحابة)، ومهما اتسعت المساحة فالإحالة مداها قريب. والإحالة الضميرية منتشرة بصورة لافتة في فضاء المسرحية، ويمكن ذكر نموذج واحد فقط، وما ينطبق عليه، ينطبق على غيره، وهذا النموذج هو:

**ممثل7: (يتجول بينهم)**

**مثل كل الحكايات .. التي كانت تروي عنه..**

**كان النوخذة يغازل كل الشواطيء.**

**ثم يتركها وحيدة، ويتركها دون مأوى..**

**سأحكي لكم يا أصدقاء عن النوخذة..**

**كان طويلًا.. عملاقًا.. لكنه لم يكن مثلي..**

**سأحكي لكم يا أصدقاء عن النوخذة..**

**عن البحار التي جربته طويلًا..**

**ثم غادرها أخيرًا.. وتلاشى كسراب لم يولد..** (الحارثي، 1442: 74/1).

تنشأ الإحالة الضميرية عن علاقة الترابط بين مركز الضبط/ المحال إليه، وبين المحيل/ الضمائر، وممثل7، هو النوخذة نفسه، ولكن في هذا المقتبس، لم تكن المجموعة تعرفت عليه بعد، فتقمص دور الراوي، وأخذ يصف للمجموعة النوخذة. والنوخذة هو المحال إليه وقد أحالت إليه مجموعة من الضمائر، اتصلت بالأفعال (يغازل- يتركها- يتركها- جربته- غادرها-تلاشى)، وهذا النوع من الإحالة، يختلف عن النوعين السابقين، فقد كان مداها قريبًا، أما الإحالة الضميرية، فهي ذات مدًى بعيد، حيث إن مساحة الترابط تتسع بين المحيل، وبين المحال إليه.

ولم تتوقف الإحالة الضميرية على الفقرة فحسب، بل تمتد إلى النص بأسره، فقد بدأت اللوحة الأولى بذكر دوال (البحر – البابور- النوخذة)، وقد مثلت هذه الدوال مركز الضبط في المسرحية، وتكررت بنسب عالية، فتآزر البنى التكرارية، مع الإحالة الضميرية في هذه الدوال، كفيل بأن يحقق للنص تماسكه وترابطه على مستوى ظاهر النص. ويمتد دور الإحالة إلى عالم النص، وتحدث ترابطًا دلاليًّا عن طريق مشاركة المتلقي في إنتاج النصوص، فتردد ذهن المتلقي بين طرفي الإحالة يُعد نوعًا من الحبك، ومن هنا فإن الإحالة تقدم نصًّا مسبوكًا ومحبوكًا في آن واحد.

### و-الاستبدال:

مصدر من مصادر اتساق النصوص (خطابي، 1991: 19) وبالتالي فإنه عنصر من عناصر السبك النحوي، وهو عملية تتم داخل النص، ويتحقق الاتساق النصي في الاستبدال من خلال العلاقة بين عنصرين: المستبدِل والمستبدَل، وهي علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص، وبين عنصر لاحق فيه (خطابي، 1991: 20-21). ومن أمثلته في المسرحية:

**ممثل3: حضر البارحة.. جاء لمنزلي.. طرق بابي.. فتحت الباب.. وجدته أمامي.. نظرت لعينيه وأنفه وطوله وعرضه.. ولم أعرفه.. قلت مَنْ؟**

**قال: أنا.**

**أنت مَنْ..**

**قال أنا...**

**أعرف أنك أنا، ولكن من أنت...** (الحارثي، 1442: 74/1).

يتم الاستبدال في هذا المقتبس على المستوى الرأسي، وعلى المستوى الأفقي في الجملة الأخيرة، وهذا يوسع من مساحة الاستبدال، مما يسهم في سبك الفقرة بأسرها. يستبدل الكاتب (أنت) بـ (أنا)، ثم يستبدل (أنا) بـ (أنت) على المستوى الرأسي، ثم يستبدل في الجملة الأخيرة (أنا) بـ (الكاف)، ثم يستبدل (أنت) بهما.

وهذا التناوب بين الضمائر عن طريق الاستبدال، يسهم في الاتساق النصي، ويقوم بربط أجزاء الفقرة رباطًا قويًّا. ومن أمثلته أيضًا:

**ممثل2: من أين جاء؟**

**ممثل3: لا أعرف ولكنه جاء.. قال: إنه أنا..**

**ممثل4: وهل هو مثلنا..؟**

**ممثل3: وهل تظنه سحلية! نعم .. هو مثلنا، شكله يشبه النوخذة..**

**المجموعة: (بفرح وصخب) نوخذة..؟**

**ممثل3: نعم .. نوخذة..** (الحارثي، 1442: 74/1).

نلاحظ أن الاستبدال في هذا النص رأسي، وكلام ممثل3، منصرف إلى النوخذة، فضمير المتكلم (أنا) يشير إلى النوخذة فقد استبدل (سحلية) بـ (أنا)، ومن هنا فقد ربط الاستبدال بين عنصرين متباعدين، وتكرار (النوخذة) ثلاث مرات يتساوق مع الاستبدال، ليمنح النص أكبر قدر من الترابط والتماسك، وثمة تكرارات أخرى محضة، مثل تكرار (جاء) و(هو)، وثمة محذوفات أيضًا في النص، كل هذه العناصر، أسهمت إسهامًا فعالًا في تقديم نص مسبوك، شديد الترابط، محكم البناء.

### ز- الربط:

وسائل الربط تضمن للنص سلامة الاتصال والترابط بين أجزائه، وأمن اللبس في فهم المقصود من هذه الأجزاء، وعدم الخلط بينها (عبد اللطيف، 2003: 87). وقد اتضح مما سبق أن التكرار، والإحالة، والحذف؛ جميعها وسائل تحافظ على بقاء مساحات المعلومات؛ بينما يشير الربط إلى العلاقات بين المساحات، أو يشير إلى الأشياء التي في هذه المساحات (دي بوجراند، 1989: 346).

وتتجلى أشكال الربط في مطلق الجمع، والتخيير،

والاستدراك، والتفريع.. إلخ (دي بوجراند، 1989: 346-347)، ومن وسائل الربط، أو الاتصال في المسرحية: ثم، والفاء، وأو، والواو، والاستدراك. والواو الدالة على مطلق الجمع، هي أكثر الأدوات ترددًا في المسرحية، بينما تتردد باقي الأدوات بنسب قليلة، ومن أمثلة الربط بالحرف (ثم) قول الكاتب:

**ممثل1: كنت صغيرًا... عندما كانت الرحلة الأخيرة... لم تدركني ملامحها... لكن أبي قال لي... إن البابور غادر كطائر أبيض... رفع جناحيه طويلًا، ثم ارتفع وارتفع.. حتى أصبح سحابة... ثم سمعوا صوتًا أشبه بالرعد.. واختفى البابور...** (الحارثي، 1442: 72/1).

ربطت ثم بين جملتين، وقد أفادت الترتيب الرتبي، أو الترتيب مع التراخي، فلما رفع الطائر جناحيه، تلى ذلك مرحلة الارتفاع، ولما فارق الأرض، تحول إلى سحابة لأنه في عالم مغاير، عالم السماء، وبعدها عبرت النقط الأفقية عن محذوفات، فقد اختفى الطائر عن الأنظار، وغاب في جو السماء، والمحذوف يحتاج إلى فترة تراخٍ، وبعدها انتقل السياق إلى مرحلة أخرى، وهي سماع صوت شبيه بصوت الرعد، فربط بين الجملتين بـ (ثم)، وقد أفاد الربط بها تتابع الأحداث تتابعًا زمنيًّا داخل النص. ومن أمثلة الربط بالفاء، قوله:

**ممثل2: حلم جديد يخدعنا لفترة طويلة.. يا أخوان.. حلمنا الأول استمر أعوامًا طويلة.. فكم سيمكث هذا الحلم الجديد..** (الحارثي، 1442: 79/1).

ربطت (الفاء) الدالة على التفريع، والترتيب دون تراخٍ بين جملة لاحقة عليها، وبين جملتين سابقتين عليها، فصل بين الجملتين النداء (يا أخوان)، والربط هنا يسهم في تماسك هذا النص، وإن كانت (كم) الخبرية الدالة على الكثرة السابقة للفعل (سيمكث) الدال على العجز واليأس، إلا أن الاتصال بالفاء، ودلالتها على السرعة، تخفف من حدة هذا العجز، وتبعث الأمل في النفوس من جديد في تحقيق حلم وليد، و(الفاء) مثل (ثم)، فيد الربط بها تتابع الأحداث تتابعًا زمنيًّا داخل النص.

وإن كان الوصل الزمني تجلى في (ثم- الفاء)، فإن الوصل الإضافي يتجلى في مطلق الجمع، والتخيير، وقد كثرت (الواو) الدالة على مطلق الجمع، ولم يستخدم الكاتب إلا حرفًا واحدًا دالاً على التخيير، وهو (أو)، ونسبة وروده في المسرحية قليلة. ويتحقق الوصل الإضافي بين عنصرين أو جملتين، حيث يضيف العنصر الثاني، أو الجملة الثانية معنى جديدًا، يكون متصلًا بما سبقه، ومن هنا ينتج الاتساق النحوي والدلالي بين أجزاء النص (أبوزيد، 2020: 160). وقد ربط الكاتب بين عنصرين في قوله:

**ممثل1: تلك الليلة.. لم أستطع النوم.. كنت أرحل في كل تفاصيل الرحلة.. عندما اقترب الفجر نمت بعمق شديدٍ، ورحلت في كلمات النوخذة (سأعتمد عليك كثيرًا).. لكن عندما صحوت لم أجدهم...لقد رحلوا وتركوني دون بحر.. أو بابور..** (الحارثي، 1442: 70/1).

ربطت (أو) الدالة على التخيير بين (البحر- البابور)، ويربط التخيير بين عنصرين، أو أكثر على سبيل الاختيار، وهذان العنصران يكونان متحدين من حيث البيئية أو متشابهين، وبالتالي فإن الصدق يتناول عنصرًا واحدًا في التخيير (دي بوجران، 1989: 347).

ربطت أو بين عنصرين متشابهين وبينهما علاقة تلازم، فالبابور ملازم للبحر، ويبدو الربط بين لفظين، بينما النقط الأفقية بعد البحر، وبعد البابور، توحي بأن هناك محذوفات، وتوجد تفاصيل مسكوت عنها، وإن كان التخيير ربط عنصرين على مستوى السطح، فإن البنية العميقة تنبئ عن ترابط دلالي ناتج عن حالة الحيرة والقلق التي يعانيها ممثل1 واحد من فقدان الأمل في زمن الحلم، الذي يضاهي فقدانه في عالم الواقع.

وتؤدي (الواو) دورًا بارزًا في تماسك النص على المستويين الأفقي والرأسي، فمن أمثلة ذلك:

**من يتخلى عن البحر... يتخلى عن صوته..**

**فله قلب.. وله صوت..**

**وله لغة.. وله صمت..**

**وله رئة.. وله خوف**

**من يتخلى منكم عن بحره..!**

**يتخلى عن صوته.. عن صمته.. عن خوفه..** (الحارثي، 1442: 78/1).

تكررت الواو الدالة على مطلق الجمع خمس مرات، وإن كان الصدق لا يتناول إلا محتوًى واحدًا فقط في التخيير، فإن الربط بالواو يجعل جميع المحتويات صادقة في عالم النص (دي بوجران، 1989: 347). وتكرار (الواو) على المستويين الأفقي والرأسي أسهم إسهامًا كبيرًا في سبك النص في ظاهره، وحبكه في عالمه، فبجانب الاتساق النحوي نجد اتساقًا دلاليًّا، فالاتصال الإضافي الناتج عن (الواو) يضيف معنًى جديدًا يتصل بالمعاني السابقة وهذا ترابط دلالي، يضاف إلى ذلك التماسك النصي الذي تحدثنا عنه سابقًا الناتج عن الموازاة والجناس.

ويبقى الربط بالاستدراك عن طريق (لكن)، ومن أمثلته في المسرحية:

**ممثل7: أنت معك كرت واسطة**

**ممثل7: ونحن..**

**ممثل7: قدموا طلباتكم..**

**المجموعة: لكن.**

**ممثل7: لا يوجد لكن..** (الحارثي، 1442: 1/76-77).

استخدم الحوار المسرحي في هذا المقتبس (لكن) مرتين، وتستخدم لكن في الربط العكسي، لأنه يتم بها مخالفة المتوقع. والحوار بين ممثل7/النوخذة، وبين المجموعة، وقد قرر النوخذة أن يختار ثلاثة فقط منهم لرحلة البابور القادمة، وممثل3 معه كرت الواسطة، فالاختيار سوف يقع على اثنين فقط من خمسة، وهنا أصبح الأمر صعبًا، فما من بد إلا أن يقدموا طلباتهم للنوخذة، وردت المجموعة بحرف الربط (لكن) الذي جاء بمفردة ممثلًا جملة حوارية، فاقدًا مكملات الجملة، ولكن الجملة المحذوفة مقدرة بجميعنا لنا أمل في الرحلة، فرد عليهم بجملة (لا يوجد لكن)، ليبين لهم أن الأمر خلاف ما توهموا، ومن هنا فقد حقق الربط بالاستدراك تماسكًا نصيًّا في ظاهر النص وعالمه.

## المبحث الثاني: الحبك:

يُطلق الحبك على ما يُسمى الترابط المفهومي؛ فهو مختلف عن الترابط الرصفي/ السبك؛ فمعيار السبك يختص بالاستمرارية المتحققة في ظاهر النص؛ بينما يختص الحبك بالاستمرارية الدلالية في عالم النص (مصلوح، 2004: 154). ومن هنا فإن الحبك يبحث عن اتساق دلالي، عن طريق رصد مجموعة من العلاقات الدلالية؛ التي تجمع الأجزاء المتباعدة للنص، دون أن تعتمد على أدوات، ووسائل شكلية (قياس، 2009: 139).

وقد يبدو النص في حالة من التفكك في ظاهره؛ لكن من خلال القراءة المتعمقة؛ يظهر لنا أن خلف النص بنى عميقة محكمة البناء، مترابطة الأجزاء، تكفل انسجام هذه الأجزاء مع تشظيها الخارجي (بحيري، 2002: 111). والوحدة الدلالية مقدمة على وحدة الشكل؛ فيُنظر إلى النص على وحدة المعنى، وليس وحدة الشكل (هاينه مان، 2004: 33).

والحبك جزء مهم في فهم النص، «وبما أن النص شركة بين المبدع والمتلقي، فكلاهما يؤدي دورًا في حبك النص؛ فالمبدع يسعى إلى تقديم نص محبوك، والقارئ يسعى إلى دمج القضايا المفردة في كل أكبر؛ فيكون الحبك شيئًا يقيمه القارئ من خلال قراءة خطاب مترابط معتمدًا على قاعدة الاستنتاج. وينطلق المبدع عند تشكيل نصه من توسعته بطرق مختلفة؛ اعتمادًا على المقصد والحالة، وتساعده في ذلك إجراءات التعبير في ثقافته» (فرج، 2009: 127-128).

ويجدر بنا أن نبحث عن روابط دلالية في المسرحية، تسهم في حبك النص المسرحي، ومن هذه الروابط الدلالية التفاعل المستمر بين الفاعل والقابل، والفاعل في المسرحية بأسرها ممثل7/ النوخذة، والقابل المجموعة، وهم ستة أشخاص في المسرحية كلهم رجال، ليس بينهم امرأة، والنوخذة هو الشخصية المحورية المهيمنة على كل شخصيات المسرحية، فهم ظل له.

والمسرحية مكونة من خمس لوحات، وكانت بداية ظهوره في اللوحة الثالثة، **فقد بشَّر ممثل3 بظهوره « لقد جاء... لقد جاء.. لقد وصل.. لقد وصل»** (الحارثي، 1442: 1/73). ومع ذلك بدأت صورته مسيطرة على ممثل1، وممثل5، وممثل6 في اللوحة الأولى، فهو المنقذ والمخلص، فهم ينتظرونه لتحقيق الحلم/ الرحلة، أو بالأحرى فانتظاره مرتبط بعودة البابور، وقد مر بنا من قبل سيطرة النوخذة على ممثل1 عبر المنام، فهو فاعل في زمن الحلم، والممثل قابل، وربما تختزل هذا الفاعلية عبارة (سأعتمد عليك كثيرًا)، وقد مرَّ بنا أيضًا من قبل — في أثناء حديثنا- عن الموازاة بحث ممثل6 عن النوخذة (أين أنت يا نوخذة).

وإن كان ممثل1، ينتظر النوخذة عبر فيما يرى النام، فإن سيطرة النوخذة/ الفاعل على شعور ممثل5/القابل تبدو واضحة في حلم اليقظة، وهذا تكتيك مسرحي، يُحدث الكاتب من خلاله توازنًا بين حلم اليقظة، وبين حلم النوم، ويحدث تعادلًا بين الزمن الدرامي، وبين الزمن الحلمي.

**يقول ممثل5: عندما شاهدتهم يرحلون.. لن يغيب عن ذهني صوت النوخذة، وهو يصرخ، وترتفع الأصوات وتغيب.. كسحابة صغيرة.. لم يكن حلمي كبيرًا.. كنت أحلم بأني أرحل معهم.. كنت أحلم بحياة بعمق البحر** (الحارثي، 1442: 1/70).

وبعد أن مهَّد ممثل3 لوصول النوخذة، تبدو فاعلية النوخذة عندما أخذ في وصف نفسه، دون أن يعرفوا أنه هو، وقد اقتبسنا هذا المشهد الوصفي في الحديث عن الإحالة، ووصف لهم النوخذة بأنه طويل وعملاق وجربته البحار، ثم يختفي ليغير ملابسه، ويدخل عليهم بشكل مختلف.

**ممثل7 (النوخذة) يدخل عليهم.. وعليه ملابس مختلفة، يدخل وهو أشبه بلص متحرك ثم يعود.. يدخل قليلًا ثم يتراجع، المجموعة تلتفت له فجأة، فيتجمد.. تنطلق نحوه لتتفحصه، وعند أول حركة له... تهرب في خوف** (الحارثي، 1442: 1/74).

ويبدو التأثير في المشاهد الآتية للفاعل شديدًا على القابل/ المجموعة، وظل يمنيهم بالأمل في الرحلة وعودة البابور.

**ممثل7: لا تكثروا عليَّ كل شيء سيكون في وقته، فقط انتظروا، واسترخوا أكثر.. أكثر** (الحارثي، 1442: 1/75).

وتنتهي اللوحة بتقديم طلباتهم للرحلة، وتبدو هيمنة الفاعل على القابل أكثر في اللوحة الرابعة، وتتجلَّى مظاهر هذه السيطرة

في الجملة الحوارية الآتية:

**ممثل3: كلنا مستعدون سيدي النوخذة... سنرحل معك نحو البابور الذي انتظرناه عبر أجيال..** (الحارثي، 1442: 76/1).

إن عبارة (سيدي النوخذة) شديدة الإيحاء باستعلاء الفاعل على القابل، وسيطرته عليه، ومن هنا بدأ أن يضيق الخناق على المجموعة بألا يختار إلا ثلاثة فقط، وممثل3 عنده واسطة، ومن ثم انتهت اللوحة بقوله:

**ممثل7: أنت مناسب.. لا أنت.. ربما تكون أنت.. أو أنت.**

واللوحة الخامسة تنقسم إلى جزأين شبه متساوين الجزء نرى فيه الحوار منقطعًا بين الممثلين، ثم يعود للاتصال في الجزء الثاني، وفي حالة الانقطاع يستخدم الكاتب تقنية سردية، فتقوم كل شخصية بدور الراوي وتحكي في شكل جمل سردية متصلة.

نلاحظ النوخذة يحكي:

**ممثل7: سنوات طويلة.. وأجيال عديدة.. والحلم يسكن تلك العيون التي كانت تخاف أن ترمش، فتفقد الأمل** (الحارثي، 1442: 78/1).

وعندما تفقد المجموعة الأمل، ويتسرب اليأس إلى قلوبهم، يمسك النوخذة/ الفاعل دفة الأمور، ويظل تأثيره على القابل قائمًا.

**ممثل5: هو الوهم إذن.. استعمر دواخلهم لفترات طويلة..**

**ممثل7: ليس وهمًا.. هو حلم.. هو أمل.. لكنه لم يكن وهمًا.. سيظهر البابور في يوم ما .. وسنصعد إليه.. نرفع الشراع.. ونمتطي صهوة موجة قادمة، ونحن نردد الهولو واليامال..** (الحارثي، 1442: 78/1).

إن التفاعل المستمر بين الفاعل والقابل في النص المسرحي رابط دلالي، كان له أثر واضح في تماسك النص، مما يحوّل المسرحية إلى نص واحد متماسك ومحبوك. وثمة روابط أخرى دلالية تسهم في حبك النص، ومن هذه الروابط الارتباط الوجداني بالبابور والبحر، وبأن البابور تكرر في النص 29 مرة، وتكرر البحر 28 مرة، فبالتالي تكون العاطفة ممتدة على مستوى العمق الدلالي في النص المسرحي.

فارتبط المجموعة بالبور لأنه رمز الخير، فقد كانت دلالته عند الشوام كما يقول الكاتب في المقدمة: «السفينة التي تأتي بالخيرات» (الحارثي، 1442: 69/1).

أما البحر كما يقول ممثل3، **فهو «حضن دافيء.. أوكسجين يمدنا بالحياة.. لن نتخلى عنه.. ولن يتخلى عنا»** (الحارثي، 1442: 78/1).

وانتظار الرحلة التي تكررت 18 مرة رباط دلالي بين أجزاء النص، وارتباطها بالأشخاص الذين يصنعون الحوار والصراع في المسرحية، يؤدى إلى تماسك النص وتلاحمه. والأمل في تحقيق الحلم الذي تكرر 14 مرة، وهو معادل لحلم عودة الوحدة العربية، وهو رباط دلالي يحبك المسرحية، فقد تكرر الحلم في اللوحة الأولى (**كنت أحلم بأن أرحل معهم**)، وانتهت اللوحة الأخيرة « **لا حياة دون حلم.. ولا حلم دون حياة**» (الحارثي، 1442: 79/1).

إن دوال (النوخذة- البابور- البحر- الرحلة- الحلم)، أسهمت في سبك النص، وأسهمت في حبكه، ومن هنا قدم الكاتب نصًا متماسكًا سبكًا في ظاهره، وحبكًا في عالمه، من خلال حركة تفاعل مستمرة بين النص الكلي، وبين عناصره التي قد تبدو متباعدة ومتناثرة في بنية السطح، بينما تولت بنية العمق صنع جسور بين الجزء وكله؛ ليتآزر السبك مع الحبك، ليتحول النص إلى كلٍ متماسكٍ لفظًا ودلالة، شكلًا ومضمونًا.

## الخاتمة:

سعت هذه الدّراسة إلى اتخاذ المنظور اللساني مفتاحًا لنقد النص، وكشفت عن الخصائص المميزة لوسائل السبك والحبك في مسرحية «البابور» لفهد ردة الحارثي، لما لاحظت فيها من تطور على مستوى بنائها الفني.

وقد قسّمتُ الدراسة إلى مبحثين؛ درستُ في المبحث الأوّل وسائل السبك في المسرحية، وقد أسهمت وسائل السبك في ترابط النص في ظاهره، و تعددت وسائل التكرار في المسرحية، وتنوعت بين التكرار المحض والتكرار الجزئي، والتكرار بالمرادف، وشبه التكرار، والموازاة، وأسهم التضام في سبك النص من خلال التضاد، والتنافر، وعلاقة الجزء بالكل، وربط التعريف مساحة من المعلومات السابقة، بينما ربط التنكير بين مساحة من المعلومات اللاحقة، والحذف علاقة قبلية، أسهمت في تماسك النص، والبعد به عن الترهل والتفكك، لما يمتاز بالاكتناز والتكثيف، عبر القفز على التفاصيل، وكثير من الأحداث والأخبار، وربطت الإحالة عناصر متباعدة على المستوى الرأسي، خاصة الإحالة الضميرية، وضمنت أدوات الربط للنص ترابط أجزائه، وسلامة الاتصال، وكانت الواو أكثر الأدوات انتشارًا في المسرحية.

ودرست في المبحث الثّاني الحبك، الذي يختص بالاستمرارية في عالم النص، ويحقق الاتساق الدلالي، عن طريق رصد العلاقات الدلالية المتباعدة للنص، وقد قدم فهد ردة الحارثي نصًا محبوكًا مترابطًا، معتمدًا على قاعدة الاستنتاج، والتفاعل المستمر بين الفاعل والقابل، والارتباط الوجداني بالبابور والبحر، والأمل في

عودة البابور، أو بالأحرى الحلم.

إن تآزر وسائل السبك والحبك، حوّل المسرحية إلى نصٍّ واحد كليّ، مترابط متماسك محكم البناء، متسق الأجزاء على مستوى ظاهر النص، وعالمه، وهذا من شأنه أن يحقق للمسرحية كفاءة نصية.

## المراجع:


ابن الأثير ضياء الدين. (د ت). المثل السائر. [تحقيق: أحمد الحوفي، بدوي طبانة]. القاهرة: دار نهضة مصر.

أبو خرمة، عمر. (2004). نحو النص نقد النظرية وبناء أخرى. عمان: عالم الكتب.

أبو زيد، عصام عبد المنصف. (2020). لغة القرآن من الأبنية الصغرى إلى الأبنية العليا. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الانتشار العربي، النادي الأدبي الثقافي.

بحيري، سعيد. (2002). علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات. (الطبعة الأولى). القاهرة: مؤسسة المختار.

الثبيتي، تركية عواض. (2017). تفاصيل الطين ومحطات المغادرة بنية العلامة في نصوص فهد الحارثي. (الطبعة الأولى). الأحساء: النادي الأدبي الثقافي.

الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر. (1998). البيان والتبين. [ (الطبعة السابعة). تحقيق: عبد السلام هارون]. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الجرجاني عبد القاه. (1991). دلائل الإعجاز. [تحقيق: محمود محمد شاكر]. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الحارثي، فهد ردة، البابور. (1442). الأعمال المسرحية الكاملة. الطائف: لنادي الأدبي الثقافي.

حجازي، محمود فهمي. (1995)، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة. القاهرة: دار غريب.

خطابي، محمد. (1991). لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

دي بوجراند، روبرت. (1989). النص والخطاب والإجراء. [ترجمة: تمام حسان]. القاهرة: عالم الكتب.

الرباعي، علي. (1434). ردة للشرق. جدتي صالحة سمتني فهد والحكواتية خديجة أرضعتني الأساطير. جريدة الشرق السعودية، 14 ربيع الأول 1434.

زايد، علي عشري. (1993). عن بناء القصيدة العربية الحديثة. (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة النصر.

الزناد، الأزهر. (1993). نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصًّا. (الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.

السيوطي، جلال الدين. (1985). المزهر في علوم اللغة. [تحقيق، البجاوي، وأبو الفضل، وجاد المولى]. القاهرة: دار الكتب العربية.

الطرابلسي، محمد الهادي. (1984). النص الأدبي وقضياه عند ميشال ريفتار من خلال كتابه «صناعة النص» وجون كوهن من خلال كتابه الكلام السامي. مجلة فصول. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. المجلد (5). العدد (1).

عبد اللطيف، محمد حماسة. (2003). بناء الجملة العربية. القاهرة: دار غريب.

عفيفي، أحمد. (2001). نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عفيفي، أحمد. (2005). الإحالة في نحو النص دراسة في الدلالة والوظيفة، ضمن كتاب المؤتمر الثالث للعربية والدراسات النحوية جامعة القارة كلية دار العلوم «العربية بين نحو الجملة ونحو النص».

عمر، أحمد مختار. (1988). علم الدلالة. (الطبعة الخامسة). القاهرة: عالم الكتب.

فرج، حسام أحمد، (2009). نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري. (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة القاهرة.

فضل، صلاح. (1992). بلاغة الخطاب وعلم النص. سلسلة عالم المعرفة. الكويت؟ العدد (164).

الفقي، صبحي إبراهيم. (2000). علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار قباء.

القزويني، الخطيب. (1932). التلخيص في علوم البلاغة، ضبط وشرح: عبد الرحمن البرقوقي. (الطبعة الثالثة). القاهرة: المكتبة التجارية.

قياس، ليندة. (2009). لسانيات النص النظرية والتطبيق مقامات الهمذاني نموذجًا. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الآداب.

كلماير. (2009). أساسيات علم لغة النص. (الطبعة الأولى).

[ترجمة: سعيد بحيري]. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

مصلوح، سعد. (1991). نحو أجرومية للنص الشعري. *مجلة فصول*. القاهرة. المجلد (10). العدد (1).

مصلوح، سعد. (2004). في النقد اللساني. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

مطلوب، أحمد. (1983). معجم المصطلحات البلاغية. بغداد: المجمع العلمي العراقي.

موسى، أحمد إبراهيم. (1969). الصبغ البديعي في اللغة العربية. القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.

هاينه مان، فولفجانج وفيهفجر، ديتر. (2004). مدخل إلى علم لغة النص. [ترجمة: سعيد بحيرى]. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

## Arabic references:

Afifi, Ahmed, Towards the text, a new Direction in the Grammatical Lesson (Arabic), Zahraa Al-Sharq Library, Cairo, 2001.

Maslouh, Saad, Towards Ajroumiyyah of the Poetic Text (Arabic), Fosoul Magazine, Volume 10, Issue 1, Cairo, 1991.

Abdel-Latif, Mohamed Hamasa, Binaa Al-Jumlah Al-‘Arabiyyah, Dar Ghareeb, Cairo, 2003.

Abu Khurma, Omar, Towards the Text, Criticizing the Theory and Constructing Another (Arabic), ‘Aalam Al-Kutub, Jordan, 2004.

Abu Zaid, Issam Abdel-Monsef, The Language of the Qur’an from the Smaller Constructions to the Bigger Constructions (Arabic), 1st edition, Muassasah Al-Intishaar Al-‘Arabi, Beirut - The Literary and Cultural Club, 2020.

Afifi, Ahmed, Referral in the Grammar of the Text, a Study of the Significance and Function (Arabic), within the book of the Dar Al-Uloom conference, “Arabic between Sentence and Text Grammar”, 14262005-.

Al-Fiqi, Sobhi Ibrahim Al-Fiqi, Textual Linguistics between Theory and Application (Arabic), 1st Edition, Dar Quba, Cairo, 2000.

Al-Harithi, Fahd Rada, Al-Babour, The Complete Theatrical Works (Arabic), Literary and Cultural Club in Taif, 1442.

Al-Jahiz Abu Othman Amr bin Bahr, Al-Bayan wa Al-Tabyeen, investigation: Abdul Salam Harun, 7th edition, Al-Khanji Library, Cairo, 1998.

Al-Jurjani Abdel-Qaher, Dalaail Al-I’jaaz, investigation: Mahmoud Muhammad Shaker, Al-Khanji Library, Cairo, 14131991-.

Al-Qazwini, Al-Khatib, Al-Talkhees fi Ulum Al-Balaghah, correction and explanation: Abd Al-Rahman Al-Barqouqi, 3rd edition, Al-Maktabah Al-Tijaariyyah, Cairo, 1932.

Al-Rubai’, Ali, Rada to Sharhq: “My grandmother Saleha named me Fahd, and the storyteller Khadija fed me with the forlktales” (Arabic), Al-Sharq Saudi Newspaper, Rabi’ al-Awwal 14, 1434.

Al-Suyuti, Jalal Al-Din, Al-Muzhir fi ‘Uloum Al-Lugha, investigation, Al-Bajawi, Abu Al-Fadl, and Jad Al-Mawli, Dar Al-Kutub Al-Arabiya, Cairo, 1985.

Al-Tarabulsi, Muhammad Al-Hadi, Al-Tarabulsi, The Literary Text and Its Issues according to Michel Riftar through the book “Sinaa’at Al-Nass” and John Cohen through his book “Al-Kalaam Al-Saami”: Fusoul Magazine, Vol. 5, P. 1, 1984.

Al-Thubaiti, Turkiyyah Awad, Details of the Soil and Points of Departure the Structure of Sign in the Texts of Fahd Al-Harithi (Arabic), 1st edition, Al-Ahsa Literary Club, 14392017-.

Al-Zinad, Al-Azhar, Naseej Al-Nass Bahth Feema Yakuun bihi Al-Malfouz Nassan, 1st edition, the Cultural Center, 1993.

Behairy, Saeed, The Science of the Language of the Text, Concepts and Trends

Omar, Ahmed Mukhtar, 'Ilm Al-Dalaalah, 5th Edition, 'Aalam Al-Kutub, Cairo, 1988.

Qiyas, Linda, Linguistics of the Text, Theory and Practice, Maqamat Al-Hamdhani as Case Study (Arabic), 1st Edition, Library of Arts, Cairo, 2009.

Zayed, Ali Ashry, On the Construction of the Modern Arabic Poem (Arabic), 3rd edition, Al-Nasr Library, Cairo, 1993.

(Arabic), 1st Edition, Al-Mukhtar Foundation, Cairo, 2002.

De Bogrand, Robert, Text, Discourse and Procedure (Arabic), translated by: Tammam Hassan, 'Aalam Al-Kutub, Cairo, 14181989-.

Fadl, Salah, Rhetoric of Discourse and Science of the Text (Arabic), Silsilah 'Aalam Al-Ma'rifah, Kuwait, Issue 164 Safar 14131992-.

Farag, Hossam Ahmed, Theory of Science of Text, A Systematic Vision in the Construction of the Prose Text (Arabic), 2nd edition, Cairo Library, 2009.

Hegazy, Mahmoud Fahmy, Linguistics between Heritage and Modern Curricula, Dar Gharib, Cairo, 1995.

Heine Mann, Wolfgang, and Fefeger, Dieter, An Introduction to the Science of the Language of the Text (Arabic), translated by: Saeed Behairy, Zahraa Al-Sharq Library, Cairo, 2004.

Ibn al-Atheer Diaa al-Din, Al-Muthul Al-Saair, investigation: Ahmed al-Hofy, Badawi Tabana, Dar Nahdat Misr, Cairo, N. D.

Kellmayer, Fundamentals of Text Linguistics (Arabic), translated by: Saeed Behairy, 1st edition, Zahraa Al Sharq Library, 2009.

Khatabi, Muhammad, Linguistics of the Text, "An Introduction to the Consistency of Discourse" (Arabic), 1st edition, the Cultural Center, Beirut - Casablanca, 1991.

Maslouh, Saad, In Linguistic Criticism (Arabic), 1st Edition, 'Aalam Al-Kutub, Cairo, 14222004-.

Matloub, Ahmed, A Dictionary of Rhetorical Terms (Arabic), The Iraqi Scientific Academy, Baghdad, 1983.

Musa, Ahmed Ibrahim, Al-Siyag Al-Badee'i fi Al-Lugha Al-'Arabiyyah, Dar Al-Kateb Al-Arabi for Printing and Publishing, Cairo, 1969.

# الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بإدارة الحماية الاجتماعية

# The professional competence of social workers working in the Department of Social Protection

**د. عبد الله بن أحمد الأسمري**

أستاذ الخدمة الاجتماعية المساعد، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**Dr. Abdullah Ahmed Alasmari**

Assistant Professor of Social work, Department of Sociology and Social Work, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

**(قُدم للنشر في 2022/12/24، وقُبل للنشر في 2023/02/06)**

**الملخص**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في إدارة الحماية الاجتماعية بمنطقة الرياض، متبعة في ذلك منهج المسح الاجتماعي. إذ أجريت الدراسة على (58) أخصائياً وأخصائية، شاملة جميع الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات. كما استخدمت الدراسة استبياناً إلكترونياً؛ كمقياس تم بناؤه وتقنينه لقياس أبعاد الكفاءة المهنية. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج، أبرزها: أن استجابات أفراد العينة نحو أبعاد الكفاءة المهنية ومحكاتها كانت ذا مستوى مرتفعاً في كل من البعد المعرفي، وبعد المرونة المهنية، وبعد إدارة الحالة، والبعد القيمي والأخلاقي، بينما أظهرت النتائج المرتبطة بالبعد المهاري كأحد أبعاد الكفاءة المهنية مستوى متوسطاً وفقاً لاستجابات العينة. كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين بعض خصائص أفراد العينة وبعض محاور الدراسة. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات؛ لتحسين الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مجال الحماية الاجتماعية.

**الكلمات المفتاحية:** الكفاءة المهنية، الأخصائيين الاجتماعيين، الحماية الاجتماعية.

**Abstract:**

The current study aimed to identify the level of professional competence of social workers in the Department of Social Protection in Riyadh, following the social survey methodology. The study was conducted on (58) male and female specialists, including all social workers and social workers. The current study also used an electronic questionnaire as a measure that was built and codified to measure the dimensions of professional competence. The study reached some results, most notably: that the responses of the sample members towards the dimensions of professional competence and its criteria were of a high level in each of the cognitive dimension, the dimension of professional flexibility, the case management dimension, and the value and ethical dimension, while the results associated with the skill dimension as one of the dimensions of professional competence showed an average level according to the responses of the sample. The results of this study also showed statistically significant differences between some characteristics of the sample members and some of the study axes. The study recommended a set of important recommendations and proposals to improve the professional competence of social workers in the field of social protection in the future.

**Keywords:** professional competence, social workers, social protection.

## مقدمة:

يشهد المجتمع السعودي في ظل رؤية المملكة 2030 تطوراً منقطع النظير ومتسارعاً في سن الأنظمة والقوانين والتشريعات في كافة المجالات ومنها مجال الحماية الاجتماعية بشكل خاص؛ يأتي ذلك استجابة لتزايد التحديات والمشكلات التي تواجه الأسر في المجتمع السعودي، حيث أتت هذه التشريعات نتيجة الوعي المتزايد بأهميتها ومساهمتها في توفير الحماية لأفراد الأسرة من جهة، وتفعيل الجانب الوقائي من جهة أخرى، بالإضافة إلى سعيها إلى إيجاد بيئة آمنة وسليمة للأسرة وضمان استقرارها.

وقد دفع هذا الاهتمام والتحديث السريع للأنظمة الأسرية إلى تغيير النظرة نحو الأدوار التي يؤديها الأخصائي الاجتماعي، وتعدد الأساليب المستخدمة في التدخل المهني (فتوته، 2017)؛ لذلك تسعى مؤسسات الحماية الاجتماعية إلى مواكبة التحسين المستمر للأنظمة الاجتماعية في سبيل المواءمة بين طبيعة عملها ومراعاة متطلبات المرحلة الحالية؛ من أجل تطوير الأداء الوظيفي للعاملين. فلكل مهنة وظيفة تسند لمنسوبيها وممارسيها، وتخضع لمجموعة من المتطلبات والأسس بشكل يضمن أداءها بكفاءة عالية. إن مهنة الخدمة الاجتماعية تستمد نجاحها في أداء دورها في مجال الحماية الاجتماعية من عدة عناصر أهمها كفاءة أداء الأخصائيين الاجتماعيين؛ من أجل إدراك أهميتها وتوظيفها بالطريقة الصحيحة، إلى جانب ما يمتلكونه من خبرات ومعارف خلال تأديتهم لمهامهم، بشكل ينمي لديهم الإحساس بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية والوطنية تجاه طالب المساعدة، إيماناً بدورهم في حماية أفراد المجتمع من العنف والإيذاء، بحيث يعمل الأخصائي الاجتماعي جاهداً على الالتزام بها؛ من أجل ضمان تقديم المساعدة وتحقيق أهدافها (السروجي، 2013؛ حمزة، 2015).

فتماشياً مع المتغيرات المجتمعية أحدث هذا الحراك اتجاهاً أصبحت فيه المسؤولية أكبر على عاتق الأخصائيين الاجتماعيين وأدائهم المهني، واتسع نطاق الفرص المتاحة لهم لتقديم المساعدة، صاحب ذلك حاجة ملحة لإيجاد تنوع في استخدام أساليب التدخل المهني في الخدمة الاجتماعية واستراتيجياته، والتي تتناسب مع مشكلات الأفراد والأسر؛ لذلك ينظر إلى الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي على أنه المحصلة النهائية لجميع الممارسات التي يقوم بها وفقاً للمواقف المهنية التي يتعامل معها (محمد، 2021).

يعد الأخصائي الاجتماعي في إطار منظومة الحماية الاجتماعية جزءاً رئيسياً، ومن ضمن أبرز عناصر فريق المساعدة لتقديم كافة أشكال الدعم المتاحة لطالبي الحماية من الإيذاء بفاعلية؛ لضمان الحماية وتحقيق الأمن للحالة بشكل يساهم في تحقيق أهداف المنظمة، إذ يُمثل حجر الزاوية في حالات الدفاع الاجتماعي (البيرماني، 2016؛ Teasdale et al., 2017). ولرفع كفاءة العمل في أي منظمة، يتطلب ذلك الاعتماد على العنصر البشري؛ لما يمتلكه من مهارات وقدرات وإمكانيات تساعده على أداء المهام المناطة به على أكمل وجه وبكفاءة وفاعلية عالية (الهنائية، 2018). فنجاح عملية المساعدة في التعامل مع حالات العنف والإيذاء معتمد على ما يمتلكه الأخصائيين الاجتماعيين من كفاءات مهنية ومعرفية وقدرات، لذا تظهر الكفاءة المهنية للأخصائي الاجتماعي في تحقيقه لدرجة عالية من الفاعلية في تقديم المساعدة (سيد، 2011).

والمتأمل في عملية تحديد الكفايات المهنية اللازمة للأداء يجد أن هناك توجه عالمياً نحو التقييم، خصوصاً للكفاءات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين؛ لضمان تطبيق المعايير المهنية للخدمة الاجتماعية (Kam, 2020; Bommel, Kwakman & Boshuizen, 2015)، لذلك تعد المؤشرات والأساليب المستخدمة في قياس كفاءة أداء الأخصائي الاجتماعي أمراً مهماً؛ لما لها من أثر فعّال في تحسين أداء عمل المنظمات بحيث تصبح قادرة على تلبية احتياجات المستفيدين وفق معدل أداء مهني عالي.

## مشكلة الدراسة:

وفقاً لإحصائيات الإدارة العامة للحماية الاجتماعية بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في عام 2021م فقد بلغ عدد بلاغات الإيذاء والعنف الأسري ما يقارب (23790) حالة من مختلف مدن المملكة العربية السعودية ومحافظاتها بشأن الحماية من العنف، فهذه الحالات تتطلب من العاملين أن يكونوا على درجة عالية من الإعداد والكفاءة المهنية تمكنهم من تقديم المساعدة بصورة احترافية. لذلك تُعد الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في مجال الحماية الاجتماعية مسألة حساسة ومؤثرة للغاية لا سيما مع حالات العنف والإيذاء؛ نظراً لما يتطلبه العمل مع كل من الضحية والجاني لدراسة الحالة ومعرفة درجة خطورة الاعتداء ومعرفة دوافعه، بالإضافة إلى ما قد ينجم عن عملية الاعتداء من مشاعر سلبية لدى الضحية كالخوف والافتقار إلى الأمان وعدم الثقة بالآخرين وغيرها من الآثار السلبية. فمهمة العمل مع حالات العنف الأسري –بكل ما تحمله من آثار وتبعات سلبية– مهمة لا تكاد تخلو من الصعاب التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين، الأمر الذي يتطلب امتلاك الأخصائيين الاجتماعيين للكفاءات اللازمة المهنية التي تمكنهم من العمل بكفاءة عالية؛ لضمان تنفيذ عمليات التدخل المهني بشكل فعال مع حالات طالبي المساعدة. وقد أشار إلى ذلك (Vathanoph & Thia-ngam 2017) بأن من يتمتع بقدر عالٍ من المهارات والقدرات والمعرفة بالإضافة إلى الخبرة من الكفاءات البشرية يعد مصدر قوة لأي منظمة، ويمكنها من تحقيق أهدافها وخدمة المستفيدين على أكمل وجه. مما يكشف عن أهمية العمل في مجال الحماية بكفاءة وقدرة مهنية عالية من قبل المتعاملين مع حالات العنف الأسري من الأخصائيين الاجتماعيين للتصدي لظاهرة الإيذاء ومواجهة آثارها السلبية.

كما أن تدني كفاءة أداء الأخصائيين الاجتماعيين يشكل قصوراً خطيراً يترتب عليه الوقوع في بعض التجاوزات المهنية والأخلاقية، وأن التدخل غير المهني لمعالجة مثل هذه القضايا قد يؤثر على تماسك الأسرة ووحدتها، ويؤثر كذلك على النسيج الاجتماعي لمكونات المجتمع (الشهري، 2018). ووفقاً لهذه المعطيات كان من الضروري قياس الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين؛ لمعرفة واقع الممارسة المهنية ومحاولة استشراف المستقبل والاستعداد له. ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى تمتع الأخصائيين الاجتماعيين المباشرين لحالات العنف الأسري في إدارة الحماية الاجتماعية في منطقة الرياض بالكفاءات المهنية، من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

### أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة العلمية وقيمتها من خلال أثرها الإيجابي ومدى إسهام نتائجها البنّاءة على الأصعدة ذات العلاقة، ويمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. ارتباط الكفاءة المهنية بتحقيق الأداء الوظيفي المتميز، فكلما زادت الكفاءة المهنية للعاملين زاد أداؤهم المهني بمعدلات عالية.
2. تتضح أهميتها فيما تقدمه من تطوير لمستوى الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين، مما يؤثر بشكل إيجابي على رفع مستوى الكفاءة النوعية للممارسين في مجال الحماية الاجتماعية.
3. تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية قطاع الحماية الاجتماعية الذي يعد من القطاعات الهامة التي تتطلب كفاءة عالية من قبل العاملين للوقاية من ظاهرة العنف والتخفيف من آثارها السلبية.
4. تمثل الدراسة إضافة نوعية؛ نظراً لندرة الدراسات حول الكفاءات المهنية – في حدود علم الباحث–، والعمل على تطوير الأدوات والوسائل العلمية لقياسها.
5. قد تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في خدمة متخذي القرار في مجال الحماية الاجتماعية للوقوف على جوانب القوة والقصور في الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين، وتشخيص الواقع بشكل يسمح لهم باتخاذ التدابير وتصميم البرامج التدريبية الملائمة التي تفي باحتياجاتهم العلمية والعلمية وتحقق لهم النمو المهني.

### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مستوى الكفاءة المهنية للأخصائيين والأخصائيات الاجتماعيين أفراد عينة الدراسة.
2. تحديد العلاقة الإحصائية بين محاور الدراسة وخصائص عينة الدراسة (العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

### تساؤلات الدراسة:

1. ما مستوى الكفاءات المهنية للأخصائيين والأخصائيات الاجتماعيين العاملين في إدارة الحماية الاجتماعية بمنطقة الرياض؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة وخصائص أفراد عينة الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، وعدد سنوات الخبرة)؟

### مفاهيم الدراسة:

#### الكفاءة المهنية:

جاء في اللغة في لسان العرب لابن منظور أن كلمة كفاءة تدل على المماثلة في القوة، أو هي أهلية الشخص في القيام بعمل، وقدرته عليه، وتأتي أيضاً تأتي بمعنى: لا كفاءة له أي لا نظير له (ابن منظور، 1993: 225). كما يشار إليها بأنها «قدرة شخص ما على استعمال مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة، حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة ومعترف بها في عالم الشغل» (الفايز، 2019: 498). وكما ينظر إلى الكفاءة المهنية بأنها «مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات، التي تترجم إلى تصرفات أو أعمال أو نشاطات في ميدان العمل، أو أثناء تأديته وظيفة ما، في إطار محدد وقابل للملاحظة والقياس، وذلك من أجل مواجهة تحديات العمل المفروض أو الخروج من مواقف عملية حرجة في إطار المهنة المنوطة به» (عزوز، 2017: 6).

أما الكفاءة المهنية في الخدمة الاجتماعية كما وصفها مجلس تعليم الخدمة الاجتماعية (CSWE) في عام 2009 فيقصد بها «مجموعة من القيم الأساسية والمعارف العلمية والمهارات المهنية التي تشكل أساس ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية» (الناجم، 2017: 110).

وتعرّف الدراسة الكفاءة المهنية إجرائياً بأنها: قدرة الأخصائي الاجتماعي العلمية والعملية، والتي تظهر في الالتزام بمجموعة من المهارات والمعارف العلمية والموجهات النظرية والمبادئ والقيم الأخلاقية والأساليب الفنية والاستراتيجيات المتصلة بمهنة الخدمة الاجتماعية، وتمارس بدرجة عالية من الإتقان؛ لضمان تحقيق أهداف الممارسة المهنية في مجال الحماية الاجتماعية.

#### الأخصائي الاجتماعي:

عُرف الأخصائي الاجتماعي على أنه «الشخص المهني الذي يمارس عمله في مجالات الخدمة الاجتماعية ملتزماً بفلسفة

المهنة ومبادئها ومعاييرها الأخلاقية، بهدف مساعدة العملاء على اجتياز المواقف الإشكالية التي يمرون بها» (السيد، 2022: 34).

ويعرف الباحث الأخصائي الاجتماعي إجرائياً، بأنه: الممارس المهني الحاصل على درجة البكالوريوس كحد أدنى من أحد أقسام الخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية أو الجامعات الدولية المعترف بها أكاديمياً، وتم تأهيله علمياً وعملياً لمباشرة حالات العنف الأسري في إدارة الحماية الاجتماعية بمنطقة الرياض.

**إدارة الحماية الاجتماعية:**

أشار مجمع اللغة العربية أن الحماية في اللغة تأتي بمعنى حمى «حمى فلاناً – حمياً، وأما حماية: منعه ودفع عنه لذلك يقال حماه من الشيء منعه ما يضره» (مجمع اللغة العربية، 2011: 173). والحماية الاجتماعية كمصطلح يقصد بها «كل ما من شأنه تحقيق الرفاهية الاجتماعية، وتحقيق التوافق والوئام بين أفراد المجتمع وذلك بحماية المجتمع من كل ما من شأنه شرخ هذا الوئام والتوافق المطلوب لتحقيق التنمية الاجتماعية بين الأفراد والمؤسسات» (النملة، 2014: 39).

ويقصد بإدارة الحماية الاجتماعية في الدراسة الحالية إجرائياً: جميع وحدات الحماية الاجتماعية في منطقة الرياض المسند إليها مهام مباشرة بلاغات العنف الأسري بمختلف أشكاله والتعامل معها، والتي يتم من خلالها تطبيق اللوائح التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء، وتشرف عليها وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

**الدراسات السابقة:**

تجدر الإشارة هنا إلى أن أبرز الأبحاث والدراسات العلمية في الخدمة الاجتماعية التي تم الاطلاع عليها والاستعانة بها خصوصاً فيما يتعلق بموضوع الممارسة المهنية والأداء المهني للأخصائي الاجتماعي وتقييمها متوفرة نسبياً في حال مقارنتها بالدراسات المرتبطة بالكفاءة المهنية للأخصائي الاجتماعي. لذلك تعد الكفاءة المهنية من المواضيع التي تحتاج لمزيد من الدراسات والأبحاث، والتي دفعت بالباحث لاختيار هذا الموضوع. وسيتم استعراض هذه الدراسات وفقاً لثلاثة محاور هي كالآتي:

**1. المحور الأول: دراسات سابقة مرتبطة بأداء الأخصائيين الاجتماعيين:**

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود عدد من العوامل تسهم في بلوره الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي حتى يصل لدرجة النضج لتحقيق الكفاءة المهنية، فعلى سبيل المثال رصدت دراسة عوض (1996)، أثر برنامج التدريب في زيادة أداء الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس منطقة دبي، كما أشارت إلى أن البرامج التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين تسهم في زيادة قدراتهم على استخدام الأساليب المهنية وتوظيفها، وتؤدي دوراً بارزاً في اكسابهم عدداً من المهارات المهنية التي تساعدهم على رفع كفاءتهم المهنية.

كما سعت دراسة مبروك (2001)، إلى وضع تصور مقترح لتطوير عملية تقويم الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي، فقد بينت النتائج عدم كفاية تقارير تقويم الأداء المهني بشكل عام، إذ لوحظ افتقارها إلى الأسس الموضوعية في التقييم، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أيضاً وجود حالة من عدم الرضا لدى الأخصائيين الاجتماعيين بسبب كثرة الأعباء المهنية وما تتطلبه من جهد ووقت كبيرين في إنجازها بشكل يؤثر سلباً على أدائهم المهني مع الجلسات الفردية والجماعية. أما دراسة عبد الحميد (2007) فقد سعت لمعرفة متطلبات الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المؤسسات الطبية، حيث توصلت نتائج هذه الدارسة إلى ضعف إلمام الإخصائيين الاجتماعيين بالمتطلبات المهارية، والمعرفية، والقيمية.

أما دراسة الفقي (2008)، فقد حاولت تحديد مستوى الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي في مجال رعاية الشباب، والتعرف على أهم المعوقات التي تؤثر على الأداء، ووضع المقترحات لتحسين الأداء المهني، حيث تبين وجود قصور على مستوى المعارف والمهارات والخبرات لدى الأخصائيين الاجتماعيين؛ نظراً لوجود عدد من المعوقات المادية والفنية والإدارية التي أثرت على مستواهم المهني.

وتناولت دراسة المحتسب (2014) العلاقة بين الرضا عن الأداء المهني وعلاقته بالكفايات الإرشادية في جنوب قطاع غزة. حيث استُخدم الاستبيان لقياس مستوى الرضا والكفايات الإرشادية، والذي طُبق على (145) مرشدٍ ومرشدة من النفسيين والتربويين في المدارس الحكومية والمؤسسات الغير حكومية، حيث توصلت هذه الدراسة إلى وجود تفاوت في مستويات الكفايات الإرشادية خصوصاً فيما يتعلق بمهارة المقابلة، والإعداد للجلسات، وإعداد الخطة الإرشادية، والتشخيص، وجمع المعلومات لديهم. كما أكدت الدراسة على ضرورة تأهيل المرشدين علمياً وعملياً لمساعدتهم على ممارسة الإرشاد بكفاءة عالية.

واتبعت دراسة الفليتية (2016)، المنهج الوصفي؛ من أجل التعرف على متطلبات الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بمحافظة مسقط، حيث طُبقت على (151) أخصائي اجتماعي في المجال التعليمي، وأظهرت نتائجها حاجتهم الشديدة إلى زيادة المعارف المهنية والمعلومات والمهارات اللازمة للتدخل مع الأفراد في المجال المدرسي.

وتناولت دراسة العمرو (2017) التعرف على جودة الأداء المهني للأخصائية الاجتماعية في جامعة الأميرة نورة، حيث طبقت على (77) أخصائية اجتماعية. والتي توصلت إلى بعض النتائج أبرزها: أن التزام الأخصائيات بجودة الأداء المهني كان مرتفعاً، حيث أظهرت النتائج التزامهن بمعارف ومبادئ الخدمة

الاجتماعية وقيمها أثناء ممارساتهن المهنية، والذي انعكس بصورة إيجابية على أدوارهن الوقائية، والإنمائية، والعلاجية.

وركزت دراسة كرم الله (2018)، على استعراض مدى تحقيق الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في تطبيق أساليب الممارسة العامة، وكانت أبرز نتائجها: أن الممارسة العامة ساهمت في تنفيذ البرامج العلاجية، بالإضافة لوجود إقبال مستمر منهم للحصول على الدورات التدريبية من أجل تطوير قدراتهم وإمكانياتهم في المجال الطبي، بينما تمثلت الصعوبات في تطبيق أساليب الممارسة العامة في عدم وعي المجتمع بدور الأخصائي الاجتماعي. في حين أكدت دراسة الدعجاني (2018) على وجود بعض المعوقات المؤسسية التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين بلجان الحماية من العنف والإيذاء في المستشفيات الحكومية كان من أهمها قلة الصلاحية الممنوحة للمؤسسة بشكل يؤثر على أدائهم المهني في مواجهة مشكلة الإيذاء.

## 2. المحور الثاني: دراسات سابقة مرتبطة بالممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين:

أشارت الدراسات السابقة إلى أن رصد جوانب الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية وتنميتها يساعد على تحسين الكفاءة المهنية للممارسة المهنية للمتخصصين الاجتماعيين، فقد كشفت دراسة ( Schuuman 2009) عن دور السمات والقدرات الشخصية وإسهامها في تحقيق التطور والنمو المهني للأخصائي الاجتماعي، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين زيادة الكم المعرفي والعلمي والمهاري ووضوح الميثاق المهني للأخصائي الاجتماعي يسهم في التطور والنمو المهني للخدمة الاجتماعية. في حين نجد دراسة الشهري (2011) تؤيد ما ذهبت إليه الدراسة السابقة بخصوص الميثاق المهني، والتي طبقت على (181) لمعرفة واقع ممارسة الأخصائيين الاجتماعيين الإكلينيكين والمعالجون الأسريون في المستشفيات الحكومية بالرياض، حيث أفادوا بوجود ميثاق أخلاقي لممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية وأن 92.8 % ملتزمين بما جاء فيه بشكل يضمن أن تتم الممارسة المهنية وفق منهج علمي وأخلاقي مقنن. أما دراسة محمود (2013)، فقد ركزت على تقويم المهارات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مجال الحماية الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة. حيث اشتملت هذه الدراسة على عدد (32) أخصائياً اجتماعياً؛ للتعرف على مدى ممارستهم لبعض المهارات المهنية، كالمقابلة وحل المشكلات، والتفاوض، والاتصال. ومن أبرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة تحقيق المهارات المهنية درجات عالية لدى الأخصائيين الاجتماعيين أثناء أداء عملهم في مجال الحماية الاجتماعية. في حين أظهرت الدراسة أن أبرز الصعوبات التي واجهتهم تمثلت في صعوبة الحصول على البيانات من المعنفة، وعدم فهم دور الأخصائي الاجتماعي من جانب المعنفة، بالإضافة لعدم تعاون ذوي المعنفة، وزيادة الأعباء الإدارية، ونقص الخدمات المقدمة للمعنفة بدار الحماية.

في حين حاولت دراسة ( Kiefer 2014)، تقييم ممارسي الخدمة الاجتماعية للممارسة المهنية، فكان من نتائجها أن الأخصائيين الاجتماعيين يمارسون بالفعل التقييم لما يقومون به من ممارسات مهنية ويتعمدون في ذلك على عدد من الأدوات المعينة لهم في ذلك مثل الملاحظة، والتغذية الراجعة من المستفيدين، والمناقشة، كما أكدت نتائج الدراسة على أن التقييم المستمر للممارسة المهنية يقود إلى زيادة في كفاءة فعالية مهنة الخدمة الاجتماعية بشكل يشجع الأخصائيين الاجتماعيين على تطوير مهاراتهم وقدراتهم الشخصية والمهنية. أما فيما يتعلق بجانب تقييم المهارات المهنية للممارس العام جاءت دراسة محمد (2014) التي طبقت على 30 أخصائي اجتماعي في المدارس المستقلة بالدوحة حيث توصلت إلى أن مستوى المهارات التحليلية للأخصائي الاجتماعي كانت مرتفعة بنسبة 92 %، جاء بعدها المهارات الإجرائية، بينما حلت المهارات التفاعلية في المرتبة الثالثة، أما مهارات العمل مع فريق العمل جاءت في المرتبة الأخيرة.

وهدفت دراسة العواودة (2015)، إلى التعرف على معوقات الممارسة المهنية لدى الأخصائيين الاجتماعيين في المنشآت الصحية في عمان. حيث اشتملت الدراسة على عينة قوامها (50) أخصائياً اجتماعياً، وتم توزيع استبيان لقياس هذه المعوقات التي تواجههم، حيث انحصرت المعوقات في عدم تفهم المرضى وذويهم لدورهم، كما اعتقد الأطباء أن عمل الأخصائيين الاجتماعيين ينحصر في تقديم المساعدات المالية، بالإضافة إلى ضعف المميزات المالية لهم، وقلة الفرص التدريبية والتأهيلية، وأخيراً عدم وجود حوافز لمن يعملون في قسم الخدمة الاجتماعية.

أما دراسة يلي (2018)، فتطرقت لتقييم واقع الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي، والتي طبقت على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مستشفيات ومراكز الرعاية الصحية الأولية في مكة المكرمة، والتي أوضحت نتائجها وجود درجة التزام كبيرة لدى الأخصائيين الاجتماعيين بممارسة أدوار الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية ومهاراتها أثناء مزاولتهم للمهنة في المجال الطبي.

وقد أشار اللويش (2020)، في دراسته لتحديد واقع الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في مستشفيات مدينة حائل والصعوبات التي تواجهها، حيث اعتمد الباحث على منهج المسح الاجتماعي، مستعيناً في ذلك بالاستبانة، إذ طبقت الدراسة على (36) أخصائياً اجتماعياً، وكان أبرز نتائجها أن مستوى الممارسة المهنية كانت مرتفعة، في حين تمثلت العقبات التي تواجههم في تدني مستوى الوعي لدى الفريق الطبي تجاه ما يقوم به الأخصائي الاجتماعي من أدوار، ومن أجل تلافي ذلك أوصت الدراسة برفع درجه الوعي من خلال برامج التثقيف والدورات التدريبية.

**3. المحور الثالث: دراسات سابقة مرتبطة بالكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين:**

ولعل ضرورة وجود حد أدنى للكفايات المهنية لدى الأخصائيين الاجتماعيين لتمكنهم من تأدية دورهم المهني بكفاءة عالية دفعت باهتمام الباحثين لدراسة الممارسات التي تسهم في تحسينها، حيث قام Truitt (2011)، بدراسة تأثير التدريب والتطوير على اتجاهات العاملين وعلاقتها بكفاءة العمل، حيث طبقت الدراسة على (237) من الموظفين، إذ تبين أن أكثر من 86 % من عينة الدراسة تطورت مهاراتهم بسبب التدريب، مما ساهم في رفع كفاءة العمل بدرجة عالية، وأصبحوا يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو العمل. كما أفادت دراسة (Perosa & Perosa 2011)، التي أجريت على 80 مرشداً أسرياً لتقييم درجة الكفايات الأساسية لديهم، أن المرشدين الأسريين في بداية عملهم عادة ما يكونوا محدودي الخبرة، مما يتطلب ذلك نوعاً من التدريب والتوجيه، والذي يشمل الجانب المعرفي، والمهارى، والقيمي. بالإضافة إلى استخدام التقييم الدوري للتأكد من قدراتهم على القيام بالعملية الإرشادية.

من جانبٍ آخر، توصلت عدد من الدراسات إلى أن البرامج التدريبة لتطوير الممارسة المهنية قليلة وليست فعالة بالشكل المهني المطلوب. فقد بينت على سبيل المثال دراسة الهنائية (2018)، دور البرامج التدريبية في رفع الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي، حيث تعد من الدراسات الوصفية التي استخدم فيها منهج المسح الاجتماعي الشامل، والتي أجريت على (128) أخصائي اجتماعي يعملون في المجال المدرسي، حيث أفادوا بأن البرامج التدريبية المقدمة لهم تحتاج إلى تطوير لمواكبة المتطلبات المجتمعية والاحتياجات الوظيفية للأخصائيين الاجتماعيين.

وأكدت على ذلك أيضاً دراسة الربدي (2014)، التي ركزت على الكفايات المهنية الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمنطقة القصيم. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فتبنت إعداد مقياس للكفايات المهنية لعدد (328) مرشدٍ ومرشدة طلابية. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى توفر الكفايات المهنية بدرجة مرتفعة لديهم، حيث احتل التخطيط للعمل الإرشادي المرتبة الأولى، بينما جاء في المرتبة الثانية النمو المهني، تلاها إدارة الجلسات الإرشادية، ثم تحديد المشكلة وتقييمها، وأخيراً مهارات العلاقات الإرشادية.

كما حاولت الناجم (2017) وضع توصيف للكفايات المهنية، خصوصاً للأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي كعضو فريق الرعاية التلطيفية من خلال أخذ آراء المتخصصين في الأقسام العلمية في الجامعات الحكومية في مدينة الرياض. حيث اعتمدت في ذلك على الاستبيان كأداة رئيسية للبحث، والتي وزعت على (77) متخصصاً كعينة نهائية. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود إجماع من الخبراء حول عناصر الكفايات المهنية، والتي تمثلت في المبادئ والقيم الأخلاقية، والمعارف العلمية، والممارسات المهنية، والأساليب العلاجية التي ينبغي على الأخصائي الاجتماعي إتقانها قبل مزاولته لمهنة الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي.

وبينت أيضاً دراسة الشهري (2018) التي أجريت على (281) مرشد ومرشدة أسرية يعملون في مجال الاستشارات، بالإضافة إلى مقابلة عدد (15) من الأكاديميين والخبراء المتخصصين في مجال الإرشاد الأسري بالمملكة العربية السعودية أن الكفايات الهامة اللازمة للمرشدين الأسريين تتركز في الجانب المعرفي، والمهارى والقيمي؛ كي تساعده على أداء مهامه الاستشارية بكفاءة عالية.

وبالرغم بما تطرقت إليه الدراسات السابقة من أهمية وجود تكامل في الجوانب المعرفية والمهارية والقيمية والتدريبية بالإضافة إلى الخبرات المهنية، فقد أكدت دراسات مثل دراسة(Schuuman 2009)، و دراسة الحاتمي (2018)، التي أجريت على (150) من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، على أهمية السمات الشخصية للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وعلاقتها بالكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية، فنجد أن الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين الذين يتمتعون بسمات الاتزان الانفعالي والانفتاح على الخبرة والحرص على التعلم المستمر واليقظة الذهنية والعقلية التي تساهم في تقييم الظروف المهنية في التعامل مع طالبي المساعدة لديهم اتجاهات إيجابية لرفع كفاءتهم المهنية لتقديم المساعدة المهنية مقارنةً بالأخصائيين الذين يعانون من انخفاض في هذه السمات.

**التعقيب:**

من خلال استعراض العديد من الدراسات السابقة، نجد أن غالبيتها ركزت بطريقة أو بأخرى على مفهوم أو أكثر لمفاهيم الأداء المهني والممارسة المهنية والكفايات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين، لذا نجد انها تناولت هذه المفاهيم من زوايا مختلفة؛ فقد ناقشت أهمية تحديد مستوى الأداء المهني كما في دراسة الفقي (2008)، ودراسة كرم الله (2018)، ودور البرامج التدريبية في رفع مستوى الأداء كما في دراسة عوض (1996)، Truitt, 2011: الهنائية، 2018)، وأهمية تقييم الأداء المهني كما في دراسة مبروك (2001)، ودراسة (Kiefer k 2014)، ودراسة يلي (2015)، ودراسة اللويش (2020)، وحصر المتطلبات المهنية كما تطرقت إليه دراسة عبدالحميد (2007)، والفليتيه (2016)، والرضا عن الأداء المهني في دراسة المحتسب (2014)، وجودة الأداء المهني دراسة العمرو (2017)، والسمات والقدرات الشخصية والمهنية في دراسة ( Schuuman (2009 ودراسة الحاتمي (2018)، وتقويم المهارات المهنية في دراسة محمود (2013)، ومعوقات الممارسة المهنية كما تطرقت لها دراسة العواودة (2015)، وتقييم درجة الكفايات المهنية لكل من دراسة ( Perosa & Perosa 2011)، الربدي (2014)، الناجم (2017)، الشهري (2018)، حيث لوحظ من تلك الدراسات وجود إجماع تام حول أهمية

الأداء المهني والممارسة المهنية وتوفر درجة كفاية مهنية معينة لدى الأخصائي الاجتماعي في التدخل المهني للوصول إلى درجة عالية من الكفاءة المهنية. في المقابل نجد أن هناك تبايناً بين تلك الدراسات وفقاً للأهداف، والحدود، والإجراءات المنهجية المتبعة، وآلية التنفيذ.

الجدير بالذكر أيضاً أن هذه الدراسات قد ركزت على الكفايات المهنية للأخصائي الاجتماعي، والتي تمثل الحد الأدنى من الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال Perosa & Perosa (2011)، الربدي (2014)، الناجم (2017)، الشهري (2018)، إذ أغفلت جانب الكفاءة المهنية الذي يحقق التميز في الأداء المهني. لذلك تركز الاهتمام في هذه الدراسة على تحديد الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مجال الحماية الاجتماعية بشكلٍ خاص، وكذلك الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الكفاءة المهنية وفقاً لبعض المتغيرات؛ من أجل تحديد الكفاءة المهنية الواقعية للأخصائيين الاجتماعيين؛ وإيجاد الحلول المناسبة للمساهمة في زيادة كفاءة الأخصائي الاجتماعي.

## المنطلقات النظرية للدراسة:

### نظرية الدور:

تقوم الكفاءة المهنية على مجموعة من العناصر الرئيسية التي يستلزم توفرها لدى الأخصائي الاجتماعي والتي تظهر في الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب القيمي والأخلاقي، والمرونة المهنية، والتي تتكامل مع بعضها البعض لتظهر كفاءته في التعامل مع حالات الإيذاء والعنف الأسري. ففي ضوء ذلك يظهر عدد من الأدوار للأخصائي الاجتماعي منها ما هو دور متوقع ودور فعلي ممارس، ولفهم هذه الأدوار وأثرها على الكفاءة المهنية أُستعين بنظرية الدور كمنطلق نظري لتفسير هذه الأدوار.

لطالما اهتمت نظرية الدور بتفسير السلوك الإنساني وما يتصل به من أدوار في البيئة الاجتماعية المرتبط بها (نمشل وعبد الباقي، 2021)، وهذه الأدوار تنطوي على مجموعة من الحقوق والواجبات، فالحقوق تعتمد على الالتزام بالواجبات، في حين أن الواجبات تخضع للدور الذي يقوم به الفرد وتظهر فيما يجب أن يلتزم به الفرد ويستوجب عليه القيام بالمهام المكلف بها (القحطاني، 2018). ففي هذا الصدد يشير Biddle (1986) إلى أهمية الاتجاه التنظيمي والذي يعد أحد اتجاهات نظرية الدور، إذ إن للأدوار التنظيمية في المنظمات تأثير على العاملين فيها، مما ينعكس ذلك على مستوى كفاءتهم المهنية. وفي هذا السياق نجد أن المنصب الذي يشغله الفرد في المنظمة يستوجب قيامه بأدوار ومهام محدده تتفق وتتماشى مع المعايير والتوقعات التنظيمية التي وضعتها المنظمة (نمشل وعبد الباقي، 2021).

إن وجهات النظر التي تفترضها نظرية الدور فيما يتعلق بقدرة قيام الأفراد بأدوارهم المحددة من جهة، ومن عدمه من جهة أخرى، بينت أن ذلك راجع إلى درجة توفر الاتساق والانسجام داخل المنظمة، ومراعاتها لواقعية المهام لضمان عدم حدوث أي تضارب، وتحديد الأدوار والواجبات والمسؤوليات، ودرجة الوضوح في السياسات المتبعة، فأي غموض ينتاب إحدى هذه الجوانب قد يؤثر على درجة الكفاءة والفعالية لدى العاملين (De Cremer, Van Dick, & Murnighan, 2011). وتضيف نمشل و عبدالباقي (2021)، أن القصور في الأداء المهني يؤثر على الكفاءة المهنية، فوفقاً لنظرية الدور يكون هذا القصور مرتبطاً بثلاثة مفاهيم؛ إما أن يكون ذلك نتيجة لعبء الدور والذي يتضح من خلال عدم قيام الفرد بجميع ما يوكل إليه من مهام، أو يكون هذا القصور نتيجة لغموض الدور والتي تظهر في عدم وضوح المهام والمسؤوليات سواء كان ذلك على مستوى الفرد أو المنظمة، كما يقع القصور نتيجة صراع الأدوار داخل المنظمة ويمتد ذلك إلى خارجها مع الجهات ذات العلاقة، فنجد أن المهام والمسؤوليات لا تتوافق مع الدور الذي يقوم به الفرد، بالإضافة إلى تكليف الفرد بأكثر من دور في المنظمة تعجز قدراته على الإيفاء بمتطلباتها الوظيفية (السنهوري، 2009).

وخلاصة الأمر أن توظيف نظرية الدور في هذه الدراسة الحالية ممكناً، إذ يمكننا اعتبار الممارسة المهنية نسقاً تشتمل على عددٍ من الأدوار المهنية وفقاً للمراكز والمناصب التي يشغلها الأخصائي الاجتماعي، ولهذه الأدوار مجموعة من المتطلبات يجب الالتزام بها والتي نستطيع من خلالها التنبؤ بدرجة ما بالسلوك المهني للأخصائي الاجتماعي في مجال الحماية الاجتماعية. فهذا السلوك المهني وفقاً للنظرية يكون خاضعاً لطبية الممارسة من خلال دور متوقع وآخر دور ممارس فعلياً تظهر من خلاله الكفاءة المهنية في التعامل مع حالات العنف والإيذاء. كما تُسهم هذه النظرية في فهم صراع الأدوار في حال واجه الأخصائي الاجتماعي حالة من عدم التوازن والتكامل أثناء التدخل المهني. ومما عالجته النظرية غموض الدور، مما يفسر لنا ما قد يحدث للأخصائي الاجتماعي نتيجة غياب بعض المعلومات فيما يتعلق بالمهام والواجبات أو أنظمة العمل. كل هذا في إطار الفهم الشامل للأداء المهني المتوقع من الأخصائيين الاجتماعيين المباشرين لحالات العنف والإيذاء الأسري في إدارة الحماية الاجتماعية لرفع مستوى الكفاءة المهنية.

## الإطار النظري:

### أولاً: الكفاءة المهنية للأخصائي الاجتماعي

تعتمد ممارسة الخدمة الاجتماعية لأدوارها في المؤسسات الاجتماعية على الأخصائيين الاجتماعيين ودرجة كفاءتهم المهنية، فالأخصائي الاجتماعي هو «المتخصص في الخدمة الاجتماعية الذي يُعد بحيث يكون لديه المهارة والقدرة على العمل مع مختلف المواقف، مع مجموعات متنوعة من العملاء، ويساعدهم في حل أو مواجهة مجموعة من المشكلات الفردية والاجتماعية، باستخدام مهاراته، للتدخل المهني وعلى مستويات مختلفة تتراوح

بين الفرد والمجتمع» (القعيب، 2003: 63).

فالخدمة الاجتماعية في ممارستها المهنية وضعت أطراً فلسفية للممارس العام، هذه الأطر تشكلت عن طريق المنهج العلمي القائم على مجموعة من المعايير والقيم والمعارف والمهارات لتنظم عملية التدخل المهني مع أنساق المجتمع سواء كانوا أفراداً، أو جماعات، أو مجتمع، بشكل يحقق أهدافها الوقائية والعلاجية والتنموية في مجالاتها المختلفة (Vathanoph & Thia-ngam. 2017)، ومنها مجال الحماية الاجتماعية.

يُعد الأخصائي الاجتماعي أحد الركائز الأساسية لفريق الحماية الاجتماعية (Drolet, 2016)، ومن هذا المنطلق نجد أن إعداد الأخصائيين الاجتماعيين وتهيئتهم يستلزم تعزيز الكفاءات المهنية الضرورية لإعدادهم (رشوان، 2007). وتنعكس هذه الكفاءات المهنية بشكل إيجابي على مهنة الخدمة الاجتماعية، فهي الموجه لـ «ممارسة المهنة بشكل واع تظهر من خلاله المعرفة النظرية والكفاءة المهنية في المهارات العملية، بما يضمن تقديم مستوى عال من الخدمة في ظل المسؤولية المهنية، وكذلك العمل في حقل التخصص بناءً عل الدرجة العلمية، والمساهمة في تطوير وتنفيذ معارف وتطبيقات ثقافية ملائمة مع مراعاة أيدولوجية المجتمعات» (أبو النصر، 2008: 14).

لذلك نجد أن الأخصائي الاجتماعي غير القادر على تحقيق أهداف الحماية سيتعثر أثناء أداء دوره المهني في عملية المساعدة للمستفيدين أثناء الممارسة المهنية، وعليه ينبغي ألا يكون لديه الحد الأدنى من الكفاية المهنية فحسب بل أن يكون على درجة عالية من الكفاءات المهنية التي تمكنه من أداء أدواره بشكل فعال. فالدور المهني يعني جميع السلوكيات والأفعال التي ينبغي على الأخصائي الاجتماعي الالتزام بها أثناء تأديته لعمله (توفيق، 2015).

ينظر إلى الأداء المهني في الخدمة الاجتماعية على أنه «قيام الأخصائي الاجتماعي بدوره المهني ومسؤولياته المهنية والوظيفية في إطار المؤسسة التي يعمل بها معتمداً على معارف الخدمة الاجتماعية والمهارات والاتجاهات المهنية التي أكتسبها من خلال إعداده المهني، ومن خلال عمليات التنمية المهنية وذلك لتحقيق أهداف الخدمة الاجتماعية في المؤسسة التي يعمل بها» (علي، 2007: 714). ولأهمية الأداء المهني لمهنة الخدمة الاجتماعية في وحدات الحماية الاجتماعية، يبرز أداء الأخصائي الاجتماعي في التعامل المباشر مع بلاغات العنف الأسري، إذ أنه لم يترك على إطلاقه دون عملية ضبط، فنجد أن المنظمات والجمعيات التخصصية الدولية للخدمة الاجتماعية وضعت معايير مهنية محددة ثابته علمياً ومتفق عليها مهنياً للأخصائي الاجتماعي تبدو مؤشراً للكفاءة المهنية (محمود، 2013)، وهنا تجدر الإشارة إلى مجموعة قواعد السلوك المهنية التي أصدرتها الجمعية الوطنية الأمريكية للأخصائيين الاجتماعيين 2004) (NASW، والرابطة الاسترالية للعمل الاجتماعي (AASW)، ودليل السياسات والإجراءات الخاص بأقسام الخدمة الاجتماعية الصادر عن الإدارة العامة للصحة النفسية والاجتماعية بالمملكة العربية السعودية (2016)، بالإضافة إلى تناول عدد من الباحثين في دراساتهم الأداء الوظيفي والمهني أمثال كل من الناجم (2017)، Belshaku (2016)، (2000) Mattison، Coulshed, & Orme (2018)، يلي (2018)، أي أن الخبرات والتجارب الدولية قد خلصت إلى وجود مجموعة من الكفاءات المهنية التي ينبغي أن يتصف بها الأخصائيون الاجتماعيون أثناء ممارستهم لمهنة الخدمة الاجتماعية، والتي تعد معايير وقواعد مهنية أساسية يجب الالتزام بها مهما اختلف المجال المهني الذي يعملون به، والتي تظهر في القدرة على تكوين العلاقة المهنية والمحافظة عليها، وتوظيف المعارف والمهارات والمبادئ والقيم المرتبطة بالخدمة الاجتماعية، وكذلك فهم وإدراك سياسات المنظمة وتنفيذها (علي، 2007).

تتضح كفاءة الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في العمل الاجتماعي من خلال تفاعل مجموعة من العوامل التي ينظر إليها على أنها محددات رئيسية للممارسة المهنية، حيث تبدأ من وجود الدافعية لدى الأخصائي الاجتماعي، وطبيعة بيئة العمل ومناخها المهني الإيجابي، والقدرات التي يمتلكها العاملون لأداء مهام العمل ومتطلباته، ووجود الاختبارات المهنية داخل المنظمة؛ والتي تهدف إلى التأكد من تمتعهم بمستوى عالٍ من المعرفة والمهارات والقدرات والأخلاقيات في المجال الاجتماعي، بما في ذلك فهم اللوائح والأنظمة الخاصة بهذا المجال بشكل يمكنهم من ممارسة أدائهم المهني تجاه المستفيدين باحترافية ومسؤولية تامة، بالإضافة إلى العوامل الشخصية والاجتماعية والوظيفية كالخبرة، والدرجة العلمية وبرامج التدريب (محمود، 2016؛ الشهري، 2018). وكنتيجة لذلك تتبلور جميع هذه العناصر وتظهر في صورة تضمن تحقيق جودة الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي.

فجودة الأداء المهني هي «المستوى المهاري للأخصائي الاجتماعي الذي يحقق توقعات ورغبات نسق عملاء الخدمة الاجتماعية، ويحقق للأخصائي الاجتماعي الرضا الكامل عن أدائه المهني» (عزام، 2013: 243). إن عملية مراقبة الكفاءة المهنية وتقييمها من العمليات المهمة التي تسهم في تحسين الأداء للأخصائي الاجتماعي وتطويره، بالإضافة إلى تحسين أداء المؤسسة وما تقدمه من خدمات، ومنح المكافآت والعلاوة الإضافية، وإعادة توزيع السلطات والمهام والمسؤوليات (محمود، 2016؛ الشهري، 2018). فالاعتماد على الكفاءة المهنية في تحقيق ذلك يستوجب تقييمها بشكل مستمر؛ لضمان الوصول إلى الأداء المهني السليم للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المشكلات الاجتماعية، بحيث ينعكس ذلك إيجاباً بصورة أو بأخرى على مكانة المهنة ودور الأخصائي الاجتماعي في إحداث التغيير في المجتمع.

**الكفاءات اللازمة للأخصائي الاجتماعي:**

لا شك أن لكل منظمة كفاءات مهنية خاصة يستوجب توفرها في العاملين الذين تسند إليهم مهام معينة لتنفيذها، فالكفايات والقدرات الأدائية التي تقود الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية تكون مبنية على مجموعة من القواعد التي تتمثل في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والمعتقدات (الوزرة، 1435؛ Ibrahim, 2011)، بصورة تعكس التوجه العام الذي تتبناه المؤسسة. فهي عبارة عن محددات تنظيمية تحدد ما يتم فعله من عدمه، كما توجز هذه المحددات طرق الممارسة المهنية الفعالة والمناسبة لتحقيق الأهداف. ويتفق مع ذلك ما حدده مجلس تعليم الخدمة الاجتماعية (CSWE) بالولايات المتحدة الأمريكية في عام 2009م إذ اعتبر أن الكفايات –والتي ينظر إليها كحد أدنى لدى الاخصائيين الاجتماعيين– عبارة عن «مجموعة من القيم الأساسية والمعارف العلمية والمهارات المهنية التي تشكل أساس ممارسة الخدمة الاجتماعية» (الشهري، 2018: 62).

والمتأمل في الكفاءات المهنية السابقة يجدها أسساً عامة مشتركة بين الممارسين الاجتماعيين في الخدمة الاجتماعية بشكل عام وفقاً لطبيعة مجال الخدمة الاجتماعية، في حين يتطلب التعامل مع حالات العنف والإيذاء كفاءات مهنية عالية جداً للأخصائيين الاجتماعيين من كالتدريب المستمر والحصول على رخصة لمزاولة العمل الاجتماعي وفقاً للمجال (Reeves, 2020). وفي هذا السياق، تشير العديد من البحوث والدراسات كدراسة علي (2007)، ودراسة سلمان (2010)، ودراسة الجبوري (2011)، ودراسة العمرو (2017)، إلى أن أهم مكونات الكفاءة المهنية التي يستلزم توافرها لدى الأخصائي الاجتماعي تتمثل في الآتي:

- توفر المؤهل العلمي بمختلف درجاته العلمية في الخدمة الاجتماعية.
- البعد المعرفي، الذي يعد وسيلة تسهم في بناء الشخصية المهنية للأخصائي الاجتماعي وتكوينها وتنمية مهاراته وقدراته أثناء الممارسة المهنية.
- الخبرات المهنية، التي تعد مزيجاً من المعارف والاتجاهات والمهارات والقدرات التي تم اكتسابها خلال مزاولة عمل ما.
- التدريب، الذي يعد ركيزة أساسية في نقل الخبرات اللازمة المرتبطة بالجوانب المهنية والعملية للممارسة المهنية.
- اكتساب المهارات المهنية، التي تساعد في سد الفجوة المعرفية وتحقيق الجدارات الوظيفية لأداء المهام المطلوبة.
- السمات الشخصية للأخصائي الاجتماعي.
- التطوير الشخصي، من خلال القراءات وإعداد البحوث والدراسات العلمية ذات الصلة بطبيعة مجال العمل.

لقد بينت الأبحاث والدراسات التي ركزت على تأهيل الأخصائي الاجتماعي وإعداده مثل Bogo (2010)، O'Hare & Collins (1997)، Vitali (2011)، Regehr et al 2007))، أن برامج إعداد الأخصائيين الاجتماعيين تتضمن مستويين من الكفاءات: يشمل الأول مستوى كفاءات عامة للممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي، في حين يضم المستوى الثاني التخصصي كفاءات خاصة للممارسة المهنية وفقاً لطبيعة المجال. لذلك نجد أن كفاءة الممارسة المهنية في هذا المستوى يغلب عليها كفاءات مهنية متخصصة لتمكين الأخصائيين الاجتماعيين وتزويدهم بالمهارات التخصصية اللازمة لتعزيز الجاهزية لديهم وفقاً لمجال عملهم الاجتماعي. كما نجد ضرورة التركيز على توافر مجموعة من الكفاءات الخاصة للممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الحماية الاجتماعية للتعامل مع حالات العنف والإيذاء كونها تمثل الكفاءة المهنية لطبيعة مجال الممارسة المهنية.

**أبعاد الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي:**

تقوم الأسس النظرية للممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية على مجموعة من المعارف والمهارات والسلوك المهني (عبد الفتاح، 2009)، لتخرج كمحصلة نهائية تتجسد فيها عمليات التدخل المهني (البريدي، 2005؛ فهمي، 2007)، فينظر إليها على أنها عبارة عن بناء يتكون من مجموعة من العناصر المتعددة التي تحقق التوازن والتكامل أثناء الممارسة المهنية، ولعل الجهد الأبرز وشمولية هو ما قامت به العمرو (2017) في تحليلها لبناء الممارسة المهنية، والتي احتوت على عدد من الأبعاد، يمكن إجمالها في الآتي:

1. البعد القيمي: تأتي بمثابة الموجه للسلوك المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع طالبي المساعدة لتقديم المساعدة وتحقيق أهدافها. لذلك يؤمن هذا البعد بكرامة الإنسان وقيمته، ويُعطى له الحق في التعبير عن آرائه، ويضمن له العيش بحياة كريمة.
2. البعد المعرفي: تظهر من خلال الأطر المرجعية للممارسة المهنية المستقاة من المعارف النظرية في الخدمة الاجتماعية، والنماذج العلمية والعملية، بالإضافة إلى المعرفة الناتجة عن التداخل بين التخصصات البينية ذات العلاقة في مختلف العلوم الإنسانية.
3. البعد المبادئ: بحكم أن عملية المساعدة والتدخل المهني تقوم في الأساس على العمل الإنساني، لذلك لابد من أن تكون هناك مجموعة من المبادئ التي تحكمها وتنظمها، ومن أمثلة هذه المبادئ: مبدأ التقبل، مبدأ السرية، مبدأ حق تقرير المصير، مبدأ العلاقة المهنية.
4. البعد المهاري: يظهر هذا البعد في قدرة الأخصائي الاجتماعي على توظيف ما لديه من معارف علمية وخبرات عملية وقدرات شخصية في مجالات الممارسة

المهنية لإنجاح عملية الممارسة المهنة في المنظمة الاجتماعية.

وعطفاً على ما سبق يتفق الباحث مع ما ذهبت إليه العمرو في هذه الأبعاد، والتي تؤكد على ضرورة امتلاك الأخصائي الاجتماعي لكفاءات مهنية عامة، ولكي يؤدي الأخصائي الاجتماعي مهامه خصوصاً مع الحالات المعرضة للعنف والإيذاء لا بد من تمتعه بكفاءات مهنية إضافية، وبالتالي فإن البرامج العلمية لإعداد الأخصائي الاجتماعي في الجامعات السعودية تضم مجموعة من المقررات العلمية وقدراً من التدريب الميداني تضمن إلى حدٍ ما تهيئهم وتنمية كفاءاتهم المهنية في مجالات الخدمة الاجتماعية المختلفة بما فيها الخدمة الاجتماعية في مجال الحماية من العنف والإيذاء، يلي ذلك تدريب مناسب في المؤسسات المجتمعية التي تتبع لهذه المجالات.

## ثانياً: الحماية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

في البدايات كان التعامل مع حالات العنف والإيذاء يتم عن طريق وكالة الرعاية والتنمية الاجتماعية والضمان الاجتماعي لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وفروعها على مستوى المملكة العربية السعودية، حيث تركزت جهودها على تقديم الخدمات الاجتماعية المتمثلة في عملية الإيواء للحالات المعنفة وتوفير المساعدات المادية والعينية (الغامدي، 2021). وفي عام 1421هـ قامت الوزارة بإنشاء وحدة متخصصة للإرشاد الاجتماعي؛ تهدف إلى معالجة المشكلات الاجتماعية والأسرية للأسر المعرضة للتفكك الأسري بأشكاله المختلفة، ويشمل ذلك الحالات المعرضة للإيذاء (الردادي، 2003). لذلك أُسندت مهام هذه الوحدة إلى مجموعة من المتخصصين في عدد من المجالات: كالنفسي، والاجتماعي، والتربوي، والقضائي؛ لتقديم الاستشارات لطالبي المساعدة (الحربي، 2009).

ونتيجة للاهتمام المؤسسي للحماية من العنف والإيذاء، وتغير النظرة حول ما يتم تقديمه من خدمات في هذا المجال، واتساع جهود الوزارة في التعامل مع عدد الحالات المتزايدة، وسن اللوائح والأنظمة لنظام الحماية، قامت وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بإنشاء الإدارة العامة للحماية الاجتماعية، وكان ذلك في تاريخ 1425/3/2هـ (المالكي، 2020)، حيث أُسندت إلى هذه الإدارة مهام صياغة نظام الحماية من الإيذاء، والذي تم تطويره مع مرور الوقت، ففي عام1434هـ صدر نظام الحماية، ثم صدرت اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء في عام 1435هـ، كما صدر مشروع تعديل اللائحة التنفيذية السابقة لنظام الحماية من الإيذاء في المملكة العربية السعودية ذات الطبيعة الوقائية للأفراد في عام 1440هـ، وحددت اللائحة عدداً من الممارسات التي تعد إيذاءً، سواء كان إيذاء بدني، أم إيذاء لفظي، أم تقصير، أم إهمال تجاه الضحية (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 2022).

أصبحت (37) وحدة للحماية الأسرية والمنتشرة على مستوى مناطق المملكة ومحافظاتها المنبثقة من الإدارة العامة للحماية الاجتماعية، جميعها تباشر مهام الحماية لخدمة ثلاث فئات هي: الأطفال الذين لا تتجاوز أعمارهم الثامنة عشرة، والمرأة بمختلف الأعمار، والفئات الأخرى المستضعفة (المالكي، 2020). حيث يهدف نظام الحماية من الإيذاء إلى ضمان توفير الحماية من أي شكل من أشكال الإيذاء، وتقديم خدمات الإيواء والرعاية بمختلف أشكالها الاجتماعية والنفسية والصحية، بالإضافة إلى اتخاذ الإجراءات النظامية تجاه الجاني ومساءلته، وكذلك رصد حالات الإيذاء ومعالجتها، والعمل على إيجاد وسائل وآليات أكثر فاعلية للتعامل مع حالات الإيذاء (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 2022).

## ثالثاً: دور الأخصائي الاجتماعي في الحماية الاجتماعية

يتحدد دور الأخصائيين الاجتماعيين في إدارة الحماية الاجتماعية بعدد من المسؤوليات والمهام وفي مقدمتها تلقي بلاغات الإيذاء، يلي ذلك البدء في دراسة الحالة والتعرف على طبيعة العنف الممارس ونوعه، حيث تقع على كاهل الأخصائي الاجتماعي مسؤولية التسجيل الدقيق للمعلومات التي تتصل بوضع الحالة، والتي ستسهم في التشخيص السليم، ثم تقييم الحالة للكشف عن درجة خطورة العنف الذي تعرضت له، ويتم ذلك أثناء إجراءات الإحالة والتحقيق والتقييم، يضاف إلى ذلك –عند الضرورة القصوى– إبعاد الحالة عن مصدر العنف من خلال توفير خدمات الإيواء، فضلاً عن العمل مع الحالات على إعادة قدراتهم وتنميتها من خلال التأهيل النفسي والاجتماعي لمواجهة ما يتعرضون له من عنف. وبالتالي توفير أفضل الممارسات المهنية أثناء عملية التدخل المهني لتقديم المساعدات والخدمات الاجتماعية والنفسية، والحفاظ على مستوى جيد من التواصل مع أعضاء الفريق من المهنيين الآخرين وتحقيق التعاون الفعال؛ من أجل الاستفادة من الموارد المتاحة في إدارة الحماية لمساعدة الحالة وتقديم الدعم المناسب. كما أن الأخصائي الاجتماعي مطالب بالدفاع عن الحالة أمام المؤسسات والهيئات ذات العلاقة إذا استدعى الأمر إلى ذلك الدفاع، مثل، المحاكم أو أقسام الشرطة. بالإضافة إلى قيام الأخصائي الاجتماعي بتوعية الضحية وأسرته وتثقيفهم وشرح طبيعة عمل إدارة الحماية ودور العاملين فيها (أبو العلا، 2020).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### نوع الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية، حيث تمت الاستعانة بهذا النوع لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك من أجل وصف الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات في إدارة الحماية الاجتماعية،

وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل، الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية.

## منهج الدراسة:

انتهجت الدراسة الحالية المنهج الكمي كمنهجية علمية؛ وذلك من أجل تحديد مستوى الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات في إدارة الحماية الاجتماعية، معتمدة في ذلك على منهج المسح الاجتماعي.

## مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات العاملين في جميع إدارات الحماية الاجتماعية في كل من مدينة الرياض، ومحافظة الخرج، ومحافظة عفيف، ومحافظة وادي الدواسر، ونظراً لحداثة إدارة الحماية الاجتماعية، وصغر مجتمع الدراسة فقد عمد الباحث إلى استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات في تلك الإدارات.

فبعد أن تمت مخاطبة الجهات الرسمية تبين أن مجتمع الدراسة بلغ عددهم (70) أخصائياً اجتماعياً وأخصائية اجتماعية أثناء فترة جمع البيانات والتي استمرت لثلاثة أشهر بدأت في 2022/4/1م إلى 2022/6/30م. حيث تكفلت تلك الإدارات بإرسال رابط الاستبيان الإلكتروني للأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات فقط؛ كونهم هم الفئة الوحيدة المستهدفة من بين جميع العاملين في إدارات الحماية الاجتماعية. وبالرجوع إلى (Krejcie, 1970) لتحديد العدد الفعلي للعينة والممثلة للدراسة اتضح أن الحجم الأدنى للعينة لتمثل أفراد البحث تمثيلاً فعلياً يبلغ (59) مفردة. وبما أن المشاركة في الدراسة الحالية كانت بصورة تطوعية تامة فقد استطاع الباحث الحصول على ردود على الاستبانة بلغت (58) اخصائياً اجتماعياً وأخصائية اجتماعية، إذ تعد قريبة جداً من الحجم الأدنى للعينة المطلوب الحصول عليه لتطبيق الدراسة، وبناء على ذلك بلغت عينة الدراسة (58) مفردة، ويبين الجدول رقم (1) خصائص أفراد عينة الدراسة، إذ تم تحديد أربعة متغيرات أساسية لوصف عينة الدراسة وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية):

جدول رقم (1): وصف العينة بحسب متغيرات الدراسة

| المتغيرات | | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 18 | %31 |
| | أنثى | 40 | %69 |
| المؤهل | بكالوريوس | 37 | %63.8 |
| | دراسات عليا | 21 | %36.2 |
| الخبرة | أقل من 5 سنوات | 25 | %43.1 |
| | من 5 سنوات فأكثر | 33 | %56.9 |
| الدورات | لا توجد ولا دورة في مجال التخصص | 20 | %34.5 |
| | من دورة واحدة إلى اقل من 5 دورات | 38 | %65.5 |
| | المجموع | 58 | %100 |

## أداة جمع البيانات:

بعد مراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية والاطلاع عليها وحصر المقاييس المناسبة التي تحقق أهداف الدراسة الحالية، تم اختيار مقياس كفاءة العمل الاجتماعي وفقاً لدراسة (Wang & Chui, 2017) كأداة أساسية، والذي ركز على أبعاد مختلفة لم يتم التطرق إليها في أغلب الدراسات التي تناولت قياس الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي. ولضمان مناسبة هذا المقياس لطبيعة مجتمع الدراسة قام الباحث بتكييف هذا المقياس لكي يتناسب مع طبيعة المجتمع من خلال حذف بعض العبارات التي لا تتناسب مع طبيعة مجتمع الدارسة، كما تمت إضافة مجموعة من العبارات المناسبة التي تم استقاؤها من الدراسات السابقة المشابهة لموضوع الدراسة، وإعادة ترتيب أبعاد الاستبيان ليظهر بصورة أكثر منطقية ووضوح. فبعد الانتهاء من الاستبيان بصورته النهائية، تم تصميمه إلكترونياً حيث اشتمل الاستبيان على معلومات تعريفية عن أهداف الدراسة، والغرض العلمي من الدراسة، والالتزام بسرية البيانات، وبيانات الباحث في حال الرغبة في التواصل لاحقاً. كذلك اشتمل الاستبيان على البيانات الأولية المرتبطة بخصائص أفراد عينة الدراسة والمتمثلة في (الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية). بالإضافة إلى عدد (55) عبارة، مقسمة على خمسة أبعاد أساسية، والمتمثلة في العد المعرفي (10) عبارات، بعد إدارة الحالة (14) عبارة، البعد المهاري (16) عبارة، بعد المرونة المهنية (9) عبارات، البعد القيمي والأخلاقي (6) عبارات.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي؛ للحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، حيث تحدد المدى بين أعلى بديل (5) وأدنى بديل (1) بـ (4)، والذي تم تقسيمه على خمسة مستويات للحكم (5/4=0.8) وتحدد طول

فئته بـ (0.8)، وتراوحت مستوياته من (1) إلى (1.8) للمستوى المنخفض جداً، ومن (1.81) إلى (2.6) للمستوى منخفض، ومن (2.61) إلى (3.4) للمستوى متوسط، ومن (3.41) إلى (4.2) للمستوى مرتفع، ومن (4.21) إلى (5) للمستوى مرتفع جداً.

### صدق أداة الدراسة:

### أ.الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

قام الباحث بعد الانتهاء من تصميم الاستبيان بعرضه بصورته النهائية على (6) من أعضاء هيئة التدريس في الخدمة الاجتماعية والمتخصصين في الحماية الاجتماعية؛ للتأكد وأخذ آراءهم عن مدى مناسبة الاستبيان لتطبيقه على مجتمع الدراسة، حيث كانت ردود المحكمين إيجابية بشكل عام حول المقياس، كما قام الباحث بإجراء بعض التعديلات بناء على رأي المحكمين، والتي اقتصرت على حذف بعض العبارات، وإضافة أخرى بصورة ساعدت في بناء الاستبيان بصورته النهائية.

### ب.صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

ولتحقيق ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول (3،2)، حيث تبين أن جميع قيم معاملات ارتباط فقرات محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يؤكد مناسبتها لقياس ما أُعدت له.

جدول رقم (2): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأبعاد ولمقياس الكفاءة المهنية

| البعد المعرفي | | | إدارة الحالة | | | البعد المهاري | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | مع المقياس | مع البعد | رقم العبارة | مع المقياس | مع البعد | رقم العبارة | مع المقياس | مع البعد |
| 1 | **0.540 | **0.668 | 1 | **0.703 | **0.767 | 1 | **0.375 | **0.438 |
| 2 | **0.628 | **0.699 | 2 | **0.744 | **0.778 | 2 | **0.415 | **0.629 |
| 3 | **0.745 | **0.804 | 3 | **0.802 | **0.802 | 3 | **0.373 | **0.561 |
| 4 | **0.682 | **0.742 | 4 | **0.878 | **0.872 | 4 | **0.364 | **0.624 |
| 5 | **0.740 | **0.817 | 5 | **0.843 | **0.873 | 5 | **0.386 | **0.387 |
| 6 | **0.521 | **0.563 | 6 | **0.547 | **0.582 | 6 | **0.463 | **0.641 |
| 7 | **0.798 | **0.889 | 7 | **0.743 | **0.802 | 7 | **0.380 | **0.392 |
| 8 | **0.709 | **0.741 | 8 | **0.483 | **0.606 | 8 | **0.515 | **0.705 |
| 9 | **0.786 | **0.823 | 9 | **0.807 | **0.881 | 9 | **0.433 | **0.610 |
| 10 | **0.794 | **0.833 | 10 | **0.757 | **0.833 | 10 | **0.368 | **0.499 |
| - | - | - | 11 | **0.615 | **0.598 | 11 | **0.431 | **0.475 |
| - | - | - | 12 | **0.814 | **0.881 | 12 | **0.364 | **0.661 |
| - | - | - | 13 | **0.757 | **0.822 | 13 | **0.375 | **0.488 |
| - | - | - | 14 | **0.544 | **0.581 | 14 | **0.398 | **0.545 |
| - | - | - | - | - | - | 15 | **0.390 | **0.400 |
| - | - | - | - | - | - | 16 | **0.531 | **0.564 |

| إدارة الحالة | | | | |
|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | مع البعد | رقم العبارة | مع المقياس | مع البعد |
| 1 | **0.777 | 1 | **0.686 | **0.849 |
| 2 | **0.862 | 2 | **0.612 | **0.831 |
| 3 | **0.763 | 3 | **0.670 | **0.799 |
| 4 | **0.760 | 4 | **0.800 | **0.887 |
| 5 | **0.852 | 5 | **0.725 | **0.884 |
| 6 | **0.811 | 6 | **0.638 | **0.845 |
| 7 | **0.872 | - | - | - |
| 8 | **0.862 | - | - | - |
| 9 | **0.754 | - | - | - |

جدول رقم (3): تابع لمعاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأبعاد ولمقياس الكفاءة المهنية

| البعد المعرفي | | | إدارة الحالة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | مع المقياس | مع البعد | رقم العبارة | مع المقياس | مع البعد |
| 1 | **0.697 | **0.777 | 1 | **0.686 | **0.849 |
| 2 | **0.732 | **0.862 | 2 | **0.612 | **0.831 |
| 3 | **0.680 | **0.763 | 3 | **0.670 | **0.799 |
| 4 | **0.701 | **0.760 | 4 | **0.800 | **0.887 |
| 5 | **0.748 | **0.852 | 5 | **0.725 | **0.884 |
| 6 | **0.730 | **0.811 | 6 | **0.638 | **0.845 |
| 7 | **0.810 | **0.872 | - | - | - |
| 8 | **0.773 | **0.862 | - | - | - |
| 9 | **0.675 | **0.754 | - | - | - |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

### ت.ثبات مقياس الكفاءة المهنية:

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ألفا- كرونباخ (Cronbach›s Alpha)، والجدول رقم (4)، يوضح أن معامل الثبات العام مرتفع، حيث بلغ (0.965)، بمعنى أن الاستبانة تتصف بثبات مرتفع، نستطيع الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول رقم (4): معامل الثبات لمقياس الكفاءة المهنية

| الأبعاد | عدد العبارات | ثبات ألفا |
|---|---|---|
| البعد المعرفي | 10 | 0.917 |
| إدارة الحالة | 14 | 0.915 |
| المستوى المهاري | 16 | 0.821 |
| المرونة المهنية | 9 | 0.936 |
| البعد القيمي | 6 | 0.922 |
| الثبات العام | 55 | 0.965 |

### أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والذي يشار اليه بـ (SPSS) وهذا الرمز يعد اختصاراً لـ Statistical Package for Social Sciences، مستخدماً الإصدار (27)؛ لترميز المتغيرات وإدخال قيمها، وبالتالي استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة المتمثلة في حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد العينة على محاور الدراسة.

### مجالات الدراسة:

1. المجال المكاني للدراسة: تم تطبيق الدراسة الحالية على إدارات الحماية الاجتماعية بمدينة الرياض التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.
2. المجال البشري للدراسة: تكونت من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في إدارة الحماية الاجتماعية وبلغ حجمها (58) مفردة.
3. المجال الزمني للدراسة: استغرق جمع البيانات من مجتمع الدراسة ثلاثة أشهر بدأت في 2022/4/1م إلى 2022/6/30م.

### تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة/ تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

**أولاً: المستوى المعرفي للأخصائيين الاجتماعين المتعاملين مع حالات العنف والإيذاء**

جدول رقم (5): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات البعد المعرفي

| رقم العبارة | العبارات | | مستوى البعد المعرفي | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى المعرفة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | | |
| 1 | افهم طبيعة عملي في مجال الحماية من الإيذاء والعنف الأسري | ك | 29 | 14 | 9 | 3 | 3 | 4.09 | 1.159 | مرتفع | 5 |
| | | % | 50.0 | 24.1 | 15.5 | 5.2 | 5.2 | | | | |
| 2 | امتلك المعرفة بالمداخل والنظريات المفسرة للإيذاء والعنف الأسري | ك | 20 | 23 | 8 | 5 | 2 | 3.93 | 1.074 | مرتفع | 7 |
| | | % | 34.5 | 39.7 | 13.8 | 8.6 | 3.4 | | | | |
| 3 | ملم بمتطلبات اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء | ك | 20 | 22 | 9 | 4 | 3 | 3.90 | 1.119 | مرتفع | 8 |
| | | % | 34.5 | 37.9 | 15.5 | 6.9 | 5.2 | | | | |
| 4 | لدي المعرفة بوجود مدونة للسلوك الوظيفي | ك | 35 | 15 | 3 | 3 | 2 | 4.34 | 1.035 | مرتفع جداً | 1 |
| | | % | 60.3 | 25.9 | 5.2 | 5.2 | 3.4 | | | | |
| 5 | لدي المعرفة بالجوانب النفسية المرتبطة بحالات العنف الأسري | ك | 7 | 23 | 20 | 3 | 5 | 3.41 | 1.060 | مرتفع | 9 |
| | | % | 12.1 | 39.7 | 34.5 | 5.2 | 8.6 | | | | |
| 6 | لدي المعرفة بالجوانب القانونية المرتبطة بحالات العنف الأسري | ك | 6 | 14 | 35 | 2 | 1 | 3.38 | 0.791 | متوسط | 10 |
| | | % | 10.3 | 24.1 | 60.3 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| 7 | لدي المعرفة بالجوانب الاجتماعية المرتبطة بحالات العنف الأسري | ك | 29 | 18 | 6 | 3 | 2 | 4.19 | 1.051 | مرتفع | 4 |
| | | % | 50.0 | 31.0 | 10.3 | 5.2 | 3.4 | | | | |
| 8 | أدرك المعارف الخاصة بالمشكلات والتداعيات الأسرية | ك | 19 | 24 | 12 | 2 | 1 | 4.00 | 0.918 | مرتفع | 6 |
| | | % | 32.8 | 41.4 | 20.7 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| 9 | لدي معرفة بمفهوم الإيذاء والعنف الأسري | ك | 31 | 17 | 8 | 1 | 1 | 4.31 | 0.902 | مرتفع جداً | 3 |
| | | % | 53.4 | 29.3 | 13.8 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 10 | لدي معرفة بتصنيفات الإيذاء والعنف الأسري | ك | 32 | 17 | 6 | 2 | 1 | 4.33 | 0.925 | مرتفع جداً | 2 |
| | | % | 55.2 | 29.3 | 10.3 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| | الدرجة الكلية للبعد | | | | | | | 3.99 | 0.763 | مرتفع | |

يشير الجدول رقم (5) إلى أن المتوسطات الحسابية للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في استخدام المستوى المعرفي تراوحت ما بين (3.38-4.34)، حيث وقع معظمها ضمن المستوى المرتفع للكفاءة، وهذا يشير إلى ارتفاع الجانب المعرفي بين الأخصائيين الاجتماعيين؛ ويمكن أن يُعزى هذا الارتفاع إلى استشعار عينة الدراسة وإدراكهم بحجم طبيعة العمل لحماية المجتمع من ظاهرة العنف، إذ أنه بالنظر إلى الاستجابات نجد أن من العبارات التي حققت أعلى مستوى معرفة جاءت العبارة «لدي المعرفة بوجود مدونة للسلوك الوظيفي» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، يليها في المرتبة الثانية العبارة «لدي معرفة بتصنيفات الإيذاء والعنف الأسري» بمتوسط (4.33)، في حين نجد أن العبارة «لدي المعرفة بالجوانب القانونية المرتبطة بحالات العنف الأسري» قد جاءت في الترتيب العاشر والأخير في هذا المحور بمتوسط حسابي بلغ (3.38). أما المتوسط العام للبعد ككل (3.99) فيقع ضمن المستوى المرتفع للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في بعد الكفاءة المعرفية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية خصوصاً في بعدها المتعلق بمدى امتلاك الأخصائيين الاجتماعيين لمستوى معرفي كافي للتعامل مع حالات العنف الأسري مع دراسة الشهري (2011)، والربدي (2014)، والبيرماني (2016)،Belshaku (2016)، والحاتمي (2018). ويمكن أن تدل استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالعبارة التي احتلت المرتبة الأولى وهي «لدي المعرفة بوجود مدونة للسلوك الوظيفي» فإن الباحث يعزو ذلك إلى معرفة الأخصائيين الاجتماعيين بها؛ ذلك لأنها تقع ضمن أولويات مهام إدارة الحماية الاجتماعية في تزويد العاملين باللوائح والأنظمة التي تضمن سير العمل بكفاءة عالية لكي تساعدهم على أداء مهامهم على أكمل وجه، هذا الإجراء أكسب الأخصائيين الاجتماعيين معرفة بالمهام والحقوق والواجبات التي تمكنهم من تدخلهم المهني مع طالبي المساعدة. وتأكيداً لذلك نجد أن أغلب العبارات في هذا البعد كانت في المستوى المرتفع في ترتيب الكفاءة المهنية.

كما يمكن أن تدل الاستجابات على كفاءات الأخصائيين الاجتماعيين المتعلقة بمعرفتهم بالجوانب القانونية المرتبطة بحالات العنف الأسري والتي حصلت على مستوى متوسط، حيث

جاءت في نهاية ترتيب الكفاءة المهنية؛ وقد يُعزى الباحث ذلك لوجود قصور في إعداد الأخصائيين الاجتماعيين في هذا الجانب، لذلك يتطلب وجود إعداد جيد للأخصائيين الاجتماعيين سواء كان في المرحلة الجامعية أم من خلال البرامج التدريبية أثناء الوظيفة.

**ثانياً: مستوى إدارة الحالة للأخصائيين الاجتماعيين المتعاملين مع حالات العنف والإيذاء**

**جدول رقم (6): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات بعد إدارة الحالة**

| رقم العبارة | العبارات | | مستوى إدارة الحالة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى إدارة الحالة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | | |
| 1 | اعتمد في الوصول للمعلومات على المصادر الرسمية البشرية وغير البشرية | ك | 27 | 17 | 8 | 5 | 1 | 4.10 | 1.054 | مرتفع | 2 |
| | | % | 46.6 | 29.3 | 13.8 | 8.6 | 1.7 | | | | |
| 2 | أقوم بإجراء مقابلات فردية مع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 12 | 32 | 11 | 2 | 1 | 3.90 | 0.831 | مرتفع | 9 |
| | | % | 20.7 | 55.2 | 19.0 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| 3 | امتلك القدرة على تكوين علاقة مهنية إيجابية ومتوازنة مع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 21 | 28 | 9 | – | – | 4.21 | 0.695 | مرتفع جداً | 1 |
| | | % | 36.2 | 48.3 | 15.5 | – | – | | | | |
| 4 | ألتزم بتسجيل وتدوين البيانات والمعلومات الخاصة بالحالة وتدوينها في سجل رسمي | ك | 14 | 30 | 7 | 6 | 1 | 3.86 | 0.693 | مرتفع | 10 |
| | | % | 24.1 | 51.7 | 12.1 | 10.3 | 1.7 | | | | |
| 5 | اقوم بتقييم مستوى درجة خطورة الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 12 | 26 | 17 | 2 | 1 | 3.79 | 0.874 | مرتفع | 11 |
| | | % | 20.7 | 44.8 | 29.3 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| 6 | احتفظ بالسجلات والتقارير الخاصة بالحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 14 | 32 | 7 | 4 | 1 | 3.93 | 0.896 | مرتفع | 8 |
| | | % | 24.1 | 55.2 | 12.1 | 6.9 | 1.7 | | | | |
| 7 | أستطيع استرجاع السجلات والتقارير المرتبطة بالحالة التي تعرضت للإيذاء والاطلاع عليها | ك | 12 | 21 | 20 | 4 | 1 | 3.67 | 0.944 | مرتفع | 12 |
| | | % | 20.7 | 36.2 | 34.5 | 6.9 | 1.7 | | | | |
| 8 | أحرص على توفير الحماية للحالة التي تعرضت للإيذاء خلال فترة المساعدة | ك | 6 | 4 | 39 | 7 | 2 | 3.09 | 0.864 | متوسط | 13 |
| | | % | 10.3 | 6.9 | 67.2 | 12.1 | 3.4 | | | | |
| 9 | أدافع عن الحالة التي تعرضت للإيذاء لدى الجهات ذات العلاقة | ك | 17 | 27 | 9 | 4 | 1 | 3.95 | 0.944 | مرتفع | 7 |
| | | % | 29.3 | 46.6 | 15.5 | 6.9 | 1.7 | | | | |
| 10 | أقوم بدور الوسيط بين أفراد الأسرة لتوجيه وجهات النظر وإنهاء الصراع بينهم | ك | 22 | 23 | 7 | 3 | 3 | 4.00 | 1.092 | مرتفع | 4 |
| | | % | 37.9 | 39.7 | 12.1 | 5.2 | 5.2 | | | | |
| 11 | أقوم بتوضيح الخيارات المتاحة لحل المشكلة مع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 22 | 20 | 9 | 5 | 2 | 3.95 | 1.099 | مرتفع | 6 |
| | | % | 37.9 | 34.5 | 15.5 | 8.6 | 3.4 | | | | |
| 12 | أوفر المعلومات حول الخدمات الأخرى المتاحة للحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 20 | 28 | 3 | 5 | 2 | 4.02 | 1.034 | مرتفع | 3 |
| | | % | 34.5 | 48.3 | 5.2 | 8.6 | 3.4 | | | | |
| 13 | أحيل الحالات التي تعرضت للإيذاء للجهات ذات الاختصاص عند الحاجة لذلك | ك | 18 | 28 | 7 | 3 | 2 | 3.98 | 0.982 | مرتفع | 5 |
| | | % | 31.0 | 48.3 | 12.1 | 5.2 | 3.4 | | | | |
| 14 | أقوم بمتابعة الحالات التي تعرضت للإيذاء بعد إنهاء التدخل المهني | ك | 5 | 12 | 15 | 14 | 12 | 2.72 | 1.254 | متوسط | 14 |
| | | % | 8.6 | 20.7 | 25.9 | 24.1 | 20.7 | | | | |
| | الدرجة الكلية للبعد | | | | | | | 3.80 | 0.672 | مرتفع | – |

يُشير الجدول رقم (6) إلى أن المتوسطات الحسابية للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في استخدام إدارة الحالة تراوحت ما بين (2.72-4.21)، حيث وقع معظمها ضمن المستوى المرتفع للكفاءة، وهذا يشير إلى ارتفاع في قدرة الأخصائيين الاجتماعيين على إدارة الحالة ويمكن أن يُعزى ذلك إلى ارتفاع المستوى المعرفي لديهم، بالإضافة لقدرتهم على توظيف المعرفة والحصيلة العلمية في تلبية احتياجات طالب المساعدة الذي وقع ضحية للعنف الأسري، إذ أنه بالنظر إلى الاستجابات نجد أن العبارة رقم (3) ونصها «امتلك القدرة على تكوين علاقة مهنية إيجابية ومتوازنة مع الحالة التي تعرضت للإيذاء»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، يليها العبارة رقم (1) والتي تنص على «اعتمد في الوصول للمعلومات على المصادر الرسمية البشرية وغير البشرية» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، بينما جاءت العبارتان (8 و 14) في المرتبة الأخيرة ونصهما على التوالي «أحرص على توفير الحماية للحالة التي تعرضت للإيذاء خلال فترة المساعدة» و»أقوم بمتابعة الحالات التي تعرضت للإيذاء بعد إنهاء التدخل المهني» وبمتوسط حسابي بلغ (3.09) و(2.72) على التوالي، أما المتوسط العام للبعد ككل (3.80) ويقع ضمن المستوى المرتفع للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في بعد الكفاءة لإدارة الحالة.

وبما أن الأخصائي الاجتماعي يمتلك القدرة على تكوين علاقة مهنية إيجابية ومتوازنة أثناء التدخل المهني مع حالات العنف وقدرته على الوصول إلى المعلومات من المصادر الرسمية حصلت على مرتبة متقدمة في الكفاءات المرتبطة ببعد إدارة الحالة، فهذا يدل على حرص أفراد عينة الدراسة على تطبيق الممارسة المهنية أثناء عملية المساعدة، الأمر الذي يعكس مستوى الشعور بالمسؤولية لديهم. بالإضافة إلى أن الأخصائيين الاجتماعيين في إدارة الحماية الاجتماعية شعروا من خلال عملهم مع حالات العنف والإيذاء الأسري إلى أهمية وجود تناغم وتكامل الأدوار بين الجهات ذات العلاقة في ظل قصورها وضعف تعاونها، ويؤيد ذلك ما ذهبت إليه دراسة الحربي (2017)، ويتفق مع ذلك ما ذهبت إليه نظرية الدور في رؤيتها حول ضرورة توفر درجة من الاتساق والانسجام داخل المنظمة وخارجها مع الجهات الأخرى (De Cremer, Van Dick, & Murnighan, 2011)، كما تتفق مع نتائج الدراسة الحالية كل من دراسة محمود (2013)، والشهري (2018)، والمالكي (2020)، الذين يؤكدون على أهمية دور العلاقة المهنية والتعاون بين الجهات ذات العلاقة في مواجهة قضايا العنف الأسري.

**ثالثاً: المستوى المهاري للأخصائيين الاجتماعيين المتعاملين مع حالات العنف والإيذاء**

**جدول رقم (7): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات البعد المهاري**

| رقم العبارة | العبارات | | مستوى البعد المهاري | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى البعد المهاري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | | |
| 1 | أشجع الحالة التي تعرضت للإيذاء على التعامل مع المشاعر السلبية التي تعاني منها | ك | 3 | 23 | 22 | 1 | 9 | 3.17 | 1.110 | متوسط | 11 |
| | | % | 5.2 | 39.7 | 37.9 | 1.7 | 15.5 | | | | |
| 2 | أساعد الحالة التي تعرضت للإيذاء على تعلم مهارات محددة للتعامل مع مشكلة العنف الأسري | ك | 5 | 20 | 30 | - | 3 | 3.41 | 0.859 | مرتفع | 4 |
| | | % | 8.6 | 34.5 | 51.7 | - | 5.2 | | | | |
| 3 | أساعد الحالات التي تعرضت للإيذاء على كيفية تشجيع أنفسهم على التقدم في حل المشكلة | ك | 3 | 20 | 29 | 3 | 3 | 3.29 | 0.859 | متوسط | 9 |
| | | % | 5.2 | 34.5 | 50.0 | 5.2 | 5.2 | | | | |
| 4 | أحرص على تعليم الحالة التي تعرضت للإيذاء كيفية التعامل مع السلوكيات الناتجة عن الإيذاء | ك | 4 | 13 | 31 | 5 | 5 | 3.10 | 0.968 | متوسط | 14 |
| | | % | 6.9 | 22.4 | 53.4 | 8.6 | 8.6 | | | | |
| 5 | أتعاون مع الحالة في وضع خطط المساعدة للتعامل مع الآثار السلبية المصاحبة للمشكلة الأسرية | ك | 5 | 14 | 26 | 12 | 1 | 3.17 | 0.920 | متوسط | 12 |
| | | % | 8.6 | 24.1 | 44.8 | 20.7 | 1.7 | | | | |
| 6 | أستطيع استخدام الأساليب التكنولوجية في العمل مع حالات الإيذاء والعنف الأسري | ك | 4 | 15 | 28 | 7 | 4 | 3.14 | 0.963 | متوسط | 13 |
| | | % | 6.9 | 25.9 | 48.3 | 12.1 | 6.9 | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | أعزز الثقة لدى الحالة التي تعرضت للإيذاء حتى تتمكن من التعامل مع المشكلة بشكل أفضل | ك | 5 | 15 | 31 | 6 | 1 | 3.29 | 0.838 | متوسط | 8 |
| | | % | 8.6 | 25.9 | 53.4 | 10.3 | 1.7 | | | | |
| 8 | احرص على التعاون مع فريق العمل في متابعة الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 3 | 21 | 27 | 5 | 2 | 3.31 | 0.842 | متوسط | 7 |
| | | % | 5.2 | 36.2 | 46.6 | 8.6 | 3.4 | | | | |
| 9 | استشير فريق العمل في التعامل مع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 4 | 22 | 27 | 4 | 1 | 3.41 | 0.795 | مرتفع | 3 |
| | | % | 6.9 | 37.9 | 46.6 | 6.9 | 1.7 | | | | |
| 10 | أحرص على التواصل مع فريق العمل للتعرف على وضع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 5 | 19 | 25 | 5 | 4 | 3.28 | 0.988 | متوسط | 10 |
| | | % | 8.6 | 32.8 | 43.1 | 8.6 | 6.9 | | | | |
| 11 | أحرص على عرض التدخل المهني المقترح على فريق العمل قبل وضع الخطة العلاجية | ك | 3 | 13 | 29 | 11 | 2 | 3.07 | 0.876 | متوسط | 15 |
| | | % | 5.2 | 22.4 | 50.0 | 19.0 | 3.4 | | | | |
| 12 | أحرص على الحصول على تقرير مهني من فريق العمل حول مستوى وطبيعة التدخل المهني المطلوب مع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 3 | 12 | 30 | 8 | 5 | 3.00 | 0.955 | متوسط | 16 |
| | | % | 5.2 | 20.7 | 51.7 | 13.8 | 8.6 | | | | |
| 13 | أحرص على التعاون مع زملائي في العمل لتحقيق أكبر فائدة ممكنة للحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 5 | 23 | 24 | 1 | 5 | 3.38 | 0.988 | متوسط | 6 |
| | | % | 8.6 | 39.7 | 41.4 | 1.7 | 8.6 | | | | |
| 14 | ألجا إلى قياس تقدم الحالة بمرور الوقت باستخدام المقاييس المهنية المناسبة | ك | 10 | 18 | 24 | 4 | 2 | 3.52 | 0.978 | مرتفع | 2 |
| | | % | 17.2 | 31.0 | 41.4 | 6.9 | 3.4 | | | | |
| 15 | أتعاون مع فريق العمل في تحديد النماذج والأساليب العلاجية للتدخل المهني | ك | 7 | 20 | 24 | 3 | 4 | 3.40 | 1.008 | متوسط | 5 |
| | | % | 12.1 | 34.5 | 41.4 | 5.2 | 6.9 | | | | |
| 16 | امتلك القدرة على تطبيق النماذج النظرية والاساليب العلاجية مع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 14 | 27 | 16 | 1 | - | 3.93 | 0.769 | مرتفع | 1 |
| | | % | 24.1 | 46.6 | 27.6 | 1.7 | - | | | | |
| | الدرجة الكلية للبعد | | | | | | | 3.31 | 0.481 | متوسط | – |

يُشير الجدول رقم (7) إلى أن المتوسطات الحسابية للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في استخدام المهارة المهنية تراوحت ما بين (3.00-3.93)، حيث وقع معظمها ضمن المستوى (متوسط ومرتفع) للكفاءة، إذ أنه بالنظر إلى الاستجابات نجد أن العبارة رقم (16) والتي تنص على «امتلك القدرة على تطبيق النماذج النظرية والأساليب العلاجية مع الحالة التي تعرضت للإيذاء» جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وأتت في المرتبة الثانية العبارة رقم (14) وهي «ألجا إلى قياس تقدم الحالة بمرور الوقت باستخدام المقاييس المهنية المناسبة» بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، في حين جاءت العبارتان (11، 12) بالمرتبة الأخيرة، وهما «أحرص على عرض التدخل المهني المقترح على فريق العمل قبل وضع الخطة العلاجية» و«أحرص على الحصول على تقرير مهني من فريق العمل حول مستوى وطبيعة التدخل المهني المطلوب مع الحالة التي تعرضت للإيذاء» وبلغ المتوسط الحسابي لكل عبارة على التوالي (3.07) و(3.00)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.31)، ويقع ضمن المستوى المتوسط للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مجال استخدام المهارة المهنية.

يتضح مما سبق أن كفاءات الأخصائيين الاجتماعيين التي حققت مستوى مرتفعاً في استخدام المهارة المهنية تركزت حول مهارة تطبيق النماذج النظرية والأساليب العلاجية، ومهارة التقييم المستمر لطالبي المساعدة، وبما أن مهارة تطبيق النماذج النظرية والأساليب العلاجية احتلت المرتبة الأولى فإن الباحث يعزو ذلك إلى أن التعامل مع حالات العنف الأسري يتطلب من العاملين تدخلاً مهنياً قائماً على منهج علمي بالتالي فإن هذا التدخل يسهم في التعامل بكفاءة عالية مع الحالات التي تعرضت للعنف والإيذاء، الأمر الذي دفع الأخصائيين الاجتماعيين إلى استخدام النماذج والأساليب العلاجية المختلفة وفقاً لطبيعة حالة طالب المساعدة، يلي ذلك استخدام مهارة التقييم المستمر للحالة في محاولة من الأخصائيين الاجتماعيين تتبع مستوى تقدم الحالة في مواجهة العنف وخفض مستوى درجة الخطورة، فاستخدام مثل هذه المهارات يساعد الأخصائيين على تحقيق نجاحات مهنية مع الحالة ومراقبة مراحل التقدم والنجاح خلال عملية المساعدة.

والمتأمل أيضاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة يجد أن الكفاءات المرتبطة بالبعد المهاري للأخصائيين الاجتماعيين جاءت في أسفل قائمة المهارات المهنية المتبعة كحرص الأخصائيين على عرض التدخل المهني على فريق العمل، بالإضافة إلى الحصول على تقرير مهني من فريق العمل؛ ويمكن للباحث أن يعزو ذلك إلى كثرة الحالات، وقلة عدد الأخصائيين الاجتماعيين، وضغوط العمل المرتبطة بالعمل المهني، وصولاً للإعياء المهني، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من محمد (2014) والدعجاني (2018).

### رابعاً: مستوى المرونة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين المتعاملين مع حالات العنف والإيذاء

**جدول رقم (8): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات بعد المرونة المهنية**

| رقم العبارة | العبارات | ك | مستوى المرونة المهنية | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى المرونة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | | |
| 1 | أضع جميع الاحتمالات في عين الاعتبار أثناء التدخل المهني مع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 19 | 24 | 13 | 1 | 1 | 4.02 | 0.888 | مرتفع | 2 |
| | | % | 32.8 | 41.4 | 22.4 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 2 | أستطيع التكيف مع بيئة العمل في إدارة الحماية الاجتماعية | ك | 15 | 28 | 13 | 1 | 1 | 3.95 | 0.847 | مرتفع | 5 |
| | | % | 25.9 | 48.3 | 22.4 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 3 | أتقبل النقد في حال سارت الأمور بشكل خاطئ أثناء العمل مع الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 8 | 23 | 25 | 1 | 1 | 3.62 | 0.813 | مرتفع | 9 |
| | | % | 13.8 | 39.7 | 43.1 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 4 | أبذل جهداً مستمراً مع الحالة التي تعرضت للإيذاء لاقتراح حلول متعددة تمكنها من تخطي المشكلة | ك | 13 | 29 | 14 | 1 | 1 | 3.90 | 0.831 | مرتفع | 7 |
| | | % | 22.4 | 50.0 | 24.1 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 5 | أكون متأهباً لمواجهة التطورات السلبية في حال سارت الأمور بشكل خاطئ | ك | 14 | 26 | 16 | 1 | 1 | 3.88 | 0.860 | مرتفع | 8 |
| | | % | 24.1 | 44.8 | 27.6 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 6 | أستطيع التعامل مع المشاعر السلبية المصاحبة نتيجة التعامل مع الحالات التي تعرضت للإيذاء | ك | 15 | 26 | 15 | 1 | 1 | 3.91 | 0.864 | مرتفع | 6 |
| | | % | 25.9 | 44.8 | 25.9 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 7 | أجيد التعامل مع البيروقراطية الإدارية في إنجاز التدخل المهني مع الحالات | ك | 17 | 28 | 10 | 2 | 1 | 4.00 | 0.879 | مرتفع | 3 |
| | | % | 29.3 | 48.3 | 17.2 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| 8 | أواجه أعباء إدارية يتطلب ذلك مني مرونة أكثر | ك | 17 | 29 | 9 | 2 | 1 | 4.02 | 0.868 | مرتفع | 1 |
| | | % | 29.3 | 50.0 | 15.5 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| 9 | أستطيع الفصل بين حياتي الشخصية وطبيعة العمل مع الحالات التي أقوم بمباشرها | ك | 18 | 26 | 11 | 2 | 1 | 4.00 | 0.898 | مرتفع | 4 |
| | | % | 31.0 | 44.8 | 19.0 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| | الدرجة الكلية للبعد | | | | | | | 3.92 | 0.700 | مرتفع | |

يُشير الجدول رقم (8) إلى أن المتوسطات الحسابية للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المرونة المهنية تراوحت ما بين (3.62-4.02)، حيث وقعت ضمن المستوى المرتفع للكفاءة ، إذ أنه بالنظر إلى الاستجابات نجد أن العبارة رقم (8) والتي تنص على « أواجه أعباء إدارية يتطلب ذلك مني مرونة أكثر» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، يليها العبارة رقم (1) والتي تنص على: «أضع جميع الاحتمالات في عين الاعتبار أثناء التدخل المهني مع الحالة التي تعرضت للإيذاء» بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، في حين جاءت العبارتان (5،3) ونصهما على التوالي: «أكون متأهب لمواجهة التطورات السلبية في حال سارت الأمور بشكل خاطئ» و«أتقبل النقد في حال سارت الأمور بشكل خاطئ أثناء العمل مع الحالة التي تعرضت للإيذاء» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.88) و(3.62) على التوالي، وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (3.92)، ويقع ضمن المستوى المرتفع للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مجال المرونة المهنية.

وتتفق هذه النتيجة خصوصاً فيما يتعلق في مواجهة الأعباء الإدارية والتي تتطلب مرونة مهنية عالية من الأخصائيين الاجتماعيين من أنها أتت في المرتبة الأولى مع دراسة كل من ومحمود (2013)، ومحمد (2014) في أن جميعها أكدت بمواجه الأخصائيين أعباء إدارية ومهنية أثناء العمل الاجتماعي.

وبالنظر إلى استجابات أفراد العينة يستخلص الباحث أن كفاءات الأخصائيين الاجتماعيين التي جاءت في المرتبة الأولى في بعد المرونة المهنية تركزت حول تمتع الأخصائيين بالمرونة المهنية، بعدها جاءت قدرة الأخصائيين على الدراسة المهنية التي تأخذ بعين الاعتبار جميع الاحتمالات الممكنة لمواجهة حالات العنف والإيذاء الأسري، وهو أمر جيد يدعم التقبل لطبيعة العمل في إدارة الحماية الاجتماعية بما تحويه من أعباء إدارية التي قد تسبب في معظم الأحيان بالإعياء المهني للأخصائي، بالتالي وجود المرونة المهنية لدى الأخصائي يحد من درجات المعانة التي تصاحب العمل الاجتماعي وتساعد الأخصائي على إدارة عملية التدخل المهني.

والمتأمل أيضاً في الجدول رقم (8) يلاحظ أن كفاءات الأخصائيين الاجتماعيين المتعلقة بتمتعهم بالمرونة المهنية في التأهب لمواجهة التطورات السلبية أثناء التدخل المهني واحتوائها وكذلك تقبل النقد المهني أثناء العمل مع الحالات اقتربت من نهاية ترتيب كفاءة الأخصائيين المهنية في هذا البعد، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه ربما لم يمر الأخصائيون بمثل هذه المواقف أثناء عملهم مع الحالات، بالإضافة إلى أن أكثر من (56 %) من أفراد العينة كانت خدمتهم في مجال الحماية الاجتماعية تتراوح ما بين 5 سنوات فأكثر أدت دوراً كبيراً في إكسابهم الخبرة الكافية أثناء الممارسة المهنية.

**خامساً: المستوى القيمي والأخلاقي للأخصائيين الاجتماعيين المتعاملين مع حالات العنف والإيذاء**

جدول رقم (9): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات البعد القيمي والأخلاقي

| رقم العبارة | العبارات | | المستوى القيمي والأخلاقي | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى القيمي | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً | | | | |
| 1 | أحترم المعايير الثقافية والقيم المجتمعية للحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 27 | 23 | 6 | 1 | 1 | 4.28 | 0.854 | مرتفع جداً | 3 |
| | | % | 46.6 | 39.7 | 10.3 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 2 | أحترم المعايير الاخلاقية والدينية للحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 29 | 20 | 7 | 1 | 1 | 4.29 | 0.879 | مرتفع جداً | 2 |
| | | % | 50.0 | 34.5 | 12.1 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 3 | أجد صعوبة في تحمل المسؤولية عن ممارساتي المهنية أمام الحالة التي تعرضت للإيذاء | ك | 13 | 30 | 13 | 1 | 1 | 3.91 | 0.823 | مرتفع | 6 |
| | | % | 22.4 | 51.7 | 22.4 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 4 | اراعي الفروق الفردية في عملي مع حالات الإيذاء والعنف الأسري | ك | 15 | 32 | 9 | 1 | 1 | 4.02 | 0.805 | مرتفع | 4 |
| | | % | 25.9 | 55.2 | 15.5 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| 5 | أحرص على الالتزام بالعدالة في تقديم الخدمات لجمع الحالات | ك | 16 | 30 | 9 | 2 | 1 | 4.00 | 0.858 | مرتفع | 5 |
| | | % | 27.6 | 51.7 | 15.5 | 3.4 | 1.7 | | | | |
| 6 | أحافظ على سرية المعلومات الخاصة بحالات العنف التي أتعامل معها | ك | 29 | 22 | 5 | 1 | 1 | 4.33 | 0.846 | مرتفع جداً | 1 |
| | | % | 50.0 | 37.9 | 8.6 | 1.7 | 1.7 | | | | |
| | الدرجة الكلية للبعد | | | | | | | 4.14 | 0.717 | مرتفع | – |

يُشير الجدول رقم (9) إلى أن المتوسطات الحسابية للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين للبعد القيمي والأخلاقي تراوحت ما بين (3.91-4.33)، حيث وقعت ضمن المستوى (مرتفع ومرتفع جداً) للكفاءة، إذ أنه بالنظر إلى الاستجابات نجد أن العبارة رقم (6) والتي تنص على «أحافظ على سرية المعلومات الخاصة بحالات العنف التي أتعامل معها» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، أتت بعدها في المرتبة الثانية العبارة رقم (2) ونصها «أحترم المعايير الأخلاقية والدينية للحالة التي تعرضت للإيذاء» بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، في حين جاءت العبارتان (5و3) ونصهما على التوالي «أحرص على الالتزام بالعدالة في تقديم الخدمات لجمع الحالات» و»أجد صعوبة في تحمل المسؤولية عن ممارساتي المهنية أمام الحالة التي تعرضت للإيذاء» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي لكل عبارة على التوالي (4.00) و (3.91)، وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (4.14) ويقع

ضمن المستوى المرتفع للكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مجال المرونة المهنية.

مما سبق نجد أن الدراسة الحالية توصلت إلى أن كفاءات الأخصائيين الاجتماعيين التي احتلت المرتبة الأولى في هذا البعد تركزت حول الحفاظ على سرية المعلومات المرتبطة بطالبي المساعدة، يليها الالتزام بالقيم والمعايير الأخلاقية على صعيد الممارسة، ويعزو الباحث هذه النتيجة في المقام الأول إلى ارتفاع درجة الالتزام المهني واستشعار المسؤولية لدى الأخصائيين ويتفق مع ذلك ما توصلت إليه دراسة العمرو (2017)، والحاتمي (2018) التي بينت أن هناك التزاماً بمبادئ الخدمة الاجتماعية ومعارفها الذي يظهر في سلوكهم المهني.

في المقابل نجد أن كفاءات الأخصائيين المتعلقة بصعوبة تحمل المسؤولية تجاه ما يتم ممارسته في التدخل المهني أمام الحالات التي تعرضت للإيذاء ظهرت في أسفل قائمة البعد القيمي والأخلاقي في المرتبة الأخيرة، ويرى الباحث أن ذلك إلى ربما يكون ذلك عائداً إلى الازدواجية في الإجراءات في التعامل مع الحالات، ويتفق ذلك مع دراسة المالكي (2020)، والتي أشارت إلى وجود تداخل بين عدد من الجهات ذات العلاقة في التعامل مع حالات العنف والإيذاء والبت في مثل هذه الحالات.

**سادساً: الفروق الإحصائية بين محاور الدراسة باختلاف خصائص عينة الدراسة (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي)**

**أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:**

للتعرف على الدلالات الإحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (10): نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد العينة وفق متغير الجنس**

| الأبعاد | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد المعرفي | ذكر | 18 | 41.00 | 7.088 | 0.747 | 56.000 | 0.458 |
| | أنثى | 40 | 39.38 | 7.899 | | | |
| إدارة الحالة | ذكر | 18 | 52.56 | 7.672 | -0.332 | 56.000 | 0.741 |
| | أنثى | 40 | 53.45 | 9.819 | | | |
| البعد المهاري | ذكر | 18 | 50.83 | 4.793 | -1.369 | 56.000 | 0.176 |
| | أنثى | 40 | 53.80 | 8.585 | | | |
| المرونة المهنية | ذكر | 18 | 35.17 | 6.012 | -0.102 | 56.000 | 0.919 |
| | أنثى | 40 | 35.35 | 6.495 | | | |
| البعد القيمي والأخلاقي | ذكر | 18 | 25.28 | 4.142 | 0.531 | 56.000 | 0.597 |
| | أنثى | 40 | 24.63 | 4.407 | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | ذكر | 18 | 204.83 | 26.469 | -0.203 | 56.000 | 0.840 |
| | أنثى | 40 | 206.60 | 32.283 | | | |

تشير النتائج في جدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الكفاءة المهنية (البعد المعرفي، البعد المهاري، بعد إدارة الحالة، بعد المرونة المهنية، البعد القيمي والأخلاقي) والدرجة الكلية للمقياس وفق متغير الجنس، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محمود (2013) حول تقويم المهارات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مجال الحماية الاجتماعية التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإعداد العلمي لدى الجنسين على درجة عالية وعلى قدر كبير من تحمل المسؤولية والاهتمام بأداء المهام الوظيفية وتقديم المساعدة للمستفيدين.

**ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:**

للتعرف على الدلالات الإحصائية في استجابات أفراد العينة وفق متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (11): اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

| الأبعاد | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد المعرفي | بكالوريوس | 37 | 37.70 | 8.195 | -3.586 | 56 | **0.003 | دالة |
| | دراسات عليا | 21 | 43.71 | 4.573 | | | | |
| إدارة الحالة | بكالوريوس | 37 | 51.000 | 10.206 | -2.751 | 56 | *0.018 | دالة |
| | دراسات عليا | 21 | 57.000 | 6.387 | | | | |
| البعد المهاري | بكالوريوس | 37 | 51.19 | 5.264 | -1.953 | 56 | *0.025 | دالة |
| | دراسات عليا | 21 | 55.86 | 10.209 | | | | |
| المرونة المهنية | بكالوريوس | 37 | 33.78 | 6.174 | -2.590 | 56 | **0.014 | دالة |
| | دراسات عليا | 21 | 37.95 | 5.723 | | | | |
| البعد القيمي والأخلاقي | بكالوريوس | 37 | 23.73 | 4.676 | -3.138 | 56 | **0.009 | دالة |
| | دراسات عليا | 21 | 26.76 | 2.682 | | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | بكالوريوس | 37 | 197.41 | 29.785 | -3.221 | 56 | **0.003 | دالة |
| | دراسات عليا | 21 | 221.29 | 25.513 | | | | |

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (11)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بعد إدارة الحالة، والبعد المهاري في مقياس الكفاءة المهنية وفق متغير المؤهل العلمي. ويتضح كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في استجابات أفراد العينة نحو البعد المعرفي، والمرونة المهنية، والبعد القيمي والأخلاقي والدرجة الكلية للمقياس وفق متغير المؤهل العلمي، كما تبين أن هذه الفروق كانت لصالح أفراد عينة الدراسة الحاصلين على دراسات عليا، بمعنى أن الحاصلين على دراسات عليا من الأخصائيين الاجتماعيين يرون أن هناك فروقاً للمؤهل العلمي في ارتفاع الكفاءة المهنية للأخصائيين والأخصائيات الاجتماعيين. ويؤكد على ذلك ما توصلت إليه نتيجة دراسة المالكي (2020) من أن الحد الأدنى للكفايات المهنية في المؤهل العلمي هو البكالوريوس، فكلما زاد المؤهل العلمي زادت الكفاءة المهنية.

### ثالثاً: الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة

للتعرف على الدلالات الإحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (12): اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير سنوات الخبرة

| الأبعاد | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد المعرفي | أقل من 5 سنوات | 25 | 35.80 | 7.990 | -3.803 | 56 | **0.000 | دالة |
| | من 5 سنوات فأكثر | 33 | 42.97 | 5.747 | | | | |
| إدارة الحالة | أقل من 5 سنوات | 25 | 48.72 | 9.303 | -3.352 | 56 | **0.001 | دالة |
| | من 5 سنوات فأكثر | 33 | 56.55 | 8.101 | | | | |
| البعد المهاري | أقل من 5 سنوات | 25 | 48.92 | 3.378 | -4.204 | 56 | **0.000 | دالة |
| | من 5 سنوات فأكثر | 33 | 55.88 | 8.681 | | | | |
| المرونة المهنية | أقل من 5 سنوات | 25 | 33.48 | 6.410 | -1.955 | 56 | 0.059 | غير دالة |
| | من 5 سنوات فأكثر | 33 | 36.67 | 5.941 | | | | |
| البعد القيمي والأخلاقي | أقل من 5 سنوات | 25 | 24.04 | 4.383 | -1.219 | 56 | 0.231 | غير دالة |
| | من 5 سنوات فأكثر | 33 | 25.42 | 4.206 | | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | أقل من 5 سنوات | 25 | 190.96 | 27.162 | -3.641 | 56 | **0.001 | دالة |
| | من 5 سنوات فأكثر | 33 | 217.48 | 27.884 | | | | |

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال النتائج في جدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة في بعد المرونة المهنية، والبعد القيمي والأخلاقي وفق متغير عدد سنوات الخبرة. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو البعد المعرفي، وبعد إدارة الحالة، والبعد المهاري، والدرجة الكلية للمقياس وفق متغير عدد سنوات الخبرة لصالح من بلغت سنوات خبرتهم من 5 سنوات فأكثر. وتشير النتيجة السابقة إلى دور الخبرة في ارتفاع درجة الكفاءة المهنية في مجال الحماية الاجتماعية

### رابعاً: الفروق باختلاف عدد الدورات التدريبية

للتعرف على الدلالات الإحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (13): نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية**

| الأبعاد | الدورات التدريبية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد المعرفي | لا توجد دورات | 20 | 35.10 | 7.847 | -3.597 | 56 | **0.000 | دالة |
| | من دورة إلى أقل من 5 | 38 | 42.39 | 6.267 | | | | |
| إدارة الحالة | لا توجد دورات | 20 | 48.05 | 10.252 | -2.986 | 56 | **0.002 | دالة |
| | من دورة إلى أقل من 5 | 38 | 55.87 | 7.799 | | | | |
| البعد المهاري | لا توجد دورات | 20 | 48.65 | 3.602 | -4.095 | 56 | **0.002 | دالة |
| | من دورة إلى أقل من 5 | 38 | 55.11 | 8.353 | | | | |
| المرونة المهنية | لا توجد دورات | 20 | 32.70 | 5.796 | -2.415 | 56 | *0.022 | دالة |
| | من دورة إلى أقل من 5 | 38 | 36.66 | 6.188 | | | | |
| البعد القيمي والأخلاقي | لا توجد دورات | 20 | 23.70 | 4.846 | -1.370 | 56 | 0.149 | غير دالة |
| | من دورة إلى أقل من 5 | 38 | 25.42 | 3.922 | | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | لا توجد دورات | 20 | 188.20 | 27.022 | -3.605 | 56 | **0.001 | دالة |
| | من دورة إلى أقل من 5 | 38 | 215.45 | 27.993 | | | | |

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال النتائج في جدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو البعد المعرفي، وبعد إدارة الحالة، والبعد المهاري، والدرجة الكلية للمقياس وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح من حصل على دورات تدريبية تتراوح ما بين دورة إلى أقل من 5 دورات تدريبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة في البعد القيمي والأخلاقي وفق متغير عدد الدورات التدريبية. ويتضح كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة في المرونة المهنية وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح من حصل على دورات تدريبية تتراوح ما بين دورة إلى أقل من 5 دورات تدريبية، مما يدل على أهمية الدورات التدريبية في رفع مستوى الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين الاجتماعيين

## ملخص لأهم نتائج الدراسة:

## الخاتمة والتوصيات:

يعد موضوع الكفاءة المهنية والتعرف على مستوياتها لدى الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات من المواضيع المهمة في تكوين الشخصية المهنية للأخصائي الاجتماعي، إذ تُبنى عليه الأطر المثلى للأداء المهني الفعّال للأخصائي الاجتماعي. ويرى الباحث أن التحديات والمشكلات التي تواجه الأفراد والأسر والمجتمع الذين يشكلون الركيزة الرئيسية لاهتمام الخدمة الاجتماعية قد تعددت وتعقدت وبرزت لها احتياجات اجتماعية وظهرت الحاجة إلى تلبيتها. ولذلك نجد أن الأخصائي الاجتماعي ذو الكفاءة العالية يساهم في مواجهتها والتغلب عليها أثناء العمل الاجتماعي. وفي هذا المسار تظهر أهمية التعرف على الكفاءات المهنية اللازمة، بحيث يساعد ذلك في عملية اختيار الأخصائي الاجتماعي القادر على تقديم المساعدة أو التدخل المهني. وأمام ذلك فالمنظمة الاجتماعية عليها إدراك دورها الرئيس في مساندة العاملين في مواجهة تدني مستوى الأداء المهني وتحديد العوامل التي تقف وراء نجاح الأداء المهني أو فشله في ممارسة العمل الاجتماعي في مجال الحماية الاجتماعية.

إن جودة الأداء المهني تعتمد إلى حدٍ كبير على كفاءة الأخصائيين الاجتماعيين المهنية في إدارة الحماية الاجتماعية،

وتركيز الباحث على هذه الفئة مهم جداً في العمل الاجتماعي بحكم تخصصهم وإعدادهم العلمي والعملي للتعامل مع حالات العنف الأسري. فقد أظهرت النتائج أن استجابات أفراد عينة الدراسة لأبعاد مستويات الكفاءة المهنية كانت مرتفعة وفقاً لمعايير ومحكات البعد المعرفي بمتوسط عام (3.99)، وبعد إدارة الحالة بمتوسط عام (3.80)، وبعد المرونة المهنية بمتوسط عام (3.92)، والبعد القيمي والأخلاقي بمتوسط عام (4.14)، ويعد الوصول إلى هذا الوضع نتيجة إيجابية محفزة تعكس مدى الاهتمام والوعي لدى العينة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى البعد المهاري للأخصائيين الاجتماعيين جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام (3.31)؛ وقد يعود ذلك إلى التفاوت بين أفراد عينة الدراسة في الإمكانيات، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية. وإجمالاً، من خلال مقياس الكفاءة المهنية بمستوياته المختلفة وأشكاله المتعددة للأخصائيين الاجتماعيين في إدارة الحماية الاجتماعية نرى بروز الارتفاع في الأداء المهني لديهم من خلال تأديتهم لواجباتهم المهنية بالصورة التي تمكنهم من تحقيق أهداف المنظمة في تقديم المساعدة.

وبالرغم أن الدراسة الحالية قد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة نحو أبعاد الكفاءة المهنية ككل أو أجزاء منها أو انعدامها، إلا أن ذلك لا يتعارض مع أهمية النتائج بشكل عام من ارتفاع في مستوى الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين الاجتماعيين، حيث وجد الباحث أن البُعد القيمي والأخلاقي احتل المرتبة الأولى، يليها في المرتبة الثانية البُعد المعرفي، في حين جاء بُعد المرونة المهنية في المرتبة الثالثة، وجاء في المرتبة الرابعة بُعد إدارة الحالة، وفي المرتبة الأخيرة البُعد المهارى، ولكن هذا الترتيب لا يتنافى مع ما أظهرته استجابات أفراد العينة حول الكفاءة المهنية، وإنما هي متحققة ولكن بنسب متفاوتة، بل يعد اجتماعها مع بعضها البعض عاملاً مساعداً لقياس الأداء المهني وإدارته.

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بضرورة الاهتمام برفع الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين الاجتماعيين وذلك من خلال:

1. حث وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية على زيادة الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين؛ وذلك من خلال توفير البرامج التدريبية، وورش العمل، وإقامة حلقات النقاش في مجال الحماية الاجتماعية؛ لتنمية المعارف والقدرات المهارية؛ لتحقيق أفضل أداء مهني ممكن.
2. الاستفادة من التجارب الدولية في مجال الحماية الاجتماعية وتوظيفها بطريقة تساعد الأخصائيين الاجتماعيين على أداء مهامهم بفعالية عالية.
3. ضرورة الاهتمام بتبني مشروع تطويري للكوادر البشرية المباشرين لحالات العنف والإيذاء عند تطوير اللائحة التنفيذية لنظام الحماية من الإيذاء، خصوصاً في الجانب المهني، وعدم إغفاله؛ لأهميته أثناء الممارسة المهنية.
4. حث الأخصائيين الاجتماعيين على فتح قنوات اتصال مع أعضاء فريق العمل والقطاعات ذات العلاقة والمتداخلة مع إدارة الحماية الاجتماعية.
5. ضرورة بدء وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة مثل الجامعات، وهيئة التخصصات الصحية، وصندوق تنمية الموارد البشرية (هدف)، والجمعيات العلمية التخصصية في تبني برامج استحداث للشهادات المهنية المتخصصة والرخص المهنية في المجال الاجتماعي ودعمها، والعمل على اعتمادها للممارسين الاجتماعيين في مجال الحماية الاجتماعية كما هو متعارف عليه دولياً.
6. العمل على استقطاب الكفاءات من المتخصصين الاجتماعيين، وزيادة فرص التوظيف، بشكل يتناسب مع طالبي المساعدة في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.
7. التخفيف من الأعباء الإدارية التي قد تتسبب في الإعياء المهني بصورة تعوق العاملين في مجال الحماية الاجتماعي من أداء دورهم المهني في تقديم المساعدة.
8. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول الكفاءات المهنية وسبل تطويرها للأخصائيين الاجتماعيين في مجال الحماية الاجتماعية، بحيث تشمل بشكل أوسع إدارات الحماية الاجتماعية في القطاعات الأخرى.

## المراجع:

### أولاً- المراجع العربية


ابن منظور، أبي الفضل. (1993). لسان العرب. (المجلد العاشر). بيروت.

أبو العلا، تركي بن حسن. (2020). دور الأخصائي الاجتماعي في الحماية الاجتماعية للأطفال المعنفين من منظور خدمة الفرد: دراسة مطبقة على الأخصائيين الاجتماعيين بوحدات الحماية الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة الخدمة الاجتماعية*. العدد (63). المجلد (1). 287-354.

أبو النصر، مدحت. (2008). الاتجاهات المعاصرة في ممارسة الخدمة الاجتماعية الوقائية. الطبعة الأولى. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

الإدارة العامة للصحة النفسية والاجتماعية. (2016). دليل

السياسات والإجراءات الخاص بأقسام الخدمة الاجتماعية. الرياض.

البريدي، أحمد. (2005). محددات مهارات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب الجامعي من منظور طريقة تنظيم المجتمع في نطاق الممارسة العامة. بحث منشور. المؤتمر العلمي 18. القاهرة: جامعة حلوان. كلية الخدمة الاجتماعية.

البيرماني، كواكب صالح. (2016). الخدمة الاجتماعية وشبكات الحماية والأمان الاجتماعي آفاق مستقبلية. العراق: *مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية*. دار الأطروحة للنشر العلمي. المجلد (1). العدد (2). 29-45.

توفيق، أحمد حمدي. (2015). نحو نشر ثقافة التسويق الذاتي للدور المهني الممارس للأخصائي الاجتماعي بالمؤسسات الاجتماعية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*. المجلد (38). العدد (13). 2583-2667.

الجبوري، وداد. (2011). الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*. 5(8). 116-132.

الحاتمي، يوسف حماد. (2018). السمات الشخصية للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وعلاقتها بالكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية في محافظة جنوب الباطنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عمان.

الحربي، عبد الله بن محمد. (2009). جهود وزارة الشؤون الاجتماعية في مجال الحماية الاجتماعية. ملتقى العنف الأسري. جدة.

الحربي، مرام عبد الله. (2017). دور نظام الحماية من الإيذاء في تحقيق الوقاية من العنف الأسري. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف للعلوم الأمنية.

حمزة، أحمد إبراهيم. (2015). التخطيط الاجتماعي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدعجاني، هدية بنت عبيد. (2018). المعوقات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين بلجان الحماية والإيذاء في المستشفيات الحكومية: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية الآداب.

الربدي، سفيان بن ابراهيم. (2014). الكفايات المهنية الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمنطقة القصيم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*. العدد (25). مجلد (97). 97-141.

الردادي، عوض بنية. (2003). أنظمة الرعاية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

رشوان، عبد المنصف حسن. (2007). الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال النفسي والعقلي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

السروجي، طلعت مصطفى. (2013). إدارة المؤسسات الاجتماعية والإصلاح والتطوير. عمان: دار الفكر.

سلمان، فاضل حمد. (2010). الكفايات الإدارية في بعض المنظمات العامة العراقية: دراسة مقارنة بين الهيئة العامة للضرائب والشركات العامة للصناعات الكهربائية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*. 18(65). 52-71.

السنهوري، عبد المنعم. (2009). خدمة الفرد الاكلينيكية: نظريات واتجاهات معاصرة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

سيد، محمد أبو الحمد. (2011). متطلبات تطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بمؤسسات التعليم الأزهري قبل الجامعي في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة. جامعة حلوان، *مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية*. المجلد (3). العدد (31). 1178-1237.

السيد، ولاء. (2022). كفاءة الأخصائيين الاجتماعيين في تطبيق معايير جودة الدمج الاجتماعي لأطفال متلازمة أسبرجر بمراكز أصحاب الهمم من منظور طريقة تنظيم المجتمع. جامعة عجمان، *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*. المجلد (49). العدد (2). 31-56.

الشهري، جميلة بنت جازع. (2011). واقع ممارسة الاخصائيين الاجتماعيين الإكلينيكيين للعلاج الأسري. دراسة ميدانية مطبقة على الممارسين الإكلينيكيين في المستشفيات الرئيسية بمدينة الرياض.

الشهري، ريم بنت صالح. (2018). الكفايات المهنية للمرشدين الأسريين في مراكز الإرشاد الأسري دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه في الخدمة الاجتماعية. جامعة الملك سعود الرياض.

عبد الحميد، هناء محمد. (2007). متطلبات تطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمؤسسات الطبية. القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، كلية حلوان. *مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*. العدد (23). المجلد (2). 697-752.

عبد الفتاح، أماني محمد. (2009). نحو برنامج مقترح لتنمية المهارات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع حالات العنف الأسري. مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. العدد (26). العدد (2). 428-464.

عزام، منى عطية. (2013). إدارة المؤسسات الاجتماعية بيئة متغيرة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

عزوز، مرابط عياش. (2017). الكفاءة المهنية. دار اقرأ للكتاب.

علي، سهير محمد خيري. (2007). الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي بمدارس دمج المعاقين ذهنياً. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*. المجلد (2). العدد (22). 705-783.

العمرو، بدرية بنت سليمان. (2017). جودة الأداء المهني للأخصائية الاجتماعية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (64). 199-264.

العواودة، أمل بنت سالم. (2015). معوقات الممارسة المهنية لدى الأخصائيين الاجتماعيين في المؤسسات الطبية في مدينة عمان. *مجلة العلوم الإنسانية*. البحرين. العدد (26). 179-202.

عوض، ابتسام محمد. (1996). أثر برنامج التدريب في زيادة أداء الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس منطقة دبي التعليمية بالإمارات. جامعة القاهرة. كلية الخدمة الاجتماعية.

الغامدي، عادل علي. (2021). آثار نظام الحماية من الإيذاء في الحد من العنف الأسري في المجتمع السعود، دراسة في تحليل السياسات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض. جامعة الملك سعود.

الفايز، عبير بنت عبد الرحمن. (2019). معوقات رفع الكفاءة المهنية للمشرفات التربويات وسبل الارتقاء بها في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*. المجلد (3). العدد (20). 467-494.

فتوته، بلقيس عبد الرحمن حامد. (2017). السياسة الجنائية لمكافحة العنف الأسري في المملكة العربية السعودية. وزارة العدل. *مجلة العدل*. المجلد (19). العدد (50). 109-141.

الفقي، مصطفى محمد. (2008). تقويم الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في مجال رعاية الشباب الجامعي في ضوء بعض التغيرات المجتمعية والمهنية المعاصرة. القاهرة. *مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية*. العدد (19). المجلد (2). 225-268.

الفليتية، سامية بنت صالح. (2016). متطلبات تطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة. سلطنة عمان. جامعة السلطان قابوس.

فهمي، محمد. (2007). الخدمة الاجتماعية، التطور والطرق، والمجالات. الإسكندرية: دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.

القحطاني، خالد بن مناحي. (2018). دور جمعية التنمية الأسرية في الإصلاح الأسري بالإحساء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

القعيب، سعد بن مسفر. (2003). أسس نظرية ونماذج تطبيقية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

كرم الله، عطا آدم. (2018). دور الأخصائي الاجتماعي الطبي في تطبيق أساليب الممارسة العامة: دراسة تطبيقية على مستشفى الأمراض النفسية والعصبية التخصصي بالسلاح الطبي. كلية الدراسات العليا. جامعة النيلين.

اللويش، بشير علي. (2020). واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية الطبية والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين: دراسة مطبقة على المستشفيات الحكومية بحائل. الرياض. جامعة الملك سعود. *مجلة الآداب*. المجلد (32). العدد (3). 107-124.

المالكي، فهد بن أحمد. (2020). المعوقات التي تواجه تطبيق نظام الحماية من الإيذاء من وجهة نظر العاملين في إدارة الحماية الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*. المجلد (2). العدد (4). 135-148.

مبروك، سحر فتحي. (2001). تصور مقترح لتطوير عملية تقويم الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي. القاهرة، *مجلة الدراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*. العدد (11). 435-467.

مجمع اللغة العربية. (2011). المعجم الوجيز.

المحتسب، عيسى محمد. (2014). الرضا عن الأداء المهني وعلاقته بالكفايات الإرشادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرباط. جامعة محمد الخامس. كلية علوم التربية. شعبة علم النفس التربوي.

محمد، أحمد زكي. (2014). تقييم المهارات المهنية للممارس العام في المدارس المستقلة بالدوحة كأحد متطلبات

الكفاءة المهنية بالمجال المدرسي. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*. العدد (36). المجلد (13). 4593-4638.

محمد، هيثم سيد عبد الحليم. (2021). كفاءة الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمراكز الشباب. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*. العدد (22). 289-328.

محمود، خالد صالح. (2013). تقويم المهارات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مجال الحماية الاجتماعية، دراسة تقويمية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين مع المرأة المعنفة بمنطقة مكة المكرمة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة حلوان. المجلد (6). العدد (35). 2417-2484.

محمود، صفاء. (2016). تقويم الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بغرف الطوارئ في ظل تطبيق نظام الجودة الشاملة بالمستشفيات. مجلة الخدمة الاجتماعية. المجلد (56). العدد (2). 15-58.

الناجم، مجيدة محمد. (2017). الكفايات المهنية للاختصاصي الاجتماعي الطبي عضو فريق الرعاية التلطيفية: دراسة مطبقة على عينة من الأكاديميين المتخصصين في الخدمة الاجتماعية. *مجلة العلوم الاجتماعية*. الرياض: جامعة الملك سعود. العدد (2). 100-139.

النملة، علي بن إبراهيم. (2014). مواجهة الفقر، المشكلة وجوانب المعالجة. الرياض: المجلة العربية.

نهشل، مهام محمد؛ عبد الباقي، ريم فهد. (2021). الصعوبات والتحديات التي تواجه طالبات الخدمة الاجتماعية خلال التدريب الميداني في مؤسسات المملكة العربية السعودية التعليمية. *مجلة جامعة أم القرى*. المجلد (13). العدد (4). 1-22.

الهنائية، زعيمة بنت سيف. (2018). دور البرامج التدريبية في رفع الكفاءة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي. رسالة غير منشورة. كلية الآداب. سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2022). الإدارة العامة للحماية الأسرية.

الوزرة، عبد الله بن محمد. (1435). كفايات عمداء الكليات في الجامعات السعودية: برنامج لتطوير الأداء. رسالة دكتوراه غير منشور. الرياض: جامعة الملك سعود. كلية التربية.الرياض

يلي، نادر عبد الرزاق. (2018). تقييم واقع الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي: دراسة تقييمية مطبقة على الأخصائيات والأخصائيين الاجتماعيين في المستشفيات ومراكز الرعاية الصحية الأولية بمدينة مكة المكرمة. القاهرة: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة الخدمة الاجتماعية*. المجلد (7). العدد (59). 185-261.

## Arabic references:

Abdulfatah, Amani Mohammed. (2009). Towards proposal program for professional skills development of social workers in dealing with family violence cases. *Magazine of social work and humanitarian sciences studies*, Volume (2), issue (26).

Abdulhameed, Hana Mohammed. (2007). Requirements of professional performance development for social workers at medical institutions. Cairo: College of Social Service, College of Halwan, *Magazine of social work and humanitarian sciences studies*, Volume (2), issue (23), p. 697752-.

Abu Al-Alaa, Turki Bin Hassan, (2020). Role of social worker in social protection for violent children as per individual service view: applied study on social workers at units of social protection at Makkah Region. Social Works Magazine, issue (63), volume (1), p. 278354-).

Abu Al-Nasr, Medhat. (2008). Contemporary tendencies in practice of protective social service, 1st edition. Cairo: Nile Arabian Group.

Al-Amro, Badriyah Bint Sulaiman. (2017). Quality of professional performance for social worker at Princess Norah Bint Abdulrahman University. *Magazine of social work and humanitarian sciences studies*, issue (64), p. 199264-.

Al-Awawdah, Amal Bint Salem. (2015). Obstacles of professional practice at social workers in medical institutions at Amman city. *Magazine of Humanitarian Sciences*, Bahrain, issue (26), p. 179202-.

Al-Bermani, Kawakeb Saleh Himaid. (2016).

thesis), College of Arts, Sultanate of Oman: Sultan Qaboos University.

Al-Harbi, Abdullah Bin Mohammed. (2009). Efforts of Ministry of Social Affairs in field of social protection. Family violence Forum, Jeddah.

Al-Harbi, Maram Abdullah. (2017). Role of protection system from abuse in realization of prevention from family violence. Naif University for Security Sciences, (doctorate thesis).

Al-Hatimi, Youssuf Hammad. (2018). Personal characteristics of social workers and psychologists and its relation with professional competency and self one in Al-Batinah South Province (unpublished master thesis). College of Sciences & Arts. Nazwa University, Sultanate of Oman,

Ali, Suhair Mohammed Khairi. (2007). Professional performance of social worker at School of Mental Disables Integration. *Magazine of social work studies,* Volume (2), issue (22), p. 705-783.

Al-Jabouri, Wedad. (2011). Administrative competencies for heads of scientific departments in Colleges of Qadissiyah University as per their views. *Magazine of College of Education for Girls for Humanitarian Sciences,* volume (5), issue (8), p. (116132-).

Al-Luwaish, Basheer Ali. (2020). Reality of professional practice for medical social work and the faced difficulties as per view of social workers: applied study on government hospitals at Hail. Riyadh, King Saud University, *Arts Magazine*, volume (32), issue (3), p. 107124-.

Al-Malki, Fahad Bin Ahmed. (2020). Obstacles that face application of protection system from abuse as per view of staff in department of social protection at Makkah Region. Arab *Magazine for Science & Research Publication,* volume (2), issue (4), p. 135148-.

Al-Mohtasseb, Eisa Mohammed. (2014). Satisfaction of professional performance and its relation with Social work and networks of protection and social safety- future horizons. Thesis *Magazine for Humanitarian Sciences*: Thesis Scientific Publication House, issue (202). Iraq.

Al-Buraidi, Ahmed. (2005). Determinants of professional practice skills for social work in field of University youth care as perspective of community organizing in field of general practice. Published research. 18th scientific conference: Halwan University, College of Social Service.

Al-Daajani, Hadiyah Bint Obaid. (2018). Obstacles that face social workers at committees of protection and abuse in government hospitals: field study (master thesis), King Saud University, College of Arts.

Al-Faiz, Abeer Bint Abdulrahman. (2019). Obstacles of raising professional competency of educational supervisors and promotion methods in general education schools at Riyadh Region. *Magazine of Scientific Research in Education*, volume (3), issue (20), p. 467494-.

Al-Faqi, Mustafa Mohammed. (2008). Evaluation of professional performance for social workers in field of university youth care in existence of some contemporary community and professional variations. Cairo, Cairo *Magazine for social work,* issue (19), volume (2), p. 225268-.

Al-Filaitiyah, Samia Bint Saleh. (2016). Requirements of professional performance development for social workers in school field (unpublished master thesis), Sultanate of Oman, Sultan Qaboos University.

Al-Ghamdi, Adel Ali. (2021). Effects of protection system from abuse to reduce family violence in Saudi community, study in analysis of social policies. (unpublished doctorate thesis), Riyadh, King Saud University.

Al-Hanaeiyah, Zaeemah Bint Saif. (2018). Role of training programs in rasing professional competency for social workers in schools field (unpublished

and Social Sciences, Volume (49), issue (2), P. 3156-.

Al-Shehri, Jamilah Bin Jazie. (2011). Reality of clinical social workers practice for family therapy, applied field study on clinical practitioners at main hospitals at Riyadh city.

Al-Shehri, Reem Bint Saleh. (2018). Professional competencies for family guiders at Family Guidance Centers-field study- (doctorate thesis in social work), King Saud University- Riyadh.

Al-Wazrah, Abdullah Bin Mohammed. (1435). Competencies of colleges› deans in Saudi Universities: a program for performance development. (unpublished doctorate thesis), Riyadh: King Saud University, College of Education.

Arabic Language Complex. (2011). Al-Mujam Al-Wajeez. p. 173.

Awadh, Ibtissam Mohammed. (1996). Effect of training program in increased performance of social workers at Schools of Dubai Education Region at United Arab Emirates. Cairo University, College of Social Service.

Azoz, Morabet Ayash. (2017). Professional competency. Aqra Book House.

Azzam, Mona Attiyah. (2013). Management of social foundations- variable environment. Alexandria: Modern University Office.

Fahmi, Mohammed. (2007). Social work, development and ways, and fields. Alexandria: Al-Wafa Ladaina Printing & Publication House.

Fatutah, Balgees Abdulrahman Hamed. (2017). Criminal policy for prevention family violence in Kingdom of Saudi Arabia. Ministry of Justice, *Justice Magazine,* volume (19), issue (50), p. 109141-.

General Department of Mental & Social Health. (2016). Directory of policies and procedures related to sections of social work. Riyadh

Hamza, Ahmed Ibrahim. (2015). Social planning. Al-Massirah Publication & guiding competencies. (unpublished doctorate thesis). Rabat, Mohammed V University, College of Education Sciences, Department of Educational Psychology.

Al-Najem, Majeedah Mohammed. (2017). Professional competencies for medical social worker, a member of palliative care team: applied study on a sample of academic professionals in social work: Magazine of Social Sciences, Riyadh: King Saud University.

Al-Namlah, Ali Bin Ibrahim. (2014). Facing poverty, the problems and aspects of treatment. Riyadh: the Arab Magazine.

Al-Qaeeb, Saad Bin Mesfer. (2003). Theoretical bases and applied models. Cairo: Zahraa Al-Sharq Library.

Al-Qahtani, Khaled Bin Menahi. (2018). Role of Family Development Association in family reform in Ahsa. Naif Arab University for Security Sciences (unpublished master thesis).

Al-Rabdi, Sufyan Bin Ibrahim. (2014). Professional guided competencies at students guiders at Qassem Education Region in existence of some variables. *Magazine of College of Education,* issue (25), Volume (97), P. 97141-.

Al-Radadi, Awadh Binyah. (2003). Social care systems in Kingdom of Saudi Arabia. Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.

Al-Sanhouri, Abdulmonem. (2009). Clinical individual service: contemporary theories and tendencies. Alexandria: Modern University Office.

Al-Sarouji, Talaat Mustafa. (2013). Administration of social foundations and reform and development. Jordan: Al-Fikr House.

Al-Sayed, Walaa. (2022). Competency of social workers in application of social combination quality standards for children with Asperger syndrome Ashab Al-Himam Centers from view of community organizing way. Ajman University, Studies of Humanitarian

for Social Studies and Research. Issue (22), p. 289 -328).

Nahshal, Maham Mohammed; Abdulbagi, Reem Fahad. (2021). Difficulties and challenges that face female students of social work during field training at educational institutions in Kingdom of Saudi Arabia. *Magazine of Umm Al-Qura University,* volume (13), issue (4), p. 122-.

Rashwan, Abdulmonsef Hassan. (2007). Professional practice for social work in psychological and mental field. Alexandria: Modern University Office.

Salman, Fadhel Hamad. (2010). Administrative competencies in some general organizations at Iraq: comparative study between General Tax Authority and General Companies for Electrical Industries. *Magazine of economical and administrative sciences,* 18 (65), P. 5271-.

Sayed, Mohammed Abu Al-Hamad. (2011). Requirements of professional performance development for social workers at Pre-University Azhari Education Institutions in existence of some contemporary variables. Halwan University, *Magazine of social work studies*, Volume (3), issue (31), p. 11781237-.

Tawfiq, Ahmed Hamdi. (2015). Towards publication of self marketing culture for practiced professional role of social worker at social foundations. *Magazine of Studies in Social Work*, Volume (38), issue (13), p. (25832667-).

Yali, Nader Abdulrazeq. (2018). Reality evaluation of general practice for social work in medical field: applied evaluation study on social workers in hospitals and primary health care centers in Makkah: Egyptian Social Workers Association. *Magazine of Social Work*, volume (7), issue (59), p. 185261-.

## ثانياً– المراجع الإنجليزية

Belshaku, S. (2016). Role of social worker in national center for victims of domestic Distribution House.

Ibn Manthour, Abi Al-Fadhl. (1993). Lissan Al-Arab. Beirut: 10th Volume.

Karamallah, Atta Adam. (2018). Role of medical social worker in application of general practice methods: applied study on mental and neurological diseases specialist hospital at medical army. College of Postgraduate Studies, Al-Neelain University.

Mabrouk, Sahara Fathi. (2001). Proposal to develop process of professional performance evaluation for school social worker. Cairo, *Magazine of Studies in Social Work and Humanitarian Sciences*, issue (11), p. 435467-.

Mahmoud, Khaled Saleh. (2013). Evaluation of professional skills for social workers in field of social protection, evaluation study for social workers who employ with battered woman at Makkah Region. *Magazine of Studies in Social Work and Humanitarian Sciences,* Halwan University, issue (35), volume (6), p. 24172484-.

Mahmoud, Safa. (2016). Evaluation of professional performance for social workers at emergency rooms in existence of application of total quality at hospitals, *Magazine of Social Work,* volume (56), issue (2), p. 1558-.

Ministry of Human Resources & Social Development. (2022). General Department of Family Protection. General Department of Family Protection. hsrd.gov.sa.

Mohammed, Ahmed Zaki. (2014). Evaluation of professional skills for general practitioner in independent schools in Doha as one of professional competency requirements in schools field. *Magazine of Studies in Social Work,* issue (36), volume (13), p. 4593-4638.

Mohammed, Haitham Sayed Abdulhaleem. (2021). Competency of social workers who employ at youths centers. Magazine of College of Social Service

for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607. From http://opa.uprrp.edu/InvinsDocs/KrejcieandMorgan.pdf.

Mattison, M. (2000). Ethical decision-making: The person in the process. Social Work, 45(3), 201212-.

O'Hare, T., & Collins, P. (1997). Development of a valid scale for measuring social work practice skills. Research on Social Work Practice, 7, 228–238.Reeves, E. (2020). Family violence, protection orders and systems abuse: views of legal practitioners. Current issues in criminal justice, 32(1), 91110-.

Perosa, L., & Perosa, S., L. (2011). Evaluating supervisees' systemic core competencies with instruments for family guidance. *Journal of Marital and family Therapy,* 36, 126143-. Reprinted with permission by Wiley-Blackwell.

Regehr, G., Bogo, M., Regehr, C., & Power, R. (2007). Can we build a better mousetrap? Improving the measures of practice performance in the field practicum. *Journal of Social Work Education,* 43, 327–344.

Schuuman, S. (2009). Preparation for practice: a survey of social workers perceptions of the effectiveness of their graduate curriculum for conflict resolution/ mediation practice parquets dissertations and theses. Section 0046. Part 0452 224 pages; [Ph.D. dissertation]. United States, New York City: University of New York; Publication Number: AAT3378635.

Secrri, Clarissa Sannaut and Others (2017). Intervening after violence «therapy for couples and families». Springer International Publishing. U.S.A.

Teasdale, Brent & Editors, Mindys Bradly (2017). Preventing crime and violence. Springer International Publishing. Switzerland. U.S.A.

Truitt, D. (2011). The Effect of training and Development on Employee Attitude as is relates to Training and Work Proficiency. Sage open, 1 (3).

violence. *European Scientific Journal,* 12(23).

Biddle, B. J. (1986). Recent Developments in Role Theory. Annual Review of Sociology, 12, 6792-. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.so.12.080186.000435

Bogo, M. (2010). Achieving competence in social work through field education. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

Bommel, M. V., Kwakman, K., Boshuizen, H. P. A. (2015). Employers' views on desirable theoretical knowledge qualities of newly qualified social workers: A qualitative *exploration. British Journal of Social Work,* 45, 1330–1348. doi:10.1093/bjsw/bcu006

Coulshed, V., & Orme, J. (2018). Social work practice. Bloomsbury Publishing.

CSWE. (2009). Advanced Social work Practice in Clinical Social Work. USA: Counsel of social work education.

De Cremer, D., Van Dick, R., & Murnighan, J. K. (2011). On social beings and organizational animals: A social psychological approach to organizations. In Social psychology and organizations (pp. 3546-). Routledge. Chicago

Drolet, J. (2016). Social development and social work perspectives on social protection. Abingdon: Routledge.

Ibrahim. Q., A. (2011). Determining the quality of professional performance of social workers. *Journal of Umm Al-Qura University for social sciences,* 3(1), Saudi Arabia.

Kam, P. K. (2020). 'Social work is not just a job': The qualities of social workers from the perspective of service users. *Journal of Social Work,* 20(6), 775–796. https://doi.org/10.1177146801731984810 9/

Kiefer, Leah. (2014). How Social Work Practitioners Evaluate their Practice. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/550

Krejcie, R. V. (1970). Determining sample size

Vathanoph & Thia-ngam. (2017). Competency Requirements for Effectve Job Performance in Thai Public Sector, Contemporary Management Research, Vol.3, No.1

Vitali, S. (2011). The acquisition of professional social work compe- tencies. Social Work Education, 30, 236–246.

Wang, Y., & Chui, E. (2017). Development and validation of the perceived social work competence scale in China. Research on Social Work Practice, 27(1), 91-102.

# جَماليَّاتُ التَّضَادِّ في شِعْر غَازِي القصيبيّ

# Aesthetics of Contronym in Samples of Ghazi Al-Qusaibi's Poetry

د. فوّاز بْنُ زَايدٍ الشّمريّ
أستاذ الأدب والنقد المشارك، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

**Dr. Fauwaz Zayed Alshammari**
Associate Professor of Literature and Criticism
College of Arts, University of Ha'il

(قُدم للنشر في 2022/10/07، وقُبل للنشر في 2022/11/10)

**الملخص**

تسعى هذه الدّراسة إلى الكشف عن جماليّات التّضادّ في نماذج من شِعر غازي القصيبيّ، وتجلية وظائفه الدّلاليّة في شِعره؛ انطلاقاً من إيمان الباحث بأنّ التّضادّ ليس محسناً بديعيّاً حسب، بل يضطلع بوظيفة دلاليّة؛ شأنه شأن سائر المحسّنات البديعيّة الأخرى. فالتّضادّ نسيج لغويّ يترجم نفسيّة الشّاعر، ومكنوناته الدّاخليّة، ويفصح عن شعورين مختلفين عاشهما الشّاعر، وإحساسين متضادّين مرّ بهما؛ وقد وجد في هذه البنية اللّغويّة المتعدّدة الأبعاد والدّلالات ما يفاجئ المتلقّي ويدهشه، ويهزّ مشاعره وأحاسيسه، ويدعوه إلى مشاركته آلامه وأحزانه، وأفراحه ومسرّاته. وقد اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى: مقدّمة، وتمهيد، ومبحثين، وانتهاءً بالخاتمة. وتحدّثت في التّمهيد عن جماليّات التّضادّ في النّقد القديم والحديث، وجاء المبحث الأوّل للحديث عن جماليّات التّضادّ في نماذج من شِعر غازي القصيبيّ، وذلك في مستوى الهمّ الذّاتي/ الشّخصيّ، وعرض المبحث الثّاني لجماليّات التّضادّ في القضايا العامّة. ثم الخاتمة الّتي أبرزت أهمّ النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة، أعقبها قائمة المصادر والمراجع الّتي أفادت منها.

**الكلمات المفتاحية:** التّضادّ، غازي القصيبيّ، الشّعر السّعوديّ المعاصر.

**Abstract**

This study seeks to reveal the aesthetics of contronym in samples of Ghazi al-Qusaibi's poetry, and to clarify its semantic functions in his poetry; This is based on the researcher's belief that the contronym is not only an embellishment but rather assumes a semantic function; Like all the other embellishments. Contronym is a linguistic structuring that translates the poet's psyche and his inner being and expresses two different feelings that the poet experienced, and two opposing feelings he went through. He found in this multi-dimensional linguistic structure and connotations something that amazes and surprises the recipient, shakes his feelings and emotional state, and invites him to share his pain, sorrows, joys, and pleasures. The nature of the research required dividing it into an introduction, a preface, two chapters, and a conclusion. In the preface, I talked about the aesthetics of contronym in old and contemporary criticism, the first topic talked about the aesthetics of contronyms in samples of Ghazi al-Qusaibi's poetry, as regards personal sorrow, and the second topic was to present the aesthetics of contronyms in general issues. Then the conclusion that highlighted the most important results of the study, followed by an index of sources and references that I benefited from.

**Keywords:** Contronyms, Ghazi Al-Qusaibi, Contemporary Saudi Poetry.

**المقدمة:**

يُعدّ أسلوب التّضادّ بنية لغويّة فاعلة في الكشف عن مشاعر الشّاعر وأحاسيسه وانفعالاته، وتجلية رؤيته تُجاه الإنسان والحياة والكون، وليست حِلية وزخارف لفظيّة. وقد حاولت هذه الدّراسة الرّبط بين هذه الظّاهرة اللّغويّة، وشبكة العلاقات النّفسيّة الّتي شكّلت ذات الشّاعر من جهة، وتوضيح رؤيته لما يمور حوله من قضايا ومشكلات، وكذلك بيان الرّؤى الفكريّة الّتي حملها أسلوب التّضادّ، ومن ثمّ تقديم رؤية فنيّة حاولت إعادة صياغة الواقع، وتشكيله فنيّاً من جهة أخرى.

وقد اتكأت الدّراسة على نماذج من المجموعة الشّعريّة الكاملة لغازي القصيبيّ، بالإضافة إلى ديوانه «حديقة الغروب»، واعتمدت -أيضاً- على المنهج الوصفيّ التّحليليّ، الّذي يرصد النّصوص الدّالة ويحلّلها، فضلاً عن المنهج الأسلوبيّ، الّذي يجلّي جماليّة التّضادّ، ووظيفته الدّلاليّة. وما شجّع الباحث على هذه الدّراسة أنّه لم يجد -في حدود اطلاعه- دراسة عالجت هذه الظّاهرة في شِعر غازي القصيبيّ بصورة مستقلّة.

أمّا الدّراسات السّابقة الّتي تناولت شِعر غازي القصيبيّ وحياته، فهي كثيرة، ومع ذلك لم يعثر الباحث على أيّة دراسة أكاديميّة تقاطعت مع دراسته، سوى دراسة « جماليات المفارقة في شعر غازي القصيبي» للدكتور محمد موسى الزين المنشورة في المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل في عام 2021/ المجلد 22/ العدد 1، وكذلك ما جاء لماماً في دراسة الباحثة: البندري معيض عبد الكريم الذّيابي، والموسومة بـ «الاستهلال في شِعر غازي القصيبيّ مقاربة نسقيّة تحليليّة» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردنّ، 1433هـ. وذلك أثناء حديثها عن» التّقابل» وهو: أن يكون للوحدات البنائيّة التّالية للاستهلال؛ دلالة مخالفة له، وتتضادّ معه جزئيّاً أو كليّاً. وقد استشهدت الباحثة على ذلك بقصيدة» أغنية» الّتي لم يتعرّض لها الباحث.

**التّمهيد:**

التّضادّ أحد الأساليب البلاغيّة المهمّة، ولاسيّما في النّصّ الشِّعريّ؛ إذ يشكّل جزءاً من البُنى الإيقاعيّة الدّاخليّة من جهة، بالإضافة إلى دوره الفاعل في الكشف عن البنية الفكريّة والنّفسيّة للمبدع من جهة أخرى، فهو، إذن، ذو بعد معرفيّ وجماليّ في الآن ذاته. ولعلّ أدقّ تعريف للتّضادّ -من بين تعريفات القدامى- عند البحث هو تعريف أبي الطّيّب اللّغويّ (ت: 351هـ)؛ إذ يقول: «والأضداد جمع ضدّ، وضدّ كلّ شيء ما نافاه، نحو: البياض والسّواد، والسّخاء والبخل ...، وليس كلّ ما خالف الشّيء ضِدّاً له، ألا ترى أنّ القوّة والجهل مختلفان، وليسا ضدّين، وإنّما ضدّ القوّة الضّعف، وضدّ الجهل العلم، فالاختلاف أعمّ من التّضادّ؛ إذ كلّ متضادّين مختلفان، وليس كلّ مختلفين ضدّين» (أبو الطّيّب اللّغويّ، 1963: 1/1).

أمّا النّقّاد المحدثون فقد أولوه عناية خاصّة، واهتمّوا به اهتماماً بالغاً؛ نظراً لأنّه أكثر البنى اللّغويّة انتشاراً في الخطاب اللّغويّ، ووسيلة تعبيريّة تزيد الصّورة وضوحاً، فالثّنائيّات الضّديّة «نوع من العلاقة بين المعاني، بل ربّما كانت أقرب إلى الذّهن من أيّ علاقة أخرى، فمجرّد ذكر معنى من المعاني، يدعو ضدّ هذا المعنى إلى الذّهن، ولاسيّما بين الألوان؛ فذكر البياض يستحضر في الذّهن السّواد ...، فعلاقة الضّديّة من أوضح الأشياء في تداعي المعاني» (أنيس، 1965: 179) فهذه العلاقة تعمل -أيضاً- على إثارة الذّهن وتنشيطه، واستنفاره لمواجهتها، ومن ثمّ يحقّق اتّصالاً فعّالاً مع النّصّ المدروس. وسرّ هذا الأسلوب اللّغويّ يتمثّل في «خلق غرابة، أو خرق عادة؛ بتصوير حركة معيّنة في الانتقال من نقطة إلى أخرى تضادّها، وتوضيح توتر بينهما» (الطّرابلسيّ، 1981: 121) فضلاً عن أنّه خروج عن مألوف اللّغة وانزياح تعبيريّ عمّا يتوقّعه المتلقّي، يثير فيه الدّهشة والاستغراب والرّغبة.

وتحوّل التّضادّ -في النّقد الغربيّ الحديث- إلى «مبدأ من المبادئ الحاسمة في التّحليل البنيويّ؛ حيث كثر الحديث لدى كلود ليفي شتراوس (Claude Levi Strauss) وأتباعه، الّذين... يروا في التّضادّ نمطاً من أنماط رؤية العالم» (عصفور، 2016: 279) ومن ثمّ فقد توسّع هذا المفهوم؛ حتّى بات يشمل «جميع أشكال المغايرة والتّمايز بين الأشياء في اللّغة، وفي الوجود» (أبو ديب، 1987: 45).

فالتّضادّ، إذن، ضرورة فنيّة، وليس محسناً معنويّاً حسب، لأنّه يكشف عمّا يمور داخل المبدع من صراعات، وعلاقات متنافرة؛ يسعى المتلقّي إلى اكتناهها، وكشف أسرارها.

## المبحث الأوّل: بنية التّضادّ في المستوى الذّاتيّ

ويتمثّل في تصوير وإبراز ما اعتور ذات الشّاعر من آلام وآمال، وما أحسّت به من فرح، وحزن، وما عانته من حوادث الأيّام، ونوائب الدّهر فـ «العكوف على النّفس، وتحليلها» (هدّارة، 1963: 174)؛ يعمّق إحساس الشّاعر بذاته من جهة، ويزيد من تفاعله مع ما حوله من عناصر الكون والحياة من جهة أخرى. وتظهر فاعليّة التّضادّ في هذا المحور بشكل واضح، وجليّ في شِعر القصيبيّ. ومن نماذج ذلك قوله: (القصيبيّ، 2007: 13-18).

أَمَا مَلَلتَ مِن الأَسفارِ.. مَا هَدأتْ

إلّا وألقَتكَ في وَعْثـــاءِ أَسْفارِ

...

أَمَا تَعِبتَ مِن الأَعداءِ .. مَا بَرحوا

والصَّحبُ؟ أَينَ رِفاقُ العُمرِ؟ هَل بَقِيتْ

سِوى ثُمالةِ أيّامٍ ... وتَذْكارِ؟

...

وأنتِ! يا بِنتَ فَجرٍ في تَنفّسه

مَا في الأُنوثةِ ... مِن سِحْرٍ وأَسْرارِ

مَاذا تُريدينَ مِنّي؟! إنَّني شَبَحٌ

يَهيمُ مَـا بَينَ أَغلالٍ ... وأَسْوارِ

هذي حَديقةُ عُمْري في الغُروبِ .. كَما

رَأيتِ ... مَرْعى خَريفٍ جَائعٍ ضَارِ

...

يا عالِمَ الغَيبِ ! ذَنْبي أَنتَ تَعرفهُ

وأَنتَ تَعلمُ إعلاني ... وإسْراري

وأَنتَ أَدْرى بإيمَانٍ مَننتَ بهِ

عليّ ... ما حَدَشتْهُ كُلُّ أَوزَاري

لقد استغلّ الشّاعر طاقات التّضادّ الّتي توافرت –في هذا النّصّ– للتّعبير عن حزنه الشّديد؛ لشعوره بدنوّ أجله، واقتراب نهايته في هذه الدّنيا؛ إذ ينعى نفسه قبل موتها بالفعل. فلمّا بلغ الخامسة والسّتين من عمره سئم الحياة وملّها؛ لكثرة أسفاره، وارتحاله في جنبات الأرض، فما أن يهدأ لحظة إلّا وألقته في وعثاء سفر جديد. فجاء التّضادّ بين لفظتي (هدأت)، و(ألقتك)؛ ليبيّن كثرة أسفاره، وَضرْبه في أقطار الأرض؛ شرقاً وغرباً، وشمالاً وجنوباً من جهة، وأنّ تعبه، وضجره، وضيقه ناجم عن كثرة السّفر والتّرحال من جهة أخرى؛ لما ترتّب عليه من تبعات وواجبات أثقلت كاهله، وناء بها؛ إذ لم تكن –في معظمها– للنّزهة، والاستجمام والتّرفيه ... وقد ألحّت فكرة الرّحيل على القصيبيّ، فجعلها بؤرة دلاليّة خصبة، وسعى إلى تكرارها (العمريّ، 2018: 15).

وتشكّل الثّنائيّة الضّديّة، أو التّضادّ الحادّ بين كلمتي: (الأعداء)، و(الصّحب) بنية داخليّة، تكشف عمّا يضمره له بعض النّاس من بغيضة وشحناء، وضغائن، في الوقت، الّذي لم يبقَ حوله من الأصدقاء إلّا قلّة قليلة، وربما أدار له بعض من كان يعدّهم رفاق العمر ظهر المجنّ؛ كما يفيد الدّال (أين رفاق العمر؟)، فقد انفضّ من حوله الكثير منهم، ولاسيّما بعد أن مضت أيّام الشّباب، ولم يبقَ من العمر إلّا ثُمالة أيّام، وبعض الذّكريات.

وتأتي المفارقة بالطّباق/ التّضادّ في قوله: (وأنتِ: يا بنتَ فَجرٍ في تَنفّسهِ)، وقوله (هذي حديقةُ عُمْري في الغُروب)؛ لتبرز التّناقض الحادّ بين الشّاعر المحبّ، الّذي أضحى شيخاً كبيراً/ إنّني شَبَحٌ/ وبين محبوبته الّتي مازالت غضة الإهاب، ساحرة الجمال. فعبارته (إنّني شَبحٌ) تحمل في طيّاتها صراعات نفسيّة ووجدانيّة؛ توقاً إلى المحبوب، وشوقاً إليه، ورغبة في التّواصل معه، ولكن ثمّة ما يعيق ذلك، كما أنّ في عبارته (يا بنتَ فَجْرٍ في تَنفُّسهِ) ما يثير تلك الرّغبة، ويحرّك ذلك الشّوق والحنين، فإذا كان ثمّة اندفاع وتحرك من قبل المحبوبة، فهناك إعراض، وإدبار من قبل المحبّ.

ويأتي التّضادّ بين لفظتي (إعلاني/ إسراري) إيماناً منه بعلم الله –عزّ وجلّ– بما يعلنه الإنسان من عمل، وقول، وفعل، وما يسرّه من ذلك، وكذلك تأكيد تقصيره في جنب الله تعالى، وهذا الإيمان، والاعتقاد والإقرار، والتّأكيد ينسجم مع بنية النّصّ الداخليّة، والسّطحيّة القائمة على رثاء النّفس، ونعي الذّات قبل موتها الحقيقيّ.

ويقول من قصيدة بعنوان «شباب» (القصيبيّ، 1987: 65-66)

«شبابْ»!!

ويطرق شيخ نحيلٌ كئيبْ

ويهمس «ليت الشّباب يعود»

وتلمسُ امرأةٌ شَعرها

وقد بيّضتهُ السّنين الطّوال

وتفلتُ مِن عينها دمعتان

تقولان «ليت الشّباب يعود

...

وفي الحيّ جارتنا تختفي

وراء السّتار

تخاف ... تفاجئها أمّها

وأنساب كيلا يراني أحد

وأرنو إليها

وترنو اليّ

وتَبقَى حكايتُنا نظراتْ

ينهض النّصّ المتقدّم على بنية التّضادّ، وتشكّل بؤرته المركزيّة (المرأة) الّتي تنساب في ثنايا النّصّ، وتنبعث منها حركته؛ حيث تمثّل المرأة الّتي تقف إزاءه الشّباب والنّضارة، والحسن والجمال

والبهاء/ شبابْ/ في حين يجسّد الشّاعر مرحلة الشّيخوخة بما تنطوي عليه من: ضعف وهزال، ووهن في الجسد والرّغائب، وشعور بدنّو الأجل، واقتراب المرء من الموت والفناء؛ إدبار عن الدّنيا، وإقبال على الآخرة/ ويطرق شيخ نحيلٌ كئيب/ وفي هذا العمر يكثر التّمنّي لعهد الصِّبا، ويتردّد على لسان الشّيخ/ ليتَ الشّبابَ يعودُ/ ويشعر بقسوة الحياة ومرارتها، ويتعمّق الإحساس بالأسى والحزن في قلبه عندما يجد أمامه امرأة تحسس شعرها، الّذي بيّضته السّنون الطّوال، فتدمع عيناها حزناً وأسىً، ولوعة ووجداً، مُناجية نفسها ساعتئذٍ/ ليتَ الشّبابَ يعود/

وتكاد نفسه تنفطر، وقلبه يشظّى عندما يرنو إلى جارته الّتي مازالت غضّة الإهاب، ريانة الشّباب/ وأرنو إليها/ ويقول في نجوة منها: ليتَ الشّباب يعود/ وترنو إليه في شفقة وعطف، وتقول في نفسها: شيخ نحيل كئيب، قد بيّض شَعره السّنون الطّوال، فيشعر –حينئذٍ– بالخجل والحسرة، فينساب كيلا يراه أحد، وبذلك تغدو العلاقة بينهما مجرّد نظرات/ وتبقى حكايتنا نظرات/ شابّة ممتلئة نضارة وحسناً، وشيخ نحيل كئيب.

لقد كشفت بنية التّضادّ القائمة على مفردتي شباب/ وشيخ حالة الحزن والأسى، واللّوعة والتّحسر، الّذي انتاب الشّاعر، ومزّق نياط قلبه، وقطّع مجامع مشاعره وأحاسيسه وعواطفه، وعمّق هذه المشاعر، وزاد لهيبها، فكأنّها جمر الغضا؛ عندما صوّر الشّاعر نفسه/ وأرنو إليها/ في قمة الضّعف والوهن، ولسان حاله التّمنّي حسب، بينما الآخر/ الفتاة الّتي تخاف مفاجأة أمّها لها/ تخاف ... تفاجئها أُمّها/ ترنو إليه بشفقة وعطف؛ ترثى حاله/ شيخ نحيل كئيب/ فيحس –عندئذٍ– بالحرج، فينساب كيلا يراه أحد، وتبقى حكايتهما نظرات فقط.

ويقول من قصيدة معنونة بـ «نحن»: (القصيبيّ، 1987: 104–105)

أنا؟ من أنا يا أصدقاءْ؟

أنا عند بعضكم الملاك ... وعند

بعضكم الرّجيمْ

وإذا ظهرتُ رأيتُ بسمَتِكم

تضيء على الوجوهْ

وإذا مَضيتُ سمعتُ همساً

من ورائي كالسّيوفْ

لا تخجلوا أنا مثلكم

أحيا وأبسم في الوجوه لكي

أمزقُ في الظهورْ

أنا مثلكم عبد النّفاق

يا ليتني أقوى على تحطيم

أوهام الحياهْ

لكنّني – والطّين ملء دمي–

أحنّ إلى الوحولْ

أَخشَى الكبار ... أثور في وجه الصّغارْ

...

أنا مثلكم ... أبكي وأضحك

حين تأمرني الظّروف

يمثّل هذا النّصّ رؤية، أو فلسفة اجتماعيّة، أو وجهة نظر على الأقل، يقدّمها الشّاعر تجاه نفسه من ناحية، ورؤيته للآخرين، وطريقة تعاملهم مع بعضهم بعضاً من ناحية أخرى. فبعض النّاس يرى فيه الملاك الجميل، نقي السّريرة، لين الجانب، محمود العشرة ...، وبعضهم يرى فيه الشّيطان الرّجيم، لا تؤمن بوائقه، ولا يركن إليه، يوقظ الفتن بين النّاس ... اتّكأ الشّاعر –في التّعبير عن وجهة نظره– على بنية التّضادّ من خلال لفظتي: (الملاك، الرّجيم) اللّتين صوّرتا واقع الحياة المعيش بكلّ تناقضاته وإشكاليّاته الاجتماعيّة.

ويتعمّق هذا المعنى من خلال التّضادّ التّركيبيّ بين الجملتين الفعليتين: «وإذا ظهرتُ رأيتُ بسمتكم، تضيء على الوجود/ وإذا مضيتُ سمعتُ همساً/ من ورائي كالسّيوف» فجملة ظهرتُ ...، تجلّي حسن طوية الشّاعر، ونقاء نفسيّته، فالشّاعر يحسن الظّن بالنّاس، ولا يرى غير بسمتهم الّتي تضيء الوجوه، وهنا فإنّ الشّاعر غير معنيّ بالبحث عمّا في دواخل النّاس، والكشف عمّا في بواطنهم، لا عن غفلة وسذاجة، بل لأنّه يحسن الظّن بهم. أمّا جملة «وإذا مضيت سمعت همساً...»؛ فإنّها تكشف عن سوء ما يضمرونه، وتجلّي ما يسرونه؛ وذلك حينما يمضي عنهم؛ حيث يطلقون ألسنتهم في ذمّه، ونهش لحمه، ومن ثمّ لا يحفظون غيبته، والذّب عنه.

والشّاعر ليس في نجوة عن بعض السّلوكيّات المتناقضة/ أنا مثلهم عبد النّفاق/ لا يقوى على تحطيم أوهام الحياة/، فهو مزيج من الملائكة والشّياطين، فهذا خاصيّة من خصائص الإنسان، فقد يسمو ويطهر ويصفو؛ حتّى يفضل الملائكة، وقد يدنو ويسفّ ويهبط؛ حتّى يلحق بالشّياطين والمردة من الجنّ. فالشّاعر، إذن، أمشاج من هذا وذاك؛ يخشى الكبار ويخافهم، رياءً ونفاقاً، وربّما يخافهم حقيقة، ويثور في وجه الصّغار؛ لأنّه

يقوى عليهم، وفي مقدوره أن ينال منهم، وأيضاً فإنّه- شأنه شأن الأصدقاء- يبكي ويضحك؛ حين تأمره الظّروف، وتملي عليه المواقف، ولا شكّ في أنّ هذا التّناقض، الّذي كشف عنه الشّاعر في سلوكياته مع الآخرين من جهة، ومع نفسه من جهة أخرى؛ جلّته بنية التّضادّ اللّغويّ في جملتي «أخشى...، أثور...» فعلاقته مع الآخر مبنيّة على الخشية تارة، والثّورة تارة أخرى، والتّظاهر بالبكاء أحياناً، والضّحك أحياناً أخرى. فالشّاعر غير متصالح مع نفسه -على الأقلّ- كما يتبدّى في السّياق الشّعريّ: «أخشى .../ أنا مثلكم.../ حين تأمرني...»

ويقول من قصيدته الموسومة بـ «معركة بلا راية»: (القصيبيّ، 250: 1987- 255)

أنا بجوار مدفأتي

وأبوابي

تداعبها أيادي الرّيح ... تفتحها وتغلقها

...

وفي الطّرقات يعوي اللّيل ...

تعوي الرّيح ... يعوي عالم الغاب

وينهمر الأسى كالنّهر

فوق سكينة البشرِ

فيجرفها .. ويُغرقها

...

أحسّ بأنّ أيامي

كهذي اللّيلة الحمقاء

عاصفة بلا مَعنى

صراعٌ دونما غايةْ

ومعركة بلا راية

...

تبدأ كلما قلتُ انتهت

...

رأيت الحبّ لا يُعطى

ولكن يُشترى

ويزمجر الشّاري على البائعْ

تتحدّث هذه القصيدة عن عالم الغاب، والأسى المنهمر مع الأمطار، وعواء اللّيل، وأيادي الرّيح تعبث بالأبواب «ومن هذا الجوّ الكئيب يدخل الشّاعر إلى الحديث عن ذاته المغتربة المستوحشة» (آل كَزار والدّخيلي، 2007: 3) فَكَمْ من الأوقات تمرّ على المغترب يسكن فيها جسده، وتصبح حركته بطيئة جدّاً، وتثقل كاهله الهموم والأحزان، وتتملّكه الذّكريات وينتابه الحنين، ويلهبه الشّوق واللّهفة/ أنا بجوار مدفأتي/ ولكنّ القلب منشغل، والفكر قلق ومضطرب، والذّهن تصطرع فيه الأفكار/ وأبوابي/ تداعبها أيادي الرّيح ... تفتحها تغلقها. ومن ثمّ فقد جسّدت اللّفظتان المتضادّتان «تفتحها، تغلقها» حالة الذّات المغتربة مكانيّاً ونفسيّاً، وكشفت عن صعوبة التّأقلم مع المحيط الاجتماعيّ والمكانيّ لدى شاعر تسكنه البادية، وتعيش في أعماقه النّخلة، فشعور الشّاعر بالاغتراب شعور قاسٍ ومضن سواء إن «رفض واقع مجتمعه، أم أنّ مجتمعه هو الّذي رفضه» (النّوري، 1979: 32).

ويمعن الشّاعر في تصوير حالة النّفي أو الطّرد/ الاغتراب الاجتماعي/ ولاسيّما في البيئة الّتي تتنافر مع بيئة الشّاعر، من حيث العادات والتّقاليد، والأعراف والقيم، ففي البيئة الجديدة/ رأيتُ الحبّ لا يعطى/ ولكن يشترى/ فهو كالسّلع الّتي تباع وتُشترى، فحتّى القيم المعنويّة تتشيّأ في هذا المجتمع، فتصبح قابلة للبيع والشّراء، وهذا ما أبان عنه التّضاد بين «لا تعطى، ولكن تشترى» فقد تضمّن الفعل «يعطى» معنى يُباع. ولا غرو في ذلك فكلّ شيء في هذه الحضارة الجديدة المفلسة يخضع لحركة البيع والشّراء، فالقوانين الاقتصاديّة تتحكّم في مصير الحياة؛ « لإبقاء الفقير في فقره، والغنيّ في الوضع، الّذي اغتصبه» (رجب، 1986: 82).

فالعلاقة بين النّاس في ظلّ هذه الرّوابط الاقتصاديّة، والمصالح الماديّة؛ علاقة لا دفء فيها ولا روح، ولا مودّة ولا حبّ، يزمجر الشّاري على البائعْ/ ففي هذه الجملة القائمة على التّضادّ تلخيص لطبيعة الحياة في الحضارة الغربيّة القائمة على المنفعة والخسارة من جهة، ورؤية نقديّة لموقف الشّاعر منها، وما ينتابه من مشاعر الخوف والقلق، والثّورة والتّمرّد من جهة أخرى، فالشّاعر من أولئك الجيل، الّذي عانى مرحلة التّحوّل الحضاريّ، وما صاحبه من قهر وظلم وجور، وشعور بالتّنافر الحادّ بين حضارتين: حضارة غربيّة لا روح فيها، وحضارة شرقيّة متخلّفة ماديّاً.

## المبحث الثّاني: بنية التّضادّ في المستوى الجمعي

لا شكّ في أنّ الشّاعر لا ينفصل -بأيّ حال من الأحوال- عن الهموم العامّة، بل يتوقّف عندها مليّاً؛ يقدّم فيها وجهة نظره، ورؤيته الفنيّة التّنبّؤيّة، فالقصيدة الّتي تتفجّر من أعماق الشّاعر تمتح -في نهاية المطاف- من صميم الحياة، وتنبثق من المشاعر والعواطف والأحاسيس الّتي لها تماسّ عميق مع الذّات الإنسانيّة

أيضاً، فعالم الذّات الشّاعرة تنفتح على عوالم الآخرين، وتتقاطع معهم، وتتصادى مع همومهم وآلامهم، وفرحهم وسرورهم، وتجسّد أحلامهم، وتعبّر عن آمالهم، وتمدّهم بالشّجاعة؛ من أجل إعادة تشكيل الواقع. ولم يكن القصيبيّ إلّا واحداً من أولئك الشّعراء، الّذين أخذوا على عاتقهم تجلية أعماق النّفوس، والكشف عن القوى الفاعلة في ذواتهم، وتحريك السّاكن فيها، وإشاعة المحبّة والسّلام، والعدل والرّحمة والفضل في جنباتها. وهم يكشفون -كذلك- سرّ السّحر والجمال، ويصوغون ألحان الغرام الخالدة: (القصيبي، 1987: 35)

ولولا مسامعنا المرهفات

لما باح عودٌ بأنغامِهِ

ولولا عيونٌ تحبُّ الجمال

لما فاض سحرٌ بإلهامِهِ

ولولا ابتساماتنا في المساء

لضاق بوحشة إظلامِهِ

ومن يتأمّل شِعر القصيبيّ، يجد أنّه قد وظّف بُنى التّضادّ في شِعره في القضايا العامّة، والهموم الّتي تمسّ الجوانب الإنسانيّة؛ حيث شكّلت هذه المناحي هاجس الشّاعر، ورؤيته الذّاتيّة، يقول في قصيدة بعنوان «في شرقنا»: (القصيبيّ، 1987: 196)

في شرقنا مازالتِ الجموعْ

تؤمن بالدّموع

بدمعةٍ عند الرّحيلْ

ودمعتين للّقاءْ

يتحدّث الشّاعر في هذا المقطع عن إحدى العادات الاجتماعيّة في الحضارة الشرقيّة، والمتعلّقة بلحظة الرّحيل الّتي يذرف فيها المودِّع الدّمعة أثناء سفر المودَّع؛ حزناً على فراقه، وأسى على رحيله، يذرف دمعة واحدة، لا دموع كثيرة؛ خشية ألّا يثير نفس الرّاحل، ويشعل أشجانه، بينما يذرف دمعتين، أو دموعاً كثيرة فرحاً باستقباله، وحفاوة بمجيئه. وليس بخافٍ أنّ التّضادّ جاء في كلمتي «الرّحيل، واللّقاء»، إذ جسّدتا عادة اجتماعيّة مازالت متوارثة إلى هذه الأيّام، وإن كانت مقبولة، ولا شين فيها؛ لأنّها تُعبّر عن شعور مرهف، وإحساس دقيق، وطبيعة مركوزة في النّفس الإنسانيّة، ومع ذلك فإنّ الشّاعر ينتقدها بطريقة غير مباشرة، ولعلّ ذلك يعود إلى أن الدّمعة تثير أشجان الشّاعر، وتلهب مشاعره من جهة، وربما؛ لأنّه وجد فيها بعض النّفاق والريّاء من جهة أخرى.

ويقول في قصيدة بعنوان «الموت وجلاجل؟»: (القصيبيّ، 1987: 590-591)

يا صغيراتُ! يلتقي ذات يومٍ

في رحاب الرّدى جبانٌ وباسِلْ

يلتقي السّائر المغذّ ... ومن سارْ

وئيداً .. كلّ الدّروب حبائل

يلتقي الطّفل في القصير من العمر..

وشيخٌ مضعّن الرّوح ناحل

ما ارتوى الطّفل بالحليب ولا الشّيخ

رواه طوافه بالمناهل

تتلاشى الحياة فهي سرابٌ

عن هذا وعند ذاك مُخاتِل

يا صغيراتُ ... ليس عند اللّيالي

بعد طول العناء إلّا المقاتِل

اللّقاء مع الموت أمر لا مفرّ منه، وتلبية دعوته حتميّة، سواء أكان ذلك من قبل الجبان أم الباسل، الصّغير أم الكبير، السّائر المغذّ، أم مَن سار وئيداً، الطّفل الغضّ الإهاب أم الشّيخ المضعّن الرّوح؛ النّاحل الجسد، فهذا ما يعزيّ المرء، ويدعوه إلى التّحلي بالصّبر، والرّضا بقضاء الله وقدره من جهة، وإحساس بالعجز أمام الموت، والتّسليم لسلطته من جهة ثانية فـ «الأرق النّاجم عن الموت، وما يحوطه من جدل؛ لا يعرف الكلل أو الملل» (محمود، 2003: 11). وقد جلّى التّضادّ – في هذا النّصّ- رؤية الشّاعر للموت، ففي رحابه الواسع يلتقي/ جبان وباسل/ فلا يستطيع أحدهما أن يفرّ من قبضته، ولا ينجو من سلطته، تسليم مطلق، ورضى كامل، يستوي عنده (الموت) الجبان والشّجاع؛ عدالة مطلقة، ومساواة كاملة.

ويمضي الشّاعر بالحديث عن الموت معزيّاً أهل الضّحايا، ومواسياً لهم في مصابهم الجلل/ يلتقي السّائر المغذّ ... ومن سارْ/ وئيداً... كلّ الدّروب حبائل/ معتمداً على المشهد الحركيّ من خلال بنية التّضادّ/ السّائر المغذ/ ومن سار وئيداً/؛ إذ وضع الشّاعرُ المتلقّي أمام مشهد مفعم بالحركة والحياة، وجعله مواجهاً للقطة سينمائيّة تمرّ أمامه، وهو مسمّر النّظر، محدق العينين، مطلق العنان لخياله الواسع، وهو يشاهد النّاس تسير زرافات ووحداناً إلى رحاب الموت، وتحط الترّحال في ساحاته، فالكلّ ميّت لا محالة، وإن طالت سلامته، أو أسرع أجله، فاللّقاء مع الموت حتميّ، وإن اختلف الزّمان والمكان، وتنوّعت الأسباب.

إنّ الموت لا يفرّق بين صغير في العمر، ولا بين شيخ كبير طاعن في السّن، فهما أمام هذا القدر المحتوم سواء/ يلتقي الطّفل في القصير من العمر/ وشيخ مغضّن الرّوح ناحل/ ما ارتوى الطّفل بالحليب ولا الشّيخ/ رواه طوافه بالمناهل/ تتلاشى الحياة فهي سراب/ عن هذا وعند ذاك مُخاتِل/، ومن ثمّ فقد جاء التّضادّ بين كلمتي (الطّفل، الشّيخ)؛ ليجلّي هذه المساواة المطلقة أمام الموت، والعدالة الإلهيّة –المتناهية بالعدل– بالحكم على كلّ ذي روح بالفناء؛ لذا فهذا مدعاة إلى التّأسّي والصّبر، والرّضا والتّسليم بقضاء الله وقدره، وعدم الجزع والقلق والخوف.

يقول من قصيدة موسومة بـ «حواء العظيمة»: (القصيبيّ، 1987: 611–613)

أنت السّعادةُ الكآبهْ

والوجد حُبّك والصّبابَهْ

منكِ الوجودُ يعبُّ فرحتَهْ

ويَسْتدنِي شَبابَهْ

...

تبقين أنتِ ويذهبون

إذا الصّباح جلا ضبابه

تبقين أنتِ ويذهبون

ذُبابةً تتلو ذبابهْ

أوحيتِ للشّعراءِ ماكَتبُوا

فخلّدتِ الكتابهْ

وهمستِ للخطباءِ.. فارتجلُوا

البَديعَ في الخطابهْ

...

ضلّ الأُلى حسبوكِ جسماً

لا يملُّون اغتصابهْ

وضجيعةً مسلوبةَ الإحساس

طيّعةَ الإجابهْ

وذبيحةً نُحِرت ليأتي

الذّئبُ منها ما استطابه

وبضاعةً في السُّوق باعتها

العصابةُ للعِصابهْ

تَبقينَ أنتِ فقهقهي

ممّا يدورُ بِبالِ غابهْ

شكّلت المرأة ثيمة رئيسة في الشّعر العربيّ القديم منه، والحديث على حدّ سواء، فقد تغنّى الشّعراء بالمرأة؛ جمالها وحسنها، ودورها في الحياة، ومكانتها وأهميّتها، إنْ كانت أمّاً وأختاً، وزوجة وحبيبة، كما اتّخذ منها الشّعراء رمزاً للوطن، والحياة والخصب والنّماء. فالمرأة «ليست الحبيبة حسب، إنّها الأمّ والأخت، والأسطورة، والحبيبة والعشيقة» (عتوم، 2019: 267). وصورة المرأة تعدّ مكوّناً شعريّاً في شِعر القصيبيّ، وكذلك أحد المكوّنات الّتي تصوغ شِعريّة النّصّ، وتكوّن أدبيته، علاوة على أنّه يقدّم رؤية فلسفيّة واجتماعية لقضايا لمرأة، تعكس تميّز وخصوصيّة تجربته، فهي رمز السّعادة إذا وصلت حبل الود بينها وبينه، وأنعمت عليه بالحبّ والوصل، ورمز الكآبة والحزن والأسى؛ إذا أعرضت عنه وهجرته/ أنتِ السّعادة والكآبهْ/ والوجد حبّك والصّبابهْ/، ومنها يستمدّ الوجود بقاءه وفرحته، وتعيد إليه شبابه/ منكِ الوجود يعبّ فرحته/ ويستدني شبابه/، وهي– أيضاً– ملهمة الشّعراء شِعرهم، والخطباء جميل بديعهم/ أوحيتِ للشّعراء ما كتبوا./ فخلّدتِ الكتابهْ/ وهمستِ للخطباء ... فارتجلوا/ البديع من الخطابهْ/

ومع هذه القدسيّة الّتي تتمتّع بها المرأة، إلّا أنّ ثمّة كثيراً من العادات والتّقاليد الّتي وضعت المرأة في وضع متدن، ونظرت إليها نظرة دونيّة؛ حتى كان يقال للنّساء: «يجب أن يخجلن من أنّهنّ نساء، وأن يعشن في ندم متّصل جزاء ماجلبن على الأرض من لعنات» (الخولي، د ت: 14)، وبلغ ببعض الأفكار والمعتقدات اتّهام المرأة بلعنة الخطيئة والإثم، أو على الأقل أنّها مجرّد جسد وشهوة، وقد انتقد الشّاعر هذه النّظرة، وصبّ جام غضبه عليها/ ضلّ الأولى حسبوك جسماً/ لا يملّون اغتصابهْ/ وضجيعة مسلوبة الإحساس/ طيّعة الإجابهْ/ وذبيحةً نُحِرت ليأتي/ الذّئب منها ما استطابهْ/ وبضاعةً في السّوق باعتها/ العصابة للعصابهْ/ تبقين أنتِ فقهقهي/ ممّا يدور ببالِ غابهْ/

وقد جسّدت بنية التّضادّ –في هذه القصيدة– رؤية الشّاعر ووجهة نظره تجاه المرأة، فهو يرى أنّها تجمع النّقيضين السّعادة والكآبة، وهي مصدر البقاء والاستمرار والدّيمومة، والخصب والنّماء، في حين أنّ غيرها يحمل في طياته بذور الفناء، والتّلاشي والزّوال. فهي تُعدّ «أصلاً للحياة، وأنّ التقاءها بالرّجل يجسّد بذرة الحياة في الكون، ويحقّق الولادة» (السّلامي، 2013: 177).

ويقول –أيضاً– من قصيدة بعنوان «نهر من الدّم –بعد

صبرا وشاتيلا-»: (القصيبيّ، 1987: 751-753)

نَهْرٌ مِن الدّم ... فامشي فيه ... واغتسلي

مِن الجنابة ... يا أنثى بلا خجلِ

تأمّلي جثثّ الأطفالِ ... وانفعلي!

وطالعي جثثّ الأشباحِ ... واشتعلي!

في كلّ شبرٍ زعيمٌ رافع علماً

يقول إنّي وحيد النّاس في مُثُلي

تمشي الهزيمة عاراً فوق منكبه

لكنّه باحتفال النّصر في شُغُلِ

وقالَ إنّ دمَ الأطفالِ مُبتهلٌ

عندَ النّدى لم يُضيّعْ جرحَ مُبتهلِ

وقالَ إنّ خيولَ الله قادمةٌ

وقالَ إنّ بُنودَ الله لم تملِ

نَهْرٌ من الدّم في قلبي.. يُبشّرُني

كما أُبشّره.. أنّ الشّهادةَ لي

يختزل هذا النّصّ المشهد الدّمويّ المنقطع النّظير، الّذي خلّفه الهجوم العنيف الشّرس، الّذي قامت به الميليشيّات اللّبنانيّة المسلّحة على مخيمي صبرا وشاتيلا يوم الخميس 16 أيلول/ سبتمبر سنة 1982م ما بين السّاعة الخامسة، والسّاعة السادسة والدّقيقة الثّلاثين من مساء ذلك اليوم، فكانت السّاعة الأولى الرّهيبة قد تزامنت مع الغروب؛ حيث قامت أفراد هذه الميليشيّات المسلّحة منذ السّاعات الأولى بتعذيب وقتل السّكّان المدنيّين الأبرياء؛ دون تمييز بين هويّات السّكّان وأعمارهم أو أجناسهم (الحوت، 2003: 123). فسالت أنهر الدّماء الطّاهرة هنا وهناك، ومشت الآليّات الحربيّة على جثث الأبرياء والعزل، الأطفال والشيوخ والنّساء في ظلّ الصّمت العربيّ، واختلاف القادة الفلسطينيّين، ولم تتصدّ لهذه الميليشيّات سوى مجموعة من الشّباب كانت تتجمّع طوال النّهار في أحياء المخيمين، وهكذا حدثت تلك المجزرة الرّهيبة الّتي تقشعرّ لهولها القلوب، وتشيب من خطرها الولدان.

لقد جسّد القصيبيّ من خلال الجملتين/ تأمّلي جثثّ الأطفال وانفعلي/ وطالعي جثثّ الأشياخ واشتعلي/ حجم المأساة الّتي وقعت في مخيمي صبرا وشاتيلا، كما عكست هاتان الجملتان الفئات الأكثر تعرضاً للموت، فعادة ما يكون الأطفال العزّل، والشّيوخ الّذين لا حول لهم ولا قوّة هم الأكثر تعرّضاً للقتل، فهم -بطبيعة الحال- وقود الحرب، وحطب نيرانها المستعرة.

أمّا التّضادّ، الّذي وقع بين لفظتي (الهزيمة، النّصر) في الجملتين الشّعريتين/ تمشي الهزيمة عاراً فوق منكبه/ لكنّه باحتفال النّصر في شُغُلِ/ فقد عكس طبيعة الاختلاف، الّذي كان يسود بين كثير من الزّعامات الفلسطينيّة آنذاك، وتناقض وجهات نظرهم/ في كلّ شبرٍ زعيم رافع علماً/ يقول إنّي وحيد النّاسِ في مُثُلي/ وهذا ما زاد الطّين بلّة، وعمّق الاختلاف فيما بينهم، ولحقهم عار الهزيمة في نهاية المطاف. وما زاد الأمر سوءاً أنّ كلّ قائد من أولئك القادة زعم النّصر له في بعض المواقف، واشتغل بالاحتفال بالنّصر الهزيل، الّذي حقّقه على الرّغم ممّا خلّفته المجزرة الشّعنية من: قتل ودماء، ونزوح وتشرّد، ومواقف إنسانيّة بئيسة يندى لها جين البشريّة، ورعب وفزع وخوف، وترويع للنّساء والأطفال والشّيوخ؛ هرباً من القصف الإسرائيليّ، والميليشيّات اللّبنانيّة المسلّحة.

ويقول من قصيدة بعنوان «شِعرنا موتنا -في ذكرى أمل دنقل-» (القصيبيّ، 1987: 774-776)

يا رفيق الحروف الّتي اغتسلتْ

في صميم النّقاءْ

قل لنا كلمتينْ

عن رفيق الحروف ... القديم ... الجديد

العنيف ... الرّفيق ... العدوّ ... الصّديق

المسمّى القَناءْ

لونه؟!

أبيضٌ قاتمٌ

كخريفِ الشّتاء؟

أسودٌ مشرقٌ

كشحوبِ العَناءْ؟

طعمه؟

حارقٌ مؤلمٌ؟

مثل طعم الدّواءْ؟

قل لنا كيفَ جاءْ

باسماً؟

واجماً؟

صامتاً؟

شامتاً؟

طرق الباب- مستأذناً- طرقتينْ ؟

أم أتى في الخفاءْ

من أقاصي الدّماءْ

يتّخذ الشّاعر الحداثيّ الرّثاء -في الغالب- «عتبة إلى امتداد فلسفيّ وإنسانيّ؛ في إطار شكل إبداعيّ حداثي، هروباً من وطأة الصّيغة المناسباتيّة» (شرارة، 2014: 187). ولعلّ طبيعة الحياة الّتي يحياها الشّاعر في أواخر أيامه، وما يلازمها من قسوة وألم ومأساوية، مدعاة إلى رثاء الشّعراء له، يضاف إلى ذلك مكانة الشّاعر المميّزة، وحضوره الفاعل بين أقرانه من الشّعراء، وما يتركه رحيله من ألم نفسي ممضّ في نفوس زملائه من الشّعراء. فأمل دنقل، الّذي أتى على ذكره القصيبيّ كانت نهايته مأساوية محزنة للغاية؛ إذ أصيب بالسّرطان، الّذي انتشر في جسده النّاحل، فعاش صراعاً مريراً مع المرض الخبيث، الذي أودى بحياته سنة 1983م (الرّويني، 1992: 110-122).

يصوّر النّصّ المتقدّم صراع الإنسان بعامّة مع الموت، وخضوعه لسلطته وجبروته، واستسلامه للفناء، فمنذ أن يولد الكائن الحيّ يصبح ميّتاً بالقوّة فالحياة تحمل في طيّاتها بذرة الفناء. إنّ وقع الموت مهول مخيف، مؤثّر محزن، ولاسيّما على من فقَدَ عزيزاً عليه، أو رفيقاً أثيراً لديه. وقد جمعت بين الشّاعرين (القصيبيّ، ودنقل) رفقة الحروف الّتي اغتسلت في صميم النّقاء، وبوتقة الطّهارة، فليس ثمّة رابطة أقوى من رابطة الفكر والثّقافة، ولكنّ الموت غيّب أمل دنقل، الّذي ملأ الحياة الفنيّة حركة وإبداعاً، وشغل فنّه القاصي والدّاني، كما غيّب غيره من المبدعين والأدباء.

/ قل لنا كلمتينْ/ عن رفيق الحروف... القديم ...الجديد/ العنيف ...الرّفيق ...العدوّ ... الصّديق/ المسمّى الفناء/

وليس بخافٍ أنّ الشّاعر هنا يصف الفناء/؛ الموت/ رفيق الحروف/ بأوصاف متضادّة: القديم، الجديد مشيراً إلى أنّ كلّ المبدعين؛ القدامى والمبدعين شربوا من كأس الموت، وطوتهم يد المنون. ويتساءل- أيضاً- عن الموت —على طريقة العارف-/ لونه؟!/ أبيضٌ قاتم/ كخريف الشّتاء؟/ أسودٌ مشرقٌ/ كشحوب العناء/ ولكنّه تساءل ممزوج بالخوف والقلق والاضطراب، وفيه أمشاج من الحزن والأسى والكآبة. ما/ لونه/ أبيض قاتم/ أسود مشرق/ فقد اختلطت عليه صفات الألوان؛ إذ وصف الأبيض بأنّه قاتم، بينما يوصف الأبيض بأنّه ناصع، وكذا الحال في وصفه للأسود بأنّه مشرق، في حين يقال: أسود حالك أو قاتم، فتبديل صفات الألوان يدلّ على قلق الشّاعر وحزنه؛ لفداحة الذّكرى وهولها، وملازمتها لفكر الشّاعر وقلبه على حدّ سواء. فمجيء الألوان بأضدادها من جهة، وقلب صفاتها من جهة أخرى، يكشف عن اضطراب الشّاعر، وتأثير وقع الغياب الحقيقيّ للشّاعر أمل دنقل عن واقع الحياة.

ويقول من قصيدة موسومة بـ «حزيران الأثيم»: (القصيبيّ، 1987: 540-542)

ونغنّي يا حزيران الأثيمْ

لمرور النّصل. جذلان. على

الجرح القديمْ

لضحايا من الأحياء والأموات...

للنّكسة ... للعرضِ الغبيّ المستباحْ

...

لم يَعُدْ فينا بكاءْ

يبس الملحُ على هذِي

المغارات الكئيبة

ومشى اليأسُ عليها والخواء

والفِداء

ذلك النّجم الّذي أرّقنَا

واللّيل ذعر وبَلاءْ

...

ياحزيران الّذي جاء..

ومازال يجيءْ

سنغنّي لحروب لا تجئ

وسلام لا يجئُ

سنغنّي موتنا

ما أجمل الموتَ البطئُ

لقد أدرك الشّعراء بحسهم المرهف، وشعورهم الدّقيق الأبعاد: النّفسيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة للنّكسة الّتي حدثت عام 1967م، كغيرهم من المفكرين والمثقّفين، ودخلوا في خضم الصّراع الدّائر في أسبابها ونتائجها، وما آلت إليه من نتائج مختلفة؛ إنْ على صعيد الفرد أو الجماعة أو الأرض السّليبة، وقد استفاق الشّعراء على «واقع آخر غير الّذي كانوا يأملونه، وتأزّمت علاقاتهم بصنّاع القرار، ومنظري الوحدة العربيّة، والقوميّة

العربيّة، فلم يروا غير الشّعر ملاذاً وأنيساً يفجّرون فيه طاقاتهم، ويعبّرون من خلاله عن رفضهم للواقع السّيء، وأحياناً يظهرون تمرّدهم على أنماط التّفكير القائمة؛ بوصفها منتجة لذلك الواقع» (حينوني، د ت: 219-220).

وقد حرّكت النّكسة شعراء كثيرين، منهم: أدونيس، ونزار قباني، وأمل دنقل، وغيرهم الكثير، والقصيبيّ واحد من هؤلاء الشّعراء، الّذين أثارت وجدانهم النّكسة، وعبّروا عنها بطرق متنوّعة، فالقصيبيّ -مثلاً- أشار إلى الضّحايا الكثيرة من الفلسطينيّين الّتي سقطت بفعل آلة الدّمار الإسرائيليّة؛ ضحايا الأحياء، الّذين تشرّدوا، وتركوا مدنهم وقراهم قسراً، وتشتّتوا في أصقاع الأرض المختلفة، وضحايا الأموات؛ أي الّذين ماتوا، وقضوا نحبهم غدراً. فمن خلال بنية التّضادّ في قوله:/ لضحايا من الأحياء والأموات/ رسم الشّاعر للمتلقيّ المشهد المؤلم، الّذي صوّر المأساة الرّهيبة للشّعب الفلسطينيّ.

## الخاتمة:

1. يُعدّ التّضادّ إحدى العلاقات الدّلاليّة الّتي تجمع أطراف النّصّ، وتربط بين متولياته النّصّية؛ لايكاد يخلو منها أيّ نصّ أدبي يحقّق درجة عالية من المقبوليّة، ومن هنا فإنّه قوّة فاعلة، وبنية عميقة من بُنى النّصّ تشترك مع غيرها من الوشائج الّتي تسهم في فهم النّصّ وتأويله. ولاشكّ في أنّ العلاقات الدّلاليّة بخاصّة تحتاج إلى دربة ومران، وتتطلّب خبرة جماليّة مرهفة، وذوق فنّيّ رفيع، ومعاناة كبيرة مع التّجارب الشّعريّة.

2. لقد وظّف الشّاعر؛ غازي القصيبيّ التّضادّ في شِعره، دون تكلّف وتعسّف؛ ولذلك جاءت الألفاظ المتضادّة سواء في المحور الذّاتيّ/ الشّخصيّ، أم في المحور العامّ معبّرة عمّا اختلج في نفسه، واعتور ذاته من: مشاعر وعواطف وأحاسيس وانفعالات ذاتيّة؛ عكست طبيعتها المفعمة بالقلق والاضطراب، والمكتنفة بالأسى والحزن، الممزوجين بقليل من الفرح والسّرور. وكشف التّضادّ -كذلك- عن رؤية اجتماعيّة أو فلسفة خاصّة تجاه الحياة الاجتماعيّة، ومن ثمّ تقديم رؤية فنيّة جماليّة، تسعى إلى إعادة صياغة الواقع جماليّاً.

3. اتّضح أنّ الشّاعر قد وُفّق في توظيف علاقة التّضادّ؛ فجعل منها أداة فنّيّة فاعلة في ربط أجزاء النّصّ، والتحام متولياته النّصّية، وتناغمها وانسجامها؛ نظراً لحسن توظيفها واستخدامها من جهة، وكونها مستمدّة من تجربة الشّاعر الشّعوريّة الصّادقة، ومن ثمّ فهي مكوّن أساس ورئيس من مكوّنات البنية التّحتيّة العميقة في النّصوص المدروسة في مستوياتها الدّلاليّة والشّكليّة.

## المراجع:


آل كَزار، عبد الأمير محسن والدّخيلي، حسين. (2007). الاغتراب في شِعر الدّكتور غازي القصيبيّ. *مجلّة جامعة ذي قار*. العدد (2). 1-24.

أنيس، إبراهيم. (1965). في اللّهجات العربيّة. (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

الحوت، بيان نويهض. (2003). صبرا وشاتيلا. بيروت: مؤسسّة الدّراسات الفلسفيّة.

حينوني، رمضان. (د ت). شِعر النّكسة والوجه الجديد للرّثاء. مجلّة الحقيقة. العدد (24). 217-239.

الخولي، البهي. (د ت). الإسلام وقضايا المرأة المعاصرة. (الطبعة الثالثة). الكويت: دار القلم.

أبو ديب، كمال. (1987). في الشّعريّة. بيروت: مؤسسّة الأبحاث العربيّة.

رجب، محمود. (1986). الاغتراب سيرة ومصطلح. (الطبعة الثانية). القاهرة: دار المعارف.

الرّويني، عبلة. (1992). أمل دنقل الجنوبيّ. الكويت: دار سعاد الصّباح.

السّلايمي، محمّد علي. (2013). الأسلوب في شِعر المتنبّي. تونس: الدّار التونسيّة للكتاب.

شرارة، مرتضى علي. (2014). رثاء الشّعراء للشّعراء في الشّعر العربيّ المعاصر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردنّ.

الطّرابلسي، محمّد العادي. (1981). خصائص الأسلوب في الشّوقيّات. تونس: الجامعة التّونسيّة.

أبو الطّيب اللّغويّ، عبد الواحد. (1963). الأضداد. [تحقيق: عزّة حسن]. دمشق: المجمع العلميّ العربيّ.

عتوم، مها محمود. (2019). صورة المرأة في أدب تيسير السّبول. *مجلّة مجمع اللّغة العربيّة الأردنيّ*. مجمع اللّغة العربيّة الأردنيّ. عمّان. العدد (98). 265-292.

عصفور، جابر. (2016). رؤيا حكيم محزون (قراءة في شِعر صلاح عبد الصّبور). دبي: دبي الثّقافيّة.

العمري، ساميّة بن عبد الله. (2018). قراءة نفسيّة نقديّة في حديقة الغروب لغازي القصيبيّ. *مجلّة بحوث كلّية الآداب*. جامعة المنوفيّة. العدد (29). 799-830.

القصيبيّ، غازي. (2007). حديقة الغروب. الرّياض: شركة العبيكان.

القصيبيّ، غازي. (1987). المجموعة الشّعريّة الكاملة. (الطبعة الثانية). الرّياض: تهامة للنّشر.

محمود عبد الرّحمن. (2003). فلسفة الموت والميلاد: دراسة في شِعر السّيّاب. أبو ظبي: المجمع الثّقافيّ.

النّوري، قيس. (1979). الاغتراب اصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً. *مجلة عالم الفكر*. العدد (1). 13-41.

هدّارة، محمّد مصطفى. (1963). اتّجاهات الشِّعر العربيّ في القرن الثّاني الهجريّ. القاهرة: دار المعارف.

# درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية بالدبلوم العالي في برنامج الاستثمار الأمثل للكفايات الرقمية بالجامعات السعودية (إطار مقترح)

# The degree of acquisition of digital competencies in higher diploma program for digital skills teacher in the optimal investment program in Saudi universities: a suggested framework

**د. عبدالعزيز بن علي الزهراني**
أستاذ تقنيات التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة حائل

**Dr. Abdulaziz Ali Alzahrani**
Associate Professor in Instructional Technology, College of Education
University of Ha'il

**(قُدم للنشر في 2022/10/07، وقُبل للنشر في 2022/11/03)**

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية بالدبلوم العالي لبرنامج الاستثمار الأمثل للكفايات الرقمية بالجامعات السعودية في ضوء إطار مقترح. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف الدراسة، ويبلغ مجتمع الدراسة 882 معلماً في الجامعات السعودية وتكونت عينة الدراسة من 270 معلما ومعلمة من الملتحقين ببرنامج المهارات الرقمية كأحد برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في المملكة العربية السعودية. قام الباحث ببناء إطار مقترح (إطار الكفايات الرقمية للمعلمين) للوقوف على درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بما يتوافق مع دبلوم المهارات الرقمية. يشمل الإطار ثمانية معايير ومتمثلة في 41 فقرة. وأظهرت النتائج أن الكفايات الرقمية لمعلمي المهارات الرقمية كانت بدرجة مرتفعة جدا، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير تخصص لصالح تخصص اللغة العربية، ومتغير المنطقة ولصالح المنطقة الغربية، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة من 6 سنوات إلى 10 سنوات. تم تطبيق نموذج الانحدار المتعدد حسب أسلوب (Regression Method Stepwise) للتعرف على أي من معايير إطار الكفايات الرقمية لها أثر إيجابي على معيار التدريس وظهرت النتيجة أن المتغيرات التالية (إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها، ومحو الأمية الإعلامية، والتقييم، والإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية) لها أثر إيجابي على متغير التدريس. نوقشت نتائج الدراسة وأوصت بعدة توصيات ومقترحات بحثية مستقبلية.

**الكلمات المفتاحية:** إطار الكفايات الرقمية للمعلمين، المهارات الرقمية، برنامج الاستثمار الأمثل، الجامعات السعودية.

**Abstract**

This study presented a new framework developed by the author to examine the degree of acquisition of digital competencies in higher diploma program for digital skills teacher in the optimal investment program in Saudi universities in the light of a suggested framework. The framework criteria were covered in 41 items. The study followed a quantitative method and collected 270 responses out of total 882 male and female teachers who taught digital skills in Saudi schools. The results showed that the digital competencies of teachers of digital skills were at a very high degree, and that there were statistically significant differences in the degree to which digital skills teachers possessed digital competencies for the variable of gender in favor of females, the variable of specialization in favor of the Arabic language specialization, the variable of the region in favor of the western region, and the variable of years of experience and in favor of years of experience from 6 years to 10 years. According to the Regression Method Stepwise to identify which of the criteria of the digital competencies framework have a positive impact on the teaching criterion, and the result showed that the following variables (Digital creating and editing, Media literacy, Assessment, Digital management, Safety and Responsibility) have positive effect on the teaching criterion. The results of the study were discussed and several recommendations and future research proposals were recommended.

**Keywords:** Teachers' Digital Competencies (TDC), Digital Skills, The Optimal Investment Program, Saudi Universities.

## المقدمة:

في النصف الأخير من القرن العشرين، انتشر استخدام التكنولوجيا في التعليم وتسارع استخدامها مع تطور استخدام الإنترنت، والتحول إلى الأجهزة الذكية. مما أدى إلى توفر التقنيات الرقمية وفرصًا تعليمية جديدة عبر الإنترنت، والمجتمعات الافتراضية، والمنصات التعليمية المفتوحة، وتتيح التكنولوجيا أيضًا توسيع حدود الفصول الدراسية، وزيادة المشاركة والتفاعل، وزيادة التعلم الذاتي، والتعاون والتواصل، وتحسين وتضييق الفجوات المعرفية (Ivus, Quan & Snider, 2021). وفي ظل انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أنظمة التعليم المختلفة، أصبحت التقنيات الرقمية جزءًا لا يتجزأ من الأنشطة اليومية في التعليم الحديث، واستخدام مستحدثات تكنولوجية عبر أدوات الاتصال بواسطة الحاسب الآلي والأجهزة الذكية مثل اللوحات البيضاء التفاعلية، ومؤتمرات الفيديو، والتطبيقات (Nikou & Aavakare, 2021; Calle Cabrera, et al., 2021)

يسهم عدد من العوامل في إنجاح العملية التعليمية، منها تصميم المناهج التعليمية، المباني، التجهيزات، واستراتيجيات التدريس، وتوافر معايير تقيس جودة أداء عناصر العملية التعليمية، والمعلم الذي له التأثير الأكبر على نجاح أو فشل العملية التعليمية. إن إدراج المهارات الرقمية في نظام التعليم قد يمكّن المعلمين من الانتقال من التدريس القائم على المنهجيات التقليدية إلى تحسين بيئات التعلم وتعزيز الأنشطة التعليمية باستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية (Santos et al., 2021). إلا أن بعض المؤسسات التعليمية ما تزال تواجه تحديات في عملية التحول الرقمي بسبب افتقارها لبعض العوامل الأساسية في البنية التحتية، من توفر الانترنت والمعامل والأدوات والأجهزة التقنية في المدارس. كما أن عدم توافر المهارات الرقمية لدى المعلمين والمعلمات بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين يعد من التحديات التي تؤخر عملية التحول الرقمي في التعليم العام. لذلك ما زالت المؤسسات التعليمية وبيئات التعليم العالي تكافح من أجل التكيف مع التحول الرقمي (Nikou & Aavakare, 2021). ويمكن تفسير الفشل في التحول الرقمي وتطبيق بعض الابتكارات المنهجية في التعليم العالي إلى عدم وضوح أهداف ونظريات التعلم الأساسية لدى بعض المنشآت التعليمية (Dias-Trindade et al., 2020). كما أن هذه المؤسسات تكون في الغالب خالية من الأطر التربوية والممارسات المؤسسية اللازمة لتقييم جودة العمليات التربوية لكونها تعتمد هذه المؤسسات أيضًا على استخدام مؤشرات عامة (Dias-Trindade et al., 2020). وأشار ماهباترا (Mahapatra, 2020) إلى وجود فجوة كبيرة بين الواقع الحالي لاستخدام التكنولوجيا، وبين قدرات المعلمين على استخدام التكنولوجيا للأغراض التعليمية. لذلك فإنه يجب على المؤسسات التعليمية توعية المعلمين بمفهوم الكفايات الرقمية حيث إن كفايات المعلمين الرقمية يجب أن تكون مزيجاً من الخبرة التربوية والتعليمية والتكنولوجية. أشار الكثير من الباحثين في دراساتهم أن المعلمين واجهوا تحديات في توظيف التكنولوجيا في التعليم، ويعود ذلك إلى ضعف قدراتهم في المهارات التكنولوجية أو لافتقادهم الأدوات والأجهزة لإنجاز المهام التعليمية أو ضعف الوعي باستخدام التكنولوجيا في التعلم. (Sales et al., 2020; Ivus, Quan & Snider, 2021). وانطلاقا مما سبق ومن أجل محو الأمية الرقمية للمعلمين، سعت الكثير من المؤسسات التعليمية في دول العالم بوضع معايير لقياس الكفايات الرقمية لهم (Mahapatra, 2020). لذلك قامت المؤسسات التعليمية في دول العالم بتوفير العديد معايير لقياس الكفايات الرقمية بين المعلمين.

ففي فنلندا، طبقت مبادرة لتعزيز التطوير المهني للمعلمين بناءً على إطار منظمة اليونسكو للتربية والتعليم والثقافة (UNESCOs' ICT-CFT)؛ ويعد هذا الإطار أحد أكثر الإطارات شيوعاً واستخداماً، حيث يمكن المؤسسات التعليمية من وضع سياسات ومعايير شاملة لكفاية المعلمين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإدماجها في خطط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الشاملة للتعليم (Kullaslahti et al., 2019). أما في الولايات المتحدة الأمريكية، قامت مجموعة التكنولوجيا والتغير الاجتماعي (TASCHA) في مدينة سياتل بتحديد أطر ومناهج محو الأمية الرقمية للمعلمين. لذا قامت بتقديم معايير لقياس الكفايات الرقمية التي يجب أن يغطيها المنهج الدراسي (Wedlake et al., 2019). كما توجد أيضاً معايير للجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، والتي تصنف المهارات إلى ''أدوار'' تشمل متعلم قادر، منشئ المعرفة الرقمي الأصلي، مصمم مبتكر، مفكر حسابي، ومتعاون عالمي (Wedlake et al., 2019).

بينما في البرتغال طبقت إطار الكفايات الرقمية الأوروبي للمعلمين (DigCompEdu) من أجل قياس وتقييم الكفايات الرقمية لدى المعلمين (Santos et al., 2021). يحتوي على ستة معايير وهي المشاركة المهنية (Professional Engagement)، والموارد الرقمية (Digital Resources)، والتعليم والتعلم (Teaching and Learning)، والتقييم (Assessment)، وتمكين المتعلمين (Empowering Learners)، وتسهيل الكفايات الرقمية للمتعلمين (Facilitating Learners' Digital Competence). وأما الإطار البريطاني في المعايير الوطنية للمهارات الرقمية الأساسية (National standards for essential digital skills) يعتمد على خمسة معايير؛ استخدام الأجهزة والتعامل مع المعلومات (Using devices and handling information)، والإنشاء والتعديل (Creating and editing)، والتواصل (Communicating)، والتحول (Transacting)، والحماية الرقمية (Being safe and responsible online). صمم هذا الإطار لتعلم المهارات

الأساسية قبل استخدام الأدوات التكنولوجية في البيئة التعليمية. وهذا يتطلب من المعلمين قبل الشروع في البدء باستخدام هذا الإطار أن المعلمين لديهم المهارات الأساسية مثل تشغيل الجهاز، واستخدام عناصر التحكم في الجهاز، والقدرة على التعامل مع إعدادات الجهاز، والتفاعل مع خصائصه، والقدرة على الاتصال بالإنترنت، والوصول إلى التطبيقات المتوفرة في الأجهزة التكنولوجية (Department for Education, 2019).

ومن أشهر الأطر للكفايات الرقمية للمعلمين إطار الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (International Society for Technology in Education ISTE). تصنف هذه الجمعية ضمن الجمعيات الدولية المهتمة بتطوير التعليم مع الاهتمام بكافة العناصر البشرية في التعليم سواء كان ذلك على مستوى المعلم أو المتعلم أو القائد. لذلك سعت الجمعية لوضع أطر مختصة بكل من المعلم والمتعلم والقائد للوقوف على مدى كفاية المعلمين أو الطلاب أو القادة بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم. حرصت الجمعية على تطوير هذه الأطر وجعلها دولية وتحدث بشكل دوري على امتداد خمس وعشرون عاما (ISTE Stan-dards: Educator, 2022). يسعى إطار الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم – المعلم (International Society for Technology in Education- Educator)، لوضع خارطة طريق للمعلمين لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا ذو كفاءة عالية في التعليم. وتعمل هذه المعايير على تطوير مهارات المعلمين بشكل عميق، وتعزيز التعاون مع المعلمين الآخرين، ومساعدة الطلاب في إعادة التفكير في الأساليب التقليدية في التعليم وإعداد الطلاب عبر خلق بيئة جديدة مبنية على التعلم الذاتي. يتكون هذا الإطار من سبعة معايير للمعلم وهي؛ المتعلم (Learner)، والقائد (Leader)، والمواطن (Citizen)، والمتعاون (Collab-orator)، والمصمم (Designer)، والميسر (Facilitator)، والمحلل (Analyst). بشكل عام، يلعب المعلمون المتوافقون مع إطار الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (المعلم) دورًا نشطًا ومبتكرًا في عملية التعليم لمساعدة الطلاب على التعلم بشكل أكثر فعالية؛ لذلك تعتمد هذه الجمعية بإنشاء مجموعة من معايير التعلم والتعليم التكنولوجي للمعلمين والطلاب والقادة التربويين.

مع هذا التنوع في الكفايات الدولية، اتفقت جميعها على أن المعلمين في القرن الحادي والعشرين يتطلب منهم أن يكونوا على قدرٍ عالٍ من الكفايات الرقمية حتى تعينهم على إنجاح العملية التعليمية ونقل هذه الكفايات إلى الطلبة حتى يحسنوا من قدراتهم ومعرفتهم بالتقنيات الرقمية ويصبحوا جاهزين لسوق العمل (وزارة التعليم، 2022). ظهور هذه الأطر تسهم بشكل إيجابي للتعرف على الكفايات الرقمية للمعلمين والعمل على تطوير مهاراتهم بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك بإتقانهم للمستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية. وفي ظل اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تطوير المناهج والبرامج الأكاديمية لدمج الكفايات الرقمية للطلبة كأحد العناصر الرئيسة لكفايات القرن الحادي والعشرين في التعليم، قامت بإقرار عدة مقررات لتحسين وتجويد المناهج الدراسية في التعليم العام (وزارة التعليم، 2022). لذلك قامت وزارة التعليم بإقرار برامج أكاديمية لتطوير المعلمين في كفايات القرن الحادي والعشرين في التعليم. فانطلق في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام 2022 برامج الاستثمار الأمثل وكان أحد هذه البرامج برنامج لتطوير معلمي المرحلة الابتدائية لمهاراتهم الرقمية. ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة لبناء إطارا مقترحا للكفايات الرقمية لمعلمي المهارات الرقمية في الجامعات السعودية وللتعرف على جودة مخرجات برنامج المهارات الرقمية لمعلمي المهارات الرقمية في ضوء الإطار المقترح في هذه الدراسة.

## مشكلة الدراسة:

إن مواكبة التطورات التكنولوجية تتطلب معلمين مؤهلين علميًا، ذوي خبرة ومعرفة ومهارات حديثة، وعلى استعداد لمواكبة التطورات السريعة. وبجانب امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية الأساسية، يجب أن يكون المعلم مجهزًا بالقدرات والمهارات والخبرة التكنولوجية اللازمة، لذا من الضروري معرفة على ما يتمتع به المعلمون من الكفايات الرقمية (Dias-Trindade et al., 2020). ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بتزويد المعلمين بالمهارات الرقمية اللازمة حيث أن العديد من الدراسات أوصت بأهمية قياس وتقييم كفايات المعلمين الرقمية ضمن معايير تقيم كفاياتهم الرقمية ومدى توظيفها بشكل فاعل في العملية التعليمية(Wed-lake et al., 2019, Hollins & Warner, 2021; Calle Cabrera, et al., 2021; Santos et al., 2021).

كما يوصي تقرير مجلس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الكندي (21st Century Digital Skills, 2022) لاستكشاف كيفية دمج التقنيات الرقمية المبتكرة في الفصول الدراسية وذلك للوقوف على درجة امتلاك المعلمين لتلك الكفايات ومن ثم لتطوير المهارات وتحديد الكفايات اللازمة من أجل خلق مجتمع قادر على مواجهة تحديات المستقبل، وبعد مراجعة بعض الأطر والدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات الرقمية لمعلمي المهارات الرقمية (Santos, et al., 2021; Hollins & Warner,2021; Dias-Trindade, et al., 2020; Wedlake et al.,2019) ولم يتناول أي دراسة منها –في حدود علم الباحث– إطارا مقترحا لقياس درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية؛ وذلك لحداثة مقرر المهارات الرقمية في المملكة العربية السعودية. ومن خلال الندرة الملحوظة في الدراسات التي درست تقييم الكفايات الرقمية للمعلمين؛ لذا رأى الباحث إن هناك حاجة تستدعي إلى دراسة درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية من أجل معرفة درجة الكفايات الرقمية عند المعلمين. وبعد الاطلاع على الأدبيات السابقة وبالمقارنة مع نماذج قياس الكفايات الرقمية للمعلمين في

عدة دول، جاءت هذه الدراسة تعرض نموذج مقترح لمعايير تقيس درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية من أجل قياس مخرجات برامج الدبلوم العالي لبرنامج المهارات الرقمية في الجامعات السعودية. وبناء على ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة وتحددت في السؤال الاتي: ما درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية وفقاً للإطار المقترح؟

### أسئلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن هذه الأسئلة:

- ما درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بالدبلوم العالي لبرنامج الاستثمار الأمثل بالجامعات السعودية (إطار مقترح)؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية والتي تعزى للمتغيرات التالية الجنس، تخصص البكالوريوس، المنطقة، سنوات الخبرة؟
- أي من معايير الإطار المقترح أكثر تأثيرا في معيار التدريس من وجهة نظر معلمي المهارات الرقمية؟

### أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على التالي:

- التعرف على درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بالدبلوم العالي لبرنامج الاستثمار الأمثل بالجامعات السعودية.
- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية والتي تعزى للمتغيرات التالية الجنس، تخصص البكالوريوس، المنطقة، سنوات الخبرة.
- الكشف عن أكثر المعايير في النموذج المقترح أكثر تأثيراً في معيار التدريس من وجهة نظر معلمي المهارات الرقمية.

### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

- قد تسهم الدراسة الحالية في توفير معايير مقترحة لقياس الكفايات الرقمية للمعلمين والاستفادة منها في دراسات أخرى.
- تعتبر الدراسة الحالية مرجعاً نظرياً لدراسات مستقبلية تبحث في الكفايات الرقمية وجودة التعليم في القرن الحادي والعشرين.
- تعد الدراسة الحالية إثراء للمكتبات العربية نحو أهمية معرفة درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية.
- وتكمن أهمية الدراسة التطبيقية فيما يلي:
- قد تفيد الدراسة الحالية القيادات التربوية في وكالة الوزارة للشؤون المدرسية في وزارة التعليم في بناء برامج أكاديمية وفقاً لمعايير مقترحة معتمدة على معايير دولية للكفايات الرقمية للمعلمين.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في تطوير برامج المهارات الرقمية المقدمة في كليات التربية بالجامعات السعودية.
- تقدم الدراسة الحالية معايير للكفايات الرقمية تتناسب مع أهداف وزارة التعليم لبناء مقررات المهارات الرقمية في التعليم.
- مواكبة توجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتطوير المعلمين والمعلمات في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

### حدود الدراسة:

**الحدود الموضوعية**: تقيس درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية؛ وذلك لحداثة تخصص المهارات الرقمية في التعليم وهناك حاجة ماسة لبناء إطار لقياس هذه الكفايات.

**الحدود البشرية**: معلمي ومعلمات المهارات الرقمية ممن التحق ببرنامج المهارات الرقمية كأحد برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

**الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني لعام 1443هـ.

**الحدود المكانية**: مناطق المملكة العربية السعودية (الوسطى، الشمالية، الجنوبية، الغربية، الشرقية).

### مصطلحات الدراسة

**الكفاية**: وتعرف بأنها المعارف والمهارات التي تساعد الفرد لإنجاز مهمة بجودة عالية بما يتوافق مع معايير المؤسسة التي يتبع لها الفرد (العامري ونجم الدين، 2022).

**الكفايات الرقمية**: وهي "مجموعة القدرات والمهارات الرقمية التي يمتلكها المعلمون في مراحل التعليم العام ويمارسونها أثناء العملية التعليمية في مجالات تصميم المواقف التعليمية وتشغيل واستخدام الأجهزة التقنية الحديثة مما يساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية" (العامري ونجم الدين، 2022: 65).

**ويعرفها الباحث اجرائياً** بأنها مجموعة من المعارف والمهارات

التكنولوجية التي يمتلكها معلمي المهارات الرقمية ببرنامج الدبلوم العالي في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، والتي تعينهم على أداء العملية التعليمية باستخدام الأدوات والأجهزة والمستحدثات التكنولوجية لتحقيق الأهداف السلوكية.

**برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية:** ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها هي برامج أكاديمية تحت إشراف وزارة التعليم ومنفذة بكليات التربية في الجامعات السعودية، وتهدف إلى رفع كفاءة المعلمين والمعلمات وتطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم في تخصصات حديثة واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعليم (وزارة التعليم، 2022).

**إطار الكفايات الرقمية:** يعرفها الباحث اجرائياً بأنها مؤشرات يعتمد عليها في قياس جودة أداء معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بالدبلوم العالي في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، وهي تمثل قدرات المعلمين لاستخدام الأدوات والأجهزة التكنولوجية في العملية التعليمية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

في ظل التحديات المختلفة التي تواجه نظام التعليم الحديث، تبحث المؤسسات التعليمية على تسريع عملية التحول الرقمي والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي مع التركيز بشكل متزايد على التوجه نحو التعلم عبر الإنترنت والتعلم عن بعد. وفي ضوء التطور الهائل للتكنولوجيا يستلزم تمكين المعلمين والمعلمات، وتطوير مهاراتهم الرقمية والتقنية، والتأكد من وجود الكفايات الرقمية المطلوبة لكل من المعلمين والطلاب على حد سواء (Nikou & Aavakare, 2021). كما أن أي تغيير جديد في عملية الانتقال إلى البيئة الرقمية يتطلب تخطيطاً سليماً والتأكد من أن الكوادر الأكاديمية لديها المؤهلات الكافية لنجاح إدارة التغيير في المنظمات (الشهراني، 2022). لذا، تعتبر حركة التعليم القائم على الكفاية من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم (بني دومي، 2010). فقد أصبح من الضروري للمعلمين إتقان مجموعة من الكفايات الرقمية الأساسية وإظهار القيادة الرقمية في الفصل الدراسي من أجل أن يصبحوا قدوة للطلاب في استخدام هذه التقنيات؛ لذلك يتطلب من القيادات التربوية على إعادة النظر في طبيعة برامج إعداد المعلم في ضوء الكفايات الرقمية لمعلمي القرن الحادي والعشرين (بني دومي، 2010). وللجامعات دور بارز في تأهيل المعلمين وفقا لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين وذلك بتمكينهم بالكفايات الرقمية المطلوبة لسوق العمل. لهذا تسعى وزارة التعليم في إعداد برامج تطويرية تسهم في إعداد المعلمين وفقاً لهذه المهارات، وتساعد أيضاً في تحديد التوافق بين الأهداف النظام التعليمي والكفايات اللازمة واحتياجات سوق العمل (Hollins and Warner, 2021). وسينعكس تحديد هذه الكفايات على المعلمين إيجابا على الطلبة وذلك بنقل الخبرات والمهارات والمعارف لهم.

إن اصلاح النظام التعليمي بما يتوافق مع التطور التكنولوجي، يتطلب إعادة تأهيل المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين ودمج كفايات القرن الواحد والعشرين في المناهج، لذلك سعت المؤسسات التعليمية إلى إعداد المعلمين ببرامج مهنية تزودهم بإرشادات واضحة لكيفية التدريس وفقا للكفايات الرقمية في المقررات الدراسية، بالإضافة إلى ذلك تزويدهم بالمعارف عن كيفية تدريس المقررات (عمايرة، 2019). أشار تقرير تجسير الفجوة بين مخرجات التعلم والمهارات التي تتطلّبها الوظائف المستقبلية (2020) أن المعلمين قد يتجاهلون تدريس الكفايات في حال عدم معرفة المعلمين لكيفية دمج الكفايات الرقمية في أنشطة التدريس والتعلم. ومن هذا المنطلق، قامت وزارة التعليم بتطوير المناهج بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وإقراره في مناهج التعليم العام، ثم قامت بتقديم برامج تطويرية تدريبية للمعلمين لتمكنهم من فهم هذه الكفايات الجديدة وتدريسها وتقييمها. إن دمج هذه الكفايات الرقمية وتطوير المعلمين على هذه الكفايات يسهم في اكساب الطلبة المهارات الرقمية الحديثة.

حددت المنظمات والمؤسسات التعليمية المختلفة عدة مؤشرات أو معايير لوصف كفاية المعلم الرقمية. في هذه المعايير أو المؤشرات، يتم استخدام مجموعة متنوعة من الأبعاد والأوصاف لتصنيف الكفايات التي يجب على المعلمين تطويرها (Almenara, et al., 2020). اعتمدت الدراسة الحالية في بناء الإطار المقترح استناداً على أطرٍ دولية نجحت في الانتقال إلى التحول الرقمي، إطار الكفايات الرقمية الأوروبي للمعلمين (Digital Competence Framework for Educators -DigCompEdu)، والمعايير الوطنية للمهارات الرقمية الأساسية (National Standards for Essential Digital Skills)، ومعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم – للمعلم- (In-ternational Society for Technology in Education ISTE- Educator). وفيما يلي عرض لهذه الأطر:

### إطار الكفايات الرقمية الأوروبي للمعلمين (Digital Competence Framework for Educators –Dig-CompEdu)

يهدف هذا الإطار إلى توحيد السياسات التعليمية الأوروبية وهو نتاج سلسلة من الدراسات العلمية التي أجريت على المستويات الأوروبية والدولية. تم تصميم إطار الكفايات الرقمية الأوروبي للمعلمين (Digital Competence Framework for Educators DigCompEdu) في عام 2013 ومن ثم تطويره عدة مرات حصل النسخة الأخيرة لهذا الإطار في نهاية 2017 قبل مركز الأبحاث المشتركة التابع للاتحاد الأوروبي (Joint Research Center JRC). لذلك يهدف الإطار إلى دعم الجهود في تعزيز الكفاءة الرقمية للمعلمين من خلال تقديم إطار

مرجعي مشترك بلغة ومنطق مشتركين يمكن أن يسهل تبادل أفضل الممارسات بين المعلمين في الدول الأوروبية، ومساعدة الدول الأعضاء في جهودها لتعزيز الكفاءة الرقمية لمواطنيها وتعزيز الابتكار في التعليم (Carretero, 2017). يتكون إطار الكفايات الرقمية الأوروبي للمعلمين (DigCompEdu) من ستة معايير (الشكل 1) والتي يتطلب من المعلمين امتلاكها من أجل تعزيز استراتيجيات التعلم الفعالة والشاملة والمبتكرة باستخدام الأدوات الرقمية وهي كالآتي:

1. المشاركة المهنية (Professional Engagement) ويقصد بها أن يكون المعلمين قادرين على استخدام المعلمين الأدوات الرقمية للتواصل مع المعلمين الآخرين والطلاب وأولياء الأمور والمهتمين بالعملية التعليمية بما يخدمهم في المؤسسة التعليمية.
2. الموارد الرقمية (Digital Resources) ويقصد بها الكفايات الرقمية اللازمة لاستخدام وإنشاء ومشاركة الموارد الرقمية للتعلم بشكل فعال ومسؤول.
3. التعليم والتعلم (Teaching and Learning) وهو أن يكون المعلمين قادرين على إدارة وتنسيق استخدام الأدوات الرقمية في التدريس والتعلم.
4. التقييم (Assessment) وهو أن يكون المعلمين قادرين على استخدام الأدوات الرقمية في التقييم.
5. تمكين المتعلمين (Empowering Learners) وهو أن يكون المعلمين متمكنين على استخدام التقنيات الرقمية لتطبيق الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على المتعلم.
6. تسهيل الكفايات الرقمية للمتعلمين (Facilitating Learners' Digital Competence) ويقصد بها الكفايات التربوية المطلوبة لتعزيز الكفايات الرقمية للطلاب.

Source: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

**الشكل (1) إطار الكفايات الرقمية الأوروبي للمعلمين (DigCompEdu)**

## المعايير الوطنية للمهارات الرقمية الأساسية (National Standards for Essential Digital Skills)

يحدد إطار عمل المهارات الرقمية الأساسية المهارات الرقمية التي يحتاجها البالغون للاستفادة بأمان من العالم الرقمي والمشاركة فيه والمساهمة فيه. حيث تم إنشاؤه في عام 2015 لدعم مقدمي الخدمات والمنظمات وأصحاب العمل في المملكة المتحدة الذين يقدمون التدريب للبالغين لتأمين مهاراتهم الرقمية الأساسية. فهذا الإطار لا يهدف فقط لتطوير مهارات المتعلمين ممن لا يمتلكون المهارات الرقمية الأساسية التي يحتاجونها بل يمكن أيضا أن يساعد على التعرف على نقاط القوة والضعف أولاً في تحديد أولويات المهارات المستهدف صقلها.

تعد المهارات الرقمية في غاية الأهمية للدول، حيث قامت حكومة المملكة المتحدة في عام 2020 بتحديث معاييرها الوطنية في إطار المهارات الرقمية الأساسية (NSED) لتوفير الدعم والتوجيه لجميع المواطنين البالغين في أنحاء المملكة المتحدة لتطوير مهاراتهم الرقمية وذلك بالشراكة مع قسم التربية (Department for Education-DfE) وتوصلوا إلى أن هذه الإطار يحتوي على معيارين رئيسية وهي:

### المعيار الأول: المهارات الرئيسية

ويتطلب في هذا المعيار أن يمتلك المواطن البريطاني المهارات الأساسية لاستخدام التكنولوجيا بحيث يكون قادرا على تشغيل الجهاز، والتحكم بهذا الجهاز، والقدرة على التعامل مع إعدادات الجهاز، والتفاعل مع خصائصه، والقدرة على الاتصال بالإنترنت، والوصول إلى التطبيقات المتوفرة في الأجهزة التكنولوجية.

**المعيار الثاني: المهارات المتقدمة**

وفي هذا المعيار يتطلب من المواطن البريطاني أن يكون قادراً على خمسة معايير متقدمة وهي:

1. استخدام الأجهزة والتعامل مع المعلومات (Using de-vices and handling information) ويتطلب أن يكون قادراً على استخدام الأجهزة وإيجاد المعلومات وتقييمها وإدارة المعلومات وتخزينها وتحديد المشكلات الفنية التي تواجه وحلها.
2. الإنشاء والتعديل (Creating and editing) ويتطلب أن يكون قادراً على إنشاء الملفات بأنواعها سواء كانت مستندات أو وسائط رقمية والقدرة على تحريرها ومعالجة البيانات الرقمية.
3. التواصل (Communicating) ويتطلب أن يكون قادرا على استخدام أدوات التواصل والمشاركة عبر الإنترنت.
4. التحول (Transacting) ويتطلب في هذا المعيار أن يكون قادرا على استخدام خدمات شبكة الإنترنت والتسوق الآمن عبر الإنترنت.
5. الحماية الرقمية (Being safe and responsible on-line) ويتطلب أن يكون قادراً على حماية خصوصيته وحماية البيانات المتعلقة به عبر استخدام الإنترنت والتحلي بالمسؤولية عند استخدام الإنترنت، (الشكل 2).

Source: https://www.et-foundation.co.uk/professional-development/edtech-support/essential-digital-skills-eds-cpd-programme/

**شكل (2) إطار المعايير الوطنية للمهارات الرقمية الأساسية (National Standards for Essential Digital Skills)**

**معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم – للمعلم– International Society for Technology in Education ISTE- Educator**

تعد الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE منظمة غير ربحية تسعى إلى تعزيز دمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم. وتهدف هذه الجمعية إلى تحسين استخدام التكنولوجيا في المدارس في جميع أنحاء العالم من خلال استخدام أفضل الممارسات التعليمية والمرتبطة باستخدام التكنولوجيا وذلك لخلق خبرات تعليمية فعالة ومستدامة وقابلة للتطوير. استخدمت معايير هذه الجمعية (ISTE) لأكثر من 20 عامًا مع التحديثات المستمرة

التي تعكس اهتمامهم بالعملية التعليمية واستخدام التكنولوجيا في جميع إنحاء العالم. حيث قامت هذه الجمعية بإنشاء ثلاثة معايير لكل من المعلم والمتعلم والقائد لمعرفة مدى كفايتهم لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.

وفيما يخص معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا – المعلم (International Society for Technology in Educa-tion - Educator) فتسعى إلى معرفة ما الاحتياجات التي يحتاجها المعلمون لدعم الطلاب بنجاح في ضوء تحقيق معايير ISTE للطلاب. وهذا يشمل تصميم وتسهيل وتحليل الأنشطة لتحسين وتجويد العملية التعليمية للطلاب وتوفير بيئة تعلم تكنولوجية ذات فعالية عالية. ويتكون هذا الإطار من عدة معايير يتطلب أن يكون المعلم قادراً على الوفاء بها (الشكل 3) وهي:

1. متعلماً (Learner) يتطلب من المعلم أن يكون قادرا من الاستمرار في تطوير مهاراته وتحسين ممارساته التعليمية في قاعة الصف، والتعرف على أفضل الممارسات التعليمية المناسبة لتحسين العملية التعليمية باستخدام التكنولوجيا.
2. قائداً (Leader) ويتطلب من المعلم أن يكون قادرا على قيادة العلمية التعليمية بكفاءة عالية لضبط العملية التعليمية عبر استخدام التكنولوجيا وتمكين الطلاب من اتقان المادة العلمية ونجاحهم.
3. مواطناً (Citizen) يتطلب من المعلم أن يكون قادرا على توجيه الطلاب باستخدام العالم الرقمي بشكل إيجابي والمشاركة فيه بمسؤولية.
4. متعاوناً (Collaborator) يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على التعاون مع المعلمين والطلاب لتحسين الممارسات التعليمية واكتشاف مواقع الخلل والمشاركة في حل المشكلات في العملية التعليمية.
5. مصمماً (Designer) يتطلب من المعلم أن يكون قادرا على تصميم مواقف تعليمية وأنشطة صفية عبر التكنولوجيا لتساعد في تعزيز وتحسين العملية التعليمية للطلاب.
6. مسهلاً (Facilitator) يتطلب أن يكون المعلم قادراً على استخدام التكنولوجيا لدعم تحقيق معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم – الطالب (International Soci-ety for Technology in Education - Students).
7. محللاً (Analyst) يتطلب أن يكون المعلم قادرا على استخدام البيانات وتحليلها بما يخدم العملية التعليمية ودعم الطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية.

Source: http://talktechwithme.com/2017/06/25/new-iste-standards-for-educators/

**الشكل 3 معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم – للمعلم–**

**International Society for Technology in Education ISTE- Educator**

## الإطار المقترح للكفايات الرقمية لمعلمين (Teachers' Digital Competencies TDC)

في ظل التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، أقرت وزارة التعليم على تدريس مقررات المهارات الرقمية في المراحل الأساسية في مدارس التعليم العام، وجاء هذا القرار مع توجه وزارة التعليم في إعداد الطلبة واكسابهم المعارف والمهارات التي تتوافق مع احتياجات سوق العمل؛ وبذلك تطلّب أن يتوافق دور المعلم في العملية التعليمية مع هذا التوجه لتحقيق أهداف توجه الوزارة بتنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم. لذلك أصبح هناك حاجة ماسة في تأهيل المعلمين والمعلمات لتدريس هذه

المقررات ببرامج أكاديمية نوعية لتطويرهم مهنياً. فأنشأت الوزارة برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بتعميم وزير التعليم بتاريخ 1442-08-16، والذي يهدف إلى رفع كفاءة المعلمين والمعلمات واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعليم (وزارة التعليم، 2022).

## أهمية الإطار المقترح:

تنطلق أهمية هذا الإطار المقترح من توجه وزارة التعليم في تجويد وتطوير مهارات المعلمين والمعلمات ممن يعملون في المراحل الأساسية في التعليم العام في التخصصات التالية اللغة العربية، والدراسات الدينية، والعلوم الاجتماعية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والخبرات في عدة برامج تتبع برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية ومنها برنامج المهارات الرقمية. حرصت هذه الدراسة على الاطلاع على المعايير الدولية للكفايات الرقمية للمعلمين والخروج بإطار مقترح سيسهم في تقييم مخرجات برنامج المهارات الرقمية المطبق في الجامعات السعودية.

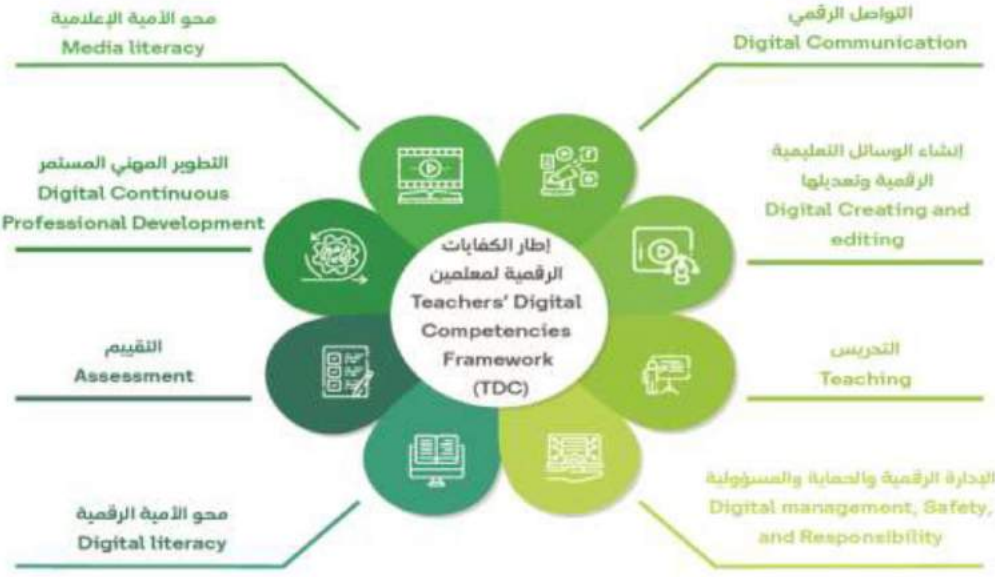
## أهداف الإطار المقترح:

يهدف الإطار المقترح إلى تقييم دور المعلمين والمعلمات الذين التحقوا ببرنامج المهارات الرقمية المطبق في الجامعات السعودية من خلال تعزيز مستوى وعي المعلمين والمعلمات في المهارات الرقمية بما يلي:

1. نشر ثقافة المهارات الرقمية وتوعية المعلمين والمعلمات بشكل علمي عبر حضورهم لبرنامج معد من خبراء في المهارات الرقمية.
2. تطوير مهارات المعلمين والمعلمات بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة لتمكينهم من تدريس مقررات المهارات الرقمية في المراحل الأساسية في التعليم العام.
3. الإسهام في تعديل السلوكيات غير المرغوب بها والمتبناه من بعض المعلمين والمعلمات نحو المجتمع الرقمي.
4. تهيئة المعلمين والمعلمات لتدريس مقررات المهارات الرقمية لمواكبة التحول الرقمي.
5. الوقوف على مستوى مخرجات برنامج المهارات الرقمية بما يتوافق مع أهداف برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

## معايير الإطار المقترح:

يتكون إطار الكفايات الرقمية للمعلمين (TDC) من ثمانية معايير وهي التواصل الرقمي، وإنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها، والتدريس، والإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية، ومحو الأمية الإعلامية، والتطوير المهني المستمر، والتقييم، ومحو الأمية الرقمية (الشكل 4).




**الشكل رقم (4) معايير إطار الكفايات الرقمية للمعلمين (Teachers' Digital Competencies Framework (TDC))**

توفر هذه المعايير مجموعة من المؤشرات التي ينبغي من معلمي ومعلمات المهارات الرقمية إتقانها في تدريس مقرر المهارات الرقمية في التعليم العام (جدول 1).

الجدول رقم (1) معايير إطار الكفايات الرقمية للمعلمين ((Teachers' Digital Competencies Framework (TDC)

| المعيار | المؤشرات |
|---|---|
| التواصل الرقمي (Digital Communication) | • يتقن استخدام التقنيات الرقمية للتفاعل والتواصل مع المعلمين الآخرين والطلبة.<br>• توعية الطلبة باستخدام البيئات الرقمية واحترام آراء الآخرين وفقا للمعايير السلوكية.<br>• يتقن استخدام الاستراتيجيات التربوية لتعزيز التواصل الرقمي عبر تطبيق أنشطة تعليمية متوافقة مع البيئات الرقمية.<br>• يعرف تأثير التقنيات الرقمية على الجوانب الثقافية والاجتماعية. |
| إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها ( Digital (Creating and Editing | • يتقن استخدام البرامج الأساسية (Microsoft Office) في العملية التعليمية.<br>• يميز ويوظف التطبيقات الرقمية المتوافقة للأهداف التعليمية.<br>• يصمم دروسا إلكترونية رقمية تفاعلية |
| التدريس (Teaching) | • يعرف طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة لمهارات الرقمية.<br>• يميز تأثير التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.<br>• يصمم وينفذ أنشطة تعليمية في البيئات الرقمية.<br>• يتقن استخدام البيئات الرقمية و أدوات التعلم الالكتروني. |
| الادارة الرقمية والحماية والمسؤولية ( Digital (management, Safety, and Responsibility | • يعرف الحقوق الفكرية في البيئات الرقمية.<br>• يلم بالقوانين والأنظمة في البيئات الرقمية.<br>• يصمم مواد تعليمية رقمية وينشرها في البيئات الرقمية ويحفظ الحقوق الفكرية لها. |
| محو الأمية الإعلامية (Media literacy) | • يعرف طرقا في استخدام البيئات الرقمية (مثل مواقع الإنترنت) في العملية التعليمية.<br>• يتقن استخدام البيئات الرقمية للعملية التعليمية.<br>• يوظف البيئات الرقمية في البحث في المصادر العلمية الموثوقة.<br>• يتقن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي<br>• يلم بأبرز المنصات التعليمية والاستفادة منها. |
| التطوير المهني المستمر Digital Continuous Professional ) (Development | • يتقن استخدام البيئات الرقمية للتطوير المهني.<br>• يوظف ويشارك في البيئات الرقمية بما يتوافق مع احتياجاته التدريبية.<br>• يشارك الممارسات التدريسية الحديثة مع زملائه المعلمين. |
| التقييم (Assessment) | • يطبق التقويم التكويني والنهائي في البيئات الرقمية.<br>• يصمم أدوات تقييم رقمية تتوافق مع الأهداف التعليمية.<br>• يوظف أدوات التقييم الرقمية الموثوقة. |
| محو الأمية الرقمية (Digital literacy) | • يتقن استخدام الإنترنت.<br>• يلم باستخدام التطبيقات الرقمية بأنواعها.<br>• يتقن استخدام الأجهزة الذكية. |

## الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة، ستعرض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بالدراسة الحالية وهي كالتالي:

## الدراسات العربية:

هدفت دراسة في المملكة العربية السعودية إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله للتميز في الأردن للكفاءات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي (السحيمات، 2022). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ومن ثم طوّرت استبانة إلكترونية لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من (162) معلماً ومعلمة من أصل 350 معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمي مدارس الملك عبدالله للتميز للكفايات التكنولوجية جاءت بدرجة متوسطة ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التكنولوجية والأداء الوظيفي للمعلمين.

هدفت دراسة الشهراني (2022) إلى قياس درجة توافر المهارات الرقمية لمعلمات المرحلة المتوسطة لمقرر العلوم نحو استخدام منصة مدرستي، والتي اعتمدت على استخدام المنهج الوصفي. تكون مجتمع الدراسة من 104 معلمة مادة علوم بمنطقة نجران، وقامت الباحثة بجمع استجابات عبر استبانة إلكترونية من كافة المعلمات وبذلك تكون عينة الدراسة قصدية. أشارت النتائج بأن درجة توافر المهارات الرقمية كانت كبيرة لدى المعلمات، وعد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر المهارات الرقمية بالنسبة للمعلمات باختلاف المؤهل العملي وسنوات خبرة.

قام العامري ونجم الدين (2022) بقياس الكفايات الرقمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة البحث من (711) معلمة دراسات اجتماعية تم اختيارهن عشوائياً من مدارس في خمس مدن في المملكة العربية

السعودية من أصل 14478 معلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي، ومن ثم تم توزيع الاستبانات عليهم لجمع البيانات. أفادت النتائج بأن المعلمين يمتلكون درجة كبيرة من هذه الكفايات، إلا أنهم يواجهون الكثير من التحديات مثل عدم كفاية الإدارة التعليمية وعدم وجود الوعي الرقمي اللازم للمدرسين.

قام عمايرة (2022) بقياس درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها. تكونت عينة الدراسة من (541) عضوا من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية من أصل 2800 عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. تم استخدام المنهج الوصفي وتطوير استبانة مكونة من (41) فقرة مقسمة إلى ثلاثة مجالات والتي تشمل كفاءات استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية، كفاءات تصميم البرامج التعليمية، معوقات كفاءات الحاسب. أظهرت النتائج أن درجة توافر الكفايات التكنولوجية وممارسة أعضاء هيئة التدريس لهذه الكفايات عالية في الجامعات الأردنية، بينما كانت التحديات منخفضة بشكل كبير.

هدفت دراسة مامكغ (2021) إلى تحديد درجة امتلاك معلمو المدارس العامة للمهارات التعلم الرقمية واتجاهات استخدامها في ظل جائحة كورونا. استخدمت الباحثة المنهج المختلط لتحقيق هدف الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (310) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية والذين تم اختيارهم بشكل عشوائي من أصل 1371 معلماً ومعلمة. تم تطوير استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على مجالين، المجال الأول "درجة امتلاك المعلمين لمهارات الرقمية في ظل الجائحة، والمجال الثاني "درجة استخدام الموظفين لهذه المهارات". أظهرت النتائج أن درجة امتلاك معلمو المدارس العامة للمهارات التعلم الرقمية كان مرتفعا، أما اتجاهات الاستخدام أتت بنسب متوسطة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق احصائية بين متغير الجنس والخبرة.

هدفت دراسة العمري وقزاقزة والبري (2020) إلى معرفة درجة الكفايات التكنولوجية لمعلمي التربية البدنية في المدارس الأردنية بمدينة أربد، وبلغت عينة الدراسة من 62 معلما في عام 2018/ 2019 من أصل 172 معلماً ومعلمة. استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وطوروا الباحثون أداة معتمدة على ثلاثة محاور وهي كفايات خاصة بالمعلم، كفايات خاصة بالمتعلم، وكفايات خاصة بالبيئة التعليمية. وتوصل الباحثون إلى أن معلمي التربية البدنية لديهم كفايات تكنولوجية بدرجة كبيرة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الكفايات التكنولوجية للمعلمين ومتغير الجنس لصالح الذكور، وأما متغير الخبرة كان لصالح المستوى (5 إلى 10) سنوات، وبينما مجال المتعلم كان لصالح المستوى (أقل من 5 سنوات)، وأظهرت النتائج أيضاً أنه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأما دراسة المعمري والمسروري (2013) هدفت لمعرفة درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في دولة عمان. المنهج الوصفي هو المنهج المتبع لهذه الدراسة، قام الباحثان بإعداد استبانة تعتمد على ثلاثة محاور وهي الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب، وكفايات استخدام مصادر الإنترنت، وكفايات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس. تكونت العينة من 236 معلمة ومعلما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين الجنس والخبرة.

هدفت دراسة حسن (2012) الى التعرف على الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية بجامعة بغداد بالعراق ومدى ممارستهم لها على ضوء بعض المتغيرات (التأهيل العلمي، الجنس). استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لأهداف الدراسة واستخدم الباحث استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة مكونة من 74 معلما ومعلمة من أصل 200 عضوا من هيئة أعضاء كلية التربية البدنية. بلغ توافر الكفايات التكنولوجية لدى عينة البحث ككل 37 كفاية من أصل 51 كفاية. كما أن ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى عينة البحث بلغت 19 كفاية بنسبة 37.25 % بينما 32 كفاية لا يتم ممارستها في العملية التعليمية، وتشكل نسبة 62.74 %.

هدفت دراسة بني دومي (2010) إلى قياس مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك بالأردن للكفايات التكنولوجية التعليمية. تكونت عينة الدراسة من 98 معلماً ومعلمة من أصل 230 معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومن ثم جمع البيانات من خلال استبانة أعدها الباحث موزعة على سبعة مجالات. توصلت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يمتلكون 84 كفاية بدرجة كبيرة، و31 كفاية بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة منخفضة. وتوصلت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى للجنس لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الامتلاك تعزى لمتغير الخبرة في خمسة مجالات وعلى مستوى الأداة ككل.

### الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة نيكو وأفاكار (Nikou & Aavakara, 2021) أجرا الباحثان تطوير نموذجًا مفاهيميًا لدراسة تأثير محو الأمية الرقمية على نية استخدام التكنولوجيا للطلاب والمعلمين من خلال استخدام التقنيات الرقمية في الجامعات الفنلندية. اتبعا الباحثان منهج نمذجة المعادلات الهيكلية (Partial Least Squares Structural Equation Modeling). قاما الباحثان بإرسال أكثر من 500 استبانة إلكترونية، واسترد 257 استجابة والصالح منها 249 استجابة. لذا تكونت عينة الدراسة 249 عضوا وطالباً من الجامعة الفنلندية. أظهرت النتائج أن محو الأمية المعلوماتية له

تأثير مباشر على نية استخدام التكنولوجيا؛ في حين أن محو الأمية الرقمية ليس لها تأثير مباشر على نية الاستخدام.

بينما قام سانتوس وآخرون (Santos et al. 2021) بدراسة أثر المعايير الأكاديمية والمؤسسية على مستوى كفاية أعضاء هيئة التدريس في الكفايات الرقمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالاستناد إلى استراتيجية جمع البيانات عبر استبانة إلكترونية. كما شملت العينة 846 عضوا من أعضاء هيئة التدريس في دولة البرتغال. وجدت الدراسة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الرقمية وعدة متغيرات أخرى مثل سنوات الخبرة في التدريس عبر الإنترنت، والتدريس لطلاب مستوى الدكتوراه، والانتساب إلى معاهد الفنون التطبيقية.

بحثت دراسة سيبي وريسوقولو (Cebi & Reisoglu, 2020) في آراء معلمي ما قبل الخدمة للكشف عن درجة كفاياتهم الرقمية وتحديد ما إذا كانت هذه الآراء ذات فروق دالة احصائيا تعزى لاختلاف الجنس، والمنطقة، والمستوى المتصور للكفايات الرقمية. استخدما الباحثان المنهج الوصفي. اشتملت عينة الدراسة على 518 معلمًا كانوا يدرسون في محافظات مختلفة من تركيا واستخدمت استبانة الكفايات الرقمية كأداة لجمع استجاباتهم من أصل 587 معلماً. وجدت الدراسة بأن مستوى الكفاية الرقمية كان بدرجة متوسطة لدى المعلمين، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات التالية الجنس، والمدينة، والمستوى المتصور للكفاية الرقمية.

قام دايس – ترينيدادي وآخرون (Dias-Trindade et al. 2020) بدراسة أخرى لتقييم مستوى الكفايات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات البرتغالية عن طريق قياس الكفايات في ثلاثة أبعاد والتي تشمل كفايات المعلمين المهنية والتربوية وكفايات المتعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملائمته لأهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 118 عضوا في الجامعة البرتغالية. بينما أظهرت النتائج أن مستوى الكفايات الرقمية للمعلمين كان بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى درجة في الكفايات الرقمية في مهارة "الاتصال المؤسسي"، وبدرجة ضعيفة في مهارات مثل التوجيه، وتحليل الأدلة، والاستخدام المسؤول.

هدفت دراسة ماهباترا (Mahapatra, 2020) للكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات الرقمية واستخدام التكنولوجيا لدى معلمي اللغة الإنجليزية في الهند. اتخذت الدراسة المنهج التجريبي بتطبيق المقياس القبلي والبعدي لمشاركة المعلمين في برنامج تدريبي في استخدام التكنولوجيا مدته 12 ساعة. واستخدم الباحث الاستبانة والمقابلة والملاحظة لجمع بيانات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 16 معلما متطوعا لإجراء الدراسة. وأظهرت النتائج أن للبرنامج تأثير إيجابي على ممارسات المعلمين والذي ظهر من خلال الاختلاف في طريقة تفكيرهم واستخدامهم الأفضل للوسائل الرقمية في الفصل.

وأجرى ساليس وآخرون (Sales et al. 2020) دراسة نوعية هدفت لتحليل تصورات أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية في الجامعات الاسبانية حول مستوى المعلومات والكفايات الرقمية الخاصة بهم وبطلابهم وذلك نتيجة للتحول إلى التعليم عن بعد بسبب جائحة كورونا. واتبع الباحثون المنهج النوعي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدمت الدراسة مجموعات المناقشة والمقابلات كأداة للدراسة. أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يرون أنفسهم يفتقرون إلى القدرة على تقييم المعلومات واستخدامها بشكل نقدي وايصال المعرفة للطلاب عبر استخدام التكنولوجيا على الرغم من إتقانهم للأدوات التكنولوجية والاستخدام المكثف للأجهزة المحمولة.

هدفت دراسة كولاسلاهتي وآخرون (Kullaslahti et al. 2019) إلى التحقيق عن مدى توافق الكفايات الرقمية للمعلمين الفنلنديين مع الأطر الأوروبية في الجامعات الفنلندية. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 101 معلماً. وجدت الدراسة بأن مهارات المعلمين الفنلنديين تتوافق بشكل أفضل في بيئة التعلم الرقمية مقارنة بالتقليدية، بينما تتماشى بشكل قليل مع كفايات التقييم، وتمكين المتعلم، وتسهيل الكفايات الرقمية.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في معرفة درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية (Calle Cabrera, et al.2021; Almenara et al. 2020; Cebi & Reisoglu, 2020; Pablos et al.2022;). واختلفت مع جميع الدراسات العربية حيث كانت دراستهم تتعلق بالكفايات التكنولوجية لمعلمين وأعضاء بمختلف التخصصات الآخرى (السحيمات، 2022؛ الشهراني، 2022؛ العمري وآخرون، 2022؛ مامكغ، 2021؛ عمايرة، 2019). واتفقت عدة دراسات سابقة مع الدراسة الحالية في اختيار المنهج الوصفي المسحي (السحيمات، 2022؛ الشهراني، 2022؛ العمري وآخرون، 2022؛ Calle Cabrera, et al.2021; Dais-Trindade et al. 2020). واختلفت مع الدراسات التالية التي طبقت المنهج النوعي أو التجريبي (Sales et al. 2020; Mahapatra, 2020; Nik-ou & Aavakara, 2021). واتفقت الدراسة الحالية أيضا مع عدة دراسات سابقة من حيث مجتمع الدراسة أنهم ممن يعملون في التعليم العام (بني دومي، 2010؛ العمري وآخرون، 2022؛ Calle Cabrera, et al.2021; Dais-Trindade et al. 2020). بينما طبقت بعض الدراسات على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات (Dias-Trindade et al. 2020; Santos et al. 2021). وما يميز الدراسة الحالية أنها استفادت من الأطر الدولية للكفايات الرقمية للمعلمين (Digital Competence Framework for Educators, National Standards for Essential Digital skills, International Soci-

ety for Technology in Education - Educator) وبناء إطار مقترح للكفايات الرقمية للمعلمين (Teachers' Digital Competencies STD). وتميزت الدراسة الحالية أيضاً بأنها طبقت على معلمي المهارات الرقمية حيث يعد هذا التخصص من التخصصات الحديثة التي أقرت في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في المملكة العربية السعودية.

## المنهجية:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، وذلك للتعرف على درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بالدبلوم العالي لبرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في ضوء نموذج مقترح، حيث أن الدراسة الحالية تهدف ألي معرفة استجابات مجتمع الدراسة وأخذ تصور عن درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية بعد اتمامهم برنامج المهارات الرقمية –أحد برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية– في الجامعات السعودية

## مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات دبلوم العالي للمهارات الرقمية في الجامعات السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2022، والبالغ عددهم 882 معلماً ومعلمة (برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، 2022).

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة 270 معلماً ومعلمة الملتحقين بالدبلوم العالي المهارات الرقمية في الجامعات السعودية في الفصل الدراسي الثاني لعام 2022، تم إرسال استبانة إلكترونية إلى جميع الملتحقين ببرنامج الدبلوم العالي للمهارات الرقمية، واسترد منها 270 استجابة صالحة للتحليل الاحصائي، ويعد عدد هذه الاستجابات وفقاً لرأي كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) مناسباً لعدد مجتمع الدراسة؛ لذلك طبقت الدراسة العينة المتاحة وكانت خصائصهم الشخصية موزعة كما هو مبين في الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة الديمغرافية

| المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الجنس | | |
| ذكر | 170 | 63.0 |
| أنثى | 100 | 37.0 |
| التخصص | | |
| دراسات إسلامية | 110 | 40.7 |
| اجتماعيات | 30 | 11.1 |
| رياضيات | 5 | 1.9 |
| اللغة العربية | 125 | 46.3 |
| المنطقة | | |
| الغربية | 45 | 16.7 |
| الشمالية | 80 | 29.6 |
| الوسطى | 45 | 16.7 |
| الجنوبية | 45 | 16.7 |
| الشرقية | 55 | 20.4 |
| سنوات الخبرة | | |
| من سنة إلى خمس سنوات | 40 | 14.8 |
| من ست سنوات إلى عشر سنوات | 30 | 11.1 |
| احدى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة | 95 | 35.2 |

يبين الجدول السابق أن (63.0 %) من عينة الدراسة هم ذكور، وبالنسبة لتخصص أفراد العينة كان (46.3%) من العينة لغة عربية، و(40.7 %) دراسات إسلامية، و(9.3 %) اجتماعيات. كما أن أفراد العينة من المنطقة الشمالية يشكلون (29.6 %)، و(20.4 %) من المنطقة الشرقية وكلاً من المناطق الغربية والوسطى والجنوبية (16.7 %). أما بالنسبة للخبرة فكان (28.9 %) من العينة خبرتهم (أكثر من 15 سنة)، و(35.2 %) (من 11 إلى 15 سنة)، و(14.8 %) (من 5-1 سنوات)، و(11.1 %) (من 10-6 سنوات).

## أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأطر الدولية للكفايات الرقمية للمعلمين التالية؛ إطار الكفايات الرقمية الأوروبي للمعلمين (Digital Competence Framework for Educators -DigCompEdu)، والمعايير الوطنية للمهارات الرقمية الأساسية (National Standards for Essential Digital Skills)، ومعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم – للمعلم- (International Society for Technology in Education ISTE- Educator) لبناء إطار مقترح للكفايات الرقمية للمعلمين (Teachers' Digital Competencies Framework TDC) يتوافق مع أهداف برنامج المهارات الرقمية كأحد برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في المملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث تصنيف ليكرت الخماسي (منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً). وتكون هذا الإطار من ثمانية معايير وإحدى وأربعين فقرة (الملحق، 1).

## صدق الاستبانات وثباتها:

### 1. الصدق الظاهري:

بعد الاطلاع على معايير الكفايات الرقمية الدولية، تم إعداد مقياسا لقياس الكفايات الرقمية لمعلمي المهارات الرقمية. تم عرضه على محكمين في تخصص تقنيات التعليم، لتحكيم المقياس من حيث وضوح وسلامة اللغة، ومدى ملائمة الفقرات للمحاور، وبعد أخذ آراء المحكمين وتعديل الفقرات، أصبح هذا المقياس صادقاً صدقاً ظاهرياً.

### 2. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال قياس قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة. ولأجل ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون. تشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط، كما هو موضح في الجدول أدناه (3) إلى وجود معامل ارتباط طردي ذو دلالة

**الجدول (3) الارتباط بين درجة الفقرة من جهة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه**

| # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التواصل و التعاون الرقمي | | إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها | | التدريس | | الإدارة الرقمية و الحماية والمسؤولية |
| 1 | .784** | 1 | .807** | 1 | .867** | 1 | .836** |
| 2 | .872** | 2 | .870** | 2 | .901** | 2 | .871** |
| 3 | .826** | 3 | .832** | 3 | .884** | 3 | .776** |
| 4 | .783** | 4 | .811** | 4 | .900** | 4 | .879** |
| 5 | .856** | 5 | .861** | 5 | .891** | 5 | .912** |
| 6 | .806** | 6 | .803** | 6 | .902** | 6 | .826** |
| | محو الأمية الإعلامية | | التطوير المهني المستمر | | التقييم | | محو الأمية الرقمية |
| 1 | .869** | 1 | .820** | 1 | .943** | 1 | .901** |
| 2 | .917** | 2 | .869** | 2 | .929** | 2 | .904** |
| 3 | .931** | 3 | .892** | 3 | .922** | 3 | .853** |
| 4 | .914** | 4 | .862** | 4 | .918** | 4 | .941** |
| | | | | | | 5 | .865** |

الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

| المحور | معامل ارتباط بيرسون |
|---|---|
| التواصل الرقمي | .890** |
| إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها | .903** |
| التدريس | .950** |
| الإدارة الرقمية و الحماية والمسؤولية | .911** |
| محو الأمية الإعلامية | .902** |
| التطوير المهني المستمر | .879** |
| التقييم | .887** |
| محو الأمية الرقمية | .795** |

** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

إحصائية عند مستوى دلالة Sig=0.05 بين درجات كل فقرة والدرجة النهائية للمحور الذي تنتمي إليه وكذلك بين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يشير إلى قوة الاستبانة في رصد واقع المهارات الرقمية للكفايات الرقمية من وجهة نظر معلمي المهارات الرقمية وتأثير كل عبارة على ذلك الواقع.

### 3. الثبات:

استخدم الباحث أسلوب ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، وكانت قيمة معامل الثبات تشير إلى وجود ثبات عالي جداً على الاستبانة حيث بلغت (0.982) كما هو موضحاً في الجدول (4). وأما قيمة معامل الثبات للمعايير فهي كالتالي: التواصل الرقمي (0.903)، إنشاء الوسائل الرقمية وتعديلها (0.898)، التدريس (0.945)، الإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية (0.921)، محو الأمية الإعلامية (0.925)، التطوير المهني المستمر (0.878)، التقييم (0942)، محو الأمية الرقمية (0.931).

**الجدول (4) نتائج معامل ألفا كرونباخ**

| المحور | الفقرات | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| التواصل والتعاون الرقمي | 6 | 0.903 |
| إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها | 6 | 0.898 |
| التدريس | 6 | 0.945 |
| الإدارة الرقمية و الحماية والمسؤولية | 6 | 0.921 |
| الثقافة الرقمية | 4 | 0.925 |
| التطوير المهني المستمر | 4 | 0.878 |
| التقييم | 4 | 0.942 |
| محو الأمية الرقمية | 5 | 0.931 |
| الاستبانة إجمالاً | 41 | 0.982 |

### تصحيح الاستجابات والمعيار الإحصائي:

استخدم الباحث لتصحيح الاستبانات مقياس ليكرت الخماسي، حيث: منخفضة جداً=1، ومنخفضة =2، متوسطة=3، ومرتفعة=4، ومرتفعة جداً=5. وكان المعيار للحكم على مستوى المتوسط الحسابي الكلي أو لكل فقرة أو محور هو اعتماد التقسيم الآتي حسب قيم المتوسط الحسابي بحيث يحدد مستوى امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية كما هو موضحاً في الجدول (5).

**جدول (5) المعيار الاحصائي**

| المستوى | منخفضة جداً | منخفضة | متوسطة | مرتفعة | مرتفعة جداً |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | 1.80-1.00 | 2.6-1.81 | 3.4-2.61 | 4.20-3.41 | 5.00-4.21 |

### الأساليب الإحصائية:

تم تفريغ البيانات باستخدام برنامج (SPSS 25) وإيجاد النسب والتكرارات لوصف العينة، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مدى موافقة أفراد العينة على محاور الاستبانة ومدى تشتت الآراء عن المتوسط الحسابي، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفرق بين المجموعات أكثر من اثنتين، واختبار ت للعينات المستقلة Independent Samples T Test للكشف عن دلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين، وتحليل الانحدار المتعدد Multiple Linear Regression.

### النتائج والمناقشة:

### الإجابة على أسئلة البحث:

**السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بالدبلوم العالي لبرنامج الاستثمار الأمثل بالجامعات السعودية (إطار مقترح)؟**

تم قياس الإجابات باستخدام متوسط الدرجات المحصلة من استبانة واقع المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بالدبلوم العالي لبرنامج الاستثمار الأمثل بالجامعات السعودية من وجهة نظر معلمي المهارات الرقمية، حيث تتضمن الاستبانة 9 نتائج رئيسية: إجمالي الاستبانة، ومحور التواصل الرقمي، ومحور إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها، ومحور التدريس، ومحور الإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية، ومحور محو الأمية الإعلامية، ومحور التقييم، ومحور محو الأمية الرقمية. حيث تم استخدام التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة وفقاتها

الفرعية وفقراتها. كما هو موضح في الجدول (6)، كان المتوسط الحسابي للنتيجة الإجمالية للاستبانة (4.49) عند مستوى مرتفع جداً، مما يشير إلى أن عينة المعلمين لديهم مستوى امتلاك مرتفع جدا للكفايات الرقمية. أيضًا، كشفت النتائج أن المتوسط الحسابي لمحور محو الأمية الرقمية (4.74)، يليه متوسط محور التواصل الرقمي (4.55). وجاء محور محو الأمية الإعلامية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.5)، رابعاً محور التطوير المهني المستمر (4.48)، خامساً محور التدريس (4.46)، سادساً محور الإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية (4.43)، سابعاً محور إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها (4.39)، وأخيراً محور التقييم ومتوسطه الحسابي (4.35). مما سبق نجد أن جميع الكفايات جاء امتلاكها عند مستوى مرتفع جداً (الجدول، 6).

**الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول واقع امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية (ن=270)**

| المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| التواصل الرقمي | 4.55 | 0.565 | 2 | مرتفع جداً |
| إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها | 4.39 | 0.685 | 7 | مرتفع جداً |
| التدريس | 4.46 | 0.656 | 5 | مرتفع جداً |
| الإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية | 4.43 | 0.676 | 6 | مرتفع جداً |
| محو الأمية الإعلامية | 4.50 | 0.658 | 3 | مرتفع جداً |
| التطوير المهني المستمر | 4.48 | 0.615 | 4 | مرتفع جداً |
| التقييم | 4.35 | 0.766 | 8 | مرتفع جداً |
| محو الأمية الرقمية | 4.74 | 0.499 | 1 | مرتفع جداً |
| كلي | 4.49 | 0.571 | | مرتفع جداً |

ويعزي الباحث ارتفاع درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بالدبلوم العالي لبرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية أن عينة الدراسة استجابت لأداة الدراسة بعد انتهاء برنامج المهارات الرقمية وهذا أسهم في إتقان أفراد عينة للمعارف والمهارات والكفايات الرقمية، وقد يكون أيضاً بسبب أن معلمي المهارات الرقمية حصلوا على عدة دورات تدريبية في مجال التكنولوجيا خلال جائحة كورونا لاستخدام منصة مدرستي مما ساهم أيضاً في ارتفاع درجة امتلاكهم للكفايات الرقمية، واخيراً، اطلاع معلمي المهارات الرقمية على المستحدثات التكنولوجية والأبحاث الحديثة ساهم أيضا في ارتفاع درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية. جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة العامري ونجم الدين (2022) حيث قام الباحثان بقياس الكفايات الرقمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية وأفادوا أن المعلمين يمتلكون درجة كبيرة من هذه الكفايات. كما توافقت مع دراسة العمري (2022) والذي استخدم قوائم الكفايات والدراسات السابقة من أجل تطوير قائمة بالكفايات التكنولوجية لمعلمي التربية الرياضية الأردنيين، وقياس مستوى الكفايات لديهم. وجدت الدراسة بأن نسبة كبيرة تمتلك درجة كبيرة من هذه الكفايات وأوصت بعمل دراسات أخرى تتضمن تطوير قائمة مشابهة واستخدامها لقياس مستويات الكفايات لدى المعلمين. وجاءت دراسة في المملكة العربية السعودية تكشف عن درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله للتميز للكفاءات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي (السحيمات، 2022).

أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التكنولوجية والأداء الوظيفي للمعلمين. أيضا توافقت مع درجة توافر الكفايات التكنولوجية وممارسة أعضاء هيئة التدريس لهذه الكفايات والتي جاءت بدرجة مرتفعة في الجامعات الأردنية، بينما كانت التحديات منخفضة بشكل كبير (عمايرة، 2022). كما استعرضت دراسة قام بها بابلوس وآخرون (Pablos, et al.,2020) مستوى الكفايات الرقمية لدى المعلمين في التعليم العالي، وكشفت عن هيمنة الأبحاث التي تركز على تحليل التقييم الذاتي للمعلمين وانعكاس كفاياتهم الرقمية. وأشارت الدراسة أيضا إلى إدراك المعلمين بمستويات الكفاية الرقمية المنخفضة أو المتوسطة إلى المنخفضة لديهم، فضلاً عن عدم امتلاكهم لبعض الكفايات الضرورية، وأوصت بضرورة توفير المزيد من برامج التدريب العملية والشخصية التي تستجيب لاحتياجات المعلمين في العصر الرقمي. أيضا اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لقياسه مستوى الكفايات لمعلمي التربية الرياضية في العراق إلى وجود نسب متوسطة ومنخفضة، إضافة إلى قلة توظيف المهارات الرقمية في العملية التعليمية (حسن، 2012) ودراسة المعمري والمسروري (2013) التي أظهرت أن المعلمين يمتلكون مستوى كفايات متوسطة.

**السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية والتي تعزى للمتغيرات التالية الجنس، تخصص البكالوريوس، المنطقة، سنوات الخبرة؟**

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة حول درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية باختلاف متغيرات (الجنس، تخصص البكالوريوس، المنطقة، سنوات الخبرة)، قام الباحث باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة مع (الجنس)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه مع كل من تخصص البكالوريوس، المنطقة، سنوات الخبرة.

**الجدول (7) نتائج اختبارات دلالة الفرق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية باختلاف متغيرات الجنس، تخصص البكالوريوس، المنطقة، سنوات الخبرة**

| المتغير | التصنيف | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | إحصائية الاختبار | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 4.35 | 0.599 | T=-5.64 | 0.000 |
| | أنثى | 4.71 | 0.438 | | |
| التخصص | دراسات إسلامية | 4.57 | 0.489 | F=10.399 | 0.000 |
| | اجتماعيات | 4.23 | 0.858 | | |
| | رياضيات | 3.15 | 0.000 | | |
| | اللغة العربية | 4.51 | 0.508 | | |
| المنطقة | الغربية | 4.71 | 0.264 | F=4.889 | 0.001 |
| | الشمالية | 4.29 | 0.712 | | |
| | الوسطى | 4.55 | 0.473 | | |
| | الجنوبية | 4.58 | 0.513 | | |
| | الشرقية | 4.47 | 0.563 | | |
| سنوات الخبرة | من سنة إلى خمس سنوات | 4.45 | 0.537 | F=8.774 | 0.000 |
| | من ست سنوات إلى عشر سنوات | 4.70 | 0.343 | | |
| | احدى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة | 4.65 | 0.471 | | |
| | أكثر من خمس عشرة سنة | 4.29 | 0.652 | | |

**T:** اختبار ت للعينات المستقلة، **F:** اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه.

يبين الجدول (7) نتائج اختبار كلاً من ت للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه كالآتي:

### اختبار ت للعينات المستقلة:

بلغت قيمة اختبار ت لمتغير الجنس (5.64-) بمستوى دلالة (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة المقبول 0.05. إذن فقد كشفت نتيجة اختبار ت عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بسبب اختلاف الجنس (ذكر=4.35، أنثى=4.71) ولصالح الإناث، أي يبدو أن متغير الجنس يحدث اختلافاً كبيراً في متوسطات درجات العينة حول امتلاك المعلمين للمهارات الرقمية للكفايات الرقمية. ويعزي الباحث وجود فروقا ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية تعزى للجنس ولصالح الإناث بسبب اهتمام المعلمات في الوقت الحاضر باستخدام المستحدثات التكنولوجية والوسائل التعليمية الرقمية في العملية التعليمية، وتوفر الكثير من الدورات التدريبية التكنولوجية عبر الإنترنت مما ساهم في صقل مهاراتهن وكفاياتهن الرقمية. وفي الآونة الأخيرة، لاحظ الباحث حرص الإناث على الالتحاق بالبرامج الأكاديمية والتدريبية والعمل على تطوير مهاراتهن وقدراتهن ولعل ذلك قد يكون سبباً في ارتفاع درجة امتلاك المعلمات للكفايات الرقمية (الهيئة العامة للإحصاء، 2022). واختلفت نتائج الدراسة في اختلاف أثر متغير الجنس على استجابات العينة مع دراسة (Cebi & Reisoglu, 2020) والتي اطلعت على آراء معلمي ما قبل الخدمة حول كفاياتهم الرقمية حيث وجدت الدراسة بأن مستوى الكفاية الرقمية معتدل لدى المعلمين، وأن هذا المستوى يختلف بشكل كبير باختلاف الجنس، مكان العمل، والمستوى المتصور للكفاية الرقمية.

### اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه:

**متغير التخصص:** بلغت قيمة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (10.399) بمستوى دلالة (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة المقبول 0.05. إذن فقد كشفت نتيجة اختبار F عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

العينة حول امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بسبب اختلاف التخصص، أي يبدو أن متغير التخصص يحدث اختلافاً كبيراً في متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية. تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe لتحديد مصدر الفرق والتخصص الذي يختلف اختلافًا كبيرًا عن التخصصات الأخرى. أظهرت النتائج أن المتوسط عند تخصص (رياضيات) (3.15) كان أقل بكثير من التخصصات (دراسات إسلامية – اجتماعيات – اللغة العربية) بمتوسطات (4.57-4.23-4.51-4.78) على الترتيب. ويعزي الباحث إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية حول امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية باختلاف التخصص وذلك يعود إلى أن أعداد المشاركين في أداة الدراسة لتخصص الرياضيات ضئيلا جدا مقارنة بأعداد المشاركين الآخرين من تخصص دراسات إسلامية واجتماعيات واللغة العربية. كما إن دافعية المعلمين لتعلم كفايات رقمية جديدة تعد هي المحك لإتقان هذه الكفايات وليس لها علاقة بمتغير التخصص، وتتوافق هذه النتائج مع الدراسات السابقة حول اختلاف الكفايات الرقمية للمعلمين بأن اختلاف تخصصات المعلمين لا يؤثر على درجة امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية والرقمية (الشهراني، 2022؛ بني دومي، 2010). قام ماهباترا (Mahapatra, 2020) بفحص تأثير التغييرات في ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية للعلوم والتكنولوجيا في الهند بعد أن تلقوا برنامجًا تدريبيًا. كان للبرنامج تأثير إيجابي على ممارسات المعلمين والذي ظهر من خلال الاختلاف في طريقة تفكيرهم واستخدامهم للتقنيات الرقمية في الفصل.

**متغير المنطقة:** بلغت قيمة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (4.889) بمستوى دلالة (0.001) وهو أقل من مستوى الدلالة المقبول 0.05. إذن فقد كشفت نتيجة اختبار F عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بسبب اختلاف المنطقة، أي يبدو أن متغير المنطقة يحدث اختلافاً كبيراً في متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية. تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe لتحديد مصدر الفرق والمنطقة التي تختلف اختلافًا كبيرًا عن المناطق الأخرى. أظهرت النتائج أن المتوسط عند المنطقة (الشمالية) (4.29) كان أقل بكثير من المنطقة (الغربية) بمتوسط (4.71). ويعزي الباحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية حول امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية باختلاف المنطقة يعود إلى أن المناطق التي تتوفر بها البنية التحتية التكنولوجية ومعامل الحاسب الآلي في المدارس تساهم كثيرا في تحفيز المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية والوسائل التعليمية الرقمية في العملية التعليمية مما قد يسهم في ارتفاع درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية. وأشارت الدراسات السابقة إلى أن العمل في بيئة محاطة بالتقنيات الرقمية لا يكفي لجعل المعلمين مؤهلين لاستخدام التقنيات الرقمية، وإنما توجد هنالك العديد من العوامل المختلفة التي قد تؤثر بدورها على مستويات الكفاية الرقمية لدى المعلمين (Çebi and Reisoğlu, 2020). على سبيل المثال، من المهم الأخذ بعين الاعتبار وجود اختلاف في مستويات التعليم بين المعلمين باختلاف جنسهم، مكان عملهم، وتصوراتهم حول مستويات الكفاية الرقمية لديهم (Çebi and Reisoğlu, 2020). كما أنه من ضرورة النظر في العلاقة بين تطوير الكفاية الرقمية والاستدامة الاجتماعية، أي التراث الاجتماعي والثقافي، وإلى أي مدى تؤثر فيه الظروف المعيشة والبيئة المحيطة على مستويات هذه الكفايات (Calle Cabrera, et al., 2021).

**متغير الخبرة:** بلغت قيمة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (8.774) بمستوى دلالة (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة المقبول 0.05. إذن فقد كشفت نتيجة اختبار F عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بسبب اختلاف الخبرة، أي يبدو أن متغير الخبرة يحدث اختلافاً كبيراً في متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية. تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe لتحديد مصدر الفرق والخبرة التي تختلف اختلافًا كبيرًا عن الخبرات الأخرى. أظهرت النتائج أن المتوسط عند الخبرة (أكثر من خمس عشرة سنة) (4.29) كان أقل بكثير من فئتي الخبرة (من ست سنوات إلى عشر سنوات– وإحدى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة) بمتوسط (4.65-4.70) على الترتيب. ويعزي الباحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية حول امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية باختلاف سنوات الخبرة إلى أن المعلمين الذين خبرتهم تفوق ست سنوات قد التحقوا بدورات تدريبية رقمية أكثر من المعلمين الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات وهذا مما يساهم في تزايد درجة امتلاكهم للكفايات الرقمية بشكل تراكمي. كما أن ممارسة معلمي المهارات الرقمية على مدى ست سنوات وأكثر ساهمت في أن يتبنى المعلمين لكفايات رقمية مناسبة لإنجاح العملية التعليمية. جاءت هذه النتائج متوافقة نتائج دراسة الشهراني (2022) الذي قام بدراسة مستوى توافر المهارات الرقمية لدى المعلمات في نجران، السعودية، وتأثير متغيرات مثل المؤهلات العلمية وعدد سنوات الخبرة. وجدت الدراسة بأن معلمات مدارس المستوى المتوسط يمتلكون المهارات الرقمية المناسبة وإن المؤهلات وعدد سنوات الخبرة لا تؤثر على المهارات الرقمية لديهم. في بالمقابل، في الأردن، بني دومي (2010) ومامكغ (2021) وجدوا كفايات المهارات الرقمية بنسبة مرتفعة ومتوسطة لدى عينات الدراسة لديهم، ووجود مستويات أعلى من الكفاية لدى المعلمين ذوي الخبرة مقارنة بغيرهم. وبالمثل في دراسة أخرى، أوضح سانتوس وآخرون (Santos, et al., 2020) بأن المستويات العالية من الكفاية الرقمية كانت ملحوظة أكثر عند المعلمين ذوي الخبرة في التدريس عبر الإنترنت وتدريس طلاب الدكتوراه، أو الذين ارتادوا أحد معاهد الفنون التطبيقية.

**السؤال الثالث: أي من معايير النموذج المقترح أكثر تأثيرا في معيار التدريس من وجهة نظر معلمي المهارات الرقمية؟**

بالنسبة لدراسة تأثيرات معايير النموذج المقترح على التدريس تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد بين معايير النموذج المقترح والتدريس. حيث استخدم الباحث أسلوب Stepwise Regression Method وهذا الأسلوب يعتمد لستراتيجية إدخال المتغيرات المستقلة للنموذج واحداً تلو الآخر، بناءً على معامل الارتباط البسيط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة واختيار المتغير المستقل الذي له أعلى ارتباط مع المتغير التابع وأقل مستوى دلالة وبناء على هذا الأسلوب توصل الباحث إلى أفضل نموذج انحدار متعدد يمثل العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة المختارة والمتغير التابع.

الجدول (8) المتغيرات الداخلة في نموذج الانحدار المتعدد حسب أسلوب **Stepwise Regression Method**

| المتغيرات المستقلة | B | اختبار معنوية B | | β | R | $R^2$ | F | Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | T | Sig. | | | | | |
| الثابت | 0.160 | 1.562 | 0.120 | | .936 | 0.873 | 465.31 | .000 |
| إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها | 0.330 | 8.469 | 0.000 | 0.345 | | | | |
| محو الأمية الإعلامية | 0.334 | 8.206 | 0.000 | 0.335 | | | | |
| التقييم | 0.209 | 6.320 | 0.000 | 0.244 | | | | |
| الإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية | 0.099 | 2.230 | 0.027 | 0.102 | | | | |

**B:** معامل الانحدار غير المعياري، **β:** معامل الانحدار المعياري، **R:** معامل الارتباط، **R2:** معامل التحديد المعدل.

من خلال الجدول (8) نجد أن المتغيرات المستقلة الداخلة في النموذج هي (إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها، ومحو الأمية الإعلامية، والتقييم، والإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية) حيث كان معامل الانحدار B معنوي عند مستوى دلالة 0.05 أي هناك أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية لهذه المتغيرات على التدريس) وكانت قيمة F تساوي 465.31 بمستوى دلالة 0.000 وهي تدل على معنوية نموذج الانحدار الناتج.

وقد بلغ معامل التحديد المعدل 0.873 أي أن 87.3 % من تغيرات التدريس سببها المتغيرات المستقلة الداخلة في النموذج، كما دلت قيمة بيتا β على المعيار الأكثر تأثيراً في معيار التدريس من وجهة نظر معلمي المهارات الرقمية، حيث كان المعيار الأكثر تأثيراً هو معيار إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها (β=0.345)، يليه معيار محو الأمية الإعلامية (β=0.335)، ثم معيار التقييم (β=0.244)، وأخيراً معيار الإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية (β=0.102).

ويعزي الباحث أن هناك أثراً ايجابياً للمعايير؛ إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها، ومحو الأمية الإعلامية، والتقييم، والإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية على التدريس وذلك يعود لأن معلمي المهارات الرقمية خضعوا لدورات تدريبية رقمية ساهمت ايجاباً في استخدام المستحدثات التكنولوجية والرقمية في العملية التعليمية؛ حيث أصبحوا معلمي المهارات الرقمية لديهم الكفايات الرقمية في إنشاء وتصميم الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها واستخدام التقييم الإلكتروني في العملية التعليمية. كما أن النشرات التوعوية الإعلامية ساهمت أيضا في تثقيف وتوعية أفراد المجتمع ولاسيما المعلمين على أهمية محو الأمية الإعلامية والإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية. أظهرت الدراسات السابقة اختلاف في تأثير المعايير لقياس كفاية المعلمين، فقد قامت دراسة بالتحقيق عن مدى توافق شارات التعليم الرقمية لكفاية أعضاء هيئة التدريس مع الأطر الأوروبية في فنلندا (Kullaslahti et al., 2019). وجدت الدراسة بأن شارات المعلمين الفنلنديين تتوافق بشكل أفضل في بيئة التعلم الرقمية مقارنة بالتقليدية، بينما تتماشى بشكل قليل مع كفاءات مثل مجالات التقييم، تمكين المتعلم، وتسهيل الكفاية الرقمية. قام نيكو وأفاكار (Nikou, Aavakare, 2021) بتطوير نموذجًا مفاهيميًا لفحص تأثير المعلومات ومحو الأمية الرقمية على نية الطلاب والمعلمين في استخدام التقنيات الرقمية الجامعة. أظهرت النتائج أن محو الأمية المعلوماتية له تأثير مباشر وهام على نية الاستخدام؛ في حين أن محو الأمية الرقمية ليس لها تأثير مباشر على نية الاستخدام. لقياس التقدم المحرز نحو أهداف مبادرة إنصاف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدينة سياتل، تم تطوير مجموعة من مؤشرات العدالة الرقمية، للمساعدة في قياس التقدم المحرز نحو أهداف المبادرة، مما نتج عنه تطوير مجموعة من المهارات الرقمية والتقييمات الموصى بها التي تلبي الأهداف المحددة في إطار المؤشرات (Wedlake et al., 2019). فضلا عن ذلك، هدفت دراسة أخرى لتقييم مستوى الكفاية الرقمية لمعلمي الجامعات البرتغالية، وتبين فيها بأن مستوى الكفاية الرقمية للمعلمين متوسط، حيث كان الأعلى في مهارة "الاتصال المؤسسي"، والأضعف في مهارات مثل "التوجيه"، "تحليل الأدلة"، و"الاستخدام المسؤول" (Dias-Trindade et al., 2020).

## ملخص نتائج الدراسة:

### توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بالدبلوم العالي لبرنامج الاستثمار الأمثل بالجامعات السعودية جاءت بدرجة مرتفعة جداً.
2. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بسبب اختلاف الجنس (ذكر=4.35، أنثى=4.71) ولصالح الإناث.
3. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بسبب اختلاف التخصص ولصالح الدراسات الإسلامية والاجتماعيات واللغة العربية.
4. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بسبب اختلاف المنطقة ولصالح المنطقة الغربية.
5. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة حول امتلاك المهارات الرقمية للكفايات الرقمية بسبب اختلاف الخبرة لصالح ممن كانت خبرتهم (من ست سنوات إلى عشر سنوات– وإحدى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة).
6. هناك أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية للمعايير التالية (إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها، ومحو الأمية الإعلامية، والتقييم، والإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية) على التدريس.

### التوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم بعض التوصيات وعدد من المقترحات البحثية المستقبلية كما يلي:

### أولا– التوصيات

1. توفير المزيد من برامج التدريب لرفع الكفايات الرقمية لمعلمي المهارات الرقمية في العصر الرقمي.
2. تفعيل مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام، وإزالة كافة التحديات التي تواجه المعلمين.
3. استخدام الإطار المقترح لتحديد درجة امتلاك معلمي المهارات الرقمية للكفايات المهارات الرقمية على الدفعات الجديدة في برنامج المهارات الرقمية.
4. نشر ثقافة الكفايات الرقمية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام وفقا لإطار الكفايات الرقمية للمعلمين.
5. ضرورة توعية المعلمين بأهمية الكفايات الرقمية وأثرها في تطوير وتجويد أدائهم.
6. عقد مؤتمرات وندوات مهتمة بالكفايات الرقمية للمعلمين .

### ثانيا– المقترحات البحثية المستقبلية

1. إجراء دراسات تتابعية نحو الكفايات الرقمية وفقا لإطار الكفايات الرقمية للمعلمين المقترح.
2. إجراء المزيد من الدراسات نحو الكفايات الرقمية في ضوء بعض المتغيرات مثل العمر، وعدد ساعات استخدام الحاسب الآلي في اليوم، وعدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا، والمؤهل العلمي.
3. إجراء المزيد من الدراسات لواقع الكفايات الرقمية لمعلمي المهارات الرقمية والتحديات التي تواجههم من وجهة نظرهم ومديري المدارس والمشرفين التربويين على المقرر في التعليم العام.
4. إجراء المزيد من الدراسات التجريبية على معلمي المهارات الرقمية وفقاً لإطار الكفايات الرقمية للمعلمين.

## أولاً– المراجع العربية:

بني دومي، حسن. (2010). مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التكنولوجية التعليمية. *العلوم التربوية*. 37(1). 272-252

حسن، هناء. (2012). الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية ومدى ممارستهم لها على ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية الرياضية* – جامعة بغداد. 24(3). 467-423.

السحيمات، فاديا. (2022). درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبد الله للتميز للكفايات التكنولوجية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 6(26). 117-97.

الشهراني، منيرة. (2022). درجة توافر المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام منصة مدرستي في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة نجران. *المجلة العربية للتربية النوعية*. 6(22). 470-465.

العامري، فوزية ونجم الدين، حنان. (2022). درجة امتلاك معلمات الدّراسات الاجتماعيّة للكفايات الرّقميّة في ضوء التحوّل الرّقميّ في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* . 6(23). 88-61.

عمايرة، مروة. (2019). درجة توافر الكفايات التكنولوجية

لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها. دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

العمري، محمد وقزاقزة، سليمان والبري، حابس. (2022). الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمي مبحث التربية الرياضية في المدارس الثانوية الأردنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 18(1). 45- 76.

مامكغ، لارا. (2021). درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلّم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا. دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

المعمري، سيف. والمسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات و الاتّصالات لدى معلّمي الدّراسات الاجتماعيّة بمرحلة التعليم ما بعد الأساسيّ بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 34. 92-60.

الهيئة العامة للإحصاء. (2020). المرأة السعودية شريك النجاح، تقرير خاص بمناسبة "اليوم العالمي للمرأة 2020".

وزارة التعليم. (2022). مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية .

### Arabic references:

AlAmri, F & Najmuddin, H. (2022). The degree to which social studies teachers possess digital competencies in light of the digital transformation in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(23), 61-88.

AlMaamari, S. & AlMasroori, F. (2013). The degree of availability of information and communication technology competencies among social studies teachers in post-basic education in the Sultanate of Oman (in Arabic). (PhD study - Sultan Qaboos University).

AlOmari, M., Qazaqza, S., Al-Bari, H. (2022). Technological competencies needed for physical education teachers in Jordanian secondary schools (in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 18 (1).

AlShahrani, M. (2022). The degree of availability of digital skills necessary to use the Madrasati platform in teaching science among middle school teachers in the city of Najran (in Arabic). The Arab *Journal of Specific Education*, 6(22), 465-470.

AlSuheimat, F. (2022). The degree to which teachers of King Abdullah Schools of Excellence practice technological competencies and their relationship to their job performance from their point of view (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(26), 97-117.

Amayra, M. (2019). The degree of availability of technological competencies for faculty members in Jordanian universities and the obstacles to their availability (in Arabic). Master's degree - Middle East University, Jordan.

Bani Domi, H. (2010). The extent to which science teachers in Karak governorate possess educational technological competencies (in Arabic). Educational Sciences, 37(1).

General Authority for Statistics. (2020). Saudi women are the partner of success - a special report on the occasion of "International Women's Day 2020".

Hasan, H. (2012). The technological competencies of faculty members in the Faculty of Physical Education and the extent of their practice in the light of some variables (in Arabic). *Journal of the College of Physical Education - University of Baghdad,* 24 (3).

MaMCG, L. (2021). The degree to which public school teachers possess digital learning skills and their attitudes towards using it in light of the Corona pandemic (in Arabic). Master's degree - Middle East University, Jordan.

Ministry of Education. (2022). The optimal investment project for educational cadres.

### ثانياً– المراجع الإنجليزية

21st Century Digital Skills. (2022) Retrieved September 15,2022 from https://

Innovations and Curriculum in Canada. Information and Communication Technology Council (ICTC).

Krejcie, A & Morgan, C. (1970) Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610

Kullaslahti, J., Ruhalahti, S., & Brauer, S. (2019). Professional development of digital competences: Standardised frameworks supporting evolving digital badging practices. Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки, 12(2), 175-186.

Mahapatra, S. K. (2020). Impact of digital technology training on English for science and technology teachers in *India. RELC Journal,* 51(1), 117-133.

Nikou, S., & Aavakare, M. (2021). An assessment of the interplay between literacy and digital technology in higher education. Education and Information Technologies, 26(4), 3893-3915.

Pablos, V. B. G., Matarranz, M., & Aranda, L. A. C. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. International *Journal of Educational Technology in Higher Education*, (19), 5. 1-16.

Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J. A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. Profesional de la información, 29(4). 1-20.

Santos, C., Pedro, N., & Mattar, J. (2021). Digital competence of higher education professors: analysis of academic and institutional factors. Obra digital, (21), 69-92.

Wedlake, S., Lothian, K., Keyes, D., & Coward, C. (2019). Digital skill sets for diverse users: A comparison framework for curriculum and competencies. Seattle Digital Equity Initiative.

www.ictc-ctic.ca/wp-content/uploads/2021/04/21st-century-digital-skills.pdf

Almenara, J. C., Tena, R. R., & Rodríguez, A. P. (2020). Evaluation of teacher digital competence frameworks through expert judgement: The use of the expert competence coefficient. NAER: Journal of New Approaches in Educational Research, 9(2), 275-293.

Calle Cabrera, A. M. D. L., Pacheco Costa, A., Gómez Ruiz, M. Á., & Guzmán Simón, F. (2021). Understanding teacher digital competence in the framework of social sustainability: a systematic review. Sustainability, 13 (23), 1-17.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). The digital competence framework for citizens. Publications Office of the European Union.

Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2020). Digital competence: A study from the perspective of pre-service teachers in Turkey. Journal of New Approaches in Educational Research *(NAER Journal)*, 9(2), 294-308.

Department for Education. (2019). National Standards for Essential Digital Skills. Retrieved from September 17, 2022 from https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-for-essential-digital-skills

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2020). Assessment of university teachers on their digital competences. Qwerty-Open and Interdisciplinary *Journal of Technology,* Culture and Education, 15(1), 50-69.

Hollins, E., & Warner, C. K. (2021). Evaluating the Clinical Component of Teacher Preparation Programs. Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs. National Academy of Education.

ISTE Standards: Educator. (2022). Retrieved October 01,2022 from https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers

Ivus, M., Quan, T., & Snider, N. (2021). 21st Century Digital Skills: Competencies,

## ملحق رقم (1)

### إطار الكفايات الرقمية للمعلمين (Teachers' Digital competencies)

الملحق رقم (1) معايير إطار الكفايات الرقمية للمعلمين ((Teachers' Digital Competencies Framework (TDC))

| المعيار | | الفقرات |
|---|---|---|
| التواصل الرقمي (Digital Communication) | 1. | لدي القدرة على تشجيع الطلبة على استخدام التقنيات الرقمية للتفاعل فيما بينهم أو مع أساتذتهم. |
| | 2. | لدي القدرة على تنفيذ أنشطة تعليمية يستخدم فيها الطلبة التقنيات الرقمية للتواصل. |
| | 3. | لدي القدرة على ارشاد الطلبة لاحترام المعايير السلوكية في البيئات الرقمية. |
| | 4. | لدي القدرة على توعية الطلبة بالتنوع الثقافي والاجتماعي في البيئات الرقمية. |
| | 5. | لدي القدرة على دمج المهام وأنشطة التعلم التي تتطلب من الطلبة استخدام التقنيات الرقمية بشكل فعال للتواصل والتعاون في البيئات الرقمية. |
| | 6. | لدي القدرة على استخدام الاستراتيجيات التربوية لتعزيز التواصل والتعاون الرقمي بين الطلبة |
| إنشاء الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها ( Digital (Creating and Editing | 1. | لدي القدرة على استخدام برامج Office للتصميم والتعديل في الوسائل التعليمية. |
| | 2. | لدي القدرة على دمج الوسائط المتعددة عندما أقوم بإنشاء الوسائل التعليمية (مثل العروض التقديمية). |
| | 3. | لدي القدرة على تحديد الهدف التعليمي عند اختيار الوسائل التعليمية الرقمية وتعديلها ودمجها في العملية التعليمية |
| | 4. | لدي القدرة على تقديم الوسائل التعليمية الجاهزة في الأنشطة تعليمية بشكل فاعل. |
| | 5. | لدي القدرة على إنشاء وتعديل أنشطة التعلم الرقمية التفاعلية مثل (مثل مواقع الويكي والمدونات). |
| | 6. | لدي القدرة على إنشاء التطبيقات أو الألعاب الرقمية لدعم الأهداف التعليمية. |
| التدريس (Teaching) | 1. | لدي القدرة على اختيار الوسائل الرقمية وفقًا للأهداف التعليمية. |
| | 2. | لدي القدرة على استخدام التقنيات الرقمية في التدريس متوافقة مع طرق واستراتيجيات التدريس المختلفة |
| | 3. | لدي القدرة على ادارة المحتوى الرقمي، على سبيل المثال مقاطع فيديو في العملية التعليمية |
| | 4. | لدي القدرة على التعامل مع مختلف الأدوات الرقمية في البيئات الرقمية. |
| | 5. | لدي القدرة على تصميم المحتوى والأنشطة التفاعلية في البيئات الرقمي بما يتوافق مع الأهداف التعليمية. |
| | 6. | لدي القدرة على التدريس في البيئات الرقمية. |
| الإدارة الرقمية والحماية والمسؤولية ( Digital (management, Safety, and Responsibility | 1. | لدي الاطلاع على مدى أهمية الحقوق الفكرية في الإنترنت الموجودة على المواد التعليمية. |
| | 2. | لدي القدرة على مشاركة محتوى تعليمي في بيئات التعلم الرقمية سواء عن طريق تحميله أو رفعه على موقع ويب أو مدونة خاصة. |
| | 3. | لدي القدرة على حماية بيانات الطلبة. |
| | 4. | لدي القدرة على توثيق المواد التعليمية المقتبسة من الإنترنت لحفظ الحقوق الفكرية. |
| | 5. | لدي القدرة على حماية المواد التعليمية التي قمت بإنشائها ونشرها عبر الإنترنت. |
| | 6. | لدي القدرة على إدارة المواد التعليمية التي أشاركها رقميًا مع الآخرين. |
| محو الأمية الإعلامية (Media literacy) | 1. | لدي الالمام بأهمية تكليف الطلبة على استخدام التقنيات الرقمية في حل الواجبات والمشاريع التعليمية. |
| | 2. | لدي القدرة على تعليم الطلبة كيفية البحث عن المعلومات. |
| | 3. | لدي القدرة على تعليم الطلبة على جمع المعلومات من مصادر علمية رقمية موثوقة. |

| | |
|---|---|
| | 4. لدي القدرة على اختيار استراتيجيات تربوية لتعزيز معلومات الطلبة ونشر الثقافة الرقمية. |
| التطوير المهني المستمر | 1. لدي القدرة على استخدام مواقع الإنترنت للاستفادة منه في التطوير المهني |
| **Digital Continuous Professional ) (Development** | 2. لدي القدرة على المشاركة في برامج التطوير المهني عبر الإنترنت |
| | 3. لدي القدرة على اختيار البرامج التدريبية وفقا لاحتياجاتي المهنية. |
| | 4. لدي القدرة على استخدام التقنيات الرقمية لتقديم ممارسات التدريس المبتكرة لزملائي عبر الإنترنت. |
| التقييم | 1. لدي القدرة على استخدام التقنيات الرقمية للتقييم التكويني للطلبة |
| **(Assessment)** | 2. لدي القدرة على استخدام التقنيات الرقمية للتقييم النهائي للطلبة. |
| | 3. لدي القدرة على اختيار أدوات التقييم المختلفة الأكثر ملائمة لطبيعة الأهداف التعليمية المراد تقييمها. |
| | 4. لدي القدرة على تصميم أدوات تقييم رقمية صحيحة وموثوقة. |
| محو الأمية الرقمية | 1. لدي القدرة على تصفح مواقع الإنترنت. |
| **(Digital literacy)** | 2. لدي القدرة على البحث عن معلومات محددة في مواقع علمية. |
| | 3. لدي الالمام باستخدام تطبيقات الإنترنت بشكل فاعل. |
| | 4. لدي القدرة على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. |
| | 5. لدي القدرة على الاستفادة من خصائص مواقع التواصل الاجتماعي. |

# دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل

# The Role of Electronic Educational Games in Enhancing the Values of Digital Citizenship Among Female Students from the Perspectives of Digital Skills' Teachers in Ha›il Province

**د. منى بنت عيد الرشيدي**
أستاذ تقنيات التعليم المساعد، كلية التربية، جامعة حائل

**Dr. Muna Eid AL Rashidi**
Assistance Professor of Educational Technology,
College of Education- Ha'il of University

(قُدم للنشر في 2022/11/07، وقُبل للنشر في 2022/12/28)

**الملخص**

استهدفت الدراسة معرفة دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأُعِدَّت استبانة مكونة من تسعة محاور تمثل قيم الاحترام الرقمي، وقيم التعليم والتواصل الرقمي، وقيم الحماية الرقمية. وطُبِّقت الاستبانة على عينة مكونة من (283) معلمة من معلمات مادة المهارات الرقمية في المدارس الحكومية بمدينة حائل. وأوضحت نتائج الدراسة: موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا للمتغيرات الآتية: المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. وفي ضوء تلك النتائج، أوصت الدراسة بإدراج مقررات دراسية خاصة بالألعاب التعليمية الإلكترونية في برامج إعداد المعلمين والمعلمات، وإنتاج ألعاب تعليمية إلكترونية تهدف إلى تعزيز قيم المواطنة الرقمية والمهارات الرقمية.

**الكلمات المفتاحية:** تمعلمات المهارات الرقمية، قيم المواطنة الرقمية، الألعاب التعليمية الإلكترونية.

**Abstract**

The study aimed to identify the role of electronic educational games in enhancing the values of digital citizenship among female students from the perspective of the digital skill›s female teachers at Ha›il Province. The study used the Descriptive Analytical Method. The researcher collected data by preparing a questionnaire that consisted of nine themes representing digital respecting values, digital teaching and communication values, and digital protection values. The questionnaire was conducted on a sample consisting of (283) digital skills female teachers in governmental schools in Ha›il Province. The study›s results showed a great degree of approval of the study sample on the role of electronic educational games in enhancing digital citizenship values among female students. The results also showed no statistically significant differences between the responses of the study sample regarding the following variables: educational level, years of experience, and academic specialization. According to these results, the study recommended including specific electronic educational games curricula in teachers' preparation programs. Also, producing electronic educational games that aim at enhancing digital citizenship values and digital skills.

**Keywords:**Digital Skills Female Teachers, Digital Citizenship Values, Electronic Educational Games.

**مقدّمة:**

أصبح استخدام المصادر الرقمية وشبكة الإنترنت أمرًا ضروريًا وشائع الاستخدام في كل أوجه النشاط الإنساني، ولا يقتصر هذا الأمر على فئة عمرية محددة أو مجال دون آخر، وأدى هذا الأمر إلى آفاق غير مسبوقة على صعيد التواصل بين ملايين البشر من مستخدمي شبكة الإنترنت حول العالم، وظهور المجتمعات الافتراضية، وتبادل ملايين المعلومات والأفكار بين هؤلاء المستخدمين بشكل سريع، وبصور متعددة أي نصية، ومرئية، ومسموعة.

ومع شيوع استخدام الهواتف الذكية وأجهزة الحاسوب للوصول إلى شبكة الإنترنت، فقد ظهر مفهوم المواطنة الرقمية كمفهوم جديد للمواطنة في العالم الافتراضي، ويشير هذا المفهوم إلى ضرورة ممارسة مستخدمي الإنترنت والمصادر الرقمية مجموعةً من القيم والممارسات التي تعبر عن المسؤولية والوعي في البيئات الرقمية بصورة تماثل ما يمارسونه في حياتهم اليومية (Erdogan and Tonga, 2020). وكما تحتاج الأجيال الناشئة إلى المساعدة من آبائهم ومعلميهم ليصبحوا مواطنين صالحين، فإن طلبة هذا العصر الرقمي بحاجة شديدة إلى الإرشاد والتوجيه لتعلم كيفية تطبيق قيم المواطنة في البيئات الرقمية، وإعدادهم بطريقة تمكنهم من التواصل والتعاون، والاستخدام الآمن والمسؤول لمصادر المعلومات الرقمية، والاتصال عبر شبكة الانترنت (Ozturk, 2021).

وترجع أهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى هؤلاء الطلبة في ضوء اتساع نطاق الوصول إلى شبكة الإنترنت، وصعوبة متابعة المحتوى الرقمي الذي يشاهدونه، أو معرفة الجهات التي يتواصلون معها، وعلاقاتهم مع الآخرين عبر الشبكة، يُضاف إلى ذلك أن استخدام تلك الأجهزة يستغرق مدة زمنية تفوق في كثير من الأحيان الوقت الذي يقضونه مع أفراد أسرتهم ومعلميهم (حشيش، 2018). كما تتضح أهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية بهدف توفير الحماية لهؤلاء الطلبة من الوقوع فريسةً لجرائم الاستغلال الجنسي للقاصرين، والتهديد، والتحرش، وسرقة البيانات، والأعمال المنافية للتعاليم الدينية والأعراف المجتمعية، وللوقاية ضد المواقع الإباحية ومواقع بث الأفكار المتطرفة والإرهابية (عبد العاطي،2021).

وأبدت العديد من الدراسات السابقة اهتماماً كبيراً بتعزيز قيم المواطنة الرقمية، وأهمية تلك القيم للطلبة في مراحل التعليم العام، وأوضحت دراسة (Garcia and Morueta, 2018) أن الاستخدام غير المسؤول لشبكة الإنترنت يرتبط ارتباطًا كبيرًا بفقدان الطلبة السيطرةَ على حياتهم الاجتماعية والأكاديمية. وأظهرت نتائج دراسة الرفاعي والفرسان (2021) العديد من الجوانب السلبية المرتبطة بانخفاض الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة، منها: الترويج لقصص دينية وعلمية عارية من الصحة، وانتهاك خصوصية الآخرين، ونشر الشائعات، وإضعاف القيم الأخلاقية. وأوصت دراسة (Prasetio et. al., 2021) بأهمية دمج المواطنة الرقمية في العملية التعليمية. كما أشارت دراسة العتيبي (2018) إلى دور قائدات المدارس في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطالبات. وأوضحت دراسات (سيد،2021؛ العتيق، 2020؛ براك، 2018) أهمية دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة، وضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة والفعاليات لتعزيز تلك القيم، وتبني أساليب مبتكرة في هذا المجال.

وفي ضوء أهمية تعزيز المواطنة الرقمية، فقد بادرت الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وكندا، بتدريس موضوعات خاصة بالمواطنة الرقمية لطلابها في المدارس في إطار منهج التربية الرقمية، وتبنت أستراليا تدريس المواطنة الرقمية للطلبة مع تدريب الآباء والمعلمين وفق خطة زمنية متكاملة، ضمن شعار «الاتصال بثقة –تطوير مستقبل أستراليا الرقمي»، وتخطط وزارة التعليم في فرنسا لجعل موضوع المواطنة الرقمية قضية وطنية كبرى (الفايد، 2014).

وشاركت شركة جوجل Google في هذه المساعي بإطلاق موقع أبطال الإنترنت (https://beinternetawesome.withgoogle.com/ar_all)، وذلك بهدف تعليم الأطفال أساسيات المواطنة الرقمية والسلامة الإلكترونية، ويتضمن الموقع لعبة «عالم الإنترنت»، وهي لعبة إلكترونية ممتعة تتضمَّن أربع مغامرات، يتمحور كلٌّ منها حول أساسيات السلامة الإلكترونية. ويشير هذا الأمر إلى قناعة كبرى شركات البرمجيات بدور الألعاب التعليمية في مجال تنمية المواطنة الرقمية لدى مستخدمي الإنترنت من الأطفال والطلبة.

وتوجد العديد من الألعاب التعليمية الإلكترونية التي يُمكن توظيفها في مجال المواطنة الرقمية، منها: لعبة Enter-IT Security التي تهتم بمهارات التعامل مع الثغرات الرقمية واختراق الشبكة، ولعبة Web Me التي تركز على رسائل التصيد وأمن وسائل التواصل الاجتماعي، كما أصدرت جامعة ولاية مسيسيبي الأمريكية Mississippi State University وجامعة تكساس أي آند أم Texas A & M عددًا من الألعاب التعليمية الإلكترونية الهادفة إلى تطوير مهارات التصفح الآمن للإنترنت، وتطوير مهارات حماية الهوية الشخصية للمستخدمين (العلوان، 2021).

وأوضحت دراسة بهنسي (2021) دور تلك الألعاب في تطوير المهارات البرمجية لدى الطلبة، وتدريبهم على العمل والبحث والتجريب والاعتماد على الذات في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات في جوٍّ من التحفيز يساعدهم على الاستمرارية والتفاعلية، وتنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي، ومن هذه الألعاب: لعبة Box Island التي تهدف إلى تعليم البرمجة وأساسيات الترميز، وكتابة الأكواد، ولعبة Genius Kid وهي لعبة تعليمية متكاملة. كما أشارت دراستا صقر وعبد المقصود (2019)، وفلاتة والشريف (2022) إلى فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية

المهارات التكنولوجية ومحو الأمية الرقمية لدى الطلبة. كما تمكّن تلك الألعاب الطلبة من التواصل الإيجابي مع بعضهم بعضًا، واكتساب المهارات والقدرات لفهم دروسهم، وتُستخدم أيضًا في تحسين مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات (Karaman, Er, and Karadeniz, 2022).

ويتضح مما سبق أهمية المواطنة الرقمية لدى جميع مستخدمي الإنترنت، ولدى الطلبة بشكل خاص، ووجود العديد من المبادرات على مستوى دول العالم وشركات البرمجة والمؤسسات الأكاديمية لتعزيز قيم المواطنة الرقمية، والاتجاه إلى الإفادة في هذا المجال من مزايا الألعاب التعليمية الإلكترونية وجاذبيتها لمستخدمي الإنترنت، يُضاف إلى ذلك ما أوضحته الدراسات السابقة من دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات الرقمية والعملية ومهارات التفكير المختلفة.

## مشكلة الدراسة:

تشهد المملكة العربية السعودية نهضة شاملة في جميع المجالات تحقيقًا لرؤية (2030)، التي تشمل مبادرة التحول الرقمي الهادفة إلى نشر الوعي والمعرفة الرقمية وتأهيل كوادر وطنية ذات كفاءة عالية. وفي إطار هذا الاهتمام، فقد اهتمت وزارة التعليم بتعميم تدريس مادة المهارات الرقمية بدءًا من الصف الرابع الابتدائي، بهدف تعزيز الوعي لدى الجيل الناشئ بآفاق هذا التحول الرقمي، الذي ترافق مع النمو الزائد في قطاع الاتصالات والتكنولوجيا، إذ تشير هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات إلى أنه في عام 2021م بلغت نسبة انتشار الإنترنت 98.1 %، وأن نسبة استخدام الإنترنت لدى الفئة العمرية (10-14) عامًا بلغت 98.3 %، وفي الفئة العمرية (15-19) بلغت نحو 99.9 %.

وتشير تلك الأرقام إلى أن الغالبية العظمى من طلبة المدارس يستخدمون الإنترنت والمصادر الرقمية في حياتهم اليومية، وأن هناك جيلًا رقميًّا هائلًا قد يتعرض إلى العديد من المخاطر نتيجة الاستخدام غير المسؤول لشبكة الإنترنت. وعليه، فمن الضرورة تعزيز قيم المواطنة الرقمية لمواجهة تلك المخاطر، وذلك حسب ما أشارت إليه الدراسات السابقة. وعلى الرغم من أهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة في مراحل التعليم، والدور الذي يُمكن أن تؤديه الألعاب التعليمية الإلكترونية في هذا المجال، فقد لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت الألعاب التعليمية الإلكترونية قد اتجهت إلى دور تلك الألعاب في تنمية التحصيل الدراسي، ومنها على سبيل المثال: دراسات (فلاتة والشريف، 2022؛ العجمي،2021؛ عالم، 2018؛ السويلم،2017)، في المواد الدراسية الآتية: اللغة الإنجليزية، والعلوم، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية.

كما لاحظت الباحثة عدم وجود دراسات سابقة أُجريت في المملكة العربية السعودية –على حد اطلاعها–، اهتمت باستطلاع آراء معلمي ومعلمات مادة المهارات الرقمية حول استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة، مع الأخذ في الاعتبار أن مادة المهارات الرقمية تُعد من المواد التي تم تعميمها مؤخراً على كافة المراحل الدراسية بدءاً من الصف الرابع الابتدائي، وبالنظر إلى دور المعلمين المركزي في العملية التعليمية، وأن التعرف إلى آرائهم يمثل عاملاً مهماً في التعرف على دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية. وعلى هذا الأساس تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل؟

**ويتفرع منه الأسئلة الآتية:**

1. ما دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم الاحترام الرقمي لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية؟
2. ما دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم التعليم والتواصل الرقمي لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية؟
3. ما دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم الحماية الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات تعزى لمتغيرات (المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

## فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

### أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى:

1. الكشف عن دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات مادة المهارات الرقمية، ويشمل ذلك قيم: الاحترام الرقمي، والتعليم والتواصل الرقمي، والحماية الرقمية.
2. معرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة من معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل، حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات تبعًا للمتغيرات الآتية: المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

### حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: الألعاب التعليمية الإلكترونية، وقيم المواطنة الرقمية.
- الحدود البشرية: معلمات المهارات الرقمية.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في إدارة تعليم حائل.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1444 هجريًّا.

### أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

#### الأهمية النظرية:

1. تأتي هذه الدراسة استجابة لجهود وزارة التعليم في مجال الاهتمام بتنمية المهارات والثقافة الرقمية لدى الطلبة في مراحل التعليم العام، الذي يتمثل في تدريس مادة المهارات الرقمية بكونها إحدى المواد الدراسية المستحدثة في مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية.
2. أهمية قيم المواطنة الرقمية لجميع مستخدمي المصادر الرقمية للمعلومات، وضرورة تعزيزها لدى الطلبة، بما يمكنهم من الاستخدام الآمن والرشيد لتلك المصادر.
3. ندرة البحوث والدراسات التي تطرقت إلى دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات في مراحل التعليم العام.

#### الأهمية التطبيقية:

1. قد تؤدي الدراسة الحالية إلى الاهتمام باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في مراحل التعليم العام، بهدف تعزيز قيم المواطنة الرقمية، ومكونات الثقافة الرقمية اللازمة للطلبة في البيئات الرقمية.
2. توجيه اهتمام العاملين في مجال تكنولوجيا التعليم نحو إنتاج ألعاب تعليمية إلكترونية هادفة إلى تعزيز المهارات الرقمية لدى الطلبة، لتشكل بديلًا من الألعاب الإلكترونية التي قد تحمل العديد من الأفكار السلبية.

### مصطلحات الدراسة:

**قيم المواطنة الرقمية:** تُعرِّف منظمة يونسكو المواطنة الرقمية بأنها: امتلاك الأدوات والمهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، للاشتراك في أنشطة المجتمع الرقمي (عبد العاطي، 2021).

وتعرف الباحثة قيم المواطنة الرقمية إجرائيًّا بأنها: مجموعة القواعد والمعايير المتعلقة بالاستخدام الآمن والمسؤول لمصادر المعرفة الرقمية، التي تهدف إلى الاستخدام الأمثل لتلك المعرفة، وتحديد حقوق وواجبات مستخدمي الصادر الرقمية، وتشمل ثلاث قيم رئيسة، هي: قيم الاحترام الرقمي، وقيم التعليم الرقمي والتواصل، وقيم الحماية الرقمية.

**الألعاب التعليمية الإلكترونية:** تُعرف بأنها: «شكل من أشكال التعلم المتمركز حول المتعلم، ويستند إلى مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يؤديها المتعلم على الحاسوب أو الأجهزة المحمولة، بالتزام قواعد معينة لتحقيق هدف تعليمي محدد في إطار تنافسي ممتع» (جابر، 2020).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: ألعاب تعليمية يُمكن ممارستها بواسطة الحاسوب أو الأجهزة المحمولة، سعيًا إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة، ومنها: تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة في مراحل التعليم العام، وتُصمم وفق معايير محددة، مع وجود قواعد منظمة لممارسة تلك الألعاب في البيئات الإلكترونية.

## الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

### قيم المواطنة الرقمية:

ظهر مفهوم المواطنة الرقمية منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، في إطار سعي الخبراء إلى إنشاء إطار للاستخدام الفعال للتكنولوجيا، وجاء هذا المفهوم للتعبير عن مهارات تقويم المعلومات واستخدام الأدوات الرقمية لحل المشكلات المادية أو الافتراضية (Prasetio et. al., 2021).

وتُعرف بأنها: «مجموعة من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التي يحتاج إليها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية، لكي يحترم نفسه ويحترم الآخرين، ويتعلم ويتواصل معهم، ويحمي نفسه ويحميهم» (الملاح، 2017: 12). وترى حشيش (2018: 415) أن المواطنة الرقمية تعني الوعي بالعالم الرقمي ومكوناته، وامتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات التطبيقات الرقمية، واتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالقبول الاجتماعي في تفاعله مع الآخرين.

ويتضح دور المواطنة الرقمية في العملية التعليمية بالحد من الآثار السلبية الناجمة عن الاستخدام غير المسؤول للمصادر الرقمية، وذلك في مجال التعليم أو في الحياة اليومية للطلبة، وتوعية الطلبة بالقيم التي يجب اتباعها في البيئات الرقمية (Prasetio et. al., 2021)، ويوضح الحسيني (2021) بعض السلوكيات السلبية الشائعة لدى مستخدمي تلك البيئات، منها: التقاط صور غير مناسبة باستخدام كاميرا الهواتف، وقضاء معظم الوقت أمام الشاشات الإلكترونية، ما يتسبب في إهدار الوقت المخصص للتعلم، وإهمال أداء الفرد مهامه وواجباته العملية، إضافةً إلى العزلة الاجتماعية، أو التواصل عبر الهواتف في أثناء الدراسة أو داخل قاعات الدراسة. ويهدف تعزيز قيم المواطنة الرقمية إلى إعداد طلبة اليوم لمواجهة تحديات العالم الرقمي بثقة وكفاءة، وتوجيههم للاستفادة المثلى من إيجابيات العالم الرقمي وفق برامج ومناهج متخصصة، وتنمية الوعي لديهم بالحقوق والواجبات والمسؤوليات في العالم الرقمي (سيد، 2021)، وتحويل مفهوم الرقابة المشددة إلى مفهوم الرقابة الذاتية وفق ضوابط محددة، تتفق مع مبادئ الشريعة الإسلامية والقيم الاجتماعية والوطنية، وهي قيم لا يُمكن تجاهلها في البيئات الرقمية، ونشر ثقافة حرية التعبير مع التزام الآداب العامة، وإيجاد بيئات تواصل اجتماعية رقمية خالية من أشكال العنف والتنمر والتهديد (الملاح، 2017).

وتتضمن المواطنة الرقمية ثلاث قيم أساسية، حسب تصنيف الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (https://www.iste.org ISTE )، وتشمل: قيم الاحترام الرقمي، وقيم التعلم والتواصل الرقمي، وقيم الحماية الرقمية، ويندرج تحت تلك القيم تسع قيم فرعية، أشارت إليها العديد من الدراسات السابقة، وتوجزها الباحثة على النحو الموضح في جدول (1).

**جدول (1) قيم المواطنة الرقمية**

| قيم الاحترام Respect | قيم التعلم Educate | قيم الحماية Protect |
|---|---|---|
| الوصول الرقمي: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع. | الاتصالات الرقمية: تبادل المعلومات إلكترونيًا. | الحقوق والمسؤوليات الرقمية: الحريات التي يتمتع بها مستخدمو البيئات الرقمية. |
| اللياقة الرقمية: فن التعامل من خلال التكنولوجيا. | محو الأمية الرقمية: عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا، واستخدام أدواتها. | الصحة والسلامة الرقمية: الصحة النفسية والبدنية في البيئات الرقمية. |
| القوانين الرقمية: القيود والحقوق القانونية التي تحكم استخدام التكنولوجيا. | التجارة الرقمية: بيع البضائع وشراؤها إلكترونيًا. | الأمن الرقمي: إجراءات ضمان الوقاية والحماية الرقمية. |

ويوضح (Ozturk, 2021: 33) أن تلك القيم تشكل مجتمعة السلوكيات التي تضمن الاستخدام الآمن والأخلاقي والمسؤول لتقنيات المعلومات والاتصالات، وتقدم إطار عمل متكاملًا لتعليم المواطنة الرقمية، وأن العديد من الجهات المسؤولة عن وضع السياسات التعليمية حول العالم قد تبنت تلك القيم، ويضيف الملاح (2016) أنه يُمكن النظر إلى تلك القيم ضمن ثلاثة أبعاد مختلفة عما سبق، إذ يتعلق البعد الأول بتعلم الطلبة، ويشمل: الوصول الرقمي، ومحو الأمية الرقمية، والاتصالات الرقمية، والبعد الثاني يختص بالبيئة الاجتماعية، ويشمل: الحقوق والمسؤوليات الرقمية، واللياقة الرقمية، والأمن الرقمي، أما البعد الثالث فيهتم بحياة الطلبة خارج البيئة المدرسية، ويشمل: التجارة الرقمية، والقانون الرقمي، والصحة والسلامة الرقمية.

## الألعاب التعليمية الإلكترونية:

تعرف الألعاب التعليمية الإلكترونية بأنها: «ألعاب مزودة بمحتوى تعليمي فعَّال تُستخدم فيه الوسائط المتعددة، في ضوء معايير معينة، لتحقيق أهداف محددة يتفاعل معها المتعلم على الشاشة بطريقة إلكترونية، وتُقدم له تغذية راجعة وفقًا لاستجاباته» (صقر وعبد المقصود، 2019).

ويؤدي استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية إلى تحقيق العديد من المزايا، منها: جعل العملية التعليمية أكثر إثارة وتشويقًا، ومن ثَم تيسير تعلم وفهم بعض المواد التعليمية الصعبة، وتوفير بيئة تفاعلية تجعل الطالب في تحدٍّ دائم من أجل اكتساب المزيد من الخبرات، يُضاف إلى ذلك ملاءمة الألعاب الإلكترونية لجميع المراحل العمرية المختلفة، ما يجعلها سريعة الانتشار وشديدة التأثير، كما تسمح الألعاب التعليمية بتطبيق مبدأ تفريد التعليم (بمنسي، 2021). وتقدم تلك الألعاب بيئة تعليمية متكاملة تركز على الطالب، وتتيح له فرصًا متعددة للتواصل الاجتماعي وحل المشكلات دون تدخل المعلم، كما توفر سياقًا ثقافيًا واجتماعيًا للتعلم، وتمثل تلك المزايا بيئة حيوية ونشطة ومثيرة للمتعلم (السويلم، 2017). يُضاف إلى ما سبق، دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تطوير مهارات التفكير المنطقي، ودقة الملاحظة، والتزام العمل وفق قواعد وقوانين محددة، وتطوير المهارات المعرفية والمكانية والحركية، وإثارة خيال الطالب، وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لمواجهة المواقف المختلفة في أثناء أداء تلك الألعاب (صقر وعبد العزيز، 2019).

وتُنتج الألعاب التعليمية الإلكترونية وفق معايير محددة وردت الإشارة إليها في العديد من الدراسات السابقة، منها: (هداية، 2019؛ والي، 2016)، وذلك على النحو الآتي: أن تتضمن اللعبة أهدافًا واضحة محددة قابلة للتحقيق من قبل المتعلم، وأن تتسم المعلومات الواردة في اللعبة بالوضوح ومناسبتها لخصائص المتعلمين، وأن تتضمن اللعبة قواعد وإرشادات محددة

بدقة لمساعدة المتعلم على ممارسة اللعبة، وأن تتضمن مستويات متدرجة من الصعوبة، إذ يجب أن ينمو التحدي تدريجيًّا في أثناء اللعبة، وأن تتوفر في اللعبة تغذية راجعة واضحة وفورية وملائمة، مع ضرورة احتواء اللعبة على جميع عناصر التشويق والتعزيز التي تشجع المتعلم على الاستمرار في ممارستها، وأن يشعر بالتحكم الكامل في إدارتها.

ويستند التعلم بالألعاب التعليمية الإلكترونية إلى أسس نظرية، منها: نظرية ميلون Malone للدافعية، التي تهتم بالدوافع الذاتية في الألعاب، وتشتمل هذه النظرية على ثلاثة عوامل للدافعية، هي: الخيال، والتحدي، والفضول. ونظرية كيللر Keller للدافعية، وتشتمل على أربعة عوامل للدافعية، هي: المناسبة، والثقة، والانتباه، والرضا. ونظرية الدافع لبرينسكي Prensky، ويشير إلى أن الدافع يمكن أن يكون الرغبة في الفوز المستمر، أو الحصول على مكافآت كتجميع نقاط أو الوصول إلى كنز، وكذلك صنع القرار بكونه من العناصر الداعمة للدافع الذاتي (خميس وصالح وخطاب وعبد الحميد، 2015). ويرتبط استخدام تلك الألعاب أيضًا بمفهوم التنظيم الذاتي للتعلم الخاص بالنظرية البنائية، ويوضح بياجيه Piaget أن التعلم لا يمكن أن يحدث إلا إذا كان الطالب في حالة عدم اتزان مما يؤرقه، وتوجد لديه الرغبة في تحقيق اتزان في بيئته المعرفية باكتساب مهارة أو معرفة جديدة، وهو ما يتحقق في أثناء التعلم باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية (والي، 2016).

## الدراسات السابقة:

### أولًا– الدراسات التي تناولت قيم المواطنة الرقمية في مراحل التعليم العام

هدفت دراسة العتيبي (2022) إلى قياس أثر استخدام موقع «أبطال الإنترنت» في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بغرب مدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج المختلط، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالبات. وأوضحت نتائج الدراسة أن مستوى وعي الطالبات بقيم المواطنة الرقمية وبموقع أبطال الإنترنت كان بدرجة عالية جدًّا، وأن استخدام موقع أبطال الإنترنت له أثر مرتفع في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى عينة الدراسة، وأشارت إلى عدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير المرحلة العمرية، على حين كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير معدل الاستخدام اليومي للإنترنت. وأجرى براسيتيو وآخرون (Prasetio et. al., 2021) مراجعة منهجية للدراسات السابقة التي تناولت تطبيق المواطنة الرقمية في إندونيسيا، وشملت الدراسة مراجعة (20) دراسة سابقة ضمن ثلاث فئات رئيسة، هي: المواطنة الرقمية، والاستعداد الرقمي، والسياسات التربوية. وأوضحت نتائج الدراسة أهمية تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة مشكلة الاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا، ومحو الأمية الرقمية، والتوعية بالأخلاقيات الرقمية، والوصول الرقمي، والمشاركة الرقمية، بكونها عناصر رئيسة للمواطنة الرقمية، وللحد من المشكلات الاجتماعية المصاحبة لسوء استخدام الإنترنت، كنشر وتداول الأخبار المزيفة، وخطاب الكراهية، والتوعية بجرائم التسلط عبر الإنترنت، والتنمر الإلكتروني، وترويج المواد الإباحية.

واهتمت دراسة العتيق (2020) بالكشف عن واقع ممارسة المدارس الثانوية الحكومية دورها في تعزيز المواطنة الرقمية لطالباتها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (138) قائدة مدرسة، و(178) معلمة في المدارس الحكومية بمحافظة شقراء. وأوضحت استجابات أفراد العينة أن المواطنة الرقمية تُمارس بدرجة متوسطة في المدارس الثانوية الحكومية، وتوجد العديد من المعوقات التي تحول دون ممارسة المدرسة الثانوية دورها في تعزيز المواطنة الرقمية. وتوصلت الدراسة إلى عدة مقترحات لتفعيل دور المدرسة في هذا المجال، منها: عقد ندوات تثقيفية توضح الأخطار الصحية والنفسية والاجتماعية الناتجة عن سوء استخدام التقنيات الحديثة.

وتناولت دراسة العتيبي (2018) دور قائدات المدارس في تدعيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظرهن، والتعرف إلى المعوقات التي تواجههن في تفعيل المواطنة الرقمية لدى الطالبات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (70) قائدة تربوية في إدارة تعليم الرياض. وتوصلت الدراسة إلى تقدير أفراد العينة دورَ قائدات المدارس في تدعيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات، ولا سيَّما ما يتعلق بقيم السلوك الرقمي، والثقافة الرقمية، والصحة الرقمية، والقانون الرقمي، وكشفت الدراسة عن عدة معوقات تحول دون تطبيق قائدات المدارس أدوارَهن في تدعيم المواطنة الرقمية، ولم تُظهر نتائج الدراسة فروقًا بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيري سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية.

أما دراسة المنتشري وفطاني (2018) فقد هدفت إلى تحديد مدى الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دول الخليج العربي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية في دول الخليج العربي. وأظهرت استجابات أفراد العينة مدى الوعي المنخفض بقيم المواطنة الرقمية. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مدى الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى أفراد العينة حسب متغيري الجنس أو الدولة.

### ثانيًا– الدراسات التي تناولت الألعاب التعليمية الإلكترونية

هدفت دراسة كارامان وآخرون (Karaman et. al., 2022) إلى التعرف إلى دور الألعاب التعليمية الرقمية في التعليم من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلمًا ومعلمة لمادة الدراسات الاجتماعية، يعملون في عدد من المدارس الحكومية في تركيا. وأشارت استجابات أفراد العينة إلى

تعاملهم الإيجابي جدًّا مع استخدام الألعاب الرقمية في تعليم مادة الدراسات الاجتماعية، وأن تلك الألعاب تقدم إسهامًا كبيرًا في التعلم عند استخدامها في دروسهم من وقت لآخر. ويزيد استخدام الألعاب التعليمية اهتمام الأطفال واستمتاعهم بالمحتوى التعليمي، ما يسهل تحقيق الأهداف التعليمية.

واهتمت دراسة العنزي (2022) بالكشف عن معوقات استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التعليم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (30) من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في مدينة الرياض. وأوضحت نتائج الدراسة وجود معوقات فنية وإدارية، ومعوقات تتعلق بالبنية التحتية تحول دون استخدام تلك الألعاب، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس، على حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى العلوان (2021) دراسة استكشافية بهدف التعرف إلى دور الألعاب الرقمية الجادة في تنمية مهارات الأمن السيبراني، وعرفت الدراسة تلك الألعاب بأنها: «الألعاب التي تثير اهتمام الأشخاص بالمشكلات المرتبطة بالعالم الحقيقي، وهي ألعاب مسلية ذات أهداف غير ترفيهية». واعتمدت الدراسة على تحليل الدراسات والأدبيات السابقة. وتوصلت الدراسة إلى تحديد (29) لعبة رقمية جادة يُمكن أن تُسهم في تنمية المهارات العامة والخاصة للأمن السيبراني، وتوصلت إلى مجموعة من التحديات التي يُمكن أن تؤثر في كفاءة وفاعلية الألعاب الرقمية الجادة في مجال تنمية مهارات الأمن السيبراني.

وهدفت دراسة عقل (2019) إلى التعرف إلى دور الألعاب التربوية المحوسبة في تدريس طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (170) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت في فلسطين. وأظهرت استجابات أفراد العينة أن للألعاب التعليمية دورًا كبيرًا في تدريس الطلبة وتفاعلهم، وفي زيادة كفاءة التعليم، وتوجيه المعلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، على حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًّا تبعًا لمتغيرات الجنس، والخبرة، وسنوات التخصص.

أما دراسة صقر وعبد المقصود (2019) فقد هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (225) من معلمي الصفوف الأولية في غرب الرياض. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: اتفاق أفراد العينة على أهمية استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم، وأنها تضفي جوًّا من المتعة والتشويق على التعلم، وتزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، ومن سلبياتها أنها قد تؤدي إلى حدوث خلافات بين الطلبة نتيجة المنافسة المفرطة، ومن معوقات استخدام الألعاب الإلكترونية عدم وجود شبكة إنترنت قوية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابات المعلمين تبعًا لمتغيرات: الجنس، أو التخصص، أو سنوات الخبرة، أو المهارة في استخدام الحاسوب.

## تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أهمية تعزيز قيم المواطنة الرقمية، ودور الألعاب التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية عامةً. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بدور تلك الألعاب في تعزيز قيم المواطنة الرقمية، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة. واتفقت الدراسة الحالية في هذا الجانب إلى حد ما مع دراسة (العلوان، 2021) التي اهتمت بمهارات الأمن السيبراني لكونها إحدى المهارات الرقمية المهمة لطلبة العصر الرقمي، واختلفت عنها من حيث العينة. كما تميزت الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة التي تكونت من معلمات مادة المهارات الرقمية، وهي من المواد الدراسية المستحدثة في مراحل التعليم العام. واتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة من حيث اتباع المنهج الوصفي التحليلي. وأفاد الاطلاع على الدراسات السابقة في جانبين، هما: إعداد أداة الدراسة الحالية، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج التي يُتوصَّل إليها.

## إجراءات الدراسة:

### منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملاءمته طبيعةَ هذه الدراسة وتحقيق أهدافها في الكشف عن دور الألعاب التعليمية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل.

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مادة المهارات الرقمية في مراحل التعليم العام في المدارس الحكومية في مدينة حائل، وعددهن (720) معلمة، ولتحديد حجم العينة استُنِد إلى معادلة ستيفن تومسون Stephen Thompson، ونصها (رفاني، 2022):

$$n = \frac{NxP(1-P)}{(N-1)(d \div z)^2 + P(1-P)}$$

إذ إن n: حجم العينة المراد حسابه، وN حجم المجتمع، و P القيمة الاحتمالية = 0.5، وd قيمة الخطأ المسموح = 0.05، وZ الدرجة المعيارية = 1.96 عند معامل الثقة 0.95. وفي ضوء تلك المعادلة، فإن حجم العينة يجب ألَّا يقل عن (250) معلمة،

وعلى هذا الأساس أُرسِلت أداة الدراسة إلى (320) معلمة بمنطقة حائل، وبعد حصر الاستجابات الصحيحة الواردة من أفراد العينة بلغ عددها (283) استجابة، أي إن حجم العينة يشكل نحو (39 %) من مجتمع الدراسة. ويوضح جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

جدول (2) توزيع أفراد العينة

| المتغيرات | مستويات المتغيرات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المرحلة الدراسية | الابتدائي | 94 | %33 |
| | المتوسط | 105 | %37 |
| | الثانوي | 84 | %30 |
| عدد سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 24 | %8 |
| | من 5 سنوات–أقل من 10 | 42 | %15 |
| | 10 سنوات فأكثر | 217 | %77 |
| المؤهل العلمي | دبلوم | 32 | %11 |
| | بكالوريوس | 225 | %80 |
| | دراسات عليا | 26 | %9 |

### أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة، التي هي إحدى الأدوات الجيدة لجمع المعلومات والبيانات والحقائق عن واقع أو موضوعٍ ما.

### تحديد محاور الاستبانة:

حُدِّدت محاور الاستبانة بالاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية، والتوجهات النظرية في مجال قيم المواطنة الرقمية، منها دراسات: (الرفاعي والفرسان، 2021؛ سيد، 2021؛ العتيق، 2020؛ الملاح، 2016)، وتكونت الاستبانة من جزأين كما يأتي:

**الجزء الأول**: البيانات الأساسية لمعلمات المهارات الرقمية.

**الجزء الثاني**: وتضمن تسعة محاور تمثل قيم المواطنة الرقمية، وهي: قيم الاحترام الرقمي، وتتمثل في المحاور الثلاثة الأولى، وهي: الوصول الرقمي، واللياقة الرقمية، والقوانين الرقمية. وقيم التعليم والتواصل الرقمي، وتتمثل في المحاور الرابع والخامس والسادس، وهي: الاتصالات الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية. وقيم الحماية الرقمية، وتشمل المحاور السابع والثامن والتاسع، وهي: الحقوق والمسؤوليات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي أو الحماية الرقمية.

### صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، عُرِضت على مجموعة من المحكّمين أصحاب الاختصاص، لاستطلاع آرائهم في صحة الصياغة العلمية واللغوية لفقرات الأداة، ومناسبة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، وإبداء ما يلزم من تعديلات، وفي ضوء آراء المحكمين أُجرِيت بعض التعديلات على الصورة الأولية للاستبانة، التي تمثلت في تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها، وتكونت الاستبانة من (51) فقرة موزعة على محاور الاستبانة.

### التحقق من صدق الاتساق الداخلي:

طُبِّقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمة، وحُسِب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (3).

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **0.863 | 18 | **0.645 | 35 | **0.712 |
| 2 | **0.773 | 19 | **0.493 | 36 | **0.557 |
| 3 | **0.639 | 20 | **0.827 | 37 | **0.607 |
| 4 | **0.524 | 21 | **0.628 | 38 | **0.562 |
| 5 | **0.650 | 22 | **0.748 | 39 | **0.768 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0.797** | 40 | **0.698 | 23 | **0.777 | 6 |
| 0.577** | 41 | **0.770 | 24 | **0.532 | 7 |
| **0.578 | 42 | **0.792 | 25 | **0.842 | 8 |
| **0.852 | 43 | **0.681 | 26 | **0.674 | 9 |
| 0.791** | 44 | **0.621 | 27 | **0.536 | 10 |
| 0.776** | 45 | **0.768 | 28 | **0.656 | 11 |
| 0.601** | 46 | **0.715 | 29 | **0.578 | 12 |
| 0.785** | 47 | **0.850 | 30 | **0.852 | 13 |
| **0.503 | 48 | **0.747 | 31 | **0.791 | 14 |
| **0.725 | 49 | **0.567 | 32 | **0.776 | 15 |
| 0.644** | 50 | **0.616 | 33 | **0.601 | 16 |
| **0.780 | 51 | **0.825 | 34 | **0.879 | 17 |

**معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01 *معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من النتائج السابقة أن درجة كل عبارة ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستويي دلالة (0.01) و(0.05)، مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج على النحو الوارد في جدول (4).

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

| محاور الاستبانة | معاملات الارتباط | محاور الاستبانة | معاملات الارتباط | محاور الاستبانة | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| قيم الوصول الرقمي | 0.608** | قيم الاتصالات الرقمية | 0.709** | قيم الحقوق والمسؤوليات الرقمية | 0.773** |
| قيم اللياقة الرقمية | 0.461* | قيم محو الأمية الرقمية | 0.756** | قيم الصحة والسلامة الرقمية | 0.909** |
| قيم القوانين الرقمية | 0.909** | قيم التجارة الرقمية | 0.694** | قيم الأمن الرقمي | 0.583** |

**معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

وتشير النتائج السابقة إلى أن درجة كل محور ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للاستبانة، ما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

**ثبات أداة الدراسة:** للتحقق من ثبات الاستبانة حُسِب معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل، وجاءت النتائج على النحو الوارد في جدول (5).

جدول (5) معاملات الثبات للاستبانة

| محاور الاستبانة | عدد الفقرات | معاملات الثبات |
|---|---|---|
| الوصول الرقمي | 5 | 0.729 |
| اللياقة الرقمية | 6 | 0.724 |
| القوانين الرقمية | 5 | 0.772 |
| الاتصالات الرقمية | 6 | 0.793 |
| محو الأمية الرقمية | 6 | 0.815 |
| التجارة الرقمية | 6 | 0.814 |
| الحقوق والمسؤوليات الرقمية | 7 | 0.778 |
| الصحة والسلامة الرقمية | 5 | 0.772 |
| الأمن الرقمي | 5 | 0.720 |
| الاستبانة ككل | 51 | 0.940 |

يتضح من النتائج السابقة أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تتراوح بين (0.720-0.814)، و(0.940) للاستبانة ككل، وتدل هذه القيم على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

**نظام التقدير وحساب الدرجات:** حُسِبت درجة موافقة أفراد العينة على فقرات الاستبانة حسب تدريج خماسي، وصُنِّفت تلك الاستجابات إلى خمسة مستويات، ويوضح جدول (6) التقدير الكمي لاستجابات أفراد العينة ومتوسط الوزن النسبي لكل استجابة.

**جدول (6) درجات استجابة أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة**

| درجة الموافقة | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدًا |
|---|---|---|---|---|---|
| التقدير الكمي | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| متوسط الوزن النسبي | 5-4.2 | 4.19-3.4 | 3.39-2.6 | 2.59-1.8 | 1.79-1 |

## نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

**نتائج الإجابة عن السؤال الأول:** «ما دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم الاحترام الرقمي لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية؟». استُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور: (الوصول الرقمي، واللياقة الرقمية، والقوانين الرقمية)، التي تشكل قيم الاحترام الرقمي، ومن ثم حُدِّدت درجة موافقة أفراد العينة على كل فقرة وعلى المحور ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (7).

**جدول (7) نتائج استجابـــات أفراد العينة على محاور قيم الاحترام الرقمي**

| م | قيم الاحترام الرقمي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تسهم الألعاب التعليمية في تعريف الطالبات بأدوات التقنية الرقمية وبدائلها المختلفة. | 3.73 | 0.82 | كبيرة |
| 2 | تهتم الألعاب التعليمية بتطبيق طرق تواصل إلكترونية مختلفة بين الأستاذة والطالبات. | 3.83 | 0.69 | كبيرة |
| 3 | تحث الألعاب التعليمية الطالبات على مشاركة المعرفة مع المجتمع. | 3.53 | 0.96 | كبيرة |
| 4 | تتيح الألعاب التعليمية الوصول إلى التقنيات الرقمية المختلفة لجميع الطالبات بالتساوي. | 3.29 | 0.77 | متوسطة |
| 5 | تعالج الألعاب التعليمية مشكلات عدم قدرة بعض الطالبات على دخول المصادر الرقمية المختلفة. | 3.47 | 0.99 | كبيرة |
| 6 | تعرف الألعاب التعليمية الطالبات بالمعايير الرقمية للسلوك والإجراءات | 3.58 | 0.88 | كبيرة |
| 7 | تنمي الألعاب التعليمية وعي الطالبات بأنواع السلوك غير المقبول في المجتمعات الرقمية؛ كانتحال الشخصيات ونشر الإشاعات والصور والعبارات غير اللائقة. | 3.60 | 0.9 | كبيرة |
| 8 | تساعد الألعاب التعليمية على كيفية التصدي لأي سلوك غير مقبول قد تتعرض له الطالبات عبر المجتمعات الرقمية. | 3.61 | 0.87 | كبيرة |
| 9 | تسهم الألعاب التعليمية في إشراك الطالبات في وضع سياسات الاستخدام اللائق للمواقع والشبكات الاجتماعية. | 3.27 | 0.69 | متوسطة |
| 10 | تسهم الألعاب التعليمية في تثقيف الطالبات بطرق الاستخدام المقبول للتكنولوجيا الرقمية. | 3.68 | 0.86 | كبيرة |
| 11 | تنمي الألعاب التعليمية ثقافة الحوار المنطقي عبر المجتمعات الرقمية ومناقشة الآراء بموضوعية تامة. | 3.77 | 0.81 | كبيرة |
| 12 | تساعد الألعاب التعليمية على تنمية وعي الطالبات بأنواع الجرائم في المجتمع الرقمي. | 3.58 | 0.88 | كبيرة |
| 13 | تسهم الألعاب التعليمية في تنمية وعي الطالبات بخطورة الجرائم عبر المجتمع الرقمي. | 3.18 | 0.64 | متوسطة |
| 14 | تثقف الألعاب التعليمية الطالبات بالعقوبات الصادرة بحق مقترفي الجرائم الرقمية. | 3.59 | 0.9 | كبيرة |
| 15 | تعرف الألعاب التعليمية الطالبات بخطوات وإجراءات الإبلاغ عن أي عمل غير قانوني في المجتمعات. | 3.66 | 0.98 | كبيرة |
| 16 | تشجع الألعاب التعليمية الطالبات على التزام قوانين المجتمع الرقمي. | 3.90 | 0.81 | كبيرة |
| | قيم الاحترام الرقمي ككل | 3.58 | 0.84 | كبيرة |

تُظهر النتائج السابقة موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم الاحترام الرقمي، وجاءت موافقة أفراد العينة على (13) فقرة بدرجة كبيرة، و(3) فقرات بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرات الخمس الأولى بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.68-3.90). وتتعلق تلك الفقرات كثيرًا بدور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريب الطالبات على التزام قوانين المجتمع الرقمي، وتطبيق طرق التواصل الإلكتروني بين الطالبات والمعلمات، وتعزيز ثقافة الحوار المنطقي، والتعريف بأدوات التقنية الرقمية، وطرق الاستخدام المقبول للتكنولوجيا الرقمية. ويُمكن تفسير تلك النتائج في ضوء طبيعة الألعاب التعليمية الإلكترونية التي تستند إلى قواعد محددة ينبغي التزامها في أثناء ممارسة اللعبة، والحاجة إلى التواصل في أثناء ممارسة اللعبة مع بقية أطراف اللعبة، ويتم هذا التواصل بانتظام وباتفاق بين المشاركين في اللعبة. كما تتيح تلك الألعاب للطالبات ضبط إعدادات اللعبة ضبطًا معينًا، والتعامل مع أزرار لوحة المفاتيح للوصول إلى استجابات محددة في أثناء اللعب، وذلك حسب طبيعة كل لعبة، ما يزيد من مهاراتهن التقنية، كما تعكس تلك الاستجابات تقدير المعلمات لدور الألعاب التعليمية الإلكترونية في توعية الطالبات بأنواع السلوك غير المقبول في المجتمعات الرقمية وكيفية التصدي له، إذ يُمكن تسلل أشخاص مجهولين أو منتحلين أسماءً مستعارة للمشاركة في اللعب، وهو ما يعزز الوعي لدى من يستخدم تلك الألعاب بضرورة الحذر والتصدي لتلك المحاولات. وأشارت بعض الدراسات السابقة إلى دور الألعاب التعليمية في تعزيز قيم الاحترام الرقمي، حيث أن ممارسة تلك الألعاب يتم وفق قواعد محددة، تمثل قوانين يجب الالتزام بها اثناء اللعب وهو ما أوضحته دراسة (هداية، 2019)، كما تتضمن تلك الألعاب قواعد خاصة بالعمل الجماعي، والتواصل بين اللاعبين وذلك كما أوضحت دراستي (بهنسي، 2021؛ فلاته والشريف، 2022)، مما ينعكس على تعزيز اللياقة الرقمية، والوصول الرقمي كقيم مرتبطة بتعزيز الاحترام الرقمي لدى مستخدمي الألعاب التعليمية.

**نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:** «ما دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم التعليم والتواصل الرقمي لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية؟». استُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور (الاتصالات الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية)، التي تشكل قيم التعليم والتواصل الرقمي، ومن ثم حُدِّدت درجة موافقة أفراد العينة على كل فقرة، وعلى المحور ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (8).

**جدول (8) نتائج استجابات أفراد العينة على محاور قيم التعليم والتواصل الرقمي**

| م | قيم التعليم والتواصل الرقمي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| 17 | تسهم الألعاب التعليمية في تعريف الطالبات بمختلف تقنيات التواصل الرقمي. | 3.71 | 0.98 | كبيرة |
| 18 | تساعد الألعاب التعليمية على تنمية مهارات التواصل الرقمي بين الطالبات والمجتمع. | 3.80 | 0.94 | كبيرة |
| 19 | تنشر الألعاب التعليمية الوعي بأهمية تحديد الأهداف الأساسية للتواصل مع الآخرين. | 2.53 | 0.8 | قليلة |
| 20 | تحذر الألعاب التعليمية الطالبات من قبول دعوات التواصل مع الأشخاص والجهات التي تستدعي الشك والريبة. | 3.59 | 0.75 | كبيرة |
| 21 | تنمي الألعاب التعليمية مهارات التعلم التشاركي والتعاوني بين الطالبات عبر التطبيقات الرقمية المختلفة. | 4.93 | 0.29 | كبيرة جدًا |
| 22 | تشجع الألعاب التعليمية الطالبات على الاتصال والتعاون والتبادل الإلكتروني للمعلومات مع الآخرين في أي وقت وأي مكان في العالم. | 4.06 | 0.70 | كبيرة |
| 23 | تنمي الألعاب التعليمية الوعي بأهمية تعلم مهارات التكنولوجيا الرقمية. | 4.36 | 0.70 | كبيرة جدًا |
| 24 | تشجع الألعاب التعليمية الطالبات على التعلم الذاتي والتعلم المستمر بتوظيف التكنولوجيا الرقمية. | 4.14 | 0.91 | كبيرة |
| 25 | تثقف الألعاب التعليمية الطالبات بمستجدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. | 3.91 | 0.78 | كبيرة |
| 26 | توجه الألعاب التعليمية الطالبات لتعلم كيفية الاستفادة من التكنولوجيا في النواحي التعليمية أو الاجتماعية أو البحثية. | 3.90 | 0.76 | كبيرة |
| 27 | تحمل الألعاب التعليمية الطالبات مسؤولية نشر الثقافة التكنولوجية المعاصرة لأفراد المجتمع ضمن إطار المسؤولية المجتمعية وخدمة المجتمع. | 3.67 | 0.98 | كبيرة |
| 28 | تساعد الألعاب التعليمية على تدريب الطالبات عمليًا على مهارات التكنولوجيا الرقمية المعاصرة. | 4.62 | 0.54 | كبيرة جدًا |
| 29 | تسهم الألعاب التعليمية في تنمية وعي الطالبات بكيفية انتقاء أفضل المواقع التجارية الإلكترونية الآمنة. | 3.80 | 0.76 | كبيرة |
| 30 | تساعد الألعاب التعليمية على توعية الطالبات بأهم الجمعيات العالمية التي تعطي موثوقية عالية لمواقع التسوق الإلكترونية. | 3.46 | 0.76 | كبيرة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 31 | تعرف الألعاب التعليمية الطالبات كيفية قراءة شهادة مصداقية أي موقع تسوق إلكتروني. | 3.67 | 0.71 | كبيرة |
| 32 | توضح الألعاب التعليمية للطالبات أهم المؤشرات الدالة على مصداقية مواقع التسوق الإلكتروني من عدمها. | 3.56 | 0.88 | كبيرة |
| 33 | توجه الألعاب التعليمية الطالبات نحو ترشيد وتقنين عمليات التسوق الإلكتروني. | 3.57 | 0.6 | كبيرة |
| 34 | تنمي الألعاب التعليمية وعي الطالبات بالابتعاد عن بيع وشراء المنتجات والخدمات التي تتعارض مع قوانين ولوائح بلدهم. | 3.60 | 0.73 | كبيرة |
| | قيم التعليم والتواصل الرقمي ككل | 3.82 | 0.75 | كبيرة |

تشير النتائج السابقة إلى موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم التعليم والتواصل الرقمي لدى الطالبات، وجاءت موافقتهن على (3) فقرات بدرجة كبيرة جدًّا، و(14) فقرة بدرجة كبيرة، وفقرة واحدة بدرجة قليلة، وجاء في مقدمة تلك الفقرات دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التعليم التشاركي والتعاوني، والوعي بأهمية مهارات التكنولوجيا الرقمية والتدريب العملي عليها. ويُمكن تفسير ذلك بأن استخدام تلك الألعاب يتطلب العديد من المهارات بدءًا من معرفة المتاجر الإلكترونية التي تسوق تلك الألعاب أو المواقع التي تُحمَّل الألعاب منها، وكيفية تحميلها والتعامل مع ملفات الألعاب، وضبط إعداداتها، وغير ذلك من خصائص الألعاب الإلكترونية، والقيام بالتسوق من متاجر إلكترونية محددة، وهو ما يكسبهن خبرة محددة في مجال التجارة الرقمية، إضافة إلى أن تلك الألعاب تعتمد على اللعب الجماعي وتنسيق الأدوار بين المشاركين في اللعبة، ما يؤدي إلى تعلُّم مهارات التعليم التشاركي والتعاوني، وهو ما أوضحته دراسة (صقر وعبد العزيز، 2019) باعتماد الألعاب التعليمية الإلكترونية على التزام اللعب وفق قواعد محددة يلتزمها أعضاء الفريق. ونظرًا لاعتماد تلك الألعاب في طبيعتها على الدافعية بعواملها الداخلية والخارجية، كما أوضحت نظرية ميلون Malone، ونظرية كيللر Keller، فإن تلك الألعاب تعزز دافعية الطالبات لمشاركة زميلاتهن في الصف في اللعبة نفسها. كما أوضحت استجابات المعلمات تقديرهن لدور الألعاب التعليمية الإلكترونية في الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية في النواحي التعليمية والبحثية، ويرجع ذلك إلى إمكانية تضمين الألعاب التعليمية بعض المعلومات والأسئلة التي تثير دافعية الطالبات نحو البحث والاستقصاء بهدف الوصول إلى مكافأة معينة في اللعبة، إضافة إلى تقديرهن دورَ الألعاب في تنمية مهارات التواصل الرقمي، وهو ما أشارت إليه دراسة (يمنسي، 2017).

**نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:** «ما دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم الحماية الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية؟». استُخرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور: (الحقوق والمسؤوليات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي)، التي تشكل قيم الحماية الرقمية، ومن ثم حُدِّدت درجة موافقة أفراد العينة على كل فقرة، وعلى المحور ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (9).

**جدول (9) نتائج استجابات أفراد العينة على محاور قيم الحماية الرقمية**

| م | قيم الحماية الرقمية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|
| 35 | تعرف الألعاب التعليمية الطالبات بحقوقهم ومسؤولياتهم في العالم الرقمي. | 3.34 | 0.85 | متوسطة |
| 36 | تبرز الألعاب التعليمية أهمية قراءة سياسة أي موقع إلكتروني قبل التسجيل فيه أو التعامل معه. | 3.52 | 0.74 | كبيرة |
| 37 | توعي الألعاب التعليمية الطالبات بطرق التعامل مع أي معلومات مضللة ضد سياسة الحكومة عبر الشبكات الاجتماعية. | 3.53 | 0.76 | كبيرة |
| 38 | تحذر الألعاب التعليمية الطالبات من الإسهام في نشر الإشاعات عبر المجتمعات الرقمية. | 3.22 | 0.82 | متوسطة |
| 39 | تحث الألعاب التعليمية الطالبات على نشر الحقائق دون تحريف والرد على تشويه المعلومات. | 3.21 | 0.82 | متوسطة |
| 40 | توجه الألعاب التعليمية الطالبات نحو الدفاع عن الثوابت والقيم الوطنية بما يتفق مع سياسة الوطن. | 3.43 | 0.75 | كبيرة |
| 41 | تبرز الألعاب التعليمية دور الطالبات في نشر السلام والتسامح ونبذ العنف والعدوان في العالم الرقمي. | 3.42 | 0.74 | كبيرة |
| 42 | تعرف الألعاب التعليمية الطالبات بالمخاطر الكامنة في التكنولوجيا المتعلقة بالصحة والسلامة البدنية والنفسية. | 3.4 | 1 | كبيرة |
| 43 | تثقف الألعاب التعليمية الطالبات بالطرق السليمة للاستخدام الصحي للتكنولوجيا. | 3.39 | 0.99 | متوسطة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 44 | توجه الألعاب التعليمية الطالبات نحو نشر ثقافة الاستخدام الصحي السليم للتكنولوجيا في المجتمع. | 3.61 | 0.87 | كبيرة |
| 45 | تركز الألعاب التعليمية على توضيح أهمية إدارة الوقت عند استخدام التكنولوجيا لتجنب مخاطر الإدمان عليها. | 3.60 | 0.86 | كبيرة |
| 46 | توعي الألعاب التعليمية الطالبات بالأضرار النفسية التي قد تنجم عن الاندماج في المجتمعات الرقمية. | 3.59 | 0.86 | كبيرة |
| 47 | تسهم الألعاب التعليمية في توعية الطالبات بالطرق والبرامج التي تضمن الوقاية والحماية والأمان في المجتمع الرقمي. | 3.41 | 0.87 | كبيرة |
| 48 | تعرف الألعاب التعليمية الطالبات بأهمية اختيار كلمات مرور قوية. | 4.67 | 0.6 | كبيرة جدًا |
| 49 | تنمي الألعاب التعليمية مهارات اختيار كلمات مرور قوية. | 4.27 | 0.97 | كبيرة جدًا |
| 50 | توجه الألعاب التعليمية الطالبات نحو احترام خصوصيات الآخرين. | 3.39 | 0.71 | متوسطة |
| 51 | تحث الألعاب التعليمية الطالبات على مشاركة المجتمع بمعلومات عن سبل الوقاية والحماية الإلكترونية في المجتمع الرقمي. | 3.41 | 0.74 | كبيرة |
| | قيم الحماية الرقمية ككل | 3.55 | 0.82 | كبيرة |

يتضح من النتائج السابقة موافقة أفراد العينة من معلمات المهارات الرقمية بدرجة كبيرة على دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم الحماية الرقمية لدى الطالبات، وتوزعت استجابات أفراد العينة على فقرات هذا المحور بين درجة موافقة كبيرة جدًّا (فقرتين)، ودرجة موافقة كبيرة (10 فقرات)، ودرجة موافقة متوسطة (5 فقرات)، وجاءت الفقرات الخاصة باختيار كلمة مرور قوية في مقدمة تلك الفقرات. ويفسر ذلك باعتبار أن ممارسة الألعاب الإلكترونية تعتمد على وجود حساب شخصي للمستخدم، وضرورة حماية هذا الحساب، ويلي ذلك الفقرات الخاصة بدور الألعاب التعليمية الإلكترونية في نشر ثقافة الاستخدام الصحي للتكنولوجيا، والتوعية بأهمية إدارة الوقت، والأضرار النفسية الناجمة عن الاندماج في المجتمعات الرقمية. ويرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة الألعاب التعليمية عن تلك التقليدية، وإمكانية تضمينها العديد من المهارات الرقمية، ويُفسر ذلك أيضًا بأن الاهتمام بتلك الألعاب قد أخذ منحنى زائدًا في ضوء اهتمام بعض الجامعات الكبرى وشركات البرمجيات العملاقة بالدور التثقيفي للألعاب التعليمية الإلكترونية. وتشير السعدي (2018) إلى وجود توجه علمي لدى تلك الجامعات والشركات يعد الألعاب وسيطًا حقيقيًّا يحظى بالشرعية الأكاديمية، وسعي مستمر لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وغيرها من التقنيات المتقدمة في تصميم ألعاب تعليمية تشمل كلَّ المواد الدراسية. وسبق أن أشارت دراسة (العلوان، 2021) إلى دور الألعاب الرقمية في تنمية مهارات الأمن السيبراني، كما أوضحت دراسات (فلاتة والشريف، 2022؛ بمنسي، 2021؛ صقر وعبد المقصود، 2022)، دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية العديد من المهارات الرقمية.

**نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:** «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل، حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات تعزى لمتغيرات: (المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟». للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة فروض الدراسة على النحو الآتي:

**التحقق من صحة الفرض الأول:** «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية». استُخدِم تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة الدراسية، وجاءت النتائج على النحو الوارد في جدول (10).

**جدول (10) دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير المرحلة الدراسية**

| قيم المواطنة الرقمية | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحترام الرقمي | بين المجموعات | 63.952 | 2 | 31.976 | 0.271 | 0.763 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 32994 | 280 | 117.83 | | | |
| | المجموع | 33057.96 | 282 | | | | |
| التعليم والتواصل الرقمي | بين المجموعات | 108.732 | 2 | 54.366 | 0.717 | 0.475 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 20385.29 | 280 | 72.805 | | | |
| | المجموع | 20494.02 | 282 | | | | |
| الحماية الرقمية | بين المجموعات | 35.522 | 2 | 17.761 | 0.135 | 0.874 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 36879.74 | 280 | 131.713 | | | |
| | المجموع | 36915.26 | 282 | | | | |

تشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك بالنسبة لجميع قيم المواطنة الرقمية. ويُمكن تفسير تلك النتيجة باعتبار أنه يُمكن تقديم الألعاب التعليمية الإلكترونية بشكل يناسب جميع المراحل العمرية، وأن تصميم تلك الألعاب يراعي خصائص المتعلمين، أي يُمكن تقديمها في أي مرحلة تعليمية، ولتنمية مختلف المهارات بدءاً من أساسيات المواطنة الرقمية كما في لعبة موقع أبطال الانترنت (العتيبي، 2022)، ومهارات البرمجة (بهنسي، 2021)، ومحو الأمية الرقمية والمهارات التكنولوجية (فلاتة والشريف، 2022)، كما أوضحت دراسات (صقر وعبد المقصود، 2019؛ هداية، 2019) أهمية التزام بعض المعايير الخاصة بتصميم الألعاب التعليمية الإلكترونية بما يثير اهتمام الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم واللعب، كما أوضحت النظريات النفسية المختلفة أهمية تلك الألعاب للطلبة في مختلف المراحل الدراسية، ومنها: النظرية البنائية والتدفق المعرفي، ونظريتا ميلون Malone وكيللر Keller (خميس وآخرون، 2015؛ والي، 2016).

**التحقق من صحة الفرض الثاني:** «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة». استُخدِم اختبار كروسكال للتحقق من صحة هذا الفرض، نظرًا لأن عدد المعلمات في فئة الخبرة الأقل من (5) سنوات أقل من (30)، وجاءت نتائج الاختبار على النحو الموضح في جدول (11).

**جدول (11) دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة**

| قيم المواطنة الرقمية | سنوات الخبرة | العدد | متوسط الرتب | مربع كاي | درجات الحرية | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحترام الرقمي | أقل من 5 سنوات | 24 | 160.21 | 3.796 | 2 | 0.150 | غير دالة |
| | من 5-أقل من 10 | 42 | 158.40 | | | | |
| | 10 سنوات فأكثر | 217 | 136.81 | | | | |
| التعليم والتواصل الرقمي | أقل من 5 سنوات | 24 | 160.42 | 2.522 | 2 | 0.283 | غير دالة |
| | من 5-أقل من 10 | 42 | 153.87 | | | | |
| | 10 سنوات فأكثر | 217 | 137.86 | | | | |
| الحماية الرقمية | أقل من 5 سنوات | 24 | 121.17 | 1.786 | 2 | 0.409 | غير دالة |
| | من 5-أقل من 10 | 42 | 147.08 | | | | |
| | 10 سنوات فأكثر | 217 | 143.32 | | | | |

تشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم الاحترام الرقمي، والتعليم والتواصل الرقمي، والحماية الرقمية، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. وقد يرجع ذلك إلى حداثة تدريس مادة المهارات الرقمية، وأن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية يُمكن أن يشمل كلَّ المواد الدراسية، أي إن المعلمات على اختلاف مستويات خبراتهن التدريسية في التعليم عامةً يبدين اتفاقًا حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وفي تعزيز القيم الرقمية خاصةً.

التحقق من صحة الفرض الثالث: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي». استُخدِم تحليل التباين الأحادي للتحقق من دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج على النحو الوارد في جدول (12).

**جدول (12) دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي**

| قيم المواطنة الرقمية | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحترام الرقمي | بين المجموعات | 29.676 | 2 | 14.83 | 0.126 | 0.882 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 33028.28 | 280 | 117.95 | | | |
| | المجموع | 33057.96 | 282 | | | | |
| التعليم والتواصل الرقمي | بين المجموعات | 42.52 | 2 | 21.26 | 0.291 | 0.784 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 20451.50 | 280 | 73.04 | | | |
| | المجموع | 20494.02 | 282 | | | | |
| الحماية الرقمية | بين المجموعات | 146.145 | 2 | 73.07 | 0.556 | 0.574 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 36769.12 | 280 | 131.31 | | | |
| | المجموع | 36915.26 | 282 | | | | |

تشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالبات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بالنسبة لجميع قيم المواطنة الرقمية. وقد يرجع ذلك إلى أن الاهتمام بدور الألعاب التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية يُعدُّ من التوجهات الحديثة في النظم التعليمية، ويتضح ذلك ضمن الجهود التي تقودها الجامعات وشركات البرمجيات العملاقة لدمج تلك الألعاب في العملية التعليمية. وقد يرجع ذلك إلى أن برامج الإعداد الأكاديمي على اختلاف مستوياتها لا تتضمن مقررات تعليمية توضح دور الألعاب التعليمية الإلكترونية وكيفية تصميمها وتوظيفها في العملية التعليمية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج العديد من الدراسات التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة الدراسية، منها: دراسات (العنزي، 2022؛ عقل، 2019؛ صقر وعبد المقصود، 2019؛ العتيبي، 2018)، على حين اختلف مع نتائج دراستي: (العنزي، 2022؛ العتيبي، 2018) اللتين أظهرتا وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

### توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها توصي بالآتي:

1. الاهتمام بإدراج مقررات دراسية خاصة بإنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية في برامج إعداد المعلمين والمعلمات، بهدف الإفادة من تلك الألعاب وتوظيفها بصورة إيجابية في العملية التعليمية، وبهدف مواكبة توجه المؤسسات البحثية وشركات البرمجيات لإنتاج ألعاب إلكترونية تعليمية قائمة على التقنيات الحديثة.

2. ضرورة إنتاج ألعاب تعليمية إلكترونية تهدف إلى تعزيز قيم المواطنة الرقمية وغيرها من القيم والمهارات التقنية المختلفة، وتحميلها عبر منصة مدرستي، لتشكل بديلًا عن الألعاب الإلكترونية التي لا تحمل أي مضامين تعليمية أو تثقيفية.

3. عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات المهارات الرقمية بهدف التدريب على إنتاج ألعاب تعليمية إلكترونية يُمكن توظيفها في تدريس مادة المهارات الرقمية، أو عقد مسابقات بهدف اختيار أفضل تصميم للألعاب التعليمية الإلكترونية.

4. إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى الكشف عن فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم العام.

### قائمة المراجع:

### أولاً– المراجع العربية


براك، أحمد عيد. (2018). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. جامعة عين شمس. 99. 127-153.

بهنسي، دعاء حمدي. (2021). تصميم الألعاب الإلكترونية لإثراء العملية التعليمية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية. عدد خاص: المؤتمر الدولي السابع التراث والسياحة والفنون بين الواقع والمأمول. 876-896.

جابر، سامر. (2020). دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية. 49. 159-167.

الحسيني، فايزة مجاهد. (2021). مداخل وإستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. القاهرة: دار التعليم الجامعي.

حشيش، نسرين يسري. (2018). مهارات المواطنة الرقمية اللازمة لمرحلة التعليم الأساسي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. 39. 408-427.

خميس، محمد عطية وصالح، عبد القادر وخطاب، أيمن وعبد الحميد، صافي. (2015). أثر التلميحات المصاحبة للألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية 4(1). 455-490.

الرفاعي، عبير محمد والفرسان، محمد نواف. (2021). مدى تأثير المواطنة الرقمية على القيم الاجتماعية للطلبة من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور: دراسة ميدانية. جامعة الكويت. مجلس النشر العلمي. 36(141). 197-227.

السويلم، مشاعل عبد الله. (2017). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي* جامعة عين شمس. 37(2). 483-503.

سيد، إيمان عبد الوهاب. (2021). دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*. 37(10). 206-275.

صقر، أبرار بنت عبد العزيز وعبد المقصود، ناهد فهمي.

(2019). واقع استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*. 1. 7-34.

عبد العاطي، حماده رشدي. (2021). المواطنة الرقمية في السياق التربوي. القاهرة: دار الجنان للنشر والتوزيع.

العتيبي، دلال مطر. (2022). أثر استخدام موقع أبطال الإنترنت في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات الصف الأول متوسط بغرب مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كليات الشرق العربي للدراسات العليا.

العتيبي، مشاعل عسير. (2018). دور قائدات المدارس في تبني مشروع المواطنة الرقمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 14(2). 37-53.

العتيق، هيله عتيق. (2020). دور المدارس الثانوية السعودية في تعزيز المواطنة الرقمية لطالباتها. *مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة*. 110. 479-501.

العجمي، سعود عبد الله. (2021). أثر استخدام محفزات الألعاب التعليمية في تنمية مفاهيم العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع متوسط بدولة الكويت. *مجلة تكنولوجيا التربية*. دراسات وبحوث. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. 47. 359-404.

عقل، وسيم عزام. (2019). دور الألعاب التربوية المحوسبة في تدريس طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*. 35(3). 182-204.

العلوان، جعفر أحمد. (2021). الألعاب الرقمية الجادة وتنمية مهارات الأمن السيبراني: دراسة استكشافية. *مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية*. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. 7(3). 83-114.

الفايد، مصطفى. (2014). مفهوم المواطنة الرقمية. القاهرة: المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.

فطاني، هانيا عبد الرزاق والمنتشري، حليمة يوسف. (2018). مدى الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دول الخليج العربي. مؤتمر التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز. الجامعة الأردنية بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. إبريل: 25-26.

فلاتة، أمل بنت محمد والشريف، فهد بن ماجد. (2022). أثر استخدام الألعاب الرقمية التعليمية في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*. 23. 433-469.

الملاح، تامر المغاوري (2017). المواطنة الرقمية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

هداية، رشا حمدي. (2019). فاعلية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. جامعة المنصورة –كلية التربية. 105(2). 724-777.

والي، محمد فوزي. (2016). استخدام برامج ومواقع الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها: كلية التربية. 27(106). 1-50.

## Arab References:

Abdaleati, Hamadah Rushdi. (2021). almuatanat alraqamiat fi alsiyaq altarbwi. alqahirata: dar aljinan lilnashr waltawziei.

Alatiqi, Hilah Eatiqun. (2020). dawr almadaris althaanawiat alsaeudiat fi taeziz almuatanat alraqamiat litalibatiha. majalat kuliyat altarbiat -jamieat almansurati, 110, 479501-.

Aleajami, Sueud Eabd Allah. (2021). ‹Athar aistikhdam muhafizat al›aleab altaelimiat fi tanmiat mafahim aleulum ladaa talamidh alsafi altaasie mutawasit bidawlat alkuayti. majalat tiknulujia altarbiat -dirasat wabuhuthi, aljameiat alearabiat litiknulujia altarbiati, 47, 359404-.

Alelwan, Jaefar ‹Ahmadu. (2021). al›aleab alraqamiat aljadat watanmiat maharat al›amn alsiybirani: dirasat aistikshafiati. majalat almithqal lileulum alaiqtisadiat wal›iidariat -jamieat aleulum al›iislamiat alealamiati, 7(3), 83114-.

Aletibi, Dalal Mutar. (2022). ‹Athar aistikhdam mawqie ‹abtal al›iintirniti fi taeziz qiam almuatanat alraqamiat ladaa talibat alsafi al›awal mutawasit bigharb madinat alriyad. risalat majistir ghayr manshurtin. alriyad: kuliyaat alsharq

taeziz qiam almuatanat ladaa tulaab almarhalat almutawasitat bimadinat makat almukaramati. majalat aljameiat altarbawiat lildirasat alaijtimaeiati. jamieat eayn shams. 99, 127153-.

Falatat, Amal bint Muhamad; alsharif, fahd bin majid. (2022). ‹Athar aistikhdam al›aleab alraqamiat altaelimiat fi tanmiat qawaeid allughat al›iinjliziat ladaa talibat alsafi al›awal almutawasit bimadinat makat almukaramati. almajalat alearabiat liltarbiat alnaweiati, 23, 433469-.

Fatani, Hanya Eabd Alrazaaqi; walmuntashiri, halimat yusif. (2018). madaa alwaey biqiam almuatanat alraqamiat ladaa tulaab watalibat almarhalat althaanawiat fi dual alkhalij alearabii. mutamar altaelim fi alwatan alearabii nahw nizam taelimiin mutamayizi, aljamieat al›urduniyat bialtaeawun mae jamieat alquds almaftuhat fi filastin, ‹iibril: 2526-.

Hashishi, Nisrin Yasri. (2018). maharat almuatanat alraqamiat allaazimat limarhalat altaelim al›asasii. majalat dirasat fi altaelim aljamiei, 39, 408-427.

Hidayatu, Rasha Hamdi. (2019). faeiliat altaealum alqayim ealaa almashrueat al›iiliktruniat altasharukiat biaistikhdam tatbiqat jujil altafaeuliat fi tanmiat maharat ‹iintaj al›aleab altaelimiat al›iiliktruniat ladaa tulaab aldirasat aleulya bikuliyat altarbiati. majalat kuliyat altarbiat bialmansura. jamieat almansurat -kuliat altarbiati. 105(2), 724777-.

Jabir, Samir. (2020). damj al›aleab al›iilikturuniat fi altaelimi. almajalat aldawliat lileulum altarbawiat walnafsiati. al›akadimiat alearabiat lileulum al›iinsaniat waltatbiqiati. 49, 159167-.

Khamis, Muhamad Eatiat; Salihu, Eabd Alqadir; khatabi, Ayman; Eabd Alhamida, Safi. (2015). ‹Athar altalmihat almusahabat lil›aleab altaelimiat al›iiliktruniat ealaa altahsil watanmiat maharat hali almushkilati. almajalat aleilmiat likuliyat altarbiat alnaweiati. 4(1), 455-

alearabii lildirasat aleulya.

Aletibi, Mashaeil Eusayri. (2018). dawr qayidat almadaris fi tabaniy mashrue almuatanat alraqmiati. majalat aleulum altarbawiat walnafsiati, 14(2), 3753-.

Alfayid, Mustafaa. (2014). mafhum almuatanat alraqamiati. alqahirati: almarkaz alearabia li›abhath alfada› al›iilikturuni

Alhusayni, Fayizat Majahid. (2021). madakhil wa›iistiratijiaat watarayiq hadithat fi taelim wataealum aldirasat alaijtimaeiati. alqahirati: dar altaelim aljamieii.

Almalahi, Tamir Almughawiri (2017). almuatanat alraqmiatu. alqahirata: dar alsahab lilnashr waltawziei.

Alrafaeiu, Eubir Muhamad; alfursan, muhamad nawafi. (2021). madaa tathir almuatanat alraqamiat ealaa alqiam alaijtimaeiat liltalabat min wijhat nazar almuealimin waltalabat wa›awlia› al›umuri: dirasat maydaniatun. jamieat alkuayta. majlis alnashr alealmi. 36(141), 197227-.

Alsuwaylamm, Mashaeil Eabd Allah. (2017). faeiliat al›aleab altaelimiat al›iiliktruniat fi tanmiat altahsil aldirasii wabaqa› ‹athar altaealum fi alriyadiaat ladaa talibat alsafi althaalith alaibtidayiyi bimintaqat makat almukaramati. majalat dirasat fi altaelim aljamieii jamieat eayn shams, 37(2), 483503-.

Aql, Wasim Azam. (2019). dawr al›aleab altarbawiat almuhawsabat fi tadris talabat almarhalat al›asasiat aldunya min wijhat nazar muealimi almadaris alhukumiat fi muhafazat salfit. majalat kuliyat altarbiat jamieat ‹asyut, 35(3), 182204-.

Bahinsi, Duea› Hamdi. (2021). tasmim al›aleab al›iiliktruniat li›iithra› aleamaliat altaelimiati. majalat aleimarat walfunun waleulum al›iinsaniat -aljameiat alearabiat lilhadarat walfunun al›iislamiati. eadad khasa: almutamar alduwalia alsaabie alturath walsiyahat walfunun bayn alwaqie walmamul, 876896-.

Brak, Ahmad Eid. (2018). dawr almadrasat fi

(IJERE), 10(4), 119211201-. 490

Saqr, Abrar bint Eabd Aleaziza; Eabd Almaqsud, Nahid Fahmi. (2019). waqie astikhdam al›aleab al›iiliktruniat fi altaelim min wijhat nazar muealimi alsufuf al›awaliati. almajalat alduwliat liltaelim bial›iintirnt, 1, 734-.

Sayidu, Iiman Eabd Alwahaab. (2021). dawr almadrasat alabtidayiyat fi ghars qiam almuatanat alraqamiati: dirasat tahliliati. majalat kuliyat altarbiat jamieat ‹asyut, 37(10), 206275-.

Waly, Muhamad Fuzi. (2016). astikhdam baramij wamawaqie al›aleab altaelimiat al›iiliktruniat litanmiat maharat altaealum aldhaatii waltahsil fi madat aleulum ladaa tulaab almarhalat al›iiedadiati. majalat kuliyat altarbiati. jamieat binha: kuliyat altarbiati. 27(106), 150-.

## ثانياً– المراجع الإنجليزية

Erdogan, E. & Tonga, D. (2020). Middle school students and digital citizenship: is technology important for digital citizens in Turkey? International *Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 194227-.

Garcia, U. and Morueta, R. (2018). Digital media behavior of school students: Abusive use of the internet. *Journal of New Approaches in Educational Research,* 7(2), 140147-.

Karaman, B.;Er, H.; and Karadeniz, O. (2022). Teaching with Educational Games in Social Studies: A Teacher›s Perspective. The Turkish Online *Journal of Educational Technology,* 21(1), 124137-.

Ozturk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 3145-.

Prasetio, W.; Naidu, N.; Tan, B.; and Sumardjoko, B. (2021). Digital citizenship trend in educational sphere: A systematic review. International *Journal of Evaluation and Research in Education*

# دور أمهات متلازمة داون في توعية الأبناء بمرحلة البلوغ من منظور الخدمة الاجتماعية

# The Role of Down Syndrome Mothers in Awareness of their children about puberty From the Prospective of Social work.

**د. شمسة تركي المهيد**

أستاذ الخدمة الاجتماعية المشارك، قسم الدراسات الاجتماعية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك سعود

**Dr.Shamsa Turki Al Muhaid**
Associate Professor of Social Service,
College of Humanities and Social Sciences, King Saud University

(قُدم للنشر في 2023/02/28، وقُبل للنشر في 2023/03/17)

**الملخص**

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع دور أمهات المصابين بمتلازمة داون في توعية أبنائهن من الجنسين بمرحلة البلوغ، والمعوقات التي تحول دون ذلك، والحلول المقترحة لمواجهتها من منظور الخدمة الاجتماعية. دراسة وصفية، تم استخدام منهج المسح الشامل، لأمهات المصابين بمتلازمة داون من الجنسين، وقد بلغ عدد الأمهات ( 100) أمٍّ، وكشفت نتائج الدراسة عن واقع أمهات المصابين بمتلازمة داون أن حالات متلازمة داون متشابهون بالشكل الخارجي، وطبيعة معرفة الأمهات بأدوارهن في توعية أبنائهن بمرحلة البلوغ هي، أن رعاية واهتمام الأمهات بأبنائهن المصابين بمتلازمة داون ساعدهن على تحسن حالتهم الصحية، كما عملت الأمهات على إكساب أبنائهن المصابين بمتلازمة داون الثقة بالنفس في مرحلة البلوغ.

كما كشفت نتائج الدراسة عن أهم المعوقات التي تحد من قدرة أمهات المصابين بمتلازمة داون على توعية أبنائهن بمرحلة البلوغ وهي (ضعف التوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون). كما كشفت نتائج الدراسة عن بعض الحلول المقترحة لتمكين أمهات المصابين بمتلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين.

**الكلمات المفتاحية:** متلازمة داون، مرحلة البلوغ، الخدمة الاجتماعية.

**Abstract**

The study aims to identify the role of Down Syndrome mothers in awareness of their children of both sexes at the age of Puberty and constrains to do so. As well as the proposed solutions to tackle the issue from the social work perspective. A descriptive study. A comprehensive survey method has been implemented for mothers of children with Down Syndrome of both sexes, and the number of participants women reached (100) mother. The result of the study of Down Syndrome mothers revealed that (the cases of Down Syndrome were similar in the external form). The extent of mothers' knowledge of their roles in educating their children at the age of Puberty. The mothers taking care of children with Down Syndrome has helped them to enhance their health condition. In addition, they have worked to give them confidence at the age of Puberty. The results of the study also revealed: The most important constrains that limit the ability of Down syndrome mothers to raise awareness of their sons at the age of Puberty: (lack of media awareness addressed to Down Syndrome mothers). Finally, the results of the study also revealed some proposals presented as solutions to enable the mothers of children with Down Syndrome to play their active role in educating their sons of both sexes.

**Keywords:** Down Syndrome, Puberty, Social work.

### أولاً: مشكلة الدراسة:

تهتم الخدمة الاجتماعية بمختلف فروعها، وتعدد مجالاتها بالإعاقة، وخاصة الإعاقة الذهنية؛ لما تتطلبه من أساليب محددة في التعامل، وذلك من خلال توجيه المزيد من الأبحاث لدراسة مشكلاتهم، واحتياجاتهم. إلا أن الاهتمام تركز في أحيان كثيرة على القائمين بالإرشاد، وأخصائي الرعاية بالدرجة الأولى، لكن الحاجة أصبحت ماسة لتسليط الاهتمام على أسرة المعوقين، وأدوارها تجاه الفرد المعوق في نطاقها. ويلاحظ أن ممارسة هذه الأدوار كما في حالة الإصابة بمتلازمة داون تقتضي أن تكون الأمهات والآباء على دراية بأفضل الطرق للتعامل مع الأبناء، واحتياجاتهم الاجتماعية، والنفسية، والجسمية وغيرها من احتياجات تتعلق بتنشئة الطفل ومستقبله لاسيما في مرحلة البلوغ. ولا يمكن للوالدين تقديم التوعية اللازمة للمصابين/المصابات بمتلازمة داون دون أن يدركوا الخلفية التي تقف وراء سلوكياتهم، وطبيعة الإعاقة وما تفرضه من متطلبات للتعامل المناسب معها خاصة أن ذوي متلازمة داون يتميزون عن غيرهم من المعوقين في كثير من الأمور من أهمها تعدد الإعاقات، والأمراض والمشاكل الصحية التي قد يعانون منها، والتي أبرزها التخلف العقلي؛ مما قد يتسبب في ضغوط حياتية خاصة على الأم (فراج، 2021: 363-368).

ومع وصول المعوقين بمتلازمة داون إلى مرحلة البلوغ تزداد مشكلاتهم، واحتياجاتهم، ويتزامن ذلك مع تزايد الضغوط والمخاوف من جانب الأمهات والأسرة ككل على مستقبلهم. وغالباً ما يواجههم جملة من المشكلات الخاصة أثناء محاولتهم التكيف والتعايش مع إعاقة متلازمة داون، وفي الوقت ذاته فإن هؤلاء الأمهات يكن عرضة للضغوط والتوترات التي يواجهنها عن طريق المجتمع، وتؤثر تلك الاحتياجات والمشكلات على الأسرة بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام؛ ولذلك لابد من إشباعها، ومعرفة كيفية التعامل معها. الأمر الذي تهتم به مهنة الخدمة الاجتماعية لمساعدة الأسر على مواكبة نمو أبنائهن/ بناتهن من ذوي متلازمة داون لاسيما في مرحلة البلوغ، ومساعدتهم على تفهم طبيعة أدوارهم الاجتماعية، والحياتية عموماً (الهيضل، 2015: 159).

وتصنف متلازمة داون من الإعاقات العقلية التي تفرض على الطفل المصاب بهذه المتلازمة مجموعة من الخصائص والسمات المميزة والمختلفة عن الأطفال العاديين، وهذا الاختلاف يفرض على الأسرة بصفة عامة، والأم بصفة خاصة أن تضاعف من جهودها، وتزيد من مسؤوليتها تجاه رعاية المعوق والاهتمام به، وبما أن الأم هي التي يقع عليها العبء الأكبر في رعاية المعوق بمتلازمة داون فهي بحاجة لأن تكون على دراية بدورها المتوقع منها الوفاء به (بوته، 2017: 21).

واعتماداً على ما سبق، تمثلت مشكلة هذه الدراسة في تناول **(واقع دور أمهات متلازمة داون في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ من منظور الخدمة الاجتماعية، وما قد يعترض الاضطلاع بهذا الدور من معوقات، والمقترحات التي من شأنها تحقيق هذا الدور).**

### ثانياً: أهمية الدراسة

تتضح الأهمية العلمية والتطبيقية لهذه الدراسة في ضوء ما يلي:

1. على الرغم من وجود عدد من الدراسات الاجتماعية التي تناولت متلازمة داون، إلا أن تناول دور أمهات متلازمة داون في توعية الأبناء ذكوراً وإناثاً بمرحلة البلوغ لا تزال محدودة، وبحاجة إلى إجراء المزيد منها للكشف عن أبعادها.
2. من ناحية أخرى، تؤكد هذه الدراسة أن اهتمامات الخدمة الاجتماعية متشعبة، وتشمل مختلف المجالات الاجتماعية، ومن ثم تصب هذه الدراسة باتجاه الإفادة من رؤية الخدمة الاجتماعية في تفهم دور أمهات متلازمة داون تجاه أبنائهن/بناتهن خلال مرحلة حساسة جداً، وهي مرحلة البلوغ بما لها من خصوصية.

### ثالثاً– أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في الكشف عن واقع دور أمهات متلازمة داون في توعية أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ، والمعوقات التي تحول دون ذلك، والحلول المقترحة للقضاء عليها من منظور الخدمة الاجتماعية.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس مجموعة الأهداف الفرعية التالية:

1. تحديد واقع معلومات الأمهات ضمن مجتمع الدراسة حول متلازمة داون.
2. الوقوف على طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ.
3. تحديد المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ.
4. التوصل إلى حلول مقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ.

### رابعاً: تساؤلات الدراسة

يتمثل التساؤل الرئيس لهذه الدراسة فيما يلي: ما واقع دور أمهات متلازمة داون في توعية أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ، والمعوقات التي تحول دون ذلك، والحلول المقترحة للقضاء عليها من منظور الخدمة الاجتماعية؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما واقع معلومات الأمهات ضمن مجتمع الدراسة حول متلازمة داون؟
2. ما طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ؟
3. ما المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ؟
4. ما الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ؟

## خامساً: مفاهيم الدراسة

### 1- الدور:

يعرف الدور بأنه «ما يقوم به فرد ما نتيجة لشغله مكانة معينة في الحياة، وترجع أهميته إلى أنه يحدد الكيفية التي يمكن أن يتصرف بها إنسان في موقف معين». كما أن الدور هو مجموعة من التوقعات لشخص يشغل وضعاً معيناً في النسق الاجتماعي». أيضاً فإن الدور هو «ما يُنتظر من الفرد، أو ما يؤديه من حقوق وواجبات مرتبطة بالوظيفة التي يشغلها» (السلمي، 2007: 22-23).

### المفهوم الإجرائي للدور:

يشير مفهوم الدور إجرائياً في هذه الدراسة إلى الواجبات التي تضطلع بها أمهات المصابين بمتلازمة داون تجاه تعريف وتوعية أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ وخصائصها، والطرق المناسبة للتعامل مع التغيرات التي يتعرضون لها خلال هذه المرحلة، ومساعدتهم على الانخراط في الحياة الاجتماعية.

### 2- أمهات متلازمة داون:

متلازمة داون تشير إلى «شذوذ خلقي مركب وشائع في الكروموسوم 21 نتيجة اختلال في تقسيم الخلية، ويكون مصاحباً لتخلف عقلي، وقد تم التعرف عليه لأول مرة ووصفه عن طريق الطبيب جون لانجدون داون «John Langdon down (Baraitser & Winter RM , 1996)». وأورد تركي (2014: 572) تعريفاً متقارباً بالإشارة إلى أن متلازمة داون «نوع من أنواع الإعاقة العقلية التي تعود إلى اضطراب في الكروموسوم 21، حيث يظهر زوج الكروموسات ثلاثياً لدى الجنين في حالة متلازمة داون 47 كروموسوماً بدلاً من 46 كروموسوماً كما هو الحال في الأجنة العادية».

أما الأمومة فهي «التحول والحدث الأكبر الذي تعيشه المرأة في حياتها عندما تضع مولودها، ويتمثل ذلك بشعورها العميق بالنضج، وقدرتها غير المحدودة على العطاء، فهي تستطيع أن تغذي كائناً آخر من جسدها، وتشعر بأنها مسؤولة عنه وعن تطوره، فتجربة الولادة تنطوي على شعور متعاظم بالمسؤولية، ويمكن أن يترافق ذلك بالخوف والشك في عدم القدرة على رعاية المولد الجديد. وتصطدم الأمهات بميلاد طفل من متلازمة داون، هذا الواقع المعاكس لما كانت تتوقعه الأم، وهذه الحقيقة المؤلمة تجعلها تعيش صراعاً يترجم في ردود الفعل المختلفة كالشعور بالذنب، والرفض، والإنكار وغيرها من ردود الفعل التي قد تؤثر على رعايتها له» وصولاً إلى التقبل والتكيف مع الوضع الجديد (بوته، 2017: 31). وتعرف استيتية (2019: 9) أمهات متلازمة داون بأنهن «أمهات الأطفال المصنفين ضمن فئة متلازمة داون».

### 3- مرحلة البلوغ:

لا يوجد اتفاق على تحديد مدى زمني معين لمرحلة البلوغ؛ وذلك راجع إلى أن المدى الزمني لهذه المرحلة يتوقف على عوامل عديدة منها العوامل الوراثية، والبيئة الجغرافية، وتبعاً لاختلاف الجنس ذكراً كان أم أنثى؛ حيث لوحظ أن البنات ينضجن جنسياً قبل البنين، وكذلك باختلاف نوع الغذاء ومدى توافر كمياته المناسبة. ويوضح الغامدي (1418: 101-102) أن مرحلة البلوغ تبدأ من حوالي «سن العاشرة إلى حوالي سن الثامنة عشرة للأسباب التالية: أن هذه الفترة تعد أكثر الفترات المتفق عليها عند الفقهاء، وكذلك عند علماء النفس والعلوم الاجتماعية، وأن معظم الظواهر الأساسية والثانوية للبلوغ يتوزع ظهورها في هذه الفترة من عمر الفرد، وأن الفرد في هذه الفترة يتحول من شكل الطفولة في جميع مظاهر نموه الخلقي، والاجتماعي، والروحي، والإيماني، والجسمي، والعقلي» (الغامدي، 1418: 99-102).

## سادسًا: التوجه النظري المفسر للدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على نظرية الأنساق الأيكولوجية في الإحاطة بأبعاد مشكلتها البحثية. وتعد نظرية الأنساق الأيكولوجية من النظريات الحديثة، والتي تساعد الخدمة الاجتماعية في التعرف على تأثير البيئة المحيطة. ويقصد بالأنساق الأيكولوجية أنها إطار رئيس يستخدم في فهم الفرد، والأسرة، والمجتمع، وأشكال السلوك بالمنظمات والمجتمع. ويؤكد هذا الإطار على التفاعل والاعتماد المتبادل بين الأفراد وبيئاتهم، والإنسان من هذا المنظور هو كائن قادر على أن يتغير ويتوافق ليس مع البيئة فحسب، بل هو أيضاً قادر على أن يشارك في تغيير هذه البيئة (فراج، 2021: 372-373).

وتفيد هذه الدراسة من نظرية الأنساق الأيكولوجية من ناحية أن الإعاقة بمتلازمة داون يتطلب التعامل معها تكامل الأدوار بين كل من الأسرة، والمعوق، والمؤسسات التعليمية، والمجتمع المحيط بهم، وفهم طبيعة التفاعلات والعلاقات (فراج، 2021: 373-374).

ومن ثم فإن هذه النظرية تساعد في معرفة أساليب رفع وعي

أمهات متلازمة دوان وتفعيل أدوارهن في توعية أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ، وما تقتضيه من تفاعلات اجتماعية متبادلة بين المعوق والبيئة المحيطة به في الأسرة، والمدرسة، وجماعات الأقران، وغيرها. فضلاً عن الإفادة من البيئة المحيطة ومواردها في مقابلة احتياجات معاقي متلازمة داون، واقتراح الحلول الملائمة لزيادة دور جميع الأطراف الفاعلة في تعديل سلوكهم، والتعامل مع إعاقتهم بالكيفية المطلوبة، بالتركيز هنا على دور الأمهات تحديداً، وتفعيل مساهماتهن في التوعية بمرحلة البلوغ.

## سابعاً– الدراسات السابقة وأوجه إفادة الدراسة منها.

تناولت دراسة Atkinson et al., 1995) التكيف النفسي والضغط العاطفي والحساسية لدى أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون. وتم إجراء الدراسة على مجموعة من أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون والذين بلغ عددهن (21) أماً تم متابعتهن على مدى عاملين كاملين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأمهات اللواتي لديهن ميول قوية في التحكم بتقرير الضغوطات لديهن ضغط عاطفي أكثر من الأمهات اللواتي تعتمد أسلوب التكيف بأقل حذر ومراقبة، وفي نفس الوقت بينت النتائج أن التجنب المعرفي للضغوط يقلل من الحساسية السلوكية لدى الأم تجاه طفلها المعوق.

أما دراسة بيرجلوند وآخرين Berglund E., Eriksson M. (2001) فهدفت إلى مقارنة اللغة المنطوقة لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون بمجموعة من الأطفال الطبيعيين، وتكونت عينة الدراسة من (330) طفلاً من المصابين بمتلازمة داون، و(336) طفلاً من الأطفال الطبيعيين. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون لديهم تأخر طفيف في المهارات العملية، وحدث تقدم مبكر في النمو بطريقة منطقية.

بينما سعت دراسة إعمر (2015) إلى التعرف على درجة التفاؤل والتشاؤم لدى أمهات ذوي متلازمة داون، والأمهات اللواتي ليس لديهن أبناء من ذوي متلازمة داون في الضفة الغربية حسب عدد من المتغيرات كجنس الابن، وعمر الأم الحالي، وعمر الأم عند الولادة، ومستوى تعليم الأم، ودخل الأسرة. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (120) أماً لذوي متلازمة داون، و(60) أماً من اللواتي ليس لديهن أبناء متلازمة داون. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفاؤل والتشاؤم لدى أمهات ذوي متلازمة داون، والأمهات اللواتي ليس لديهن أبناء من ذوي متلازمة داون تعزى إلى كافة المتغيرات المشار إليها. وبناء على ذلك أوصت الدراسة بتصميم برامج إرشادية، وإعداد خطط لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الأمهات حول متلازمة داون والتي من شأنها خلق نظرة سلبية متشائمة.

وهدفت دراسة الهيضل (2015) إلى التعرف على أهم المشكلات الاجتماعية والنفسية، وكذلك أهم المشكلات المرتبطة بدرجة الوعي في التعامل بأسر المراهقين من ذوي متلازمة داون مع تصور مقترح للخدمة الاجتماعية في التعامل معها. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (46) أسرة من مركزين لرعاية ذوي متلازمة داون، وذلك لمدة 7 أشهر. وقد تبين من نتائج الدراسة ارتفاع المشكلات الاجتماعية التي تواجه الأسر، وهي: مشكلة مدى تأثر العلاقة الزوجية بسبب وجود ابن/ابنة مصاب بمتلازمة داون، واتضح أن أكثر المشكلات النفسية التي تتعرض لها الأسر هي الإحساس بأن الإعاقة بسبب ذنب اقترفته، وتبين أن أكثر المشكلات المرتبطة بدرجة الوعي في التعامل مع المراهق/ة من ذوي متلازمة داون هي مشكلة الجهل بسبب عصبية الابن/البنت المصاب/المصابة بمتلازمة داون. ومن أكثر الأدوار التي تقوم بها الأخصائية الاجتماعية مع الأسر هي عمل جماعات الدعم النفسي لأسر المراهقين من ذوي متلازمة داون.

أما دراسة بوته (2017) فتناولت فاعلية برنامج تدريبي موجه لأمهات أطفال متلازمة داون لتنمية مهارات الاستقلالية لأبنائهن. وقد تكونت عينة الدراسة من (6) أمهات أطفال ذوي متلازمة داون. وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، وذلك باستخدام أدوات الدراسة المتمثلة في استبيان المهارات الاستقلالية، والبرنامج التدريبي. وتوصلت الدراسة إجمالاً إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقدم لأمهات أطفال متلازمة داون لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى أبنائهن.

وسعت دراسة الحبيب (2019) إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية حيث بلغ عددهن (66) أماً من أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون. وتوصلت الدراسة إلى أن أطفال متلازمة داون يشكلون ضغطاً وقلقاً على أمهاتهم، وكلما ارتفعت شدة الإعاقة ارتفعت الضغوط لدى الأمهات.

واهتمت دراسة استيتية (2019) بالتعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل الأفكار اللاعقلانية، وخفض الضغط النفسي لدى عينة من أمهات ذوي متلازمة داون. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) أماً من أمهات ذوي متلازمة داون، وقد تم توزيع عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة كل منها تكونت من (15) أماً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأفكار العقلانية تعزى للبرنامج الإرشادي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الضغط النفسي تعزى للبرنامج الإرشادي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة فراج (2021) إلى التوصل إلى برنامج تدريبي مقترح من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتنمية وعي أمهات متلازمة داون بأساليب التربية الجنسية السوية. وتكونت عينة الدراسة من (20) من أمهات متلازمة داون،

بالإضافة إلى (40) من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمؤسسات رعاية وتأهيل المعوقين ذهنياً بطريقة المسح الشامل. ومن أهم نتائج الدراسة تقديم برنامج تدريبي مقترح لتنمية وعي أمهات متلازمة داون بأساليب التربية الجنسية السوية، وتضمن البرنامج مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة وفق أسس علمية موضوعية يتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات وفق جدول زمني معين لرفع مستوى الوعي لدى الأمهات بأساليب التربية الجنسية.

واهتمت دراسة عبدالعال (2021) باختبار فعالية العلاج بالتقبل والالتزام للتخفيف من الوصمة الاجتماعية لدى أمهات أطفال متلازمة داون، وتنتمي هذه الدراسة إلي الدراسات شبه التجريبية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (20) من أمهات أطفال متلازمة داون مقسمة إلى (10) حالات تجريبية، و(10) حالات ضابطة، باستخدام أدوات المقابلة، ومقياس الوصمة الاجتماعية، وأثبتت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي لحالات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الوصمة الاجتماعية لدى أمهات أطفال متلازمة داون، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي لحالات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الوصمة الاجتماعية لدى أمهات أطفال متلازمة داون، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة الضابطة على مقياس الوصمة الاجتماعية لدى أمهات أطفال متلازمة داون، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية على مقياس الوصمة الاجتماعية لدى أمهات أطفال متلازمة داون لصالح القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معدلات التغاير بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين.

في حين هدفت دراسة النعيمي والخاطر (2021). إلى التعرف على الخصائص النمائية لمرحلة البلوغ لدى متلازمة داون كما يدركها الوالدان، من خلال مراجعة تحليلية للدراسات السابقة في الفترة من 2015-2021 للوقوف على هذه الخصائص، وكيفية إدراك الوالدين والتعامل معها. ولقد خلصت نتائج الدراسات والأدبيات إلى أن المراهقين من متلازمة داون بحاجة إلى تقديم التوعية والتوجيه والإرشاد المسبق من قبل المرشدين المختصين والوالدين لمرحلة البلوغ لديهم، وما يمرون به من تغييرات تؤثر على الجانب النفسي لديهم، وسلوكياتهم، واستجابتهم لمختلف المواقف التي يمرون بها، والتي يواجهون معها تحديات كبيرة في ظل تدني قدراتهم الذهنية والتي تؤثر على مستوى فهمهم وتعاملهم معها؛ كما أن والدي المراهق من متلازمة داون أنفسهم بحاجة للإرشاد من قبل الأخصائي الاجتماعي، والمختصين بمجال الإرشاد؛ وذلك للتمكن من فهم الخصائص النمائية التي يمر بها أبناؤهم في هذه المرحلة وكيفية التعامل معها.

### أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

أكدت الدراسات السابقة على أن المصابين بمتلازمة داون وأسرهم يمثلون موضوعاً بحثياً خصباً يمكن في إطاره إنجاز العديد من الدراسات المستقبلية؛ لما لها من أهمية في الإلمام بالأبعاد المختلفة لمشكلاتهم أنفسهم، وكذلك مشكلات أسرهم، والآباء والأمهات في نطاق أسر ذوي متلازمة داون. كما تتمثل أوجه الاستفادة في تحديد مشكلة الدراسة بناءً على الفجوة البحثية، وصياغة الأهداف، وفي كتابة الإطار النظري، وتحديد المنهج المناسب للدراسة الحالية.

ويلاحظ تعدد تخصصات الدراسات المشار إليها، فبعضها ركز على الجانب الاجتماعي، والبعض الآخر اهتم بالجانب التربوي، وكذلك النفسي. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في انطلاقها من رؤية الخدمة الاجتماعية لمناقشة الأدوار المنوطة بأمهات متلازمة داون في مرحلة البلوغ؛ كونها مرحلة حساسة وتحتاج عناية خاصة.

## ثامنًا: الإجراءات المنهجية للدراسة

### 1. نوع الدراسة

تعد هذه الدراسة أحد الدراسات الوصفية التي سعت لتوضيح طبيعة مهام أمهات متلازمة دوان، والدور الذي يمكن أن تؤديه تجاه توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ، والأبعاد ذات الصلة بذلك من معوقات تواجههن، والحلول المقترحة.

### 2. منهج الدراسة

استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي حيث يركز على وصف الظاهرة المدروسة من أبعادها المتعددة، ومحاولة فهمها على نحو ملائم (العساف، 2012: 179).

### 3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من أمهات متلازمة دوان بمركز إيفادا لمتلازمة داون، والمركز السعودي لمتلازمة داون، وجمعية دسكا، بالرياض، ومركز إيفاء بالمنطقة الشرقية، وقد أجابت (100) أم من أمهات متلازمة داون.

### 4. خصائص مجتمع الدراسة:

أن تكون أماً لمصاب بمتلازمة داون، وأن يبلغ عمر ابنها أو ابنتها 13 سنة فأكثر.

### 5. أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

#### أ)بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة

بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

1. القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات المراد جمعها من مفردات الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
2. القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات الدراسة، والمتمثلة في: (عمر الأم، المستوى التعليمي للأم، الحالة العملية (الوظيفة) للأم – الدخل الشهري للأم).
3. القسم الثالث: ويتكون من (44) عبارة، موزعة على أربعة محاور أساسية، والجدول (3–1) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

**جدول (3–1) محاور الاستبانة وعباراتها**

| المحور | عدد العبارات |
|---|---|
| واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون | 10 |
| طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ | 17 |
| المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ | 8 |
| الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ | 9 |
| الاستبانة | 44 عبارة |

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مفردات الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافقة بشدة – موافقة – محايد – غير موافقة – غير موافقة بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي:

موافقة بشدة (5) درجات، موافقة (4) درجات، محايدة (3) درجات، غير موافقة (2) درجتان، غير موافقة بشدة (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5– 1 = 4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول (3–2) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)**

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | الى |
| 1 | غير موافقة | 1.00 | 1.80 |
| 2 | موافقة | 1.81 | 2.60 |
| 3 | محايدة | 2.61 | 3.40 |
| 4 | غير موافقة | 3.41 | 4.20 |
| 5 | غير موافقة بشدة | 4.21 | 5.00 |

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

**ب)صدق أداة الدراسة:**

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

**1. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، عُرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، ثم أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم أُخرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

**2. صدق الاتساق الداخلي للأداة:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حُسبَ معامل ارتباط بيرسون (Pearson›s Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

**الجدول رقم (3–3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الأول (واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.681 | 6 | **0.586 |
| 2 | **0.792 | 7 | **0.534 |
| 3 | **0.763 | 8 | **0.597 |
| 4 | **0.579 | 9 | **0.596 |
| 5 | **0.629 | 10 | **0.571 |

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقل

يتضح من الجدول (3–3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**الجدول رقم (3–4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الثاني (طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.623 | 10 | **0.773 |
| 2 | **0.538 | 11 | **0.795 |
| 3 | **0.769 | 12 | **0.810 |
| 4 | **0.623 | 13 | **0.833 |
| 5 | **0.710 | 14 | **0.853 |
| 6 | **0.794 | 15 | **0.614 |
| 7 | **0.856 | 16 | **0.770 |
| 8 | **0.730 | 17 | **0.633 |
| 9 | **0.571 | - | - |

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقل

يتضح من الجدول (3–4) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**الجدول رقم (3–5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الثالث (المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.599 | 5 | **0.816 |
| 2 | **0.672 | 6 | **0.801 |
| 3 | **0.552 | 7 | **0.797 |
| 4 | **0.844 | 8 | **0.576 |

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقل

يتضح من الجدول (3-5) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**الجدول رقم (3-6) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور**

| المحور الرابع (الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ) | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور |
| 1 | **0.789 | 6 | **0.829 |
| 2 | **0.754 | 7 | **0.837 |
| 3 | **0.771 | 8 | **0.829 |
| 4 | **0.854 | 9 | **0.748 |
| 5 | **0.836 | - | - |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (3-6) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الرابع، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

### ج) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach›s Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (3-7) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

**جدول رقم (3-7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة**

| الاستبانة | عدد العبارات | ثبات الاستبانة |
|---|---|---|
| واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون | 10 | 0.711 |
| طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ | 17 | 0.911 |
| المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ | 8 | 0.854 |
| الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ | 9 | 0.932 |
| الثبات العام | 44 | 0.875 |

يتضح من الجدول رقم (3-7) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.875)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تاسعاً: تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

سنتناول عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج، وذلك على النحو التالي:

### خصائص مفردات الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف مفردات الدراسة، وتشمل: (عمر الام، المستوى التعليمي للأم، الحالة العملية (الوظيفة) للأم – الدخل الشهري للأم)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمفردات الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

**1. عمر الأم:**

**جدول رقم (4–1) توزيع مفردات الدراسة وفق متغير عمر الأم**

| عمر الأم | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| أقل من 30 سنة | 5 | 5.0 |
| من 30 إلى أقل من 40 سنة | 15 | 15.0 |
| من 40 إلى أقل من 50 سنة | 41 | 41.0 |
| من 50 إلى أقل من 60 سنة | 36 | 36.0 |
| 60 سنة فما فوق | 3 | 3.0 |
| المجموع | 100 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (4–1) أن (41) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته 41.0 % عمرهن من 40 إلى أقل من 50 سنة، بينما (36) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته 36.0 % من إجمالي مفردات الدراسة عمرهن من 50 إلى أقل من 60 سنة، و(15) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته 15.0 %من إجمالي مفردات الدراسة عمرهن من 30 إلى أقل من 40 سنة، و(5) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته 5.0 % من إجمالي مفردات الدراسة عمرهن أقل من 30 سنة، و(3) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته 3.0 % من إجمالي مفردات الدراسة أعمارهن 60 سنة فما فوق.

**2)المستوى التعليمي للأم:**

**جدول رقم (4–2) توزيع مفردات الدراسة وفق متغير المستوى التعليمي للأم**

| المستوى التعليمي للأم | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| تقرأ وتكتب | 2 | 2.0 |
| المتوسطة | 14 | 14.0 |
| الثانوية أو ما يعادلها | 14 | 14.0 |
| دبلوم دون الثانوي | 2 | 2.0 |
| دبلوم دون الجامعة | 9 | 9.0 |
| الجامعة | 56 | 56.0 |
| دراسات عليا | 3 | 3.0 |
| المجموع | 100 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (4–2) أن (56) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته 56.0٪ مستواهن التعليمي الجامعة، بينما (14) منهن يمثلن ما نسبته 14.0 % من إجمالي مفردات الدراسة مستواهن التعليمي المتوسطة، و (14) منهن يمثلن ما نسبته 14.0 % من إجمالي مفردات الدراسة مستواهن التعليمي الثانوية أو ما يعادلها، و (9) منهن يمثلن ما نسبته 9.0 % من إجمالي مفردات الدراسة مستواهن التعليمي دبلوم دون الجامعة، و (3) منهن يمثلن ما نسبته 3.0 % من إجمالي مفردات الدراسة مستواهن التعليمي دراسات عليا، و (2) منهن يمثلن ما نسبته 2.0 % من إجمالي مفردات الدراسة مستواهن التعليمي تقرأ وتكتب، و (2) منهن يمثلن ما نسبته 2.0 % من إجمالي مفردات الدراسة مستواهن التعليمي دبلوم دون الثانوي.

**3. الحالة العملية (الوظيفة) للأم:**

**جدول رقم (4–3) توزيع مفردات الدراسة وفق متغير الحالة العملية (الوظيفة) للأم**

| الحالة العملية (الوظيفة) للأم | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| بدون عمل | 43 | 43.0 |
| موظفة حكومية | 28 | 28.0 |
| موظفة قطاع خاص | 11 | 11.0 |
| العمل بالتجارة والأعمال الخاصة | 11 | 11.0 |
| أخرى | 7 | 7.0 |
| المجموع | 100 | %100 |

يتضح من الجدول رقم (4–3) أن (43) من مفردات الدراسة يمثلن ما نسبته 43 % حالتهن العملية (الوظيفة) بدون عمل، بينما (28) منهن يمثلن ما نسبته 28.0 % من إجمالي مفردات الدراسة حالتهن العملية (الوظيفة) موظفة حكومية، و(11) منهن يمثلن ما نسبته 11.0 % من إجمالي مفردات الدراسة حالتهن العملية (الوظيفة) موظفة قطاع خاص، و(11) منهن يمثلن ما نسبته 11.0 % من إجمالي مفردات الدراسة حالتهن العملية (الوظيفة) العمل بالتجارة والأعمال الخاصة، و(7) منهن يمثلن ما نسبته 7.0 % من إجمالي مفردات الدراسة حالتهن العملية (الوظيفة) أخرى.

### 4. الدخل الشهري للأم:

يتضح من الجدول رقم (4–4) أن (27) من مفردات الدراسة

**جدول رقم (4–4) توزيع مفردات الدراسة وفق متغير الدخل الشهري للأم**

| الدخل الشهري للأم | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| لا يوجد | 27 | 27.0 |
| أقل من 1000 ريال | 6 | 6.0 |
| من 1000 إلى أقل من 3000 ريال | 14 | 14.0 |
| من 3000 إلى أقل من 6000 ريال | 8 | 8.0 |
| من 6000 إلى أقل من 9000 ريال | 16 | 16.0 |
| من 9000 إلى أقل من 12000 ريال | 12 | 12.0 |
| من 12000 إلى أقل من 15000 ريال | 12 | 12.0 |
| 15000 ريال فأكثر | 5 | 5.0 |
| المجموع | 100 | %100 |

يمثلن ما نسبته 27.0 ٪ لا يوجد لهن دخل شهري، بينما (16) منهن يمثلن ما نسبته 16.0 ٪ من إجمالي مفردات الدراسة دخلهن الشهري من 6000 إلى أقل من 9000 ريال، و(14) منهن يمثلن ما نسبته 14.0 % من إجمالي مفردات الدراسة دخلهن الشهري من 1000 إلى أقل من 3000 ريال، و(12) منهن يمثلن ما نسبته 12.0 % من إجمالي مفردات الدراسة دخلهن الشهري من 12000 إلى أقل من 15000 ريال، و(12) منهن يمثلن ما نسبته 12.0 % من إجمالي مفردات الدراسة دخلهن الشهري من 9000 إلى أقل من 12000 ريال، و(8) منهن يمثلن ما نسبته 8.0 % من إجمالي مفردات الدراسة دخلهن الشهري من 3000 إلى أقل من 6000 ريال، و(6) منهن يمثلن ما نسبته 6.0 % من إجمالي مفردات الدراسة دخلهن الشهري أقل من 1000 ريال، و(5) منهن يمثلن ما نسبته 5.0 % من إجمالي مفردات الدراسة دخلهن الشهري 15000 ريال فأكثر.

وإجمالاً يلاحظ فيما يتصل بخصائص مفردات الدراسة أن النسب ة الأكبر من أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون بواقع 41.0 % عمرهن من 40 إلى أقل من 50 سنة، وفيما يتعلق بالمستوى التعليمي فقد تبين أن ما نسبته 56.0 % مستواهن التعليمي الجامعة، في حين كانت الحالة العملية (الوظيفة) للأمهات بما نسبته 43 % حالتهن العملية (الوظيفة) بدون عمل، كما أن النسبة الأبرز لما نسبته 27.0 % لا يوجد لهن دخل شهري. وكما هو موضح يتوافر في خصائص مجتمع الدراسة مواصفات ملائمة لموضوع البحث كونه يركز على دور أمهات متلازمة داون في توعية الأبناء بمرحلة البلوغ.

**إجابة السؤال الأول: ما واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون؟**، وللتعرف على واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (4–5) استجابات مفردات الدراسة حول واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | | |
| 7 | يتأخر المصاب بمتلازمة داون في النطق. | ك | 27 | 57 | 8 | 8 | – | 4.03 | 0.822 | موافقة | 1 |
| | | % | 27.0 | 57.0 | 8.0 | 8.0 | – | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | حالات متلازمة داون متشابهون في الشكل الخارجي. | ك | 25 | 57 | 6 | 12 | – | 3.95 | 0.892 | موافقة | 2 |
| | | % | 25.0 | 57.0 | 6.0 | 12.0 | – | | | | |
| 4 | أتصور أن أسباب حدوث متلازمة داون لا تزال غير معروفة. | ك | 32 | 36 | 15 | 16 | 1 | 3.82 | 1.086 | موافقة | 3 |
| | | % | 32.0 | 36.0 | 15.0 | 16.0 | 1.0 | | | | |
| 10 | المصابون بمتلازمة داون أكثر عرضة للأمراض من غيرهم. | ك | 30 | 41 | 12 | 14 | 3 | 3.81 | 1.107 | موافقة | 4 |
| | | % | 30.0 | 41.0 | 12.0 | 14.0 | 3.0 | | | | |
| 6 | تؤدي متلازمة داون إلى إعاقة عقلية. | ك | 9 | 44 | 27 | 20 | – | 3.42 | 0.912 | موافقة | 5 |
| | | % | 9.0 | 44.0 | 27.0 | 20.0 | – | | | | |
| 5 | تسبب متلازمة داون تخلفاً ذهنياً. | ك | 10 | 40 | 23 | 25 | 2 | 3.31 | 1.022 | محايدة | 6 |
| | | % | 10.0 | 40.0 | 23.0 | 25.0 | 2.0 | | | | |
| 9 | يعاني المصابون بمتلازمة داون من صعوبة التعامل مع الحياة من حولهم. | ك | 7 | 30 | 26 | 33 | 4 | 3.03 | 1.039 | محايدة | 7 |
| | | % | 7.0 | 30.0 | 26.0 | 33.0 | 4.0 | | | | |
| 3 | تناول الأدوية دون إشراف طبي خلال الحمل من أسباب الإصابة بمتلازمة داون. | ك | 6 | 14 | 16 | 44 | 20 | 2.42 | 1.139 | غير موافقة | 8 |
| | | % | 6.0 | 14.0 | 16.0 | 44.0 | 20.0 | | | | |
| 1 | تلعب العوامل الوراثية الدور الأساسي للإصابة بمتلازمة داون. | ك | 1 | 18 | 17 | 49 | 15 | 2.41 | 0.986 | غير موافقة | 9 |
| | | % | 1.0 | 18.0 | 17.0 | 49.0 | 15.0 | | | | |
| 2 | أعتقد أن زواج الأقارب من أسباب الإصابة بمتلازمة داون. | ك | 4 | 17 | 10 | 44 | 25 | 2.31 | 1.143 | غير موافقة | 10 |
| | | % | 4.0 | 17.0 | 10.0 | 44.0 | 25.0 | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | 3.25 | 0.538 | محايدة | |

يتضح في الجدول (4-5) أن مفردات الدراسة محايدات في موافقتهن حول واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون بمتوسط حسابي بلغ (3.25 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايدة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4-5) أن أبرز ملامح واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون تتمثل في العبارات رقم (7، 8، 4) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليها، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (7) وهي: «يتأخر المصاب بمتلازمة داون في النطق» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.03 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأمهات عايشن حالات تأخر النطق لأبنائهن؛ ولذلك نجد أن أبرز معلوماتهن حول متلازمة داون تمثلت في موافقتهن على تأخر المصاب بمتلازمة داون في النطق.
2. جاءت العبارة رقم (8) وهي: «حالات متلازمة داون متشابهون في الشكل الخارجي» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.95 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون لديهم شكل مميز؛ ولذلك نجد أن من أبرز معلومات الأمهات حول متلازمة داون تمثلت في موافقتهن على أن حالات متلازمة داون متشابهون في الشكل الخارجي.
3. جاءت العبارة رقم (4) وهي: «أتصور أن أسباب حدوث متلازمة داون لا تزال غير معروفة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.82 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون لم ترتبط بأسباب معروفة؛ ولذلك نجد أن من أبرز معلومات الأمهات حول متلازمة داون تمثلت في موافقتهن على أن أسباب حدوث متلازمة داون لا تزال غير معروفة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4-5) أن أقل ملامح واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون تتمثل في العبارتين رقم (1، 2) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب عدم موافقة مفردات الدراسة عليهما، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي: «تلعب العوامل الوراثية الدور الأساسي للإصابة بمتلازمة داون» بالمرتبة التاسعة من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.41 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون لم ترتبط بأسباب معروفة كما تبين من العبارات السابقة؛ ولذلك نجد أن الأمهات لا يوافقن على أن العوامل الوراثية تعلب الدور الأساسي للإصابة بمتلازمة داون.
2. جاءت العبارة رقم (2) وهي: «أعتقد أن زواج الأقارب من أسباب الإصابة بمتلازمة داون» بالمرتبة العاشرة من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.31 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون لم ترتبط بالعوامل الوراثية كما تبين من العبارات السابقة؛ ولذلك نجد أن الأمهات لا يوافقن على أن زواج الأقارب من أسباب الإصابة بمتلازمة داون.

ويمكن تفهم نتائج الدراسة المشار إليها أعلاه في ضوء نظرية الأنساق الأيكولوجية بالنظر إلى أن واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون، كما هو واضح متأثر بالبيئة المحيطة، وهو ما يتبين من طبيعة معلوماتهم حول أسباب إصابة أبنائهن/ بناتهن بمتلازمة داون، لاسيما فيما يخص سيادة بعض الاعتقادات حول دور العوامل الوراثية، وزواج الأقارب في الإصابة بمتلازمة داون، وغيرها من الأسباب المبينة.

ويتفق ما أشارت إليه نتائج الدراسة حول أبرز ملامح واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون والمتعلقة بتصورهن بتأخر المصاب بمتلازمة داون في النطق؛ مع ما أشارت إليه دراسة بيرجلوند وآخرين (Berglund E., Eriksson M. 2001) والتي توصلت إلى أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون لديهم تأخر طفيف في المهارات العملية، وحدث تقدم مبكر في النمو بطريقة منطقية.

واتساقاً مع نتائج الدراسة الحالية، فقد أكدت دراسة إعمر (2015) على وجود مفاهيم خاطئة أحياناً لدى الأمهات، ومن ثم فثمة حاجة إلى تصميم برامج إرشادية وإعداد خطط لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الأمهات حول متلازمة داون والتي من شأنها خلق نظرة سلبية متشائمة.

أيضاً واتفاقاً مع نتائج الدراسة، فقد أكدت دراسة النعيمي والخاطر (2021) حول الخصائص النمائية لمرحلة البلوغ لدى متلازمة داون كما يدركها الوالدان على أن والدي المراهق من متلازمة داون أنفسهم بحاجة للإرشاد؛ وذلك للتمكن من فهم الخصائص النمائية التي يمر بها أبناؤهم في هذه المرحلة، وكيفية التعامل معها.

**إجابة السؤال الثاني: ما طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ؟**، وللتعرف على طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (4–6) استجابات مفردات الدراسة حول طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | | |
| 1 | تساعد رعايتي واهتمامي بابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون على تحسن حالته/حالتها في المستقبل. | ك | 75 | 21 | 2 | 2 | – | 4.69 | 0.615 | موافقة بشدة | 1 |
| | | % | 75.0 | 21.0 | 2.0 | 2.0 | – | | | | |
| 14 | أعمل على إكساب ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون الثقة بالنفس بمرحلة البلوغ. | ك | 62 | 34 | 2 | 2 | – | 4.56 | 0.641 | موافقة بشدة | 2 |
| | | % | 62.0 | 34.0 | 2.0 | 2.0 | – | | | | |
| 13 | أعود ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون في مرحلة البلوغ على إبداء رأيه/رأيها الشخصي. | ك | 53 | 42 | 3 | 2 | – | 4.46 | 0.658 | موافقة بشدة | 3 |
| | | % | 53.0 | 42.0 | 3.0 | 2.0 | – | | | | |
| 16 | أشجع ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون على المشاركة بالأنشطة الجماعية بمرحلة البلوغ. | ك | 54 | 38 | 7 | 1 | – | 4.45 | 0.672 | موافقة بشدة | 4 |
| | | % | 54.0 | 38.0 | 7.0 | 1.0 | – | | | | |
| 2 | يحتاج ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون لبرامج خاصة للتعامل مع حالته/حالتها بمرحلة البلوغ. | ك | 59 | 31 | 7 | 2 | 1 | 4.45 | 0.796 | موافقة بشدة | 5 |
| | | % | 59.0 | 31.0 | 7.0 | 2.0 | 1.0 | | | | |
| 10 | أوجه ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون بهدوء عندما يخطئ/تخطئ في بعض التصرفات أثناء مرحلة البلوغ. | ك | 50 | 45 | 2 | 3 | – | 4.42 | 0.684 | موافقة بشدة | 6 |
| | | % | 50.0 | 45.0 | 2.0 | 3.0 | – | | | | |
| 15 | أحاول إزالة الخجل الزائد بمرحلة البلوغ لدى ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون. | ك | 46 | 48 | 4 | 2 | – | 4.38 | 0.663 | موافقة بشدة | 7 |
| | | % | 46.0 | 48.0 | 4.0 | 2.0 | – | | | | |
| 12 | أساعد ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون على تكوين علاقات اجتماعية طبيعية بمرحلة البلوغ. | ك | 43 | 51 | 3 | 3 | – | 4.34 | 0.685 | موافقة بشدة | 8 |
| | | % | 43.0 | 51.0 | 3.0 | 3.0 | – | | | | |
| 17 | أحرص على استشارة الخبراء بكيفية التعامل مع حالة متلازمة داون في مرحلة البلوغ. | ك | 48 | 37 | 15 | – | – | 4.33 | 0.726 | موافقة بشدة | 9 |
| | | % | 48.0 | 37.0 | 15.0 | – | – | | | | |
| 7 | أحاول تعديل السلوكيات الجنسية الخاطئة لابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون بمرحلة البلوغ. | ك | 45 | 45 | 7 | 3 | – | 4.32 | 0.737 | موافقة بشدة | 10 |
| | | % | 45.0 | 45.0 | 7.0 | 3.0 | – | | | | |
| 11 | أعمل على إكساب ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون لغة مفهومة للتعامل مع أقرانه/أقرانها بمرحلة البلوغ. | ك | 42 | 49 | 6 | 3 | – | 4.30 | 0.718 | موافقة بشدة | 11 |
| | | % | 42.0 | 49.0 | 6.0 | 3.0 | – | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | لستطيع تعويد ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون الاعتماد تدريجياً على نفسه/نفسها بمرحلة البلوغ. | ك | 45 | 38 | 10 | 7 | – | 4.21 | 0.891 | موافقة بشدة | 12 |
| | | % | 45.0 | 38.0 | 10.0 | 7.0 | – | | | | |
| 9 | أحتاج إلى مساعدة متخصصة لتعليم ابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون المهارات الأساسية للتعامل مع الحياة بمرحلة البلوغ. | ك | 43 | 34 | 17 | 4 | 2 | 4.12 | 0.967 | موافقة | 13 |
| | | % | 43.0 | 34.0 | 17.0 | 4.0 | 2.0 | | | | |
| 6 | أقوم بشرح التغيرات الجسمية التي تصاحب مرحلة البلوغ لابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون. | ك | 31 | 51 | 15 | 3 | – | 4.10 | 0.759 | موافقة | 14 |
| | | % | 31.0 | 51.0 | 15.0 | 3.0 | -- | | | | |
| 4 | يمكن لابني/ابنتي المصـــاب/ة بمتلازمة داون أن يتعلم كما الأطفال البالغين الآخرين. | ك | 37 | 44 | 9 | 10 | – | 4.08 | 0.929 | موافقة | 15 |
| | | % | 37.0 | 44.0 | 9.0 | 10.0 | – | | | | |
| 8 | أشرح لابني/ابنتي المصاب/ة الفروق بين الذكور والإناث في مرحلة البلوغ. | ك | 28 | 48 | 20 | 4 | – | 4.00 | 0.804 | موافقة | 16 |
| | | % | 28.0 | 48.0 | 20.0 | 4.0 | – | | | | |
| 3 | أحرص بعد بلوغ ابني/ابنتي المصـاب/ة بمتلازمة داون على عدم اصطحابه/اصطحابها عندما أكون خارج المترل. | ك | 6 | 12 | 16 | 38 | 28 | 2.30 | 1.176 | غير موافقة | 17 |
| | | % | 6.0 | 12.0 | 16.0 | 38.0 | 28.0 | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | 4.21 | 0.504 | موافقة بشدة | |

يتضح في الجدول (4–6) أن مفردات الدراسة موافقات بشدة على طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ بمتوسط حسابي بلغ (4.21 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة بشدة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4–6) أن أبرز ملامح طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ تتمثل في العبارات رقم (1، 14، 13) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليها، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي: «تساعد رعايتي واهتمامي بابني/ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون على تحسن حالته/حالتها في المستقبل» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.69 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون بحاجة للرعاية والاهتمام، والأمهات يدركن دورهن في هذا الجانب مما جعلهن يرين أن رعايتهن واهتمامهن بأبنائهن المصابين بالمتلازمة تساعد على تحسين حالتهم في المستقبل.
2. جاءت العبارة رقم (14) وهي: «أعمل على إكساب ابني/بنتي المصاب/ة بمتلازمة داون الثقة بالنفس بمرحلة البلوغ» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.56 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أمهات أطفال متلازمة داون يدركن افتقاد أبنائهن للثقة بالنفس مما جعلهن يعملن على إكساب أبنائهن المصابين بمتلازمة داون الثقة بالنفس في مرحلة البلوغ.
3. جاءت العبارة رقم (13) وهي: «أعود ابني/ بنتي المصاب/ة بمتلازمة داون في مرحلة البلوغ على إبداء رأيه/رأيها الشخصي» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.46 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أمهات أطفال متلازمة داون يعملن على تعزيز قدرة أبنائهن على اتخاذ القرارات لتعزيز استقلاليتهم مما جعلهن يعملن على تعويد أبنائهن في مرحلة البلوغ على إبداء رأيه/رأيها الشخصي.

ويتضح من النتائج في الجدول (4–6) أن أقل ملامح طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن تتمثل في العبارتين رقم (8، 3) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (8) وهي: «أشرح لابني/ ابنتي المصاب/ة الفروق بين الذكور والإناث في مرحلة البلوغ» بالمرتبة السادسة عشرة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.00 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أمهات أطفال متلازمة داون يعملن على تعريف أبنائهن بكيفية التعامل مع الجنس الآخر مما جعلهن يشرحن لأبنائهن الفروق بين الذكور والإناث في مرحلة البلوغ.
2. جاءت العبارة رقم (3) وهي: «أحرص بعد بلوغ ابني/ ابنتي المصاب/ة بمتلازمة داون على عدم اصطحابه/اصطحابها عندما أكون خارج المنزل» بالمرتبة السابعة عشرة من حيث عدم موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (2.30 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أمهات أطفال متلازمة داون يعملن على دمج أبنائهن في المجتمع؛ ولذلك نجدهن يصطحبن أبنائهن عندما يكن خارج المنزل.

وبالرجوع لنظرية الأنساق الأيكولوجية نجد أن طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ لا تزال منبثقة من واقع الإطار الاجتماعي والثقافي المحيط، وهو ما قد ينعكس سلباً أو إيجاباً على إلمامهن بالمعلومات الواجب توافرها فيما يخص الأدوار المفترض القيام بها من جانبهم تجاه أبنائهن/ بناتهن المصابين بمتلازمة دوان.

وبالرجوع للدراسات السابقة فقد أشارت نتائج دراسة الحبيب (2019) إلى أن أطفال متلازمة داون يشكلون ضغطاً وقلقاً على أمهاتهم، وكلما ارتفعت شدة الإعاقة ارتفعت الضغوط لدى الأمهات، ما يستلزم توعيتهن الصحيحة بالأدوار الواجبة عليهن. أيضاً فقد أكدت دراسة فراج (2021) على أهمية وجود برامج تدريبية من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتنمية وعي أمهات متلازمة داون بأساليب التربية الجنسية السوية، وبحيث يتضمن البرنامج مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة وفق أسس علمية موضوعية تتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات وفق جدول زمني معين لرفع مستوى الوعي لدى الأمهات بأساليب التربية الجنسية لأبنائهن/ بناتهن من ذوي متلازمة داون.

**إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ؟**، وللتعرف على المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (4–7) استجابات مفردات الدراسة حول المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | | |
| 5 | ضعف التوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون. | ك | 30 | 45 | 13 | 12 | – | 3.93 | 0.956 | موافقة | 1 |
| | | % | 30.0 | 45.0 | 13.0 | 12.0 | – | | | | |
| 8 | النظرة السلبية من جانب أفراد المجتمع للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم. | ك | 33 | 37 | 17 | 13 | – | 3.90 | 1.010 | موافقة | 2 |
| | | % | 33.0 | 37.0 | 17.0 | 13.0 | – | | | | |
| 7 | محدودية المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون. | ك | 33 | 44 | 6 | 14 | 3 | 3.90 | 1.106 | موافقة | 3 |
| | | % | 33.0 | 44.0 | 6.0 | 14.0 | 3.0 | | | | |
| 4 | عدم توفير الجهات المعنية لبرامج تدريبية مناسبة حول حالة المصابين بمتلازمة داون. | ك | 30 | 41 | 14 | 15 | – | 3.86 | 1.015 | موافقة | 4 |
| | | % | 30.0 | 41.0 | 14.0 | 15.0 | – | | | | |
| 6 | قلة أعداد المتخصصين الذين يمكن لأمهات المصابين بمتلازمة داون اللجوء لاستشارتهم | ك | 33 | 37 | 10 | 20 | – | 3.83 | 1.101 | موافقة | 5 |
| | | % | 33.0 | 37.0 | 10.0 | 20.0 | – | | | | |
| 2 | عدم تفهم أمهات المصابين بمتلازمة داون بطرق التعامل مع أبنائهن/بناتهم بمرحلة البلوغ | ك | 28 | 34 | 27 | 11 | – | 3.79 | 0.977 | موافقة | 6 |
| | | % | 28.0 | 34.0 | 27.0 | 11.0 | – | | | | |
| 1 | عدم توافر المعلومات الكافية لدى أمهات المصابين بمتلازمة داون. | ك | 29 | 34 | 24 | 13 | – | 3.79 | 1.008 | موافقة | 7 |
| | | % | 29.0 | 34.0 | 24.0 | 13.0 | – | | | | |
| 3 | العادات والتقاليد تمنع أمهات متلازمة داون من مناقشة الأمور الجنسية مع أبنائهن/بناتهن. | ك | 19 | 24 | 27 | 23 | 7 | 3.25 | 1.209 | غير موافقة | 8 |
| | | % | 19.0 | 24.0 | 27.0 | 23.0 | 7.0 | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | 3.78 | 0.739 | موافقة | |

يتضح في الجدول (4–7) أن مفردات الدراسة موافقات على المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ بمتوسط حسابي بلغ (3.78 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4–7) أن أبرز المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ تتمثل في العبارات رقم (5، 8، 7) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليها، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (5) وهي: «ضعف التوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.93 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف التوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون يقلل من وعي الأمهات مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.
2. جاءت العبارة رقم (8) وهي: «النظرة السلبية من جانب أفراد المجتمع للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.90 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن النظرة السلبية

من جانب أفراد المجتمع للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم يجعل الأمهات يتجنبن أصحاب أبنائهن المصابين بمتلازمة داون خارج المنزل مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

3. جاءت العبارة رقم (7) وهي: «محدودية المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.90 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن محدودية المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون يقلل من حصول أمهات المصابين بمتلازمة داون على المساعدة اللازمة مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

ويتضح من النتائج في الجدول (4-7) أن أقل المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ تتمثل في العبارتين رقم (1، 3) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي: «عدم توافر المعلومات الكافية لدى أمهات المصابين بمتلازمة داون» بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.79 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن عدم توافر المعلومات الكافية لدى أمهات المصابين بمتلازمة داون يقلل من حصول أمهات المصابين على المعرفة اللازمة التي تساعدهن على تقديم الوعي لأبنائهن مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

2. جاءت العبارة رقم (3) وهي: «العادات والتقاليد تمنع أمهات متلازمة داون من مناقشة الأمور الجنسية مع أبنائهن/بناتهن» بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.25 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن منع العادات والتقاليد أمهات متلازمة داون من مناقشة الأمور الجنسية مع أبنائهن/بناتهن يقلل من الممارسة الفعلية للأمهات للتوعية مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

واستناداً إلى التوجه النظري للدراسة، فإن المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ، هي في مجملها مستمدة من الأنساق الأيكولوجية في البيئة المحيطة، وهو ما يتضح في الدور الذي تلعبه العادات والتقاليد، والتي قد تمنع أحياناً أمهات متلازمة داون من مناقشة الأمور الجنسية مع أبنائهن/بناتهن، فضلاً عن القصور في توافر المعلومات لدى أمهات المصابين بمتلازمة داون، والنظرة السلبية من جانب أفراد المجتمع للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم.

وارتباطاً بالنتائج السابقة، فقد أشارت نتائج دراسة (Atkinson et al.,1995) أن الأمهات اللواتي لديهن ميول قوية في التحكم بالضغوطات لديهن ضغط عاطفي أكثر من الأمهات اللواتي يعتمدن أسلوب التكيف بأقل حذر ومراقبة، إضافة إلى أن التجنب المعرفي للضغوط يقلل من الحساسية السلوكية لدى الأم تجاه طفلها المعوق، لكن في جميع الأحوال فثمة ضغوط تعاني منها الأمهات من جراء وجود إصابة لأحد الأبناء بمتلازمة داون.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحالية حول النظرة السلبية من جانب أفراد المجتمع للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم، مع ما أوضحته نتائج دراسة عبدالعال (2021) من أهمية التخفيف من الوصمة الاجتماعية لدى أمهات أطفال متلازمة داون.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية حول المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ، مع ما توصلت إليه دراسة الهيضل (2015) والتي أشارت إلى أن من المشكلات الاجتماعية التي تواجه أسر المصابين بمتلازمة داون مشكلة مدى تأثر العلاقة الزوجية بسبب وجود ابن/ ابنة مصاب بمتلازمة داون، فضلاً عن أن من المشكلات النفسية التي تتعرض لها الأسر هي الإحساس بأن الإعاقة بسبب ذنب اقترفته، بجانب المشكلات المرتبطة بدرجة الوعي في التعامل مع المراهق/ة من ذوي متلازمة داون هي مشكلة الجهل بسبب عصبية الابن/ البنت المصاب/ المصابة بمتلازمة داون.

**إجابة السؤال الرابع: ما الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ؟**، وللتعرف على الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (4-8) استجابات مفردات الدراسة حول الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة**

| م | العبارات | التكرار | درجة الموافقة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفئة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | النسبة | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | | |
| 5 | التوسع في إنشاء المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون. | ك | 71 | 22 | 7 | – | – | 4.64 | 0.612 | موافقة بشدة | 1 |
| | | % | 71.0 | 22.0 | 7.0 | – | – | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | زيادة أعداد المتخصصين الذين يمكن لأمهات المصابين بمتلازمة داون اللجوء لاستشارتهم. | ك | 67 | 25 | 8 | - | - | 4.59 | 0.637 | موافقة بشدة | 2 |
| | | % | 67.0 | 25.0 | 8.0 | - | - | | | | |
| 1 | توعية أمهات متلازمة داون بالأساليب العلمية الحديثة للتعامل مع أبنائهم/بناتهن بمرحلة البلوغ. | ك | 67 | 25 | 8 | - | - | 4.59 | 0.637 | موافقة بشدة | 3 |
| | | % | 67.0 | 25.0 | 8.0 | - | - | | | | |
| 7 | تأهيل العاملين بمؤسسات رعاية المصابين بمتلازمة داون للتعاون مع الأمهات بشأن حالة أبنائهن/بناتهن. | ك | 67 | 24 | 8 | 1 | - | 4.57 | 0.685 | موافقة بشدة | 4 |
| | | % | 67.0 | 24.0 | 8.0 | 1.0 | - | | | | |
| 2 | تصحيح المعلومات الخاطئة لدى أمهات متلازمة داون حول حالة أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ. | ك | 61 | 34 | 5 | - | - | 4.56 | 0.592 | موافقة بشدة | 5 |
| | | % | 61.0 | 34.0 | 5.0 | - | - | | | | |
| 9 | الإفادة من تجارب الدول الأخرى في توعية أمهات متلازمة داون بالطرق المناسبة لرعايتهم/ن بمرحلة البلوغ. | ك | 62 | 32 | 6 | - | - | 4.56 | 0.608 | موافقة بشدة | 6 |
| | | % | 62.0 | 32.0 | 6.0 | - | - | | | | |
| 8 | العمل من خلال الندوات والإعلام والنشرات التوعوية على تغيير النظرة السلبية من جانب أفراد المجتمع للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم. | ك | 62 | 30 | 8 | - | - | 4.54 | 0.642 | موافقة بشدة | 7 |
| | | % | 62.0 | 30.0 | 8.0 | - | - | | | | |
| 4 | زيادة الحملات والتوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون. | ك | 59 | 31 | 10 | - | - | 4.49 | 0.674 | موافقة بشدة | 8 |
| | | % | 59.0 | 31.0 | 10.0 | - | - | | | | |
| 3 | توفير برامج تدريبية مناسبة من الجهات المعنية لأمهات متلازمة داون. | ك | 58 | 29 | 13 | - | - | 4.45 | 0.716 | موافقة بشدة | 9 |
| | | % | 58.0 | 29.0 | 13.0 | - | - | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | 4.55 | 0.520 | موافقة بشدة | |

يتضح في الجدول (4-8) أن مفردات الدراسة موافقات بشدة على الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ بمتوسط حسابي بلغ (4.55 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافقة بشدة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4-8) أن أبرز الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ تتمثل في العبارات رقم (5، 6، 1) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليها، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (5) وهي: «التوسع في إنشاء المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.64 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن التوسع في إنشاء المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون يقدم الدعم اللازم لأمهات المصابين مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

2. جاءت العبارة رقم (6) وهي: «زيادة أعداد المتخصصين الذين يمكن لأمهات المصابين بمتلازمة داون استشارتهم» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.59 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن زيادة أعداد المتخصصين الذين يمكن لأمهات المصابين بمتلازمة داون استشارتهم يوفر المعرفة اللازمة للأمهات حول حالات أبنائهن وحاجاتهم مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

3. جاءت العبارة رقم (1) وهي: «توعية أمهات متلازمة داون بالأساليب العلمية الحديثة للتعامل مع أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.59 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن توعية أمهات متلازمة داون بالأساليب العلمية الحديثة للتعامل مع أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ يعزز من قدرة الأمهات على خدمة أبنائهن مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

ويتضح من النتائج في الجدول (4-8) أن أقل الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ تتمثل في العبارتين رقم (1، 3) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما بشدة، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي: «زيادة الحملات والتوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون» بالمرتبة

الثامنة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.49 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن زيادة الحملات والتوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون يعزز من وعي الأمهات مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

2. جاءت العبارة رقم (3) وهي: «توفير برامج تدريبية مناسبة من الجهات المعنية لأمهات متلازمة داون» بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.45 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن توفير برامج تدريبية مناسبة من الجهات المعنية لأمهات متلازمة داون يعزز من مهارات الأمهات في التعامل مع مشكلات أبنائهن مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

وفي ضوء نظرية الأنساق الأيكولوجية، نجد أن الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ، يجب أن ترتكز على ممارسة جميع الأطراف المؤثرة لأدوارهن المفترضة في تعديل سلوك المصابين/ المصابات بمتلازمة داون، وما يرتبط بذلك من الوسائل المناسبة للتعامل مع إعاقتهم على النحو الملائم، مع إعطاء أهمية واضحة لدور الأمهات في هذا الصدد خاصة في مرحلة بلوغ أبنائهن/بناتهن، فضلاً عن أهمية الدور المجتمعي الأمر الذي يظهر بجلاء في الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ، والتي كان من أبرزها التوسع في إنشاء المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون، وزيادة أعداد المتخصصين الذين يمكن لأمهات المصابين بمتلازمة داون استشارتهم، وتوعية أمهات متلازمة داون بالأساليب العلمية الحديثة للتعامل مع أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يخص الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ، مع ما انتهت إليه دراسة بوته (2017) والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقدم لأمهات أطفال متلازمة داون لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى أبنائهن.

كما أكدت نتائج دراسة استيتية (2019) على فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل الأفكار اللاعقلانية، وخفض الضغط النفسي لدى عينة من أمهات ذوي متلازمة داون.

وفي ذات السياق، فقد أظهرت نتائج دراسة النعيمي والخاطر (2021) أن الأبناء من متلازمة داون بحاجة إلى تقديم التوعية والتوجيه والإرشاد المسبق من قبل المرشدين المختصين، والوالدين لمرحلة البلوغ لديهم، وما يمرون به من تغييرات تؤثر على الجانب النفسي لديهم، وسلوكياتهم، واستجابتهم لمختلف المواقف التي يمرون بها والتي يواجهون معها تحديات كبيرة في ظل تدني قدراتهم الذهنية، والتي تؤثر على مستوى فهمهم وتعاملهم معها، وهي مسألة تبقى على درجة كبيرة من الأهمية.

## عاشراً: أبرز نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

**إجابة السؤال الأول: ما واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون؟**

مفردات الدراسة محايدات في موافقتهن حول واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون. وأبرز ملامح واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون تتمثل في:

1. تأخر المصاب بمتلازمة داون في النطق، وتفسر هذه النتيجة بأن الأمهات عايشن حالات تأخر النطق لأبنائهن؛ ولذلك نجد أن أبرز معلوماتهن حول متلازمة داون تمثلت في موافقتهن على تأخر المصاب بمتلازمة داون في النطق.
2. حالات متلازمة داون متشابهون في الشكل الخارجي، وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون لديهم شكل مميز؛ ولذلك نجد أن أبرز معلومات الأمهات حول متلازمة داون تمثلت في موافقتهن على أن حالات متلازمة داون متشابهون في الشكل الخارجي.
3. أن أسباب حدوث متلازمة داون لا تزال غير معروفة، وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون لم ترتبط بأسباب معروفة؛ ولذلك نجد أن أبرز معلومات الأمهات حول متلازمة داون تمثلت في موافقتهن على أن أسباب حدوث متلازمة داون لا تزال غير معروفة.

أقل ملامح واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون تتمثل في:

1. تلعب العوامل الوراثية الدور الأساسي للإصابة بمتلازمة داون، وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون لم ترتبط بأسباب معروفة، كما تبين من الفقرات السابقة؛ ولذلك نجد أن الأمهات لا يوافقن على أن العوامل الوراثية تعلب الدور الأساسي للإصابة بمتلازمة داون.
2. أن زواج الأقارب من أسباب الإصابة بمتلازمة داون، وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون لم ترتبط بالعوامل الوراثية كما تبين من الفقرة السابقة؛ ولذلك نجد أن الأمهات لا يوافقن على أن زواج الأقارب من أسباب الإصابة بمتلازمة داون.

إجابة **السؤال الثاني: ما طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ؟**

مفردات الدراسة موافقات بشدة على طبيعة معرفة أمهات

متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ. وأبرز ملامح طبيعة معرفة أمهات متلازمة داون بأدوارهن في توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ تتمثل في:

1. تساعد رعاية الأم واهتمامها بابنها/ابنتها المصاب/ة بمتلازمة داون على تحسن حالته/حالتها في المستقبل، وتفسر هذه النتيجة بأن متلازمة داون بحاجة للرعاية والاهتمام، والأمهات يدركن دورهن في هذا الجانب مما جعلهن يرين أن رعايتهن واهتمامهن بأبنائهن المصابين بالمتلازمة تساعد على تحسين حالتهم في المستقبل.
2. تعمل الأم على إكساب ابنها/ ابنتها المصاب/ة بمتلازمة داون الثقة بالنفس بمرحلة البلوغ، وتفسر هذه النتيجة بأن أمهات أطفال متلازمة داون يدركن افتقاد أبنائهن للثقة بالنفس مما جعلهن يعملن على إكساب أبنائهن المصابين بمتلازمة داون الثقة بالنفس بمرحلة البلوغ.
3. تعوّد الأم ابنها/ابنتها المصاب/ة بمتلازمة داون في مرحلة البلوغ على إبداء رأيه/رأيها الشخصي، وتفسر هذه النتيجة بأن أمهات أطفال متلازمة داون يعملن على تعزيز قدرة أبنائهن على اتخاذ القرارات لتعزيز استقلاليتهم مما جعلهن يعملن على تعويد أبنائهن في مرحلة البلوغ على إبداء رأيه/ رأيها الشخصي.

أقل ملامح واقع معلومات الأمهات حول متلازمة داون تتمثل في:

1. تشرح الأم لابنها/ ابنتها المصاب/ة الفروق بين الذكور والإناث في مرحلة البلوغ، وتفسر هذه النتيجة بأن أمهات أطفال متلازمة داون يعملن على تعريف أبنائهن بكيفية التعامل مع الجنس الآخر مما جعلهن يشرحن لأبنائهن الفروق بين الذكور والإناث في مرحلة البلوغ.
2. تحرص الأم بعد بلوغ ابنها/ابنتها المصاب/ة بمتلازمة داون على عدم اصطحابه/اصطحابها عندما تكون خارج المنزل، وتفسر هذه النتيجة بأن أمهات أطفال متلازمة داون يعملن على دمج أبنائهن في المجتمع؛ ولذلك نجدهن يصطحبن أبنائهن عندما يكن خارج المنزل.

**إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ؟**

مفردات الدراسة موافقات على المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ. وأبرز المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ تتمثل في:

1. ضعف التوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون، وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف التوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون يقلل من وعي الأمهات مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.
2. النظرة السلبية من جانب أفراد المجتمع للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم، وتفسر هذه النتيجة بأن النظرة السلبية من جانب أفراد المجتمع للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم يجعل الأمهات يتجنبن أصحاب أبنائهن المصابين بمتلازمة داون خارج المنزل مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.
3. محدودية المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون، وتفسر هذه النتيجة بأن محدودية المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون يقلل من حصول أمهات المصابين بمتلازمة داون على المساعدة اللازمة مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

أقل المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن/ بناتهن بمرحلة البلوغ تتمثل في:

1. عدم توافر المعلومات الكافية لدى أمهات المصابين بمتلازمة داون، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم توافر المعلومات الكافية لدى أمهات المصابين بمتلازمة داون يقلل من حصول أمهات المصابين على المعرفة اللازمة التي تساعدهن على تقديم الوعي لأبنائهن مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.
2. العادات والتقاليد تمنع أمهات متلازمة داون من مناقشة الأمور الجنسية مع أبنائهن/ بناتهن، وتفسر هذه النتيجة بأن منع العادات والتقاليد أمهات متلازمة داون من مناقشة الأمور الجنسية مع أبنائهن/ بناتهن يقلل من الممارسة الفعلية للأمهات للتوعية مما يعوق توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

**إجابة السؤال الرابع: ما الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ؟**

مفردات الدراسة موافقات بشدة على الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ. وأبرز الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ تتمثل في:

1. التوسع في إنشاء المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون، وتفسر هذه النتيجة بأن التوسع في إنشاء المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون يقدم الدعم اللازم لأمهات المصابين مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.
2. زيادة أعداد المتخصصين الذين يمكن لأمهات المصابين

بمتلازمة داون استشارتهم، وتفسر هذه النتيجة بأن زيادة أعداد المتخصصين الذين يمكن لأمهات المصابين بمتلازمة داون اللجوء لاستشارتهم يوفر المعرفة اللازمة للأمهات حول حالات أبنائهن وحاجاتهم مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

3. توعية أمهات متلازمة داون بالأساليب العلمية الحديثة للتعامل مع أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ، وتفسر هذه النتيجة بأن توعية أمهات متلازمة داون بالأساليب العلمية الحديثة للتعامل مع أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ يعزز من قدرة الأمهات على خدمة أبنائهن مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

أقل الحلول المقترحة لتمكين أمهات متلازمة داون من الاضطلاع بدور فاعل في توعية الأبناء من الجنسين بمرحلة البلوغ تتمثل في:

1. زيادة الحملات والتوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون، وتفسر هذه النتيجة بأن زيادة الحملات والتوعية الإعلامية الموجهة لأمهات المصابين بمتلازمة داون يعزز من وعي الأمهات مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.
2. توفير برامج تدريبية مناسبة من الجهات المعنية لأمهات متلازمة داون، وتفسر هذه النتيجة بأن توفير برامج تدريبية مناسبة من الجهات المعنية لأمهات متلازمة داون يعزز من مهارات الأمهات في التعامل مع مشكلات أبنائهن مما يحسن من توعيتهن لأبنائهن بمرحلة البلوغ.

## حادي عشر: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- التوسع في إنشاء المراكز المتخصصة في التعامل مع حالات الإصابة بمتلازمة داون، وذلك من خلال آلية اعتماد مراكز جديدة، وزيادة عددها، وتوزيع انتشارها في الأحياء.
- زيادة أعداد المتخصصين الذين يمكن لأمهات المصابين بمتلازمة داون استشارتهم وذلك من خلال آلية استقطاب الكوادر المؤهلة والمتخصصة للعمل بالمراكز المتخصصة.
- توعية أمهات متلازمة داون بالأساليب العلمية الحديثة للتعامل مع أبنائهن/بناتهن بمرحلة البلوغ، وذلك من خلال عقد ورش العمل والندوات التوعوية لهن.
- توعية أفراد المجتمع بخطأ النظرة السلبية للمصابين بمتلازمة داون وأسرهم، وذلك من خلال النشرات التوعوية للمجتمع.
- تأهيل العاملين بمؤسسات رعاية المصابين بمتلازمة داون للتعاون مع الأمهات بشأن حالة أبنائهن/بناتهن، وذلك من خلال توفير الدورات التدريبية المتخصصة لهم.

## ثاني عشر: مقترحات للدراسات المستقبلية

- إجراء دراسات مستقبلية حول المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ.
- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل الحد من المعوقات التي تحد من قدرة أمهات متلازمة داون على توعية أبنائهن / بناتهن بمرحلة البلوغ.

## المراجع:

### أولاً– المراجع العربية


استيتية، ريما محمد سعيد أمين. (2019). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل الأفكار اللاعقلانية وخفض الضغط النفسي لدى عينة من أمهات ذوي متلازمة داون. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. عمان.

إعمر، لانا جمال محمد. (2015). التفاؤل والتشاؤم لدى أمهات ذوي متلازمة داون والأمهات اللواتي ليس لديهن أبناء من ذوي متلازمة داون في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.

بوته، فاطمة. (2017). فاعلية برنامج تدريبي موجه لأمهات أطفال متلازمة داون لتنمية مهارات الاستقلالية لأبنائهن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي. الجزائر.

تركي، جهاد. (2014). فاعلية برنامج إرشادي –تدريبي– في خفض مستوى الضغط النفسي لدى أمهات أطفال متلازمة داون. *مجلة كلية التربية*. العدد (38) الجزء (2). 566-612 .

الحبيب، طرفة محمد عبدالرحمن. (2019). الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون في دولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*. العدد (20). 227-242.

السلمي، عبدالله بن حضيض. (2007). الأدوار المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في مؤسسات الرعاية

الاجتماعية الإيوائية بالمملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول: دراسة وصفية تحليلية. وزارة الشؤون الاجتماعية، الرياض.

عبدالعال، غادة عبدالعال أحمد (2021). فعالية العلاج بالتقبل والالتزام للتخفيف من الوصمة الاجتماعية لدى أمهات أطفال متلازمة داون. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*. العدد (55). الجزء (3). 719-758.

العساف، صالح أحمد. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الغامدي، عبدالرحمن بن عبدالخالق حجر. (1418). دور الأسرة المسلمة في تربية أولادها في مرحلة البلوغ. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

فراج، رجاء عبدالكريم. (2021). برنامج تدريبي مقترح من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتنمية وعي الأمهات بأساليب التربية الجنسية لأطفال متلازمة داون. *مجلة كلية الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*. جامعة الفيوم. العدد (23). 359-406.

النعيمي، فاطمة محمد والخاطر، هنادي منصور. (2021). الخصائص النمائية لمرحلة البلوغ لدى متلازمة داون كما يدركها الوالدان. المنتدى والمعرض البحثي السنوي لجامعة قطر. الدوحة. 20 أكتوبر 2021.

الهيضل، نوير بنت عبدالله بن عيران. (2015). مشكلات أسر المراهقين من ذوي متلازمة داون مع تصور مقترح للخدمة الاجتماعية في التعامل معها: دراسة مطبقة على عينة من أسر المراهقين من ذوي متلازمة داون في مدينة الرياض. *مجلة الاجتماعية*. العدد (10). 153-198.

**Arabic references**:

Aistitiatun, rubama muhamad saeid ‹amin. (2019). faeiliat barnamaj ‹iirshadiun yastanid ‹iilaa nazariat aleilaj aleaqlanii alainfiealii alsulukii fi taedil al›afkar allaaeaqlaniat wakhafd aldaght alnafsii ladaa eayinat min ‹umahat dhawi mutalazimat dawn, risalat dukturah ghayr manshuratin, jamieat aleulum al›iislamiat alealamiati, eaman.

Aleasaafi, salih ‹ahmadu. (2012). almadkhal ‹iilaa albahth fi aleulum alsulukiati. ta2. dar alzahra› lilnashr waltawziei, alriyad.

Alghamdi, eabdalrahman bin eabdalkhaliq hajar (1418h). dawr al›usrat almuslimat fi tarbiat ‹awladiha fi marhalat alblugh, dar alkhiriyji lilnashr waltawziei, alriyad

Alhabib, turafat muhamad eabdalrahman (2019). aldughut alnafsiat ladaa ‹umahat al›atfal almusabin bimutalazimat dawn fi dawlat alkuayti, *majalat albahth aleilmii fi altarbiati;* aleadad aleishrun, s s 227242-.

Alhaydali, nuayir bint eabdallh bin eiran. (2015). mushkilat ‹usr almurahiqin min dhawi mutalazimat dawn mae tasawur muqtarah lilkhidmat alaijtimaeiat fi altaeamul mieaha: dirasat mutbaqat ealaa eayinat min ‹asr almurahiqin min dhawi mutalazimat dawn fi madinat alriyad. *majalat alaijtimaeiati;* aleadad 10, 153 -198.

Alnueaymi, fatimat muhamad; alkhatiru, hunadi mansur. (2021). alkhasayis alnimayiyat limarhalat albulugh ladaa mutalazimat dawn kama yudrikuha alwalidan, almuntadaa walmaerid albahthiu alsanawiu lijamieat qutr, aldawhat, 20 ‹uktubar 2021.

Alsilmi, eabdallah bin hadida. (2007). al›adwar almihniat lil›akhisaayiyiyn alaijtimaeiiyn fi muasasat alrieayat alaijtimaeiat al›iiwayiyat bialmamlakat alearabiat alsaeudiat bayn alwaqie walmamuli: dirasat wasfiat tahliliati, wizarat alshuwuwn alaijtimaeiati, alriyad.

Buthu, fatima. (2017). faeiliat barnamaj tadribiun muajah li›umahat ‹atfal mutalazimat dawn litanmiat maharat alaistiqlaliat li›abnayihina, risalat majistir ghayr manshurtin, kuliyat aleulum alaijtimaeiat wal›iinsaniati, jamieat alshahid hamat likhadir bialwady, aljazayir.

Eabdaleal, ghadat eabdaleal ‹ahmad (2021). faeaaliat aleilaj bialtaqabul walailtizam liltakhfif min alwasmat alaijtimaeiat ladaa ‹umahat ‹atfal mutalazimat dawn, majalat dirasat fi alkhidmat alaijtimaeiati, aleadad (55), aljuz› althaalitha, s s 719758-.

faraji, raja› eabdalkarim (2021). barnamaj tadribiun muqtarah min manzur almumarasat aleamat fi alkhidmat alaijtimaeiat litanmiat waey al›umahat bi›asalib altarbiat aljinsiat li›atfal mutalazimat dawn, majalat kuliyat alaijtimaeiat lildirasat walbuhuth alaijtimaeiati, jamieat alfuyum, aleadad (23), s s 359406-.

‹Iiemar, lana jamal muhamad. (2015). altafawul waltashawum ladaa ‹umahat dhawi mutalazimat dawn wal›umahat allawati lays ladayhina ‹abna› min dhawy mutalazimat dawn fi aldifat algharbiati, risalat majistir ghayr manshuratin, jamieat alquds.

Tirki, jihad. (2014). faeiliat barnamaj ‹iirshadiun - tadribiun - fi khafd mustawaa aldaght alnafsii ladaa ‹umahat ‹atfal mutalazimat dawn. *majalat kuliyat altarbiati*, aleadad 38, aljuz› 2, s s 566 - 612 .

## ثانياً– المراجع الإنجليزية

Atkinson L., Scott B., Chisholm V., Blackwell J., Dickens s., Tam F, Goldber S. (1995). Cognitive Coping, Affective Distress, and Maternal Sensetivity: Mothers of Children with Down Syndrome, Developmental Psychology, Vol. 31(4), pp 668676-, APA, U.S.A.

Baraitser & Winter RM (1996): Chromosomal Disorders in "Color Atlas of congenital malformation syndrome, pp 12-, Mosby-Wolfe, London.

Berglund E., Eriksson M. (2001): Parental Reports of Spoken Language Skills in Children with Down Syndrome, *Journal of Speech*, Language, and Hearing Research, Vol.44, pp 179-191.

# فاعلية برنامج قائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

# A Program Based on Smart Language Applications in Developing Listening Skills Among Non-Native Learners of Arabic Language

**د.صلاح بن ملهي السحيمي**

أستاذ تعليم اللغة العربية المشارك، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوَّرة

**Dr. Salaah bin Malhi Al-Suhaymi**
Associate Professor of Arabic Language Teaching, the Institute of Teaching for Non-Native Speakers, Islamic University of Madinah

(قُدم للنشر في 2022/10/07، وقُبل للنشر في 2022/11/10)

**الملخص**

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع. واعتمد البحث المنهجَ التجريبيَّ القائم على مجموعة واحدة، وتكونت العينة من (24) طالبًا من طلاب المستوى الثاني. ولتحقيق ذلك أُعِدَّت مجموعة من الأدوات والمواد، وهي: استبانة مهارات الاستماع اللازم تنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستبانة بمعايير تصميم البرامج التفاعلية القائمة على التطبيقات اللغوية الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ثم صُمم برنامج تفاعلي قائم على التطبيقات اللغوية لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما صُمم اختبار مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وتمثلت أهم نتائج البحث في الآتي: التوصل إلى قائمة بمهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعداد قائمة بمعايير تصميم البرامج التفاعلية القائمة على التطبيقات اللغوية الذكية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ووجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي، في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية برنامج قائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث قدم الباحث عددًا من التوصيات والمقترحات.

**الكلمات المفتاحية:** التطبيقات الذكية، مهارات الاستماع، متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى.

**Abstract**

The current research aimed to identify the effectiveness of the program based on smart language applications in developing listening skills. The current research relied on the quasi-experimental approach based on one group, and the research sample consisted of (24) first-level students (beginners). In order to achieve this, a set of tools have been prepared, namely: identifying the necessary listening skills for non-native learners of Arabic and identifying the criteria for designing interactive programs based on smart language applications in teaching Arabic to non-native speakers, Then an interactive program based on linguistic applications was designed to develop listening skills for non-native learners of Arabic, and the listening skills test was designed for non-native learners of Arabic. The most important findings of the research were as follows: 1- Reaching a list of the listening skills needed for non-native learners of Arabic that are made up of (2) two basic skills, from which (10) sub-skills were branched. 2- The percentage of availability of listening skills among non-native learners of Arabic was (48.3%), and this percentage is equivalent to an estimate of (weak). 3- Preparing a list of criteria for designing interactive programs based on smart language applications for non-native learners of Arabic, which consisted of (4) main criteria, from which (20) sub-indicators emerged. 3- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of learners in the two applications: the pre and the remote in the total test result, in favor of the post application, and this confirms the effectiveness of the program based on smart language applications in developing listening skills. In light of the findings reached, the researcher presented a number of recommendations and suggestions.

**Keywords:** Smart applications, Listening skills, Non-native learners of Arabic.

## المقدمة:

من أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تمكينُ المتعلم من اللغة، وتزويده بمهاراتها الأساسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ومساعدته على اكتسابها وإتقان عاداتها واتجاهاتها، والتدرج في تنمية هذه المهارات تدرجًا مرتبطًا بمستوى المتعلم، يصل به إلى استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا عن طريق النطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة، والاستماع الجيد (مدكور، 2008).

وتعد مهارة الاستماع إحدى مهارات اللغة، ومن أهم مهاراتها الاستقبالية، وأولى المهارات التي يكتسبها الإنسان في لغته الأم ويكتسبها متعلم اللغة الأجنبية (الفوزان، 2011).

كما يعد فهم المسموع من غايات تعلم اللغة، وهذا الأمر يتطلب من المهتمين بتعليم اللغة العمل على تنمية هذه المهارة، وأنه يجب على مصممي برامج الاتصال اللغوي الاهتمام بها في أثناء تدريسهم اللغة (الناقة وطعيمة، 2003).

ونظرًا لأهمية الاستماع، فإن الأمر يتطلب تدريب المتعلمين على مهاراته في المواقف المختلفة باستخدام التطبيقات اللغوية الذكية، وتوظيفه في العملية التعليمية، بحيث لا يكون استخدامه أمرًا شكليًّا أو محصورًا في الاستفادة من بعض خدماته وبرامجه جزئيًّا، بل ينبغي أن يتعدى الأمر ذلك وصولًا إلى تجريب وتطبيق النماذج التعليمية الحديثة المعتمدة على تكنولوجيا هذه الأجهزة اعتمادًا متكاملًا، ولعل ذلك يُواكب الدعوات التي تنادي بتطوير تعليم اللغة العربية لمتعلميها من غير أهلها (عطيه، 2014).

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ فقد أشار الحارثي (2020) إلى ضرورة بذل الجهود في مجال التقنية، وتوظيفها توظيفًا أمثل في مجال تعليم اللغة العربية. كما أكدت دراسة (الدريهم، 2018) أثر تطبيقات الهواتف النقالة في تنمية مهارات اللغة العربية، وأظهرت نتائج دراسة (vibarg) فيبرج (2014) أن نتائج التطبيقات اللغوية الذكية كانت جيدة في تنمية مهارات التحدث والاستماع، ومع أهمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فإنه لا يزال يوجد قصور في تعليم هذه المهارة، وقلة الدراسات التي اهتمت باستخدام التطبيقات اللغوية الذكية ومهارة الاستماع.

لذا، جاء البحث الحالي لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

## مشكلة البحث:

يعد الاستماع من أهم المهارات اللغوية التي تسيطر على اللغة سيطرةً وظيفيةً، وإن الهدف الرئيس من الاستماع هو القدرة على فهم المتحدث باللغة، وقد أكدت دراسة حواس (2004)، ودراسة عبد القادر (2013) ضعفَ المتعلمين في اكتساب مهارات الاستماع. وتتحدد مشكلة الدراسة في ضعف مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات الاستماع، ما يجعلهم غير قادرين على فهم ما يسمعونه على الرغم من قدرتهم على القراءة والكتابة دون أن يحسن الجانب الاتصالي من فهم المسموع، لذا جاء هذا البحث الحالي للتصدي لهذه المشكلة؛ ببناء برنامج قائم على التطبيقات اللغوية الذكية وقياس فاعليته في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

## أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات الاستماع اللازمة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
2. ما مدى توفر مهارات الاستماع اللازمة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
3. ما معايير تصميم البرنامج المقترح القائم على التطبيقات اللغوية الذكية لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
4. ما فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

## أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1. إعداد قائمة بمهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
2. تحديد مدى توفر مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
3. إعداد قائمة بمعايير تصميم البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
4. قياس فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

## أهمية البحث:

تتبين أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

1. يتناول نموذجًا تعليميًّا جديدًا، وهو التطبيقات اللغوية الذكية، بوصفه من أحدث التقنيات الحديثة.

2. إعداد قائمة بمهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
3. إعداد قائمة بمعايير تصميم البرامج القائمة على التطبيقات اللغوية الذكية المعدة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
4. إفادة المتخصصين والباحثين في مجال التقنية الحديثة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإثراء المكتبات العربية في هذا المجال.

## حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تنمية مهارات الاستماع.
- الحدود البشرية: طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443 هجريًّا.
- الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

## مصطلحات البحث:

### مفهوم الاستماع:

يعرف الاستماع بأنه: «تلقي المادة الصوتية بقصد الفهم والتحليل» (الشنطي، 1996: 146). ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه: عملية تتطلب جهدًا يبذله المستمع بدءًا من تلقيه المادة المسموعة، مرورًا بفهمه الرسالة المقصود إيصالها، وما يترتب على ذلك من استيعاب الأفكار المتضمنة وتحليلها ونقدها وربطها بخبراته السابقة واستدعائها إذا لزم الأمر.

### التطبيقات اللغوية الذكية:

تعرف التطبيقات اللغوية الذكية بأنها: «برمجية لغوية تستقر داخل الأجهزة الذكية لتعليم اللغة العربية لأبنائها أو لغير أبنائها» (علي، 2016: 70). ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: برمجية لغوية تعمل على الأجهزة الذكية لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

## الإطار النظري للبحث:

تناول هذا الجزء من البحث مفهوم الاستماع، وأنواعه وأهدافه، لمتعلمي اللغة العربية، وكذلك البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية. وفيما يأتي توضيح العناصر السابقة:

## أولًا– مهارة الاستماع:

### مفهوم الاستماع:

يعرف الاستماع بأنه: «تلقي المادة الصوتية بقصد الفهم والتحليل» (الشنطي، 1996: 146). كما يعرف بأنه: «فن يشتمل على عمليات متداخلة، فهو ليس مجرد سمع، وإنما يعطى فيه المستمع انتباهًا متعمدًا، واهتمامًا وعناية خاصة، لما تكتسبه الأذن من أصوات، ورموز، ومحاولة فهم مدلولها وإدراك المراد من هذه الرموز، عن طريق تأثيرها في خبرات المستمع وقيمه المعرفية، لتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعة المناسبة لديه» (مدكور، 2008: 148).

يتضح من التعريفات السابقة أن الاستماع هو عملية تتطلب من المتعلم الإصغاء الجيد والانتباه والتركيز والسيطرة على فهم المسموع.

### أنواع الاستماع:

هناك عدة أغراض للاستماع في مجال تعليم اللغة، ولكل غرض نوع خاص من الاستماع يؤدي إلى تحقيقه. ومن أغراض الاستماع نجد الأنواع الآتية (الصديق، 2008):

#### 1. الاستماع للترديد المباشر:

يستخدم هذا النوع من الاستماع حينما نقدِّم مادة لغوية جديدة تُطرح للمرة الأولى، وقد تكون تلك المادة مكونةً من أصوات، أو مفردات، أو مجموعة تراكيب لغوية، أو نص. والهدف من استخدام الاستماع للترديد المباشر: التمرُّن على سلامة النطق، واستخدام عناصر اللغة، والمعيار الذي يدل على تحقيق هذا النوع هو قدرة المتعلم على ترديد الذي سمعه بطريقة واضحة وسليمة.

#### 2. الاستماع للحفظ والاستظهار:

يشمل هذا النوع من الاستماع ترديد بعض العبارات، مثل: (عبارات التحية والوداع، والشكر، والتهنئة)، وعند تحسن كفاية المتعلم اللغوية تأخذ المادة اللغوية أشكالًا متقدمة، مثل: (حفظ القصائد، والأحاديث، والخطب، والحكم، والأمثال).

#### 3. الاستماع للاستيعاب:

يقصد بالاستيعاب هنا: القدرة على الإحاطة بالفكرة الرئيسة للمادة التي يستمع إليها، حتى لو كانت هناك عناصر جديدة لم يتمرَّن المتعلم عليها.

#### 4. الاستماع لاستخلاص الفكرة الرئيسة:

يزاول المتعلم هذا النوع من الاستماع إذا اكتسب كفاية مناسبة من اللغة، لأن هذه الطريقة تمكنه من الاستماع إلى مادة لغوية مترابطة، ويحاول استخلاص الأفكار الجيدة فيها.

**أهداف الاستماع:**

تتفق معظم الدراسات على أهم أهداف الاستماع، التي جاءت على النحو الآتي (الناقة، 1985؛ مدكور، 2008؛ الفوزان، 2011):

1. التعرف إلى الأصوات العربية وتمييزها.
2. التعرف إلى حروف المد والحركات القصيرة والتمييز بينها.
3. التمييز بين الأصوات فيما يتعلق بالنطق والصوت.
4. التمييز بين الرموز الصوتية والمكتوبة.
5. التمييز بين الأصوات العربية وما يوجد في لغة الطالب الأولى من أصوات.
6. التعرف إلى التنوين وعلامة الشدة وتمييزهما صوتيًّا.
7. فهم الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.
8. متابعة الحديث وفهمه.
9. استخلاص النتائج مما يسمعه.
10. استخدام السياق في فهم غرض المتحدث، وإدراك الكلمات الجديدة.

**ثانيًا– التطبيقات الذكية:**

**مفهوم التطبيقات الذكية اللغوية:**

تعرف التطبيقات الذكية بأنها: «برامج تصممها الشركات العالمية المصنعة للهواتف أو الشركات ذات العلاقة بالتطبيقات الذكية، ويحمّلها المشترك على هاتفه من المتاجر المتخصصة في الهواتف العالمية على حسب نظام تشغيل الهاتف، وتتنوع مجالاتها؛ كالتطبيقات العلمية، والتعليمية، والسياحية والإخبارية، والاجتماعية، وغيرها الكثير» (العضياني، 2015: 43).

وتعرف التطبيقات اللغوية الذكية بأنها: «برمجية لغوية تستقر داخل الأجهزة الذكية لتعليم اللغة العربية لأبنائها أو لغير أبنائها» (علي، 2016: 70)، ويعرف الباحث التطبيقات اللغوية الذكية إجرائيًّا بأنها: برمجية لغوية تعمل على الأجهزة الذكية لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

**سمات التطبيقات اللغوية الذكية:**

تعددت السمات للتطبيقات اللغوية الذكية لدى متعلمي اللغات، وقد أشارت إليها العديد من الدراسات والبحوث، مثل: كنسارة وعطار (2018)، وأبو سقاية (2013)، وعلي (2016)، وكان من أبرزها:

1. تدعم مفهوم التعلم التعاوني.
2. تزيد من الدافعية لدى المتعلمين.
3. وضوح التعليمات، وسهولتها.
4. تراعي الخصائص العمرية والثقافية للمتعلمين.
5. تنمي الكفاءة الاتصالية واللغوية.
6. تعمل على توفير برامج التسجيل الصوتي والاستماعي لمتعلم اللغة.
7. تعدد أنشطتها وتنوعها؛ كالألعاب اللغوية وغيرها.
8. تدعم مفهوم التعلم الفردي.

**أهمية التطبيقات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

تبرز أهمية التطبيقات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كونها من أحدث وسائل التكنولوجيا، ولا سيما في هذا المجال، إذ تبنت تطوير البرامج التعليمية والعمل على تحديثها وتقويمها، وقد أشار علي (2016) إلى أهمية التطبيقات اللغوية الذكية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

1. تقديم خدمات تفاعلية في العناصر اللغوية وتدريباتها.
2. تقديم خدمات تفاعلية في المهارات اللغوية وتدريباتها.
3. الإسهام في توظيف المعاجم اللغوية إلكترونيًّا، وتنمية الثروة اللغوية.
4. إحداث تنمية مهنية مستدامة للمعلمين.
5. الإسهام في حل كثير من المشكلات التعليمية.
6. تنمية التذوق الأدبي باستخدام المحاكاة.
7. تحقيق الانغماس اللغوي في واقع تقني.

**الأجهزة المشغلة للتطبيقات اللغوية الذكية:**

تعتمد التطبيقات اللغوية الذكية على العديد من الأجهزة والتقنيات الحديثة التي أصبح انتشارها على نطاق واسع، وقد أشار إليها بعض الباحثين، مثل: رمزي (2016)، والأحمدي (2018). وكان من أهمها وأكثرها انتشارًا:

**1. الهواتف الذكية Smart Phone:**

تعد الهواتف الذكية من أكثر الأجهزة المحمولة شيوعًا، وتجمع في خصائصها بين الهاتف المحمول الذي لديه القدرة على الاتصال عبر خدمات شرائح الاتصال، وبين خصائص أجهزة الحاسوب التي لها القدرة على الاتصال بشبكة الإنترنت لا سلكيًّا،

وعرض وتحرير الوسائط الإلكترونية المختلفة من (نصوص، وصور، وصوت، وفيديو)، ويُتعامل معها عن طريق شاشة باللمس، ولها قدرات تخزينية جيدة، وأنظمة تشغيل متطورة.

**2. الأجهزة اللوحية Table:**

هي أجهزة صغيرة محمولة أكبر من الهاتف النقال حجمًا، وتعمل بنظام التشغيل المستخدم في الأجهزة الذكية.

**3. أجهزة الحاسوب المحمول Laptop Computers:**

هي أجهزة حاسوب، تتميز بخفة الوزن، فيمكن التنقل بها من مكانٍ لآخر. ويمكن القول بأن هذه الأجهزة يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة، والاستفادة من التطبيقات الجاهزة في التواصل مع المتعلمين، ليتحقق مفهوم التطبيقات اللغوية الذكية الذي يعتمد في الأساس على التعلم الذي يكون المتعلم فيه محور العملية التعليمية. ويرتبط نجاح التطبيقات اللغوية الذكية على جهد المتعلم إذا ما صُمِّمت جيدًا.

**مراحل بناء وتصميم البرامج التعليمية القائمة على التطبيقات اللغوية الذكية:**

يمر بناء وتصميم البرامج القائمة على التطبيقات اللغوية الذكية بخمس مراحل، وقد ذكرها كل من كنسارة وعطار (2018)، ومصطفى (2005)، كالآتي:

**المرحلة الأولى– التحليل Analysis:**

في هذه المرحلة تُحدَّد المشكلات ومصدرها والحلول المناسبة لها، وتشمل: الأساليب البحثية، والمخرجات، وتكون هذه المخرجات مدخلًا لمرحلة التصميم.

**المرحلة الثانية– التصميم Design:**

في هذه المرحلة تُوضع المخططات الأولية وتُوصَّف الأساليب والإجراءات التي تتعلق بعملية التعلم المتعلقة بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وتشمل مخرجاتها: وضع الأهداف، وتحديد تقويم الأهداف، ووضع الإستراتيجيات المناسبة بناءً على الأهداف.

**المرحلة الثالثة– التطوير Development:**

في مرحلة التطوير تُحوَّل عملية التصميم من مخططات وإعدادات إلى مواد تعليمية واقعية، ففي هذه المرحلة يُنجز المنتج التعليمي ومكوناته.

**المرحلة الرابعة– التنفيذ (التطبيق) Implementation:**

في هذه المرحلة يبدأ التعليم الفعلي باستخدام الصف الدراسي التقليدي أو البرامج التعليمية الذكية.

**المرحلة الخامسة– التقويم Evaluation:**

في هذه المرحلة تُقوَّم فاعلية الكفاءة وعمليات التعليم والتعلم، آخذين بالحسبان أن التقويم يتم في المراحل المختلفة.

**الدراسات السابقة:**

هناك عدة دراسات سابقة ستُعرَض مرتبة تاريخيًّا، وعند عرض كل دراسة ستُذكر أهدافها ومنهجها وأهم نتائجها. وتفصيل ذلك في الآتي:

**المحور الأول– الدراسات التي تناولت مهارة الاستماع:**

هدفت دراسة الصديق (2005) إلى التعرف إلى مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت إلى النتائج الآتية: تحديد أهم مهارات الاستماع، وتحديد أهم الأساليب لمهارات الاستماع، وتحديد أهم وسائل الاستماع.

أما دراسة هداية (2013) فهدفت إلى وضع قائمة لمهارات الفهم السمعي وتنميتها في ضوء المدخل التواصلي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتحديد الأسس للإستراتيجية المقترحة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وشبه التجريبي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وضع قائمة تنمي مهارات الفهم السمعي في ضوء المدخل التواصلي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إذ أثبتت الدراسة فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات فهم المسموع بمستوياته المختلفة التي حددتها الدراسة الحالية ككل لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

وأما دراسة الفوزان (2019) فهدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب معهد اللغويات بجامعة الملك سعود. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، واستخدم قائمة مهارات الاستماع المناسبة لطلاب المستوى الرابع، وبرنامجًا تعليميًّا لتنمية مهارات الاستماع، واختبار مهارات الاستماع. وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر كبير لتطبيق البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب المعهد، وأن من أساليب تدريس مهارة الاستماع (استمع وردد، وانظر واستمع، واستمع واقرأ، واستمع واكتب).

على حين هدفت دراسة العمريين (2020) إلى الوقوف على أثر التواصل اللغوي في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف التاسع في الأردن. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، واستخدم الإستراتيجية التعليمية، واختبار مهارات الاستماع. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر عالٍ للتواصل اللغوي في تنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الاستماع لصالح المجموعة التجريبية.

**المحور الثاني– الدراسات التي تناولت التطبيقات الذكية**

هدفت دراسة اندرو (Andrew,2013) إلى قياس أثر استخدام تطبيقات الهاتف الجوال في تنمية مهارات الاستماع. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيقات الاستماع ساعدت على مهارة الفهم السمعي، وتفند أقوال من يرون أن تطبيقات الهاتف الجوال ليس لها تأثير في تحسين مهارة الاستماع داخل قاعة التعليم.

أما دراسة ريبيك (Rebecca,2014) فهدفت إلى وعي وفهم عادات القراء الذين يستخدمون تطبيقات الهاتف الجوال، وأفضل الموضوعات التي تناسبهم، باستخدام استبانة رصدت لهذا الغرض. وتوصل الباحث إلى أن الذكور أكثر قراءة من الإناث عامةً، وأن الإناث يقضين وقتًا أطول في القراءة، وأن أقل القراء استخدامًا للتطبيقات هم طلاب الماجستير والدكتوراة، لأن مراجعهم ورقية.

وأما دراسة الراجح (2016) فهدفت إلى وضع تصور لبرنامج على نظام أندرويد لتنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. واستخدم الباحث استبانتين أداةً لدراسته: الأولى لتحديد مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والثانية لتحديد معايير تصميم برنامج ينمي مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: تحديد واحد وأربعين معيارًا لتصميم برنامج الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ووَضْع تصور نهائي لبرنامج ينمي مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

على حين أن دراسة الدريهم (2018) هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الجوال في تنمية المفردات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن هناك فاعلية للبرنامج القائم على تطبيقات الجوال في تنمية المفردات اللغوية ككل لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي، ما يثبت أن هناك فاعليةً للبرنامج.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الهدف العام؛ وهو تناول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما اتفقت في المحور الأول الذي تناول مهارات الاستماع، مع دراسة الصديق (2005) في استخدام المنهج الوصفي، ومع دراسة هداية (2013)، ودراسة الفوزان، والعمرين (2020) في المنهج الوصفي وشبه التجريبي. على حين اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستخدامها التطبيقات اللغوية الذكية، أما الدراسات السابقة فاستخدمت إستراتيجيات مختلفة. وفي المحور الثاني الذي تناول التطبيقات اللغوية الذكية، فاتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الراجح (2016) في فكرة بناء البرنامج، واختلفت في تطبيقه، إذ إن الدراسة السابقة اكتفت بالتصور المقترح، أما الدراسة الحالية فطبقت التجربة، واتفقت مع دراسة ريبيك (2014) في المنهج الوصفي، ومع دراسة اندرو (2013)، والغامدي (2011)، والدريهم (2018) في البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية، واختلفت معها في نوع المهارة، إذ قدمت الدراسة الحالية (مهارة الاستماع).

وما يميز البحث الحالي من الدراسات السابقة أنه عمل على برنامج قائم على التطبيقات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من إعداد الباحث، كما قام البحث الحالي بإعداد قائمة بمهارات الاستماع اللازمة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

**إجراءات البحث:**

يشتمل هذا المبحث على مجتمع البحث وعينته، وإعداد أدوات البحث ومواده.

**أولًا– مجتمع البحث:**

تمثل مجتمع البحث من طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443 هجريًّا، وقد بلغ عدهم (220) طالبًا.

**ثانيًا– عينة البحث:**

بلغ عدد عينة البحث (24) طالبًا من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، اختيروا بطريقة عشوائية.

**ثالثًا– أدوات البحث ومواده:**

فيما يأتي توضيح للخطوات المتبعة لإعداد أدوات البحث ومواده:

**الأداة الأولى–** إعداد قائمة مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

مر إعداد هذه القائمة بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة: تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الاستماع لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- صادر إعداد القائمة: أُعِدَّت القائمة بالرجوع إلى

المصادر الآتية:

- الأدبيات التي تناولت موضوع الاستماع، مثل: الناقة (1985)، والصديق (2008).
- الدراسات السابقة التي تناولت الاستماع، مثل: الصديق (2005)، ومحمد (2016).

وبناء على ذلك أُعِدت صورة أولية لقائمة مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني.

- **بناء القائمة في صورتها الأولية:** أُعِدَّت القائمة في صورتها الأولية: تضمنت مهارتين للاستماع، انبثقت منهما (12) مهارة فرعية، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (1): قائمة مهارات الاستماع في صورتها الأولية

| م | المهارة الرئيسة | المهارات الفرعية | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | التمييز السمعي | 6 | %50 |
| 2 | فهم المسموع | 6 | %50 |
| | المجموع | 12 | |

- **تحكيم القائمة:** عُرِضت القائمة في صورتها الأولية على (7) محكمين، ملحق (1)، لإبداء آرائهم في مدى اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة، وكذلك مدى مناسبة كل مهارة من المهارات الفرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني، أيضًا إضافة مهارات لم ترد في الاستبانة.
- **صياغة قائمة نهائية بمهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني:** أشار المحكمون إلى تعديل وإضافة عدد من المهارات الفرعية، وبعد الإجراءات التي أشاروا إليها أصبحت قائمة مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني في صورتها النهائية، ملحق (2)، إذ تضمنت مهارتين رئيستين للاستماع، انبثقت منهما (10) مهارات فرعية. كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (2): قائمة مهارات الاستماع في صورتها النهائية

| م | المهارة الرئيسة | المهارات الفرعية | النسبة المؤية |
|---|---|---|---|
| 1 | التمييز السمعي | 5 | %50 |
| 2 | فهم المسموع | 5 | %50 |
| | المجموع | 10 | |

**الأداة الثانية– قائمة معايير تصميم البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

مر إعداد هذه القائمة بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من القائمة:** تهدف هذه القائمة إلى تحديد معايير تصميم البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- **مصادر إعداد القائمة:** أعد الباحث الاستبانة بالرجوع إلى المصادر الآتية:
  - الأدبيات التي تناولت موضوع تصميم التطبيقات اللغوية الذكية، مثل: بسيوني (2007)، الموسى والمبارك (2008).
  - الدراسات السابقة التي تناولت التطبيقات اللغوية الذكية، مثل: الراجح (2016)، والدريهم (2018).
- **إعداد القائمة في صورتها الأولية:** أعد الباحث صورة أولية للقائمة تضمنت (4) معايير رئيسة، انبثق منها (20) مؤشرًا فرعيًّا، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (3) قائمة معايير تصميم البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في صورتها الأولية

| م | المعيار الرئيس | عدد المؤشرات الفرعية |
|---|---|---|
| 1 | المعيار اللغوي | 5 |
| 2 | المعيار التربوي | 5 |
| 3 | المعيار الثقافي | 5 |
| 4 | المعيار الفني | 5 |
| | المجموع | 20 |

- **تحكيم القائمة:** عُرِضت القائمة في صورتها الأولية على (7) محكمين، ملحق (3)، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة كل مؤشر من المؤشرات الفرعية مع المعايير الرئيسة، ودقة صياغة كل معيار، وقد أشار المحكمون جميعًا إلى مناسبة المعايير مع تعديل صياغة بعض المؤشرات الفرعية، وبهذا يكون قد تم التأكد من صدق محتوى هذه الاستبانة بواسطة آراء المحكمين.
- **صياغة قائمة نهائية لمعايير تصميم البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:** بعد تعديل صياغة المهارات الفرعية التي أشار المحكمون إلى تعديلها، أصبحت قائمة معايير تصميم البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية، ملحق (4)، علمًا أنه لم تُضَف أو تُحذف أي مهارة، ومن ثم فقد تضمنت القائمة في صورتها النهائية (4) معايير رئيسة، انبثق منها

(20) مؤشرًا فرعيًّا.

**الأداة الثالثة– البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

أُعِد البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء النموذج العام لتصميم التعليم الذي يتكون من: التحليل والتصميم، والإنتاج، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم. ولتحقيق هذه الخطوات تطلب:

- **تحديد معايير تصميم البرنامج:** حُدِّدت معايير تصميم البرامج التفاعلية القائمة على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بما توصل إليه الباحث من قائمة بالمعايير اللازمة لتصميم تلك البرامج. وقد تضمنت هذه القائمة (4) معايير، انبثق منها (20) مؤشرًا فرعيًّا.
- **تحديد أهداف البرنامج:** يحتوي البرنامج على الأهداف العامة والإجرائية:
- **الأهداف العامة:** يهدف البرنامج إلى تنمية التميز السمعي، وفهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- **الأهداف الإجرائية للبرنامج:**

1. يميز أصوات الحروف العربية عند الاستماع لها.
2. يربط بين الأصوات المنطوقة ورموزها المكتوبة.
3. عدد الأصوات المكونة للكلمة المسموعة.
4. يميز بين الأصوات المتقاربة في النطق عند استماعه لها.
5. يميز بين الحركات القصيرة والطويلة.
6. ربط بين المسموع والصورة الدالة عليه.
7. يذكر أسماء الشخصيات من حوار أو قصة مسموعة.
8. يذكر بعض المعلومات في نص استمع له.
9. يحدد معنى الكلمة المسموعة.
10. يجيب عن أسئلة حول ما جاء في النص المسموع.

**إعداد محتوى البرنامج:**

راعى الباحث عند إعداده البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ما يأتي:

- معايير تصميم البرامج التفاعلية القائمة على التطبيقات اللغوية الذكية في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التي تم التوصل إليها.
- تضمين مهارات الاستماع اللازمة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

**وقد تضمن محتوى البرنامج أربعة دروس، هي:**

- الدرس الأول: المدينة المنورة.
- الدرس الثانية: مسجد قباء.
- الدرس الثالث: المسجد النبوي.
- الدرس الرابع: غزوة أحد.

**إستراتيجية التعليم والتعلم في البرنامج:**

اعتمدت طريقة التدريس في التطبيق على الجمع بين نمط التدريب والممارسة، إذ يتبع كل درس عددًا من التدريبات التي تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع، فتعرض المادة المستخدمة بواسطة البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية مع إتاحة فرصة للتدريب والممارسة، وإتاحة التغذية الراجعة وإتاحة عملية التقويم.

**تصميم البرنامج إلكترونيًّا:**

بعد الانتهاء من تجهيز المحتوى اللغوي للبرنامج بهدف تنمية مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التي تم التوصل إليها، وتحويلها من محتوى لغوي سهل إلى محتوى إلكتروني يقوم على التطبيقات اللغوية الذكية تفاعليًّا، وفي ضوء ذلك أُعِدَّ محتوى البرنامج وفقًا للمراحل الثلاث الآتية:

**أولًا– تصميم محتوى البرنامج إلكترونيًّا ورفعه على المتجر:**

أُعِد محتوى البرنامج وصُمِّم إلكترونيًّا، ورُفع على متجر التطبيقات، وقد اشتمل التطبيق على العناصر الآتية:

1. دليل المستخدم.
2. الدروس التعليمية.

**ثانيًا– عرض الصورة الأولية للبرنامج على المحكمين:**

للتأكد من صدق البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية، عُرِض على عدد من المحكمين البالغ عددهم (7) محكمين، وهم أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والمتخصصين في تقنيات التعليم، وذلك لإبداء آرائهم في مكونات البرنامج وأهدافه ومحتوياته، ومدى فاعلية النشاطات والتدريبات المقترحة في البرنامج.

**ثالثًا– إجراء التعديلات على البرنامج وصياغته في صورته النهائية:**

لم يُشِر المحكمون إلى تعديلات جوهرية في البرنامج، وإنما أشاروا إلى تعديلات إضافية لجودة البرنامج، مثل: الصوت في الروابط، وزيادة حجم الحروف في العناوين الرئيسة، وقد أُجْرِيت

التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وخرج البرنامج بصورته النهائية، ملحق رقم (5).

**الأداة الرابعة– اختبار مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

أُعِد اختبار مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقًا للخطوات الآتية:

**إعداد صورة أولية للاختبار:**

- تحديد الهدف من الاختبار: قياس مدى توفر مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تحديد مهارات الاختبار: في ضوء قائمة مهارات الاستماع التي تم التوصل إليها، حُدِّدت مهارتان رئيستان، انبثق منهما (10) مهارات فرعية.
- صياغة تعليمات الاختبار: كُتِبت تعليمات لعينة البحث في بداية الاختبار، والباحث على استعداد للإجابة على أي استفسار قد يطرحه أفراد عينة البحث.
- صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار، بحيث تغطي المهارات التي تم التوصل إليها من استطلاع رأي المحكمين حول مهارات الاستماع، وجميع أسئلة الاختبار من نوع (الاختيار من متعدد)، وروعي أن تكون موزعة على المهارات التي تم التوصل إليها بحيث يقيس كل سؤال مهارة من مهارات الاستماع.
- عرض الاختبار بصورته الأولية على المحكمين: عُرِض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وعددهم (7) محكمين، بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صوابًا، من حيث:
- مناسبة الاختبار للطلاب ومستواهم اللغوي.
- قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه.
- صحة التعليمات.
- إضافة ما يرونه مناسبًا.
- تعديل الاختبار وفقًا لنتائج التحكيم: أبدى المحكمون موافقتهم على جميع مفردات الاختبار، ورأوا مناسبته لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ولمستواهم اللغوي.
- تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية: أُجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار في صورته النهائية على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بلغ عددهم (15) طالبًا.

وبعد انتهاء الطلاب من الإجابة على مفردات الاختبار، فُرِّغت النتائج بهدف حساب ثبات الاختبار وصدقه وزمنه، وذلك على النحو الآتي:

**– ثبات الاختبار:**

حُسِب ثبات اختبار مهارات الاستماع بمعادلة ألفا كرونباخ، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار الخامس والعشرين (v.25)، وتم التوصل إلى أن قيمة معامل ثبات الاستبانة بلغت (0.886)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.

**– صدق الاختبار:**

حُسِب صدق اختبار مهارات الاستماع وفقًا لما يأتي:

- صدق المحكمين: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين البالغ عددهم (7) محكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم، إذ أشاروا إلى أن عبارات الاختبار واضحة، وتقيس ما وُضِعت لقياسه.
- الصدق الإحصائي: وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن صدق اختبار مهارات الاستماع يساوي (0.941)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الاختبار يقيس ما وُضِع لقياسه بدقة عالية جدًّا.

**معامل الصعوبة والسهولة:**

حُسِب معامل الصعوبة والسهولة، إذ إن معامل الصعوبة لكل سؤال يمثل النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة إلى عدد الطلاب الكلي، وهو الذي يتمثل في المعادلة الآتية:

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال}}$$

**معامل السهولة = 1 – معامل الصعوبة.**

وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.4-0.67)، أما معاملات السهولة فقد تراوحت بين (0.33-0.6)، وهي معاملات تشير إلى التدرج في مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبار، وأنها ذات مستوى مناسب. ويعد السؤال (المفردة) مقبولًا ومعتدل الصعوبة إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (80 % - 20 %) (خشيم وراشد، 2016: 125).

**زمن تطبيق الاختبار:**

حُسِب زمن تطبيق المقياس عن طريق حساب متوسط الزمن بين أول وآخر طالب ينتهي من الإجابة، وذلك على النحو الآتي:

متوسط زمن الاختبار = (25 + 35)/ 2 = 30.

وبذلك يكون الوقت المناسب للاختبار يساوي (30) دقيقة.

**الصورة النهائية للاختبار:**

بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار، وثباته، وزمنه، صيغ الاختبار في صورته النهائية استعدادًا للتطبيق على مجموعة البحث، ملحق رقم (6)، والجدول الآتي يوضح محاور الاختبار والأسئلة التي تقيس كل محور.

جدول (4) الصورة النهائية للاختبار

| م | المحور | الأسئلة التي تقيسه | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | التمييز السمعي | 5-1 | %50 |
| 2 | الفهم المسموع | 10-6 | %50 |
| المجموع | | 10 | %100 |

**تصحيح الاختبار:**

صمم الباحث الاختبار إلكترونيًّا، ويجيب فيه المتعلم عن الأسئلة باختيار الإجابة الصحيحة من البدائل الموضحة أمامه، وبعد أن ينتهي من البديل المناسب له يضغط على زر الانتقال للسؤال التالي، إلى أن يصل إلى نهاية الاختبار. لذا أصبح للاختبار مفتاح تصحيح إلكتروني يُقوَّم المتعلم بواسطته. وكان مجموع الدرجات (10) درجات، ويطلب من الطالب الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار بتحديد خيار واحد من أربعة خيارات معطاة، وعليه يكون مجموع كل طالب في كل سؤال من أسئلة كل محور هو مجموع عدد الإجابات الصحيحة، بعد ذلك يحسب الباحث درجة كل طالب على محوري الاختبار على حدة، وعلى الاختبار إجمالًا.

**إجراءات تطبيق البحث:**

اتبع الباحث الإجراءات الآتية في تطبيق البحث:

**أولًا– اختيار عينة البحث:**

تكونت عينة البحث الحالي من (24) طالبًا من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

**ثانيًا– التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع:**

بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث، طُبِّق اختبار مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تطبيقًا قبليًّا بهدف الوقوف على مستوى أفراد عينة البحث في مهارات الاستماع قبل التجربة، ومقارنة مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

**ثالثًا– تطبيق تجربة البحث:**

طُبِّقت تجربة البحث على أفراد عينة البحث لقياس فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443 هجريًّا، وقد استغرق التطبيق ثلاثة أسابيع بواقع أربع ساعات في الأسبوع، وقد روعي عند تطبيق التجربة ما يأتي:

1. تعريف الطلاب بخطوات تطبيق التجربة، وأهدافها، والإطار الزمني لها.
2. توضيح المطلوب من كل طالب في أثناء التعليم.
3. استخدام التطبيق المصمم للبرنامج.

**رابعًا– التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع:**

بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، طبق اختبار مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على أفراد عينة البحث تطبيقًا بعديًّا، للمقارنة بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وذلك للتعرف إلى فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

**نتائج البحث:**

يشتمل هذا المبحث على عرض النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام أدوات البحث، وبتطبيق اختبار مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قبليًّا وبعديًّا، وسيعرض الباحث نتائج أسئلة البحث، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

**للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نصه: «ما مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»**، تم التوصل إلى قائمة بمهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية، تضمنت مهارتين رئيستين، انبثق منهما (10) مهارات فرعية، وذلك على النحو الآتي:

**التمييز السمعي:**

- يميز أصوات الحروف العربية عند الاستماع لها.
- يربط بين الأصوات المنطوقة ورموزها المكتوبة.

- يعدد الأصوات المكونة للكلمة المسموعة.
- يميز بين الأصوات المتقاربة في النطق عند استماعه لها.
- يميز بين الحركات القصيرة والطويلة.
- فهم المسموع:
- يربط بين المسموع والصورة الدالة عليه.
- يذكر أسماء الشخصيات من حوار أو قصة مسموعة.
- يذكر بعض المعلومات في نص استمع له.
- يحدد معنى الكلمة المسموعة.
- يجيب عن أسئلة حول ما جاء في النص المسموع.

ل**لإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نصه: «ما مدى توفر مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»**، طبق الباحث اختبار مهارات الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على (24) طالبًا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ورُصِدت النتائج التي حصل الطلاب عليها، بعد ذلك حُسِب متوسط درجة مهارات الفهم القرائي مجملةً، ودرجة كل مستوى من مستويات الاختبار (التمييز السمعي، وفهم المسموع)، وكل مهارة فرعية على حدة، وحُسِبت نسبة توفرها.

وللحكم بصورة كيفية على نسبة توفر مهارات الاستماع مجملةً، وكل مهارة من مهارات الاستماع المتضمنة في الاختبار، تم الرجوع إلى لائحة الجامعة الإسلامية لمعرفة كيفية حساب التقديرات التي تحول الدرجة الكمية إلى تقدير كيفي، وذلك كما يأتي:

- ممتاز: (90) فأكثر.
- جيد جدًّا: من (80) إلى أقل من (90).
- جيد: من (70) إلى أقل من (80).
- مقبول: من (60) إلى أقل من (70).
- راسب أو ضعيف أقل من (60).

والجدول الآتي يوضح متوسط درجات الطلاب في محاور اختبار مهارات الاستماع كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توفرها وتقديرها:

**جدول (5) متوسط درجات الطلاب في محاور اختبار مهارات الاستماع**

| المحور | متوسط الدرجة | نسبة التوفر | التقدير |
|---|---|---|---|
| التمييز السمعي | 0.47 | %46.7 | ضعيف |
| فهم المسموع | 0.50 | %50.0 | ضعيف |
| الإجمالي | 0.48 | %48.3 | ضعيف |

**للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نصه: «ما معايير تصميم البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»**، تم التوصل إلى قائمة بمعايير تصميم البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تضمنت (4) مستويات رئيسة، انبثق منها (20) مؤشرًا فرعيًّا، وذلك على النحو الآتي:

**المعيار اللغوي:**

- يستخدم التطبيق اللغة العربية الفصحى.
- يلتزم التطبيق مهارات الاستماع.
- يربط التطبيق المفردات اللغوية بمهارات الاستماع ربطًا مناسبًا.
- يربط التطبيق التراكيب اللغوية بمهارة الاستماع ربطًا مناسبًا.
- يخلو التطبيق من الأخطاء.

**المعيار التربوي:**

- تصاغ أهداف التطبيق صياغة صحيحة.
- يصمم محتوى التطبيق تصميمًا مناسبًا.
- تتنوع أساليب التقويم في التطبيق.
- يستخدم التطبيق أنماط تغذية راجعة.
- يراعي التطبيق خصائص المتعلم.

**المعيار الثقافي:**

- يراعي التطبيق التوازن والتكامل بين المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي.
- يقدم التطبيق المحتوى الثقافي المناسب لأعمار المتعلمين ولمستواهم التعليمي.
- يهتم التطبيق بالقيم الأصيلة المقبولة بالثقافة العربية والإسلامية.
- يوضح التطبيق جوانب الحياة المشتركة بين الثقافات عند بناء البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية.
- يربط البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية خبرات المتعلمين السابقة بثقافتهم.

**المعيار الفني:**

- إخراج الشكل الخارجي إخراجًا مناسبًا.
- سهولة استخدام التطبيق.
- صياغة تعليمات التطبيق بدقة.
- وجود دليل في التطبيق يوضح كيفية استخدامه.
- تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة بشكل مناسب.

**للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: «ما فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»**، قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات المتدربين في التطبيق القبلي والبعدي، وقد استخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v25)، باستخدام اختبار «ت» للعينات المترابطة (Paired-Samples T Test).

ويوضح الجدول الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل في التطبيقين: القبلي، والبعدي، لعينة البحث إجمالًا.

**جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار (ن=24)**

| البيان المهارة | التطبيق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الفروق | درجات الحرية | قيم [ت] | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات الاستماع إجمالًا | القبلي | 4.83 | 1.09 | 4.375 | 23 | 15.563- | 0.000 |
| | البعدي | 9.21 | 1.102 | | | | |

يتضح من الجدول السابق، أن قيمة (ت) تساوي (15.563-) بمستوى دلالة (0.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المتدربين في التطبيقين: القبلي، والبعدي، في النتيجة الكلية لاختبار مهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ونظرًا لأن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات مجموعة أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق، وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الحسبان، مثل: حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من قرارات؛ أي إن القيمة العملية يجب أن تؤخذ في الحسبان إضافة إلى الدلالة الإحصائية، لذا يفضل أن يحسب الباحث حجم التأثير (حجم الفرق) عندما تكون «ت» دالة إحصائيًا، لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات، كما أن حجم التأثير يوضح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، على حين لا توضح الدلالة الإحصائية ذلك، فحجم التأثير والوجه المكمل للدلالة الإحصائية (الدردير، 2015: 76-77).

لذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلة مربع إيتا.

وتنص معادلة حجم الأثر على: $\eta^2 = \frac{T^2}{T^2+df}$

إذ إن t = قيمة (ت) المحسوبة في اختبار (ت)، df = درجات الحرية.

يكون حجم التأثير كبيرًا إذا كانت η^2≥0.14.

يكون حجم التأثير متوسطًا إذا كانت η^2>0.06.

يكون حجم التأثير صغيرًا إذا كانت η^2>0.01.

والجدول الآتي يوضح قيمة حجم تأثير البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقًا لمعادلة مربع إيتا:

**جدول (7) المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة حجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الاستماع إجمالًا (ن=24)**

| البيان المهارة | التطبيق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيم [ت] | قيمة حجم التأثير | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات الاستماع إجمالًا | القبلي | 4.83 | 1.09 | 15.563- | 0.913 | 0.000 |
| | البعدي | 9.21 | 1.102 | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا قد تعدت قيمة (0.14)، ما يدل على أن استخدام البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية قد أدى إلى تأثير كبير في تنمية مهارات الاستماع، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول (7) السابق، من وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب إجمالًا في التطبيقين القبلي والبعدي في النتيجة الكلية لاختبار مهارات الاستماع، لصالح التطبيق البعدي.

وللتعرف إلى فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لكل

مهارة على حدة، حُسِبت قيمة «ت» ودلالتها، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتدربين -عينة البحث- في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاختبار: التمييز السمعي -فهم المسموع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8) متوسطات الفروق والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية لمهارات الاستماع (ن=24)

| البيان المهارة | التطبيق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الفروق | درجات الحرية | قيم [ت] | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التمييز السمعي | القبلي | 0.47 | 0.163 | 0.461 | 23 | 12.47- | 0.000 |
| | البعدي | 0.93 | 0.108 | | | | |
| فهم المسموع | القبلي | 0.5 | 0.132 | 0.439 | 23 | 12.861- | 0.000 |
| | البعدي | 0.94 | 0.097 | | | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يأتي:**

1. أن قيمة (ت) في المهارة الأولى -مهارات التمييز السمعي- تساوي (- 12.47) ومستوى دلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا، بين متوسطي درجات المتدربين في التطبيقين: القبلي، والبعدي، في نتيجة المهارة الأولى لاختبار مهارات الاستماع، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (مهارات التمييز السمعي).
2. أن قيمة (ت) في المهارة الثانية -مهارات فهم المسموع- تساوي (- 12.861) ومستوى دلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا، بين متوسطي درجات المتدربين في التطبيقين: القبلي، والبعدي، في نتيجة المهارة الثانية (فهم المسموع)، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (مهارات فهم المسموع).

## توصيات البحث ومقترحاته:

بناء على نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث المكملة لهذا البحث، وذلك كما يأتي:

### أولًا- التوصيات:

1. تضمين مهارات الاستماع ضمن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
2. ضرورة عقد دورات تدريبية على تنمية مهارات الاستماع لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية.
3. الاهتمام بالإستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

### ثانيًا- المقترحات:

1. فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
2. فاعلية البرنامج القائم على التطبيقات اللغوية الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

## المراجع:

### أولًا- المراجع العربية:


أبو سقاية، رشا يحيى. (2013). فاعلية خرائط المفاهيم في التعلم الجوال على تحصيل طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاته. *مجلة كلية التربية* (9). 248-290.

الأحمدي، محمد عبد الهادي. (2018). فاعليةبرنامج مقترح قائم على التعلم المتنقل في ضوء نظرية الذكاءات المتعدده كمعزز لعملية التعلم في التحصيل الدراسي في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المعهد الثانوي بالجامعة الإسلامية. أطروحة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الإسلامية.

بسيوني، عبد الحميد. (2007). التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

الحارثي، محمد حسن. (2020). برنامج قائم على التعلم النقال لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. أطروحة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الإسلامية.

حواس، نجلاء يوسف. (2004). تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة قناة السويس.

خميس، محمد عطية (2004، إبريل 4-5). التعلم المتنقل، متعة التعلم الإلكتروني المرن في أي وقت، وأي مكان

(عرض ورقة). المؤتمر الأول لتكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. القاهرة. مصر.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (2015). الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، عالم الكتب والنشر.

الدريهم، سعد عبد الله. (2018). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الجوال في تنمية المفردات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الدهشان، جمال علي ويونس، مجدي محمد. (2009، إبريل 29). التعليم بالمحمول صيغة جديدة للتعليم عن بعد –نظم التعليم العالي الافتراضي (ندوة). الندوة العلمية الأولى لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. مصر.

الراجح، ناصر إبراهيم. (2016). تصور لبرنامج مقترح للهاتف الجوال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بالمدينة.

رمزي، هاني شفيق. (2016). فاعلية نظام إدارة المحتوى الإلكتروني القائم على الهاتف النقال في تنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. العدد (1). 47-104.

الزهراني، مرضي غرم الله. (2007، نوفمبر 28–30). المدخل التقني في تعليم اللغة العربية: مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته. (عرض ورقة). المؤتمر الأول للغة العربية وآدابها. الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. كوالالمبور.

سالم، أحمد محمد. (2006). إستراتيجية مقترحة لتفعيل نموذج التعلم المتنقل M-Learning في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. (2). 198-283.

سالم، أحمد محمد. (2006، يوليو 25–26). التعلم المتنقل رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية. (عرض ورقة). المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. القاهرة.

الشنطي، محمد صالح. (1996). المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها. (الطبعة الرابعة). حائل: دار الأندلس.

طعيمة، رشدي أحمد والشعبي، محمد علاء الدين. (2006). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة، دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في المجتمع المعاصر –اتجاهات حديثة. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*. (1) 1-37.

عبد القادر، محمود هلال. (2013). برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (41) 11-56.

عبد الله، عمر الصديق. (2005). تعليم مهارة الاستماع. الخرطوم: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبد الله، عمر الصديق. (2008). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عطية، مختار. (2014). اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. (46) 37-63.

علي، أسامة زكي. (2016). تعليم اللغة بالهاتف الجوال. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

العمريين، عاطف مفلح. (2020). التواصل اللغوي وأثره في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. (5) 135-150.

الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم. (2011). إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض، العربية للجميع.

الفوزان، محمد بن إبراهيم. (2019). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب معهد اللغويات العربية. مجلة العلوم التربوية. (9). 49-71.

كنسارة، إحسان محمد وعطار، عبد الله إسحاق. (2018). التطبيقات التعليمية الحديثة وتطبيقاتها. جامعة أم القرى.

لال، زكريا يحيى. (2011). التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقليًّا. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، جمال حسين جابر. (2016). مهارة الاستماع: تدريسها وتقويمها. جامعة إفريقيا العالمية.

مدكور، علي أحمد. (2008). تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

مصطفى، جودت صالح. (2005). نظم تقديم المقررات الإلكتروني عبر الشبكات. القاهرة: دار الكتب.

الموسى، عبد الله عبد العزيز، والمبارك، أحمد عبد العزيز. (2005). التعليم الإلكتروني وأسس التطبيقات. الرياض: مؤسسة الشبكات.

الناقة، محمود كامل. (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه. جامعة أم القرى.

الناقة، محمود كامل، فتحي، يونس علي. (1999). المنهاج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم إيسيسكو.

الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.

هداية، إبراهيم الشيخ علي. (2013). إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (24) 13-96.

## Arabic References:

Abdel-Qader, Mahmoud Hilal (2013) A Proposed Program Based on Electronic Stories to Develop Active Listening Skills And Its Impact on the Motivation to Learn Among Low-Achieving Students In the Primary Stage, Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, Issue (41), Part Two.

Abdullah, Omar Al-Siddiq, (2005 AD) Teaching the Skill Of Listening, Giza, the International House for Publishing and Distribution

Abdullah, Omar Al-Siddiq, (2008 AD) Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, 1st Edition, Giza, International House for Publishing and Distribution

Abu Saqaya, Rasha Yahya (2014) The Effectiveness of Concept Maps in Mobile Learning on Educational Technology Students' Achievement and Related Trends. *Journal of the College of Education.* (Issue 9) Part Three. Egypt pp. 247290-.

Al-Dahshan, Jamal Ali, and Younes, Magdy Mohamed (2009) "Mobile Education" A New Formula for Distance Education, Research Presented to the First Knowledgeable Symposium of the Department of Comparative Education and Educational Administration, Egypt: Kafr El-Sheikh University. Faculty of Education.

Al-Duraim, Saad Abdullah (1439 AH), The Effectiveness of a Program Based on Mobile Applications in Developing Language Vocabulary for Learners of Arabic as a Second Language, unpublished PhD thesis, Saudi Arabia, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Institute of Arabic Language Teaching.

Al-Fawzan, Abd al-Rahman Ibrahim (1431 AH), Illuminations For Teachers of Arabic Language For Non-Native Speakers, Riyadh: Arabic for all.

Al-Fawzan, Muhammad bin Ibrahim Al-Fawzan, The Effect of a Proposed Program in Developing Some Listening Skills Among Students of The Institute of Arabic Linguistics, King Saud University, *Journal of Educational Sciences,* Volume 31, Issue 1, 2019.

Ali Osama Zaki Al-Sayed Ali (2016 AD) Teaching Language By Mobile Phone "Towards An Optimal Investment To Employ The Latest Technical Approach In The Context Of Teaching Arabic, 1st edition, Riyadh, King Abdullah bin Abdulaziz International Center for Arabic Language Service.

Ali, Osama Zaki Al-Sayed Ali (2016 AD), Teaching Language By Mobile Phone "Towards An Optimal Investment To Employ The Latest Technical Approach In The Context Of Teaching Arabic, 1st edition, Riyadh, King Bin Abdulaziz International Center for Arabic Language Service."

Al-Mousa, Abdullah Abdulaziz, and Al-

Islamic Educational and Scientific Organization (IPSESCO).

Hawass, Naglaa Youssef (2004 AD), Evaluation of Listening Skills for Fourth Grade Students, Master Thesis, Faculty of Education, Suez Canal University.

Hedayat Ibrahim Sheikh Ali (1433 AH), A Proposed Strategy In Light of the Communicative Approach To Developing the Auditory Comprehension Skills of Students of Arabic Language Who Are Non-Native, *Journal of Humanities and Social Sciences.*

Kansara Ihsan Muhammad Attar, Abdullah Ishaq (2018 AD), Modern Educational Applications and their Applications, Makkah Al-Mukarramah Umm Al-Qura University.

Khamis, Muhammad Attia (2004 AD) Mobile Learning, The Fun of Flexible E-Learning - Anytime, Anywhere, Education Technology. Egypt (Vol. 14) (V2) p.14-.

Lal, Zakaria Yahya (2011 AD), Modern Technology In Educating The Mentally Deprived, Cairo: The World of Books.

Madkour, Ali Ahmed (2008 AD), Teaching Arabic Language Arts: Theory and Application, (first edition) Amman: Dar Al Masirah.

Mostafa, Jawdat Saleh (2005 AD), Systems For Delivering Electronic Courses Over Networks, Cairo, Dar al-Kutub.

Muhammad, Jamal Hussein Jaber, (2016), The Skill of Listening: Teaching And Evaluation, International University of Africa, Institute of Arabic Language

Ramzy, Hani Shafiq (2016 AD), The Effectiveness of an Electronic Content Management System Based on a Mobile Phone In Developing the Skills of Using Technological Innovations among Preparatory School Teachers, *Arab Research Journal In The Fields Of Specific Education.* (First Issue) pp. 47104-.

Salem, Ahmed Mohamed (2006 AD) A Proposed Mubarak, Ahmed Abdulaziz (2005 AD) E-Learning and Applications Foundations, Riyadh, Networking Institution

Al-Naga, Mahmoud Kamel (195 AD), Teaching Arabic to Speakers of Other Languages: Foundations, Interventions, and Teaching Methods (without edition), Makkah Al-Mukarramah Umm Al-Qura University

Al-Omarien, Atef Mufleh, Linguistic Communication and Its Impact on Developing the Listening Skill of Ninth Grade Students In Jordan, *Journal of Educational and Psychological Sciences* Volume 4 Issue 5, 2020 AD

Al-Shanti Muhammad Salih (1996 AD), Linguistic Skills: An Introduction to the Characteristics of the Arabic Language and its Arts, Fourth Edition, Hail, Dar Al-Andalus

Al-Zahrani, Mardi Ghormallah (2007 AD) The Technical Approach To Teaching Arabic, Its Concept, Foundations, Demands And Applications, First Conference on Arabic Language and Literature, International Islamic University in Malaysia (2830-November).

Attia, Mukhtar (1434 AH) Students' Attitudes Of Arabic As A Second Language Towards Mobile Learning And Their Training Need To Use It, *Resala Education and Psychology Journal,* Riyadh, No. 46, 2014.

Bassiouni, Abdel Hamid (2007 AD), E-Learning and Mobile Education (first edition), Cairo, Dar Al-Kutub Al-Ilmia for Publishing and Distribution.

El Naga, Mahmoud Kamel, and Taima Rushdi (2003 AD) Methods of Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Rabat: Publications of the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization ISESCO.

El Naga, Mahmoud Kamel; Younis, Fathi Ali (1999 AD), Guidelines for Teaching Children of Islamic Communities Islamic Education and Arabic Language (612- years old) Rabat,

Strategy to Activate the Mobile Learning Model (M-Learning) In Teaching/Learning French As a Foreign Language in Smart Schools In Light of the Integration of Information And Communication Technology And the Knowledge Economy. *Journal of Studies in University Education* (No. 2) Cairo University Education Development Center at Ain Shams University pp. 199283-

Salem, Ahmed Mohamed (2006 AD) Mobile Learning: A New Vision For Learning Using Wireless Technologies. A working paper presented to the eighteenth scientific conference of the Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods. Egypt: Cairo: pp. 183204-.

Taima, Rushdi Ahmed and Al-Shaabi, Muhammad Alaa Al-Din (2006 AD). Teaching Reading and Literature: Different Strategies For a Diverse Audience. Cairo: Arab Thought House.

Tuaima, Rushdi Ahmed (2004 AD) Teaching Arabic to Non-Native Speakers in Contemporary Society - Modern Trends and their Necessary Applications. Research published in Al-Arabiya Magazine for Non-Native Speakers. Institute of Arabic Language Teaching at the International University of Africa. Volume 1, Number 1, Sudan.

## ثانيًا– المراجع الإنجليزية

Andrew Middletone (2013)Audio Active: Discovering Mobile learner Gatheres from Across the Formal- informal Continuum, Volume 3 issue 2pp31 42.

Haisen Zhang, Wei song (2014) Ronghai hange, Business English Vocabulary learn ing wheth mobile phone A Chinese Student Perspective international journal of computer Assisted language learning and teaching

Kyle Tomson (2012) ipad builder Applications language builder question builder sen tence builder and story builder(ippod and ipad applications), springer sei nce.

Rebecca kraut. (2014) reading in the mobile era A study of mobile reading in developing countries France UNSICO.

Viberg olga and Greenland, ake (2014) mobile assisted language learning a literature review, retrieved from ceur-ws.vol955 papers_8.pdf.

# مفهوم المعرفة المفاهيمية وتعلمها من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات الدارسين في مرحلة الماجستير ومدى انعكاسه على أدائهم التدريسي

# The concept of conceptual knowledge and its learning from the point of view of mathematics teachers studying at the master's level and its reflection on their teaching performance

د. محمد حمد الخزيم
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك، كلية التربية، جامعة حائل

**Dr. Mohammad Hamad alkhuzaim**
Professor of associate mathematics education, Faculty of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 2022/11/01، وقُبل للنشر في 2023/01/01)

**الملخص**

هدف البحث إلى التعرف على وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين ببرنامج الماجستير في جامعة حائل لمفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية الرياضية وإجراءات تعليمها وتعلمها، والكشف عن العلاقة بين مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية والأداء التدريسي، وقد تكونت العينة من (12) معلماً ومعلمة للرياضيات من الملتحقين ببرنامج الماجستير في تخصص طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد استبيانًا لمفهوم وإجراءات تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها. وقد أظهرت نتائج البحث وجود ضعف في فهم معلمي ومعلمات الرياضيات لمفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها، وكذلك ضعف في فهمهم لإجراءات تعليمها وتعلمها، وبيّنت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها وبين أدائهم التدريسي. وقد أوصى الباحث بإعداد دورات تدريبية مكثفة لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتعريفهم بطبيعة المعرفة المفاهيمية لمادة الرياضيات وإجراءات تعليمها وتعلمها، وإدراج مفهوم المعرفة المفاهيمية الرياضية وإجراءات تعليمها وتعلمها داخل مقررات برنامج الماجستير.

**الكلمات المفتاحية:** مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية، الأداء التدريسي، معلمو ومعلمات الرياضيات.

**Abstract**

The current study aimed at investigating the viewpoint of students- teachers specialized in Mathematics in the concept and the procedures of Mathematics Teaching and learning. In addition, it aims to identify the relationship between the concept of teaching/learning of Mathematics and student-teachers' performances in the practicum. The study sample was 35 student-teachers specialized in Mathematics at Education Faculty, Hail University. A descriptive method was utilized. A questionnaire of the concept and procedures of mathematics teaching and learning was designed to achieve the objective of the study. The study has revealed that there is a lack of the student-teachers' understanding of the concept and procedures of teaching and learning mathematics. Moreover, the study revealed that there is no significant relationship between understanding mathematics' teaching and learning concept and performances in the practicum. The researcher, therefore, recommended that training courses should be conducted to the student-teachers in order to help them understand the methods of teaching and learning mathematics, And the inclusion of the concept of mathematical conceptual knowledge and the procedures for teaching and learning it within the courses of the master's program.

**Keywords:** Concept of Mathematics Teaching and Learning, Teaching practices, Practicum.

## مقدمة البحث:

حظيت عملية إعداد المعلم على اهتمام الكثير من المهتمين في الميدان التربوي، حيث أجريت –ولا تزال– العديد من الدراسات حول هذه العملية في جميع بلدان العالم؛ بغية تحسين أدائه ورفع كفاءته، بما يعينه على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

لذا تُعدُّ عملية إعداد المعلم الكفء وتأهيله من أولويات المؤسسات المعنية بإعداده وتأهيله؛ انطلاقًا من مبدأ: أن المعلم أساس العملية التربوية والتعليمية، ويتوقف عليه نجاحها وبلوغها غاياتها المنشودة، وتقع على عاتقه مسؤولية تربية النشء الصالح الذي يعمل على بناء المجتمع، وهذا يعني أنه ينبغي أن يُعد إعداداً أكاديمياً وتربوياً ومهنياً وثقافياً واجتماعياً؛ ليتمكن من أداء دوره المهني بنجاح (عبد الرب، 2017: 205).

ومن هذا المنطلق، تهتم جميع الدول –المتقدمة منها والنامية– بقضية إعداد المعلم، وتعقد من أجلها اللقاءات والمؤتمرات العلمية؛ ولعل آخرها على المستوى الوطني، اللقاء الثالث لعمداء كليات التربية في جامعات المملكة العربية السعودية، الذي عقد في رحاب جامعة القصيم في تاريخ 1434/6/27.

كما أن الدول ذات التحصيل الأكاديمي الأعلى في المقاييس الدولية مثل: مقياس البرنامج الدولي لتقييم الطالب (The program for International Student Assessment PISA)، ومقياس الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات Third International Math and Science Study TIMSS)، تركز على تنمية خبرة المعلمين قبل دخولهم مهنة التعليم وخلال فترة عملهم فيها (الخطيب، 2013).

وتمثل التربيةُ الميدانية المنظومةَ الفرعية ضمن المنظومة الكلية لإعداد المعلمين في كليات التربية، وتعرف بأنها: موقف يصمم للتدريب على ممارسة مهنة التعليم في سياق يقرّب الواقع ويمارس الطالب المعلم فيه التعلم بالعمل، كما أنها تقود الطلاب المعلمين لأن يروا ويفكروا ويعملوا (Darrell, Morris, 2011)

ويُعدُّ برنامج التربية العملية أو الميدانية من أهم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، فالتربية الميدانية تمثل العمود الفقري لبرامج إعداد المعلم في الكليات المتخصصة، والأساس في إعداد وتأهيل المعلمين، وبدونها لا يمكن لكل من الجوانب الأكاديمية والتربوية النظرية أن تحقق النجاح في إعداد المعلم الكفء؛ فهي تتيح الفرصة للطالب المعلم في التعرف على المواقف التعليمية الحقيقية، وترجمة المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية والنفسية –التي سبق له تعلمها خلال مرحلة إعداده– إلى ممارسات في الموقف الصفّي، كما تُهيئه للانتقال من دور الطالب إلى دور المعلم، وتخلق لديه الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس (عبد الرب، 2017: 205).

ونتيجة للانتقادات التي وُجهت لمؤسسات إعداد المعلمين في الدول العربية؛ نظراً لتدني جودة أداء المعلمين وكفاياتهم أكاديمياً ومهنياً، فقد أجرت هذه الدول جملة من الإصلاحات في برنامج إعداد المعلم بشكل عام وبرنامج التربية الميدانية بشكل خاص، كما أُنجزت الكثير من الدراسات التي هدفت إلى معرفة مشكلات التربية الميدانية وتقويم برنامجها، ومن بينها دراسة كل من (العبادي والغيشان، 2013؛ الأهدل، 2005) التي أوصتا بضرورة التركيز على المهارات التدريسية عند إعداد المعلم، والموازنة بين الجوانب النظرية (المقررات التخصصية والتربوية) والجوانب التطبيقية المهنية (التدرب على التدريس والمهارات التدريسية) في برامج الإعداد.

وعلى الرغم من أهمية إكساب الطالب المعلم للمهارات التدريسية، إلا أنه لا يمكن إغفال أهمية اكتسابه للجوانب النظرية (الأكاديمية والتربوية) وإلمامه بها؛ حيث لا يمكن للمعلم أن يحقق مستوىً عالياً في الأداء التدريسي دون تتكون لديه مفاهيم ومعتقدات نحو التدريس أو الإلمام بها. لذا، فإن التربية الميدانية لا تهدف إلى التحقق من أهلية المتدرب أو اختبار قدراته وتقييمها فحسب، بل تهدف –أيضاً– إلى تنمية فهمه ومعتقداته لكيفية التدريس. وقد أكدت على ذلك دراسة كيث (Keith, 2000) التي هدفت إلى لتعرف على مدى إسهام برنامج التربية الميدانية في فهم الطلبة لعملية التدريس، حيث طبقت الدراسة على عينة من طلبة التربية الميدانية في جامعة لندن، واستخدمت المقابلة لجمع البيانات، وبينت نتائج الدراسة أن برنامج التربية الميدانية قد أسهم في إكساب الطلبة المعلمين الفهم العميق للتدريس.

فعملية إعداد المعلم في كليات التربية لا تقتصر على تنمية معارف المعلمين ومهاراتهم التي تتطلبها مهامهم الوظيفية؛ فالفهم التكاملي بين تكوين المعلم وتدريبه يتطلب في البداية التركيز على تنمية مدركاته نحو مكونات الميدان التربوي (إبراهيم، 2003: 25).

في ضوء ما سبق، يتبين أن معتقدات ومفهوم الطالب المعلم في شعبة الرياضيات يتشكل من خلال الخبرات التعليمية للرياضيات التي يتعلمها خلال فترة إعداده، والتي قد ترتبط بمستوى الأداء التدريسي لديه، وهذا ما بينته دراسة نوح (1992: 117) التي أشارت إلى أن طالب شعبة الرياضيات، عند قيامه بالتدريس في فترة التربية الميدانية، يحمل معه إلى الفصل مجموعة من الأفكار والمعلومات حول طبيعة الرياضيات وعمليه تعلمها وتدريسها، وبالتالي فإن هذا اللون من المعرفة يشكل نمط معتقداته الذي يؤثر بصورة أو بأخرى على أسلوب إدراكه للمعرفة الرياضية من جانب، ويؤثر على ممارسته لعملية تدريس الرياضيات من جانب آخر.

وفي ضوء هذه المضامين، تلعب المتغيرات الانفعالية مثل: المدركات، والمعتقدات، والاتجاهات، نحو الرياضيات دوراً مؤثراً في ممارسات المعلمين التدريسية ؛مما يساعد على فهم آليات

تعلم الطلبة وإستراتيجياته (Wagner et al., 1999: 1)، وبناءً عليه: تمثل دراسة هذه المتغيرات مدخلاً لتطوير ممارسات التدريس وتعظيم مخرجاتها، وفي ذلك يرى بيكونين (Pehkonen, 1999: 389) أن إحداث التغييرات المطلوبة في عمليتي تعليم الرياضيات وتعلمها يبدأ من طبيعة النظرة التي يحملها المعلمون نحو الرياضيات بدءاً من المراحل الدراسية الأولى وانتهاءً ببرامج إعدادهم المهني، وعليه فقد أخذت دراسة معتقدات المعلمين ومدركاتهم بكونها عوامل مؤثرة في إجراءات التعليم والتعلم حيزاً بارزاً في أدبيات تربية الرياضيات .(Philippou & Christou, 1998: 189)

وتؤثر معتقدات الطلبة المعلمين وتتأثر بالمعرفة المهنية والتربوية التي يتلقونها أثناء التحاقهم ببرامجهم التعليمية، فالمعارف والمهارات التي يكتسبونها تنظم وفق الفهم القيمي للمدركات التي يحملونها نحو سلوكهم التدريسي (Turnuklu & Yesildere, 2007: 3)؛ مما يشير إلى أهمية التكوين المهني والتخصصي في تشكيل معتقدات المعلمين نحو أدوارهم الوظيفية.

كما أنه في مرحلة الممارسة المهنية تتأثر معتقدات المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها بمجموعة من العوامل التي من أهمها: الخبرات السابقة لديهم في تعلم الرياضيات، التدريس الصفي، تفاعل الأقران، الاقتناع بنتائج البحوث في مجال تربية الرياضيات، استخدام الرياضيات في مواقف حياتية متعددة، برامج تعليم المعلمين، إضافة إلى العوامل الاجتماعية المتعلقة بالجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية السائدة في البيئة الاجتماعية (Barkatsas & Malone, 2005: 75).

ويرى لفن ووادماني (Levin & Wadmany, 2006: 157) أن المعتقدات الشخصية التي يحملها المعلمون تؤثر بقوة فيما يتعلمونه من خطط الإصلاح وبرامج التطور المهني، وتؤثر كذلك على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج وممارسات التدريس.

وتوصلت دراسة لي (Li, 1999: 64 -65) إلى تصميم نموذج يوضح العلاقة بين معتقدات المعلم وجنسه مع متغيرات أخرى كسلوك المعلم، وسلوك الطلبة، ومعتقداتهم، وتحصيلهم. ويشير ريان (2010: 723) إلى أن نموذج (لي) يظهر بأن معتقدات المعلمين تتأثر بسلوكياتهم التدريسية، وكذلك بمعتقدات طلبتهم وسلوكياتهم وتحصيلهم، وعلى الجانب الآخر فإن سلوكيات المعلمين بما تتضمنه من تفاعلهم مع الطالب ربما تعزز هذه المعتقدات أو تغيرها، كما أن معتقدات المعلمين تؤثر على سلوكيات الطلبة ومعتقداتهم وبشكل نهائي على تحصيلهم. وهذا ما أكدت عليه دراسة كارتر ونورود (Carter & Norwood, 1997) التي توصلت إلى وجود علاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم وبين معتقدات طلبتهم نحو الرياضيات.

ولهذا تُعدُّ معتقدات الطالب المعلم أحد المحاور المهمة في البحث العلمي، ومن أفضل المؤشرات على صناعة القرار في حياة الفرد، وتقوم بدور مهم في توجيه مدركاته وسلوكه، فنجاحه أو فشله تربوياً مرتبط بما يعتقده عن نفسه، كما أن معتقدات المعلم نحو الرياضيات تعمل بوصفها مصفاة لأفكاره الرياضية والتربوية عندما يرغب بنقلها إلى عالم التدريس الحقيقي الفعلي، فالمعتقدات الرياضية الفردية تشكل نسق ضبط وتعديل للبناء المعرفي الرياضي، فالحصول على معلومات حول هذا النسق ووظيفته على قدر من الأهمية، ويقود إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، ونستطيع بعدها فهم محددات تعليم الرياضيات داخل الصف، فالتركيز على الطرق والأشياء التي يعتقد بها المعلمون سيزيد من فهم سلوكهم بشكل أفضل، ويساعد على تحسين إعدادهم المهني وممارساتهم الصفية (السر، 2006: 56).

وفي ضوء ما سبق، فإن المعتقدات نحو الرياضيات تؤدي دوراً مؤثراً في الممارسات الصفية، فخلال اثني عشر عاماً قضاها معلم الرياضيات من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث الثانوي، إضافة إلى السنوات الأربع التي قضاها أثناء إعداده أكاديمياً في برنامج الرياضيات بكلية التربية، قد تكونت لديه صورة )بوعي أو بلا وعي( حول ماذا يعني تعليم الرياضيات وتعلمها، فتكونت معتقداته من خلال دراسته وما تداخلت لديه من أفكار خلال عمليات التعلم (Anderson et. al., 2005: 70) في (عشوش، 2015: 8).

واستجابة لتطوير حركة الرياضيات؛ فإن البحوث المهتمة ببنية معتقدات المعلمين تجاه الموضوعات التي يدرسها المعلمون، قد زادت في العقدين الأخيرين، لذا فإن دراسة مفهوم أو معتقدات معلم الرياضيات نحو تدريس الرياضيات أمر مهم؛ حيث إن ممارسة المعلم لتدريس الرياضيات تعتمد على المحتويات العقلية لديه والتي تتضمن كلاً من معرفة الرياضيات والمعتقدات المتصلة بها وبتدريسها، لذا وجد الباحث حاجة لإجراء بحثه لمعرفة مفهوم تعليم الرياضيات لدى طلاب الرياضيات في كلية التربية بجامعة حائل ومدى انعكاسه على أدائهم في التربية الميدانية.

## مشكلة البحث:

نظراً للمكانة المهمة التي تمثلها مادة الرياضيات بين المواد الدراسية الأخرى، فإنها تعد إحدى المواد التي تخاطب عقل الطالب وتنمي فيه الاكتشاف وحل المشكلات والقدرة على التعامل المنطقي مع ما حوله، كما أنها مادة تعتمد على الفهم والتطبيق أكثر من الحفظ والتذكر.

وتتبلور مشكلة البحث الحالي في انخفاض مستوى فهم الطلاب المعلمين في قسم الرياضيات لتعليم الرياضيات، الأمر الذي يؤدي –بوصفه أحد الأسباب– إلى انخفاض في مستوى الأداء التدريسي لهؤلاء الطلاب المعلمين، وأكدت على ذلك دراسة عبد الرب (2017) التي أشارت إلى وجود قصور في الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين، كما أكدت العديد من الدراسات على تدني

المعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات على المستوى الوطني والإقليمي كدراسة المطرب (2015)، ودراسة سعيد (2016)، ودراسة بركات (2018)، ودراسة الحربي (2018)، ودراسة قطيش (2019)، ودراسة الخولاني (2022)، ولكون الباحث مشرفا على طلاب مرحلة الماجستير ويقوم بتدريس عدد من المقررات لطلاب الدبلوم التربوي وبرنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات بجامعة حائل؛ فقد لاحظ تدنيا ملحوظا في استخدام هؤلاء الطلبة للمفاهيم الرياضية وفي توظيفهم لهذه المفاهيم، الأمر الذي حدا بالباحث لمعرفة مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى معلمي الرياضيات الملتحقين ببرنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل ، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث في محاولتها الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج الماجستير في جامعة حائل ومدى انعكاسه على أدائهم التدريسي؟

**ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:**

1. ما مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل؟
2. ما هي الإجراءات المتبعة في تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل؟
3. ما مدى انعكاس مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل على أدائهم التدريسي؟

## أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى المساهمة في تطوير أداء معلمي الرياضيات من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية الرياضية.
2. التعرف على الإجراءات المتبعة في تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها.
3. التعرف على مستوى إلمام معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل بمفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية وإجراءات تعليمها وتعلمها.
4. الكشف عن مدى انعكاس مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل على أدائهم التدريسي.

## أهمية البحث:

تتبين أهمية هذا البحث في الآتي:

1. المساهمة في بناء أداة لتعلم المعرفة المفاهيمية لدى المعلمين من أجل حل المشكلات المؤثرة على المفاهيم، وإجراءات المعلم داخل غرفة الصف.
2. يوجه أنظار أعضاء هيئة التدريس في تخصص الرياضيات إلى أهمية تنمية المعرفة المفاهيمية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتصبح هذه المفاهيم جزءاً من ممارساتهم الصفية في أدائهم التدريسي.
3. قد يفيد المشرفين التربويين في توجيه المعلمين والمعلمات نحو تصويب المفاهيم الخاطئة حول إجراءات تعليم الرياضيات وتعلمها.
4. قد تسهم نتائج هذا البحث في توجيه انتباه المهتمين ببرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة عن مستوى الأداء الفعلي في تعليم المعرفة المفاهيمية.

## حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: وتتمثل في معلمي ومعلمات الرياضيات من طلبة الماجستير في تخصص طرق تدريس الرياضيات بكلية التربية جامعة حائل.
- الحدود الزمنية: أجري هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي للعام 1442-1443.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في كلية التربية جامعة حائل.

## مصطلحات البحث:

يشتمل البحث على المصطلحات الآتية:

**مفهوم المعرفة المفاهيمية:**

**المعرفة المفاهيمية:** هي معرفة العلاقات الأساسية والهيكلية بين المفاهيم والعمليات الرياضية والقدرة على ربط هذه العلاقات بمفاهيم أخرى وإعطاء معنى لها (بركات، 2018: 8).

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها قدرة طلبة برنامج الماجستير

في تخصص الرياضيات بكلية التربية جامعة حائل، على معرفة العلاقات الأساسية والهيكلية بين العمليات الرياضية والقدرة على ربط هذه العلاقات بالمفاهيم الأخرى وإعطاء الإجراءات الرياضية معنى صحيحا يعبر عن فهمهم لهذه الإجراءات.

**مفهوم تعليم الرياضيات:** يعرفه ساهين وآخرون (Sahin, et, al., 2002: 373) بأنه: «أفكار المعلمين وتفسيراتهم لأعمالهم المتضمنة مشاعرهم، واتجاهاتهم، وخبراتهم، وقراراتهم ووجهات نظرهم التي أخذت قبولاً لديهم من حيث صحتها حول موضوع معين».

ويعرف -إجرائياً- بأنه: مجموعة الأفكار والآراء التي تشكلت لدى طلبة برنامج الماجستير في تخصص الرياضيات بكلية التربية جامعة حائل، خلال فترة إعدادهم أكاديمياً نحو تدريس الرياضيات، والتي تُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على الأداة المعدة لهذا الغرض.

**التربية الميدانية: وهي:** العملية التي يتم من خلالها تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على التدريس في مدارس التعليم العام، وتطبيق ما تعلموه في مواقف تدريسية حقيقية، وإتاحة الفرصة أمامهم لفهم النطاق الكامل لدور المعلمين من خلال التدريس الفعلي تحت إشراف مشرف متخصص (Tuli & File, 2009: 107).

وتعرف -إجرائياً- بأنها إحدى مقررات الإعداد التربوي والمهني في برامج إعداد المعلمين بكلية التربية جامعة حائل التي تتيح الفرصة لطلبة الدبلوم التربوي في تخصص الرياضيات في المستوى الأخير بالتطبيق الفعلي للتدريس في مدارس التعليم العام تحت إشراف أساتذة من الكلية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### مفهوم المعتقدات:

عرف بورج (Borg, 2001: 186) فهم المعلمين ومعتقداتهم بأنها: «مفاهيم الفرد الذاتية ذات الصلة بتعليم الأفراد»، كما أن هذه المعتقدات تؤثر في تصوراتهم وأحكامهم التي بدورها تؤثر في سلوكهم داخل الصف وفي العملية التعليمية، وأن فهم بنية تلك المعتقدات ضروري لتحسين أداء المعلمين المهني وممارساتهم التدريسية.

كما عرف بريان (Bryan, 2003) الفهم والمعتقدات بأنها: مُجموعة من التركيبات النفسية التي تتضمن الفهم والفرضيات والتصورات والاقتراحات التي تمثل الحقيقة، والتي تدفع سلوك الفرد وتدعم قراراته وأحكامه.

### معتقدات المعلمين نحو تعليم الرياضيات:

تتكون المعتقدات لدى الفرد عن طريق المعرفة والخبرة، حيث يمر من مرحلة المعرفة إلى مرحلة تكوين معتقدات حدسية حولها، ثم إلى مرحلة بناء التصورات العقلية (نوح، 1992: 118).

ويوضح إيرنست (Ernest) المشار إليه في (الدوسري، 2011: 18-19 ) أن معتقدات معلم الرياضيات تتكون من ثلاثة عناصر رئيسة وهي:

### 1. مفهوم المعلم (أو وجهة نظره) لطبيعة الرياضيات:

يُعبّر مفهوم المعلم لطبيعة الرياضيات عن نمط معتقده المتعلق بطبيعة الرياضيات كبناء موحد. ويبني المعلم مفاهيمه حول هذه الطبيعة من خلال تعلمه للرياضيات أثناء مراحل الدراسة، ومن خلال قراءة واستخدام كتب الرياضيات المدرسية. ويحدد (إيرنست) ثلاثة اتجاهات فلسفية لهذا المفهوم، وهي:

الأول: وهو الاتجاه الأدائي، وينظر إلى الرياضيات بوصفها مجموعة من الحقائق والقواعد والمهارات التي تستخدم لإنجاز بعض الأهداف.

الثاني: وهو الاتجاه المثالي الذي يرى أن الرياضيات بناءٌ موحد من المعرفة الموضوعية.

الثالث: وهو الاتجاه الاجتماعي الذي يعتبر الرياضيات بناءً معرفياً ثقافياً يقوم على حل المشكلات، ويوفر مجالاً واسعاً للابتكار والإبداع.

### 2. مفهوم المعلم (أو وجهة نظره) لطبيعة تدريس الرياضيات:

ويعرف مفهوم المعلمين حول طبيعة تدريس الرياضيات بأنها: مفاهيم لنوعية ومجال أدوار التدريس، وأفعال ونشاطات حجرة الدراسة المتسقة مع تدريس الرياضيات، وطبقاً لأدوار المعلم ونواتج التعلم المرغوب فيها. صنف (إرنست) هذه المعتقدات إلى: المعلم المتمكن من المهارات، والمعلم المفسر (الفهم والمعرفة المتكاملة)، والمعلم الميسر (حل المشكلات).

### 3.مفهوم المعلم (أو وجهة نظره) لعملية تعلم الرياضيات:

يصنف بيسويك (Beswick, 2005) هذه المفاهيم أو المعتقدات إلى ثلاثة معتقدات، هي:

الأول: حل المشكلات، حيث تتجه الممارسات الصفية للمعلمين الذين يتبنون هذه المعتقدات نحو تسهيل تعلم التلاميذ ومنحهم الفرص الكافية لشرح أفكارهم وحلولهم وتنمية حل المشكلات لديهم.

الثاني: يرى المعلمون أنفسهم بكونهم ملقنين للمعرفة وعلى تلاميذهم استقبالها.

الثالث: تتجه ممارساتهم نحو التركيز على إتقان تلاميذهم

للمهارات والتعميمات والإجراءات الرياضية كهدف أساسي أمامهم، ومن خلال الالتزام الصارم بمحتوى المقرر الدراسي.

وفي ضوء التصنيف الثاني تم إعداد مقياس مفهوم تعليم الرياضيات؛ للتعرف على معتقدات أفراد عينة البحث. ومما ينبغي ذكره أن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة المعتقدات، وأصبح التوجه نحو دراسة فهم ومعتقدات الطلبة المعلمين نحو التدريس أمراً حيوياً يزيد من فهمنا لسلوكه، ومن هذه الدراسات:

دراسة باركاتساس ومالون (Barkatsas & Malone 2005,) التي هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي الرياضيات نحو طبيعة الرياضيات وتعلمها وتعليمها، بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين تلك المعتقدات وممارساتهم التدريسية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (465) معلماً ومعلمة في مرحلة التعليم الثانوي باليونان، وقد استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات المعلمين ترتبط بشكل قوي بالرؤية المعاصرة نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، كما توصلت إلى أن معتقدات المعلمين تؤثر على ممارساتهم الصفية، وأن معتقداتهم بشكل عام تتشكل في مراحل مبكرة من الدراسة، في حين أن المعتقدات المتعلقة بتعليم الرياضيات تتشكل أثناء التحاقهم بالجامعة.

أما دراسة السر (2006) فقد هدفت إلى معرفة معتقدات طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى حول الرياضيات، ومعرفة دلالة العلاقة بين هذه المعتقدات والأداء التدريسي، ولتحقيق هذه الأهداف طبق الباحث مقياساً حول طبيعة الرياضيات وتعليمها وتعلمها على عينة مؤلفة من (87) طالباً وطالبة من طلاب الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى، وأظهرت نتائج الدراسة أن (56,3 %) لديهم نظرة أدائية حول الرياضيات، وأن (62,1 %) منهم يعتقدون بالنظرة الطبيعية والتجريبية للرياضيات، كما أن (54 %) يعتقدون بالنظرة المثالية للرياضيات، ويعتقد (68.2 %) بالنظرة الاجتماعية للرياضيات، بينما (89.6 %) لديهم نظرة مختلطة، ويعتقد (93.1 %) منهم بالتعلم التشاركي، وأن (9,83 %) لديهم معتقدات القيم التربوية للرياضيات، وكذلك يعتقد (56,3 %) منهم بكفاءتهم الذاتية في الرياضيات، وأن جميع الطلبة يعتقدون بالنظرة البنائية لتعليم الرياضيات، كما بيّنت النتائج عدم وجود علاقة بين الأداء التدريسي والمعتقدات حول الرياضيات.

كما أجرى ياتس (Yates, 2007) دراسة التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين معتقدات معلمي الرياضيات نحو الرياضيات وتعلمها وتعليمها وبين ممارساتهم التدريسية لها، وشارك في الدراسة (127) معلماً ومعلمة ممن يدرّسون الرياضيات في المرحلة الأساسية في إحدى المدن الأسترالية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين معتقدات المعلمين نحو الرياضيات وبين ممارساتهم التدريسية.

وهدفت دراسة بوز (Boz, 2008) إلى التعرف على معتقدات الطلاب معلمي الرياضيات حول تدريس الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس المعتقدات على عينة مكونة من (46) طالباً من طلاب الملتحقين بتخصص الرياضيات في تركيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن معتقدات المعلمين غير تقليدية حول تدريس الرياضيات.

كما سعت دراسة ريان (2010) إلى التعرف على معتقدات الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، وقد تم تطبيق مقياس معتقدات تعلم الرياضيات وتعليمها الذي طوره بيسويك (Beswick, 2005) على عينة بلغت (161) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصصي التربية الابتدائية والرياضيات تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها تتفق –بشكل عام– مع التوجهات الحديثة.

بينما استهدفت دراسة المطرب (2015) تقصي المعرفة الرياضية والإجرائية لدى معلمي الرياضيات للتلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية في منطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام مقياس المعرفة الرياضية على عينة بلغت 63 معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات للتلاميذ الصم وأظهرت الدراسة عدم امتلاك العديد من المعلمين العمق الكافي من المعرفة الرياضية التي تمكنهم من تجسيد وتمثيل المعرفة الرياضية الأساسية.

بينما هدفت دراسة سعيد (2016) إلى تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى الطلاب المعلمين باستخدام النمذجة الرياضية، وقام الباحث بإعداد اختبار في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية وحل المشكلات الهندسية وقام بالتطبيق على 30 طالبا من طلاب كليتي التربية والعلوم جامعة عمر المختار بلغ عددهم 30 طالبا وتوصل إلى وجود تدن كبير في مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية والقدرة على حل المشكلات لدى العينة الاستطلاعية ووجود تحسن فيها لدى العينة التجريبية.

وقام الحربي (2018) بدراسة استهدفت قياس مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة أم القرى، وأعد الباحث اختبارا لقياس المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى عينة من طلبة قسم الرياضيات بجامعة أم القرى بلغت 216 طالبا وطالبة، وبعد تطبيقه توصل على ضعف مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى الطلبة عينة الدراسة، وأوصى بضرورة الاهتمام بتطوير برامج قسم الرياضيات بجامعة أم القرى بحيث تسهم في تنمية المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية لدى الطلاب.

وأكدت دراسة بركات (2018) على وجود تدن في مستوى المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية للكسور والعمليات عليها لدى معلمي المرحلة الأساسية في غزة حيث قامت الباحثة بتطبيق اختبار المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية على عينة بلغت 239 معلما ومعلمة من مديريات قطاع غزة وقد توصلت إلى أن العينة تمتلك 50 % من المعرفة المفاهيمية و70 % من المعرفة الإجرائية وأوصت بضرورة تطوير المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى المعلمين.

وتوصلت دراسة قطيش (2019) إلى أن مستوى المعرفة المفاهيمية والأكاديمية في الرياضيات لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالأردن متدن بدرجة كبيرة جدا حيث قامت بتطبيق اختبار في المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية على 100 معلمة من مديرية تربية لواء الجامعة واختبار في التفكير الرياضي وتوصلت إلى هذه النتيجة ووجدت وجود علاقة طردية بين مستوى المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية وبين التفكير الرياضي لدى عينة الدراسة.

وفي نفس الاتجاه أكدت دراسة الخولاني (2022) وجود ضعف في مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى الطلاب بكليتي التربية والعلوم بجامعة إب بالجمهورية اليمنية حيث طبقت الدراسة اختبارا في المعرفة والمفاهيمية والإجرائية على عينة بلغت 75طالبا من المستوى الرابع بقسم الرياضيات في كليتي التربية والعلوم وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح طلبة كلية التربية وأوصى بضرورة تزويد المقررات والأساتذة بإستراتيجيات تدريسية تنمي لديهم المعرفة المفاهيمية والإجرائية.

## منهجية البحث وإجراءاته:

لتحقيق أهداف البحث استخدام الباحث المنهج الوصفي الذي يعد أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك عن طريق وصف الظاهرة وصفا كمياً ومنظماً.

## مجتمع البحث وعينته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات من الطلبة الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل للفصل الأول من العام الدراسي 1443/1442، وعددهم (21) معلماً ومعلمة، وتم تطبيق إجراءات الدراسة وأدواتها على المجتمع نفسه، حيث تكونت عينة الدراسة من المجتمع نفسه البالغ عددهم (21) طالباً وطالبة.

العينة الاستطلاعية: قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من معلمي الرياضيات الملتحقين ببرامج الماجستير الأخرى بالكلية وقد بلغ عددها (28) معلماً؛ وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

## أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، فقد أعد الباحث أداة الاستبانة؛ للتعرف على مفهوم تعليم الرياضيات لدى عينة الدراسة، كما استعان الباحث بتقديرات أفراد عينة الدراسة في الأداء الوظيفي للفصل الدراسي الثاني من العام الحالي 1442/1441، وقد اتبع في إعداد الأداة الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الأداة: ويتمثل في قياس مفهوم تعليم الرياضيات لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين ببرنامج الماجستير في تخصص طرق تدريس الرياضيات كلية التربية جامعة حائل.
2. بناء الأداة في صورتها الأولية: للتعرف على مفهوم تعليم الرياضيات لدى عينة الدراسة؛ فقد تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة، وفي ضوئها تم كتابة فقرات الاستبانة التي تكونت من جزأين؛ الأول: وتكون من أربع فقرات؛ للتعرف على مفهوم تعليم الرياضيات، والجزء الثاني للتعرف على إجراءات تعليم وتعلم الرياضيات والمعرفة الرياضيات المتكونة نتيجة تلك الإجراءات، وقد تكوّن من أربعة مجالات بإجمالي (24) فقرة، يمثل المجال الأول إجراءات تكوين المفهوم الرياضي وتعلمه، وتكون من ثمان فقرات، أما الثاني فيمثل إجراءات تكوين وتعلم التعميم الرياضي، وتكون من سبع فقرات، ويمثل الثالث إجراءات تكوين وتعلم المهارة الرياضية، وتكوّن من أربع فقرات، وأخيراً المجال الرابع الذي يمثل إجراءات تكوين وتعلم المسألة الرياضية، وتكون من خمس فقرات.

3. **صدق الأداة:**

- **الصدق الظاهري:** للتعرف على صدق الأداة الظاهري تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ للتأكد من صلاحية فقراتها ومناسبتها وصلاحيتها، وتم الأخذ بملاحظاتهم وآرائهم، بحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها.
- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة المجالات والدرجة الكلية للاستبانة؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من معلمي الرياضيات من خارج عينة الدراسة، وهم الطلاب الملتحقون ببرامج الماجستير الأخرى، وبلغ عددهم (28) معلماً، كما موضح في الجدول رقم (1) الآتي:

جدول (1): صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة)

| المهارة الرئيسية | عدد المهارات الفرعية | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| تكوين المفهوم الرياضي | 8 | **0.58 | 0.020 |
| استنتاج التعميم الرياضي | 7 | **0.64 | 0.010 |
| إتقان المهارة الرياضية | 4 | **0.52 | 0.04 |
| حل المسألة الرياضية | 5 | **0.58 | 0.024 |

**دال عند مستوى 0,01

يتبيّن من الجدول رقم (1) أن معامل الارتباط دال إحصائيًا بين درجة المجال والدرجة الكلية للاستبانة، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

**ثبات الأداة:** للتعرف على الثبات للاستبانة، تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) على درجات العينة الاستطلاعية المكونة من (28) معلماً من معلمي الرياضيات من خارج عينة الدراسة الأصلية، وقد بلغ ثبات الاستبانة (0.70) وهي قيمة مناسبة للثبات.

**الأداة في صورتها النهائية:** بعد التأكد من صلاحية الأداة وحساب صدقها وثباتها، أصبحت جاهزة للتطبيق، وتكونت من (28) فقرة مقسمة إلى جزأين، وكانت الاستجابة على الفقرات وفق مقياس (ليكرت) الثلاثي، وهي:

**أوافق:** يعني هذا أن المعرفة الرياضية وإجراءات تعليمها وتعلمها هي أحد مكونات تعليم المعرفة الرياضية التي تمثل مفهوم تعليم الرياضيات، ويجب الالتزام به. وتعطى ثلاث درجات.

**لا أدري:** وهذا يعني أن المعرفة الرياضية وإجراءات تعليمها وتعلمها لا تستطيع إبداء الرأي بصدده. وتعطى درجتان.

**لا أوافق:** وهذا يعني أن المعرفة الرياضية وإجراءات تعليمها وتعلمها ليست أحد مكونات تعليم المعرفة الرياضية التي تمثل مفهوم تعليم الرياضيات. وتعطى درجة واحدة.

ولأغراض تفسير النتائج والحكم على درجة رأي العينة في ضوء المحك الآتي:

1-1.66 درجة الرأي ضعيفة.

1.67-2.33 درجة الرأي متوسطة.

2.34-3 درجة الرأي قوية.

## إجراءات تطبيق البحث:

اتبع البحث في تطبيقه الخطوات الآتية:

- تطبيق استبانة مفهوم تعليم وتعلم الرياضيات على عينة البحث التي تتمثل في معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل للعام الدراسي 1442-1443.
- تسجيل درجات وتقديرات معلمي ومعلمات الرياضيات للأداء الوظيفي للعام 1441-1442.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- استخدم البحث برنامج الإحصاء (SPSS) لحساب كل من: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية- معامل ارتباط سيبرمان – معامل ألفا كرونباخ.

## نتائج البحث ومناقشتها:

**1. للإجابة عن السؤال الأول** الذي ينص على: ما مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل.؟

فقد تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة، كما هو موضح في الجدول رقم (2) الآتي:

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد العينة ونظرتهم لمفهوم تعليم وتعلم الرياضيات

| العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| تكوين المفهوم الرياضي | 1.60 | 0.74 | ضعيفة | 3 |
| استنتاج التعميم الرياضي | 2.00 | 1.13 | متوسطة | 1 |
| إتقان المهارة الرياضية | 1.67 | 0.62 | متوسطة | 2 |
| حل المسألة الرياضية | 1.60 | 0.63 | ضعيفة | 4 |

يتضح من الجدول رقم (2) أن وجهة نظر أفراد عينة البحث لمفهوم تعليم الرياضيات بشكل عام كانت ضعيفة، حيث بلغ مدى المتوسط الحسابي (1.60 - 2)، وقد أظهرت النتائج أن وجهة نظرهم لتعليم الرياضيات وتعلمها حول (استنتاج التعميم الرياضي) قد جاءت في المرتبة الأولى، وقد حصلت على متوسط حسابي (2)، بدرجة متوسطة، ثم جاءت في المرتبة الثانية عبارة (إتقان المهارة الرياضية) وحصلت على متوسط حسابي (1.67)، وبدرجة متوسطة، بينما جاءت عبارة (تكوين المفهوم الرياضي) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط (1.60)، وبدرجة ضعيفة، أما عبارة (المسائل الرياضية)، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وحصلت على متوسط (1.60)، وبدرجة ضعيفة، وهذا يدل أن تعليم الرياضيات وتعلمها من وجهة نظرهم لا يعطي تكوين المفهوم الرياضي اهتماماً كبيراً، وقصور وجهة نظرهم حول مفهوم تعليم الرياضيات وتعلمها، وإهمالهم المفاهيم التي تمثل اللبنة الأولى والأساسية للمحتوى الرياضي وتكوين المعرفة الرياضية، فتصورهم واعتقادهم حول تعليم الرياضيات يتمركز حول التعميمات الرياضية المتمثلة في القوانين والنظريات والمعادلات الرياضية ومهارات تطبيقها وإجراء العمليات الرياضية، مع أنها خطوة تالية بعد اكتساب المفاهيم الرياضية، وهذا ما أكدته دراسة (أحمد، 2014) التي أشارت إلى أن المفاهيم الرياضية أحد جوانب التعليم الهامة وينبغي تعليمها قبل أي شيء آخر، ولذا ينبغي أن تنال الاهتمام الأكبر باعتبار أنها المفاهيم الأساسية الأولى لبناء مادة الرياضيات، فالمفاهيم تعدّ أساساً للمعرفة الرياضية، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات ينظرون إلى أن الرياضيات مادة تطبيقية إجرائية لمجموعة الحقائق والقوانين والقواعد والنظريات الرياضية، وأن اكتساب المفهوم يتجسد من خلال ذلك التطبيق، كما يرون –أيضاً– أن الرياضيات عبارة عن مهارات، فعند التطبيق للقوانين والتعميمات الرياضية فإن ذلك لن يحدث إلا من خلال المهارات اللازمة لذلك.

وقد يعود هذا إلى ضعف برامج الإعداد في إكساب المعلمين والمعلمات المعرفة الكافية بطبيعة الرياضيات وطريقة تعليمها وتعلمها.

**2. للإجابة عن السؤال الثاني:** الذي ينص على: ما الإجراءات المتبعة في تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل؟

**أولاً– بالنسبة لتكوين المفهوم الرياضي:** فقد تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، والموضح في الجدول رقم (3) الآتي:

**جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات إجراءات تكوين المفهوم الرياضي**

| نوع المعرفة الرياضية | إجراءات تعليمها وتعلمها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | تكوين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الاتجاه | الترتيب |
| المفهوم الرياضي | 1- تصنيف المفهوم الرياضي من خلال تحديد مجموعة أشمل ينتمي إليها المفهوم | 1.53 | 0.83 | ضعيفة | 2 |
| | 2- تحديد المفهوم الرياضي من خلال تحديد جميع الخصائص أو السمات المميزة للمفهوم | 1.67 | 0.82 | متوسطة | 1 |
| | 3- تحليل المفهوم الرياضي من خلال تحديد مجموعة جزئية واحدة أو أكثر من مجموعة ينتمي إليها المفهوم | 1.40 | 0.74 | ضعيفة | 3 |
| | 4- مقارنة المفهوم الرياضي من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الحالي ومفهوم آخر سبق تعلمه | 1.20 | 0.56 | ضعيفة | 4 |
| | 5- رسم المفهوم الرياضي من خلال رسم شكل توضيحي للمفهوم | 1.00 | 0.00 | ضعيفة | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المفهوم الرياضي | 6- تعريف المفهوم الرياضي من خلال إعطاء المفهوم (اسم المفهوم – المصطلح) تفسيراً وشرحاً لغوياً يوضح معناه | 1.20 | 0.56 | ضعيفة | 4 |
| | 7- تقديم مثال للمفهوم الرياضي من خلال إعطاء مثال أو أكثر على المفهوم، على أن تتوفر في كل مثال جميع خصائص المفهوم | 1.40 | 0.74 | ضعيفة | 3 |
| | 8- إعطاء اللامثال للمفهوم الرياضي من خلال تقديم مثال أو أكثر لا ينتمي للمفهوم | 1.40 | 0.74 | ضعيفة | 3 |

يتضح من الجدول رقم (3) وجهة نظر عينة الدراسة حول إجراءات تكوين المفهوم الرياضي واكتسابه –بشكل عام– قد جاءت ضعيفة؛ فجاء المتوسط الحسابي محصوراً بين (1، 1.67)، حيث حصلت الفقرة (تحديد المفهوم الرياضي من خلال تحديد جميع الخصائص أو السمات المميزة للمفهوم) على المرتبة الأولى، بمتوسط (1.67)، وبدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة (تصنيف المفهوم الرياضي من خلال تحديد مجموعة أشمل ينتمي إليها المفهوم) على المرتبة الثانية، وبمتوسط (1.53)، وبدرجة ضعيفة، أما الفقرات: الثالثة والسابعة والثامنة فقد حصلت على المتوسط نفسه وعلى الترتيب ذاته، وكانت درجة كل منها ضعيفة، وحصلت الفقرة (رسم المفهوم الرياضي من خلال رسم شكل توضيحي للمفهوم) على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (1)، وبدرجة ضعيفة أيضاً، وهذا يدل على أن نظرة أفراد عينة الدراسة إلى إجراءات تكوين المفهوم الرياضي واكتسابه يبدأ من تحديد خصائصه المميزة له؛ فإذا تم التعرف على خصائص المفهوم وتحديدها تبيّن هذا المفهوم وأصبحت عملية اكتسابه سهلة، وخاصة عندما يعرض المفهوم ويقدم من خلال عرض عدد من المفاهيم التي تنتمي إلى ذلك المفهوم، ويرون أن إجراء رسم المفهوم وتقديمه من خلال الرسم التوضيحي له ليست خطوة ذات أهمية قصوى لاكتساب المفهوم الرياضي وتكوينه، وأنه من الممكن أن يكتسب المفهوم بدون رسمه؛ لأن معظم المفاهيم الرياضية مجردة غير قابلة للرسم التوضيحي. إلا أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ومعتقداتهم حول إجراءات تكوين المفهوم ضعيفة، وهذا يدل على قصور في فهمهم ومعتقداتهم نحو تعليم الرياضيات وتعلمها، وقد يعزى هذا القصور إلى ضعف برنامج الإعداد في إكسابهم وتعريفهم طبيعة الرياضيات وإجراءات تعليم المفاهيم الرياضية وكيفية اكتسابها، فهناك طرق تدريسية وتعليمية ونماذج واستراتيجيات لتعليم المفاهيم الرياضية وفق خطوات منظمة ومرتبة، ومن بينها: إستراتيجية (ميرل تينسون)، ونموذج (برونر) لتدريس المفاهيم واكتسابها، وهذا يبيّن أن المعلمين لم يتلقوا تلك الإستراتيجيات في برنامج الإعداد.

**ثانياً– بالنسبة لاستنتاج التعميم الرياضي:** تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، والموضح في الجدول رقم (4) الآتي:

**جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات إجراءات استنتاج التعميم الرياضي**

| نوع المعرفة الرياضية | إجراءات تعليمها وتعلمها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | استنتاج التعميم الرياضي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
| التعميم الرياضي | 1- تهيئة التعميم من خلال مقدمة تمهيدية للتعميم، يتم توجيه انتباه التلاميذ للتعميم، وتوضيح أهميته وإيجاد دافع لديهم لتعلمه | 1.27 | 0.70 | ضعيفة | 5 |
| | 2- صياغة التعميم من خلال تقديم نص التعميم لفظياً أو رمزياً أو لفظياً ورمزياً | 1.27 | 0.46 | ضعيفة | 6 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 3- تفسير التعميم من خلال تقديم توضيح للمصطلحات والمفاهيم والأفكار التي يتضمنها التعميم | 1.60 | 0.91 | ضعيفة | 2 |
| | 4-تبرير التعميم من خلال إعطاء الدليل الذي يؤكد على صحة التعميم، بالأمثلة أو الأشكال والرسومات أو يمكن إثبات صحة التعميم بالبرهان قد يلجأ إلى البحث عن مثال ينقض التعميم | 1.80 | 0.94 | متوسط | 1 |
| **التعميم الرياضي** | 5- تقديم أمثلة للتعميم من خلال إعطاء عدد من الأمثلة على التعميم على أن تكون الأمثلة الأولية واضحة وسهلة ومباشرة تساعد الطلاب على استيعاب التعميم واستخدامه | 1.33 | 0.72 | ضعيفة | 4 |
| | 6-تقديم اللامثال للتعميم من خلال إعطاء أمثلة وحالات لا ينطبق عليها التعميم | 1.47 | 0.83 | ضعيفة | 3 |
| | 7- تطبيق التعميم من خلال عدد من التدريبات والتمارين والمسائل على التعميم واستخدامه في مواقف مختلفة | 1.20 | 0.56 | ضعيفة | 7 |

يتضح من الجدول رقم (4) أن إجراءات استنتاج التعميمات الرياضية واكتسابها من وجهة نظر أفراد عينة البحث بشكل عام قد جاءت ضعيفة، وحصلت على متوسط حسابي محصور بين (1.20؛ 1.80)، فقد جاء في المرتبة الأولى إجراء (تبرير التعميم من خلال إعطاء الدليل الذي يؤكد على صحة التعميم بالأمثلة أو الأشكال والرسومات أو يمكن إثبات صحة التعميم بالبرهان، وقد يلجأ إلى البحث عن مثال ينقض التعميم)، وبمتوسط حسابي (1.80)، وبدرجة متوسطة، يعزى وهذا إلى اعتقادهم أن إثبات التعميم والتأكد من صحته وبرهنته رياضياً هو الخطوة الأولى للتأكد من التعميم؛ حتى يسهل تطبيقه والاطمئنان على صحته وموثوقية نتائجه. وجاء في المرتبة الثانية إجراء (تفسير التعميم من خلال توضيح وتفسير المصطلحات والمفاهيم الرياضية التي يتكون منها التعميم)، بمتوسط (1.60)، وبدرجة ضعيفة؛ لأن وضوح محتوى التعميم يسهل اكتسابه وتطبيقه، وأن بعض المفاهيم والمصطلحات والرموز الغامضة قد تسيء تفسير التعميم وتجعل من تطبيقه نوعاً من الصعوبة. وأما المرتبة الثالثة فقد تمثلت في خطوة (تقديم اللامثال للتعميم من خلال إعطاء حالات لا ينطبق عليها التعميم)، بمتوسط (1.27)، وبدرجة ضعيفة أيضاً، وقد يعود ذلك إلى أن اكتساب التعميم وتطبيقه يتجسد عندما يتم التعرف على الحالات التي لا ينطبق عليها، فإذا تعود الطالب على تطبيق التعميم على الحالات المشابهة فقط؛ فقد يواجه صعوبة في تطبيقه في حالات مختلفة، وجاءت في المرتبة الأخيرة خطوة (تطبيق التعميم الرياضي من خلال عدد من التدريبات والتمارين والمسائل وتطبيقها في مواقف مختلفة)، وبمتوسط حسابي (1.20)، وبدرجة ضعيفة، وهذا شيء طبيعي؛ لأن التدريب والممارسة تكون بعد استنتاج التعميم وإثباته والتأكد من صلاحيته للتطبيق في مواقف مختلفة، والتدرب على التعميم هي خطوة للمران وترسيخ التعميم.

إلا أن وجهة نظر أفراد عينة البحث حول إجراءات استنتاج التعميم الرياضي كانت ضعيفة؛ وقد يعود هذا الضعف إلى وجود قصور في فهمهم ومعتقداتهم لطبيعة المحتوى الرياضي وطريقة تعليمه، وقد يعزى ذلك إلى ضعف وقصور برنامج الإعداد في إكسابهم وتعريفهم لطبيعة الرياضيات وإجراءات تعليم التعميمات الرياضية وكيفية اكتسابها، فهناك طرق تدريسية وتعليمية ونماذج وإستراتيجيات وفق خطوات منظمة ومرتبة لتدريس التعميم الرياضي واكتسابه، وهذا يبيّن أن المعلمين لم يتلقوا تلك الإستراتيجيات في برنامج الإعداد، ومن طرق تدريس التعميمات الرياضية، نذكر: طريقة العرض المباشر، وطريقة الاكتشاف، أي أن لدى أفراد العينة ضعفاً في فهم خطوات تدريس التعميمات الرياضية.

**ثالثاً–بالنسبة لتعليم المهارة الرياضية:** تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، والموضح في الجدول رقم(5) الآتي:

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات إجراءات تعليم المهارة الرياضية

| نوع المعرفة الرياضية | إجراءات تعليمها وتعلمها | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| المهارة الرياضية | 1- تقديم المهارة الرياضية من خلال إعطاء مقدمة تمهيدية عن المهارة، وتوجيه انتباه الطلاب لها من خلال بيان أهميتها وتوضيح الهدف من تعلمها | 1.40 | 0.83 | ضعيفة | 2 |
| | 2- تفسير المهارة الرياضية من خلال توضيح الخوارزمية، وخطوات إجرائها ويكون ذلك بإعطاء الأمثلة المناسبة الكافية على المهارة | 1.33 | 0.72 | ضعيفة | 3 |
| | 3- تبرير المهارة الرياضية من خلال تقديم الأدلة والبراهين على صحة المبادئ التي تعتمد عليها كل خطوة من خطوات الخوارزمية حتى تظهر الخطوات بشكل منظم ومتسلسل | 1.20 | 0.56 | ضعيفة | 4 |
| | 4- التدريب على المهارة الرياضية من خلال عدد من التدريبات والتمارين والمسائل على المهارة حتى يكتسب الطلاب المهارة بشكل جيد | 1.67 | 0.98 | متوسطة | 1 |

يتضح من الجدول رقم (5) وجود ضعف في فهم أفراد عينة البحث بخطوات وإجراءات تعليم وتعلم المهارات الرياضية من وجهة نظرهم، فقد تراوح متوسط فقرات تدريس المهارات الرياضية بين (1.20 – 1.67)، وقد حازت الفقرة (التدريب على المهارة الرياضية من خلال عدد من التدريبات والتمارين والمسائل على المهارة حتى يكتسب الطلاب المهارة بشكل جيد) على المرتبة الأولى، بمتوسط (1.67)، وبدرجة متوسطة، ويمكن عزو ذلك إلى أن اكتساب المهارات الرياضية يتركز بشكل كبير على التدريب والممارسة للمهارة والتكرار والمران للتمرينات المختلفة، والتي من خلالها يسرع اكتساب المهارة الرياضية بسهولة ويسر من وجهة نظرهم، وجاءت فقرة (تقديم المهارة الرياضية من خلال إعطاء مقدمة تمهيدية عن المهارة، وتوجيه انتباه الطلاب لها من خلال بيان أهميتها وتوضيح الهدف من تعلمها) في المرتبة الثانية، وبمتوسط (1.40) وبدرجة ضعيفة؛ لأن إعطاء فكرة حول المهارة المطلوب اكتسابها وتعلمها بمثابة توضيح هدف التعلم للطالب فيعطي للطالب تصوراً مسبقاً للمهارة المراد إتقانها، ويكون لديه الاستعداد والتهيؤ النفسي الكافي لاكتسابها، وجاءت الفقرةُ (تفسير المهارة الرياضية من خلال توضيح الخوارزمية، وخطوات إجرائها ويكون ذلك بإعطاء الأمثلة المناسبة الكافية على المهارة) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط (1.33)، وبدرجة ضعيفة، أما المرتبة الأخيرة فقد حصلت عليها فقرة (تبرير المهارة الرياضية من خلال تقديم الأدلة والبراهين على صحة المبادئ التي تعتمد عليها كل خطوة من خطوات الخوارزمية حتى تظهر الخطوات بشكل منظم ومتسلسل)، وبمتوسط حسابي (1.20)، وبدرجة ضعيفة، وهذا يدل أن تبرير المهارة وتقديم البرهان والإثبات عليها خطوة ليست أكثر أهمية من وجهة نظرهم لاكتساب وإجراء المهارة الرياضية، فمن وجهة نظرهم أن تسلسل خطوات المهارة مهمة، ولكنها ليست ضرورية لاكتساب المهارة، فقد تكتسب المهارة الرياضية بدون التوضيح والتبرير والتسلسل المنطقي والمنظم لخطوات تقديم المهارة.

ويلاحظ من النتيجة السابقة وجود ضعف في فهم أفراد عينة البحث لتعليم واكتساب المهارة الرياضية من خلال خطوات وإجراءات تعليمها من وجهة نظرهم، فكانت رؤيتهم مخالفة للإستراتيجيات المتبعة وفق الأدبيات السابقة المتعلقة بتدريس المهارة الرياضية التي لها خطوات ثابتة تبدأ بتقديم المهارة وتفسيرها، وهذا يدل على قصور في برنامج إعدادهم في إكسابهم

المعرفة المتعلقة بتدريس المهارات الرياضية، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من المطرب (2015)، ودراسة سعيد (2016)، ودراسة بركات (2018)، ودراسة الحربي (2018)، ودراسة قطيش (2019)، ودراسة الخولاني (2022).

**رابعاً: بالنسبة لتعليم حل المسألة الرياضية:** تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، والموضح في الجدول رقم (6) الآتي:

**جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات إجراءات تعليم حل المسألة الرياضية**

| نوع تعليم المعرفة الرياضية | إجراءات تعليمها وتعلمها | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| المسألة الرياضية | 1- قراءة المشكلة، وإعادة صياغتها بلغة الطالب الخاصة مع فهم وإدراك المدلولات الرياضية للألفاظ والرموز الواردة فيها، وتحديد المعطيات والمطلوب واستعمال رموز مناسبة للتعبير عن عناصر المشكلة (المعطيات- المطلوب - الشروط) | 1.33 | 0.72 | ضعيفة | 3 |
| | 2- رسم شكل للمشكلة التي تتطلب رسماً، وتوضيح المعطيات والمطلوب عليه تحديد مدى كفاية المعلومات المعطاة لحل المشكلة | 1.20 | 0.56 | ضعيفة | 4 |
| | 3- وضع خطة لحل المسألة: من خلال الوصول إلى فكرة أو خطة الحل وقد يسبق الوصول إلى فكرة الحل بعض المحاولات الفاشلة | 1.40 | 0.63 | ضعيفة | 2 |
| | 4- تنفيذ الخطة: من خلال عمليات وخوارزميات واضحة، يتم التأكد من أن كل خطوة يقوم بها صحيحة، ويمكن تبريرها أو إثبات صحتها، وأن الحسابات والعمليات صحيحة | 1.80 | 0.94 | متوسطة | 1 |
| | 5- التحقق من صحة الحل: بإعادة النظر في النتيجة التي توصّلوا إليها وفحصها، والتمعّن في الخطوات التي أدت إليها، وبذلك تزداد معلومات الطلاب تركيزاً، وتزداد قدرتهم على حل المشكلات | 1.33 | 0.72 | ضعيفة | 3 |

يتبين من الجدول رقم (6) وجود ضعف في فهم أفراد عينة البحث لإجراءات تعليم المسائل الرياضية وحلها، حيث يرون أن أول خطوة لحل المسألة الرياضية تتمثل في (تنفيذ الخطة: من خلال عمليات وخوارزميات واضحة، يتم التأكد من أن كل خطوة يقوم بها صحيحة، ويمكن تبريرها أو إثبات صحتها، وأن الحسابات والعمليات صحيحة)، فقد حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (1.80)، وبدرجة ضعيفة، وهذا يدل على وجود قصور في فهم أفراد عينة البحث بخطوات حل المسألة الرياضية فقد أهملوا من وجهة نظرهم الخطوة الأولى التي تتمثل بفهم المسألة الرياضية وفقاً لخطوات (بوليا) لحل المسألة الرياضية، ويرون أن أهم خطوة هي تنفيذ الحل دون الاهتمام بفهم المسألة واقتراح خطة الحل، فيعتقدون أن حل المسألة هو الهدف الرئيس فإذا تنفذ الحل فلا داعي لضياع الوقت في بقية الخطوات، وهذا يدل على قصور فهمهم لتلك الخطوات وضعف إدراكهم لأهميتها، وجاءت الفقرة (وضع خطة لحل المسألة من خلال الوصول إلى فكرة أو خطة الحل وقد يسبق الوصول إلى فكرة الحل

بعض المحاولات الفاشلة) في المرتبة الثانية، كما حازت على المرتبة الثالثة خطوة (التحقق من صحة الحل وهذا شيء غير منطقي لأن هذه الخطوة تأتي في نهاية حل المسألة الرياضية)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (رسم شكل للمشكلة التي تتطلب رسماً، وتوضيح المعطيات والمطلوب عليه تحديد مدى كفاية المعلومات المعطاة لحل المشكلة)؛ باعتقادهم أن بعض المسائل الرياضية لا تحتاج إلى رسم توضيحي ليسهل حلها برغم أهمية هذا الإجراء في حل بعض هذه المسائل؛ مما يدل على وجود قصور لدى المعلمين في فهم المسألة الرياضية وخطوات حلها وكيفية إجراءات تعليمها مستقبلاً لطلابهم، وقد يعود هذا القصور في الفهم إلى ضعف اطلاعهم، أو لأنهم لم يتعرضوا لخطوات حل المسألة في مقررات إعداد المعلم.

**3. للإجابة عن السؤال الثالث** الذي ينص على: ما مدى انعكاس مفهوم تعليم المعرفة المفاهيمية وتعلمها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين في برنامج ماجستير طرق تدريس الرياضيات في جامعة حائل على أدائهم التدريسي؟

تم حساب معامل ارتباط (سيبرمان) للتعرف على العلاقة بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة وبين درجاتهم في الأداء التدريسي، كما هو موضح في الجدول رقم (7) الآتي:

**جدول (7) معامل ارتباط سيبرمان للعلاقة بين مفهوم تعليم الرياضيات وتعلمها والممارسات التدريسية**

| المتغيرات | معامل ارتباط سيبرمان | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| العلاقة بين التربية العملية وتعليم المفهوم الرياضي | 0,285 | 0,303 |
| العلاقة بين التربية العملية وتعليم التعميم الرياضي | *0,636 | 0,001 |
| العلاقة بين التربية العملية وتعليم المهارة الرياضية | -0,023 | 0,934 |
| العلاقة بين التربية العملية وتعليم المسألة الرياضية | 0.337 | 0.219 |

يتبيّن من الجدول رقم (7) مدى العلاقة بين إدراك عينة البحث لمفهوم تعليم وتعلم الرياضيات وبين ممارساتهم التدريسية، حيث تبيّن أن معامل الارتباط بين استنتاج التعميم الرياضي وتقديرات الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات قد بلغ (0.636)، عند مستوى دلالة (0.001)، وهذا يدل أن هناك علاقة إيجابية دالة بين وجهة نظر أفراد عينة البحث ومعتقداتهم حول تعليم واستنتاج التعميم الرياضي وبين ممارساتهم التدريسية، بينما كانت العلاقة موجبة وضعيفة وغير دالة إحصائياً بين وجهة نظرهم في كل من تعليم المفهوم الرياضي وتعلمه، وحل المسألة الرياضية، وممارساتهم التدريسية، وكانت العلاقة سلبية بين مفهوم تعليم المهارة الرياضية ودرجات الأداء التدريسي، ويعود وجود علاقة بين معتقدات أفراد عينة البحث ووجهة نظرهم حول تعلم واستنتاج التعميم الرياضي وممارساتهم التدريسية؛ نظراً لاهتمامهم بالتعميم الرياضي وأهميته بالنسبة إليهم واعتبار تعليم الرياضيات من وجهة نظرهم بأنها تطبيق للقوانين والنظريات والمعادلات الرياضيات مما انعكس هذا الفهم على أدائهم التدريسي، ويعزى ضعف العلاقة بين الأبعاد الأخرى من مجالات تعليم وتعلم الرياضيات وبين أدائهم التدريسي؛ إلى أن وجهة نظر أفراد عينة البحث ومعتقداتهم حول تعليم وتعلم الرياضيات ضعيفة؛ لذلك كانت العلاقة ضعيفة مع ممارساتهم التدريسية، ففاقد الشيء لا يعطيه. فضعف معتقداتهم وتصوراتهم نحو تعليم وتعلم الرياضيات لم تنعكس على أدائهم في الممارسات التدريسية، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود مقررات دراسية في برنامج الإعداد تناولت طبيعة الرياضيات وبنيتها المعرفية، وأهمية اكتسابها، وكيفية تعليمها.

وقد يعزى ذلك إلى ضعف طرق تقويم المعلمين والمعلمات حول أدائهم التدريسي، وضعف امتلاك المشرف التربوي مهارات تقويم أدائهم في العملية التدريسية.

## الخلاصة والاستنتاج:

بينت نتائج الدراسة ضعف معلمي ومعلمات الرياضيات الملتحقين ببرنامج الماجستير بكلية التربية في جامعة حائل لطبيعة تعليم وتعلم الرياضيات، وأيضاً وجود ضعف في فهمهم لإجراءات تعليم المفهوم الرياضي، والتعميم الرياضي، والمهارة الرياضية، وحل المسألة الرياضية، وهذا يتفق مع دراسة كل من المطرب (2015)، ودراسة سعيد (2016)، ودراسة بركات (2018)، ودراسة الحربي

(2018)، ودراسة قطيش (2019)، ودراسة الخولاني (2022). كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين فهمهم لإجراءات تعليم الرياضيات وممارستهم التدريسية.

### توصيات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إعداد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بشكل خاص؛ لتعريفهم بطبيعة مادة الرياضيات وطرق تعليمها وتعلمها.
- حث القائمين على برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية على وضع أكثر من مقرر في تعليم وتعلم الرياضيات، وطبيعة المحتوى لهذا المقرر.
- نشر ثقافة الرياضيات من خلال إقامة الندوات العلمية في برامج إعداد معلم الرياضيات.
- الاهتمام بمقررات الإعداد التربوي في تخصص الرياضيات، من خلال تضمينها موضوعات وأنشطة تعزز من فهمهم ومعتقداتهم نحو تعلم الرياضيات وتعليمها.
- ضرورة تنظيم اللقاءات التدريسية وفقاً للرؤية البنائية، بحيث يتم التركيز على أنشطة الطلبة المعلمين ودورهم في بناء معارفهم اعتماداً على خبراتهم السابقة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على معتقداتهم وفهمهم لعمليتي تعليم الرياضيات وتعلمها.
- اعتماد أساليب تقويم تعلم الطلبة على أنشطة فردية وجماعية تعزز من اكتساب المعرفة الرياضية لدى الطلبة المعلمين في تخصص الرياضيات، ويساعد على تنمية فهمهم لتعليمها وتعلمها.

### مقترحات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث الدراسات الآتية:

- مستوى البنية الرياضية لطلاب وطالبات تخصص رياضيات في جامعة حائل.
- مستوى الثقافة الرياضية لدى الطلاب المعلمين والمعلمات في تخصص رياضيات بشكل عام، ومعلمي الرياضيات بشكل خاص.
- معتقدات الطلاب المعلمين والمعلمات في تخصص الرياضيات نحو تعليم وتعلم الرياضيات وعلاقته باتجاههم نحو تدريسها.
- مستوى فهم معلمي ومعلمات الرياضيات لأساليب تعليم وتعلم مكونات المحتوى الرياضي وعلاقته بممارستهم التدريسية لها.

## المراجع

### أولاً– المراجع العربية


إبراهيم، محمد عبد الرزاق. (2003). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمّان: دار الفكر.

أحمد، نجلاء فتحي. (2014). فعالية استخدام الأنشطة اليدوية في إكساب طفل الروضة مفاهيم الاستدلال وبعض المفاهيم الرياضية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة طنطا.

الأهدل، عبد الله عبد الكريم. (2005). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في قسم الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة صنعاء. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*. جامعة صنعاء. (20). 99-126.

بركات، آلاء ناصر. (2018). مستوى المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية للكسور والعمليات عليها لدى معلمي المرحلة الأساسية في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

الحربي، إبراهيم سليم. (2018). مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة أم القرى. *مجلة البحث العلمي في التربية*. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس. 19(15). 327-348.

الخطيب، محمد شحات. (2013). التجارب الدولية في برنامج إعداد المعلم مع التركيز على مكونات إعداد الطالب المعلم. دراسة مقدمة إلى اللقاء الثالث لعمداء كليات التربية. جامعة القصيم. الثلاثاء 1434/6/27هـ.

الخولاني، عبد الرحمن أحمد. (2022). مستوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة إب. *مجلة بحوث ودراسات تربوية*. جامعة تعز. مركز التأهيل والتطوير التربوي. (16). 200-221.

الدوسري، محمد بن شبيب. (2011). مدى اتساق معتقدات معلمي الرياضيات وممارساتهم الصفية حول المسألة الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.

ريان، عادل. (2010). معتقدات الطلبة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها. *مجلة الجامعة الإسلامية*. 18(2). 719–750.

السر، خالد خميس. (2006). معتقدات الطلبة المعلمين تخصص

الرياضيات في جامعة الأقصى حول الرياضيات. *مجلة جامعة الأقصى*. غزة. 10(2). 285-323.

سعيد، محمد عبد الفتاح. (2016). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية وحل المشكلات الهندسية لدى الطلاب المعلمين. *مجلة تربويات الرياضيات*. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 19(7). 230-262.

عبد الرب، عبد الله حسن. (2017). مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس. 11(1). 204-220.

عشوش، إبراهيم محمد. (2015). مدى اتساق معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية حول استخدام أسلوب التعلم باللعب. *مجلة تربويات الرياضيات*. 18(7). 6-53.

غنيمة، محمد متولي. (1996). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الغيشان، ريما عيسى والعبادي، محمد حميدان. (2013). تقويم برنامج التربية العملية في قسم العلوم التربوية في كلية الآداب في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة من وجهة نظر الطالبات المعلمات. *دراسات العلوم التربوية*. الجامعة الأردنية. 40. 519-532.

قطيش، مرام إبراهيم. (2019). مستوى المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية في الرياضيات وعلاقته بالتفكير الرياضي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.

المطرب، خالد سعد. (2015). المعرفة الرياضية الإجرائية والمفاهيمية اللازمة لمعلمي الصم في المرحلة الابتدائية. رسالة التربية وعلم النفس. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*. جامعة الملك سعود. (48). 199-221.

نوح، محمد مسعد. (1992). دراسة العلاقة بين معتقدات معلمي الرياضيات حول طبيعة الرياضيات وتعلمها وتدريسها وممارستهم. دراسات في المناهج وطرائق التدريس. (19). 116-157.

## Arabic references:

Abd al-Rabb, ‘Abd Allāh Ḥasan. (2017). Madá twāfr ma‘āyīr al-jawdah al-shāmilah fī Barnāmaj al-Tarbiyah al-‘amalīyah fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at ib. Majallat āldrāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. Jāmi‘at al-Sulṭān Qābūs. 11(1). 204220-.

Aḥmad, Najlā’ Fatḥī. (2014). fa‘ālīyat istikhdām al-anshiṭah al-yadawīyah fī Iksāb ṭifl al-Rawḍah Mafāhīm al-istidlāl wa-ba‘ḍ al-mafāhīm ālryāḍyh fī ḍaw’ Naẓarīyat al-dhakā’āt al-muta‘addidah. Risālat duktūrāh ghayr manshūrah. Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmi‘at Ṭanṭā.

al-Ahdal, ‘Abd Allāh ‘Abd al-Karīm. (2005). al-mushkilāt allatī tuwājihu ṭalabat al-Tarbiyah al-‘amalīyah fī Qism al-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at ṣn‘ā’. Majallat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawīyah. Jāmi‘at Ṣan‘ā’. (20). 99126-.

al-Dawsarī, mḥmd bn Shabīb. 2011) ). mdá ātsāq m‘tqdāt m‘lmy ālryāḍyāt wmmārsāthm ālṣfyh ḥwl ālms’lt ālryāḍyh. rsālt mājstyr ghyr mnshwrh. jām‘t ālmlk s‘wd. al-Riyāḍ. ālmmlkt āl‘rbyt āls‘wdyt.

Alghyshān, Rīmā ‘Īsá wāl‘bādy, Muḥammad Ḥumaydān. (2013). tqwym brnāmj āltrbyt āl‘mlyt fy qsm āl‘lwm āltrbwyt fy klyt āl’ādāb fy jām‘t ālzytwnh al’rdnyt ālkhāṣt mn wjht nẓr ālṭālbāt ālm‘lmāt. Dirāsāt al-‘Ulūm al-Tarbawīyah. al-Jāmi‘ah al-Urdunīyah. 40. 519532-.

al-Ḥarbī, Ibrāhīm Salīm. (2018). mustawá al-Ma‘rifah al-mafāhīmīyah wa-al-ijrā’īyah ladá ṭalabat Qism al-riyāḍīyāt bi-Jāmi‘at Umm al-Qurá. Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah. Kullīyat al-banāt lil-Ādāb wa-al-‘Ulūm wa-al-tarbiyah Jāmi‘at ‘Ayn Shams. 19 (15). 327348-.

al-Khaṭīb, Muḥammad Shaḥḥāt. (2013). al-tajārib al-Dawlīyah fī Barnāmaj i‘dād al-Mu‘allim ma‘a al-tarkīz ‘alá Mukawwināt i‘dād al-ṭālib al-Mu‘allim. drāsh muqaddimah ilá al-Liqā’ al-thālith li-‘Umadā’ Kullīyāt al-Tarbiyah. Jāmi‘at al-Qaṣīm. al-Thulāthā’ 271434 / 6/h.

al-Khawlānī, ‘Abd al-Raḥmān Aḥmad. (2022). mustawá al-Ma‘rifah al-mafāhīmīyah

Rayyān, ʻĀdil. (2010). mʻtqdāt ālṭlbt ālmʻlmyn nḥw tʻlm ālryāḍyāt wtʻlymhā. Majallat al-Jāmiʻah al-Islāmīyah. 18(2). 719 – 750.

Saʻīd, Muḥammad ʻAbd al-Fattāḥ. (2016). Athar istikhdām alnmdhjh al-riyāḍīyah fī Tanmiyat al-Maʻrifah al-mafāhīmīyah wa-al-ijrāʾīyah wa-ḥall al-mushkilāt al-Handasīyah ladá al-ṭullāb al-Muʻallimīn. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt. al-Jamʻīyah al-Miṣrīyah ltrbwyāt al-riyāḍīyāt. 19 (7). 230262-.

## ثانياً– المراجع الإنجليزية

Barkatsas, A. & Malone, J. (2005). A Typology of Mathematics Teachers› Beliefs about Teaching and Learning Mathematics and Instructional Practices. *Mathematics Education Research Journal*, 17.

Beswick, K. (2005). The beliefs/ practice connection in broadly defined contexts. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 3968-.

Borg, M. (2001). Teachers Beliefs. *English Language Teaching Journal*, 55(2), 186187-.

Boz, Nihat. (2008). Turkish Pre-Service Mathematics Teacher›s Beliefs about Mathematics Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*. 33(5), 6680-.

Bryan, L.A. (2003). Nestedness of Beliefs: Examining a Prospective Elementary Teacher›s Belief System about Science Teaching and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 835868-.

Carter, G. & Norwood, K. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. School Science and Mathematics, 2, 62 – 67.

Darrell, Morris. (2011). Practicum Training for Teachers of Struggling Readers, Retrieved 12 Oct 2016 from www.kappanmagazine.org.

Keith, Wood. (2000). The Experience of Learning wa-al-ijrāʾīyah ladá ṭalabat Qism al-riyāḍīyāt bi-Jāmiʻat ib. Majallat Buḥūth wa-dirāsāt tarbawīyah. Jāmiʻat Taʻizz. Markaz al-taʾhīl wa-al-Taṭwīr al-tarbawī. 16. 200221-.

al-Muṭrib, Khālid Saʻd. (2015). al-Maʻrifah al-riyāḍīyah al-ijrāʾīyah wālmfāhymyh al-lāzimah li-muʻallimī al-ṣumm fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah. Risālat al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs. al-Jamʻīyah al-Saʻūdīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. 48. 199221-.

al-Sirr, khāld Khamīs. (2006). mʻtqdāt ālṭlbt ālmʻlmyn tkhṣṣ ālryāḍyāt fy jāmʻt āl'qṣá ḥwl al-riyāḍīyāt. mjlt jāmʻt āl'qṣá. Ghazzah. 10 (2). 285323-.

Ashshūsh, Ibrāhīm Muḥammad. (2015). mdá ātsāq mʻtqdāt mʻlmy ryāḍyāt ālmrḥlt ālābtdā'yh wmmārsāthm ālṣfyt ḥwl āstkhdām 'slwb ālt'lm bāll'b. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt. 18(7). 653-.

Barakāt, Ālā' Nāṣir. (2018). mustawá al-Maʻrifah al-mafāhīmīyah wa-al-maʻrifah al-ijrāʾīyah llkswr wa-al-ʻamalīyāt ʻalayhā ladá Muʻallimī al-marḥalah al-asāsīyah fī Ghazzah, Risālat mājistīr ghayr manshūrah. al-Jāmiʻah al-Islāmīyah. Ghazzah.

Ghunaymah, mḥmd mtwly. (1996). syāsāt wbrāmj ''dād ālmʻlm ālʻrby. al-Qāhirah: aldār ālmṣryh al-Lubnānīyah.

Ibrāhīm, mḥmd ʻbd ālrzāq. (2003). mnẓwmt tkwyn ālmʻlm fy ḍw' mʻāyyr āljwdh al-shāmilah. ʻAmmān: Dār al-Fikr.

Nūḥ, Muḥammad Musʻad. (1992). dirāsah al-ʻalāqah bayna Muʻtaqadāt Muʻallimī al-riyāḍīyāt ḥawla ṭabīʻat al-riyāḍīyāt wa-taʻallumihā wa-tadrīsihā wmmārsthm. drāsāt fī al-Manāhij wa-ṭarāʾiq al-tadrīs. (19). 116157-.

Quṭayyish, Marām Ibrāhīm. (2019). mustawá al-Maʻrifah al-mafāhīmīyah wa-al-maʻrifah al-ijrāʾīyah fī al-riyāḍīyāt wa-ʻalāqatuhu bāltfkyr al-riyāḍī ladá muʻallimāt al-ṣufūf al-thalāthah al-ūlá bi-al-Urdun. Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Kullīyat al-Dirāsāt al-ʻUlyā. Jāmiʻat al-ʻUlūm al-Islāmīyah al-ʻĀlamīyah. al-Urdun.

to Teach Changing Student Teachers Ways of Understanding Teaching. Teaching and Teacher Education, 32 (1), 7593-.

Levin, T. & Wadmany, R. (2006). Teachers' Beliefs and Practice in Technology-based Classrooms: A Developmental View. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157 – 181.

Li, Q. (1999). Teachers' Beliefs and Gender Differences in Mathematics: A Review. Educational Research, 41 (1), 63 – 76.

Pehkonen, E. (1999). Conceptions and Images of Mathematics Professors on Teaching Mathematics in School. International *Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 30 (3), 389 – 397.

Philippou, G. & Christou, C. (1998). The Effects of A Preparatory Mathematics Program in Changing Prospective Teachers' Attitudes toward Mathematics. Educational Studies in Mathematics, 35, 189 – 206.

Sahin, C, Bullock, K. & Stables, A. (2002). Teachers› Beliefs and Practice in Relation to their Beliefs about Questioning at Key Stage 2. Educational Studies, 28 (4), 371384-.

Tuli, Fekede., & File, Gemechis. (2009). Practicum Experience in Teacher Education. Ethiop. J. Educ. & Sc, 5 (1), 107116-.

Turnuklu, E. & Yesildere, S. (2007). The Pedagogical Knowledge in Mathematics: Preservice Primary Mathematics Teachers' Perspectives in Turkey. IUMPST, 1, 1 – 13. Retrieved 15 jan 2017 From: www.k-12prep.math.ttu.edu.

Wagner, S., Lee, H. & Ozgun-Koca, A. (1999). A Comparative Study of the United State, Turkey and Korea: Attitudes and Beliefs of Pre-Service Mathematics Teachers toward Mathematics, Teaching Mathematics, and their Teacher Preparation Program. ERIC, ED445907.

Yates, S. (2007). Primary Teachers' Mathematics Beliefs. Teaching Practice and Curriculum Reform Experience. Retrieved 20 Jan 2017 From: www.aare.edu.au/06pap/yat06450.

# فاعلية برنامج قائم على نظرية الاستلزام التخاطبي في رفع الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

# The Effectiveness of a Program based on the Theory of Conversational Implicature in Raising the Pragmatics Competence of Learners of Arabic as a Second Language

**د. عبد الله بن عبد العزيز بن إبراهيم الحسن**
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى

**Dr. Abdullah Abdulaziz Alhassan**
Assistance Professor of Institute Of Arabic Language,
Omm Al-qura Universitya

(قُدم للنشر في 2022/10/07، وقُبل للنشر في 2022/11/30)

**الملخص**

تهدف الدّراسة الحالية إلى تنمية الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من خلال الاستلزام التخاطبي وهو مجاوزة المعنى الظاهر للكلام إلى معنى آخر يقتضه الموقف، ومعرفة مقاصد الحديث غير المباشرة، وتجاوز المعنيين المعجمي والدلالي إلى معنى تداولي يستلزمه المقام بسياقه زمانا ومكانا ورتبة بين أطراف الحوار، وذلك من خلال الإجابة على تساؤل الدراسة «ما مدى فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في تعليم تداولية اللغة العربية لغة ثانية؟»، ومنهج الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة 20 طالبا من 12 جنسية من طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وقد خلصت الدراسة بعد تحليل الاستبانة ونتائج الاختبارين القبلي والبعدي إحصائيا؛ إلى إمكانية بناء مناهج ومواد تعليمية قائمة على الاستلزام التخاطبي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وأن تعريض المتعلمين لبرنامج قائم على مبادئ توظيف الاستلزام التخاطبي له فاعلية كبيرة في رفع من الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وقد أوصت الدّراسة ببناء مناهج ومواد تعليمة ووضع آليات وأسس تربوية تداولية قائمة على نظرية الاستلزام التخاطبي؛ لرفع الكفاية التواصلية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، كما أوصت برفع كفاية معلمي التداولية بالاطلاع على مستجدات البحث اللغوي في المجال التداولي التعليمي.

**الكلمات المفتاحية:** الاستلزام التخاطبي، التعليم التداولي، تعليم اللغة الثانية.

**Abstract**

The aim of the current study is to develop the pragmatic competence of Arabic learners as a second language through conversational implicature, which goes beyond the apparent meaning of the utterance to another possible meaning the situation necessitates. This study intends to explore the indirect purposes of the speech and go beyond the lexical and semantic meanings, to other meanings required by the situational context; time, place and ranking between interlocutors. It attempts to answer the following question: "How effective is a program based on the principles of the theory of conversational implicature in teaching the pragmatics of Arabic as a second language?". The study method is quasi-experimental, inclusive of 20 students of 12 nationalities who are advanced level learners of Arabic as a second language. The study was concluded after analysing the questionnaire and the results of the pre and post-tests statistically to understand the possibility of developing curricula and teaching materials based on the conversational implicature in teaching Arabic and to determine whether exposing learners to a program based on the principles of employing conversational implicature has a significant impact on the deliberative competence of learners of Arabic as a second language. This study recommends building educational curricula and materials and setting pragmatic educational mechanisms and foundations based on the theory of conversational implicature to raise the communicative and pragmatic competence of learners of Arabic and recommends raising the competence of pragmatic teachers by reviewing the latest developments in linguistic research in the educational pragmatic field.

**Keywords:** Conversational implicature, Teaching Pragmatics, Second Language Teaching

## المقدمة:

التواصل هو وظيفة اللغات، كما أنه الغاية من تعلم اللغة الثانية، وتسعى الدراسات الحديثة جاهدة إلى رفع كفاية المتعلم التواصلية مع أهل اللغة الهدف، فتعلم العناصر واكتساب المهارات لا يكفي لمعرفة مقاصد العرب في كلامهم؛ وذلك لأن سَنَنَ الكلام تجاوزها إلى مقاصد ليست هي بالضرورة المعنى الظاهر للعبارة، وفي ظل السعي الحثيث للدراسات اللغوية التداولية للأخذ بيد متعلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو الكفاية التواصلية عبر تعليم تداولية اللغة؛ جاءت الدراسة الحالية لتسهم في دفع هذا المسار، وذلك من خلال معرفة مدى فاعلية توظيف الاستلزام التخاطبي في تعليم اللغة التداولي بالنظر فيما تقتضيه المعاني من مقاصد يحتملها سياقاتٍ لا يسوغ معها المعنى الظاهر المباشر؛ فلا يكفي في المعنى التأليف بين الألفاظ لتصبح جملا ونصوصا بل لابدّ من قواعد للتأويل، وهذا هو الفرق بين الدلالة اللغوية ودلالة الاستعمال والسياق (عبيدي، 2013: 56).

إن المتحدثين الأصليين باللغة العربية لا ينتهون في مقاصدهم القولية عند المعاني الظاهرة، وكذلك لا يكتفي المتلقي في تأويله للرسالة التي يتلقاها من المتحدث بالمعنى المباشر، وهو الأمر الذي يحتاجه متعلمي العربية لغة ثانية، مما جعل الباحثين يخوضون في هذا المجال وإنْ بشكل محدود، ومردّ ذلك إلى الحداثة النسبية للمجال التداولي في الدراسات اللغوية، والتي لا يكفي فيها البعد التربوي مدخلا تعليميا، بل يتعداه إلى بُعد اتصالي وتضلع بثقافة اللغة الهدف كما ركزت عليه دراسة كوهين وإيشيهارا (2015).

إن إقحام علم استعمال اللغة في تعليم اللغة سواء على مستوى التداولية عامة، أو في مجال الاستلزام التخاطبي خاصة؛ أمر ليس باليسير، وذلك لارتباطه باللغة الطبيعية التي يتوفر فيها مواقف وسياقات عفوية يمكننا من خلالها استطلاع مقاصد المتحدث وتأويها تأويلا صحيحا، خلافا للغة المصنوعة التي في المحيط التعليمي داخل قاعة الدرس، والتي لا تتوفر فيها مثل تلك المواقف السياقات الطبيعية، وهذا هو التحدي الذي يسعى الباحث إلى تذليله عبر الدراسة الحالية.

وفي ثنايا الإجراء التطبيقي لهذه الدراسة ستتعرض عينة الدراسة إلى متغير مستقل وهو البرنامج التعليمي التداولي الذي أعدّ وفق ضوابط وخطوات بحثية ممنهجة، ولقد اقتصر الباحث على متغير واحد مستقل، وأهمل المتغيرات الفرعية مثل متغير الثقافة أو الجنس أو الجنسية والتي ليس لها تأثير مثل تأثير المتغير المستقل، كما أنها تحتاج إلى دراسات مطولة لا تناسب الحدود الموضوعية والزمانية للدراسة الحالية، وسيمكننا هذا المتغير بعد تطبيقه على عينة الدراسة من التعرف على دوره في إحداث فروق ذات دلالات إحصائية بين نتائج اختبار العينة قبل المتغير وبعده، والتي نتوصل من خلالها على معرفة فاعلية التعليم التداولي القائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في رفع الكفاية التداولية لدى المتعلمين، وإمكانية بناء مواد وبرامج تعليمية تداولية لذلك.

## مشكلة الدراسة:

من خلال تسع سنوات قضاها الباحث خبرة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية وتدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية في جامعات ومعاهد متعددة من العالم؛ بدأ الإحساس بالمشكلة وذلك من إدراكه مدى الفجوة الاتصالية بين متعلم اللغة وبين المتحدثين الأصليين بها، فالاتصال حقيقي في المواقف الطبيعية لا يقتصر على إدراك المعنى المعجمي أو المعنى الدلالي، بل بإدراك ما وراء ذلك من مقاصد، إذْ هي مناط التبليغ السليم الذي يسوق المتعلم إلى الكفاية الاتصالية باللغة العربية، وهو الهدف الأساس الذي نسعى إليه من وراء العملية التعليمية للغة العربية لغة ثانية، ولقد جاء الإحساس بهذه المشكلة ليدفع بالباحث إلى البحث في إمكانية الدفع في المجال التداولي نحو الفضاء التربوي عبر توظيف الاستلزام التخاطبي، والبحث أيضا في إمكانية بناء برنامج تعليمي تداولي للمساهمة في تجاوز هذه الفجوة.

ويرى الباحث إن اجتياز المتعلم للبرامج التعليمية التقليدية لا يمنعه من الوقوع في الفشل التواصلي مع أهل اللغة، وذلك إذا لم يكن لدية كفاية تداولية تمدّه بالقدرة على إدراك مقاصد الحديث، فنجاح التواصل حال العملية التواصلية يتعلق بالقدرة على تفسير الطبيعة القصدية للرسالة وبما يستنتجه المتلقي، والمبني على أساس مبادئ عامة للتواصل، ومما يدلّ على نجاح عملية التواصل هو أن المتلقي يقوم باستنتاجات غير صريحة؛ ولكنها مطابقة لمقاصد المتحدث (الحاج، 2016: 36).

إذا فهناك صورة ذهنية للمعنى لا يكفي تمثيلها من قبل المفردة أو التركيب اللغوي فحسب؛ بل يقتضي انسجامها مع الأنظمة المحيطة كالرؤية والسماع المتمثل في نبرة الصوت وتنغيمه وحدته وحركات الجسد وطبيعة العلاقة بين أطراف الحوار، ويكون دور اللغة هنا هو مجرد وسيط بين مستعملين (جاكندوف، 2010: 14)، وكيف لمتعلم العربية أن يدرك هذا الانسجام، وكيف يصنع صورة ذهنية لما يقع تذكرة تخيله من تمثيل بالدماغ (عبيدي، 2013: 55)، بحيث يجمع بين الرسالة اللغوية والموقف أو السياق المصاحب له، وهو ما يدركه من استلزام تخاطبي للغة حال استعمالها، ولذلك جاءت الحاجة إلى توظيف الاستلزام التخاطبي في التعليم التداولي باعتباره يتطلب ملكة اتصالية تجمع بين ما يقال من تركيب لغوي وما يقصد من معنى يستلزمه موقف الخطاب، ولهذا جاءت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

**الأول:** ما مدى فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في رفع الكفاية التداولية لدى اللغة العربية لغة ثانية؟

**الثاني**: ما مدى إمكانية بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الاستلزام التخاطبي لرفع الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟

وفي ضوء مشكلة الدراسة والإجابة تساؤلاتها نتحقق من فرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي للاختبار القائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي؟

### حدود الدراسة:

تنظر الدراسة الحالية في مدى فاعلية تعليم الاستلزام التخاطبي والذي هو أحد مجالات تداولية اللغة، لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وينظر في إمكانية بناء برنامج قائم على نظرية الاستلزام التخاطبي، كما ينظر إمكانية رفع قدرة المتعلم في معرفة ما يستلزمه الخطاب من معنى في المواقف الشفوية المباشرة التي يتواصل بها متعلمو اللغة الهدف مع المتحدثين الأصليين.

### ثالثا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. معرفة فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في تعليم تداولية اللغة العربية لغة ثانية.
2. معرفة إمكانية بناء برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في تعليم تداولية اللغة العربية لغة ثانية.
3. تنمية الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من خلال توظيف الاستلزام التخاطبي لمعرفة مقاصد الحديث.
4. تبيين أهمية إدراك متعلمي اللغة العربية لما يستلزمه الخطاب من معاني أخرى غير المعنى الظاهر.

### أهمية الدراسة:

تأمل هذه الدراسة في تلبية جوانب تداولية تربوية متعلقة بالاستلزام التخاطبي؛ سواء على مستوى الجانب النظري للباحثين والمختصين في بناء المواد التعليمية، والمختصين في تصميم البرامج التعليمية، أو على مستوى الجانب التطبيقي لمدربي المعلمين، وللمعلمين والمتعلمين، والمؤسسة التعليمية، وتتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجانبين النظري التطبيقي في الآتي:

### أولا: الأهمية النظرية

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية معرفة الدور الذي يلعبه الاستلزام التخاطبي في التعليم من خلال ما توصلت إلية الدراسات اللغوية التداولية في هذا المجال، ويتمثل ذلك في:

1. تلبي حاجة متعلم اللغة العربية لغة ثانية إلى تحقيق التواصل مع المتحدثين الأصليين بكفاءة عالية.
2. تؤدي معرفة علاقة اللغة بمستخدميها لبلوغ القدرة التواصل باللغة الهدف؛ متجاوزا في ذلك معرفة العناصر (أصوات، مفردات، تراكيب)، والمهارات (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
3. عدّت الدراسات الحديثة المعنى التداولي وما يستلزمه الخطاب من مقاصد هو مستوى من مستويات المعنى في اللغة يأتي متوّجا للمستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي، وهذا يستدعي تلبية حاجة المتعلم لهذا المستوى.

### ثانيا: الأهمية التطبيقية

إن ممارسة المتعلم للاستلزام التخاطبي إنتاجا واستقبالا من خلال تعريضه للبرنامج تعليمي، يؤدي إلى:

1. الوصول إلى عمليات تواصلية ناجحة يفهم مقاصد المتحدِّث والرّد عليها بشكل صحيح ومباشر؛ وإن تباينت معاني تلك الجمل والعبارات عن مقاصد المتحدّث.
2. تجاوز التعليم الصفي إلى ممارسة اللغة الطبيعية مع أهلها؛ بما في ذلك الاستلزام التخاطبي يساعد المتعلم في إدراك تداولية اللغة الهدف.
3. توفر مواد وبرنامج تعليمية قائمة على أمثلة تحمل استلزاما تخاطبيا يمكن تدريسها لمتعلمي اللغة الثانية.

### مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

خلص الباحث إلى تعريفات إجرائية للمصطلحات التي تناولتها الدراسة الحالية على النحو التالي:

**التداولية pragmatic:** هي: «البحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم ومعانيه، والتعامل معها من خلال تداولية اللغة الطبيعية» (الحسن، 2019: 31).

**التعليم التداولي: Pragmatic Education** هو تصميم برنامج تعليمي تداولي من خلال مدخل تعليمي وطريقة تدريس وبناء محتوى بهدف رفع مستوى الكفاية التواصلية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

**الاستلزام التخاطبي Conversational implicature:** هو مجاوزة المعنى الظاهر للكلام إلى معنى آخر يقتضه الموقف.

**مبدأ التعاون cooperative principle**: وهو أن الحوار أو التخاطب هو ثمرة لجهود مبذولة بين المشاركين فيه، وغالبا يتم احترامه من قبل المتحاورين.

**قواعد الحوار Rules of Conversational Implicature**: وهي أربع مسلمات أو قواعد يقتضيها مبدأ التعاون الذي يقود إلى نجاح التواصل الكلامي، وهي: الأول القدْر أو الكمية، والثاني الكيف، والثالث النسبة أو الملاءمة، والرابع الوضوح.

## الإطار النظري:

سيتناول الإطار النظري علاقة اللغة الطبيعية بالاستلزام التخاطبي، ودور التداولية في توجيه المعنى في اللغة الطبيعية، مسلطا الضوء على الدلالة المباشرة والدلالة غير المباشرة في الاستلزام التخاطبي، مبينا الاستلزام التخاطبي في التراث اللغوي العربي، ونظرية بول غرايس في الاستلزام التخاطبي، ومبادئ في الاستلزام التخاطبي، والاستلزام التخاطبي في التعليم التداولي:

### الاستلزام التخاطبي وتداولية اللغة الطبيعية:

تقوم التداولية أيا كان اعتبارها سواء أكانت مذهبا أو نظرية أو علما أو مدخلا تعليميا أو نهجا لغويا فلسفيا بدراسة التواصل من خلال علاقة اللغة بمستخدميها، وتتمثل بخمسة مجالات (ختام، 2016: 75؛ الحسن، 2019: 52) هي:

1. الأفعال الكلامية Speech acts .
2. الاستلزام التخاطبي (الحواري) Conversational implicature القائم على مبدأ التعاون.
3. قواعد ومبادئ في التخاطب امتدادا لمبدأ التعاون، مثل مبدأ التأدب عند لاكوف وبراون وولفسون، ومبدأ التطلُّف عند ليتش، مبدأ الصلة والملائمة عند ولسن وسبربر.
4. والافتراض المسبق Presupposition .
5. الإشاريات (أدوات الربط) Deixis .

فالاستلزام التخاطبي أحد مجالات التداولية أو علم استعمال اللغة؛ وهي تجاوز النظر في معاني المفردات والجمل إلى النظر في المعنى الذي يقصده المتحدث، ويشمله هذا الوصف، فأي جملة أو عبارة في اللغة الطبيعية ordinary languages هي ذات دلالة ظاهرية قد لا تكون المقصودة، وذات دلالة ضمنية هي مغزى المتحدث، ويستلزم كون هذه الدلالة الضمنية هي المقصودة هو ما يمكن استشرافه من دلالة السياق ومن عوامل معرفية وزمانية ومكانية واجتماعية، كل ذلك يحدد معنى العبارة، سواء اتفق مع المعنى الظاهر للجملة أم اختلف.

ليس المقصود من الكلام هو دلالته الأصلية الظاهرة، بل المعنى التابع للدلالة الأصلية للعبارة، فهو ما يرمي المتكلم إليه بشكل غير مباشر، جاعلا مستمعه يتجاوز المعنى الظاهري لكلامه إلى معنى آخر (أدراوي، 2011: 18)، فلا تقتصر اللغة الطبيعية على معرفة القواعد الصوتية والصرفية التركيبية والدلالية بل هي بنية مرتبطة ارتباطا وثيقا بظروف الكلام، وأداة للتفاعل الاجتماعي، ومعرفة للقواعد التداولية تمكن من فهم وإنتاج عبارات لغوية سليمة في مواقف تواصلية لتحقيق أغراض معينة (المتوكل، 2003: 19)، فكل قول طبيعي يحمل قوة وإمكانات لزومية مختلفة (عبد الرحمن، 1989: 89) ليست تلك القوة والإمكانات ناتجة بالضرورة عن المعاني الظاهرة للعبارات؛ بل معان استلزمها الموقف والسياق وطبيعة العلاقة بين أطراف الحوار.

إن أظهر ما يميز اللغات الطبيعية هو الاستلزام التخاطبي ، حيث أن كثيرا من معاني الجمل مرتبط بالمقام الذي أنجزت فيه (أدراوي، 2011: 18)، فالمعنى المضمر هو المعنى غير المصرح به في العبارة اللغوية المنطوق بها، ويرجع استعمال المعنى المضمر إلى مقومات المعنى التداولي للخطاب اللغوي الطبيعي، فهو شكل من أشكال الخطاب التواصلي مرتبط بالممارسة التداولية بعناصرها واستراتيجياتها الخطابية (أزابيط، 1992: 58-64)، فهو لا يقتصر على المعنى الظاهر، فإننا في حال الاستلزام التخاطبي نجد أن المتكلم يقول كلاما ويقصد غيره، ويرى الباحث أنه نوع من التواصل غير المعلن، حيث تحمل عبارات المتحدث معنى ضمنيا، كما أن للعبارة نفسها أن تحمل معنا مستلزما آخر في سياق وموقف آخرين.

وقد استخدمت الدراسات السابقة لهذه الظاهرة اللغوية مصطلحات وترجمات متعددة منها الاستلزام الحواري، الاستلزام التخاطبي، والاقتضاء التداولي، والاقتضاء التخاطبي، ونظرية التخاطب والاقتضاء، والتضمين والإضمار، والباحث التزم في الدراسة الحالية مصطلح (الاستلزام التخاطبي conversation impicature) وذلك لدلالة (استلزام) على لزوم معنى غير المعنى المباشر، و(التخاطب) الذي هو أشمل من (الحوار).

وإذا تتبعنا بدايات استخدام المصطلح نجد ذلك يرجع الفيلسوف المنطقي الألماني جتلوب فريج حيث يُعتقد أنه أول من استعمل مفهوم الاقتضاء التخاطبي انطلاقا من المقالة التي نشرها سنة 1892م والتي عنونها «المعنى والإحالة» (راغين، 1440: 429)، ثم استقر مدلولها عند غرايس (1975).

إن الاستلزام معنى منطقي يحمل عدّة إفادات؛ فهو يفيد معنى (الانتقال) كما هو في الأشياء (لزم شيء من شيء) أي تولد منه بنقلة مخصوصة، ويستعمل في الأقوال (اللازم والملزوم) (لزم عن قوله كذا) كما يفيد الاستلزام معنى الاقتضاء الذي يتضمن مدلول (الطلب)، فإذا لزم الشيء فقد اقتضاه وإذا اقتضاه

فقد طلبه (عبدالرحمن، 1989: 88)، والفرق بين ما يقوله الناس في حواراتهم وبين ما يقصدونه هو ما عناه الفيلسوف اللغوي بول غرايس بالاستلزام التخاطبي، حيث نشأ لديه هذه الاهتمام من خلال انتمائه للفلسفة التحليلية، والتي من خلالها انبثقت فلسفة اللغة والتي تُعنى بالمقصود من الكلام (رحماني ووكال، 2021: 2302).

يتميز الاستلزام التخاطبي في كونه آلية من آليات إنتاج الخطاب يبيّن قدرة المتكلم على أن يعني أكثر مما يقول، أو غير ما يقول (أدراوي، 2011: 19)، ولا يجب أن يُختزل القول دائما بالدلالة اللغوية التواضعية للجملة، حيث يوجد فرق بين ما قيل(القول) وما تم تبليغه (تأويل القول)، فالدلالة هي ما قيل والاستلزام الحواري ما تم تبليغه (روبول وموشلار، 2003: 56).

**الاستلزام التخاطبي في التراث اللغوي العربي:**

يتمثل تصور البلاغيين القدامى على التمييز بين صنفين من المعنى: المعنى الحقيقي والمعنى اللازم، أو ما يسمونه بالمعنى ومعنى المعنى فالانتقال من دلالة الوضع (المعنى الحقيقي) إلى دلالة (اللزوم) يتم بواسطة استدلالات ذات طبيعة غير لغوية، أي ما يعرف عند المعاصرين بالخلفية الثقافية الاجتماعية (السيدي، 2005: 105)، وقد أكد السكاكي على أن عملية الاستلزام الحواري تتولد من (خرم) لأحد شروط إجراء المعنى على أصلة بالنظر إلى المقامات التي تؤدى فيها؛ إن معاني الطلب الأصلية عند السكاكي خمسة وهي: الاستفهام والنداء والتمني والأمر والنهي، ولها قواعد تضبط إجراءه على أصله، إلا أن المعنى المستلزم يمكن أن يعرف من خلال معاني الطلب الفرعية ، كالتهديد والوعيد، والتوبيخ والتعجيز والتحقير والسخرية (المتوكل، 1986: 96).

إن الناظر في قرائن الأحوال في الفكر الأصولي عند العرب يجدها تؤطر للاستلزام التخاطبي، ففي مفهوم القرينة يتم الانتقال من المعنى الصريح (الأصلي) إلى المعنى المستلزم (الفرعي) (أدراوي، 2011: 64)، والانتقال من خلال النظرة الأصولية كما هي عند الغزالي وكذلك النظرة البلاغية كما هي عند السكاكي، ويتم من المعنى الأصلي إلى المعنى المستلزم عبر الاستدلال الذي يستند على أمرين هما المقام الذي ينجز فيه الخطاب، وشروط كل معنى من معاني الطلب الأصلية (أدراوي، 2011: 65).

**نظرية بول غرايس في الاستلزام التخاطبي**

تعتبر ظاهرة الاستلزام التخاطبي حديثة نسبيا، حيث يرجع البحث فيها إلى المحاضرات التي ألقاها بول غرايس في جامعة هارفرد سنة 1967م بعنوان «المنطق والتخاطب»، ومحاضرات عام 1971م بعنوان «الافتراض المسبق والاقتضاء التخاطبي» (كادة، 2009: 103).

ثم طبعت أجزاء من هذه المحاضرات عام 1975 بعنوان المنطق والمحادثة)، ،وترجمها إلى العربية محمد الشيباني وسيف الدين دغفوس، ونشرت بالعربية ضمن اصدار اطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين (محجوب، 2012: 611)، وتقوم فكرة الاستلزام التخاطبي عند غرايس على فكرة (ما يقال وما يقصد) حيث أن الناس قد يقولون ما يقصدون، ويقصدون أكثر مما يقولون، ويقصدون عكس ما يقولون (نحلة، 2002: 33)، فيكشف الاستلزام التخاطبي عن شكل خاص من التواصل يسمى التواصل غير المباشر أو الضمني، وفي مثل هذه الحالة من التواصل تضعف أو تنعدم الحدود الفاصلة بين المكونات الدلالية والتداولية، وتتضافر هذه المكونات لأجل فكّ رموز الرسالة اللغوية (البار، 2018: 125).

يقسم غرايس المعنى المقصود من المتكلم إلى نوعين، عرفي وحواري؛ فيمكن للمتكلم إما أن يضمِّن كلامه معنى مستعينا في ذلك بالعرف اللغوي، فيتوصل إلى المعنى المستلزم عن طريق القواعد اللغوية فهذا (استلزام عرفي)، وإما أن يضمِّنه معنى مستعينا بالسياق الذي يرد فيه وبظروف إنتاج القول فذاك (استلزام حواري)، (رحماني ووكال، 2021: 2306)، ويجري الاستلزام الحواري بطريقتين مختلفتين؛ الأولى: أن يراعي المتكلم قواعد الحوار وقوانينه بشكل صريح، ويسمى الاستلزام النموذجي، والثانية: أن يخل (يخرق) المتكلم عن قصد بقواعد الحوار وقوانينه، وهو الاستلزام الناتج عن الإخلال بالقواعد (أدراوي، 2011: 113). وهما صورتا الاستدلال القياسي لقواعد الخطاب عند طه عبد الرحمن في صورتيه، الأولى: (دلالة المفهوم الموافق)، والثانية: (دلالة المفهوم المخالف) ومثال الثاني مثال الرد على طلب التزكية في تدريس الفلسفة بأنه (متمكن من اللغة) (عبد الرحمن، 2000: 105).

وفي الاستلزام الحواري تجاوز الاهتمام حدّ معنى الجملة إلى معنى القول، فلا نقتصر على المعنى المقابل للجملة فحسب لفهمها، وهو الاتجاه الذي انصبَّت عليه جهود غرايس إذْ لا يتوقف المعنى على ما يفهم من الصيغة اللسانية أو البنية اللغوية، وهو ما يمكن أن يقال عنه الفرق بين ما يقال وما يقصد (رحماني ووكال، 2021: 2312).

لقد سعت نظرية غرايس في الاستلزام التخاطبي إلى نقل عبء تفسير المعنى من علم الدلالة إلى علم الاستعمال (التداولية)، وخاصة إذا كان هناك خرق لقواعد الحوار ومبدأ التعاون، كما قادت إلى التمييز الهام بين المضمون الدلالي والمضمون الاستعمالي (التداولي) (إسماعيل، 2005: 92)، فتجلت هذه النظرية في تحليل النص لاكتشاف المعاني القائمة فيه والخارجة عن نصه، واكشاف العلاقة بين ظاهر النص ومضمراته (منصور، 2017: 454)، كما تلعب المعرفة الثقافة الاجتماعية للغة الهدف دورا في سياق التأويل السليم لمقاصد المتحدث فهي تسهم بشكل فعّال في ترويض العلاقة المتوترة بين القارئ وبين النص، وبالتالي تجعله يشعر بإمكان الفهم والتأويل (خطابي، 1991: 326).

### المصطلح والمفهوم بين الاستلزام والاقتضاء

يمكن التمييز بين مصطلحي الاستلزام والاقتضاء؛ بأن الاستلزام مفهوم لساني تداولي بينما الاقتضاء مفهوم منطقي، والاستلزام يتغير بتغير ظروف إنتاج العبارة اللغوية، أما الاقتضاء فلا يتغير بتغير ظروف استعمال العبارة فهو ملازم لها في جميع الأحوال (السيدي، 2005: 105) فالمنطوق يرتبط بالمعلومة الجديدة والتي يجهلها السامع في مقام تواصلي معين، المقتضى يرتبط بالمعلومة القديمة المعروفة لدى السامع والمتكلم في مقام تواصلي معين ففي جملة من قبيل: (أقلع أحمد عن التدخين) تقتضي معلومة قديمة هي أن: كان أحمد يدخن (راغين، 1440: 436) بينما نجد الاقتضاء عند غرايس على نوعين عام وهو ما يحصل دون وجود سياق حالي معين، واقتضاء خاص وهو يقتضي وجود سياق (منصور، 2017: 167).

ولم يكن المصطلح محل اتفاق الباحثين، فقد حصر عادل فاخور اللزوم بالاستدلال المنطقي، وجعل (الاقتضاء) هو الذي يعني به غرايس (الاستلزام)، وأشار أن الاقتضاء يستند إلى مبادئ عامة تقع خارج تنظيم اللغة، وتهدف إلى الاتصال القائم على التعاون، كما أن للاقتضاء تأثير فعال على بنية اللغة ذاتها، وما يتميز به الاقتضاء عنده أنه يقدم تفسيرا صريحا لمقدرة المتكلم على أن يعني أكثر مما يقول بالفعل، أي أكثر مما يعبر عنه بالمعنى الحقيقي للألفاظ المستعملة (فاخوري، 2013، 7).

واستعمل الباهي (2014) مصطلح الاقتضاء الكاذب وهو إلزام المتحدث بالتسليم بقضية غير مقبولة في سياق محدد، وغالبا تكون غير مبنية على حسن نية فمثلا لو سألت شخصا لم يسبق له التدخين أصلا: «هل أقلعت عن التدخين؟» وطلبت الإجابة بنعم أو لا، فكلا الإجابتين تفترض أنه دخّن لأنهما بُنيا على اقتضاء كاذب، ومثله: «بما استعنت لمحو أثر الجريمة؟» (علوي، 2014: 385)، ويرى الباحثان أنمار أحمد وخالد محيي أن مصطلح (الاستلزام التخاطبي) هو الأنسب في حقل الدراسات التداولية من (مصطلح الاقتضاء التخاطبي)، للأسباب منها أن مفهوم الاستلزام المبني على اللزوم يستوعب مفهوم الاقتضاء ويتضمنهُ؛ لأنَّ هذا الأخير يقوم على الطلب، والطلُب يدخل ضمن مفهوم الاستلزام (أحمد ومحيي، 2016: 101).

### مبادئ في الاستلزام التخاطبي

اعتمد الاستلزام التخاطبي على مبادئ وقواعد تضبط العملية التواصلية وتبين مدى تجاوز المتحاورين المعنى الدلالة للعبارة إلى المعنى الضمني غير المباشر الذي يستلزمه الموقف سعيا إلى بلوغ الكفاية التداولية لدى أطراف الحوار، وسأعرض إلى ثلاثة منها، وهي ما تسمح به مساحة الدراسة الحالية.

#### أولا: مبدأ التعاون وقواعد الحوار

إن الحوار أو التخاطب هو ثمرة لجهود مبذولة بين المشاركين فيه، وغالبا يتم احترامه من قبل المتحاورين، وهو ما سماه غرايس (1975) «مبدأ التعاون» وعنى به: «لتكن مساهمتك في المحادثة موافقة لما يتطلبه منك –في المرحلة التي تجري فيها– ما تم ارتضاؤه من هدف أو وجهة للمحاورة التي اشتركت فيها» (محجوب، 2012: 618)، فلم يكن مراد غرايس من مبدأ التعاون المعنى الاخلاقي أي المساعدة، و إنما هو «الأثر الناجم عن تحسين التواصل وتسهيل الفهم الذي يجنبنا الحاجة إلى طلب التوضيح الاستعانة بوسائل فوق–تواصلية»، فالمتكلم الذي لا يدع للسامع مجالا للاستفسار عن مقصده من الكلام يكون متعاونا بالمعنى التداولي ولا حاجة للنظر في مضمون ما قاله (رحماني ووكال، 2021: 2312).

ولهذا يعدّ مبدأ التعاون أساسا لنجاح العملية التواصلية والإخلال فيه يودي إلى الفشل التواصلي (كادة، 2009: 112)، فمبدأ الاستلزام التخاطبي ينصّ على أن التواصل الكلامي محكوم بمبدأ التعاون ومبدأ التعاون محكوم بمسلماته (قواعده) الحوارية الأربع، وهي: أولا القدْر أو الكمية، وثانيا الكيف، وثالثا النسبة أو الملاءمة رابعا الوضوح (صحراوي، 2005: 33) وقد أطلق عليها بعض الباحثين (حِكَم الحديث عند غرايس) (فاخوري، 1989: 147) وهي التي قام عليها مبدأ التعاون وإن تفاوتت أهمية حضورها من حوار لآخر، وتوضيحها كما هي عند (غرايس، 1975: 619) على النحو التالي:

1. مبدأ الكم (أو القدر): كمية المعلومات التي ينبغي توفرها، فتكون المساهمة على قدر يساوي ما هو مطلوب فلا تزيد المشاركة عن القدر المطلوب في الحوار ولا تنقص عليه.
2. مبدأ الكيف: أن تكون المعلومات صادقة «لا تقل كذبا أو ما لا تستطيع إثبات صحته أو ما لا يتوفر فيه حجة كافية».
3. مبدأ النسبة (أو العلاقة أو المناسبة): أن تكون المشاركة ملائمة وهو ما له صلة بالموضوع (قل ماله صلة بالموضوع) ويرتبط أيضا بمواطن الموضوع والمناسبة وكيفية تبدل المناسبة أثناء المحاورة، ومتى نغير فعليا موضوع المحادثة.
4. مبدأ الطريقة (أو النوع أو الوضوح): لتكن واضحا، مبتعدا عن اللبس والغموض، متحريا الإيجاز متجنبا الإطناب والترتيب ويشمل التنظيم ومن الطبيعي أن تكون بعض هذه القواعد أقل إلحاحا من البعض الآخر، هناك أنوع أخرى من القواعد مثل القواعد الجمالية والأخلاقية الاجتماعية، مثل قاعدة (كن متأدبا) (محجوب، 2012: 618–620).

تتمثل أهمية قواعد الحوار عند غرايس في كونها تسمح

باستدلالات تتجاوز المحتوى الدلالي وهذا ما يجعله ينعتها بمصطلح الاقتضاء التخاطبي تمييزا لها عن الاستلزام المنطقي، وهذا الاقتضاء يتمثل في نوعين أولهما هو (الاقتضاء التخاطبي المتعارف أو النموذجي) وهو الاستدلالات المباشرة انطلاقا من مراعاة المتكلم لقواعد الحديث، مثل:( أ: فرغ الناس من الصلاة؟. ب: في طرف الحي مسجد يتأخر بالإقامة) فالاقتضاء المتعارف هنا: (أنه يمكنك أن تدرك الصلاة معه)، والنوع الآخر هو الاقتضاء التخاطبي الذي ينجم عن خرق قواعد الحوار، وهو ما ينجم عن خرق صريح لقواعد الحديث واستخفاف بها أو استغلالها مع مراعاة مبدأ التعاون ليتوصل المخاطب إلى الوصول إلى بغية المتحدث (فاخوري، 1989: 148)، وهنا يأتي السؤال: وكيف يمكن للمخاطب معرفة بغية المتحدث عند إخلاله بقواعد الحوار؟ فيرى طه عبد الرحمن أنه متى ظهر من أحد المتحاورين إخلال بقواعد مبدأ التعاون وجب على الآخر أن يصرف كلام مُحاوره عن ظاهره إلى معنى خفي يقتضه المقام ويحصل بالاستدلال من المعنى الظاهر ومن القرائن (عبد الرحمن، 2000: 104).

**ثانيا: مبدأ التأدب**

وهو امتداد لمبدأ التعاون عند غريس ،وذلك حينما افترض أنه يجب إظهار التهذيب حين التواصل بين المتحاورين، فجاءت الباحثة الفرنسية روبن لاكوف وبنت عليه (مبدأ التأدب)؛ حيث بينت أن هناك مظاهر للتأدب يجب أن يحتكم إليها المتحاورون، فهناك مسافة اجتماعية بين أطراف الحوار، تحكمها القيم والمواضعات كالسن والمكانة، ودرجة الصداقة وغيرها، ويعتمد هذا المبدأ عند لاكوف على قاعدتي (كن واضحا) كما هو عند غرايس و(كن مؤدبا) والذي يتفرع منه ثلاث قواعد فرعية، هي: (لا تفرض نفسك) و(قدِّم خيارات) و(أظهر الودِ)، (ختام، 2016: 106–107)، وقد عالج مبدأ التأدب غير واحد من الباحثين مثل مبدأ التأدب عند براون وولفسون، ومبدأ التطلُّف عند ليتش.

**ثالثا: مبدأ الملائمة**

وهو مبدأ تداولي معرفي إدراكي، تمثله نظرية الملائمة (نظرية الصلة أو المناسبة) لولسن وسبربر عام 1986م، وتقوم على فكرة المردود أو الإنتاج، فالذهن البشري بحسب ولسن وسبربر يسعى إلى تحقيق الملاءمة بين مقاصد المتكلم والنتائج السياقية التي يحصل عليها المخاطب بعد بذل قدر من الجهود لأجل التأويل، (وتتمثل هذه الجهود –مثلا– بالإنتباه والتخزين والتحليل..) فكلما كانت هذه الجهود أقل وكانت النتائج أكثر، كان التواصل ملائما، أما إذا زادت الجهود وقلت النتائج دلّ على أن التواصل غير ملائم (ختام، 2016: 73)، ولتحقيق هذا المبدأ بعملياته الإدراكية والمعرفية يتوجب على الأشخاص أن يركزوا انتباههم على ما هو أكثر صلة من المعلومات المتوفرة لديهم، فالتواصل يعني أن المعلومات التي يتم توصيلها هي ذات صلة؛ وهذا المبدأ وهو (مبدأ الصلة) وهو ضروري لتفسير العملية التواصلية بين أطراف الحوار (سبربر وولسون، 2016: 15).

**الاستلزام التخاطبي في التعليم التداولي:**

تحاول الدراسة الحالية ربط مبادئ الاستلزام التخاطبي بالمبادئ التربوية، وذلك أن مجال التعليم التداولي لا يزال محدودا والدراسات التربوية فيه شحيحة، كما أن من يتصدى للعمل التربوي التداولي في تعليم الاستلزام الحواري يحتاج إلى أن يضطلع بالكفاءة التداولية التي تجعله يتجاوز العقبة الناشئة عن ذلك الشحّ سواء على مستوى بناء المناهج، أو تصميم البرنامج التعليمي، أو التدريس أو التقييم، وهو تأصيلا وتمهيدا للإجراء التطبيقي لهذا الدراسة، وهو ما تمثّل الخطوات التالية:

**أولا: رفع الكفاية التداولية لدى المعلم**

في التعليم التقليدي لعناصر اللغة ومهاراتها تقوم المواد التعليمية وطريقة التدريس والبرنامج التعليمي والأنشطة التدريبية بدور كبير في سدّ القصور الذي يعترى معلم اللغة، ولكن في حالة تعليم الاستلزام التخاطبي يحتاج المعلم إلى كفاءة تداولية ومعرفة وتبصر بأبعاد المعنى المستلزم؛ والسبب في رأي الباحث يرجع إلى أن إدراك المعنى الضمني غير المباشر يحتاج معرفة بمجتمع اللغة وسننه في التعبير عن المعنى، فيتعين على معلم الاستلزام التخاطبي الدراية العميقة بمجموعة من المعطيات؛ منها المدلول الحقيقي للألفاظ المستعملة، ومبدأ التعاون وقواعد التخاطب، وسياق العبارة اللفظي والحالي، إضافة المعلومات الخلفية السابقة، وهي المعرفة الواسعة بتداولية اللغة الهدف، كما يتعين عليه أن يتأكد من أن هناك اشتراك حقيقي بين أطراف الحوار يحقق تلك المعطيات (فاخوري، 1989: 156).

**ثانيا: خطوات تعليم التداولية**

إضافة للممارسات التربوية التقليدية للتدريس، أشار القحطاني (2018) إلى أربع خطوات اعتمدتها دراسة بروك وناغاساكا (Brock & Nagasaka 2005) في التدريس للتدريس التداولية هي الملاحظة، والاستخدام، والمراجعة، والممارسة (الشاطر، 2018: 83)، والمتأمل لتلك الخطوات يدرك أن لها دور في تدبر المعنى المقصود من سياقاته وطريقة تأديته، وممارسته خارج الفصل الدراسي، ومراجعة ما تم من ملاحظة واستخدامه ثم توظيفه في سياقات طبيعية، والعرض التالي لتلك الخطوات يبين أهميتها وأهمية كفاءة المعلم في التعليم التداولية بشكل عام، والاستلزام التخاطبي على وجه الخصوص:

1. الملاحظة: يتم لفت انتباه المتعلم إلى العلاقة الوطيدة بين اللغة والسياق، ومعرفة كيفية يؤدي أهل اللغة الجوانب التداولية المختلفة في الحوارات التفاعلية، والهدف

الأساسي من الملاحظة هو رفع وعي المتعلم بالدور الكبير الذي تلعبه التداولية في السياق، وكيف يؤديها المتعلم بشكل صحيح.

2. الاستخدام: أن الطالب في الغالب لا يكون قادرا على استخدام التداولية خارج القاعة الدراسية؛ فلابدّ من استخدامها في القاعة باعتبارها خطوة ثانية في تعليم التداولية.
3. المراجعة: وهي مراجعة ما تمت ممارستها في الخطوتين السابقتين من الجوانب التداولية، ويتم ذلك بين فترة وأخرى داخل القاعة الدراسية، وتزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم التداولي في الاستلزام التخاطبي.
4. الممارسة: وفيها يُشجع المتعلمين على ممارسة أساليب تحمل معانٍ مستلزمة من تلك التي تعلموها واكتسبوها داخل القاعة الدراسية، وعلى المعلم جعل المتعلمين يمارسون تلك الجوانب خارج السياق الصفي واطلاعهم على كيفية تأدية الناطقين الأصليين في اللغة الهدف أساليب الاستلزام الحواري في مواقف حقيقية وسياقات متنوعة، وذلك من خلال مواقف طبيعة عبر التقنية أو على الأقل شبه طبيعية.

**ثالثا: الأنشطة التدريبية**

لكل خطوة من الخطوات السابقة ممارسات تدريبية على المعلم أن ينتهجها عند تعليم الاستلزام التخاطبي، فقد ربطت دراسة القحطاني (2018) خطوات التعليم بالأنشطة التدريبية في التعليم التداولي؛ ففي خطوة الملاحظة يتم تعزيز وعي المتعلم بالاستلزام التخاطبي، وذلك أن يستنبط المتعلم صيغا مختلفة لإنتاج الطلب مثلا.

وفي خطوة الاستخدام نشاط لعب الأدوار من أفضل الأنشطة التي تفي بهذا الغرض، إذ يمكن للمعلم إعطاء المتعلمين وصفا مقتضبا لموقف محدد يتعلق بالاعتذار-مثلا -، فيتم توزيع الطلاب إلى مجموعات ثنائية، ويحدد لكل متعلم الدور الذي سيقوم به في ذلك الموقف.

أما في خطوة المراجعة فيتم استنباط الصيغ المختلفة لتأدية بعض صيغ الاستلزام التخاطبي، أو لعب الأدوار، كما يمكن أيضا للمعلم استخدام صيغ الاستلزام الحواري استخداما مناسبا بشكل متكرر داخل القاعة الدراسية؛ لكي يتعرف المتعلمون على كيفية تأديتها في حال التواصل مع أهل اللغة الهدف.

ويطلب المعلم من المتعلمين في خطوة الممارسة ممارسة بعض أساليب الاستلزام الحواري مع ناطقين أصليين خارج القاعة الدراسية، مع تدوين ملاحظاتهم حول هذه المواقف أو تسجيلها صوتيا أو بالفيديو، ثم يناقش المعلم الأداء التداولي للمتعلمين وقدرهم على توظيف الاستلزام الحواري في التواصل مع المتحدثين الأصليين للغة الهدف، وتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم في تلك المواقف (الشاطر، 2018: 85).

إن إمداد المعلم بالمعطيات المناسبة لدفعة للوصول لكفاية تداولية تمكنه من تعليم أساليب الاستلزام التخاطبي، واتباعه للخطوات الأربعة الآنفة مستعينا بالأنشطة التدريبية لهذه الخطوات، يقود إلى الهدف الذي سعت إليه الدراسة الحالية وفق تحقق التواصل المنشود بين المتعلم والبيئة التداولية للغة الهدف، وقد أشار الميساوي (2014) إلى أن عملية الفهم هي أساس التواصل فلا يمكن لعملية التواصل أن تتم بنجاح إلا إذا بلغت عملية الفهم مداها في ضبط مقاصد المتكلم، ويكوّن الفهم العامل الأهم في السياق التواصلي فهو الذي يبني عملية التأويل متجاوزا الجوانب اللسانية إلى ما يهدف إليه المتكلم من مقاصد، فليس المعنى اللغوي هو الأكثر فائدة لعملية الفهم في اللغة الطبيعية، بل في تعاضد المكونات اللغوية والتداولية والمعرفية والسياقية (علوي، 2014: 369)، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية من خلال تأهيل المعلم والمتعلم لهذه الحقيقة التداولية في الاستلزام التخاطبي.

**الدراسات السابقة:**

لا تزال الدراسات العربية أو المترجمة إلى العربية المتعلقة بالتعليم التداولي شحيحة، أمّا ما يتعلق بتوظيف الاستلزام التخاطبي في التعليم التداولي للغة الهدف فلم يكن هناك -على حدّ علم الباحث- دراسات تناولت هذا الجانب؛ وقد اطلع الباحث على بضع دراسات تناولت جوانبا من التعليم التداولي مثل تلك التي تتعلق بأفعال الكلام، وهي دراسة للقحطاني (2014)، ودراسة كوهين وإيشيهارا (2015)، ودراسة القحطاني (2017)، ودراسة سليمان (2018)، ودراسة القحطاني (2018)، ودراسة الحسن (2019)، ودراسة سيف (2020)، ودراسة الحسن (2022) وهذه الدراسات لم تتطرق إلى الاستلزام التخاطبي في التعليم التداولي، بل تحدثت في مجملها عن التعليم التداولي وخاصة ما يتعلق بأفعال الكلام منه، وفيما يلي عرض موجز لهذه الدراسات:

هدفت دراسة القحطاني (2014) إلى الاطلاع على آخر ما توصل إلية البحث في هذا المجال، ولفت انتباه المهتمين بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهمية الكفاية التداولية، وتحفيز الباحثين إلى إجراء دراسات ميدانية حول فاعلية تدريس التداولية، وقد نهجت نهجا وصفيا تحليليا مع تطبيق على ثلاث حوارات لمتعلمي اللغة العربية؛ ممثلة تلك الحوارات عينة الدراسة، مستخدمة أداة الملاحظة في دراسته لتلك الحوارات، وخلصت هذه الدراسة إلى التفريق بين الكفاية التداولية اللغوية التي تقوم على الأعمال اللغوية (أفعال الكلام) والكفاية التداولية الاجتماعية والتي تقوم على السياق وعلى معرفة المفاهيم الاجتماعية التي تشكل تفسيرات المستمعين، والتي تحمي المتعلم من الوقوع بالفشل التداولي أثناء مخاطبته للمتحدثين الأصليين،

على أهمية التداولية في تعليم اللغة الثانية، كما خلصت أيضا على أن الطريقة المثلى لتعزيز وعي المتعلمين بالقدرة التداولية هي الاعتماد على الأنشطة الصفية التي تكسب المتعلمين المعرفة التداولية بالغة الهدف.

أما دراسة كوهين وإيشيهارا (2015) فقد هدفت إلى إظهار تقاطع التداولية مع الثقافة، والتأكيد على هذا الارتباط في تدريس اللغة وخاصة الممارسة داخل الفصل، مؤكدة على أن تعلم التداولية هي ظاهرة اجتماعية تبحث في كيفية قيام متحدثي اللغة الأخرى ببناء هوياتهم والتعبير عنها عند ارتباطهم بمجتمع اللغة الهدف، كما هدفت إلى التعاون المثمر بين المعلمين وكتّاب المناهج الدراسية والباحثين يوفّر تعليما موثوقا للتداولية، ومنهجها هو المنهج شبه التجريبي، وعينتها أمثلة تداولية وأنشطة تعليمية لمعلمي التداولية في ختام كل فصل معتمدة على أداتين هما الملاحظة وأسلوب تحليل المحتوى، حيث رأت الدراسة أنه يجب أن يتلقى المتعلم تفسيرا لمقصود الناس المتحدثين باللغة الهدف، وتدعو الدراسة إلى تدريس تداولية اللغة الثانية في الفصول الدراسية بشكل مباشر، وخلصت إلى أن الكفاية التداولية أنسب طريق يوصل إلى الكفاية الاتصالية باللغة الهدف، وأن معلم التداولية له دور كبير في رفع تلك الكفاية، وأن معايير التداولية تتباين حسب اللغات والثقافات.

وهدفت دراسة القحطاني (2017) إلى استخدام المتعلمين للغة الثانية التداولية استخداما مناسبا في المواقف التواصلية التي يواجهونها في حياتهم اليومية، وتوظيف العبارات المناسبة التي تعكس قدراتهم التواصلية العالية، وتفسير المعنى وفقا للسياق، ومنهجها هو المنهج التحليلي، ولم تستعمل الدراسة أداة أو عينة واقتصرت على التحليل فبيَّنت أن تدريس الكفاية التداولية في البرامج التعليمية لتعليم اللغة الثانية يلعب دورا كبيرا في تنمية قدرات المتعلم، كما بيَّنت الطرق التدريسية التي يمكن استخدامها داخل القاعة الدراسية، وأوضحت طرق تقييم المتعلمين التداولية، واقتصرت على الحديث عن التداولية بمفهوماتها السياقية وأفعال الكلام؛ وقد خلصت هذه الدراسة إلى أهمية تدريس الكفاية التداولية، وما سيجنيه متعلمو اللغة الثانية من فائدة الكبيرة، كما دعت المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة الثانية ، إلى ضرورة إدراج تدريس الكفاية التداولية ضمن برامجها التعليمية.

أما دراسة القحطاني (2018) فتهدف إلى تطوير التداولية لدى متعلمي اللغة الثانية، وتبيين دور نظرية أفعال الكلام في مجال التداولية كالطلب والاعتذار والرفض والإطراء، كما هدفت إلى تسليط الضوء على كيفية تدريس التداولية، وركّزت أيضا على التداولية البينية، وهي دراسة الأفعال اللغوية التي ينتجها المتعلمين باللغة الهدف وكيفية اكتسابها، وتعليم التداولية، ومنهجها المسحي التحليلي، واكتفى بالدراسات السابقة عن العينة والأداة، وخلصت الدراسة إلى كيفية تطوير القدرة التداولية لدى متعلمي اللغة الثانية، وكيفية تدريس التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، كما تعرفت على أهمية التداولية، وما هو المقصود بالتداولية البينية، والدور الكبير لنظرية أفعال الكلام في مجال التداولية، كما راجعت هذه الدراسة بعض الدراسات التي ركزت على تطور التداولية في اللغة الثانية، كما أظهرت التفاوت والتباين الموجود بين متعلمين اللغة الثانية أنفسهم حيال تأدية بعض الجوانب التداولية.

وهدفت دراسة سليمان (2018) إلى تأطير التداولية وتحديد دورها في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتحديد المنطلقات اللغوية التداولية في تدريس مهارات التواصل الشفوي، وبناء قائمة لتلك المهارات على ضوء التداولية، ووضع آلية إجرائية للتدريس التداولي، وكان منهجها وصفيا، ولم تتخذ هذه الدراسة أداة أو عينة لها، وخلصت الدراسة إلى وضع قائمة مهارات التواصل الشفوي التداولي، وعرضت طريقة البحث عن المعنى ومعرفة قرائن القول، وتجاوز المعنى الوضعي للغة إلى المعنى الاستعمالي عبر السياق، ومقاصد التخاطب، الجانب الثاني تطبيقي؛ من خلال تحديد البنية التداولية للمتحدث، وتحديد العلاقة بين المتحدث والمستمع، وتحديد العناصر التداولية في الخطاب كالإشاريات وهي أدوات الربط في الجملة بعلاقتها الاجتماعية والزمانية، والفعل الكلامي سواء كان لفظيا أو انجازيا أو تأثيريا.

وتهدف دراسة الحسن (2019) إلى بناء برنامج قائم على المدخل التداولي، لرفع فاعلية تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وقياس أثر هذا البرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.كما هدفت إلى تحديد مدى فاعلية توظيف الأفعال التعبيرية والتوجيهية في تنمية مهارات التواصل الشفوي، ومنهجها شبه التجريبي، وعينتها طلاب المستوى الرابع بقسم الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام، وعددها (28) طالبًا من جنسيات مختلفة، واستعملت هذه الدراسة أداتان؛ الأولى الاستبانة حيث عرض على المختصين من خلالها الأمثلة التداولية لتحكيمها، والأداة الثانية هو بناء برنامج تدريسي معتمدا على المحتوى التداولي الأمثلة التداولية باعتبارها ، وتطبيقه على العينة، ثم الاختبار القبلي والبعدي حيث خضعت هذه العينة للمتغير المستقل (استعمال المدخل التداولي) بعد أن تم اختبارها اختبارا قبليا، ثم خضعت بعد (تنفيذ البرنامج التعليمي وفق المتغير المستقل) لاختبار بعدي من أجل معرفة أثر المتغير المستقل، وبعد تحليل النتائج خلصت الدراسة إلى فاعلية المدخل التعليمي التداولي القائم على الأفعال الكلامية التوجيهية والتعبيرية في تنمية الاتصال الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

وهدفت دراسة سيف (2020) إلى معرفة مدى فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد نهجت المنهج شبه التجريبي، وكانت العينة (17) طالبًا من دارسي اللغة

العربية الناطقين بغيرها، من طلاب حلقات تعليم اللغة العربية التابعة لمكتب الدعوة والإرشاد بمحافظة عقلة الصقور بالقصيم، وكان مستوى عينة الدراسة متوسطا، وأداتها بطاقة الملاحظة والمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بإجراء الاختبار القبلي والبعدي، وخلصت الدراسة إلى فاعلية النموذج التدريسي القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات التواصل الشفهي.

وهدفت دراسة الحسن (2022) في إمكانية توظيف التداولية بوصفها مدخلا تعليميا قائم بنفسه، لرفع القدرة الاتصالية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ومنهجها هو المنهج المسحي الوصفي، وعينتها شملت 26 متخصصا وممارسا لتعليم العربية لغة ثانية وأداتها من تسع جامعات عربية، وأداتها الاستبانة وخلصت أن التعليم التداولي مرتبط بمبادئ ومسلمات وأسس كثير من المداخل التعليمية مما يؤكد إمكانية قيام مدخل تعليمي تداولي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ويجمع في أهدافه واستراتيجياته التعليمية وغاياته بين أهم المداخل التعليمية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، كما خلصت إلى تحقيق التواصل الفعّال وتقريب المسافة بين العناصر والمهارات التي تم تعلمها واكتسابها في البرنامج التعليمي وبين المعاني الاجتماعية للغة من خلال مدخل تعليمي تدولي كما خلصت الدراسة أيضا إلى إمكانية بناء محتوى تعليمي تداولي يحقق احتياجات المتعلم وفقا لمدخل تداولي يواكب النظريات التعليمية الحديثة.

## التعليق على الدراسات السابقة:

### أولا: أوجه الاتفاق مع الدراسات السابقة

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فيما يلي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الدعوة إلى تدريس تداولية اللغة الثانية في الفصول الدراسية، كما تتفق معها في كون الكفاية التداولية أنسب طريق يوصل إلى الكفاية الاتصالية باللغة الهدف
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن تعزيز وعي المتعلمين بالقدرة التداولية يتم بالاعتماد على الأنشطة الصفية وأن الكفاية التداولية تحمي المتعلم من الوقوع بالفشل التداولي أثناء التواصل مع المتحدثين الأصليين.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية تدريس الكفاية التداولية في البرامج التعليمية لتعليم اللغة الثانية، التي تعزز بدورها الكفاية الاتصالية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تدريس التداولية من خلال البحث عن المعنى وذلك بمعرفة قرائن القول وسياقاته وتحديد العلاقة بين المتحدث والمستمع، وتجاوز المعنى الوضعي للغة إلى المعنى الاستعمالي، لإدراك مقاصد التخاطب.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن عددا منها استخدمت المنهج شبه التجريبي؛ وهو ما نهجته الدراسة الحالية.

### ثانيا: أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة:

تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في التالي:

- لم تتناول الدراسات السابقة توظيف الاستلزام التخاطبي في التعليم التداولي، الأمر الذي سعت إليه الدراسة الحالية.
- اقتصرت الدراسات السابقة على أفعال الكلام ونظرية التلطف، بينما درست الدراسة الحالية على الاستلزام التخاطبي.
- لم تستخدم عددا من هذه الدراسات أداة بحثية أو تنص على منهجا بعينة أو عينة للدراسة واقتصرت على الدراسات النظرية.

### ثالثا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التالي:

- الإطار النظري للدراسات السابقة.
- الأمثلة التداولية في الاستلزام التخاطبي.
- النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات.
- التوصيات المقترحات التي قدمتها الدراسات السابقة.
- إدراك الفجوة العلمية والتي قادت إلى الإحساس بالمشكلة البحثية والتي عليها تم بناء تساؤلات الدراسة.

## إجراءات الدراسة:

ستتناول إجراءات الدراسة تصميم البرنامج، مشتملا على اختيار النصوص التداولية، وعناصر تصميم البرنامج في تعليم الاستلزام التخاطبي، ثم الإجراءات التطبيقية للأداة الثانية للدراسة الحالية.

### أولا: تصميم البرنامج

يتم تصميم برنامج تعليمي تداولي للاستلزام التخاطبي وفق أربعة مبادئ؛ الأول خطوات التعليم التداولي التي اعتمدتها دراسة بروك وناغاساكا (2005)، والثانية الأنشطة التدريبية لتلك الخطوات، والثالثة معايير اختيار النصوص التداولية، والرابعة العناصر الخمسة لتصميم البرنامج التعليمي، باتباع الخطوات التالية:

**أ) اختيار النصوص التداولية**

اختيار النصوص وتحكيمها: قام الباحث باختيار نصوص تدريس الاستلزام التخاطبي من الدراسات السابقة ومن الواقع التداولي للغة العربية متوخيا النصوص الطبيعية ما أمكن إلى ذلك، ولقلة المواد التعليمية للاستلزام التخاطبي؛ اقتصر على قائمة الأمثلة التي أعدها من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية ومن الدراسات السابقة مع أن أغلب هذه الدراسات تتعامل مع الاستلزام التخاطبي باعتباره ظاهرة تداولية وحسب بعيدا عن المجال التعليمي، ثم تحكيمها من قبل متخصصين في اللسانيات التطبيقية وفي التربية ممن لديهم خبرة في تدريس اللغة العربية لغة ثانية، ثم قام الباحث بتعديل ملاحظات المحكمين، وقام الباحث بوضع برنامج وفق العناصر التدريسية المعهودة عند التربويين.

**معايير اختيار نصوص الاستلزام الحواري:** أخضع الباحث نصوص التداولية لمعايير تحكم اختيار النص التعليمي ليتجنب العشوائية وذلك وفق إطار علمي تربوي يساعد على ضمان جودة المخرج التعليمي، وقد أفاض الباحثون في هذه المعايير (المغيلي، 2010: 362):

1. المناسبة: وهو مناسبة النص للمرحلة التعليمية يقتضي أن يكون النص متوافق مع مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم، والمستوى المتقدم هو المستوى المناسب للدرس التداولي.
2. الصدق: أن يكون النص صادقا، أي قادرا على تحقيق الأهداف الموضوعة له وهو إدراك وإنتاج المعاني المستلزمة، وتنمية تفكير المتعلم مع مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.
3. الأهمية: فلا يكون هامّا ألا إذا اشتمل على مجموعة من الحقائق والمعلومات المفاهيم والمعارف.
4. الاستثارة: وهو أن يراعي النص اهتمامات المتعلم وذلك بالتركيز على أغراض المتعلمين من التعلم، لضمان عدم فقدان دافع التعلُّم لديهم.
5. القابلية للتعلم: أن يكون النص قابلا للتعلم ويشمل مراعاة قدرات المتعلمين، وذكر الأمثلة، ومراعاة أسس التعلم المتمثلة في التسلسل من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المادي المحسوس إلى المجرد، ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل الوجود، ومن الكل إلى الجزء.
6. العالمية: أن يكون النص عالميا هو أن يشمل قضايا عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات.

**ب) تصميم البرنامج التعليمي التداول في تعليم الاستلزام التخاطبي**

تواجه عملية تصميم برنامج تعليمي تداولي بشكل عام وفي تعليم الاستلزام التخاطبي بشكل خاص بعض الصعوبات، وذلك لندرة الدراسات أو المواد التعليمية أو البرامج التدريسية في التعليم التداولي، وأيضا لأن معاني التداولية متغيرة بحسب اعتبارات كثيرة منها السياق والزمان المكان ودرجة المتخاطبين الاجتماعية والثقافية، ولذلك سيصمم الباحث البرنامج التعليمي وفق مسلمات تربوية متناسبة مع تعليم اللغة العربية لغة ثانية مستندا على نموذج كيمب Kemp Model (موريسون وآخرون، 2012: 203) بعناصره التسعة لتصميم الخطة التعليمية والمتمثلة فيما يلي:

1. معرفة المشكلات التعليمية عند وضع برنامج تدريسي تداولي لتدريس الاستلزام الحواري.
2. التعرف على صفات المتعلم التي ستؤثر على القرارات التعليمية.
3. التعرف على مضمون المادة وتحليل العناصر المهمة المتعلقة بالأهداف والغايات المطلوبة.
4. تحديد الأهداف التعليمية للاستلزام التداولي.
5. تسلسل المحتوى خلال كل وحدة تعليمية للتعلم.
6. تصميم استراتيجيات وخطط تعليمية بحيث تمكن كل طالب من الاستيعاب والفهم.
7. تخطيط الرسالة التعليمية وتطوير التعليم.
8. تطوير وسائل التقويم لتقدير أهمية الأهداف.
9. اختيار مصادر لدعم النشاطات التعليمية.

**عناصر تصميم البرنامج التعليمي الخمسة:**

**1. الأهداف:** وشملت الأهداف التعليمية التداولية العامة، وتتمثل في رفع قدرات الطالب التواصلية مع المتحدثين باللغة الهدف من خلال تعليمه الاستلزام التخاطبي، وربطه بالثقافة الاجتماعية للغة العربية ليكون قادرا على التمييز بين المعنى اللغوي للجملة والمعنى المستلزم.

كما شملت الأهداف التداولية السلوكية بأنواعها الثلاثة سواء التعليمية الإجرائية بحسب تصنيف بلوم Bloom المعدّل وهي المعرفة والإدراك والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم (موريسون وآخرون، 2012: 203) والوجدانية بحسب تصنيف كراثول Ktathwohl وهي الاستقبال والاستجابة والتقييم والتنظيم

وتشكيل الذات (موريسون وآخرون، 2012: 206؛ سعادة، 2001: 497) أو المهارية الحركية بحسب تصنيف سيمبسون Simpson وهي: الإدراك والاستعداد والاستجابة الموجهة والآلية أو التعويد والاستجابة المعقدة والتكيف والإبداع (سعادة، 2001: 553؛ أبو دقة، 2008: 67).

**2. المحتوى:** شمل المحتوى على أربع وحدات تعليمية أخذت من أمثلة الاستلزام التخاطبي التي تم تحكيمها من قبل المتخصصين، تمثل برنامجا تعليميا مصغرا تم تطبيقه على عينة الدراسة،

**3. طرق التدريس واستراتيجياته:** استخدم الباحث الطريقة التواصلية وفق مدخل تداولي عام ومراوحا بين الطريقة التفاعلية وتمثيل الأدوار بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم، كما ستخدم أسلوب الملاحظة والتوجيه المباشر من المعلم، كما استخدم أيضا أسلوب الحوار وكطرح الأسئلة، وطلب التوضيح والتفسير والتصحيح، كما ركز على استراتيجية والفهم، وكذلك التعلم الذاتي، حيث يطلق المتعلم العنان لعواطفه وتصوراته وعلاقته ومشاعره ووجهات نظره الخاصة، ولهذا العنصر مجموعة من الإجراءات:

أ) **العرض:** بعد تهيئة جو الفصل؛ ويشمل ألقاء التحية وكتابة الموضوع وتجهيز السبورة وجهاز العرض وعرض النص على الطلاب، وإعطاء مقدمة للطلاب تفيد بأن ليس المعنى اللغوي الذي يقال حين التواصل هو بالضرورة المعنى المراد توصيله لأطراف الحوار، ثم يدخل المعلم في عرض الدرس التداولي في الاستلزام التخاطبي، وقد نقل القحطاني عن يوشيمي (2001) خمس خطوات يمكنها أن تساعد المعلم في تدريس الاستلزام التخاطبي ورفع الكفاية التداولية لدى المتعلمين (القحطاني، 2017: 38-39)، فيتم عرض الدرس التداولي في تدريس الاستلزام التخاطبي على النحو التالي:

**ب) التقديم:** حيث يستمع المتعلمون إلى حوار يتضمن تأدية استلزام تخاطبي، ثم يجيب المتعلمون عن بعض الأسئلة التي تركز على المعنى الاستلزامي والتفريق بينه وبين المعنى الأصلي المباشر.

**ج) الشرح:** يشرح المعلم بوضوح كيفية استخدام استراتيجيات التعلم للتميز بين المعنى الظاهر والمعنى المستلزم في الحوار، ثم يقوم الأستاذ بمقارنة بين تأدية الاستلزام الحواري في اللغة الأم للمتعلمين مع اللغة الهدف، معتبرا ذلك أحد استراتيجيات الفهم والتدريب.

**د) التخطيط:** حيث يخطط المتعلمون لإنتاج عبارات وجمل تحمل استلزاما تخاطبيا، ثم تتم مراجعة ما انتجوه من حوارات، ثم يتم إعادة استماعها مرة أخرى بشكل غير رسمي، وربطها بالممارسات الطبيعية للغة الهدف، وبعد ذلك يلعب المتعلمون أدوارا مشابه للموقف المذكور في الحوار، ، ويقوم الأستاذ بمساعدة المتعلمين باستخدام الاستراتيجيات التي يحتاجها المتعلمون.

**هـ) التواصل:** يمارس المتعلمون انتاج حوارات تشتمل على استلزامات تخاطبية، ويكرر المتعلمون لعب الأدوار وإنتاج مواقف مشابهة بشكل ثنائي، أو جماعي أمام الزملاء.

**و) التقييم:** ويتم ذلك خلال عرض المعلم لمدى فهم وإدراك وإنتاج الاستلزام التخاطبي لدى المتعلمين مما قدموه من حوارات؛ وتزويدهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم وإنتاجهم للحوارات التي تحمل عباراتها معان ضمنية غير تلك الصريحة الظاهرة، مع ما يتبع ذلك من تصحيح المعلم لجوانب الخطأ في تلك المعاني المستلزمة حواريا.

**4. الوسائل التعليمية:** يمكن للمعلم أن يستخدم ما يتوفر لدية من وسائل تعليمية مستفيدا من تقنيات التعليم الحديثة، والتي تساعد على توضيح الأفكار والتحكم بزمن الدرس بشكل أفضل، ومن هذه الوسائل والتقنيات التي لا غنى للدرس التداولي عنها على الأقل السبورة، وجهاز العرض (البروجكتور).

**5. التقويم:** وتتمثل في:

أ) مناقشة المتعلمين عما تعلموه، وتقويمهم من خلال التغذية الراجعة.

ب) المقارنة بين المعنى اللغوي والمعنى المستلزم.

ت) والمقارنة بين المعنى المستلزم بالثقافة العربية والمعنى المستلزم في ثقافات لغات الطلاب الأصلية.

ث) طلب تقديم أمثلة على الاستلزام التخاطبي، لقياس قدرة المتعلم على فهم وإنتاج عبارات تحمل معاني مستلزمة تخاطبيا.

ج) تكليف الطلاب بملاحظة وتسجيل المعاني المستلزمة من خلال من الممارسات اليومية للتواصل اللغوي، أو ما يتوفر من تسجيلات الصوتية والمرئية.

ح) تقويم استيعاب الطلاب بشكل مستمر أثناء الدرس.

خ) تتبع نقاط القصور عند الطلاب ومعالجتها.

د) تقديم أسئلة شفوية في اللقاء التالي لتقديم الدرس.

ذ) اختبار تحريري بعد نهاية البرنامج التعليمي.

## ثانيا: الإجراءات التطبيقية

**أولا: منهج الدراسة:** المنهج شبه التجريبي Quazi-Experimental Research: والسبب في اختيار هذا المنهج هو أنه أحد مناهج البحث المعتبرة في العلوم السلوكية، وفيه يتم أخذ مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية أخرى، وتعريض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، ومقارنة النتائج بين المجموعتين (القحطاني والعامري وآل مذهب والعمر، 2010: 188)، وهو

ما نهجته الدراسة الحالية، في إجراء اختبار القبلي على عينة الدراسة، تم تعريضهم للبرنامج التعليمي، ثم إجراء والاختبار البعدي، باعتبار الاختبار القبلي مجموعة ضابطة، والاختبار البعدي مجموعة تجريبية.

**ثانيا: مجتمعها وحدودها:** مجتمع الدراسة هم طلاب المستوى الرابع في قسم تعليم اللغة العربية، وحدودها الزمانية الفصل الثاني من العام الجامعي 1443هـ، وحدودها المكانية معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، أما حدودها الموضوعية فهو توظيف الاستلزام التخاطبي في التعليم التداولي لرفع القدرات الاتصالية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ومعرفة إمكانية بناء برنامج تعليمي تداولي.

**ثالثا: عينة الدراسة:** شملت العينة متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من 12 جنسية من ثلاث قارات،

وعددها: 20 طالبا، مستوى العينة متقدم؛ فهم من طلاب المستوى الرابع، قدِّم إليهم الاختبار القبلي ثم تعرضوا للبرنامج تدريسي على مدى ثمان محاضرات، ثم قدِّم إليهم الاختبار البعدي، ثم تم تحليل النتائج كما هو مبين في المبحث الخامس.

**رابعا: أداتي للدراسة:** استخدم الباحث أداتين للدراسة الحالية هما؛ الاستبانة لتحكيم الأمثلة الاستلزام التخاطبي، والثانية الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

**الأداة الأولى:** الاستبانة؛ لتحكيم منهج قائم على الاستلزام التخاطبي من قبل متخصصين وبعد بناء الاستبانة تم تحكيمها لدى ستة من المتخصصين في اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغة ثانية، ولقد جاءت أبرز تعليقات وتعديلات وملاحظات المحكمين على النحو الآتي:

- توضيح الاستلزام التخاطبي بعبارة (مقاميا).
- عدم الاكتفاء بالإجابة وإضافة الغرض، (هل تذهب معي إلى السوق؟ – أنا متعب «الاعتذار»).
- استبدال المثال: (وسأل القرية..) بالحوار: (الأستاذ: أين أنت بالأمس؟ الطالب: موجود، اسأل الفصل)، وذلك لقرب هذا الحوار من البيئة الطبيعة التي يحتاجها الطالب
- استبدال الحوار: (الطالب: هل دلهي في تركيا. المعلم: نعم وأيضا لندن في كندا) بالحوار:(أ: هل في الحجاز غابات مطيرة؟ ب: وهل فيها أيضا ثلوج متراكمة) وذلك حتى لا تلتبس المعلومة على الطالب.
- تعديل عبارة من (فلان يرتجف) إلى (يجب ألا ترتجف من الاختبار)، حيث العبارة الأخيرة أوضح للمتعلم.
- تعديل عبارة (العلم في صدره) إلى (نِعْم الطالب معاذ فالعلم في صدره)، حيث أضيف إليها أسلوب المدح للتوضيح.
- تعديل عبارة (طيبة؛ ولم يودع السجن) بعبارة: (أرجو ألا يودع السجن)
- تعديل عبارة (شفي زيد) إلى (شفي زيد وحضر الدرس اليوم) ليتبن المعنى الاستلزامي منها.
- استبدال الحوار (أ: كم مرة حججت. ب: ثلاث مرات) بالحوار: (الموظف: من يرسب 3 مرات يفصل. الطالب: ظروفي كانت قاسية) لصعوبة فهم الحوار الأول برأي بعض المحكمين.
- استبدال الحوار: (أ: هل فرغ الناس من الصلاة؟ ب: في طرف الحي مسجد يتأخر بالإقامة) بالحوار: (أ: هل نفد الماء من الثلاجة؟ ب: في المطبخ ثلاجة أخرى) وذلك أيسر للمتعلم في فهم المقصد وهو (التوجيه).
- استبدال عبارة (أقلع أحمد عن التدخين) بالحوار: (أ: هل أحمد يمارس الرياضة؟ ب: ليقلع عن التدخين أولا)، ليتضح إدراك المعنى المستلزم من خلال السياق.
- استبدال الحوار: (أ: أين زيد؟ ب: هناك سيارة حمراء عند المسجد) بالحوار: (أ: أين قلمي؟ ب: رأيت مع أحمد قلما أحمر) لسهولة إدراك المعنى المستلزم في الحوار الأخير.
- استبدال الحوار: (أ: أين يسكن سالم؟ ب: في مدينة شمال السعودية)، بالحوار: (أ: أين تسكن؟ ب: لعلك تنتقل للسكن في حينا).
- إضافة توضيح السياق لعبارة (زيد عبقري)، بأنه (كان يرسب كثيرا)
- تعديل بعض الأمثلة، مثل: (فلان يرتجف) إلى (ارتجف اللص من الشرطي)
- تعديل بعد الملاحظات الأسلوبية.
- تقسيم قائمة الأمثلة إلى المحاور، وقد قسمها الباحث إلى ثلاثة محاور، هي: محور الخبريات، ومحور الطلبيات وهي الجمل الإنشائية الطلبية منها وغير الطلبية، ومحور التوجيهيات؛ وهي أفعال كلامية توجيهية.
- كانت الأمثلة ذات الجمل الخبرية هي الغالب في النسخة الأولية فقام الباحث بتعديلها ليكون هناك تناسب في عدد أمثلة المحاور الأمثلة ليكون منها 16 مثالا للخبريات، و15 مثالا للطلبيات، و10 أمثلة للتوجيهيات.

**الأداة الثانية:** بعد التعديل حسب مقترحات وملاحظات المحكمين، وبعد بناء منهج تعليمي قائم على تلك الأمثلة وفق

الأسس التربوية التداولية، قام الباحث ببناء أسئلة قبلية وبعدية أداة ثانية لبحثه.

**خامسا أساليب المعالجة الإحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.
- اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T test) لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي.
- معادلة الكسب المعدل لقياس الفاعلية.

**الثبات:** للتحقق من ثبات اختبار قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي تم استخدام أسلوب التطبيق وإعادة التطبيق للاختبار، حيث تم التطبيق على عينة عشوائية وبعد فاصل زمني (أسبوعين) تم إعادة التطبيق على نفس العينة مرة أخرى، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما يلي:

جدول رقم (1): قيم معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق وإعادة التطبيق للاختبار القائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي

| معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|
| 0.758 | 0.000 |

ويبين الجدول (1) أن قيم معامل الارتباط بلغت (0.758) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، وهذا يدل على وجود ثبات مرتفع لاختبار قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي.

**نتائج الدراسة الإحصائية:**

بينت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، ما يلي:

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على «ما مدى فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في رفع الكفاية التداولية لدي متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟»** وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية الصفرية، والتي تنص على: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والبعدي لاختبار المهارات المتقدمة في التواصل الشفوي» ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T test) كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (2): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T test) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار القائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي

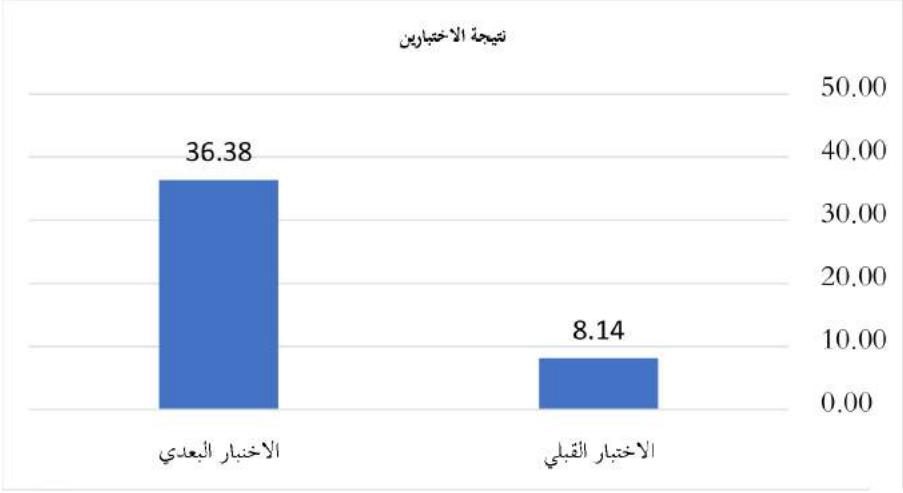
| الاختبار | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | 1 | 8.14 | 5.266 | 32.160- | 0 | 0.000 |
| البعدي | 1 | 36.38 | 6.888 | | | |

ويبين الجدول رقم (2) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.000) وهي أقل من (0.05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار القائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي ومن المتوسطات الحسابية تبين أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (36.38) بينما بلغ للتطبيق القبلي (8.14)، ولقياس الفاعلية تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبليك كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (3) نتائج معادلة الكسب المعدل لبليك للتحقق من فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في رفع الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

| متوسط التطبيق القبلي | متوسط التطبيق البعدي | الدرجة الكلية | درجة الكسب المعدل |
|---|---|---|---|
| 8.14 | 36.38 | 50.00 | 1.239 |

وتبين النتيجة في الجدول (3) أن درجة الكسب المعدل بلغت (1.239) وهي أعلى من الحد الأدنى لمستوى الفاعلية التي حددها بليك وهو (1.2)، وهذا يدل على فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في رفع الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، والرسم البياني التالي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار قائم على مبادئ الاستلزام التخاطبي في التطبيقين القبلي والبعدي:




المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار قائم على مبادئ الاستلزام التخاطبي في التطبيقين القبلي والبعدي

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الأول هذه؛ بأن ذلك راجع إلى آلية اختيار النصوص والتي ذكرت في عديد من الدراسات السابقة، وهي؛ المناسبة، والأهمية، والاستثارة، والقابلية للتعلم، والعالمية، كما يمكن تفسير نتيجة السؤال الأول أيضا الطريقة التي بُني عليها البرنامج حيث سلك النهج التربوي في تصميم البرنامج التعليمي التداولي مصمما البرنامج وفق عناصر تصميم البرنامج التعليمي الخمسة؛ الأهداف والمحتوى وطرق التدريس واستراتيجياته، والوسائل التعليمية والتقويم، مستندا على العناصر التسعة في نموذج كمب kemp، مراعيا الأهداف التعليمية الثلاثة؛ الإجرائية بحسب نموذج بلوم bloom، والوجدانية بحسب نموذج كراثول Ktathwohl، والمهارية بحسب نموذج سيمبسون Simpson، أما في الجانب التداولي فيفسر نتيجة السؤال الأول الخطوات الأربع التي سار عليها الباحث في التعليم التداولي كما ذكرها الدراسات السابقة ،كما هي عند بروك وناغاساكا Brock & Nagasaka، وهي؛ الملاحظة، والاستخدام، والمراجعة، والممارسة، كما يفسر هذه النتيجة أيضا الأنشطة التدريسية لتلك الخطوات الأربع، حيث كانت النتيجة بعد التحليل الإحصائي لنتيجتي الاختبارين القبلي والبعدي تبين فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

**أما السؤال الثاني للدراسة، وهو «ما مدى إمكانية بناء برنامج تعليمي قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي لرفع الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؟»** فقد أثبتت الدراسة مدى إمكانية بناء برنامج قائم على نظرية الاستلزام التخاطبي. ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأنها متوقعة في ظل تعانق الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة مع الدراسات التربوية التي تسعى جاهدة لتوظيف آلياتها التربوية للنهوض بالعملية التعليمية ومنها تعليم اللغة الثانية، وهو ما سعى إلية الباحث من خلال بناء البرنامج التعليمي التداولي مستعينا بتوظيف الأسس التربوية في تعليم الاستلزام التخاطبي، إضافة أمثلة الاستلزام التخاطبي، فتضافرت لإمكانية بناء البرنامج التعليمي التداولي خمسة أسباب، هي:

1. الدراسة النظرية التي تناولت تعليم الاستلزام التخاطبي.
2. الدراسات السابقة التي سعت نظريا أو تطبيقيا إلى تدريس التداولية.
3. تصميم البرنامج التعليمي التداولي القائم على الأسس التربوية في التعليم.
4. الأمثلة التداولية المحكمة من قبل المختصين، وتصميم كتابي الطالب والمعلم لذلك.
5. نتائج التحليل الإحصائية التي سعت للإجابة عن السؤال الأول للدراسة؛ وهو: «ما مدى فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية؟» حيث أثبتت نتائج ذلك التحليل.

ومما يفسر نتيجة السؤال الثاني أيضا قيام الباحث بتصميم كتابين مصغرين؛ الأول للطالب صمم مناسبا للإجراءات التدريسية الصفية، والثاني مرشدا للمعلم، محلول التمارين، ويشتمل على إضاءات لتوضيح المعاني غير المباشرة لإدراك الاستلزام التخاطبي وشرحه للطلاب ومناقشتهم فيها، وتشارك المعلم والمتعلمين في بناء أمثلة وحوارات تداولية مشابهة لما في كتاب الطالب.

## ملخص نتائج الدراسة:

من خلال الإطار النظري، وتصميم البرنامج التعليمي التداولي، والتحليل الإحصائي لنتائج الاختبارين القبلي والبعدي تلخصت نتائج الدراسة الحالية بالتالي:

1. فاعلية تعليم تداولية اللغة العربية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية من خلال على برنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي.
2. إمكانية بناء برنامج تعليمي قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.
3. توظيف الاستلزام التخاطبي لمعرفة مقاصد الحديث غير المباشرة يرفع من الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
4. أن تعريض المتعلمين لبرنامج قائم على مبادئ نظرية الاستلزام التخاطبي له فاعلية كبيرة في تعليم تداولية اللغة العربية لغة ثانية.

واستنادا إلى هذه النتائج فإن الدراسة قد حققت الأهداف التي سعت إليها الدراسة.

## توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وهي مدى فاعلية برنامج قائم على مبادئ الاستلزام التخاطبي، وإمكانية بناء برنامج تعليمي تداولي قائم على نظرية الاستلزام التخاطبي، ومن خلال الإجراءات التطبيقية لها؛ ويوصي الباحث بالآتي:

1. رفع الكفاية التواصلية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من خلال توظيف الاستلزام التخاطبي في التعليم.
2. وضع آليات قائمة على أسس تربوية تداولية للتعليم التداولي في المستويات المتقدمة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.
3. رفع كفاية المعلمين التداولية –خاصة غير المتحدثين الأصليين بالعربية– من خلال رفع الوعي التداولي لديهم بتقديم دورات تدريبية وورش عمل، يطلعون من خلالها على مستجدات البحث اللغوي في المجال التداولي وخاصة التعليمي منه.

## مقترحات الدراسة:

لقد تبين من خلال مسيرة الدراسة الحالية فجوات بحثية لا غنى للعملية التعليمية التداولية عنها، ويقترح الباحث تسديدها من قبل المؤسسات التعليمية ومن قبل المتخصصين الباحثين في مجال اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغة ثانية، وفي بناء المواد والمناهج التعليمية والباحثين من أهمها:

1. بناء مناهج ومواد التعليمة قائمة على تعليم الاستلزام التخاطبي.
2. تضمين مقررات المستويات المتقدمة لتعليم اللغة لغة ثانية مواد في التعليم التداولي.
3. توظيف الألعاب اللغوية، والحوارات الطبيعية، والحكم الأمثال الشائعة والأبيات السائرة في دروس الإنشاء لرفع قدرات المتعلمين التواصلية مع المتحدثين.

## المراجع:

أبو دقة، سناء. .(2008) القياس والتقويم الصفي، والمفاهيم والإجراءات لتعلم صفي فعّال. غزة: مكتبة أفاق.

أحمد، أنمار إبراهيم ومحيي، خالد سهر. (2016). في مفهوم نظرية الاستلزام التخاطبي. مجلة ديالى. (71). 98-122.

أدراوي، العياشي. (2011) الاستلزام الحواري في التداول اللساني.

(الطبعة الأولى). الرباط: دار الأمان.

أزاييط، بنعيسى. .(1992) من تداوليات المعنى المضمر. مكناس: كلية الآداب العلوم الإنسانية. جامعة المولى إسماعيل.

إسماعيل، صلاح. (2005). النظرية القصدية في المعنى عند غرايس. جامعة الكويت. الكويت. مجلس النشر العلمي. الحولية. الرسالة. (25). (230). 8–177.

البار، عبدالقادر. (2008). الاستلزام الحواري وديناميكية التخاطب في مفهوم جرايس. *مجلة مقاليد*. (يوتيو). 126–191.

جاكندوف، راي. (2010).علم الدلالة والعرفانية.[ترجمة: عبد الرزاق بنور]. تونس: دار سيناترا.

الحاج، ذهيبة حمو. .(2016) في قضايا الخطاب والتداولية. (الطبعة الأولى). عمان: دار كنوز المعرفة.

الحسن، عبد الله بن عبد العزيز. (2022). التداولية مدخل تعليميا في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. *مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية*. مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية. (7)4. 50-98.

الحسن، عبد الله بن عبدالعزيز. .(2019) أثر استعمال المدخل التداولي في تنمية مهارات الاتصال الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. قسم علم اللغة التطبيقي. معهد تعليم اللغة.

ختام، جواد. .(2016) التداولية أصولها واتجاهاتها. (الطبعة الأولى). عمان: دار كنوز المعرفة.

خطابي، محمد. .(1991) لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. (الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.

رحماني، محمد قويدر ووكال، فاطمة. (2021). الاستلزام الحواري من لغة المنطق إلى المنطق اللغوي. *مجلة المدونة*. (3) 8. 2301-2320

روبول، آن وموشلار، جاك. .(2003) التداولية اليوم علم جديد في التواصل. [ترجمة: سيف الدين دغفوش ومحمد الشيباني]. (الطبعة الأولى). بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

سبيربر، دان وولسون، ديدري. (2016). نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك.[ترجمة: هشام الخليفة]. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة. الطبعة الأولى.

سعادة، جودت. أحمد. .(2001) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية. (الطبعة الأولى). عمان: دار الشروق.

سليمان، محمود. جلال الدين. (2018). التدريس التداولي لمهارات التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. (3) 8. 149-180.

السيدي، محمد. (2000). إشكال المعنى من الاستعارة إلى الاستلزام الحواري. *مجلة فكر ونقد*. (25).

سيف، أحمد. محمد. حسين. (2020). نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *المجلة التربوية*. (74). 1090-1127.

الشاطر، غسان حسن. (2018). اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية. (الطبعة الأولى). [دراسة سعد محمد الجديع القحطاني، تطور التداولية في اللغة الثانية وكيفية تدريسها]. الرياض: مركز الملك الدولي لخدمة اللغة العربية.

صحراوي، مسعود. .(2005) التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الطليعة.

عبد الرحمن، طه. .(1989) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

عبد الرحمن، طه. .(2000) في أصول الحوار وتجديد علم الكلام. (الطبعة الثانية). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

عبيدي، منية. (2013) التمثيل الدلالي للجملة منوال جاكندوف 1983. (الطبعة الأولى). مكناس: دار علامات.

علوي، حافظ إسماعيلي. (2014). التداوليات علم استعمال اللغة. (الطبعة الثانية). [دراسة: حسان الباهي: المغالطات في الخطاب اليومي مقاربة تداولية، ودراسة خليفة الميساوي: سلطة الوصائل البرغماتية في فهم الخطاب وتأويله]. إربد: عالم الكتب الحديث.

فاخوري، عادل. (1989). الاقتضاء في التداول اللساني. مجلة عالم الفكر. .2 (3)141-166.

فاخوري، عادل. (2013) محاضرات في فلسفة اللغة. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

القحطاني، سالم بن سعيد والعامري أحمد بن سالم، وآل مذهب معدي بن محمد، والعمر بدران بن عبدالرحمن. .(2010) منهج البحث في العلوم السلوكية.

(الطبعة الثالثة). الرياض.

القحطاني، سعد بن محمد. (2017) الأعمال اللغوية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نظرة في المنهجين القديم والحديث. الرياض: معهد اللغويات العربية. جامعة الملك سعود .

القحطاني، سعد بن محمد. (2017). نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*. سنة 9. العدد (2). 21-55.

كادة، ليلى. (2009). ظاهرة الاستلزام التخاطبي في التراث اللساني العربي. مجلة علوم اللغة العربية وآدابها. (1). 103-116.

كوهين، أندور وإيشيهارا، نوريكو. (2015). تعليم التداولية وتعلمها حيث تلتقي اللغة والثقافة. [ترجمة: سعد محمد جديع القحطان]. الرياض: دار جامعة الملك سعود.

المتوكل، أحمد. .(1986) دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي (الطبعة الأولى). الدار البيضاء: دار الثقافة.

المتوكل، أحمد. .(2003) الوظيفة بين البنية والنمطية. الرباط: دار الأمان.

محجوب، عزالدين. (2012). اطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين. [مقالة بول غرايس (1975): المنطق والمحادثة، ترجمة محمد الشيباني وسيف الدين دغفوس]. تونس: المجمع التونسي للعلوم والآداب الفنون

المغيلي، خدير. (2010). تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*. (8). 360-372.

منصور، عبد المحسن محمود أحمد. .(2017) نظرية الاستلزام الحواري واستيراد المعرفة. مؤتمر قراء التراث العربية والإسلامي بين الماضي والحاضر. الإسماعيلية: مركز تحقيق المخطوطات وكلية التربية والدراسات الإنسانية جامعة قناة السويس.

موريسون، غاري وآخرون. (2012). تصميم التعليم الفعَّال. (الطبعة الأولى). [ترجمة أماني الدجاني ]. الرياض: مكتبة العبيكان.

## Arabic References:

Abdel-Rahman, T. (1989). Tongue and balance or Altakawthur aleaqli (First edition). Aldaar Albayda, (in Arabic) Morocco: The Arab Cultural Center.

Abdel-Rahman, T. (2000). In the origins of dialogue and the renewal of theology (second edition). Aldaar Albayda, Morocco: The Arab Cultural Center.

Abidi, Monieh. (2013). The semantic representation of the sentence, manuel jackendov, 1983 (First edition). Meknes - Morocco: Dar Alamat.

Abu Daqqa, Sana. (2008). Classroom assessment and measurement, concepts and procedures for effective classroom learning. Gaza. Palestine: Afaq Library.

Adrawi, Ayashi. (2011). Conversational implications in linguistic circulation (First Edition). Rabat: Dar Al-Aman.

Ahmed, Anmar Ibrahim and Mohie, Khaled Sahar. (2016). In the concept of conversational imperative theory. *Diyala Magazine*; 1(71), 98–122.

Alaui, Hafez Ismaili (Ed.). (2014). Pragmatics, the science of language use (study: Hassan Al-Bahi: Fallacies in daily discourse, a pragmatic approach, and the study of Khalifa Al-Misawi: The authority of pragmatic means in understanding and interpreting discourse) (second edition). Irbid - Jordan: Modern Book World.

Al-Bar, A. Q. (2018). Conversational Implications and Conversational Dynamics in the Concept of Grace. *Maqalid Magazine*; (June), 126–191.

Al-Hajj, D. H. (2016). On issues of discourse and deliberation (First Edition). Amman: dar kunuz almaerifati.

Alhassan, A. A. (2019). The effect of using the pragmatic approach in developing oral communication skills for learners of Arabic as a second language. (Unpublished PhD thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Alhassan, A. A. (2022). Pragmatics is an

Khalifa., Trans.). Beirut: Dar alkitaab aljadid almutahidat. (Original work published 1983)

El-Sidi, M. (2000). The Formation of Meaning from Metaphor to Dialogue Implications. *Journal of Thought and Criticism,* (25).

Fakhoury, Adel. (1989). Aliaqtida' fi altadawul allisani. World of Thought Magazine, 02(3), 141–166.

Fakhoury, Adel. (2013). Lectures on the philosophy of language. (First edition). Beirut: Dar Alkitaab Aljadid.

Ishihara، N., & D. Cohen, A. (2015). Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet (S. Mohammed Al-Qahtan, Trans.). Riyadh: King Saud University press.

Ismail, S. (2005). The theory of intentionality in meaning in Grace. Annals of Arts and Social Sciences, 25(230), 8–177.

Jackendoff, Ray . (2010). Semantics and cognition ( Abdul Razzaq Bannour, Trans.). Tunisia: Dar sinatra.

Kada, L. (2009). The phenomenon of conversational impulse in the Arabic linguistic heritage. *Journal of Arabic Language Sciences and Literature, El-Oued Province* - Algeria: University Center in El-Oued., (1), 103–116.

Khattabi, Muhammad. (1991). Linguistics of the text an introduction to the harmony of discourse (First edition). Beirut: Arabic cultural center.

Khitam, J. (2016). Pragmatics its origins and trends (First edition). Amman - Jordan: Dar kunuz almaerifah.

Mahjoub, Ezzedine (Ed.). (2012). Perspectives on linguistic and semantic theories in the second half of the twentieth century. Tunisia: Tunisian Academy of Sciences, Letters, and Arts.

Mansour, A. M. M. A. (2017). Dialogic Implication Theory and Importing Knowledge. 444–473. Suez Canal University.: Ismailia, Egypt:

educational approach to teaching Arabic as a second language. *Journal of Teaching Arabic as a Second Language, King Abdullah Center for Arabic Language Service*, 4(7), 50–98.

Al-Mughili, K. (2010). Teaching the educational text of the Arabic language and its literature at the university,. Al-Wahat Journal for Research and Studies, (8), 360–371.

Al-Mutawakel, A. (1986). Studies in functional Arabic grammar (First edition). Aldaar Albayda - Morocco: Dar althaqafati.

Al-Mutawakel, Ahmed. (2003). Function between structure and modularity. Rabat.: Dar Al-Aman.

Al-Qahtani, S. bin M. (2017). Towards the teaching of pragmatic competence in L2 programs. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 8(2), 21–55.

Al-Qahtani, Saad Muhammad. (2014). Linguistic works and teaching Arabic to non-native speakers: A look at the ancient and modern approaches. 10–12. Riyadh: Institute of Arabic Linguistics. King Saud University.

Al-Qahtani, Salem bin Saeed and others. (2010). Research Methodology in Behavioral Sciences (Third edition). Riyadh.

Al-Shater, Ghassan Hassan (Ed.). (n.d.). Modern trends in applied linguistics (the study of Saad Muhammad Al-Judaya Al-Qahtani: The development of pragmatics in the second language and how to teach it). (First edition). Riyadh: King Abdullah International Center for Arabic Language Service.

Azayet, B. (1992). From the pragmatics of implicit meaning, (within the fourth edition of the series of seminars on linguistics and the Arabic language between theory and practice). Faculty of Arts and Humanities. Moulay Ismail University., 53–66.

Dan Sperber and Deirdre Wilson. (2016). Relevance: Communication and cognition (First Edition; Hisham Al-

Manuscript Authentication Center and College of Education and Human Studies.

Morrison, et al. (2012). Designing effective instruction (First edition; A. Al Dajani, Trans.). Riyadh: Obeikan Bookstore. (Original work published 2004)

Nahla, M. (2002). New horizons in contemporary linguistic research. Alexandria, Egypt: Dar marefaa.

Ragine, B. bin M. (2019). Significance of necessity between the ancient Arabic linguistic lesson and modern linguistics. Aibah University *Journal of Arts and Humanities*, 7(17), 421–463.

Rahmani, Muhammad Qwaider and Wakall, Fatima. (2021). Conversational implicature from language of logic to linguistic logic. Mudawana, 8(3(s)), 2320–2301.

Rahmani, Muhammad Qwaider and Wakall, Fatima. (n.d.). Conversational implicature from language of logic to linguistic logic.

Reboul And Moeschler. (2003). Pragmatics Today (First Edition; Seif al-Din Daghfous and Muhammad al-Shaibani, Trans.). Beirut: The Organization Arabic for translation.

Saadeh, Jawdat Ahmed. (2001). Formulating educational and educational goals (First edition). Amman - Jordan: Dar Al-Shorouk.

Sahrawi, M. (2005). Pragmatics for Arab Scholars: A pragmatic study of the phenomenon of verbal verbs in the Arab linguistic heritage (First edition). Beirut: Dar Al-Tali'a.

Seif, A. M. H. (2020). A proposed teaching model based on pragmatics to develop oral communication skills among Arabic Language Learners of other Languages. *The Educational Journal*, (74), 1091–1127.

# Investigating The Effect of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) Factors on Faculty members' attitudes at Hail University Towards the Use of Blackboard

# التحقق من تأثير عوامل النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (TUATU) على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل نحو استخدام البلاك بورد

د. خالد بن عبدالمحسن فالح الشمري

أستاذ تقنيات التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة حائل

**Dr. Khalid Abdalmohsen F Alshammari**

Associate professor of Instructional Technology, College of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 28 /12 /2022، وقُبل للنشر في 06 /02 /2023)

**الملخص**

يبحث هذا البحث في العوامل المؤثرة على اهتمام اعضاء هيئة التدريس بتوافر البلاك بورد المحوسب واستخدامه المتطابق. ويعد البلاك بورد أداة مهمة لتلبية احتياجات المحاضرين للتعلم بشكل مناسب، وطريقة ممتازة للمحاضرين للحصول على كسب الدافع الذاتي. ووضعت عينة طبقية عشوائية من 325 من اعضاء هيئة التدريس (133 ذكور و192 إناث). وبالتالي، فإنها تحسن كل من كفاءة التدريس والتحفيز الذاتي لأعضاء هيئة التدريس. ويمكن أن يوفر استخدام التقنيات الجديدة لتنفيذ المحاضرات والاختبارات واعطاء مجموعة من المزايا في التوزيع والجمع والتقييم. ويستخدم هذا البحث نموذج النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT لتحليل العلاقات بين مواقف اعضاء هيئة التدريس وأفعالهم فيما يتعلق باستخدام البلاك بورد. وتظهر النتائج أن توقع الأداء، وتوقع الجهد (أقل)، والتأثير الاجتماعي له آثار إيجابية على النية السلوكية التي يكون لها تأثير إيجابي على الاستخدام الفعلي. وبالتالي، فإن البلاك بورد أكثر تقديرا ومن المرجح أن يتم أخذها من قبل اعضاء هيئة التدريس الذين يعتقدون أن مثل هذه الاختبارات والمحاضرات يمكن أن تحسن ادائهم لمحاضراتهم الأكاديمية، وسهلة الاستخدام كذلك، ويتم تشجيعهم على القيام بذلك من قبل من حولهم. وبالتالي، يجب على المسؤولين الذين يعتزمون تنفيذ محاضراتهم والقيام بعمل الاختبارات في جامعتهم وبذل قصارى جهدهم لتشجيع هذه التصورات وضمان واقعيتها. وسوف تسهم هذه الدراسة في صناعة القرار لتدريب اعضاء هيئة التدريس لعوامل ومتغيرات النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT.

**الكلمات المفتاحية:** البلاك بورد، النظرية الموحدة لقبول واستخدام نموذج التكنولوجيا UTAUT، أعضاء هيئة التدريس.

**Abstract**

This paper examines factors affecting university Faculty members interest in the availability of computerized Blackboard and their corresponding use. Blackboard are a crucial tool for Faculty members to appropriately meet Lecturers' learning needs, and an excellent way for Faculty members to earn self-motivation. A total of 325 Faculty members (133 males and 192 females) were drawn from a stratified sample randomly. Thus, they improve both teaching efficiency and Faculty members self-motivation. Utilizing new technologies to implement such tests and lectures can provide a host of advantages in distribution, collection, and evaluation. This paper uses the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology model (UTAUT) to analyze relationships of Faculty members' attitudes and actions regarding use of Blackboard. As predicted by UTAUT, the results show that performance expectancy, (less) effort expectancy, and social influence have positive effects on behavioral intention which then has a positive effect on actual use. Thus, Blackboard are more appreciated and more likely to be taken by Faculty members who believe such tests and lectures can improve their academic performance, are easy to use, and encouraged to do so by those around them. Thus, administrators intending to implement such tests and lectures in their University should do their best to encourage these perceptions and ensure their factuality and accuracy. This paper will contribute to decision-making to training Faculty members in terms of UTAUT factors.

**Keywords:** Blackboard or e-learning system, Unified Theory of Acceptance and Use of Technology model (UTAUT), Faculty members.

## Introduction:

Blackboard typically evaluate knowledge and proficiency in various specific subjects for appropriate class assignment or extra-curricular earning of applicable school credits. They can be given by individual schools or certified external testing organizations. They provide benefits to Faculty members in allowing them to both accelerate their educations and improve higher education applications. Today, this issue will become increasingly pressing demands as computers become more prevalent on college campuses. (Harrington et al. 2000). Especially, this issue is not only in America but also it happens in Asia, computer proliferate, it is tempting to use them for testing simply because they can be used for testing and including placement testing in Taiwan. Test administrators need to recognize that testing media can affect both Lecturer performance and rater reactions.

This study was conducted in University of Hail. University of Hail has a superbly well-developed infrastructure for information and communication technology. Most college campuses in University of Hail have suitable supplies of computer resources, and Faculty members generally have access to computers both on and off campus. Furthermore, most Faculty members have a good deal of familiarity with word-processing, web-browsing, and a wide variety of other software. However, University administrators still need to decide if and how to implement Blackboard with these new technologies. This study examines Lecturer attitudes towards such testing implementations, so the results are essential to administrators trying to make such decisions. Various theories and UTAUT were consulted in the construction of this measure. These results are also significant to overall social and psychological theories of human behavior. Thus, this paper can provide an empirical basis for administrative decisions, and also identify how new technologies affect Faculty members' intentions. This study tests and proves hypotheses connecting various attitudes, intentions, and behavior in accordance with the UTAUT model of these relationships, to be discussed below.

The last few years have witnessed the emergence of a trend in education in which the use of e-learning technologies is replacing traditional face-to-face instruction methods. E-learning systems incorporate websites and interfaces in which students and lecturers can interact and communicate, without time or place constraints, and that is with the use of devices such as PCs and mobile phones (Alturise, 2020, 33).

An established research area is that concerning people's acceptance and use of information technology. Research in that area is centered on the general idea that the effective is of a new technology can lead to favorable improvements, such as improved performance and productivity. Within this research stream, several models have been proposed in an effort to explain and predict the patterns of acceptance and use among the users of a new technology. Several of these models were integrated into a comprehensive model known as the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) (Venkatesh et al., 2016, 328).

### Thus, the objectives of this study are

1. to examine the attitudes of University College Faculty members towards the use of Blackboard.
2. to analyze the relationship between these attitudes and actual behavior.
3. to evaluate the applicability of UTAUT to these issues.

### Prior Research

Venkatesh et al. (2003) hypothesize and empirically support UTAUT, a model which includes "three direct determinants of intention to use (performance expectancy, effort expectancy, and social influence) and two direct determinants of usage behavior (intention and facilitating condition)". To date, empirical testing of this new UTAUT model is limited. (Youngberg et al. 2009). Examining the acceptance of e- leaning among university Faculty members using a newly developed E- learning Acceptance Measure (ElAM). Using ElAM to collect information on Faculty members' reactions prior to the implementation of any lesson via e- learning. Such information would assist Faculty members in their decisions regarding resources allocation, instructional design, and teaching strategies. A better understanding of users' acceptance of e- learning will increase our understanding of Faculty members' computer- related behaviors and such knowledge has wide- reaching implications for educational stakeholders.

UTAUT is an hierarchal, latent variable statis-

tical model (aka Structural Equation Modeling, i.e. SEM) postulating 4 core constructs which affect Behavioral Intention which then affects Use Behavior. In such latent variable models, subjects respond to a variety of related stimuli which act as the overt variables which the model then combines into the latent variables of the 4 core (independent) constructs and their 2 dependent variables. The four core constructs are presented below with Venkatesh et al. (2003)'s definitions:

- Performance Expectancy: "The degree to which an individual believe that using the system will help him or her attain gains in job performance." Write some literature reviews of how PE (significant predictor) influences BI and UB.
- Effort Expectancy: "The degree of ease associated with the use of the system." Write some literature reviews of how EE (significant predictor) influences BI and UB.
- Social Influence: "The degree to which an individual perceives that important others believe he or she should use the new system." Write some literature reviews of how SI (significant predictor) influences BI and UB.
- Facilitating Conditions: "The degree to which an individual believes that an organizational and technical infrastructure exists to support use of the system." Write some literature reviews of how FC (significant predictor) influences BI and UB.

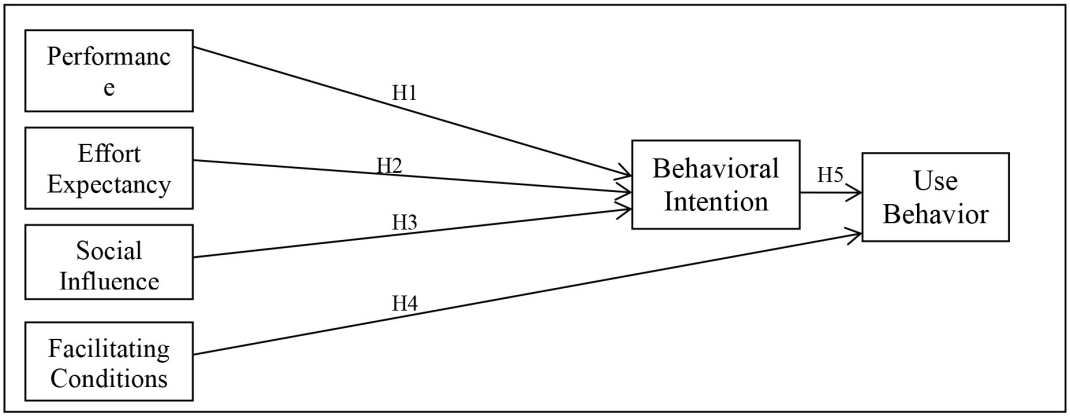



**Figure 1: The UTAUT model for Blackboard adoption for college Faculty members in University of Hail.**

UTAUT was formulated to integrate and unify the various fragmented theories that previously existed in the literature on individual acceptance of new technologies. To this end, previous models were analyzed and compared, and conceptual similarities of these models were combined to construct UTAUT. The UTAUT model incorporates and organizes 8 previous theories of individual attitudes and behavior (Venkatesh et al., 2003):

- Theory of Reasoned Action (TRA)
- Technology Acceptance Model (TAM)
- Motivational Model (MM)- Theory of Planned Behavior (TPB)
- Model Combining the Technology Acceptance Model and the Theory of Planned Behavior (C-TAM-TPB)
- Model of PC Utilization (MPCU)
- Innovation Diffusion Theory (IDT)
- - Social Cognitive Theory (SCT)

The following table 1 shows how the core constructs of UTAUT cover the constructs of the other theories and cites the sources for those theories.

**Table 1: The constructs mentioned in TAM, TPB, and TRA**

| Core Constructs | Constructs and Theories | References |
|---|---|---|
| Performance Expectancy | Perceived Usefulness (TAM) | (Davis, 1989; Davis et al., 1989) |
| Effort Expectancy | Perceived Ease of Use (TAM) | (Davis, 1989; Davis et al., 1989) |
| Social Influence | Subjective Norm (TRA and TPB) | (Fishbein and Azjen, 1975; Ajzen, 1991; Davis et al., 1989; Taylor and Todd, 1995) |
| Facilitating Conditions | Perceived Behavioral Control (TPB) | (Ajzen, 1991; Taylor and Todd, 1995) |

DeLone and McLean's D&M IS Success Model (2003), and Schwarz' Core- Outcome and Acceptance- Outcome Model (2004) research may inform the IS community of the social, cognitive, cultural, and contextual antecedents for a future parsimonious "Unified" (Venkatesh et al., 2003) technology acceptance model. Thus, an "amalgamation" (Glass et al., 2004) of models may better inform and direct future IS researchers by facilitating the linkage of user acceptance to individual and organizational outcomes.

Given both that Blackboard are a rapidly emerging technology, and that the core constructs seem relevant to academic issues, it should be important to verify the applicability of the UTAUT model to this topic. Given this verification, the model then can also lend insight into the determining factors of Lecturer perceptions of these tests, and relevant factors for administrators considering their implementation.

## Method:

Survey questions were adopted from (Venkatesh et al. 2003). They are listed in the appendix. The surveys were pre-tested on 9 Faculty members, modified according to their comments, and evaluated by two independent professors. The final result demonstrated high reliability. As well as collecting demographic information, the survey used a 5 point Likert scale (1=strongly disagree, 5=strongly agree) to collect overt variables for all the constructs in the model and its psychometric properties have been verified.

Data for this study were collected using a questionnaire survey. The data were gathered from college Faculty members in University of Hail. The questionnaire of this study was modified from the question items of (Venkatesh et al., 2003). The questionnaire was putted on MY3Q questionnaire website and sent to random sample of University of Hail Faculty members.

The study population consisted of 669 according to the statistics of Hail University in the second semester of the academic year (2021-2022). A total 325 Faculty members responded, (The sample size, 325, is close to the sample size of prior TAM research (Venkatesh and Davis, 2000; Venkatesh et al., 2003). In addition, it is more than five times the number of variables being analyzed in our structural equation model (Hatcher, 1944). Survey responses were collected from a random sample, (Health Colleges, Scientific Colleges, Humanities Colleges and Applied Colleges), university Faculty members in University of Hail. This sample did in fact include somewhat more females.

## Descriptive analysis:

All the 325 respondents of the questionnaire were Faculty members in University of Hail. Table 2 presents demographic information of the respondents.

**Table 2: Demographics of respondents**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Gender | Male | 133 | 41% |
| | Female | 192 | 59% |

The results show that more females than males participated in the study. According to these descriptive statistics, most of the respondents were females. SPSS was used to examine the data and perform reliability, correlation, and regression analyses.

## Research Questions

1. Is Hail University Faculty Members' Performance expectancy to use of Blackboard in Hail influenced by subjects' intention?
2. Is Hail University Faculty Members' Effort expectancy to use Blackboard influenced by subjects' intention?
3. Is Hail University Faculty Members' Social influence of using Blackboard influenced by subjects' intention?
4. Is Hail University Faculty Members' Facilitating conditions of use of using Blackboard influenced by actual use behavior?
5. Is Hail University Faculty Members' Subjects' intentions to use of using Blackboard influenced by actual use behavior?

## Hypotheses:

Following the general UTAUT model, we examined 5 predictions as below:

H1: Performance expectancy positively affects subjects' intention to take Blackboard.

H2: Effort expectancy positively affects subjects' intention to take Blackboard.

H3: Social influence positively affects subjects' intention to take Blackboard.

H4: Facilitating conditions positively affect actual use behavior.

H5: Subjects' intentions to take Blackboard positively affect actual use behavior.

Moderating effects of age, experience, volunteries were not included as independent variables in our final model. Given that the subjects were all University of Hail Faculty members, these variables showed little variation.

## Results:

Reliability analysis indicated that the overt variables were generally consistent within their hypothesized latent constructs. The table 3 below shows that Cronbach's Alpha for all constructs ranged from .72 to .93, thus exceeding the recommended level of .70.

**Table 3: Reliability of research variable**

| | Cronbach's Alpha |
|---|---|
| Performance Expectancy | 0.761 |
| Effort Expectancy | 0.720 |
| Social Influence | 0.762 |
| Facilitating Conditions | 0.712 |
| Behavioral Intention | 0.815 |
| Use behavior | 0.758 |
| Cronbach's Alpha | 0.930 |

**Correlation analysis –**

Convergent validity and discriminated validity are assessed by Pearson correlation analysis. Guidelines suggest that factor loadings greater than 0.50 (Hair et al., 1998) or a stricter criterion greater than 0.70 (Fornell, 1982). All of the factor results of items in this research model are higher than 0.50, and most of them are above 0.70. Every items are loaded significantly ($p<0.01$ in all cases) on its constructs. Therefore, all constructs in the model have adequate reliability and convergent validity. Correlation results are showed in table 4.

**Table 4: Correlation of adoption factors**

| | PE | EE | SI | FC | BI | UB |
|---|---|---|---|---|---|---|
| PE | 1.000 | | | | | |
| EE | .695** | 1.000 | | | | |
| SI | .652** | .680** | 1.000 | | | |
| FC | .712** | .721** | .722** | 1.000 | | |
| BI | .682** | .621** | .635** | .725** | 1.000 | |
| UB | .598** | .512** | .599** | .529** | .548** | 1.000 |

****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

Regression analysis indicates the influence of performance expectancy, effort expectancy and social influence on behavioral intention. T-tests indicate that all the coefficients were positively significant. The results are summarized in the following table.

**Table 5: Regression of adoption factors on intention to use**

| | B | t-value |
|---|---|---|
| PE | .411 | 3.416*** |
| EE | .258 | 2.826** |
| SI | .245 | 2.963** |
| $R^2$ | .738 | |
| Adjusted $R^2$ | .621 | |

***p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001**

Regression analysis also demonstrated the positive significance of behavioral intention in predicting use behavior. However, facilitating conditions did not attain statistical significance. These results are shown in the table 6 below.

**Table 6: Regression of intention to use behavior**

| | B | t-value |
|---|---|---|
| FC | .321 | 2.817* |
| BI | .298 | 2.587* |
| $R^2$ | .489 | |
| Adjusted $R^2$ | .418 | |

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

To summarize, the above figure and table show the statistical values for the model and list the results of our hypotheses.

H1: Performance expectancy positively affects subjects' intention to take Blackboard. -SIGNIFICANT

H2: Effort expectancy positively affects subjects' intention to take Blackboard. -SIGNIFICANT

H3: Social influence positively affects subjects' intention to take Blackboard. -SIGNIFICANT

H4: Facilitating conditions positively affect actual use behavior. –SIGNIFICANT

H5: Subjects' intentions to take Blackboard positively affect actual use behavior. –SIGNIFICANT

## Discussion:

The results generally support the applicability of the UTAUT model to the analysis of relationship between Faculty members' attitudes and behavior regarding Blackboard. In other words, parties wishing to implement tests need to consider Faculty members' awareness of their advantages, convenience, and social importance. When Faculty members appreciate the academic advantages of Blackboard, they are more like to want to take them. When such tests appear more convenient, Faculty members will be more interested in them. When those around them, such as parents and friends, also appreciate the value of these tests, Faculty members will be more inclined to take advantage of them. And when Faculty members are more interested in such tests, they will be more likely to actually use them to attain higher academic goals. Thus, the UTAUT model provides a good tool for understanding this specific implementation of one new kind of technology in an academic setting.

## Limitations Recommendation and suggestions:

This study was carried out on a small sample of University of Hail Faculty members. As noted, University of Hail is extremely well-developed technologically. The results should be confirmed across a variety of regions, and it should be especially important to establish whether technological development of a given region affects the results in any way. Furthermore, our results did not sustain the significance of facilitating conditions as predicted by UTAUT. Possibly, such conditions are less significant in an academic setting, where Lecturer activities are driven more by performance demands and ability evaluations, and less subject to conditions facilitating personal desires. Alternatively, these questions might be rephrased to tap better into the facilitating conditions that are pertinent in an academic setting.

Finally, further research should examine what methods are successful in improving the independent variables of this model. That is to say, how can test implementers improve Faculty members' performance and effort expectancies, and extend awareness of their social influence. As we have seen, successful implementation of these new approaches requires positive attitudes for these variables. Future research should determine the best ways to improve these attitudes.

## Appendix: Survey Questions:

| Model predictors | No/items |
|---|---|
| Performance Expectancy (PE) | 4 |
| Effort Expectancy (EE) | 4 |
| Social Influence (SI) | 4 |
| Facilitating conditions (FC) | 3 |
| Behavioral Intention (BI) | 3 |
| Use Behavior (UB) | 3 |

Performance Expectancy (PE)

PE1: I believe that taking Blackboard could improve my academic results.

PE2: I think that taking Blackboard could improve my academic performance.

PE3: Blackboard could accelerate my academic performance.

PE4: Blackboard could be beneficial to my learning activities.

Effort Expectancy (EE)

EE1: Blackboard would probably be easy to use.

EE2: Blackboard should be easy for me.

EE3: Blackboard should facilitate test completion

EE4: Using Blackboard is understandable.

Social Influence (SI)

SI1: People who are important to me think that I should use Blackboard.

SI2: People who affect my learning think that I should use Blackboard.

SI3: I expect to use Blackboard because people around me do.

SI4: Not using Blackboard is falling behind others.

Facilitating conditions (FC)

FC1: I sense the need to use Blackboard to advance my education.

FC2: I have the knowledge to take advantage of Blackboard.

FC3: Blackboard are suitable to the way I like to do things.

Behavioral Intention (BI)

BI1: I intend to use e-Blackboard in the future.

BI2: I would use e-Blackboard to assess my abilities.

BI3: I plan to take an Blackboard within the next 3 months.

Use Behavior (UB)

UB1: I have used an Blackboard to identify my level in university of Hail.

UB2: I have used an Blackboard to assess my abilities.

UB3: I have used an Blackboard to prove my abilities.

## Technology Use and Acceptance Theories and Models:

Any new technology is a novel creation that may be accepted by users with varying degrees of ease and speed. Therefore, the acceptance of new technology has been a phenomenon of significant interest, especially that it is inextricably linked to the continuous course of technological advancement in the contemporary world. In fact, with technology acceptance and use the advancement of technology will go on toward new heights and achievements.

Acceptance is of significance for the development and advancement of new technologies and innovations. It is considered a form of involvement of users in the development of systems. In essence, acceptance is a positive attitude toward the adoption and use of a new technology or innovation. Technology developers needs to have adequate knowledge of the factors that impact individuals' decision to adopt a certain innovation in order to take these factors into consideration in the development of new technologies. This can be of value for developers in adopting improved methods for assessing and designing new technologies as well as predicting users' reactions to them (Taherdoost, 2018, 960-961).

Humans' interactions with technology are not an isolated phenomenon, but it's rather influenced by a range of psychological and social factors. Due to inherent complexity in formulating predictions of human behaviors, research efforts have been exerted for the development of models and theories aiming to explain behaviors related to the acceptance and use of new technologies. Technology acceptance and use is a relatively recent research domain, as technology has been gradually integrated in virtually all domains of life. This has resulted in the development of many models and theories revolving around technology acceptance and use (Alomary & Woollard, 2015, 1).

Several theories and models have been used for explaining the acceptance and use of technology. Some of these models were derived or based on others. The most prominent and well-known technology acceptance and use models, as well as relationships among them, are illustrated in Figure 2.

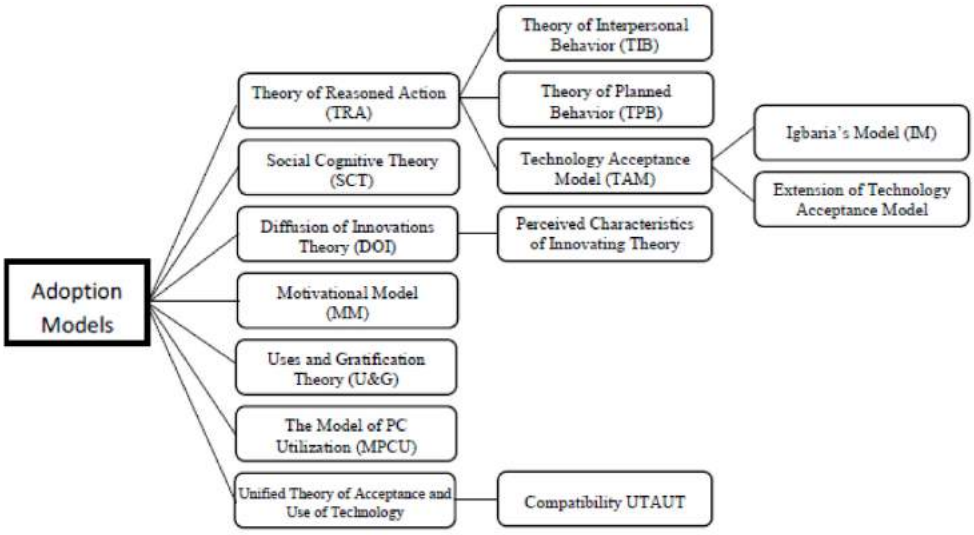



**Figure 2. Technology acceptance and use models (Taherdoost, 2018, 962).**

From among the several models and theories used for explaining users' acceptance, adoption, and use of technology, a few of them received especially significant attention and focus. The most prominent technology acceptance and use models include the Theory of Reasoned Action (TRA), the Theory of Planned Behavior (TPB), the Technology Acceptance Model (TAM), and the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT).

### • Theory of Reasoned Action (TRA):

TRA is among the first theories suggested for assessing and explaining the use of technology. It aims to analyze the factors driving users' reasoned and conscious actions regarding the use of new technologies and innovations. The theory postulates that any behavior is driven by an intention, which is referred to as a "behavioral intention". Behavioral intention, in turn, is influenced by other factors, which are subjective norms and attitude. It is important to note that TRA is a model for general research purposes, not strictly restricted to studying behaviors related to technology, and thus it has been used in a variety of domains and fields. Noteworthy of the TRA is that it assumes that any other factors that may influence a user's behavioral intention do so through indirect effects on subjective norms and attitude (Rondan-Cataluña et al., 2015, 790-791). Figure 3 provides an illustration of the components of the TRA.

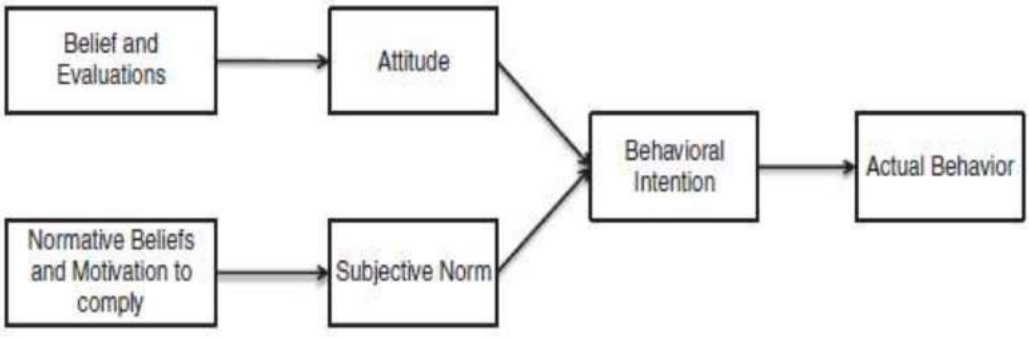



**Figure 3. Theory of Reasoned Action (TRA) (Rondan-Cataluña et al., 2015, 791).**

### • Theory of Planned Behavior (TPB):

TPB is an extension to TRA, as the former adds an additional variable which is perceived behavioral control, which is the perceived ability to perform a certain action or behavior. Figure 4 illustrates the components of the TPB.

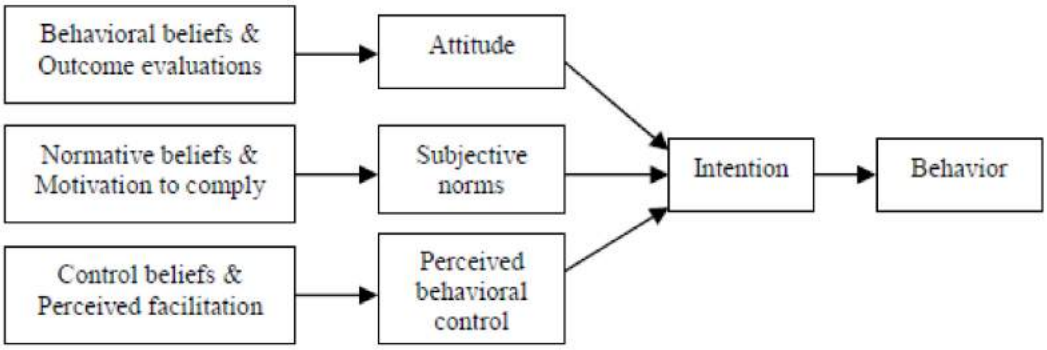



**Figure 4. Theory of Planned Behavior (TPB) (Yucel & Gulbahar, 2013, 96).**

### •Technology Acceptance Model (TAM):

The Technology Acceptance Model (TAM) is among the most widely used models and theories for assessing and explaining the adoption and use of technology. It is an extension to the aforementioned TRA. It includes two additional variables, which are perceived ease of use and perceived usefulness. Perceived ease of use is the extent of the user's perception that the use of the technology is easy and free of effort. Perceived usefulness is the user's perception that the use of the technology will lead to improvement in performance (Imtiaz & Maarop, 2014, 29). Figure 5 provides an illustration of the components of the TAM as well as the relationships among them.

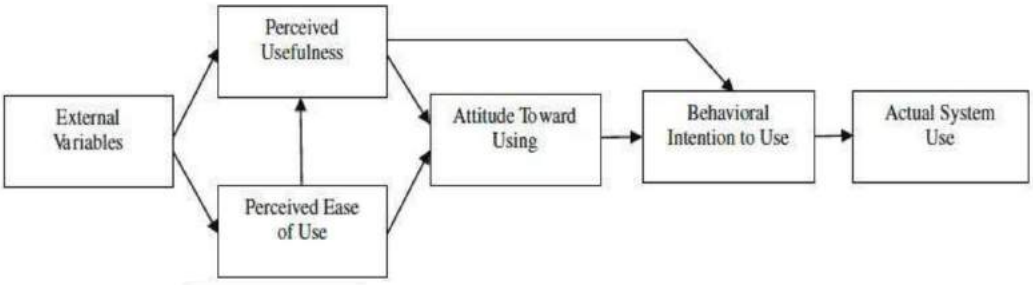



**Figure 5. Technology Acceptance Model (TAM) (Imtiaz & Maarop, 2014, 29).**

The preceding discussions show that technology acceptance and use theories and models focus on investigating the factors responsible for driving behavioral intentions to adopt and use technologies. It is also noticed that the Theory of Reasoned Action (TRA) has had a significant influence on other subsequent models and theories, as it is mainly interested in investigating the factors that influence behavioral intentions, which, in turn, drive actual behavior of using technology. This interest has influenced other widely used models and theories, such as the Theory of Planned Behavior (TPB) and the Technology Acceptance Model (TAM). Therefore, it can be stated that building a clear understanding of the patterns of acceptance and use of technological innovations requires having a clear idea on how the intentions driving the behavior or using technology are formed and fostered/inhibited.

### Overview of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT):

There has been a significant and growing interested in explaining how people come to accept and use new technologies. Several theories and models have been devises for explaining people's behaviors in that regard as well as the factors influencing the intentions driving those behaviors. From among all these theories and models, a particularly notable one is the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). It integrates ideas and notions from previous theories and models, and thus it helps in providing a comprehensive understanding of how behaviors toward new technologies and innovations are shaped and influenced.

The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT) is a framework for assessing the acceptance of technology. It was developed by Venkatesh and his colleagues. The model is concerned with four main constructs related to the acceptance of technology, which are listed below (Raman et al., 2014, 187):

1. Performance expectancy: the extent to which an individual believes that using a technology will help them in improving their work performance.

2. Effort expectancy: the degree of the technology's ease of use.

3. Social influence: the extent to which the individual believes that an important other person is considering using the technology.

4. Facilitating conditions: the degree to which the individual believes that technical and organizational conditions would facilitate the use of the technology.

Another expanded version of the UTAUT model was later introduced, also developed by Venkatesh and colleagues, which is the UTAUT2 model. This model differs from the original UTAUT model in that it includes three additional moderating variables, which are habit, price value, and hedonic motivation. The purpose of adding these variables is to better to account for the context surrounding the user. However, although UTAUT2 is an expansion on UTAUT, the former excludes a moderating variable included in the latter, which is voluntariness of use (Alomary & Woollard, 2015, 3).

The preceding discussion provides a general overview of the UTAUT model. This model is interested in investigating the main constructs linked to the development of behavioral intentions driving the actual behaviors of acceptance and use of technology. The model suggests that behavioral intention is influenced by a range of intrinsic and extrinsic factors. Not only are behavioral intentions to use technology are influenced by an individual's expectations regarding performance and ease of use, but they are also influenced by perceptions of external factors, such as beliefs among close people over that significance of the technology, as well as the perceptions on the quality of conditions surrounding the use of the technology. The comprehensive perspective adopted by the UTAUT model is probably a factor that significantly contributed to turning it into one of the most commonly used theoretical models for assessing and explaining patterns or acceptance and use of technology.

## Tenets of the UTAUT Model:

The UTAUT model is a relatively complex one when compared to other previously developed models. It takes into consideration additional factors assumed to be responsible for influencing the behavioral intentions driving the actual behaviors of acceptance, adoption, and use of technology. Thus, it is important to build a solid understanding of how the UTAUT model explains technology acceptance and use as a phenomenon. This, in turn, requires building a general and clear understanding of the core tenets of the UTAUT model.

One central concept in the UTAUT model is the concept of acceptance. Acceptance refers to the willingness to use a technology for the purpose it was originally developed to serve. The operationalization of acceptance can be carried out in several ways, such as behavioral intention, attitudes, self-reported use, and actual observed behavior. Actual use cannot always be accurately or reliably measured; in such cases, an alternative would be to rely on self-reports of intensity or frequency of use, which are highly predicted by attitude. The study of attitude and anxiety may help in identifying connections between the acceptance of a technology and prior experience. However, attitude and anxiety were not included in the UTAUT due to the perception that they are not directly linked to behavioral intention (Garone et al., 2019, 2468).

According to the UTAUT model, the intentions and behaviors related to the use of technology are influenced by four core determinants. The model also assumes that the effects of these determinants are moderated by certain individual attributes, which are voluntariness of use, experience, age, and gender. It is assumed that with the investigation of all these factors together, it is possible to assess the intention to use a certain technology or innovation, thereby facilitating the identification of the main factors influencing the acceptance and use of technology (Williams et al., 2015, 444). The following Figure 5 is an illustration of the UTAUT model, including the main determinants, moderating factors, and effects.

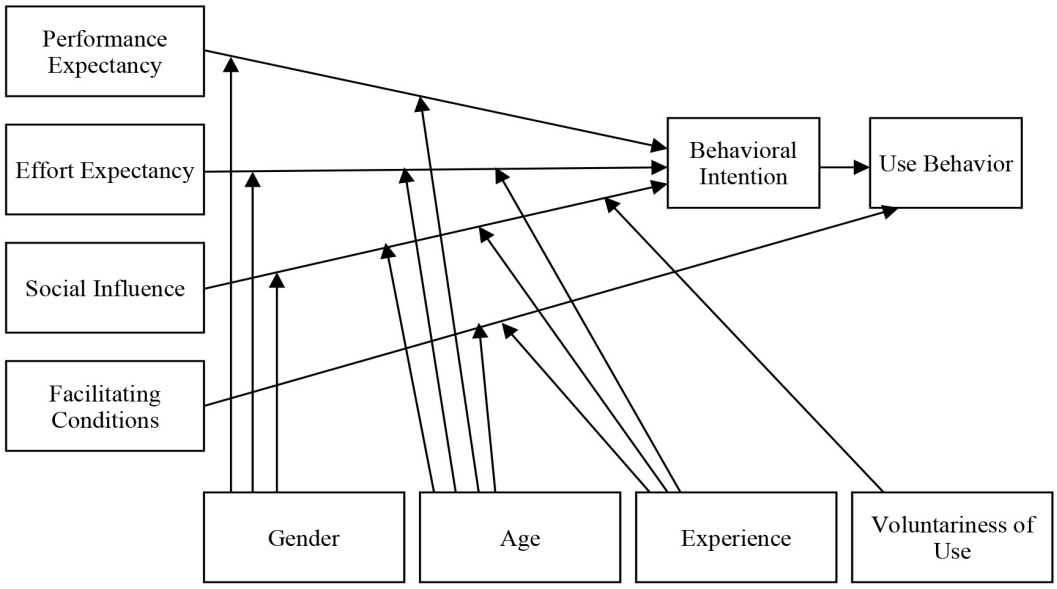



**Figure 6. The UTAUT model (Williams et al., 2015, 444).**

The core determinants of technology acceptance in the UTAUT model are as follows (Samaila et al., 2017, 41-42):

1. Performance expectancy: it is the extent to which an individual believes that the use of technology will lead to attaining improved performance. There is a positive correlation between performance expectancy and an individual's behavioral intention to use a technology.
2. Effort expectancy: it is the expected ease of use of the technology of interest. This factor is positively correlated with the behavioral intention to use a technology or innovation. In other words, students are more likely to develop a behavioral intention to use a certain technology as long as they perceive that technology as easy to use.
3. Social influence: the extent to which the user perceives that people of importance for them believe that the use of technology is a useful decision. Social influence is positively correlated with behavioral intention to use technology. People of importance to a student, such as peers, friends, and lectures have a significant influence on the behavioral intention to adopt learning management systems.
4. Facilitating conditions: the extent to which an organization believes that there is a technical and organizational infrastructure are available for supporting the effective use of the technology. In other words, the stronger the perceptions of the availability of technical and organizational infrastructures for supporting the use of technology, the higher the possibility of acceptance and use of technology.

The moderating variables in the UTAUT model are outlined in Table 7.

**Table 7. The moderating variables of the UTAUT model (Kocaleva & Zdravev, 2014, 35).**

| Variable | Description |
|---|---|
| Gender | Gender roles are associated with potent psychological aspects and often tend to be persistent. |
| Age | Age tends to influence attitudes. |
| Experience | Effort tends to be of more importance for those with recent experience. |
| Voluntariness of Use | Whether the use of is voluntary or compulsory. |

The preceding discussion shows that interest in explaining and assessing technology and use has driven interest in suggesting theories and theoretical models for explaining the ways and patterns of accepting and using technologies as well as the intrinsic and extrinsic factors influencing those ways and patterns. It is noticed that theories and models of technology acceptance

and use have been increasing in sophistication and complexity. This may be attributable to the research interest in arriving at clearer and more thorough explanations of acceptance and use behaviors among users of technologies in various contexts. With the growing complexity of contexts surrounding technology users today, it is not unlikely that extensions of the more sophisticated technology acceptance and user models, such as UTAUT may be proposed and developed.

## Significance of the UTAUT Model:

There are several models and theories used for assessing and explaining technology acceptance and use. What makes the UTAUT distinctive is that it derives from other previous models in order to present more sophisticated insights on the behavioral factors and patterns underlying the adoption, acceptance, and use of new technologies and innovations. Therefore, the UTAUT model has become a significant theoretical framework in that particular research area.

The UTAUT model is of significance as it is used for identifying the causes stimulating behavioral intentions thus actual behaviors related to the use of technologies. As a general rule, the model assumes that the stronger the behavioral intention, the higher the probability that the user will use the technology in the future (Marcinkowski & Wrycza, 2015, 1-2).

Although UTAUT is not the first or only technology acceptance model, it is largely considered the most significant. Other such models include TAM, TAM2, TRA, and TBP. However, the UTAUT model is the most widely used model for assessing and predicting the adoption and use of technology. In fact, it is more popular than all of the other aforementioned models. Moreover, it is argued that is the technology acceptance with the highest explanatory power (Almaiah et al., 2019, 174675).

The UTAUT model integrates elements from other technology acceptance models and theories, such as TAM, TBP, and Motivational Model (MM), among others. It is also among the most accurate models for assessing technology acceptance and use; it is has been shown that the UTAUT model's accuracy in predicting behaviors of technology acceptance and use is approximately 70%, and thus it is significantly more accurate compared to other technology acceptance models. Therefore, the UTAUT model is highly preferable in technology acceptance and use studies (Lin et al., 2013, 1121).

Based on the above, it can be stated that the significance of the UTAUT model largely stems from the fact that it expands on most widely technology acceptance and use theories and model. Thus, it is among the most sophisticated and comprehensive models used in that particular research area. This makes the UTAUT model suitable for arriving at deeper explanations of the factors responsible for driving behavioral intentions to use technologies and shaping the patterns of behavior linked to the use of such technologies.

## The Use of the UTAUT in Educational Contexts:

The UTAUT model is used for the purpose of understanding the factors that influence and shape the patterns of acceptance, adoption, and use of new technologies. The model does not specifically focus on a certain context in which technology can be used, but it is a general model that investigates technology acceptance and use in virtually any context. In fact, UTAUT has been used to investigating patterns of adoption of technology in fields and sectors in which the integration of new technology is a topic of significant interest. One particular in which technology has been increasingly adopted is education. This makes the UTAUT model of significant value in assessing technology acceptance and use in educational contexts.

The UTAUT model has been widely adapted and modified to meet the needs of explaining technology acceptance and use in educational contexts, including higher education. This is largely attributable to the emergence of using many new technologies in education, with examples of such technologies including devices, social media, open access publishing, and learning management systems. The use of learning management systems by lecturers has been a research topic of growing interest, especially with regards to investigating the factors that influence with the use of such systems among lecturers and instructors (Garone et al., 2019, 2469).

With the use of the UTAUT model, students' behavioral intention to use educational technologies, such as learning management systems, can be assessed. There are two types of behavioral intentions that students can have regarding learning management system (Samaila et al., 2017, 40):

1. Favorable behavioral intention: the state of

acceptance of the technology, having positive attitudes toward the technology, increased actual use of the technology, and having the willingness to engage in activities in which the use of the technology is relevant.

2. Unfavorable behavioral intention: in such cases, the user is dissatisfied with the technology, unwilling to accept it, and unlikely to engage in activities related to that technology.

Based on the above, it is evident that the UTAUT model has witnessed growing prominence as a theoretical framework for investigating and assessing the acceptance, adoption, and use of technology. In the light of increasing integration of technology in education, the significance of using the UTAUT in educational contexts has grown more than ever. There are several technologies being increasingly integrated into educational activities and practices, and therefore it is of significance to investigate and explore what and how influences people and drives them to either endorse or reject a new technological innovation.

## Overview of Learning Management Systems:

Technology has been increasingly integrated into practice in virtually all fields of life. One sector in which technology has become mainstay and a dispensable need is education. The development and advancement of new technologies has opened new horizons for what can be implemented and carried out in the educational process. The use of such technologies holds significant potential for enhancing and enriching educational experiences and taking them to new heights that were never imagined to be possible with the implementation of traditional educational practices.

With the growing integration of technology in education, traditional classroom have witnessed a major transformation, as e-learning elements have become increasingly embedded into educational courses. This has led to the emergence of learning management systems, which are educational technologies used for the purposes of creating, managing, and delivery educational material more efficiently. With the growing digitalization that the world has been witnessing recently, learning management systems have become integral parts of learning and teaching contexts. Not only do learning management systems allow for improved instruction and learning performance, but they also help instructors design meaningful educational activities (Turnbull et al., 2021, 164).

Learning through learning management systems uses a blend of asynchronous and synchronous communication technologies. Thus, a variety of strategies can be implemented for encouraging active engagement and participation among students. Lecturers can use a wide range of tools for facilitating communication and interaction with students, such as blogs, vlogs, forums, and chat rooms. Maximizing the benefits of using learning management systems necessitates the use of the latest technological innovations, as this increases efficiency and promotes interactivity. This is especially so due to the fact that collaborative learning has grown in prominence and importance in education (Oliveira et al., 2016, 160).

Learning management systems provide a range of benefits to the educational process, which include the following (Uziak et al., 2018, 2):

1. Distribution of information to students.
2. Facilitation of communication between lecturers and students using a variety of tools, such as instant messaging, email, announcements, discussions, and interactive whiteboards.
3. Allowing for assessing students online.
4. Fostering self-assessment through progress tracking features and self-tests.
5. Capability of tracking the use of educational material by students.
6. Facilitation of administration of courses.

This discussion highlights the general characteristics and capabilities of learning management systems as tools in education. Learning management systems employ the latest innovations in information and communication for facilitating teaching and learning processes. Learning management systems also add new depths to communication and interaction between students and Faculty members, and that is by harnessing the vast capabilities of synchronous and asynchronous communication technologies. Moreover, learning management systems take the availability of education material to a new level. Students no longer need to move to physical locations to find needed information resources, but they can find the needed material without time and place

constraints. Therefore, it can be stated that learning management systems represent the future of education.

## Overview of the Blackboard Learning Management System:

Learning management systems have been increasingly and gradually adopted and used in modern educational contexts. This has resulted in the creation of a large market for learning management system products and offerings. Although several prominent and powerful learning management systems are offered in the market, only a few of them have achieved a level of success that enabled them to become mainstream and widely used. One of the most successful learning management system products in the contemporary is Blackboard, which is discussed below.

Blackboard is a pioneering learning management system that harnesses the power of the notion of virtual learning environments. It is a web-based system that allows lecturers and students to actively take part in activities in online learning spaces. Blackboard provides users with a variety of features, which include the following (Subramanian et al., 2014, 28):

1. Course creation: it is achievable with a simple workflow. The process of creating a course can be completed with a setup wizard that follows a number of easy steps.
2. Course management: a lecturer can easily update any of the components of the course.
3. Course content: lecturers can post material in a variety of formats, such as videos, assignments, articles, and so forth.
4. Calendar: this feature can be used for determining schedules for delivering assignments and conducting tests.
5. Surveys and assessments: enables an instructor to organize online assessments and surveys that are scored automatically.
6. Assignments: lecturers can post assignment requirements to students, and students can submit completed assignment files, all online.
7. Availability control: this feature can be used for controlling students' learning path, and that is by controlling their ability to access contents, assignments, assessments, discussions, or any other type of activity.
8. Grade center: this feature stores information on students' performance. Elements used in this feature include item analysis grade weighting, and grading scales.

With the use of all the aforementioned features, lecturers can achieve several advantages in instruction using Blackboard. These advantages include improved availability of learning material, fast feedbacks, capability of tracking students' learning, more effective communication, and capability of developing and nurturing students' skills (Pusuluri et al., 2017, 107).

Based on the above, it is noticeable that Blackboard is a learning management system design to provide Faculty members with the ability to organize learning experiences more effectively and efficiently. Blackboard harnesses the vast capabilities offered by information and communication technologies for making processes in educational processes quicker and easier. It is also noteworthy that Blackboard is designed with automation of processes in mind. This is evident in that automation of processes is a significant advantage of using Blackboard in teaching and learning activities. All these aforementioned features make Blackboard a valuable addition to current frameworks of instruction by Faculty members.

## Significance of Blackboard in Contemporary Education:

The adoption of Blackboard has become an evident and tangible phenomenon in the today's educational landscape. This learning management system is gradually becoming an essential part of instruction systems in modern educational institutions. Therefore, it is important to discuss why Blackboard is of significance in the contemporary world of education.

Blackboard has increased in popularity an online education tools. It is commonly used by educational institutions for the purpose of facilitating a variety processes in the educational process, such as the submission of documents and assignment files as well as sending announcements to students. Additionally, Blackboard allows for carrying out a variety of activities in real time, with examples of which including live chat and instant submission of questions and resources. In contemporary educational sectors, many pioneering institutions have adopted Blackboard and generalized its use to include all their registered students (Al-khresheh, 2022, 2).

Blackboard has become one of the leading learning management systems. It is a comprehen-

sive solution for managing learning processes. It offers several advantages for teaching and learning, such as providing a medium for information exchange and communication, facilitating peer coaching and support, providing tools that supports student-centered learning, promotion of continuous learning and active participation, exposing students to new technologies, provision of additional resources for learning and teaching (Uziak et al., 2018, 2).

From the preceding discussion, it can be stated that Blackboard has become a significant tool in contemporary education due to the variety of powerful advantages it provides to the educational process. Blackboard makes teaching and learning experiences more interactive and more student-centered. Blackboard is designed such that active engagement by students is heavily emphasized. It also enables students to find and receive information and educational material much more easily, quickly, and efficiently. Moreover, Blackboard promotes flexibility of learning, as learning can occur anytime, anywhere, without the need for the presence of Faculty members or peers during learning. This allows for more powerful and effective learning, as learners can customize their own learning experiences with accordance to their own pace of learning. Thus, given all these advantages, the significance of Blackboard in contemporary educational contexts cannot be overstated.

### Advantages of Using Blackboard in Education:

The use of learning management systems, such as Blackboard, yields several advantages for the educational process. Such advantages include freedom to define the timing of learning new material, elimination of time constraints for Faculty members, giving students the freedom of expression without constraints, and providing the ability to access educational material at one's personal learning pace. Moreover, the use of Blackboard allows students to access learning material at any time. It also eliminates the needs for actual meeting in order to organize learning activities. Blackboard also supports asynchronous learning, which makes interactions more focused and concise. With the use of Blackboard, group and collaborative learning can be fostered, as students can use messaging capabilities for cooperative work and participate in discussions and conversations. Moreover, Blackboard allows for implementing new instructional approaches, as its capabilities facilitate the use of a variety of strategies and options (Tawalbeh, 2018, 2).

With the use of Blackboard, Faculty members can organize classes more effectively. For example, Blackboard allows for easily tracking students' attendance as well as the amount of time spend in virtual classes. Another advantage of the use of Blackboard is that it facilitates communication in multiple directions; not only does it allow for two-communication between lecturers and students, but it also allows for interaction among students (AlKarani & Thobaity, 2020, 1633).

### Challenges of Using Blackboard in Education:

Despite the many advantages of using Blackboard, there are also several disadvantages that should not be ignored. One notable disadvantage of using learning management systems, such as Blackboard, is that its use may lack clearly outlines frameworks, thereby leading to poor encouragement of students to learn. Another issue is that attaining desired learning outcomes with Blackboard requires a high degree of self-direction and self-discipline on the student's end. Moreover, the use of Blackboard entails the elimination of a genuine learning atmosphere. Distance learning, which is essentially reliant on learning management systems, minimizes direct and interpersonal interaction among students. Another noteworthy disadvantage of the use of Blackboard is that it can make learning less efficient in many cases; this is attributable to the fact that it may necessitate that students allocate more time in order to learn educational material (Tawalbeh, 2018, 2).

Challenges of using Blackboard largely stem from Faculty members themselves. This is largely attributable to poor adoption and use of that learning management system. Poor adoption of Blackboard among lecturers may take several forms, such as those outlined below (Alokluk, 2018, 136-137):

1. Low adoption due to concern over the possibility of losing control of instruction. Some lecturers also perceive the use of Blackboard as detrimental to the effectiveness of teaching practices.
2. Limiting the use of Blackboard to presentations. This means preference of static display tools over interactive capabilities offered by Blackboard.
3. More emphasis on using Blackboard for the purposes of class management rather than

those related to teaching practices.

4. Acceptance and use of Blackboard is largely influenced by persuasion from educational leaders, such as deans and departmental chairs.

5. Lack of proper and adequate training for lecturers on the use of Blackboard.

Another significant challenge associated with the use of Blackboard is the difficulty of monitoring students' attendance during virtual lectures or administering tests. Although is it possible to record students' attendance, tracking their actual attendance during educational activities is practically difficult. This problem is especially salient in the case of practical courses (AlKarani & Thobaity, 2020, 1633).

## Requirements of Effective Use of Blackboard in Education:

The effective use of Blackboard largely relies on the competence of its users, especially Faculty members. The ability to use Blackboard's functionalities is key to the facilitation of learning. Otherwise, the adoption of Blackboard may actually lead to lowering the quality of teaching practices. Ineffective use of Blackboard by Faculty members would have negative impacts on students' learning. Effective use of Blackboard relies on Faculty members' ability to incorporate technology into student-centered learning experiences. It is also important that Faculty members and students have the motivation to use technology in learning, otherwise the innovative use of Blackboard would be severely limited. Moreover, the use of Blackboard requires taking into consideration the importance of constructivist learning approaches (lokluk, 2018, 136).

The importance of training for effective use of Blackboard cannot be overstated. In fact, Faculty members must receive proper and adequate training on the use of functionalities and features of Blackboard with their students. Such training would enable Faculty members to deliver educational material to students more effectively. Meeting the Faculty members' training needs regarding the use of Blackboard necessitates investigating and identifying those needs; this can be achieved through administering interviews and surveys. The investigation of needs is also an appropriate solution for measuring the effectiveness of training (AlKarani & Thobaity, 2020, 1633).

Another requirement for the use of Blackboard is to provide Faculty members with motivation to use it. This necessitates actively encouraging them to use Blackboard in their work. Another way for motivating lecturers is to provide them with financial rewards in response to their adoption and use of Blackboard (Padhi, 2018, 65).

## Previous Studies:

The use of Blackboard in educational contexts has been on the rise in recent years. This has been accompanied by interest in the factors that facilitate or inhibit the acceptance, adoption, and use of learning management systems. This interest has spawned a line of research keen on explaining the use of learning management systems, including Blackboard, through the lens of the UTAUT model. The following is a brief review of a number of studies that investigated that particular research topic. These studies focus on investigating the perceptions and attitudes of users, especially Faculty members, regarding the UTAUT factors that influence the adoption of learning management systems. Investigating the perceptions and attitudes of Faculty members is of significant value to the present study because it highlights the factors that make learning management systems, especially Blackboard, more appealing to Faculty members, thereby driving Faculty members to form more positive and favorable attitudes toward those systems.

The study of Capuchino et al. (2020) aimed to examine the use and acceptance of the Blackboard learning management system among academic lecturers. The population of the study consisted of all academic lecturers working at Lyceum of the Philippines – Laguna; the final sample included (58) lecturers. The study adopted the correlative descriptive approach, and questionnaires were used for data collection. Findings of the study include the following: facilitating conditions were found to be the strongest predictor of behavioral intention to use Blackboard; social influence was found to be a significant predictor of behavioral intention to use Blackboard; effort expectancy was found to be a minor predictor of behavioral intention to use Blackboard, while performance expectancy was found not to be a predictor; and no differences were found among sample members' responses, as regards the variables of sex, age, and academic department.

The study of Alshehri et al. (2019) aimed to implement UTAUT to investigate the acceptance and use of the Blackboard learning management system in tertiary learning education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. The population

of the study consisted of all students in King Khalid University; the final sample included (171) students. The study adopted a quantitative research methodology, and questionnaires were used for data collection. Findings of the study include the following: the degree of adopting and using learning management systems at King Khalid University was rated (high) by sample members; the acceptance and use of learning management systems are influenced by the availability of technical support; and no differences were found among the responses of sample members, as regards the gender variable.

The study of Bouznif (2018) aimed to use the UTAUT model for examining university students' intention to use the Blackboard management system. The population of the study consisted of all undergraduate students at King Saud University; the final selected sample included (122) students. The study adopted a descriptive research methodology, and data was collected using questionnaires. Findings of the study include the following: the degree of using the Blackboard learning management system was rated (high) by sample members; continuance intention to use Blackboard is positively influenced by the level of satisfaction; and no correlation was found between continuance intention on one hand and superior influence, effort expectancy, and performance expectancy on the other.

The study of Moonsamy and Govender (2018) aimed to investigate the use of learning management systems among faculty members at one university in South Africa. The UTAUT was adopted as the theoretical framework for the study. The population of the study consisted of all lecturers working at five faculties associated with one university in South Africa; the final sample included (lecturers). The study adopted a quantitative research methodology, and data was collected using questionnaires. Findings of the study include the following: the degree of using learning management systems at faculties under study was rated (high); facilitating conditions were found to be the factor with the strongest influence the behavioral intention to use of learning management systems; and none of the other variables of the UTAUT model predicted the differences among sample members in terms of behavioral intention.

The study of Raman et al. (2014) aimed to investigate the state of using the learning management system Moodle among postgraduate students. The population of the study consisted of all postgraduate students pursuing the Master of Education degree at University Utara Malaysia; the sample included (65) students. The study adopted a descriptive approach, and data was collected using questionnaires. Findings of the study include the following: a positive correlation was found between facilitating conditions, social influence, and performance expectancy on one hand and behavioral intention to use Moodle on the other; and gender does not significantly moderate the correlation between facilitating conditions, social influence, and performance expectancy on one hand and behavioral intention to use Moodle on the other.

The previous studies highlight several factors that influence lecturers' attitudes toward using learning management systems, from the perspective of the UTAUT model. The discussion shows that some factors are commonly found to be positively influencing Faculty members' attitudes towards the use of those systems. For example, facilitating conditions were found to be significant predictors of positive behavioral intentions toward adopting and using learning management systems by Moonsamy and Govender (2018), Raman et al. (2014), and Alshehri et al. (2019) (in the form of availability of technical support). Performance expectancy was found to be, with varying degrees (from none to significant), correlated with more positive intentions to adopt learning management systems by Capuchino et al. (2020), Moonsamy and Govender (2018), and Raman et al. (2014). This conclusion also applies to the social influences factor. Thus, it can be stated that there is a research gap stemming from the inconclusive findings highlighted by previous relevant studies.

## References:

Ajzen, I. (1991) The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-211.

AlKarani, A. S., & Thobaity, A. A. (2020). Medical staff members' experiences with blackboard at Taif University, Saudi Arabia. *Journal of multidisciplinary healthcare*; 13, 1629-1634. http://doi.org/10.2147/JMDH.S287389

Al-khresheh, M. H. (2022). Revisiting the effectiveness of blackboard learning management system in Teaching English in the Era of COVID-19. World *Journal of English Language*; 12(1), 1-14.

https://doi.org/10.5430/wjel.v12n1p1

Almaiah, M. A., Alamri, M. M., & Al-Rahmi, W. (2019). Applying the UTAUT model to explain the students' acceptance of mobile learning system in higher education. IEEE Access, 7, 174673-174686. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2957206

Alokluk, J. A. (2018). The effectiveness of blackboard system, uses and limitations in information management. Intelligent Information Management, 10(6), 133-149. https://doi.org/10.4236/iim.2018.106012

Alomary, A., & Woollard, J. (2015, November 21). How is technology accepted by users? A review of technology acceptance models and theories. A paper presented at the IRES 17th International Conference, London, UK.

Alshehri, A., Rutter, M. J., & Smith, S. (2019). An implementation of the UTAUT model for understanding students' perceptions of learning management systems: A study within tertiary institutions in Saudi Arabia. International *Journal of Distance Education Technologies (IJDET),* 17(3), 1-24. https://doi.org/10.4018/IJDET.2019070101

Alturise, F. (2020). Evaluation of blackboard learning management system for full online courses in Western Branch Colleges of Qassim University. International *Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET),* 15(15), 33-51. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i15.14199

Bouznif, M. M. (2018). Business students' continuance intention toward Blackboard usage: An empirical investigation of UTAUT model. International *Journal of Business and Management,* 13(1), 120-130. https://doi.org/10.5539/ijbm.v13n1p120

Capuchino, J., Lim, R. E., & Catapang, C. D. (2020). The Acceptance of Blackboard Open LMS in LPU-Laguna: An Empirical Study Based on UTAUT. LPU-Laguna *Journal of Business and Accountancy,* 3(3), 1-10.

Davis, F. D. (1989) Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly 13, 319-340.

Davis, F.D., R.P. Bagozzi and P.R. Warshaw, 1992. Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology,* 22, 1111-1132.

Davis, F.D., R.P. Bagozzi and P.R. Warshaw,. 1989.. User acceptance of computer technology a comparison of two theoretical models. Management Science,35( 8). 982 -1003.

DeLone, W. H., & McLean, E. R. (2003). The Delone and Mclean model of information systems success: A ten- year update. *Journal of Management Information System*, 19(4), 9- 30

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975) Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Massachusetts, Reading, MA.

Garone, A., Pynoo, B., Tondeur, J., Cocquyt, C., Vanslambrouck, S., Bruggeman, B., & Struyven, K. (2019). Clustering university teaching staff through UTAUT: Implications for the acceptance of a new learning management system. British *Journal of Educational Technology,* 50(5), 2466-2483. https://doi.org/10.1111/bjet.12867

Imtiaz, M. A., & Maarop, N. (2014). A review of technology acceptance studies in the field of education. *Jurnal Teknologi,* 69(2), 27-32.

Kocaleva, M., & Zdravev, I. S. Z. (2014). Research on UTAUT Application in Higher Education Institutions. A paper presented at the International Conference on Information Technology and Development of Education – ITRO 2014, Zrenjanin, Serbia.

Lin, P. C., Lu, H. K., & Liu, S. C. (2013). Towards an Education Behavioral Intention Model For E-Learning Systems: An Extension Of UTAUT. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology,* 47(3), 1120-1127.

Marcinkowski, B., & Wrycza, S. (2015). CASE tools' acceptance in higher education–Assessment and enhanced UTAUT model. A paper presented at the Conference on Information Systems Applied Research, Wilmington, North Carolina, USA.

Moonsamy, D., & Govender, I. (2018). Use of blackboard learning management system: An empirical study of staff behavior at a South African university. EURASIA: *Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 14(7), 3069-3082. https://doi.org/10.29333/ejmste/91623

Oliveira, P. C. D., Cunha, C. J. C. D. A., & Nakayama, M. K. (2016). Learning Management Systems (LMS) and e-learning management: an integrative review and research agenda. JISTEM-*Journal of Information Systems and Technology Management,* 13, 157-180. https://doi.org/10.4301/S1807-17752016000200001

Padhi, N. (2018). Acceptance and usability of OER in India: An investigation using UTAUT model. Open Praxis, 10(1), 55-65. https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.623

Pusuluri, S., Mahasneh, A., & Alsayer, B. A. M. (2017). The application of blackboard in the English courses at Al Jouf University: perceptions of students. Theory and Practice in Language Studies, 7(2), 106-111. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0702.03

Raman, A., Don, Y., Khalid, R., & Rizuan, M. (2014). Usage of learning management system (Moodle) among postgraduate students: UTAUT model. Asian Social Science, 10(14), 186-192. http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n14p186

Rondan-Cataluña, F. J., Arenas-Gaitán, J., & Ramírez-Correa, P. E. (2015). A comparison of the different versions of popular technology acceptance models: A non-linear perspective. Kybernetes, 44(5), 788-805. https://doi.org/10.1108/K-09-2014-0184

Samaila, K., Abdulfattah, K., & Amir, A. F. I. (2017). Learning Management System Usage with Postgraduate School: An Application of UTAUT Model. International *Journal of Education and Evaluation,* 3, 38-49.

Subramanian, P., Zainuddin, N., Alatawi, S., Javabdeh, T., & Hussin, A. (2014). A study of comparison between Moodle and Blackboard based on case studies for better LMS. *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 6, 26-33.

Susanmare Harrington., Mark D. Shermis., Angela L. Rollins. (2000). The Influence of Word Processing on English Placement Test Results, Computer and Composition 17, 197- 210

Taherdoost, H. (2018). A review of technology acceptance and adoption models and theories. Procedia Manufacturing, 22, 960-967. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.137

Tawalbeh, T. I. (2018). EFL Instructors' Perceptions of Blackboard Learning Management System (LMS) at University Level. English Language Teaching, 11(1), 1-9. http://doi.org/10.5539/elt.v11n1p1

Taylor, S. & Todd, P. (1995) Understanding information technology usage: A test of competing models. Information Systems Research, 6, 144-176.

Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Learning management systems: a review of the research methodology literature in Australia and China. International *Journal of Research & Method in Education,* 44(2), 164–178. https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1737002.

Uziak, J., Oladiran, M. T., Lorencowicz, E., & Becker, K. (2018). Students' and instructor's perspective on the use of Blackboard Platform for delivering an engineering course. The Electronic *Journal of e-Learning*, 16(1), 1-55.

Venkatesh V, Davis FD. (2000) A Theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. Manag Sci;45(2):186-204

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003) User acceptance of information technology: Toward a unified view. MIS Quarterly, 27, 425-478.

Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2016). Unified theory of acceptance and use of technology: A synthesis and the road ahead. *Journal of the association for Information Systems*, 17(5), 328-376.

Williams, M. D., Rana, N. P., & Dwivedi, Y. K. (2015). The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT): a literature review. *Journal of Enterprise Information Management,* 28(3), 443-488. https://doi.org/10.1108/JEIM-09-2014-0088

Yucel, U. A., & Gulbahar, Y. (2013). Technology acceptance model: A review of the prior predictors. Ankara University *Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 46(1), 89-109.

# Primary School Teachers' Attitudes Toward the Use of Digital Educational Games for Students' Motivation in the Classrooms

## مواقف معلمي المدارس الابتدائية تجاه استخدام الألعاب التعليمية الرقمية لتحفيز الطلاب في الفصول الدراسية

**د. هند بنت رشيد القرناس**
أستاذ تقنيات التعليم المساعد، كلية التربية، جامعة حائل

**Dr. Hind R. Alqirnas**
Assistant professor of Educational Technology,
College of Education, University of Hail

(قُدم للنشر في 07 /11 /2022، وقُبل للنشر في 24 /12 /2022)

**الملخص**

الألعاب التعليمية الرقمية هي طريقة جديدة تم استخدامها لتدريس موضوعات تتعلق بالكورس أو للتحفيز على تعلم موضوعات جديدة. هذه الدراسة طبقت نهجًا كميًا لإلقاء الضوء على مواقف معلمي المدارس الابتدائية تجاه استخدام الألعاب التعليمية الرقمية لتحفيز الطلاب في الفصول الدراسية. تم جمع البيانات من خلال استبانة وزعت على الإنترنت على المشاركين في الفصل الدراسي الثاني من عام 2022. أكمل الاستبانة مئة وسبعون مدرسًا ابتدائيًا من مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. أظهرت النتائج أن معلمي المدارس الابتدائية لديهم مواقف إيجابية تجاه استخدام الألعاب التعليمية الرقمية لتحفيز الطلاب في الفصول الدراسية. وكشفت أن الطلاب في الوقت الحاضر أكثر استعدادًا للتعلم باستخدام الوسائط الرقمية أو التقنيات الجديدة. ومع ذلك، يُنظر إلى تكلفة شراء الألعاب على أنها أكثر العوائق التي تحد من استخدام معلمي المدارس الابتدائية للألعاب التعليمية الرقمية في الفصول الدراسية. علاوة على ذلك، أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية تجاه استخدام الألعاب التعليمية الرقمية على أساس التخصص الأكاديمي للمعلم.

**الكلمات المفتاحية:** معلمو المرحلة الابتدائية، المواقف، الألعاب التربوية الرقمية.

**Abstract**

The usage of instructional digital games to teach course topics or to motivate students to learn new topics is novel. The current study applied a quantitative approach to shed light on primary school teachers' attitudes toward the use of digital educational games in order to motivate students in the classrooms. The data were gathered using a questionnaire, which was distributed online to the participants in the second semester of 2022. One hundred seventy primary school teachers from Hail city in Saudi Arabia completed the questionnaire. The results demonstrated that primary school teachers have positive attitudes toward using digital educational games for students' motivation in the classrooms. It was revealed that nowadays students are more attuned to learning with digital media or new technologies. However, the expense of purchasing games is viewed as the greatest barrier to the adoption of digital instructional games in primary school classes. Moreover, the results indicated no statistically significant changes in the views of primary school teachers toward the usage of digital educational games based on teachers' major academic fields.

**Keywords:** Primary school teachers, attitudes, digital educational games

## Introduction:

Education in today's information- and innovation-driven society must be dynamic, constantly evolving to best equip students with the skills they'll need to contribute to and benefit from the broader cultural and economic forces shaping their world. For a school to fulfill its role as a place of learning and integration into society, it must be dedicated to assisting the communities that shape its students.

With the wide spread of technologies in the last century, a generation called the "digital generation" appeared, who grew up with computers and technologies (Zichermann & Linder, 2010; Alshar'e, et al. 2022). They are already adept at using various technologies and their applications (Van Eck, 2006). Thus, in order to keep pace with this generation and their digital skills, it is essential to employ unique learning styles that suit their digital capabilities. Digital games are one of the new technologies suggested by various studies, which help meet the learning needs of the digital generation. Studies relating to the usage of digital games in education have demonstrated that high-quality digital games with excellent educational concepts have numerous features that can interest and encourage students to study (Papadakis, 2018). Several studies, including Eseryel et al. (2014), Su & Cheng (2013), and Tokac et al. (2019), have illustrated that incorporating digital games into the learning process increases students' motivation, academic accomplishment, and critical thinking. Furthermore, in the past two years, the Corona pandemic had a great impact on the field of education in the Saudi context, and this contributed quickly to the employment of digital games as a learning aid tool in the teaching process (Jumani & Mahar, 2019). However, according to Papadakis & Kalogiannakis (2017), there is some confusion as to whether teachers utilized digital games in teaching. Therefore, the present study aims to determine the attitudes of primary school teachers toward using digital educational games to motivate students in the classroom and to identify the most common barriers that prevent primary school teachers from using digital educational games in the classrooms.

## Literature Review:

Games are regarded as one of the most valuable learning tools that may embody abstract concepts and can make the learner more engaged in the learning process. Games have diversified with industrial development. Therefore, audio games, visual games, static games, moving games, and finally digital games appeared (Mwakli, 2019). Mwakli stated that a successful teacher keeps up with progress and developments in life around them, and this requires flexibility and an ability to renew and innovate in their work. Thus, digital educational games are regarded as the latest technological means that have been employed in the teaching process by teachers in recent years (Sabirli & Coklar, 2020). Educational digital games were described by Acquah and Katz (2020) as software that aims to improve the students' problems in their lessons or to develop their learning skills. Nowadays, educational digital games are widely utilized in all fields of education. They are used, for instance, in science, medicine, language teaching, and mathematics to help teachers make teaching easier and students gain learning skills (Persico et al., 2019).

According to Jaber (2014), educational digital games are distinguished from other educational methods by several advantages as follows. Firstly, they use audio-visual effects, thus, evoking more than one sense of the human being, which results in a more effective learning process. Secondly, they satisfy the innate inclination of learners to play, especially the young ones, increasing their motivation to learn subjects they did not want to learn before. Thirdly, it is possible to use them effectively in teaching various subjects, including mathematics, science, and social sciences (Alshar'e et al. 2022). Fourthly, they develop visual attention and sensory-motor consistency, as they require the player to pay attention to several stimuli in different places on the screen and respond to them very quickly. Fifthly, they break the information presented into small steps that require a response and give immediate feedback, making the focus on the learning objective and motivating the student to continue playing. Sixthly, repeating educational computer games at any time ensures the student's learning until they reach the stage of mastery. Seventhly, they serve as spontaneous training for learners to deal with computer devices and give them experience in that, which may be difficult to gain with deliberate training (Alshahri, 2012). They also ensure safety and security for the learner by providing virtual science laboratories and enabling students to conduct experiments and chemical reactions in a simulated environment. Finally, they break the boredom barrier for some students.

Employing educational digital games in the classrooms aims to teach course topics, revive

the subjects, or motivate students to learn new topics (Egenfeldt-Nielsen, 2011). According to Gozcu and Caganaga (2016), Jumani and Mahar (2019), and Acquah (2020), digital games are familiar to individuals as most of them use them permanently. Thus, educational digital games increase the level of students' concentration and motivate them to participate in class. Educational digital games also give teachers a chance to monitor the students' progress and have insight into their understanding of the subject they are studying. Mei and Yu-jing (2000) argued that educational digital games help memorize information and its stability in the minds of the students due to their advantage of attracting students' attention while using them. Furthermore, Ke (2014) found that students with a high level of technological skills have cognitive development compared to others and they think in a different way than others do. Constantinescu (2012) stated that digital games build a wealth of information in a comfortable environment, which contributes to boosting confidence among students and experiencing self-improvement. He added that digital games develop students' ability to observe, and they enhance students' critical thinking, problem-solving, and imagination.

Several studies explored the views of educators on the usage of educational digital games for learning and teaching. For instance, Maravic and Rakic-Bajic (2018) and Zhou, et al. (2018) investigated the attitudes of teachers regarding the use of video games in the teaching process in elementary and secondary schools in Novi Sad. They discovered that instructors have a good attitude toward the use of digital games. The study also demonstrated that teachers are willing to try new teaching aids, which reflects their high awareness of the importance of everything new that helps in developing and facilitating the educational process. Furthermore, Hsu and Chiou (2011) conducted an exploratory study on pre-service teachers in north Taiwan in order to determine their awareness of digital games for learning. They discovered that pre-service teachers had a favorable attitude toward using digital games. The results indicated that using educational digital games facilitated the teaching process, promoted students' motivation, improved academic achievement, and enhanced other desired skills, including critical thinking, problem-solving, imagination, and information-seeking skills. Bayrtepe and Tüzün (2007) performed a study to investigate the effects of game-based learning environments on students' achievement and self-efficacy in a computer course. They discovered that digital games allow students to collaborate and increase their motivation for the course, resulting in greater success in that course. Wati (2020) studied how the use of digital game-based learning may be utilized to solve entertaining learning issues during the COVID-19 epidemic. The author found that adopting digital games applications can improve students learning outcomes and creativity. The results also revealed that students show their happiness in performing their tasks through digital games applications assigned to them by the teacher without shame. At the same time, teachers also find it easier to evaluate students' abilities, which results in increasing their learning level and skills such as problem-solving skills and critical thinking. Despite the availability of educational digital games applications, many of them cost a lot of money. Osman and Bakar (2012) investigated the difficulties that game designers face when implementing and developing educational computer games for Malaysian classrooms. They discovered that a lack of financial assistance is a barrier to the supply of digital educational games for learning in classrooms, owing mostly to the rapid development of technology and the enormous number of new applications. They also stated that teachers' knowledge of educational computer games is another issue that needs to be considered in order to utilize them properly. Thus, teachers must get enough training on how to employ these educational computer games in the classrooms. Although several studies have been carried out for investigating teachers' attitudes toward using educational digital games in the teaching process and developing students' learning, very few studies have been conducted in the Saudi context, particularly after the transition to e-learning during the Corona Pandemic, and it has become an essential part of the educational process in the primary stage. Consequently, the current study seeks to broaden primary school teachers' perspectives on the usage of digital educational games in the classrooms to motivate students. Furthermore, the researcher aims to investigate the barriers that limit primary school teachers' use of digital educational games in the classrooms. The study seeks to answer the following questions:

1. What are the attitudes of primary school teachers toward the use of digital educational games for students' motivation in the classrooms?
2. Do the attitudes of primary school teachers

toward the use of digital educational games for students' motivation in the classrooms vary by demographic variables, such as academic majors?

3. What are the barriers that limit primary school teachers' use of digital educational games in the classrooms?

## Methodology:

The study relied on quantitative methods. The data were collected using a questionnaire, which was distributed to participants online in the second semester of 2021/2022 academic year. The aim of this questionnaire is to broaden the perspectives of primary school teachers regarding the use of digital educational games to motivate students in the classroom. In addition, the researcher intends to examine the obstacles that prevent primary school teachers from using digital educational games in the classrooms. . The questionnaire was prepared after reviewing previous studies (Alshar'e et al. 2022; Persico et al., 2019; Sabirli & Coklar, 2020; Annetta, 2010; Campos et al., 2021; Malliarakis et al., 2015).

The questionnaire was divided into three sections as follows. The first section requires demographic information and the teacher's history, including age, academic major, amount of digital educational games used in the classrooms, and weekly hours used. The second section explores primary school teachers' perspectives on the usage of digital educational games in the classrooms to motivate students (10 items). The third section focuses on the obstacles that prevent primary school teachers from using digital educational games in the classrooms (7 items).

The questionnaire was completed by 170 primary school teachers from Hail City, KSA, who were selected due to their long-term usage of e-learning platforms during the primary stage of the Corona Pandemic and their continued use of these platforms as part of the learning process.

## Findings:

### Data Analysis

The raw data were checked, cleaned, edited, and analyzed through the use of Software SPSS [version 25] after collection. In order to describe the respondent profile, frequencies, percentages, means, and standard deviations were identified. The one-way ANOVA test and the T-test were employed when appropriate for assessing the statistical significance of the differences between the participants' responses. A P-value of 0.05 was deemed significant.

### Participants

Table 1 illustrates the age categories of the respondents, with 57.3% for 36–46 years, 30.5% for 47 years and older, and 12.2% for 26–35 years. In the educational process, 52.7% are scientific and 91.5% employ electronic platforms. 45.1% moderately use digital educational games in schools, 40.2% minimally use them, and 14.6% highly use them. 61.0% use digital educational games in the classrooms for 1–3 hours per week, and 26.2% use them a lot (over 3–5 hours).

**Table 1. Demographic characteristics of participants.**

| Variable | N | % |
|---|---|---|
| **Age** | | |
| 26–35 | 20 | 12.2 |
| 36–46 | 94 | 57.3 |
| 47 and over | 50 | 30.5 |
| **Major** | | |
| Literary | 12 | 8.2 |
| Scientific | 77 | 52.7 |
| **Use of electronic platforms** | | |
| No | 14 | 8.5 |
| Yes | 150 | 91.5 |
| **Level of using digital educational games** | | |
| High | 24 | 14.6 |
| Moderate | 74 | 45.1 |
| Little | 66 | 40.2 |
| **Usage hours** | | |
| 1–3 | 100 | 61.0 |
| Over 3–5 | 43 | 26.2 |
| Over 5–7 | 15 | 9.1 |
| More than 7 | 6 | 3.7 |

## Reliability Test

Cronbach's alpha is utilized for evaluating dependability. Its value generally ranges between 0.0 and 1.0. In order to test the reliability of the questionnaire, a pilot sample of 20 people was chosen, and the application results are illustrated in Table 2.

**Table 2. Reliability test by Cronbach's alpha.**

| Scale | No. of items | Cronbach's alpha |
|---|---|---|
| **Attitude** | 10 | 0.976 |
| **Barriers** | 7 | 0.921 |
| **Questionnaire** | 17 | 0.918 |

Table 2 presents that the reliability for the first scale (teachers' attitudes toward the use of digital educational games for student motivation in the classrooms) is 0.976, while that for the second scale (barriers that limit the use of digital educational games in the classrooms) is 0.921. The overall of the questionnaire is 0.918. This means that all reliability coefficients are of high value (>0.90), thus, indicating that the scales are reliable. Therefore, we can conclude that the questionnaire in its final form enjoys a high level of reliability.

**To answer the first question, "What are the attitudes of primary school teachers toward using digital educational games for students' motivation?"**

Participants responded to this section on a 5-point Likert-type scale, with strongly disagree = 1, disagree = 2, neutral = 3, agree = 4, and strongly agree = 5. The scale of 1 to 5 is divided into three subscales as follows: mean scores between 1.00 and 2.33 represent poor agreement, mean scores between 2.34 and 3.66 represent moderate agreement, and mean scores above 3.66 show great agreement. This scale was examined through the use of descriptive statistical analysis of means, standard deviations, and percentages.

The mean of the level of the sample's attitudes of primary school teachers toward the use of digital educational games for students' motivation was ranked from the most agreed to the least agreed. As illustrated in Table 3, the score of attitudes came into one level (high), where item (3) (M = 3.96) was the most agreed upon item, indicating a high level of agreement of these statements, item (4) came in the second rank (M = 3.92), indicating also a high level of agreement of this statement, and item ( (1(M = 3.58) was the final one. The overall mean (M = 3.8) presented a high level of agreement on the scale's content.

**Table 3. Percentage, means, and standard deviations of the degree of attitudes of primary school teachers toward the use of digital educational games for students' motivation.**

| No. | Item | Strongly disagree | Disagree | Neutral | Agree | Strongly agree | M | (SD) | Rank | Level |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | I believe I will include digital educational games in my existing classroom teaching. | 7.9 | 3.0 | 28.7 | 43.9 | 16.5 | 3.58 | (1.057) | 10 | High |
| 2 | Students enjoy digital educational games because they are hands-on, inspiring, and engaging. | 6.1 | 3.0 | 18.9 | 42.7 | 29.3 | 3.86 | (1.068) | 4 | High |
| 3 | Students nowadays are more interested in studying through digital media or new technology. | 6.1 | 2.4 | 15.9 | 40.2 | 35.4 | 3.96 | (1.079) | 1 | High |
| 4 | Using digital instructional games in the classroom can help students learn. | 4.9 | 2.4 | 19.5 | 42.1 | 31.1 | 3.92 | (1.021) | 2 | High |
| 5 | Digital educational games can foster cooperation among students during the learning process. | 4.3 | 3.0 | 20.1 | 46.3 | 26.2 | 3.87 | (0.979) | 3 | High |
| 6 | Digital educational games can be utilized to enhance fundamental pedagogical principles as supplementary learning resources. | 5.5 | 2.4 | 25.6 | 44.5 | 22.0 | 3.75 | (1.005) | 7 | High |
| 7 | Digital educational games can assist students in creating a sense of responsibility for their own education. | 5.5 | 5.5 | 23.8 | 40.2 | 25.0 | 3.74 | (1.067) | 8 | High |
| 8 | I feel familiar with employing digital games as educational aids in classrooms. | 5.5 | 7.3 | 24.4 | 40.9 | 22.0 | 3.66 | (1.070) | 9 | High |
| 9 | I feel that students' learning skills can be enhanced by playing digital educational games. | 4.9 | 7.3 | 18.9 | 43.3 | 25.6 | 3.77 | (1.064) | 6 | High |
| 10 | I feel that digital educational games have the ability to enhance the learning skills of students. | 5.5 | 3.7 | 18.9 | 45.7 | 26.2 | 3.84 | (1.035) | 5 | High |
| | **Total** | 5.6 | 4 | 21.5 | 43 | 25.9 | 3.8 | (0.943) | | High |

**M = mean, and SD = standard division.**

**To answer the second question, "What are the barriers that limit primary school teachers' use of digital educational games in the classrooms?"**

Participants responded on a 5-point Likert scale ranging from strongly disagree = 1, disagree = 2, neutral = 3, agree = 4, and strongly agree = 5. The range from 1 to 5 is divided into three subscales as follows: mean scores between 1.00 and 2.33 indicate low agreement, mean scores between 2.34 and 3.66 indicate moderate agreement, and mean ratings above 3.66 indicate great agreement. This scale was analyzed through the use of descriptive statistical analysis of means, standard deviations, and percentages.

The means of the sample's level of agreement regarding the barriers that limit the usage of digital educational games by primary school teachers in the classrooms were ranked from most agreed to least agreed. As indicated in Table 4, the amount of agreement was divided into two categories: moderate and high, with barrier (2) receiving the greatest agreement (M = 3.52), indicating a moderate level of agreement, barrier (3) ranking second (M = 3.26), indicating also a moderate level of agreement, and barrier (6) (M = 2.9) being the final. The overall mean (M = 3.13) suggested moderate agreement regarding the scale's substance.

**Table 4. Percentage, means, and standard deviations of the degree of the barriers that limit primary school teachers' use of digital educational games.**

| No. | Item | Strongly disagree | Disagree | Neutral | Agree | Strongly agree | M | (SD) | Rank | Level |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | My ignorance and inability to use digital educational games in the classroom. | 12.8 | 15.9 | 40.9 | 25.6 | 4.9 | 2.94 | 1.061 | 5 | Moderate |
| 2 | Cost of purchasing games. | 7.3 | 7.9 | 28.7 | 37.2 | 18.9 | 3.52 | 1.110 | 1 | High |
| 3 | Negative impressions of digital educational games held by parents. | 7.9 | 14.0 | 34.8 | 31.1 | 12.2 | 3.26 | 1.094 | 2 | Moderate |
| 4 | Lack of administrative support for classroom use of digital educational games. | 7.9 | 14.0 | 30.5 | 32.3 | 15.2 | 3.33 | 1.136 | 3 | Moderate |
| 5 | Digital educational games can be a source of disruption in the classroom, posing management challenges. | 12.2 | 23.2 | 32.9 | 22.0 | 9.8 | 2.94 | 1.155 | 6 | Moderate |
| 6 | Digital educational games with subpar graphics, sound effects, and gameplay mechanics. | 14.0 | 22.0 | 31.1 | 26.2 | 6.7 | 2.90 | 1.144 | 7 | Moderate |
| 7 | It is extremely challenging to provide relevant feedback to students based on their learning progress via a digital educational game. | 11.0 | 22.6 | 29.3 | 28.7 | 8.5 | 3.01 | 1.140 | 4 | Moderate |
| | **Total** | 10.5 | 17.1 | 32.6 | 29 | 10.9 | 3.13 | 0.826 | | Moderate |

**To answer the third question, "Do the attitudes of primary school teachers toward the use of digital educational games for students' motivation vary by demographic variables, such as academic majors?"**

There are statistically significant differences in the views of primary school instructors toward the use of digital educational games to motivate children in the classroom, depending on demographic variables such as academic majors. A one-way ANOVA was utilized for assessing whether there were statistically significant differences in the attitudes of primary school teachers toward the usage of digital educational games based on the academic T-test.

**Table 5. Analysis of variance (ANOVA) and T-test for statistically significant differences between the means of attitudes based on the main academic subjects.**

| | Attitudes | | Barriers | |
|---|---|---|---|---|
| | SD | P | SD | P |
| **Academic major** | | | | |
| Literary | 3.73 (0.864) | T=-0.986 (0.325) | 3.01 (0.802) | T=-2.189 (0.03) |
| Scientific | 3.88 (1.038) | | 3.29 (0.835) | |

**SD = standard division, and P = test statistic.**

The T-test indicated no statistically significant differences (T=-0.986, P=0.325) in the attitudes of primary school teachers toward the usage of digital educational games based on the teachers' academic majors. Teachers' academic majors did not appear to make a substantial impact on the

views of primary school teachers regarding the usage of digital educational games (see Table 5).

## Discussion:

This is one of the few studies conducted in Saudi Arabia to investigate the opinions of primary school instructors toward the usage of digital educational games to motivate children in the classroom. The results of question one illustrated that generally primary school teachers have positive attitudes toward the usage of digital educational games to motivate students. The key result demonstrated that today's students are more receptive to learning with digital media or new technologies, which is undoubtedly attributable to the significant role of the teacher in using digital educational games for students' motivation in the classrooms and the students' view of their teachers as a means of altering their attitude toward learning with digital media or new technologies. Teachers need to adopt the new role of the new teaching system. I believe that teacher should act with students as a facilitator of the learning process and provide a student with educational support. This conclusion agrees with the findings of Li (2017), who discovered that teachers view technology-assisted learning to be a widespread trend among students. Moreover, the results of question two revealed that the cost of acquiring games is viewed as the greatest obstacle to adopting digital instructional games in primary school classrooms. I may argue that although the Ministry of Education provides funding for developing technology infrastructure, the cost of purchasing games is a typical difficulty for educational institutions due to the quick and continuous change of technology. Therefore, volunteers and officials must support these institutions financially, especially in the primary stages, to meet the needs of the educational process that corresponds to the new digital generation.

This result is consistent with the findings of Osman and Bakar (2012), and Campos et al., (2021), who discovered that a lack of financial support is a barrier to using digital educational games for learning in schools. The results demonstrated that parents view digital instructional games negatively. Since parents play a crucial role in their children's education, they must stay up to date with the technological age and receive instructions on how to use technology and educational games to their advantage in order to support their children's education and monitor their progress. They must change their role to be facilitators to provide support to their children when using this technology in the learning process. The conclusion agrees with the findings of Zhou et al. (2018), who discovered that parents must comprehend digital games as a newly emerging instructional strategy in China in order to transmit their favorable attitudes toward utilizing them to help their children's learning processes. Furthermore, the results indicated that there were no statistically significant changes in the views of primary school teachers toward the usage of digital educational games based on the academic discipline of the teachers. Teachers from a variety of disciplines believe that digital educational games are crucial for motivating children in the classroom, especially elementary students, in order to provide them with a pleasant learning environment that suits their digital generation. This outcome accords with Noraddin and Kian's research (2014).

## Conclusion:

The current research presented findings regarding the attitudes of primary school teachers toward the usage of digital educational games to motivate students in the classroom and emphasized the most prevalent barriers that limit the use of digital educational games by primary school teachers. Overall, primary school teachers have favorable opinions toward the usage of digital educational games to motivate children. It was demonstrated that modern students are more receptive to studying using digital media or new technologies and that using digital educational games in the classrooms can aid students' learning. However, the expense of purchasing games is viewed as the greatest obstacle that prevents primary school instructors from using digital instructional games in the classrooms. In addition, the results revealed that there were no statistically significant changes in the views of primary school teachers toward the use of digital educational games based on the academic discipline of the instructor. In order to have a deeper understanding of the study, qualitative research is required. Moreover, applying the study to students enhances their understanding of the subject.

Even among pupils of comparable ages and backgrounds, the performed case studies demonstrated that individual dispositions, skills, and preferences varied significantly. This is evidence that the concept of "digital nativity" (Campos et al., 2021; Jumani, & Mahar, 2019), which is still treated as a truism by many practitioners and

scholars in the field of game-based learning (e.g. Annetta, 2010; Malliarakis et al., 2015; Vanderhoven et al., 2015) despite being discredited by numerous researchers (Acquah , 2020; Guthrie, 2014; Jones et al., 2010), is fundamentally flawed. The concept of digital natives is detrimental to the discourse of educational games because it consolidates individuals with diverse needs and backgrounds into a more easily managed monolithic entity, the description of which only applies to individuals with very specific proclivities and advantageous socioeconomic standing where technologies and games are readily accessible. Only a tiny portion of the students seen in these research were able to traverse computers and the employed educational game with high competency, and many kids need coaching in some very fundamental principles of computers and games to be able to engage in the exercises. Digital nativity glosses over the complex diversity of today's students, and developers who design games with digital natives in mind run the risk of creating educational products that may work well for the subset of students who possess the characteristics of a 'digital native,' but exclude the ones who do not.

The results is due to the fact that schools are not structured for game-based learning, it is also due to games not being sufficiently accommodating for the needs of teachers or the many characteristics an educational context may have. For game-based learning to move forward, teachers need to have a better understanding of games and how to work with them, and game creators need to understand teachers' working conditions and know how to accommodate the varying characteristics of formal educational settings with their products. The current crop of schoolchildren are digitally savvy and have a keen interest in things like social media and mobile devices. Planned deployment of various forms of classroom technology is an essential step for school systems to take toward improving the quality of education they give to students.

For future works, I advise employing validity research to enhance various educational games. Since usability variables fluctuate among young children, pre-teens, teenagers, adults, and youth, it is particularly crucial to validate it in games that include educational content appropriate for various grade levels. It will also be necessary to conduct cross-cultural research to confirm the consistency of categories across cultures.

## Limitation:

Considering that all participants in this study attended Hail schools, the generalizability of the outcomes is limited. Therefore, the inclusion of students from KSA Schools could boost the generalizability of the study, as well as broaden its reach to include different modes of education, such as regular and open.

## Data Availability

The data supporting the findings of this research are available upon reasonable request from the corresponding author.

## Conflicts of Interest

The author declares that there are no potential conflicts of interest.

## Acknowledgments

The research leading to these results was not supported by any grant or other source of financing.

## References:

Acquah, E. O & Katz, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. Computers & Education, 143, 103667.

Alshahri, M. (2012). Electronic educational games. Retrieved faculty.ksu.edu.sa/manar/ar/Documents/3.doc.

Alshar'e, M., Albadi, A., Jawarneh, M., Tahir, N., & Al Amri, M. (2022). Usability evaluation of educational games: an analysis of culture as a factor Affecting children's educational attainment. Advances in Human-Computer Interaction, 2022.

Annetta, L.A. (2010) "The "I's" Have It: A Framework for Serious Educational Game Design", Review of General Psychology, Vol. 14, No. 2,pp 105-112.

Bayirtepe, E & TÜZÜN, H. (2007). The effects of game-based learning environments on students' achievement and self-efficacy in a computer course.

Buckingham, D. (2013). Making sense of the

'Digital Generation': Growing up with digital media. Self & Society, 40(3), 7-15.

Campos da Silveira, A., Ximenes Martins, R., & Oliveira Vieira, E. A. (2021). E-Guess: Usability evaluation for educational games. RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia.

Constantinescu, R. S. (2012, July). Learning by playing. Using computer games in teaching English grammar to high school students. In The International Scientific Conference eLearning and Software for Education (Vol. 2, p. 110). "Carol I" National Defence University.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2011). Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games: Lulu. com.

Eseryel, D., Law, V., Ifenthaler, D., Ge, X & Miller, R. (2014). An investigation of the interrelationships between motivation, engagement, and complex problem-solving in game-based learning. *Journal of Educational Technology & Society,* 17(1), 42-53.

Gozcu, E & Caganaga, C. K. (2016). The importance of using games in EFL classrooms. Cypriot Journal of Educational Sciences, 11(3), 126-135.

Guthrie, C.H. (2014) "Who Are We Teaching? The Learning Expectations of "Digital Tribes" in the Classroom", International *Journal of e-Education, e-Business,* e-Management and e-Learning, Vol. 4, No. 2.

Hsu, T.-Y., & Chiou, G.-F. (2011). Preservice Science Teachers' Prior Gameplay Experience and their Perceptions of Digital Game-Supported Learning. Paper presented at the EdMedia+ Innovate Learning.

Jaber, S. (2022). Integrating electronic games into education. Retrieved from: https://www.esrc.org.lb/index.php , access in: 12-1-2022. .

Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. and Healing, G. (2010) "Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?", Computers & Education, Vol. 54, No. 3,pp 722-732.

Jumani, S. Z., & Mahar, S. (2019). Impact of Online Games on Academic Skills of the Child. Available at SSRN 3781753.

Ke, F. (2014). An implementation of design-based learning through creating educational computer games: A case study on mathematics learning during design and computing. Computers & Education, 73, 26-39.

Li, C. (2017). Attitudes towards digital game-based learning of Chinese primary school English teachers

Malliarakis, C., Tomos, F., Shabalina, O., Mozelius, P. and Balan, O.C. (2015) "How to Build an Ineffective Serious Game: Worst Practices in Serious Game Design", The 9th European Conference on Games Based Learning, Steinkjer, Norway, pp 338-345.

Maravic, M., & Rakic-Bajic, G. (2018). The Teachers' Attitude towards the Use of Video Games in Teaching Process. Elearning & Software for Education, 1.

Mei, Y. Y., & Yu-jing, J. (2000). Using games in an EFL class for children. Daejin Univeristy ELT Research Paper.

Mwakli, K. (2019). Reality of using Digital Game-Based Learning (DGBL) from the perspectives of elementary school teachers in Jazan region *Journal of the College of Education*, 235-282.

Noraddin, E. M., & Kian, N. T. (2014). Academics' Attitudes toward Using Digital Games for Learning & Teaching in Malaysia. Malaysian Online *Journal of Educational Technology*, 2(4), 1-21

Osman, K., & Bakar, N. A. (2012). Educational computer games for Malaysian classrooms: Issues and challenges. Asian Social Science, 8(11), 75.

Papadakis, S & Kalogiannakis, M. (2017). Using gamification for supporting an intro-

ductory programming course. the case of classcraft in a secondary education classroom Interactivity, game creation, design, learning, and innovation (pp. 366-375): Springer.

Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. International *Journal of Teaching and Case Studies*, 9(1), 1-25.

Persico, D., Passarelli, M., Pozzi, F., Earp, J., Dagnino, F. M & Manganello, F. (2019). Meeting players where they are: Digital games and learning ecologies. British *Journal of Educational Technology,* 50(4), 1687-1712.

Sabirli, Z. E & Coklar, A. N. (2020). The Effect of Educational Digital Games on Education, Motivation and Attitudes of Elementary School Students against Course Access. World *Journal on Educational Technology:* Current Issues, 12(4), 325-338.

Su, C.-H & Cheng, C.-H. (2013). 3D Game-Based Learning System for Improving Learning Achievement in Software Engineering Curriculum. Turkish Online *Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(2), 1-12.

Tokac, U., Novak, E & Thompson, C. G. (2019). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 407-420.

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. EDUCAUSE review, 41(2), 16.

Vanderhoven, E., Willems, B., Van Hove, S., All, A. and Schellens, T. (2015) "How to Evaluate Educational Games: Lessons Learned From the Evaluation Study of Master F.I.N.D.", The 9th European Conference on Games Based Learning, Steinkjer, Norway, pp 548-553.

Wati, I. F. (2020, December). Digital game-based learning as a solution to fun learning challenges during the Covid-19 pandemic. In 1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020) (pp. 202-210). Atlantis Press.

Zhou, S., Li, C., Galloway, N., & Rennie, R. (2018, November). Attitudes towards Digital Game-Based Learning of Chinese Primary School English Teachers. In Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2018.

Zichermann, G & Linder, J. (2010). Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests: John Wiley & Sons.

# Strategies of teaching grammar of English as a foreign language: A study in the Saudi context

## استراتيجيات تدريس قواعد اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية: سياق سعودي

**د. ثامر عيسى العميم**
أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد
قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

**Dr.Thamir Issa Alomaim**

Assistant professor of Applied Linguistics
English language Department, College of Arts, University of Hail

(قُدم للنشر في 05 /10 /2022، وقُبل للنشر في 17 /01 /2023)

**الملخص**

تشكل هذه الورقة دراسة كمية تُناقش استراتيجيات تدريس قواعد اللغة الإنجليزية في سياق سعودي يُدرس اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية. تبين الدراسات السابقة انه لم يتم البحث من قبل في الاستراتيجيات التي يتم تطبيقها من قبل مُدرسي اللغة الثانية لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية في سياق سعودي. طبقت هذه الدراسة المراقبة الصفية لدراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها مدرسي اللغة الإنجليزية في تدريس قواعد اللغة الثانية لطلابهم. بالإضافة لذلك، اجرت هذه الدراسة مقابلات مع المدرسين لاستكشاف انطباعاتهم بخصوص المراقبة الصفية. شارك في هذه الدراسة أربعة من مدرسي اللغة الإنجليزية من خلفيات مختلفة. بين تحليل بيانات هذه الدراسة ان المشاركين استخدموا استراتيجيات مختلفة لتدريس قواعد اللغة الثانية بينما تباين المشاركين في انطباعاتهم بخصوص الاستراتيجيات التي استخدموها.

**الكلمات المفتاحية:** اللغة الثانية، اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية، قواعد اللغة الثانية، تدريس قواعد اللغة الثانية، وجهة نظر المدرسين بخصوص تدريس قواعد اللغة.

**Abstract**

This is a qualitative study that engages with researching strategies of teaching the grammar of the English language in a Saudi context that teaches English as a foreign language. The literature indicates that studying strategies that are implemented by teachers of the second language to teach the grammar of the English language in a Saudi context has not been explored before. This study employed classroom observations to study the strategies that teachers of the English language use in teaching the grammar of the second language to their students. Additionally, this study conducted interviews with the teachers to find out their reflections on the classroom observations. Four English language teachers from various backgrounds participated in this study. Data analysis points out that the participants used various strategies to teach grammar of the second language while the participants varied on their reflections towards the strategies that they have used.

**Keywords:** L2, EFL, L2 Grammar, teaching grammar of L2, teachers' perspective towards teaching grammar

## Introduction:

The global role of the English language in various fields including science, economy, entertainment and so forth has expanded significantly. This reality led Saudi Arabia, the context of this study, to adopt the English language as the language of instruction in its undergraduate education. The majority of Saudi universities have a compulsory intensive English as a foreign language (EFL) course that all their students have to attend and pass before starting their undergraduate education. These courses are usually administered by an English language center (ELC). These ELCs usually employ English language teachers of various backgrounds. Some of the teachers speak English as their first language (L1) whereas the others speak Arabic as their L1 and English as their second language (L2). The EFL courses of these ELCs focus on improving the four main skills (listening, speaking, reading and writing) of students in the English language in addition to teaching grammar and vocabulary.

The literature indicates that classroom observation of teachers of EFL approach to teaching grammar of L2 and their reflections on their approach have not been researched before in a Saudi context of teaching EFL (Abduh & Algouzi, 2020; Ahmad, 2014; Ahmad, 2018; Al-Harbi & Alshumaimeri, 2016; Alghanmi & Shukri, 2016; Almuhammadi, 2020; Althaqafi, 2018; Chowdhury, 2015; Hassan et al., 2022). Abduh & Algouzi (2020) used a mixed methodology that included questionnaires and classroom observation checklists to compare teachers of L2s' perceptions of grammar teaching with their actual practices. Almuhammadi (2020) adopted a quantitative methodology to explore teachers of L2's approaches to teaching grammar of L2 and their need for professional development. On the other hand, this study engages with investigating strategies that are actually used by teachers of EFL in teaching the grammar of L2 in a Saudi context and teachers' reflections on their strategies.

## Literature review:

The 1980s witnessed an anti-grammar movement in the West that was probably influenced by Krashen's idea that grammar could be acquired naturally through meaningful input and interactions inside the classroom (Hedge, 2000). However, a revival of interest in the role of grammar in the teaching of the English language has emerged (Hedge, 2000). Teaching of grammar has attracted the largest amount of empirical and practical interest in the field of learning L2 (Borg & Burns, 2008). The significance of teaching of grammar has gained convincing direct and indirect evidence (Ellis, 2006). Therefore, a type of formal attention to grammar can provide beneficial impact on learning (Borg & Burns, 2008).

According to Ellis (2006), teaching of grammar "involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalise it". Ellis's (2006) definition of teaching of grammar is adopted by this study.

Teaching of grammar has to be effective through focusing on how learners develop their interlanguage (Ellis, 2006). Scheffler (2008) contends that although linguistic knowledge can be taught explicitly, turning this knowledge into spontaneous performance is an unsolved issue. Ellis (2006) asserts that there is clear evidence that many learners have the ability to master a large range of explicit grammar rules. Ellis (2006) proposes that simple rules should be taught deductively whereas complex rules should be taught inductively.

One of the major approaches of teaching grammar is metalinguistic explanation. Metalinguistic explanation involves knowledge of grammatical metalanguage and the ability to comprehend explanations of rules (Ellis, 2006). Carter (2003) points out that the role of metalanguage in learners' responses has not been sufficiently researched. Although it is possible for metalanguage explanation to be useful, guiding students into noticing the patterns may sometimes be more appropriate (Hedge, 2000).

Borg (2001) argues that the relationship between the perceptions of English language teachers in regards to their knowledge about language and their classroom practices has not been sufficiently studied. The cognitions that influence decisions of teachers of L2 and how the potentially conflicting beliefs, attitudes, theories and assumptions interact to form classroom practices have to be analysed to understand teachers' use of terminology (Borg, 1999). For instance, Borg (1999) revealed that the decisions of teachers of L2 about the role of grammatical terminology in their teaching are affected by a complex variety

of experiential, cognitive and contextual elements.

Approaches of language teachers and their implementations in teaching of grammar have been investigated from various perspectives (Baleghizadeh & Farshchi, 2009; Borg, 2001; Borg & Burns, 2008; Richards et al., 2001; Roshan & Elhami, 2016; Schulz, 2001). Baleghizadeh & Farshchi (2009) revealed that the majority of teachers of EFL agreed on the necessity for both teachers of EFL and learners to know grammar. However, they noted that the majority of the participants valued the use of grammatical terminology and explicit grammar teaching.

Borg (2001) revealed that English language teachers' perceptions of their knowledge about language positively influenced their classroom practices. Borg & Burns (2008) revealed that teachers of L2 agreed that teaching grammar had a positive impact on the development of learners' fluency. Nonetheless, they declared that the majority of the participants preferred discovery learning to explaining rules.

Richards et al. (2001) discovered that a large number of language teachers believed that grammar was central to language learning and direct grammar teaching was essential to their learners.

Roshan & Elhami (2016) revealed that metalanguage had a positive influence on the learners.

Schulz (2001) highlighted that teachers of L2 agreed that grammar instruction assisted in language learning. Additionally, she pointed out that foreign language learners had a positive attitude towards explicit grammar learning.

The effectiveness of using L1 in teaching grammar has not been sufficiently studied (Nakatsukasa & Loewen, 2015). Nakatsukasa & Loewen (2015) explain that this resulted from the fact that a large number of the studies were conducted in L2 contexts where learners did not have a common L1. Nevertheless, the role of L1 in teaching grammar of L2 has been discussed in the literature (Hos & Kekec, 2014; Tang, 2002). This study is conducted in a context where students share an L1 and some of their teachers of L2 share this language as well.

Hos & Kekec (2014) noticed that most teachers used L1 to clarify students' misunderstandings. Hos & Kekec (2014) asserted that the most active participation was in the classes that the teacher tended to use L1 only in teaching L2.

Tang (2002) found out that the majority of EFL learners in a Chinese context preferred L1 to be used in explaining grammar rules. She discovered that the teachers of EFL argued that translation of a few words and complex ideas had a positive impact on foreign language learning.

The reviewed literature points out that teaching grammar of L2 in an EFL context has not been discussed sufficiently. The literature reveals that qualitative research that is based on classroom observation of the strategies that language teachers implement during teaching of grammar of L2 and the reflections of teachers on their strategies has not been conducted in a Saudi context in the field of EFL. Thus, this study engages with exploring the strategies that teachers of EFL use to teach grammar of L2 in a Saudi context. The major objective of this study is investigating the strategies that teachers of EFL use in teaching the grammar of L2 and the reflections of these teachers on their strategies. This study aims to answer the following question:

1. What are the strategies that teachers of EFL use to teach grammar of L2 in a Saudi context?
2. What are the reflections of these teachers on their used strategies of teaching grammar of L2?

## Methodology

This study was conducted in Saudi Arabia to investigate strategies of teaching grammar of L2 that are used by teachers during teaching EFL. This is a qualitative study and the data of it are part of a larger research project that was conducted between January and April 2015. Some of the data in this study are discussed in Alomaim (2019). Four teachers of EFL participated in this study where it took place in the ELC of a Saudi university. This study adopted a triangulation approach to increase its validity. Therefore, the data collection instruments of this study included: classroom observation, interviews about reflections of the teachers in addition to audio-recordings.

Four EFL sessions with every participant were audio-recorded. This means that sixteen EFL sessions were audio-recorded for this study. The convenience of the participants and their

schedules were taken into consideration during data collection. The participants were asked to wear an audio-recorder to observe the interactions between them and their students. The participants and their students were urged to pursue their usual behavior without worrying about the audio-recorder.

The participants were teachers of EFL in an ELC in a Saudi university. This study was conducted in the male section of the ELC. It was not possible for this study to be conducted in the female section of the studied university for cultural and administrative boundaries. Therefore, two of the participants in this study speak English as their L1 and the other two speak Arabic as their L1 and English as their L2. This would include the variety of teachers of EFL who worked in the studied university to be representatives of their population to increase the reliability of this study. The participants are given pseudonyms to protect their identities. Table 1 below summarizes background information about the participants.

**Table 1: Background information about the research participants**

| | Smith | David | Saleh | Nasser |
|---|---|---|---|---|
| Nationality | British | British | Jordanian | Jordanian |
| Highest qualification | B.Sc. in Geography | MA in TESOL | MA in English Literature | MA in TEFL |
| Spoken languages | English and little Italian | English, little Arabic and little Bulgarian | Arabic, English and Urdu | Arabic, English and little French |
| Years of teaching experience | 14 ½ years | 14 years | 20 years | 7 years |

The data analysis of this study is based on classroom observations and reflections of the teachers of EFL on the observations. All the audio-recorded sessions and interviews of this study were verbatim transcribed using a word processor. The second step was analyzing the classroom observations to identify the strategies that were used by the teachers of EFL in light of the literature review of this study and to identify teachers' reflections on their used strategies.

## Results

This section will analyze the data of classroom observations and teachers' reflections. The data analysis will discuss an extract from every participant in addition to teachers' reflections on the classroom observation. One of the participants (Saleh) did not provide any reflections on his classroom observation.

### Extract:

Smith: What did we talk about yesterday? Very quickly five minutes.
AS1: Yesterday?
Smith: When we talk about the future.
AS1: I am going to.
Smith: Yeah, yeah, remember this going to?
AS1: Yes, yes.
Smith: How can we how can we use going to?
Ss: I going to… I am going

There are instances of using metalinguistic language in this extract. Smith was reviewing a lesson from the previous day in this extract that was about the future tense. Smith employed metalinguistic explanation to provide a hint in line 4 by reminding students that they discussed the future without using grammatical terminology. Smith, in line 6, used metalinguistic language to ask a question without using grammatical terminology for the second time. In line 8, Smith provided metalinguistic language using a question to ask students how to form sentences in the future tense, without using grammatical terminology for the third time. Smith in this extract used metalinguistic language in forms of questions and explanation. Smith tended to use simple forms of L2 without using grammatical terminology. Smith maintained, in his reflections, that he would prefer not to use grammatical terminology because 'I suppose they get a bit lazy if there is too much terminology'. Smith revealed that 'I want them to understand the concept, not the terminology. I want them to understand how they use it naturally'. However, Smith argued that if a grammatical terminology 'is completely new to them, I will try not to use too much terminology I will try to show examples and use my hands a lot perhaps.'

### Extract

David: And we are starting superlatives. Have you heard of superlatives before?

AS: Sorry!
David: Superlatives?… So, an example of a superlative, Mat is? Than Ismail. Mat is?
Ss: More
David: Is what?
Ss: more… bigger
David: Mat is old.
Ss: older
David: older, yeah. Mat is older than Ismail, but James is?
Ss: older than
David: the oldest, yeah? That's an example of a superlative. Yeah? James is the oldest. OK? How would you say that in Arabic about Mat and Ismail? Mat?
AS: أكبر من اسماعيل. لكن جيمس أكبر <older than Ismail, but James is older>.

This extract contains instances of metalinguistic language to provide explanation. David introduced superlatives to his students in this extract. In lines 1&2, David provided metalinguistic language during his explanation and used grammatical terminology in introducing the new topic. David repeated the grammatical terminology for the second time in lines 4&5 to connect superlatives with comparatives. In line 11, David employed metalinguistic language in his explanation using grammatical terminology. In lines 14 to 17, it is possible that David attempted to draw his students' attention to the similarities between comparatives and superlatives in both L1 and L2. In his reflections, David discussed his use of L1 in this extract stating that 'I have chosen using it to show the correspondence with the Arabic'. David insisted that 'I would speak to them in English with Arabic examples if I had to. You know, if I thought it was beneficial.' This extract has samples of using metalinguistic language during explanation of grammar of L2 and using grammatical terminology.

### Extract:

Saleh: While بينما <while>, when عندما <when>. If you want to… just to… equivalent of the mean while بينما <while> and when عندما <when>.
So, when Mohammed opened the door of the room, Zyad was sleeping. OK? When Mohammed entered the room. This is past… this one is what? One action past. There was another action which was what continuous action. That is past continuous and that's it. This is past continuous and nothing else… In short, الماضي المستمر يستخدم للتعبير عن حدثين حدثا في الماضي <The past continuous is used to describe two actions that happened in the past>. You cannot talk about one action. There must be two actions. إذا تبي تتكلم عن الماضي المستمر <If you want to talk about the past continuous>, there must be two actions, not one action. يستخدم يستعمل في اللغة الإنجليزية للحديث أو للكلام أو للكتابة عن حدثين أو عملين حدثا في الماضي. أحدهما كان مستمر والآخر حدث معه أو قطعه. الحدث المستمر ماضي مستمر والي قطعه <It is used, used in the English language to speak, talk or write about two actions or two doings that happened in the past. One of them was continuous and the other happened with it or interrupted it. The continuing action is past continuous and the interrupting action is> verb two past simple and that's all. Yes?

This extract contains instances of using metalinguistic language to explain grammar of L2 in both L1 and L2. Saleh was explaining the past continuous tense to his students. Saleh provided an example to his class using the past continuous tense and he was explaining this example to them. Saleh in lines 1 to 3, used metalinguistic language in L1 to provide explanation of the two conjunction words while and when. In lines 6 to 10, Saleh implemented metalinguistic language in his explanation and he used grammatical terminology. In addition, Saleh used metalinguistic language in L1 to provide explanation of grammar of L2 using grammatical terminology in lines 10 to 26. This extract reveals instances of using metalinguistic language during explanation of grammar of L2 in both L1 and L2. Saleh used L1 and L2 in this extract besides using grammatical terminology.

### Extract:

Nasser: كل الأفعال الي تكلمت عنها الآن قرأتها لكم تقدر تمثلها. صح <All the verbs that I talked about I read for you, you can act them? Right>?
AS1: Yes.
AS2: صح <Right>
Nasser: إذاً <Therefore,> we have these verbs in the present continuous. جت الأفعال عندي هذي في زمن ال <I have these verbs in the tense of the> present continuous. Why? Because we have an action and these verbs describe this action. الأفعال هذي وصفت ال <these verbs described **the> activity** النشاط أو الحدث الي موجود في الجملة <the activity or the action that exists in the sentence>. OK!
Nasser in this extract provided metalinguistic language to explain grammar of L2 using L1.

Nasser was doing a task about present continuous tense. Nasser used L1 to provide metalinguistic language during his explanation of grammar of L2 in lines 1 to 3. Nasser provided an additional explanation using metalinguistic language in lines 6 to 13 in both L2 and L1. This extract has instances of using metalinguistic language to explain grammar of L2. Nasser used both L1 and L2, but he did not translate grammatical terminologies to L1. Nasser, in his reflections, conceded that he would use L1 in teaching grammar of L2 'to make sure that the main idea of the rule goes directly to the students' mind.' Nasser emphasized that he would use L1 in teaching grammar of L2 that 'I would like just to give them the main rule just like this.'

**Discussion:**

Data analysis of this study indicates that the teachers of EFL employed various strategies in their approaches to teach grammar of L2. The extract from the first participant (Smith) showed that he mainly used metalinguistic language during his teaching of grammar of L2. He used metalinguistic language to ask questions and to provide explanation. Smith did not use grammatical terminology. In his reflections, Smith argued that he tended not to use grammatical terminology because he did not want his students to lose their motivation to learn L2.

The extract from the second participant (David) revealed that he used metalinguistic language to provide explanation during teaching grammar of L2. David used grammatical terminology to introduce a new grammatical rule. David asked his students to use L1 in translating a sentence to L1. David clarified in his reflections that he used L1 during teaching grammar of L2 to make a comparison between L1 and L2 in terms of grammatical features. This supports Hos & Kekec (2014) observations on the significant role of L1 in teaching grammar of L2.

The extract from the third participant (Saleh) clarified that during teaching grammar of L2, he used metalinguistic language to provide explanation in both L1 and L2. Saleh's extract points out that he used grammatical terminology to explain grammar of L2 and he translated grammatical terminologies to L1.

Teaching grammar of L2 in the extract of the fourth participant (Nasser) showed that he used metalinguistic language to provide explanation in his teaching of grammar of L2. Nasser used grammatical terminology to teach grammar of L2 without translating the terminologies to L1. In his reflections, Nasser indicated that he used L1 to be certain that his students understood the lesson.

Findings from the data analysis of this study agree with Richards et al. (2001) and Schulzs' (2001) ideas that teaching grammar of L2 is central to language teachers. Findings from this study also show that all the four teachers of EFL mainly used metalinguistic language to teach grammar of L2. This is in line with Ellis' (2006) explanation of the role of metalinguistic language in teaching grammar of L2.

Data analysis of this study revealed that the native speaking teachers of EFL tended not to use grammatical terminology during teaching grammar of L2. This tendency of the native teachers to teach grammar implicitly agrees with Borg & Burns (2008) note on teachers of L2 preference of discovery learning instead of explaining rules. On the other hand, the bilingual teachers of EFL tended to use grammatical terminology to teach grammar of L2. This preference of the bilingual teachers' use of explicit grammar teaching is similar to Baleghizadeh & Farshchi (2009) argument that teachers of L2 prefer instruction-based teaching to assist learners in producing grammatically correct language.

The teachers of EFL used various strategies to teach grammar of L2. All the four participants in this study used metalinguistic language to teach grammar of L2. Three of the four participants used grammatical terminology to teach grammar of L2. Three of the participants used L1 to teach grammar of L2. One of the participants used L1 during his use of metalinguistic language to teach grammar of L2 and he used L1 to translate grammatical terminologies. Another participant asked his students to translate a sentence to L1 during his teaching of grammar of L2.

The participants varied in their reflections towards their strategies of teaching grammar of L2. One of the participants contended that he did not prefer to use grammatical terminology in his teaching of grammar of L2 to maintain his students' motivation to learn L2. Another participant believed that using L1 in teaching grammar of L2 would encourage students to compare and contrast L1 and L2. One of the participants asserted that using L1 in teaching grammar of L2 would improve students' comprehension.

## Conclusion:

The data of this study revealed that teachers who were able to speak their students' L1 tended to use it during their teaching of grammar of L2 whereas the participant who did not speak his students' L1 did not use it and he did not ask his students to use it. Therefore, additional research should be conducted to investigate the influence of teachers' ability to speak their students' L1 in regards to their strategies of teaching grammar of L2 in a Saudi context. The female section of the studied university did not participate in this study. Therefore, there is a possibility of a variation of the findings of this study if the female section of the studied university contributed in the data collection of this study. As a result, this study recommends conducting a similar study in the female section to detect whether similar results would be discovered or not. This study recommends that the ELC conducts several workshops for the teachers of EFL to share their experiences in teaching the grammar of L2. This would assist the ELC in developing a comprehensive and unified approach of teaching the grammar of L2.

## References:

Abduh, Y. M., & Algouzi, S. (2020). Revisiting Grammar Teaching in a Saudi EFL Context: Teachers' Perceptions and Practices. *Arab World English Journal*, 11(4), 291–306. https://doi.org/10.24093/awej/vol11no4.19

Ahmad, A. M. (2014). Kumaravadivelu's Framework as a Basis for Improving English Language Teaching in Saudi Arabia: Opportunities and Challenges. English Language Teaching, 7(4), 96–110. https://doi.org/10.5539/elt.v7n4p96

Ahmad, I. (2018). Teacher Cognition and Grammar Teaching in the Saudi Arabian Context. English Language Teaching, 11(12), 45–57. https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p45

Alghanmi, B., & Shukri, N. (2016). The Relationship between Teachers' Beliefs of Grammar Instruction and Classroom Practices in the Saudi Context. English Language Teaching, 9(7), 70–86. https://doi.org/10.5539/elt.v9n7p70

Al-Harbi, S. S., & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The Flipped Classroom Impact in Grammar Class on EFL Saudi Secondary School Students' Performances and Attitudes. English Language Teaching, 9(10), 60–80. https://doi.org/10.5539/elt.v9n10p60

Almuhammadi, A. (2020). Teaching Grammar: Professional Needs of Saudi EFL Instructors. International *Journal of English Linguistics,* 10(3), 14–20. https://doi.org/10.5539/ijel.v10n3p14

Alomaim, T. I. (2019). Language education policy and language practices in teaching English as a foreign language in a Saudi newly established university: An interpretive case study [Unpublished PhD's thesis]. University of Birmingham.

Althaqafi, A. S. (2018). A Critical Review of Grammar Teaching Methodologies in the Saudi Context. English Language Teaching, 11(11), 65–73. https://doi.org/10.5539/elt.v11n11p65

Baleghizadeh, S., & Farshchi, S. (2009). An Exploration of Teachers' Beliefs about the Role of Grammar in Iranian High Schools and Private Language Institutes. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 52(212), 17–38.

Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A quality study of teachers' practices and cognitions. Applied Linguistics, 20(1), 95–124.

Borg, S. (2001). Self-Perception and Practice in Teaching Grammar. *ELT Journal,* 55(1), 21–29.

Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. Applied Linguistics, 29(3), 456–482. https://doi.org/10.1093/applin/amn020

Carter, R. (2003). Language awareness. ELT Journal, 57(1), 64–65. https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64

Chowdhury, M. H. (2015). Teaching grammar in the English language classroom in

Saudi universities. TMIMT International Journal, 2(1), 1–9.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. TESOL Quarterly, 40(1), 83–107. https://doi.org/10.2307/40264512

Hassan, A., Kasan, R. A., Alawawda, M., & Soliman, R. A. (2022). Metalinguistic reflective beliefs of Saudi EFL teachers in the content of grammar teaching and learning: A cross-sectional survey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(Special issue 1), 530–542.

Hedge, T. (2000). Teaching and learning in the language classroom. Oxford University Press.

Hos, R., & Kekec, M. (2014). The Mismatch between Non-native English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Grammar Beliefs and Classroom Practices. *Journal of Language Teaching and Research,* 5(1), 80–87. https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.80-87

Nakatsukasa, K., & Loewen, S. (2015). A teacher's first language use in form-focused episodes in Spanish as a foreign language classroom. Language Teaching Research, 19(2), 133–149. https://doi.org/10.1177/1362168814541737

Richards, J. C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *PAC Journal*, 1(1), 41–58.

Roshan, A., & Elhami, A. (2016). Metalanguage and Learning Grammar among Iranian EFL Learners. European Online *Journal of Natural and Social Sciences,* 5(2), 317–322.

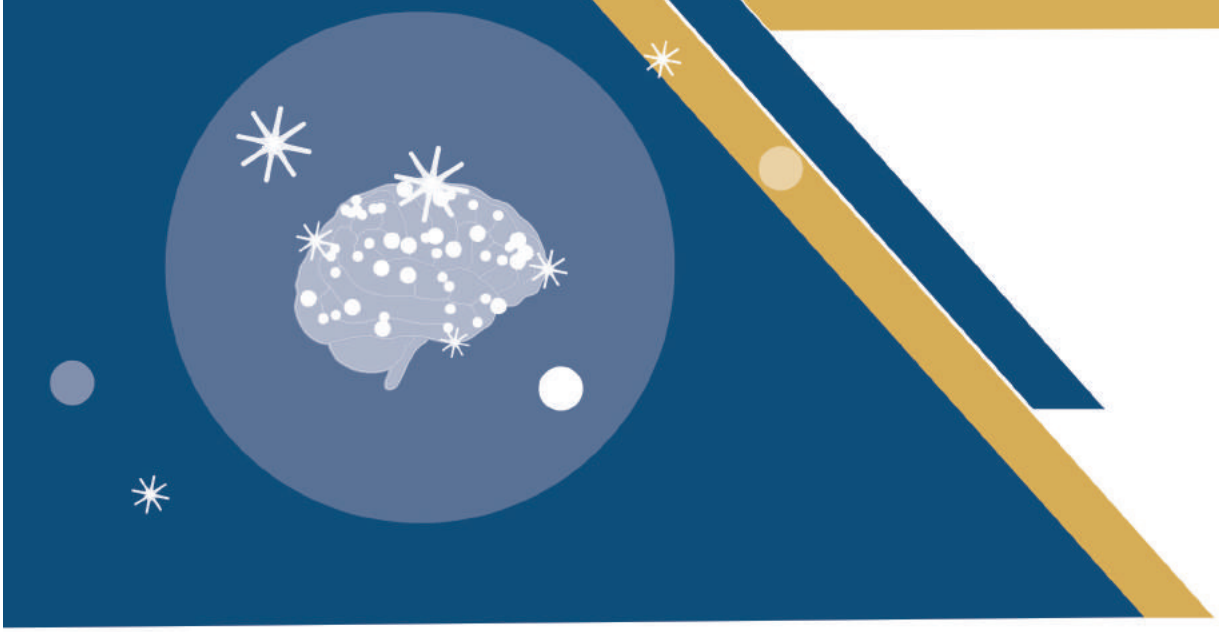
Scheffler, P. (2008). The Natural Approach to Adult Learning and Teaching of L2 Grammar. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 46(4), 289–313.

Schulz, R. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. The Modern Language Journal, 85(2), 244–258.

Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. English Teaching Forum, 40, 36–43.

# Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail



Sixth Year, Issue 18, Volume 3, Jun 2023

معتمد
ACCREDITED