جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الرابعة 1443 هـ 2021م العدد 11

المجلد الأول

ردمد : 8819- 1658

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل :

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل ، صندوق بريد :2440 الرمز الريدي 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد 1658 / 8819

رقم الإيداع 1442 / 5844

أولاً/ تعريف بالمجلة:

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكّمة، 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.

ثانياً/ رؤية المجلة:

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

ثالثاً/ رسالة المجلة:

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

رابعاً/ 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.

خامساً/ 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.

سادساً/ 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 والإنجليزية والسياحة والآثار.
- الإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

سابعاً/ أوعية نشر المجلة:

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

ثامناً/ 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 أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا)، 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. يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرًا عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث.

8. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.

تاسعاً/ الشروط الفنية للنشر العلمي:

1. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold). ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ(Bold).

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 الأوّلي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Translitera-tion) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان 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 متن 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)، وحتى 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 حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word) و (Pdf) مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة أنموذج(أ) وأنموذج(ب)– ويمكن الحصول عليهما من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: https://uohjh.com – إلى البريد الإلكتروني للمجلة: J.Humanities@uoh.edu.sa.

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هـيئـة التحـريـر

رئيس هيئة التحرير

أ.د. بنيّان بن باني الرشيدي

أمين هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالرحمن بن إبراهيم التميمي
أ.د. مبروك بن حمود الشايع
د. سالم بن عبيد المطيري
د. منى بنت سليمان الذبياني

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 archeology

أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود-الأدب الإنجليزي

أ.د.محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة -فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	اسم البحث	رقم الصفحة
1	**فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في إكساب مهارات تصميم الدروس لتعليمية التفاعلية لدى طالبات كلية العلوم والآداب جامعة نجران** د. هاله الحاج الأمين سليمان د. سمر محمد الحربي	28-11
2	**الإطار القانوني للوكيل الإلكتروني في المعاملات التجارية وفق النظام السعودي** د. عبدالرحمن بن خالد العبدالكريم	48-29
3	**واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية** أمجاد سهيل صالح القثامي د. مؤيد عبد الهادي حميدي	78-49
4	**نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/ ازالة أجزاء المعلومات) في بيئات التعلم الالكترونية وأثره على التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة حائل وفقاً لاسلوب التعلم السطحي والمتعمق** د. حمد بن عايض الرشيدي	106-79
5	**مدى إسهام الإشراف التربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية** د. عبدالله بن حمود الجميل	128-107
6	**فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة** د. نايف بن عضيب بن فالح العصيمي العتيبي	142-129
7	**فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات وأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل** د. سحر بنت زيدان زيّان شحاته	163-143
8	**هجرة الكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية: دراسة اجتماعية تحليلية للهجرة العكسية** أ.د. صالح بن إبراهيم الخضيري.....	188-165
9	**إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى** د. سميرة بنت محارب العتيبي أ. سماح عمر السلمي أ. هبة عبدالحي الأنصاري	203-189
10	**دلالة المكان في رواية "كائن مؤجَّل" لفهد العتيق** د. البندري بنت ضيف الله المطيري	216 - 205
11	**التعاطف وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من الأخصائيين النفسيين في مختلف قطاعات الخدمة النفسية.** د بندر بن سعيد العلم	239 - 217

فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في إكساب مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية لدى طالبات كلية العلوم والآداب جامعة نجران*[1]

(قُدم للنشر في 2020/6/16، وقُبل للنشر في 2020/8/25)

د. هاله الحاج الأمين سليمان
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة نجران
Dr. Hala Elhag Alameen Sulieman
Assistant Professor, Department of Curriculums Teaching Methods,
College of Education, University of Najran

د. سمر محمد الحربي
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة نجران
Dr. Samar Mohammed Saied Alharbi
Assistant Professor, Department of Curriculums and Teaching Methods,
College of Education, University of Najran

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في إكساب المهارات المعرفية والأدائية لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية لدى طالبات جامعة نجران، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالبة من الطالبات المسجلات في مقرر وسائل تقنية التعليم (341نهج) في المستوى السادس بكلية العلوم والآداب في جامعة نجران، وتم استخدم اختبار تحصيلي معرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الطالبات على اختبار المهارات المعرفية وبطاقة الملاحظة ؛لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي، وأوصت الدراسة بالاهتمام باستخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقررات دراسية أخرى وفي مستويات دراسية مختلفة في جامعة نجران.

الكلمات المفتاحية :الفصول الافتراضية، الدروس التعليمية التفاعلية، الطالبات، جامعة نجران.

Abstract :

The study aimed to reveal the effectiveness of using virtual classroom in acquiring cognitive and performance skills to design interactive educational lessons for students of the University of Najran. To achieve the objective of the study, a semi-experimental approach was used to design the one group. The sample of the study consisted of (23) female students registered in the course of educational technology means (341 nhj) at the sixth level at the Faculty of Science and Arts at the University of Najran. A cognitive achievement test and a skill performance note card were used in the design of interactive learning lessons. The results showed significant statistical differences in the mean scores of female students to test cognitive skills and note card for the design of interactive educational lessons between the two applications pre and post in favor of the post application, the study recommended attention by using virtual classroom teaching in other courses at various levels of study at the University of Najran

Key words Virtual Classes, Interactive Educational Lessons, Female Students, Najran University

* تتوجه الباحثتان بالشـــكر لوزارة التعليم ولعمادة البحث العلمي –جامعة نجران– المملكة العربية الســـعودية؛ لدعمها المالي والتقني للبحث تحت رمز (NU/SHED/16/169)

مقدمة:

يعيش العالم في الوقت الحاضر ثورة علمية وتكنولوجية هائلة أثرت بشكل كبير على جميع جوانب الحياة ومجالاتها، ومنها قطاع التعليم؛ فأصبح مُطالباً بالبحث عن أساليب ونظم ونماذج تعليمية جديدة؛ لمواجهة العديد من التحديات على المستوى العالمي، منها زيادة الطلب على التعليم نتيجة ازدياد أعداد الطلبة، مع نقص عدد المؤسسات التعليمية، وزيادة الكم المعلوماتي في فروع المعرفة جميعها، وقد أدت التطورات الكبيرة التي حدثت في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى الاتجاه العالمي نحو توظيف تلك التكنولوجيا في مجال التعليم، وأصبحت أداة المجتمعات النشطة لتحقيق التنمية البشرية المستدامة من حيث الاقتصاد القائم على المعرفة، وعبر هذه التكنولوجيا أصبح من الممكن الوصول إلى المعلومات بأسرع وقت ممكن والحصول على المعرفة في أي زمان ومكان (الجادر، 2019)، وأدى ذلك إلى ظهور نماذج وبيئات التعليم الحديثة كالجامعات والمدارس الإلكترونية، والفصول الذكية، والتعليم الإلكتروني، وبيئات التعلم الافتراضي كالمتاحف، والمكتبات، والرحلات الافتراضية، ومؤتمرات الفيديو وغيرها (العمري واسماعيل، 2019).

وقد اعتمدت الجامعات على معظم النماذج الحديثة في التعليم والتعلم، ومنها التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، وقامت بإعداد المقررات الإلكترونية، وتصميمها، وبثها عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)؛ حتى يسهل على المتعلم متابعتها ودراسة محتواها العلمي دون الحضور إلى حرم الجامعة؛ لتلقي المحاضرات، والالتقاء مع الأستاذ الجامعي وجهاً لوجه، فالمقرر الإلكتروني مفتوح طوال ساعات اليوم حيث يستطيع الطلبة الدخول إليه في أي وقت وفي أي مكان (سالم، 2010).

وكانت المملكة العربية السعودية من أوائل الدول العربية التي اتجهت نحو النماذج الحديثة في التعليم المعتمد على التكنولوجيا، وتعد جامعة الملك عبد العزيز الجامعة السعودية الأولى في المملكة التي وضعت نواة التعليم عن بُعد في أبسط صوره عندما اعتمدت برنامج الانتساب وتعليم الطالبات من خلال الدوائر التلفزيونية واعتماد برنامج التدريس عن بُعد من خلال شبكة الانترنت، وتأسيس البنية التحتية لخدمات التعليم الإلكتروني، وإدخال خدمة الفصول الافتراضية كوسيلة رئيسة لتقديم محاضرات التعليم عن بُعد (الجفري وطيب، 2015).

وعلى ما سبق، أنشئت في المملكة العربية السعودية بموجب مرسوم ملكي من الملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود -رحمه الله- في العام 2011 أول جامعة إلكترونية ،وهي الجامعة السعودية الإلكترونية التي تعد مؤسسة جامعية حكومية سعودية، وتُمثل أحد أنماط التعليم العالي، وَتُوفر بيئة قائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات والتعلم الإلكتروني والتعليم المدمج (وزارة التعليم، 1441)، كما أسس في مختلف الجامعات السعودية عمادة لتقنية المعلومات والاتصالات، وعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وتم تأسيس البنية التحتية الملائمة لخدمات التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد والتعليم الافتراضي والتعليم المدمج، وأنشئ المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ؛لنشر تطبيقات التعلم الإلكتروني في مختلف مؤسسات التعليم الجامعي (المغربي وسندي، 2013)، كما تبنت الجامعات السعودية فكر التعليم الإلكتروني في معظم المقررات الدراسية؛ وذلك لتجريب هذه التقنية، والتأكد من فعاليتها وتحسينها ،والاستفادة منها في تطوير المخرجات الدراسية، وكذلك حسب الحاجة كازدياد حجم الطلبة في القاعات والشعب الدراسية، أو بُعد المسافات على الطالبات والطلاب، ولدوره في تسهيل نقل المعلومات وحرية الاختيار والرجوع لها في الوقت المناسب للطلاب والطالبات (القحطاني، 2018).

ويُعد التعلم الإلكتروني نوعا من أنواع التعلم الذي يعتمد في إيصاله للمادة التعليمية على آليات الاتصال الحديثة كالحاسب الآلي والإنترنت والأقمار الصناعية والفيديو التفاعلي والأقراص المضغوطة وغيرها، ويتم بطريقتين: متزامنة، وغير متزامنة، وقد يكون مكملاً للتعلم التقليدي وداعماً له (محمود، 2018)، ونتيجة للتطور والرغبة في التقدم بعملية التعليم، ظهرت الفصول الدراسية غير المحدودة بالزمان والمكان، وكان سبب ظهورها تطور وسائل الاتصال بواسطة شبكة الانترنت، ولقد ساعدت هذه الوسائل على ظهور ما يسمى الفصول الافتراضية التي ساعدت بدورها على تجاوز خبرات الطالب السلبية، والتواصل ذات الاتجاه الواحد في الفصول التقليدية، فلقد كان التدريس قبل ظهور الانترنت يعتمد على الحفظ والتلقين، وإعداد الطالب لاجتياز الاختبار (سيد، 2015).

إن الدروس التعليمية الإلكترونية التفاعلية هي مواد تعليمية يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة الحاسب الآلي؛ لتكون مقررات دراسية وتعتمد في انتاجها على مبدأ تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة متتابعة منطقياً، حيث يتوصل الطالب من خلالها إلى الإجابة الصحيحة بنفسه، وتقدم تغذية راجعة فورية لاستجابة الطالب سواء أكانت صحيحة أم خاطئة، والسير في تقديم المادة التعليمية للطالب بشكل تدريجي من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول بحيث يتناسب هذا التدرج مع قدرات الطالب (محمد، 2017).

إن عملية تصميم الدروس التعليمية الإلكترونية التفاعلية، وتنمية قدرات الطلبة المعلمين على استخدامها ضرورة ملحة في الوقت الحاضر لانعكاسها على التدريس مستقبلاً، حيث إن الدروس التعليمية الإلكترونية التفاعلية تعزز الطالب

المعلم مستقبلاً ودوره في ربط الحياة داخل المدرسة بكل ما هو جديد ومستحدث في مجال التعليم، وكذلك القدرة على استخدام الحاسوب وتطبيقاته وبرامجه وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم، مما يزيد من فرص التفاعل الإيجابي بين الطلبة بعضهم ببعض من جهة ومع المجتمع المدرسي من جهة أخرى، ولذلك فإن امتلاك الطلبة المعلمين مهارات تصميم الدروس التعليمية الإلكترونية ينعكس على تطوير مهارات طلبتهم مستقبلاً ويسهم في بناء المجتمع، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (محمود، 2012)، وفي هذا الصدد، أكدت دراسات سابقة (عبدالوهاب، 2011؛ محمد، 2017؛ الجادر، 2019) أجريت في هذا المجال، أهمية تدريب الطلبة المعلمين وتمكينهم من مهارات تكنولوجيا المعلومات في تصميم وإنتاج الدروس التعليمية وإنتاج المواد التعليمية ؛نظراً لدورها الفعّال في تسهيل مهمة المعلمين الطلبة مستقبلاً ومساعدتهم في تحقيق دورهم التربوي وعملهم المستقبلي في مهنة التعليم والتدريس.

إن توفر منظومة التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي واستخدامها، يضع الطلبة في مواقف محفزة ومثيرة للتفكير عامةً والتفكير التأملي والعلمي والإبداعي على وجه الخصوص، وتعلمهم حل مشكلاتهم بطريقة إبداعية وعلمية، إضافة إلى تنمية المشاركة الإيجابية بين الطلبة من خلال التنوع في عرض الدروس، وتمكين الأستاذ الجامعي من عرض المادة العلمية بطريقة مرتبة وجيدة، واستثمار وقت التدريس على أفضل وجه، وتسهم في الابتعاد عن الطرائق التقليدية في التدريس الجامعي، واتباع نُظم حديثة تنسجم مع روح الأصالة والمعاصرة، بالإضافة إلى دورها في رفع انتاجية المؤسسة التعليمية كماً وكيفاً Issa and Saleh, (2019).

وفي هذا الصدد، أكدت عدة دراسات سابقة على سبيل المثال لا الحصر (الشهراني، 2012؛ النجار، 2014؛ عبدالرحيم، 2019) فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تنمية بعض المهارات لدى طلبة الجامعة، وأوصت دراسات أخرى مثل (المغربي وسندي، 2013؛ سيد، 2015؛ القحطاني، 2018) بأهمية تطوير قدرات طلبة الجامعة ومعارفهم ومهاراتهم باستخدام الفصول الافتراضية، وخاصة في مجال تصميم الدروس التعليمية التفاعلية، إذ إنها تسهم في تنمية خبرات المتعلمين، وتساعد الطلبة المعلمين وتؤهلهم مستقبلاً لممارسة رسالتهم في ضوء دمج التقنية في التعليم بالارتكاز على تقنية المعلومات والاتصالات، كما أن إتقان الطلبة المعلمين لمهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية يعتبر من أبرز المهارات المهنية التربوية التي يتسم بها المعلم في عصر الثورة التكنولوجية الرقمية، وأيضاً لها دور فعّال في جذب المتعلمين للتعلم، وذلك بالخروج عن الأساليب التقليدية في تدريس المحتوى العلمي؛ ولذلك فإن من المهم في الوقت الحالي تدريب الطلبة المعلمين على مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية وإنتاجها لما لها من دور إيجابي في تحسين التعلم لدى الطلبة، ومما سبق جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على استخدام الفصول الافتراضية وقياس فاعليتها في إكساب مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية لدى عينة من طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نجران.

مشكلة الدراسة:

جاء الإحساس بمشكلة هذه الدراسة من خلال ملاحظة الباحثتين –بحكم عملهما في مجال التدريس الجامعي– وجود قصور عند استخدام الطريقة التقليدية في إكساب الطالبات بعض المعارف والمهارات المتعلقة بتصميم الدروس التعليمية التفاعلية؛ نظراً لاعتماد عدد من عضوات هيئة التدريس على اللغة اللفظية في عرض المادة عن طريق الإلقاء والتلقين، واعتمادهن على استخدام الرموز والألفاظ المجردة، مما يؤدي إلى شعور بعض الطالبات بالملل وقصور الرغبة في تعلم تصميم الدروس التعليمية التفاعلية، وهذا ينعكس على تحصيلهن الدراسي في المقرر وكذلك على مستوى اكتسابهن للمهارات اللازمة لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية التي تعد من أساسيات عملهن في مجال التدريس مستقبلاً، كما أن مشكلة الوقت من المشكلات الحقيقة التي تواجهه المدرسات في الفصول التقليدية إذ إن وقت المحاضرات غير كافٍ للتدريس وتدريب الطالبات على المهارات المختلفة ومنها مهارات تصميم الدروس التفاعلية، وهذا ما أكدته عبدالرحيم (2019) أن هناك صعوبة في استيعاب الطالبات الجامعيات لمحتوى المقررات المتعلقة بتقنيات التعليم؛ نظراً لكثرة المعلومات النظرية والتي تحتاج إلى تطبيق عملي، وأن أفضل طريقة للتغلب على ذلك استخدام الفصول الافتراضية، وكذلك ما أكدته القحطاني (2018) من وجود صعوبات تواجه الطالبات في حضور المحاضرات داخل القاعات الجامعية واستجابة للتطور التكنولوجي وأهمية التجريب والتحقق من فاعلية الفصول الافتراضية، فإن من الأهمية إجراء الدراسات في هذا الميدان، إضافة إلى الاستجابة لتوصيات بعض الدراسات السابقة ك (الشهراني، 2012؛ محمود، 2012؛ الحناوي وأبو حجحوح وخميس، 2014؛ زغلول، 2017) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالتحسين والتطوير في قدرات طلبة الجامعة وامتلاكهم مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية، كما أن هناك حاجة لإجراء هذه الدراسة لتأكيد فاعلية الفصول الافتراضية في التغلب على مشكلة كثرة عدد الطالبات في الفصل التقليدي، وسد نقص بعض المعلومات المتعلقة بموضوع تصميم الدروس التعليمية التفاعلية أثناء الشرح في الفصل التقليدي، وكذلك ظهور فيروس كورونا كوفيد–19 في المجتمع، وعلى أثره تم اتخاذ إجراءات احترازية خوفاً من انتشاره كان أهمها تعليق الدراسة الانتظامية في

الجامعة والتحول إلى التعلم الإلكتروني، كما أن هناك حاجة لمواكبة العصر وتطوره في المجال التقني والاتصالات والاستزادة من تقنيات التعليم، ولذلك وجدت الباحثتان أنه من المفيد إجراء دراسة تجريبية لتوظيف الفصول الافتراضية في إكساب مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بجامعة نجران.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في إكساب مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية لدى طالبات كلية العلوم والآداب جامعة نجران؟ ويتفرع عنه السؤالان الآتيان:

السؤال الأول: هل يوجد اختلاف في أداء طالبات المجموعة التجريبية على اختبار المهارات المعرفية لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لاستخدام الفصول الافتراضية؟

السؤال الثاني: هل يوجد اختلاف في أداء طالبات المجموعة التجريبية على بطاقة المهارات الأدائية لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لاستخدام الفصول الافتراضية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في إكساب مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية (المعرفية والأدائية) في مقرر وسائل تقنية التعليم (341نجح) لدى طالبات المستوى السادس بكلية العلوم والآداب جامعة نجران.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها الذي يأتي استكمالاً لتوصيات الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال التربوي التي عُنيت باستخدام الفصول الافتراضية وأثرها في تحسين التحصيل الدراسي وتطوير المعارف والمهارات لدى طلبة الجامعات، وتعد هذه الدراسة مُكملةً لما بدأت به الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال وخاصة على مستوى المملكة العربية السعودية التي تناولت استخدام الفصول الافتراضية في إكساب المهارات المعرفية والأدائية في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية لدى طالبات الجامعة، وعليه فإن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من خلال ما يأتي:

- تُعد انعكاساً للاتجاهات التربوية الحديثة التي أكدت على أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم.
- قد تفيد الطالبات في التدريب على مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية باستخدام الفصول الافتراضية.
- من المؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة المسؤولين في جامعة نجران من حيث تبصيرهم بأهمية الفصول الافتراضية في إكساب طلبة الجامعة معارف ومهارات مختلفة في حياتهم.
- من المؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والآداب بجامعات المملكة العربية السعودية، حيث تبصرهم بأهمية الفصول الافتراضية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية اللازمة بما ينعكس على قدراتهم في التخطيط للتدريس مستقبلاً.
- قد تفيد الباحثين والمهتمين بفتح الأفاق لهم نحو إجراء دراسات مستقبلية ذات علاقة بمتغيريّ الدراسة (الفصول الافتراضية، مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية) وغيرها من المتغيرات المهمة التي ترتبط بدور الطالب المعلم في مهنة التعليم مستقبلاً.

مصطلحات الدراسة:

الفصول الافتراضية: Virtual Classroom وتُعرف اصطلاحاً بأنها: "فصول شبيهه بالفصول التقليدية من حيث وجود الأستاذ والطلبة، ولكنها على الشبكة العالمية حيث لا تتقيد بزمان أو مكان، وعن طريقها يتم استحداث بيئات تعليمية افتراضية بحيث يستطيع الطلبة التجمع بواسطة الشبكات للمشاركة في حالات تعلم تعاونية بحيث يكون الطالب في مركز التعلم، وسيتعلم من أجل الفهم والاستيعاب" (عبد الرحيم، 2019). **وإجرائياً** هي: نظم وبرمجيات لإدارة مقرر وسائل تقنية التعليم (341نجح) على الشبكة العالمية للمعلومات تمكن مُدرسة المقرر من نشر المحتوى والأهداف والأنشطة والتكليفات والمهام ذات الصلة بتصميم الدروس التعليمية التفاعلية، وتُمكن الطالبات من الإطلاع على المحتوى والأهداف وإرسال التكليفات والمهام والمشاركة في حلقات النقاش والحوار والمدونات والمجموعات والإطلاع على المحتويات والدرجات بطريقتين تزامنية ولا تزامنيه.

مهارات الدروس التعليمية التفاعلية: Skills of Designing Interactive Educational Lessons

تُعرف المهارة اصطلاحاً بأنها: "عملية تتضمن مكون معرفي خاص بالمعلومات المرتبطة بالسلوك ومكون أدائي موجه نحو الاستجابات الحركية الفعلية" (عبدالسلام، 2014)، وأما الدروس التعليمية التفاعلية فتُعرف بأنها: "مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط تقدم من خلال الحاسوب وشبكة الانترنت مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين الطلبة وكل من المحتوى وزملائهم ومعلميهم" (زغلول، 2017). **وإجرائياً** هي: مقدرة الطالبة على أداء عمل أو نشاط معين يتعلق ببرامج حاسوبية تتكامل فيها مجموعة من الوسائط المتعددة مثل النص والصوت والموسيقى والصور والرسوم الثابتة والمتحركة لتحقيق نمو ذي علاقة بتصميم الدروس التعليمية التفاعلية، وتُقسم إلى قسمين: **أولهما:** المكون

المعرفي الخاص بالمعلومات المرتبطة بكيفية تصميم الدروس التعليمية التفاعلية وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي المتعلق بالجانب المعرفي لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية الذي أعدته الباحثتان لهذا الغرض، **وثانيهما:** المكون الأدائي المهاري الموجه نحو الاستجابات الحركية الفعلية المرتبطة بتصميم الدروس التعليمية التفاعلية وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد الدراسة الأدائية المهارية على بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثتان لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

– **الحدّ البشري:** يشمل (23) طالبة في المستوى السادس في مقرر وسائل تقنية التعليم (341نمج).

– **الحدّ المكاني والزماني:** طُبقت هذه الدراسة في كلية العلوم والآداب بجامعة نجران في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام 1441/1440.

– **الحدّ الموضوعي:** فاعلية استخدام الفصول الافتراضية لإكساب مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية المعرفية والمهارية الأدائية التي تتمثل في مهارات تسجيل مقطع صوتي على الشرائح، ومهارات تسجيل مقطع فيديو، ومهارات عمل أسئلة قصيرة للدرس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تُعدّ الفصول الافتراضية إحدى التقنيات الحديثة التي انبثقت عن فكرة الدمج بين التعليم عن بُعد والتعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (المغربي وسندي، 2013)، وعُرفت الفصول الافتراضية بأنها: بيئة رقمية تُمكن الأستاذ والطلبة من التواصل بفعالية باستخدام الوسائط المتعددة من صوت وفيديو ونصوص مكتوبة والمشاركة في التطبيقات كغرفة الدردشة والسبورة البيضاء (Parker & Martin, 2010)، وعرفت أيضاً بأنها: نظم وبرمجيات لإدارة المقررات الدراسية على الشبكة العالمية للمعلومات باستخدام نظام "البلاك بورد" تُمكن المعلم من نشر المحتوى والأهداف والأنشطة والتكليفات والمهام والأعمال، وتُمكن المتعلم من الإطلاع على المحتوى والأهداف وإرسال التكليفات والمهام والمشاركة في ساحات الحوار والنقاش والإطلاع على درجاته بطريقة لا تزامنيه (عبدالرحيم، 2019)، وكذلك هي فصول تعتمد التقنية لإتاحة المجال للقاء المعلم بالطلاب عن طريق الإنترنت في أوقات مختلفة (الأحمري، 2019).

والفصول الافتراضية شبيهة بالتعليم التقليدي من حيث وجود الأستاذ والطلبة، ولكن الاختلاف يكون بأنها على الشبكة العالمية للمعلومات لا تتقيد بزمان أو مكان، حيث إن المتعلم الافتراضي هو متعلم حقيقي لكنه في بيئة إلكترونية، فالتعلم الإلكتروني يؤدي دوراً كبيراً في تعزيز التعلم الافتراضي على وجه الخصوص وهذا ما هو معروف عنه الآن وتطبقه الجامعات الافتراضية التي تقدم تعليماً عن بعد من خلال الوسائط الإلكترونية الحديثة كالإنترنت والبريد الالكتروني والقنوات والأقمار الصناعية التي تستخدم في نقل المحاضرات والبرامج والمقررات وتقييم الطلبة (الضالعي، 2020).

ويستنتج مما سبق أن الفصول الافتراضية هي نظم وبرمجيات لإدارة المقررات الدراسية على الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" تمكن المدرسين من نشر الأهداف التعليمية، والمحتوى العلمي، والأنشطة والتكليفات والواجبات، والمهام والمناقشات والمنتديات، وتمكن المتعلمين من الإطلاع على جميع ما ذكر، بالإضافة إلى إرسال الردود على التكليفات والمهام والمشاركة في حلقات المناقشة والإطلاع على الدرجات والتقييمات بطريقة لا تزامنية.

أما عن التعليم والتدريب على المهارات باستخدام الفصول الافتراضية، فإن هناك اختلافا في الآراء حول ذلك، فقد أكدت بعض الاتجاهات ضرورة تعلم خطوات أداء المهارة بطريقة كلية حيث أنها تساعد المتعلمين على إدراك العلاقة بين عناصر المهارة ومكوناتها، وتسهم في تعلمها وإتقانها بسرعة، ومن النظريات التي تؤيد النمط الكلي نظرية الجشطالت أو نظرية المجال، وهي تفسر عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف، وليس نتيجة إدراك أجزائه المنفصلة غير المترابطة، وطبقاً لهذه النظرية فإنه ينبغي تقديم خطوات أداء المهارة ككل دفعة واحدة دون قيام المتعلمين بتطبيق ما تعلموه من المهام الفرعية إلا بعد إتمام تعلمهم للمهارة ككل. (أبو العز والدسوقي ومحمد، 2017).

بينما أكدت اتجاهات أخرى على ضرورة تجزئة العرض المهاري إلى سلسلة من الأداءات الفرعية بحيث يتم تدريب المتعلمين على فترات موزعة حتى يمكن تقليل التوتر الذي يصاحب المتعلمين أثناء تنفيذه للمهارة، وأن يتم تقييم كل خطوة من خطوات الأداء حتى انتهاء عملية التدريب، وذلك بهدف علاج نواحي القصور وتوجيه المتعلم نحو طبيعة الأداء الصحيح، ومن النظريات التي تؤيد الطريقة الجزئية النظرية السلوكية الإجرائية وطبقاً لهذه النظرية فإنه ينبغي تجزئة المهارة إلى أجزاء صغيرة أو خطوات أداء وتقديمها على مراحل أثناء عملية تدريب المتعلمين، مع ضرورة تعزيز استجابة المتعلمين فور أدائهم للمهمة المطلوبة تمهيداً لانتقالهم إلى الخطوة التالية إلى أن ينتهي من تعلم المهارة كلها (عيادات، 2014).

أنواع الفصول الافتراضية:

تضم الفصول الافتراضية نوعين، هما:

أولاً: الفصول الافتراضية المتزامنة Concurrent virtual classes

وهي فصول تشبه الفصول الدراسية ويقوم فيها المدرس والمتعلم باستخدام برمجيات وأدوات في الوقت نفسه عبر الانترنت دون تقيد بالمكان مثل مؤتمرات الفيديو ومؤتمرات الصوت، وتقوم البرامج بتقديم خدمات متعددة مثل البث المباشر بالفيديو والصوت والسبورة البيضاء وغرف الدردشة (البحيري، 2019).

ثانياً: الفصول الافتراضية غير المتزامنة Asynchronous virtual classes

وهي فصول إلكترونية يتم فيها التقاء كل من الطلبة والمدرسين عبر شبكة الانترنت في أوقات متباينة، فالطلبة يشتركون مع بعضهم بعضا في المحتوى نفسه عبر الانترنت، دون التقيد بزمان محدد أو مكان معين، وتستخدم برمجيات وأدوات غير تزامنيه كالبريد الإلكتروني، والمراسلات بين المتدربين، ومنتديات الحوار، والبرامج كبرنامج "Moodle" وبرنامج "Blackboard" وبرنامج "Claroline" وتعطي الطالب فرصة كبيرة لمراجعة محتوى المادة التعليمية والتفاعل معها عبر الانترنت عن طريق بيئة التعلم الذاتي (الرشيدي، 2019).

أدوات وبرمجيات التفاعل في الفصول الافتراضية المتزامنة:

تضم الفصول الافتراضية المتزامنة مجموعة من الأدوات والبرمجيات، ومن أبرزها ما وردت في العجاجي (2017) على النحو التالي:

– **السبورة البيضاء:** تتيح لعدة متعلمين رؤية ومشاركة صور وبيانات ونصوص في الوقت نفسه أثناء إسهامهم في اجتماعات فورية، توضع تعليقات واقتراحات كل شخص بشكل منفصل عن تعليقات بقية المسهمين في الاجتماع.

– **مؤتمرات الفيديو:** وهي المؤتمرات المرئية، وتعتبر من أحد وسائل الاتصالات المرئية باستخدام الانترنت، حيث تقوم على نقل الصوت والصورة لمجموعة من الأشخاص المجتمعين في مكان ما إلى مجموعة أخرى من الأشخاص المجتمعين في أي مكان آخر من العالم.

– **مؤتمرات الصوت:** تسمح بالتواصل عن طريق الصوت بين مجموعة من الأشخاص.

– **غرف الدردشة:** وهي تطبيق "جافا" يمكن من خلاله الحوار مع الآخرين والتخاطب معهم بالكتابة (أي يتم التواصل بالنص).

– **برنامج "Blackboard":** ويستخدم لحضور المحاضرات المباشرة بين الأستاذ والطلبة أو الاستماع إليهم من التسجيلات، أيضاً يستخدم في تبليغ الطلبة بمواعيد المحاضرات قبل انعقادها وكذلك الإعلان عن مواعيد الاختبارات وغيرها.

مميزات الفصول الافتراضية:

نظراً لتميز الفصول الافتراضية، وكونها أكثر مرونة من الفصول التقليدية، فعملية التعلم لم تعد محصورة في توقيت أو مكان محددين أو مضبوطين في جدول صارم، بل بإمكان الطالب أن يتعلم في أي وقت ومكان، كما أن تقديم الدرس بين الصوت والنص والصورة، وبتقنية عالية يزيد من فرص التعلم عبر أكثر من حاسة أمام الطلبة، وكذلك سرعة الوصول للمعلومة من خلال التعامل المتزامن مع الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وعند تسجيل المحاضرة يسهل العودة إليها في وقت لاحق واستعادتها مما يتيح فرصة أخرى للطالب لاستعادة ما فاته من الدرس (الشهراني، 2012)، والفصول الافتراضية تحظى بمميزات متعددة، منها: الانخفاض الكبير في التجهيزات فالفصول الافتراضية لا تحتاج إلى قاعات دراسية أو ساحات مدرسية أو مواصلات وأدوات مدرسية مكلفة، وكذلك إمكانية استيعاب عدد كبير من الطلبة في أماكن مختلفة، مما يخفف الزحام الموجود في الصفوف التقليدية (محمود، 2018)، إضافة إلى وجود فرصة للتعلم في أي وقت وذلك عن طريق الفصول غير التزامنية، لا تحتاج الفصول الافتراضية إلى مهارة عالية للتعامل معها، تخفيف الأعباء على المدرسين، فالتقييم ورصد الدرجات يكون إلكترونياً، إمكانية تحديث المقررات الدراسية بكل سهولة، إتاحة الفرصة أمام الطلبة لنقاش مع طلبة آخرين من أماكن وثقافات مختلفة، ويمكن تسجيل ردود الطلبة وتخزينها بسهولة، وكذلك تخزين واجباتهم وأعمالهم، مما يسهل متابعتهم، إضافة إلى سرعة الوصول للمعلومة من خلال التعامل المتزامن مع الانترنت أثناء الدرس (الرحيلي، 2019). وتساعد الفصول الافتراضية المدرسين على تطوير المقرر الدراسي عن طريق تنظيم المحتوى وتجمعه إلى دروس ووحدات تعليمية، وتساعدهم أيضاً على إدارة المقرر عن طريق تسهيل رفع الواجبات ووضع الدرجات وتمرير الرسائل بين المشاركين، وإجراء النقاش بينهم عبر الانترنت، وتسهيل المهام الروتينية الإدارية مثل تسجيل الاختبارات وتتبع الأنشطة والإبلاغ عن النتائج، وتوفر للطلبة وسيلة مريحة للحصول على المواد والمهام والتفاعل مع مدرسيهم وزملائهم بسهولة وسلاسة (Itmazy, 2010; Yadav, 2016).

وترى الباحثتان أن الفصول الافتراضية من النظم الحديثة التي غيرت دور المدرسين والمتعلمين، وأتاحت العديد من الأدوات والوسائل والإمكانيات التي أسهمت بشكل كبير في تطوير عملية التعليم والتعلم وخاصة على مستوى التعليم العالي الجامعي، حيث إن هذه التقنية لها دور مهم في مراعاة ظروف المدرسين والمتعلمين الذين قد تحرمهم الإعاقة أو المرض من الحضور إلى الجامعة فيمكن للمُدرس إلقاء الدروس من بيته وكذلك المتعلمين يمكن أن يحضروا الدروس من بيوتهم.

سلبيات الفصول الافتراضية:

إن أحد سلبيات أو عيوب الفصول الافتراضية هو أن بعض المدرسين والطلبة لا يثقون في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني الرقمية، ما يؤدي إلى أن يواجه بعض المدرسين تحديات

في الحصول على التكنولوجيا واعتمادها، ومعظم مشاكلهم تكون لأسباب فنية في استخدام الوسائل الجديدة، حيث يعاني بعض المدرسين عبر الإنترنت من مشكلات في إعداد المقررات الدراسية (Parker & Martin, 2010). كما أن وجود بعض نقاط الضعف لدى الطلبة كعدم امتلاك المقدرة على استخدام الحاسب الآلي، أو قصور الرغبة والدافعية نحو استخدامه في التعليم، أو عدم توفر جهاز حاسب آلي، وقد يرجع الأمر أحياناً إلى عدم تغطية جميع المناطق الجغرافية بخدمة الانترنت المحلية مما يعيق الطالب عن حضور والمشاركة في الفصول الافتراضية (Itmazy, 2010; Kear, Chetwynd, Williams & Donelan, 2012). كما أن بعض الطلبة يحتاجون لأن يكون التعليم شخصيا والمعلومة موجهة لهم تحديدًا، وهو ما قد تفتقده الفصول الافتراضية باعتبارها مادة عامة موجهة لكل الطلبة، وقد يرجع السبب إلى قصور في قدرات بعض المدرسين واتجاهاتهم نحو التدريس باستخدام الفصول الافتراضية؛ نتيجة قلة الخبرة أو ضعف التدريب على كيفية إدارة الفصول الافتراضية والإشراف والمتابعة لها (Gedera, 2014).

وبالرغم من وجود بعض السلبيات لاستخدام الفصول الافتراضية في التدريس إلا أنه بالإمكان التغلب عليها خصوصًا إذا كان مردودها العلمي جيدًا على المتعلمين، ويمكن مواجهة تلك السلبيات من خلال العمل على التدريب المكثف للمدرسين والمتعلمين، وتعديل اتجاهاتهم نحو هذه التقنية وبيان مدى أهميتها في نقل المعارف والمهارات والخبرات بطريقة مناسبة، ومواكبتها للتطور العلمي والتقني في مجال التكنولوجيا والاتصالات، واختصارها للوقت والجهد، واجتيازها قيود الزمان والمكان.

الدروس التعليمية التفاعلية Interactive tutorials

عُرفت الدروس التعليمية التفاعلية بأنها مواد تعليمية يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة الحاسوب لتكون مقررات دراسية وتعتمد في إنتاجها على مبدأ تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة متتابعة منطقياً، حيث يتوصل المتعلم من خلالها إلى الإجابة الصحيحة بنفسه، وتقدم تغذية راجعة فورية لاستجابة المتعلمين، سواء أكانت صحيحة أم خاطئة والسير في تقديم المادة التعليمية للمتعلمين بشكل تدريجي من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول بحيث يتناسب هذا التدرج مع قدرات المتعلمين (عيادات، 2014)، والدروس التعليمية التفاعلية هي البرامج متعددة أنماط الإثارة التي تنتج وتستخدم من خلال الحاسوب لإدارة التعليم أو نقل التعلم مباشرة وكاملاً إلى المتعلمين لتحقيق أهداف تعليمية محددة ترتبط بمقررات دراسية معينة كجزء من تعليمهم الرسمي النظامي، وتتطلب من المتعلمين امتلاك مجموعة من المهارات عند تصميمها تظهر في مراحل متعددة، هي مرحلة ما قبل الإنتاج (التحليل والتصميم) ومرحلة الإنتاج الفعلي (استخدام برنامج البوربوينت) لتحقيق الأهداف المرجوة وتطبيق السيناريو من خلال الشرائح، ومرحلة التقويم وهي مرحلة ما بعد الإنتاج (تنقيح وتعديل الدرس المحوسب ونسخه وتوزيعه) (الحناوي وآخرون، 2014).

أهمية الدروس التعليمية التفاعلية:

ترجع أهمية الدروس التعليمية التفاعلية إلى دورها في نقل المعارف والمفاهيم والمهارات للمتعلمين بطريقة مبسطة وجذابة، وتحقيقها أهداف تعليمية معدة مسبقاً، ونظراً لعرض المادة التعليمية فيها على شاشات ونوافذ مدعمة بالوسائط المتعددة واعتمادها على الاستجابة والتعزيز وتحت إشراف وتوجيه أستاذ المقرر فإنها تحقق الفائدة التربوية المنشودة والمتعة للمتعلمين (عيادات، 2014)، وتعود أيضاً أهمية الدروس التعليمية التفاعلية إلى مقدرتها على زيادة قدرة المتعلمين على التحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى المتعلمين، وجعل التعلم ذا معنى، كما أن الألوان والموسيقى والصور المتحركة المستخدمة في الدروس التفاعلية تجعل من التعلم أكثر تشويقاً ومتعة، ولذلك تدفع المتعلمين للمشاركة بفاعلية ونشاط وحيوية مما يؤدي إلى خفض وقت التعلم وزيادة معدلات الاحتفاظ به، بالإضافة إلى دورها في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حيث تترك الحرية للمتعلم في التحكم في سير البرنامج والتنقل من موضوع لآخر تبعاً لسرعته وقدرته الذاتية بما يتيح له فرصة التعليم الذاتي والمستمر، وتوفر الراحة النفسية للمتعلمين فلا تشعرهم بالحرج أو الخجل من تكرار استخدام البرنامج مرات متعددة، وإمكانية إجراء التجارب العلمية وخاصة المعقدة منها بطريقة سهلة وبشكل آمن يضمن سلامة المتعلمين (الحناوي وآخرون، 2014).

ويستنتج مما سبق أن الدروس التعليمية التفاعلية لها أهمية كبيرة في الميدان التربوي من حيث دورها في نقل التعلم من الطرق التقليدية الروتينية المملة إلى التعلم ذي المعنى والمثير والمشوق للمتعلمين، وكذلك لدورها في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وقدراتهم وطاقاتهم مما ينعكس على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

معايير تصميم الدروس التعليمية التفاعلية:

عند تصميم الدروس التعليمية التفاعلية يجب مراعاة مجموعة من المعايير، وبمراجعة الأدبيات التربوية (عيادات، 2014؛ محمد، 2012؛ محمود، 2017) استطاعت الباحثتان تحديد تلك المعايير على النحو الاتي:

1. **المعايير المرتبطة بالأهداف التعليمية للدرس:** يجب أن تتناسب الأهداف مع خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة، وترتبط باحتياجات المتعلمين، وتكون صياغتها واضحة ودقيقة،

وتخلو من الغموض والتعقيد، وشاملة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ويتضمن الهدف الحدّ الأدنى من الأداء المطلوب من المتعلمين.

2. **المعايير المرتبطة بالمحتوى التعليمي للدرس:** يجب أن يتوافق المحتوى مع الأهداف التعليمية المحددة للدرس، ومناسبة المحتوى لمستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة، ويعرض المحتوى بطريقة منطقية ومشوقة، ويقسم إلى فقرات قصيرة مُنسقة تحقق الأهداف التعليمية، ويزود المحتوى بمراجع ومصادر علمية دقيقة، ويغطي كل الأفكار والمفاهيم المتضمنة بالمقرر أو المادة العلمية، وأن يكون المحتوى دقيقا من الناحية العلمية.

3. **المعايير المرتبطة بالنصوص:** أن يكون النص صحيحا لغوياً وواضح المعنى، وأن يستخدم خطوطا مألوفة في الكتابة وتجنب الخطوط المزخرفة، واستخدام ثلاثة أنواع من الخطوط على الأكثر داخل الموقع التعليمي، ومناسبة حجم الخط ونوعه ولونه مع خلفية الصفحة، واستخدام العناوين والفقرات القصيرة والمعبرة، واتباع نظام واحد في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية، وأن تترك مسافة بين السطور بواقع مسافتين أو مسافة ونصف.

4. **المعايير المرتبطة بالصور والرسوم الثابتة:** أن تُعبر الصورة عن مضمون المحتوى، وأن لا تكون كبيرة الحجم لأنها تؤدى لبطء تحميل الصفحة، الابتعاد عن استخدام الصور التي تتصف بالغموض وعدم الوضوح، وتجنب استخدام الأشكال والرسومات الصغيرة التي تظهر وتختفي عبر الشاشة في لمعان سريع؛ لأنها تشتت انتباه المتعلمين، وأن تتناسب مساحة الصورة والرسم مع بقية عناصر الصفحة، وأن يكون الرسم التوضيحي بسيطا وواضحا.

5. **المعايير المرتبطة بلقطات الفيديو:** الابتعاد عن الإفراط في استخدام الصور المتحركة إلا إذا كانت تخدم هدفا معينا، وأن يتحكم المتعلمين في عرض الفيديو من خلال شريط تحكم الفيديو، وتجنب جمع لقطتي فيديو في الوقت نفسه وعلى الصفحة نفسها.

6. **المعايير المرتبطة بالصوت:** أن يتزامن سماع الصوت مع النصوص المكتوبة، وأن يتاح للمتعلمين إمكانية إيقاف أو ضبط مستوى الصوت، وتجنب المبالغة في استخدام الصوت والصدى مع الصوت، وحتى عند تقديم التغذية الراجعة باستخدام الصوت، وأن يختلف صوت التعزيز الإيجابي للإجابة الصحيحة عن صوت التعزيز السلبي للإجابة الخاطئة.

7. **المعايير المرتبطة بالروابط والوصلات:** تحديد مواقع وصلات الترابط بالصفحة ومناسبتها لسهولة وسرعة استخدامها، وتنظيم الوصلات للمعلومات الداخلية وتقليلها قدر الإمكان للمعلومات الخارجية، وتميز الوصلات والروابط إما باللون أو بوضع خط أسفلها أو بكليهما، وعدم جعل الروابط متشابهة مع النص ليسهل التفريق بينهما، إضافة إلى أن تؤدي الوصلات إلى مواقع أخرى تظهر في صفحة جديدة من المتصفح فلا يخرج الزائر من الموقع.

8. **المعايير المرتبطة بتصميم واجهات الدرس:** تتسم شاشات الدرس التعليمي التفاعلي بالبساطة وسهولة الاستخدام، وعند إدراج صور كخلفية يجب أن تكون ذات معنى يخدم أهداف الدرس، مع مراعاة الابتعاد عن الخلفيات التي تزيد كم حجم الملفات، وتجنب استخدام الألوان الساطعة التي تجهد العين في الخلفية، وأن تكون الخلفية موحدة في الصفحات كلها، وتجنب ازدحام الصفحات بالصور والرسومات والحركة.

الدراسات السابقة:

قامت المغربي وسندي (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى أثر توظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تحصيل طالبات الجامعة، واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبة تم اختيارهن من كلية التربية بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، وتم توزيعهن بالتساوي في مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الاختبار التحصيلي في وحدة الاتصال التعليمي كأداة لجمع البيانات، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة الاتصال التعليمي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الحناوي وآخرون (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج التعاونية في تنمية مهارات إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكاري لدى طلبة التكنولوجيا بغزة، واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي–بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالب من الطلبة المسجلين في مساق المواقف التعليمية المحوسبة في قسم تكنولوجيا التعليم المستوى الرابع بجامعة الأقصى في غزة، واستخدمت أداتين هما: اختبار تحصيلي للجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لإنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكاري، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لدى أفراد عينة الدراسة في متوسطات أدائهم على مهارات إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكاري بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يدل على وجود أثر لاستخدام استراتيجية التعلم المدمج التعاونية في تنمية مهارات إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكاري.

وأجرى عبدالسلام (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج "كورس لاب" في تنمية مهارات تصميم الدروس

الإلكترونية لدى معلمي الفيزياء، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) معلما اختيروا من محافظة القصيم في المملكة العربية السعودية، وتم توزيعهم في مجموعتين، المجموعة التجريبية الأولى (ن=24) معلما ،تلقت التدريب الإلكتروني الفردي، والمجموعة التجريبية الثانية (ن=24) معلما، تلقت التدريب الإلكتروني التعاوني، واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود فاعلية للتدريب الإلكتروني الفردي وكذلك التعاوني على برنامج "كورس لاب" في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي الفيزياء.

وقام جرمن (2016) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر بيئة تدريب إلكتروني قائمة على نموذج كيلر لتنمية كفايات إعداد الدروس الإلكترونية لدى المعلمين بالكويت، واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي-بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (22) معلما في المرحلة الثانوية، اختبار تحصيلي معرفي لكفايات إعداد الدروس الإلكترونية وبطاقة تقييم منتج الكتروني للجانب الأدائي لكفايات إعداد الدرس الإلكترونية، وأظهرت النتائج وجود أثر كبير لبيئة التدريب الإلكترونية القائمة على نموذج كيلر في تنمية كفايات إعداد الدروس الإلكترونية من الجوانب المعرفية والمهارية لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرت الجهني (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريب الإلكتروني القائم على نظم إدارة التعلم (Lms)في تنمية مهارة إنتاج الدروس التعليمية التفاعلية في مادة الرياضيات، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وقد تم تصميم وإعداد البرنامج التدريبي بالإضافة إلى قائمة المهارات الخاصة بإنتاج الدروس التفاعلية والاختبار التحصيلي والاختبار الأدائي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة من معلمات الرياضيات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وقسمت عشوائياً لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية والضابطة في الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج الدروس التعليمية التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت زغلول (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تعلم مهارات السبورة التفاعلية القائم على المدونات في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية لدى طالبات الجامعة، واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي-بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة ،تم اختيارهن من كلية التربية -بالزلفي- جامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية، واستخدم اختبار تحصيلي للجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة للأداء المهاري في تصميم الدروس الإلكترونية وتطبيقاتها، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مهارات إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتطبيقاتها بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى لطريقة تعلم مهارات السبورة التفاعلية القائم على المدونات.

وهدفت دراسة القحطاني (2018) التي أجريت في المملكة العربية السعودية إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نوره، واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي-بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (27) طالبة، وتم تطبيق اختبار تحصيلي معرفي خاص بمعايير تكنولوجيا التعليم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار معايير تكنولوجيا التعليم بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى لطريقة التدريس القائمة على الفصول الافتراضية.

وأجرت الرشيدي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (10) معلمين من معلمي التربية الإسلامية في محافظة الفروانية في دولة الكويت، وتم تطبيق اختبار تحصيلي معرفي في مهارات التفكير بالإضافة إلى أداة بطاقة ملاحظة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارات تعليم التفكير.

وأجرت الزين (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية القائم على نظرية التعلم الاجتماعي على فاعلية الذات الأكاديمية وتعزيز مفهوم الأمن المعلوماتي لدى عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في السعودية. واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبة، واستخدم الاختبار المعرفي التحصيلي ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية كأداتين لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار المعرفي التحصيلي ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى لطريقة التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية.

وقامت عبد الرحيم (2019) بإجراء دراسة هدفت إلى بيان فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعّال. ولتحقيق أهداف

الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة)، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (23) طالبة من الطالبات المسجلات في مقرر طرق التدريس (1) في كلية العلوم والآداب بضريه في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي معرفي كأداتين لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي الفعّال والاختبار التحصيلي المعرفي في مهارات التدريس الفعّال بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى لطريقة لاستخدام طريقة الفصول الافتراضية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مطالعة الدراسات السابقة يُلاحظ أن هناك تشابها بين تلك الدراسات والدراسة الحالية في بعض الجوانب، حيث تناولت دراسات (المغربي وسندي، 2013؛ القحطاني، 2018؛ الزين، 2019؛ الرشيدي، 2019؛ عبدالرحيم، 2019) استخدام الفصول الافتراضية في التدريس الجامعي، أما دراسات (الحناوي وآخرون، 2014؛ عبدالسلام، 2014؛ جرمن، 2016؛ الجهني، 2017؛ زغلول، 2017) تناولت موضوع تصميم الدروس التعليمية الإلكترونية التفاعلية، كما تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج العلمي ،وهو المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة باستثناء دراسة المغربي وسندي (2013)، التي تناولت تصميم المنهج شبه التجريبي بمجموعتين ضابطة وتجريبيه، كما تشابهت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استهداف طلبة الجامعة، وبالرغم من ذلك فإن الدراسة الحالية تميزت عما سبقها من دراسات في أنها من الدراسات الرائدة في هذا المجال –في حدود علم الباحثتين– وقد تناولت أثر استخدام الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية على المستوى المحلي المتمثل بالمملكة العربية السعودية وبالتحديد جامعة نجران في العام 1441/1440 الموافق 2020/2019، مما يعطي هذه الدراسة قيمة وأهمية وإضافة لما سبقها من مجهودات بحثية في هذا المجال، بالإضافة أنها تُعطي قدراً من التنوع المعرفي وخاصة في مجال بيئات التعلم الافتراضي.

المنهج والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، حيث تم اختبار أثر المتغير المستقل المتمثل باستخدام الفصول الافتراضية على المتغير التابع المتمثل بمهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية في مقرر وسائل تقنية التعليم (341نجح)، وذلك بتطبيق اختبار تحصيلي معرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري كقياس قبلي وبعدي، وقد تم اللجوء لهذا المنهج نتيجة الظروف الاستثنائية التي شهدها العالم مؤخراً بسبب جائحة فيروس كورونا كوفيد –19، الذي أدى إلى فرض حظر التجول في مختلف دول العالم ومنها المملكة العربية السعودية، ونتيجة لذلك تم تعليق الدراسة الانتظامية داخل جامعة نجران واتجهت الجامعة نحو التعليم الإلكتروني وخاصة الفصول الافتراضية؛ مما دفع الباحثتين إلى تطبيق الدراسة على مجموعة تجريبية واحدة ،وخاصة أن أغلبية الدراسات السابقة التي بحثت في تجريب الفصول الافتراضية قد استخدمت هذا المنهج.

أفراد الدراسة:

شملت عينة الدراسة (23) طالبة من طالبات المستوى السادس المسجلات في مقرر وسائل تقنية التعليم (341نجح) في كلية العلوم والآداب بجامعة نجران في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441/1440، وقد تم اختيار شعبة واحدة فقط نتيجة تعاون أستاذة المقرر والطالبات في تطبيق أداتي الدراسة وتنفيذ التجربة التي تقوم على استخدام الفصول الافتراضية بالنوعين التزامني وغير التزامني.

الفصول الافتراضية في الدراسة الحالية:

تم تصميم الفصول الافتراضية لتدريس مقرر وسائل تقنية التعليم (341 نجح) بهدف إكساب المهارات المعرفية والأدائية المهارية في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة (المغربي وسندي، 2013؛ الحناوي وآخرون، 2014؛ القحطاني، 2018، الزين، 2019؛ عبدالرحيم، 2019) التي أكدت على أن المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعّالة في العملية التعليمية التعلمية، وبناء على أسس النظرية المعرفية وهي أن المتعلمين يستحضرون فهمهم السابق إلى مواقف التعلم، ويؤثر هذا الفهم في اكتسابهم المعرفة الجديدة، والتعلم من خلال مواجهة مشكلة وموقف حقيقي والإسهام في تبادل الخبرات بين المتعلمين يؤدي إلى تعديل مهاراتهم ونموها، واستناداً إلى أسس النظرية السلوكية ومبادئها التي تؤكد على التعزيز الفوري ؛لذلك استخدم في تدريس الدروس التعليمية التفاعلية مبدأ التعزيز الفوري، بحيث يظهر صوتا وصورة مناسبة للتعزيز الإيجابي للإجابة الصحيحة وصوتا وصورة للتعزيز السلبي عند الإجابة الخاطئة.

وقد تضمن الفصل الافتراضي على الصفحة الرئيسة، وتحتوي على عنوان المقرر، وترحيب بالطالبات، وصفحات المحتوى وتضمنت توصيف المقرر وموضوعاته. وتم التدريس بالفصل الافتراضي الإلكتروني الكامل باستخدام نوعين من أنواع الفصول الافتراضية، هما:

أولاً: فصول افتراضيه غير تزامنية: حيث استخدمت الأدوات والبرمجيات الإلكترونية غير المتزامنة لتسمح للطالبات بالتفاعل دون حدود المكان أو الزمان، ومنها: أداء التمارين

والواجبات والمهام والتكليفات والأنشطة المرتبطة بمحتويات مقرر وسائل تقنية التعليم (341 نجح)، وقراءة الدروس وقائمة المراسلات بين الطالبات ومُدرسة المقرر، إضافة إلى إرسال الأعمال والمشاريع إلى المدرسة، وقد تم حفظ المحتوى العلمي على الفصول الافتراضية بصورة غير تزامنيه بحيث يسمح لكل طالبة بالعودة للمحتوى حسب قدرتها ووقتها، وقد قامت الطالبات بالاطلاع على المحتوى العلمي ومراجعته والمشاركة بالمهام والتكليفات وغيرها.

ثانياً: فصول افتراضية تزامنيه: واستخدم فيه أدوات وبرمجيات مرتبطة بزمن معين من خلال تواجد الطالبات مع المدرسة في الوقت نفسه دون حدود للمكان، مع العمل على تسجيل المحاضرة لتسهيل رجوع الطالبات لها فيما بعد، واستخدمت أيضاً اللوحة البيضاء حيث ساعدت جميع الطالبات على المشاركة في الكتابة عليها حول محتوى الدروس والاستسفارات، ومؤتمرات الفيديو من خلال التواصل بالصوت والصورة والنص بين المدرسة والطالبات وبين الطالبات بعضهن ببعض، وكذلك لوحة المناقشة للتواصل بالنص بين المدرسة والطالبات وبين الطالبات بعضهن ببعض.

وقد تم توجيه الطالبات للاطلاع على الفيديو التعليمي لاستخدام الفصول الافتراضية المنشور على موقع عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في جامعة نجران والاستفادة منها في كيفية الدخول إلى الفصول الافتراضية واستخدامها بطريقة مناسبة.

أداتا الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، هما:

1. الاختبار التحصيلي المعرفي: لقياس الجانب النظري ومعرفة مدى اكتساب الطالبات في كلية العلوم والآداب بجامعة نجران المفاهيم والمعارف المتضمنة في الفصول الافتراضية التي تتعلق بتصميم الدروس التعليمية التفاعلية، جرى تصميم اختبار تحصيلي إلكتروني للجانب المعرفي المتعلق بمهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية من النواحي النظرية وهي مهارات التسجيل للمقاطع الصوتية، والفيديو، والصور، والرسوم، والحركات، وعمل اختبارات قصيرة للدروس بالاستناد إلى المحتوى العلمي النظري المعتمد في مقرر وسائل تقنية التعليم (341 نجح)، ويحتوي الاختبار (20) سؤالاً من نوع الصواب والخطأ وطلب فيه من الطالبة أن تحدد ما إذا كانت الجمل الواردة أسفل رأس السؤال صحيحة أم خاطئة بوضع إشارة (√) أمام العبارة الصحيحة، وإشارة (X) أمام العبارة الخاطئة، ولتصحيح الاختبار أعطيت كل فقرة نصف درجة، وبذلك تكون أعلى درجة ممكنة تحصل عليها الطالبة على الاختبار (10) درجات وأقل درجة (صفر).

2. بطاقة الملاحظة: لقياس الجانب الأدائي المهاري في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية لدى الطالبات في كلية العلوم والآداب بجامعة نجران، جرى إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري باستخدام أوفيس ميكس لجعل درس البوربوينت تفاعلي بالاستناد إلى المحتوى العلمي العملي المعتمد في مقرر وسائل تقنية التعليم (341 نجح)، واشتملت بطاقة الملاحظة على (23) مؤشراً موزعة في ثلاث مهارات أدائية رئيسة، هي: مهارات تسجيل مقطع صوتي على الشرائح، وتضمنت (10) مؤشرات هي: أن يكون المقطع الصوتي مناسب لمحتوى الشريحة، وبدء تسجيل الصوت على الشرائح، واستخدام القلم أثناء التسجيل، وتغير لون القلم، واستخدام زر التنقل بين الشرائح، وتكرار الصوت لبعض الأجزاء، واستبدال المقطع بمقطع آخر، وقطع أجزاء من الصوت، واستعراض المقاطع المسجلة، وتحريك موقع الصوت، مهارات تسجيل مقطع فيديو، وتضمنت (6) مؤشرات هي: أن يكون الفيديو مناسب لمحتوى الشريحة، وبدء تسجيل الفيديو على الشرائح، وتقسيم الفيديو إلى أجزاء، وقطع أجزاء من الفيديو، وتحريك موقع الفيديو، وكتابة ملحوظة داخل الفيديو لا تظهر مع الفيديو ولكن تظهر لمقدم الدرس، ومهارات عمل أسئلة قصيرة للدرس وتضمنت (7) مؤشرات هي: كتابة سؤال اختيار من متعدد وكتابة الخيارات له، والسماح بإجابة واحدة، وإظهار الإجابات بترتيب عشوائي، وإتاحة محاولتين للحل، وكتابة سؤال اختياري صواب وخطأ ووضع الإجابة الصحيحة، وبذلك بلغ مجموع المؤشرات الكلي (23) مؤشر وأعطي كل مؤشر نصف درجة، وبذلك تكون أعلى درجة على بطاقة الملاحظة (11.5) وأقل درجة (صفر).

صدق أداتي الدراسة:

تم التحقق من صدق أداتي الدراسة بعرضهما في صورتهما الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس وعضواته ذوي الخبرة والاختصاص في تخصص تقنيات التعليم في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة نجران، وذلك للوقوف على صدق محتوى الأداتين وارتباطهما بموضوع الدراسة، وملائمتها لتحقيق هدف الدراسة وغرضها، وقد أجمع المحكمون على ملائمة الأداتين وصلاحيتهما في تحقيق أهداف الدراسة، مع وجود بعض الملاحظات البسيطة على الصياغة اللغوية في فقرات الأداتين، وقد عُنيت الباحثتان بتلك الملاحظات وجرى تعديلها، وبذلك أخرجت الأداتين بصيغتهما النهائية.

ثبات أداتي الدراسة:

تم تطبيق كلاً من أداتي الدراسة المتعلقة باختبار المهارات المعرفية في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري على عينة من خارج عينة الدراسة، مكونة من (15) طالبة تم اختيارهن من شعبة أخرى لمقرر وسائل تقنية

التعليم (341 نمج) في كلية العلوم والآداب بجامعة نجران، وتم احتساب معامل الثبات الكلي باستخدام طريقة كودر ريتشاردسون (KR 20) للدرجة الكلية لكل أداة كلاً على حدي. والجدول (1) يبين ذلك

الجدول (1): معاملات ثبات أداتي الدراسة باستخدام طريقة كودر ريتشاردسون (KR 20)

ت	الأداة	معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون (20)
1	الاختبار التحصيلي في المهارات المعرفية	0.89
2	بطاقة ملاحظة المهارات الادائية	0.87

أظهر الجدول (1) أن معامل ثبات الاختبار التحصيلي في المهارات المعرفية بلغ (0.89)، في حين أن معامل ثبات بطاقة ملاحظة المهارات الأدائية بلغ (0.87)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لغايات الدراسة، مما يبرر الوثوق بأداتي الدراسة ونتائجها.

متغيرات الدراسة:

1. **المتغير المستقل**: طريقة التدريس (الفصول الافتراضية).
2. **المتغير التابع**: مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، أُتبعت الإجراءات الأتية:

- جرى تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها، ثم إعداد أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري) بصورتهما النهائية بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما في بيئة المملكة العربية السعودية.
- جرى اختيار عينة الدراسة من طالبات المستوى السادس في كلية العلوم والآداب بجامعة نجران بعد تحديد شعبة دراسية في مقرر وسائل تقنية التعليم (341نمج)؛ نظراً لتعاون الطالبات ومُدرسة المقرر مع الباحثتان، ووضعت الطالبات في مجموعة واحدة، هي المجموعة التجريبية (ن=23)، ثم قامت مُدرسة المقرر بشرح أهداف هذه الدراسة للطالبات، وأهميتها، وكيفية تطبيقها، وتحديد مواعيد الجلسات التدريسية، ثم طُبقت أداتي الدراسة على المجموعة التجريبية للقياس القبلي وتحديد المستوى الفعلي للطالبات.
- جرى إعداد الفصل الافتراضي الخاص بتدريس المحتوى العلمي المتعلق بتصميم الدروس التعليمية التفاعلية، وتم تطبيق الفصل الافتراضي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441/1440 واستغرق تطبيق التجربة مدة شهرين.
- إجراء قياس بعدي للمجموعة التجريبية على أداتي الدراسة (الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري) بعد الانتهاء من تطبيق الفصل الافتراضي؛ وذلك للتحقق من الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي؛ لغايات الحكم على فاعلية الفصول الافتراضية في اكساب مهارات تصميم الدروس التعليمية التفاعلية.
- تفريغ بيانات أداتي الدراسة في ذاكرة الحاسوب، ثم جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخلصت النتائج.
- جرى وضع النتائج، ووضعت في جداول خاصة، وتم التعليق عليها، ثم نُوقشت النتائج، وفُسرت، وكُتبت التوصيات والمقترحات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لحساب معامل ثبات أداتي الدراسة، تم استخدام طريقة كودر ريتشاردسون (20)، ولبيان الفروق الإحصائية في أداء طالبات المجموعة التجريبية على أداتي الدراسة اختبار المهارات المعرفية وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري؛ لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين القياسين القبلي والبعدي تعزى لطريقة التدريس باستخدام الفصول الافتراضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات، ثم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وتم حساب حجم الأثر للعينات المرتبطة وفقًا لتصنيف كوهين (1988).

النتائج وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول: "هل يوجد اختلاف في أداء طالبات المجموعة التجريبية على اختبار المهارات المعرفية لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لطريقة التدريس باستخدام الفصول الافتراضية"؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على اختبار المهارات المعرفية بين التطبيقين القبلي والبعدي ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، كما تم حساب حجم الأثر للعينات المرتبطة وفقًا لتصنيف كوهين (1988) والذي اعتمد تصنيف حجم الأثر: (0.2) صغير، (0.5) متوسط، (0.8) كبير، والجدول (2) يبين ذلك

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على اختبار المهارات المعرفية لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي واختبار "ت " للعينات المرتبطة لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

الاختبار	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى حجم الاثر
اختبار المهارات المعرفية –الدرجة الكلية قبلي	2.78	0.927	33.363	22	0.000	6.59	مرتفع
اختبار المهارات المعرفية –الدرجة الكلية بعدي	9.57	0.870					

أظهر الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) على الدرجة الكلية لاختبار المهارات المعرفية لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي، كما أظهر الجدول أن حجم الأثر بلغ (6.59) وبمستوى مرتفع وذي دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0.000). مما يدل على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في إكساب المهارات المعرفية في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية في مقرر وسائل تقنية التعليم (341نمج) لدى طالبات (المجموعة التجريبية) في جامعة نجران، ويعزى ذلك إلى فاعلية الفصول الافتراضية التي قدمت للطالبات خبرات متنوعة، كما أتاحت لهن المشاركة الفعالة في الأنشطة والواجبات والمناقشات والتفاعل فيما بينهن، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما ركزت عليه الدراسة الحالية عند تصميم الفصول الافتراضية حيث ركزت على مبادئ النظرية المعرفية من خلال الاهتمام بالخبرات السابقة للطالبات، والعرض المتسلسل والمترابط، واستخدام الأنشطة التعليمية التي أتاحت للطالبات التشارك والتفاعل من أجل تحقق الأهداف المحددة المرتبطة بتطوير القدرات المعرفية في الجوانب النظرية لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية، وقد يرجع ذلك إلى ما أشار إليه العضايلة (2019) من دور للفصول الافتراضية في إيجاد بيئة تعليمية أكثر تفاعلية مقارنةً ببيئة التعلم التقليدية، وكذلك مساهمتها في توفير المعلومة والمعرفة بشكل أكثر سهولة وبساطة من الطريقة التقليدية، وإيجاد البيئة التفاعلية التي تعمل على تنمية روح العمل الجماعي والتعاون لدى المتعلمين.

ومن هنا نجد أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة التي بينت كفاءة الفصول الافتراضية وفاعليتها في تنمية المعارف لدى الطلبة، كدراسة المغربي وسندي (2013) التي بينت وجود أثر لتوظيف الفصول الافتراضية في تنمية المهارات المعرفية الخاصة بالاتصال التعليمي لدى الطالبات، ودراسة القحطاني (2018) التي أظهرت فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية المهارات المعرفية في معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات، ودراسة عبدالرحيم (2019) التي كشفت عن فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تنمية المهارات المعرفية الخاصة بالتدريس الفعّال لدى الطالبات، ودراسة الحناوي وآخرون (2014) التي كشفت عن وجود أثر لاستخدام استراتيجية التعلم المدمج التعاونية في تنمية مهارات إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكاري لدى طلبة الجامعة، ودراسة عبدالسلام (2014) التي أظهرت وجود فاعلية للتدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج "كورس لاب" في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية لدى المعلمين، ودراسة زغلول (2017) التي كشفت عن وجود أثر لتعلم مهارات السبورة التفاعلية القائم على المدونات في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية لدى طالبات الجامعة.

نتائج السؤال الثاني: "هل يوجد اختلاف في أداء طالبات المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لطريقة التدريس باستخدام الفصول الافتراضية"؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري وأبعادها وعلى الدرجة الكلية بين التطبيقين القبلي والبعدي ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، كما تم حساب حجم الأثر للعينات المرتبطة وفقًا لتصنيف كوهين (1988) والذي اعتمد تصنيف حجم الأثر: (0.2) صغير، (0.5) متوسط، (0.8) كبير، والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية بين التطبيقين القبلي والبعدي واختبار "ت" للعينات المرتبطة لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

المهارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى حجم الاثر
مهارات تسجيل مقطع صوتي على الشرائح قبلي	1.33	0.937	16.359	22	0.000	3.41	مرتفع
مهارات تسجيل مقطع صوتي على الشرائح بعدي	4.13	0.678					
مهارات تسجيل مقطع فيديو قبلي	1.07	0.933	10.643	22	0.000	2.22	مرتفع

مهارات تسجيل مقطع فيديو بعدي	2.96	0.562					
مهارات عمل أسئلة قصيرة للدرس قبلي	1.07	0.883	9.932	22	0.000	2.07	مرتفع
مهارات عمل أسئلة قصيرة للدرس بعدي	3.65	0.885					
المهارات الأدائية ككل قبلي	3.46	2.637	14.657	22	0.000	3.05	مرتفع
المهارات الأدائية ككل بعدي	10.74	1.330					

أظهر الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) على المهارات الأدائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في جميع متوسطات درجات المهارات في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية، وعلى الدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، كما أظهر الجدول أن مستوى حجم الأثر على الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية جاء (3.05) وبمستوى حجم أثر مرتفع، وبلغ حجم الأثر لمهارات تسجيل مقطع صوتي على الشرائح (3.41) وبمستوى حجم أثر مرتفع، وبلغ حجم الأثر لمهارات تسجيل مقطع فيديو (2.22) وبمستوى حجم أثر مرتفع، وبلغ حجم الأثر لمهارات عمل أسئلة قصيرة للدرس (2.07) وبمستوى حجم أثر مرتفع، مما يشير إلى فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في إكساب المهارات الأدائية في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية في مقرر وسائل تقنية التعليم (341نهج) لدى طالبات (المجموعة التجريبية) في جامعة نجران، ويعزى ذلك إلى فعالية الفصول الافتراضية التي قدمت للطالبات خبرات متنوعة ساعدتهن على تجربة جديدة في التعليم، ووفرت لهن الفرصة والخبرة التقنية الجديدة في التدرب بشكل مناسب على تصميم الدروس التعليمية التفاعلية واكتساب المهارات الأدائية المناسبة فيما يخصها من تسجيل مقطع صوتي على الشرائح، وتسجيل مقطع فيديو، وعمل أسئلة قصيرة للدروس بشكل نموذجي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن التدريس القائم على الفصول الافتراضية المستخدم في هذه الدراسة يتفق مع أسس النظرية السلوكية ومبادئها بتأكيدها على تنمية الجوانب الأدائية والمهارية في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية، فالنظرية السلوكية تقوم على تفسير المواقف التعليمية والتدريسية من خلال التغير والتعديل في السلوك الظاهر، وهو ما جرى في الدراسة الحالية من تطوير في قدرات الطالبات (المجموعة التجريبية) على الجوانب الأدائية والمهارية لتصميم الدروس التعليمية التفاعلية والتي ظهرت على القياس البعدي، كما أن التعزيز الفوري المستخدم عند تطبيق دروس الفصول الافتراضية ساهم في زيادة ظهور السلوك المرغوب فيه وهو الأداء المهاري الجيد في تصميم الدروس التعليمية التفاعلية، حيث لوحظ تغيراً وزيادة في المتوسطات الحسابية لأداء الطالبات (المجموعة التجريبية) على القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي على أداة الدراسة المستخدمة بطاقة الملاحظة، ويمكن عزو ذلك إلى ما أكدته القحطاني (2018) أن الفصول الافتراضية تسهل على الطالبات تبادل المعلومات دون تقييد للحرية أو الجغرافية، وكذلك تدعم روح المنافسة العلمية والثقافة بين الطالبات، وتفتح لهن محاور عديدة في منتديات النقاش داخل غرفة الدراسة الافتراضية، مما شجع الطالبات على المشاركة في المهارات المطلوبة، وتصميمها بالشكل المناسب دون خوف أو تردد، ولذلك نجد أن الطالبات قد تحسنت قدراتهن في المهارات الادائية لتصميم الدروس التفاعلية.

وعليه جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة المغربي وسندي (2013) التي بينت وجود أثر لتوظيف الفصول الافتراضية في تنمية المهارات الأدائية للاتصال التعليمي لدى الطالبات، ودراسة القحطاني (2018) التي أظهرت وجود أثر لتوظيف الفصول الافتراضية في تنمية المهارات الادائية في معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات، ودراسة عبدالرحيم (2019) التي كشفت عن فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تنمية المهارات الأدائية للتدريس الفعّال لدى الطالبات، ويعود هذا الاتفاق إلى التشابه في العوامل الثقافية والاجتماعية وأيضاً إلى العوامل التعليمية حيث أن هذه الدراسات أجريت في عينات من طالبات جامعات المملكة العربية السعودية، كما أن النقلات النوعية في نظام التعليم الإلكتروني وخصوصاً في الفصول الافتراضية على صعيد جامعات المملكة والتطور الهائل في الأدوات والبرمجيات جعل من هذه الفصول متعة حقيقية للطالبات وأكثر تشويقاً ومراعاة لأوقاتهن وظروفهن.

التوصيات:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإنه بالإمكان اقتراح التوصيات الآتية:

1. ضرورة استخدام الفصول الافتراضية في تدريس المقررات الدراسية في جامعة نجران؛ نظراً لما أظهرته من فائدة في تعليم الطالبات مهارات تصميم الدروس التفاعلية.

2. الارتقاء بمستوى تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على استخدام الفصول الافتراضية في المقررات الدراسية من خلال عقد البرامج والورش التدريبية المكثفة في هذا المجال من قبل عمادة تقنية المعلومات، وعمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو العز، أحمد والدسوقي، محمد ومحمد، آمال. (2017). أثر اختلاف نمط تقديم المهارة بالفصول الافتراضية على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. (7). 1-54.

الأحمري، أحمد. (2019). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق، دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. (6). 311-338.

البحيري، شيرين. (2019). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل: دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية الأهلية للتعليم الإلكتروني. *مجلة دراسات الطفولة. جامعة عين شمس.* 22 (84). 67-78.

الجادر، هدى. (2019). واقع استخدام الفصول الافتراضية في جامعة سكاريا بتركيا من وجهة نظر الطلبة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. (39). 260-276.

جرمن، سعد. (2016). تصميم بيئة تدريب إلكتروني قائمة على نموذج كيلر وأثره على تنمية كفايات إعداد الدروس الإلكترونية والدافعية لدي المعلمين بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. المنامة. البحرين.

الجفري، سميرة وطيب، عزيزة. (2015). أثر استخدام الفصول الافتراضية في تنمية المهارات الإشرافية لدى المشرفات التربويات. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت. (12). 1-12.

الجهني، أمل. (2017). فاعلية التدريب الإلكتروني القائم على نظم إدارة التعلم (LMS) على إنتاج الدروس التفاعلية لمعلمات مادة الرياضيات بجدة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. (219). 71-107.

3. إجراء دراسة مماثلة تبحث في أثر توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات أخرى لدى طلبة الجامعات.

4. إجراء دراسة وصفية تهتم بالبحث في قضية مشكلات وصعوبات التدريس باستخدام الفصول الافتراضية وسبل التغلب عليها.

الحناوي، هاني وأبو جحجوح، يحيى وخميس، محمد. (2014). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج التعاونية في تنمية مهارات إنتاج الدروس التعليمية المحوسبة وتصميمها الابتكاري لدى طلبة التكنولوجيا بغزة. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. 15 (3). 235-281.

الرحيلي، عبدالرحمن. (2019). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. (217). 153-180.

الرشيدي، العنود. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (112). 154-196.

زغلول، إيمان (2017). تعلم مهارات السبورة التفاعلية القائم على المدونات وأثره في تنمية مهارات تصميم الدروس الإلكترونية ومهارات التدريس العملي لدى طالبات كلية التربية بالزلفي واتجاهاتهن نحو التدريس بالسبورة التفاعلية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (88). 47-74.

الزين، حنان. (2019). أثر التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية القائم على نظرية التعلم الاجتماعية على فاعلية الذات الأكاديمية وتعزيز مفهوم الأمن المعلوماتي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. رسالة الخليج العربي. 40 (153). 79-99.

سالم، أحمد. (2010). وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

سيد، هويدا. (2015). برنامج تدريبي عبر تكنولوجيا الفصول الافتراضية وأثره في تنمية بعض مهارات استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى الطالبة المعلمة بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 31 (1). 157-201.

الشهراني، ناصر. (2012). أثر استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس مسار العلوم لطلاب

جامعة أم القرى. مجلة التربية. جامعة الأزهر. 2 (147). 375-394.

الضالعي، زبيدة. (2020). التكنولوجيا الرقمية في التعليم والتعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية.

عبد الرحيم، دعاء. (2019). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعال. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 35 (6). 247-274.

عبد السلام، مندور. (2014). فاعلية التدريب الالكتروني الفردي والتعاوني على برنامج كورس لاب COURSELAB في تنمية مهارات معلمي الفيزياء لتصميم الدروس الالكترونية وإنتاجها والاتجاه نحو استخدامها. المجلة المصرية للتربية العلمية. 17 (6). 137-190.

عبد الوهاب، أحمد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعدد المثيرات في تنمية مهارات إنتاج بعض المواد التعليمية باستخدام الحاسوب لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقايق. الزقايق. مصر.

العجاجي، إشراق. (2017). استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 4 (16). 152-194.

العضايلة، أحمد. (2019). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية لتنمية المهارات الإشراقية لدى المشرفين التربويين بمديريات التربية والتعليم محافظة الكرك. مجلة التربية. جامعة الأزهر. 182 (3). 249-268.

العمري، كافة واسماعيل، زينب. (2019). فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تحقيق الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. (207). 286-314.

عيادات، يوسف. (2014). الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية (الطبعة الثانية). عمّان: دار المسيرة.

القحطاني، أمل. (2018). فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الاميرة نورة. مجلة دراسات تربوية ونفسية. جامعة الزقازيق. (99). 345-384.

محمد، أحمد. (2017). المهارات اللازمة لإنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة التربية. جامعة الأزهر. 2 (147). 485-521.

محمود، أحمد. (2012). فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. (46). 477-528.

محمود، حسن. (2018). مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 34 (8). 1-45.

المغربي، فائزة وسندي، نادية. (2013). أثر توظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء التخصصات المختلفة، مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. (32). 460-483.

النجار، طارق. (2014). أثر توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والانترنت لدى طلبة كلية الدعوة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

وزارة التعليم. (1441). الجامعة السعودية الالكترونية. المملكة العربية السعودية. متاح على الرابط: تاريخ الزيارة مايو/2020. https://ar.wikipedia.org/wiki/

Arabic References:

Abdel Rahem, D. (2019). the effectiveness of Using virtual classroom in Teaching "methods of teaching curriculum" on Development EffectiveTeaching Skills. Journal of Faculty of Education ,Assiut University. 35 (6). 247-274

Abdel Salam, M .(2014). The effectiveness of individual and collaborative electronic training on the COURSELAB program in developing the skills of physics teachers to design and produce electronic lessons and the trend towards their use. Egyptian Journal of Scientific Education. 17 (6). 137-190..

Abdel Wahab, A. (2011). The effectiveness of a training program based on multiple stimuli in developing the skills of producing some educational materials using computers among educational technology specialists. Unpublished

Master Thesis. University of Zagazig. Egypt

Abu Al-Ezz, A.& Desouki, M.& Mohamed, A. (2017). The effect of different style of skill presentation in virtual classes on developing e-content production skills among educational technology students. Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences.(7). 1-54.

Al-Adayleh, A. (2019). The effectiveness of using virtual classes to develop supervisory skills for educational supervisors in the directorates of education in Karak Governorate. Education Journal - Al-Azhar University. 182 (3). 249-268.

Al-Ahmari, A. (2019). The virtual classes between theory and practice, a study of the Saudi virtual school experience. The Arab Journal of Literature and Human Studies.(6). 311-338

Al-Ajaji, I. (2017). Using virtual classes for middle school students who have learning difficulties. Journal of Special Education and Rehabilitation, 4 (16), 152-194.

Al-Buhairi, Sh. (2019). The effectiveness of using virtual classes in developing an integrated educational system: an applied study on the Egyptian National University for e-learning. Journal of Childhood Studies . Ain-Shams University. 22 (84). 67-78.

Al-Dhali, Z. (2020). Digital technology in teaching and learning. Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Hennawi, H.& Abu Jahjouh, Y.& Khamis, M. (2014). The effect of using the collaborative integrated learning strategy in developing computerized educational lessons production skills and innovative design among Gaza technology students. Journal of Scientific Research in Education – Ain- Shams University. 15 (3). 235-281.

Aljader, H. (2019). Reality of Using Virtual Classroom in Sakarya University in Turkey from the Point of View of Students. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology. (39). 260-276.

Al-Jafri, S.& Tieb, A. (2015). The effect of using virtual classes in developing supervisory skills for female educational supervisors. International Journal of Internet Education.(12). 1-12.

Al-Juhani, A. (2017). The effectiveness of electronic training based on learning management systems (LMS) on producing interactive lessons for mathematics teachers in Jeddah. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods: Ain Shams University.(219). 71-107.

Almograbe, F.&Sindy, N.(2013). The effect of using virtual classes in teaching the educational communication unit on the achievement of students of the College of Education at Umm Al-Qura University in the light of the various specializations. Quality Education Research Journal - Mansoura University.(32). 460-483.

Al-Najjar, T. (2014). The effect of employing virtual classes in developing computer and internet skills in Islamic Call College students. Master's Thesis, Islamic University of Gaza, falastine.

Al-Omari, K.& Ismail, Z. (2019). The effectiveness of the concurrent virtual classes in achieving professional performance among math teachers in middle school. Reading and Knowledge Journal – Ain- Shams University.(207). 286-314.

Al-Qahtani, A .(2018). The effectiveness of a program based on virtual classes in developing educational technology standards for female students of Princess Noura University. Journal of Educational and Psychological Studies - Zagazig University.(99). 345-384.

Al-Rehaili, A.(2019). The effectiveness of a training program in developing some skills of using virtual classes for secondary school teachers. Journal of Reading and Knowledge - Ain Shams University. (217). 153-180.

Al-Rashidi, A.(2019). The effectiveness of a training program based on virtual classes in developing thinking learning skills for Islamic education teachers in Kuwait. Journal of Arab Studies in Education and Psychology.(112).154-196.

Al-Shahrani, N .(2012). The effect of using virtual classes in teaching the curriculum of teaching methods science path for Umm Al-Qura University students. Journal of Education - Al-Azhar University. 2 (147). 375-394.

Al- Zein, H. (2019). The effect of teaching in interactive virtual classes based on social learning theory on the effectiveness of the academic self and enhancing the

concept of information security among students of Princess Nora Bint Abdul Rahman University. The Arabian Gulf Letter. 40 (153). 79-99.

Eadat, Y. (2014). The Educational Computer and its Educational Applications (2nd). Amman: Dar Al-Masirah.

Jormin, S. (2016). Designing an electronic training environment based on the Keeler model and its impact on developing the competencies of preparing electronic and motivational lessons for teachers in the State of Kuwait. Unpublished Master Thesis. Arab Gulf University, Manama, Bahrain.

Mahmoud, A .(2012). The effectiveness of using blogs to develop e-lessons production skills for educational technology specialists. Journal of the Faculty of Education - Tanta University.(46). 477-528.

Mahmoud, H. (2018). Skills of using virtual classes in teaching mathematics among faculty members and their attitudes towards using them in the preparatory year at Najran University. Journal of the Faculty of Education - Assiut University. 34 (8). 1-45.

Ministry of education. (1441). the Saudi electronic university. Kingdom of Saudi Arabia. https://web.archive.org.

Mohamed, A. (2017). Skills to produce interactive multimedia electronic lessons for educational technology students. Education Journal - Al-Azhar University. 2 (147). 485-521.

Salem, A. (2010). Teaching aids and technology. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library.

Seed, H. (2015). A training program via virtual classroom technology and its effect on developing some skills of using educational technology innovations for the student teacher at Umm Al-Qura University. Journal of the Faculty of Education - Assiut University. 31 (1). 157-201.

Zaghloul, E. (2017). Learning interactive whiteboard skills based on blogs and its effect on developing e-lessons design skills and practical teaching skills for students of the College of Education in Al Zulfi and their attitudes towards teaching in interactive whiteboard. Journal of Arab Studies in Education and Psychology.(88). 47-74.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Gedera, D. (2014). Students' experiences of learning in a virtual classroom. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 10 (4), 93-101.

Issa, R ؛ Saleh, A. (2019). The Difficult Application of Modern Education Technology from the Point View of the Members of a Teaching Staff. Journal of University of Babylon, Pure and Applied Sciences, 27 (1), 206-227. DOI: 10.29196/jubpas.v27i1.2114

Itmazy, G. (2010). E-Learning systems and tools an Arabic textbook. Phillips Publishes. https://www. Phillips Publishes.com

Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J., & Donelan, H. (2012). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. Computers & Education, 58, 953-963.

Parker, M and Martin, F. (2010). Using Virtual Classrooms: Student Perceptions of Features and Characteristics in an Online and a Blended Course. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6 (1), 135-147.

Yadav, G. (2016). Reflection on Virtual Classes: Spirit of the Time. International Journal of Advanced Research, 4(4), 1162-1167. **DOI:** 10.21474/IJAR01/333

الإطار القانوني للوكيل الإلكتروني في المعاملات التجارية وفق النظام السعودي

(قُدم للنشر في 2020/8/31، وقُبل للنشر في 2020/09/20)

د. عبد الرحمن بن خالد العبد الكريم
أستاذ القانون التجاري المساعد
كلية إدارة الأعمال، جامعة المجمعة

Dr. Abdulrahman Khalid Alabdulkarim
Assistant Professor of Commercial Law
College of Business Administration
Majmaah University, Saudi Arabia

المخلص

أدى التقدم التكنولوجي في ثورة الاتصـــالات والمعلومات إلى ظهور الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية، والقادر على تمثيل المستخدم في إبرام العقود والدخول في مفاوضات عبر شبكة الإنترنت وبشكل مستقل عنه وبدون أي رقابة أو تحكم منه، واستناداً إلى القدرات والخصائص التي يتمتع بها الوكيل الإلكتروني وما يترتب عليها من تأدية مهامه المكلف بها بدون تدخل عنصر بشري، هدفت الدراسة إلى بيان الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني. وبيان الدور المهم الذي يلعبه الوكيل الإلكتروني في إبرام معاملات التجارة الإلكترونية، وما يتبعها من تحديد المسـؤول عن أخطاء الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية وطبيعة هذه المسـؤولية، ولتحقيق الدراسـة لهدفها اتبع الباحث منهجية تحليل النصـوص النظامية الوطنية التي تعالج موضـوع البحث، ومناقشـة إشـكالياته النظامية ومحاولة إيجاد حلول لها في ضـوء النظام والفقه القانوني، وفي إطار ذلك قسـمت الدراسـة إلى أربعة مباحث، فتناولنا في المبحث الأول ماهية الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية، وتطرقنا في المبحث الثاني إلى الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني، واسـتعرضـنا في المبحث الثالث دور الوكيل الإلكتروني في إبرام معاملات التجارة الإلكترونية، وبينا في المبحث الرابع المسؤولية الناشئة عن استخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية. واختتمنا البحث باستعراض أهم النتائج، والتوصيات التي أسفرت عنها دراسة موضوع البحث.

الكلمات المفتاحية: الوكيل الإلكتروني، التجارة الإلكترونية، المسؤولية.

Abstract :

Technological progress in the communications and information revolution has led to the emergence of an electronic agent in e-commerce transactions, which is able to represent the user in concluding contracts and entering into online negotiations independently of the user. Based on the capabilities and characteristics of the electronic agent and the consequent performance of its assigned duties without the intervention of a human component, this study aims to clarify the systemic nature of the electronic agent. It also examines the important role played by the electronic agent in the electronic commerce transactions and its responsibility. Therefore, in order to achieve the study's objective, the researcher followed the methodology of analyzing national regulatory texts and comparative international legislation dealing with the subject matter of the study. This study is divided into four parts. The first part discusses the concept of the electronic agent in electronic commerce, while the second part addresses the systemic nature of the electronic agent. The third part reviews the role of the electronic agent in the conclusion of electronic commerce transactions. The responsibility arising from the use of the electronic agent in e-commerce transactions was examined in part four. The conclusion provided the most important findings and recommendations of the study.

Key words : Electronic agent, Electronic commerce, responsibility

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

إن التطور الهائل في الثورة المعلوماتية التي يشهدها العصر الرقمي وانتشار التجارة الإلكترونية أدى إلى بروز الحاجة لوجود برنامج دائم يعمل بالنيابة عن الأشخاص الطبيعية والاعتبارية التي ينتمي إليها فيقوم بإنجاز العديد من الأعمال المادية والتصرفات القانونية الموكلة إليه كالبحث عن المعلومات والعملاء وتسهيل الدخول في المفاوضات والانضمام إلى المزايدات وإبرام الصفقات عبر شبكة الإنترنت بالإضافة إلى القدرة على التحليل والموازنة واتخاذ القرار بشكل مستقل عن مستخدمه، ويطلق على هذا البرنامج الوكيل الإلكتروني وهذا المسمى مستمد من الدور الذي يؤديه وهو إبرام التصرف القانوني باسم ولحساب مستخدمه وكذلك طبيعة البرامج الإلكترونية.

بالرغم من أن المنظم السعودي لم يغفل عن تنظيم كافة المعاملات الإلكترونية التي تتم بواسطة الوكيل الإلكتروني إلا أنه مازال استخدام هذا الوكيل يثير العديد من التساؤلات النظامية. ولعل أهم هذه التساؤلات هي، هل يتمتع الوكيل الإلكتروني بالإرادة النظامية التي تؤهله لإبرام عقود التجارة الإلكترونية نيابة عن مستخدمه في ظل النصوص النظامية السعودية؟ وما هي الآثار النظامية الناجمة عن إبرام عقود التجارة الإلكترونية بواسطة الوكيل الإلكتروني؟

والإجابة على هذه التساؤلات هو محور هذا البحث وهدفه الرئيس، ومن أجل ذلك فقد قسم الباحث هذا البحث إلى أربعة مباحث، فيتناول المبحث الأول مفهوم الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية، ويبين المبحث الثاني الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني، ويستعرض المبحث الثالث دور الوكيل الإلكتروني في إبرام معاملات التجارة الإلكترونية، وأما المبحث الرابع فيهدف الى بيان المسؤولية الناشئة عن استخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية.

أسباب اختيار موضوع البحث:

ترجع أسباب اختيار البحث إلى:

1-أنه لم تفرد لموضوع الإطار القانوني للوكيل الإلكتروني في النظام السعودي دراسة مستقلة.

2-أنه لم يتطرق أي بحث علمي سابق للإطار القانوني لاستخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية وفقاً للنظام السعودي.

أهداف البحث:

يهدف موضوع البحث إلى ما يلي:

1-الوقوف على مفهوم الوكيل الإلكتروني من حيث تعريفه وخصائصه وفقا لما جاء بالنظام السعودي.

2-تحليل الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني وما يترتب على هذه الطبيعة من نتائج يمكن من خلالها الوصول إلى السند النظامي لإلزام المستخدم بما يصدر عن الوكيل الإلكتروني من تصرفات تتعلق بمعاملات التجارة الإلكترونية.

3-بيان دور الوكيل الإلكتروني في إبرام معاملات التجارة الإلكترونية سواء في المرحلة قبل التعاقدية أو مرحلة إبرام التعاقد وظهوره بمظهر صاحب الإرادة اللازمة لإبرام التعاقد، وما يثار من إشكالات نظامية حول مصدر هذه الإرادة.

4-تحديد الطرف المسؤول عن أخطاء الوكيل الإلكتروني الناتجة عن استخدامه في معاملات التجارة الإلكترونية وما ينجم عنها من أضرار، وطبيعة المسؤولية المترتبة عليها، وأساسها النظامي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في حداثة موضوعه في النظام السعودي، فاستخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية وما أثير حوله من إشكالات نظامية التي أصبح معها الإطار القانوني القائم غير ملائم لتفاديها، ونذكر منها الخلاف الفقهي حول الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني. وما يترتب على هذه الطبيعة من آثار نظامية ناجمة عن التصرفات التي يباشرها الوكيل الإلكتروني. والتي يأتي في مقدمتها تحمل المسؤولية عن الأخطاء البرمجية التي يقع فيها الوكيل الإلكتروني نتيجة استخدامه في إبرام عقود التجارة الإلكترونية، وطبيعة المسؤولية الناجمة عن تلك الأخطاء. ولذا فإن هذه الدراسة جاءت لتبرز أهمية المسائل محل البحث من خلال آراء فقهية تغني نقاش البحث ونصوص نظامية تؤطر موضوعه.

إشكالية البحث:

على الرغم من أن المنظم السعودي لم يغفل تنظيم معاملات التجارة الإلكترونية التي تتم باستخدام الوكيل الإلكتروني إلا ان التعاقدات التي يبرمها الوكيل الإلكتروني في مجال التجارة الإلكترونية، وما ينشأ عنها من مسؤولية ظلت بحاجة إلى تنظيم قانوني محدد يحافظ على حقوق والتزامات المرتبطين بهذه التعاقدات.

تساؤلات البحث:

بالرغم من وجود نظام قانوني في السعودية ينظم التعاقدات عبر شبكة الإنترنت إلا التقدم التكنولوجي يتطور بشكل أسرع كعادته من التطور القانوني لتضع الفقه القانوني والمنظم السعودي على السواء أمام تحدي جديد، أثار معه العديد من التساؤلات النظامية حول استخدام الوكيل الإلكتروني في

معاملات التجارة الإلكترونية، والتي سوف يحاول الباحث من دراسة موضوع البحث الإجابة عنها فيما يلي:

1- ما المقصود بمصطلح الوكيل الإلكتروني؟ وما هي خصائصه؟

2- هل يتمتع الوكيل الإلكتروني بالشخصية النظامية والإرادة من عدمه؟

3- وإذا اعترفنا بوجود إرادة للوكيل الإلكتروني، ما هي الإرادة التي يعتد بها عند إبرام عقود التجارة الإلكترونية؟ وهل هي إرادة الوكيل الإلكتروني أم إرادة مستخدمه؟

4- من الذي يتحمل المسؤولية عن الأخطاء الناشئة عن استخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية؟ وهل هو المبرمج أم المستخدم أو حتى الوكيل الإلكتروني نفسه؟

5- ما هي طبيعة المسؤولية الناتجة عن أخطاء الوكيل الإلكتروني؟ وهل هي مسؤولية تقصيرية أم مسؤولية عقدية؟

منهجية البحث:

سيتبع الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال قراءة وتحليل النصوص النظامية الموجودة في النظام السعودي ذات الصلة بموضوع البحث، وتباين آراء الفقهاء ومناقشة الإشكاليات النظامية ومحاولة إيجاد حلول لها في ضوء النظام والفقه، وبيان رأي الباحث في ذلك عند الاقتضاء، لم تغفل الدراسة الرجوع إلى بعض المواقع الإلكترونية باعتبارها مصدرها للاتجاهات التشريعية والفقهية، هذا مع استخلاص لأهم النتائج والتوصيات التي سيتم التوصل إليها.

الدراسات السابقة:

من أجل وضع إطار مفاهيمي ترتكز عليه دراسة هذا البحث في بناء القواعد القانونية لموضوعها، فقد قام الباحث بالوقوف على الدراسات السابقة التي تطرقت لذات الموضوع والتي تخدم جوانبه المختلفة، ونذكر من هذه الدراسات ما يلي:

1- الكساسبة والكردي (2013)، "الوكيل الذكي من منظور قانوني"، مجلة الشريعة والقانون، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، العدد (55)، والتي خلصت إلى أن أبرز العقبات التي تقف أمام منح الوكيل الذكي بالشخصية القانونية هي المبادئ التقليدية التي تحكم تكوين العقد، خصوصا ما تعلق منها بضرورة احترام سلطان الإرادة وحصر الشخصية القانونية بالإنسان ومجموعات الأموال والأشخاص.

2- غنام، شريف (2012)، "دور الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية – دراسة في ضوء اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة باستخدام الخطابات الإلكترونية في العقود الدولية 2005"، مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادي، جامعة الإسكندرية، مصر، العدد (2)، والتي خلصت إلى أن من أبرز المشاكل التي تواجه استخدام برنامج الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية، هو أن التنظيم القانوني الصريح لعمله محدود، إذ تعمل في مجال هذا البرنامج العديد من المؤسسات والشركات في الدول الأجنبية، الأمر الذي سيقتضي تدخل المشرع في الدول لتنظيم عمل البرنامج.

3- النعيمي، آلاء يعقوب (2009)، "الوكيل الإلكتروني، مفهومة وطبيعته القانونية" المؤتمر العلمي السابع عشر تحت عنوان المعاملات الإلكترونية (التجارة الإلكترونية، الحكومة الإلكترونية) المنعقد في جامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة ما بين 19-20/ 5/ 2009، الكتاب الثاني، الإمارات، والتي خلصت إلى تكييف الوكيل الإلكتروني بأنه ليس إلا أداة اتصال ويصعب منحه الشخصية القانونية لأن ذلك يتطلب تدخلاً من المشرع.

4- Weitzenboeck, E. (2001). Electronic agents and the formation of contracts. International Journal of Law and Information Technology, 9 (3).

والتي خلصت إلى إضفاء الشخصية القانونية على الوكيل الإلكتروني على أساس الحقيقة التقنية (Technical Reality)، وذلك استناداً إلى أن منح الشخصية القانونية ليس فقط وسيلة لتنظيم العلاقات المتعددة في المجتمع، وإنما هو أيضاً لوضع أساس ثابت للمصالح العامة، لذلك تُمنح إلى الكيانات التي تلعب دوراً هاماً في المجتمع وتستحق الحماية القانونية.

5- الساعدي، غني ريسان (2005)، "النظام القانوني للوكيل الإلكتروني دراسة مقارنة"، مجلة أهل البيت، العدد الخامس، العراق، والتي خلصت إلى أن هناك بعض التصرفات تأبى بطبيعتها أن تبرم عن طريق الوكيل الإلكتروني وارتضيت لنفسها أن تبقى في إطار القواعد التقليدية وتتمثل في التصرفات الواردة على الأموال العقارية.

هذا بالإضافة إلى أن هذه الدراسات قد اشتركت في استعراض التكييف القانوني للوكيل الإلكتروني تارة والمسؤولية الناشئة عن التصرفات التي تبرم باستخدامه تارة أخرى، ولكن جميع الدراسات السابقة لم تتعرض لموضوع بحثنا المتمثل في دراسة الإطار القانوني للوكيل الإلكتروني وفقاً لنظام السعودي.

خطة البحث:

تم تقسيم هذا البحث إلى مقدمة وأربعة مباحث على النحو التالي:

المبحث الأول: ماهية الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية.

المطلب الأول: مفهوم الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية.

المطلب الثاني: خصائص الوكيل الإلكتروني.
المبحث الثاني: الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني.
المطلب الأول: الوكيل الإلكتروني مجرد وسيلة اتصال.
المطلب الثاني: الوكيل الإلكتروني شخص نظامي.
المبحث الثالث: دور الوكيل الإلكتروني في إبرام معاملات التجارة الإلكترونية.
المطلب الأول: دور الوكيل الإلكتروني في المرحلة قبل التعاقدية.
المطلب الثاني: دور الوكيل الإلكتروني في المرحلة التعاقدية.
المبحث الرابع: المسؤولية الناشئة عن استخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية.
المطلب الأول: المسؤول عن أخطاء الوكيل الإلكتروني.
المطلب الثاني: طبيعة المسؤولية الناتجة عن أخطاء الوكيل الإلكتروني.

وسوف يضع الباحث في الخاتمة أهم النتائج والتوصيات التي سوف يتم التوصل اليها.

المبحث الأول:

ماهية الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية:

يعد الوكيل الإلكتروني أحد نتائج التقدم التكنولوجي في مجال البرمجيات الحاسوبية وهو من أهم العلوم التي تبحث عن أسلوب متطور لبرمجة الحاسوب بما يمكنه من تأدية مهام وعمليات في بيئة الحاسبات باسم ولحساب المستخدم دون أي تدخل من هذا الأخير بفضل ما يتمتع به الوكيل الإلكتروني من خصائص تؤهله للقيام بذلك، لذا فإن الأمر يتطلب منا وضع الإطار النظامي للوكيل الإلكتروني من خلال الوقوف على مفهومه (المطلب الأول) واستعراض لأهم خصائصه (المطلب الثاني).

المطلب الأول:

مفهوم الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية:

بالرغم من أن تزايد استعمال الوكيل الإلكتروني في البيئة الإلكترونية قد ساهم بشكل كبير في وضع ملامح لمفهومه إلا أن هذا المفهوم ظل محل خلاف بين رجال الفقه والتشريع إذ لم يتمكنوا من وضع تعريف جامع يمكن من خلاله الوقوف على الغرض من استخدام الوكيل الإلكتروني ويساهم في تحديد نظامه القانوني، ولذا يقتضي الأمر الوقوف على التعريفات التي قيلت بشأن الوكيل الإلكتروني (الفرع الأول)، وتمييزه عن الوكيل الطبيعي (الفرع الثاني).

الفرع الأول:

تعريف الوكيل الإلكتروني:

من أجل الوصول إلى الغرض من استخدام الوكيل الإلكتروني ويساهم في تحديد نظامه القانوني، سوف يستعرض الباحث أبرز التعريفات اللغوية والفقهية والنظامية.

أولاً: التعريف اللغوي

حسب ما جاء في مختار الصحاح: "الوكيل معروف يقال وكله بأمر كذا توكيلاً والاسم (وكالة) بفتح الواو وكسرها والتوكل إظهار العجز والاعتماد على غيرك واتكل على فلان في أمره إذا اعتمده ووكله" (الرازي، 1999: 344).

وجاء في قاموس لسان العرب: "وكيل الرجل هو الذي يقوم بأمره لأن موكله وكل إليه القيام بأمره فهو موكول إليه لأمر والوكيل على هذا القول فعيل بمعنى مفعول" (النعيمي، 2004: 14).

أما بالنسبة لمصطلح (الوكيل الإلكتروني) فيعد مصطلحاً جديداً على اللغة العربية، والمقصود به الجهاز الإلكتروني، آخذين بالمفهوم الواسع لجهاز الحاسوب، حيث لا يقتصر على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) وإنما يمتد ليشمل كل ما أنتجه التطور التقني من وسائل اتصال سريعة بمفهومها الموسع كالفاكس والتلكس والهاتف وغيره. هذا الجهاز يتم استخدامه في التعاقدات، وقد برز استخدام هذا المصطلح للمرة الأولى في وثائق لجنة الأمم المتحدة للقانون التجاري (الأونسيترال) الصادرة بالنسخة العربية، ثم تم تداوله بعد ذلك من جانب بعض التشريعات العربية.

ثانياً: التعريف الفقهي

تعددت التعريفات التي طرحها الفقه بشأن الوكيل الإلكتروني ويرجع ذلك للحداثة النسبية لهذا الموضوع، ومن أهم هذه التعريفات التي ذكرت في هذا الصدد تعريف ريسيل ونورفق Russell & Norvig للوكيل الإلكتروني بأنه: "كل شيء يمكن النظر إليه على أنه مدرك لبيئته من خلال أجهزة استشعار ولديه مقدرة على التأثير في تلك البيئة بواسطة مؤثرات" (:1995 11).

يؤخذ على هذا التعريف أنه كان قاصراً في وصفه للوكيل الإلكتروني على مفهوم البيئة الذي يوجد فيها مع تضمنه لمفاهيم موسعة وعامة بشكل لا يمكن معه تحديد الدور الذي تؤديه كل من المستشعرات والمؤثرات عند القيام بالأعمال المكلفة بها.

بينما عرفا وولدرج وجينينقس Wooldridge & Jennings الوكيل الإلكتروني بأنه: "نظام حاسوب أو برمجية مثبتة في الجهاز الحاسوبي تتمتع بعدة خصائص وهي كالتالي: – الاستقلالية وهي أن يعمل الوكيل الإلكتروني بمهامه وسيطرته على أفعاله وحالته الداخلية بدون تدخل مباشر من البشر أو غيرهم، والخصيصة الثانية هي القدرة الاجتماعية والتي تعرف على انها تفاعل الوكيل الإلكتروني مع غيره من الوكلاء سواء كانوا وكلاء إلكترونيين أو وكلاء من البشر بواسطة لغة اتصال خاصة، واما التفاعلية هي إدراك الوكيل الإلكتروني لبيئته مع استجابته في وقت قياسي للتغيرات التي تطرأ على تلك البيئة، وقدرته على المبادرة لتنفيذ المهام المطلوبة منه" (136 :1995).

يؤخذ على هذا التعريف أنه عمل على توصيف ما للوكيل الإلكتروني من خصائص وصفات مع إغفاله لعنصر هام من عناصر التعريف العام لهذا الوكيل وهو العنصر الخاص بتحديد طبيعة العلاقة التي تربطه بمستخدمه.

عرف كريبانسكي Krupanski الوكيل الإلكتروني بأنه: "برنامج حاسوب يعمل نحو أهداف معينة في بيئة ديناميكية يكون التغيير فيها طبيعياً بالنيابة عن الكيانات الأخرى سواءً

الحاسوبية أو البشرية أثناء فترة ممتدة من الزمن ودون أي إشراف وسيطرة مباشرة، ويظهر بدرجة كبيرة من المرونة والإبداعية في الكيفية التي يسعى بها لتحويل الأهداف إلى مهمات فعلية" (2005: 17).

بالرغم من أن هذا التعريف يتسم بالبساطة والشمولية في تناوله لطبيعة الوكيل الإلكتروني إلا أنه أغفل خاصية مهمة للوكيل الإلكتروني وهي قدرته على الاتصال والتفاعل مع غيره من الوكلاء سواء كانوا بشراً أو إلكترونيين (Krupanski, 2005: 17).

ثالثاً: التعريف التشريعي

في ظل تعدد التعريفات الفقهية للوكيل الإلكتروني وعدم وجود تعريف يفي بالغرض من استخدامه ويحدد عناصره وصفاته، فقد دعا ذلك بعض المشرعين على المستويين الوطني والدولي إلى التدخل لسن أنظمة تعني بتعريف الوكيل الإلكتروني وتجمع عناصره وتميز المعاملات التي تتم من خلاله، لذا سوف يستعرض الباحث تعريف الوكيل الإلكتروني سواء في التشريعات الوطنية أو في التشريعات الدولية ذات الصلة.

أ–تعريف الوكيل الإلكتروني في التشريعات الوطنية:

على الرغم من عدم وجود تعريف عالمي متفق عليه بشأن الوكيل الإلكتروني إلا أن بعض الدول قد سنت قوانين تطرقت إلى تعريف الوكيل الإلكتروني ومن هذه القوانين نذكر منها الآتي:

قانون المعاملات الإلكترونية الامريكي الموحد الصادر عام 1999 (UETA) الذي عرف الوكيل الإلكتروني بأنه: "برنامج حاسوب أو الكتروني أو غيرها من الوسائل الالية المستخدمة بشكل مستقل للبدء باتخاذ إجراء، أو الاستجابة بصفة كلية أو جزئية لسجل او أداء الكتروني دون مراجعة أو تدخل من جانب المستخدم وقت البدء بالإجراء أو الاستجابة" (Jurewicz, 2005: 4).

تبعا لهذا التعريف اعتبر الوكيل الالكتروني برنامج حاسوب يتمتع بالاستقلالية عند اتخاذه لإجراء معين، إلا أنه يعاب عليه اقتضابه وافتقاره للوضوح فيما يخص ماهية الوكيل الإلكتروني ومعناه، لا سيما وأن صفة الاستقلالية قد تنطبق على بعض البرامج الحاسوبية الموجودة في وقتنا الراهن كالنظم الخبيرة، كما أن الاستقلالية المقصودة ليست مطلقة، ولكن مقيدة بوقت البدء في الإجراء أو الاستجابة المبرمجة بصفة مسبقة.

أما المشرع الاماراتي فقد فضل استخدام مصطلح الوسيط الإلكتروني بدلاً من الوكيل الإلكتروني حيث نجد أن المادة الأولى من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية قد عرفت الوسيط الإلكتروني المؤقت بأنه: "برنامج أو نظام إلكتروني لوسيلة تقنية المعلومات تعمل تلقائيا بشكل مستقل، كليا أو جزئيا، دون إشراف من أي شخص طبيعي في الوقت الذي يتم فيه العمل أو الاستجابة له" (قانون اتحادي رقم 1، 2006).

كذلك عرفت ذات المادة المعاملات الإلكترونية المؤقتة بأنها: "معاملات يتم إبرامها أو تنفيذها بشكل كلي أو جزئي بواسطة وسائل أو سجلات إلكترونية، والتي لا تكون فيها هذه الأعمال أو السجلات خاضعة لأية متابعة أو مراجعة من قبل شخص طبيعي" (قانون اتحادي رقم 1، 2006).

وبصيغة مقاربة عرف قانون امارة دبي بشأن المعاملات والتجارة الالكترونية في المادة الثانية منه الوسيط الإلكتروني المؤقتمت بأنه: "برنامج أو نظام إلكتروني لحاسب آلي يمكن أن يتصرف أو يستجيب لتصرف بشكل مستقل، كلياً أو جزئياً، دون إشراف أي شخص طبيعي في الوقت الذي يتم فيه التصرف أو الاستجابة له" (قانون امارة دبي رقم 2، 2002).

كما عرفت ذات المادة المعاملات الإلكترونية المؤقتة بأنها "معاملات يتم إبرامها أو تنفيذها بشكل كلي أو جزئي بواسطة وسائل أو سجلات إلكترونية، والتي لا تكون فيها هذه الأعمال أو السجلات خاضعة لأية متابعة أو مراجعة من قبل شخص طبيعي، كما في السياق العادي لإنشاء وتنفيذ العقود والمعاملات" (قانون امارة دبي رقم 2، 2002).

ويرى الباحث أن تعريف امارة دبي للوكيل الالكتروني كان أكثر دقة ووضوحاً من تعريف القانون الاتحادي حيث أن قانون إمارة دبي أشار إلى أن البرنامج أو النظام الإلكتروني أنه لحاسوب آلي وليس وسيلة معلومات كما أشار إليه القانون الاتحادي فهذا القانون الأخير كان عاماً مقارنة بالقانون الأول.

بينما اختار المشرع البحريني في قانون الخطابات والمعاملات الإلكترونية رقم (54) تسمية الوكيل الإلكتروني وعرفه في المادة الأولى منه بأنه: "برنامج حاسب آلي أو أية وسيلة إلكترونية أخرى تُستعمَل للقيام بفعل ما أو للاستجابة لسجلات أو أفعال إلكترونية –كلياً أو جزئياً– بدون مراجعة أو تدَخُّل من أيّ شخص طبيعي وقت القيام بالفعل أو الاستجابة له" (2018). ويتبين من هذا التعريف أنه يشبه إلى حد كبير التعريف الذي أورده المشرع الأمريكي حيث جمع بين الجانبين الوظيفي والخصائصي للوكيل الإلكتروني.

أما بالنسبة للمنظم السعودي فإنه على الرغم من عدم وضعه لتعريف صريح للوكيل الإلكتروني إلا أنه أورد نصوص تتناول في مضمونها الوكالة الإلكترونية ونذكر منها ما جاء بنص المادة (11) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/18 وبتاريخ 1428/3/8 من أنه "1–يجوز أن يتم التعاقد من خلال منظومات بيانات إلكترونية آلية أو مباشرة بين منظومتي بيانات إلكترونية أو أكثر تكون معدة ومبرمجة مسبقًا للقيام بمثل هذه المهمات بوصفها ممثلة عن طرفي العقد. ويكون التعاقد صحيحا ونافذا ومنتجا لآثاره النظامية على الرغم من عدم التدخل المباشر لأي شخص ذي صفة طبيعية في عملية إبرام العقد. 2–يجوز أن يتم التعاقد بين منظومة بيانات إلكترونية آلية وشخص ذي صفة طبيعية، إذا كان يعلم –أو من المفترض أنه يعلم –أنه يتعامل مع منظومة آلية ستتولى مهمة إبرام العقد أو تنفيذه" (2007).

يتبين من نص المادة السالفة أنه أجاز للمنظومة الإلكترونية القيام بإبرام العقود وتنفيذها نيابة عن الأصيل، ليظهر بذلك الدور التعاقدي لهذه المنظومة كما أظهر بوضوح على غرار الوكيل الإلكتروني الجانبين الوظيفي والخصائصي له بقوله (ممثلة عن طرفي العقد) من ثمة (عدم التدخل المباشر لأي شخص ذي صفة طبيعية في عملية إبرام العقد) وهو عين ما يتسم به الوكيل الإلكتروني في التعريفات السابقة من حيث تمتعه بصفة الاستقلالية في أداء عمله دون تدخل بشري.

وبالرغم من أن هذه المادة لم تنص صراحة على مصطلح الوكيل الإلكتروني إلا أن الباحث يرى أنه يمكن أن يندرج ضمن مصطلح منظومة بيانات إلكترونية، الذي ورد بالفقرة (12) من المادة (1)، والتي نصت على أنه: "جهاز أو برنامج إلكتروني أو أكثر يستخدم لإنشاء البيانات الإلكترونية، أو استخراجها، أو إرسالها، أو بثها، أو تسلمها، أو تخزينها، أو عرضها، أو معالجتها" (نظام التعاملات الإلكترونية،2007).

وذلك مرده أن تعريف مصطلح منظومة بيانات إلكترونية، يتضمن المهام الأساسية لبرنامج الوكيل الإلكتروني، على عكس غيره من المصطلحات التي أوردتها ذات المادة كمصطلح الوسيط والذي نصت عليه الفقرة (18)، بأنه: "شخص يتسلم تعاملاً إلكترونيا من المنشئ ويسلمه إلى شخص آخر، أو يقوم بغير ذلك من الخدمات المتعلقة بذلك التعامل" (نظام التعاملات الإلكترونية، 2007).

ويتضح من نص الفقرة السابقة أن الوسيط هو عبارة عن (شخص) وليس برنامج يؤدي مهام وعمليات بدلاً من مستخدمه وبشكل مستقل عنه في بيئة الحواسب الآلية، كما أن المهمة الأساسية للوسيط هي مجرد استلام التعامل الإلكتروني من المنشئ وتسليمه إلى شخص آخر، أو الخدمات الأخرى المتعلقة بهذا التعامل والتي يؤديها تحت سيطرة ورقابة منشئ التعامل، إذ ليست لدى (الوسيط) القدرة على الاتصال إلكترونياً مع الشخص الآخر أو تنفيذ مهامه باستقلالية بدون الحاجة لوجود هذا المنشئ.

ومن جهة أخرى نجد أن المنظم السعودي كان أكثر وضوحًا في استخدامه لمصطلح الوكالة أو النيابة الإلكترونية، في الفقرة الثانية من المادة (7) من اللائحة التنفيذية لنظام التعاملات الإلكترونية السعودي الصادرة بموجب القرار الوزاري رقم (2) وتاريخ 1429/3/10، والتي نصت على أنه: "يُعد السجل الإلكتروني صادرًا من المنشئ إذا أرسل بوساطة منظومة آلية برمجها المنشئ أو شخص له صلاحية التصرف نيابة عن المنشئ، لتعمل بشكل تلقائي نيابة عنه، بشرط أن يتحقق باستخدامها سلامة الإنشاء والإرسال التلقائيين" (2008).

ب–تعريف الوكيل الإلكتروني في التشريعات الدولية:

تعد اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة باستخدام الخطابات الإلكترونية في العقود الدولية الصادرة عام 2005 (UNCECIC) ، من أهم التشريعات الدولية التي تضمنت أحكام تعالج مسألة إجراء تعاملات إلكترونية باستخدام الوكيل الإلكتروني، إلا أنها عند تعريفها له لم تعرفه بهذا المصطلح صراحة بل عرفته ضمنا تحت مسمى مستحدث وهو نظام الرسائل الآلي ، فقد نصت الفقرة (ز) من المادة (4) بأنه: "برنامج حاسوبي أو إلكتروني أو أي وسيلة مؤتمتة أخرى تستخدم لاستهلال إجراء ما أو للاستجابة كلياً أو جزئياً لرسائل البيانات أو عمليات دون مراجعة أو تدخل من شخص طبيعي في كل مرة يستهل فيها النظام إجراء أو ينشئ استجابة ما" (United Nations Convention, 2005).

ويتبين من التعريف السابق أنه اقتصر على بيان طريقة عمل النظام الآلي ووصف مهامه دون أن يضيف جديد عما تضمنته التشريعات الوطنية، ولم تتطرق الاتفاقية لبعض المسائل الهامة لهذا النظام كصفاته، وخصائصه وبيئة عمله وطبيعته القانونية (غنام، 2012: 681).

أما بالنسبة لقانون الأونسيترال النموذجي بشأن التجارة الإلكترونية الصادر في عام 1996، فقد خلا من ثمة إشارة إلى الوكيل الإلكتروني وتنظيم استخدامه في المعاملات الإلكترونية، واكتفى بتقديم تعريفات أخرى مثل تعريف نظام المعلومات الذي يستخدم لإنشاء رسائل البيانات والوسيط ومنشئ رسالة البيانات، مع بيان آلية عمل كل منهم، ولقد نصت الفقرة (ج) من المادة (2) من هذا القانون على أنه: "يراد بمصطلح (منشئ رسالة البيانات) بأنه الشخص الذي يعتبر أن إرسال أو إنشاء رسالة البيانات قبل تخزينها، إن حدث، قد تم على يديه أو نيابة عنه، ولكنه لا يشمل الشخص الذي يتصرف كوسيط فيما يتعلق بهذه الرسالة" (UNCITRAL, 1996).

بينما نصت الفقرة (35) من المذكرة الإيضاحية لهذا القانون بشأن الفقرة (ج) من المادة (2) منه على أن "رسائل البيانات التي تنشئها الحواسيب تلقائياً دون تدخل بشري مباشر، فيقصد أن تكون مشمولة بالفقرة الفرعية (ج)" (دليل التشريع لقانون الأونسيترال، 2000: 27).

ولعل إغفال هذا القانون عن وضع تعريف مصطلح الوكيل الإلكتروني، قد يكون مرده إلى تاريخ صدوره والذي لم يعرف وقتها بالوكيل الإلكتروني وماهيته، وهو الأمر الذي يتطلب إجراء تعديل جوهري في مواد هذا القانون، حتى يتواكب مع التطور التقني الحاصل في مجال التجارة الإلكترونية في وقتنا الراهن.

وعلى غرار القانون السابق لم يعالج التوجيه الأوروبي الخاص بالتجارة الإلكترونية الصادر في عام 2000، مسألة

استخدام الوكيل الإلكتروني في المعاملات الإلكترونية، وحسبما ورد في الفقرة (1) من المادة (9) منه والتي اقتصر فيها على حث الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي على تضمين تشريعاتها ما يجيز استخدام الوسائل الإلكترونية في إبرام العقود، وألا تنص على ما يمنع من تحقيق صحة هذه الوسائل أو فاعليتها، كما أكدت في المذكرة الإيضاحية لتلك المادة، على ضرورة التزام هذه الدول بعدو وضع معوقات تحول دون استخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة في إبرام العقود والتي من بينها الوكيل الإلكتروني، وعلى الرغم التوجيه الأوروبي أشار صراحة إلى الوكيل الإلكتروني ضمن الأمثلة التي ذكرها للوسائل الإلكترونية، إلا أنه لم يرد في هذا التوجيه ولا مذكرته الإيضاحية تعريف الوكيل الإلكتروني أو حتى تنظيم له، وبما التوجيه الأوروبي قد أجاز للدول الأعضاء استخدام الوكيل الإلكتروني في المعاملات الإلكترونية فكان من الأجدى أن تتضمن نصوص مواده تعريف وتنظيم له لكي تسترشد بها الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي وخاصة التي لم تعالج تشريعاتها مسألة استخدام الوكيل الإلكتروني في مجال التجارة الإلكترونية (غنام، 2012: 682).

وفي محاولة من الباحث لإيجاد تعريف مبسط وشامل للوكيل الإلكتروني يفي بالغرض من استخدامه ويجمع عناصره وصفاته ويحدد طبيعة علاقته مع مستخدمه وغيره من الوكلاء، فإنه يمكن للباحث أن يعرف الوكيل الإلكتروني بأنه: "نظام حاسوب يسكن بيئة ديناميكية يقوم من خلالها بتحقيق مجموعة من الأهداف أو المهام صمم من أجلها نيابة عن مستخدمه بشكل مستقل ودون إشرافه أو سيطرته المباشرة مع اتسام أدائه بالمرونة والتأقلم مع متغيرات بيئته المتطورة مستخدماً في ذلك قدرته على الاتصال والتفاعل مع غيره من الوكلاء الإلكترونيين أو الأشخاص الطبيعيين".

الفرع الثاني:

تمييز الوكيل الإلكتروني عن الطبيعي:

بالرغم من عدم اختلاف الالتزام الذي يقع على عاتق كلا منهما بتنفيذ الوكالة، بالإضافة لعدم اختلافهما في انصراف أثر التصرف النظامي الذي يبرمه إلى ذمة الموكل، إلا أنه توجد بينهما اختلافات جوهرية، من حيث الآتي:

أولاً–صور الوكالة

صور الوكالة بالنسبة للوكيل الطبيعي تكون أما صريحة أو ضمنية، على خلاف الوكيل الإلكتروني الذي تكون صورة الوكالة بالنسبة له صريحة لكونه برنامج تمت برمجته بصفة مسبقة على الحاسوب آلي (إبراهيم، 2006: 161).

ثانياً–نشأة الوكالة

تنشأ الوكالة الطبيعية عن طريق اتفاق يتم إبرامه بين شخصين طبيعيين هما الوكيل وموكله حيث يقوم الوكيل بتوكيل الوكيل في إبرام تصرف نظامي جائز ومعلوم، أما الوكيل الإلكتروني فينشأ عن طريق قرار يتخذه شخص طبيعي ببرمجة الحاسوب الآلي ببرنامج الوكيل الإلكتروني ويقوم بإعداده وتزويده ببيانات معينة بغرض القيام بمعاملة إلكترونية تتضمن إبرام تصرف نظامي باسم ولحساب الموكل (المأمون، 2006: 178).

ثالثاً–نية إبرام التصرف النظامي

يبرم التصرف القانوني الموكل فيه الوكيل الطبيعي بمجرد تلاقي إرادة الأخير مع الطرف الآخر في هذا التصرف بنية إحداث أثر نظامي، أما بالنسبة للوكيل الإلكتروني فإن النية لإبرام تصرف نظامي تنشأ وتتكون لدى طرفي التصرف بمقتضى القرار المتعلق ببرمجة الوكيل الإلكتروني على المهمة التي وكله بها، فإذا كان قد سبق وتم برمجة الوكيل الإلكتروني على إصدار إيجاب أو قبول وفقاً لتوافر بيانات معينة، فهذا يعني وجود نية لإبرام التصرف النظامي من جهة الطرف المستخدم لبرنامج الوكيل الإلكتروني. ولذلك فإن النية في برمجة الوكيل الإلكتروني بطريقة معينة يدل دلالة قاطعة على أنها هي ذاتها نية إبرام التصرف (Wright & Winn, 2000: 4).

رابعاً–الالتزام بحدود الوكالة

الأصل في الوكالة الطبيعية هو التزام الوكيل بحدود الوكالة، وهذا يعني أن تصرفات الوكيل لا تلزم الموكل إلا إذا تمت في حدود الوكالة، فإذا تمت خارج هذه الحدود فلا أثر لها بالنسبة للموكل، إلا أنه في بعض الحالات تنفذ تصرفات الموكل بصفة استثنائية في حق الموكل بالرغم من تجاوز الموكل حدود الوكالة، كما في حالة إذا كان التصرف الذي أجراه الموكل متجاوزاً به حدود الوكالة نافعاً للموكل، أو في حالة جهل الوكيل والطرف المتعاقد معه بانقضاء مدة الوكالة، أو الإقرار اللاحق من جانب الموكل لتصرف الوكيل الذي تجاوز حدود الوكالة حيث تضاف أثار هذا التصرف حقاً كان أو التزاماً إلى شخص الموكل.

أما بالنسبة للوكيل الإلكتروني فإنه يؤدي مهمته وفقاً للبيانات التي تم تزويده بها، حيث أنه يتصرف بطريقة تتفق مع ما تمت برمجته عليه، ولذلك لا يتجاوز الوكيل الإلكتروني حدود وكالته عند إبرام التصرفات النظامية التي وكله بها (Imparato, 2000: 129).

خامساً–شكل التعاقد

يتخذ شكل التعاقد مع الوكيل الطبيعي حلول شخص (الوكيل) محل شخص آخر (الموكل) في إبرام تصرف نظامي معين مع إضافة آثار التصرف إلى الموكل.

أما التعاقد مع الوكيل الإلكتروني فيتخذ أشكال عدة، منها أن يتم التعاقد الإلكتروني من شخص طبيعي إلى الوكيل الإلكتروني، أو التعاقد بين شخص طبيعي بالأصالة عن نفسه أو بصفته نائباً عن شخص طبيعي أو معنوي آخر وبين الوكيل الإلكتروني، وفي هذا الشكل من التعاقد يعلم الشخص الطبيعي أو من المفترض أن يعلم بأن الوكيل الإلكتروني هو من يتولى مهمة إبرام التعاقد معه، كما قد يتعاقد الوكيل الإلكتروني مع وكيل إلكتروني آخر بدون تدخل الشخص الطبيعي، وهذا التعاقد الذي يتم بين الوكلاء الإلكترونيين، قد يتم بدون اتفاق سابق كما في حالة ما إذا قام الوكيل الإلكتروني بالتعاقد مع وكيل إلكتروني آخر

وكان كل منهما معد آلياً للتعاقد مع غيره، بدون تدخل شخصي أو مباشر من مستخدمه (Baumgarten, Epstein, Grogan, Johnston, Wiley, & Butler, 1997: 165).

المطلب الثاني:

خصائص الوكيل الإلكتروني:

إن الوقوف على الخصائص المميزة للوكيل الإلكتروني يستكمل الإطار العام لمفهومه، ولتحقيق هذا الغرض يتطلب عرض الخصائص التي تمكنه من أداء دوره في تمثيل مستخدمه عند القيام بالأعمال المادية وإبرام التصرفات القانونية بسرعة ودقة متناهية. وتنقسم هذه الخصائص إلى خصائص جوهرية يعتبر توافرها في برنامج الوكيل الإلكتروني أمر ضروري لا غنى عنه وخصائص ثانوية يعد وجودها ميزة إضافية تحسن من أداء البرنامج ومهامه، وفيما يلي بيان لتلك الخصائص:

أولاً: الخصائص الرئيسية، ويمكن حصرها في الآتي (Desharnais, 2000: 7-9):

1–الاستقلالية في أداء مهامه:

يمتاز الوكيل الإلكتروني بأدائه لمهمته بشكل مستقل دون تدخل صادر من مستخدمه أومن غيره من الوكلاء الإلكترونيين ولديه القدرة على السيطرة على مدخلاته ومخرجاته (Rudowsky, 2004: 279) والتي تتنوع وفقاً للمعلومات والتي زوده بها مستخدمه وتلك التي جمعها وكونها عن السلع والخدمات من خلال ما يجريه من تعاملات.

2–القدرة على المبادرة وردة الفعل:

يتمتع الوكيل الإلكتروني بالقدرة على اتخاذ زمام المبادرة في تنفيذ مهمته للوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه كلما كانت الظروف التي يعمل بها ملائمة لذلك. وهذه المبادرة نابعة من قدرة الوكيل الإلكتروني على اختيار موضوع المبادرة الذي يحظى فعلياً باهتمام مستخدمه، وهذا بلا شك يعتمد على مدخلاته وتفاعله مع البيئة المحيطة به وهذا التفاعل لا يؤثر فقط على مبادرات الوكيل وإنما يؤثر على ردة فعله فهو قادر على تعديل سلوكه في أداء مهمته بدقة وسرعة في ضوء التطورات والمتغيرات التي تطرأ على الشبكة والتعامل معها بشكل يخدم مصلحة مستخدمه (Coppin, 2004: 544).

3–القدرة على التواصل الاجتماعي:

المقصود بها قدرة الوكيل الإلكتروني على التفاعل مع الآخرين من مزودين ومستهلكين ووكلاء آخرين بلغة اتصال خاصة (لغة الحاسب الآلي) وذلك بهدف الحصول منهم على معلومات تفيده أو تساعده في إنجاز مهامه إذ تمكنه من المتابعة عن قرب للتطورات والتغيرات الطارئة على الشبكة بشكل يضمن استمرار سيطرته على مدخلاته وتطوير طريقة عمله وتغيير في مخرجاته وهو الأمر الذي يكسبه ثقة الأشخاص والوكلاء المتعاملين معه (Wooldridge & Jennings, 1995: 148).

ثانياً: الخصائص الثانوية، وتتمثل في الآتي:

1 –القابلية للتحرك والتنقل:

الوكيل الإلكتروني المتحرك أو المتنقل هو الذي يملك القدرة على التحرك أو التنقل مرة واحدة أو أكثر من موقع إلكتروني إلى آخر عبر شبكة الانترنت خلال الفترة الزمنية التي يؤدي فيها مهمته ثم يعود إلى مكان انطلاقه عقب الانتهاء من تنفيذ مهمته المكلف بها (Magedanz, Rotherme, & Krausel, 1996: 2) ، فالحركة والتنقل تمنح الوكيل الإلكتروني إمكانية الاتصال بشكل محلي مع المتعاملين وغيره من الوكلاء دون الحاجة للمرور عبر الشبكة مما يجعله أكثر فاعلية مقارنة بالوكيل الإلكتروني الثابت، وهو الأمر الذي يساعده على إنجاز مهمته بدقة وسرعة في أي مكان يوجد به المستخدم وبدون الحاجة إلى إعادة تنصيب برمجية الوكيل الإلكتروني على حاسوب آلي أخر.

2 –العقلانية والدقة:

قدرة الوكيل الإلكتروني على التعلم من بيئته وإدراك معطياتها بشكل يتمكن معه من التفاعل مع متغيراتها التي تطرأ فيها وتجاوزه للمعوقات التي قد يصادفها أثناء أداء مهمته بخطوات مدروسة في سبيل تحقيق هدفه بشكل صحيح فإن ذلك ناتج عن تصرف عقلاني بعد إجراء عملية موازنة دقيقة لكل ما هو متواجد في هذه البيئة ، ويعتمد في قياس مدى عقلانية تصرف الوكيل على مدى دقة تصميمه ومدخلاته السابقة وما أضافه من مدخلات حديثة عالجها وحقق الاستفادة منها مع ادراكه للبيئة المحيطة به ومعرفته بكافة عناصرها ومدى دقته في تنفيذ مهامه بدون وجود ثمة أخطاء (Rudowsky, 2004: 279).

المبحث الثاني:

الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني:

بالنظر إلى الدور الذي يلعبه الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية فإن التساؤل يثار حول الطبيعة النظامية لهذا البرنامج ومدى ارتباطه بعملية التعاقد إذ يتوقف على تحديد هذه الرابطة الوقوف على العديد من المسائل النظامية الهامة ومنها تحديد أطراف التعاقد ومن المسؤول في حال الإخلال بهذا التعاقد، وما هو الوصف النظامي الذي يمكن إضفاؤه على تصرفات الوكيل الإلكتروني؟ إن الإجابة على ذلك يستدعي استعراض الآراء الفقهية وبعض النصوص النظامية التي قد تساهم في تحديد الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني.

المطلب الأول:

الوكيل الإلكتروني مجرد وسيلة اتصال:

ذهب جانب من الفقه إلى اعتبار الوكيل الإلكتروني مجرد وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن أن تستخدم في التعاقد عن بعد، شأنها شأن الهاتف والتلكس والفاكس أو حتى وسائل التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت (الساعدي، 2005:

5)، وأن أي تصرف يصدر من الوكيل الإلكتروني يعد صادراً من مستخدمه الذي يسيطر عليه.

ويرى جانب من هذا الفقه أن مستخدم برنامج الوكيل الإلكتروني قد التزم بشكل ضمني بكافة التصرفات الصادرة عنه ويرجع ذلك إلى أن هذا البرنامج يقتصر دوره على نقل التعبير عن إرادة مستخدمه إلى المتعاقد معه. إذ يحتاج الوكيل الإلكتروني إلى تدخل مستخدمه الذي يزوده بالبيانات الراغب في إطلاع الغير عليها، وليس بمقدور الوكيل اجراء أي تغيير في تلك البيانات سواء بالنقص أو الزيادة حيث برمج على ذلك، كما أنه عندما يتعاقد مع الغير لا يستطيع الدخول معه في مفاوضة خلال المرحلة التمهيدية للتعاقد، ويكون دوره قاصراً على نقل التعبير عن الإرادة المزود بها آلياً للرد على المتعاقد الآخر (المنزلاوي، 2008: 25).

بينما تبنى جانب آخر من الفقه فكرة الخيال القانوني والتي مفادها أن كل التصرفات التي يبرمها الوكيل الإلكتروني تنسب مباشرة إلى المستخدم فيلتزم بها ويتحمل تبعتها ولو لم يكن على دراية أو علم بها أو بما تتضمنه من شروط طالما أنه هو من قام ببرمجة الحاسب الآلي للقيام بتلك التصرفات النظامية، حيث يجب الربط ما بين إرادة المستخدم والتصرف المبرم بواسطة الوكيل الإلكتروني (Wooldridge, 2000: 111).

غير أن اعتبار الوكيل الإلكتروني مجرد وسيلة اتصال يتعرض للنقد من عدة أوجه لعل أهمها:

1- أنه من غير الجائز تشبيه الوكيل الإلكتروني بوسائل الاتصال الأخرى كالهاتف أو الفاكس أو برامج الاتصالات الحديثة، إذ تختلف طبيعة الوكيل الإلكتروني عن هذه الوسائل الذي دورها سلبي محض. وعلى النقيض من ذلك فإن الوكيل الإلكتروني يتدخل إيجابياً بنقل التعبير عن إرادة المستخدم إلى المتعاقد الآخر، ويدل هذا على أن مستخدم الوكيل الإلكتروني لا يعلم شخص من تعاقد معه الوكيل الإلكتروني أو ما يتضمنه هذا التعاقد من شروط تفصيلية، ولا يسعى إلى معرفة ذلك إلا في حال نشوب نزاع بشأن تنفيذ التعاقد.

أن تطبيق هذا الرأي من شأنه تحميل المستخدم المسؤولية عن أخطاء برنامج الوكيل الإلكتروني وهذه الأخطاء قد تحدث بسبب وجود خلل ما في التوازن المعلوماتي للبرنامج، أو يتم اختراق جهاز الحاسب الآلي بفيروس ما فيؤدي ذلك إلى خلل في عمل برنامج الوكيل الإلكتروني، وكما هو معلوم أن أخطاء النظم المعلوماتية يمكن لمستخدم الوكيل الإلكتروني توقع حدوثها مسبقًا إلا أنه لا يمكنه توقع نتائجها قبل حدوثها، فقد تتفاقم تلك الأخطاء مما ينجم عنها أضرار جسيمة (النعيمي، 2009: 455).

وقد حاول أنصار هذا الرأي الدفاع عن فكرتهم فبينوا أن تحميل مستخدم برنامج الوكيل الإلكتروني تبعة أخطاء هذا البرنامج في التعاقد ستجعله أكثر حرصًا على متابعة ما يقوم به البرنامج الإلكتروني والتأكد من دقة عمل وسلامة برمجته من حين لآخر. كما أنه من غير المعقول تحميل المتعاقد الآخر أخطاء هذا البرنامج خاصة وأنه لا يخضع لسيطرته ولم يقرر استعماله في إبرام التعاقد.

المطلب الثاني:

الوكيل الإلكتروني شخص نظامي:

ذهب جانب آخر من الفقه (حوته، 2004: 163) إلى القول بمنح الشخصية النظامية للوكيل الإلكتروني إذ يعد ذلك – من وجهة نظرهم – حلاً نظامياً يحقق العديد من المزايا أهمها أنه يلزم مستخدم الوكيل الإلكتروني بالعقد الذي يبرم باسمه ولحسابه إذ تأخذ تصرفات الوكيل الإلكتروني حكم تصرفات الوكيل التقليدي من حيث انصراف آثارها إلى شخص الموكل، كما أن هذا الحل يعد بمثابة تأمين لمستخدم الوكيل الإلكتروني من المسؤولية عن الضرر الناجم عن التعاقد المبرم والذي وقع نتيجة خطأ برنامج الوكيل الإلكتروني، والذي قد يكون سببه خلل تقني في عملية البرمجة وبالتالي سوف تسند المسؤولية إلى الوكيل الإلكتروني إذا ما سلمنا بتمتعه بالشخصية النظامية.

ولقد دعم أهل هذا الرأي من الفقه وجهة نظرهم بأسانيد عدة لعل أهمها ما يلي:

أولهما: سنداً واقعياً

يركن هذا السند في منحه الشخصية النظامية للوكيل الإلكتروني إلى ما يتمتع به الأخير من وعي وإدراك ذاتي وإرادة مستقلة وحرية في التصرف بدون تدخل مباشر من مستخدمه مما يجعله مؤهلاً للتمتع بالشخصية النظامية (Chopra & White, 2004: 636).

ثانيهما: سنداً نظامياً

مفاده أن تعبير الشخص في النظام لم يعد قاصر على الأشخاص الطبيعيين بل يعترف النظام بالشخصية النظامية لغيرهم من الكيانات كالأشخاص المعنوية (Ooi, 2019: 10) ، فهي عبارة عن مجموعة أشخاص أو مجموعة أموال أو الاثنان معاً بغرض تحقيق هدف محدد، وتتمتع بشخصية مستقلة عن الأشخاص الممثلين لها وبالرغم من ارتباط الأشخاص بالأموال من حيث السبب في وجود الأشخاص المعنوية إلا أن المنظم يفرق بين شخصية المجموع المكون منه الشخص المعنوي وبين شخصية الأشخاص في ذلك المجموع، ويقر تبعاً لذلك بأن الشخص المعنوي أهلاً لاكتساب الحقوق وتحمل الالتزامات ولذلك فإنه يمكن بالمثل أن يقر النظام بأن الوكيل الإلكتروني يتمتع بشخصية نظامية مستقلة عن الشخصية النظامية لمستخدمه بالرغم من ارتباطهما معاً (الكساسبة وآخر، 2013: 176).

ومع كل ما تقدم فقد تعرضت فكرة الشخصية النظامية لعدة انتقادات من أهمها:

ليس من الثابت في الواقع العملي أن الوكيل الإلكتروني يحظى بوعي خاص يجعل له إرادة مستقلة عن مستخدمه، وأن تمتعه بحرية التصرف بشكل مستقل دون تدخل مباشر من مستخدمه لا يفهم منه أنه صاحب وعي خاص أو إرادة مستقلة عن مستخدمه الذي يمده بالمعلومات التي يعمل من خلالها ويظل وعيه محصورا بالبيئة الإلكترونية التي يعمل في نطاقها (Weitzenboeck, 2001: 216).

1- أن الوكيل الإلكتروني لا يتمتع بالشخصية النظامية ضمن نظام قانوني معين، ولا يتحقق ذلك إلا بتدخل صريح من المنظم فيقر بمقتضى نص نظامي بتمتع الوكيل الإلكتروني بكيان نظامي مستقل عن مستخدمه، ويستتبع ذلك اتخاذ إجراءات معينة لتحديد وقت اكتسابه للشخصية النظامية، وهو ما لا يمكن تصوره بالنسبة للوكيل الإلكتروني وذلك بالنظر لكونه أحد برامج الحاسب الآلي التي يمكن استخدامها بواسطة أكثر من شخص، وكذلك البيئة التي يعمل في محيطها وهي الشبكة الإلكترونية التي تسمح بعرضه في عدة مواقع مختلفة وهو الأمر الذي يصعب معه تحديد توقيت اكتساب الوكيل الإلكتروني للشخصية النظامية، وتحديد شخصية ممثله.

ويرى الباحث أن الرأي الأول جاء متوافقاً مع أحكام النظام النافذة في المملكة العربية السعودية، فلم يمنح المنظم السعودي الوكيل الإلكتروني شخصية نظامية مستقلة عن منشئه أو مستخدمه بل عد التعبير عن الإرادة الصادر منه بمثابة تعبير عن الإرادة صادر من منشئه أو مستخدمه، وهو ما يستشف مما ورد بنص الفقرة الأولى من المادة (12) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي والتي تنص على أنه: "يعد السجل الإلكتروني صادراً من المنشئ إذا أرسله بنفسه، أو أرسله شخص آخر نيابة عنه، أو أرسل بوساطة منظومة آلية برمجها المنشئ لتعمل بشكل تلقائي بالنيابة عنه، ولا يعد الوسيط منشئاً للسجل" (2007).

وبذلك رجح المنظم السعودي تكييف الوكيل الإلكتروني على أنه وسيلة اتصال، فأقر بالقيمة النظامية للتعبير الصادر عنه باعتباره صادراً عن مستخدمه.

المبحث الثالث:

دور الوكيل الإلكتروني في إبرام معاملات التجارة الإلكترونية:

ساهمت الخصائص الفنية التي يتمتع بها الوكيل الإلكتروني في قيامه بدور هام سواء في المرحلة قبل التعاقدية لإبرام معاملات التجارة الإلكترونية والتي يتم من خلالها البحث عن السلع والخدمات أو الترويج لها والتفاوض على إبرام وشروط التعاقد (المطلب الأول)، أو في المرحلة التعاقدية التي يتم فيها إبرام معاملات التجارة الإلكترونية بشكل نهائي (المطلب الثاني).

المطلب الأول:

دور الوكيل الإلكتروني في المرحلة قبل التعاقدية:

إن إبرام معاملات التجارة الإلكترونية باستخدام الوكيل الإلكتروني لا يتم بمجرد تلاقي الإيجاب مع القبول وإنما تسبقه مرحلة تمهيدية تبدأ بتشغيل الوكيل الإلكتروني وتزويده بتعليمات المستخدم ليقوم بعدها بالبحث عن السلعة أو الإعلان عنها، لحين إجراء المفاوضات بشأنها بغرض التوصل إلى إبرام التعاقد، وهو ما سنتناوله على النحو التالي:

أولاً: تنفيذ الوكيل الإلكتروني للتعليمات المزود بها من المستخدم

قد يتم استخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية في عمليات البحث عن معلومات تتعلق بسلعة أو خدمة يطلبها المستخدم ثم يقوم بتجميع وتصنيف تلك المعلومات في عدة قوائم بشكل يتفق مع التعليمات التي زوده بها المستخدم. وذلك دون امتلاكه لقاعدة بيانات خاصة به (Lau, 2007: 261). هذا مع قدرته على تقديم بعض الارشادات والتوصيات التي تتعلق بهذه السلعة أو الخدمة في ضوء تقييمات جمهور المستهلكين للسلعة أو الخدمة المبينة بالمواقع على شبكة الإنترنت، ومثال ذلك النوع الوكيل الإلكتروني (Firefly) وبذلك يساعد الوكيل الإلكتروني المستخدم على اتخاذ قراره على الوجه الصحيح سواء بالتعاقد من عدمه في ضوء ما يقدمه له من توصية (Gonzalo, 2001: 202). ويندرج تحت هذا النوع أيضاً الوكيل الإلكتروني المراقب والذي تكمن مهمته في متابعة ورصد كل ما يستجد من أخبار منشورة على شبكة الإنترنت عن السلعة أو الخدمة التي يهتم بها المستخدم وإعلام الأخير بها عن طريق رسالة بريد الكتروني أو رسالة تلقائية تظهر في إحدى النوافذ المستقلة بمجرد تشغيل جهاز الحاسوب، ومن أمثلة ذلك الوكيل الإلكتروني (Tierra Highlights) (Weitzenboeck, 2001: 216).

هناك نوع آخر وهو الوكيل الإلكتروني المساعد (غنام، 2012: 689) والذي يكون مثبت على سطح مكتب الحاسوب أو جزءاً ملحقاً بإحدى البرامج الأخرى ويتجسد دوره في تنظيم رسائل البريد الإلكتروني الواردة للمشروعات التجارية الكبرى وتصنيفها حسب أسبقية ورودها وإعداد فهرس لها يمكن للمستخدم الرجوع إليه بطريقة سهلة، كما يمكن برمجته على الرد بشكل تلقائي على بعض أنواع الرسائل ومن هذا النوع على سبيل المثال الوكيل الإلكتروني (SwiftFile Note) (Bergman, Griss, & Staelin, 2019: 19).

بينما يوجد نوع آخر الوكيل الإلكتروني يقوم بعمل فني بحت مثل (Alexa) ويمتاز بقدرته على التعلم من تجاربه وخبراته البحثية السابقة المبنية على السلوكيات السابقة للمستخدمين أثناء بحثهم عن سلعة أو خدمة معينة بطريقة منظمة، ويعمل مستفيداً في مهمته هذه من ربط تلك السلعة أو الخدمة بتقييمات المستهلكين لها. وبذلك يجعل بمقدور المستخدم الحصول على أجود السلع والخدمات التي كان يبحث عنها المستخدم لكي يتعاقد بشأنها (Gonzalo, 2001: 195).

كما أن هناك الوكيل الإلكتروني المسؤول عن التنفيذ مثل (Kasbah) الذي يقوم فضلاً عن التفاوض بإبرام العقد، من خلال تقديم عروض للشراء نيابة عن العميل، كما يمكن أن يمتد دوره إلى مرحلة تنفيذ العقد عن طريق سداد ثمن السلعة أو أداء الأجرة إلكترونياً من أجل تسليم السلعة أو تقديم الخدمة، وذلك بأن يتم تزويد الوكيل الإلكتروني ببيانات تتعلق ببطاقة الائتمان المصرفية للعميل، ليقوم باستخدامها في دفع الثمن أو الأجرة نيابة عن العميل، وكما هو الحال مع العميل يمكن للتاجر أن يزود الوكيل الإلكتروني الذي يستخدمه بالبيانات المتعلقة بشروط العقد حتى يتم إبرامه وفقاً لهذه البيانات (Weitzenboeck, 2001: 218).

ثانياً: تفاوض الوكيل الإلكتروني نيابة عن المستخدم

في مجال معاملات التجارة الإلكترونية، يعتبر الوكيل الإلكتروني من أهم البرامج التي لديها القدرة على الدخول في مفاوضات نيابة عن المستخدم بشأن شروط التعاقد ويضع الوكيل الإلكتروني في اعتباره عند التفاوض كل ما يتصل بالسلعة أو الخدمة من معطيات سواء من حيث مواصفاتها والحد الأدنى والأعلى للسعر الذي يمكن أن يبرم العقد به، كما هو الحال بالنسبة للوكيل الإلكتروني (Tete-a-tete) الذي صمم على التفاوض بشأن شتى شروط التعاقد، بالإضافة على قدرته على تقييم تجربته في عملية التفاوض، إذا يطلب من طرفي المعاملة بعد إتمام التعاقد إجراء تقييم عن مستوى رضاهم عن قيام المتعاقد الآخر بتنفيذ التزاماته. والاستفادة من هذه المعلومات مستقبلاً. ليقرر مع من يجري مفاوضات في التعاملات القادمة (Wang, Tan, & Ren, 2005: 345).

وعادة ما تتم عملية المفاوضات التي يقوم بها الوكيل الإلكتروني بعدة مراحل يصدر في كل منها عروض متبادلة من كل طرف وتظل هذه العملية لحين التواصل إلى اتفاق حول مواصفات السلعة وسعرها وطريقة ونفقات شحنها وكيفية التسليم وغير ذلك (Russell & Norvig, 2009: 34). ولهذا ينبغي أن يكون لدى الوكيل الإلكتروني امكانية عرض إيجاب جديد أفضل من الذي قدم من قبل وتم رفضه، ولكن في الوقت ذاته ينبغي أن يكون ذلك بمعايير مقبولة للمتفاوض معه وللمستخدم، وذلك وفقاً للبيانات المزود بها الوكيل الإلكتروني، حتى يمكن التوصل إلى اتفاق. كما يجب أن يكون بمقدور الوكيل الإلكتروني أن يحلل العروض المقدمة له ويوازن بينها (Huang & Lin, 2006: 295).

إذا كان الأصل هو جواز تفاوض الوكيل الإلكتروني نيابة عن المستخدم في جميع المعاملات الإلكترونية.

المطلب الثاني:

دور الوكيل الإلكتروني في المرحلة التعاقدية:

يعتبر مجرد استخدام الوكيل الإلكتروني للتعاقد في معاملات التجارة الإلكترونية دليلاً كافياً على موافقته على هذا التعاقد والتزامه به، وبالتالي تتجه إرادة المستخدم إلى ائتمان الوكيل الإلكتروني المهمة التي أنابه فيها وهي إبرام التعاقد باسمه وفعل كل ما هو لازم لإبرامه، ويقتضي هذا بيان حدود نيابة الوكيل الإلكتروني عن مستخدمه، والمعاملات المستثناة من نطاق نيابة الوكيل الإلكتروني، من خلال الآتي:

أولاً: حدود نيابة الوكيل الإلكتروني عن مستخدمه

قد يتعدى دور الوكيل الإلكتروني مرحلة التفاوض بشأن معاملات التجارة الإلكترونية إلى مرحلة إبرام التعاقد بشأنها، فيصدر منه تعبيراً عن الإرادة. وهذا التعبير قد يكون في صورة إيجاب مثلما قد يكون في صورة قبول، ومن هذا على سبيل المثال الوكيل الإلكتروني (Kasbah) الذي لا يقتصر دوره على التفاوض بل يقدم عروض لشراء السلع والخدمات نيابة عن المستخدم (Sathi, 2001: 104).

فعلى الرغم من اعتبار الوكيل الإلكتروني مجرد وسيلة اتصال طبقا للتشريعات الحالية ومنها النظام السعودي إلا أن الواقع العملي يظهر أن تصرفات الوكيل الإلكتروني تجاوزت مجرد التعبير عن إرادة مستخدمه ونقلها بل تخطى ذلك إلى توليدها، وذلك لقدرته على اتخاذ القرارات والدخول في مفاوضات ومزادات بغرض إبرام صفقة (مطلق، 2007: 52)، خاصة في ظل تمتع الوكيل الإلكتروني بالقدرة على الانتقال إلى بيئة الكترونية يعجز المستخدم عن رقابتها، لذا لا يكون للمستخدم أي تأثير على الوكيل الإلكتروني الذي يعمل بشكل مستقل حيث يمكنه تغيير إرادة المستخدم أو تعديلها حسب ظروف هذه البيئة. كما يمكنه أن يتعاقد بدون علم المستخدم بوقت التعاقد ومكانه وشروطه، وفي هذا تثور عدة تساؤلات حول جواز إبرام العقد باستخدام الوكيل الإلكتروني؟ ومدى تطابق الإرادتين من حيث الزمان والمكان؟ وهل ينسب العقد إلى المستخدم أو إلى الوكيل الإلكتروني؟

يبدو أن المنظم السعودي في الفقرة الثانية من المادة (11) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، قد حاول إيجاد

حل، فبعد ما أجاز في الفقرة الأولى من نفس المادة التعاقد بين الوكلاء الإلكترونيين، قد نص في الفقرة الثانية على أنه: "يجوز أن يتم التعاقد بين منظومة بيانات إلكترونية آلية وشخص ذي صفة طبيعية، إذا كان يعلم –أو من المفترض أنه يعلم –أنه يتعامل مع منظومة آلية ستتولى مهمة إبرام العقد أو تنفيذه" (2007).

ونستقي من نص الفقرة السابقة أنه اشترط لجواز استخدام الوكيل الإلكتروني في التعاقد أن يعلم الشخص الطبيعي بأنه يبرم التعاقد مع وكيل الكتروني، وذلك في حالة التعاقد المبرم بين وكيل الكتروني وشخص طبيعي.

ويعتقد الباحث أنه من الأجدى أن يمتد هذا الشرط إلى حالة التعاقد بين الوكلاء الإلكترونيين مع بعضهم البعض، حتى يمكننا نسبة العقد إلى صاحب الجهاز الآلي سواء كان شخص طبيعي أو اعتباري.

وهذه الفكرة تجد سندها النظامي في تحديد زمان إبرام التعاقد أو وقت حدوث التطابق بين الإيجاب والقبول، فبحسب ما هو مستقر عليه من غالبية الفقه أن التعاقد عن طريق الوسائل الإلكترونية هو تعاقد بين حاضرين من حيث الزمان، إلا أن هذا الحكم في الوقت الراهن غير مستساغ بالنسبة لكل الوسائل الإلكترونية، لأنه من المتصور وجود فارق زمني ولو ضئيل، فالتطابق من حيث الزمان في مجال التقنيات أشبه بالمستحيل (طنجاوي، 2007: 76).

لهذا يعتقد الباحث أن الحضور المادي المتعاصر لطرفي التصرف وما يصاحبه من ظهور علامات سواء بالبهجة أو بالانزعاج على وجههم، يكون لها دوراً في الإقدام على إبرام التصرف من عدمه، وهو نفس الأمر الذي تعرفه غرف المحادثات عبر الشاشات المرئية على شبكة الإنترنت، وفي هذا الصدد تنص الفقرة الأولى من المادة (13) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي على أنه "1–يعد السجل الإلكتروني قد أرسل عندما يدخل منظومة بيانات لا تخضع لسيطرة المنشئ، وتوضح اللائحة المعايير الفنية لمنظومة البيانات، وطريقة تحديد وقت ومكان إرسال السجل الإلكتروني أو تسلمه".

ونستقي من ذلك أنه كل ما يصدره الوكيل الإلكتروني من رسائل تنسب إلى صاحب الجهاز الآلي.

بينما ذهب المنظم السعودي في الفقرة الأولى من المادة (12) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي إلى أنه: "يعد السجل الإلكتروني صادراً من المنشئ إذا أرسله بنفسه، أو أرسله شخص آخر نيابة عنه، أو أرسل بوساطة منظومة آلية برمجها المنشئ لتعمل بشكل تلقائي بالنيابة عنه، ولا يعد الوسيط منشئاً للسجل" (2007).

يتبين من نص الفقرة السابقة أن المنظم السعودي اعتبر أن رسالة البيانات (السجل الإلكتروني) صادرة عن المنشئ إذا أرسلت من منظومة مؤتمتة ومبرمجة للعمل بصورة تلقائية من قبل المنشئ أو بالنيابة عنه.

هنا يبدو أن ما تضمنته الفقرة السابقة من حكم كان منطقياً، حيث أنه من الضروري إسناد رسالة البيانات (السجل الإلكتروني) إلى صاحب الجهاز الآلي، حتى يمكن تحميله المسؤولية عن الاستخدام ولتحقيق الموازنة بين طرفي التعاقد، وتوفير الحماية للشخص الطبيعي المتعامل مع الوكيل الإلكتروني حيث يجد من يرجع عليه لاستيفاء حقه منه.

استناداً لما تقدم يصبح العقد المبرم بين الوكلاء التجاريين أو المبرم بين شخص طبيعي ووكيل الكتروني عقداً صحيحاً من الناحية النظامية، وينسب إلى صاحب الجهاز الآلي بشرط علمه بهذا العقد، والذي يفترض علمه به بمجرد قبوله لبرنامج الوكيل الإلكتروني، وعلى من يدعي خلاف ذلك أن يثبته بكافة وسائل الإثبات، ويعتبر زمان إبرام العقد هو الوقت الذي تصل فيه رسالة البيانات إلى المرسل إليه (المهدي، 2004: 97).

ثانياً: المعاملات المستثناة من نطاق نيابة الوكيل الإلكتروني عن مستخدمه

الأصل أن النيابة أو الوكالة جائزة في جميع المعاملات الإلكترونية، إلا أن بعض التشريعات الوطنية المنظمة للمعاملات الإلكترونية استبعدت بعض المعاملات من نطاق جواز التعامل بها بشكل إلكتروني، من ذلك ما ورد بالمادة (3) من نظام التعاملات الإلكترونية السعودي، والتي تنص على أنه: "يسري هذا النظام على التعاملات والتوقيعات الإلكترونية، ويستثنى من أحكامه ما يلي: 1–التعاملات المتعلقة بالأحوال الشخصية. 2– إصدار الصكوك المتعلقة بالتصرفات الواردة على العقار. وذلك ما لم يصدر من الجهة المسؤولة عن هذه التعاملات ما يسمح بإجرائها إلكترونياً، وفق ضوابط تضعها تلك الجهة بالاتفاق مع الوزارة" (2007). ونستقي من هذا النص أن الوكالة الإلكترونية جائزة في جميع المعاملات الإلكترونية، باستثناء اصدار الصكوك على المعاملات العقارية، نظراً لما يطرأ عليها من تصرفات قانونية كالبيع والشراء ولقيمتها المرتفعة، ولذلك يخضع التصرف في تلك المعاملات إلى إجراءات شكلية محددة تتمثل في التسجيل العيني والذي يتطلب وجود شخص طبيعي تكون مهمته التأكد من صحة البيانات الواردة في طلبات التسجيل، حتى لا يكون قيد العقار أو الحقوق الواردة عليه عرضة للطعن أمام القضاء، كما استثنى النظام معاملات الأحوال الشخصية، نظراً لخطورتها وما يترتب عليها من آثار كالنفقة والميراث، وبناء على ما سبق فإنه لا تجوز النيابة الإلكترونية بالنسبة لهذه المعاملات، إلا في حال صدور

ضوابط من الجهة المسؤولة عن تلك التعاملات ووزارة الاتصالات وتقنية المعلومات تسمح بإجرائها إلكترونياً.

المبحث الرابع:

المسؤولية الناشئة عن استخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية:

العقود المتعلقة بمعاملات التجارة الإلكترونية قد ينجم عن إبرامها أو تنفيذها ضرر نتيجة لأخطاء ارتكبها الوكيل الإلكتروني، وهو الأمر الذي يستدعي التعرف على المسؤول عن أخطاء الوكيل الإلكتروني (المطلب الأول) والوقوف على طبيعة المسؤولية الناتجة عن هذه الأخطاء (المطلب الثاني).

المطلب الأول

المسؤول عن أخطاء الوكيل الإلكتروني:

يلعب العديد من الأشخاص دور في أداء الوكيل الإلكتروني لمهامه أبرزهم المستخدم والمبرمج بالإضافة إلى المتعاقد الآخر مع الوكيل الإلكتروني وكذلك الغير الذي قد يسبب انحرافات أو تغيرات في مهام الوكيل الإلكتروني نتيجة إرسال فيروس أو اختراق مما يدفع الوكيل الإلكتروني إلى إتيان أفعال خاطئة ينجم عنها أضرار سواء للمستخدم أو للمتعاقد الآخر، وهو الأمر الذي يثير إشكالية حول الشخص الذي يتحمل المسؤولية عن أخطاء الوكيل الإلكتروني، وعليه سوف نطرح في هذا السياق ثلاثة فروض، تتمثل في التالي:

الفرض الأول: مسؤولية المستخدم

ذهب اتجاه من الفقه (Dahiyat, 2010: 109–116) إلى تحميل المستخدم المسؤولية عن أخطاء الوكيل الإلكتروني وذلك على أساس أن الوكيل الإلكتروني ينفذ ما يطلبه من المستخدم من مهام، وإذا ما ارتكب الوكيل الإلكتروني أخطاء ألحقت أضرار بأشخاص معينين فإن هذه الأضرار يجب نسبتها للمستخدم لأن الأخطاء تكون ناتجة إما لأن المستخدم لم يقم باستخدام أو تشغيل الوكيل الإلكتروني بطريقة صحيحة وإما لأن المعلومات قد وضعها المستخدم في برنامج الوكيل الإلكتروني بشكل غير سليم، كما أن المستخدم هو من اختار بكامل إرادته استخدام هذا البرنامج لأداء مهام معينة وبالتالي عليه أن يتحمل نتيجة تصرفه.

ويرى الباحث على أنه بالرغم من أن هذا الاتجاه له وجاهته ويمكن تصوره في حالة عدم تمتع الوكيل الإلكتروني بالاستقلالية في أداء مهمته وتنفيذها في إطار ما رسمه له المستخدم من الحدود، إلا أنه يصعب ذلك في الحالات التي تصدر تصرفات الوكيل الإلكتروني بالمخالفة للمعطيات والتوجيهات التي زوده بها المستخدم لقدرة الوكيل الإلكتروني على تغيير ما زود به وإنشاء معطيات جديدة من تلقاء نفسه نتيجة تفاعله مع البيئة الموجود فيها وما بها من ظروف، وبالتالي فإنه من المتوقع أن يرتكب الوكيل الإلكتروني أفعال لم تكن في حسبان المستخدم ولم يكن له إرادة في حدوثها.

ولهذا يرى الباحث أنه يمكن التغلب على ذلك من خلال إنشاء سجل إلكتروني للوكلاء الإلكترونيين على شبكة الإنترنت محدد فيه اسم الوكيل ومستخدمه ونطاق عمله والتصرفات المصرح له القيام بها، ومسؤولية مستخدمه عن تلك التصرفات، كما أن في الوقت ذاته يمكن المتعاقد الآخر مع الوكيل الإلكتروني من التعرف على هذه الحدود ليقرر على ضوئها التعاقد مع الوكيل الإلكتروني من عدمه.

الفرض الثاني: مسؤولية المبرمج

ذهب اتجاه آخر من الفقه (Wobbrock, 1998: 72) إلى أن المبرمج هو الشخص الذي يقوم بتصميم الوكيل الإلكتروني ويحدد خصائصه ويضع رموزه وينظم كيفية أداء مهامه ولهذا فمن الأنسب تحميله المسؤولية عن أخطاء الوكيل الإلكتروني وذلك لأن المبرمج يقع على عاتقه الالتزام باتخاذ كافة الاحتياطات الضرورية أثناء إجراء عملية برمجة وتصميم لبرنامج الوكيل الإلكتروني مع اختبار هذه العملية للتأكد من سلامتها وتنفيذها على الوجه الصحيح، وبالتالي فإنه يمكن إرجاع الأضرار التي ألحقها الوكيل الإلكتروني نتيجة أخطاؤه إلى مبرمجه لكون الأخير أما قد وقع منه خطأ أثناء عملية البرمجة أو لم يختبر البرنامج بشكل تام ليكون جاهز للاستخدام، أو كان هو من منح الاستقلالية في أداء مهامه وإمكانية التعلم واكتساب الخبرة على نحو يمكنه من التصرف بشكل خارج عن التوقع.

ويرى الباحث أنه لا يمكن للمبرمج أن يتوقع كل أفعال الوكيل الإلكتروني المتطور لكونها تتوقف على مدى تأقلمه مع ظروف البيئة التي يعمل فيها ومدى تعلمه واكتسابه للخبرة في تلك الأثناء، وبالتالي ليس بمقدور المبرمج التوقع بكل الظروف التي يقع فيها الوكيل الإلكتروني، كما لا يمكن محاسبة المبرمج على ما يتمتع به الوكيل الإلكتروني من خصائص، وإلا فإنه قد تؤدي محاسبة المبرمج إلى عزوف المبرمجين عن القيام بعملهم أو تطوير البرامج خشية تعرضهم للمسؤولية. ولهذا يمكن انعقاد المسؤولية التقصيرية للمبرمج عندما يقع منه خطأ أثناء قيامه بعملية البرمجة والتصميم على نحو يجعل الوكيل الإلكتروني يعمل بشكل غير ملائم. وهو ما يصبح معه المبرمج مسؤولاً عن الأضرار التي يحدثها الوكيل الإلكتروني للغير على أساس فكرة (حراسة الشيء في تكوينه) وتقوم هذه الفكرة على أنه يعتبر حارساً ليس فقط من يسيطر مادياً على الشيء وإنما كل من يسيطر على تكوين الشيء، وخبير بعناصره وخصائصه، وبما أن المبرمج هو الوحيد القادر على معرفة أسرار الوكيل الإلكتروني وطريقة تصويب أفعاله الخاطئة، فإن ذلك يعد في حد ذاته قرينة على مسؤولية المبرمج.

الفرض الثالث: مسؤولية الوكيل الإلكتروني

ذهب اتجاه آخر من الفقه (Dahiyat, 2010: 110) إلى أنه في ظل تمتع الوكيل الإلكتروني بالقدرة على اتخاذ القرارات على نحو مشابه للشخص الطبيعي نتيجة لذكائه الاصطناعي واستقلاليته عن المستخدم وإمكانية التعلم واكتساب الخبرات والتفاعل مع ظروف التي يعمل فيها بما يمكنه من تعديل أو تغيير تعليمات أو معطيات مستخدمه وإنشاء غيرها، فإنه من باب أولى أن نجعل الوكيل الإلكتروني هو نفسه المسؤول عن الأخطاء الصادرة عنه أثناء تنفيذ مهمته وليس نتيجة تعليمات أو معطيات مستخدمه الأولية.

ويرى الباحث أنه من الصعب وضع الوكيل الإلكتروني في موقف المسؤول عن أخطائه وإلحاقه الأضرار التي قد تنجم تبعاً لإبرام عقد متعلق بمعاملات التجارة الإلكترونية وذلك لافتقاده للشخصية النظامية، وعدم وجود ذمة مالية له يتم من خلالها دفع التعويض عن الأضرار، وكذلك من غير المتصور عقلاً رفع دعوى على برنامج الوكيل الإلكتروني ومثوله أمام القضاء في مركز المدعى عليه وذلك لأن خصائصه لا تجعله قابل للإلزام ومسؤول عن أخطائه، بالإضافة لعدم إمكانية تحديد موطن أو محل إقامة الوكيل الإلكتروني لقدرته على التحرك من موقع إلكتروني لآخر داخل شبكة الإنترنت وبالتالي لا مجال لإقامة الدعوى ضده لكون فكرة الدعوى مرتبطة بموطن أو بمحل إقامة المدعى عليه.

ولذلك يرى الباحث أنه من الأجدى والأنسب تحميل المستخدم المسؤولية عن الأخطاء التي تنشأ عن استخدام الوكيل الإلكتروني للتعاقد في معاملات التجارة الإلكترونية لأن الوكيل الإلكتروني لا يفعل إلا ما يطلبه منه مستخدمه، فمن غير المتصور وجود إرادة حرة صادرة يعبر بها الوكيل الإلكتروني عن توجهه حتى وأن كانت تلك الأفعال قد صدرت نتيجة ما تعلمه أو اكتسبه من خبرة فهذا يعني أنه قام بمهمته وفقا لظروف البيئة التي يعمل فيها، وإن الإرادة الحقيقة المعتبرة هي إرادة مستخدمه ، والأفعال الصادرة الوكيل الإلكتروني تنسب إلى مستخدمه ويسأل عن الضرر الناجم عنها.

ومن جهة أخرى لا يمكن الاستناد على عنصر عدم توقع أخطاء الوكيل الإلكتروني لإعفائه من المسؤولية فحتى لو افترضنا أن المستخدم ليست لديه معرفة بمضمون برمجة برنامج الوكيل الإلكتروني طريقة تصميمه إلا أنه على دراية بخصائصه وطبيعته وما يحتمل وقوعه من أخطار.

وبالإضافة الى ما تقدم فهناك مبرر رئيسي لجعل المستخدم هو المسؤول عن أخطاء الوكيل الإلكتروني وهو أنه بالنظر لكون الوكيل الإلكتروني فاقداً للشخصية النظامية، فإن الأثار التي تنشأ عن العقد تنصرف إلى المستخدم، لأنه يتمتع بالشخصية النظامية والعقد مبرم باسمه ولصالحه، وبالتالي فإنه من المنطقي أن يتحمل المستخدم المسؤولية عن أخطاء الوكيل الإلكتروني (المطالقة، 2006: 72).

المطلب الثاني:

طبيعة المسؤولية الناتجة عن أخطاء الوكيل الإلكتروني:

أن المسؤولية التي تنعقد نتيجة لاستخدام الوكيل الإلكتروني لإبرام عقود متعلقة بمعاملات التجارة الإلكترونية إما أن تكون تقصيرية أو عقدية، وذلك يتوقف على الاعتراف بصحة العقد الذي أبرم من خلاله، وفي هذا الصدد ينبغي أن نميز بين فرضين، الفرض الأول يتعلق بحالة عدم صحة العقد المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني، أما الفرض الثاني، فيتعلق بحالة صحة هذا العقد.

فإذا سلمنا بصحة العقد المبرم كانت المسؤولية عقدية، أما إذا أنكرنا صحة هذا العقد كانت المسؤولية تقصيرية، وهو ما سيتم تناوله على النحو التالي:

الفرض الأول: حالة عدم صحة العقد المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني

إذ افترضنا أن العقد المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني غير صحيح في حالة خروجه عن التعليمات المزود بها من المستخدم كما ذهب رأي من الفقه (Andrade, Novais, Machado, & Neves, 2007: 363) لعدة أسباب ساقها أنصار هذا الرأي يأتي في مقدمتها أن الوكيل الإلكتروني لا يعبر عن إرادة مستخدمه الحقيقية وبالتالي لن يتحقق تطابق الإيجاب مع القبول لأن التعبير الصادر بالإيجاب يختلف عن الذي أراده مستخدم الوكيل الإلكتروني، حيث أن المستخدم ليس لديه علم بالعقد الذي أبرمه الوكيل الإلكتروني نتيجة للمشاركة الإيجابية في إبرام معاملات التجارة الإلكترونية، إذا كانت تصرفاته بناء على البيئة التي يعمل فيها وما اكتسبه من خبرة أثناء عمله. وهو ما ينتفي معه تطابق الإيجاب مع القبول، وهذا يعني انعدام وجود العقد، وبالرغم من أن المستخدم يصبح بذلك غير ملزم بهذا العقد، إلا أنه في ذات الوقت يعتبر مسؤول عن الأضرار اللاحقة بالغير نتيجة الأخطاء التي ارتكبها الوكيل الإلكتروني ويرجع ذلك لكونه المسؤول عن تشغيله، وهو الأمر الذي يرتب المسؤولية التقصيرية على عاتق المستخدم نظراً لعدم وجود العقد.

وعن أساس مسؤولية المستخدم عن أخطاء الوكيل الإلكتروني إذا سلمنا بما ذهب إليه أنصار الرأي السابق من الفقه، فإن الباحث يرى أنه يكون من الأنسب أن تقام على أساس المسؤولية عن حراسة الأشياء غير الحية مثل الآلات الميكانيكية والأشياء التي تتطلب عناية خاصة ويشترط لتحقق هذه المسؤولية أن يتولى شخص حراسة شيء وأن يحدث الضرر بفعل هذا الشيء ويكون حارس الشيء هو المسؤول عن هذا الضرر إذا لم يقم

بواجب العناية (شنب، 2009: 7-8)، وبالنظر لكون الوكيل الإلكتروني برنامج حاسوب فإنه ينطبق عليه صفة شيء ويدخل ضمن الأشياء التي تتطلب عناية خاصة حيث أنه على الرغم من أن الوكيل الإلكتروني لا يشكل خطر بطبيعته فيؤدي ما يطلبه المستخدم من مهام، إلا أنه بفضل ما يتمتع به من خصائص وما يتواجد فيه من ظروف ضمن البيئة التي يعمل بها قد تتسبب المهام المكلف بها أو بالأحرى العقد المبرم بواسطته في حدوث ضرر.

وبما أن حارس الشيء هو صاحب السلطة النظامية على الشيء باستعماله وتوجيهه ورقابته وهو ما ينطبق على المستخدم بما له من صلاحية استخدام الوكيل الإلكتروني في إبرام التعاقدات النظامية المتعلقة بمعاملات التجارة الإلكترونية بالإضافة لما يفرضه من رقابة على الوكيل الإلكتروني أثناء عملية تشغيله وتزويده بالمعلومات بغرض إجراء تصرف محدد، وبالتالي فإنه يسأل عن أي ضرر يحدث نتيجة ممارسته لحق الاستعمال أو الرقابة على الوكيل الإلكتروني والذي يمارس بشكل مستقل عن غيره من الأشخاص، حتى وإن لم يقم بممارسة هذا الحق فعليا ، طالما كان بمقدوره فعل ذلك. ولكنه يبقى مسؤولا عما يحدث من ضرر جراء استعمال الوكيل الإلكتروني، حتى في الحالات التي يتعذر على المستخدم ممارسة عملية الرقابة ويقتصر دوره على تزويد الوكيل الإلكتروني بالتوجيهات عند تشغيله لأداء مهمته، تكون الرقابة متحققة وموجودة.

وعطفاً على ما سبق يكون المستخدم مسؤولاً عن أخطاء الوكيل الإلكتروني الذي يكون تحت سلطته وتلحق أخطائه ضرر بالغير على أساس المسؤولية عن حراسة الأشياء، ولا يمكن للمستخدم دفع هذه المسؤولية إلا بإثبات الحادث المفاجئ أو القوة القاهرة أو خطأ المضرور أو فعل الغير. فحدوث خطأ في عملية البرمجة لبرنامج الوكيل الإلكتروني أو تعرضه لعملية قرصنة أدت إلى تغيير المعطيات أو المعلومات المزود بها أو إصابة جهاز الحاسوب بفيروس أدى لحدوث خلل في عمل برنامج الوكيل الإلكتروني (حجازي، 2003: 130)، وحينها لن يُسأل المستخدم عن أخطاء برنامج الوكيل الإلكتروني نظراً لخروج الأمر عن سيطرته.

الفرض الثاني: حالة صحة العقد المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني

وإذ افترضنا صحة العقد المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني، كما ذهب رأي آخر من الفقه معتبراً في هذا الصدد أن إرادة الوكيل الإلكتروني هي ذاتها الإرادة الصادرة عن مستخدمه ومعبرة عنها، ولولا إرادة الأخير لما برمج الوكيل الإلكتروني على إبرام العقد، وعلى ذلك فإن نية التعاقد لدى المستخدم بمجرد برمجة الوكيل الإلكتروني للقيام بعملية التعبير عن الإيجاب والقبول بحسب الأحوال (الساعدي، 2005: 281)، وبالتالي تتجه إرادة المستخدم إلى ائتمان الوكيل الإلكتروني على القيام بالتصرف الذي وكله به وهو إبرام العقد باسمه، واتخاذ ما يلزم لإبرامه. لذلك يكون المستخدم ملزما بهذا العقد ليس لأنه على علم كافي ببنود أو وافق عليها بالتحديد ولكن لأنه اختار أن يبرم العقد باستخدام وكيله الإلكتروني، ويرى الباحث أن هذا الرأي من الفقه يأتي متسقاً مع موقف المنظم السعودي والذي يبدو جلياً مما جاء بالفقرة الثانية من المادة (5) من نظام التعاملات الإلكترونية والتي تنص على أنه: "لا تفقد المعلومات التي تنتج من التعامل الإلكتروني حجيتها أو قابليتها للتنفيذ، متى كان الاطلاع على تفاصيلها متاحاً ضمن منظومة البيانات الإلكترونية الخاصة بمنشئها، وأشير إلى كيفية الاطلاع عليها" (2007). وما ورد أيضا بالمادة (10) من نفس النظام بنصها على أنه: "1-يجوز التعبير عن الإيجاب والقبول في العقود بوساطة التعامل الإلكتروني، ويعد العقد صحيحاً وقابلاً للتنفيذ متى تم وفقاً لأحكام هذا النظام 2- لا يفقد العقد صحته أو قابليته للتنفيذ لمجرد أنه تم بوساطة سجل إلكتروني واحد أو أكثر" (نظام التعاملات الإلكترونية،2007).

وإذا كان المنظم السعودي لم يذكر الوكيل الإلكتروني بشكل صريح ومباشر إلا أنه قد أشار إليه-كما ذكر من قبل- في المادة (11) من خلال مصطلح "منظومات بيانات إلكترونية" والتي يندرج تحت لوائها الوكيل الإلكتروني لكونه يقوم بعملية نقلها (نظام التعاملات الإلكترونية،2007). وعليه فإنه يتبين مما تقدم أن المنظم السعودي قد اعترف بصحة العقد المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني لأن ما صدر عنه من قبول أو إيجاب يكون من خلال منظومة بيانات، وفي ذات الوقت جعل المستخدم ملزما بهذا العقد ومسؤول عن الضرر الناشئ عن هذا الاستخدام على أساس أن الوكيل الإلكتروني مجرد أداة اتصال فحسب، يتمثل دوره في نقل التعبير عن إرادة مستخدمه الذي يتم أبرم العقد باسمه ولحسابه، ومن البديهي أن كل ما يترتب على هذا العقد من حقوق أو التزامات بما فيها المسؤولية تضاف إلى المستخدم.

وفي هذا الصدد نصت المادة (12) من النظام على أنه: "يعد السجل الإلكتروني صادراً من المنشئ إذا أرسله بنفسه، أو أرسله شخص آخر نيابة عنه، أو أرسل بوساطة منظومة آلية برمجها المنشئ لتعمل بشكل تلقائي بالنيابة عنه، ولا يعد الوسيط منشئاً للسجل. وتحدد اللائحة الإجراءات والأحكام المتعلقة بذلك" (نظام التعاملات الإلكترونية، 2007). ونستقي من نص المادة أن الوكيل الإلكتروني يعد مجرد ناقل لإرادة مستخدمه، وكافة أعماله تنسب لهذا المستخدم وتبعاً لذلك يتحمل الأخير المسؤولية عن الضرر الذي يقع مثلاً عن العقد المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني، ومؤدى ذلك أن مسؤولية المستخدم عن إخلاله بالتزاماته في هذا العقد أو عن الضرر الذي يصيب المتعاقد الأخر تكون مسؤولية عقدية، ولا تتحقق هذه المسؤولية إلا بوجود خطأ

عقدي يتمثل في عدم تنفيذ المستخدم لما نشأ في ذمته من التزامات نتيجة للعقد المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني والذي تنصرف آثاره إلى المستخدم (منصور، 2007: 27) على أساس أن الوكيل الإلكتروني لا يعبر عن إراداته هو بل عن إرادة مستخدمه مما يستدعي قيام المسؤولية العقدية في حق الأخير، كما يجب أن يكون هناك ضرر بجانب الخطأ العقدي أي لابد أن يلحق المتعاقد الآخر مع الوكيل الإلكتروني ضرر حتى يمكن للمضرور مطالبة المستخدم بالتعويض جبراً للضرر. وحتما ينبغي وجود علاقة سببية بين كلا من الخطأ العقدي والضرر اللاحق بالمتعاقد مع الوكيل الإلكتروني، وهذه العلاقة مفترضة بمجرد حدوث الخطأ العقدي والذي على أساسه تنعقد مسؤولية المستخدم في مواجهة المتعاقد الآخر المضرور لأنه ملزم بالعقد المبرم باسمه باستخدام الوكيل الإلكتروني.

الخاتمة:

أما وقد أتينا إلى نهاية هذا البحث، والذي تناولنا من خلاله ماهية الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية، ثم تطرقنا إلى الطبيعة النظامية للوكيل الإلكتروني، وعرجنا إلى استعراض دور الوكيل الإلكتروني في إبرام معاملات التجارة الإلكترونية، ثم اختتمنا البحث بالتصدي للمسؤولية الناشئة عن استخدام الوكيل الإلكتروني في معاملات التجارة الإلكترونية. وعليه فقد تم التوصل إلى عدة نتائج وتوصيات.

أولاً: النتائج

بإيجاز، ترتكز أهم نتائج هذا البحث فيما يلي:

1- الوكيل الإلكتروني عبارة عن برنامج من برامج الحاسوب الآلي، إلا أنه يتميز عنها فيما يتمتع به من استقلالية في العمل وإمكانية اتخاذ القرار بدون علم مستخدمه بإتيان عمل معين أو حتى بتاريخه، نظراً لقدرته على التعلم واكتساب الخبرات على نحو يجعله أكثر تفاعلاً مع الظروف البيئة التي يعمل فيها.

2- رجح المنظم السعودي تكييف الوكيل الإلكتروني على أنه وسيلة اتصال، فلم يمنح الوكيل الإلكتروني شخصية نظامية مستقلة عن مستخدمه بل عد التعبير عن الإرادة الصادر منه بمثابة تعبير عن الإرادة صادر من مستخدمه.

اعترف المنظم السعودي بصحة التعاقد الإلكتروني المبرم باستخدام الوكيل الإلكتروني والذي يندرج ضمن مصلح "منظومة البيانات الإلكترونية" الوارد في نص المادة (11) من نظام التعاملات الإلكترونية (2007).

3- صعوبة وضع الوكيل الإلكتروني في موقف المسؤول عن أخطائه التي قد تنتج تبعاً لإبرامه عقد متعلق بمعاملات التجارة الإلكترونية وذلك لافتقاده للشخصية النظامية، مع تحميل المستخدم المسؤولية النظامية عن هذه الأخطاء، باعتباره الواجهة التي تتلقى كل ما يترتب على العقد الذي أبرمه الوكيل الإلكتروني باسمه ولحسابه، ويسأل عما ينجم عن هذه الأخطاء من ضرر إما على أساس المسؤولية العقدية إذا اعتبر العقد صحيح أو على أساس المسؤولية التقصيرية إذا اعتبر غير صحيح.

ثانياً: التوصيات

بناء على ما تقدم، فإننا نورد التوصيات فيما يلي:

1- تعديل بعض مواد نظام التعاملات الإلكترونية السعودي ولائحته التنفيذية بشكل يتلاءم مع المركز النظامي الذي أعطاه للوكيل الإلكتروني والمتمثل في اعتباره مجرد وسيلة اتصال تفتقد للشخصية النظامية.

2- نهيب بالمنظم السعودي بإفراد مواد خاصة ضمن نظام التعاملات الإلكترونية السعودي تنظم عمل الوكيل الإلكتروني بشكل صريح ومحدد وتضبط معاملات التجارة الإلكترونية التي تتم باستخدامه.

3- نهيب بالمنظم السعودي بأن يقرر المسؤولية عن الأضرار الناشئة عن أخطاء الوكيل الإلكتروني أثناء استخدامه في معاملات التجارة الإلكترونية، على نحو يتحقق به التوازن بين مصلحة كلا من المستخدم والمبرمج لأن أي منهما من المحتمل أن يكون مصدراً للأخطاء التي نجم عنها أضرار.

4- نوصي بإنشاء سجل إلكتروني للوكلاء الإلكترونيين على شبكة الإنترنت محدد فيه اسم الوكيل ومستخدمه ونطاق عمله والتصرفات المصرح له القيام بها، ومسؤولية مستخدمه عن تلك التصرفات، بشكل يسمح للمتعاقد الآخر مع الوكيل الإلكتروني من التعرف على هذه الحدود ليقرر على ضوئها التعاقد مع الوكيل الإلكتروني من عدمه.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، خالد. (2006). إبرام العقد الإلكتروني (دراسة مقارنة). القاهرة. مصر. دار الفكر الجامعي.

حجازي، عبدالفتاح بيومي. (2003). مقدمة في التجارة العربية، الكتاب الأول. شرح قانون المبادلات والتجارة الإلكترونية التونسي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

حوته، عادل أبو هشيمة. (2004). عقود خدمات المعلومات الإلكترونية في القانون الدولي الخاص. القاهرة: دار النهضة العربية.

دليل التشريع لقانون الأونسيترال النموذجي بشأن التجارة الالكترونية الصادر في 1996. (2000). نيويورك: منشورات الأمم المتحدة.

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

الساعدي، غني ريسان. (2005). النظام القانوني للوكيل الإلكتروني. دراسة مقارنة. *مجلة أهل البيت*. العدد (5). 277-290.

شنب، محمد. (2009). المسؤولية عن الأشياء (دراسة مقارنة). (الطبعة الثانية) .الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.

طنجاوي، مراد. (2007). النظام القانوني لعقود التجارة الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الحقوق والعلوم السياسية. جامعة البليدة. العفرون. الجزائر.

غنام، شريف. (2012). دور الوكيل الإلكتروني في التجارة الإلكترونية. دراسة في ضوء اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة باستخدام الخطابات الإلكترونية في العقود الدولية 2005. *مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية*. جامعة الإسكندرية. مصر. العدد (2). 663-767.

قانون اتحادي رقم (1) بشأن المعاملات والتجارة الإلكترونية بالامارات. (2006). استرجعت من https://u.ae/ar-ae/information-and-services/business/ecommerce/law

قانون الخطابات والمعاملات الإلكترونية البحريني رقم (54). (2018). استرجعت من https://www.iga.gov.bh/Media/Pdf-Section/Digital/54-2018.pdf

قانون امارة دبي رقم (2) بشأن المعاملات والتجارة الإلكترونية. (2002). استرجعت من https://www.dc.gov.ae/PublicServices/LegislationDetails.aspx?LawKey=312&SourceType=2&ItemKey=0&CalledFrom=3

الكساسبة، فراس والكردي، نبيله. (2013). الوكيل الذكي من منظور قانوني. *مجلة الشريعة والقانون*. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العين. العدد (55) 1-106.

اللائحة التنفيذية لنظام التعاملات الإلكترونية السعودي. الصادرة بموجب القرار الوزاري رقم (2) وتاريخ 1429/3/10هـ. (2008). استرجعت من https://www.yesser.gov.sa/AR/MechanismsandRegulations/Regulations/Documents/e-Transactions-Bylaw.pdf

المأمون، هشام. (2006). الأحكام الخاصة بالإلكترونيات. الإسكندرية: منشأة المعارف.

المطالقة، محمد. (2006). الوجيز في عقود التجارة الإلكترونية. (الطبعة الأولى). عمان: دار الثقافة للنشر.

مطلق، مراد. (2007). التعاقد عن طريق وسائل الاتصال الإلكتروني (دراسة مقارنة). رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الحقوق. جامعة عين شمس. مصر.

المنزلاوي، صالح. (2008). القانون الواجب التطبيق على عقود التجارة الإلكترونية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

منصور، محمد حسين. (2007). المسؤولية الإلكترونية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

المهدي، أحمد. (2004). الإثبات في التجارة الإلكترونية. القاهرة: دار الكتب القانونية.

نظام التعاملات الإلكترونية. المرسوم الملكي رقم م/18 وتاريخ 1428/3/8هـ. (2007). استرجعت من https://www.yesser.gov.sa/AR/MechanismsandRegulations/Regulations/Documents/eTransactionact.pdf

النعيمي، آلاء يعقوب. (2009). الوكيل الإلكتروني، مفهومة وطبيعته القانونية. المؤتمر العلمي السابع عشر تحت عنوان المعاملات الإلكترونية (التجارة الإلكترونية- الحكومة الإلكترونية). الفترة ما بين 19-20/ 5/ 2009. الكتاب الثاني. جامعة الإمارات العربية المتحدة. الإمارات.

النعيمي، سحر. (2004). الاتجاهات المختلفة في تنظيم الوكالة التجارية. (الطبعة الأولى). عمان: دار الثقافة للنشر.

Arab References:

Al-Maamoun, H. (2006). Provisions for electronics. Alexandria: Knowledge Publications.

Al-Manzlawi, S. (2008). The Applicable Law on E-commerce Contracts. Alexandria: Dar Aljamieh Aljadidah.

Al-Matalqah, M. (2006). Brief on E-commerce contracts. (1st ed.). Amman: Dar Althaqafh for Publishing.

Al-Nuaimi, A. Y. (2009). Electronic agent: Concept and legal nature, The 17th Scientific Conference of Electronic Transactions (E-commerce - E-government). 19-20 / 5 / 2009. The 2nd book. United Arab Emirates University, UAE.

Al-Nuaimi, S. (2004). Different trends in the organization of the commercial agency. (1st ed.). Amman: Dar Althaqafh for Publishing.

Al-Razi, M. (1999). Mukhtar As-Sahah. [Investigator: Yusef Sheikh Muhammad]. (5th ed.). Beirut: Dar Al-Namudhajiah.

Al-Saadi, G. T. (2005). The legal system for the electronic agent, comparative study. Journal of 'Ahl Al-Bayt, (5), 277-290.

Bahraini letters and electronic transactions law No. 54. (2018). Retrieved from https://www.iga.gov.bh/Media/Pdf-Section/Digital/54-2018.pdf

Dubai Law regarding electronic transactions and commerce No. (2). (2002). Retrieved from https://www.dc.gov.ae/PublicServices/LegislationDetails.aspx?LawKey=312&SourceType=2&ItemKey=0&CalledFrom=3

Electronic transaction law. Royal Decree No. M / 18 dated 3/8/1428 HA. (2007). Retrieved from https://www.yesser.gov.sa/AR/MechanismsandRegulations/Regulations/Documents/eTransactionact.pdf

Ghannam, S. (2012). The role of the electronic agent in E-commerce. A study in light of the united nations convention on the use of electronic communications in international contracts, 2005. Journal of Rights for Legal and Economic Research, Alexandria University, Egypt, (2), 663-767.

Hejazy, A. B. (2003). Introduction to arab trade, the 1st book. Explanation of the Tunisian exchanges and electronic commerce law. Alexandria: Dar Al-Fikr Al-Jamiei.

Houta, A. A. (2004). Electronic information services contracts in international private law. Cairo: Dar Alnahdah Alarabia.

Ibrahim, K. (2006). Conclusion of the electronic contract, comparative study. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Jamiei.

Kasasbeh, F., & Kurdi, N. (2013). Intelligent agents: From a legal perspective. Journal of Sharia and Law. United Arab Emirates University, Alain, (55), 1-106.

Legislation Guide to the UNCITRAL Model Law on Electronic Commerce of 1996. (2000). New York: United Nations Publications.

Mahdi, A. (2004). Evidence in E-commerce. Cairo: Dar Alkutub Alqanuniah.

Mansour, M. H. (2007). Electronic liability. Alexandria: Dar Aljamieh Aljadidah.

Mutlaq, M. (2007). Contracting by means of electronic communication, comparative study [Unpublished PhD thesis]. College of Law, Ain-Shams University, Egypt.

Shanab, M. (2009). Responsibility for things, comparative study. (2nd ed.). Alexandria: Al-Wafa Legal Library.

Tangawi, M. (2007). The legal system for electronic commerce contracts [Unpublished Master thesis]. College

of Law and Political Science. Blida University, Algeria.
The executive regulations of the Saudi electronic transactions law. Issued under Ministerial Resolution No. (2) dated 3/10/1429 AH. (2008). Retrieved from https://www.yesser.gov.sa/AR/MechaContracts. (2005). Retrieved from https://uncitral.un.org/en/texts/ecommerce
Wang, Y., Tan, K., & Ren, J. (2005). Towards Autonomous and Automatic Evaluation and Negotiation in Agent-Mediated Internet Marketplaces. Electronic Commerce Research 5, 343–365.
Weitzenboeck, E. (2001). Electronic agents and the formation of contracts. International Journal of Law and Information Technology, 9 (3), 204-234.
nismsandRegulations/Regulations/Documents/e-Transactions-Bylaw.pdf
The United Arab Emirates electronic commerce and transactions law. Federal Law No. (1). (2006). The United Arab Emirates. Retrieved from https://u.ae/en-ae/information-and-services/business/ecommerce/laws
Wobbrock, J. (1998). The law and policy of autonomous software agents.
Wooldridge, M., & Jennings, N. (1995). Intelligent agents: Theory and practice. The Knowledge Engineering Review, 10(2), 115-152.
Wooldridge. M. (2000). Reasoning about rational agents. Cambridge, MA: The MIT Press.
Wright, B. & Winn, J. (2000). Law of electronic commerce. (4th ed.). New York, NY: Aspen Publisher.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Andrade, F., Novais, P., Machado, J., & Neves, J. (2007). Contracting agents: Legal personality and representation. Artificial Intelligence and Law, 15, 357-373.
Baumgarten, J., Epstein, M., Grogan, A., Johnston, R., Wiley, R., & Butler, R. (1997). Business and legal guide to online internet law. Glasser Legal Works.
Bergman, R., Griss, M., & Staelin, C. (2019). A Personal Email Assistant. Retrieved from http;//www.hp1.hp.com/techreports/2019/HPL-2019-pdf.
Chopra, S. & White, L. (2004). Artificial Agents: Personhood in law and philosophy, Proceedings of the 16th European Conference on Artificial Intelligence, Valencia, Spain, August 22-27 2004. Amestrdam, Netherlands: IOS Press.
Coppin, B. (2004). Artificial intelligence illuminated. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
Dahiyat, E. (2010). Intelligent agents and liability: Is it a doctrinal problem or merely a problem of explanation?. Artificial Intelligence and Law, 18, 103-121.
Desharnais, P. (2000) Agent assisted price negotiation for electronic commerce. (Accession No. 0612543307) [Master thesis, Concordia University, Canada.] ProQuest Information and Learning.
Gonzalo, S. (2001). A business outlook regarding electronic agent. International Journal of Law and Information, 9(3),189–203.
https://uncitral.un.org/en/texts/ecommerce
Huang, S. & Lin, R. (2006). The design and evaluation of intelligent sales-agent for online persuasion and negotiation. Electronic Commerce Research and Applications, 6 (3), 285-296.
Imparato, N. (2000) Public policy and the internet: Privacy, taxes, and contract (1st ed.). Stanford, CA: Hoover Institution Press Publication.
Jurewicz, A. (2005). Contracts concluded by electronic agents - comparative analysis of American and Polish legal systems. bepress Legal Series. Retrieved from https://law.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=3598&context=expresso
Krupanski, J (2005). What is a Software agent?. Retrieved from http:/www.agtivity.com/agdef.pdf.
Lau, R. (2007). Towards a web services and intelligent agents-based negotiation system for B2B eCommerce. Electronic Commerce Research and Applications, 6(3), 260-273.
Magedanz, T., Rothermel K., & Krause S. (1996). Intelligent Agents: An Emerging Technology for Next-Generation Telecommunications? San Francisco, CA.

Ooi, V. (2019). Contracts formed by software: An approach from the law of mistake. SMU Centre for AI & Data Governance Research, 1-19.

Rudowsky, I. (2004). Intelligent agents. Communications of the Association for Information Systems, 14 (14), 275-290. Retrieved from https://aisel.aisnet.org/cais/vol14/iss1/14

Russell, J. & Norvig P. (1995). Artificial intelligence: A modern approach. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Russell, J. & Norvig P. (2009). Artificial intelligence: A modern approach (3rd ed.). New York, NY: Pearson Education.

Sathi, P. (2001). Experienced agents with attitude in a virtual marketplace, (Accession No. 0612622800) [Master thesis, University of Windsor, Canada.] ProQuest Information and Learning.

UNCITRAL Model Law on Electronic Commerce. (1996). Retrieved from

United Nations Convention on the Use of Electronic Communications in International Contracts. (2005). Retrieved from https://uncitral.un.org/en/texts/ecommerce

Wang, Y., Tan, K., & Ren, J. (2005). Towards Autonomous and Automatic Evaluation and Negotiation in Agent-Mediated Internet Marketplaces. Electronic Commerce Research 5, 343–365.

Weitzenboeck, E. (2001). Electronic agents and the formation of contracts. International Journal of Law and Information Technology, 9 (3), 204-234.

Wobbrock, J. (1998). The law and policy of autonomous software agents.

Wooldridge, M., & Jennings, N. (1995). Intelligent agents: Theory and practice. The Knowledge Engineering Review, 10(2), 115-152.

Wooldridge. M. (2000). Reasoning about rational agents. Cambridge, MA: The MIT Press.

Wright, B. & Winn, J. (2000). Law of electronic commerce. (4th ed.). New York, NY: Aspen Publisher

.

واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية

(قُدم للنشر في 2020/9/4، وقُبل للنشر في 2020/9/27)

أمجاد سهيل صالح القثامي
باحثة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة جدة
Amjad Sohail Al-Gethami
Researcher in the Department of Special, Education,
University of Jeddah

د. مؤيد عبد الهادي حميدي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية – جامعة جدة
Dr. Moayyad Abdelhadi. Homidi
Associate Professor of Special Education,
University of Jeddah

المخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية. اتبع الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، واشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع العاملين من الكادر الإداري والفني والتعليمي من الذكور والإناث في المؤسسات الحكومية والأهلية –برامج الدمج، والمراكز الحكومية، والمراكز الأهلية– التي تعنى بتقديم الخدمات التربوية لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف والبالغ عددهم (317)، كما تكونت أداة الدراسة من الاستبانة، وتم الحصول على (185) استبانة تكونت من (10) من الكادر الإداري، و(156) معلماً ومعلمة، و(19) أخصائياً وأخصائية، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج كالتالي: أن درجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية تحققت بدرجة مرتفعة، كما أن درجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية تحققت بدرجة مرتفعة أيضاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية والأهلية تعزى لمتغيرات نوع المؤسسة، والنوع الاجتماعي، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة، على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

الكلمات المفتاحية : الخدمات، اضطرابات التواصل، المعايير العالمية.

Abstract :

The current study aimed to assess the reality of services provided to individuals with communication disorders in Taif city in terms of some global standards. The researchers followed the descriptive analytical approach, and its population included a sample of male and female administrative, technical and educational staff in governmental and private institutions - programs of Inclusion, governmental centers, and Civil centers - that provide special educational services to individuals with communication disorders in Taif city (317) individuals. A number of (185) questionnaires were gained consisted of (10) administrative staff, (156) teachers, and (19) male and female specialist, The study achieved a number of results as follows: The degree of services level provided to individuals with communication disorders in governmental special education institutions and centers in Taif city, in terms of some global standards, ranged between high and very high levels, and their averages ranged between (3.44) to (4.24). In addition, the degree of services level provided to individuals with communication disorders in private education institutions and centers in Taif city in terms of some global standards ranged between medium and high levels, and their averages ranged between (2.83) to (4.06), The results also showed that there are statistically significant differences significance in service level provided in governmental and private special education institutions and centers due to some variables: institution type, social gender, job, academic qualification, and experience, on the study sample responses on the study tool.

Key words: Services, Communication Disorders, Global Standards.

المقدمة:

تعتبر عملية التواصل عملية مهمة وأساسية في حياة جميع أفراد المجتمع، فمن خلالها يتم تبادل الأفكار والمعلومات والمشاعر وتبادل الثقافات، وتعتمد عملية التواصل على وجود اللغة وسلامة النطق؛ ليتمكن الفرد من إيصال ما يدور في داخله من أفكار ومشاعر ومعلومات للآخرين، ولا تعتبر عملية التواصل عملية مسلَّماً بها دائماً، حيث يواجه بعض الأفراد مشكلات في التواصل مع الآخرين، فالبعض لا تنمو لديهم مهارات التواصل بشكل سليم، بل يعانون من بعض الاضطرابات في عملية التواصل (السميري والحربي، 2013؛ عبد المجيد، 2007).

إن مفهوم اضطرابات التواصل يتضمن إعاقة اللغة والكلام، وهي بذلك تؤثر على النمو العقلي، والانفعالي، والاجتماعي، والنمو التربوي، وذلك بحسب مدى وشدة الاضطراب، كما تتعدد أسبابها فقد تكون ولادية خلقية أو مكتسبة، وتشمل اضطرابات التواصل (النطق، الطلاقة، الصوت، اللغة) (سالم، 2014). كما ترتبط بعض اضطرابات التواصل بالإعاقات الأخرى مثل الإعاقة السمعية، والإعاقة العقلية، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والشلل الدماغي، والتوحد، وصعوبات التعلم (السميري وعبد المنعم، 2020)، وتُؤثِّر هذه الإعاقات على النمو اللغوي، والنمو العقلي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، والتربوي، ما أدى ذلك إلى وضع خدمات وبرامج لتنمية التواصل لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية والعالم العربي (الدوخي والصقر، 2004).

وعلى الرغم من وجود هذه البرامج والخدمات إلا أنه يوجد ضعف في بعض المخرجات والنتائج من الناحية التربوية قد يعزى إلى عدم توافر خدمات عالية المستوى شاملة ومتكاملة مساندة للأخصائيين والمعلمين المختصين ولأسر ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم خدمات التأهيل والتقييم من بعض الأشخاص غير المتخصصين في المجال (سالم، 2014). ولقد اهتمت الدول بالأفراد ذوي الإعاقة ومنهم الأفراد ذوي اضطرابات التواصل وذلك إيماناً بضرورة مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، والذي بدوره أدى إلى ظهور عناية وتقدير الدول لكل مجهود يُبْذَل في سبيل تقديم الرعاية والتأهيل لذوي الإعاقة بما يلبي احتياجاتهم باعتبارهم طاقة بشرية منتجة وإيجابية وفعالة قادرة على المشاركة والإنتاج —ولو بقدر بسيط— في بناء المجتمع (خالد، 2000).

وبذلك جاءت المادة الثانية في نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية لتنص على أن "تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل في المجالات التعليمية والتربوية وتشمل الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل بما يتناسب مع قدرات المعوقين واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال" (مركز الملك سلمان للأبحاث والإعاقة، 2000).

وبناءً على ما نصته المادة الثانية في نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية وانطلاقاً من مبدأ تحقيق الجودة في الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل كان لا بد من الرجوع للمعايير العالمية التي تقدمها بعض المؤسسات بالدول المتقدمة في الحكم على فاعلية وجودة هذه الخدمات، ومن هذه الدول الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة حيث توجد العديد من الجمعيات المتخصصة بمنح الاعتماد للمؤسسات والمراكز التي تُعْنَى بالأطفال ذوي الإعاقة ومنها المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Council of Exceptional Children) المعروف بالرمز (CEC) وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، والمجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تدريب المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education) المعروف بالرمز (NCATE)، والجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع (American Speech-Language-Hearing Association) والمعروفة اختصارا بـ (ASHA).

مشكلة الدراسة:

بالرغم من اهتمام المملكة العربية السعودية الواضح والملموس بفئة ذوي اضطرابات التواصل، فقد لاحظ الباحثان أثناء التطبيق الميداني —في مرحلتي البكالوريوس والماجستير— قلة الخدمات والبرامج المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف بالإضافة إلى القصور الواضح أثناء تقديم الخدمات والتي تفتقد إلى الممارسات المهنية والمؤشرات والمعايير ذات الجودة العالمية، ويؤكد السميري وعبد المنعم (2020) إلى النقص الواضح في الدراسات العربية التي تناولت الخدمات والبرامج المقدمة لذوي اضطرابات التواصل وما يترتب على هذه المشكلة من آثارٍ سلبيةٍ على هذه الفئة وعدم وجود خدمات تساهم في تلبية احتياجاتهم. وبذلك يسعى الباحثان إلى تقييم واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية. لذا، ركَّز الباحثان في هذه الدراسة على تطبيق المعايير والمؤشرات التي نصتها الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع (ASHA) والتي أعدت دليلاً يشمل مؤشرات الجودة لبرامج الخدمة الاحترافية في علم السمع وأمراض النطق واللغة، وتغطي مؤشرات الجودة خمس مجالات، كل منها ينطبق على برامج الخدمات المهنية في علم أمراض لغة الكلام والسمع في أي إعداد (مثل المدرسة، والرعاية الصحية، والممارسة الخاصة)، على أمل أن يليها مجموعة أخرى من الدراسات مستقبلًا.

وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها للإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية؟

وينفرع من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية:

1- ما مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية؟
2- ما مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة تعزى لنوع المؤسسة (حكومية \ أهلية) على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية والأهلية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

1- تحديد مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية والأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية.
2- توضيح الفروق بين نوع المؤسسة والنوع الاجتماعي والخبرة والوظيفة والمؤهل العلمي على مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية.

أهمية الدراسة:

1- تعد هذه الدراسة إضافة بحثية في ظل عدم وجود دراسات عربية – في حدود علم الباحثان – تناولت واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية.
2- تزويد الباحثين والمهتمين بإطار نظري حول اضطرابات التواصل والخدمات المقدمة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل والجودة في المؤسسات التعليمية.
3- تقدم هذه الدراسة تقييماً لواقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل بشكل كامل ومتكامل ومعرفة مدى ملاءمتها وتطابقها لبعض المعايير العالمية.
4- تقدم هذه الدراسة نتائج تفيد الأخصائيين والمعلمين والباحثين والقائمين على تطوير الخدمات التربوية وفق بعض المعايير العالمية

مصطلحات الدراسة النظرية وتعريفاتها الإجرائية:

1- اضطرابات التواصل: (Communication Disorders).

الاضطرابات التي تلفت نظر المستمع والمتكلم إليه، وتعيق فهم المستمع للرسالة الموجهة إليه أو تحرم المتكلم من التعبير عن مشاعره أو "نقل أفكاره بشكل طبيعي" (عمايرة والناطور، 2014: 23).

ويُعَرَّف الأفراد ذوي اضطرابات التواصل إجرائياً: بأنهم جميع الأشخاص الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من أحد اضطرابات التواصل –كاضطرابات الكلام، واللغة– ممن يلتحقون بالمؤسسات التي تقدم الخدمات لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف.

2- الخدمات:

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الأنشطة والخطوات المنظمة والتي تم التخطيط لها، وتهدف المراكز والمؤسسات المعنية بذوي اضطرابات التواصل إلى تطبيقها؛ لضمان تحقيق حاجات الفئة.

3- المعايير العالمية:

هي بيان المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشوداً من الجودة (Quality) أو التميز (National Quality Assurance and Accreditation, 2004). وتُعَرَّف إجرائياً بأنها: مجموعة الشروط والخصائص المتفق عليها من قبل المنظمات المعتمدة عالمياً ومنها المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Council of Exceptional Children) المعروف بالرمز (CEC) وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، والمجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تدريب المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education) المعروف بالرمز (NCATE)، والجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع (American Speech-Language-Hearing Association) والمعروفة اختصاراً بـ (ASHA)، والتي يجب توافرها في الخدمات التربوية المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في المؤسسات التي تقدم هذه الخدمات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الخدمات المقدمة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل.

الحدود البشـــرية: الكادر الإداري والفني والتعليمي من الذكور والإناث في المؤســـســـات الحكومية والأهلية التي تُعْنَى بتقديم الخدمات للأفراد ذوي اضطرابات التواصل.

الحدود المكانية: المؤسسات الحكومية والأهلية التي تُعنى بتقديم الخدمات للأفراد ذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441-1442-).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: اضطرابات التواصل: التعريف والتصنيف

تشمل اضطرابات التواصل مجموعة واسعة من الظروف التي تواجه في جوهرها تحديات بالتواصل الفعال، وكما يوحي المصطلح، فإنها تشمل اضطرابات النطق التي تشير إلى الضعف في صياغة أصوات الكلام، والطلاقة، والصوت، فضلاً عن الاضطرابات اللغوية التي تشير إلى ضعف في استخدام النظام المنطوق (أو المكتوب) وقد تنطوي على شكل اللغة (القواعد النحوية وعلم الصوتيات)، ومحتوى اللغة (دلالات)، ووظيفة اللغة (براغماتية) (de Boer, 2017).

ويرى محمد (2011) أنه يمكن تلخيص اضطرابات التواصل التي يتعرض لها مختلف الأفراد في أربعة أنواع من الاضطرابات، وهي اضطراب النطق، واضطراب الصوت، واضطراب الطلاقة الكلامية، واضطراب اللغة، ويندرج تحت كل نوع من هذه الأنواع السابقة عدة أنماط من الاضطرابات. ويتم توضيح كل نوع من الأنواع السابقة كالآتي:

اضطرابات النطق: Articulation Disorders

هي عدم القدرة على إنتاج أصوات الكلام أثناء عملية التواصل مع الآخرين وبشكل لا يتناسب وعمر الفرد الزمني، أي الخلل في إصدار وإخراج أصوات الحروف وبصورة شاذة وغير عادية؛ مما يجعل من الصعب وصول المعلومات المنطوقة للآخرين (المزروعي، 2018).

وتشمل اضطرابات النطق مجموعة واسعة من تحريف أنماط الكلام، ويمكن وصفها في أربعة أنواع وهي: الحذف (Omission)، الإبدال (Substitution)، التشويه (Distortion)، الإضافة (Addition) (Bowen, 2014).

اضطرابات الصوت: Voice Disorders

عندما تختلف نوعية أو مرونة أو شدة وعلو الصوت عن المستوى الطبيعي والمألوف وبشكل لا يتناسب وعمر الفرد الزمني وجنسه وثقافته، هنا يحدث ما يسمى باضطراب الصوت (Voice Disorder) (الزريقات، 2005).

اضطراب الطلاقة: Fluency Disorder

هو انقطاع غير عادي في تدفق الكلام، والأفراد الذين يعانون من اضطرابات الطلاقة لديهم إيقاع ومعدل وعدد غير عادي من تكرار الصوت والمقطع، وغالبًا ما يصاحب اضطراباتهم في الطلاقة توتر مفرط، وقد يجاهدون بشكل واضح لإنتاج الكلمات التي يريدون قولها (Gillam & 2019 ,Marquardt).

اضطرابات اللغة: Language Disorder

هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التطورية أو الاضطرابات المكتسبة أو التأخير والتي تتصف بالعجز وعدم النضج في استخدام اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة لأغراض الفهم أو إنتاج اللغة والتي قد تتضمن الشكل أو المحتوى أو سياق اللغة، وقد يستمر اضطراب اللغة على مدار عمر الفرد، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يختلف الاضطراب في الأعراض، والمظاهر، والآثار، والشدة مع مرور الوقت (Owens, 2013).

ثانياً: الخدمات المقدمة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل

ينبغي أن تتاح لجميع الأفراد ذوي الإعاقة فرصاً متكافئة للتعلم، وفرصاً للإنجاز، والسعي لتحقيق التميز في جميع الجوانب التعليمية، وذلك من خلال برامج وخدمات التعليم الخاص التي تمكن الطلاب ذوي الإعاقة من الحصول على المساواة في التعليم وزيادة فرص السعي لتحقيق أهداف برامجهم التعليمية (British Columbia Ministry of Education, 2006).

وتتضمن احتياجات الأفراد ذوي اضطرابات التواصل توفير خدمات شاملة في المدارس والعيادات الخاصة والعامة والمستشفيات، وتأخذ هذه الخدمات أشكالاً مختلفة كالتالي:

غرفة المصادر: Resource room

يعمل أخصائي الكلام واللغة بشكل فردي وجماعي وذلك بهدف مساعدة الطالب في الصف العادي، بحيث يتلقى الطفل الخدمات الخاصة بالنطق واللغة خلال مدة زمنية محددة في هذه الغرفة (Blosser, 2018).

الأخصائي المتنقل: Specialist

ينتقل أخصائي الكلام واللغة من مدرسة إلى أخرى؛ لتقديم الخدمات بشكل مباشر للأطفال الملتحقين بالصفوف العادية (Antia, 2016).

- **الخدمات الاستشارية:** يشرف أخصائي الكلام واللغة على برامج تدريب المعلمين أثناء تقديم الخدمة ويُعلِّم المدرسين الأساليب التربوية المناسبة لتعليم الأفراد ذوي اضطرابات التواصل، بالإضافة إلى تقديم التوجيه والاستشارات لمعلمي

الصفوف العادية في المدارس الخاصة لرفع كفاءتهم المهنية في تقديم الخدمات الخاصة بذوي اضطرابات التواصل.

الأوضاع التعليمية الخاصة: تقدم هذه الخدمة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات متوسطة إلى شديدة وتلك المصحوبة بإعاقات أخرى، وتقدم لهم خدمات النطق واللغة في غرفة خاصة بالمدرسة الخاصة والعادية أو في مراكز الإقامة الدائمة (القمش والمعايطة، 2014).

البيت أو المستشفى: تقدم الخدمات العلاجية في البيت أو المستشفى في حالة عدم توافر الخدمات في المؤسسة التعليمية وذلك للأفراد الذين يعانون من إعاقات شديدة، ويتم تبادل خطة تقديم هذه الخدمة مع المعلمين أو الأخصائيين لدعمهم وتحقيق احتياجاتهم (Prelock & Hutchins, 2018).

ثالثاً: جودة الخدمات في التربية الخاصة

في ظل التغيرات العالمية وحركة العولمة والنشاط الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والبيئي والتكنولوجي، كان لزاماً على الأنظمة التربوية في العالم أن تسارع بتغيير أسلوب وطريقة التعليم الحالي، وضبط جودة برامجه وخدماته، وتحديث البرامج التعليمية؛ لتكون قادرة على مواجهة التأثيرات السلبية لتيارات التغيير العالمية، وبذلك ظهرت أنظمة الجودة العالمية؛ لتثبت فاعليتها في تحسين وتطوير المؤسسات التعليمية ومنها المؤسسات التعليمية –التي تُعنَى بتقديم خدمات التربية الخاصة لذوي الإعاقة– التي طبقتها داخل البلدان التي نشأت فيها والدول التي قامت بتطبيقها (الخطيب والزعبي وبني عبد الرحمن، 2012؛ أبو درويش، 2017).

وفي هذا الجزء يعرض الباحثان بإيجاز المؤشرات والمعايير العالمية الخاصة بكيانات المؤسسات التعليمية والخدمات التربوية التي تُقدَّم للأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطرابات التواصل بشكل خاص، وتضم هذه المعايير الخصائص والمواصفات التي أعدتها واستخدمتها الهيئات والمؤسسات والمجالس والجمعيات التي تُعنَى بالأفراد ذوي الإعاقة، ومنها ما أعده مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة Council of Exceptional Children عام (2008) من معايير خاصة لتقديم الخدمات المختلفة لذوي الإعاقة، والمتعلقة بالتعليم والتشخيص والكوادر العاملة وغير ذلك.

إذ صدر دليل من المجلس بنسخته السادسة بعنوان: ماذا يجب أن يعرف كل معلم تربية خاصة: الأخلاقيات والمعايير والدليل لمعلمي التربية الخاصة (What Every Special Educator Must Know: Ethics، Standards and Guidelines for Special Educators) تضمن الدليل ستة أقسام شملت الآتي:

ميثاق وأخلاقيات ومعايير CEC المهنية لممارسة معلمي التربية الخاصة.

1- ضمان إعداد أخصائي التعليم الخاص إعداداً جيداً.
2- استعداد معلم التربية الخاصة ليصبح مهنياً.
3- الأدوات والاستراتيجيات لاستخدام المعايير.
4- مجموعة المعايير والمعارف والمهارات الخاصة بالمحتوى المهني الأولي والمتقدم.

مساعدي المعلمين القائمين بخدمة الأشخاص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Council of Exceptional Children [CEC], 2008).

وقد صادق المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين National council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) على المعايير التي وضعها مجلس الأطفال غير العاديين Council of Exceptional Children (CEC) الخاصة بالأداء بالنسبة للإعداد والترخيص لمعلمي التربية الخاصة، والتي تكونت من عشرة معايير، وهي موازية لتلك الخاصة بمعايير المجلس القومي لتعليم المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، وأيضاً تلك الخاصة بالمجلس الوطني للمعايير النموذجية (INTASC) (يونس، 2009).

الدراسات السابقة:

أعد يعقوب (2008) دراسة هدفت إلى تقييم برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (125) معلماً ومعلمةً، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج صعوبات التعلم المطبقة في المملكة العربية السعودية تتطابق بدرجة مرتفعة مع المعايير العالمية الخاصة بها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس وتبعاً لمتغير التخصص.

بالإضافة إلى ذلك دراسة كوشينق (Cushing, 2009) التي هدفت إلى تقييم البرامج التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في ضوء مؤشرات أفضل الممارسات وتحديد نقاط القوة والاحتياجات الخاصة بكل برنامج، واستخدم الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (22) مدرسة ابتدائية و(11) مدرسة متوسطة و(11) مدرسة ثانوية، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى مستويات مقبولة من الاتفاق بين الفاحصين، وموثوقية اختبار إعادة الاختبار، والاتساق الداخلي، والصلاحية المتطابقة، والصلاحية التمييزية لمقياس جودة البرامج.

وهدفت دراسة سيقل وآخرين (Siegel et al, 2010) إلى دراسة آراء وممارسات الاختصاصيين في علم النطق واللغة فيما يتعلق بمؤشرات الجودة للخدمات القائمة على التواصل للطلبة ذوي الإعاقات الشديدة في المدارس، واعتمد الباحثان في الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (1000) أخصائي تخاطب، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مؤشرات الجودة لا تُنَفَّذ من قبل الأخصائيين في ممارستهم أثناء تقديم الخدمات وذلك في جميع مؤشرات الجودة في الدراسة وهي: (التقييم، تحديد الأهداف، تنفيذ البرامج).

كما أعد بني ملحم (2010) دراسة هدفت إلى تحديد مؤشرات الجودة في تقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية، وتقييم درجة اتساق الخدمات التربوية الخاصة والداعمة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المملكة الأردنية الهاشمية مع مؤشرات الجودة التي تم تطويرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (260) معلماً ومعلمةً، واعتمد الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأقل من بكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة 20 سنة فأكثر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

وبالمقابل هدفت دراسة الخطيب وآخرين (2012) إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية، حيث استخدم الباحثون في الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وعددها (100) مركز ومؤسسة، واستخدم الباحثون الاستبانة كأداة للدارسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك بعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو بُعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت على مستوى فاعلية متوسط وهي: "البيئة التعليمية" و"التقييم" و"الإدارة والعاملين"، أما بقية الأبعاد كانت على مستوى متدنٍ وهي: " الرؤية والرسالة" و"مشاركة الأسرة" و"الدمج والخدمات الانتقالية" و"التقييم الذاتي"

وأجرى الصمادي والمكانين (2016) دراسة هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (30) برنامجاً للتربية الخاصة في الطفولة المبكرة، واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في أبعاد المؤشرات النوعية العالمية تعزى لمتغيرات نوع البرنامج وسنة تأسيسه وفئة الإعاقة المستفيدة.

كما أعد المغاربة (2016) دراسة هدفت إلى تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير العالمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (104) من العاملين في البرامج مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأردن، واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الأبعاد على الأداة جاءت بدرجة متوسطة باستثناء بُعد "الأدوات والأجهزة التكنولوجية المساعدة" جاء بدرجة مرتفعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع المؤسسة وذلك لصالح المؤسسات الحكومية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية وضع المؤشرات النوعية وتطبيقها في تقديم الخدمات لذوي الإعاقة بشكل عام ولذوي اضطرابات التواصل بشكل خاص، كما تشير إلى ضرورة تكثيف الخدمات والبرامج العلاجية والتعليمية والتدريبية والتي تساهم في تحسين مستوى التواصل لدى فئة اضطرابات التواصل، ومما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تقدم مجموعة من المؤشرات النوعية الخاصة بالخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل، وبناءَ وتطويرَ أداة تقيس واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل قائمة على المؤشرات النوعية العالمية الخاصة بهذه الفئة وتطبيقها في المؤسسات (الحكومية، والأهلية) في مدينة الطائف.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة

اتبع الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لتقييم واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية، حيث يعتمد هذا المنهج على وصف الظاهرة وتحليلها كما هي عليه في الواقع والتعبير عنها كماً وكيفاً.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته

اشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع العاملين من الكادر الإداري والفني والتعليمي من الذكور والإناث في المؤسسات الحكومية والأهلية –برامج الدمج، والمراكز الحكومية، والمراكز الأهلية– التي تُعنى بتقديم الخدمات التربوية لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف والبالغ عددهم (317) وذلك حسب إحصائيات وزارة التعليم للعام 1438، ومن خلال تواصل الباحثان مع المؤسسات الأهلية؛ وذلك لتعذر الحصول

على إحصائية حديثة، وقد تم توزيع الاستبانات على عينة الدراسة، حيث تم الحصول على (185) استبانة تكونت من (10) من الكادر الإداري، و (156) معلماً ومعلمةً، و (19) أخصائياً وأخصائيةً.

ثالثاً: أداة الدراسة

تم جمع البيانات عن واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف من خلال إعداد أداة لتقييم واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل، حيث تم بناؤها وتطويرها وتطبيقها من قبل الباحثان استناداً إلى الأدب التربوي المتصل بالموضوع، وترجمة بعض المعايير العالمية، وتحديد الأبعاد الخاصة بالأداة في ضوء الهدف الرئيس الذي وُضِعت من أجله وبحسب أسئلة الدراسة، وتمت صياغة المؤشرات الخاصة بكل بُعد من خلال الرجوع للمعايير العالمية التالية:

معايير الممارسة المهنية التي وضعها المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Council for Exceptional (Children) وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، والذي يعتبر من أكبر المنظمات المهنية المتخصصة التي تُعنى بتطوير الخدمات التربوية لذوي الإعاقة والموهوبين.

المعايير التي وضعها المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تدريب المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education).

المعايير التي وضعتها الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع (American Speech-Language-Hearing Association) والتي أعدت دليلاً يشمل مؤشرات الجودة لبرامج الخدمة الاحترافية في علم السمع وأمراض النطق واللغة، وتغطي مؤشرات الجودة (5) مجالات كالآتي: الغرض من الخدمات ونطاقها، وتقديم الخدمات، وعمليات البرنامج، وتقييم البرنامج وتحسين الأداء، والأخلاق.

وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (6) أبعاد أساسية، و(61) مؤشراً رئيسياً، واشتمل البعد الأول وهو بعد الرؤية والأهداف والرسالة من (10) مؤشرات رئيسية، وأيضاً تكون البعد الثاني وهو بعد الكادر الإداري والفني من (10) مؤشرات رئيسية، وتكون البعد الثالث وهو بعد الخدمات والبرامج من (18) مؤشراً رئيسياً، كما تكون البعد الرابع وهو بعد البيئة التعليمية والمرافق العامة من (9) مؤشرات رئيسية، وأيضا البعد الخامس وهو بعد التقييم والتشخيص تكون من (9) مؤشرات رئيسية، بالإضافة إلى البعد السادس وهو بعد التقييم الذاتي والذي تكون من (5) مؤشرات رئيسية.

وللتحقق من صدق مقياس واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية، فقد تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين لقياس الصدق الظاهري للأداة، وذلك للحكم على مدى صحة الصياغة اللغوية، ومناسبة كل فقرة للبُعد الذي تنتمي إليه. وبنائها اللغوي، وتقديم أي تعديلات أو اقتراحات مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية، وبناءً على تعديلات المحكمين تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (7) من أصل (8) من المحكمين بنسبة اتفاق (90%)، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (61) فقرة موزعة على ستة أبعاد. وقد صيغت فقرات الأداة على شكل عبارات، يتم الإجابة عليها من خلال اختيار أحد الخيارات التالية: (موافق، موافق بشدة، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد تم إعطاء هذه الخيارات أرقاماً بالترتيب كالآتي: (1، 2، 3، 4، 5)، ليأخذ الخيار الأول وهو (موافق) الرقم (1)، ويأخذ الخيار الأخير وهو (غير موافق بشدة) الرقم (5)، وبالتالي يتم الحكم على مستوى الخدمات وفق المتوسطات الحسابية الآتية:

- (1 –أقل من 1.8) قليل جداً.
- (1.8 –أقل من 2.6) قليل.
- (2.6 –أقل من 3.4) متوسط.
- (3.4 –أقل من 4.2) مرتفع.
- (4.2 -5) مرتفع جداً.

وللتحقق من ثبات مقياس واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية استخدم الباحثان معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددها (30)، والجدول رقم (1) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

الجدول رقم (1) معاملات ثبات أداة الدراسة

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1	10	0,626
2	10	0,728
3	18	0,569
4	9	0,772
5	9	0,851
6	5	0,848
الأداة ككل	61	0,905

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية، كما هو موضح في الجدول التالي:

يتضح من الجدول أن معامل الثبات لأبعاد المقياس مرتفع حيث بلغ (0,905) لإجمالي فقرات المقياس، وتراوحت قيم الثبات لأبعاد المقياس ما بين (0,569 و 0,851)، أي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه ونشره على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ودرجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية (ن= 108)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تتبنى المؤسسة رؤية وهدف ورسالة خاصة بالخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل.	4,06	0,86	10	مرتفعةً
2	تعمم المؤسسة السياسات والإجراءات على الموظفين لتحقيق الخدمة لذوي اضطرابات التواصل.	3,84	0,80	37	مرتفعةً
3	تحدد المؤسسة بالتعاون مع الهيئة الإدارية والفنية والتعليمية الأهداف العامة لتحقيق رسالتها.	3,91	0,88	28	مرتفعةً
4	تضع المؤسسة خطة تنفيذية لتحقيق الأهداف الموضوعة.	3,94	0,93	25	مرتفعةً
5	تعكس رؤية ورسالة المؤسسة وجهات نظر ذات بعد انساني وحقوقي/قانوني تشريعي.	3,87	0,94	34	مرتفعةً
6	تحكم رؤية ورسالة المؤسسة اختيار الخدمات المقدمة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	4,03	0,80	12	مرتفعةً
7	تعمل المؤسسة على مراجعة رؤيتها وأهدافها ورسالتها بصورة دورية بالتعاون مع المديريات وأعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية وأولياء الأمور.	3,87	1,05	33	مرتفعةً
8	تلتزم المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات المسؤولة ذات العلاقة.	3,88	1,06	31	مرتفعةً
9	لدى المؤسسة خطة تشغيلية ومهام فريق العمل.	3,69	1,17	48	مرتفعةً
10	تضمن المؤسسة السرية التامة بمعلومات الأفراد ذوي اضطرابات التواصل الملتحقين بالمؤسسة.	3,58	1,04	53	مرتفعةً
	مجموع البُعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	3,87	0,95		مرتفعةً
11	يشرف على المؤسسة إدارة متخصصة ولديها خبرة في مجال اضطرابات التواصل.	3,52	1,26	58	مرتفعةً
12	يشرف على الكادر التعليمي مشرف فني متخصص في مجال اضطرابات التواصل.	3,69	1,27	47	مرتفعةً
13	المعلمون / الأخصائيون في المؤسسة يحملون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ولديهم خبرة ودورات في مجال اضطرابات التواصل.	4,14	1,02	5	مرتفعةً
14	المعلمون/ الأخصائيون المساعدون في المؤسسة لديهم خبرات ودورات متقدمة في التعامل مع الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	4,00	1,08	17	مرتفعةً

15	يتوافر في المؤسسة فريق تشخيصي متكامل: (اخصائي علاج طبيعي، أخصائي علاج وظيفي، أخصائي النطق والكلام، أخصائي نفسيي، أخصائي اجتماعي، معلم الصف العادي، معلم التربية الخاصة، المعلم المستشار، المعلم المتجول).	3,45	1,42	60	مرتفعةً
16	يتم تزويد الكوادر العاملة بخدمات التدريب أثناء الخدمة في مجال اضطرابات التواصل لتأهيلهم وتدريبهم وتطوير مهاراتهم.	3,70	1,15	45	مرتفعةً
17	يتم تدريب المعلمين /الأخصائيين على أدوات التقييم المناسبة وتعديل هذه الأدوات وفقا للحاجة.	3,64	1,07	50	مرتفعةً
18	تسعى الكوادر العاملة الى زيادة مهاراتهم وكفاءاتهم المهنية في مجال اضطرابات التواصل من خلال (حضور الندوات، والمؤتمرات، والاطلاع على الدراسات والأبحاث الحديثة المرتبطة بالمجال .... الخ).	3,94	1,24	23	مرتفعةً
19	يتعاون المعلم/ الأخصائي مع الأسرة بتثقيفهم وتزويدهم المعلومات والمهارات اللازمة للتعامل مع ذوي اضطرابات التواصل.	4,14	0,75	6	مرتفعةً
20	يتم توفير الدعم المادي الكافي للكادر التعليمي لتقديم الخدمات بشكل مستمر لذوي اضطرابات التواصل.	3,63	1,24	51	مرتفعةً
	مجموع البُعد الثاني: الكادر الإداري والفني	3,79	1,15		مرتفعةً
21	يعد الفريق برنامجا تربويا فرديا، يتضمن: (معلومات عامة، أهداف، طرق التعليم، التقييم، وصف الخدمات المساندة، ... الخ)	4,02	1,08	14	مرتفعةً
22	يبني الفريق البرنامج التربوي الفردي وفقا للعمر النمائي (التطوري) والعمر الزمني ونوع الإعاقة المصاحبة.	4,15	0,92	3	مرتفعةً
23	يتضمن البرنامج التربوي الفردي المهارات التالية: (المهارات اللغوية، التواصل، الادراكية، الاجتماعية، الأكاديمية، السلوكية، المعرفية).	3,86	1,11	36	مرتفعةً
24	يشترك جميع أعضاء الفريق في وضع أهداف تعبر عن مهارات الانتقال بين المواقف والأنشطة.	4,01	0,90	16	مرتفعةً
25	تشترك الأسرة في بناء وتنفيذ أهداف الخطة التربوية الفردية.	3,44	1,34	61	مرتفعةً
26	يتم بناء البرنامج وفقا لاحتياجات الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	4,17	1,00	2	مرتفعةً
27	يتم تحديد تاريخ بدء وانتهاء تعليم كل هدف داخل الخطة التربوية الفردية.	3,95	0,96	21	مرتفعةً
28	يتم تطوير البرنامج بالرجوع الى الدراسات والبحوث العلمية في مجال اضطرابات التواصل.	3,94	0,98	24	مرتفعةً
29	يصمم البرنامج لمساعدة الأفراد ذوي اضطرابات التواصل على تطوير المهارات والمعارف المناسبة لاهتماماتهم وقدراتهم واحتياجاتهم الفردية.	3,89	1,12	30	مرتفعةً
30	يتم تقديم الدعم والخدمات المساندة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل ضمن برامج تدريبية إضافية.	3,83	1,05	38	مرتفعةً
	مجموع البُعد الثالث: البرنامج التربوي الفردي	3,93	1,15		مرتفعةً

31	يدرب المعلم/ الأخصائي الأفراد ذوي اضطرابات التواصل على مهارات التواصل (مهارات الاستماع، المحادثة، استخدام العينات الصوتية)	4.11	0,85	8	مرتفعةً
32	يستخدم المعلم/ الأخصائي بطاقات الصور والأفعال والقصص المصورة أثناء الجلسة.	4,04	1,01	11	مرتفعةً
33	يستخدم المعلم/ الأخصائي مجسمات وبطاقات المجموعات الضمنية (فواكه وخضار/ حيوانات/ وسائل مواصلات/ ألوان/ أشكال هندسية/ مهن/ أدوات المطبخ). أثناء الجلسة.	4,15	0,95	4	مرتفعةً
34	يستخدم المعلم/ الأخصائي أدوات التواصل المساند والبديل مع الأفراد ذوي اضطرابات التواصل غير القادرين على الكلام.	3,97	1,08	20	مرتفعةً
35	يدرب المعلم /الاخصائي الأفراد ذوي اضطرابات التواصل على مهارات التواصل الاجتماعية من خلال القصص الاجتماعية، وتعليم الأقران، والمجموعات الصغيرة، واللعب، وتبادل الأدوار.	3,80	1.02	40	مرتفعةً
36	تستمر مدة جلسة التخاطب الواحدة مدة تتراوح بين (20–30 دقيقة) على الأقل.	3,91	0,99	29	مرتفعةً
37	تناسب أساليب التدريب قدرات وعمر ونوع الإعاقة المصاحبة ونمط تعلم الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	4,10	0,76	9	مرتفعةً
38	تساعد أساليب التدريب المستخدمة على تعميم المهارات في بيئات التعلم المناسبة.	3,99	0,77	19	مرتفعةً
	مجموع البُعد الثالث: أساليب التدريب	4,01	0,93		مرتفعةً
39	تصميم البيئة التعليمية على درجة عالية من التنظيم، وخالية من المشتتات البصرية والسمعية.	3,55	1,24	56	مرتفعةً
40	يتوفر في المؤسسة: (خطة إجلاء في حالات الطوارئ– رموز السلامة الخاصة بالحرائق والمصاعد والاضاءة والأنظمة الكهربائية).	3,76	1,18	42	مرتفعةً
41	تعمل المؤسسة على تدريب العاملين في المؤسسة على خطة الإجلاء في حالات الطوارئ.	3,93	1,19	26	مرتفعةً
42	المرافق المادية للمؤسسة متاحة لجميع الأفراد في المؤسسة.	3,74	1,13	44	مرتفعةً
43	تعمل المؤسسة على صيانة المرافق والمعدات بشكل دوري ومنظم.	3,62	1,17	52	مرتفعةً
44	يتوفر في الغرفة الصفية أدوات السلامة العامة.	3,53	1,17	57	مرتفعةً
45	يتوفر في غرفة التدريب جميع ما يلي: (مساحة كافية، إضاءة ملائمة، تهوية مناسبة، ملفات تشمل معلومات كاملة عن حالة الطفل).	3,58	1,21	54	مرتفعةً
46	يتوفر في غرفة التدريب جميع ما يلي: (جهاز حاسوب، أدوات التدريب الخاصة بأعضاء النطق، مرآه طويلة)	3,87	1,07	32	مرتفعةً
47	يتوفر في غرفة التدريب كرسي وطاولة تناسب الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	3,97	1,09	41	مرتفعةً
	مجموع البُعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	3,71	1,16		مرتفعةً
48	تقوم عملية التقييم والتشخيص في المؤسسة على فريق متعدد التخصصات بما في ذلك الأسرة والطفل إن أمكن.	3,81	0,92	39	مرتفعةً

49	يتم تحديد أهلية الطفل لتلقي الخدمات من قبل فريق متعدد التخصصات.	3,69	0,95	46	مرتفعةً
50	يتم إجراء دراسة حالة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	4,03	1,11	13	مرتفعةً
51	يتم تقييم جميع الجوانب المتعلقة بالأفراد ذوي اضطرابات التواصل من خلال أدوات مقننة ويشمل: (المشاكل العضوية، الجوانب الإدراكية، الجوانب الاجتماعية، الجوانب الحركية والعصبية، الجوانب اللغوية والمعرفية)	4,24	0,77	1	مرتفعة جداً
52	يتم ادراج نتائج التقييم والتشخيص في البرنامج التربوي للطفل.	3,99	0,81	18	مرتفعةً
53	تُكتب تقارير التقييم والتشخيص بالتعاون مع فريق تشخيصي متكامل.	3,65	1,04	49	مرتفعةً
54	يتم تزويد الأسرة بنتائج التقييم والتشخيص.	4,13	1,01	7	مرتفعةً
55	يتم تحديد البديل التربوي المناسب للأفراد ذوي اضطرابات التواصل بناء على نتائج التقييم والتشخيص.	4,01	0,91	15	مرتفعةً
56	تتم إحالة الأفراد للمؤسسات ذات العلاقة عندما تتجاوز احتياجاتهم لنطاق الخدمات المقدمة لهم.	3,92	0,83	27	مرتفعةً
	مجموع البُعد الخامس: التقييم والتشخيص	3,84	0,93		مرتفعةً
57	يتم التقييم في المؤسسة بشكل منتظم من قبل كادر إداري وفني وفقا لخطة سنوية مكتوبة من اجل تحديد الخدمات التي تحتاجها المؤسسة.	3,76	1,07	43	مرتفعةً
58	تقوم عملية التقييم الذاتي للمؤسسة على منهجية علمية.	3,95	1,06	22	مرتفعةً
59	يتم التقييم من خلال قياس مدى رضا أسر الأفراد ذوي اضطرابات التواصل عن الخدمات المقدمة لأبنائهم.	3,56	1,15	55	مرتفعةً
60	تقوم المؤسسة بمراجعة الخطة المرسومة لتقديم الخدمات من قبل الهيئة الإدارية والفنية لتحديد مستوى الخدمات والعمل على تطويرها.	3,51	1,06	59	مرتفعةً
61	تسعى المؤسسة لتطوير مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل بناء على نتائج التقييم.	3,86	0,96	35	مرتفعةً
	مجموع البُعد السادس: التقييم الذاتي	3,73	1,06	-	مرتفعةً
	الأداة ككل	3,86	1,03	-	مرتفعةً

يظهر الجدول السابق أن درجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير بعض العالمية كانت تتراوح بين مستوى مرتفعة ومرتفعة جداً كما تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.44) إلى (4.24)، وقد احتلت الفقرة الرابعة من البعد الخامس المرتبة الأعلى بمتوسط حسابي مقداره (4.24) وبدرجة مرتفعة جداً، يليها الفقرة السادسة من البُعد الثالث بمتوسط حسابي مقداره (4.17) وبدرجة مرتفعة، يليها الفقرة الثانية من البُعد الثالث بمتوسط حسابي مقداره (4.15) وبدرجة مرتفعة، في حين احتلت الفقرة الخامسة من البُعد الثالث المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.44) وبدرجة مرتفعة. كما وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.86) وانحراف معياري وقدره (1.03) بدرجة مرتفعة مما يؤكد على أن مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية يتحقق بدرجة مرتفعة.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ودرجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية (ن= 77)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	تتبنى المؤسسة رؤية وهدف ورسالة خاصة بالخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل.	3,87	0,95	16	مرتفعةً
2	تعمم المؤسسة السياسات والإجراءات على الموظفين لتحقيق الخدمة لذوي اضطرابات التواصل.	4,06	1,15	1	مرتفعة
3	تحدد المؤسسة بالتعاون مع الهيئة الإدارية والفنية والتعليمية الأهداف العامة لتحقيق رسالتها.	3,78	1,03	28	مرتفعة
4	تضع المؤسسة خطة تنفيذية لتحقيق الأهداف الموضوعة.	3,52	1,07	54	مرتفعة
5	تعكس رؤية ورسالة المؤسسة وجهات نظر ذات بعد انساني وحقوقي/قانوني تشريعي.	3,78	1,03	29	مرتفعة
6	تحكم رؤية ورسالة المؤسسة اختيار الخدمات المقدمة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	3,62	1,18	46	مرتفعة
7	تعمل المؤسسة على مراجعة رؤيتها وأهدافها ورسالتها بصورة دورية بالتعاون مع المديريات وأعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية وأولياء الأمور.	3,66	1,11	43	مرتفعة
8	تلتزم المؤسسة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات المسؤولة ذات العلاقة.	3,60	1,22	48	مرتفعة
9	لدى المؤسسة خطة تشغيلية ومهام فريق العمل.	3,68	1,24	42	مرتفعة
10	تضمن المؤسسة السرية التامة بمعلومات الأفراد ذوي اضطرابات التواصل الملتحقين بالمؤسسة.	3,75	1,07	30	مرتفعة
	مجموع البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	3,73	1,11		مرتفعة
11	يشرف على المؤسسة إدارة متخصصة ولديها خبرة في مجال اضطرابات التواصل.	3,49	1,25	55	مرتفعة
12	يشرف على الكادر التعليمي مشرف فني متخصص في مجال اضطرابات التواصل.	3,60	1,07	51	مرتفعة
13	المعلمون / الأخصائيون في المؤسسة يحملون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ولديهم خبرة ودورات في مجال اضطرابات التواصل.	3,69	1,09	41	مرتفعة
14	المعلمون/ الأخصائيون المساعدون في المؤسسة لديهم خبرات ودورات متقدمة في التعامل مع الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	3,73	1,06	33	مرتفعة
15	يتوافر في المؤسسة فريق تشخيصي متكامل: (اخصائي علاج طبيعي، أخصائي علاج وظيفي، أخصائي النطق والكلام، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، معلم الصف العادي، معلم التربية الخاصة، المعلم المستشار، المعلم المتجول).	3,38	1,16	58	متوسط
16	يتم تزويد الكوادر العاملة بخدمات التدريب أثناء الخدمة في مجال اضطرابات التواصل لتأهيلهم وتدريبهم وتطوير مهاراتهم.	3,32	1,24	59	متوسط
17	يتم تدريب المعلمين /الأخصائيين على أدوات التقييم المناسبة وتعديل هذه الأدوات وفقا للحاجة.	2,83	1,22	61	متوسط
18	تسعى الكوادر العاملة الى زيادة مهاراتهم وكفاءاتهم المهنية في مجال اضطرابات التواصل من خلال (حضور الندوات، والمؤتمرات، والاطلاع على الدراسات والأبحاث الحديثة المرتبطة بالمجال .... الخ).	3,58	1,24	52	مرتفعة
19	يتعاون المعلم/ الأخصائي مع الأسرة بتثقيفهم وتزويدهم المعلومات والمهارات اللازمة للتعامل مع ذوي اضطرابات التواصل.	3,86	1,07	17	مرتفعة
20	يتم توفير الدعم المادي الكافي للكادر التعليمي لتقديم الخدمات بشكل مستمر لذوي اضطرابات التواصل.	3,70	1,16	38	مرتفعة
	مجموع البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	3,52	1,16		مرتفعة
21	يعد الفريق برنامجا تربويا فرديا، يتضمن: (معلومات عامة، أهداف، طرق التعليم، التقييم، وصف الخدمات المساندة، ... الخ)	3,99	1,16	6	مرتفعة

22	يبني الفريق البرنامج التربوي الفردي وفقا للعمر النمائي (التطوري) والعمر الزمني ونوع الإعاقة المصاحبة.	3,70	1,27	37	مرتفعة
23	يتضمن البرنامج التربوي الفردي المهارات التالية: (المهارات اللغوية، التواصل، الادراكية، الاجتماعية، الأكاديمية، السلوكية، المعرفية).	3,34	1.18	56	مرتفعة
24	يشترك جميع أعضاء الفريق في وضع أهداف تعبر عن مهارات الانتقال بين المواقف والأنشطة.	3,25	1,31	60	متوسط
25	تشترك الأسرة في بناء وتنفيذ أهداف الخطة التربوية الفردية.	3,60	1,13	49	مرتفعة
26	يتم بناء البرنامج وفقا لاحتياجات الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	4,05	0,97	2	مرتفعة
27	يتم تحديد تاريخ بدء وانتهاء تعليم كل هدف داخل الخطة التربوية الفردية.	3,43	1.11	57	مرتفعة
28	يتم تطوير البرنامج بالرجوع الى الدراسات والبحوث العلمية في مجال اضطرابات التواصل.	3,95	1.00	9	مرتفعة
29	يصمم البرنامج لمساعدة الأفراد ذوي اضطرابات التواصل على تطوير المهارات والمعارف المناسبة لاهتماماتهم وقدراتهم واحتياجاتهم الفردية.	4.00	1.08	5	مرتفعة
30	يتم تقديم الدعم والخدمات المساندة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل ضمن برامج تدريبية إضافية.	3,82	1,11	22	مرتفعة
	مجموع البعد الثالث (أ): البرنامج التربوي الفردي	3,73	1,13		مرتفعة
31	يدرب المعلم/ الأخصائي الأفراد ذوي اضطرابات التواصل على مهارات التواصل (مهارات الاستماع، المحادثة، استخدام العينات الصوتية)	3,92	1,11	12	مرتفعة
32	يستخدم المعلم/ الأخصائي بطاقات الصور والأفعال والقصص المصورة أثناء الجلسة.	3,83	1,04	20	مرتفعة
33	يستخدم المعلم/ الأخصائي مجسمات وبطاقات المجموعات الضمنية (فواكه وخضار/ حيوانات/ وسائل مواصلات/ ألوان/ أشكال هندسية/ مهن/ أدوات المطبخ). أثناء الجلسة.	3,91	1,89	13	مرتفعة
34	يستخدم المعلم/ الأخصائي أدوات التواصل المساند والبديل مع الأفراد ذوي اضطرابات التواصل غير القادرين على الكلام.	3,71	1,10	35	مرتفعة
35	يدرب المعلم /الاخصائي الأفراد ذوي اضطرابات التواصل على مهارات التواصل الاجتماعية من خلال القصص الاجتماعية، وتعليم الأقران، والمجموعات الصغيرة، واللعب، وتبادل الأدوار.	3,61	1,03	47	مرتفعة
36	تستمر مدة جلسة التخاطب الواحدة مدة تتراوح بين (20–30 دقيقة) على الأقل.	3,82	0,81	23	مرتفعة
37	تناسب أساليب التدريب قدرات وعمر ونوع الإعاقة المصاحبة ونمط تعلم الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	4.00	0,89	4	مرتفعة
38	تساعد أساليب التدريب المستخدمة على تعميم المهارات في بيئات التعلم المناسبة.	3.96	0,79	7	مرتفعة
	مجموع البعد الثالث (ب): أساليب التدريب	3.85	0,96		مرتفعة
39	تصميم البيئة التعليمية على درجة عالية من التنظيم، وخالية من المشتتات البصرية والسمعية.	3.84	0,89	18	مرتفعة
40	يتوفر في المؤسسة: (خطة إجلاء في حالات الطوارئ– رموز السلامة الخاصة بالحرائق والمصاعد والاضاءة والأنظمة الكهربائية).	3,75	1,02	31	مرتفعة
41	تعمل المؤسسة على تدريب العاملين في المؤسسة على خطة الإجلاء في حالات الطوارئ.	3.91	1,04	14	مرتفعة
42	المرافق المادية للمؤسسة متاحة لجميع الأفراد في المؤسسة.	3,95	1,16	10	مرتفعة
43	تعمل المؤسسة على صيانة المرافق والمعدات بشكل دوري ومنظم.	3,70	1,15	40	مرتفعة
44	يتوفر في الغرفة الصفية أدوات السلامة العامة.	3.73	1,10	34	مرتفعة
45	يتوفر في غرفة التدريب جميع ما يلي: (مساحة كافية، إضاءة ملائمة، تهوية مناسبة، ملفات تشمل معلومات كاملة عن حالة الطفل).	3.71	1,20	36	مرتفعة
46	يتوفر في غرفة التدريب جميع ما يلي: (جهاز حاسوب، أدوات التدريب الخاصة بأعضاء النطق، مرآه طويلة)	3,73	1,31	32	مرتفعة
47	يتوفر في غرفة التدريب كرسي وطاولة تناسب الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	3,58	1,10	53	مرتفعة

	مجموع البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	3,77	1,11		مرتفعة
48	تقوم عملية التقييم والتشخيص في المؤسسة على فريق متعدد التخصصات بما في ذلك الأسرة والطفل إن أمكن.	3,65	1,14	44	مرتفعة
49	يتم تحديد أهلية الطفل لتلقي الخدمات من قبل فريق متعدد التخصصات.	3.81	0,97	25	مرتفعة
50	يتم إجراء دراسة حالة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل.	3,83	1,02	21	مرتفعة
51	يتم تقييم جميع الجوانب المتعلقة بالأفراد ذوي اضطرابات التواصل من خلال أدوات مقننة ويشمل: (المشاكل العضوية، الجوانب الإدراكية، الجوانب الاجتماعية، الجوانب الحركية والعصبية، الجوانب اللغوية والمعرفية)	4.03	0,81	3	مرتفعة
52	يتم ادراج نتائج التقييم والتشخيص في البرنامج التربوي للطفل.	3,84	0,73	19	مرتفعة
53	تُكتب تقارير التقييم والتشخيص بالتعاون مع فريق تشخيصي متكامل.	3,90	0,85	15	مرتفعة
54	يتم تزويد الأسرة بنتائج التقييم والتشخيص.	3,79	0,95	26	مرتفعة
55	يتم تحديد البديل التربوي المناسب للأفراد ذوي اضطرابات التواصل بناء على نتائج التقييم والتشخيص.	3,79	0,89	27	مرتفعة
56	تتم إحالة الأفراد للمؤسسات ذات العلاقة عندما تتجاوز احتياجاتهم لنطاق الخدمات المقدمة لهم.	3,60	0,82	50	مرتفعة
	مجموع البعد الخامس: التقييم والتشخيص	3,80	0,91	–	مرتفعة
57	يتم التقييم في المؤسسة بشكل منتظم من قبل كادر إداري وفني وفقا لخطة سنوية مكتوبة من اجل تحديد الخدمات التي تحتاجها المؤسسة.	3,96	0,95	8	مرتفعة
58	تقوم عملية التقييم الذاتي للمؤسسة على منهجية علمية.	3,46	1,05	45	مرتفعة
59	يتم التقييم من خلال قياس مدى رضا أسر الأفراد ذوي اضطرابات التواصل عن الخدمات المقدمة لأبنائهم.	3,70	0,89	39	مرتفعة
60	تقوم المؤسسة بمراجعة الخطة المرسومة لتقديم الخدمات من قبل الهيئة الإدارية والفنية لتحديد مستوى الخدمات والعمل على تطويرها.	3,81	1,01	24	مرتفعة
61	تسعى المؤسسة لتطوير مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل بناء على نتائج التقييم.	3,94	1.88	11	مرتفعة
	مجموع البعد السادس: التقييم الذاتي	3,81	0,96	–	مرتفعة
	الأداة ككل	3,73	1,06	–	مرتفعةً

يظهر الجدول السابق أن درجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية كانت تتراوح بين مستوى متوسط ومرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.83) إلى (4.06)، وقد احتلت الفقرة الثانية من البُعد الأول المرتبة الأعلى بمتوسط حسابي مقداره (4.06) وبدرجة مرتفعة، يليها الفقرة السادسة من البُعد الثالث بمتوسط حسابي مقداره (4.05) وبدرجة مرتفعة، يليها الفقرة الرابعة من البُعد الخامس بمتوسط حسابي مقداره (4.03) وبدرجة مرتفعة، في حين احتلت الفقرة السابعة من البُعد الثاني المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.83) وبدرجة متوسطة. كما وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.73) وانحراف معياري وقدره (1.06) بدرجة مرتفعة مما يؤكد على أن مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية يتحقق بدرجة مرتفعة.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة تعزى لنوع المؤسسة (حكومية/أهلية) على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة؟

تم **استخراج** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4) نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في متوسطات مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة بحسب متغير نوع المؤسسة (حكومية/أهلية)

البعد	نوع المؤسسة	العدد	المتوسط الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	حكومية	108	38,66	4,71	1,724	183	0,086
	أهلية	77	37,32	5,79		142,100	
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	حكومية	108	37,85	5,87	3,083	183	0,002
	أهلية	77	35,18	5,72		166,399	
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	حكومية	108	39,25	5,66	2,244	183	0,026
	أهلية	77	37,27	6,24		153,642	
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	حكومية	108	32,06	3,69	1,971	183	0,050
	أهلية	77	30,77	5,28		127,137	
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	حكومية	108	33,32	6,53	0,594	183	0,553
	أهلية	77	33,91	6,70		161,138	
البعد الخامس: التقييم والتشخيص	حكومية	108	35,47	4,71	1,786	183	0,076
	أهلية	77	34,23	4,57		166,813	
البعد السادس: التقييم الذاتي	حكومية	108	18,64	3,34	0,838	183	0,403
	أهلية	77	19,04	2,99		173,614	
المقياس ككل	حكومية	108	235,26	23,75	2,047	183	0,042
	أهلية	77	227,73	25,90		154,890	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة بحسب متغير نوع المؤسسة (حكومية/أهلية) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمؤسسات الحكومية (235.26)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمؤسسات الأهلية (227.73)، مما يدلل على ارتفاع مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في ضوء بعض المعايير العالمية للمؤسسات الحكومية عن المؤسسات الأهلية، وللكشف عن دلالة تلك الفروق قام الباحثان بإجراء اختبار "ت" على الأبعاد وعلى المقياس ككل والذي أظهر أن قيمة "ت" للمقياس ككل بلغت (2.047) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) لصالح المؤسسات الحكومية. وعلى مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في ضوء بعض المعايير العالمية بحسب متغير نوع المؤسسة في البُعد الثاني البُعد الثالث وجميعها لصالح المؤسسات الحكومية، في حين أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤسسات الحكومية والمؤسسات الأهلية في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة بحسب متغير نوع المؤسسة في الأبعاد الأخرى.

للإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى

لمتغيرات النوع الاجتماعي، والوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة؟"

أولاً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر/أنثى).

لاستخراج الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (5) نتائج اختبار (ت) لتحديد الفروق في متوسطات مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب متغير النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى)

البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	ذكر	55	38,55	5,16	-0,251	106	0,803
	أنثى	53	38,77	4,24		103,442	
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	ذكر	55	36,45	6,26	-2,587	106	0,011
	أنثى	53	39,30	5,09		103,140	
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	ذكر	55	38,56	5,30	-1,288	106	0,201
	أنثى	53	39,96	5,97		103,517	
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	ذكر	55	32,31	3,63	0,700	106	0,486
	أنثى	53	31,81	3,76		105,437	
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	ذكر	55	32,85	7,12	-0,760	106	0,449
	أنثى	53	33,81	5,88		103,614	
البعد الخامس: التقييم والتشخيص	ذكر	55	33,16	4,76	-5,975	106	0,000
	أنثى	53	37,87	3,25		95,546	
البعد السادس: التقييم الذاتي	ذكر	55	17,85	3,44	2,550-	106	0,012
	أنثى	53	19,45	3,05		105,308	
المقياس ككل	ذكر	55	229,75	24,56	2,519-	106	0,013
	أنثى	53	240,98	21,64		105,169	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة بحسب متغير النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى) حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (229.75)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (240.98)، مما يدلل على ارتفاع مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في ضوء بعض المعايير العالمية لدى الإناث مقابل الذكور، وللكشف عن دلالة تلك الفروق قام الباحثان بإجراء اختبار "ت" على الأبعاد منفردة وعلى المقياس ككل والذي أظهر أن قيمة "ت" للمقياس ككل بلغت (2.519) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) لصالح الإناث. وعلى مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج الواردة في الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في ضوء بعض المعايير العالمية بحسب متغير النوع الاجتماعي في البُعد الثاني والبُعد الخامس والبُعد السادس وجميعها لصالح الإناث، في حين أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب متغير النوع الاجتماعي في الأبعاد الأخرى.

ثانياً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى للمؤهل العلمي:

لاستخراج الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار كروسكال ويلاس (Kruskal-Wallis Test) نظراً لتدني عدد الطلبة في إحدى الفئات عن 30 فرد (n<30). ونتائج اختبار كروسكال ويلاس موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (6) نتائج اختبار كروسكال ويلاس للفروق في متوسطات مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن= 108)

الأبعاد	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	55	55,60	0,274	2	0,872
	بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق	12	50,46			
	أخرى	41	54,21			
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	55	61,31	6,182	2	0,045
	بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق	12	40,08			
	أخرى	41	49,59			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	55	55,27	0,244	2	0,885
	بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق	12	50,38			
	أخرى	41	54,67			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	55	57,40	1,205	2	0,547
	بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق	12	47,71			
	أخرى	41	52,60			
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	55	57,76	1,473	2	0,479
	بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق	12	47,17			
	أخرى	41	52,27			
البعد الخامس: التقييم والتشخيص	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	55	58,85	2,943	2	0,230
	بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق	12	43,04			
	أخرى	41	52,02			
البعد السادس: التقييم الذاتي	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	55	54,27	0,089	2	0,956
	بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق	12	52,46			
	أخرى	41	55,40			
المقياس ككل	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	55	57,69	1,488	2	0,475
	بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق	12	46,67			
	أخرى	41	52,51			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسط الرتب لمستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأشارت النتائج إلى أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة مربع كاي على المقياس ككل (1.488) بمستوى دلالة (0.475). أما على مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج الواردة أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد، عدا البُعد الثاني والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.045) وبلغت قيمة مربع كاي (6,182) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للبُعد الثاني جاءت لصالح بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق مقابل بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق وأخرى.

ثالثاً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى للوظيفة (معلمين/مدراء):

لاستخراج الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الوظيفة (معلمين/مدراء)، تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) نظراً لوجود فئتين فقط وعدم وجود أي حالة لتمثل العينة من الفئة الثالثة (فئة الأخصائي/ة) في المدارس الحكومية، وبالتالي تم التعامل معها إحصائياً على أنها فئتين ونظراً

لتـدني عـدد المسـتجيبين في إحـدى الفئتين عن 30 فرد (n<30). ونتائج اختبار مان ويتني موضحة في الجدول التالي

جدول رقم (7) نتائج اختبار مان ويتني للفروق في متوسطات مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تبعاً لمتغير الوظيفة (ن= 108)

البعد	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	الدلالة
البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	معلم\معلمة	100	55,30	5529,50	320,500	0,349
	مدير \مديرة	8	44,56	356,50		
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	معلم\معلمة	100	55,95	5594,50	255,500	0,089
	مدير \مديرة	8	36,44	291,50		
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	معلم\معلمة	100	54,30	5429,50	379,500	0,810
	مدير \مديرة	8	57,06	456,50		
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	معلم\معلمة	100	56,27	5626,50	223.500	0,037
	مدير \مديرة	8	32,44	259,50		
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	معلم\معلمة	100	55,18	5518,00	332.000	0,423
	مدير \مديرة	8	46,00	368.00		
البعد الخامس: التقييم والتشخيص	معلم\معلمة	100	54,74	5474,00	376,000	0,777
	مدير \مديرة	8	51,50	412,00		
البعد السادس: التقييم الذاتي	معلم\معلمة	100	54,60	5459,50	390,500	0,911
	مدير \مديرة	8	53,31	426.50		
المقياس ككل	معلم\معلمة	100	55,35	5535,00	315.000	0,319
	مدير \مديرة	8	43,88	351.00		

يشـير الجدول السـابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسط الرتب لمستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصـة الحكومية بحسـب المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الوظيفة، وأشارت النتائج إلى أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة مان ويتني على الأداة ككل (315)، بمستوى دلالة (0.319).أما على مستوى الأبعاد فقد أشـارت النتائج الواردة أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في جميع الأبعاد، عدا البُعد (الثالث ب) والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.037) وبلغـت قيمـة مـان ويتني (223.5) والفروق في مسـتويات الخدمات المقدمة في مؤسـسـات التربية الخاصـة الحكومية بحسـب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الوظيفة للبُعد (الثالث ب) جاءت لصالح المعلمين مقابل المدراء.

رابعاً: الفروق في مسـتوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى للخبرة:

لاسـتخراج الفروق في مسـتوى الخدمات المقدمة في مؤسسـات التربية الخاصة الحكومية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة، تم اسـتخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار كروسـكال ويلاس (Kruskal-Wallis Test) نظراً لتدني عدد المستجيبين في إحدى الفئات عن 30 فرد (n<30). ونتائج اختبار كروسـكال ويلاس موضـحة في الجدول التالي:

جدول رقم (8) نتائج اختبار كروسكال ويلاس للفروق في متوسطات مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تبعاً لمتغير الخبرة (ن= 108)

البعد	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	أقل من 5 سنوات	32	57,09	1,044	2	0,593
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	49,30			

	10 سنوات فأكثر	49	55,67		
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	أقل من 5 سنوات	32	35,00	14,359	2	0,001
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	59,38			
	10 سنوات فأكثر	49	63,48			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	أقل من 5 سنوات	32	54,52	0,984	2	0,612
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	49,70			
	10 سنوات فأكثر	49	57,13			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	أقل من 5 سنوات	32	54,63	13,338	2	0,091
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	36,91			
	10 سنوات فأكثر	49	64,11			
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	أقل من 5 سنوات	32	59,95	2.069	2	0,355
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	48,22			
	10 سنوات فأكثر	49	54,40			
البعد الخامس: التقييم والتشخيص	أقل من 5 سنوات	32	48,39	7,562	2	0,023
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	49,57			
	10 سنوات فأكثر	49	67,20			
البعد السادس: التقييم الذاتي	أقل من 5 سنوات	32	47,61	3,449	2	0,178
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	52,09			
	10 سنوات فأكثر	49	60,33			
المقياس ككل	أقل من 5 سنوات	32	60,61	5,094	2	0,078
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	43,06			
	10 سنوات فأكثر	49	56,82			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسط الرتب لمستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة بين الفئات الثلاث، وللتأكد من دلالتها الإحصائية تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار كروسكال ويلاس (Kruskal-Wallis Test) للمقياس ككل، والذي أشار إلى أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة مربع كاي (5.094) بمستوى دلالة (0.078).

أما على مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج الواردة أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الثاني والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.001) وبلغت قيمة مربع كاي (14.359) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة للبُعد الثاني جاءت لصالح فئة الخبرة (من 5–10 سنوات) مقابل الفئة (أقل من 5 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) مقابل الفئة (أقل من 5 سنوات). وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الخامس والذي بلغت قيمة مربع كاي (7.562) وبلغت قيمته الاحتمالية (0.023) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة للبُعد الخامس جاءت لصالح فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) مقابل الفئتين (أقل من 5 سنوات) وفئة (من 5–10 سنوات) في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين الأخريين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأخرى.

للإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة؟"

أولاً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر/أنثى)

لاستخراج الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى)، تم استخدام اختبار

الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) نظراً لوجود فئتين فقط ونظراً لتدني عدد المستجيبين في إحدى هاتين الفئتين عن 30 فرد (n<30). ونتائج اختبار مان ويتني كما في الجدول التالي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار مان ويتني للفروق في متوسطات مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ن= 77)

البعد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	الدلالة
البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	ذكر	7	57,29	401,00	117,000	0,023
	أنثى	70	37,17	2602,00		
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	ذكر	7	58,79	411,50	106,500	0,014
	أنثى	70	37,02	2591,50		
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	ذكر	7	51,86	363,00	155,000	0,110
	أنثى	70	37,71	2640,00		
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	ذكر	7	49,14	344,00	174,000	0,0203
	أنثى	70	37,99	2659,00		
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة:	ذكر	7	47,79	334,50	183,500	0,273
	أنثى	70	38,12	2668.50		
البعد الخامس: التقييم والتشخيص:	ذكر	7	38,64	270,50	242,500	0,964
	أنثى	70	39,04	2732,50		
البعد السادس: التقييم الذاتي	ذكر	7	58,43	409,00	109,000	0,015
	أنثى	70	37,06	2594,00		
المقياس ككل	ذكر	7	55,93	391,50	126,500	0,036
	أنثى	70	37,31	2611,50		

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسط الرتب لمستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وأشارت النتائج على الأداة ككل إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، حيث بلغ متوسط الرتب لفئة الذكور (55.93) في حين بلغ متوسط الرتب لفئة الإناث (37.31)، وبلغت قيمة مان ويتني على الأداة ككل (126.5)، بمستوى دلالة (0.036)، مما يعني أن الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور مقابل الإناث في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. أما على مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج الواردة أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الثاني والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.014) وبلغت قيمة مان ويتني (106.5) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير النوع للبعد الثاني جاءت لصالح الذكور مقابل الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد السادس والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.015) وبلغت قيمة مان ويتني (109) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير النوع للبعد السادس جاءت لصالح الذكور مقابل الإناث. وكذلك الأمر فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأبعاد الأخرى.

ثانياً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

لاستخراج الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار كروسكال ويلاس (Kruskal-Wallis Test) نظراً لتدني عدد المستجيبين في إحدى الفئات عن 30 فرد (n<30). ونتائج اختبار كروسكال ويلاس موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10) نتائج اختبار كروسكال ويلاس للفروق في متوسطات مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن= 77)

البُعد	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
البُعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	18	44,39	25,99	2	0,002
	بكالوريوس نطق ولغة/ سمع	19	57,89			
	أخرى	40	27,44			
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	18	41,78	5,091	2	0,165
	بكالوريوس نطق ولغة/ سمع	19	45,92			
	أخرى	40	34,05			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	18	42,5	4,259	2	0,235
	بكالوريوس نطق ولغة/ سمع	19	44,92			
	أخرى	40	34,28			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	18	38,83	2,227	2	0,527
	بكالوريوس نطق ولغة/ سمع	19	45,53			
	أخرى	40	36,19			
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	18	37,92	5,767	2	0,123
	بكالوريوس نطق ولغة/ سمع	19	49,75			
	أخرى	40	34,86			
البعد الخامس: التقييم والتشخيص	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	18	38,78	1,577	2	0,665
	بكالوريوس نطق ولغة/ سمع	19	44,56			
	أخرى	40	36,66			
البعد السادس: التقييم الذاتي	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	18	44,11	1,564	2	0,667
	بكالوريوس نطق ولغة/ سمع	19	39,11			
	أخرى	40	36,93			
المقياس ككل	بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق	18	42,81	11,52	2	0,009
	بكالوريوس نطق ولغة/ سمع	19	51,61			
	أخرى	40	31,24			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسط الرتب لمستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير المؤهل بين الفئات الثلاث، وأشارت النتائج على الأداة ككل إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة مربع كاي (11.515) بمستوى دلالة (0.009) وجاءت الفروق لصالح فئة بكالوريوس نطق ولغة/سمع مقابل بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق والتخصصات الأخرى. كما أشارت النتائج إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المقياس ككل لصالح بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق مقابل التخصصات الأخرى. أما على مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج الواردة أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الأول والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.002) وبلغت قيمة مربع كاي (25.99) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير المؤهل للبعد الأول جاءت لصالح فئة بكالوريوس نطق ولغة/سمع مقابل بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق والتخصصات الأخرى. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نفس البُعد لصالح بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق مقابل التخصصات الأخرى. وكذلك الأمر فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأخرى.

ثالثاً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تعزى لمتغير الوظيفة:

لاستخراج الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الوظيفة، تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار كروسكال ويلاس (Kruskal-Wallis Test) نظراً لتدني عدد المستجيبين في إحدى الفئات عن 30 فرد (n<30). ونتائج اختبار كروسكال ويلاس موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (11) نتائج اختبار كروسكال ويلاس للفروق في متوسطات مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تبعاً لمتغير الوظيفة (ن= 77)

البعد	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	معلم\معلمة	56	32,85	16,085	2	0,000
	مدير \مديرة	2	35,00			
	أخصائي \ أخصائية	19	56,50			
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	معلم\معلمة	56	36,72	3,324	2	0,190
	مدير \مديرة	2	28,75			
	أخصائي \ أخصائية	19	46,79			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	معلم\معلمة	56	37,28	2,881	2	0,237
	مدير \مديرة	2	24,25			
	أخصائي \ أخصائية	19	45,63			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	معلم\معلمة	56	37,92	4,668	2	0,097
	مدير \مديرة	2	11,50			
	أخصائي \ أخصائية	19	45,08			
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	معلم\معلمة	56	35,92	5,371	2	0,068
	مدير \مديرة	2	29,25			
	أخصائي \ أخصائية	19	49,11			
البعد الخامس: التقييم والتشخيص	معلم\معلمة	56	37,04	2,757	2	0,252
	مدير \مديرة	2	28,00			
	أخصائي \ أخصائية	19	45,92			
البعد السادس: التقييم الذاتي	معلم\معلمة	56	38,63	0,281	2	0,869
	مدير \مديرة	2	33,00			
	أخصائي \ أخصائية	19	40.74			
المقياس ككل	معلم\معلمة	56	35,08	9,061	2	0,011
	مدير \مديرة	2	24,50			
	أخصائي \ أخصائية	19	52,08			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسط الرتب لمستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الوظيفة بين الفئات الثلاث، وأشارت النتائج على الأداة ككل

إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة مربع كاي (9.061) بمستوى دلالة (0.011) وجاءت الفروق لصالح فئة أخصائي النطق مقابل المعلمين والمدراء. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المقياس ككل لصالح المعلمين مقابل المدراء. أما على مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج الواردة أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الأول والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.000) وبلغت قيمة مربع كاي (16.085) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الوظيفة للبعد الأول جاءت لصالح فئة أخصائي النطق مقابل المعلمين والمدراء. وكذلك الأمر فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأخرى.

رابعاً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية:

لاستخراج الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة، تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار كروسكال ويلاس (Kruskal-Wallis Test) نظراً لتدني عدد الطلبة في إحدى الفئات عن 30 فرد (n<30). ونتائج اختبار كروسكال ويلاس موضحة في الجدول التالي

جدول رقم (12) نتائج اختبار كروسكال ويلاس للفروق في متوسطات مستوى الخدمات القدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تبعاً لمتغير الخبرة (ن= 77)

البعد	الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
البعد الأول: الرؤية والأهداف والرسالة	أقل من 5 سنوات	38	40,54	9,123	2	0,010
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	30,02			
	10 سنوات فأكثر	13	52,46			
البعد الثاني: الكادر الإداري والفني	أقل من 5 سنوات	38	43,28	4,881	2	0,087
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	31,15			
	10 سنوات فأكثر	13	42,19			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: البرنامج التربوي الفردي	أقل من 5 سنوات	38	35,99	3,933	2	0,0140
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	37,88			
	10 سنوات فأكثر	13	50,04			
البعد الثالث: الخدمات والبرامج: أساليب التدريب	أقل من 5 سنوات	38	41,39	9,305	2	0,065
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	29,40			
	10 سنوات فأكثر	13	51,19			
البعد الرابع: البيئة التعليمية والمرافق العامة	أقل من 5 سنوات	38	43,57	9,951	2	0,007
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	27,98			
	10 سنوات فأكثر	13	47,69			
البعد الخامس: التقييم والتشخيص	أقل من 5 سنوات	38	41,58	2,858	2	0,240
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	33,06			
	10 سنوات فأكثر	13	43,35			
البعد السادس: التقييم الذاتي	أقل من 5 سنوات	38	38,21	0,961	2	0,618
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	42,10			
	10 سنوات فأكثر	13	35,12			
المقياس ككل	أقل من 5 سنوات	38	41,32	6,229	2	0,044
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	26	30,85			
	10 سنوات فأكثر	13	48,54			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسط الرتب لمستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة بين الفئات الثلاث، وأشارت النتائج على الأداة ككل إلى أن هذه الفروق دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة مربع كاي (6.229) بمستوى دلالة (0.044) وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر) مقابل فئة (أقل من 5 سنوات) ومقابل فئة (من 5-10 سنوات) كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المقياس ككل فئة الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات) مقابل فئة (من 5-10 سنوات).

أما على مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج الواردة أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الأول والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.007) وبلغت قيمة مربع كاي (9.951) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة للبعد الأول جاءت لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر) مقابل الفئتين (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المقياس ككل لصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) مقابل فئة (من 5-10 سنوات).

وكذلك الأمر فقد أشارت النتائج الواردة في الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الرابع والذي بلغت قيمته الاحتمالية (0.010) وبلغت قيمة مربع كاي (9.123) والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة للبعد الرابع جاءت لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر) مقابل فئة (من 5-10 سنوات) كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين باقي الأبعاد.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أشارت النتائج فيما يتعلق بدرجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية على الأداة ككل إلى أنها جاءت بدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير النتيجة السابقة؛ بوجود مؤشرات جودة عالمية تتبناها المؤسسات الحكومية التي تعنى بتقديم الخدمات لذوي اضطرابات التواصل وتطبقها، أي أن المؤسسات الحكومية تتبنى رؤية وأهدافاً واضحة، بالإضافة إلى وجود كوادر تعليمية متخصصة تهتم بتقديم الخدمات والبرامج وفق مؤشرات الجودة العالمية، كما يمكن تفسير النتيجة السابقة بأن برامج وخدمات اضطرابات التواصل تحظى بإشراف ومتابعة من قبل إدارة التربية الخاصة بمدينة الطائف على المؤسسات الحكومية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كوشينق Cushing (2009)، كما تختلف مع دراسة سيجل Siegel et al (2010).

كما أظهرت النتائج أن درجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل بمؤسسات التربية الخاصة الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية على مستوى الأبعاد كانت تتراوح بين مستوى مرتفعة ومرتفعة جداً، وقد احتلت الفقرة الرابعة من البُعد الخامس المرتبة الأعلى وبدرجة مرتفعة جداً، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ بوجود كوادر متخصصة وفريق متعدد التخصصات يعمل على المشاركة في تقييم جميع الجوانب المتعلقة بالأفراد ذوي اضطرابات التواصل بالاعتماد على أدوات مقننة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي والمكانين (2016). ويليها الفقرة السادسة من البُعد الثالث بدرجة مرتفعة، ويليها الفقرة الثانية من البُعد الثالث بدرجة مرتفعة، ويمكن أن تُعْزَى هذه النتائج إلى اهتمام الكوادر التعليمية بالبرامج التربوية المقدمة لذوي اضطرابات التواصل، وأن إعداد الخطة التربوية الفردية يعد أساساً في بناء البرامج التربوية الفردية بناءً على احتياجات الأفراد والذي بدوره يتناسب مع أعمارهم الزمنية والنمائية، ويرجع اهتمام الكوادر التعليمية بالبرامج التربوية الفردية إلى التدريب قبل الخدمة (التدريب الميداني) من خلال تدريس مقررات تهتم بتقديم مادة علمية في مرحلة البكالوريوس عن البرامج التربوية الفردية الخاصة بذوي اضطرابات التواصل، كما أن للتدريب أثناء الخدمة الدور الكبير والمهم من خلال حضور الدورات، وورش العمل، والندوات التي تدعم قدرة الكوادر التعليمية في تقديم أفضل الخدمات لهذه الفئة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب وآخرين (2012) والتي أشارت إلى أن تنفيذ الخطط والبرامج الفردية كان بدرجة عالية وأظهرت الدراسة اهتمام الكوادر التعليمية بتقديم برامج تربوية ذات جودة عالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت النتائج فيما يتعلق بدرجة مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية على الأداة ككل إلى أنها جاءت بدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير النتيجة السابقة؛ بوجود مؤشرات جودة عالمية تتبناها المؤسسات الأهلية التي تعنى بتقديم الخدمات لذوي اضطرابات التواصل وتطبقها، مما يجعل المؤسسات الأهلية تتبنى رؤية وأهداف واضحة، بالإضافة إلى وجود كوادر فنية وتعليمية تهتم بتقديم الخدمات وفق مؤشرات الجودة العالمية، كما يمكن تفسير النتيجة السابقة؛ بالاهتمام الواضح من قبل المؤسسات الأهلية بتقديم خدمات عالية الجودة وذلك بهدف إرضاء العميل كونها مؤسسات تقدم خدماتها بمقابل مادي، كما يمكن تفسير النتيجة السابقة بأن برامج وخدمات اضطرابات التواصل تحظى بإشراف ومتابعة من قبل الجهات المعنية كوزارة الصحة، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كوشينق Cushing (2009)، واختلفت مع دراسة سيجل Siegel et al (2010).

وأظهرت النتائج أن الفقرة الثانية من البُعد الأول احتلت المرتبة الأعلى وبدرجة مرتفعة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤسسات الأهلية تتبنى رؤية واضحة من خلال توضيح فكر ورؤية وسياسات المؤسسة للموظفين واعتماد خطة واضحة لتنفيذ السياسات والإجراءات المعتمدة من قبل المؤسسة، يليها الفقرة السادسة من البُعد الثالث والتي جاءت بدرجة مرتفعة،

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الكوادر التعليمية بالبرامج المقدمة لذوي اضطرابات التواصل، وأن إعداد الخطة التربوية الفردية يعد أساساً في بناء البرامج التربوية الفردية بناءً على احتياجات الأفراد، ويرجع اهتمام الكوادر التعليمية بالبرامج التربوية الفردية إلى التدريب قبل الخدمة (التدريب الميداني) من خلال تدريس مقررات تهتم بتقديم مادة علمية في مرحلة البكالوريوس عن البرامج التربوية الفردية الخاصة بذوي اضطرابات التواصل، كما أن للتدريب أثناء الخدمة الدور الكبير والمهم من خلال حضور الدورات، وورش العمل، والندوات التي تدعم قدرة الكوادر الفنية والتعليمية في تقديم أفضل الخدمات لهذه الفئة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب وآخرين (2012). يليها الفقرة الرابعة من البُعد الخامس والتي جاءت بدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ بوجود كوادر متخصصة وفريق متعدد التخصصات يعمل على المشاركة في تقييم جميع الجوانب المتعلقة بالأفراد ذوي اضطرابات التواصل بالاعتماد على أدوات مقننة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي والمكانين (2016). في حين احتلت الفقرة السابعة من البُعد الثاني المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤسسات الأهلية لا توفر بشكل دوري تدريباً كافياً للكوادر الفنية والتعليمية أثناء الخدمة على كيفية استخدام أدوات التقييم وكيفية تطبيقها على الأفراد ذوي اضطرابات التواصل، كما أنه لا يوجد دورات تدريبية وورش عمل لتزويد الكوادر بما يكفي عن عملية التقييم والتشخيص.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أشارت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة بحسب متغير نوع المؤسسة (حكومية/ أهلية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمؤسسات الحكومية درجة أعلى من المتوسط الحسابي للمؤسسات الأهلية، مما يدل على ارتفاع مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية في ضوء بعض المعايير العالمية عن المؤسسات الأهلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المغاربة (2016)، وعلى مستوى الأبعاد فقد أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في ضوء بعض المعايير العالمية بحسب متغير نوع المؤسسة في البُعد الثاني والبُعد الثالث وجميعها لصالح المؤسسات الحكومية، ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن اهتمام المؤسسات الحكومية ومدى التزامها بالأبعاد والمؤشرات العالمية جاء بدرجة أعلى من المؤسسات الأهلية، ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى اهتمام وزارة التعليم، وإدارة التربية الخاصة في مدينة الطائف بالخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل، والذي ظهر بشكل أوسع في بُعد الكادر الإداري والفني وبُعد الخدمات والبرامج، ويرتبط هذان البُعدان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً من خلال تقديم الخدمات والبرامج من قبل كادر فني وتعليمي متخصص وعلى دراية بأساليب التقييم والتشخيص، وعلى معرفة ببناء البرامج التربوية المناسبة لحاجات الأفراد ذوي اضطرابات التواصل، ويحظى بتدريب ودورات من قبل الوزارة وإشراف من قبل إدارة التربية الخاصة بمدينة الطائف، كما أن النتيجة السابقة ظهرت بدرجة أقل في المؤسسات الأهلية، ويمكن أن يعزى هذا السبب إلى قلة الكوادر الإدارية والفنية المتخصصة في المؤسسات الأهلية التي تُقدِّم الخدمات والبرامج الخاصة بذوي اضطرابات التواصل، وتقديم الخدمات من قبل بعض الكوادر التي لا تحمل تخصص اضطرابات التواصل والتي تكتفي بالخبرة فقط أثناء تقديم الخدمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليندساي (2010).

في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤسسات الحكومية والمؤسسات الأهلية في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة بحسب متغير نوع المؤسسة في الأبعاد الأخرى، وتعني هذه النتيجة أن مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في ضوء بعض المعايير العالمية لا تختلف باختلاف نوع المؤسسة سواء كانت حكومية أو أهلية في تبني السياسات والإجراءات والبيئة التعليمية، وفي تبني فكر وأهداف ورسالة، وفي تقديم خدمات التقييم والتشخيص وخدمات التقييم الذاتي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أولاً: مناقشة الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر/أنثى).

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية بحسب متغير النوع الاجتماعي في جميع الأبعاد باستثناء البُعد الثاني والبُعد الرابع والبُعد السادس، ويمكن أن يُعزى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في باقي الأبعاد إلى أن تقديم الخدمات والبرامج وتوفير بيئة تعليمية مناسبة وتبني وتنفيذ سياسات وإجراءات في المؤسسات الحكومية لا يعتمد على النوع الاجتماعي، والذي قد يعتمد على خبرة وتخصص الكادر الإداري والفني والتعليمي.

وقد يُعزى وجود فروق بين الذكور والإناث في البُعد الثاني والبُعد الرابع لصالح الإناث إلى أن البُعد الثاني والبُعد الرابع بينهم صلة وارتباط بحيث تتأثر درجة وجود أحدهم على الآخر، فوجود فروق لصالح الإناث قد يعود لاهتمام الإناث بشكل مستمر بتلقي التدريب والحصول على الدورات من خلال الاعتماد على الجهود الفردية إضافةً إلى الجهود التي تبذلها الوزارة في سبيل ذلك، كما أن الإناث لديهن الرغبة في امتهان مهنة التعليم والتدريب في مجال اضطرابات التواصل على وجه الخصوص

والذي بدوره أثر على البُعد الآخر وهو البُعد الرابع بحيث يتم تقديم هذه الخدمات من الكادر المختص والمدرب والذي حظي بدورات وتدريب مستمر، كما قد يعزى وجود فروق لصالح الإناث في البُعد السادس إلى أنه قد يعتمد وجود هذا الفرق على طبيعة التقييم الذاتي للمؤسسات الحكومية للإناث عن المؤسسات الحكومية للذكور، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بني ملحم (2010)، كما أنها تختلف مع دراسة يعقوب (2008).

ثانياً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى للمؤهل العلمي:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد، عدا البُعد الثاني والفروق التي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للبعد الثاني جاءت لصالح بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق مقابل بكالوريوس تربية خاصة مسار نطق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن درجة التزام المؤسسات الحكومية بالمعايير العالمية في تقديم الخدمات لا يعتمد على اختلاف المؤهل العلمي، باستثناء البُعد الثاني الذي جاء لصالح بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق والذي يبين مدى اهتمامهم بمجال اضطرابات التواصل كونهم غير متخصصين في هذا المجال، ويظهر هذا الاهتمام من خلال تلقي الدورات التدريبية التي تساعد على تقديم الخدمات لهذه الفئة بما يتناسب مع المعايير العالمية لهذه الخدمات، وتختلف هذه النتائج مع دراسة يعقوب (2008).

ثالثاً: مناقشة الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى للوظيفة (معلمين/مدراء):

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد، عدا بُعد الخدمات والبرامج: أساليب التدريب، والفروق التي تُعزى لمتغير الوظيفة لبُعد الخدمات والبرامج: أساليب التدريب جاءت لصالح المعلمين مقابل المدراء، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة اهتمام واطلاع المدراء فيما يخص مجال اضطرابات التواصل وعدم إلمامهم بأساليب التدريب المستخدمة مع ذوي اضطرابات التواصل في ضوء المعايير العالمية.

رابعاً: مناقشة الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية تعزى للخبرة:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الثاني حيث جاءت لصالح فئة الخبرة (من 5–10 سنوات) مقابل الفئة (أقل من 5 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) مقابل الفئة (أقل من 5 سنوات)، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البُعد الخامس، والتي جاءت لصالح فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات) مقابل الفئتين (أقل من 5 سنوات) وفئة (من 5 – 10 سنوات) في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين الأخريين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الأخرى، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بني ملحم (2010)، ويمكن تفسير النتائج السابقة إلى أن ذوي الخبرة الأطول في مجال تعليم وتدريب ذوي الإعاقة لديهم القدرة على التقييم بشكل أعمق ويفوق ذوي الخبرة الأقل، ويشير ذلك إلى إدراك ذوي الخبرة الأطول إلى مدى أهمية تلقي الدورات أثناء الخدمة وماله من أثر ملموس أثناء تقديم الخدمات لذوي اضطرابات التواصل بشكل أفضل ويتفق مع المعايير العالمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أولاً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر/أنثى)

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع الأبعاد باستثناء البُعد الثاني والبُعد السادس، والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تُعزى لمتغير النوع للبُعد الثاني والبُعد السادس جاءت لصالح الذكور مقابل الإناث، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة بني ملحم (2010)، ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أن المؤسسات الأهلية في مدينة الطائف للذكور مستقلة عن المؤسسات الأهلية للإناث، بالإضافة إلى أن المؤسسات الأهلية للذكور تحت إشراف وزارة الصحة وتحظى باهتمام وتدريب وتوظيف الكادر الفني المتخصص والمدرب في مجال اضطرابات التواصل بعكس المؤسسات الأهلية للإناث والتي تشرف عليها وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والتي قد يقل فيها تدريب وتوظيف الكادر الفني المتخصص والمدرب في مجال اضطرابات التواصل، وتوظيف بعض الكوادر غير المؤهلة بشكل كافٍ والتي قد تفتقد للممارسات المهنية، وتختلف هذه النتائج مع دراسة يعقوب (2008).

ثانياً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمتغير الوظيفة

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع الأبعاد باستثناء البُعد الأول والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير المؤهل والوظيفة للبُعد الثاني جاءت لصالح فئة الأخصائيين الذين يحملون درجة بكالوريوس نطق ولغة/سمع مقابل المعلمين والمدراء الذين يحملون درجة بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق والتخصصات الأخرى، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نفس البُعد لصالح بكالوريوس تربية خاصة بدورات نطق مقابل التخصصات الأخرى، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن تقييم مستوى الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في المؤسسات الأهلية لا يختلف باختلاف المؤهل والوظيفة باستثناء البُعد الأول والذي تم تقييمه بدرجة مرتفعة لصالح فئة الأخصائيين الذين يحملون درجة بكالوريوس نطق ولغة/ سمع، وتدل هذه

النتيجة على أن فئة الأخصائيين الذين يحملون درجة بكالوريوس نطق ولغة/ سمع يرون أن الرؤية والسياسات والإجراءات الخاصة بذوي اضطرابات التواصل في المؤسسات الأهلية، ومدى التزامها بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات المسؤولة ذات العلاقة يتوافق بشكل كبير مع المعايير العالمية، وقد ترجع هذه النتيجة إلى مدى اهتمام ذوي الخبرة والتخصص الدقيق – باضطرابات التواصل– برسالة المؤسسات الأهلية ودرجة التزامها بالخطط التنفيذية التي تضمن تقديم خدمات ذات جودة عالمية لذوي اضطرابات التواصل، وتختلف هذه النتائج مع دراسة يعقوب (2008).

ثالثاً: الفروق في مستوى الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد باستثناء البُعد الأول والبُعد الرابع، والفروق في مستويات الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة الأهلية بحسب بعض المعايير العالمية والتي تعزى لمتغير الخبرة للبُعدين جاءت لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر) مقابل الفئتين (أقل من 5 سنوات) و(من 5–10 سنوات)، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بني ملحم (2010)، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن ذوي الخبرة الأطول في مجال تعليم وتدريب ذوي الإعاقة بشكل عام لديهم القدرة على التقييم بشكل أعمق من ذوي الخبرة الأقل، ويرون أن الرؤية والسياسات والإجراءات الخاصة بذوي اضطرابات التواصل في المؤسسات الأهلية، ومدى الالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة عن الجهات المسؤولة ذات العلاقة والبيئة التعليمية تتوافق بدرجة مرتفعة مع المعايير العالمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1- إقامة دورات تدريبية وورش عمل مكثفة في مجال اضطرابات التواصل لجميع العاملين والقائمين على تقديم الخدمات للأفراد ذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية والأهلية لتطوير أدائهم المهني في سبيل تقديم خدمات ذات جودة عالمية.

2- تطوير آليات الإشراف والمتابعة على الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف.

3- التنسيق مع الجامعات السعودية لإعداد وتنفيذ برامج أكاديمية إضافية وكافية تهدف إلى إعداد متخصصين في مجال اضطرابات التواصل يتميزون بقدر عالٍ من الممارسة المهنية والجودة العالمية في الأداء المهني.

4- تكثيف وتوسيع قاعدة البرامج والخدمات المقدمة للأفراد ذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات التربية الخاصة الحكومية والأهلية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو درويش، نبيل مطلق. (2017). *ضمان المنتج في ظل المعايير الدولية*. عمان: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية.

بني ملحم، أحمد محمد عبد الله. (2010). *تقييم جودة الخدمات التربوية والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن وفق المعايير العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

خالد، زينب أحمد عبد الغني. (2000). *مقدمة في المناهج وطرق التدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. فلسطين: مكتبة فلسطين للكتب المصورة، تم الاسترجاع من* https://ia600107.us.archive.org/14/items/tourq.tadris.khas/tourq.tadris.khas.pdf

الخطيب، عاكف عبد الله والزعبي، سهيل محمود وبني عبد الرحمن، مجدولين. (2012). تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية وفقاً للمعايير العالمية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة. العدد (3). 51 – 70. تم الاسترجاع من* https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/879535

الدوخي، منصور بن محمد والصقر، عبد الله ناصر. (2004). *برامج نظرية وتطبيقية لاضطرابات اللغة عند الأطفال*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ديبتن كورت، هوواراد. (2009). *المعلم الفعال في التربية الخاصة*. [ترجمة يونس محمد حسن]. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2005). *اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سالم، أسامة فاروق مصطفى. (2014). *اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السميري، ياسر عايد وعبد المنعم، اسامة حسن. (2020). فاعلية برنامج لخفض اضطرابات اللغة وتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمركز طيبة التخصصي. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل*. 1 (7).

السميري، ياسر والحربي، طلال. (2013) *التأتأة في الكلام التشخيص والعلاج*، الرياض: دار الناشر الدولي.

الصمادي، جميل محمود والمكانين، هشام عبد الفتاح. (2016). *تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. مجلة العلوم التربوية. العدد (43). 817-837 مسترجع من:*
https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub1111210351.pdf

عبد المجيد، عبد الفتاح صابر. (2007). *اضطرابات التواصل عيوب النطق وأمراض الكلام*. مصر: جامعة عين شمس.

عمايرة، موسى محمد، والناطور، ياسر سعيد. (2014). *مقدمة في اضطرابات التواصل*. عمان: دار الفكر للنشر.

القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (2014). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبد الله. (2011). *مقدمة في التربية الخاصة*. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

مركز الملك سلمان للأبحاث والإعاقة. (2000). *نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية. مسترجع من* https://www.kscdr.org.sa/ar/disability-code

المزروعي، منى مبروك عناية الله. (2018). علم الأصوات ودوره في علاج اضطرابات النطق عند الأطفال. *مجلة القراءة والمعرفة. العدد (199). 338-311*. مسترجع من:
https://search.mandumah.com/Record/882637

المغاربة، انشراح سالم. (2016). تقييم واقع البرامج التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة البصرية في الأردن في ضوء المعايير العالمية. *دار سمات للدراسات والأبحاث*. العدد *(10). 363 – 383*، مسترجع من:
https://search.mandumah.com/MyResearch/Home?rurl=%2FRecord%2F8449

يعقوب، عادل عبد الرزاق. (2008). *تقييم برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية وعلم النفس. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

Arabic References

Abdul Majeed, Abdel Fattah Saber (2007). *Communication disorders: articulation disorders and speech pathologies*. Egypt: Ain Shams University.

Abu Darwish, Nabil Motlak (2017). *Product warranty under the global laws*. Oman: The Center of Research and Development of Human Resources.

Al Dokhi, Mansour bin Muhammad, and Al-Sakr, Abdullah Nasser (2004). *Theoretical and practical programs for language disorders in children*. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Khatib, Akef Abdullah, Al-Zoubi, Suhail Mahmoud, and Bani Abdul Rahman, Majdoulin (2012). Evaluating the educational programs and services in institutions and centers of intellectual disability in accordance with the global standards. *International Journal of Specialized Education, Vol. 3, 51-70,* Retrieved from https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/879535.

Al-Maghariba, Enshrah Salem (2016). *Evaluating the reality of educational programs and support services provided to students with visual impairment in Jordan in terms of the global standards.* Dar Semat for Studies and Research, Vol. 10, 363-383, retrieved from https://search.mandumah.com/MyResearch/Home?rurl=%2FRecord%2F8449.

Al-Mazrouei, Mona Mabrouk, Enaiat Allah (2018). Phonology and its role in treating articulation disorders in children. *Journal of Reading and Knowledge, pp. 199, 311-338.* Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/882637.

Al-Qamish, Mostafa Noury, and Al-Maaytah, Khalil Abdul Rahman (2014). *Psychology of children with special needs.* Amman: House of Massera for Publishing and Distribution.

Al-Smadi, Jamil Mahmoud, and Al-makanin, Hisham Abdel Fattah (2016). Evaluating special education programs in early childhood in Jordan in light of global qualitative indicators. Journal of Educational Sciences, pp. 43, 817-837 Retrieved from https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub11112100351.pdf.

Al-Sumairy, Yasser and Al-Harbi, Talal (2013) Stuttering: Diagnosis and Treatment, Riyadh: International Publisher House.

Al-Sumairy, Yasser Ayed and Abdel Moneim, Osama Hassan (2020). *Effectiveness of a program to reduce language disorders and improve self-concept in students with learning difficulties at Taiba Specialized Center*. Journal of Human Sciences at the University of Hail, 1 (7).

Al-Zurikat, Ibrahim Abdullah (2005). *Speech and Language Disorders: Diagnosis and Treatment*. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Amayra, Mosa Mohamed, and Natour, Yasser Said. (2014). *An Introduction to Communication Disorders*. Amman: Dar Al Fikr for Publishing.

Bani Melhem, Ahmed Mohammed Abdullah (2010). *Evaluating the quality of educational and supportive services for students with hearing impairment in Jordan according to the global standards*. Unpublished PhD thesis. Faculty of high Graduated studies. University of Jordan.

Debten Court, Howard (2009). *Effective teacher in special education*. (Translated by Younis Mohamad Hassan). Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Khaled, Zainab Ahmed Abdel-Ghani (2000). *Introduction to curricula and teaching methods for students with special needs*. Palestine: Palestine Library of Picture Books, retrieved from https://ia600107.us.archive.org/14/items/tourq.tadris.khas/tourq.tadris.khas.pdf.

King Salman Center for Research and Disability (2000). *The Disabled Care System in Kingdom of Saudi Arabia*. Retrieved from https://www.kscdr.org.sa/en/disability-code.

Mohamed, Adel Abdullah (2011). *An Introduction to special education*. Cairo: Dar Al-Rashad for Publishing and Distribution.

Salem, Osama Farouk Mostafa (2014). *Communication disorders between theory and practice*. Amman: House of Massera for Publishing and Distribution.

Yaqoub, Adel Abdul Razzak (2008). *Evaluating the programs of learning difficulties in Kingdom of Saudi Arabia in terms of the global standards for these programs*. Unpublished PhD thesis. College of Education and Psychology. Amman Arab University for Graduated Studies.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

American Speech-Language-Hearing Association. (2005). *Quality Indicators for Professional Service Programs in Audiology and Speech-Language Pathology*.

Antia, S. D., & Rivera, M. C. (2016). Instruction and service time decisions: Itinerant services to deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf*

studies and deaf education, *21*(3), 293-302.

Blosser, J. L., & Means, J. W. (2018). *School Programs in Speech-Language Pathology: Organization and Delivery*. Plural Publishing.

Bowen, C. (2014). Children's speech sound disorders. John Wiley & Sons.

British Columbia Ministry of Education. (2006). Special education services: A manual of policies, procedures and guidelines.

Council of Exceptional Children. (2008), What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards and Guidelines for Special Educators, (6th Ed).

Cushing, L. S., Carter, E. W., Clark, N., Wallis, T., & Kennedy, C. H. (2009). Evaluating inclusive educational practices for students with severe disabilities using the program quality measurement tool. *The Journal of Special Education*, *42*(4), 195-208.

de Boer, J. N. (2017). *Verbal communication disorders in schizophrenia: symptom or side-effect?* (Master's thesis).

Gillam, R. B., & Marquardt, T. P. (2019). Communication sciences and disorders: From science to clinical practice. Jones & Bartlett Learning.

Global Business & Management Research, 6(2). National Quality *Assurance 7845* and Accreditation. (2004). The Quality Assurance and Accreditation Handbook: National Quality Assurance and Accreditation.

Owens Jr, R. E. (2013). Language disorders: A functional approach to assessment and intervention. Pearson Higher Ed.

Prelock, P. A., & Hutchins, T. L. (2018). *Clinical Guide to Assessment and Treatment of Communication Disorders*. Springer International Publishing.

Siegel, E. B., Maddox, L. L., Ogletree, B. T., & Westling, D. L. (2010). Communication-based services for persons with severe disabilities in schools:A survey of speech-language pathologists. *Journal of communication disorders*, *43* (2), 148-159.

Wijaya, R. S., Husniah, W. D., Taherong, R., Nuryadin, C., Hanifa, L., & Ichsani, N. (2019, February). Professional competency levels teacher guidance and counseling/counselor school. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 235, No. 1, p. 012105). IOP Publis.

نمط عرض المحتوى التكيفى (ادراج/ إزالة أجزاء المعلومات) فى بيئات التعلم الالكترونية وأثره على التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل وفقاً لأسلوب التعلم السطحي والمتعمق

(قُدم للنشر في 2020/9/14، وقُبل للنشر في2020/10/6)

د. حمد بن عايض الرشيدي

قسم تقنيات التعليم

كلية التربية، جامعة حائل

Hamad A. Al-Reshidi

Instructional Technology Department, College of Education

University of Ha'il

المخلص

هدف البحث إلى التعرف على أثر نمط عرض المحتوى التكيفي في بيئات التعلم الالكترونية في تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم وفقاً لاسلوب التعلم السطحي والعميق. استخدم الباحث التصميم التجريبي من خلال تطبيق مقياس عبد اللطيف لاسإلب التعلم، وقُسم الطلاب الى مجموعة تجريبية أولى (نمط ادراج اجزاء المعلومات مع الطلاب المتعمقين)، ومجموعة تجريبية ثانية (نمط إزالة اجزاء المعلومات مع الطلاب السطحيين) ثم طُبق الاختبار التحصيلي قبلياً عليهما، تلاها تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الرضا، شملت العينة (38) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة حائل، وقد أسفرت نتائج البحث لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن وذلك لنمط ادراج اجزاء المعلومات، ونفس النتيجة كانت بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن وذلك لنمط إزالة اجزاء المعلومات، وكذلك بين متوسطات الدرجات في اختبار التحصيل في كل من نمطي ادراج اجزاء المعلومات وإزالة اجزاء المعلومات، وذات النتيجة بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن لنمط عرض ادراج اجزاء المعلومات، وسجلت نفس النتيجة بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن من الدرجة الكلية لنمط إزالة اجزاء المعلومات.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، التعلم العميق، التعلم السطحي، التعلم التكيفي.

Abstract :

This study aimed to identify the effect of displaying pattern of the adaptive content in e-learning environments against the development of achievement and satisfaction of students in the instructional technology course ,based on the shadow and deep learning approach , the researcher used experimental design according to AbdAl-Latif measure, (38) students formed the sample of the study including ,The first experimental group (the pattern of inserting information with in-depth students) second experimental group (a pattern of removing parts of information with surface students) both of them passed through the pre achievement test, followed by the achievement posttest with measuring the satisfaction towards learning environment. The results indicated that There is no statistically significant differences in the parameters from groups A and B at the level (≤ 0.05) between the averages of the students 'scores in the dimensional application of the achievement test and the degree of mastery (90%) of the total score for the content display pattern. Moreover, the same results recorded between the averages of the students 'scores in the post- achievement test and the degree of mastery for partially information removing pattern, within the same finding between the means of the achievement scores and the achievement test in each of the adaptive content display patterns, sum up, the outcomes of this study supported the validations of the proposed hypothesis.

Key words E-learning; Deep Learning, Shadow Learning; Adaptive Learning.

مقدمة:

ان التعلم مدى الحياة اصبح مطلباً ضرورياً في ظل التزايد السريع والتطورات التكنولوجيا الهائلة، وبالنظر إلى التعلم الالكتروني فإننا نجد انه وفر فرصاً لادارة التعلم بشكل غير متزامن من خلال اتاحة المحتوى التعليمي للطلاب الكترونياً وليطلعوا عليه في أي وقت وفي أي مكان، وعلى الرغم من ذلك يعد المحتوى الالكتروني الذي تشمله هذه البيئات مشابهاً للمحتوى التقليدي، وذلك لان المحتوى الالكتروني يتم فيه عرض المحتوى دون مراعاة لحاجات المتعلمين وخصائصهم الفردية وأسلوب تعلمهم، مما يؤدي إلى تشتت المتعلم بين عناصر المحتوى التعليمي المختلفة، وبالتالي لا تتحقق الاهداف التعليمية على النحو المطلوب.

وللتغلب على هذه المشكلة ظهر في الاونة الاخيرة التعلم الالكتروني التكيفي والذي يعد مدخلاً جديداً من مداخل التعلم الالكتروني، والذي يتم فيه تكيف عملية التعلم مع تفضيلات المتعلمين وخصائصهم الفردية، مما يجعل بيئة التعلم اكثر فاعليه وجاذبية لهم، وهذا ما اكدت عليه العديد من الدراسات منها (خليفة، 2019) والتي هدفت إلى التعرف على اثر نمط التكيفي في بيئات التعلم الالكتروني على تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية وخفض العبء المعرفي لدى طلاب شعبة اللغة الانجليزية وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التحصيل المعرفي لنمط الابحار التكيفي (اخفاء الروابط مقابل التوجيه المباشر) لصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست بنمط الابحار التكيفي وخفض العبء المعرفي لدى نمط الابحار التكيفي إخفاء الروابط، ودراسة (عبد الفتاح، 2019) والتي هدفت إلى تصميم بيئة تدريب متنقل تكيفي قائمة على تحليلات التعلم والكشف عن فاعليتها في تنمية مهارات إدارة المعرفة بالبيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في كل من (الاختبار التحصيلي, بطاقة الملاحظة, بطاقة تقييم المنتج, ومقياس التقييم الذاتي لمهارات إدارة المعرفة بالبيئات الافتراضية)، أما دراسة (محمد، 2020) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر اختلاف نمطي الدعم التكيفي ببيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتقبل التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت وقد اشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في كل مجموعة على حده في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي في كل من المجموعتين بالإضافة إلى فعالية نمط الدعم التكيفي في تفوقه على نمط الدعم الثابت.

وقد أوصت دراسات عدة بأهمية البحث في أنماط عرض المحتوى التكيفي وفقاً لاسلوب تعلم الطلاب ومنها: (رمود، 2016) والتي هدفت إلى تصميم نموذج مقترح للعرض التكيفي لمحتوي الوسائط الفائقة، قائم على تصنيف "فيلدر- سيلفرمن لأساليب التعلم، واشتمل على معالجتين لعرض المحتوي المعالجة الأولي، وفقا لأسلوب التعلم الكلي، والمعالجة الثانية، وفقا أسلوب التعلم التتابعي، والكشف عن أثره في تنمية التحصيل المعرفي والجوانب الأدائية لمهارات التصوير الفوتوغرافي الرقمي لدي عينة مكونة من (60) طالبا بالفرقة الأولي تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا للنموذج المقترح للعرض التكيفي لمحتوى الوسائط الفائقة في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التصوير الفوتوغرافي الرقمي، كما يوجد أثر إيجابي ودال إحصائيا للنموذج المقترح وفقا لأسلوب التعلم (الكلي/التتابعي) في تنمية التحصيل المعرفي والجوانب الأدائية لمهارات التصوير الفوتوغرافي الرقمي، واتجهت دلالة الأثر لصالح أسلوب التعلم الكلي، ودراسة (العطار، 2017) هدف هدفت إلى الكشف عن فاعلية نظام تعلم إلكتروني تكيفي قائم على أسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية، على تنمية مهارات البرمجة في تصميم المشروعات وتطويرها بلغة البرمجة C++ لطلاب الفرقة الثالثة تكنولوجيا التعليم، وتوصلت نتائج البحث إلى: فاعلية نظام التعلم التكيفي في تنمية مهارات البرمجة لطلاب تكنولوجيا التعليم، كما توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات المجموعات الأربع بالنسبة لتأثير أسلوب التعلم، والتفضيلات التعليمية، والتفاعل بينهم على التحصيل للمحتوى البرمجي بلغة C++ وبطاقة تقيم المنتج، يعزي إلى كفاءة بيئة التعلم الإلكتروني التكيفي في مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم وتقديم المحتوى التكيفي لكل متعلم طبقا لأسلوب تعلمه وتفضيلاته التعليمة، ودراسة (محمد ومحمد، 2018) والتي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين نمط العرض التكيفي (المقاطع/الصفحات) المتنوعة وأسلوب التعلم (تسلسلي/شمولي) في بيئة تعلم افتراضية وأثرها على تنمية مهارات إنتاج العناصر ثلاثية الابعاد والانخراط في التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم، وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها أنه يوجد فروق دال احصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للبحث في الاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات إنتاج العناصر ثلاثية الأبعاد ومقياس الانخراط في التعلم يرجع للتأثير الأساسي لنمط العرض التكيفي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بنمط العرض التكيفي (المقاطع المتنوعة)، واستناداً إلى ما سبق يرى الباحث ان هذه البحوث لم تتناول بشكل مباشر دراسة اثر نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) في بيئات التعلم الالكترونية وفقاً لاسلوب التعلم

السطحي والعميق على نواتج التعلم لدى الطلاب وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

كما يرى الباحث ان هناك علاقة بين استخدام بيئات التعلم التكيفية في التعليم وتنمية التحصيل لدى الطلاب وذلك لان بيئات التعلم التكيفية تقوم على تصميم بعض أنماط التكيف لتقديم محتوى التعلم للمتعلمين وفقاً لاسلوب تعلمهم، كما ان استخدام نمط عرض المحتوى المناسب مع قدرات المتعلمين وامكانياتهم له مردود ايجابي على تحصيلهم الدراسي ومن الدراسات التي اشارت إلى فاعلية بيئات التعلم التكيفية في تنمية التحصيل لدى الطلاب منها دراسة كلا من (رمود، 2014؛ زعار، 2017؛ ماضي، 2019؛ عبد الله، 2019).

واستناداً عما سبق عرضه يركز الباحث في بحثه الحالي علي نمطي عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) في بيئات التعلم الالكترونية للتعرف على أثر كلا منهما على التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال في كلية التربية السطحيين والمتعمقيين.

مشكلة البحث:

تمكن الباحث من بلورة مشكلة البحث فيما يلي:

على الرغم من أهمية التعلم الالكتروني في جميع النظم والمؤسسات التربوية، الا انه واجه الكثير من النقد وذلك لانه لا يقدم محتوى تعليمي متكيف مع احتياجات المتعلمين وأساليب تعلمهم، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى المحتوى التكيفي، الذي يساعد على توفير تعلم يتناسب مع خصائص الطلاب واحتياجاتهم، ولتحديد مشكلة الدراسة قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية على عينة من طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية جامعة حائل خلال العام الجامعي 2020/2019 والذي استطلع فيه الباحث آراء الطلاب حول المشكلات التي تواجههم في تعلم مقرر تقنيات التعليم والاتصال وما هي الطريقة المفضلة لديهم لعرض هذا المقرر، وقد اسفرت نتائج الدراسة الاستكشافية عما يلي: ان 85% من الطلاب اتفقوا على ان الطريقة التي يقدم بها المقرر لا تراعي الفروق الفردية فيما بينهم ولا تتناسب مع اسلوب تعلم كلاً منهم مما يؤدي إلى فقد انتباههم والذي يؤثر بدوره على نتائجهم في الاختبارات التحصيلية، وهذا ما اتفقت عليه العديد من الدراسات منها دراسة (كريم وكاظم، 2004؛ محمد، 2014؛ طريخم، 2019)، والتي اشارت إلى ان الطريقة التي يعرض بها المحتوى التعليمي لها دور فعال في مساعدة الطلاب على تنظيم افكارهم وترتيبها كما اوصت هذه الدراسات بضرورة الاستفادة من بيئات التعلم التكيفية في عرض المحتوى التعليمي بشكل تكيفي يتلائم مع قدرات الطلاب ويراعي الاختلافات فيما بينهم.

من ناحية اخرى يرى الباحث كما في حدود علمه ان البحوث التي اجريت على بيئات التعلم التكيفية اهتمت بدراسه أثر هذه البيئات على نواتج التعلم المختلفة لدى الطلاب، ولم تتعرض هذه البحوث بشكل مباشر لدراسة أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) في بيئات التعلم الالكترونية وفقاً لاسلوب التعلم السطحي والعميق على نواتج التعلم المختلفة لدى الطلاب.

كما يرى الباحث ان هناك مؤشرات لوجود علاقة بين نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة اجزاء المحتوى) في بيئة التعلم الالكترونية واسلوب التعلم (العميق والسطحي)، اذ يحتاج المتعلم ذو اسلوب التعلم العميق إلى التعمق في المعلومات المرتبطة بموضوع الدراسة وتجهيز المعلومات على المستوى العميق وهو ما يوفره له نمط تكيف عرض المحتوى القائم على ادراج أجزاء المعلومات، وأيضاً يحتاج المتعلم ذو اسلوب التعلم السطحي إلى ملامسة سطح المادة موضوع الدراسة دون التعمق في محتوى المادة وهو ما يوفره له نمط تكيف عرض المحتوى القائم على إزالة اجزاء من المعلومات وهو مايحتاج إلى بحث لتحديد أبعاد هذه العلاقة، من خلال تحديد المعالجات الأكثر ملاءمة لتحسين نواتج التعلم لدى الطلاب خاصة فيما يتعلق بالتحصيل والرضا عن بيئة التعلم.

واستناداً إلى ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في: توجد حاجة لتصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على نمط عرض المحتوى (ادراج/إزالة اجزاء المحتوى) وفقاً لاسلوب التعلم (العميق والسطحي) وقياس أثر هذان النمطان على تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية.

أسئلة البحث:

يمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تصميم نمطين لعرض المحتوى التكيفي القائم على (ادراج إزالة أجزاء المعلومات) في بيئات التعلم الالكترونية وفقاً لاسلوب التعلم السطحي والعميق وقياس وأثرهما على تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية؟

وتم تقسيم السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما التصميم التعليمي لبيئة تعلم الكترونية قائمة على نمطين لعرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) وفقاً لأسلوب التعلم السطحي والعميق وأثرهما على تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية؟

2. ما أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج أجزاء المعلومات) على تنمية التحصـــيل لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية؟
3. ما أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج أجزاء المعلومات) على الرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية؟
4. ما أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (إزالة أجزاء المعلومات) على تنمية التحصـــيل لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية؟
5. ما أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (إزالة أجزاء المعلومات) على الرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية؟

فروض البحث:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية وذلك لنمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات.
2. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية وذلك لنمط عرض المحتوى إزالة اجزاء المعلومات.
3. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي في كل من نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، ونمط عرض إزالة اجزاء المعلومات.
4. لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية لنمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات.
5. لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية لنمط عرض المحتوى التكيفي إزالة اجزاء المعلومات.
6. لا يوجد فرق دال احصائيا عند متوسط (≤ 0.05) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا في كل من نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، ونمط عرض إزالة اجزاء المعلومات.

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في:

1- التعرف على التصـــميم التعليمي لبيئة تعلم الكترونية قائمة على نمطين لعرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالـة أجزاء المعلومات) وفقاً لأسـلوب التعلم السـطحي والعميق وأثرهما على تنمية التحصـيل والرضـا عن بيئة التعلم لدى طلاب كلية التربية.
2- التعرف على أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج أجزاء المعلومات) على تنمية التحصيل لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية.
3- التعرف على أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج أجزاء المعلومات) على الرضـــا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية.
4- التعرف على أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (إزالـة أجزاء المعلومات) على تنمية التحصـيل لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية.
5- التعرف على أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (إزالـة أجزاء المعلومات) على الرضـــا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال كلية التربية.

أهمية البحث:

من المتوقع أن يفيد البحث الحالي فيما يلي:

1-مساعدة القائمين على تصميم بيئات التعلم التكيفية في مراعاة نمط عرض المحتوى المناسب لاسلوب تعلم الطلاب.

2-تقديم نموذج لبيئات تعلم تكيفية يمكن أن يحتذى بها في تصميم بيئات تعلم مماثلة لتحقيق بعض نواتج التعلم للطلاب.

3-تزويد القائمين على تصميم بيئات التعلم التكيفية بمجموعة من الإرشادات المعيارية تؤخذ في الاعتبار عند تصميم هذه البيئات وإنتاجها.

5-توفير المعالجة الملائمة لاستعدادات المتعلمين بهدف تحقيق الأهداف التعليمية إلى أقصي حد ممكن، وبأكبر قدر من التعميم على الطلاب.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- حدود موضوعية: وحدة مدخل النظم والتصميم التعليمي.
- حدود بشرية: حدود بشرية: عينة عشوائية مكونة من (38) طالباً من طلاب كلية التربية المقرر عليهم تقنيات التعليم والاتصال بجامعة حائل.

- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2020/2019.

مصطلحات البحث:

- **نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج أجزاء المعلومات):**

هو نمط يقوم على اضافة معلومات اثرائية وأكثر تعمقاً عن موضوع التعلم ويحدد ذلك وفق لاسلوب تعلم الطالب ومدى تكيفه مع المحتوى المعروض عليه، مما يساهم في تنمية تحصيله الدراسي وزيادة رضاه عن بيئة تعلمه.

- **نمط عرض المحتوى التكيفي (إزالة أجزاء المعلومات):**

هو نمط يقوم على إزالة اجزاء من المعلومات المرتبطه بموضوع التعلم والتركيز على العناصر الرئيسية مما يجعل المحتوى أكثر سطحية، ويحدد ذلك وفق لاسلوب تعلم الطالب ومدى تكيفه مع المحتوى المعروض عليه، مما يساهم في تنمية تحصيله الدراسي وزيادة رضاه عن بيئة تعلمه.

- **أسلوب التعلم (السطحي):**

وهو اسلوب تعلم يعتمد على ملامسة سطح المادة موضوع الدراسة دون التعمق في محتوى المادة.

- **أسلوب التعلم (العميق):**

وهو اسلوب تعلم يعتمد على التعمق في المعلومات المرتبطة بموضوع الدراسة وتجهيز المعلومات على المستوى العميق.

- **التحصيل الدراسي:**

قياس مدى اكتساب الطلاب للمعلومات المتضمنة في المقرر الدراسي اعتماداً على درجاتهم في اختبار التحصيل الدراسي.

- **الرضا عن بيئة التعلم:**

- تبنى الباحث تعريف (محمد، 2015) للرضا التعليمي والذي عرفته بإنه "حالة من الارتياح النفسي يشعر بها الطلاب عندما يجدون ان الموقف الذي امامهم يقابل احتياجاتهم وميولهم ويتفق مع خصائصهم ويتحدد ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الرضا التعليمي".

منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التطويرية "Development Research" التي تستخدم المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، والمنهج التجريبي عند قياس أثر المتغير المستقل نمط عرض المحتوى التكيفي على المتغيرات التابعة التحصيل والرضا عن بيئة التعلم في مرحلة التقويم.

متغيرات البحث:

1- المتغير المستقل: وله مستويان:

نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/ إزالة أجزاء المعلومات) وفقاً لاسلوب التعلم السطحي والعميق.

2- المتغير التابع:

- التحصيل.
- الرضا عن بيئة التعلم.

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم الباحث التصميم التجريبي وفقاً لمجموعتين تم تحديدهم من خلال تطبيق مقياس محمد احمد عبد اللطيف لاسإلوب التعلم، وتم تقسيم الطلاب الى مجموعتين تجريبيتين اتوماتيكياً ثم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً على مجموعتي البحث، ثم تطبيق المعالجة التجريبية يليها تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الرضا عن بيئة التعلم.

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
تجريبية اولى	الاختبار التحصيلي قبلي	نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج أجزاء المعلومات)	الاختبار التحصيلي بعدي. مقياس الرضا عن بيئة التعلم بعدي.
تجريبية ثانية	الاختبار التحصيلي قبلي	نمط عرض المحتوى التكيفي (إزالة أجزاء المعلومات)	الاختبار التحصيلي بعدي. مقياس الرضا عن بيئة التعلم بعدي.

أدوات القياس:

وقد تضمن هذا البحث العديد من الأدوات هي:

1- مقياس اسلوب التعلم (من اعداد محمد احمد عبد اللطيف).

2- اختبار التحصيل (من اعداد الباحث).

3- مقياس الرضا عن بيئة التعلم (من اعداد الباحث).

خطوات البحث:

1. دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع البحث، وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، وإعداد المعالجة التجريبية، وتصميم أدوات البحث، وصياغة فروضه، وتفسير نتائجه.
2. اختيار أحد نماذج التصميم والتطوير التعليمي الملائمة لطبيعة البحث الحالي، والعمل وفق إجراءاته المنهجية في تصميم المعالجة التجريبية وإنتاجها.
3. تحديد الأهداف التعليمية لبيئة التعلم، وعرضها على خبراء في مجال مناهج وطرق التدريس لإجازتها، ثم إعداد قائمة الأهداف في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء المحكمين.
4. اختيار المحتوى التعليمي لبيئة التعلم لتقديم متغيرات البحث، وعرضه على خبراء في مجال تقنيات التعليم لإجازته، ثم إعداده في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء المحكمين.
5. تحليل المحتوى للوحدات وإعادة صياغتها، وذلك عن طريق تحكيمها لإبراز أهداف وحدات المقرر، ومدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف المحددة، ومدى ارتباط المحتوى بالأهداف.
6. بناء السيناريو الخاص ببيئة التعلم الالكترونية وفق لنمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/ إزالة أجزاء المعلومات)، وعرضه على خبراء في تقنيات التعليم لإجازته، ثم إعداده في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة المحكمين.
7. إنتاج المعالجة التجريبية للبحث وعرضها على خبراء في تقنيات التعليم لإجازتها ثم إعدادها في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة المحكمين.
8. تصميم أدوات البحث وعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال تقنيات التعليم للتأكد من دقتها، وصدقها، ووضعها في صورتها النهائية.
9. إجراء تجربة استطلاعية لتحديد الصعوبات التي قد تواجه الباحث في أثناء التجريب، والتأكد من ثبات أدوات البحث، فضلًا عن تحديد زمن الاختبارات.
   - اختيار عينة البحث.
   - إجراء تجربة البحث من خلال:
10. عرض المعالجة التجريبية على طلاب المجموعة التجريبية وفق للتصميم التجريبي للبحث.
11. تطبيق أدوات البحث بعديًا.
12. إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS".
13. عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات والنظريات المرتبطة بمتغيرات البحث.
14. صياغة التوصيات والمقترحات بالبحوث المستقبلية.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

ينقسم الإطار النظري في البحث الحالي إلى ثلاثة محاور رئيسية وهي:

المحور الأول: المحتوى الالكتروني التكيفي:

1-مفهوم نمط عرض المحتوى التكيفي:

ان تنظيم المحتوى الالكتروني ونمط عرضه في بيئات التعلم الالكترونية يعد من الامور الهامة، وذلك لان تصميم المحتوى بشكل واحد قد لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ولا يراعي الاختلافات فيما بينهم، حيث ان المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض في اسإلب تعلمهم وفي مستوى خبراتهم السابقة، كما ان المحتوي الالكتروني التكيفي يعد من عناصر بيئات التعلم الالكترونية الهامة التي تمكن المتعلم من اختيار المحتوى بما يتوافق مع احتياجاته واسلوب تعلمه المفضل، وفي هذا الاطار تتعدد مفاهيم المحتوى الالكتروني التكيفي ومن هذه التعريفات: تعريف (خميس، 2015) والذي عرفه بإنه "نظام يقدم فيه المحتوى التعليمي وفقاً لاهداف المتعلم وخبراته السابقة وخصائصه وذلك عن طريق استخدام الطرق والاستراتيجيات والاسإلب بهدف تعديل وتنظيم وتنسيق كمية عرض المعلومات وتسلسلها في التكيف الذي يعتمد على ترتيبها الفعال لمجموعة عناصر محتوى التعلم".

وتعرفه دراسة (محمد، 2015) بإنه "نظام يقوم على تصميم بعض أنماط التكيف القائمة على عرض المحتوى لتقديم محتوى التعلم للمتعلمين وفقاً لاسلوب تعلمهم".

كما يعرفه كلا من "اسشاكيل وبيشتر" Esichaikul and Bechter (2010) بإنه "أحد التطبيقات الخاصة بالذكاء الاصطناعي يهدف إلى تقدير الخبرات التعليمية لحاجات المتعلمين الحقيقية، وتركز على الامور المتعلقة بشخصية المتعلم وبالاخص على ادارة المواد التعليمية والمعلومات الاخرى وعملية التعلم مع التركيز على المتعلمين المنخرطين في الانشطة

وفي إطار ما سبق يعرف الباحث نمط عرض المحتوى التكيفي بإنه "عرض المحتوى التعليمي وفق لانماط تكيف المتعلمين وأسلوب تعلمهم بهدف تنمية التحصيل الدراسي والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تقنيات التعليم والاتصال السطحيين والمتعمقين".

2- مميزات المحتوى الالكتروني التكيفي:

يتسم المحتوى الالكتروني التكيفي بمجموعة من المميزات وفقاً لما اشار إليه كلا من Ragab, 2011; Mills, (2010؛ رمود، 2014) والتي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

- تقوم على تكيف طريقة عرض المادة التعليمية وفقاً لخصائص المتعلمين وقدراتهم وأسإلب تعلمهم.
- تجعل المحتوى التعليمي أكثر تفاعلية وديناميكية وفقاً لاسلوب تعلم كل متعلم.
- يستخدم استراتيجيات تعليمية مختلفة تتناسب مع تفكير المتعلمين وأسلوب تعلمهم.
- يتميز بواجهة تفاعل مرنة تقوم على التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي.
- يجعل بيئة التعلم أكثر ذكاء لانها قادرة على فهم أنماط المتعلمين وأسإلب تعلمهم.
- تحقق مبدأ التعلم الذاتي.
- تتعامل مع جميع الطلاب بمختلف أسإلب تعلمهم.
- تنمي ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال تقديم محتوى يتناسب مع قدرات كل متعلم على حده.
- تساعد على توفير الكثير من الوقت الذي يستغرقه المتعلم في فهم المحتوى التعليمي.
- يقدم للمتعلم المعرفة المتخصصة بحيث يقدم للمتعلم الطريقه المناسبه وفقاً لخصائصه وأهدافه.
- يعتمد على فروض علمية مبنيه على أخطاء المتعلم، وتحديد الاجزاء الغير مفهومه لديه.
- يشمل على أنواع متعددة من المعرفة مثل: معرفة المادة التعليمية، ومعرفة استراتيجيات التعلم، مما يجعل النظام التعليمي مرن.

3- أهداف المحتوى الالكتروني التكيفي:

يهدف المحتوى الالكتروني التكيفي إلى:

- وصف المواد التعليمية المناسبة للمتعلمين من خلال تحديد الفجوات التي لديهم في المعارف والمهارات.
- تحديد أهداف المتعلمين وتفضيلاتهم وأسإلب تعلمهم ومتطلبات الاداء.
- القابلية لاعادة التشغيل والاستخدام، حيث يمكن المتعلمين من اعادة استخدام المحتوى الالكتروني بشكل متكرر في درس أو مقرر أو موقف تعليمي، وإمكانية تبادله وتشغيله بين النظم التكنولوجيه المختلفة (خميس، 2014).

4- أنماط المحتوى الالكتروني التكيفي:

تتعدد أنماط التكيف القائم على عرض المحتوى النصي وفقاً لما أشار إليه كلا من (Tsandilas, 2003; Czarkowski, 2006; Tsandilas, 2012) والتي يمكن الاشارة إليها فيما يلي:

- **نمط إدراج/ إزالة أجزاء من المحتوى:**

ويقوم هذا النمط على اضافة أو حذف جزء من المحتوى النصي وفق لاداء المتعلم ومدى تكيفه مع المحتوى المعروض.

- **نمط تغيير اجزاء المحتوى:**

ويتطلب هذا النمط من مؤلف صفحات المحتوى بإعداد اصدارات مختلفة للمحتوي بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين كما ان التبديل والتغيير في اجزاء المحتوى المعروض يعتمد على اداء المتعلم.

- **نمط فرز وترتيب أجزاء المحتوى:**

ويقوم هذا النمط على ترتيب أجزاء المحتوى طبقاً لاحتياج المتعلم، بحيث يتم عرض الاجزاء الاكثر وضوحاً ثم باقي الاجزاء، وهو يصلح للمعلومات التي لا هيكل لها، وعلى الرغم من ذلك الا ان استخدام هذا النمط قد يؤدي إلى الارتباك في العرض الطبيعي للمحتوى.

- **نمط تعديل حجم العناصر المرئية:**

ويتم في هذا النمط على تعديل وتغيير حجم العناصر البصرية الموجودة في صفحة الويب وذلك من خلال تغيير حجم النص الاقل أهمية وتصغيره أي يكون موجود ولكن بحجم أصغر.

- **نمط تعتيم أجزاء من المحتوى:**

ويقوم على عرض جزء من المحتوى بلون باهت مختلف عن باقي اجزاء النص بحيث يكون أقل وضوحاً بالنسبه للمتعلم، ويتم التفاعل معه من خلال تظليل أجزاء من النص المعروض بدلا من اخفائها أو تصغيرها، وفيها تكون المعلومات جزء من السياق البصري للمتعلم ويمكن الوصول إليها مباشرة.

- **نمط النص الممتد:**

ويقوم هذا النمط على توسيع النص من قبل المتعلم وذلك من خلال الضغط على مجموعة من الكلمات الساخنة ليتم بعدها توسيع النص لعرض هذا المصطلح بشكل تفصيلي، ويعتبر هذا النمط هو الوحيد الذي لا يكون فيه السياق مرئياً.

وفي اطار ما سبق يتضح ان الهدف الاساسي من تعدد أنماط التكيف القائم على عرض المحتوى النصي هو تسهيل عملية اختيار نمط عرض المحتوى الذي يتناسب مع خصائص وشخصية ومتطلبات المتعلم، فضلاً عن وجود العديد من الدراسات التي أهتمت بمقارنة أنماط التكيف القائم على عرض

المحتوى ومنها دراسة كلا من (Czarkowski, 2006; Brusilovsky, et.al, 2007; Magnisalis, et.al, 2011)، من ثم يركز البحث الحالي علي نمط عرض المحتوى التكيفي (إدراج/ إزالة أجزاء من المحتوى) في بيئات التعلم الالكترونية للتعرف على اثره على التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم السطحيين والمتعمقيين.

المحور الثاني: أسلوب التعلم (السطحي–العميق):

أن المدرسة الانسانية في علم النفس تؤكد على أن المتعلمين يكتسبون معارفهم وخبراتهم الفردية بطرق مختلفه، حيث ان المتعلمين يختلفون فيما بينهم من حيث الفروق الفردية، ولذلك فمن الضروري للمعلمين والمهتمين ان يكونوا علي دراية بأساليب التعلم المختلفة لدى الطلاب، كما توجد العديد من التصورات النظرية لاساليب التعلم وللطرق التي يفضلها ويتبعها الافراد في تعلمهم، ومنها أسلوب التعلم (السطحي– العميق)، وفي هذا الاطار نجد ان هناك العديد من المهتمين الذين تناولوا اسلوب التعلم السطحي والعميق منهم "ساجلو" و"انتوستل" و"شمك" و"بيجز" (1978-1999) Biggs حيث تناول كل منهم اسلوبي التعلم السطحي والعميق بتفسير يختلف عن باقي النظريات وبأستخدام ادوات قياس مختلفة، من ثم يتبني الباحث تفسير "بيجز" وأداته لقياس اسلوب التعلم السطحي والعميق لدى الطلاب، حيث يرى "بيجز" ان أسلوب التعلم السطحي (Surface Style) يقوم على أساس الدافعية الخارجية للافراد، حيث يرى أصحاب هذا الاسلوب ان التعلم المدرسي هو طريقهم للوصول إلى غايات أخري منها الحصول على وظيفة، وهدفه الاساسي هو حفظ واسترجاع المحتوى الدراسي الذي سيأتي في الامتحان، اما أسلوب التعلم العميق فإنه يقوم على الدافعية الداخلية للافراد من خلال الفهم الحقيقي لمادة التعلم والقدرة على تحليلها وتفسيرها وتلخيصها، حيث انهم يرون ان الدراسة من الامور المثيرة للاهتمام ويقومون بالربط بين خبراتهم وبعضها البعض ويربطون الافكار النظرية بالخبرات الحياتية إلمومية والمعرفة الجديدة بالسابقة ويبحثون عن المعنى، كما انهم لديهم القدرة على التمييز بين الافكار الرئيسية والافكار الثانوية.

كما يرى (الحازمي وابو الفتوح، 2012) إلى ان لكل من التعلم السطحي والعميق سمات مميزة والتي يمكن الاشارة إليها فيما يلي:

أولا: التعلم السطحي:

ان الطلاب الذين يتبنون هذا الاسلوب يميلون إلى ملامسة سطح المادة موضوع الدراسة دون التعمق في محتوى المادة وان الطلاب الذين يتبنون هذا الاسلوب يميلون إلى: مقابلة الافكار والمعلومات بشكل سلبي وروتيني دون معالجة هذه الافكار والمعلومات، يقومون بحفظ وتذكر الافكار بشكل روتيني، ان تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم يكون على المستوى السطحي، يركزون على متطلبات التقييم، الفشل في تأمل الاستراتيجية التحتية، الاهتمام بشكل المادة العلمية اكثر من دلالتها، الخوف من الفشل والتعلم بالعمليات السطحية والالتزام بحدود المنهج، يرون ان التعلم النظامي يوصل إلى غاية نهائية مثل الحصول على وظيفة، يعتمدون على حفظ المحتوى بشكل سطحي دون فهم، التركيز على الحقائق دون التمييز بين المباديء أو الانماط الكامنة، الاعتماد على الملخصات الدراسية حيث يقرأ الاجزاء البسيطة من المادة العلمية ويتخطي الاجزاء الصعبة، حفظ الحقائق دون وضعها في السياق الاوسع واتباع اجراءات روتينية للحلول دون محاولة فهم اصولها، استخدام اسلوب التكرار بهدف الحفظ والصم للمعلومات، يتسمون بإعادة الانتاجية، التركيز على الاشارات اكثر من المعني، حفظ معلومات بسيطة عن ظهر قلب من اجل الامتحان.

ثانياً: التعلم العميق:

ان الطلاب الذين يتبنون هذا الاسلوب يميلون إلى تحويل افكارهم الجيدة إلى بينيتهم المعرفية الشخصية كما انهم يميلون إلى: السعي إلى فهم المادة العلمية بأنفسهم، يربطون افكارهم بالمعرفة السابقة، يربطون بين الادلة والاستنتاجات، يستخدمون مبادىء منظمة لربط الافكار، يتفاعلون مع المحتوى بشكل ناقد، يكون تجهيز المعلومات لديهم على المستوى العميق، الاهتمام بمعني المادة موضوع التعلم والعلاقات القائمة بين مكوناتها، يتسم اصحاب هذا الاسلوب بالفهم والالتزام بحدود المنهج والدافعية الداخلية، الفهم الحقيقي لمادة التعلم والقدرة على التحليل والتفسير والتلخيص، التركيز على الاهتمام بموضوع المهمة، معالجة المعلومات بمستويات عالية من العمومية مثل الافكار الاساسية والمباديء والافكار، بما يؤدى إلى زيادة الفهم والابتعاد عن التفاصيل غير المرغوب فيها، فهم القضايا والتفاعل معها بشكل نقدى مع محتويات التدريس وربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة، عدم الاعتماد على حفظ المواد الدراسية حيث انهم يعتمدون على التعلم بفضول فكري والبحث عن المكافأه الخارجية، القدرة على التحليل والتلخيص والتفسير، ان الدراسة لديهم مثيرة للاهتمام، ربط الافكار النظرية بالخبرات الحياتية إلمومية، لديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة، القدرة على معرفة الافكار الرئيسة والتمييز بينها، دافعية التعلم لديه تكون داخلية حيث ان الطالب ينظر للمهمة على انها ممتعة وشيقة لدى الطلاب.

كما يرى كلا من "ايفانس وهونر ولوبلن" Evans, Honour, Lublin (2003) ان الطلاب ذو اسلوب التعلم العميق لا يقبلون الافكار دون فحصها ويحاولون استخراج

المعني من النص ويحاولون ربط المعلومات الجديدة بالبيئة والخبرة السابقة، اما الطلاب الذين يتبعون اسلوب التعلم السطحي فيعتمدون على التعلم الحرفي وحفظ المعلومات والاقبال على الافكار دون فهمها والتركيز على اكتساب المعلومات بمعزل عن البيئة، وفي اطار ما سبق توجد العديد من الدراسات التي اهتمت بأسإلب التعلم السطحي والعميق في اطار تفاعلها مع المتغيرات التكنولوجيا المختلفة للتعرف علي اثرها على نواتج التعلم لدى الطلاب ومن هذه الدراسات كلاً من دراسة (صالح، 2012؛ عبد اللطيف، 2013؛ عبد المولى، 2017؛ إسماعيل، 2017؛ عبد العليم، 2017؛ خلف، 2018؛ محمد، 2019)، ويركز الباحث في البحث الحإلى علي اسلوب التعلم السطحي والعميق في اطار تفاعله مع نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) في بيئات التعلم الالكترونية واثره على التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية بجامعة حائل.

العلاقة بين نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) وأسلوب التعلم (السطحي–العميق):

يعتمد عرض المحتوى التكيفي على تقديم نظاماً مشخصاً يتفق مع حاجات المتعلمين واسلوب تعلمهم وذلك بهدف التغلب على المشكلات المرتبطة بتصميم المقررات الالكترونية وتقديم محتوى تعليمي موحد لجميع الطلاب لا يراعي ميولهم ولا الاختلافات في قدراتهم، واستناداً إلى ما سبق توجد العديد من الدراسات التي تصمم نظم تعلم وسائط تكيفية تتناسب مع اسإلب تعلم الطلاب المختلفة ومنها دراسة كلا من: Wolf, (2007، Surjono, 2014؛ رمود، 2014)، والتي اشارت إلى ان الطريقة التي يتم بها تقديم المحنوى التعليمي للطلاب تؤثر وبشكل كبير في مسار تعلمهم، لان استخدام مجتوى تعليمي غير مناسب مع احتياجات المتعلمين يفقد من فاعلية المحتوى، وفي اطار ما سبق يركز الباحث في البحث الحإلى على تصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على نمط عرض المحتوى (ادراج/إزالة اجزاء المحتوى) وفقاً لاسلوب التعلم (العميق والسطحي) وقياس اثر هذان النمطان علي تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية التربية، حيث يرى الباحث ان نمط ادراج اجزاء المعلومات يتناسب مع اسلوب التعلم العميق وذلك لان ادراج المعلومات يعتمد على اضافة اجزاء المحتوى النصي وهو ما يتماشي مع اسلوب التعلم العميق حيث يتسم اصحاب هذا الاسلوب بالاهتمام الجاد نحو الدراسة، كما انهم يتسمون بالتركيز على المحتوى ومحاولة فهمه بشكل اكثر تعمق والقدرة على التحليل والتلخيص والتفسير مما يزيد من فهمهم للقضايا والتفاعل معها ودمج محتويات الدرس وربط الخبرات الحإلة بالخبرات السابقة، ومن ناحية اخرى يرى الباحث ايضاً ان نمط إزالة اجزاء المعلومات يعتمد على حذف اجزاء المحتوى النصي وهو يتماشى مع اسلوب التعلم السطحي وذلك لان إزالة المعلومات يعتمد على حذف اجزاء من المحتوى النصي كما يتسم المتعلم السطحي على القدرة على حفظ استرجاع المحتوى الدراسي دون معالجة هذه المعلومات والافكار كما ان مستوى تجهيز المعلومات لديهم يكون على المستوى السطحي واتباع الحلول الروتينية للوصول إلى حلول للمشكلات دون محاولة فهم اصولها.

المحور الثالث: السياق التعليمي في البحث الحإلى ونواتج التعلم المطلوبة

1– التحصيل وعلاقته بالمتغير المستقل للبحث:

1–1 تعريف التحصيل الدراسي:

يعتبر مفهوم التحصيل من أكثر المفاهيم تناولا وتداولا من قبل المسئوليين التربويين والمعلمين الاداريين نتيجة للحاجة إلى إعداد الاجيال الناشئة لتكون قادرة على العطاء والاسهام وتحقيق اهداف التعلم، ويعرف التحصيل بإنه " مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في عمل المدرسين يجرى من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة" (حدة، 2013).

كما يعرفه (البلوشي، 2006) "ما يكتبه الطالب من معارف ومهارات وقيم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية لموضوع معين".

ويعرفه (الربيعي، 2006) بإنه "إحدى وسائل التقويم التي تلجأ إلىها الانظمة التربوية من أجل التأكد من تحقق أهداف البرنامج وتشكل اختبارات التحصيل الجزء الاهم في برنامج التقويم والقياس".

1–2 قياس التحصيل الدراسي:

تهدف الاختبارات التحصيلية إلى قياس نواتج تعلم الطلاب في المقررات الدراسية التي تعلموها كالقدرة على الفهم والاستيعاب وتوظيف المعلومات في حل المشكلات والقدرة على النقد البناء، وفي هذا الإطار توجد طرق مختلفة لقياس تحصيل الطلاب في المقررات الدراسية ومنها: اختبار التحصيل التحريري والاختبار الشفهي، والاختبار المقإلى، والاختبار الموضوعي، ويحدد المعلم نوع الاختبار التحصيلي بناء على طبيعة المادة الدراسية وقدرات الطلاب (حدة، 2013).

1–3 أهمية التحصيل الدراسي:

أن للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في حياة الطالب واسرته وذلك لانه يحدد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الطالب والمكانة الاجتماعية التي سيحققها ونظرته لذاته وشعوره بالنجاح ومن ثم فهو ليس فقط تجاوز مراحل متتإلة بنجاح للحصول

على الدرجات التي تؤهله لذلك، ومن ثم فهو يساعد على تنمية مفهوم الذات الايجابي الذي يشير إلى احساس المرء بجدارته وكفايته ورضا الاخرين عنه مما يدفعه للتعلم والانجاز حيث انه يشعر بالرضا والارتياح عن ذاته حين يستشعر رضا الاخرين عنه (الحطاب، 2018)، وفي هذا الاطار يسعى البحث الحالي لتنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب من خلال تحديد نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) الاكثر ملائمة في بيئات التعلم الالكترونية واثره على التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية التربية السطحيين والمتعمقيين، هذا بالاضافة إلى وجود العديد من الدراسات التي تناولت اثر بيئات التعلم التكيفية في تنمية تحصيل الطلاب ومنها دراسة (زعار، 2017) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية تصميم الانشطة الالكترونية التكيفية في تحسين التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طلاب مقرر نظم التحكم البيئي لدى طالبات جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل حيث تم تحديد أسلوب التعلم المناسب لكل طالبة وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في درجات التحصيل البعدي لكل من اختبار التحصيل الدراسي ومقياس الدافعية للانجاز مما يعني ان تصميم الانشطة الالكترونية بطريقة متكيفة مع اسلوب التعلم كان له اثر ايجابي على التحصيل الدراسي ودافعية الطالبات تجاه المقرر، ودراسة (رمود، 2014) التي هدفت إلى تحديد نمط الإبحار التكيفي (إظهار/إخفاء الروابط) الأنسب داخل المحتوى الرقمي ببيئات التعلم الإلكتروني المتنقل وأثر ذلك في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري لدى الطلاب، وعلى الجانب الأخر دراسة علاقة هذا النمط بأسلوبي تعلم الطالب (حسي/حدسي) والذي قد يؤثر أو يتأثر بطبيعة إبحار المتعلم، وتفضيله لأسلوب تعلم على أسلوب أخر ذلك للخروج بأسس تفيد في بناء المحتوى الرقمي ببيئات التعلم الإلكتروني المتنقل وتوفير المعالجة الملائمة لأكبر قاعدة من المتعلمين، وتكونت عينة البحث من (104) طالبا بكلية التربية جامعة جدة، وقد اشارت نتائج الدراسة إلى جود أثر إيجابي ودال إحصائيا عند مستوى (0.01) للإبحار التكيفي من خلال إظهار الروابط داخل المحتوي الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري لدى الطلاب، ودراسة (الحلفاوي وتوفيق، 2015) والتي هدفت إلى تصميم نموذج للدعم التكيفي النقال يتم من خلاله تنظيم، وبث، ومشاركة المساعدات التعليمية وفقا للأسلوب المعرفي لكل متعلم، وتحديدا أسلوب التعقيد في مقابل التبسيط المعرفي، ومن ثم قياس فاعلية النموذج في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز، والتفكير الإبداعي لدى طلاب برنامج الدبلوم العام بالتربية ببرنامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز، وأسفرت النتائج عن فاعلية النموذج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي، والدافعية للإنجاز، والتفكير الإبداعي.

4-1 التحصيل الدراسي وعلاقته بنمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) وأسلوب التعلم (السطحي-العميق):

يرى الباحث ان استخدام نمط عرض المحتوى المناسب مع قدرات المتعلمين وامكانياتهم له مردود ايجابي على تحصيلهم الدراسي وذلك لان المحتوى التكيفي يقدم للمتعلمين المعرفة المتخصصة وفقاً لخصائص وقدرات كلاً منهم مما يؤدي بدوره إلى تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم وجعل بيئة التعلم اكثر ذكاء وفاعلية لانها قادرة على فهم انماط المتعلمين ومن الدراسات التي اشارت إلى فاعلية بيئات التعلم التكيفية في تنمية التحصيل لدى الطلاب دراسة (عبد الله، 2017)، ودراسة (رمود، 2014)، ومن ناحية اخرى توجد العديد من الدراسات التي اشارت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين بين مراعاة اسإلب تعلم الطلاب والتحصيل المعرفي واهمية ذلك عند تصميم المحتوى التعليمي ببيئة التعلم التكيفي منها دراسة (المولي ومحمد، 2014) والتي هدفت إلى التعرف على اثر العلاقة بين اسإلب التعلم والتحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية جامعة الخرطوم وقد اشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الدراسي للطلاب ترجع إلى اسلوب التعلم، فضلا ودراسة (احمد، 2014) التي اوصت بضرورة مراعاة اسإلب التعلم المفضلة لدى الطلاب عند التخطيط والاعداد للمقررات الدراسية المختلفة، حيث ان التعرف على اسإلب التعلم المفضلة لدى الطلاب والتنويع في طرق التدريس والتقويم وفق اسإلب تعلمهم يساعد في زيادة تحصيلهم الدراسي.

2- الرضا عن بيئة التعلم وعلاقتها بالمتغير المستقل للبحث:

2-1 تعريف الرضا عن بيئة التعلم:

يعرف الرضا التعليمي بإنه "اتجاه إيجابي لدى المتعلم نحو المتغيرات والخبرات التعليمية حيث يدرك ان هذه المتغيرات أكثر ملائمة لقدراته وميوله وسماته الشخصيه ويشعر بإن تلك الخبرات تشبع حاجته الحالة والمستقبلية" (عبد الغفار، 2003).

كما يعرفه "ليم وآخرون" Lim, et.al (2006) حيث عرفا الرضا عن بيئة التعلم بإنه "مدى رضا الطلاب عن أسلوب تعلمهم المتبع في عملية التعلم وطريقة تصميم المقرر ومدى رضاهم عن وسائل الأتصال المتوفرة في بيئة التعلم".

ويعرفه (أحمد، 2018) بإنه "مجموعة من المشاعر والتوجيهات الايجابية لدى المتعلم نحو المقرر المقدم له من حيث طرق التدريس ومحتوى التعلم واداء استاذ المقرر".

2-2 أهمية الرضا التعليمي:

يعد الرضا التعليمي من اهم المخرجات الوجدانية الهامة لعملية التعلم حيث انه يتناول مشاعر المتعلمين نحو بيئة

تعلمهم واسلوب تعلمهم مما يؤثر وبشكل فعال في تحصيل الطلاب وفي زيادة دافعيتهم نحو التعلم (أحمد، 2018).

كما يرى (عبد الغفار، 2003) أن أهمية الرضا التعليمي ترجع إلى:

- يعد من العوامل الهامة التي تشعر المتعلم بالاستقرار والامان.
- يعد مطلباً اساسياً في استراتيجيات التعليم والذي يساهم على احداث التوافق بين المتعلم وبين الموقف التعليمي.
- يعد من المؤشرات الهامة للحكم على العلاقات الاجتماعية للطالب بالاخرين.
- يعد مؤشر جيد للحكم على جودة العملية التعليمية.
- ان تحسن الشعور بالرضا يؤدي إلى ارتفاع الدافعية للانجاز لدى الطلاب وتقبلهم لذاتهم.

2-3 قياس الرضا التعليمي:

أهتمت العديد من الدراسات بقياس الرضا التعليمي لدى الطلاب في بيئات التعلم الالكترونية ومنها على سبيل الذكر وليس الحصر دراسة (حماده، 2017) والتي هدفت إلى التعرف على أثر تصميم بيئة التعلم المخلط التشاركي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الحضور الاجتماعي والرضا الطلابي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وقد أكدت النتائج على فعالية التعلم المخلط التشاركي المدعم بالحوسبة السحابية في تنمية التحصيل المعرفي، ومهارات الحضور الاجتماعي ورضا الطلاب لصالح الأداء البعدي، ودراسة (محمد، 2016) والتي هدفت إلى تقديم التعزيز (الإيجابي/السلبي) في بيئة تعلم قائمة على العوالم الافتراضية ومعرفة أثرهما على نواتج التعلم (التحصيل، مهارات صيانة الحاسب الإلى، وتحسين الرضا عن التعلم، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (≤0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين (الإيجابي مقابل السلبي) في التطبيق البعدي في كل من الاختبار التحصيلي، بطاقة ملاحظة الأداء المهارى، ومقياس تحسين الرضا عن التعلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى (التعزيز الإيجابي)، ودراسة (خلاف، 2019) والتي هدف إلى الكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب التي يتم تنفيذ أنشطتها بالتعلم الفردي مقارنة بأخرى تقوم على التعلم التعاوني، بغرض تحسين الكفاءات التدريسية والرضا عن بيئة التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بجامعة السويس، وقد اشارت نتائجها إلى تحسن رضا الطلاب عن بيئة التعلم الإلكتروني في الرحلات المعرفية القائمة على التعلم التعاوني أكثر مقارنة بالرحلات المعرفية القائمة على التعلم الفردي، فضلا عن الدراسات التي اهتمت بتحديد الابعاد التي يمكن من خلالها التعرف عبى مستوى الرضا التعليمي لدى المتعلمين منها دراسة (عبد الرحمن، 2015) والذي حدد خمسة ابعاد لقياس الرضا وهي: سهولة استخدام النظام، وظائف النظام، التفاعلات، درجة الرضا عن التفاعلات، تزامن تقديم التغذية الرجع، الرضا العام عن مناخ التعلم، بالاضافة إلى دراسة (موسي، 2016) والتي حددت ابعاد الرضا التعليمي في: التفاعل والتشارك، طريقة التعلم، المعلم، ادارة المحتوى، الكفاءة التقنية، كما حددت (فارس، 2015) خمسة ابعاد لقياس الرضا التعليمي وهي: الرضا عن الاسإلب التشاركية، الرضا عن الادوات والتطبيقات، الرضا عن المحتوى التعليمي، الرضا عن الدور الذي قدمه المعلم، الرضا عن التفاعل مع الزملاء، وقد استفاد الباحث من العرض السابق في تحديد ابعاد مقياس الرضا الخاص بالبحث الحإلى.

2-4 الرضا عن بيئة التعلم وعلاقته بنمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) وأسلوب التعلم (السطحي-العميق):

ان تصميم بيئات تعليمية تتضمن عناصر تكيفية يساعد على توفير فرص مناسبة لانخراط المتعلمين في العملية التعليمية والذي يؤدى بدوره إلى زيادة رضاهم عن بيئة تعلمهم مقارنة بتعلمهم من خلال بيئات التعلم التقليدية، حيث ان مراعاة نمط العرض التكيفي يسهم في تحسين نتائج الطلاب ويؤدى إلى زيادة اهتمام الطلاب بتعلمهم وجعل المواد الدراسية اكثر جاذبية بالنسبة لهم مما يؤدى إلى تقليل الحمل المعرفي لديهم ويجعلهم اكثر رضا عن تعلمهم ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ومن ثم نجد ان هناك العديد من الدراسات التي اشارت إلى فاعلية بيئات التعلم التكيفي في زيادة رضا الطلاب عن بيئة التعلم ومنها دراسة (جرجس، 2018) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية تطوير نظام للدعم التكيفي في بيئات التعلم الالكترونية وقياس فاعليته في تنمية مهارات البرمجة ومدى رضاهم عن النظام، وقد اشارت نتائج البحث إلى فاعلية النظام في تنمية مهارات البرمجة لدى الطلاب كما ان النظام ساهم في زيادة رضا الطلاب عن بيئة تعلمهم.

نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث:

لتصميم المعالجة التجريبية قام الباحث بالإطلاع على مجموعة من نماذج التصميم والتطوير التعليمي، منها: نموذج الغريب زاهر ونموذج الجزار ونموذج كمب، ونموذج علي عبد المنعم علي، ونموذج محمد عطية خميس (محمد، 2010)، وتم اختيار نموذج (خميس، 2003) لتطبيقه في هذه الدراسة، حيث أنه تتوفر فيه خصائص عدة لنموذج التصميم التعليمي الجيد منها ما يلي: وضوح الخطوات الإجرائية وسهولة تطبيقها، يتميز بالمرونة كما يسهل التعديل والتطويع فيه بما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحإلية، صلاحية هذا النموذج للتطبيق على جميع المستويات بدءًا من تطوير مقرر دراسي كامل أو دروس فردية.

الإجراءات المنهجية للبحث:

وتتضمن الإجراءات التالية:

- تصميم بيئة التعلم الالكترونية القائمة على المحتوى التكيفي، وتطويرها.
- بناء أدوات القياس وإجازتها.
- التجربة الاستطلاعية للبيئة.
- التجربة الأساسية للبحث.
- المعالجة الإحصائية للبيانات.

وذلك على النحو التالي:

1/1 تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: استناداً لما سبق عرضه في الجزء الخاص بمشكلة البحث يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في: توجد حاجة لتصميم بيئة تعلم الكترونية قائمة على نمط عرض المحتوى (ادراج/إزالة اجزاء المحتوى) وفقاً لاسلوب التعلم (العميق والسطحي) وقياس أثر هذان النمطان على تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية.

2/1 تحديد الأهداف العامة، وتحليل المهمات التعليمية:

ارتكز البحث الحالي على بعض المهمات التعليمية التي حددت وفقًا لمقرر تقنيات التعليم والاتصال بجامعة حائل خلال العام الجامعي 2020/2019، حيث ارتكز البحث علي دراسة بعض الموضوعات الخاصة بوحدة مدخل النظم والتصميم التعليمي، وهي الموضوعات التي تعتمد بشكل أكبر علي المشكلات التي يواجهها الطلاب في أثناء فترة الدراسة ليقوموا بحلها من خلال بيئة المعالجة التجريبية، وقد تكونت الأهداف التعليمية من واحد وعشرون هدفًا، وقد استخدم الباحث أحد أسإلب التحليل التعليمي، وهو أسلوب التحليل الهرمي من أعلى إلى أسفل، وذلك لأنه يستخدم في تحليل المهمات التعليمية المعرفية حيث يبدأ من أعلى بالمهمات العامة، ويتدرج لأسفل نحو المهمات الفرعية.

3/1 تحليل خصائص المتعلمين: عينة من طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية بجامعة حائل خلال العام الجامعي 2020/2019 والذي استطلع فيه الباحث آراء الطلاب حول المشكلات التي تواجههم في تعلم مقرر تقنيات التعليم والاتصال، وقد عقد الباحث مقابلة لهؤلاء الطلاب للتعرف على مدى توفر الموارد والمصادر الرقمية والتي تمكنهم من تطبيق البحث من: توافر اجهزة حاسب محمولة وتوفر امكانية الاتصال بشبكة الانترنت والتي يتطلبها طبيعة البحث الحالي، والتأكد من مدى رغبتهم في التعلم من خلال بيئة التعلم الالكترونية وما تشمله من محتوى تكيفي.

4/1 تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية: قام الباحث بتطوير المحتوي التعليمي لمقرر تقنيات التعليم والاتصال ورفعه على بيئة التعلم الالكترونية واتاحته للطلاب عينة البحث، كذلك قسم الباحث الطلاب عينة البحث إلى أربعة مجموعات، اثنان منهم للتجربة الاستطلاعية واثنان للتجربة الأساسية.

5/1 اختيار الحلول المناسبة للمشكلات والحاجات: تم اختيار بيئة التعلم الالكترونية وفقاً للمحتوى التكيفي كبيئة ملائمة لتنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية السطحيين والمتعمقين وذلك لانها بيئة تعلم تقوم على المحتوى التكيفي والذي يمكن الطلاب من دراسة المحتوى كلا على حسب اسلوبه المعرفي مما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ويساعد على تحقيق التعلم الهادف الفعال فضلاً عن احتواء البيئة على مجموعة من أدوات الاتصال التي تمكن الطلاب من التواصل مع الباحث بطرق مختلفة.

2- مرحلة التصميم: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

2-1 إعداد قائمة الأهداف السلوكية: تم تحديد الهدف العام وفي ضوءه قام الباحث بإعداد قائمة بالاهداف في صورتها المبدئية وعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم لاستطلاع آرائهم حول قائمة الاهداف من حيث مدى صحتها وكفايتها لتحقيق الهدف العام وقد تضمنت قائمة الأهداف في صورتها النهائية على (21) هدف بعد إجراء التعديلات اللازمة عليها وفقاً لاراء السادة المحكمين.

2-2 تصميم إستراتيجية تنظيم المحتوي وتتابع عرضه: تم تحديد المحتوي في ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها وذلك بالاستعانة بالأدبيات والدراسات العلمية، وقد روعي عند اختيار المحتوي أن يكون مرتبطًا بالأهداف ومناسبًا للمتعلمين وصحيحًا من الناحية العلمية وقابل للتطبيق، وقد قام الباحث في اتباع الأسلوب المنطقي في ترتيب المحتوي كذلك تم تحديد الانشطة المرتبطة بالمحتوي، وللتأكد من صدق المحتوي والانشطة المرتبطة به تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات التعليم لاستطلاع ارائهم حول مدى سلامة المحتوى التعليمي وارتباطه بالاهداف والانشطة التعليمية، وقد تقرر اختيار المحتوى بناء على اجماع 85% من المحكمين وقد تضمن المحتوى مجموعة من الانشطة التعليمية تشمل مجموعة من الممارسات التربوية التي يؤديها الطلاب بهدف بناء خبراتهم واكتساب المهارات المطلوبة مثل عرض النصوص ومشاهدة العروض والصور التعليمية لعناصر محتوى التعلم وحل الاختبارات والتطبيقات وقد حرص الباحث على

تقديم خبرات تعليمية مرتبطة بالاهداف المنشـــود تحقيقها من البحث الحالي.

2-3 تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم: اعتمد البحث الحالي على أسلوب التعلم الفردي نظراً لطبيعة بيئة التعلم الالكترونية وفقاً لنمط عرض المحتوى التكيفي وأسلوب التعلم، حيث تعلم كل طالب بمفرده وكذلك اثناء تنفيذه لمهام التعلم والتي يمكن أن تساهم في تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم.

2-4 تصـــميم اســـتراتيجيات التفاعل التعليمية: في ضـــوء طبيعة البحث الحالي والمعالجات المرتبطة بالمتغير المستقل موضع البحث، وقد تضـــمنت بيئة التعلم الإلكترونية التفاعل الفردي مع المحتوى التعليمي بالاضـــافة إلى التفاعل مع المعلم والاقران من خلال ادوات التواصل التي تتيحها بيئة التعلم.

2-5 تصـــميم إســـتراتيجية التعليم العامة: وقد اســـتعان الباحث بمقترحات النموذج المتبع في تصميم الإستراتيجية العامة للتعليم على النحو التالي:

- عقد الباحث جلســـة تدريبية للطلاب يشـــرح فيها كيفية استخدام بيئة التعلم الالكترونية، كما قام الباحث بجذب انتباه الطلاب من خلال توضـــيح طريقة التعلم في تلك البيئة حيث ان التعلم من خلال هـذه البيئة صـــمم ليراعي نمط تعلم كل طالب على حدة، بالاضافة إلى شرح كيفية تنفيذ مهام وانشطة التعلم فيها كذلك تم إعلام الطلاب على القواعد التي ســـيتم على أساسها تقييم الانشطة، وقد تم رفع المحتوي للطلاب على بيئة التعلم الالكترونية الخاصـة بالمقرر مع ضـرورة مراعاة توجيه الطلاب لضرورة تدوين ملاحظاتهم.
- تم تقســـيم الطلاب الى مجموعتين تجريبيتين اتوماتيكياً ثم تطبيق الاختبـار التحصـــيلي قبلياً على مجموعتي البحث، ثم تطبيق المعـالجة التجريبيـة يليهـا تطبيق الاختبـار التحصـــيلي ومقياس الرضا عن بيئة التعلم.

2-6 تصميم الأنشطة التعليمية: تم تحديد الانشطة المرتبطة بالمحتوي في خمســة أنشــطة ممثلة فيما يلي: النشــاط الاول: قم بعمل بحث مقإلى عن التصـــميم التعليمي من حيث المفهوم والاهمية وخصائص التصميم التعليمي الجيد، النشاط الثاني: قم بعمل بحث مقإلى عن مراحل النموذج العام للتصـميم التعليمي ADDIE، النشـــاط الثالث: قم بعمل بحث مقإلى عن مراحل نموذج جير ولد كمب للتصـــميم التعليمي، النشـــاط الرابع: قم بعمل بحث مقإلى عن مراحل نموذج "ديك وكيري" للتصميم التعليمي، النشاط الخامس: قم بعمل بحث مقإلى عن مراحل نموذج عبداللطيف الجزار للتصميم التعليمي.

2-7 اختيار مصـــادر التعلم المتعددة: يقوم البحث الحالي على تنفيذ الانشـطة التي تسـمح للطلاب بعمل ابحاث علمية، وبالتالي تزيد من قدرتهم في تنمية التحصـــيل والرضـــا عن بيئة التعلم.

3- مرحلة التطوير: اشـــتملت هـذه المرحلة على الخطوات التإلية:

3-1 التخطيط للإنتـاج: قـام البـاحـث بالتخطيط لإنتـاج المحتوي وتجهيز البرامج التي سـيتم اسـتخدامها في إنتاج المحتوي التعليمي.

3-2 التطوير (الإنتـاج الفعلي): انتـاج المحتوي العلمي والانشـــطة التعليمية الخاصـــة بالمقرر ورفعها على بيئة التعلم الالكترونيـة وفقـاً لنمط عرض المحتوى التكيفي ليقوم الطلاب بالاطلاع عليها كلا على حســـب أســـلوب تعلمه وتنفيذ الأنشطة التعليمية المطلوبة.

3-3 عمليات التقويم البنائي: بعد مرحلة الانتهاء من إعداد المحتوي تم ضـــبطه للتحقق منه وذلك بعرضـــه على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات التعليم وذلك لاســـتطلاع رأيهم حول مدى صلاحيته وارتباطه بالاهداف.

3-4 الإخراج النهائي: وهي المرحلة التي تلي التقويم البنائي وإجراء التعديلات اللازمة تم إعداد محتوي الدروس في صـــورته النهائية وتجهيزه للعرض.

3-5 مرحلة التقويم النهائي: ويتناولها الباحث بشـــكل تفصـــيلي في الجزء الخاص ببناء أدوات القياس وإجراء تجربة البحث الأساسية.

3-6 مرحلة النشـــر والاســـتخدام والمتابعة: وفيها تم رفع المحتوي التعليمي وفقـاً لنمط العرض التكيفي على بيئـة التعلم الالكترونية الخاصـــة بالمقرر وإتاحتها للطلاب عينة البحث لتصفحها، وقد تم التقسيم كما أشرنا سابقاً.

ثانياً: بناء أدوات القياس وإجازتها: تمثلت أدوات القياس بهذا البحث في:

١-الاختبار التحصيلي:

1-1 الهدف من الاختبار:

قياس مستوى تحصيل طلاب تقنيات التعليم والاتصال الســـطحيين والمتعمقيين عينة البحث في المعلومات والمفاهيم في وحدة التصميم التعليمي ومدخل النظم وذلك لمعرفة مدى تحقيق الطلاب لأهداف دراســـة المحتوى التكيفي القائم على (ادراج/ إزالة أجزاء المعلومات) من خلال بيئة التعلم الالكتروني.

2-1 تحديد مستويات التعلم:

اتخذ البحث من التصنيف الذي أورده بلوم Bloom أساسـا يعتمد عليه لتحديد الأداء المطلوب التوصـل إليه في كل مستوى من المستويات المعرفية الثلاثة: التذكر، الفهم، التطبيق.

1-3 تحديد نوع المفردات:

تم صياغة مفردات الاختبار من نمط الاختيار من متعدد وعدد مفرداته 22 مفردة.

1-4 وضع تعليمات الاختبار:

تم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار في الصفحة الأولى، وهذه التعليمات تتضمن وصفا مختصرا للاختبار، وكيفية الإجابة عن أسئلته.

1-5 حساب صدق الاختبار: تم حساب الصدق من خلال الطرق التالية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض اختبار التحصيل بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال (مناهج وطرق تدريس، تقنيات التعليم)، وذلك بهدف إبداء الرأي في سلامة الاختبار وملائمته لطلاب تقنيات التعليم والاتصال السطحيين والمتعمقيين ومقترحاتهم حول صعوبة وسهولة بعض الأسئلة.
- **الصدق الذاتي:** تم حساب معامل الصدق الذاتي للاختبار من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي للاختبار (0.85)، وتشير هذه القيمة إلى أن معامل صدق الاختبار كان عاليا ويمكن استخدامه.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال، والدرجة الكلية للاختبار لكل طالب، وقد تم استبعاد الأسئلة التي كان معامل الارتباط فيها أقل من (0.29).

1-6 حساب ثبات الاختبار:

ولحساب ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأساسية للبحث مكونة من (12) طالبا من طلاب تقنيات التعليم والاتصال السطحيين والمتعمقيين بكلية التربية بجامعة حائل، باستخدام معادلة "كيودر وردتشاردسن" (علام، 2000): وقد وجد أن معامل الثبات طبقا لهذه المعادلة (0.72) وهذه القيمة عالية ويمكن استخدامها.

1-7 تحليل مفردات الاختبار: تم تحليل مفردات الاختبار لحساب معامل (السهولة، الصعوبة، التمييز) كالتالي:

- **معامل السهولة:** تم حساب معامل السهولة والصعوبة للمفردات، حيث تراوحت معامل السهولة بين (0,56-0,82) ومعاملات الصعوبة تراوحت بين: (0.18-0.44)، وقد تم إجراء التعديلات على المفردات التي تصل فيها الصعوبة أقل من (0.2)، والسهولة أكثر من (0.80)
- **معامل التمييز لمفردات الاختبار:** تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وبعد حساب معامل التمييز وجد أن بعض المفردات يصل تمييزها إلى أقل من (0,2)، وقد تم حذف هذه المفردات من اختبار التحصيل ليصل عدد مفرداته في الشكل النهائي إلى (22) مفردة، والتي تراوحت معامل تمييزها ما بين (0.21-0.87).

2- مقياس الرضا نحو بيئة التعلم الالكتروني:

2-1 تحديد الهدف من المقياس: هدف هذا المقياس إلى قياس مدى رضا طلاب تقنيات التعليم والاتصال عن التعلم من خلال بيئة التعلم الإلكتروني.

2-2 تحديد طبيعة المقياس: تبنى الباحث طريقة ليكرت المعروفة بطريقة التقديرات المتجمعة، حيث تتدرج الاستجابة لعبارات المقياس من موافق، محايد، غير موافق، وذلك لأن التدرج الثلاثي يتيح الفرصة للكشف عن أوجه التباين في استجابات الطلاب.

2-3 صياغة مفردات المقياس: تم صياغة مجموعة من العبارات تمثل سلوكا لفظيا إجرائيا يحاكي السلوك العقلي للفرد عند مواجهته لبعض المواقف المرتبطة بموضوع الاتجاه، وقد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية على (32) عبارة، نصفها موجب، والنصف الآخر سالب.

2-4 وضع تعليمات المقياس: تم وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى، وهذه التعليمات تتضمن وصفا مختصرا للمقياس، وكيفية الإجابة عن عباراته وتشير التعليمات أيضا إلى عدم وجود زمن محدد للإجابة عن كل العبارات، وبعدها قام الباحث بعرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، وطلب منهم توضيح آرائهم في عبارات المقياس، وفي ضوء آراء المحكمين تم عمل التعديلات اللازمة، ليصبح المقياس مكونا من (32) عبارة.

2-5 حساب صدق المقياس: تم حساب الصدق من خلال الطرق التالية:

- **صدق المحكمين:** بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية، أو المبدئية تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة علم نفس، مناهج وطرق تدريس، وتقنيات التعليم، وقد رأوا أن المقياس يحقق الهدف الذي وضع من أجله، وقد تم إجراء التعديلات التي أشاروا بها، وبذلك أصبح المقياس صالحا لقياس رضا الطلاب نحو بيئة التعلم.
- **الصدق الذاتي:** تم حساب معامل الصدق الذاتي للمقياس، وذلك بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبحساب المعادلة السابقة وجد أن قيمة الصدق الذاتي للمقياس (0.91)، وتشير هذه القيمة إلى أن معامل صدق المقياس عال ويمكن استخدامه.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لكل طالب، وقد

روعي أن تحذف العبارات التي يمكن أن يصل معامل ارتباطها إلى أقل من (0.29)، وبناء على ذلك لم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس، ليصبح إجمالي عبارات المقياس (32) عبارة في صورته النهائية.

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** بعد الانتهاء من إعداد المقياس والتحكيم عليه والوصول إلى الصورة النهائية، تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية الطلاب، وقوامها (12) طالبا من طلاب تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية بجامعة حائل، وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي للمقياس وتصحيح استجابات الطلاب تم تفريغ البيانات لحساب الآتي:

2-6 حساب ثبات المقياس:

- بعد تحديد عبارات المقياس وأسلوب الاستجابة وتقدير الدرجات ووضع المقياس في صورته النهائية قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأساسية للبحث مكونة من (12) طالبا من طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال السطحيين والمتعمقيين بكلية التربية بجامعة حائل، وعقب إجراء التطبيق ثم تفريغ الدرجات لحساب معامل الثبات وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ، ووجد أن معامل الثبات طبقا لهذه المعادلة (0.83)، وهي قيمة مرتفعة يمكن الوثوق بها، وأصبح عدد عبارات المقياس النهائية (32) عبارة.

3- مقياس أساليب التعلم (السطحي-العميق):

3-1 معد المقياس: أعد المقياس محمد أحمد عبد اللطيف بخيت (2013).

3-2 الهدف من المقياس: الكشف عن الاسلوب المعرفي لدى عينة التطبيق.

3-3 وصف المقياس: يتكون المقياس من (42) موقفاً سلوكياً لقياس إحدى الاسلوبين (السطحي، العميق) حيث تم اختيار أكبر عدد ممكن من المواقف التربوية وتم صياغتها بصورة قريبة من الواقع التحصيلي للطلاب، وتحديد الموقف التعليمي ووضع ثلاثة بدائل أو اختيارات محددة (أ، ب، ج)، وتوجيه الطالب إلى اختيار بديل واحد فقط من البدائل الثلاث.

3-4 تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس وفقاً لما يشير إليه الجدول التالي

جدول (2) مفتاح تصحيح مقياس أساليب التعلم

أسلوب التعلم	ارقام الموقف الذي تقيسه	ترتيب البدائل	توزيع الدرجات
العميق	1-5-7-12-15-16-17-20-21-23-27 28-29-30-31-35-37-38-39-40-41	أ-ب-ج	0-1-2
السطحي	2-3-4-6-8-9-10-11-13-14-18-19 22-24-25-26-32-33-34-36-41	أ-ب-ج	2-1-0

5- حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريق صدق المحكمين تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في تخصص علم نفس وقد رأوا أن المقياس يحقق الهدف الذي وضع من أجله، وقد تم إجراء التعديلات التي أشاروا بها، وبذلك أصبح المقياس صالحا للتطبيق.

3-6 حساب ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على الطلاب العينة الاستطلاعية وإيجاد قيمة ثبات المقياس والتي بلغت (0.73) وهي دالة عند مستوى 0.01.

ثالثاً: التجربة الاستطلاعية للبيئة:

قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من طلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة حائل والذي يطبق عليهم خلال العام الجامعي 2020/2019 وعددهم (12) طالب، وذلك للتعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحث في أثناء التجربة الأساسية، وتقدير مدى ثبات الاختبار التحصيلي، ومقياس الرضا عن بيئة التعلم، وقد كشفت التجربة الاستطلاعية عن ثبات كل من الاختبار التحصيلي، ومقياس الرضا عن بيئة التعلم، كما تم عرضه في أدوات القياس وعدم وجود صعوبات ذات تأثير واضح على التجربة الأساسية.

رابعاً: التجربة الأساسية للبحث: مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

1- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

1-1 اختيار عينة البحث: اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية التربية، وعددهم (45) طالبا ثم عمل جلسة تمهيدية معهم لتعريفهم بما هو مطلوب منهم وتم الإجابة عن كل الأسئلة التي أبدوها، والاستماع إلى تعليقاتهم وملاحظاتهم، تم الاتفاق على المواعيد المحددة لبدء تنفيذ التجربة.

2-1 تطبيق مقياس أســـإلسب التعلم على الطلاب: لتحديد أســـلوب التعلم المناســـب لكل منهم ثم تم اختيار (38) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وفقا للتصميم التجريبي، وضمت كل مجموعة من هذه المجموعات (19) طالبا، ثم تحويل الطلاب اتوماتيكياً داخل بيئة التعلم الالكترونية على حســـب نمط عرض المحتوى الذي يتناسب معه.

3-1 تطبيق الاختبار التحصيلي على الطلاب عينة البحث قبلياً.

2- تطبيق المعالجة التجريبية على الطلاب من خلال:

1-2 تطبيق بيئة التعلم الالكترونية القائمة على نمط عرض المحتوى التكيفي (إدراج/إزالة اجزاء المعلومات):

- تم تســجيل الطلاب على برنامج تم تصــميمه على نمطين لعرض المحتوى التكيفي القــائم على (إدراج/إزالــة أجزاء المعلومات) في بيئات التعلم الالكترونية لطلاب تقنيات التعليم والاتصــال الســطحيين والمتعمقيين من قبل الباحث وإعطاء كل طالب اســم مســتخدم وكلمة ســر، بحيث يتم دخول كل منهم في مجموعته وفقا للتوزيع المسبق لأفراد العينة.

شكل (1) الشاشة الافتتاحية

شكل (2) شاشة تسجيل بيانات الطلاب

شكل (3) شاشة تسجيل الدخول

تدريس الوحدة المختارة لمجموعات البحث: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداتي البحث تم بدء عملية التدريس لطلاب المجموعتين وفقا للخطة الدراسية التي تم وضعها من قبل الباحث بواقع محاضرتين في الأسبوع، وقد استمرت عملية التدريس الفعلية لمدة أربعة أسابيع.

شكل (4) شاشة المحتوى

شكل (5) شاشة تطبيق مقياس اسإلسب التعلم

شكل (6) شاشة تطبيق اختبار التحصيل قبلي

ثانياً: إجابة السؤال الثاني والثالث والرابع والخامس:

للإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث باختبار صحة الفروض، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وذلك كما سيتضح من الجزء التالي الخاص باختبار صحة الفروض البحثية.

1- عرض النتائج الخاصة بمتغير الاختبار التحصيلي وتفسيرها:

1-1 نتائج الفرض الاول: والذي ينص على لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية وذلك لنمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة one sample T-test لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والتي تساوي 65,52 ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية والتي تساوي (20 درجة) وذلك لنمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات حيث بلغت النهاية العظمي للاختبار التحصيلي (22 درجة) ويوضح جدول (3) نتائج التحليل

3- تطبيق أدوات البحث بعدياً: من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الرضا عن بيئة التعلم بعدياً.

4- رصد نتائج البحث: من خلال رصد درجات المجموعتين التجريبيتين تمهيداً لإجراء المعالجة الاحصائية لتحديد أثر نمط عرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) في بيئات التعلم الالكترونية على التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية وفقاً لاسلوب التعلم السطحي والمتعمق.

نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات:

سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إلها وتفسيرها في ضوء فروض البحث وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ونظريات التعلم، بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات.

أولاً: إجابة السؤال الفرعي الاول:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول الذي ينص على: "ما التصميم التعليمي لبيئة تعلم الكترونية قائمة على نمطين لعرض المحتوى التكيفي (ادراج/إزالة أجزاء المعلومات) وفقاً لاسلوب التعلم السطحي والعميق وأثرها على تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم والاتصال بكلية التربية"؟ قام الباحث بتطبيق نموذج خميس (2003) للتصميم التعليمي في تصميم بيئة التعلم وقد تم توضيح ذلك أيضاً في إجراءات البحث.

جدول (3) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب في نمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ودرجة التمكن

	العدد (ن)	المتوسط البعدي	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة
نمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات	19	65.52	16	13.32	0.05

يتضح من جدول (3) ان قيمة متوسط الحسابي للتطبيق البعدي65.52 وذلك في نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، وبحساب (T) لدلالة الفرق بين هذا المتوسط ودرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية وتساوي (20 درجة) وجد انها تساوي (13.32) عند درجة الحرية (16) اي ان (t) ذات دلالة احصائية اي انه توجد فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية لصالح متوسط درجات الطلاب في نمط ادراج اجزاء المعلومات وهذا يعني ان هناك اثر لبيئة التعلم الالكترونية القائمه على نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات على وصول الطلاب لدرجة التمكن من الدرجة الكلية على الاختبار التحصيلي.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

يرى الباحث ان نمط المحتوى التكيفي القائم على إدراج المعلومات في بيئات التعلم الالكترونية اعتمد على تقديم معلومات اضافية للطلاب حول عناصر المحتوى التعليمي وهو ما يتناسب مع خصائص الطلاب المتعمقين، حيث يعتمد هذا الاسلوب من التعلم على التعمق في المعلومات المرتبطة بموضوع الدراسة وتجهيز المعلومات على المستوى العميق، وسعي الطلاب إلى فهم المادة العلمية بأنفسهم، وربط افكارهم بالمعرفة السابقة، وربطهم بين الادلة والاستنتاجات كما انهم يعتمدون على التعلم بفضول فكري، ويتميزون بالقدرة على التحليل والتلخيص والتفسير، وبالنظر إلى نمط ادراج المعلومات فإننا نجد انه راعى هذه الخصائص عند تقديم المحتوى، مما ساعد على زيادة انخراط الطلاب في عملية تعلمهم وساهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب ومستوى تمكنهم من المادة العلمية.

2-1 نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية وذلك لنمط عرض المحتوى إزالة اجزاء المعلومات.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة one sample T-test لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والتي تساوي 68,59 ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية والتي تساوي (20 درجة) وذلك لنمط عرض المحتوى إزالة اجزاء المعلومات حيث بلغت النهاية العظمي للاختبار التحصيلي (22 درجة) ويوضح جدول (4) نتائج التحليل:

جدول (4) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب في نمط عرض المحتوى إزالة اجزاء المعلومات في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ودرجة التمكن

	العدد (ن)	المتوسط البعدي	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة
نمط عرض المحتوى إزالة اجزاء المعلومات	19	68.59	16	16.37	0.05

يتضح من جدول (4) ان قيمة المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي68.59 وذلك في نمط عرض المحتوى التكيفي إزالة اجزاء المعلومات، وبحساب (T) لدلالة الفرق بين هذا المتوسط ودرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية وتساوي (20 درجة) وجد انها تساوي (16.37) عند درجة الحرية (16) اي ان (t) ذات دلالة احصائية اي انه توجد فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية لصالح متوسط درجات الطلاب في نمط إزالة اجزاء المعلومات وهذا يعني ان هناك اثر لبيئة التعلم الالكترونية القائمة على نمط عرض المحتوى التكيفي إزالة اجزاء المعلومات على وصول الطلاب لدرجة التمكن من الدرجة الكلية على الاختبار التحصيلي.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

يرى الباحث ان نمط المحتوى التكيفي القائم على إزالة اجزاء المعلومات في بيئات التعلم الالكترونية اعتمد على تقديم المعلومات والعناصر الهامة المرتبطة بالمحتوى التعليمي وعدم التعمق والسرد في المعلومات وهو ما يناسب مع الطلاب السطحيين، حيث يعتمد اصحاب هذا النمط من التعلم على ملامسة سطح المادة موضوع الدراسة دون التعمق في محتوى المادة وان الطلاب الذين يتبنون هذا الاسلوب يميلون إلى: مقابلة الافكار والمعلومات بشكل سلبي وروتيني دون معالجتها، كما انهم يقومون بحفظ وتذكر الافكار بشكل روتيني، ان تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم يكون على المستوى السطحي كما انهم يعتمدون على حفظ المحتوى بشكل سطحي دون فهم، التركيز على الحقائق دون التمييز بين المباديء أو الانماط الكامنة، حيث يقرأ الاجزاء البسيطة من المادة العلمية ويتخطي الاجزاء الصعبة وبالنظر إلى نمط إزالة اجزاء المعلومات فإننا نجد انه راعي هذه الخصائص عند تقديم المحتوى الامر الذي ساعد على زيادة دافعية الطلاب إلى التعلم وزيادة انخراطهم في العملية التعليمية مما اثر وبشكل واضح على زيادة تحصيلهم الدراسي.

3-1 نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي في كل من نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، ونمط عرض إزالة اجزاء المعلومات.

ولاختبار صحة الفرض الثالث، تم استخدام (t) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي في نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، ونمط عرض إزالة اجزاء المعلومات، والجدول التإلى يوضح نتائج التحليل.

جدول (5) دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطلاب في نمط عرض المحتوى ادراج /إزالة اجزاء المعلومات

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة
نمط ادراج اجزاء المعلومات	19	55.759	0.099	25	0.04	0.96
نمط إزالة اجزاء المعلومات	19	55.66				

يتضح من نتائج جدول (5) ان متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي لنمط ادراج اجزاء المعلومات (55.759) ونمط إزالة اجزاء المعلومات (55.66) وبلغ الفرق بين المتوسطين (0.099) وبلغت (t) 0.043 عند حرية (25) كمان ان الدلالة المحسوبة 0.96، لهذا تم قبول الفرض البحثي اي انه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي في كل من نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، ونمط عرض إزالة اجزاء المعلومات.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- أن تقديم الوحدة الدراسية من خلال المحتوى التكيفي في بيئات التعلم الالكترونية في صورة عموميات، ثم الانتقال من هذه العموميات إلى التفاصيل، قد ساعد على تكوين فكرة عامة عن الموضوع الذي قام الطلاب بدراسته، ومن ثم ساعد على تنظيم المعلومات الجديدة في بنيته المعرفية والذي ادى بدوره إلى تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب وهذا ما أكدته دراسة: (الميهي، 2000).
- ان المحتوى التكيفي راعى الفروق الفردية بين الطلاب وساعد على تقديم المحتوى المناسب للطلاب كلا على حسب اسلوب تعلمه مما زاد من قدرة الطلاب الاستيعابية وساعد على تنمية التحصيل لديهم.
- يرى الباحث ان التصميم الجيد لبيئة التعلم الالكترونية وما تتضمنه من محتوى تكيفي وانشطة تفاعلية ساعد على جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم بما يتوافق مع البنية المعرفية لكل طالب وهو ما تؤيده النظرية البنائية المعرفية الامر الذي كان له تأثير كبير على زيادة درجاتهم على الاختبار التحصيلي، وفي هذا الإطار توجد العديد من الدراسات التي اشارت إلى فاعلية نمط عرض المحتوى التكيفي على تحسين نواتج تعلم الطلاب ومنها دراسة (محمد، 2015) ودراسة (طريخم، 2019).

2- عرض النتائج الخاصة بمتغير الرضا عن بيئة التعلم وتفسيرها:

2-1 نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية لنمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات.

لاختبار صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة one sample T-test لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا والتي تساوي 68,05 ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية والتي تساوي (86 درجة) وذلك لنمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات حيث بلغت النهاية العظمى للاختبار التحصيلي (96 درجة) ويوضح جدول (6) نتائج التحليل:

جدول (6) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب في نمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن

	العدد (ن)	المتوسط البعدي	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة
نمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات	19	68.05	14	0.135	0.05غير دال

يتضح من جدول (6) ان قيمة المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي 68.05 وذلك في نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، وبحساب (T) لدلالة الفرق بين هذا المتوسط ودرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية وتساوي (96 درجة) وجد انها تساوي (0.135) عند درجة الحرية (14) اي ان (t) ذات دلالة احصائية اي انه توجد فروق دالة بين متوسط درجات

الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية لصالح متوسط درجات الطلاب في نمط ادراج اجزاء المعلومات وهذا يعني ان هناك اثر لبيئة التعلم الالكترونية القائمه على نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات على وصول الطلاب لدرجة التمكن من الدرجة الكلية على مقياس الرضا.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- يرى الباحث ان نمط عرض المحتوى التكيفي القائم على إدراج اجزاء المعلومات اعتمد على تقديم المعلومات والمعارف للطلاب بصورة متعمقة وفقاً لاسلوب تعلمهم، مما ساعد على اشباع احتياجات الطلاب المعرفية وكون اتجاه ايجابي لديهم نحو بيئة التعلم، كما يرى الباحث ان تنظيم بيئة التعلم ووجود مناخ الألفة التي عمل به طلاب مجموعة البحث ساعد على تحقيق الرضا عن بيئة التعلم نظرا للشعور بالأمان والمتعة في عملية تعلمهم، كما يرجع الباحث هذه النتيجة لذات الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الثاني، نظراً لاتفاق التوجهات التي أدت لهذه النتيجة من وجهة نظر الباحث في البحث الحالى.
- كما يرى الباحث ان عرض المحتوى التكيفي باختلاف انماطه تكمن اهميته في كونه موجه نحو مجموعة محددة من الأهداف مما شجع الطلاب على اظهار مزيد من الوعي بمسئولياتهم وحفزهم على المثابرة والأصرار على تحقيق هذه الأهداف والذي أدى بدوره إلى زيادة دافعيتهم للإنجاز والذي ادى بدوره إلى زيادة رضاهم عن بيئة التعلم.

2-2 نتائج الفرض الخامس: والذي ينص على"لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية لنمط عرض المحتوى التكيفي إزالة اجزاء المعلومات".

لاختبار صحة الفرض الخامس تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة one sample T-test لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا والتي تساوي 45,4 ودرجة التمكن (90%) من الدرجة الكلية والتي تساوي (86 درجة) وذلك لنمط عرض المحتوى إزالة اجزاء المعلومات حيث بلغت النهاية العظمي للاختبار التحصيلي (96 درجة) ويوضح جدول (7) نتائج التحليل:

جدول (7) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب في نمط عرض المحتوى إزالة اجزاء المعلومات في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن

	العدد (ن)	المتوسط البعدي	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة
نمط عرض المحتوى ادراج اجزاء المعلومات	19	45.4	13	0.133	0.05غير دال

يتضح من جدول (7) ان قيمة المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي(45.4) وذلك في نمط عرض المحتوى التكيفي إزالة اجزاء المعلومات، وبحساب (T) لدلالة الفرق بين هذا المتوسط ودرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية وتساوي (96 درجة) وجد انها تساوي (0.133) عند درجة الحرية (13) اي ان (t) ذات دلالة احصائية اي انه توجد فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن 90% من الدرجة الكلية لصالح متوسط درجات الطلاب في نمط إزالة اجزاء المعلومات وهذا يعني ان هناك اثر لبيئة التعلم الالكترونية القائمه على نمط عرض المحتوى التكيفي إزالة اجزاء المعلومات على وصول الطلاب لدرجة التمكن من الدرجة الكلية على مقياس الرضا.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

يرى الباحث ان نمط عرض المحتوى التكيفي القائم على إزالة اجزاء المعلومات اعتمد على تقديم المعارف والمعلومات للطلاب بشكل مختصر مع التركيز على العناصر الرئيسية وهو ما يتوافق مع طبيعة اسلوب تعلمهم السطحي والذي يميلون فيه إلى دراسة ملخص الموضوع دون الخوض او التعمق في تفاصيل كثيرة، مما ساعد على تكوين اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو بيئة تعلمهم وبالتإلى زاد رضاهم نحو هذه البيئة، كما يرجع الباحث هذه النتيجة لذات الأسباب التي ذكرت في تفسير الفرض الثالث، نظراً لاتفاق التوجهات التي أدت لهذه النتيجة من وجهة نظر الباحث في البحث الحالى.

3-2 نتائج الفرض السادس: والذي ينص على لا يوجد فرق دال احصائيا عند متوسط (≤ 0.05) بين متوسط درجات

الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا في كل من نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، ونمط عرض إزالة اجزاء المعلومات.

ولاختبار صحة الفرض السادس، تم استخدام (t) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب لمقياس الرضا في نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، ونمط عرض إزالة اجزاء المعلومات، والجدول التإلى يوضح نتائج التحليل

. **جدول (8) دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطلاب في نمط عرض المحتوى ادراج /إزالة اجزاء المعلومات**

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة
نمط ادراج اجزاء المعلومات	19	60.22	0.08	25	0.65	0.45
نمط إزالة اجزاء المعلومات	19	60.3				

يتضح من نتائج جدول (8) ان متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي لنمط ادراج اجزاء المعلومات (60.22) ونمط إزالة اجزاء المعلومات (60.3) وبلغ الفرق بين المتوسطين (0.08) وبلغت (t) (0.65) عند حرية (25) كمان ان الدلالة المحسوبة (0.45)، لهذا تم قبول الفرض البحثي اي انه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسطات في مقياس الرضا في كل من نمط عرض المحتوى التكيفي ادراج اجزاء المعلومات، ونمط عرض إزالة اجزاء المعلومات.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب التإلة:

يرى الباحث ان بيئة التعلم الالكترونية القائمة على نمط عرض المحتوى التكيفي (إدراج/إزالة أجزاء المعلومات) تميزت ببساطة المعرفة المقدمة من خلالها وعدم التعقيد مما كان له دور كبير في استمتاع الطلاب بتعلم وحدة التصميم التعليمي ومدخل النظم، فضلاً عن ان جاذبية الالوان وتناسقها كان له دور كبير في زيادة تركيز الطلاب وجذب انتباههم وتشويقهم نحو تعلم الدروس وابعادهم عن الملل، ومن ثم انعكس ذلك إيجابيا نحو بيئة التعلم، بالإضافة إلى بساطة المهام والأنشطة المطلوبة من الطلاب أثناء متابعتهم لبيئة التعلم الالكترونية ونجاحهم فيها تحت إشراف المعلم، كان له دور مهم في شعورهم بالسعادة والاستمتاع بصرف النظر إذا كان عرض للمحتوى التكيفي في بيئات التعلم الالكترونية يقدم بشكل (إدراج/إزالة أجزاء المعلومات) ، وهذا ما أكدته دراسة كل من: (الجريوي، 2014، الصعيدي، 2016).

يضاف إلى ذلك أن نمط عرض المحتوى التكيفي ساعد على ترتيب المادة العلمية في الذاكرة بطرق معينة، كما أنه تساعد على التنظيم العقلي مما سهل عملية استرجاع وتذكر المعلومات المعرفية مرة أخرى عند الحاجة إلها، وهذا ما أكدته دراسة كل من: (Troutner, Taner, 2016, 154-166, 2010؛ درويش، 2016).

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إلها، يوصي الباحث بما يلي:

- توفير البنية التحتية اللازمة لاستخدام بيئة التعلم الالكترونية القائمة على عرض المحتوى التكيفي (إدراج/إزالة) أجزاء المعلومات.
- اعتماد بيئة التعلم الالكترونية القائمة على عرض المحتوى التكيفي (إدراج/إزالة) أجزاء المعلومات كأحد الأساليب التعليمية، كونها من الأساليب الفعالة في تعزيز التحصيل الدراسي والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب تقنيات التعلم.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول بيئة التعلم الالكترونية القائمة على عرض المحتوى التكيفي، لتعزيز قدراتهم ومهاراتهم في استخدامها.
- إجراء دراسة تتناول أثر المحتوى التكيفي في بيئات التعلم الالكترونية على التحصيل الدراسي والرضا عن بيئة التعلم بكليات أخرى وجامعات أخرى.
- إجراء دراسة تتناول أثر بيئة التعلم التكيفية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب تقنيات التعليم.
- إجراء دراسة تتناول فاعلية المحتوى الإلكتروني التكيفي على مستويات التحصيل العليا لدى طلاب تقنيات التعليم والاتصال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إسماعيل، حمدان محمد. (2017). نموذج تدريسي مقترح قائم على التكامل بين الذكاءات المتعددة وأسإلب التعلم لتنمية مهارات التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو مهنة التدريس لطلاب الشعب العلمية بكلية التربية جامعة سرت. مجلة العلوم التربوية. جامعة الكويت. 20 (1).

البلوشى، محمد الشمام. (2006). دراسة تحليلة للعوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلبة الشهادة الثانوية العامة للتعليم العام في الفيزياء كما يراها المعلمون المشرفون. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 4 (2).

توفيق، مروة ذكي. (2015). فاعلية نموذج للدعم التكيفي النقال وفقاً للاسإلب المعرفية في تنمية التحصيل المعرفية والدافعية للانجاز والتفكير الابداعي لدى طلاب الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (58).

جرجس، مينا وديع. (2018). تطوير نظام للدعم التكيفي في بيئات التعلم الالكتروني وقياس فاعليته على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ورضائهم على هذا النظام. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية النوعية. جامعة عين شمس.

الجريوي، سهام بنت سلمان محمد. (2014). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم مهارات القراءة الذهنية الإلكترونية من خلال تقنية الإنفوجرافيك ومهارات الثقافة المعلمين قبل الخدمة. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس. 4 (45).

الحازمي، أسامة وأبو الفتوح، محمد. (2012). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية. (28).

حدة، لوناس. (2013). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهقين المتمرسين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أكلي. الجزائر.

الحطاب، أمينة منصور. (18 2, 2018). أثر التحصيل الدراسي على حياة الطلبة وشخصياتهم. تاريخ الاسترداد 10-2-2020. من صحيفة الرأي: http://alrai.com/article/10425568

خليفة، امل كرم. (2018). التفاعل بين الدعامات القائمة على التلميحات البصرية وأسلوب التعلم (السطحى–العميق) وأثره في تنمية ممارسة الأنشطة الإلكترونية وكفاءة التعلم ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. (3).

خليفة، اميرة محمود. (2019). أثر نمط الابحار التكيفي في بيئات التعلم الالكتروني على تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الانجليزية وخفض العبء المعرفي لدى طلاب شعبة اللغة الانجليزية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.

خميس، محمد عطية. (2014). المحتوى الالكتروني التكيفي والذكي. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 24 (1).

خميس، محمد عطية. (2015). مصادر التعلم الالكتروني: الافراد والوسائط. القاهرة: دار السحاب.

درويش، عمرو محمد محمد أحمد. (2016). مستوى التغذية الراجعة (تصحيحية/تفسيرية) في بيئة تعلم قائمة على الخرائط الذهنية الألكترونية وأثره في تنمية المفاهيم الكيميائية والميول العلمية للطلاب ذوي صعوبات تعلم (الكيمياء) بالمرحلة الثانوية. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، عدد ابريل.

الدسوقي، محمد ابراهيم. (2018). الدعم التكيفي كمتغير تصميمي في بيئات التعلم الالكتروني وأثره على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية. 33(خاص). 46-80 .

الربيعي، محمود داوود سلمان. (2006). طرائق واسإلب التدريس المعاصرة. عمان: جدار للكتاب العالمي.

رمود، ربيع عبد العظيم. (2014). العلاقة بين نمط الابحار (اظهار/اخفاء الروابط) ببيئة التعلم الالكتروني المتنقل واسلوب التعلم (حسي/حدسي) وأثرها في تنمية التفكير الابتكاري. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (56).

رمود، ربيع عبد العظيم. (2016). التفاعل بين نمط بيئة التعلم الإلكترونى الشخصية (التشاركية، الفردية) والأسلوب المعرفي (المستقل، المعتمد) وأثره في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية نحو التعلم الإلكترونى لدى طلاب الدبلوم التربوى. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. 1 (174). 13-99.

زعار، نوف عبد الله. (2017). تصميم الانشطة الالكترونية التكيفية وفاعليتها في تحسين التحصيل والدافعية في مقرر جامعي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي. كلية الدراسات العليا.

الصعيدي، عمر سالم. (2016). إتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة نحو توظيف التعليم

الإلكتروني في العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية. 1 (9). 30-57.

عبد الحافظ، شحته عبد المولى. (2017). الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء اسلوبي التعلم (العميق، السطحي) لدى طلاب الجامعة. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. (57).

عبد الرحمن، محمد كمال. (2015). نموذج مقترح لقياس جوانب الجودة في منظومة برامج التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الدمام. مجلة البحث العلمي في التربية. 2 (16).

عبد العاطي، حسن الباتع محمد. (2010). التصميم التعليمي عبر الانترنت من السلوكية إلى البنائية – نماذج وتطبيقات. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

عبد العليم، رجاء علي. (2017). أثر التفاعل بين مستوى التغذية الراجعة (تصحيحية-تفسيريه) واسلوب التعلم (سطحي-عميق) في بيئات التعلم الشخصية على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات وبحوث. جامعة اسوان. (31).

عبد الله، مصطفى احمد. (2019). تطوير الاداء المهني للطالب المعلم بكليات التربية بمصر في ضوء معايير التنمية البشرية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. (119).

العطار، أحمد. (2017). فاعلية نظام تعلم الكتروني تكيفي قائم على اسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحث العلمي في التربية. 6 (18).

علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوى والنفسي: اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربى للطباعة والنشر.

فارس، نجلاء محمد. (2015). أثر التفاعل بين الاسإلب التشاركية تكامل المعلومات المجزأة/المناقشة الجماعية القائمة على تطبيقات جوجل التربوية والمثابرة الاكاديمية منخفضة/مرتفعة على التحصيل والرضا التعليمي لطلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية. 25 (6). جامعة الاسكندرية.

كريم، نشعة وكاظم، محمد. (2004). الذاكرة ونظرية معالجة المعلومات. مجلة كلية المعلمين. (42).

ماضي، ام كلثوم محمد. (2019). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم التكيفي لتنمية التحصيل المعرفي والاداء المهاري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب الإلى. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.

محمد، أهله أحمد ومحمد، شيماء سمير. (2018). فاعلية بيئة تعلم تكيفية وفق أساليب التعلم الحسية في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب وخفض العبء المعرفي لدى طالب تكنولوجيا التعليم. المؤتمر الدولي الأول . التعليم النوعي: الابتكارية وسوق العمل.كلية التربية النوعية. جامعة المنيا. بدون رقم مجلد (خاص). 87-115. المنيا: مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية.

محمد، حنان إسماعيل. (2015). نمطان لعرض المحتوى التكيفي القائم على النص الممتد والمعتم ببيئة تعلم إلكتروني وفقاً لاسلوب التفكير التحليلي والكلي وأثرهما على تنمية بعض مهارات البرمجة والتنظيم الذاتي. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. 25 (3).

محمد، هادي محمود. (2020). أثر اختلاف نمطي الدعم ببيئة التعلم المعكوس في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتقبل التكنولوجي لدى طلاب كلية التربية الاساسية بالكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة بنها.

محمد، وليد يوسف. (2014). التفاعل بين انماط عرض المحتوى في بيئات التعلم الالكترونية القائمة على كائنات التعلم وادوات الابحار وإثره على تنمية مهارات ادارة قواعد البيانات وقابلية استخدام هذه البيئات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تكنولوجيا التعليم. سلسلة دراسات وبحوث محكمة. (1).

المهرى، نوف عبد الله. (2017). تصميم الأنشطة الإلكترونية التكيفية وفاعليتها في تحسين التحصيل والدافعية في مقرر جامعى. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربى. البحرين.

موسى، إيمان زكي. (2016). أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة واسلوب التعلم في بيئة تعلم مقلوب على تنمية التحصيل الدراسى وفاعلية الذات الأكاديمية والرضا التعليمى لدى طلاب تكنولوجيا لتعليم. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. دراسات وبحوث. (29). 232-326.

الميهي، رجب السيد عبدالحميد. (2000). أثر اختلاف نوع خريطة المفاهيم وأسلوب تقديمها على تحصيل طلبة الجامعة في العلوم البيولوجية. دراسات تربوية واجتماعية. 6 (2). 215-246

Arabic References:

Alblusha, Muhamad Alshamam (2006). An analytical study of the educational factors that lead to the low achievement of general secondary school students in general education in physics as viewed by supervisors, Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 4(2).

Aldasuqiu, Muhamad 'Iibrahim (2018). Adaptive support as a design variable in e-learning environments and its impact on developing programming skills among educational technology students, Journal of the College of Education,33(special), 46-80, Menoufia University.

Aleutar ,'ahmad (2017). The Effectiveness of an Adaptive Electronic Learning System Based on Learning Style and Educational Preferences on Developing Programming Skills for Educational Technology Students, Journal of Scientific Research in Education, 6(18).

Alhazimi, 'Usamat and A'abu Alfutuah , Mahmud. (2012). The preferred learning methods of Taibah University students and their relationship to their academic averages, Journal of Arab Studies in Education and Psychology , NA (28).

Alhitab, 'Aminat Mansur. (2018). The Impact of Academic Achievement on Students' Lives and Personalities - Al-Rai Newspaper, retrieved 10-2-2020 , http://alrai.com/article/10425568.

Aljiriwiu , Sahaam Bnt Salman Mahmid. (2014). The effectiveness of a proposed training program in developing the skills of designing electronic mental reading skills through infographic technology and pre-service teachers' cultural skills. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 4 (45).

Almahraa , Nuaf Eabd Allah (2017). Designing adaptive electronic activities and their effectiveness in improving achievement and motivation in a university course, master's thesis, College of Graduate Studies, Arab Gulf University, Bahrain.

Almihi, Rajab Alsyd Ebdalhmyd. (2000). The effect of the different type of concept map and the method of its presentation on university students 'achievement in biological sciences. Educational and Social Studies, 6 (2), 215-246.

Alrabiei, Mahmud Dawud Silman. (2006). Contemporary Teaching Methods and Methods, Amman, Jordan: A Wall for the World Book.

Alsaeidi, Eumar Salim. (2016). Attitudes of faculty members at Majmaah University towards employing e-learning in the educational process. Journal of Humanities and Management Sciences, 1 (9), 30-57.

Daruish,Eamru Muhamad Muhamad 'Ahmid. (2016). The level of (corrective / explanatory) feedback in a learning environment based on electronic mental maps and its effect on developing chemical concepts and scientific tendencies for students with learning difficulties (chemistry) at the secondary stage. Egyptian Society for Educational Technology, April issue.

Eabd Alealim, Raja' Ealaa (2017). The effect of the interaction between the level of feedback (corrective - explanatory) and the learning style (superficial - deep) in personal learning environments on academic achievement and learning efficiency among educational technology students, Journal of Studies and Research, Aswan University,NA(31).

Eabd Aleati, Hasan Albatie Muhamad (2010). Online educational design from behaviorism to constructivism - models and applications, Cairo : New University House.

Eabd Alhafiz ,Shahath Eabd Almawlaa (2017). Affective strategies in learning processes in light of the two learning styles (deep, superficial) among university students, Journal of the Message of Education and Psychology ,NA(57).

Eabd Allah, Mastafi 'Ahmad (2019). Developing the professional performance of the student teacher in the Faculties of Education in Egypt in light of human development standards, Journal of the College of Education, Benha University, 119(NA).

Eabd Alrahmin, Muhamad Kamal (2015). A proposed model for measuring quality aspects in the system of e-learning and distance education programs at the

University of Dammam, Journal of Scientific Research in Education, 2(16).

Ealaam, Salah Aldiyn Mahmud. (2000). Educational and psychological measurement and evaluation: its fundamentals, contemporary applications and directions. Cairo, Egypt: Arab Thought House for Printing and Publishing.

Faris, Nujala' Muhamad (2015). The effect of interaction between pa(rticipatory methods, integration of fragmented information / group discussion based on Google educational applications, and low / high academic perseverance on educational achievement and satisfaction of graduate students, Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 6(25).

Hidat , Lawnas (2013). The Relationship of Academic Achievement and Learning Motivation for Adolescents, MA Thesis, Akli University, Algeria.

'Iismaeil, Hamdan Muhamad. (2017). A proposed teaching model based on integration between multiple intelligences and learning methods to develop investigative thinking skills and the trend towards the teaching profession for students of scientific people at the College of Education, University of Sirte, Journal of Educational Sciences, 20(1), Kuwait University

Jarjis, Mayna Wadie (2018). Developing a system for adaptive support in e-learning environments and measuring its effectiveness in developing programming skills among educational technology students and their satisfaction with this system, PhD Thesis, Faculty of Specific Education, Ain Shams University

Karim, nusheat and Kazim, Mahmud . (2004). Memory and Information Processing Theory, Journal of the College of Basic Education, NA(42).

Khalifat, Amal Karam (2018). The interaction between the cues based on visual cues and the learning style (surface - deep) and its impact on the development of electronic activities practice, learning efficiency and metacognitive thinking skills among educational technology students, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, NA(3).

Khalifat, Amyrat Mahmud (2019). The effect of the adaptive navigation pattern in e-learning environments on developing reading comprehension skills in the English language and reducing the cognitive burden among students of the English Language Division, PhD thesis, College of Education, Helwan University.

Khamis, Muhamad Eatia (2014). Adaptive and Intelligent Electronic Content, The Egyptian Association for Educational Technology, 24(1)

Khamis, Muhamad Eatia (2015). E-learning resources: individuals and media, Cairo:Dar Al-Sahab.

Madi , 'Am Kalithum Muhamad (2019). A strategic effectiveness based on adaptive learning to develop cognitive achievement and skill performance among high school students in the computer course, Master Thesis, Faculty of Education, Tanta University

Muhamad ,Hanan 'Iismaeil (2015). Two modes of displaying adaptive content based on extended and dark text in an e-learning environment according to analytical and holistic thinking and their impact on the development of some programming and self-organizing skills, Egyptian Society for Educational Technology, 25(3).

Muhamid, 'Ahlih 'Ahmad and Muhamad ,Shyma' Smir. (2018). The effectiveness of an adaptive environment according to sensory learning methods in developing web design skills and reducing the cognitive burden of educational technology students, procced in The First International Conference - Quality Education: Innovation and the Labor Market - Faculty of Specific Education - Minia University. Journal of Research in the Fields of Specific Education, NA (special edition) , 87-115.

Muhamid, Hadi Mahmud (2020). The effect of the difference in the two types of support in the flipped learning environment on the development of self-learning skills and technological acceptance of students of the College of Basic Education in Kuwait, Ph.D, College of Education, Benha University.

Muhamid, Walid Yusif (2014). The interaction between the patterns of displaying content in electronic learning

environments based on learning objects and navigation tools and its impact on developing database management skills and the usability of these environments for high school students, Journal of Educational Technology, Series of studies and researches, NA(1).

Musaa ،'Iiman Zakaa (2016). The effect of the interaction between the pattern of practicing activities and the learning style in an inverted learning environment on the development of academic achievement, academic self-efficacy, and educational satisfaction among students of technology for education, Arab Society for Educational Technology, Studies and Research, NA(29), 232-326.

Ramud ,Rbye Eabd Aleazim (2016). The interaction between the personal (participatory, individual) e-learning environment and the cognitive style (independent, approved), and its effect on developing cognitive achievement and motivation towards e-learning among educational diploma students, .

Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 1(174), 13- 99.

Ramud, Rbye Eabd Aleazim (2014). The relationship between the navigation pattern (showing / hiding links) with the mobile e-learning environment and the learning style (sensory / intuitive) and its effect on the development of innovative thinking, Arab Studies in Education and Psychology, NA(56).

Twfyq, Marwat Dhaki (2015). The effectiveness of a model for mobile adaptive support according to cognitive methods in developing cognitive achievement and motivation for achievement and creative thinking among educational graduate students at King Abdul Aziz University, Arab Studies in Education and Psychology, NA(58).

Zuear, Nuaf Eabd Allah (2017). Designing adaptive electronic activities and their effectiveness in improving achievement and motivation in a university course, Master thesis, Arabian Gulf University, College of Graduate Studies

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Barry J. Zimmerman (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn, Graduate School and University Center of City University of New York.

Behaz, A., & Djoudi, M. (2012). Adaptation of learning resources based on the MBTI theory of psychological types. IJCSI International Journal of computer Science Issues, 9 (2), 135-141

Bernardo , A ., Zhang , L., Callueng , C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students. The Journal of Genetic Psychology, Vol.163(2), pp. 149-163.

Brusilovsky, P. (2005). Efficient techniques for adaptive hypermedia. World Wide Web. Lecture Notes in Computer Science, 1326, Berlin: Springer-Verlag. P.P.12- 30.

Chen, N.S., Kinshuk, Wei, C.W.& Liu, C.C.(2011). Effects of matching teaching strategy to thinking style on learner's quality of reflection in an online learning environment. Computers & Education, 56, 53–64.

Doval, D (2003). Overlay networks: Asaleable alternative for P2P, IEEE internet computing, (7)4, 79-82.

Enrique, A., Pilar, R., & Diana, P. (2007). An approach for automatic generation of adaptive hypermedia in education with multilingual knowledge discovery techniques. Computers & Education, 49(2).

Esichaikul, V., Bechter, C. (2010). Student Modeling in adaptive e-learning systems.Knowledge Maanagement & E-Learning: An International Journal,p.p.99-.22.

Evans, C& Waring, M (2011). Student teacher assessment feedback preferences: The influence of cognitive style and gender. Learning and individual differences, 21(3), 271. http://www.csrnet.org/csrnet/articles/student-learning-styles.html

Lim, D &Morries,M &kupritz (2006). Blended learning, difference in instruction outcome and learner satisfaction, the

academy of human recourse development international conference.
Mills, D. W. (2010). Applying what we know: Student Learning styles. Retrieved from
Mohammed Alshammari .(2016).Adaptation based on Learning Style and Knowledge Level in E-Learning Systems .Reasrch Gate.
Murray, M. C., & Pérez, J. (2015). Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning. Kennesaw State University, 18, 111-125.
Park, B., Jan, B. & Brünken, R. (2014). Cognitive & affective processes in multimedia learning. Learning & Instruction, (29), 125-127.
Ragab, A. (2011). Adaptive E-Learning: Web Based VR Lab Tool. Symposium on University Education in the Era of Information Technology: Prospects and Challenges, Al-Medina Al-Monawrah, Taibah University.
Salmon,G. (2003). E-tivities. London: Rutledge Falmer.
Serce, F.C (2008). Amulet-agent adaptive learning system for distance education unpublished doctoral dissertation, middle east technical university

.

مدى إسهام الإشراف التربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية

(قُدم للنشر في 2020/8/26، وقُبل للنشر في 2020/10/6)

د. عبد الله بن حمود الجميل

الأستاذ المساعد في كلية التربية بجامعة حائل

Dr. Abdullah Homoud Aljameel

Assistant Professor at the College of Education at the University of Hail

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام الإشراف التربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، باستخدام "الاستبانة "كأداة، وطبقت على عينة الدراسة (131) مشرفا تربويا ومشرفة تربوية في قطاع حائل التعليمي وتمثل (83%) من مجتمع الدراسة، وقد توصلت النتائج إلى: أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يسهمون (بدرجة كبيرة) في التأكيد على المعلمين والمعلمات في تدريس مواد تخصصهم، وأنهم يسهمون (بدرجة كبيرة جدا) في تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة، وتنويع أساليب التقويم التربوي الحديثة، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح المشرفات التربويات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص أو سنوات الخدمة. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي: ضرورة التنسيق بين إدارة الإشراف التربوي وإدارة شؤون المعلمين والمعلمات في المناطق التعليمية حول الاحتياج الفعلي للمدارس الابتدائية من المعلمين والمعلمات، وتوجيههم إلى المدارس حسب التخصص في المواد الأساسية، ويفضل أن يجري المشرفون التربويون والمشرفات التربويات اختبارات شهرية وفصلية لقياس أداء المتعلمين والمتعلمات في المواد الدراسية الأساسية وتقويمهم، وتحليل النتائج تحليلا صادقا للتأكد من مستوى التحصيل الدراسي

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، التحصيل الدراسي، المرحلة الابتدائية.

Abstract :

This study aims to identify the degree of the contribution of educational supervision in raising the level of academic achievement of primary school students. This study relied on the descriptive approach, and used the "questionnaire" as a tool, And applied to the study sample (131) educational supervisors and female educational supervisors in the educational sector of Hail, which represents (83%) of the study population. The results reached: The educational supervisors and the educational supervisors contribute greatly to emphasizing the male and female teachers in teaching their specialization subjects, and also they contribute (to a very large degree) To activate modern teaching strategies, diversify the methods of modern educational evaluation on male and female teachers, and the results of the study also found that there are statistically significant differences attributable to the variable nature of work in favor of female educational supervisors, and the absence of statistically significant differences attributable to the variable of specialization or years of service. Where the most prominent recommendations were the following: The necessity of coordination between the Department of Educational Supervision and the Department of Male and Female Affairs in the educational districts on the actual need for primary schools for male and female teachers and directing them to schools according to specialization in basic subjects. It is preferred that educational supervisors and female educational supervisors conduct monthly and quarterly tests to measure and evaluate the performance of male and female learners in basic school subjects and analyze the results in an honest analysis to ensure the level of academic achievement

Key words : Educational Supervision, Academic Achievement,Primary School.

المقدمة:

يواجه العالم بشكل عام والمجتمع العربي بشكل خاص تحديات متزايدة ومتسارعة نتيجة التطورات السريعة في شتى الميادين وعلى وجه الخصوص الميدان التربوي والتعليمي الذي يشهد خلال العقدين الماضيين من القرن الميلادي الجديد تسارعاً كبيراً في تطور العملية التعليمية والتعلمية وتحديثاً مستمراً في نظام التعليم والقيادة التربوية والمناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس الحديثة وتطوراً كبيراً في أساليب التقويم التربوي وغيرها، حيث نتج من هذه التطور السريع والتحديات الكبيرة ثمة إشكاليات في التعليم العام منها مشكلة ضعف التحصيل الدراسي لدى المتعلمين والمتعلمات في المرحلة الابتدائية وهذا ما يهمنا في هذه الدراسة.

حيث تعد مشكلة ضعف التحصيل الدراسي في المرحلة الإبتدائية من أقوى التحديات التي يواجهها التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ "لذلك تميز الحديث عن ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين والمتعلمات في المرحلة الابتدائية بالأهمية البالغة، ويرتبط ارتباطا وثيقا بمستقبل الأبناء وحياتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية، ويتطلب من المختصين في هذا المجال الحيوي النظرة الموضوعية الشاملة والكشف عن الأسباب الحقيقية في ضعف التحصيل الدراسي في جميع الجوانب، ومعرفة دور الجهات الرسمية التربوية المتابعة للمدارس الإبتدائية، ذات الطابع الإشرافي والتنسيقي والتي تشكل حلقة وصل بين الجهات العليا في الإدارة التعليمية والوحدات التنفيذية كالمدارس الابتدائية بالوقوف على العمليات التعليمية التفاعلية بين المعلمين والمعلمات والمتعلمين والمتعلمات، وإمكانية تدريس مواد تخصصهم، وتفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة، بالإضافة إلى تنويع أساليب التقويم التربوي المعتمدة من قبل الجهات المختصة في وزارة التعليم، من أجل التأكد من قياس أداءهم وتقويمهم بالتقويم البنائي والختامي وفق الأساليب الحديثة، مما يعود على العملية التعليمية والتعلمية في تحقيق أهدافها المنشودة ،ورفع مستوى التحصيل الدراسي في هذه المرحلة الأساسية والتي تعد من أهم مراحل التعليم العام" (شروم، 2020: 77).

ففي الأوان الأخيرة كثر الحديث بين أولياء الأمور والمهتمين بأمور التعليم عن مشكلة بالغة الأهمية إلا وهي مشكلة ضعف التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية، فقد يكون من أهم الأسباب البارزة والتي أظهرته العديد من الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال وهو غياب الدور الإشرافي والتنسيقي للجهات الرسمية التربوية المتابعة للمدارس الإبتدائية، وقلة الزيارات التربوية الميدانية والبرامج النوعية وغياب المصداقية في مؤشرات تقويم الأداء الوظيفي بالشكل المهني والمؤسسي، حيث تساوت درجة تقويم الأداء الوظيفي بين المعلمين والمعلمات من ذلك نتج تهاون البعض في القيام بأدوارهم التدريسية على أتم وجه، نهايك عن غياب الدوافع الداخلية والخارجية لدى شريحة كبيرة من المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى ضعف الدور التحفيزي من قبل تلك الجهات الإشرافية المتابعة للمدارس في دفع المعلمين والمعلمات في هذه المرحلة الحساسة وتشجيعهم على اكساب المتعلمين والمتعلمات المعارف والمعلومات والمهارات والسلوكيات الأساسية؛ والتي من شأنها رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية.

حيث يؤكد"ففي الواقع الموجود في المؤسسات التعليمية وخاصة في الدول العربية أكد عدد من الباحثين في الدراسات الاجتماعية والسلوكية بأن هناك أوجه قصور عديدة تحد من إسهام الإشراف التربوي بهذه المؤسسات مثل ضعف الاستراتيجيات الموضوعة أو تدنٍ في مستوى التطبيق ,وكذلك ما نرى من ضعف في الأداء لدى مسؤولي الإشراف التربوي، وما يحدث من ممارسات تربوية بعيدة كل البعد عن تطبيق مفهوم الإشراف التربوي، حيث إنّ اتباع الاستراتيجيات الفعالة والمناسبة, وتهيئة المناخ التعليمي ليكون مناخا تربويا تعليميا بكل كفاءة وفاعلية، يسهم مباشرة في تحسين مستوى الأداء للمعلمين والمشرفين التربويين والقيام بأدوارهم العملية بأكمل وجه مما يعود على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعليمن والمتعلمات في المرحلة الابتدائية" (حسين، 2019: 1).

ومن هنا تحاول هذه الدراسة الوقوف على مدى إسهام المشرفين التربويين في التنسيق الرسمي والعمل المؤسسي بين الجهات العليا بالإدارة التعليمية وبين المدارس الابتدائية في من حيث توزيع المعلمين والمعلمات وفق الاختصاص على المدارس الإبتدائية، وعدد الزيارات الميدانية والتأكيد على تطبيق التقويم التربوي المستمر وتطبيق الاختبارات الشهرية والفصلية، وكذلك تفعيل الاستراتجيات الحديثة في التدريس والمناشط التربوية وقياس الإداء

الفعلي للمتعلمين والمتعلمات والاطمئنان عليهم بشكل دوري ورسمي وفق اللوائح والأنظمة التعليمية في هذه المرحلة الأساسية والتركيز عليها مثل باقي المراحل التعليمية الأخرى من أجل ضمان استمرارية التحصيل الدراسي بالشكل السليم.

مشكلة الدراسة:

فمن خلال هذه النظرة العملية والمعايشة الميدانية للباحث من خلال عملي في الإشراف التربوي على المدارس بالمرحلة الابتدائية لمدة طويلة وكذلك متابعة (الطالب المعلم) في التربية الميدانية والإرشاد الكاديمي في كلية التربية في جامعة حائل وكذلك البحوث والدراسات التربوية في هذا والتي سوف نتناولها في الدراسة السابقة لوحظ ضعفا في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في جميع المواد الدراسية وخاصة الأساسية منها، الأمر الذي يدل على وجود مشكلة في مستوى التحصيل الدراسي تعود إلى الفجوة الحاصلة بين المعلمين في هذه المرحلة وغياب دور المشرفين التربوين المتابعين لهم، فواقع مدارسنا في هذه المرحلة أنه يتم إسناد المواد الأساسية إلى غير المختصين في تدريسها، بالإضافة إلى الاعتماد على طرق التدريس التقليدية، وأساليب التقويم التقليدية؛ لذا يستلزم منا كباحثين ومختصين أن نضع في مقدمة أولوياتنا دراسة الجوانب الأساسية للمعلم داخل الصف، وما مدى إسهام الإشراف التربوي وفق الاتجاهات الحديثة تجاه مساندة المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية؟. والعمل على تحليلها تحليلا تاما، من أجل التعرف على الأسباب الفعلية للكشف عن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي وعلاج هذه الأسباب، ففي الآونة الأخيرة كثر الحديث من قبل القيادات في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب عن موضوع ضعف التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بشكل ملفت للنظر، حيث أظهرت نتائج المملكة في اختبارات (PISA) الدولية لعام 2018 التي أعلنتها منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD) في ديسمبر (2019) وصفت بأنها: أقل من المتوسط، مشيرة إلى أن ضعف التحصيل الدراسي أحد أهم المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في المملكة" (العيسى، 2019)، ما دفعني لإجراء هذه الدراسة التربوية لمحاولة الوصول إلى إشكالية الدراسة ويمكن تلخيصها في السؤال الرئيس: "ما مدى إسهام الإشراف التربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية؟"، ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية تتمثل في الآتي:

1. ما مدى إسهام الاشراف التربوي بالتأكيد على تدريس المعلمين والمعلمات مواد تخصصهم بالمرحلة الابتدائية؟
2. ما مدى إسهام الإشراف التربوي في حث المعلمين والمعلمات على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة بالمرحلة الابتدائية؟
3. ما مدى إسهام الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين والمعلمات على تنويع أساليب التقويم التربوي بالمرحلة الابتدائية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول آراء عينة الدراسة في مدى إسهام الإشراف التربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير: (طبيعة العمل)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول آراء عينة الدراسة في مدى إسهام الإشراف التربوي في رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير: (التخصص، سنوات الخدمة)؟ .

الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إسهامات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية، وفق الاتي:

1. التعرف على المساهمة المباشرة من قبل الجهة الاشرافية الرسمية في التأكيد على المعلمين والمعلمات لتدريس مواد تخصصهم، وعدم تدريسهم مواد أخرى في غير تخصصهم.
2. التعرف على مدى حثهم على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة، مما يساعد المتعلمين والمتعلمات على إثراء المعرفة لديهم وإكسابهم المهارات المتنوعة والوجدانيات المأمولة.
3. التعرف على مدى إسهامات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في مساعدة المعلمين والمعلمات على تنويع أساليب التقويم التربوي الحديثة لدى المتعلمين، من أجل قياس ما تحقق من الأهداف التعليمية والتربوية وتقويمها، وتعزيز نقاط القوة ومعالجة جوانب القصور لديهم، بهدف رفع مستوى

التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية.

4. التعرف على نقاط الاختلاف والتشابه بين أداء المشرفين التربويين والمشرفات التربويات تعزى لمتغيرات: (طبيعة العمل، والتخصص، وسنوات الخدمة)، ودورها الرئيس في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

أهمية الدراسة:

تتجسد أهمية هذه الدراسة الحالية بشكل أساسي في التعرف على مدى إسهامات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية، وتتمثل الأهمية في الآتي:

- التحقق من معرفة مدى إسهام المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في التأكيد المستمر على الإدارات العليا التعليمية ذات العلاقة في توزيع المعلمين والمعلمات على المدارس الابتدائية وفق الاختصاص وإسنادهم المواد الدراسية في جميع الصفوف وعدم تدريسهم مواد في غير تخصصهم خاصة المواد الأساسية.
- الوصول إلى نتائج واضحة حول مدى إسهامات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في حث المعلمين والمعلمات على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة، وتنويع أساليب التقويم التربوي الحديثة داخل الصفوف؛ لما لذلك من أهمية كبيرة في تحديد الأدوار الفعلية للجهات الاشرافية التربوية.
- الوصول إلى نقاط الاختلاف والتشابه بين أداء المشرفين التربويين والمشرفات التربويات تعزى لمتغيرات: (طبيعة العمل، والتخصص، وسنوات الخدمة)، ودورها الرئيس في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.
- ربط أهمية تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإبتدائية برؤية المملكة 2030 والتمشي مع ماجاءت بها موادها وبنودها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على التعرف على مدى إسهام المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في رفع مستوى التحصيلي الدراسي لدى المتعلمين بالمرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية:

تم تطبيق الدراسة على المشرفين التربويين والمشرفات التربويات المتابعين للمعلمين والمتخصصين في المواد الدراسية في قطاع حائل التعليمي.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441/1440-2020/2019.

مصطلحات الدراسة:

إسهام: جاء في معجم المعاني الجامع: "أسهم في الأمر شارك فيه ، ساعد ، عاون أسهم في نجاح المهمة الموكلة إليه" (موقع معجم المعاني على الانترنت).

ويعرفه الباحث إجرائيا: الإسهامات: هي المشاركات الإيجابية من قبل المشرفين التربويين والمشرفات التربويات تجاه المعلمين والمعلمات في تقديم العون لهم والمساعدة والوقوف معهم بهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين والمتعلمات في المرحلة الابتدائية.

الإشراف التربوي:

يعرف بأنه: "جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لقيادة المعلمين والعاملين في الحقل التربوي، في مجال تحسين التعليم مهنيا، وما يقومون به من نشاطات منظمة لمعاونة المعلمين وتشخيص نقاط الضعف والقوة، وإعداد البرامج لتنمية المعلمين مهنيا رغبة في تمكينهم من النمو المهني والثقافي والسلوكي، وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم، ويزيد من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين" (قيطة والزيان، 2018: 340).

ويعرف بأنه: "مجموعة من الأنشطة المخطط لها التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارساتهم التدريسية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلمين وطرائق تفكيرهم" (طافش، 2004: 73).

ويعرف الباحث الإشراف التربوي إجرائيا بأنه: مجموعة من العمليات المخطط لها يقوم عليها المشرفون التربويون والمشرفات التربويات لمساعدة المعلمين والمعلمات من أجل تحسين أدائهم داخل غرفة الصف وخارجها، ليتمكنوا من تدريس مواد تخصصهم

المقررة وتقويمها، وتنويع طرق التدريس الحديثة، واستخدام أساليب التقويم المتطورة مما يعود على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم بالمعرفة والقيم والمهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية.

التحصيل الدراسي:

يعرف بأنه: "مستوى أداء المتعلم وإنجازه خلال الفصل أو العام الدراسي، ويكون مرتبطاً بالعوامل النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية للمتعلم" (السعايدة وجهاد وعليمات، 2020: 171).

ويعرف بأنه: "ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم واتجاهات بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية لموضوع معين" (الشعيلي والبلوشي، 2006: 54).

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي إجرائيا بأنه: المستوى الذي وصل إليه المتعلم من المعرفة والمهارات المكتسبة نتيجة دراسة موضوع معين أو وحدة دراسية، ويقاس التحصيل بالدرجة التي حصل عليها المتعلم نتيجة التقويم المستمر أو أدائه للاختبار النهائي الذي يتقدم له في نهاية الفصل الدراسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمهيد:

لا يوجد مجال من مجالات الحياة إلا ويحتاج إلى إشراف ومساعدة ومتابعة سواءً أكان هذا المجال من المجالات الاقتصادية أو الاجتماعية أو المهنية أو غيرها، وذلك للوصول إلى أفضل ما يمكن من تحقيق أهداف ذلك المجال، وبالتالي أصبح دور الإشراف التربوي من الأدوار المساندة التي تسهم إسهاماً مباشراً في تطوير البيئة التربوية و التعليمية، لكون الإشراف التربوي هو حلقة الوصل بين الميدان والسياسة التعليمية، وعليه تقوم عملية مساعدة المعلمين على تفعيل الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والتقويم والتربوي، فأصبح من الضروريات للوصول إلى أفضل النتائج والأساليب التعليمية والتعلّمية، حيث "إنّ الإشراف التربوي بوصفه الحديث المتقن يقدم خدمة مهنية عالية فنية وعلمية، وذلك لتنوع أغراضه وغايته في تعريف متطلبات مهنة التدريس للمعلم في المؤسسات التعليمية ورفع معنوياته وتحفيزه نحو الإبداع والتجديد والتحديث ومواكبة المعايير والنظم الجديدة في التربية والتعليم، وتهيئة الظروف والمناخات السليمة لنموه المهني، وإرشاده نحو العوامل المختلفة، التي تسهل بلوغ الأهداف النهائية لعملية التربية والتعليم" (البدري، 2002: 7).

"فعليه إن عملية الإشراف التربوي تستهدف المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها لدراسة الظروف التي تؤثر في عملية التربية والتعليم، والعمل على تحسين تلك الظروف بالطريقة التي تضمن تنمية قدرات المتعلمين وفق ما تهدف إليه التربية عبر امتداداتها بين أكبر مساحة من التربويين المثقفين، فالمشرفون التربويون والمشرفات التربويات يبدؤون العمل من حيث يقف المعلمون والمعلمات، ويبدؤون مع حاجاتهم المشتركة والفردية، حيث لا يمكن النظر إليهم كما لو كانوا يشعرون بالحاجات نفسها، فقد يحتاج المعلمون والمعلمات إلى استقرار الجدول الدراسي وتدريس مواد التخصص لهم وعدم إسناد مواد إليهم هم غير متخصصين فيها، ويحتاج آخر إلى كيفية تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة، ويحتاج ثالث إلى كيفية تنويع أساليب التقويم التربوي، "لذا يضطلع الإشراف التربوي بمجموعة من الأدوار والمهام العملية؛ التي من شأنها تطوير المعلمين والمعلمات واستمرار نموهم المهني، حتى يتمكنوا من مواجهة متطلبات وزارة التعليم واتجاهاتها الحديثة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية" (البرعمي وعبدالرشيد، 2020: 212).

تعريف الإشراف التربوي:

فمع استمرار التطور في الفكر التربوي الحديث أخذ مفهوم الإشراف التربوي في الأوساط التربوية يتطور ليأخذ معنى أشمل وأوسع حتى يلبي احتياجات المفهوم الشامل لعناصر العمليتين التعليمية والتعلمية، حيث يتجسد الإشراف التربوي في المفهوم الآتي: "بأنه عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم العملية التعليمية والتربوية وتطويرها بكافة محاورها" (موقع وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الرسمي على شبكة الانترنت)، أما بورد مان (Bord man) فيعرفه بأنه: "جهود منظمة يبذلها قادة تربويون، يتم من خلالها متابعة وتحسين العملية التعليمية والتعلمية، وتشمل الجهود إثارة النمو المهني للمعلمين وتطويرهم، وإعادة صياغة الأهداف التربوية، واختيار الأدوات التعليمية، وطرائق التدرس، وتقويم العملية التربوية" (المدهون، 2020: 8)، ويوضح الإبراهيم مسألة مهمة في تعريف الإشراف

التربوي: بقوله "إنه المجهود الذي يبذل لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو المهني المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى وجماعات" (الابراهيم، 2002: 13)، وعلى ذلك يمكن تعريف الإشراف التربوي بأنه: مجموعة من العمليات المخطط لها يقوم عليها المشرفون التربويون والمشرفات التربويات لمساعدة المعلمين والمعلمات من أجل تحسين أدائهم داخل غرفة الصف وخارجها، ليتمكنوا من تدريس مواد تخصصهم المقررة وتقويمها، ورفع مستوى تحصيل المتعلم من المعرفة والقيم والمهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية.

أهمية الإشراف التربوي:

تعد عملية الإشراف التربوي من العمليات التي تسهم في نهوض عمليتي التعلم والتعليم حيث إن الإشراف التربوي ضرورة لازمة للعملية التعليمية والتربوية، فهو الذي يحدد الطرق ويرسمها، وينير السبل أمام المعلمين والمعلمات في الميدان، لبلوغ الغايات المنشودة، بل إن نجاح عمليّتي التعلم والتعليم أو فشلهما، وكذلك ديناميتهما أو جمودهما، يعتمد كله على الإشراف التربوي بحيث يقوم بتنفيذ مهامه ويعمل على تحقيق أغراضه.

فتتوقف أهمية الإشراف التربوي وحاجته في تحقيق الأهداف، بأنه أمر ضروري ولا يستغنى عنه، حيث يوضح: "إن الإشراف التربوي لم يعد مهمة رقابية بل تلوّن بعناصر جديدة لدراسة ظروف المدرسة والمعلم وطرق التدريس والمنهج الدراسي ومستلزمات التقنية والوسائل التعليمية وممارسة التعليم بأجواء تعبّر تعبيراً صادقا عن الكيفية التي تستطيع بها الهيئة التدريسية تحقيق رغبات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم في محيط المدرسة والبيئة، وأصبح أداة لحماية حقل التربية والتعليم وصيانته من كل ما يعتريه من صعوبات تؤثر سلبا في حاضر حياة الطلبة العلمية والوطنية ومستقبلها" (البدري، 2002: 8).

وتبرز أهمية الإشراف التربوي في عدة أسباب منها:

1) ضرورة كون المعلم ملما بكل ما استجد في ميدان تخصصه من معارف وبحوث.
2) كون التربية عملية منظمة، لها نظرياتها، وطرائقها المختلفة.
3) كون الفترة التي قضاها المعلم أثناء إعداده في المؤسسات التربوية قليلة، لا تؤهله للقيام بأعماله التربوية.
4) ضرورة مواكبة المعلم للتطورات الجديدة.
5) حاجة العملية التربوية إلى التنشيط والحيوية" (الحماد، 2000:19).

ويتفق العديد من المختصين على ذلك، "فأهمية الإشراف التربوي تعود إلى الهدف الأساسي منه الذي هو التطوير التدريجي لقدرات المعلمين ومهارتهم من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين" (Mcjunkin, 1998: 250)، "وأن المعلم مسؤول عن إتاحة الفرصة للمتعلمين ليتزودوا بالمعلومات ولكن المعلومات تتزايد ولا يقف تزايدها عند حد معين، ولكي يلاحق المعلم نموها وتطورها ليتمكن من تزويدهم بكل جدية بالمعلومات لا بد له من مساندة ومعاونة، وليس أن يتوقف عند ما درسه عندما كان طالبا وإلا أصيب بالجمود، ولكي ينمي المعلم معلوماته ويجددها فهو محتاج إلى الإشراف التربوي" (الابراهيم، 2002 :19).

إذاً فالإشراف التربوي هو مصدر من مصادر تطوير العملية التعليمية والتربوية، ويعد عاملا هاما في نجاح أو العملية التعليمية والتربوية أو فشلها، متى استطاع المشرفون التربويون والمشرفات التربويات المساهمة النوعية تجاه المعلمين والمعلمين وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال تخصصهم واستراتيجيات التدريس الحديثة وتنويع أساليب التقويم، كل ذلك يساعدهم على تنمية قدراتهم، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي:

إن نظام الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة وفلسفته سيتجه إلى أسلوب تنظيم جو أفضل للتعلم والتعليم حيث إن سياسة الإشراف التربوي الحديثة تنظر إلى العملية التعليمية على أنها ليست عملية تأتي من الأعلى إلى الأسفل، وإنما هي حركة ذات اتجاهين متبادلين، فالمشرف التربوي والمشرفة التربوية أو القائد أو القائدة شريك للمعلم والمعلمة يعملون معهم ولا يفتشون عن سلبياتهم، ولا يسعون إلى كشف أخطائهم، وإذا كانت هذه السياسة تنظر إلى وظيفة المشرفين التربويين والمشرفات التربويات على أنها ليست وظيفة فوقية أو تسلطية، وإنما هي وظيفة قيادية، وينظر إلى المعلم والمعلمة على أنهم زملاء لهم في المهنة، ويتعاونون معهم على حل المشكلات والعلاقات الإنسانية معهم على أساس من التفاهم والاحترام ويشجعه على الابتكار

والتجديد، ويهيئون لهم الفرص لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين (البرعمي وعبدالرشيد، 2020: 222).

ويمكن تحديد الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي في النقاط الآتية:

1) "قيام العملية الإشرافية على التعاون الذي يهدف أساسا إلى تحسين التعليم وكيفية تطويره وإلى مساعدة المعلم وكيفية معاونته على خلق جو أفضل للتعلم والتعليم وإلى الاهتمام بالمتعلم وكيفية توجيه نموه إلى المشاركة المثمرة في بيئته المدرسية والمحلية.

2) عدم جعل المدرسة مكانا يتعلم فيه الطلاب وحدهم فحسب، وإنما هي مكان يتعلم فيها المدير والمعلم والمشرف التربوي والطلاب عن طريق ما يتهيئ في هذا الوسط أو المكان من روح التعاون والتآلف والانسجام واحترام الآراء والأفكار.

3) نقل سلطة وضع المناهج الدراسية والخطط من أيدي فئة قليلة من رجال التربية في الإدارة المركزية إلى أيدي كل من تهمهم عملية التربية من آباء ومعلمين ومديرين ومشرفين.

4) اعتماد وظيفة المشرف على القيادة الديمقراطية، وأن يكون المشرف رائدا تربويا يؤمن فكرا وعملا بالمبادئ الديمقراطية، وأن ينظر إلى المدرس كزميل له في المهنة سيتعاون معه على حل مشكلاته التعليمية والمهنية والشخصية ويبني علاقته معه على أساس التفاهم والاحترام المتبادل ويشجعه على الابتكار والتجديد ويهيئ له الفرص والمجالات الكافية في مجال النمو المهني.

5) جعل الإشراف عملية شخصية علاجية تهدف إلى الارتفاع بمستوى المعلم إلى حد يمكنه من مواجهة مشكلاته وحلها بنفسه مع قليل من التوجيه أو المساعدة من المشرف.

6) إرساء العلاقات الإنسانية الطيبة في العملية الإشرافية بين المشرف –مديرا كان أم مشرفا– وبين أعضاء الهيئة التعليمية وتوجيه هذه العلاقات إلى ما يخدم مصالح الطلاب ومصلحة المدرسة ويمكنها من تحقيق غاياتها وأهدافها التربوية والاجتماعية.

7) جعل الإشراف عملية تستجيب لحاجات المدرسة ومشكلاتها المنبثقة عن حاجات المعلمين ومشكلاتهم شريطة أن تحلل هذه الحاجات والمشكلات وتدرس وتناقش من جميع العاملين في المدرسة في اجتماع عام للهيئة التعليمية يصمم ويعقد لهذه الغاية، وينظم التنسيق بين جميع جهود العاملين في المدرسة، وإطلاق طاقاتهم، وتشجيعهم على تبادل الآراء والأفكار من أجل أن يتوصلوا إلى قرارات جماعية بشأن هذه المشكلات والحاجات، ويتفقون على أفضل طريقة يسلكونها لحلها بغية النهوض بالبرامج المختلفة للمدرسة وتطويرها لصالح الطلاب وكل من تهمه العملية التربوية.

8) جعل الإشراف عملية متعددة الجوانب لا يقتصر عمل المشرف فيها على تحسين عمل المعلم وطريقة تدريسه فقط وإنما الاهتمام بكل ما يؤثر في عملية التعلم والتعليم.

9) جعل عملية تقييم أداء المعلم عملية شاملة: لا تقتصر على المشرف وحده، ولا تقتصر على عمل المعلم في الصف وحده وإنما تشمل عمله ونشاطه في الصف والمدرسة والمجتمع المحلي، وألا تتحدد بزيارة المشرف له بمدة قصيرة في الصف أو تنفيذ زيارته له مرة ومرتين خلال السنة لأن هذه الزيارات لا تدل دلالة كافية على معرفة قدرة المعلم أو كفاءته، وألا يكون الهدف منها تقييم المعلم والحكم عليه لأن هذا التقييم ليست له قيمة من الناحية العلاجية ولا يتفق مع الاتجاهات الحديثة ويسيء إلى العلاقة بين المشرف والمعلم ويؤدي إلى الكراهية والنفور ويعمل على صدم شخصية المعلم وكبت قدراته في الابتكار والتجديد، وألا تكون هذه الزيارة أو الزيارات مفاجئة وإنما ينبغي أن تتم بالاتفاق مسبقا مع المعلم ، وأن تكون لها أغراض واضحة تستهدف تشخيص المشكلات ومحاولة حلها، وأن يعقبها اجتماع صريح ومفتوح يتيح المجال لتبادل وجهات النظر بحرية وصراحة لأجل التوصل إلى حل المشكلات التي واجهت المعلم إن وجدت" (الإبراهيم، 2002: 82).

وبعد أن تم التعرف على الاتجاهات الحديثة للإشراف والخصائص التي يتميز بها ينبغي على الإشراف التربوي أن يمكن المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية من تدريس مواد

تخصصهم وتزويدهم بكل جديد في مجال تخصصهم، مما يجعل المعلم والمعلمة في حالة من الاستقرار والتقدم المهني المستمر، وهكذا تتم العملية بشكل منظم ومدروس.

التحصيل الدراسي:

"يعد التحصيل الدراسي مؤشرا صادقا على نجاح العملية التعليمية والتربوية، ونتيجة من نتائجها المرغوبة، وفي الوقت ذاته يعد هدفا من أهدافها المقصودة لكل من الفرد والمجتمع ، فالفرد يعد التحصيل الدراسي هدفاً من أهدافه الأساسية التي يتوقف عليها نجاحه في دراسته، وحصوله على الشهادة وتحقيقه لذاته، وتوافقه نفسيا واجتماعيا ومهنيا، وشعوره بالرضى والسعادة لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، أما ما يخص المجتمع فيعد التحصيل الدراسي من مظاهر التحسن في معدلات التدفق والإنتاج للنظام التعليمي ، وانخفاض معدلات التسرب والهدر في النظام، حيث يعد التحصيل الدراسي من أهم المؤشرات لكفاية النظام التعليمي" (قرواني، 2020: 106).

مفهوم التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي مصطلح تربوي يطلق على النتائج المحققة من العملية التعليمية والتعلمية وهو محصلة الدور المبذول من المتعلم خلال تعلمه في المدرسة، ويعرف بأنه: "المعدل التراكمي للدرجات التي يحصل عليها المتعلم في المرحلة الابتدائية من خلال التقويم المستمر أو الاختبارات النصفية أو الاختبارات الفصلية" (هزاع، 2020: 436)، ويعرف أيضا بأنه "محصلة ما يكتسبه المتعلم من العملية التعليمية والتعلمية من معارف ومعلومات ومهارات وخبرات، نتيجة لجهده المبذول خلال تعلمه بالمدرسة ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية في أثناء الدراسة أو في نهاية العام الدراسي، ويعبر عن التقدير العام لدرجات المتعلم في المواد الدراسية" (الفاخري، 2005: 104).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي يحدد الحصيلة التي يكتسبها المتعلم من المعلومات والمهارات ، وهذا يتوقف على عوامل شتى منها ما هو ذاتي يرجع للمتعلم نفسه كالقدرات العقلية والذكاء والميل للدراسة، والجد والمثابرة، والصحة الجسمية والعقلية والنفسية، ومنها ما هو بيئي يرجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها المتعلم كالأسرة والمدرسة والمجتمع، ولأن هذه الدراسة تتمحور حول المشاركات الإيجابية للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات في مساندة المعلمين والمعلمات ومساعدتهم ودعمهم وتشجيعهم لرفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين، سوف نقتصر على تناول أهم العوامل البيئية وهو المعلم وبشيء من الإيجاز، حيث يعد المعلم المتمكن من المادة العلمية المتخصص بها ومتابعة تطورها والإلمام باستراتيجيات التدريس الحديثة والاطلاع على جديدها، وقدرته على إيصال المعلومات وإكساب المهارات لدى المتعلمين بطريقة علمية وبأسلوب سلسل وشيق، وقياس فهم المتعلمين لموضوع الدرس أو الوحدة الدراسية من خلال تنويع أساليب التقويم التربوي الحديثة، يعد من أهم العوامل المؤثرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويعد مؤشرا إيجابيا صادقا على نجاح العملية التعليمية والتربوية، "وتكمن أهمية التحصيل الدراسي في اعتباره وسيلة للانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه، بل يلعب دورا هاما في تحديد المكانة الاجتماعية التي يحظى بها الفرد في المجتمع، والتحصيل الدراسي بات ينظر إليه من قبل الكثير من التربويين والمختصين في الأوساط التعليمية والتربوية على أنه معيار أساسي يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الاكاديمي للمتعلم لكي يلعب التحصيل لكل واحد منهم دوره في بناء وطنه" (عبدالحفيظ، 2020: 409).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات السابقة حول الإشراف التربوي، وفي حدود علم الباحث لم يجد دراسة من الدراسات السابقة تحدثت عن الإشراف التربوي ودوره في رفع مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الإبتدائية، فأغلب الدراسات السابقة في التحصيل الدراسي طُبقت على المعلمين والمعلمات وأثرها على المتعلمين والمتعلمات، ولهذا أجريت الدراسة الحالية، وما يتناسب معها من الدراسات السابقة الحديثة تم تسليط الضوء عليها.

حيث هدفت دراسة جونز (Johns, 2001) إلى تحليل دور المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في تحليل مهام الإشراف التربوي وأساليبه في تنظيم التعليم في المدارس الابتدائية في ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الامريكية، ولتحقيق أغراض الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الاستبانة كأداة، حيث تكونت عينة الدراسة (174) مشرفا ومشرفة. وقد

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن دور المشرفين التربويين والمشرفات التربويات ينحصر في تنظيم المناهج الدراسية وحضور الحصص الصفية، ونشر المعلومات الحديثة، وأن من واجباتهم أن يمضوا وقتا أطول في تنظيم وتقويم العملية التعليمية.

وأجرى الرميح (2003) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تنمية المشرف التربوي المقيم للمعلمين مهنياً، إضافة إلى تأثير متغيرات الدراسة على استجابة أفراد الدراسة نحو مساهمة المشرف المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، والصعوبات التي تحد من ذلك. ولتحقيق أغراض الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الاستبانة أداة للدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (522) معلماً، و(16) مديراً في أربعة مجمعات تعليمية حكومية بمدينة الرياض. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشرف التربوي يسهم في تنمية المعلم بدرجة متوسطة في مجال التخطيط للدرس وإعداده، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال التقويم، ومجال إدارة الصف، ومجال النمو المهني الذاتي، وفي تنمية المعلمين مهنياً بوجه عام.

وقام الغامدي (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية و المتعلقة بالتخطيط للدرس، وطرائق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وإدارة الصف، وتقويم الطلاب، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في آراء مجتمع الدراسة فيما يتعلق بدور المشرف في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية تبعاً لمتغيرات الدراسة (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، المرحلة الدراسية)، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، حيث شملت الدراسة جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة خميس مشيط، وقد أظهرت نتائج الدراسة تطور التنمية المهنية لدى المعلمين بمستوىً عالٍ من ناحية التخطيط واتخاذ القرار.

وكذلك قام صالح (2007) بدراسة هدفت إلى تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة، من خلال التعرف على الأدوار الإشرافية المطلوب من المشرف التربوي أن يقوم بها في الإشراف على المدرسة، ومعرفة مدى ممارسة المشرف للأدوار المطلوبة منه من وجهة نظر المعلمين والمدراء، وبلغت عينة الدراسة (168) معلماً ومديراً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتوزيعه على أفراد عينة الدراسة، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج وتفسيرها، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشرف التربوي يمارس جميع مجالات دوره المهني بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرف للأدوار الإشرافية المطلوبة منه تعزى لمتغيرات الدراسة: المهنة (مدير/معلم)، والمؤهل العلمي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المشرف للأدوار الإشرافية المطلوبة منه تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الدوسري (2007) إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين في محافظة وادي الدواسر في السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (280) معلما تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ان المشرفين التربويين يمارسون دورهم في تطوير النمو المهني للمعلمين بدرجة متوسطة.

وأما دراسة سالم (2016) فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة جرش، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (53) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية تم اختيارهم بالطريقة القصدية. فقد توصلت نتائج هذه الدراسة أن درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة جرش كانت متوسطة، كما بينت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمات.

وأخيرا دراسة عطير(2017)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم، ومعرفة أثر

متغير الجنس والتخصص وسنوات الخدمة في تقييم دور الإشراف التربوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (170) معلما ومعلمة بنسبة 50% من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم. وقد توصلت نتائج الدراسة أن المشرف التربوي له دور في مجال التدريس والتعليم والتعلم ورفع مستوى التنمية المهنية للمعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، وتحديد أهداف تلك الدراسات واستقراء المناهج المستخدمة وعينة الدراسة المستهدفة وحجمها ونتائجها في تلك الدراسات تبيّن الآتي:

- هدفت بعض الدراسات السابقة إلى معرفة دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات في جميع الجوانب، إلا أن هذه الدراسة ركزت على مدى إسهام الإشراف التربوي في التأكيد على تدريس المعلمين مواد تخصصهم ومتابعة كل جديد في استراتيجيات التدريس والتقويم التربوي، واستفادت من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة ونوعية العينة وحجمها وأداة الدراسة وتصميم أداتها الاستبانة.
- تنفرد هذه الدراسة عن الدراسات السابقة عدا دراسة (Johns, 2001) في اختيار عينة الدراسة من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات، في حين تتكون عينات الدراسات السابقة في الغالب من المعلمين والمعلمات وخاصة بالدول العربية، وهذا يدلل أهمسة معرفة استجابات عينة الدراسة من قبل الجهة الإشرافية الرسمية، وهذه الاتجاه هو الصحيح بأعتقادي الشخصي لتحديد الاسهامات من قبل نوعية مختارة وتتمتع بالصفات القيادة في الميدان التربوي، ففي الغالب تتكون العينة من المعلمين والمعلمات وتكون الإستجابات عشوائية وفي الغالب تتمركز حول الموافقة بدرجة كبيرة باعتقاد البعض من المعلمين والمعلمات إن هذه الدراسة سوف تؤثر على تقيم الأداء الوظيفي لديهم.
- تختلف نتائج الدراسات السابقة المختارة في هذه الدراسة في درجة إسهام الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات، فدراسة الرميح (2003) ودراسة الدوسري (2007) ودراسة سالم (2016) أظهرت نتائجها أنهم يمارسون دورهم بدرجة متوسطة، في حين أكدت دراسة الغامدي (2007) ودراسة صالح (2007) ودراسة عطير (2017) أن المشرفين والمشرفات يمارسون دورهم بدرجة عالية، ولذا حاول الباحث من خلال الدراسة الحالية التأكد من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات أنفسهم عن مدى إسهاماتهم في المحاور الثلاثة ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين كما في دراسة جونز (Johns, 2001).

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمدت منهجية الدراسة على المنهج الوصفي الذي يهدف لوصف الواقع كما هو، ولا يتجاوز إلى معرفة العلاقة أو استنتاج الأسباب، ويتم ذلك بواسطة استجواب الأفراد بصورة غير مباشرة من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) وقياس آرائهم المتوافرة عن مشكلة الدراسة، ومن ثم القيام بتحليلها تحليلا يستطيع الباحث بموجبه استنتاج ما يتصل بمشكلة الدراسة من نتائج (العساف، 2000: 192).

أداة الدراسة:

يشير القحطاني والعامري وآل مذهب والعمر بأن الاستبانة: "هي تلك الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الآراء المحتملة أو بفراغ للإجابة، ويطلب من المجيب عليها الإشارة إلى ما يراه مهما، أو ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة، دون مساعدة الباحث لهم" (2005: 288) .

فرغم تعدد الأدوات والأساليب التي تسهم في جمع المعلومات والبيانات الكافية والدقيقة، إلا أن "الاستبانة" هي الأداة المناسبة لهذه الدراسة، وذلك لأنها من أكثر الأدوات شيوعا واستخداما في مجال الدراسات الوصفية وسوف تكون عن طريق الإجابات المغلقة، اشتملت الاستبانة على المتغيرات الاتية :

المتغيرات المستقلة: وهي البيانات الأولية للمستجيبين متمثلة في (طبيعة العمل، التخصص، سنوات الخدمة).

المتغيرات التابعة: وتتمثل في استجابة عينة الدراسة على محتويات الاستبانة المكون من ثلاثة محاور يتفرع منه عدد (49) عبارة.

صدق المحكمين:

بعد تصميم الاستبانة ومراجعتها بشكل دقيق في صورتها الأولية قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في كلية التربية ومشرفين تربويين ومشرفات تربويات بلغ عددهم (10) محكما، للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وذلك لمعرفة رأي هؤلاء المحكمين في مدى وضوح صياغة المعيار، ومدى انتمائه للمحور، وقد قام المحكمون بإبداء بعض الملاحظات والتعديلات اللازمة إما لإعادة صياغتها أو لحذف بعض العبارات أو إضافة بعض العبارات المناسبة لتصبح الأداة واضحة وأكثر دلالة، حيث تضمنت (49) عبارة، مقسمة على ثلاثة محاور .

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة الاستبانة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، وذلك للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة مجتمع الدراسة المستهدف، وتم حساب ثبات أداة الدراسة العام والفرعي حيث تتكون أداة الدراسة من عدد ثلاثة محاور رئيسية تشكل منه عدد (49) فقرة تتبع جميع فقراته لمقياس ليكرت الخماسي، والجدول (1) يوضح معاملات الثبات.

جدول (1) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور
1	المحور الأول : مدى إسهام الاشراف التربوي في التأكيد على تدريس المعلمين مواد تخصصهم	15	0.903
2	المحور الثاني : مدى إسهام الإشراف التربوي في حث المعلمين على تفعيل الاستراتيجيات التدريسية الحديثة	17	0.942
3	المحور الثالث : مدى إسهام الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين على تنويع اساليب التقويم **التربوي**	17	0.962
	الثبات العام للاستبيان	49	0.970

يتضح من الجدول (1) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع جدًا حيث بلغ قيمة (0.970) وذلك لإجمالي فقرات الاستبانة (49) فقرة، فيما تراوح ثبات المحاور ما بين (0.903)كحد أدنى وبين (0.962) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات بحسب نانلي الذي جعل فيه الحد الأدنى المقبول للثبات (0.70). (Nunnally& Bernstein, 1994: pp.264-265).

مجتمع الدراسة:

شملت الدراسة جميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في داخل قطاع حائل المتابعين للمعلمين والمعلمات في الفصل الدراسي الثاني 1441/1440-2020/2019، والجدول (2) يوضح المجتمع الأصلي وعينة الدراسة والنسب المئوية، حيث تكونت عينة الدراسة من نوعين حسب طبيعة العمل، النوع الأول: من المشرفين التربويين في إدارة الإشراف التربوي، والبالغ عددهم (73) مشرفا تربويا وتم الإستجابة من قبل (60) مشرفا تربويا وذلك بنسبة مئوية (82%) حيث تعد نسبة ممثلة، ولم يستجب من المجتمع الأصلي من المشرفين التربويين عدد (13) مشرفا تربويا لانتهاء الفترة المحددة للاستجابة، والنوع الثاني: من المشرفات التربويات التابعات لإدارة الإشراف التربوي حيث بلغ عددهن (82) مشرفة تربوية وتمت الاستجابة من قبل (71) مشرفة تربوية وذلك بنسبة مئوية (87 %) حيث تعد نسبة ممثلة، ولم تستجب من المجتمع الأصلي من المشرفات التربويات عدد (11) مشرفة تربوية لانتهاء الفترة المحددة للاستجابة (موقع الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل: https://www.hailedu.gov.sa/ar-SA):

جدول (2) عدد المشرفين التربويين والمشرفات التربويات والذين يمثلون عينة الدراسة:

م	عينة الدراسة	المجتمع الأصلي	عدد العينة	النسبة المئوية	المفقودات
1	مشرف تربوي	73	60	%82	13
2	مشرفة تربوية	82	71	%87	11
	المجموع الكلي	157	131	%83	24

فيما يلي نستعرض الجدول (3) الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة (ن=131) من حيث المتغيرات المستقلة (طبيعة العمل، التخصص، سنوات الخدمة).

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية

المتغيرات	المجموعات	التكرار	النسبة المئوية
طبيعة العمل	مشرف تربوي	60	%45.8
	مشرفة تربوية	71	%54.2
التخصص	العلوم الشرعية	15	%11.5
	اللغة العربية	20	%15.3
	العلوم الطبيعية (الرياضيات– العلوم)	29	%22.1
	التربية الاجتماعية والوطنية	25	%19.1
	أخرى (بقية المواد)	42	%32
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	31	%23.7
	من 5 إلى 10 سنوات	13	%9.9
	أكثر من 10 سنوات	87	%66.4

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

1) بدأ تطبيق هذه الأداة بعد تحكيم الأداة والتعرف على صدق الأداة وثباتها.
2) بعد ذلك تم التنسيق مع إدارة الاشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل حول عدد المجتمع الأصلي للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات التابعة لإدارة الإشراف التربوي داخل قطاع حائل، ومن ثم أخذ الإذن منهم لتطبيق الأداة "الاستبانة".
3) تم توزيع الأداة على عينة الدراسة بداية من تاريخ 2020/02/15، في الفصل الدراسي الثاني، ثم تم تحديد مدة زمنية قدرها أسبوعان للإجابة على أداة الدراسة، ووضع أسبوع ثالث لجمع أداة الدراسة ومتابعة المتأخرين كحد أقصى، وقد تمت تعبئة الاستبانة واستعادتها في المدة المحددة ووفق الأعداد المطلوبة وكانت بيسر وسهولة؛ لأنه قد تم تصميم الاستبانة وتحكيمها وتوزيعها واستعادتها بالطريقة الالكترونية عن طريق برنامج (Google Drive).

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS v.25). تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

1. استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب قيم الثبات لمجالات ومحاور الاستبانة.
2. تحليل الاستبانة باستخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تضمنتها أداة الدراسة.
3. الرسوم والأشكال البيانية للتوضيح.
4. المتوسطات المرجحة للأوزان لمقياس ليكرت الخماسي والانحرافات المعيارية ومؤشرات الأهمية النسبية (%) لمعرفة الاتجاه العام لمحاور الدراسة.
5. اختبار (ت) للعينات المستقلة T Independent sample Test لاكتشاف ما إذا كان هناك فروق في المحاور تبعًا لمتغير طبيعة العمل (مشرف تربوي، مشرفة تربوية).
6. اختبار التباين الأحادي (ANOVA) وذلك لاكتشاف ما إذا كان هناك فروق في المحاور تبعًا لمتغيري التخصص وسنوات الخدمة.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

تتضمن الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة نتائجها وتفسيرها، ومن ثم تقديم التوصيات بناء على تلك النتائج، حيث استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع استجابات آراء المستجيبين في قطاع حائل من المشرفين التربويين والتربويات، كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة على عبارات الاستبانة كما يوضح الجدول (4) القيم الوزنية والاسمية للمقياس الخماسي

جدول (4) القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي

القيمة الاسمية	القيمة العددية	طول الفترة	الفترات الموزونة	الدرجة
بدرجة قليلة جدًا	درجة	0.80	من 1 إلى أقل من1.80	قليلة جدًا
بدرجة قليلة	درجتان	0.80	من 1.80 إلى أقل من 2.60	قليلة
بدرجة متوسطة	ثلاث درجات	0.80	من2.60 إلى أقل من 3.40	متوسطة
بدرجة كبيرة	أربع درجات	0.80	من 3.40 إلى أقل من 4.20	كبيرة
بدرجة كبيرة جداً	خمس درجات	0.80	من 4.20 إلى 5	كبيرة جدًا

إجابة السؤال الأول:

- أولا: ما مدى إسهام الاشراف التربوي في التأكيد على تدريس المعلمين والمعلمات مواد تخصصهم بالمرحلة الابتدائية؟

- في هذا القسم نتناول تحليل آراء استجابات عينة الدراسة حول مدى إسهام الاشراف التربوي في التأكيد على تدريس المعلمين والمعلمات مواد تخصصهم، وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعًا لمقياس ليكرث الخماسي والأهمية النسبية والترتيب التنازلي للعبارات تبعًا للمتوسطات، كما في الجدول (5)

جدول (5) استجابات عينة الدراسة حول (إجابة السؤال الأول)

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	الدرجة	الترتيب
يرفع المشرف التربوي الاحتياج الفعلي من المعلمين حسب التخصص	4.17	1.03	%83.36	كبيرة	8
يشارك المشرف التربوي إدارة شؤون المعلمين في توزيع المعلمين حسب التخصص	2.84	1.52	%56.79	متوسطة	15
يسد المشرف التربوي العجز في التخصصات الأساسية إن وجد	3.66	1.34	%73.28	كبيرة	12

يحث المشرف التربوي القيادة المدرسة على إسناد المواد المعلمين حسب تخصصهم	4.21	1.04	%84.12	كبيرة جدًا 7
يجتمع المشرف التربوي مع معلمي التخصص بداية العام الدراسي	4.46	0.83	%89.16	كبيرة جدًا 3
يسهم المشرف التربوي في بناء الجدول الدراسي مع القيادة المدرسية	3.03	1.32	%60.61	متوسطة 14
يحث المشرف التربوي القيادة المدرسية في توزيع النصاب بين المعلمين بالعدل	4.12	1.14	%82.44	كبيرة 9
يؤكد المشرف التربوي على المعلمين تدريس مواد تخصصهم	4.40	0.90	%87.94	كبيرة جدًا 4
يتأكد المشرف التربوي من المعلمين حول إمكانية تدريس مواد تخصصهم	4.37	0.93	%87.48	كبيرة جدًا 6
يشارك المشرف التربوي القيادة المدرسية في حل مشكلات الجدول الدراسي	3.98	1.19	%79.54	كبيرة 10
يطلع المشرف التربوي على ملف إنجازات المعلمين	4.60	0.69	%91.91	كبيرة جدًا 1
يشارك المشرف التربوي القيادة المدرسية في توزيع المعلمين على الصفوف	3.40	1.36	%68.09	كبيرة 13
يدعم المشرف التربوي المعلمين الجدد في تدريس مواد تخصصهم	4.50	0.83	%90.08	كبيرة جدًا 2
يؤكد المشرف التربوي القيادة المدرسية على استقرار الجدول المدرسي	4.37	0.90	%87.48	كبيرة جدًا 5
يدعم المشرف التربوي القيادة المدرسية في عدم نقل المعلمين بشكل مفاجئ	3.77	1.32	%75.42	كبيرة 11
المحور الأول: مدى إسهام الاشراف التربوي في التأكيد على تدريس المعلمين مواد تخصصهم	3.99	0.73	%79.85	كبيرة

يتضح من الجدول (5) أن الإشراف التربوي يسهم في التأكيد على المعلمين والمعلمات في تدريس مواد تخصصهم بالمرحلة الابتدائية (بدرجة كبيرة) وبمتوسط حسابي (3.99) ونسب مئوية (79%.85) حسب القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي، وكانت أعلى الاستجابات: (يطلع المشرف التربوي على ملف إنجازات المعلمين، يدعم المشرف التربوي المعلمين الجدد في تدريس مواد تخصصهم، يجتمع المشرف التربوي مع معلمي التخصص بداية العام الدراسي، يؤكد المشرف التربوي على المعلمين تدريس مواد تخصصهم، يؤكد المشرف التربوي على القيادة المدرسية استقرار الجدول المدرسي) وهذا يتفق مع دارسة جونز (Johns, 2001) والتي أكدت نتائجها أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يمضون وقتا أطول في تنظيم العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية وتقويمها، في حين جاءت أقل الاستجابات: (يشارك المشرف التربوي إدارة شؤون المعلمين في توزيع المعلمين حسب التخصص، يسهم المشرف التربوي في بناء الجدول الدراسي مع القيادة المدرسية)، وتتفق هاتان العبارتان مع دراسة الرميح (2003) ودراسة الدوسري (2007) ودراسة سالم (2016) والتي أظهرت نتائجها أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يمارسون دورهم في التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة، وهذا يدلل أن المشرف التربوي والمشرفة التربوية يستطيع المساهمة في تنظيم العملية التعليمة داخل المدارس، ولكن المأمول من الجهة الرسمية الإشرافية التنسيق المسبق مع الإدارات العليا ذات العلاقة بشؤون المعلمين والمعلمات في محاولة توزيعهم وفق الاختصاص كما يحصل في المرحلتين المتوسطة والثانوية، لان العبارة (يشارك المشرف التربوي إدارة شؤون المعلمين في توزيع المعلمين حسب التخصص) حصلت على درجة: (متوسطة) وهنا تمكن الصعوبة بالنسبة للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات وتصبح الأمور أكثر تعقيد بالنسبة لهم، بسبب أنهم يتفاجئون بأن المعلمين والمعلمات يدرسون مواد غير متخصصين بها، ولم يشاركوا الجهات ذات العلاقة في توزيع المعلمين وهنا خلل كبير يحتاج إلى إعادة النظر فيه.

إجابة السؤال الثاني:

- **ما مدى إسهام الإشراف التربوي في حث المعلمين والمعلمات على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة بالمرحلة الابتدائية؟**

- في هذا القسم نتناول تحليل آراء **استجابات عينة الدراسة** حول مدى إسهام الإشراف التربوي في حث المعلمين على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة، وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي والأهمية النسبية والترتيب التنازلي للعبارات تبعاً للمتوسطات، كما في الجدول (6).

جدول (6) استجابات عينة الدراسة حول (إجابة السؤال الثاني)

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	الدرجة	الترتيب
يناقش المشرف التربوي مع المعلمين الخطة الفصلية لمواد التخصص	4.46	0.82	%89.16	كبيرة جدًا	8
يسهم المشرف التربوي مع المعلمين في إعداد الدروس وتخطيطها	4.19	1.01	%83.82	كبيرة	16
يزور المشرف التربوي المعلمين داخل الصف بداية العام الدراسي	4.67	0.57	%93.44	كبيرة جدًا	1
يشارك المشرف التربوي المعلمين في تنفيذ الدروس التطبيقية	4.40	0.74	%88.09	كبيرة جدًا	12
ينسق المشرف التربوي مع المعلم المتميز في تنفيذ الدروس التطبيقية	4.63	0.63	%92.67	كبيرة جدًا	4
ينظم المشرف التربوي ورش عمل للمعلمين حول الاستراتيجيات التدريسية الحديثة	4.65	0.62	%92.98	كبيرة جدًا	2
يدرب المشرف التربوي المعلمين على مهارات إدارة الصف	4.50	0.68	%90.08	كبيرة جدًا	7
يحث المشرف التربوي المعلمين على تنفيذ الأنشطة غير الصفية	4.29	0.90	%85.80	كبيرة جدًا	14
يشجع المشرف التربوي المعلمين على توظيف تقنيات التعليم الحديثة في الدروس التخصصية	4.60	0.68	%92.06	كبيرة جدًا	5
يساعد المشرف التربوي المعلمين في حل مشكلة كثافة الطلبة في الصف	3.88	1.15	%77.56	كبيرة	17
يقدم المشرف التربوي الدعم للمعلمين في توفير الإمكانات المساندة	4.21	0.87	%84.12	كبيرة جدًا	15
يتأكد المشرف التربوي من أن المعلمين ملمين بالمادة العلمية	4.58	0.70	%91.60	كبيرة جدًا	6
يؤكد المشرف التربوي على المعلمين مراعاة الفروق الفردية	4.64	0.63	%92.82	كبيرة جدًا	3
يشخص المشرف التربوي الصعوبات التي تواجه المعلمين داخل الفصل	4.45	0.77	%89.01	كبيرة جدًا	9
يبادر المشرف التربوي بالطرق العلاجية لحل مشكلات المعلمين الصفية	4.44	0.81	%88.85	كبيرة جدًا	10
ينسق المشرف التربوي مع ادارة التدريب في إقامة برامج تدريبية تخص استراتيجيات التدريس الحديثة	4.36	0.90	%87.18	كبيرة جدًا	13
يزود المشرف التربوي المعلمين بنشرات علمية وقراءات موجه عن استراتيجيات التدريس الحديثة	4.44	0.78	%88.70	كبيرة جدًا	11
المحور الثاني : مدى إسهام الإشراف التربوي في حث المعلمين على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة	4.44	0.57	%88.70	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (6) أن الإشراف التربوي يسهم في حث المعلمين والمعلمات على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة بالمرحلة الابتدائية (بدرجة كبيرة جدا) و بمتوسط حسابي (4.44) ونسب مئوية (88%.70) حسب القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي، وكانت أعلى الاستجابات: (يزور المشرف التربوي المعلمين داخل الصف بداية العام الدراسي، ينظم المشرف التربوي ورش عمل للمعلمين حول استراتيجيات التدريس الحديثة، يؤكد المشرف التربوي على المعلمين مراعاة الفروق الفردية، ينسق المشرف التربوي مع المعلم المتميز في تنفيذ الدروس التطبيقية مع زملائه، يشجع المشرف التربوي المعلمين على توظيف تقنيات التعليم الحديثة في الدروس التخصصية)، حيث تتفق هذه العبارات مع دراسة الغامدي (2007) ودراسة عطير (2017)، وهذا يؤكد على أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يسهمون بتزويد المعلمين والمعلمات بكل ما هو جديد في استراتيجيات التدريس الحديثة وكيفية تفعيله، ومن هنا يؤكد على ماتم طرحة في التعليق على الجدول السابق أن المشرفين التربوين والمشرفات التربويات يسهمون بدرجة كبيرة في الزيارات الميدانية من حيث الجوانب الفنية والعلاقات الإنسانية بينهم وبين المعلمين والمعلمات، إلا أن الاشكالية صارت واضحة أكبر في تمكن المعلمين والمعلمات من المادة العلمية وهنا يصعب على

الجهات الإشرافية المتابعة للمدارس إعادة تأهيل وتدريب جميع المعلمين والمعلمات في فترات قصيرة، حيث يحتاج إلى وقت طويل لاسيما المعلمين والمعلمات القدامي أو الذين التحقوا بمهنية التدريس قبل الشروط والضوابط الفنية الأخيرة.

إجابة السؤال الثالث:

- **مدى إسهام الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين والمعلمات على تنويع أساليب التقويم التربوي بالمرحلة الابتدائية؟**

- في هذا القسم نتناول تحليل آراء **استجابات عينة الدراسة** حول مدى إسهام الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين على تنويع أساليب التقويم التربوي وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي والأهمية النسبية والترتيب التنازلي للعبارات تبعاً للمتوسطات،كما في الجدول (7).

جدول (7) استجابات عينة الدراسة حول (إجابة السؤال الثالث)

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	الدرجة	الترتيب
يطلع المشرف التربوي المعلمين على لائحة تقويم الطلبة الجديدة	4.59	0.69	%91.76	كبيرة جدًا	3
يقيم المشرف التربوي ورشة عمل عن لائحة التقويم الجديدة	4.38	0.88	%87.63	كبيرة جدًا	13
يحدد المشرف التربوي الأسلوب التقويمي المناسب لكل صف دراسي	4.21	0.93	%84.27	كبيرة جدًا	15
يؤكد المشرف التربوي على المعلمين قياس فهم الطلبة للدروس	4.44	0.81	%88.85	كبيرة جدًا	11
يشجع المشرف التربوي المعلمين على طرح الأسئلة التقويمية	4.46	0.85	%89.16	كبيرة جدًا	9
يشارك المشرف التربوي المعلمين في بناء الأسئلة التقويمية	4.07	1.02	%81.37	كبيرة	17
يدرب المشرف التربوي المعلمين على كيفية بناء أسئلة الاختبارات النهائية	4.47	0.83	%89.31	كبيرة جدًا	8
يحث المشرف التربوي المعلمين على عدم اقتصار التقويم على أداة واحدة	4.53	0.78	%90.69	كبيرة جدًا	6
يؤكد المشرف التربوي على المعلمين أهمية تقديم التغذية الراجعة للطلبة	4.55	0.75	%90.99	كبيرة جدًا	5
يؤكد المشرف التربوي على المعلمين تفعيل سجلات الواجبات المنزلية	4.63	0.66	%92.52	كبيرة جدًا	1
يحث المشرف التربوي المعلمين على التواصل مع أولياء أمور الطلبة لمناقشة التقويم	4.45	0.83	%89.01	كبيرة جدًا	10
يشارك المشرف التربوي المعلمين في عقد لقاءات تربوية للطلبة الضعاف	4.13	1.11	%82.60	كبيرة	16
يشارك المشرف التربوي المعلمين في وضع الخطط العلاجية للطلبة الضعاف	4.24	0.95	%84.89	كبيرة جدًا	14
يحث المشرف التربوي المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في التقويم	4.56	0.77	%91.15	كبيرة جدًا	4

يشجع المشرف التربوي المعلمين على رعاية الطلبة المتميزين دراسيا	4.62	0.70	%92.37	كبيرة جدًا	2
يعقد المشرف التربوي مع المعلمين ورش تعليمية لتحليل أسئلة الاختبارات التحريرية	4.41	0.87	%88.24	كبيرة جدًا	12
يؤكد المشرف التربوي على المعلمين التواصل مع المرشد الطلابي بشأن تقويم الطلبة	4.51	0.82	%90.23	كبيرة جدًا	7
المحور الثالث: مدى إسهام الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين على تنويع أساليب التقويم التربوي	4.43	0.67	%88.53	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (7) أن الإشراف التربوي يسهم في مساعدة المعلمين والمعلمات على تنويع أساليب التقويم التربوي بالمرحلة الابتدائية (بدرجة كبيرة جدا) وبمتوسط حسابي(4.43) ونسب مئوية (88%.53) حسب القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرت الخماسي، وكانت أعلى الاستجابات: (يؤكد المشرف التربوي على المعلمين تفعيل سجلات الواجبات المنزلية، يشجع المشرف التربوي المعلمين على رعاية الطلبة المتميزين دراسيا، يطلع المشرف التربوي المعلمين على لائحة تقويم الطلبة الجديدة، يحث المشرف التربوي المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في التقويم، يؤكد المشرف التربوي على المعلمين أهمية تقديم التغذية الراجعة للطلبة)، وتتفق هذه العبارات مع دراسة صالح (2007) ودراسة عطير (2017) وهذا يدل على أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يسهمون في التنمية المهنية للمعلم في تنويع أساليب التقويم التربوي الحديثة، إلا أن موطن الخلل الكبير في تطبيق التقويم المستمر بالشكل الصحيح، فالبعض من المعلمين والمعلمات لازال لا يفرق بين التقويم التربوي البنائي والتقويم التربوي الختامي، فيجد المشرفين التربويين والمشرفات التربويات صعوبة في إعادة تأهليهم وتدريبهم في تفعيل لائحة تقويم الطلبة الجديدة وتطبيقها بالوجه المطلوب، ومحاولة التخلص من الأساليب التقويم التقليدية التي تعتمد على الحفظ والترد والتركيز على الاختبارات النهائية الفصلية، والتي تعد من ابرز الأسباب في ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

إجابة السؤال الرابع:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة تعزى الى (طبيعة العمل)؟** .

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة حيث يتكون متغير طبيعة العمل من مجموعتين مستقلتين (مشرفين تربويين، مشرفات تربويات) حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة الثلاثة تعزى إلى متغير طبيعة العمل لصالح المشرفات التربويات الأعلى في قيم المتوسطات حيث جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أصغر من مستوى المعنوية (0.01)، جدول (8)

جدول (8) نتائج اختبار (ت) للفروقات في محاور الدراسة تعزى لمتغير طبيعة العمل

محاور الدراسة	طبيعة العمل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مدى إسهام الاشراف التربوي في التأكيد على تدريس المعلمين مواد تخصصهم	مشرف تربوي	60	3.61	0.77	6.163	**0.000
	مشرفة تربوية	71	4.32	0.50		
المحور الثاني: مدى إسهام الإشراف التربوي في حث المعلمين على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة	مشرف تربوي	60	4.14	0.62	6.035	**0.000
	مشرفة تربوية	71	4.69	0.38		
المحور الثالث: مدى إسهام الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين على تنويع أساليب التقويم التربوي	مشرف تربوي	60	4.08	0.75	5.877	**0.000
	مشرفة تربوية	71	4.72	0.40		

**: دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.01

إجابة السؤال الخامس:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة تعزى إلى (التخصص أو سنوات الخدمة)؟**
- للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار التباين الأحادي (ANOVA) حيث يتكون متغير التخصص من خمس مجموعات مستقلة ويتكون متغير سنوات الخدمة من ثلاث مجموعات مستقلة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الدراسة الثلاثة تعزي لمتغير(التخصص أوسنوات الخدمة) حيث تقاربت المتوسطات بين المجموعات وكانت الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، كما في الجدولين (9) و(10).

جدول رقم (9) نتائج اختبار التباين الأحادي للفروقات في محاور الدراسة تعزى للتخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ANOVA	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مدى إسهام الاشراف التربوي في التأكيد على تدريس المعلمين مواد تخصصهم	العلوم الشرعية	15	4.08	0.68	0.386	0.818
	اللغة العربية	20	3.96	0.79		
	العلوم الطبيعية (الرياضيات– العلوم)	29	3.93	0.82		
	التربية الاجتماعية والوطنية	25	3.89	0.71		
	أخرى (بقية المواد)	42	4.08	0.68		
المحور الثاني: مدى إسهام الإشراف التربوي في حث المعلمين على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة	العلوم الشرعية	131	3.99	0.73	1.099	0.360
	اللغة العربية	15	4.55	0.68		
	العلوم الطبيعية (الرياضيات– العلوم)	20	4.38	0.54		
	التربية الاجتماعية والوطنية	29	4.39	0.60		
	أخرى (بقية المواد)	25	4.28	0.62		
المحور الثالث: مدى إسهام الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين على تنويع أساليب التقويم التربوي	العلوم الشرعية	42	4.55	0.49	0.423	0.791
	اللغة العربية	131	4.44	0.57		
	العلوم الطبيعية (الرياضيات– العلوم)	15	4.60	0.61		
	التربية الاجتماعية والوطنية	20	4.44	0.54		
	أخرى (بقية المواد)	29	4.44	0.65		

جدول رقم (10) نتائج اختبار التباين الأحادي للفروقات في محاور الدراسة تعزى لسنوات الخدمة

المحاور	سنوات الخدمة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ANOVA	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: مدى إسهام الاشراف التربوي في التأكيد على تدريس المعلمين مواد تخصصهم	أقل من 5 سنوات	31	4.06	0.76	0.484	0.617
	من 5 إلى 10 سنوات	13	4.11	0.85		
	أكثر من 10 سنوات	87	3.95	0.70		
المحور الثاني: مدى إسهام الإشراف التربوي في حث المعلمين على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة	أقل من 5 سنوات	131	3.99	0.73	0.897	0.410
	من 5 إلى 10 سنوات	31	4.53	0.55		
	أكثر من 10 سنوات	13	4.52	0.60		
المحور الثالث: مدى إسهام الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين على تنويع أساليب التقويم التربوي	أقل من 5 سنوات	87	4.39	0.58	1.051	0.353
	من 5 إلى 10 سنوات	131	4.44	0.57		
	أكثر من 10 سنوات	31	4.53	0.83		

ويتضح من الجداول (8) و(9) و(10)في السؤالين الرابع والخامس أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بينهم فروق دالة إحصائيا في طبيعة العمل جاءت النتائج لصالح المشرفات التربويات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التخصص وسنوات والخدمة، وهذا يؤكد على أهمية تحسين بيئة العمل الإشرافي، وبالأخص إثارة الدافعية للمشرفين التربويين وتحفيز المشرفين والمشرفات القدامى والمتخصصين في المواد.

النتائج والتوصيات:

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة بما يلي:

- أوضحت النتائج الميدانية أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يؤكدون على المعلمين والمعلمات في تدريس مواد تخصصهم بالمرحلة الابتدائية (بدرجة كبيرة)، وتعد هذه الدرجة أقل الدرجات من بين المحاور الثلاثة، لوجود قصور في بعض استجابات عينة الدراسة حول عدم مشاركة المشرفين التربويين والمشرفات التربويات مع إدارة شؤون المعلمين والمعلمات في توزيع المعلمين والمعلمات حسب الاختصاص في المرحلة الابتدائية، وعدم المساهمة في بناء الجدول الدراسي مع القيادة المدرسية.
- كما توصلت النتائج الميدانية إلى أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يسهمون (بدرجة كبيرة جدا) في حث المعلمين والمعلمات على تفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الابتدائية،وتعد هذه النتيجة الأكبر من بين استجابات عينة الدراسة في المحاورالثلاثة.
- وكشفت النتائج الميدانية إلى أن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات يسهمون (بدرجة كبيرة جدا) في مساعدة المعلمين والمعلمات على تنويع أساليب التقويم التربوي الحديثة.
- وجود فروق دالة إحصائيا في محاور الدراسة الثلاثة تعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح المشرفات التربويات الأعلى في

قيم المتوسطات حيث جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أصغر من مستوى المعنوية (0.01).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في محاور الدراسة الثلاثة تعزى لمتغير التخصص أو سنوات الخدمة حيث تقاربت المتوسطات بين المجموعات، كانت الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- وجوب التنسيق بين إدارة الإشراف التربوي وإدارة شؤون المعلمين والمعلمات في المناطق التعليمية حول الاحتياج الفعلي للمدارس الابتدائية من المعلمين والمعلمات، ومشاركت المشرفين التربوين والمشرفات التربويات في توجيه المعلمين والمعلمات إلى المدارس حسب الاختصاص في المواد الأساسية في المرحلة الابتدائية.
- ضرورة رفع مستوى اختبارات الكفايات التعليمية القبلية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، واختيار الأفضل منهم وفق الاختبارات العلمية المقننة، وإعطاء المشرفون التربويون والمشرفات التربويات صلاحيات لعمل اختبارات شهرية وفصلية لقياس أداء المتعلمين والمتعلمات وتقويمهم في المواد الدراسية الأساسية في المرحلة الابتدائية، وتحليل النتائج تحليلا صادقا للتأكد من مستوى التحصيل الدراسي لديهم.
- ورفع النتائج للجهات الرسمية لمتابعة مستوى المعلمين والعلمات وهذا يتوفق مع الرخصة المهنية للمعلمين ومع رؤية المملكة 2030.
- إعادة تأهيل وتدريب المعلمين والمعلمات على لائحة تقويم الطلبة الجديدة من قبل المشرفين التربويين والمشرفات التربويات وخاصة القدامى منهم والتخلص من الأساليب التقويمة التقليدية، والتي من شأنها رفع مستوى أداء المعلمين والمعلمات وتصويب العلمية التعليمية والتعلمية أولا بأول.
- تحسين بيئة العمل لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في إقامة اللقاءات التربوية والورش التدريبية النوعية الداعمة لهم لتفعيل الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي والتخلص من الممارسات الإشرافية التقليدية.

تشكيل لجان متخصصة من قبل المسؤولين في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لمحاولة التخلص من المعلمين والمعلمات الغير متخصصين والقدامي في المرحلة الابتدائية أو إعادة تأهليهم وتدريبهم على الاتجاهات الحديثة في التدريس والتقويم التربوي وتفعيل التقنيات الاحديثة بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030 في رفع مستوى التعليم لدى طلبة المرحلة الإبتدائية

المراجع

اولاً: المراجع العربية

الإبراهيم، عدنان بدري. (2002). *الإشراف التربوي، أنماط، أساليب*. (الطبعة الأولى). أربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل. (2020). https://www.hailedu.gov.sa/ar-SA تاريخ الاطلاع 2020/02/01.

البدري، طارق عبدالحميد. (2002). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البرعمي، يوسف بن أحمد بخيت وعبد الرشيد، ناصر سيد جمعة. (2020). تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي المعتمد على مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة البحوث التربوية والنفسي*. 17 .(65) 212-247.

حسين، حامد. (2019). استراتيجيات الإدارة المدرسية في تفعيل الاشراف التربوي. دراسة حالة في مدرسة الغزالي للتعليم الأساسي بمدينة طرابلس. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. طرابلس. ليبيا.

الحماد، إبراهيم سعد. (2000). معوقات الإشراف التربوي بمدنية الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. بجامعة الملك سعود. الرياض.

الدوسري، شارع. (2007). *دور المشرف التربوي في تطوير النمو المعني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر*. رسالة ماجسير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك فيصل.

الرميح، عبدالرحمن. (2003). *دور المشرف التربوي المقيم في التمية المهنية للمعلمين*. رسالة ماجسير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

سالم، حسني. (2016). درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية* 8 (1). 141-162.

السعايدة، مهى حامد عبد الله، وجهاد، علي وعليمات، عبير راشد. (2020). أثر استراتيجية تدريسية قائمة على

منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع STS في فهم الأبعاد الاجتماعية للعلم وفق التفكير الشكلي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. 4 (33). 201-298.

شروم، صلاح هادي. (2020). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. (57). 75-86.*

الشعيلي، علي والبلوشي، محمد. (2006). دراسة تحليلية للعوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلبة الشهادة الثانوية للتعليم العام في الفيزياء كما يراها المعلمون والمشرفون. *مجلة أتحاد الجامعات العربية وعلم النفس 4* (2). 54-90.

صالح، نجوى فوزي. (2007). تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني. مدخل للتميز. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين. 30-31 أكتوبر.

طافش، محمود. (2004). الابداع في الإشراف التربوي والادارة المدرسية. (الطبعة الأولى). عمان: دار الفرقان.

عبدالحفيظ، نزار بن صالح أحمد. (2020). إعداد أدوات لقياس التحصيل الدراسي لطلاب قسم التربية الفنية بجامعة طيبة في مقررات الرسم والتصوير. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. (53). 401-421.

العساف، صالح بن حمد. (2000). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عطير، ربيع شفيق. (2017). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية. دراسة ميدانية بمحافظة طولكرم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. 18* (1). 621 -651.

العيسى. أحمد. (2019). وصف نتائج المملكة في اختبارات (PISA) الدولية لعام 2018، جريدة عكاظ (https://www.okaz.com.sa). الثلاثاء - 3 ديسمبر 2019.

الغامدي، حافظ بن عبد الله بن عايد. (2007). دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

الفاخري، سالم. (2005). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. مجلة سبها. العلوم الإنسانية. 4 (2). 102-113.

القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدّي والعمر، بدران. (2005). منهج البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الثانية) الرياض.

قرواني، خالد. (2020). درجة تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي لطلبة المدارس في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة. القدس.

قيطة، نهلة عبدالقادر ابراهيم والزيان، داليا بشير اسحق. (2018). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 2* (6). 327-364.

المدهون، أمجد محمد. (2020).تصور مقترح لتطوير منظومة الإشراف التربوي في المدارس الأساسية الحكومية بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة العالمية. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية جامعة غزة. فلسطين.

معجم المعاني الجامع موقع الانترنت: https://www.almaany.com. تاريخ الاطلاع 2020/02/09.

هزاع، عبدالله هزاع. (2020). فاعلية استخدام المعامل الافتراضية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الكيمياء بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة المجمعة. 1 (32). 23-51.

وزارة التربية والتعليم: موقع الانترنت https://www.moe.gov.sa تاريخ الاطلاع 2020/02/09

Arabic References:

Abdul Hafeez, Nizar bin Saleh Ahmed. (2020). Preparing tools for measuring academic achievement for students of the Department of Art Education at Taibah University in drawing and photography courses. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, (53), 401-421

Al Sheaeli, Ali & Baluch, Mohammed. (2006). An analysis study of the educational factors leading to the low achievement of high school diploma students in general education in physics as seen by teachers and supervisors, Association of Arab Universities and Psychology Journal 4 (2) 54-90.

Al-Barami, Yusef bin Ahmed Bakhit & Abdul Rashid, Nasir Sayed Juma. (2020). A proposed perception to activate educational supervision based on professional learning societies. Journal of Educational and Psychological Research. 17 (65), 247-212.

Al-Fakhry, Salem (2005): Academic achievement and the factors affecting it, Sebha Journal (Human Sciences 4 (2), 102-113.

Ateer, Rabih Shafiq. (2017). The Role of Educational Supervision in the Professional Development of Secondary School Teachers in Governmental Schools - A Field Study in Tulkarm Governorate, Journal of Educational and Psychological Sciences, 18 (1) 621-651.

By Sa`ida, Maha Hamed Abdullah, Jihad, Ali & Alimat, Abeer Rashid. (2020). The effect of an instructional strategy based on the STS approach in understanding the social dimensions of science according to formal thinking among tenth grade students 4 (33), 201-298.

Hizae, abdullah hizae (2020). identify the effectiveness of the use of default laboratories in the achievement of students in the secondary stage in chemistry course in Jeddah, Saudi Arabia, Majmaah University Journal, 1(32) 23-51.

Qaita, Nahla Abdel Qader Ibrahim & Al-Zayyan, Dalia Bashir Ishaq. (2018). The degree to which educational supervisors practice methods of educational supervision in Gaza from the point of view of male and female teachers. Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies 2 (6), 327-364.

Salem, Hosni. (2016). The degree of the educational supervisor's contribution to developing the performance of science teachers in basic schools, Jordan Journal of Applied Sciences 8, (1) 141-162.

Shroom, Salah Hadi. (2020). Recent trends in educational supervision. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology. 75-86 (57)

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Johns،V .(2001). An analysis of supervisory task performed in elementary school Dissertation Abstract International 96 – 599 – A

McJunkin, M. A., Justen III, J. F., Strickland, H., & Justen, S. (1998). Supervisory styles preferred by student teachers. The Clearing House, 71(4), 248-250.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994) : Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلى التأملى فى تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة

(قُدم للنشر في 2020/8/25، وقُبل للنشر في 2020/10/12)

د. نايف بن عضيب بن فالح العصيمي العتيبي

أستاذ مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها المشارك

كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام

Dr. Naif Adeeb F Al Osaimi Al Otaibi

College of Education, Imam Abdulrahman bin Faisal University

الملخص

استهدف البحث تعرف فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي، والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ولتحقيق الهدف السابق بنى الباحث اختبار مهارات فهم النص النبوي، ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا لطلاب الصف الثالث المتوسط. وضُبطت الأدوات ضبطًا علميًّا، وأُعِدَّ دليلٌ لمعلمي التربية الإسلامية لتدريب الطلاب على استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي، وطُبق البحث على عينة بلغ عددها واحدًا وسبعين طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج البحث فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي ككل، والمهارات الرئيسة (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي)، وأظهرت النتائج كذلك فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا ككل، والمهارات الرئيسة (الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي). وأخيرًا، كشف البحث عن وجود علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين مهارات فهم النص النبوي ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المجموعة التجريبية، وكذلك وجود علاقة إيجابية غير دالة إحصائيًّا بين هذه المتغيرات لدى طلاب المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي، مهارات فهم النص النبوي، مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا، طلاب المرحلة المتوسطة.

Abstract :

The research aimed at identifying the effectiveness of the reflective-reciprocal teaching in developing the skills of understanding the prophetic text and self-directed learning among middle school students; To achieve the previous goal, the researcher built a test of the Prophet's text understanding skills, and a scale of self-directed learning skills for the middle third students. The research was applied to a sample of seventy-one middle school students, divided into two groups: experimental and control. The results of the research showed the effectiveness of the reflective-reciprocal teaching strategy in developing the Prophet's text understanding skills as a whole, and the main skills (direct understanding, deductive understanding, and applied understanding), Also in developing self-directed learning skills as a whole, and main skills (self-awareness, use of learning strategies, and self-assessment), In addition to the presence of a statistically significant relationship at a level (0.05) between the Prophet's text understanding skills and self-directed learning skills among students of the experimental group. Finally, the research presented a set of recommendations and proposals.

Key words : reflective-reciprocal teaching strategy, prophetic text understanding skills, self-directed learning skills, middle school students.

مقدمة البحث وخلفيته النظرية:

تعد السنة النبوية المصدر الثاني للتشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم بإجماع الأمة، وتكمن وظيفتها الأساسية في إيضاح ما جاء في القرآن الكريم وتبيانه؛ قال تعالى: {وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ} [النحل: 44]، وقال مؤكدًا مكانة السنة وبعدها عن الهوى والضلال: {وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ (3) إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ} [النجم: 3-4].

ولن يتحقق الإيمان الكامل للعبد إلا إذا أخذ بهدي محمد –صلَّى الله عليه وسلَّم– في العقائد، والعبادات، والمعاملات، والآداب، والأحكام، والسلوك، بل في كل شأن من شؤون الحياة؛ ولذا أكد المولى –سبحانه وتعالى– ضرورة التمسك بسنة رسوله –صلَّى الله عليه وسلَّم– حيث قال: {وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا} [الحشر:7]، وقال: {لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا} [الأحزاب: 21].

وتتجلى أهمية السنة النبوية لطلاب المرحلة المتوسطة في تنشئتهم، وتوجيههم، والارتقاء بهم في جميع أمور حياتهم: الروحية، والمادية، والتعبدية، والجسدية، والفكرية، والاجتماعية؛ ليصلوا إلى درجة الكمال التي تمكنهم من القيام بواجبات الخلافة في الأرض وفق منهج الله؛ قال تعالى: {وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ} [البقرة: 30]، وقال تعالى: {وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ ۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ} [الأنعام: 165]، كما أن الهداية التي يُتوصل بها إلى السعادة في الدنيا والآخرة إنما يَظْفَر بها من كان متأسيًّا بالنبي –صلَّى الله عليه وسلَّم– في أقواله، وأفعاله، وجميع أحواله، وحركاته، وسكناته؛ قال تعالى: {وَإِن تُطِيعُوهُ تَهْتَدُوا ۚ وَمَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ} [النور: 54]، وقال تعالى: {وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ} [الأعراف: 158].

ونظرًا لأهمية السنة النبوية في حياة طلاب المرحلة المتوسطة، وضرورة فهمها، والعمل بأحكامها، والاقتداء بهديها؛ فقد اهتمت المملكة العربية السعودية –ممثلة في وزارة التعليم– بتدريس الحديث في المرحلة المتوسطة، وجعلت له منهجًا مستقلًّا، أسمته: منهج الحديث، ووضعت لتدريسه أهدافًا تربوية، من أهمها: «أن يعرف الطلاب أهمية الحديث النبوي وخصائصه، ويتربوا على تقوى الله ومحبته وخشيته، وطاعته بامتثال أوامره واجتناب نواهيه، ويتربوا كذلك على محبة النبي –صلَّى الله عليه وسلَّم– وتوقيره، والتأسي به، وينمو إحساسهم بعظمة هذا الدين وشموله وكماله، ويعتادوا التحلي بالأخلاق الفاضلة، والتخلي عن الأخلاق الرذيلة» (الإدارة العامة للمناهج، 1427: 152).

ويعد فهم النص النبوي أحد الأهداف التربوية التي تسعى مناهج الحديث بالمرحلة المتوسطة إلى تنميتها لدى الطلاب؛ فقد أشار موسى (2007) إلى أن دراسة النص النبوي وتدريسه تحقق كثيرًا من الأهداف؛ ومن هذه الأهداف: إتقان فهم النص النبوي وفق دلالات اللغة، وفي ضوء سياق النص وسبب وروده، وفي ظلال النصوص القرآنية والنبوية الأخرى، وفي إطار المبادئ العامة والمقاصد الكلية للإسلام.

ويُعرِّف الجرجاني (1403: 169) الفهم بأنه: «تصور المعنى من لفظ المخاطب». ويعد الفهم (Comprehension) تفسيرًا للخبرة، وهو ربط المعلومات الجديدة بما هو معلوم قبلًا، وهو الإجابة عن الأسئلة المعرفية، وهو حالة عدم الارتباك والفوضى (طعيمة والشعيبي، 2006). أما النص فيُعرِّفه التَهانَوي (1996: 1695/2) بأنه: «كل ملفوظ، مفهوم المعنى، من الكتاب والسنة، سواء كان ظاهرًا أم نصًا أم مفسرًا، حقيقة أم مجازًا، عامًّا أم خاصًّا»، ويشير ابن حزم (1983: 43/1) إلى أن (النص) هو: «اللفظ الوارد في القرآن والسنة، المستدَل به على حكم الأشياء، وهو الظاهر نفسه، وقد يسمى كل كلام يورد كما قاله المتكلم به (نصًّا)». ويتبين من ذلك أن النص النبوي: كل ملفوظ، مفهوم المعنى، من السنة النبوية؛ ومن ثم فإن فهم النص النبوي حُسن تصور معناه، وتفسيره، ومعرفة مراد الشارع منه.

وحيث إن النص النبوي ما هو إلا نص مقروء، فإن مفهوم فهم النص النبوي يرتبط بالفهم القرائي عامة، الذي يعرف بأنه: «عملية بنائية تفاعلية، يقوم بها القارئ، متضمنة ثلاثة عناصر، هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق»، أو هو: «مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، التي تختلف من شخص لآخر، بل إنها تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة» (Thompson, 2000). وهو عملية تتجاوز مجرد الوصول إلى معنى الكلمات الفردية في النص، إلى مرحلة بناء تفسيرات قوية ومعنى متماسك حوله (Oakhill & Cain, .2007).

وتعد عملية استخراج وبناء المعنى وتفسيره من خلال التفاعل مع النص واستخدام المعرفة السابقة المتوفرة في البنية المعرفية للمتعلم حول النص، هي هدف الفهم؛ ولذلك حدد Agustina (2016: 21) الفهم القرائي بأنه: «القدرة على بناء المعنى، وتفسير المعلومات المتضمنة في النص المكتوب بشكل مناسب، وذلك عبر عملية تعرف بـ(القراءة)، يحدث فيها تصور للنص الحالي في ضوء ما قُرئ سابقًا».

وفي ضوء العرض السابق لتعريفات الفهم القرائي، يمكن تعريف فهم النص النبوي بأنه: «عملية عقلية تأملية، تقوم على تفاعل الطالب مع النص النبوي والسياق تفاعلًا نشطًا يؤدي إلى حسن تصور المعاني الصريحة والضمنية، وتنظيمها، وشرحها، وتفسيرها، واستنتاج دلالاتها، وتحليلها، وتذوقها، وتقويمها،

والانتهاء من ذلك بخبرات شرعية يمكن تطبيقها في أنشطة الحياة المختلفة».

وتبرز أهمية فهم النص النبوي لطلاب المرحلة المتوسطة في تعرف معاني المفردات والتراكيب الواردة في النص النبوي، والتعبير عن معناه، واستنتاج الدروس والعبر، واستنباط الأحكام الشرعية والاتجاهات الدينية الإسلامية والقيم الخلقية، وتمثلها، وربط النص النبوي بواقع حياتهم الاجتماعية، وتوظيفه في حل المشكلات والقضايا الدينية المعاصرة، ورد الشبهات عن الدين الإسلامي، وتقدير أهمية النص النبوي ومكانته في التشريع الإسلامي، وهذا أيضًا سيؤدي إلى تنمية شخصية الطلاب: روحيًّا، وعقليًّا، وجسميًّا، واجتماعيًّا، ونفسيًّا وفق مراد الله -تعالى-.

وترتبط عملية فهم النص بضرورة امتلاك المتعلم مجموعة من مهارات الفهم القرائي التي تمكنه من التعامل مع النص، ومن هذه المهارات ما طرحه الناقة، وحافظ (2002)، حيث صنفا مهارات الفهم القرائي إلى خمس مهارات رئيسة، وهي: مهارات الفهم المباشر: ويقصد بها فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات فهمًا مباشرًا كما وردت صراحة في النص. ومهارات الفهم الاستنتاجي: ويقصد بها التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب -ولم يصرح بها في النص- والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار. ومهارات الفهم النقدي: ويقصد بها إصدار حكم على المادة المقروءة، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة. ومهارات الفهم التذوقي: ويقصد بها الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر الطالب بأسلوبه عن تلك الفكرة، التي يرمي إليها الكاتب. ومهارات الفهم الإبداعي: ويقصد بها ابتكار أفكار جديدة، واقتراح مسار فكري جديد، في ضوء الفهم الشخصي للمقروء.

أما مهارات فهم النص النبوي فقد أشار أبانمي (2010: 144) إلى أن النص النبوي «يعد نصًّا مقروءًا، ومهارات فهمه هي نفس مهارات فهم أي نص مقروء آخر». وفي هذا السياق أؤكد أن بعض مهارات فهم المقروء لا تتناسب مع خصوصية النص النبوي بوصفه وحيًّا إلهيًّا؛ مما يتطلب الدقة في تحديد مهاراته بما لا يتعارض مع هذه الخصوصية، وخاصة ما يرتبط بالفهم الناقد والإبداعي. ولقد حدد أبانمي (2010) مهارات فهم النص النبوي في المهارات الآتية: القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص النبوي، والقدرة على تحديد الأفكار الفرعية والتفاصيل الداعمة الواردة في النص النبوي، والقدرة على استنتاج علاقات السبب والنتيجة الواردة في النص النبوي، والقدرة على استنتاج القيم المستفادة من النص النبوي، والقدرة على استنتاج المعاني الضمنية الواردة في النص النبوي، والقدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية الواردة في النص النبوي، والقدرة على التمييز بين ما يتصل بالنص النبوي وما لا يتصل به.

وتأسيسًا على ما سبق ذكره من تصنيفات مهارات الفهم القرائي عامة ومهارات فهم النص النبوي خاصة، يمكن التوصل إلى مجموعة من مهارات فهم النص النبوي التي يجب على معلم التربية الإسلامية أن ينميها لدى طلابه، وهي على النحو الآتي:

أولًا: مهارات الفهم المباشر للنص النبوي: وتشير إلى قدرة الطالب على فهم الكلمات والجمل والتراكيب والمعلومات والأحداث، وتحديد الحقائق الدينية والأفكار الموجودة في النص النبوي بشكل واضح وصريح، وتضم المهارات الفرعية الآتية: تحديد معنى الكلمة من السياق النبوي، ومضاد الكلمة ومرادفها، والكلمات المفتاحية في النص النبوي، وضبط المفردات ضبطًا صحيحًا يساعد على فهم معناها، وتحديد أهداف النص النبوي، والفكرة العامة أو المحورية للنص النبوي، وذكر الحقائق الدينية.

ثانيًا: مهارات الفهم الاستنتاجي للنص النبوي: وتعبر عن قدرة الطالب على الغوص في أعماق النص النبوي من خلال: الربط بين المعاني، ومعالجة المعلومات وإعادة صياغتها، وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، واستخدام معارفه السابقة وخبرته الشخصية للوصول إلى الاستنتاجات العميقة غير المذكورة في النص، وتشمل المهارات الفرعية الآتية: وضع عنوان مناسب للنص النبوي، واستنتاج أهدافه، والفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية، والمعاني الضمنية، والأحكام الشرعية، والاتجاهات، والقيم، والآداب، وأوجه الشبه والاختلاف، وعلاقات السبب والنتيجة، وتوقع العلاقات بين المعلومات، واستنباط العبر والدروس، وتعليل الأفكار والمعلومات والأحداث الواردة في النص النبوي.

ثالثًا: مهارات الفهم التطبيقي للنص النبوي: وتشير إلى قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمعاني الواردة في النص النبوي، وكذلك معارفه السابقة في مواقف مشابهة؛ من أجل إصدار أحكام بشأن قضية أو موضوع ديني ما، وتوضيح فكرة معينة، والتنبؤ بها، أو حل المشكلات والقضايا الدينية المعاصرة، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية: التمييز بين الحقيقة الشرعية والرأي، واقتراح حلول شرعية لتحسين ظاهرة مرتبطة بالنص النبوي، والتمييز بين ما يتصل بالنص النبوي وما لا يتصل به، والتمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار في ضوء ما يطرحه النص النبوي، واستنتاج تطبيقات سلوكية يمكن توظيفها في الحياة اليومية، والتمييز بين الصواب والخطأ في تصرف معين، وإصدار حكم حول قضية معينة في ضوء النص النبوي، وتقويم مدى ارتباط الأدلة الشرعية ببعض الأحكام المطروحة.

رابعًا: مهارات الفهم الإبداعي للنص النبوي: وتعبر عن قدرة الطالب على إنتاج أفكار جديدة، واقتراح مسار فكري جديد في ضوء الفهم الجيد للنص النبوي، وتحوي المهارات الفرعية الآتية:

اختيار عنوان أصيل، وتوليد أفكار جديدة، واقتراح حلول مبتكرة لبعض المشكلات، والتنبؤ بالأحداث، وذكر أكبر عدد من الأفكار ذات الصلة، والتعبير عن الأفكار والمعاني بأسلوب جديد من إنشائه.

وتعد مهارات فهم النص النبوي ذات أهمية كبرى في المنهج التربوي الإسلامي؛ لأنها تعين الطلاب على التطبيق العملي لمضمون المنهج التربوي الإسلامي من خلال أقوال النبي –صلَّى الله عليه وسلَّم– وأفعاله، وتقريراته، وأخلاقه، وصفاته، وتوجههم وترشدهم إلى معاني الخير والفضيلة، وأحكام الإسلام ومعانيه، وبناء جوانب شخصياتهم السوية في جميع أبعادها: العقلية، والروحية، والاجتماعية، والنفسية، والأخلاقية (الهاشمي وصومان والخطيب وفخري والمواجدة، 2010).

ونظرًا لهذه الأهمية، فقد اتجهت العديد من الدراسات إلى تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى الطلاب باستخدام إستراتيجيات تدريسية مختلفة، ومنها: دراسة أبانمي (2010)، ودراسة السحيباني (2014)، ودراسة شرفو (2014)، ودراسة الغامدي (2017)، ودراسة القحطاني (2017)، ودراسة العثمان (2018).

واتفقت هذه الدراسات مع نتائج الدراسات الأجنبية التي ترى ضرورة وجود الإستراتيجيات التدريسية والتدخلات التعليمية لتنمية مهارات فهم النصوص القرائية، مثل: دراسة Imam (2016)؛ ودراسة Rahmawati, et al. (2016)؛ ودراسة Lopez & Campoverde (2018)؛ ودراسة Marzuki, et al. (2018)؛ ودراسة Sapungan, Gabor & Rayos (2018)؛ ودراسة Sonmez & Sulak (2018)؛ ودراسة Trianggini (2018)؛ ودراسة Stott & Beelders (2019).

وعلى رغم أن مهارات فهم النصوص المختلفة، وبخاصة مهارات فهم النص النبوي، تمثل أحد المتغيرات المهمة، فإنه أصبح مرسخًا في ذهن الباحثين أن التعلم الفعال يتأثر بشدة بالتعلم الموجه ذاتيًا، وأن عملية الفهم هي بمنزلة تعبير لإتقان النص؛ ومن ثم فإن عملية الفهم تتأثر بشدة بالتعلم الموجه ذاتيًا، فالتعلم الموجه ذاتيًا يؤثر في إتقان فهم المتعلم للنصوص المقروءة، عن طريق تزويده بإستراتيجيات التوجيه الذاتي لفهم القراءة، وجعله قادرًا على مراقبة تعلمه، واستخدامه لإستراتيجيات ما وراء المعرفة. وأشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين التعلم الموجه ذاتيًا وفهم النص؛ فالمتعلم الموجه ذاتيًا قادر على تنشيط واستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، مثل: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، عند فهم النص؛ بل إنه قادر على توسيع إستراتيجياته للتعلم لتجاوز التعلم الموجه من قبل المعلم عند تفاعله مع النص إلى التعلم المستقل Dafei, 2007; Khodabandehlou et al., 2012;) .Little, 2007)

ويمكن ملاحظة أسس التعلم الموجه ذاتيًا في حث النبي – صلَّى الله عليه وسلَّم– المسلم على الحرص على تعلم ما ينفعه. عن أبي هريرة –رضي الله عنه– قال: قال رسول الله –صلَّى الله عليه وسلَّم: «**المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف، وفي كل خير. احرص على ما ينفعك، واستعن بالله ولا تعجز، وإن أصابك شيء فلا تقل: لو أني فعلت كان كذا وكذا، ولكن قل: قدر الله وما شاء فعل فإن لو تفتح عمل الشيطان**» (النيسابوري، 1434: 56/8).

ولقد حدد جارسون (Garrison, 1997) التعلم الموجه ذاتيًا بوصفه عملية يتمكن فيها المتعلم من الجمع بين الإدارة الخارجية (ضبط السياق External Management)، والمراقبة الداخلية (المسؤولية المعرفية Internal Monitoring)، والعوامل الدافعية (المشاركة والدخول في المهمة Motivational Factors) المرتبطة بالتعلم في السياق التعليمي، ويُعَرَّف بأنه: «العملية التي فيها يأخذ المتعلم زمام المبادأة –وبدون مساعدة الآخر– لتشخيص احتياجاته التعليمية، وصياغة الأهداف، وتقويم نتائج التعلم». كما يُعرَّف بأنه: «عملية اتخاذ قرار تجاه ما تعلمه من حيث العمق والاتساع، والقيام بعملية ضبط الذات والاستقلالية ورؤية ما يراه مهمًّا لنفسه (Fisher; King & Tague, 2001).

وقد أكد النبيُّ –صلَّى الله عليه وسلَّم– مبدأ المسؤولية المعرفية الذاتية، وضرورة تعمق المسلم في دراسة ما يحتاج إليه واتخاذ قرار بشأنه، دون التذرع بفتاوى الآخرين في فعل ما لا يقتنع به. عن وابصة بن معبد الأسدي –رضي الله عنه– أن رسول الله –صلَّى الله عليه وسلَّم– قال لوابصة: «**جئت تسأل عن البر والإثم؟ قال: قلت: نعم. قال: فجمع أصابعه فضرب بها صدره، وقال: استفت نفسك، استفت قلبك يا وابصة – ثلاثًا – البر ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب، والإثم ما حاك في النفس وتردد في الصدر وإن أفتاك الناس وأفتوك**» (الدارمي، 2000: 1649/3).

ويشير لونسبري وآخرون (Lounsbury et al, 2009) إلى أن التعلم الموجه ذاتيًا هو بمنزلة ميل المتعلم للانهماك في أنشطة تعلم معقدة، فيها يتحمل مسؤولية تعلمه (على سبيل المثال: قراءة نصوص معقدة)، أو المسؤولية الشخصية لتطوير المساعي والجهود التعليمية وتنفيذها بطريقة مستقلة دون أن يدفعه أو يحفزه شخص آخر (مثل: المعلم أو الأقران).

وتوجد أربعة عوامل تعبر عن درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيًا، وهي: التعلم الفعال والولع به، ودافعية التعلم والتعلم النشط، والتعلم المستقل، والتعلم الابتكاري (Chang, 2006)؛ فعملية

(التوجه الذاتي Self-Direction) داخل هذا النوع من التعلم تعبر عن قدرة المتعلم على التعلم والانهماك في عملية متطورة من الاستفسار الموجه ذاتيًا، وفيه تحفز عملية التعلم برغبة داخلية في حل مشكلات حقيقية؛ ومن ثم فهي عملية مستمرة معها يصبح الفرد (متعلمًا مدى الحياة Lifelong Learners)، وتعبر عن الدرجة التي يتحكم عندها بشكل نشط في عملية التعلم؛ ولذلك يتميز التعلم الموجه ذاتيًا بالمبادأة والاستقلالية والاستمرار في التعلم، وقبول الفرد لمسؤولية تعلمه، والانضباط الذاتي، والدرجة العالية من الفضول، والقدرة القوية على التعلم بشكل مستقل، والاستمتاع بالتعلم، والميل لأن يكون الفرد موجهًا للهدف، ولرؤية المشكلات على أنها تحديات، وليست كعقبات (Murray, 2010).

ويرى تيكول وديميرل (Tekkol & Demirel, 2018) أن المتعلم الموجه ذاتيًا يتميز بعدد من الخصائص، وهي: أنه يحدد أهدافًا واضحة لنفسه، ويقوم بتشكيل عملية التعلم الخاصة به ومراقبتها بما يتماشى والأهدافَ والخطط التي وضعها، ويُقوم نتائج تعلمه، وله استقلالية، ودوافع ذاتية، وهو منفتح على التعلم، وفضولي، ومستعد له، وقادر عليه، ويمتلك ضبط النفس، ويمسك زمام المبادرة للتعلم.

وبشكل عام، فإن المتعلم الموجه ذاتيًا هو المتعلم القادر على تحمل مسؤولية تعلمه، والعمل بشكل تعاوني على بناء المفاهيم، ويطور المهارات لإدارة أهداف التعلم والموارد وإستراتيجيات التعلم، فضلًا عن التقويم الذاتي لخبراته الخاصة في الحياة، وتعلم تقدير الخبرات الشخصية، وتطوير التفكير الناقد، والمبادأة لعملية التعلم، والشعور بتقدير الذات والثقة بالنفس، ويمتلك الاستعداد والقدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم لتعلمه، ويظهر خصائص الاستقلال والضبط العقلي والأخلاقي والانفعالي، ويكون مستعدًا للتعلم من أجل اكتساب الاستقلالية والتمكين (Murray, 2010).

ومن ثم يصبح من الأهمية أن يمتلك المتعلم مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، التي تمكنه من الاهتمام بمادة التعلم والانهماك في ممارسة أداءات فعالة للوصول إلى أهدافه، وهي عبارة عن: نشاطات عقلية وممارسات سلوكية داعمة للتعلم، يكتسبها المتعلم ويطورها خلال مراحل تعلمه.

وتوجد أنواع كثيرة من مهارات التعلم الموجه ذاتيًا؛ فقد حدد ويليمسون (Williamson, 2007) مهارات التعلم الموجه ذاتيًا في خمس مهارات، وهي: مهارة الوعي الذاتي (وتعبر عن: مدى فهم المتعلمين وإدراكهم للعوامل التي تسهم في جعلهم متعلمين موجهين ذاتيًا). ومهارة استخدام إستراتيجيات التعلم (وتتمثل في: الإستراتيجيات المتنوعة التي يجب أن يستخدمها المتعلم ويتبناها ليصبح موجهًا ذاتيًا في عمليات التعلم الخاصة به). ومهارة تطبيق أنشطة التعلم (وتتمثل في: مدى انخراط المتعلم وانهماكه في مجموعة متنوعة من أنشطة التعلم التي تسهم في جعله موجهًا ذاتيًا في عمليات التعلم الخاصة به). ومهارة تقويم الذات (وتتمثل في: السمات المحددة للمتعلم، التي تساعده في مراقبة أنشطة تعلمه الخاصة). ومهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين (وتتمثل في: مدى قدرة المتعلم على التعامل مع الآخرين، وتعد شرطًا أساسيًا ليصبح متعلمًا موجهًا ذاتيًا).

كما يرى يلديزي وليمان (Yildizay & Leman, 2015) أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تتحدد في الاتجاه نحو التعلم، ومسؤولية التعلم، والدافعية والثقة بالذات، والقدرة على تخطيط التعلم، والقدرة على استخدام فرص التعلم. ويشير أيضًا تيكول وديمرل (Tekkol & Demirel, 2018) إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تتحدد في: الدافعية، ومراقبة الذات، وضبطها، والثقة بها. ويؤكد ورس (Ors, 2018) أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تتمثل في: الإدارة الذاتية، والرغبة في التعلم، وضبط الذات، وأن الإدارة الذاتية تعكس خصائص القدرة على إدارة التعلم الشخصي، وتعكس الرغبة في التعلم دافعية المتعلم وتوجهه نحو أداء عملية التعلم بنشاط، في حين يعكس ضبط الذات تحكم الفرد في عملية تعلمه.

وفي ضوء العرض السابق يمكن التأسيس لمهارات التعلم الموجه ذاتيًا في مناهج الحديث لطلاب المرحلة المتوسطة على النحو الآتي:

أولًا: مهارات الوعي الذاتي: وتشير إلى العمليات والأنشطة العقلية التي تركز على وعي الطالب بذاته وقدراته أثناء التفكير في فهم النص النبوي. ومن المؤشرات السلوكية للوعي الذاتي لدى الطالب في فهم النص النبوي: يحدد نقاط قوته وضعفه في فهم النص النبوي، يمتلك دافعية ذاتية لفهم النص النبوي، يعي ما يعرفه من معلومات سابقة عن موضوع النص النبوي؛ وما يقوم به أثناء عملية فهم النص النبوي، يَعُدُّ نفسه مسؤولًا عن فهم النص النبوي.

ثانيًا: مهارات استخدام إستراتيجيات التعلم: وتعبر عن الإجراءات التي يؤديها الطالب عن رغبة وإرادة داخلية (الدافعية)، وبدرجة معينة من السرعة والإتقان (المهارة) أثناء تعلم النص النبوي. ومن المؤشرات السلوكية لاستخدام إستراتيجيات التعلم لدى الطالب في فهم النص النبوي: يقرأ بصوت عالٍ لمساعدته في فهم النص النبوي، يلخص ما يقرأ؛ ليتأمل المعلومات في النص النبوي، يناقش ما يقرأ مع الآخرين؛ ليتفحص فهمه للنص النبوي، يتوقف عند بعض المعاني غير المفهومة، يضع مجموعة من الأسئلة لاستيضاح النص النبوي وفهمه بصورة أعمق.

ثالثًا: مهارات تطبيق أنشطة التعلم: وتشير إلى الممارسات العملية المتنوعة التي يمارسها الطالب، وينخرط فيها ذاتيًا أثناء

عمليات تعلم النص النبوي. ومن المؤشرات السلوكية لتطبيق الطالب لأنشطة التعلم في فهم النص النبوي: يقرأ في المصادر الإلكترونية المختلفة عن موضوع النص النبوي، يبني خرائط مفاهيمية ورسومًا تخطيطية حول معاني النص النبوي وأفكاره، يحلل المشكلات الدينية إلى عناصرها الأساسية، يجري مقارنات بين المفاهيم الشرعية السابقة والجديدة، يفسر الأحكام الشرعية ويعللها.

رابعًا: مهارات التقويم الذاتي: وتعني الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يقوم فيها الطالب بتنشيط ممارسة عملية إصدار الأحكام على معارفه وسلوكياته أثناء تعلم النص النبوي بهدف تحسينها وتنميتها. ومن المؤشرات السلوكية للتقويم الذاتي لدى الطالب في فهم النص النبوي: يراقب مدى تقدمه في فهم النص النبوي، يتعرف على أخطائه أثناء تعلم النص النبوي، يقوم مدى فهمه للنص النبوي، يحكم على دقة نتائج ممارساته التعليمية وكفايتها، يقترح طريقة بديلة لإنجاز المهمة التعليمية.

خامسًا: مهارات العلاقات الشخصية مع الآخرين: وتعبر عن التفاعلات والاتصالات والنشاطات السلوكية والنفسية والثقافية والاجتماعية التي يمارسها الطلاب أثناء تعلم النص النبوي في إطار من الأهداف المشتركة. ومن المؤشرات السلوكية للعلاقات الشخصية مع الآخرين لدى الطالب في فهم النص النبوي: يناقش أفراد مجموعته بهدوء واتزان، يتقبل النقد من الآخرين بروح مرحة، يصغي لأفراد مجموعته جيدًا، يقنع الآخرين برأيه ووجهة نظره، يقدم العون والمساعدة لزملائه الأقل كفاءة.

وتتجلى أهمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لطلاب المرحلة المتوسطة في أنها تعينهم على قبول المسؤولية في عملية تعلم النص النبوي، ومراقبتها وضبطها وتوجيهها ذاتيًا، وتمكنهم من الاستقلال الذاتي والفضول والانفتاح على فرص التعلم والاستمتاع بها، والرغبة القوية في البحث عن المعرفة الشرعية، فضلًا عن مساعدتهم على الفهم العميق للنص النبوي والاحتفاظ بمعانيه وأحكامه وقيمه وإرشاداته، وتطبيقها في حياتهم الواقعية، وأخيرًا نمو الخبرات الشرعية وتطورها والسيطرة عليها.

ولأن فهم النص يمثل عملية تفاعلية مقصودة، ونشطة تحدث قبل القراءة وأثناءها وبعدها، وتتطلب معرفة فعالة بالعالم، ومعرفة فعالة باللغة التي تعد أداة لتجسيد أفكارنا وتنفيذها والتعبير عنها؛ فإن القارئ الجيد لا بد أن يكون موجهًا ذاتيًا نحو ممارسة بعض الأنشطة والإستراتيجيات الذاتية الإضافية من أجل فهم النص، وبناء ارتباطات بين المعرفة المتضمنة فيه والمعرفة التي يمتلكها لاستخراج المعنى وتفسير النص وتحليله، والنظر في التفسيرات البديلة المتعلقة به (Bedoya, 2013).

وإذا كانت توجد ثلاثة عناصر مهمة في فهم النصوص، وهي: (القارئ) بما لديه من قدرات ومعرفة وخبرات يجلبها إلى فعل القراءة، و(النص) الذي يمثل العنصر الخارجي في فعل القراءة، والذي يجب أن يكون غنيًا بالمثيرات، و(النشاط) الذي يمارسه المتعلم على أنه يتضمن هدفًا محددًا أو مجموعة من العمليات العقلية التي يجب القيام بها لمعالجة النص، وحل المشكلات المتضمنة فيه لتجاوز فجوة الفهم، والنتائج المطلوب الوصول إليها (Snow, 2002)؛ فإن كل هذه العمليات المتضمنة في النشاط ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعلم الموجه ذاتيًا، وبامتلاك المتعلم مجموعة من المهارات التي تجعله موجهًا ذاتيًا لأداء فعل القراءة.

فمهارات التعلم الموجه ذاتيًا (المهارات المعرفية، والمهارات العاطفية والاجتماعية، وما وراء المعرفية) هي المسؤولة عن جعل المتعلم مستقلًا متحملًا المسؤولية الكاملة لتشكيل خبراته التعليمية وبنائها، كما أنها المسؤولة عن تحديد احتياجات التعلم لديه من النص، وتجهيز الأهداف التي يسعى للوصول إليها عند تفاعله مع النص، وتحديد الأساليب والطرق والمصادر التي يلجأ إليها لتزيد تفاعله مع النص الأصلي المقروء، وتقويم النتائج التي توصل إليها (تحديد المدى الذي وصل إليه المتعلم في تحديد المعاني المتضمنة في النص، ومعالجةِ مشكلات الفهم، والتحكم في عملية تعلمه للنص، ومراقبة عملية الفهم لديه) (Ellinger, 2004; Guglielmino, Long & Hiemstra, 2004).

هذا فضلًا عن أنها مسؤولة عن جعله قارئًا إستراتيجيًا، يطبق تلقائيًا –في رتابة– مجموعة من الإستراتيجيات الفعالة والملائمة، بناء على الهدف من القراءة ومهام القراءة، ويمتلك قدرات المعالجة الإستراتيجية، ويكون واعيًا بفعاليته في الفهم وبأهداف قراءته للنص، ويمتلك مخزونًا ثريًا من الإستراتيجيات لتعزيز فهمه للنصوص الصعبة (Mendieta et al., 2015).

ولذلك أشارت دراسة بيدا (Bedoya, 2013) إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا عنصر فعال في تحسين الفهم القرائي، واكتساب مستوى عالٍ من التفكير في النص؛ فاستخدام إستراتيجيات التعلم كإحدى مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تعزز المعرفة بنوع النص، والعثور على الفكرة الرئيسة، وتلخيص وتحسين الفهم القرائي، فضلًا عن أنها تؤدي دورًا مهمًا في الدافعية (التحفيز) التي تقود المتعلم إلى المشاركة والانهماك في قراءة النص، والإرادة في بدء التعلم، والتي تعزز الرغبة في رؤية المهمة والإصرار على أدائها حتى النهاية، وتحقيق الأهداف المتعلقة بقراءة النص، والحفاظ على جهد المتعلم أثناء تعلم النص.

كما أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة إيجابية بين استقلالية المتعلم الموجه ذاتيًا والقدرة على فهم النصوص (Almusharraf, 2019; Zarei, & Gahremani, 2010)، وأكدت دراسة Hamed, Al Masri, Smadi & Maharmah (2015) فاعلية إستراتيجية التعلم الموجه ذاتيًا في تحسين مهارات الفهم القرائي للنصوص، وأشارت دراسة

Wichadee (2007) إلى أن التعلم الموجه ذاتيًّا يفرض على المتعلم تحمل مسؤولية تعلمه، ويجعله منهمكًا في التخطيط والمراقبة وتقويم التعلم، ثم تحسين مهارات فهم النصوص المقروءة. وأشارت دراسة Riley (2006) إلى أن نشاط التفكير القرائي الموجه ذاتيًّا يؤثر في الأداء والفهم القرائي، والتفكير، واكتساب المحتوى، وتوليد التنبؤات وتسويغها، والتحقق من التنبؤات بعد القراءة لدى الطلاب.

وفي ضوء ذلك، تتضح أهمية حدوث اقتران بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا ومهارات فهم النص، من خلال تنمية كل منهما، وتأتي هذه الأهمية متوافقة مع ما أكدته العديد من الدراسات عن أهمية تنمية مهارات التنظيم الذاتي، ومهارات فهم النصوص المقروءة لدى المتعلم، ومساعدته على أن يصبح متعلمًا ذاتيًّا وموجهًا ذاتيًّا نحو دراسة النصوص واستخراج المعاني الكامنة فيها (Abidin & Riswanto, 2012; Khodabandehlou et al., 2012; Mendieta et al., 2015).

وتنطلق هذه الأهمية من أن البحث أكد وجود عدد من الأسباب التي قد تؤدي إلى الإخفاق في فهم النصوص، ومنها: انخفاض الدافعية نحو قراءة النصوص (High, 2018)، والاعتماد المفرط على المعلم، وعدم استقلاليته في اشتقاق المعنى، وعدم ممارسته لمهارات وإستراتيجيات التعلم الموجه ذاتيًّا، مثل: المهارات المعرفية التي تمكنه من التعامل مع النصوص المقروءة، ومهارات ما وراء المعرفية الفعالة التي تمكنه من امتلاك الوعي حول حدوث عملية الفهم وتعزيزها، ومراقبة فهمه للنصوص (Khodabandehlou et al., 2012). فمشكلات فهم النص المتمثلة في: غياب مهارات فهم النص، وعدم القدرة على ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًّا –تمثل عوامل مؤثرة في فهم النص (Almusharraf, 2019; High, 2018).

ومن ثم يصبح من الأهمية توفير إستراتيجيات تدريس تحقق للمتعلم الفعالية والتوجه الذاتي عندما يتفاعل مع النص، وتساعده على معالجة المعلومات داخل النص المقروء بشكل فعال، وأن يكون واثقًا في نفسه، وتوفر له فرصًا للتأمل، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات بنفسه داخل النص، وإصلاح عملية الفهم، وتساعده على أن يصبح أكثر تفكيرًا وتأملًا حول عمليات التفكير والتعلم التي يجريها على النص.

ومن هذه الإستراتيجيات ما يعرف بإستراتيجية التدريس التبادلي التأملي (Reflective-Reciprocal Teaching) وهي: إستراتيجية تعليمية مرتكزة على المتعلم، يتبادل فيها المعلم والطلاب الأدوار في عملية التعلم، وفيها يتولى المتعلم دوره، ويشعر بالراحة للتعبير عن أفكاره وآرائه في حوار مفتوح، وتقدم إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي خبرة تعليمية مشتركة، مما يؤدي إلى جودة عملية التعلم، كما أنها تمثل تقنية فعالة لزيادة تحصيل الطلاب في مادة التعلم، فضلًا عن أنها تتيح للمتعلم التفكير والتأمل في أهدافه التعليمية. وتُعرف بأنها: مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية التعاونية، والتي تُبنى على نماذج الحوار الطبيعية التي تكشف عن عمليات تفكير المتعلم حول خبرة تعلم مشتركة، والتأمل فيها، ويعزز المعلم التدريس التبادلي من خلال إيمانه بأن البناء التعاوني للمعنى بينه وبين الطلاب يؤدي إلى جودة عالية من التعلم (Allan, 2003).

بالإضافة إلى أن هيبر (Huber, 2010) يراها إستراتيجية تعليمية تستخدم مع المتعلم الذي يعاني من فقر الفهم، وفيها يتناوب المتعلم والمعلم الحوار حتى يبني المتعلم التنبؤات داخل النص، والتساؤل حول الأفكار فيه، وبناء التوضيحات الصحيحة عندما يكون الفهم غير واضح، وبناء ملخص لمحتوى النص والتأمل في كل أداءاته.

وجاءت إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي مرتكزة على العديد من نظريات التعلم، ومنها: نظرية التعلم البنائي (Constructivist Learning theory) التي تعتمد على افتراض سابق يرى مشاركة المتعلم بنشاط في عمليات التفكير والتعلم، وتؤكد الدور الديناميكي للمتعلم في بناء معرفته الخاصة عن طريق بناء الفهم والإحساس بالمعلومات. ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (Social cognitive learning theory) التي تؤكد تفاعل الطلاب بعضهم مع بعض، ومع المعلم أثناء فهم النص (Ojo, 2015). ونظرية التعلم التأملي (Reflective learning theory) التي ترى أن بناء المعرفة والخبرة يحدث بعد أن يتأمل في كل الأداءات والأفعال التي قام بها للوصول إلى هذه المعرفة والخبرة وإعطاء معنى لها (Bell, 2001; Zahid & Khanam, 2019).

وتكمن أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في أنها تجمع بين إستراتيجيتي التدريس التبادلي والتدريس التأملي: فالتدريس التبادلي إستراتيجية ذات بناء جيد، تزيد من فهم المهام المعقدة، وتطوير مهارات الفهم القرائي، وتساعد المتعلم على اكتساب الثقة والدافعية للقراءة، وتحسّن تصور المتعلم لمدى كفاءته بوصفه قارئًا، فضلًا عن أن انهماك الطلاب في مجموعات صغيرة، ومعالجة النص أداةً للتعلم –هو أفضل من التعامل مع النص فقط بوصفه مستودعًا للمعلومات التي يجب حفظها. كما تزيد من وعي المتعلم بعملية التدريس المتبادل وما يوفره للمتعلم من إمكانيات لفهم النص، فضلًا عن بناء التنبؤات عند القراءة، وطرح التساؤلات بشأن الأفكار في النص، والبحث عن التفسيرات عندما تكون محيرة، وتلخيص محتوى النص (Ojo, 2015; Raslie, Mikeng & Ting, 2015).

وكان الصحابة –رضوان الله عليهم– يمارسون التدريس التبادلي للفقه في الدين، حتى ورد أنهم ينهمكون في التدارس بصورة تشغلهم عن مراقبة الوقت. عن أبي بكر بن أبي موسى: **أن أبا موسى أتى عمر بن الخطاب بعد العشاء، قال: فقال له عمر بن الخطاب: ما جاء بك؟ قال: جئت أتحدث إليك، قال: هذه الساعة؟! قال: إنه فقه، فجلس عمر فتحدثا ليلًا طويلًا، حسبته قال: ثم إن أبا موسى قال: الصلاة يا أمير المؤمنين، قال: إنا في صلاة.** (ابن أبي شيبة، 2006: 461/4).

كما بلغ من انهماك الصحابة –رضوان الله عليهم– في ممارسة التدريس التبادلي للقرآن الكريم والسنة النبوية أن وصل بهم الأمر إلى ممارسته في الطرقات. عن إسحاق بن عبد الله بن أبي طلحة، عن أبيه قال: قال أبو طلحة: كنا قعودًا بالأفنية نتحدث، فجاء رسول الله –صلَّى الله عليه وسلَّم فقام علينا فقال: «**ما لكم ولمجالس الصعدات؟ اجتنبوا مجالس الصعدات! فقلنا: إنما قعدنا لغير ما باس؛ قعدنا نتذاكر ونتحدث! قال: إما لا، فأدوا حقها: غض البصر، ورد السلام، وحسن الكلام**» (النيسابوري، 1434: 2/7).

ويعد التدريس التأملي المكون الثاني من مكونات إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي؛ حيث يتاح للمتعلم النظر في كيفية أدائه، والتفكير في سبب القيام به، والنظر فيما إذا كان يتحرك نحو الفهم. إنها طريقة للمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي لأدائه خلال عملية التعلم من أجل اتخاذ قرارات فعالة، فهو وسيلة لتطوير الخبرة، والتحقق من الممارسة بشكل تأملي، وتوجيه التفكير وتطويره، وتحسين القدرة على العمليات التأملية، والقدرة على الممارسة وتغييرها، وتوسيع الصفات الشخصية، مثل: زيادة الثقة بالنفس، وإقامة علاقات مفيدة بين الأفراد المشاركين في العمليات التأملية (Ojo, 2015; Bell, 2001)؛ فالتدريس التأملي يعزز من فرصة مراقبة عمليات التفكير والتعلم، ومن الممارسة التأملية التي تنشط المتعلم وتجعله محفزًا لتعلم المزيد عن مادة التعلم (قراءة النص)، وتنمي لديه القدرة على التغلب على محتوى مادة التعلم وإصلاح عملية الفهم لديه (Zahid & Khanam, 2019).

والمتأمل في القرآن والسنة النبوية يجد الحث على ممارسة التبصر والتدبر والتأمل ومراقبة الذات وتقويمها؛ للتوصل إلى المعرفة وإدراك الحقائق، واتباع سبيل الحق، قال تعالى: **{وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ}** [الذاريات: 21]، وقال تعالى: **{أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا}** [محمد: 24]، وقال تعالى: **{أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِن شَيْءٍ وَأَنْ عَسَىٰ أَن يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ ۖ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ}** [الأعراف: 185]. وعن ابن أبي مليكة: أن عائشة زوج النبي –صلَّى الله عليه وسلَّم كانت لا تسمع شيئًا لا تعرفه إلا راجعت فيه حتى تعرفه، وأن النبي –صلَّى الله عليه وسلَّم قال: «**من حوسب عذب**» **قالت عائشة: فقلت: أوليس يقول الله تعالى: {فسوف يحاسب حسابًا يسيرًا} قالت: فقال: «إنما ذلك العرض، ولكن من نوقش الحساب يهلك**» (البخاري، 1422، ج1: 32؛ والنيسابوري، 1434: 164/8).

وأفضل ما يقدمه التدريس التأملي للحديث النبوي الشريف هو التفيؤ بظلال النص، وتعرف الأشباه والنظائر. عن إدريس الأودي قال: أخرج إلينا سعيد بن أبي بردة كتابًا، فقال: هذا كتاب عمر –رضي الله عنه– إلى أبي موسى رضي الله عنه–. فذكر الحديث، قال فيه: «**الفهم الفهم فيما يختلج في صدرك مما لم يبلغك في القرآن والسنة، فتعرف الأمثال والأشباه، ثم قس الأمور عند ذلك، واعمد إلى أحبها إلى الله، وأشبهها فيما ترى**» (البيهقي، 1355: 65/6).

وإستراتيجية التدريس التبادلي التأملي هي بمنزلة إجراء تعليمي صُمم لتحسين فهم النصوص المقروءة، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على العمل معًا لبناء المعنى والفهم، عبر مدى واسع من النصوص. وتتكون من ست مراحل ما وراء معرفية، هي: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والارتباط، والتأمل (Agoro & Akinsola, 2013; Oczkus, 2003; Ojo, 2015; Palincsar & Brown, 1986; Raslie, Mikeng & Ting, 2015)

المرحلة الأولى: مرحلة التنبؤ (Predicting): وتتضمن توقع ما قد يحدث في النص بعد فحصه ومراجعته، وغالبًا ما يستخدم المتعلم المعلومات في النص أو معرفته الأساسية في الموضوع لبناء التنبؤات.

المرحلة الثانية: مرحلة التوضيح (Clarifying): وتشجع هذه المرحلة المتعلم على تحديد مجالات الصعوبة، مثل: المفردات غير المألوفة، وبنية النص غير المألوف، أو المفاهيم الجديدة. وهذه الصعوبات تسهم في فقدان المتعلم لمعنى النص؛ ومن ثم لا يمكن الوصول إلى محتواه.

المرحلة الثالثة: مرحلة التساؤل أو الاستجواب (Questioning): وهي تتطلب من المتعلم تحديد المعلومات في النص التي توفر مضمونًا لسؤال جيد، وتأطير السؤال، ثم اختبار الذات، وهي توفر للمتعلم فرصة لاستكشاف معنى النص.

المرحلة الرابعة: مرحلة التلخيص (Summarizing): وتشجع مرحلة التلخيص المتعلم على تحديد المعلومات المهمة والمقدمة في النص ودمجها، ويمكن أن يحدث التلخيص لجملة أو فقرة أو نص كامل.

المرحلة الخامسة: مرحلة الارتباط (Connecting): وفيها يُطلب من المتعلم بناء ارتباطات بين المعرفة المتضمنة في نص سابق والموقف الكلي للمعلومات المقدمة في النص الحالي. وتهدف

هذه المرحلة إلى توسيع المعرفة المتضمنة في النص، وتقوية الاستدلالات والمعاني المعبرة عن النص.

المرحلة السادسة: مرحلة التأمل (Reelect): وفيها يُوجه المتعلم للنظر والتأمل في كل ما يقوم به من أفعال أثناء عملية التعلم وقراءة النص وفهمه، والتفكير في سبب القيام به، والتفكير فيما توصل إليه من معنى مثمر أو غير مثمر. وفي هذه المرحلة يمارس المتعلم عملية مراقبة ذاتية وتقويم ذاتي للفهم من خلال طرحه الأسئلة، وتوضيحها، وتلخيصها، والتنبؤ بها، وفحص الممارسة والأداء بشكل تأملي.

وهذه المرحلة تنظر للمتعلم باعتباره مفكرًا ذاتيًا، عليه تقويم كيفية مساهمته في مهمة المجموعة، والتفكير في الإستراتيجيات التي انتقاها لحل مشكلة فهم النص، وتسويغ الاستنتاجات والمعاني التي توصل إليها. ولتعزيز فهم النص فإنه في نهاية كل درس يجب عليه أن يناقش، ويتأمل أيضًا الاستنتاجات والمعاني التي قدمتْها المجموعة.

فالمتعلم الذي يفكر تفكيرًا تأمليًّا يكون واعيًا بعملية التعلم، ومتحكمًا فيها، ويحدد ما يحتاج إلى معرفته من النص، ويعرف كيف يسد الفجوات الحادثة في النص والفهم لديه، ويمكنه ممارسة مدى واسعٍ من مهارات التفكير الناقد التي تؤدي به إلى نتائج مرغوبة.

ويساعده التأمل على دمج هذه المهارات معًا من خلال إصدار الأحكام والقرارات المتعلقة بالفهم وبناء المعنى؛ فعملية التأمل هي عملية منظمة وطريقة للتفكير تزيد من قيم النمو الشخصي والعقلي لدى المتعلم، وتوجهه نحو أداء الأنشطة القائمة على البصيرة، والعمل بطريقة مقصودة مخطط لها للوصول إلى استنتاجات ومعانٍ أكثر عمقًا، ويمكن وصف الممارسة التأملية، من حيث كونها عملية لحل المشكلات، وممارسة التفكير الناقد، وإعادة بناء المعنى.

ويؤكد Deringol (2019) ; Rahmat, Wilujeng & Widowati (2019) أنه في مرحلة التأمل يمكن للمتعلم التفكير بشكل تأملي وواعٍ، ويتحكم في التعلم بنشاط؛ لتقويم ما هو معروف وما هو مطلوب معرفته، كما يمارس التفكير التأملي بوصفه عملية من الأنشطة الموجهة والدقيقة؛ حيث يقوم بتحليل وتقويم كيفية الحصول على المعنى العميق، واستخدام إستراتيجيات التعلم المناسبة، ويكون واعيًا بالافتراضات الخاصة به؛ حتى يصبح على دراية بالأسباب والأدلة التي تدعم الاستنتاجات، ويهتم بما يمتلكه من منهجيات وإجراءات ومنظورات ووجهات نظر.

وعند قراءة النصوص، يتيح التفكير التأملي للمتعلم التفكير والاهتمام بالتفسيرات المحتملة للنص، وتعرف بمرحلة (بناء الاقتراحات Suggestions)، كما يتيح له تحليل النص والفجوات بعمق، والمشكلات التي تعوق الفهم من أجل حلها؛ وتعرف هذه بمرحلة (التفكير Intellectualization)، بالإضافة إلى إيجاد صيغة موسعة لفهم النص، وبناء المعاني الكاملة حولها، وتعرف هذه المرحلة بـ(التوسيع العقلي Mental Elaboration) (Salido & Dasari, 2018).

ومن خلال العرض السابق لمراحل إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تسير الإجراءات التدريسية لتنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًا لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المراحل الست الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة التنبؤ (Predicting): وتتمثل في صياغة الطلاب توقعات عما سيناقشه النص النبوي من معلومات ومعانٍ وأفكار وأحكام وقيم وإرشادات من خلال دلالات النص النبوي، أو من خلال المعرفة السابقة بالموضوع.

المرحلة الثانية: مرحلة التوضيح (Clarifying): وتتضمن طرح الطلاب مجموعة من الأسئلة التي يستوضحون بها نقاط الصعوبة للكلمات والتعبيرات والمعاني الغامضة في النص النبوي، وتساعد هذه المرحلة الطلاب في التغلب على بعض الصعوبات أو المشكلات التي تواجههم أثناء قراءة النص النبوي عن طريق مجموعة من الإستراتيجيات؛ ولذا يجب على المعلم تحديد هذه المشكلات والإستراتيجيات، ومن ثم تقديمها للطلاب بهدف تيسير فهم النص النبوي فهمًا عميقًا.

المرحلة الثالثة: مرحلة التساؤل أو الاستجواب (Questioning): وتتطلب من الطلاب توليد مجموعة من الأسئلة التي تحاول تحديد المعلومات المهمة في النص النبوي، وتحديد أفكاره الفرعية ومعانيه وأحكامه وقيمه وإرشاداته وتطبيقاته السلوكية؛ بهدف استكشاف سياق النص على نحو أعمق؛ بما يسهم في بناء المعاني الشرعية. وفي هذه المرحلة يوضح المعلم لطلابه أن هناك مجموعة من أدوات الاستفهام تستخدم في صوغ أسئلة حول المعاني الظاهرة للنص النبوي، ومنها: (من؟ / ماذا؟ / أين؟ / متى؟)، وأن هناك أدوات أخرى لصوغ أسئلة حول المعاني الكامنة، ومنها: (لماذا؟ / كيف؟ / هل يجب؟ / هل سوف؟ / هل كان؟ / فيم يتشابه أو يختلف؟).

المرحلة الرابعة: مرحلة التلخيص (Summarizing): وتتيح الفرصة أمام الطلاب لتحديد الأفكار الرئيسة في النص النبوي، وإحداث التكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها. ولكي يلخص الطالب معاني النص النبوي بشكل جيد عليه أن يعرف طبيعة النص وأحداثه، ويعيد النمذجة مرة تلو الأخرى، مع التفكير بصوت مرتفع.

المرحلة الخامسة: مرحلة الارتباط (Connecting): وتحوي هذه المرحلة ربط الطلاب للمعارف المتضمنة في النصوص الشرعية (القرآن والسنة) بالمعنى الكلي للأفكار الفرعية للنص الحالي وإدراك العلاقات والاختلافات بينها، بما يوسع المعرفة

الشرعية المتضمنة في النص، ويقوي الاستدلالات والمعاني المعبرة عنه. وفي هذه المرحلة يوضح المعلم لطلابه أن هناك مجموعة من النصوص الشرعية (القرآن والسنة) ترتبط معانيها بمعاني النص الحالي؛ ولذا يجب عليهم البحث عنها في مصادر التعلم المختلفة، وفهمها، وربطها بالمعنى الكلي للأفكار الفرعية في النص الحالي للوصول إلى فهم أعمق لموضوع النص النبوي.

المرحلة السادسة: مرحلة التأمل (Reelect): وفيها يتأمل الطلاب النص النبوي الذي أمامهم ويحللونه إلى عناصره، ويرسمون الخطط اللازمة لفهمه، ويراقبون تقدمهم نحو الأهداف المخطط لها سلفًا حتى يصلوا إلى النتائج، ثم يحكمون على ذواتهم وأدائهم ونواتج تعلمهم وما توصلوا إليه من معانٍ مرتبطة بالنص النبوي. وفي هذه المرحلة يمارس الطلاب أنشطة المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتفكير التأملي، والتي بدورها تساعدهم على فهم النص النبوي فهمًا عميقًا.

ويتضح مما سبق أن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تتيح للطلاب التفاعل مع النص النبوي من خلال التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة عن موضوع النص النبوي، وتحديد المشكلات التي تواجههم أثناء فهم النص النبوي، واتباع الإستراتيجيات التي تسعى إلى التغلب عليها، وصياغة الأسئلة وتوليدها، وتحديد الأفكار الرئيسة في النص النبوي، وربط النصوص الشرعية (القرآن والسنة) بالمعاني الكلية للأفكار الفرعية الواردة في النص النبوي وإدراك العلاقات بينها وبين النص النبوي الحالي، ومراقبة عمليات تفكيرهم أثناء قراءة النص النبوي وتقويمها، والوعي والتحكم في عملية التعلم.

ومن الدراسات التي اهتمت بإستراتيجية التدريس التبادلي التأملي دراسة أقورو وأكنسلا (Agoro & Akinsola, 2013) التي هدفت إلى تحديد فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في التحصيل العلمي ومهارات عمليات العلم في العلوم المتكاملة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي لها تأثير كبير في التحصيل لدى معلمي العلوم قبل الخدمة في العلوم المتكاملة؛ حيث إنها ساعدت معلمي العلوم قبل الخدمة في التدريس بفاعلية ومراقبة وتقويم عملية التعلم، وتلقّي الملاحظات من الزملاء والتأمل والتفكير فيها، فضلا عن التوجيه الذاتي والسيطرة على الذات في التدريس، وتحمل مسؤولية الأفعال والقرارات التدريسية، وقد عززت إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي اكتساب المعلمين قبل الخدمة لمهارات عمليات العلم المتمثلة في طرح الأسئلة، وتوضيح المفاهيم، وتلخيص المعلومات المهمة في النص، والتأمل.

وأيضًا دراسة اوجو (Ojo, 2015) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في التحصيل الأكاديمي، والاتجاه نحو دراسة مادة الاقتصاد لدى الطالب المعلم.

ولقد توصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تعزز التحصيل الأكاديمي، والاتجاه نحو دراسة المادة لدى الطلاب المعلمين؛ وتجعل عملية التعلم أكثر متعة من خلال تعليم الأقران والمناقشات الجماعية والتأمل الذاتي؛ وذلك مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس.

الإحساس بالمشكلة:

يتعرض الحديث النبوي في العصر الحالي لهجمات شرسة ممن يناصب الإسلامَ العداء، أو ممن لم يتمرس على فهمه، أو لا يمتلك أدواته، فأمسى يُلَبِّس على الناس دينهم، ويطعن في الثوابت والمسلمات.

وهذا الأمر يقتضي تحصين ناشئة الأمة لمواجهة هذه الهجمات، ومساعدتهم على امتلاك أدوات قراءة النص النبوي الشريف وفهمه، بإستراتيجيات حديثة، تضمن لهم الوصول إلى الفهم الصحيح المتسق مع روح الإسلام، وقواعده العامة بخطوات واضحة، ومراحل محددة، تساعد في تغطية جميع الجوانب الدلالية للنص، بل تسمح لهم بمحاولة الاستنباط، وتأصيل الأحكام، وتطبيقها على الواقع، وقياس الغائب عن النص على شاهده.

وعلى الرغم من أهمية مهارات فهم النص النبوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة فإن هؤلاء الطلاب يعانون من مشكلات تتصل بتحديد معاني الكلمات من سياق النص النبوي، وتحديد دلالات الجمل الواردة فيه، واستنتاج الأحكام الشرعية والآداب والقيم منه، وتعليل الأفكار والمعلومات والأحداث، واستنتاج التطبيقات السلوكية التي يمكن توظيفها في الحياة اليومية، والتمييز بين ما يتصل بالنص النبوي وما لا يتصل به، وإصدار الأحكام الشرعية حول قضية معينة في ضوء النص النبوي. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى هذا الضعف، ومنها: دراسة: دراسة أبانمي (2010)؛ ودراسة السحيباني (2014)؛ ودراسة شرفو (2014)؛ ودراسة الغامدي (2017)؛ ودراسة القحطاني (2017)؛ ودراسة العثمان (2018)، وأوصت بضرورة الاهتمام بالإستراتيجيات التدريسية التي يمكن توظيفها في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

ولتدعيم الإحساس بالمشكلة أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط، بلغ عددها ثلاثين (30) طالبًا، وطبق اختبار مهارات فهم النص النبوي عليهم، وكانت نتيجة الاختبار على النحو الآتي: (51%) لمهارات الفهم المباشر، و(35%) لمهارات الفهم الاستنتاجي، و(23%) لمستوى الفهم التطبيقي؛ مما يدل على تدني مستوى مهارات فهم النص النبوي لدى الطلاب.

ومع أن تنمية مهارات فهم النص النبوي تمثل أحد أهداف مناهج الحديث في المرحلة المتوسطة، فإن هذه المهارات تتأثر بشدة بالتعلم الموجه ذاتيًّا، ومن ثم يصبح من الأهمية أن يمتلك المتعلم

مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا، مثل: مهارة الوعي الذاتي، ومهارة استخدام إستراتيجيات التعلم، ومهارة تطبيق أنشطة التعلم، ومهارة تقويم الذات (Ors, 2018; Tekkol & Demirel, 2018; Yildizay & Leman, 2015).

وأكدت العديد من الدراسات أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا عنصر فعال في تحسين الفهم القرائي (Almusharraf, 2019; Bedoya, 2013; Hamed, Al Masri, Smadi & Maharmah, 2015; Zarei & Gahremani, 2010)؛ وهذا يتطلب الاهتمام بتعزيز العلاقة بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا ومهارات فهم النص النبوي، من خلال تنمية كل منهما.

ورغم ما توفر من أدلة حول أهمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا إلا أن هناك ضعفًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ممارستها أثناء دراسة النص النبوي، ومما أكد الإحساس بهذه المشكلة قيام الباحث ببناء مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا، وتطبيقه على العينة الاستطلاعية السابقة، وكانت نتائجه أن متوسط النسبة المئوية لامتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجه ذاتيًّا (46%)؛ مما يشير إلى تدني مستوى الطلاب.

ومن ثم يصبح من الأهمية بمكان توفيرُ إستراتيجيات التدريس التي تعزز مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ ولذلك يتجه البحث الحالي إلى تعرف فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتركز مشكلة البحث الحالي في صعوبة فهم النص النبوي؛ نظرًا لعدم امتلاك المتعلم المهارات اللازمة لفهم النص النبوي ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا التي تؤدي دورًا في تعزيز عملية الفهم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ويمكن حل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات فهم النص النبوي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة؟
2. ما فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
3. ما فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية التعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
4. ما طبيعة العلاقة بين مهارات فهم النص النبوي ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد مهارات فهم النص النبوي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة.
2. تعرف فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. تعرف فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
4. تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي لاختبار صحة الفروض الآتية:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم النص النبوي (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي).
2. لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لمقياس التعلم الموجه ذاتيًّا (الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي).
3. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب الصف الثالث المتوسط تختلف باختلاف المعالجة التدريسية المستخدمة (إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي – الطريقة المعتادة).

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يسهم به في الإفادة في الجوانب التالية:

الجانب الأول: الأهمية العلمية النظرية:

تتمثل الأهمية العلمية لهذا البحث فيما يأتي:

1. أهمية السنة النبوية التي تعد المصدر الثاني للتشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم؛ قال تعالى: **{وَمَا يَنطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ (3) إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ}** [النجم: 3-4]؛ ولذا فإن فهم

طلاب المرحلة المتوسطة للإسلام، وإدراك مقاصده، والعمل بأحكامه وتشريعاته -يتوقف على إتقانهم لمهارات فهم النص النبوي؛ قال تعالى: **{وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ}** [النحل: 44].

2. يعد استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة توظيف الإستراتيجيات التدريسية التي تهتم بتنمية مهارات الفهم والتعلم الموجه ذاتيًّا للطلاب من خلال التدريس التشاركي التأملي، والتفاعل النشط مع النصوص المقروءة.
3. يقدم تأصيلًا نظريًّا لإستراتيجية التدريس التبادلي التأملي، وكيفية تنميتها لمهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ ومن ثمّ سيضيف هذا البحث بعدًا معرفيًّا جديدًا في هذا المجال.

الجانب الثاني: الأهمية العملية:

وتتمثل في إفادة الفئات الآتية:

أولًا: مخططو مناهج الحديث ومطوروها: حيث يمدهم البحث الحالي بقائمة لمهارات فهم النص النبوي اللازم تضمينها في مناهج الحديث النبوي، وكذلك يوجه أنظارهم إلى كيفية دمج تقنيات إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في محتوى مناهج الحديث النبوي، وبناء أدلة المعلمين في ضوء إجراءات هذه الإستراتيجية بما يحقق تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ثانيًا: المعلمون: وذلك من خلال تزويدهم بقائمة مهارات فهم النص النبوي التي يجب عليهم مراعاتها في أثناء تدريس الحديث النبوي، وكذلك تزويدهم باختبار مهارات فهم النص النبوي، ومقياس التعلم الموجه ذاتيًّا لطلاب المرحلة المتوسطة، فضلًا عن إمدادهم بدليل للاسترشاد به في تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى هؤلاء الطلاب باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي؛ مما يساعدهم على تطوير تدريس الحديث النبوي وتعليمه.

ثالثًا: المشرفون التربويون: وذلك من خلال تشجيعهم على تبني قائمة مهارات فهم النص النبوي لطلاب المرحلة المتوسطة وإستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تدريس الحديث النبوي، وتدريب المعلمين عليهما، وتقويم أدائهم في ضوئهما.

رابعًا: طلاب المرحلة المتوسطة: وذلك من خلال مساعدتهم على تنمية مهارات فهم النص النبوي، والتعلم الموجه ذاتيًّا باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي.

خامسًا: الباحثون في مجال التربية الإسلامية: حيث يفتح البحث الحالي آفاقًا جديدة أمام الباحثين في مجال فهم النص النبوي، وتنميته، وعلاقته بالتعلم الموجه ذاتيًّا لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وذلك باستخدام إستراتيجيات تدريسية أخرى.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

أولًا: الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق البحث على الحدود الموضوعية التالية:

1. الوحدة الثانية «المسؤولية في الإسلام»، والثالثة «أخلاق وسلوك رغب فيها الإسلام» من كتاب الحديث المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (1441/1440). وقد اختيرت هاتان الوحدتان لتوسطهما في الخطة الدراسية؛ مما سيسهل على الباحث تطبيق أدوات البحث ومادته التجريبية.
2. قياس مهارات فهم النص النبوي (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي)؛ لمناسبتها لطبيعة محتوى منهج الحديث، والخصائص النمائية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وذلك بعد اتباع الإجراءات المنهجية التي توصل إلى تلك المهارات.

قياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا (الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي)؛ لأنها من أكثر المهارات شيوعًا لدى الباحثين، والتي تعبر عن التعلم الموجه ذاتيًّا فضلًا عن أنها أكثر ارتباطًا بفهم النص (Mendieta et al., 2015; Reio & Davis, 2005; Wichadee, 2007).

ثانيًا: الحدود البشرية: اقتصر البحث على طلاب الصف الثالث المتوسط؛ لأنهم يمثلون نهاية المرحلة. والاهتمام بتنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا في نهاية المرحلة قد يسهل تنميتها في الصفوف اللاحقة (المرحلة الثانوية) التي تتطلب إتقان الطلاب لمهارات فهم النص إتقانًا عميقًا.

ثالثًا: الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (1440-1441).

رابعًا: الحدود المكانية: طُبق البحث في مدينة (الخبر) بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث الحالي المصطلحات الآتية:

1. **إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي:** تُعَرَّف إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي -إجرائيًّا- بأنها: «مجموعة من الإجراءات التدريسية التي صُممت لتنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على العمل معًا لبناء المعنى والفهم، وتتكون من ست مراحل ما وراء معرفية، هي: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والارتباط، والتأمل».
2. **مهارات فهم النص النبوي:** تُعَرَّف مهارات فهم النص النبوي -إجرائيًّا- في البحث الحالي بأنها: «مجموعة من

العمليات العقلية التأملية التي يمارسها طلاب الصف الثالث المتوسط أثناء تفاعلهم مع النص النبوي تفاعلًا نشطًا، وتتضمن هذه العمليات: (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي)، وتقاس من خلال اختبار مهارات فهم النص النبوي المعد لهذا الغرض».

3. **مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا:** تُعَرَّف مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا -إجرائيًّا- بأنها: «مجموعة العمليات الداخلية والإجرائية التي يمارسها طلاب الصف الثالث المتوسط أثناء تفاعلهم مع النص النبوي، والتي تتضمن الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم والتقويم الذاتي، وتقاس هذه العمليات بمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا المعد لذلك».

منهجية البحث وإجراءاته:

استهدف البحث الكشف عن فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ولتحقيق الهدف السابق يستعرض الباحث الإجراءات الآتية:

أولًا: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي؛ وذلك للتحقق من فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

ثانيًا: التصميم التجريبي للبحث:

اعتمد الباحث على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: (التجريبية، والضابطة)، والقياس القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين، وذلك للتأكد من التكافؤ بينهما في القياس القبلي، ومعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بينهما في القياس البعدي.

وقد اشتمل التصميم البحثي على المتغيرات المستقلة المتمثلة في إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي، والطريقة المعتادة، والمتغيرات التابعة المتمثلة في مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا.

ثالثًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من واحدٍ وسبعين (71) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرستي (إشبيلية والخبر المتوسطة) التابعتين لمكتب التعليم بـ(الخبر) الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1441/1440).

ولقد اعتمد الباحث عند اختياره للعينة على الطريقة العشوائية البسيطة، ويوضح الجدول الآتي أعداد عينة البحث، والمدارس التي ينتمون إليها:

جدول (1) توزيع عينة البحث

اسم المدرسة	الصف	نوع المجموعة	عدد الطلاب
إشبيلية	2/3	التجريبية	35
الخبر المتوسطة	1/3	الضابطة	36
	المجموع		71

رابعًا: بناء أدوات البحث ومادة المعالجة التجريبية، وضبطها:

في ضوء أهداف البحث، بُنيت أدواتُه، ومادة المعالجة التجريبية على النحو التالي:

1) قائمة مهارات فهم النص النبوي لطلاب الصف الثالث المتوسط:

استهدفت هذه القائمة تحديد مهارات فهم النص النبوي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط. ولتحقيق الهدف السابق تناول الباحث النقاط التالية:

أ- مصادر بناء قائمة مهارات فهم النص النبوي لطلاب الصف الثالث المتوسط:

اعتمد الباحث في اشتقاق قائمة مهارات فهم النص النبوي لطلاب الصف الثالث المتوسط على مجموعة من المصادر، وهي: الدراسات والبحوث العلمية السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي عامة، ومهارات فهم النص النبوي خاصة، والأدبيات التربوية المرتبطة بمهارات الفهم القرائي عامة، ومهارات فهم النص النبوي خاصة، وطبيعة طلاب المرحلة المتوسطة، وأهداف تدريس الحديث النبوي بالمرحلة المتوسطة.

ب- وصف القائمة:

تكونت القائمة الأولية لمهارات فهم النص النبوي من ثلاث مهارات رئيسة، هي: مهارات الفهم المباشر للنص النبوي، ومهارات الفهم الاستنتاجي للنص النبوي، ومهارات الفهم

التطبيقي للنص النبوي، وقد انضوى تحت هذه المهارات سبع عشرة مهارة فرعية.

ج- تحكيم قائمة مهارات فهم النص النبوي لطلاب الصف الثالث المتوسط:

عُرضت القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات فهم النص النبوي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، وطُلِبَ منهم إبداء الرأي حول مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مهارة رئيسة، ومناسبة كل مهارة من هذه المهارات لطلاب الصف الثالث المتوسط، وأهمية كل مهارة لهؤلاء الطلاب، وسلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا لتجويد هذه القائمة.

ثم فُرغت البيانات المجموعة، وحُسب الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات فهم النص النبوي، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض منها، وقد حدد الباحث معيارًا لاختيار هذه المهارات، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين من (80%) إلى (100%).

كما أجرى الباحث بعض التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكمين وآرائهم، وقد بلغ عدد المهارات في صورتها النهائية إحدى عشرة مهارة فرعية تنضوي تحت المهارات الثلاث الرئيسة الآنفة الذكر.

2) بناء اختبار مهارات فهم النص النبوي لطلاب الصف الثالث المتوسط:

وقد مرت عملية بناء اختبار مهارات فهم النص النبوي لطلاب الصف الثالث المتوسط بعدة خطوات، وهي على النحو الآتي:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس قدرة طلاب الصف الثالث المتوسط على ممارسة مهارات فهم النص النبوي اللازمة لهم.

ب- مصادر بناء الاختبار: استند الباحث في بنائه لاختبار مهارات فهم النص النبوي إلى عدة مصادر، هي: قائمة مهارات فهم النص النبوي اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، والدراسات والبحوث العربية والأجنبية السابقة في مجال الفهم القرائي عامة وفهم النص النبوي خاصة، والأدبيات التربوية المرتبطة بالفهم القرائي عامة وفهم النص النبوي خاصة، وكيفية قياسهما، وطبيعة طلاب المرحلة المتوسطة.

ج- وصف الاختبار: وضع الاختبار لقياس إحدى عشرة مهارة تنضوي تحت ثلاث مهارات رئيسة، وتتكوَّن من ثلاثة نصوص نبوية، يعقب كل نص أحد عشر سؤالًا لقياس مهارات الفهم المحددة، وتنوعت الأسئلة بين الأسئلة المقالية المفتوحة والأسئلة الموضوعية، وهي أسئلة الاختيار من متعدد، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار ثلاثًا وثلاثين مفردة اختبارية، بمعدل ثلاث مفردات اختبارية لكل مهارة فرعية.

د- تحكيم الاختبار: بعد الانتهاء من بناء اختبار فهم النص النبوي في صورته الأولية، عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها، وخبراء الميدان من معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها، وطُلب منهم إبداء الرأي في النواحي الآتية: تحديد درجة مناسبة السؤال لمستويات طلاب الصف الثالث المتوسط، وتحديد درجة اتساق السؤال مع مهارات فهم النص النبوي، ومناسبة البدائل الموضوعة للأسئلة، وصحة الصياغة اللغوية الموضوعة للسؤال، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا لتجويد الاختبار، ووضوح تعليمات الاختبار.

وقد اقترح المحكمون استبدال أسئلة موضوعية بالأسئلة المفتوحة، وأجريت التعديلات في حدود ما تسمح به طبيعة تلك الأسئلة.

هـ- التجربة الاستطلاعية للاختبار: لضبط اختبار مهارات فهم النص النبوي، طُبق على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، بلغ عددها ثمانية وعشرين طالبًا بمدرسة (ابن المبارك) الثانوية بـ (الخبر) – التابعة لإدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية؛ وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- **تحديد زمن تطبيق الاختبار:** حُدد زمن الإجابة على الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع الطلاب في الإجابة عن الاختبار، وأبطؤهم فيها.

وقد بلغ متوسط زمن الاختبار (45) دقيقة، أي: ما يعادل زمن الحصة الدراسية.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار:** بعد استخدام المعادلات الإحصائية لحساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار، تراوحت نسبة السهولة بين (0.20-0.80)؛ وهو ما يشير إلى أن الاختبار يتسم بقدر متوازن من السهولة والصعوبة، ويمكن تطبيقه على عينة البحث.
- **حساب معامل التمييز للاختبار:** حُسب معامل التمييز لمفردات الاختبار، وقد تراوح معامل التمييز بين (0.25) و(0.78)؛ مما يدل على أن الاختبار يميز بين الطلاب المتفوقين والضعاف في اختبار فهم النص النبوي.
- **حساب ثبات الاختبار:** أُجري حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على نفس أفراد المجموعة التي طُبق عليها اختبار فهم النص النبوي في المرة الأولى، بعد مُضيّ خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول، وبحساب معامل الارتباط (لبيرسون) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، اتضح أن

معامل الارتباط يساوى (0.86)، وهو معامل ارتباط مرتفع يطمئن على ثبات الاختبار لتطبيقه على عينة البحث.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي**: حُسبت معاملات الاتساق الداخلي بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل مستوى على حدة مع درجات الاختبار ككل، وكانت قيمة معاملات الاتساق عند مستويات (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، الفهم التطبيقي) هي على التوالي (0.85)، (0.76)، (0.79).

3) بناء مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لطلاب الصف الثالث المتوسط:

قام الباحث ببناء مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لطلاب الصف الثالث المتوسط وفقًا للخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: استهدف هذا المقياس معرفة مستوى طلاب الصف الثالث المتوسط في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا أثناء دراسة النصوص النبوية.

مصادر بناء مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا: اعتمد الباحث في بناء هذا المقياس على الأدبيات التربوية، والدراسات العلمية العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، والمقاييس السابقة المرتبطة بمهارات التعلم الموجه ذاتيًا وطرائق قياسها، كدراسة Williamson (2007)؛ ودراسة سحلول (2015)؛ ودراسة الرافعي (2016)، وخصائص طلاب المرحلة المتوسطة.

ب- وصف المقياس: اشتمل المقياس في صورته الأولية على ثلاث مهارات رئيسة، وهي: مهارات الوعي الذاتي، ومهارات استخدام إستراتيجيات التعلم، ومهارات التقويم الذاتي. وكل مهارة رئيسة تضم مجموعة من المهارات السلوكية الفرعية.

وقد اعتمد التقدير الكمي لعبارات المقياس على سلم التقدير الثلاثي (سلم ليكرت Likert)، الذي تكون مستويات الإجابة فيه على النحو الآتي: (موافق، ومحايد، وغير موافق)، وتأخذ العبارات الموجبة الدرجات (1،2،3)، وتأخذ العبارات السالبة الدرجات (3،2،1).

ج- صدق محتوى المقياس (الصدق الظاهري): بعد الانتهاء من إعداد المقياس عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، وخبراء الميدان من معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها، وطلب الباحث منهم إبداء الرأي في الجوانب الآتية: مدى مناسبة مهارات المقياس لطلاب الصف الثالث المتوسط، ومدى انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة، ومناسبة مستوى التقدير، وصحة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط المقياس، ومدى وضوح تعليمات المقياس.

وبعد تجميع آراء المحكمين التي أوصت بأن المقياس يضم أبرز مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، أجرى الباحث بعض التعديلات اللازمة، واشتمل المقياس في صورته النهائية على (30) مهارة، يمكن توضيحها في جدول (2) الآتي:

جدول (2) الصورة النهائية لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لطلاب الصف الثالث المتوسط

م	المهارات الرئيسة	عدد العبارات	أرقام العبارات بالمقياس
1	**الوعي الذاتي**	10	10-1
2	**استخدام إستراتيجيات التعلم**	10	20-11
3	**التقويم الذاتي**	10	30-21
	المجموع	**30**	

هـ_التجربة الاستطلاعية لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا: طُبق المقياس على المجموعة السابقة التي طُبق عليها اختبار مهارات فهم النص النبوي، وذلك للتحقق مما يأتي:

تحديد زمن المقياس: لحساب زمن مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا قام الباحث بتحديد متوسط الوقت الذي أنهى فيه أول خمسة طلاب وآخر خمسة طلاب للمقياس، وقد بلغ المتوسط الزمني للمجموعتين حوالي (40) دقيقة.

حساب ثبات المقياس: حُسب ثبات المقياس باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ Cronbach –Alpha)، فوُجد أنه يساوي (0.77) للمقياس ككل؛ مما يطمئن على قوة ثبات المقياس وإمكانية الثقة في تطبيقه على عينة البحث.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس**: حُسب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه

ذاتيًّا، الذي تراوحت بين (0.57–0.69)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا والمقياس ككل ما بين (0.54–0.80)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على أن مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا يتمتع بدرجة ثبات عالية.

جدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين كل مهارة من مهارات مقياس التعلم الموجه ذاتيًّا والمهارات الأخرى مع الدرجة الكلية للمقياس

مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا	الوعي الذاتي	استخدام إستراتيجيات التعلم	التقويم الذاتي	الدرجة الكلية
الوعي الذاتي	-	*0.57	*0.69	**0.741
استخدام إستراتيجيات التعلم	-	-	*0.59	**0.54
التقويم الذاتي	-	-	-	**0.80

يتضح من الجدول السابق أن جميع مهارات مقياس التعلم الموجه ذاتيًّا يرتبط بعضها ببعض، وبالدرجة الكلية للمقياس، ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ وهو مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، ويمكن الوثوق به.

4) بناء دليل المعلم في ضوء إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي:

واستهدف الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات التدريسية والإرشادات والتوجيهات؛ ليستعين بها معلمو التربية الإسلامية في تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب الصف الثالث المتوسط باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي.

ولقد تكوَّن هذا الدليل من عناصر عدة هي: مقدمة، وأهداف الدليل، وأهميته، ومفهوم إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي، والأساس العلمي لها، وإجراءاتها العامة والتفصيلية، ودور المعلم والمتعلم فيها، والوسائل التعليمية المقترحة، وكيفية تنظيم البيئة الصفية، ومجموعة من الإرشادات والتوجيهات العامة، والخطة الزمنية المقترحة للتدريس، والإجراءات التدريسية التفصيلية لدروس وحدتي: «المسؤولية في الإسلام، وأخلاق وسلوك رغب فيها الإسلام» لطلاب الصف الثالث المتوسط باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي، وقائمة المراجع التربوية.

وبعد الانتهاء من إعداد الدليل في صورته الأولية، وللتيقن من صدق بناء الدليل وسلامته عُرِض على مجموعة من المحكمين، ثم أجريت -بناء على ملحوظاتهم- التعديلات اللازمة، وأصبح الدليل جاهزًا للتطبيق.

5) تنفيذ تجربة البحث:

بعد الانتهاء من بناء أدوات البحث ومادة المعالجة التجريبية، نُفِّذَت تجربة البحث وفق الخطوات الآتية:

1. التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم النص النبوي ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا:

طبق الباحث اختبار مهارات اختبار فهم النص النبوي ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا على مجموعتي البحث: (التجريبية، والضابطة) تطبيقًا قبليًّا؛ وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالبحث، وحُسبت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: (التجريبية، والضابطة). والجدول (4) يوضح نتائج التطبيق

جدول (4) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم النص النبوي، ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات فهم النص النبوي	**التجريبية**	35	7.40	2.08	69	0.075	غير دالة
	الضابطة	36	7.36	2.27			

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا	التجريبية	35	22.00	3.36	69	0.14	غير دالة
	الضابطة	36	21.89	3.38			

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات فهم النص النبوي، ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا؛ وهو الأمر الذي يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغيري مهارات فهم النص النبوي، ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا.

2. التدريس لمجموعتي البحث:

التقى الباحث بمعلم المجموعة التجريبية قبل البدء بالتدريس؛ وذلك بهدف توضيح أهداف البحث، وأهميته، والفلسفة التي يقوم عليها، وتزويده بدليل المعلم، وتدريبه على كيفية استخدامه وفقًا لإستراتيجية التدريس التبادلي التأملي. وقد بدأت تجربة البحث يوم الأحد 1441/1/30، وانتهت في يوم الخميس 1441/3/17هـ. أما معلم المجموعة الضابطة فقد كان تدريسه بالطريقة المعتادة، مع مراعاة تكافؤ معلمي المجموعتين: (التجريبية والضابطة) من حيث: المؤهل، والخبرة في التدريس، وكذلك تساوي المدة الزمنية للتدريس، وعدد الحصص، وحرص الباحث على متابعة المجموعتين؛ للتيقن من سير التدريس وفقًا للغرض المحدد.

3. التطبيق البعدي لأداتي البحث:

بعد الانتهاء من تدريس وحدتي: «المسؤولية في الإسلام، وأخلاق وسلوك رغب فيها الإسلام» لطلاب المجموعتين: (التجريبية والضابطة)، طُبِّق اختبار مهارات فهم النص النبوي، ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا بعديًّا؛ ومن ثم بدأت مرحلة تنظيم البيانات، ومعالجتها إحصائيًّا.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

فيما يلي عرضُ نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، في ضوء مشكلة البحث وفروضه، وهي على النحو الآتي:

أولًا: نتيجة اختبار الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه: «**لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم النص النبوي (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي)**».

ولاختبار صحة هذا الفرض، حُسب متوسط درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم النص النبوي، وحساب دلالة الفرق بين المتوسطين، باستخدام اختبار (ت) (T-test) للمجموعتين المستقلتين، وحجم التأثير (d). ويوضح جدول (5) هذه النتائج.

جدول (5) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم النص النبوي (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي)، وحجم التأثير:

مهارات فهم النص النبوي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا $\eta 2$	قيم (d)	حجم التأثير
الفهم المباشر	التجريبية	35	8.31	0.79	69	29.33	0.01	0.93	7.42	كبير*
	الضابطة	36	2.64	0.83						
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	35	13.74	1.09	69	40.55	0.01	0.96	9.8	كبير
	الضابطة	36	4.00	0.93						
الفهم التطبيقي	التجريبية	35	16.54	1.20	69	47.85	0.01	0.97	11.59	كبير

(*) أكبر من (0.8).

مهارات فهم النص النبوي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2	قيم (d)	حجم التأثير
الدرجة الكلية	الضابطة	36	5.06	0.80	69	66.57	0.01	0.99	19.9	كبير
	التجريبية	35	38.60	2.00						
	الضابطة	36	11.69	1.35						

تشير نتائج جدول (5) إلى أن قيم (ت) دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في مهارات فهم النص النبوي ككل، والمهارات الرئيسة (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي) لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكن رفض الفرض الصفري الأول من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الموجه، وهو: «يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم النص النبوي (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي) لصالح طلاب المجموعة التجريبية». كما يتضح من الجدول السابق أن تأثير إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي كبير في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات في أنه يمكن تنمية مهارات فهم النص (النبوي)، مثل: (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي)، باستخدام إستراتيجيات تدريسية تعزز التفكير والبحث، وترفع من مستوى الوعي بالحاجة إلى مراجعة الجمل للحصول على الإجابات المطلوبة، وتطوير إستراتيجيات الفهم، والمتمثلة في: تحديد المعلومات، وتحديد بنية النص، ونقل المعلومات، وتحديد متى يكون الاستنتاج مطلوبًا، والتنبؤ بمحتوى النص، وتخمين معنى الكلمة من السياق، والتفكير في المعنى، وتنمية الدافعية نحو الفهم القرائي، وتشغيل المعلومات في الذاكرة، وتحقق للمتعلم الفعالية والتوجه الذاتي عندما يتفاعل مع النص، وتساعده على معالجة المعلومات بداخل النص المقروء بشكل فعال، وتوفر له فرصًا للتأمل، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات بنفسه داخل النص، وإصلاح عملية الفهم، وتساعده على أن يصبح أكثر تفكيرًا وتأملًا حول عمليات التفكير والتعلم التي يجريها على النص، ومنها: ودراسة Allan (2003)؛ ودراسة Dafei (2007)؛ ودراسة Little (2007)؛ ودراسة أبانمي (2010)؛ ودراسة Huber (2010)؛ ودراسة Khodabandehlou et al. (2012)؛ ودراسة السحيباني (2014)؛ ودراسة شرفو (2014)؛ ودراسة الغامدي (2017)؛ ودراسة القحطاني (2017)؛ ودراسة العثمان (2018).

ويمكن تفسير ذلك بأن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تدعم مهارات النص النبوي، وتعزز فرص المشاركة النشطة في قراءة النص (النبوي)، ومن التساؤل حول الأفكار في النص، وبناء التوضيحات الصحيحة عندما يكون الفهم غير واضح، وبناء ملخص لمحتوى النص والتأمل في كل أداءاته، بالإضافة إلى أنها تعزز نماذج الحوار الطبيعية التي تتشكل فيها خبرات التعلم المشتركة بين الطلاب حول النص، وبناء المعنى بشكل تعاوني؛ مما يحقق جودة عالية من التعلم (Zhang, 2010; Huber, 2010; Allan, 2003).

ويمكن –أيضًا– تفسير ذلك في ضوء أن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تتيح للمتعلم الاستمتاع بالقراءة، واستخدام مجموعة من التحركات تتمثل في: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص، والارتباط، والتأمل؛ لتحقيق الفهم العميق للنص النبوي، وامتلاك الوعي حول عمليات التفكير والتعلم الخاصة به، وإدراك نقاط قوته وضعفه في القراءة، ومعرفة كيفية مراقبة عملية القراءة الخاصة به (Zhang, 2010)، كما أنها تجعل المتعلم مستقلًّا ومسؤولًا بدرجة كاملة عن عملية بناء المعنى؛ ومن ثم تقلل من الاعتماد المفرط على المعلم في اشتقاق المعنى (Khodabandehlou et al., 2012).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Agoro & Akinsola (2013) من أن التدريس التبادلي التأملي يعزز الشعور بالراحة للتعبير عن الأفكار في حوار مفتوح مع الذات متضمنًا طرح التساؤلات والإجابة عنها، والتأمل في أحداث التعلم، والحوار مع النصوص المختلفة (النص النبوي)؛ مما يعزز ممارسة مهارات فهم النص (النبوي)، ويزيد من الاتساع العقلي، ويوسع أفق رؤية المتعلم حول موضوع التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن تنمية مهارات (الفهم المباشر والفهم الاستنتاجي والفهم التطبيقي) تطلب من المتعلم الإحساس بالمعلومات، وبذل المزيد من الجهد، وتوضيح وجهات النظر حول القضايا المرتبطة بالنص (النبوي)، وتجاوز صعوبة النص من خلال صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير، والتأمل في كل الأداءات والأفعال للوصول إلى المعرفة والخبرة

وإعطاء معنى لها، وتوليد الاستنتاجات واستخراج المعنى، والتفكير ذاتيًا حول ما يُقام به أثناء عملية التعلم؛ وكل هذا يمثل مبادئ أساسية لنظرية التعلم المعرفي والتعلم التأملي التي تستند عليهما إستراتيجية التعلم التبادلي التأملي (Zahid and Khanam, 2019; Bell, 2001).

وتشير هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تحتوي على إجراءات تعليمية تعمل على تحسين مهارات فهم النص النبوي وبناء المعنى، وذلك عبر ست مراحل ما وراء معرفية، هي: **مرحلة التنبؤ** (التي تتضمن توقع ما قد يحدث في النص، والتنبؤ بكل الأفكار المحتملة بناء على المعرفة السابقة، واستنتاج أوجه الشبه أو الاختلاف للمفاهيم المرتبطة بالنص النبوي، وإدراك علاقات السبب والنتيجة في ضوء ما ورد في النص النبوي، وتعليل الأفكار والمعلومات والأحداث المرتبطة في النص النبوي)؛ ومن ثم تعزز الفهم الاستنتاجي للنص النبوي. **ومرحلة التوضيح** (التي فيها يحدد المتعلم مجالات الصعوبة المرتبطة بالكلمات والجمل، والمفاهيم الجديدة المعقدة، وبنية النص غير المألوفة، ويحدد معنى الكلمة من السياق النبوي، ويحدد الفكرة المحورية (العامة) للنص النبوي، ويحدد دلالات الجمل الواردة في النص النبوي، ويوضح الحقائق الدينية الموجودة في النص النبوي، ويوضح معنى الكلمة من السياق النبوي، ويضبط المفردات ضبطًا صحيحًا يساعد على فهم معناها، ويوضح أهداف النص النبوي)؛ ومن ثم تعزز الفهم المباشر للنص النبوي. **ومرحلة التساؤل أو الاستجواب** (التي تتضمن توليد التساؤلات الذاتية، واختبار ومراجعة الذات، واستكشاف معنى النص، وتحديد المكونات الرئيسة للنص، وتوليد الأسئلة، واستنتاج الأحكام الشرعية والآداب والقيم من النص النبوي، واستنتاج أوجه الشبه أو الاختلاف للمفاهيم المرتبطة بالنص النبوي، وإعادة صياغة الجمل في ضوء معاني الحديث النبوي، واستنتاج التطبيقات السلوكية التي يمكن توظيفها في الحياة اليومية، وضرب أمثلة من الواقع مرتبطة بمعنى من معاني النص النبوي، وتوضيح الرأي في مواقف مرتبطة بالنص النبوي، مع بيان التصرف المناسب، وحل المشكلات والقضايا الدينية)؛ ومن ثم تعزز الفهم الاستنتاجي والفهم التطبيقي للنص النبوي. **ومرحلة التلخيص** (وفيها يقوم المتعلم بتحديد ودمج المعلومات المهمة والمقدمة في النص النبوي مع المعرفة السابقة المختزنة حوله؛ ليشكل إطارًا معرفيًا ومعنًى موحدًا حول النص النبوي)؛ ومن ثم تعزز الفهم التطبيقي. **ومرحلة الارتباط** (التي يقوم فيها المتعلم ببناء ارتباطات بين المعرفة المتضمنة في نص سابق والموقف الكلي للمعلومات المقدمة في النص الحالي؛ بهدف توسيع المعرفة المتضمنة في النص، وتقوية الاستدلالات والمعاني المعبرة عن النص)؛ ومن ثم تعزز حدوث الفهم الاستنتاجي والتطبيقي للنص النبوي. **ومرحلة التأمل** (التي فيها يقوم المتعلم بالنظر والتأمل في كل ما يقوم به من أفعال أثناء عملية التعلم وقراءة النص وفهمه، والتفكير في سبب القيام به، والتفكير فيما إذا كان ما توصل إليه من معنى مثمرًا أم غير مثمر، والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي للفهم من خلال طرح الأسئلة، وتوضيحها، وتلخيصها، والتنبؤ بها، والتفكير تأمليًا ليحدد ما يحتاج إلى معرفته من النص، وممارسة مدًى واسع من مهارات التفكير الناقد التي تؤدي به إلى إصدار الأحكام المتعلقة بالفهم وبناء المعنى)؛ وهذه المرحلة تعزز وتقوي مهارات فهم النص النبوي المرتبطة بالفهم المباشر والاستنتاجي والتطبيقي. وتوافق هذه الرؤية العديد من الدراسات ذات الصلة (Rahmat et al. 2019; Raslie et al., 2015; Agoro & Akinsola,2013; Oczkus, 2003; Palincsar & Brown, 1986).

ويمكن عزو تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات فهم النص النبوي إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تجمع بين: إستراتيجية التدريس التبادلي التي تساعد المتعلم على فهم المهام المعقدة، وتطوير مهارات الفهم، والعمل بنشاط في مجموعات صغيرة، وتزيد من وعي المتعلم بعملية التدريس المتبادل، وما يوفره له من إمكانيات لفهم النص، وبناء التنبؤات، وطرح التساؤلات الذاتية حول الأفكار في النص، والبحث عن التفسيرات عندما تكون محيرة، وتلخيص محتوى النص؛ مما يعزز حدوث إنماء لمهارات فهم النص النبوي (المباشر والاستنتاجي والتطبيقي) (Raslieet al., 2015)؛ وإستراتيجية التدريس التأملي التي تعزز المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي لأدائه خلال عملية فهم النص من أجل اتخاذ قرارات فعالة.

كما تعزز أيضًا ممارسة التفكير التأملي لإعطاء المعنى لمادة التعلم (النص النبوي)، وتحديد العلاقات المفاهيمية داخل النص، والوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة تقود إلى بناء المعنى، وأداء الأنشطة القائمة على البصيرة، والعمل بطريقة مقصودة ومخطط لها للوصول إلى استنتاجات ومعانٍ أكثر عمقًا، وممارسة التفكير الناقد التأملي، وإعادة بناء المعنى؛ مما يعزز مهارات فهم النص النبوي (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التطبيقي) (Gheith & Aljaberi, 2018; Ojo, 2015; Choy & San, 2012).

وهذا على العكس من طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث لا يتاح لهم من خلال الطريقة المعتادة ممارسة عمليات: التنبؤ، والتوضيح، وتوليد التساؤلات، والتلخيص، وبناء الارتباطات والتأمل؛ تلك العمليات التي تعد بمنزلة سقالات تعبر بالمتعلم إلى فهم النص، وتعزز المدخل المرتكز على المتعلم لتطوير مهارات فهم النص النبوي؛ ورؤية القراءة كعملية نشطة، فيها يبني المتعلم المعنى، ويستخدم معرفته اللغوية والعالم لبناء التفسيرات والتفاوض حولها (Raslie et al., 2015).

ثانيًا: نتيجة اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: «**لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لمقياس التعلم الموجه ذاتيًا (الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي)**».

ولاختبار صحة هذا الفرض، حُسب متوسط درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، وحُسبت دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعتين المستقلتين، وحجم التأثير (d)، ويوضح جدول (6) هذه النتائج.

جدول (6) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي)، وحجم التأثير:

مهارات التعلم الموجه ذاتيًا	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2 η	قيم (d)	حجم التأثير
الوعي الذاتي	التجريبية	35	28.200	1.21	69	31.03	0.01	0.97	11.59	كبير
	الضابطة	36	12.08	2.82						
استخدام إستراتيجيات التعلم	التجريبية	35	28.29	1.34	69	31.58	0.01	0.97	11.59	كبير
	الضابطة	36	11.19	2.92						
التقويم الذاتي	التجريبية	35	28.20	1.35	69	36.36	0.01	0.98	14.14	كبير
	الضابطة	36	11.78	2.32	69					
الدرجة الكلية	التجريبية	35	84.69	2.22						
	الضابطة	36	35.06	4.73	69	56.36	0.01	0.99	19.9	كبير

تشير نتائج جدول (6) إلى أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في مهارات التعلم الموجه ذاتيًا (الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي) لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ ومن ثم يمكن رفض الفرض الصفري الثاني من فروض البحث، وقبول الفرض البديل الموجه، وهو: «يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لمقياس التعلم الموجه ذاتيًا (الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي) لصالح طلاب المجموعة التجريبية». كما يتضح من الجدول السابق أن تأثير إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي كبير في تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات من أنه يمكن تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيًا، مثل: (الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي) باستخدام إستراتيجيات تدريسية تعزز المبادأة والاستقلالية والاستمرار في التعلم، وقبول الفرد لمسؤولية تعلمه، والانضباط الذاتي، وتنشيط الفضول وحب الاستطلاع، والاستمتاع بالتعلم، وأن يكون موجهًا نحو تحقيق الهدف (Murray, 2010).

وتشير هذه النتيجة إلى أن مراحل إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي المتمثلة في: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل أو الاستجواب، والتلخيص، والارتباط، والتأمل –تعزز ممارسة المتعلم لعملية المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي للفهم والأداء بشكل تأملي، واستخدام مدًى واسعٍ من الإستراتيجيات التي توسع فهمه للنص النبوي؛ ومن ثم تعزيز مهارات التعلم الموجه ذاتيًا المتمثلة في: الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي (Raslie et al., 2015; Agoro and Akinsola,2013).

كما يمكن عزو تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تجمع بين إستراتيجيتي: التدريس التبادلي (التي تتكون من: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل أو الاستجواب، والتلخيص، والمسؤولة عن تعزيز فهم المتعلم للمهام المعقدة، وتطوير مهارات الفهم للنصوص النبوية، واكتساب الثقة والدافعية للقراءة، وبناء تصور لمدى كفاءته بوصفه قارئًا؛ ومن ثم فإن قيام المتعلم ببناء التنبؤات عند القراءة، وطرح التساؤلات بنفسه بشأن الأفكار في النص، والبحث عن التفسيرات عندما تكون محيرة، وتلخيص محتوى النص –تعزز نمو مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا المعرفية والاجتماعية)؛ والتدريس التأملي الذي يتيح للمتعلم بناء ارتباطات بين المعرفة المتضمنة في النصوص النبوية السابقة ذات الصلة والموقف الكلي للمعلومات المقدمة في النص الحالي، والتأمل والنظر في كيفية أداء المتعلم، والتفكير في سبب القيام به، والنظر فيما إذا كان يتحرك نحو الفهم، ومراقبة عمليات التفكير والتعلم؛ ومن ثم فإن أداء الممارسات التأملية ينشط المتعلم ويجعله محفزًا لتعلم المزيد عن مادة التعلم (قراءة النص النبوي)، وممارسة مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا ما وراء المعرفية (Ellinger, 2004; Guglielmino; Long; & Hiemstra , 2004).

وتشير هذه النتائج إلى كون حدوث نمو في مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا يرجع إلى أن نمو مهارة الوعي الذاتي (التي تعبر عن مدى فهم المتعلم وإدراكه للعوامل التي تسهم في جعله متعلمًا موجهًا ذاتيًّا) مرتبطة بمرحلة التأمل في إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي التي تعزز الوعي، وأن نمو مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم (المتمثلة في الإستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمها المتعلم ويتبناها؛ ليصبح موجهًا ذاتيًّا في عمليات التعلم الخاصة به) مرتبطة بمرحلة التساؤل والتلخيص والارتباط، التي هي في حد ذاتها إستراتيجيات تعلُّم، تُستخدم مع مهمة فهم النص النبوي، وأن نمو مهارة تقويم الذات (التي تساعد المتعلم في مراقبة أنشطة تعلمه الخاصة)، ومهارة تطبيق أنشطة التعلم (والتي تتمثل في مدى انخراط المتعلم وانهماكه في مجموعة متنوعة من أنشطة التعلم تجعله موجهًا ذاتيًّا في عمليات التعلم الخاصة به) ترتبطان بمرحلة التأمل. وهذا يدعم كون مراحل إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تمثل شروطًا أساسية لأن يصبح المتعلم موجهًا ذاتيًّا، ويتحمل مسؤولية التعلم، والثقة بالذات، ويستثمر فرص التعلم (Yildizay & Leman, 2015).

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Choy & San (2012); Gheith and Aljaberi (2018); Odeh et al., (2010); Ojo (2015); Zahid & Khanam (2019) من أن إستراتيجيات التدريس المرتكزة على التأمل تعزز ممارسة المتعلم لمهارات التعلم الموجه ذاتيًّا، مثل: (مهارة الوعي الذاتي، واستخدام إستراتيجيات التعلم، والتقويم الذاتي)، التي تمكن المتعلم من تحديد دلالات النص النبوي، وبناء فهم عميق له، كما توجهه نحو أداء الأنشطة القائمة على البصيرة، والعمل بطريقة مقصودة ومخطط لها للوصول إلى استنتاجات ومعانٍ أكثر عمقًا، والتفكير في أفضل الإستراتيجيات لتحقيق الأهداف، وممارسة التفكير الناقد التأملي الذي يتيح له تحليل النص النبوي، وإصلاح عملية الفهم.

وهذا على العكس من طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة المعتادة؛ حيث لا يتاح لهم تحمل مسؤولية عملية التعلم وإدارتها، وتقويم إستراتيجيات التعلم المعرفية الخاصة وتنظيمها من أجل الوصول إلى الفهم، أو انتقاء الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف (Carson, 2012)؛ ومن ثم فإن المتعلم داخل المجموعة الضابطة يفتقر إلى خاصية التوجيه الذاتي، ولا يستطيع أن يحدد أهدافًا واضحة لنفسه، ولا يشكل عملية التعلم الخاصة به بما يتماشى والأهداف والخطط، ويفتقر إلى مراقبة عملية التعلم الخاصة به، وتقويم نتائج تعلمه، ولا يأخذ زمام المبادرة للتعلم (Tekkol & Demirel, 2018).

ثالثًا: نتيجة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه: «**لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب الصف الثالث المتوسط تختلف باختلاف المعالجة التدريسية المستخدمة (إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي – الطريقة المعتادة)**».

ولاختبار صحة هذا الفرض، حُسبت معاملات الارتباط بين درجات كل من طلاب المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في اختبار مهارات فهم النص النبوي ودرجاتهم في مقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا، ويوضح جدول (7) هذه النتائج.

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجات طلاب المجموعتين: (التجريبية، والضابطة) في اختبار مهارات فهم النص النبوي ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا:

المتغيرات	المجموعة	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا	التجريبية	35	0.56	دالة عند (0.05)
	الضابطة	36	0.23	غير دالة

يتضح من جدول (7) وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين مهارات فهم النص النبوي ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي. في حين توجد علاقة إيجابية غير دالة إحصائيًّا بين هذه المتغيرات لدى طلاب المجموعة الضابطة؛ ومن ثم يمكن رفض الفرض الثالث؛ حيث «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين تنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب الصف الثالث المتوسط تختلف باختلاف المعالجة التدريسية المستخدمة (إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي – الطريقة المعتادة)».

ويؤكد الارتباط الموجب لدى طلاب المجموعة التجريبية أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا تعد عنصرًا فعالًا في تحسين الفهم القرائي واكتساب مستوى عال من التفكير في النص؛ فالوعي الذاتي واستخدام إستراتيجيات التعلم والتقويم الذاتي تعزز المعرفة بنوع النص، والعثور على الفكرة الرئيسة داخل النص النبوي، وتلخيص وتحسين الفهم. فضلًا عن أنها تؤدي دورًا مهمًّا في الدافعية (التحفيز) والإرادة في بدء التعلم، والرغبة في رؤية المهمة، والإصرار على أدائها حتى النهاية، وتحقيق الأهداف المتعلقة بقراءة النص، والحفاظ على جهد المتعلم أثناء تعلم النص النبوي، كما أنها تقود المتعلم إلى المشاركة والانهماك في قراءة النص (Bedoya, 2013)؛ فوجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين متغيرات البحث التابعة (مهارات فهم النص النبوي – ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا) لدى طلاب المجموعة التجريبية يكمن وراءه قوة المتغير المستقل.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي تعمل على جعل المتعلم مستقلًّا ومسؤولًا بدرجة كاملة عن عملية التعلم وبناء المعنى، موظفًا في ذلك مجموعة من مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا وإستراتيجياته، مثل: المهارات المعرفية التي تمكنه من التعامل مع النصوص المقروءة، ومهارات ما وراء المعرفية الفعالة التي تمكنه من امتلاك الوعي حول حدوث عملية الفهم وتعزيزها، ومراقبة فهمه للنصوص (Khodabandehlou et al., 2012).

كما تشير هذه النتيجة –أيضًا– إلى أن القارئ الجيد لا بد أن يكون موجهًا ذاتيًّا نحو ممارسة بعض الأنشطة والإستراتيجيات الذاتية وعمليات التعلم الموجه ذاتيًّا الإضافية؛ من أجل فهم النص وبناء ارتباطات بين المعرفة المتضمنة فيه والمعرفة التي يمتلكها لاستخراج المعنى وتفسير النص وتحليله، والنظر في التفسيرات البديلة المتعلقة به (Bedoya, 2013; Snow, 2002)؛ فكثير من عمليات فهم النص المتضمَّنة في النشاط التفاعلي بين القارئ والنص النبوي –ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارات التعلم الموجه ذاتيًّا التي تجعله موجهًا ذاتيًّا لأداء فعل القراءة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Almusharraf, 2019; Zarei, & Gahremani, 2010)، التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين استقلالية المتعلم الموجه ذاتيًّا والقدرة على فهم النصوص، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Hamed et al., 2015) من فاعلية إستراتيجية التعلم الموجه ذاتيًّا في تحسين مهارات الفهم القرائي للنصوص، ومع ما أشارت إليه كل من دراسة (Wichadee, 2007)، ودراسة (Riley, 2006)، ودراسة (Reio & Davis, 2005) في أن التعلم الموجه ذاتيًّا يفرض على المتعلم تحمل مسؤولية تعلمه، ويجعله منهمكًا في التخطيط والمراقبة وتقويم التعلم، ويجعله يظهر وعيًا أكبر بمسؤوليته في بناء التعلم من خلال النص النبوي، وأن يراقب نفسه أثناء بناء المعنى، وينظر إلى المشكلات داخل النص على أنها تحديات، ويستمتع بالتعلم، ويكون مستقلًّا وموجهًا نحو الهدف؛ ومن ثم تحسين مهارات فهم النصوص النبوية. فنشاط التفكير القرائي الموجه ذاتيًّا يؤثر على الأداء والفهم القرائي، والتفكير واكتساب المحتوى، وتوليد التنبؤات وتبريرها، والتحقق من التنبؤات لدى الطلاب.

كما تتفق مع دراسات Abidin and Riswanto (2012) ; Khodabandehlou et al. (2012) ; Mendieta et al. (2015) التي أكدت أهمية حدوث اقتران بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا ومهارات فهم النص، من خلال تنمية كل منهما، ومساعدة المتعلم على أن يصبح متعلمًا ذاتيًّا وموجهًا ذاتيًّا نحو دراسة النصوص النبوية، واستخراج المعاني الكامنة فيها. وكذلك مع دراسة Dafei (2007) ; Little (2007) التي أكدت وجود علاقة بين التعلم الموجه ذاتيًّا وفهم النص؛ فالمتعلم الموجه ذاتيًّا قادر على تنشيط الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واستخدامها، مثل: التخطيط والمراقبة والتقويم عند فهم النص، وتوسيع إستراتيجياته للتعلم عند تفاعله مع النص.

على العكس من المجموعة الضابطة التي أكد فيها معامل الارتباط (0.23) وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة غير دالة إحصائيًّا بين مهارات فهم النص النبوي ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا، ويكمن وراء هذا الانخفاض استخدام الطريقة المعتادة في التدريس التي تعتمد اعتمادًا مفرطًا على المعلم دون مراعاة استقلالية المتعلم (Lack of Autonomy) في اشتقاق المعنى، وعدم ممارسته لمهارات وإستراتيجيات التعلم الموجه ذاتيًّا، مثل: المهارات المعرفية التي تمكنه من التعامل مع النصوص المقروءة، ومهارات ما وراء المعرفية الفعالة التي تمكنه من امتلاك الوعي حول حدوث عملية الفهم وتعزيزها، ومراقبة فهمه للنصوص (Khodabandehlou et al., 2012).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده البحث من أن الفشل في فهم النص (النص النبوي) وعدم امتلاك المتعلم لمهارات فهم النص –يرجع إلى عدم امتلاكه لبعض العمليات، مثل: الوعي حول عمليات التفكير والتعلم الخاصة به، وممارسة التفكير في فاعلية الإستراتيجيات التي يستخدمها في الوصول إلى الأهداف. فضلًا عن أنه قد لا يدرك نقاط قوته وضعفه في القراءة، أو لا يعرف كيفية مراقبة عملية القراءة الخاصة به (High, 2018; Zhang, 2010)، وهذه العمليات تمثل مكونات أساسية للتعلم الموجه ذاتيًّا.

ومن وجه عام؛ تؤكد العلاقة الارتباطية بين مهارات فهم النص النبوي ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي التي تحقق للمتعلم الفعالية والتوجه الذاتي عندما يتفاعل مع النص، وتساعده في معالجة المعلومات داخل النص المقروء بشكل فعال، وتجعله واثقًا في نفسه، وتوفر له فرصًا للتأمل، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات بنفسه داخل النص، وإصلاح عملية الفهم، وتساعده على أن يصبح أكثر تفكيرًا وتأملًا حول عمليات التفكير والتعلم التي يجريها على النص (Allan, 2003; Huber, 2010).

توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتنمية مهارات فهم النص النبوي والتعلم الموجه ذاتيًّا لدى الطلاب في مراحل التعليم العام.
2. ضرورة الاستفادة من دليل المعلم المعد باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص النبوي ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا؛ لما يحتويه من إجراءات تدريسية مرتبطة بهذه الإستراتيجية تعزز المشاركة النشطة للمتعلم في عمليات التفكير والتعلم، وبناء الفهم حول النص النبوي، كما تعزز أيضًا عمليات التأمل، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، في كل ما توصل إليه من استنتاجات.
3. ضرورة اهتمام معلمي التربية الإسلامية بتبني إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي، التي تعزز عمليات الفهم والتأمل، والتنظيم الذاتي، وبناء المعنى، عند تفاعل المتعلم مع النصوص النبوية.
4. الاستفادة من الأدوات المستخدمة في البحث الحالي، وهي: اختبار مهارات فهم النص النبوي؛ لتعرُّف مستوى فهم الطلاب للنصوص النبوية، ومقياس مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا؛ للكشف عن مدى توافر هذه المهارات لدى المتعلم، والعمل على تقويتها وتنميتها.
5. عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي وغيرها من الإستراتيجيات التي تعزز عمليات التفكير والتأمل، وممارسة مهارات فهم النص النبوي، ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث ومقترحاته، يوصي البحث الحالي بإجراء ما يلي:

1. دراسة فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنشيط عمليات التأمل، وتنمية مهارات فهم النصوص الفقهية، وأداء الذاكرة العاملة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
2. دراسة فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية المفاهيم العقدية، وعمليات مراقبة الفهم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. دراسة فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
4. دراسة فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي في تنمية مهارات فهم النص القرآني والذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
5. دراسة التفاعل بين إستراتيجية التدريس التبادلي التأملي وأساليب التعلم في تنمية مهارات فهم النص النبوي ومهارات التعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

مراجع البحث:

أولًا: المراجع العربية

أبانمي، فهد. (2010). فاعلية إستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف، ماذا تعلمت؟) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*. جامعة عين شمس. كلية التربية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد (100). 134-171.

ابن ابي شيبة، أبو بكر. (2006). المصنف لابن أبي شيبة. جدَّة: دار القبلة.

ابن حزم، علي. (1983). الإحكام في أصول الأحكام. القاهرة: دار الحديث.

الإدارة العامة للمناهج (1427). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم العام. الرياض. وزارة التربية والتعليم. إدارة التطوير التربوي.

البخاري، محمد. (1422). صحيح البخاري. بيروت: دار طوق النجاة.

البيهقي، أبو بكر أحمد. (1355). السنن الكبرى للبيهقي. الهند: مجلس دائرة المعارف العمانية بحيدر آباد الدكن.

التَّهانَوي، محمد. (1996). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. [تحقيق: علي دحروج]. بيروت: مكتبة لبنان – ناشرون.

الجرجاني، علي. (1403). التَّعريفات. [تحقيق: جماعة من العلماء بإشراف الناشر]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الدارمي، عبد الله. (2000). سنن الدارمي. الرياض: دار المغني للنشر والتوزيع.

الرافعي، يحيى. (2016). الفروق في مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا في ضوء: متغير النوع، والتخصص، والمرحلة الدراسية، وقدرتها التنبؤية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا. مصر. 2 (62). 146-185.

سحلول، وليد. (2015). مهارات التعلم الموجه ذاتيًّا لدى طلبة جامعة الزقازيق، ودرجة استعدادهم له. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. 3 (39). 237-290.

السحيباني، إيمان. (2014). برنامج مقترح لتدريس الحديث، قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا وفاعليته في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة (الرياض). رسالة دكتوراه غير منشورة. عمادة الدراسات العليا. كلية العلوم الاجتماعية. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

شرفو، آسيا. (2014). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدراسات العليا، كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة طيبة: المدينة النبوية.

طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد. (2006). تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.

العثمان، ابتسام. (2018). فاعلية إستراتيجية (SQ3R) في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة (الرياض). *مجلة الثقافة والتنمية*. القاهرة. العدد (133). 1-70.

الغامدي، أحمد. (2017). فاعلية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية مهارات فهم النص النبوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدراسات العليا. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل: الدمام.

القحطاني، منال. (2017). فاعلية استخدام إستراتيجية (H.L.W.K) في استيعاب نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة (الرياض). رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة الملك سعود: الرياض.

موسى، مصطفى. (2007). الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية. الطبعة الثانية، العين: دار الكتاب الجامعي.

الناقة، محمود وحافظ، وحيد. (2002). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته. الجزء الأول. (الطبعة الثالثة) القاهرة: مطبعة الطوبجي.

النيسابوري، مسلم. (1434). صحيح مسلم. بيروت: دار الجيل.

الهاشمي، عبد الرحمن وصومان، أحمد والخطيب، محمد وفخري، فايزة. (2010). إستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية: رؤية نظرية تطبيقية. عَمَّان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع

Arabic References:

Abanmy, Fahd. (2010). The effectiveness of the strategy (What do I know? - What do I want to know - What have you learned) in developing hadith comprehension skills of sixth grade pupils of primary school in Riyadh. Reading and Knowledge Magazine, Ain Shams University, College of Education, Egyptian Society for Reading and Knowledge, P (100), 134-171.

Al- Naqa, Mahmoud, and Hafez, Wahied. (2002). Teaching the Arabic Language in General Education: Its Approaches and Techniques. Part 1, third edition, Cairo: Al-Tobji Press.

Al-Bayhaqi, Abu Bakr Ahmed. (1355 AH). Al-Sunan Al-Bayhaqi.

India: the Omani Encyclopedia Council in Hyderabad Al-Dackn.

Al-Darami, Abdullah. (2000). Sunan al-Darami. Riyadh: Al-Mughni Dar for Publishing and Distribution.

Al-Ghamdi, Ahmed. (2017). The effectiveness of the strategy of thinking out loud in developing the skills of understanding the text of the Prophet among primary school students. Unpublished Master Thesis, Deanship of Postgraduate Studies. College of Education, Department of Curricula and Teaching Methods, Imam Abdul Rahman bin Faisal University: Dammam.

Al-Hashemi, Abdul-Rahman, Soman, Ahmed, Al-Khatib, Muhammad, and Fakhri, Fayza. (2010). Contemporary Strategies in Teaching Islamic Education: An Applied Theory View. Amman: The World of Culture House for Publishing and Distribution.

Al-Jarjani, Ali. (1403 AH). Definitions. Investigation: A group of scholars under the supervision of the publisher, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Al-Nisaburi, Muslim. (1434 AH). Sahih Muslim. Beirut: Dar Al-Jeel.

Al-Othman, Ibtisam bint Fawaz bin Abdul Aziz. (2018). The effectiveness of a strategy (SQ3R) in developing the skills of understanding the texts of the Noble Hadith among third-graders middle class students in (Riyadh). Culture and Development Magazine, Cairo, No. (133), pp (1-70).

Al-Qahtani, Manal. (2017). The effectiveness of using the strategy (H.L.W.K) in comprehending the texts of the noble hadith among the third intermediate grade students in (Riyadh). Unpublished Master Thesis, Deanship of Postgraduate Studies, College of Education, Department of Curricula and Teaching Methods, King Saud University: Riyadh.

Al-Rafii, Yahya. (2016). The differences in self-directed learning skills in the light of variables: Sex, specialization, and academic stage, and its predictive ability to academic achievement of a sample of King Khalid University students. Journal of the Faculty of Education - Tanta University - Egypt, 2 (62), 146-185.

Al-Suhaibani, Iman. (2014). A proposed program for teaching hadith based on self-organized learning and its effectiveness in developing the skills of comprehension of the readable text among third-grade intermediate students in the city of (Riyadh). Unpublished PhD thesis, Deanship of Postgraduate Studies, College of Social Sciences, Department of Curricula and Teaching Methods, Imam Muhammad bin Saud University: Riyadh.

Bukhari, Muhammad. (1422 AH). Sahih Bukhari. Beirut: Dar Touq Al Najat.

Chervo, Asia. (2014). The effectiveness of using the reciprocal teaching strategy in developing the skills

of understanding the prophetic text among first-grade intermediate students. Unpublished Master Thesis, Deanship of Postgraduate Studies, College of Education, Department of Curricula and Teaching Methods, Taibah University: Al-Madinah Al-Nabawi.

Ibn Abi Shaybah, Abu Bakr. (2006). The workbook is by Ibn Abi Shaybah. Jeddah: The Qibla Dar.

Ibn Hazm, Ali. (1983). Precision in the principles of provisions. Cairo: Dar Al Hadith.

Musa, Mustafa. (2007). Recent trends in teaching methods of Islamic religious education. Second edition, Al-Ain: University Book House.

Sahloul, Walid. (2015). Self-directed learning skills for Zagazig University students, and the degree of their readiness for it. Journal of the Faculty of Education - Ain Shams University, 3 (39), 237-290.

Tahanawi, Muhammad. (1996). Encyclopedia of Scouts terminology arts and sciences. Edited by: Ali Dahroug, Beirut: Lebanon Library - Publishers.

The General Administration of Curricula (1427 AH). Curriculum document for Legitimate science subjects in public education, Riyadh, Ministry of Education, Department of Educational Development.

Toaima, Rushdie, and Al-Shuaibi, Mohammed. (2006). Teaching Reading and Literature: Different Strategies for a Diverse Audience. Cairo: The Arab Thought Dar.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

Abdullah, M. (2001, December). Self-directed learning. ERIC Digest, 1-6.

Abidin, M. J., and Riswanto, R. (2012). Collaborative Strategic Reading (CSR) within cognitive and metacognitive strategies perspectives. European Journal of Business and Management, 4(1), 61-69.

Agoro, A. and Akinsola, M. (2013). Effectiveness of Reflective - Reciprocal Teaching on Pre-Service Teachers' Achievement and Science Process Skills in Integrated Science. International Journal of Education and Research, 1 (8), 1-20.

Agustina, A. (2016). The influence of collaborative strategic reading (CSR) and reading attitude toward reading comprehension achievement to the tenth-grade students of SMA NEGERI 1 BUAY MADANG OKU TIMUR. Channing" Journal of English Language Education and Literature, 1(1), 21-30.

Allan, S. (2003). An analytical comparison of three models of reading strategy instruction. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41(4), 319-339.

Almusharraf, N. (2019). Learner Autonomy and Vocabulary Development for Saudi

University Female EFL Learners: Students' Perspectives. International Journal of Linguistics, 11(1),166-195 .

Bedoya, L. (2013). Improving Reading Comprehension and Self-directed Learning through the Use of Explicit Reading Strategies and Personal Blogs on High School Students. Submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master in English Language for Self-directed Learning (Online Program). Universidad de La Sabana.

Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. International Journal for Academic Development, 6(1), 29-39.

Carson, E. (2012). Self- Directed Learning and Academic Achievement in Secondary Online Students. A Dissertation Submitted to the Faculty of the University of Tennessee at Chattanooga in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Education. The University of Tennessee at Chattanooga Chattanooga, Tennessee

Chang, C. (2006). Development of Competency-Based Web Learning Material and Effect Evaluation of Self-Directed Learning Aptitudes on Learning Achievements. Interactive Learning Environments. 14(3), 265–286.

Choy, S. and San,P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A Precursor for incorporating critical thinking into the classroom? International Journal of Instruction, 5 (1), 168-182 .

Dafei, D. (2007). An Exploration of the Relationship between Learner Autonomy & English Proficiency. Asian ELT Journal, 24, 1-24.

Deringol, Y. (2019). The relationship between reflective thinking skills and academic achievement in mathematics in fourth-grade primary school students. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6(3), 613-622.

Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. Advances in Developing Human Resources, 6(2), 158-177.

Fisher, M; King, J., and Tague, G.(2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. Nurse Educ Today. 2001;21(7),516-525.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. Adult Education Quarterly, 48(1), 18-33.

Gheith, E. and Aljaberi, N. (2018). Reflective Teaching Practices in Teachers and their Attitudes toward Professional Self-development. International Journal of Progressive Education, 14 (3), 160 -180.

Guglielmino, L. M., Long, H. B., and Hiemstra, R. (2004). Self-

direction in learning in the United States. International Journal of Self-Directed Learning, 1(1), 1-17.

Hamed, W.; Al Masri, A.; Smadi, M. and Maharmah, H. (2015). Improving reading skills through self-directed strategy among EFL students in Jordan. Global Journal of Educational Foundation, 3 (5), 199-205.

High, R. (2018). Enhancing Intrinsic Motivation and Reading Achievement Among Elementary Students in an Early Literacy Program. (Doctoral dissertation). Retrieved from https://scholarcommons.sc.edu/etd/5050

Huber, C. (2010). The Impact of Reciprocal Teaching on Mathematics Problem Solving for Grade 4 Students. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Department of Educational Leadership Central Connecticut State University New Britain, Connecticut.

Imam, O. A. (2016). Effects of Reading Skills on Students' Performance in Science and Mathematics in Public and Private Secondary Schools. Journal of Education and Learning, 10 (2), 177-186.

Khodabandehlou, M.; Jahandar, S.; Seyedi, G.; Mousavi, R. and Abadi, D. (2012). The Impact of Self-directed Learning Strategies on Reading Comprehension. International Journal of Scientific & Engineering Research, 3(7),1-9.

Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. ELT Journal, 1, 14-29.

Lopez, J. and Campoverde, J. (2018). Development of reading comprehension with graphic organizers for students with dyslexia. Journal of Technology and Science Education, 8 (2), 105-114. Available on line at: https://doi.org.

Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S. H., Gibson, L. W., and Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. Learning and Individual Differences, 19(4), 411-418.

Marzuki, A.; Alim, N. and Wekke, I. (2018). Improving the reading comprehension through cognitive reading strategies in language class of coastal area in Indonesia. IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science, 156, pp. 1-11.

Mendieta, J., Múnera, L., Olmos, T., Onatra, C., Pérez, P., and Rojas, E. (2015). Fostering reading comprehension and self-directed learning in a collaborative strategic reading (CSR) setting. Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura, 20 (1), 15-42.

Murray, H. (2010). Goal achievement through self- directed learning and self – regulation in young adulthood. A Research Project Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Education.

Oakhill, J. & Cain, K (2007). Issues of Causality in Children's Reading

Comprehension. In: McNamara, D. (Eds.). Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies (47-65), New Jersy, Lawrence Erlbaum Associare, Inc,.

Oczkus, L. D. (2003). Reciprocal teaching at work. Newark, DE: International Reading Association.

Odeh, Z., Kurt, M., and Atamtürk, N. (2010). Reflective practice and its role in stimulating personal and professional growth. In International Scientific Seminars and published in Proceedings. Vol. 10, p. 2013.

Ojo, G. (2015). Reflective-Reciprocal Teaching Strategy on Student Teachers' Academic Achievement and Attitude. Submitted in accordance with the requirements for the degree of master of education. University of South Africa.

Ors, M. (2018). The Self-Directed Learning Readiness Level of the Undergraduate Students of Midwife and Nurse in Terms of Sustainability in Nursing and Midwifery Education. Sustainability, 10, 3574; 2-14.

Palincsar, A. S., and Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. The Reading Teacher, 39, 771-777.

Rahmat, Y., Wilujeng,I. and Widowati, A. (2019). Reflective Thinking Profile for Junior High School Students in Service Learning-based Science. International Seminar on Science Education, Journal of Physics: Conf. Series1233 (2019) 012093.

Rahmawati, R.; Rufinus, A. and Salam, U. (2016). Improving students' reading comprehension of recount text through question answer relationship strategy. English Education Study Program. Teacher Training and Education Faculty, Tanjungpura University, Pontianak. Indonesia. Pp. 1-11.

Raslie, H., Mikeng, D., and Ting, S. (2015). Reciprocal teaching and comprehension of struggling readers. International Journal of Education, 7, 131-142.

Reio, Jr. and W. Davis, (2005) Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective, International Journal of Self - directed learning, 2(1), 40-49.

Riley. D. (2006). The Effect of Directed reading Thinking Activity on low reading Achievement First Grade Students. Dissertation International Abstracts. 32(4) ,259-262.

Salido, A. and Dasari, D. (2018). The analysis of students' reflective thinking ability viewed by students' mathematical ability at senior high school. International Conference on Mathematics and Science Education (ICMScE 2018). IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series 1157 (2019) 022121.

Sapungan, R. M., and Mary Ann, L. Gabor and Sunshine G. Rayos. 2018. Reading Comprehension as a Determinant of Science Performance. International Journal of Recent Innovations in

Academic Research, 2(8), 31-40.

Snow, C. (2002). Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension, Sanata Monica Rand Corporation .

Sonmez, Y. and Sulak, S. (2018). The effect of the thinking-aloud strategy on the reading comprehension skills of 4th grade primary school students. Universal Journal of Educational Research, 6 (1), 168-172. Available on line at: http://www.hrpub.org.

Sonmez, Y. and Sulak, S. (2018). The effect of the thinking-aloud strategy on the reading comprehension skills of 4th grade primary school students. Universal Journal of Educational Research, 6 (1), 168-172. Available on line at: http://www.hrpub.org.

Stott, A., and Beelders, T. (2019). The influence of science reading comprehension on South African township learners' learning of science. South African Journal of Science, 115(1-2), 1-9.

Tekkol, I. and Demirel, M. (2018). An Investigation of Self- Directed Learning Skills of Undergraduate Students. Frontiers in Psychology, 23 Nvember, Volume (9), Article 2324, 1-14.

Thompson, Sara (2000) Effective content reading comprehension and retention strategies. Educational Resource Information Center (ERIC), pp. 3 — 4، ED 440372.

Trianggini, B. (2018). The effect of question answer relationship strategy on reading skill through the student's motivation in the marketing department X1 grade at SMKN 1 Surakarta. Indonesia. Pp. 1-20.

Wichadee, s., (2007). Impact of self-directed learning activities on student's English proficiency and self-directed learning ability, ICER. 23(2),191 -203.

Williamson, S. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. Nurse Researcher, 14(2), 66-83.

Yildizay, A. and Leman, T. (2015) Development of the self-directed learning skills scale, International Journal of Lifelong Education, 34:6, 663-679.

Zahid, M. and Khanam, A. (2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 18 (1), 32-43.

Zarei, A. and Gahremani, K. (2010). On the relationship between learner autonomy and reading comprehension. TELL, 3 (10), 81-99 .

Zhang, L. J. (2010). A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading. TESOL Quarterly, 44, 320-353

.

فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات وأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل

(قُدم للنشر في 2020/9/3، وقُبل للنشر في 2020/10/12)

د. سحر زيدان زيّان شحاته
أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة، جامعة تبوك

Sahar Zedan Zaien Shehath
Associate Professor
Department of Special Education
Tabuk University

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الى فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات وأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل بالمرحلة المتوسطة في مدارس الدمج، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإقامة برنامج تدريبي يتضمن مجموعة من المهارات والانشطة الامهات والمعلمات، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية ضمت كل مجموعة (25) الأمهات، (25) معلمة، وكانت أدوات الدراسة: مقياس للكشف عن السلوك المشكل، والبرنامج التدريبي، وقد اسفرت نتائج الدراسة الى معرفة السلوك المشكل الأكثر انتشاراً لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والامهات، وايضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على أمهات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لصالح التطبيق البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القيّاسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لصالح التطبيق البعدي، وإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القيّاس البعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمات والأمهات للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، السلوك المشكل، الاعاقة الفكرية.

Abstract :

The current study indicates the effectiveness of a training program for teachers and mothers of pupils with intellectual disability to detect problem behaviors in the middle stage in integration schools, and to achieve this goal the researcher established a training program that includes a set of skills and activities for mothers and teachers, and the study sample consisted of two experimental groups that included each group (25 Mothers, (25) teachers, and the study tools were: a scale to detect problem behavior, and the training program, The results of the study resulted in the knowledge of the problem behavior most prevalent among students with intellectual disability from the point of view of teachers and mothers, and also the existence of statistically significant differences for the experimental group in the pre and post measurements to reveal the problem behavior when applying the training program on the mothers of students with intellectual disabilities in favor of the post application The existence of statistically significant differences for the experimental group in the pre and post measurements to detect the problem behavior when applying the training program to the teachers of students with intellectual disabilities in favor of the post application, and that there are no statistically significant differences for the experimental group in the post-measurement to detect the problem behavior when applying the training program On the teachers and mothers of students with intellectual disabilities

Key words : Training Program, Problem Behavior, Intellectual Disability.

المقدمة:

هناك العديد من الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية التي يعاني منها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجات متفاوتة، وتسبب تلك الاضطرابات العديد من المشكلات سواء داخل غرفة المدرسة أو في المنزل، وأن السلوك المضطرب حالة تبدو فيها أفعال الطفل غير مرغوبة، ومزعجة، وقد تكون ضارة إلى حد يؤثر سلباً على تفاعله مع الآخرين، ويحول دون قدرتهم على التعامل معه وتربيته وتعليمه بصورة مناسبة، مما يجعله بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة لمواجهة حالته (الشخص، 2008).

تتميز الإعاقة الفكرية Intellectual Disability (ID) بقصور كبير سواء في الأداء الفكري أو في السلوك التكيفي، ومن المعروف أن انتشار الإعاقة الفكرية في جميع أنحاء العالم يتراوح بين (1٪) إلى (3٪) ومعدل الانتشار أعلى في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، ومع ذلك، فإن معدلات الاضطرابات والمشكلات السلوكية المرضية المصاحبة للإعاقة تسبب تحديات إضافية للمعاق من حيث جودة الحياة حيث انها أنها أقل في الأطفال المعاقين فكرياً (Uygun, 2019).

وكثيراً ما يعاني الأشخاص ذوو الإعاقات الفكرية من بعض أشكال المشكلات السلوكية التي قد تظهر على أنها صور نمطية تكرارية، أو سلوك مشكل، وسلوكيات عدوانية تجاه الآخرين، وسلوكيات إيذاء الذات أو الآخرين، وتدمير الممتلكات، هذه المشكلات قد تؤدي إلى صعوبات للفرد نفسه وغالباً ما تكون إشكالية بالنسبة لأولئك الذين يعملون معهم ورعايتهم (Kerr, Gil-Nagel, Glynn, Mula, Thompson, & Zuberi, 2013).

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية أظهروا العديد من المشكلات السلوكية حيث أشار (Lowe, Allen, Jones, Brophy, Moore, & James, 2007) إلى وجود مشكلات سلوكية لذي ذوي الإعاقة الفكرية وكان السلوك التخريبي هو الأكثر انتشاراً، وكانت هذه النتائج متقاربة مع دراسات سابقة وجدت أيضًا أن سلوكيات مثل إيذاء وتدمير الذات والعدوان والسلوك التخريبي سائدة في (10٪) من ذوي الإعاقة الفكرية (Emerson, Kiernan, Alborz, Reeves, Mason, Swarbrick, & Hatton, 2001). كما أظهرت نتائج دراسة (Deb & Joyce, 1999; Cooper, Smiley, Morrison, Williamson, & Allan, 2007) مجموعة كبيرة من المشاكل السلوكية، مثل العدوان اللفظي ونوبات الغضب المزاجية، بمعدل انتشار بين (22.5٪: 55٪) في فئة الإعاقة الفكرية.

وتمثل بعض المشكلات السلوكية مثل السلوك الفوضوي والسلوك العدواني تحدياً مستمراً للعديد من الأطفال والمراهقين والراشدين ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية (Luiselli, 2012). كما تظهر لدى ذوي الإعاقة الفكرية مشكلات سلوكية مثل إيذاء الذات، والسلوك العدواني، تبعا لما أظهرت نتائج دراسات كل من (Brosnan & Healy, 2012; Kahng, Iwata, & Lewin, 2002).

ومن الاضطرابات السلوكية ايضاً التي تنتشر لدى ذوي الإعاقة الفكرية العناد، وسرعة الغضب، والمزاج المتعكر، وكثرة التعرض للإثارة، والتهور، والارتباك، كما يتميز هؤلاء الأطفال بضعف تقدير الذات، والنوم غير الطبيعي، وانخفاض التحصيل، وصعوبات التعلم، وغيرها من أشكال السلوك غير المقبول اجتماعياً، التي تؤدي إلى اضطراب علاقة الطفل بالمحيطين به، وتجعله يعاني عدم القدرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة به (Helsel & Fremer, 1993).

وقد كشفت دراسة داف (Dave, 2013) عن وجود عدد من الاضطرابات السلوكية لدى ذوي الاعاقة الفكرية أهمها النشاط الزائد، ووجود قدر كبير من التعارض والتناقض فيما يقوم به الطفل من سلوكيات هذا بالإضافة إلى معاناة هؤلاء الاطفال من كثير من السلوكيات النمطية الشاذة وغير المقبولة ونزوعهم نحو العدوانية ضد الذات والآخرين.

كما يلاحظ أن المشكلات السلوكية تزداد بزيادة حدة الإعاقة، وبذلك قد نجد مظاهر السلوك اللاتكيفي تظهر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة بصورة أكبر منها لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما تظهر لدى ذوي الإعاقة الفكرية الحادة والشديدة بصورة أكبر منها لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة (عبد العظيم، 2016).

وتؤدي المشكلات السلوكية إلى تقليل فرص التقبل والتفاعل الاجتماعي الملائم والتعلم لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذين تظهر لديهم مثل تلك الاضطرابات والمشكلات. ورغم بعض الجهود المبذولة في إطار الحد من تلك الاضطرابات السلوكية، إلا أن المجال في حاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات التي تستهدف قياس وخفض الاضطرابات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

في ضوء ما سبق وبرغم الجهود المبذولة في إطار الحد من تلك المشكلات السلوكية، إلا أن المجال في حاجة إلى مزيداً من البحوث والدراسات التي تستهدف تشخيص وقياس والحد من الاضطرابات السلوكية لدى ذوي الاعاقة الفكرية، ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة بعض المشكلات السلوكية (الاعتداء على الآخرين، الكذب، الانسحاب والعزلة، إيذاء الذات، السرقة، قضم الأظافر، التلفظ بألفاظ غير مناسبة، الخوف غير المبرر، الغيرة، العناد) لدي التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

المشكلات السلوكية شائعة جداً في الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية (Lakhan, 2013). وتختلف طبيعة وشدة مشاكل السلوك من شخص لآخر بين ذوي الإعاقة الفكرية، فقد يعاني البعض من مشاكل سلوكية خفيفة للغاية في حين قد يعاني البعض الآخر من مشاكل سلوكية صعبة للغاية، وتعتبر معظم مشاكل السلوك التي تعتبر غير مرغوب فيها وغير ملائمة هي تعديلات للأفراد على الحالات التي يعيشون فيها ونتيجة التعزيز غير المناسب (Lakhan & Kishore, 2018).

وفي ذات السياق السابق ومن خلال عمل الباحثة مع ذوي الاعاقة وتحديدا في العديد من الدورات والورش المقدمة لمعلمات والأمهات لذوات الإعاقة الفكرية، لاحظت أن لديهم مشكلات سلوكية متعددة تؤثر على جوانب حياتهم المختلفة وتتناول هذه الدراسة كيفية الكشف عن السلوك المشكل، من خلال برنامج تدريبي للمعلمات والأمهات و، وتتضح مدى أهمية تناول هذا الموضوع لمحاولة التعرف بشكل علمي صحيح على السلوك المشكل وتحديده، مع الاخذ بالاعتبار على مدى تأثير تلك السلوكيات على حياة التلميذات المعاقات فكرياً.

تشير الدراسات إلى أن نسبة المعاقين فكرياً تمثل (2.5: 3%) من إجمالي السكان ويلاحظ أن هذا العدد لا يلاقى العناية الكافية به والتي تؤهله للاندماج في المجتمع (Gibbon & Paterson, 2006) وهناك العديد من الاضطرابات والمشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوي الاحتيًاجات الخاصة بدرجات متفاوتة، وتسبب تلك الاضطرابات العديد من المشكلات سواء داخل غرفة الدراسة أو في المنزل. ويمكن تعريف السلوك المشكل بأنه: حالة تبدو فيها أفعال الطفل غير مرغوبة، ومزعجة، وقد تكون ضارة إلى حد يؤثر سلباً على تفاعله مع الآخرين، ويحول دون قدرهم على التعامل معه وتربيته وتعليمه بصورة مناسبة، مما يجعله بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة لمواجهة حالته (سليمان ومحمد وجاد المولى، 2013).

مما تقدم تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الرئيسية: ما السلوك المشكل الأكثر انتشاراً لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن وأمهاتهن؟ وما فاعلية برنامج تدريبي للمعلمات وأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل؟ وقد صيغت تساؤلات الدراسة الفرعية، كالتالي:

1-ما السلوك المشكل الأكثر انتشاراً لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والأمهات؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على الأمهات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على المعلمات وأمهات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى التلميذات المعاقات فكريًا ويتفرع من هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الاجرائية التالية:

1- تحديد المشكلات السلوكية الأكثر انتشاراً لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والأمهات.

2- التعرف على دور العمر العقلي وشدة الإعاقة في ظهور المشكلات السلوكية.

3- تحديد فاعلية البرنامج التدريبي للكشف على السلوك المشكل للتلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للمعلمات والأمهات.

أهمية الدراسة:

وتتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين، جانب نظري، وجانب تطبيقي:

الأهمية النظرية:

1- التعرف على السلوك المشكل وتحديده لدي فئة الدراسة.

2- تقديم إطار نظري يسهم في فهم خصائص هذه الفئة، وكيفية التعامل معها وتشجيعها على التفاعل الاجتماعي والاندماج المجتمعي وتحقيق الصحة النفسية لديهم، وهذا من خلال الكشف عن السلوك ومعالجته.

3- تأمل الباحثة اتخاذ هذه الدراسة-بإذن الله تعالى- نقطة انطلاق للعديد من الأبحاث المستقبلية التي تتخذ من السلوك المشكل موضوعا لها ولا سيما لدى المعاقين في المجتمع العربي.

الأهمية التطبيقية:

1-إ عداد أداة مقننة لقياس الكشف عن السلوك المشكل لدي التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية نابعة من البيئة العربية تتخذ من الطبيعة العربية منطلقا لها، يمكن الوثوق بها من حيث ملائمتها من الناحية السيكومترية لطبيعة المجتمع العربي.

2-الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج علاجية أخرى لمساعدة التلميذات المعاقات فكرياً على معالجة المشكلات السلوكية التي تؤثر سلباً على حياتهم.

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة فاعلية برنامج تدريبي للمعلمات والأمهات وللكشف عن السلوك المشكل للتلميذات ذوات الاعاقة الفكرية بالمرحلة.

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من معلمات وأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية.

الحدود المكانية: تتمثل في مدارس الدمج بمدينة تبوك.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الاول عام 1440.

مصطلحات الدراسة:

1-السلوك المشكل Problem Behavioral

يعرفه عبد العظيم (2016) بأنها: تلك المشكلات التي تصدر عن الطلاب المعاقين فكرياً في معاهد التربية الفكرية، وقد تعيق هذه المشكلات الطالب من التفاعل مع أقرانه العاديين، أو حتى المعاقين فكرياً، بالإضافة إلى أنها قد تعيق اكتساب الطالب للمهارات الأكاديمية.

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من السلوكيات التي تتجاوز مداها الطبيعي ولا تتفق مع السلوك الاجتماعي الإيجابي، لتصل إلى حد السلوك المضطرب الذي يلزم معه التدخل لمعالجته وخفضه، ويحدد الباحث هذه السلوكيات في: (الاعتداء على الآخرين، الكذب، الانسحاب والعزلة، إيذاء الذات، السرقة، قضم الأظافر، التلفظ بألفاظ غير مناسبة، الخوف غير المبرر، الغيرة، العناد).

2-الإعاقة الفكرية Intellectual disability

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية الإعاقة الفكرية بأنها: "إعاقة تتميز بقيود كبيرة في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي ويظهر ذلك في المهارات التكيفية العملية والمفاهيمية والاجتماعية، هذه الإعاقة تحدث قبل سن الثامنة عشر" (AAIDD, 2010). وتتبنى الباحثة هذا التعريف للإعاقة الفكرية، حيث يُعتبر هذا التعريف جامعاً وشاملاً.

الإطار النظري:

أولاً: المشكلات السلوكية:

يذكر «كوفمان» Kauffman أن المشكلات السلوكية والانفعالية تلاحظ بشكل شائع لدى الأطفال سواء في فصول أو مدارس التربية الخاصة أو المدارس العادية، بصرف النظر عن فئاتهم الشخصية، وأن هذه المشكلات تعد من المجالات الأساسية في التربية الخاصة، فهؤلاء الأطفال من وجهة نظر «كوفمان» أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ولا تتحدد هذه الصفة نظرا لإعاقتهم فحسب، ولكن أيضا تتحدد من خلال سلوكياتهم غير المتوافقة مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، وهذه السلوكيات الدالة على الاضطراب تؤدي بدورها إلى تعطيل نمو هؤلاء الأطفال، لأنها تعتبر سلوكيًات غير سوية في كل الثقافات تقريباً (سليمان وآخرون، 2013).

ويعرف كروكيك (Krucik, 2019) المشكلات السلوكية بأنها: تلك السلوكيات التي لا تعتبر مقبولة عادة من الأفراد المحيطين أو من المجتمع، ويمكن أن تختلف المشكلات السلوكية من حيث الخطورة والشدة، ويمكن أن تحدث عند الأطفال وكذلك في البالغين، وغالباً ما يحتاج الأشخاص الذين يعانون من مشكلات سلوكية إلى التدخل العلاجي لتحسين أعراضهم.

فكل ما يقوم به التلميذ المعاق فكرياً من أفعال وأقوال لا تتفق مع السلوك الاجتماعي الإيجابي، أو تسبب إعاقة تعلمه أو تعلم أقرانه أو تعيق عمل المعلم وتؤثر سلبا على جودة البيئة التعليمية الصفية عموما، وتتحدد بثلاث سلوكيات، هي: السلوك العدوان: Aggressive behavior السلوك النمط: Stereotyped behavior السلوك الفوضوي Disruptive behavior (مطر، 2015).

كما تعرف بأنها اضطرابات السلوك التي تحدث للفرد وتسبب إزعاجا له وللمحيطين به وتحتاج إلى علاج سلوكي لإزالة أسباب الاضطرابات وإعادة التعليم والتكيف (شيحان، 2019). وتعرف بانها سلوك غير لائق اجتماعياً أو ضاراً للذات أو للآخرين (Sartawi, Almuhairy, & Abdat, 2011).

وتتعدد المصطلحات المتعلقة بالمشكلات السلوكية، فبالإضافة إلى مصطلح "المشكلات السلوكية"، تتضمن الأدبيات مصطلحات أخرى، مثل "سلوك التحدي challenging behavior" (Emerson, et al., 2001) أو "المشاكل العاطفية والسلوكية emotional and behavioral problems" التي تصف سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية التي قد يكون من الصعب إدارتها (Einfeld & Tonge, 1995).

بشكل عام، غالباً ما يتم تمييز السلوكيات المشكلة على بعدين رئيسيين: تحديد السلوكيات المشكلة واستيعابها، حيث تشمل السلوكيات الخارجية، على سبيل المثال، (سلوكيات النشاط المفرط، والاندفاعية، والعدوانية) هذه السلوكيات لها تأثير مزعج على بيئة الفرد، مثل الأشخاص أو الأشيّاء الأخرى.

في المقابل تتميز السلوكيات الداخلية بأعراض إكتئابية وقلق أو انسحاب اجتماعي وتعتبر مزعجة للفرد. تركز المفاهيم الأخرى على وجه التحديد على السلوكيات المشكلة التي تظهر عادة في الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. على سبيل المثال، استناداً إلى تحليل الحالة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وقد طور كلا من أينفيلد وتونج Tonge & Einfeld (1995) قائمة واسعة من السلوكيات التي غالباً ما تُرى في الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وحددوا المجالات الخمسة للسلوكيات التخريبية/ المعادية للمجتمع (على سبيل المثال، الإساءة، السب)، السلوكيات التي يتم استيعابها ذاتياً (على سبيل المثال، الشعور الضعيف بالخطر)، واضطراب التواصل (على سبيل المثال، الصدى الصوتي)، والقلق، والمشاكل في العلاقات الاجتماعية، ويُظهر الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية معدلات متزايدة من السلوكيات المشكلة (Amstad & Müller, 2020).

وترى يحيى (2017) أن هناك أكثر من تصنيف للاضطرابات السلوكية والانفعالية تذكر في هذا المجال التصنيف الذي يعتبر من أفضل التصنيفات كما تذكر بعض المراجع وهو تصنيف كوي Quay متعدد الأبعاد الذي يعتمد على تقديرات الوالدين والمعلمين للسلوك، وتاريخ الحالة، واستجابة الطفل على قوائم التقدير، ويتألف هذا التصنيف من أربعة أبعاد وهي:

1-اضطرابات التصرف مثل عدم الثقة بالآخرين.

2-اضطرابات الشخصية مثل الانسحاب، القلق، الإحباط.

3-عدم النضج مثل قصر فترة الانتباه، الاستسلام، الأحلام.

4-الانحراف الاجتماعي مثل السرقة، الإهمال، انتهاك القانون والمجموعات المنحرفة.

وتتصف الاضطرابات السلوكية بشكل عام بأنها سلوكيّات خارجية أو داخلية، حيث تكون السلوكيات الخارجية موجهة نحو الآخرين، مثل: العدوان، والشتم، والسرقة، والنشاط الزائد. بينما تكون السلوكيات الداخلية بصورة اجتماعية انسحابيه مثل: فقدان الشهية أو الشره المرضي والاكتئاب، والانسحاب، والمخاوف المرضية.

وفي دراسة أجراها ايميرسن وآخرون (Emerson et, al. 2001)أشار إلى أن أكثر من 40٪ من الأطفال والمراهقين (0-19) سنة المصابين بإعاقة فكرية في منطقتين من إنجلترا أظهروا سلوكيات التحدي، من بين جميع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التي تم تحديدها على أنها تظهر سلوكيات التحدي، كان انتشار الطبوغرافياً السلوكية المحددة على النحو التالي: أظهر (59٪) العدوان، أظهر (37٪) سلوكاً مدمراً، و(28٪) أظهروا سلوكيات إيذاء الذات، و(87٪) أظهروا أشكالاً أخرى من السلوكيات الإشكالية (على سبيل المثال، عدم الامتثال العام أو نوبات الغضب).

وأظهرت دراسة أجريت في مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة أن نسبة (53٪ من 321) طالباً تراوحت أعمارهم بين (3-19) سنة أظهروا نوعاً واحداً على الأقل من سلوكيات التحدي، وظهر سلوك إيذاء الذات بشكل متكرر (36.4٪)، يليه السلوك العدواني/المدمر (30.2٪)، والسلوك النمطي (25.9٪) (Nicholls, Hastings, & Grindle, 2020).

وتتناول الباحثة بعض المشكلات السلوكية التي تتناولها الدراسة:

1-الاعتداء على الآخرين:

هناك أنواع مختلفة من العدوان وهي:

أ-الاعتداء الجسدي على الآخرين (مثل الضرب والعض والركل وما إلى ذلك) (Kurzius-Spencer, Pettygrove,

Christensen, Pedersen, Cunniff, Meaney, & Rice, 2018).

ب–السلوكيات المدمرة/التخريبية (مثل كسر النوافذ والصراخ، إلخ).

ج–الاعتداء الموجة للذات (على سبيل المثال، السلوك الضار بما في ذلك العض والضرب الذاتي وضرب الرأس).

ويظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية سلوكاً عدوانياً أكثر من الأطفال ذوي الذكاء المتوسط. في الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية، السلوكيات العدوانية المخطط لها نادرة جداً، وتشمل مسببات العدوان عدداً من العوامل الطبية والعصبية والنفسية والبيئية؛ لذلك يجب أن يكون التقييم والعلاج متعدد الأوجه، وتتمثل المحفزات الشائعة للسلوك العدواني هي الألم أو عدم القدرة على فهم حدث بسيط، وكذلك الاضطرابات النفسية التي قد تؤدي إلى زيادة السلوك العدواني أو إحداثه (Ageranioti-Belanger et, al. 2012).

2–العزلة والانسحاب:

يعاني الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية من مشاكل متعددة في الصحة النفسية من أولئك الذين ليس لديهم إعاقة، سواء خلال الطفولة وفي مرحلة البلوغ، وصحتهم الجسدية أسوأ بكثير، وجودة حيّاتهم منخفضة باستمرار، ويواجه الكثيرون منهم صعوبات في اتباع نمط حياة صحي، كل ما سبق يؤدي إلى شعور الفرد بعدم التقبل الاجتماعي مما يجعل الفرد في عزلة ووحدة وانسحاب اجتماعي. (Gilmore & Cuskelly, 2014)

3–الكذب:

الكذب سلوك غير مقبول اجتماعياً يظهر عند جميع الأطفال بين حين وآخر في مختلف المراحل النمائية، ويلجؤون إليه لأسباب مختلفة، وهذا السلوك يظهر عند ذوي الإعاقة الفكرية كما هو الحال عند بقية الأطفال. ويمكن تلخيص هذه الأسباب في أربع نقاط أساسية، بعضها له ارتباط بعمر الطفل، والبعض الآخر بنموه العاطفي أو بدرجة إعاقته وهي كالتالي: الطفل يكذب ليجلب جواً من الدعابة والمرح لوالديه وللمحيطين، أو ليبقى بعيداً عن المشاكل ويتخلص من العقاب، أو ليتجنب مواقف الارتباك والمواجهة والتي لها علاقة بتقدير الذات عنده، أو لأنه لا يزال غير مدرك للفرق بين الحقيقة والخيال (عبدات، 2016).

4–إيذاء الذات:

تعريف سلوك إيذاء الذات على أنه استجابة تؤدي إلى إصابة جسدية للفرد. ويتم الإبلاغ عنه بشكل أكثر شيوعًا مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (تم الإبلاغ عنه بمعدلات تتراوح من 7 ٪ إلى 22٪)، وهو اضطراب نمائي منتشر، أو متلازمة وراثية. في الأطفال الذين يعانون من إعاقة فكرية، غالباً ما يكون ظهور سلوك إيذاء الذات مفاجئاً وعنيفاً. يتم إيذاء الذات في أي جزء من الجسم، ولكن غالباً ما يحدث على الرأس والرقبة واليدين. وفي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، يتألف سلوك إيذاء النفس من أفعال متكررة ونمطية يتم تنفيذها بدون سبب محدد، وقد تشكل مخاطر صحية كبيرة، مثل الندبات الدائمة أو تلف العين (على سبيل المثال، إعتام عدسة العين أو انفصال الشبكية) ويبدأ سلوك إيذاء الذات في مرحلة الطفولة مع زيادة حدوثه في سن المراهقة ومن الصعب علاج سلوك إيذاء النفس بمجرد إثباته، إلا أنه قد ينخفض هذا السلوك مع التقدم في السن (Ageranioti-Belanger, et al., 2012).

5–السرقة:

من المحتمل أن يتجول الأفراد ذوو الإعاقات الفكرية بعيداً عن مقدمي الرعاية وفي المناطق التي تحتوي على أجهزة أو آلات خطرة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للأفراد الذين يتجولون أن يأخذوا أشياء تخص الآخرين (أي الانخراط في السرقة). قد تتفاقم هذه المشكلة وتسبب عواقب غير مرغوب فيها للآباء (Vogl & Rapp, 2011).

6–قضم الأظافر:

يعد قضم الأظافر من سلوكيّات إيذاء الذات، فقضم الأظافر يمكن أن يتسبب في احمرار وتقرح أطراف الأصابع ونزيف الجلد، كما يزيد أيضًا من خطر الإصابة بالعدوى حول الأظافر والفم، وعلى المدى الطويل يمكن أن يتداخل الجلد مع نمو الأظافر الطبيعي ويسبب تشوهًا للأظافر (Healthwise Staff, 2019).

7–الغيرة:

الغيرة حالة انفعالية يشعر بها الفرد في صورة غيظ من نفسه أو من المحيطين به أو أحدهم، وهي انفعال مركب من حب التملك وشعور بالغضب بسبب وجود عائق متصور وقف دون تحقيق غاية مهمة (الختاتنة، 2013).

والطفل المعاق فكرياً يكون أكثر حساسية من الإعاقات الأخرى ولابد من مراعاة هذا الجانب عند التعامل معه،

فالمعاق في محيط أسرته، يقلد أشقاءه الأسوياء ويرغب بأن يكون محل تقدير وله مساحة من الاحترام بينهم وأي تمييز في المعاملة تؤثر في نفسيته (وادي، 2009).

8–العناد:

العناد صفة سلبية تتسم بالخروج على ما ينبغي الالتزام به وبالتالي الخروج عن الضوابط المحددة، وتشير الدراسات إلى انتشار سمة العناد لدي ذوي الإعاقة العقلية حيث أشارت دراسة مطحنة (2017) إلى انتشار العناد بنسبة 55%.

ويشير الحبوب والرويلي (2018) إلى مجموعة من السلوكيات "غير المرغوب فيها" التي يجب أن تراقبها وتحاول تعديلها عند الطفل المعاق فكرياً:

- السلوك العدواني مثل إيذاء الآخرين سواء لفظي أو جسدي.
- السلوك التمردي مثل عدم الطاعة وتنفيذ الأوامر من قبل الأهل والمعلمين.
- السلوك المضاد للمجتمع مثل عدم الاختلاط بالمجتمع ولومهم دائما.
- السلوك التشككي مثل عدم تصديق وعود الأخرين.
- السلوك الانسحابي مثل عدم الاختلاط مع الأهل والأقران والبيئة المحيطة له وحب العزلة دائما.

السلوك النمطي كتكرار سلوكيات "أفعال أو أصوات" غير مفهومه ولا تؤدي إلى معنى أو هدف واضح أو مفيد، ودائما ما يقصد منها هو جذب انتباه الآخرين.

- السلوك العصابي كعدم تحمل الأوامر أو القرارات التي تصدر من الآخرين اتجاهه.
- سلوك إيذاء الذات كضرب أجزاء من جسده وإيذائها سواء إيذاء نفسه بنفسه كضرب الوجه باليد أو إيذاء جسده بمادة خارجية كضرب راسه بالطاولة أو الجدار.
- النشاط الزائد الحركة الكثيرة طوال اليوم دون مراعاة شعور الأخرين سواء عن طريق المشي داخل الغرفة أو الصف أو داخل المنزل أو المدرسة ككل.
- العادات الصوتية المزعجة كإصدار أصوات غير مفهومة ولا تؤدي لمعنى معين وإنما لجذب انتباه الآخرين أو قصد الإزعاج.
- العادات السلوكية غير المناسب يقصد بها العادات الغير مقبولة اجتماعيًا كالسلوكيّات الجنسية والسرقة وغيرها من سلوكيات يرفضها المجتمع.

في ضوء ما سبق يتضح أن ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من بعض المشكلات والاضطرابات النفسية التي تؤثر على جودة حياتهم سلبياً، وتقلل من قبولهم من جانب أفراد المجتمع وبالتالي انزوائهم وانعزالهم عن باقي أفراد المجتمع مما يشعرهم بالوحدة ويزيد من مشاعر القلق والاكتئاب، مما يجعل المعالجين والأخصائيين النفسيين في عمل دائم لوضع وتنفيذ برامج للتخفيف من حدة هذه المشكلات.

ثانيًا: الإعاقة الفكرية: Intellectual disability

تؤثر الإعاقة الفكرية تأثيراً سلبيًا على الفرد وأسرته، وكذلك تنعكس على مجتمعه، ويظهر أثرها المباشر في تدني أداء الفرد الوظيفي العقلي، مما يؤدي إلى وجود مشكلات عديدة في كافة الجوانب لدى المعاق فكرياً، ومنها معاناة المعاق فكرياً من عجز كبير في المهارات الاجتماعية وقدرات التنظيم الانفعالية، مما يتطلب وجود تدخلات مختلفة لتحسين مهارات المعاقين فكرياً وتنمية كفاءتهم وتوجههم ذاتياً (Zyga, Russ, Meeker, & Kirk, 2018).

وتشير الإعاقة الفكرية إلى الإعاقة التي تحد من الأداء الفكري والسلوك التكيفي الذي يتضمن مهارات مفاهيمية واجتماعية وعملية. من هذا المفهوم نجد أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون عموماً صعوبات فيما يتعلق بالمهارات والسلوكيات التكيفية، مما يدل على وجود مشاكل في السلوك الاجتماعي. تتطلب هذه المهارات تطوير لغة لفظية وغير لفظية من أجل نقل المعلومات واكتساب سلوكيات إيجابية تسهل فهم وتحليل الرسائل في البيئات الثقافية والاجتماعية. وتعتبر البيئة هي العامل الرئيسي في التطور الفكري للفرد، حيث يتأثر الأطفال من خلال التفاعلات الاجتماعية، ويحصلون على المنبهات التي تؤثر على عملية نموهم (Gusmao, Matos, Alchieri, & Chianca, 2019).

وتتعدد التعريفات التي تناولت الإعاقة الفكرية حيث تُعرِّف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والتنموية الإعاقة الفكرية بأنها "إعاقة تؤدي إلى قصور كبير في الأداء الفكري (حل المشكلات والاستدلال والتعلم) وفي السلوك التكيفي" (Owens, 2019). كما يشير مصطلح الإعاقة العقلية إلى مرض دماغي حاد يظهر في الطفولة المبكرة، ويؤخر هذا المرض من الارتقاء السوي للمخ وما ينتج عن هذا من مشكلات خطيرة في ارتقاء الوظائف العقلية (شيحان، 2019).

ويعرف ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم الأفراد الذين لديهم انخفاض في الأداء العقلي العام عن المتوسط بدرجة ملحوظة مصحوبا بوجود قصور ذي علاقة بمجالين أو أكثر من مجالات

مهارات السلوك التكيفية التالية: التواصل، الرعاية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام مصادر البيئة الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ بالإضافة إلى مجال العمل، يظهر قبل سن الثامنة عشرة (Ezeabasili, 2010).

كما أن هناك تعريفات للإعاقة الفكرية حسب المجال العلمي، ويتضح ذلك في التعريفات التالية:

طبيًا: مانغال (2002) Mangal على أنه: "نمو متوقف لبعض خلايا المخ وتظهر هذه الحالة قبل سن الثامنة عشر وتنشا من أسباب وراثية أو إصابات عضوية".

تربويًا: المركز الوطني لنشر المعلومات حول الأطفال من ذوي الإعاقة National Dissemination Center for Children with Disabilities NDCCD (2004) بأنه: قصور معين لدى الطفل في الوظيفة العقلية والمهارات المعرفية التواصل، الاهتمام بالذات والمهارات الاجتماعية، هذا القصور يؤدي بهذا الطفل إلى أن يتعلم بشكل أكثر بطئاً من نظيره.

اجتماعيًا: يعرفه مانغال (2002) Mangal بأنه: "حالة تطورية غير عادية تظهر منذ الميلاد أو في الطفولة المبكرة، وتتميز بانخفاض ملحوظ في معامل الذكاء يصاحبه عدم التوافق الاجتماعي".

سلوكيًا: يعرفه العزة (2015) بأنه: حالة تتميز بمستوى عقلي وظيفي دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحب هذه الحالة قصور في النضج العقلي.

وقد تعدد تصنيفات الإعاقة الفكرية وسوف تتناولها الدراسة طبقا لنسبة الذكاء، حيث قسمت الإعاقة الفكرية إلى فئات حسب معيًار نسبة الذكاء والتي قيست بمقاييس القدرة الفكرية كمقياس ستانفورد بينيه ووكسلر للذكاء، وحسب ما ذكرنا فان الإعاقة الفكرية تصنف إلى ثلاث فئات هي:

1- الإعاقة الفكرية البسيطة: Mild Intellectual disability

وهي تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين (55-70)، وهذه الفئة هي الفئة القابلة للتعلم ونشاطهم الحركي والجسمي واللغوي شبه عادي كما أن الشكل الخارجي لهم عادي.

2- الإعاقة الفكرية المتوسطة: Moderate Intellectual disability

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين (40-55) وهذه الفئة هي الفئة القابلة للتدريب حيث نسبة ذكائهم متدنية، وتتميز هذه الفئة بقدرات جسمية وحركية ولغوية شبه عاديه إلا أنهم يعانون من بعض المهارات الحركية الصعبة وخصوصاً الدقيقة، وكما يمكنهم القيام ببعض المهارات المهنية البسيطة وهذه هي الفئة القابلة للتدريب.

3- الإعاقة الفكرية الشديدة: Severe Intellectual disability

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين (35-40) وهذه الفئة تجد صعوبة بالغة في القدرة على التعلم والتدريب وخصائصهم الحركية مضطربة ويجدون صعوبة في إنجاز الكثير من المهام الحركية ويصاحبها اضطراب في النمو اللغوي وتسمى بالفئة الاعتمادية حيث يحتاجون إلى الكثير من المساعدة (الحبوب والرويلي، 2018).

أما بالنسبة إلى الخصائص فيقتصر البحث على الخصائص العقلية والمعرفية ويتضح ذلك فيما يلي:

1-بطء في النمو العقلي.

2-قصور عمليّات الإدراك.

3-ضعف الانتباه.

4-قصور الذاكرة: ذوي الإعاقة الفكرية يتعلمون ببطء وينسون ما تعلمون بسرعة لأنهم يحتفظون بالمعلومات والخبرات في الذاكرة الحسية بعد جهد طويل، ولديهم قصور في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى.

5-القصور في التعبير اللغوي والكلام.

6-محدودية التفكير أو قصور التفكير وارتباطه بالمحسوسات (مطحنة، 2017).

البحوث والدراسات السابقة:

تتناول الباحثة بعض الدراسات التي شملت السلوك المشكل من الأحدث الى الأقدم، وذلك للاستفادة منها بالدراسة الحالية، في إعداد الأدوات وتفسير النتائج وهي كما يلي:

هدفت دراسة كلاً من أمستاد ومولر (Amstad & Müller, 2020) إلى التعرف على المشكلات السلوكية التي تسبب ضغوطاً لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة مع الإعاقات الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (295) مدرساً من ذوي الاحتياجات الخاصة بسويسرا، وتم تطبيق مقياس الضغوط المدركة مدرج من (0 = غير مرهق إلى 3 = مرهق جدًا) من (93) سلوكا للطلاب، وأظهرت النتائج أن السلوكيات التي تعرض الطالب أو الآخرين للخطر، مثل الركل أو الضرب أو العض أو

التحدث عن الانتحار، تم تصنيفها على أنها الأكثر إرهاقاً، تم الإبلاغ عن السلوكيات من المجال السلوكيات التخريبية/ المعادية للمجتمع على أنها الأكثر إرهاقاً، والسلوكيات من مجال اضطراب التواصل على أنها أقل إرهاقاً.

كما هدفت دراسة شيحان (2019) إلى التعرف على الفروق في درجة المشكلات النفسية بين الجنسين (ذكور، إناث)، بين الأطفال المعاقين فكرياً (المدمجين والمعزولين) وتكونت عينة الدراسة الحالية من (100) طفل من الأطفال المعاقين فكرياً بدولة الكويت، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (12-9) عام، بمتوسط عمري قدره (10.14) عاماً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المشكلات النفسية (إعداد: الباحث)، وتمت معالجة البيانات إحصائياً من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وأوضحت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية بين الجنسين (ذكور – إناث) وبين (المدمجين والمعزولين).

أما دراسة كلًا من لاخان وكيشور (Lakhan & Kishore, 2018 فقد هدفت إلى توزيع المشكلات السلوكية عبر فئات الإعاقة الفكرية وارتباطها بعمر الذكاء والجنس لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، تكونت عينة الدراسة من (104) مشاركًا (57 من الذكور و47 من الإناث)، الذين تتراوح أعمارهم بين (3: 18) عاماً من ذوي الإعاقات الفكرية، واستخدمت الدراسة مقياس التقييم السلوكي للأطفال الهنود المصابين بالتخلف العقلي (BASIC-MR)، وأظهرت النتائج أن السلوكيّات العنيفة والمدمرة، ونوبات الغضب، والأذى الذاتي، تم توزيعها بشكل مختلف مع الإشارة إلى مستويات الإعاقة الفكرية (P> 0.05)، أظهر معدل الذكاء ارتباطاً إيجابياً كبيراً بالآثار المدمرة والعنيفة وسوء التصرف مع الآخرين، وعلاقة سلبية كبيرة مع نوبات الغضب وسلوك إيذاء الذات ارتبط العمر بشكل كبير وإيجابي بالسلوكيات العنيفة والمدمرة والغريبة والإفراط في النشاط، وبالعكس مع سلوكيات إيذاء الذات، لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جنس الطفل والسلوكيات المشكلة، ولم يكن هناك تأثير تفاعلي كبير للجنس ومستوى الإعاقة الفكرية للطفل على السلوكيات المشكلة.

أما دراسة كورزس وآخرون (Kurzius-Spencer, et al., 2018 فقد هدفت إلى مقارنة المخاطر النسبية للمشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد مع أو بدون حدوث إعاقة فكرية، وتكونت عينة الدراسة من (9378) طفلاً في الثامنة من العمر (8) سنوات ممن استوفوا معايير اضطراب طيف التوحد ولديهم نتائج اختبار معرفية، وتم تحليل المعلومات المتعلقة بالمشكلات السلوكية باستخدام مقاييس النزعة المركزية، واختبار مربع كاي واختبارات الاتجاه. وأظهرت النتائج أن الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد الذين يعانون من إعاقة فكرية أو بدونها في المتوسط من ست مشكلات سلوكية متزامنة، وهي: السلوكيّات المضرّة بالذات، واستجابات الخوف غير المبررة، زيّادة مشكلات تناول الطعام مع زيّادة الضعف المعرفي بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية على العكس من ذلك، انخفض المزاج، النوم مع زيادة مستويات الضعف الإدراكي.

وهدفت دراسة ابراهيم (2018) عن الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية للأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم. وتكون المقياس في صورته الأولية من (60) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي، إيذاء الذات، السلوك النمطي التكراري، التمرد والعصيان. ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، تم تطبيقه على عينه من الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المقياس قد تضمن عرض للقيم النظرية (تغطية المقياس لإبعاد الظاهرة محل القياس) والقيمة التطبيقية (صلاحية المقياس لأغراض التشخيص النفسي ولأغراض البحث العلمي اللاحق.

وهدفت دراسة مطحنة (**2017**) إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئياً مع الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال غير المدمجين في كل من السلوك العدواني وتشتت الانتباه والشعور بقلق التعلم. وتكونت عينة البحث من (60) طفلا وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (30) منهم مدمجين جزئيًا بفصول التعليم العادي و(30) آخرين غير مدمجين، وقد تمت المجانسة بين المجموعتين في العمر الزمني ومعامل الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي حيث كان متوسط العمر (10.84)، وانحراف معيّاري (2.43) ومعامل الذكاء (63) وانحراف معيّاري (4.86). واستخدم الباحث استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة اعداد/ عبد العزيز الشخص، واختبار ستانفورد بينيه للذكاء الطبعة الرابعة تعريب وتقنين/ مصري حنورة، ومقياس السلوك العدواني للأطفال اعداد/ آمال باظة، ومقياس قلق التعلم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة اعداد/ الباحث الحالي، ومقياس الانتباه للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة اعداد/ الباحث الحالي، وباستخدام

الأساليب الاحصائية المناسبة والمتمثلة في المتوسطات والانحرافات المعيَّارية واختبارات الدلالة فروق المتوسطات للعينات المستقلة ومعادلة حجم الأثر، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين (المعزولين) في السلوك العدواني، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين (المعزولين) قلق التعلم، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا وغير المدمجين (المعزولين) في تشتت الانتباه. وبهذه النتائج التي توصلت اليها البحث اتضح أن نظام الدمج الجزئي بوضعه الراهن ليس له تأثير على مشكلات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة سواء المشكلات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني اللفظي أو المادي أو الموجه نحو الذات أو الدرجة الكلية للسلوك العدواني، وكذلك المشكلات المعرفية المتمثلة في قلق التعلم وتشتت الانتباه.

وهدفت دراسة النجار ومنيسي وصديق (2016) الى قياس فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعة الدراسة من (10) أطفال معاقين فكرياً من مدرسة الفكرية بمدينة المحلة الكبرى بمحافظة الغربية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس السلوك العدواني، والبرنامج التدريبي السلوكي، واستند الإطار النظري للدراسة على محورين، ركز المحور الأول على السلوك العدواني، من حيث تعريف السلوك العدواني، تصنيف مظاهر السلوك العدواني، العدوان والإعاقة العقلية، وتصدي المحور الثاني إلى النظرية السلوكية، من حيث ماهية الاتجاه السلوكي، فنيات الاتجاه السلوكي، النظرية السلوكية والسلوك العدواني. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك العدواني، مما يعني استمرار تحسن أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة، كما توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي السلوكي في خفض السلوك العدواني لدي الأطفال المعاقين فكرياً القابلين للتعلم. وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات لتوعيتهم باحتياجات هذه الفئة، وكيفية التعامل معهم خلال مراحل حياتهم المختلفة، وضرورة تشجيع الوالدين على المشاركة في البرامج الإرشادية والتدريبية لأطفالهم المعاقين فكرياً، كما أوصت بضرورة استخدام مقياس السلوك العدواني في تشخيص مشكلات العدوان لدي الأطفال المعاقين فكرياً، واستخدام البرنامج الذي قدمته الدراسة في التصدي لمثل هذه النوعية من المشكلات لدي الأطفال المعاقين فكرياً.

أما دراسة كل من ديكنز وآخرون (Dykens, et,al., 2015) فقد هدفت إلى المقارنة بين الشباب وصغار البالغين ذوي متلازمة داون وذوي الإعاقات الفكرية الأخرى في بعض الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق، تكونت عينة الدراسة من (49) من الشباب وصغار البالغين ذوي متلازمة و(70) من وذوي الإعاقات الفكرية الأخرى تراوحت أعمارهم جميعا ما بين (13–29) سنة، اشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة الاكتئاب بين الأفراد ذوي متلازمة داون عن الأفراد ذوي الاعاقات الفكرية الأخرى، وكذلك أشارت الى ارتفاع نسبة الاكتئاب لدى الاناث ذوي متلازمة داون عن الذكور ذوي متلازمة داون، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود بين الأفراد ذوي متلازمة داون والأفراد ذوي الاعاقات الفكرية الأخرى في القلق.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق أن بعض الدراسات السابقة ركز على معرفة السلوكيات الاكثر انتشارا عند ذوي الاعاقة، في حين جاءت باقي الدراسات تعرض البرامج التدريبية والارشادية لتخفيف المشكلات السلوكية، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في تحديد حجم العينة مثل دراسة النجار وآخرون (2016)، دراسة كلاً من أمستاد ومولر (Amstad & Müller,2020)، دراسة مطحنة (2017)، دراسة ابراهيم (2018)، دراسة كلًا من لاخان وكيشور (Lakhan & Kishore, 2018)، وتحديد الاساليب الاحصائية، وصياغة الفروض، وتفسير النتائج وصياغة التوصيات.

فروض الدراسة:

1–يوجد سلوك مشكل أكثر انتشاراً لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الأمهات والمعلمات.

2–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على أمهات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

3–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل عند

تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على أمهات ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

أدوات الدراسة:

1)مقياس الكشف عن السلوك المشكل لذوي الاعاقة الفكرية

مقياس الكشف عن السلوك المشكل مكون من (25) عبارة، ينقسم المقياس الى جزأين: الجزء الاول مجموعة أسئلة مكونه من (10) عبارات لغرض جمع المعلومات واستطلاع رأي أمهات ومعلمات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية، لتحديد أهم المشكلات السلوكية الأكثر انتشاراً، والجزء الثاني محور مكون من (15) عبارة موجه للأمهات والمعلمات لمعرفة كيفية التعرف على وجود السلوك المشكل عند ذوي الاعاقة الفكرية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم اتخاذ عدة إجراءات للتحقق من الخصائص السيكومترية، وذلك على النحو التالي:

صدق المحكمين:

تم عرض مقياس السلوك المشكل على عدد من المحكمين المتخصصين وعددهم (8) من أساتذة بالجامعة واخصائيين نفسيين بمجال علم النفس والتربية الخاصة ومتخصصين في العلاج السلوكي، وذلك لإبداء آرائهم في ملائمة العبارات، وقد تم الأخذ بمعظم الملاحظات حيث إنه لم تحذف ولا تضاف أي عبارة فقط تم التعديل على الصياغة، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (25) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (1) يوضح المعاملات:

جدول (1) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكشف عن السلوك المشكل للتلميذات ذوات الاعاقة الفكرية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.842	14	0.836
2	0.861	15	0.882
3	0.822	16	0.853
4	0.883	17	0.815
5	0.891	18	0.871
6	0.885	19	0.752
7	0.876	20	0.854
8	0.778	21	0.796
9	0.754	22	0.872
10	0.861	23	0.846
11	0.775	24	0.785
12	0.871	25	0.783
13		0.792	

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل العبارات والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وهذا واضح من ارتفاع معاملات الارتباط.

ثبات مقياس السلوك المشكل:

ثبات المقياس بطريقتين هما:

- طريقة ألفا كرونباخ
- طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان بروان) والجدول رقم (2) التالي يوضح الطريقتين:

جدول (2) يوضح معاملات ثبات مقياس السلوك المشكل للمقياس ككل

المقياس	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس السلوك المشكل	0.090	0.89

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

2) البرنامج التدريبي:

جاءت الحاجة الملحة للبرنامج التدريبي للكشف عن السلوك المشكل لذوي الاعاقة الفكرية والمقدم لأمهات والمعلمات وذلك نتيجة للخلط والتناقض في الحكم على وجود السلوك المشكل لدى الطفل، جاء البرنامج للوقوف على المعايير والمحكات العلمية التي يمكن من خلالها الحكم على وجود السلوك المضطرب.

ولإعداد البرنامج التدريبي قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من البحوث العلمية والمتخصصة (العربية والاجنبية) منها دراسة النجار وآخرون (2016)، دراسة ابراهيم (2018)، دراسة كورزس وآخرون (Kurzius-Spencer, et al., 2018، دراسة مطحنة (2017)، دراسة كلًا من لاخان وكيشور (Lakhan & Kishore, 2018)، التي تناولت الاضطرابات السلوكية لذوي الاعاقة الفكرية، وابرز السلوك المشكل لديهم، حتى تتلاءم مع أهداف البرنامج وهو مساعدة الأمهات ومعلمي هذه الفئة في الكشف عن السلوك المشكل لديهم.

وقد تم عرض البرنامج بجلساته ومهامه التدريبية على مجموعة من المحكمين المتخصصين بمجال التربية الخاصة وتعديل السلوك وعلم النفس، من ذوي الخبرة والاختصاص وعددهم (8) محكمين وذلك للتعرف على أراءهم في البرنامج، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة عليها، وقد جاءت الملاحظات طفيفة، وتمثلت معظم الملاحظات على أضافة بعض التعديلات المتعلقة بالتركيز على التدريب على النماذج المتعلقة برصد السلوك وملاحظته وتكراره وشدته.

الهدف من البرنامج: ان تحدد المعلمات والامهات السلوك المشكل الذي يوجد عند التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية بشكل واضح وصحيح من خلال تطبيق مقياس الكشف عن السلوك المشكل على عينة الدراسة الحالية بعد التدريب على البرنامج.

الفئات المستهدفة في البرنامج التدريبي: يستهدف البرنامج معلمات وأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية

جدول (3) يوضح الاجراءات المتبعة في البرنامج التدريبي لأمهات ومعلمات ذوات الاعاقة الفكرية

م	الاجراء	المحتوى
1	خطوات إعداد البرنامج	تم تحديد الخطة لمحتويات البرنامج التدريبي وأهدافه. تحديد موضوعات المحتوى التدريبي. تحديد المناهج والأساليب المتبعة في البرنامج التدريبي (ورش عمل، أنشطة). خبرة الباحثة بمجال التربية الخاصة ساهم في تحديد الوسائل التي سوف تساعد في تنفيذ البرنامج التدريبي على أفضل ما يكون. الاطلاع على الاطر النظرية والدراسات السابقة ساهم في اختيّار طرق تطبيق وتقييم مناسبة للبرنامج التدريبي.
2	أساليب التدريس والفنيّات المستخدمة في البرنامج	وقد تم استخدام فنيّات التدريب التالية: الحوار والمناقشة. المجموعات التعاونية. ورش العمل. العصف الذهني. دراسة الحالة. تمثيل الدور. عروض مرئية. قراءة موجهة.
3	أدوات التقويم	التقويم الذاتي القبلي والبعدي. نموذج لتقويم البرنامج.

		تدريبات وأنشطة.
4	التجهيزات والمستلزمات	سبورة ورقية مع أوراق وأقلام الكتابة. دليل المدرب، مع عرض تقديمي. أوراق عمل لتنفيذ النشاطات. جهاز حاسب إلى. جهاز عرض البيّانات (Data show Projector). أدوات مكتبية.
5	البرنامج ومدته الزمنية	في ضوء أهداف البرنامج تم تحديد زمن تنفيذ البرنامج خلال ثلاث اسابيع بواقع أربع جلسات اسبوعيًا تتراوح الجلسة بين 4 أو 5 ساعات، وتم مراعاة أوقات البرنامج ومناسبتها لكلا من المعلمات والأمهات مما ساهم في الحضور التام لكلا الطرفين.
6	خطة وعمل البرنامج	تحديد المشكلة. توليد البدائل. الحصول على المعلومات. تحليل المعلومات والاستفادة منها. إعداد الخطط واختيّار الهدف. تنفيذ الخطط وتقويمها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (50) فرد مقسمين الى (25) سيدة من أمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية، ممن كان لديهم اهتماما بعملية التدريب لمساعدة اطفالهن واستكملن فترة البرنامج التدريبي كاملة، و(25) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة، ممن كانوا حديث الخبرة والتخرج وكان لديهن استعداد للتدريب واستكملن فترة البرنامج التدريبي كاملة.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، قامت الباحثة باستخدام التصميم التجريبي حيث إنه من أكثر أساليب البحث العلمي مناسبة لمثل هذه البحوث، وقد تحددت متغيرات الدراسة بالمتغير مستقل البرنامج التدريبي والمتغير التابع السلوك المشكل، واعتمدت الدراسة على مجموعتين تجريبيتين، هم الأمهات والمعلمات لتطبيق البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة:

وهنا تعرض الباحثة النتائج الاحصائية لفروض الدراسة مستخدمة الاساليب الاحصائية المناسبة لكل فرض ووفقاً لعينة الدراسة، ثم تتناول مناقشة وتفسير النتائج بشكل عام.

تحليل نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "يوجد سلوك مشكل أكثر انتشاراً لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الأمهات والمعلمات" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيّارية والتكرارات للسلوك المشكل لدى التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية من وجهة نظر الأمهات والمعلمات على استبيان المشكلات السلوكية الاكثر انتشارا ويضح الجدول رقم (4) ذلك

جدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الأمهات والمعلمات ن (50) للسلوك المشكل الاكثر انتشاراً للتلميذات ذوات الاعاقة الفكرية

م	السلوك المشكل	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيّارية	الترتيب
1	الاعتداء على الاخرين	4.28	2.30	10
2	الكذب	5.32	2.68	4
3	الانسحاب الاجتماعي	5.36	2.64	3
4	إيذاء الذات	4.78	2.75	7
5	السرقة	4.66	2.65	8
6	قضم الاظافر	5.20	2.75	5
7	التلفظ بألفاظ	5.18	2.42	6
8	الخوف	4.64	2.53	9
9	الغيرة	5.42	2.68	2
10	العناد	6.22	3.45	1

يتضح من الجدول (4) صحة الفرض الاول، الذي يوضح إن أبرز المشكلات السلوكية لدى التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية كان العناد بمتوسط حسابي (6.22)، ثم الغيرة بمتوسط حسابي (5.42)، ثم سلوك الانسحاب الاجتماعي بمتوسط (5.36)، ثم الكذب بمتوسط حسابي (5.32)، ثم قضم الاظافر بمتوسط حسابي (5.20)، ثم التلفظ بألفاظ بمتوسط حسابي (5.18)، ثم إيذاء الذات بمتوسط حسابي (4.78)، ثم السرقة بمتوسط حسابي (4.66)، ثم الخوف بمتوسط حسابي (4.64)، الاعتداء على الاخرين بمتوسط حسابي (4.28).

ويمثل الجدول السابق أن أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية العناد والغيرة والانسحاب الاجتماعي ....هذا وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من كورزوس سبينسر وآخرون (Kurzius-Spencer, et al, (2018 والتي ركزت على السلوكيّات المضرّة بالذات، واتفقت النتيجة مع ما أشار إليه أكده كلا من الظاهر (2004) وأبوزيد (2016) إنه توجد عدة معايير للحكم على السلوك المضطرب أو الشاذ مثل تكرار السلوك، مدة حدوث السلوك، شدة السلوك، وترجع الباحثة بروز بعض المشكلات السلوكية لذوي الاعاقة الفكرية الى مظاهر السلوك اللاتكيفي والمرتبطة بدرجة الاعاقة، مما يؤثر على القدرات المعرفية لديهم وظهور السلوك المشكل.

تحليل نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القيّاسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على الأمهات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية" وللتحقق من الفرض فقد تم حساب الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" T-Test والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (5) نتائج اختبار T-Test للفروق بين المجموعة التجريبية في القيّاسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل أثناء تطبيق البرنامج التدريبي على الأمهات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

العينة	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية "الأمهات قبلي"	25	18.56	3.99	24	4.305	دالة
المجموعة التجريبية "الأمهات بعدي"		24.60	3.20			

تضح من الجدول السابق عدم صحة الفرض وإنه توجد فروق ذات دلالة بين القياسين القبلي والبعدي أثناء تطبيق البرنامج التدريبي على الأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقدم للأمهات.

تحليل نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القيَّاسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية" للإجابة على هذا الفرض، فقد تم حساب الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" T-Test والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (6) نتائج اختبار T-Test للفروق بين المجموعة التجريبية في القيَّاسين القبلي والبعدي للكشف عن السلوك المشكل أثناء تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

العينة	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية "معلمات قبلي"	25	17.56	3.09	24	6.636	دالة
المجموعة التجريبية "معلمات بعدي"		25.32	3.03			

يتضح من الجدول السابق عدم صحة الفرض، وإنه توجد فروق ذات دلالة بين القيَّاسين القبلي والبعدي أثناء تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقدم للمعلمات.

تحليل نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية في القيَّاس البعدي للكشف عن السلوك المشكل عند تطبيق البرنامج التدريبي على الأمهات والمعلمات للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية" وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" T-Test والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (7) نتائج اختبار T-Test للفروق بين المجموعة التجريبية في القيَّاس البعدي للكشف عن السلوك المشكل أثناء تطبيق البرنامج التدريبي على الأمهات ومعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

العينة	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية "الأمهات بعدي"	25	24.60	3.20	24	0.708	غير دالة
المجموعة التجريبية "معلمات بعدي"	25	25.32	3.03			

يتضح من الجدول السابق صحة الفرض، وإنه لا توجد فروق ذات دلالة في القيَّاس البعدي أثناء تطبيق البرنامج التدريبي بين الأمهات ومعلمات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للأمهات والمعلمات على حد سواء، كما توضح النتائج قوة الاستفادة من البرنامج.

مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من النتائج السابقة أن للبرنامج التدريبي أثراً إيجابياً في الكشف عن السلوك المشكل وتحديد نسبته لدى التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية، وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على فاعلية البرنامج بالإضافة الى حرص الأمهات والمعلمات الاستفادة من البرنامج للوصول الى تحديد السلوك المشكل عند أي تلميذة من ذوات الاعاقة الفكرية، وهذ ما اكدته دراسة أمستاد ومولر (Amstad & Müller, 2020) التي تؤكد أهمية

معرفة المعلمين بالسلوك المشكل الصحيح للطفل، ودراسة ديكنز وآخرون (Dykens, et al., 2015) ودراسة مطحنة (2017) التي أوضحت أهمية الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا مع الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال غير المدمجين، وما أكدته دراسة شيحان (2019) الى التعرف على الفروق في درجة المشكلات لذوي الاعاقة الفكرية، واتفقت نتائج الدراسة الى ما أشار إليه جريج وأبو فخر (2013) إلى أن أكثر الأنماط السلوكية انتشاراً لدى الأطفال المعاقين فكرياً كانت سلوك التمرد والعصيان، السلوك غير المناسب اجتماعياً، الميل للحركة الزائدة، السلوك المدمر والعنيف، الانسحاب الاجتماعي، السلوك المضاد للمجتمع.

ويظهر في نتائج الدراسة ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة في القياس البعدي أثناء تطبيق البرنامج التدريبي بين المعلمات وأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل، تعزو الباحثة السبب في ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي وأتباع الأكثر من أسلوب من أساليب التدريب والانشطة المختلفة.

وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث جاءت مؤكده للأطر النظرية والدراسات السابقة في فاعلية البرامج التدريبية، وايضا تتفق النتيجة في حرص كلامن المعلمات والأمهات في الوصول الى السلوك المشكل عند التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية لان بلا شك الوصول الى السلوك المشكل وتحديده يأخذنا الى تحديد طرق ووسائل تعديل السلوك وتتفق ايضا مع دراسة النجار وآخرون (2016)، دراسة ابراهيم (2018)، دراسة كورزس وآخرون (Kurzius-Spencer, et al., 2018)، دراسة مطحنة (2017)، دراسة كلًا من لاخان وكيشور (Lakhan & Kishore, 2018)، واتفقت النتائج أيضا مع ما اكده الظاهر (2004) بان الاضطرابات السلوكية من أكثر الاضطرابات التي يعاني منها الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية، والتي تمثل تحدياً كبيراً لمعلميهم ولأمهاتهم، ولابد من وضع برامج مقننه للكشف عن السلوك المشكل وطرق تعديله.

توصيات الدراسة: بناء على نتائج الدراسة، تقدم الباحثة التوصيّات التالية:

- تعميم البرنامج التدريبي على جميع الأمهات والمعلمات للاستفادة منه.
- اعتماد برامج تدريبية مختلفة يكون الغرض منها الكشف الصحيح عن السلوك الشكل.
- تكثيف البرامج التدريبية للأمهات والمعلمات يكون الهدف منها برامج تعديل السلوك.
- إعداد عدد من المعلمين المؤهلين لإقامة برامج مثيلة للبرنامج المستخدم بالدراسة.
- تفعيل دور الوالدين في برامج تعديل السلوك للأطفال ذوي الاعاقة بشكل عام.
- ضرورة مراعاة المبادئ الاساسية في التعامل مع الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية والتي تتركز على برامج تعديل السلوك.
- **بحوث مقترحة:**

استنادا الى الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التي تحتاج الى إجراء مزيدا من الدراسات للوقوف عليها:

1- برنامج تدريبي للمشكلات السلوكية الاكثر انتشاراً من وجهة نظر المرشدين النفسيين لذوي الاعاقة الفكرية.

2- برامج ارشادي لخفض بعض السلوكيّات المضطربة لذوي الاعاقة الفكرية.

3- برنامج تدريبي للمعلمين للكشف عن السلوك المشكل لدى المراهقين من ذوي الاعاقة الفكريةلتلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للأمهات والمعلمات على حد سواء، كما توضح النتائج قوة الاستفادة من البرنامج.

مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من النتائج السابقة أن للبرنامج التدريبي أثراً إيجابياً في الكشف عن السلوك المشكل وتحديد نسبته لدى التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية، وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على فاعلية البرنامج بالإضافة الى حرص الأمهات والمعلمات الاستفادة من البرنامج للوصول الى تحديد السلوك المشكل عند أي تلميذة من ذوات الاعاقة الفكرية، وهذ ما اكدته دراسة أمستاد ومولر (Amstad & Müller, 2020) التي تؤكد أهمية معرفة المعلمين بالسلوك المشكل الصحيح للطفل، ودراسة ديكنز وآخرون (Dykens, et al., 2015) ودراسة مطحنة (2017) التي أوضحت أهمية الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين جزئيًا مع الأطفال غير ذوي الإعاقة والأطفال غير المدمجين، وما أكدته دراسة شيحان (2019) الى التعرف على الفروق في درجة المشكلات لذوي الاعاقة الفكرية، واتفقت نتائج الدراسة الى ما أشار إليه جريج

وأبو فخر (2013) إلى أن أكثر الأنماط السلوكية انتشاراً لدى الأطفال المعاقين فكرياً كانت سلوك التمرد والعصيان، السلوك غير المناسب اجتماعياً، الميل للحركة الزائدة، السلوك المدمر والعنيف، الانسحاب الاجتماعي، السلوك المضاد للمجتمع.

ويظهر في نتائج الدراسة ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة في القياس البعدي أثناء تطبيق البرنامج التدريبي بين المعلمات وأمهات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية للكشف عن السلوك المشكل، تعزو الباحثة السبب في ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي وأتباع الأكثر من أسلوب من أساليب التدريب والانشطة المختلفة.

وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث جاءت مؤكده للأطر النظرية والدراسات السابقة في فاعلية البرامج التدريبية، وايضا تتفق النتيجة في حرص كلامن المعلمات والأمهات في الوصول الى السلوك المشكل عند التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية لان بلا شك الوصول الى السلوك المشكل وتحديده يأخذنا الى تحديد طرق ووسائل تعديل السلوك وتتفق ايضا مع دراسة النجار وآخرون (2016)، دراسة ابراهيم (2018)، دراسة كورزس وآخرون (Kurzius-Spencer, et al., 2018)، دراسة مطحنة (2017)، دراسة كلًا من لاخان وكيشور (Lakhan & Kishore, 2018)، واتفقت النتائج أيضا مع ما اكده الظاهر (2004) بان الاضطرابات السلوكية من أكثر الاضطرابات التي يعاني منها الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية، والتي تمثل تحدياً كبيراً لمعلميهم ولأمهاتهم، ولابد من وضع برامج مقننه للكشف عن السلوك المشكل وطرق تعديله.

توصيات الدراسة: بناء على نتائج الدراسة، تقدم الباحثة التوصيًات التالية:

- تعميم البرنامج التدريبي على جميع الأمهات والمعلمات للاستفادة منه.
- اعتماد برامج تدريبية مختلفة يكون الغرض منها الكشف الصحيح عن السلوك الشكل.
- تكثيف البرامج التدريبية للأمهات والمعلمات يكون الهدف منها برامج تعديل السلوك.
- إعداد عدد من المعلمين المؤهلين لإقامة برامج مثيلة للبرنامج المستخدم بالدراسة.
- تفعيل دور الوالدين في برامج تعديل السلوك للأطفال ذوي الاعاقة بشكل عام.
- ضرورة مراعاة المبادئ الاساسية في التعامل مع الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية والتي تتركز على برامج تعديل السلوك.
- **بحوث مقترحة:**

استنادا الى الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التي تحتاج الى إجراء مزيدا من الدراسات للوقوف عليها:

1-برنامج تدريبي للمشكلات السلوكية الاكثر انتشاراً من وجهة نظر المرشدين النفسيين لذوي الاعاقة الفكرية.

2-برامج ارشادي لخفض بعض السلوكيًات المضطربة لذوي الاعاقة الفكرية.

3-برنامج تدريبي للمعلمين للكشف عن السلوك المشكل لدى المراهقين من ذوي الاعاقة الفكرية

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، فيوليت فؤاد. (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مجلة الارشاد النفسي. العدد (53). القاهرة.

أبو زيد، أحمد. (2016). تحليل وتعديل السلوك الإنساني (الطبعة الاولى). الرياض: دار النشر الدولي.

جريج، فادي وأبو فخر، غسان. (2013). المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدي الأطفال المعوقين عقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*. المجلد (29). العدد (1). 143-192.

الحبوب، خالد والرويلي، أمينة. (2018). منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة العقلية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الختاتنة، سامي محسن. (2013). مشكلات طفل الروضة. عمان: دار الحامد للنشر.

سليمان، عبد الرحمن ومحمد، عبد الرازق وجاد المولي، أسماء. (2013). مقياس السلوكيًات المضطربة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. *مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس. 36 (1). 639-672.

الشخص، عبد العزيز. (2008). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم. القاهرة: مكتبة الطبري.

شيحان، محمد. (2019). المشكلة النفسية الشائعة لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في دولة الكويت. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. القاهرة: العدد (9). 255-276.

الظاهر، قحطان أحمد. (2004). تعديل السلوك (الطبعة الثانية). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد العظيم، أحمد حسن. (2016). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*. جامعة كفر الشيخ. القاهرة: المجلد (16). العدد (4). 1-37.

عبدات، روحي. (2016). فاعلية برنامج تدريبي مهني قائم على تدريب المهارات للأشخاص ذوي الاعاقة الذهنية في مرحلة التأهيل المهني. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. عمان: المجلد (10). العدد (1).

العزة، سعيد. (2015). التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية. عمان: الدار العلمية الدولية.

مطحنة، السيد خالد. (2017). بعض المشكلات الشائعة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين وغير المدمجين. *مجلة التربية الخاصة*. جامعة الزقازيق. العدد (18). 91-145.

مطر، عبد الفتاح. (2015). ما وراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مجلد (2). العدد (7). 79-113.

النجار، سميرة ومنيسي، داليا وصديق، محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة العلوم التربوية*. المجلد (24). العدد (4). جامعة القاهرة.

وادي، أحمد. (2009). الإعاقة العقلية: أسباب – تشخيص – تأهيل. عمان: أسامة للنشر والتوزيع.

يحيى، خولة. (2017). الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الطبعة العاشرة). عمان: دار الفكر

Arab References:

Abadat, R. (2016). The effectiveness of a vocational training program based on skills training for people with intellectual disabilities in the vocational rehabilitation stage (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies. Amman: Volume (10). Issue (1).

Abdel Azim, A. (2016). Behavioral problems for students with intellectual disability from the teachers point of view in light of some variables(in Arabic). Journal of the College of Education. Kafr El Sheikh University . Cairo: Volume (16). Issue (4). 37-1.

Al-Najjar, S., Munisi, D. & Siddiq, M. (2016). The effectiveness of a behavioral training program to reduce the aggressive behavior of a sample of mentally disabled children who are able to learn(in Arabic). *Journal of Educational Sciences* .Vol (24 .(Issue (4) Cairo University.

Greg, F., & Abu Fakhr. G. (2013). Non-adaptive behavioral manifestations of disabled children are mental and their relationship to some variables(in Arabic). *Damascus University Journal*: Volume (29) .Issue (1) .143 -192.

Ibrahim, V .(2018). Psychometric characteristics of the behavioral problems scale for children with mental disabilities who are able to learn(in Arabic). *Journal of Psychological Counseling* . Issue (53) .Cairo.

Matar, A. (2015). Beyond emotion among teachers of people with intellectual disability and its relationship to behavioral problems among students M (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*. Volume (2). Issue (7). 79-113.

Mathanh, A. (2017). Some common problems of children with mild intellectual disabilities who are integrated and unintegrated (in Arabic). *Journal of Special Education* . Zagazig University. Issue (18) . 91-145.

Shehan, M. (2019). The common psychological problem among children with intellectual disability in the State of Kuwait (in Arabic*). Arab Journal of Disability and Gifted Sciences.* Cairo: Issue (9). 255-276.

Suleiman, A., Muhammad, A., & Jad al-Mawli, A. (2013). A measure of disturbed behavior in children with moderate intellectual disability (in Arabic*). Journal of Psychological Counseling:* Ain Shams University: 36 (1). 639-672

ثانياً : المراجع الإنجليزية

(AAIDD) American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 11ed, 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Ageranioti-Belanger, S., Brunet, S., D'Anjou, G., Tellier, G., Boivin, J., & Gauthier, M. (2012). Behaviour disorders in children with an intellectual disability. *Paediatrics & Child Health, 17*(2), 84-88.

Amstad, M., & Müller, C. M. (2020). Students' Problem Behaviors as Sources of Teacher Stress in Special Needs Schools for Individuals With Intellectual Disabilities. *In Frontiers in Education* (Vol. 4, pp. 1-11).

Brosnan, J., & Healy, O. (2012). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities, 32*(2), 437-446.

Cooper, S. A., Smiley, E., Morrison, J., Williamson, A., & Allan, L. (2007). Mental ill-health in adults with intellectual disabilities: prevalence and associated factors. *The British Journal of Psychiatry, 190*(1), 27-35.

Dave, V. (2013). Evaluation of BR-16-A (Mental) in: Cognitive and Behavioral Dysfunction of Mentally Retarded Children. Center of Research in Mental Retardation, *Indian Society, 60*, (3) 233-227.

Deb, S., & Joyce, J. (1999). Psychiatric illness and behavioural problems in adults with learning disability and epilepsy. *Behavioural neurology, 11*(3), 125-129.

Dykens, E. M., Shah, B., Davis, B., Baker, C., Fife, T., & Fitzpatrick, J. (2015). Psychiatric disorders in adolescents and young adults with Down syndrome and other intellectual disabilities. *Journal of neurodevelopmental disorders, 7*(1), 1-8.

Einfeld, S. L., & Tonge, B. J. (1995). The Developmental Behavior Checklist: The development and validation of an instrument to assess behavioral and emotional disturbance in children and adolescents with mental retardation. *Journal of autism and developmental disorders*, *25*(2), 81-104.

Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., ... & Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in developmental disabilities*, *22*(1), 77-93.

Ezeabasili, S. (2010). *The interplay of leadership and job satisfaction in the organizational management of people with mental retardation*. Capella University.

Gibbon, F. E., & Paterson, L. (2006). A survey of speech and language therapists' views on electropalatography therapy outcomes in Scotland. *Child Language Teaching and Therapy*, *22*(3), 275-292.

Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2014). Vulnerability to loneliness in people with intellectual disability: An explanatory model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *11*(3), 192-199.

Gusmao, E. C. R., Matos, G. S., Alchieri, J. C., & Chianca, T. C. M. (2019). Social and conceptual adaptive skills of individuals with Intellectual Disability. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 53, e03481-e03481.

Healthwise Staff (2019). Nail-bitting.

Helsel, W. & Fremer, C. (1993). Theory and Hyperactivity, In. J. Matson(Ed). Handbook of Hyperactivity in Children. London, Allyon Bacon Press. Kooijman, A. C

https://philadelphia.pa.networkofcare.org/mh/library/article.aspx?hwid=tw9722spec.

https://www.healthline.com/health/problem-behavior.

https://www.stmarysmd.com/docs/MentalRetardation.pdf.

Kahng, S., Iwata, B. A., & Lewin, A. B. (2002). Behavioral treatment of self-injury, 1964 to 2000. American *Journal on Mental Retardation*, *107*(3), 212-221.

Kerr, M., Gil-Nagel, A., Glynn, M., Mula, M., Thompson, R., & Zuberi, S. M. (2013). Treatment of behavioral problems in intellectually disabled adult patients with epilepsy. *Epilepsia*, *54*, 34-40.

Krucik, G. (2019). *Problem Behavior*.

Kurzius-Spencer, M., Pettygrove, S., Christensen, D., Pedersen, A. L., Cunniff, C., Meaney, F. J., ... & Rice, S. (2018). Behavioral problems in children with autism spectrum disorder with and without co-occurring intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *56*, 61-71.

Lakhan, R. (2013). The coexistence of psychiatric disorders and intellectual disability in children aged 3–18 years in the Barwani District, India. ISRN psychiatry, 2013.

Lakhan, R., & Kishore, M. T. (2018). Behaviour Problems in Children with Intellectual Disabilities in a Resource-Poor Setting in India–Part 1: Association with Age, Sex, Severity of Intellectual Disabilities and IQ. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, *31*(1), 43-50.

Lowe, K., Allen, D., Jones, E., Brophy, S., Moore, K., & James, W. (2007). Challenging behaviours: Prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research*, *51*(8), 625-636.

Luiselli, J. K. (2012). The Handbook of High-Risk Challenging Behaviors in People with Intellectual and Developmental Disabilities. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Mangal, S. K. (2002). Advanced Educational Psychology. New Delhi: Prentice-Hall of India Private Limited.

National Dissemination Center for Children with Disabilities NDCC (2004). Mental Retardation, Disability Fact Sheet.

Nicholls, G., Hastings, R. P., & Grindle, C. (2020). Prevalence and correlates of challenging behaviour in children and young people in a special school setting. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(1), 40-54.

Owens, R. (2019). *Behavioral problems and solutions for children with intellectual disabilities in physical activity settings-A review of the literature. Kinesiology, Sport Studies, and Physical Education*, The College at Brockport, State University of New York.

Sartawi, A., AlMuhairy, O., & Abdat, R. (2011). Behavioral problems among students with disabilities in United Arab Emirates. *International Journal for Research in Education*, *29*, 1-5.

Uygun, S. D. (2019). Management of emotional and behavioral problems of children with intellectual disability (ID). *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, *29*, 346-347.

Vogl, M., & Rapp, J. T. (2011). Differential reinforcement of other behavior and extinction to reduce loitering and stealing for an adult with an intellectual disability and dementia. *Clinical Case Studies*, *10*(3), 229-235.

Zyga, O., Russ, S. W., Meeker, H., & Kirk, J. (2018). A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, *22*(3), 262-278

هجرة الكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية: دراسة اجتماعية تحليلية للهجرة العكسية

(قُدم للنشر في 2020/10/4، وقُبل للنشر في 2020/10/13)

أ.د. صالح بن إبراهيم الخضيري
علم اجتماع، جامعة الملك سعود
Prof.Dr. Saleh I. Alkhudairy
Sociology, King Saud University

المخلص

تناولت هذه الدراسة موضوع هجرة الكفاءات العلمية من الدول المتقدمة والدول النامية إلى المملكة العربية السعودية، وهو ما يسمى بالهجرة العكسية. فأنماط الهجرة عرفت تغيرات وتبدلات كثيرة خلال العقود الماضية، وخاصة مع ظهور العولمة وتطور منظومة التواصل بين الدول. وقد تضمنت الدراسة الخصائص الاجتماعية والديموغرافية للكفاءات العلمية المهاجرة إلى المملكة العربية السعودية، إضافة إلى عوامل الجذب التي جعلتها تختار المملكة كمقصد لهجرتها، والأدوار التي لعبتها هجرة الكفاءات إلى المملكة العربية السعودية. وتمت الاستعانة بعدد من النظريات العلمية الهامة المرتبطة بموضوع الدراسة. كما اعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي. وتوصلت الدراسة إلى تأكيد أن سياسة المملكة العربية السعودية في استقطاب الكفاءات العلمية العالمية يندرج وفق خطة استراتيجية وضمن برامج تنموية بأبعادها القريبة والمتوسطة والبعيدة، والتي تهدف إلى تطوير المجتمع وتثمين موارد الدولة وتعزيز إمكاناتها في المجالات الاجتماعية والاقتصادية. وقد اعتمدت الدراسة على عدة إحصائيات تتعلق بقطاع التعليم العالي الذي يستقطب أعدادا كبيرة من هذه الفئة حيث تم التركيز على مثال جامعة الملك سعود من خلال خطتها الاستراتيجية والتي تهدف إلى بناء مجتمع المعرفة. وتنتهي الدراسة بتقديم مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات المنبثقة من دراسة ظاهرة الهجرة العكسية للكفاءات إلى المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: الهجرة، هجرة الكفاءات العلمية، الهجرة العكسية، الهجرة الدولية.

Abstract :

The study deals with the issue of brain drain from developed and developing countries to the Kingdom of Saudi Arabia. The study tackles a new topic known as "reverse immigration. There have been new Immigration trends especially with globalization and the growth of development in communication networks. The study raised some research aims such as, the social and demographic characteristics of highly qualified labourers who have immigrated to KSA, the factors that pushed skilled people to choose KSA as their destination, the factors that have motivated skilled people to decide to migrate to KSA, the roles played by the immigration of these skilled people in KSA. In order to achieve these goals, the study relied on a theoretical. The study has also relied on the qualitative method that analyzing such phenomenon. The study concluded that the immigration policy adopted by Saudi Arabia to attract competent people is part of a strategic plan of development programs. The study has used statistics and information related to the field of higher education. Hence, the study adopts higher education modal: King Saud University through its strategic plan which aims at establishing a knowledge society

Key words :migration, Reverse migration, International migration, highly qualified migration.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

مقدمة الدراسة:

يحتل تيار الهجرة العكسية للكفاءات العلمية من الدول الغربية أهمية قصوى كظاهرة اجتماعية تعرفها العديد من المجتمعات العربية منذ فترة زمنية ليست بطويلة، وكقضية بحثية هامة لم تحظ بما يكفي من الدراسات التحليلية العلمية من وجهة نظر الباحثين والمهتمين بعلم اجتماع الهجرة، وذلك بعد هيمنة تصورات ومفاهيم واتجاهات نظرية تتعلق بأنماط من تيارات الهجرة التقليدية. لقد بدأت هجرة الكفاءات تتبلور أثر ظهور تجارب تنموية جديدة واعدة وخاصة في دول الخليج العربية. ولقد لعبت العديد من العوامل والظروف العالمية دوراً هاماً في تزايد نسب المهاجرين من الكفاءات العلمية القادمة من الدول المتقدمة إلى بعض الدول النامية، كالأزمة الاقتصادية العالمية التي عرفتها أغلب البلدان الغربية المصنعة، وما خلفته من مشكلات اقتصادية واجتماعية أثرت سلباً على اقتصاديات الدول الغربية. وهذا بالطبع قاد إلى خلق تيار هجرة كفاءات جديد باتجاه الدول النامية، كنتيجة للتطور الحاصل في كافة قطاعاتها، كالقطاع التعليمي والصحي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والذي أدى بدوره إلى تزايد نسب المهاجرين ذوي الكفاءات العلمية من دول الغرب إلى دول أخرى، بحثا عن ظروف حياة أفضل أكثر أمناً واستقراراً ورفاهية اجتماعية واقتصادية. وهذا ما لم يعودوا يجدونه في الدول الصناعية التي كانت قبل عقود قليلة دولا جاذبة للكفاءات. لقد أفرز نظام العولمة الاقتصادية عوامل جذب وإغراء في نسق الأجور وفي مستوى المعيشة لم تعد حكرا على مجتمعات الجذب التقليدي، وهذا بدوره دفع بأصحاب العقول للهجرة نحو بلدان أخرى حول العالم بهدف تحسين أوضاعهم مهنيا وماديا. لقد عكست هذه الظاهرة بشكل ملفت للنظر اتجاه هجرة الكفاءات التقليدية إلى الغرب (أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا). وعلى غرار العنوان الطريف الذي كان قد وضعه الروائي السوداني الطيب صالح لإحدى رواياته "موسم الهجرة إلى الشمال" (صالح، 1966) يمكننا القول والتساؤل هنا: هل توقفت الهجرة إلى الشمال؟ وهل جاء موسم الهجرة إلى الجنوب، أو إلى الشرق؟ كما أن خصائص الهجرة إلى البلدان العربية الخليجية وخاصة منها المملكة العربية السعودية –موضوع دراستنا–قد تغيرت في بعض ملامحها اذ لم تعد مقتصرة على هجرة عمالة الأشغال والخدمات والأعمال البسيطة، ليظهر نوع جديد من الهجرة هو ما يسمى "بالهجرة العكسية" للكفاءات العلمية.

إن مجال اهتمام هذه الدراسة يتعلق بالهجرة المعاكسة للكفاءات العلمية من مناطق الجذب التقليدية إلى المملكة العربية السعودية، وذلك وفق المنطلقات النظرية والمنهجية لعلم الاجتماع أو ما يمكن أن نسميه بعلم اجتماع الهجرة والحراك السكاني.

مشكلة الدراسة:

أفضت في العقود القليلة الماضية إلى ظهور نموذج جديد وهو ما يسمى بالهجرة العكسية، يتمثل في تدفق هجرة العمالة الأجنبية ومن بينها هجرة الكفاءات العلمية من الدول المتقدمة والنامية إلى المملكة العربية السعودية. فقد أخذت المملكة بسياسة تشجيع الكفاءات العالية للاستفادة من خبراتها وتجاربها، من خلال سن بعض الأنظمة والتشريعات الجديدة حيث تعد نموذجا لاستقطاب اصحاب العقول المتميزة نحو افاق جديدة بما يسهم في تحقيق التنمية المستدامة وما يحقق المصلحة العامة للدولة وفق الاهداف الاستراتيجية لرؤية 2030. لقد أصبح هذا البلد محط أنظار الكفاءات العلمية بمختلف جنسياتها وهوياتها وسماتها، لأسباب عدة منها الاستقرار السياسي والاستتباب الامني والازدهار الاقتصادي والتسامح الاجتماعي والثقافي لمجتمعها والمحسوس من قبل الكفاءات العلمية نفسها، بالإضافة إلى عوامل اخرى مثل الجوانب الروحية والمادية والسياحية، وكذلك موقع المملكة الاستراتيجي من العالم، حيث يتمكن المهاجرون من الكفاءات بأسهل الفرص من زيارة دول الشرق ودول الغرب التي كانوا يحلمون بزيارتها. ناهيك عن توفر المميزات التربوية والتعليمة والصحية التي تمنح لهذه الكفاءات ولعوائلها مثل مصادر دخول مغريه ومتنوعة، كالرواتب المرتفعة والمكافئات التعليمية السنوية والخدمات الصحية المجانية والبدلات متعددة المصادر كبدل السكن وبدل تدريس الابناء وبدل تأثيث وبدل مواصلات شهري والحصول على تذاكر سنوية لها ولأسرها وغيرها من المنافع المادية الأخرى. اذ لا يمكن النظر إلى هجرة الكفاءات للمملكة بمنظور أحادي مادي فحسب، بل عبر مزيج من العوامل المختلفة.

حيث يشير فرجاني (1985: 92) أن الدول العربية بدأت تستقطب في الآونة الأخيرة الكفاءات العلمية من الخارج أو ما تعرف "بالهجرة المعاكسة" على خلاف ما كانت عليه في السابق كدول طاردة للكفاءات، ويذكر معلقا على هذا التحول: "ولا جدال أن بعض البلدان العربية تمتلك الآن من الإمكانات المالية ما يمكنها من اجتذاب بعض الكفاءات العربية المهاجرة. وهذا حادث فعلا في بعض البلدان النفطية، بل إن سوق العمل بها يجذب كفاءات، عربية وغير عربية، من بلدان الغرب المصنعة ذاتها. ولكن هذه الهجرة المعاكسة تحدث عادة لفترة محدودة تعود بعدها الكفاءات لبلدانها المتبناة، ويكون الغرض الأساسي من الهجرة هو التكوين المالي، وليس المساهمة في مشروع قومي للتنمية" (فرجاني، 1985: 92). إن ما أشار إليه فرجاني في رؤيته هذه امر مثير للجدل، وخاصة على مستوى حراك الكفاءات العلمية. ذكر أن هجرة الكفاءات العلمية إلى الدول العربية النفطية من اجل الحصول على المال، ومن ثم تنتهي بانتهاء الغاية منها، ثم تعود بعدها لبلدانها المتبناة وهي دول الغرب المصنعة بهدف

الاستقرار والبقاء، وهنا أتسال ما الذي جعلها تهاجر بالأساس إلى دول الغرب، هل هومن اجل تحسين وضعها الاقتصادي، او لمزاولة نشاطها المهني او لرفع مكانتها الاجتماعية، واذا افترضنا أصلا ان تحسين وضعها الاقتصادي ليس مهما بالنسبة لهذه الشريحة عندما هاجرت للغرب، بل هدفها الحرية وتحقيق ذاتها فكريا ومهنيا كما يزعم البعض، لماذا عادت إلى دول عربية وتركت الدول المتقدمة ورائها؟، لولا انها تسعى دوما إلى المزيد من التنوع المعرفي والاستفادة من الخبرات العلمية والبحثية والبحث عن موقع مهني ومزايا عملية وعلمية افضل، في سياق الاطار الرأسمالي العالمي المتمثل في قيام السوق الدولية للكفاءات. فمسالة الهجرة من عدمها أيا كان مصدر قدومها أصبحت تندرج ضمن تعبئة قوى الجذب والطرد، التي تتحكم بحراك الكفاءات العلمية والفنية من الدول المتقدمة إلى الدول النامية ضمن سوق رأسمالي عالمي للكفاءات ولذا سميت بالهجرة المعاكسة، كما علق قائلا: "ولكن هذه الهجرة المعاكسة تحدث عادة لفترة محدودة تعود بعدها الكفاءات لبلدانها المتبناة" (فرجاني، 1985: 92). واقعيا نجد ان فكرة العودة يبقى امرا شائكاً، فالملاحظ **ان** فكرة العودة تراود البعض منهم لكنها تبقى شعور قائم لفترة طويله ويستمر هذا التفكير إلى ان تصبح فكرة العودة اسطورة بعيدة المنال، وذلك لعدم توفر الظروف المناسبة للعودة.

ولذلك اهتم الباحث بهذه القضية في كونها تركز على احدى الظواهر الاجتماعية التي تجاهلها او انشغل عنها الكثير من السياسيين والمخططين والباحثين، بجانب الكشف عن العوامل المساعدة التي جعلت المملكة إحدى الدول الجاذبة للكفاءات العلمية المهاجرة إلى الغرب.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

هذه الدراسة تسلط الضوء على احدى القضايا الاجتماعية الهامة والمتمثلة في الهجرة العكسية للكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية. إن موضوع الهجرة العكسية للكفاءات لم ينل القدر الكافي من البحث، حيث أن هذا الموضوع واجه الكثير من الغموض والصعوبات ولم يحظ بجهد واهتمام، كالذي حظيت به بحوث ودراسات حول أنماط الهجرة الأخرى. فالهجرة العكسية لم تحدث إلا في العقود الأخيرة بعد استقلال الدول النامية. وبالتالي أعطت الهجرة العكسية والمنشغلين بها أبعاداً جديدة بصفتها قضية رئيسية في علم اجتماع الهجرة؛ لذا تكمن الاهمية العلمية والنظرية للدراسة الحالية في الاتي:

1- أنها توضح وتفسر أبعاد هذه الظاهرة من حيث الكشف عن خصائصها ودوافعها وأهدافها وتطوراتها للتعامل معها بموضوعية.

2 - تساهم الدراسة الراهنة في تصحيح بعض التصورات والمفاهيم النظرية، وتوظيفها فيما سيساهم في تطوير البحث العلمي المرتبط بقضية الهجرة العكسية التي تتناول أهم فئات الموارد البشرية في العالم.

3 - تعد هذه الدراسة بمثابة واحدة من الدراسات الاجتماعية التي تسلط الضوء على موضوعات ما زالت تحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث لتوضيحها والتعرف على كافة جوانبها وأبعادها.

4- تسعى الدراسة إلى رصد تلك الظاهرة، من خلال الاعتماد على منهج علمي استقرائي بغرض استخلاص نتائج عامة في ضوء البيانات التي تم جمعها ومن خلال الإحصاءات المتاحة والدراسات التي تطرقت إلى هذا الجانب من الهجرات الدولية.

5 - تستند هذه الدراسة إلى العديد من الأطر النظرية التفسيرية والتحليلية المستمدة من العديد من مصادر ودراسات وبحوث أجنبية وعربية توضح وتفسر ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية، وهو ما يضفي عليها أبعادا علمية تتجاوز التخمين والتعميم الذي وقعت فيه العديد من الأبحاث والتقارير المنجزة في أطر غير علمية.

الأهمية العملية:

تكمن الاهمية العملية والتطبيقية في العناصر التالية:

1ـ تسعى هذه الدراسة الكيفية من منطلق نتائجها وآرائها ومقترحاتها إلى المساهمة في رسم استراتيجية فاعلة وبعيدة المدى للتعامل مع هذه الظاهرة استنادا إلى الواقع المعاش. كما أنها تسهم في تقديم معلومات تفيد المخطط وصاحب القرار على حد سواء، وذلك نظرا إلى أهمية الظاهرة وجدتها وتفاعلاتها المؤثرة على مسيرة التنمية الشاملة.

2ـ تحفز نتائج هذه الدراسة القائمين على التخطيط والبرمجة والمهتمين بشؤون الهجرة، وبالأخص هجرة الكفاءات العلمية كهجرة معاكسة على تطوير التشريعات المتعلقة بسياسات الهجرة الدولية في المملكة.

3ـ تمكن الدراسة من الخروج بمقترحات وتوصيات، يمكن أن تسهم في فهم وتشخيص الآليات المؤثرة على الهجرة الخارجية للكفاءات العلمية القادمة إلى المملكة العربية السعودية، من خلال رؤية واضحة لتلك الهجرة والعمل على أن تكون تلك المقترحات ذات طابع تطبيقي وإجرائي وعملي.

4ـ يؤمل أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في توجيه نظر المخططين في مجال التنمية في وضع رؤية مستقبلية لخطط الهجرة الدولية للكفاءات، والوقوف على عوامل الجذب

للكفاءات العلمية التي جعلتها تختار المملكة كمقصد لهجرتها، والاستفادة منها في المجالات التنموية، وخاصة في المجالات الاجتماعية والعلمية والتربوية والصحية والاقتصادية، بما يساهم في تحقيق التنمية الشاملة.

5- يمكن لهذه الدراسة أن تكون ذات فائدة في تفسير الهجرة العكسية للكفاءات إلى الدول العربية الخليجية المجاورة، فمبدأ تعميم النتائج مطروح في هذه الحالة، نظرا للتشابه بين هذه الدول في الخصائص الاقتصادية والاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية في الاتي:

1- تحديد أهم المفاهيم النظرية المفسرة لظاهرة الهجرة الدولية العكسية للكفاءات العلمية.

2- التعرف على أهم الخصائص الديموغرافية للكفاءات المهاجرة إلى المملكة للكشف عن المتغيرات الدراسية المساعدة على فهم الظاهرة ومدى تأثير تلك المتغيرات في التركيبة الاجتماعية لهذه الفئة الفاعلة والمؤثرة.

3- الكشف عن الأبعاد الاجتماعية المفسرة لظاهرة الهجرة العكسية والتي تقف وراء هجرة للكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية، الأهداف وأسباب الهجرة واتجاهاتها وانعكاساتها.

4- عرض بعض الأطر النظرية التي تناولت بالتفسير والتحليل ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية كهجرة عكسية وذلك بهدف التعرف على أساليب التفكير والدراسة لهذه الظاهرة.

5- إبراز الدور التنموي في المجالات الاجتماعية والاقتصادية الذي يقوم به المهاجرون من الكفاءات العلمية العكسية.

6- التوصل إلى استنتاجات مستمدة من واقع تحليل أبعاد الظاهرة محل الدراسة بحثا عن مقاربات جديدة لهذه الظاهرة المتحركة.

7- الوصول إلى مجموعة من التوصيات المحددة والمتعلقة بظاهرة الهجرة المعاكسة، والتي تمكّن صُنّاع القرار وواضعي السياسات من الاستفادة منها في رسم الخطط ووضع البرامج المتعلقة بالتخطيط للموارد البشرية وخاصة منها الكفاءات العلمية.

تساؤلات الدراسة:

هذه الدراسة تسعى إلى للإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما اهم المفاهيم النظرية المفسرة لظاهرة الهجرة الدولية العكسية للكفاءات العلمية؟

2- ما الخصائص الديموغرافية للكفاءات العلمية المهاجرة إلى المملكة العربية السعودية وتتمثل في النوع والعمر والمستوى التعليمي والأصل والجنسية والتخصص، وكيف يمكن الاستفادة من المتغيرات المتحكمة في هذه الظاهرة؟

3- ما الأبعاد الاجتماعية المفسرة لظاهرة هجرة الكفاءات التي جعلتها تختار المملكة كمقصد لهجرتها (الأهداف وأسباب الهجرة واتجاهاتها وانعكاساتها)؟

4- ما أهم الأطر النظرية التي تناولت ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية بالتفسير والتحليل باعتبارها هجرة عكسية وما الكيفية التي تقارب بها هذه الظاهرة دوليا؟

5- ما الدور التنموي في المجالات الاجتماعية والاقتصادية الذي يقوم به المهاجرون من الكفاءات العلمية العكسية؟

6- ما أبرز الاستنتاجات العلمية التي تم التوصل اليها من واقع تحليل أبعاد هذه الظاهرة المتحركة للكفاءات العلمية العكسية؟

7- ما التوصيات التصورية التي استخلصتها هذه الدراسة للاستفادة منها في رسم الخطط والبرامج المتعلقة بعملية التخطيط للموارد البشرية وخاصة منها فئة الكفاءات العلمية؟

مفاهيم الدراسة:

مفهوم الهجرة

سيتم عرض المفاهيم العلمية المستخدمة في هذه الدراسة باعتبار أهميتها العلمية، والتي على ضوئها ستتم معالجة موضوع خصائص ظاهرة هجرة الكفاءات.

يفيد لفظ الهجرة في المعاجم العربية معنى الترك والمغادرة ويقال هجر الشيء إذاً تركه (القصير، 1992: 105).

ان الدراسات المهتمة بشئون الهجرة تُجمع على أن الهجرة تعني التغير الدائم أو شبه الدائم لمحل الإقامة، فهي نوع من التحرك الجغرافي الذي يشير إلى الوضع الذي يغير فيه الفرد موطنه الأصلي (Parness, 1954: 34). إضافة إلى ذلك يعرف

أينشتاين الهجرة بأنها انتقال فرد أو جماعة من مجتمع إلى آخر وترك وضع اجتماعي معين والدخول في وضع اجتماعي مختلف، فهي انتقال طبيعي . فيزيقي . سواء للأفراد أو الجماعات (البنيان ولطفي، 1980: 36). فالهجرة تعني بمضمونها البسيط حركة سكانية سواء على المستوى الفردي أو الجماعي من مكان إلى آخر، وبهذا تحدث تغيراً في التوازن الإقليمي في طرفيها، ولقد أصبحت الهجرة كحركة سكانية عملية سهلة نظراً لتقدم وسائل المواصلات وإزالة الحواجز الطبيعية التي كانت تعوق حركة الإنسان (الموسى، 1986: 43).

وبهذا المعني ولتقريب تفسير الظاهرة، يمكننا تعريف الهجرة اجمالا في الدراسة الحالية على انها انتقال مجموعة من الأفراد من ذوي الكفاءات العلمية من الدول المتقدمة ومن الدول النامية باتجاه المملكة العربية السعودية، بهدف الإقامة والعمل بها بحثا عن فرص عمل أفضل وكسب خبرات علمية وعملية جديدة واحداث تغيير في مكانتهم العلمية والاقتصادية.

مفهوم هجرة الكفاءات:

إن مفهوم الكفاءات وما يعنيه من عمالة الخبرة والمعرفة اشتق في الأصل من خلال التمييز بين العمالة الماهرة والعمالة التي تقدم الخدمات العامة Khadria, 1999: (25). حيث أن العمالة الماهرة تعني الأشخاص الذين حصلوا على تعليم أو تدريب يمكنهم من الوصول إلى مستويات عالية من الجدارة والكفاءة في مختلف التخصصات، مثل المفكرين والمثقفين والنخبة الإدارية والخبراء والفنيين من ذوي التكوين العالي. أما باقي العمالة التي تقدم الخدمات الأخرى فهي تنتمي إلى الطبقة العاملة من الذين يحتاجون للتأهيل والتدريب. ويتوقع بعض العلماء بأن العمالة الماهرة سوف تتم عولمتها مستقبلا وبشكل سريع، حيث سيرحب بها في معظم البلدان الغنية، وسيخضع دخلهم إلى ما تقرره ضوابط وظروف سوق الكفاءات العالمي، أما العمالة الغير ماهرة التي ستبقى في مواضعها فيتقرر دخلها بناءً على السياسة العالمية حيث أن الصناعات العالمية ستملك الحرية في تحديد مكان عملهم في أي موضع من العالم (Khadria, 1999: 25). كما يضيف (الفيل، 2000: 29) تعريفاً لمفهوم هجرة الكفاءات أو هجرة العقول فتعني لديه نزوح حملة الشهادات الجامعية والعلمية والتقنية كالأطباء والعلماء والمهندسين والتكنولوجيين والباحثين وأصحاب المهارات والمخترعين ... إلخ، بغرض العمل والإقامة في بلد المقصد الذين كان يعول عليهم في فهم التكنولوجيا الحديثة ونقلها من مصادرها الأصلية بعد استيعابها وتطبيقها للإفادة منها في تنفيذ الخطط التنموية وتحقيق تقدم ذاتي للدول النامية.

إجمالا فان الكتاب المتخصصين اجمعوا بشكل عام بأن ما يعنى بالأساس بالكفاءات العلمية، هم هؤلاء الأفراد الذين يشتغلون بمهنة تقتضي علماً وخبرة في مجال التعليم والصحة والزراعة والإدارة والاقتصاد كالمهندسين والأطباء والجامعيين والباحثين والمحاميين والفنيين وسواهم، ممن يمتلكون المواهب والقدرات العلمية. لذا يلاحظ أن الباحثين يفضلون استخدام مفهوم هجرة الكفاءات مقارنة بمفهوم هجرة العقول بسبب بعده الشامل وعدم حصر الهجرة في فئة معينة واتسامه باحتوائه على التعددية النوعية للعقول المهاجرة سواء من الأطباء والمهندسين من حملة الشهادات الجامعية أو حتى من الفنيين ذوي التدريب الرفيع.

وانطلاقا من العرض السابق لمفهوم هجرة الكفاءات يمكن أن نعرف هجرة الكفاءات العلمية في الدراسة الحالية بأنها تعني انتقال ذوي المستويات العالية في العلم والخبرة كالأطباء والمهندسين وأستاذة الجامعة والعلماء، أي الكوادر والمهارات العلمية من العمل في الدول المتقدمة والنامية إلى المملكة بغرض العمل والإقامة بها.

مفهوم الهجرة العكسية:

أخذ هذا المفهوم الجديد نسبيا "للهجرة العكسية" أشكالا وتفسيرات مختلفة عند طرحة ومناقشته لكثير من قضايا الهجرة من قبل مفكري وعلماء الهجرة، وربما يكمن السبب في أن الهجرة البشرية بحد ذاتها مشكلة اجتماعية وقضية معقدة ومتشعبة يتعذر فهمها ودراستها من جانب واحد حيث تحيط بها الكثير من العناصر التي تؤثر في طرفي خط الهجرة ومحطاتها، وبناء على ذلك نجد أن مفهوم الهجرة العكسية اختلف عليه كثير من الباحثين من حيث التسمية. وفي هذا الصدد يشير (الموسى، 1986: 45) إلى أنه: "أحيانا يطلق عليها الهجرة المعاكسة وأحياناً هجرة العودة وهاتان التسميتان تتفقان مع ما كتب باللغة العربية والإنجليزية (Return Migration) ويختلف هذان المسميان في المفهوم أيضا فقد تكون الهجرة المعاكسة حركة معاكسة لمحطة الوصول، متجهة لها أو خارجة منها إلى أي جهة سواء إلى الموطن أم إلى جهة أخرى، وقد يكون مسمى (هجرة العودة) يدل فقط على العودة إلى الوطن الأم" (الموسى، 1986: 45).

لذلك تختلف الهجرة العكسية بمفهومها العام عن المفاهيم الأخرى الواردة في علم اجتماع الهجرة. فالهجرة العكسية يقصد بها إذاً الهجرة من الخارج إلى الداخل أي من وراء حدود الوطن وبالعكس، وهذا اللفظ كناية لهجرة الإياب أو العودة إلى أرض الوطن.

وبما أن الهجرة بشتى قضاياها واتجاهاتها تختلف في أهدافها ومسبباتها، فإن "الهجرة العكسية" أو "هجرة العودة" كما يطلق عليها البعض، هي الأخرى تمتلك أيضاً أهدافا ومسببات كقوى محركة لها تقف وراء تنقلاتها باتجاه أوطانها الأصلية، سواء كانت هجرة إجبارية أو اختيارية.

وبعد أن تطرقنا إلى ما يقصد بالمفهوم العام للهجرة العكسية بشكل مختصر، يمكن أن نعرف الهجرة العكسية في هذه الدراسة على أنها تعني بمفهومها الشامل الانتقال العكسي للكفاءات العلمية والفنية من الدول المتقدمة إلى الدول النامية، ويمكن أن تعزى الهجرة العكسية للكفاءات بشكل عام للعديد من الأسباب، كما تعني الهجرة العكسية حسب هذه الدراسة عودة الكفاءات العلمية والفنية من بلد المهجر إلى المملكة العربية السعودية كمقصد لهجرتها.

أبعاد جديدة لمفهوم الهجرة العكسية للكفاءات العلمية والفنية:

ولمفهوم الهجرة العكسية دلالات تبدو جديدة في مجال علم السكان وعلم اجتماع الهجرة حيث أن هذه الظاهرة لم تدرس برأي الباحث من قبل الباحثين بالشكل الكافي منذ أن تحدث رافنشتاين في دراسته "قوانين الهجرة" التي نشرت عام 1889 والتي أثار فيها موضوع التيارات المعاكسة من المهاجرين وقد فسر علوان (2014: 211) أسباب ذلك بعدم وجود آلية لإحصاء المهاجرين العائدين إلى بلدانهم على غرار الآليات العديدة المعدّة لإحصاء المهاجرين الراحلين عنها. ومنها المؤسسات البحثية والإحصائية. ويمكننا أن نفسر ذلك أيضا بجدة الظاهرة في مظاهرها الجديدة المرتبطة بأواخر القرن العشرين في أغلب الدول التي بدأت تستقطب الكفاءات بشكل خاص خالقة تيارا جديدا يتمثل في تغيير وجهة هذه الفئة من المهاجرين من بلدان الاستقبال القديمة (التقليدية) إلى بلدان الاستقطاب الجديدة ومنها بلدان الخليج العربي.

إن ظاهرة الهجرة العكسية للكفاءات، كظاهرة عالمية مستجدة عرفت تغيرات مختلفة مثل مصطلح "الرحيل المعاكس" لدى (علوان، 2014)، وهو مصطلح يحاول أن يتواصّل مع مفهوم الهجرة لغويا وجغرافيا (social mobility) حيث أنه يختلف عن المعاني الواسعة للهجرة.

ومساهمة منا في بلورة هذه المفاهيم المستجدة يمكننا القول إن مفهوم الهجرة المعاكسة كمفهوم عام أو مفهوم الهجرة المعاكسة للكفاءات كمفهوم خاص ودقيق، يتعلق بفئة الكفاءات والعلماء والفنيين الذين غيروا من وجهة تيار هجرتهم إلى الشمال (أوروبا وأمريكا) إلى وجهة الجنوب (البلدان الخليجية العربية كمثال)، إنما هو مفهوم يحمل في طياته دلالات واتجاهات جديدة تقتضي المزيد من الدراسات والأبحاث. لكننا، ومن الناحية اللغوية، نقترح استعمال عبارة الهجرة العكسية، لأن عبارة (الهجرة العكسية) أفضل من عبارة الهجرة المعاكسة، لأن المعاكسة في اللغة العربية قد تفيد معاني أخرى لا علاقة لها بالمقصود وبالمطلوب في هذه الدراسة. وهذا الأمر يصدق على مصطلحات أخرى تستعمل اليوم بشكل واسع في أدبيات الهجرة مثل مصطلح "الهجرة الشرعية" و"الهجرة غير الشرعية" والحال أنه من الأصح القول "الهجرة المشروعة " و"الهجرة غير المشروعة".

لا شك أن مفهوم الهجرة العكسية للكفاءات العلمية يعد مفهوما شائكاً يحمل في طياته اتجاهات وتفسيرات متعددة وأحياناً مختلفة ومتضاربة من قبل المتخصصين في شئون الهجرة، إلا أنه يمكن تقسيم مفهوم الهجرة العكسية للكفاءات العلمية حسبما يراها البعض من المفكرين والكتاب إلى قسمين: الأول يرى بأن مفهوم الهجرة العكسية للكفاءات هو نزوح الكفاءات المؤهلة من بلدان نامية إلى بلدان متقدمة، ممن يحملون شهادات عالية في الجانب العلمي أو الفني، كالمهندسين والأطباء وأصحاب المهارات. وهذا النوع من الانتقال يطلق عليه كما يحلو للبعض "بالنقل المعاكس للتكنولوجيا"، على اعتبار أن هذه الظاهرة تمثل نقلاً حقيقياً لفئة متميزة من أحد عناصر الإنتاج ذات المهارات النادرة وهو العنصر البشري" (الفيل، 2000: 29). إلا أن تسميه هجرة الكفاءات طبقاً لهذا التعريف بالهجرة العكسية محدود الاستخدام من قبل علماء الهجرة ولم يستعن به إلا في مجالات ضيقة من الدراسات والبحوث العلمية. أما القسم الثاني فيمثله العديد من الباحثين في قضايا الهجرة، ويعتبر مفهوم الهجرة العكسية للكفاءات بكافة تخصصاتها العلمية والفنية اتجاها معاكسا للهجرة متمثلا في عودة هذه الكفاءات من الدول المتقدمة إلى الدول النامية أو الأقل تقدما سواء كانت هذه الدول أوطانهم الأصلية أو أي دول نامية أخرى، ويرجع ذلك إلى أسباب وعوامل مختلفة تتعلق بظروف سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ساعدت على عودتهم بعد استيعابهم للتكنولوجيا الحديثة ونيلهم مستوى متطورا من المعرفة من مصادرها الأصلية ، ومن ثم تطبيقها للإفادة منها في تنفيذ الخطط التنموية وتحقيق تقدم ذاتي للدول النامية. ولهذا فإن العديد من البحوث والدراسات ترى بأن هجرة الكفاءات بدأت تسير في اتجاه عكسي، فبعد أن كانت تلك الهجرة تتدفق من بلدانها الأصلية إلى دول أكثر تقدماً كالولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، أصبحت تأخذ شكلاً مضاداً، أي أن حركة هجرة الكفاءات بدأت تعمل في الاتجاه العكسي، فصار لها طابع جديد يتميز بدورة عكسية جعل العلماء ذوي الكفاءات العالية والفنيين المدربين يعودون من بلدان غربية متقدمة إلى أوطانهم الأصلية التي هاجروا منها في بداية الأمر (Vas-zoltan, 1976 :9). ولعل خير مثال للهجرة العكسية شهده التاريخ هو المناشدة أو المناداة التي انطلقت من الحكومة الصينية للكوادر المؤهلة التي تعمل خارج الصين في مجال العلوم الطبيعية والهندسية للعودة والمشاركة في بناء منظومات العلم والتكنولوجيا في بلادها، حيث استفادت من عودة العديد من العلماء المؤهلين تأهيلاً عالياً بعد أن كانت تعاني من نقص فادح في القوى البشرية المؤهلة. فقد قرر مؤتمر الصين الأول للعلوم الطبيعية المنعقد في عام 1950 توجيه النداءات والدعوات

للعلماء والتقنيين الصينيين للعودة من الخارج وبالطبع عاد أكثر من ألف منهم في نهاية ذلك العام، واستمرت العودة حتى منتصف الخمسينات، لذا اعُتبر هؤلاء القادمون من العلماء بمثابة نقطة تحول في تاريخ التحديث في جمهورية الصين الشعبية، فقد شكلوا قوة دفع كبيرة لبرنامج الصين التكنولوجي (سيفوردسون، 1985: 371).

أن دول الخليج العربية هي الأخرى قد تعرضت لهذا التيار من "الهجرة العكسية" نظراً لاستقرارها السياسي والاقتصادي، ولكونها أصبحت مجالا جاذبا لاستقطاب الكوادر المدربة، سواء كانت عربية أو أجنبية. وفي هذا المضمار يذكر (Sardar,1980: 327) إن نزيف العقول من العلماء القادمين من البلدان الفقيرة في الشرق الأوسط إلى الدول الصناعية قد تحول إلى اتجاه معاكس، فأصبحت حركة العقول تسير باتجاه عكسي من الدول الصناعية الغربية إلى بلدان الشرق الأوسط الغنية بالنفط، إضافة إلى ذلك فالبعض من الدول النامية تسعى إلى إعداد خطط ناجحة وفاعلة من أجل جذب علمائها المغتربين في الخارج وتشجيعهم على العودة لأوطانهم الأم.

أن ارتفاع عائدات النفط كنتيجة لارتفاع أسعاره في السبعينات لدى الدول المصدرة للنفط في الشرق الأوسط أدى إلى نمو اقتصاد هذه الدول كالمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة والكويت، والذي جلب أعدادا متزايدة من العمالة الماهرة وشبه الماهرة وغير الماهرة والقادمة من مختلف بقاع الأرض، مثل دول جنوب شرق آسيا وشمال أفريقيا وأمريكا الشمالية واستراليا وأوروبا، إضافة إلى دول الجوار كاليمن ومصر وسوريا والاردن وغيرها، وكان الهدف من تدفق معظم هذه العمالة هو العمل في مشاريع تنموية ذات مجالات واسعة (Findlay, 1990: 368-369). ويضيف كلا من (Birks et al., 1988: 100-104) و(Clarke et al., 1990: 18-19) بأن ما ساعد على حركة الهجرة العكسية للكفاءات الماهرة إلى منطقة الخليج العربية التحول الذي حدث في الطلب على العمالة الغير ماهرة وشبه الماهرة في دول الخليج العربي وذلك في بداية الثمانينات ليتحول إلى طلب على العمالة عالية المهارة، ويفسر ذلك التحول بسبب التغير الذي طرأ على احتياجات ومتطلبات تلك الدول، فخلال السبعينات كانت حاجة هذه الدول لقوى عاملة تتركز بشكل رئيسي في قطاع التعمير والإنشاء، إلا أن ذلك الطلب اتجه إلى العمالة الماهرة والمؤهلة وكان ذلك في بداية الثمانيات والتسعينات وخصوصاً في القطاعات الهامة كقطاعي الصحة والتعليم .

وهكذا يمكن القول إن تزايد حركة الهجرة العكسية للعقول المؤهلة تأهيلاً عالياً من دول متقدمة أو حتى غير متقدمة إلى دول الخليج العربي وفي مقدمتها المملكة العربية السعودية كان ناتجاً عن حرص هذه الدول على التحديث، وهذا ليس مستغربا إذا أخذنا بعين الاعتبار بأن هجرة الكفاءات العلمية أصبحت ظاهرة عالمية ذات اتجاهات متقاطعة في هجرتها، حيث استطاع التطور التقني أن يحل كثيراً من المشكلات الصعبة بما ساعد على سهولة الحركة والانتقال السكاني بشكل عام. ويذكر كل من (Castles and Miller, 1993: 87-88) بأن هجرة العقول الماهرة أصبحت سمة متزايدة لحركات الهجرة العالمية حيث أن الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء تطور هذا الاتجاه من الهجرة تعود أيضا إلى التقدم في النقل وتطور الاتصالات وعولمة الإنتاج والتجارة والأموال ... إلخ.

بعد أن عرضنا بإيجاز ما يُقصد بالهجرة العكسية للكفاءات العلمية والفنية فإننا سنحدد ما تعنيه هذه الدراسة بالهجرة العكسية للكفاءات العلمية والفنية، حيث يمكن أن تُعرف الهجرة العكسية للكفاءات العلمية في هذه الدراسة: بأنها تعني هجرة الكفاءات العلمية والفنية بكافة تخصصاتها، كاتجاه معاكس للهجرة المتمثل بعودة هذه الكفاءات من الدول المتقدمة التي هاجروا إليها في البداية إلى المملكة العربية السعودية، وعلى وجه التحديد هؤلاء الكفاءات العلمية العربية وغير العربية، ممن يحملون جنسيات أجنبية سواء كانت أمريكية أو كندية أو أسترالية أو أوروبية والعاملين في جهات مختلفة داخل المملكة العربية السعودية، كالجامعات والمستشفيات ومراكز البحث وفي قطاع الأعمال والأعمار وممن يحملون شهادات عالية، سواء في الجانب العلمي أو الفني، كالمهندسين والأطباء وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة والفنيين العاملين في المختبرات والمعامل، وهناك أسباب وعوامل سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ساعدت في عودة تلك الكفاءات بعد فهم واستيعاب التكنولوجيا الحديثة من مصادرها الأصلية ومن ثم العودة لتطبيقها والإفادة منها في تنفيذ الخطط التنموية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق تقدم ذاتي للدول النامية .

ومن نافلة القول ان بعض العلماء والباحثين والمهتمين بعلم الاجتماع وعلم الهجرة بالذات استخدموا العديد من المصطلحات العلمية للتعبير عن مفهوم هجرة الكفاءات العلمية. ومن بين المرادفات الشائعة لمفهوم الكفاءات العلمية: هجرة الأدمغة، هجرة العقول، هجرة المواهب، هجرة المهارات، هجرة العلماء، هجرة التقنيين، نزيف العقول والأدمغة، وغيرها من المفاهيم المتعددة والمختلفة للتعبير عن مفهوم هجرة الكفاءات العلمية (زين، 1972: 14).

خلاصة القول إن مفهوم هجرة الكفاءات مفهوم شائع الاستعمال في الأدبيات المتخصصة في موضوع الهجرة مقارنة بمفاهيم أخرى، كمفهوم هجرة العقول أو نزيف العقول، وهو يعني في أبسط معانيه انتقال الأفراد المؤهلين والحاصلين على

تعليم عالي من بلد ما إلى بلد آخر بغرض العمل والإقامة، وقد عرفت دول العالم الثالث هذا النوع من الهجرة بشكل واسع وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية.

منهجية الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية في كونها ركزت على وصف وفهم وتفسير الكيفية التي نشأت بها هذه الظاهرة وتطورت. واعتمدت الدراسة على البحث المكتبي، المستند إلى جمع الوثائق والإحصاءات، والتقارير والدراسات وتحليلها. ولم تتوقف الدراسة على البحث المكتبي والوثائقي والرجوع إلى الدراسات السابقة، بل انها سعت إلى جمع ما توفر من الاحصائيات الجديدة، من خلال تردد الباحث على بعض الجهات الرسمية للحصول على البيانات والتقارير وخاصة من مراكز البحث والوزارات والهيئات المعنية بموضوع هجرة الكفاءات العلمية إلى المملكة. كما تعتمد هذه الدراسة على المنهج الكيفي في بعده التحليلي، حيث أنها تقوم بمناقشة الكيفية التي تطورت بها الهجرة وأفرزت هذا النوع المسمى بالهجرة العكسية، التي تمثلها بصورة جلية هجرة الكفاءات إلى المملكة العربية السعودية. وهذه الدراسة تسعى إلى الإعداد علميا لدراسات تطبيقية لاحقة، سوف تساعد على التعمق في دراسة هذه الظاهرة. وترسم الدراسة أيضا الملامح العلمية والمنهجية لمثل هذه الدراسات التطبيقية لظاهرة هجرة الكفاءات العكسية ببلدان الخليج العربي عامة، والمملكة العربية السعودية بوجه خاص. فما أحوجنا اليوم إلى مثل هذه الدراسات الاستطلاعية والمسحية، التي ستساهم على المستوى العلمي والعملي في تمتين المقاربة المنهجية للتخصصات الاجتماعية والسكانية المتعلقة بالهجرة. وهذا الإسهام المنتظر والمتوقع الذي تمهد له هذه الدراسة وغيرها من الدراسات العلمية الجادة والمعمقة سيكون ممهدا لإجراء تلك الدراسات الحقلية لظاهرة أصبحت تميز الحراك السكاني وتؤثر على ملامحه وعلى اتجاهات التنمية في المنطقة.

ولذلك تمت الاستعانة بمجموعة متكاملة من الأساليب التي يمكن تلخيصها في الأساليب التالية:

1 –الأسلوب الوصفي:

وهو يسعى إلى تشخيص ملامح الظاهرة وأبعادها من خلال التحليل النظري العلمي بالرجوع إلى الأدبيات العلمية المتخصصة في دراسة الهجرات العالمية واتجاهاتها وتياراتها ومظاهرها، وخاصة ظاهرة هجرة الكفاءات، كما تم ذلك بالرجوع إلى الإحصاءات المتوفرة حول العمالة الأجنبية عامة والكفاءات العلمية والفنية بشكل خاص وتحليل أبعادها وملامحها. لذلك تم توظيف ما أمكن من الدراسات والمؤلفات والتقارير والبحوث الميدانية حول هجرة الكفاءات بمختلف اتجاهاتها مع التركيز على تيار هجرة الكفاءات إلى المملكة. وذلك ما سيمكننا من وصف الظاهرة وعرض ملامحها واتجاهاتها. وتهدف الدراسة الكيفية التحليلية إلى فهم آليات الظاهرة ضمن سياق شمولي يحدده موضوع الدراسة، مستخدمين في ذلك تخصصات دقيقة مثل علم الاجتماع والديموغرافيا.

2– الأسلوب الوثائقي التاريخي:

ويتمثل في متابعة تطورات ظاهرة الهجرة العالمية وخاصة تطورات هجرة الكفاءات العلمية وصولا إلى التعرف على تطور هذه الهجرة في المملكة العربية السعودية. وطبقا لذلك فهذه الدراسة تسعى إلى التعرف على مسار هذا الحراك عبر الفترات التاريخية المتعاقبة وخاصة بعد منتصف القرن العشرين الذي تميز بحراك عالمي كبير تمثل في ظهور نماذج وتيارات معروفة شملت عدة مناطق من العالم. ففي ذلك فوائد كبيرة تمكننا من التعرف على خفايا الظاهرة وامتداداتها من الماضي إلى الحاضر وصولا إلى المستقبل.

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

أولا: النظريات المفسرة لموضوع الدراسة

أ – النظريات الاجتماعية المفسرة لظاهرة هجرة الكفاءات العكسية:

وفيما يلي عرض موجز لثلاث نظريات من العلوم الاجتماعية نراها تمتلك قدرة تحليلية وتفسيرية لأبعاد ظاهرة هجرة الكفاءات إلى المنطقة، وهي الهجرة التي اتخذت شكلا عكسيا بعد الحكم عليها أحكاما خاطئة من قبل باعتبارها نهائية ودائمة، كما نستعرض مقاربتين اثنتين تعتبران من بين أهم المدارس الحديثة التي تناولت هذا النوع من الهجرة بالدراسة والتمحيص. وهذه النظريات هي:

1 –نظرية الفاعل الاجتماعي (النظرية الطوعية للفعل):

وقد وضع أسسها عالم الاجتماع الأمريكي تالكلت بارسونز في كتابة بنية الفعل الاجتماعي (the structure of social action) الذي أصدره عام 1937. وتقوم هذه النظرية على الفعل الطوعي لدى الأفراد والجماعات، والاتجاهات المبنية على الاختيار بين عدة مواقف "النظرية الطوعية للفعل" وبين أهداف مختلفة الوسائل. لكن الاختيار لا يجري في فراغ بل في بيئة متكونة من عدة عوامل مادية واجتماعية تحدد الاختيارات المتاحة. ويتحول فعل الفرد بنظر بارنسز إلى نسق ونظام تتطور صورته وتتبلور بمجرد تكرار السلوك واعتماد التقليد. ويرتبط هذا الاتجاه ايضا بمدرسة شيكاغو التي ركزت على الاندماج في دراسة مشكلات المجموعات المهاجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، ولكنها تسببت كما يقول الساعاتي في التمهيد لظهور نظرية الفعل لدى تالكت بارسنز. حيث أن الاختلافات الثقافية والعرقية ادت إلى ظهور مشكلات ومنها الدراسة المعروفة لتوكفيل

وميردل لمشاكل السود الامريكيين، وكان رافنستين Ravenstein قد حاول تحليل المعطيات المتعلقة بالهجرة انطلاقا من حالة انجلترا منذ عام 1885 وصاغ نماذج منها نموذج هجرة الجذب والطرد. ان نظرية الفعل ببعدها الجديد ركزت على الطابع المستجد في هجرة الكفاءات التي هي مبنية على صنع قرار فردي وتقوم على عدة وجهات منها الاتجاه العكسي، والهجرة كما يقول أتباع مدرسة الفعل الاجتماعي وفي اتجاهاتها الجديدة تعمل على تخفيف ضغط المجتمع على أعضائه وبالتالي يصبح سلوك المهاجر نسقا محكوما بقوانين من خلال تواتر وتشابه سلوكيات الفاعلين (كريب، 1999: 61). وهذا ما يجسده السلوك في الهجرة، وخاصة هجرة الكفاءات. كما يمكننا أن نستفيد من هذه النظرية في تفسير ظاهرة الهجرة العكسية لدى الأطر والكفاءات التي تتخذ قرار الهجرة إلى اتجاه جديد بعد عملية دراسة للمواقف والخيارات مبنية على المصالح والقيم. ولا تعتبر هذه النظرية محشورة لمجرد الحشر في هذه الدراسة لأن ما بها من أفكار وما تتضمنه من قدرات تحليلية ومفاهيم تفسيرية قادرة على افادتنا في فهم ظاهرة الهجرة العكسية للكفاءات. ذلك أن فعل الهجرة هو فعل فردي نابع من قرار اتخذه فاعل اجتماعي انطلاقا من ظروفه الشخصية المادية والاجتماعية والثقافية. ان فعل الهجرة قرار طوعي ولكنه يتحول إلى قرار جماعي تتخذه الاسرة والجماعة تقليدا وتشبها ومحاكاة وهذا هو مغزى هذه النظرية. كما أن هذه النظرية ذات الجذور البارسونزية (نسبة إلى بارسونز عالم الاجتماع الأمريكي المعروف) تفسر لنا سلوك استطالة عمر الهجرة لدى الكفاءات وتحول الهجرة لسنوات قليلة لدى الكفاءة المهاجرة إلى قرار بالهجرة المطولة والاستقرار النهائي أحيانا. وهذا ما لوحظ في سلوكيات واتجاهات أغلب أفراد الكفاءات العلمية تجاه الاستقرار، وهو ما يسمى في علم اجتماع الهجرة بمذيان العودة لدى المهاجر أو بأسطورة العودة، لكن في واقع الأمر تتحول الهجرة المؤقتة إلى هجرة دائمة.

2 –نظرية تخطي الحدود الدولية (شبكات الهجرة)

وهي تعرف أيضا بـ (عابري الحدود القومية)، وتعنى بدراسة آليات وأنساق حركة المهاجرين بعيدة المدى (جغرافيا)، وتدعو هذه النظرية إلى دراسة دور الشبكات في تفسير قرارات الهجرة ومساراتها، معتمدة على توصيف وتفسير عوامل الجذب وعوامل الدفع. لكنها تضيف إلى ذلك دور وسائل الاتصال الحديثة في الدعاية لهذا الاتجاه أو ذاك في الهجرة (ومنها هجرة الكفاءات). وتلعب شبكات القرابة والعلاقات الحميمة دورا ما في تفسير أسباب نجاح الهجرة يتمثل دورها في حسابات الربح والخسارة من وراء الهجرة وذلك بعد تخطي الحدود بما يدل على أن شبكات المهاجرين التي تتنوع بين أساليب تنظيمية مختلفة بين قرابات ودوائر وتجمعات وبين جمعيات وروابط تساهم في حماية مصالح المهاجرين من خلال تضامنهم الآلي والعضوي. إن ظاهرة الهجرة الدولية للسكان تعدّ العنصر الأساسي والمؤثر في حجم السكان في أية دولة في العالم (لطيف، 2009: 122) فجميع الدول والمجتمعات معنية بالهجرة بشكل من الأشكال. ويمكن لنظرية تخطي الحدود الدولية أن تفيدنا في هذه الدراسة في تفسير سهولة التحول في هجرة الكفاءات وتغيرها من اتجاه إلى آخر وهو ما سميناه "الهجرة العكسية". فهي تمدنا بالسبب الأساسي في تبلور هذه الهجرة ذات الاتجاه الجديد، وهو تطور وسائل التواصل التي سهلت من اختراق الحدود بين الدول عبر وسائل الاتصال الحديثة التي نشرت المعلومة من جهة، ولكنها أيضا خففت من آثار الغربة لدى المهاجرين وقرّبت المسافات بين وجهتهم الجديدة وبين أصولهم وبلدانهم. وقد لاحظ الباحث ملاءمة هذه النظرية لدراسة الهجرة العكسية للكفاءات باعتبارها تمثل حراكا جغرافيا (Geographical Mobility) يعتمد على اجتياز الحدود (ان لم نقل اختراقها)، وهي نظرية ملائمة من جهة ثانية لا نها تولي أهمية كبيرة في تحليل دوافع هذا الحراك الأفقي ودور الشبكات في اتخاذ قرار الهجرة واعادة التوجه إلى بلد استقبال آخر غير الأول متى ما توفرت قوى الجذب والطرد التي تتحكم في اتجاه هذا الحراك لدى المهاجرين.

3 –نظرية النظام العالمي

بمقابل نظرية التبعية التي نظر لها كل من عالم الاقتصاد والاجتماع المصري سمير أمين في "نظرية النمو اللاّمتكافئ" وعلماء الاجتماع الأمريكيين اللاتينيين ومنهم كاردْوزو، وفي مقابل نظريات التحديث التي ظهرت في أوروبا ظهرت نظرية النظام العالمي لتتمحور حول علاقة البلدان المتقدمة (الغربية) والبلدان النامية في إطار نظام تقسيم العمل كما اعتبر هاريسون "Harrison" أن ذلك حصل بسبب الحاجة إلى تفسير النمو والتحديث في العالم غير المتقدم لا بمنطق التحديث ولا بمنطق التبعية، بجانب انهيار النظام العالمي ذي القطبين (الاشتراكي والرأسمالي) يفرض التفكير في نموذج بديل، وكذلك ازدياد الفجوة بين البلدان الرأسمالية الغربية وبين البلدان النامية تقتضي مراجعة نظام تقسيم العمل العالمي وإخراجه من حالة الاحتكار والإقصاء (الرميح، 2000: 446). وقد طوّر عالم الاجتماع الاقتصادي ولرشتاين "Wallerstein" هذه النظرية وأسماها "منظور النظام العالمي". هذه النظرية تلائم دراسة هجرة الكفاءات من الدول المتقدمة إلى الدول النامية، وخاصة موضوع هجرة الكفاءات إلى المملكة العربية السعودية. فهي تمكننا من معرفة خلفيات التسميات من قبيل "الدول المتقدمة" و"الدول النامية" و"السائرة في طريق النمو" ومفاهيم "التقسيم العالمي للعمل"، و"التقسيم العالمي للثروة". وهي مفاهيم حاضرة في تناول حركة الهجرة المعاكسة التي تقوم بها كفاءات عالمية وعربية من أوروبا

والولايات المتحدة وكندا، وبعض العواصم الآسيوية والعربية إلى المنطقة. ان نظرية تقسيم العالم وفق النظام الجديد لا يستثني الموارد البشرية، وبالتالي لا يستثني فئة الكفاءات العلمية، وهذا ما تدل عليه حركية هذه الفئة وتنقلاتها وفق مصالحها ووفق عوامل الجذب والدفع التي تؤثر فيها، ولذلك تبدو الدول النامية ومنها المملكة، وهي قليلة، في منافسة مع الدول المتقدمة في عملية استقطاب الكفاءات العلمية العالمية مشكلة تيارا جديدا في الهجرة العالمية سميناه تيار الهجرة العكسية للكفاءات والذي تجسده حالة المملكة العربية السعودية في أوضح صورة.

4-نظرية الجذب والطرد

احتفظت هذه النظرية بمكانة مهمة في تفسير عملية الهجرة. وقد صاغ بوج (Bogue) نظريته عن الطرد والجذب على أساس أن الهجرة عادة ما تتم بناء على عوامل طاردة وعوامل جاذبة (السفيان، 1413: 28). ونظر "بوج" إلى الطرد والجذب كمتغيرين مستقلين يصفان عملية الانتخاب لجماعة معينة. وذهب "بوج" إلى: "أن الهجرة التي تنجم عن قوة طرد عالية وشديدة تميل لأن تكون في أدنى انتخاب لها في المجتمع الأصلي إذا ما قورنت بالهجرة التي تتمتع بقوة جذب عالية في منطقة الوصول. وحيث يكون هنالك ظروف طرد قوية جداً لا يقابلها ظروف جذب مكافئة، يكون الانتخاب في منطقة الأصل في أدنى حد له" (الربايعة، 1987: 37-38). كذلك فقد استنتج رافنشتاين الذي قام بتحليل بيانات الهجرة في انجلترا وويلز "أن عوامل الجذب عادة ما تكون أكثر أهمية من عوامل الطرد في تحديد قرار الهجرة، وهذا يؤكد أن عوامل الجذب إلى البلدان المستقبلة تختلف عن عوامل الطرد من البلدان الأصلية، إذ أن الرغبة في تحسين المستوى المادي للفرد تكون أقوى من الرغبة في الهروب من وضع سيء في الموطن الأصلي للمهاجر" (مانع والزهراء، 2011: 4). ويلاحظ فيما يتعلق بتوظيف نظرية الجذب والطرد في تفسير وفهم موضوع الدراسة؛ أن الهجرة العكسية للكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية؛ تنطلق بالأساس استناداً لنوعين من العوامل وهما عوامل الجذب وعوامل الطرد؛ أما فيما يتعلق بعوامل الجذب فتتعلق بتوافر البيئة الآمنة والهادئة والمناخ العلمي المحفز على عملية البحث والابتكار، فضلاً عما يرتبط بالاستقرار السياسي الذي تشهده المملكة ، وغياب عناصر التوترات الاجتماعية أو الطائفية، إضافة بالتأكيد لارتفاع الدخول والمزايا المادية التي يمكن الحصول عليها في إطار المملكة مقارنة بالدخول الحالية للكفاءات في الدول التي يتواجدون فيها. و فيما يتعلق بعوامل الطرد، نجد أن الكفاءات العلمية العربية تعاني من بعض المشاكل المتمثلة في قلة المداخيل المادية وضعف المزايا والحوافز التي يمكن لهم الحصول عليها، إضافة لما يتعلق بالصعوبات التي قد تحول دون تكيفهم الاجتماعي في المجتمعات المتقدمة في ظل الاختلافات والفروقات الثقافية بين ثقافتهم العربية الإسلامية والثقافة الغربية، فضلاً عن بعض صور التمييز التي قد يتعرضون لها بوصفهم من جنسيات عربية أو كونهم يدينون بالإسلام، في الوقت الذي يجدون صعوبة في العودة إلى دولهم الأصلية والتي قد تشهد حالة من عدم الاستقرار السياسي، أو لا تتوافر في إطارها البيئة العلمية المناسبة للإبداع إلى غير ذلك من عوامل تدفعهم إلى البحث عن بيئة بديلة ملائمة والمتمثلة هنا في المملكة العربية السعودية.

5-نظرية شبكة العلاقات الاجتماعية

تعد نظرية شبكة العلاقات الاجتماعية إحدى النظريات التي تحلل عملية الهجرة ومسبباتها اعتماداً على الجانب الفردي؛ وتنطلق النظرية من التأكيد على الدور الذي يلعبه الأصدقاء والأقارب في ربط البلدان بعضها ببعض كقناة توصيل بين بلاد المنشأة وبلاد المقصد. ويشير (Gurak and Caces, 1992: 150-151) إلى "أن فهم سلوكيات وآلية شبكة العلاقات المهاجرة للأفراد ذات الأطر المتنوعة ما هو إلا نهج بناء يقود إلى استيعاب أوسع للأنساق الأخرى لعمليات الهجرة المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها. حيث ينظر (Tilly, 1990: 84) إلى شبكات الهجرة على أنها شكل من الأشكال البارزة التي يرى العلماء فيها فكرة للبحث والتفسير في موضوع الهجرة، نظراً لما تسهم به هذه الشبكة الاجتماعية بصفتها مجموعات من العلاقات الشخصية التي تربط المهاجرين أو المهاجرين العائدين مع ذويهم أو أصدقائهم أو مواطنيهم في بلادهم الأصل. إضافة إلى أن العلاقات الاجتماعية بين المهاجرين هي التي تنظم نشاط الأفراد في البلد المستقبل أو المرسل". وفيما يتعلق بتوظيف نظرية شبكة العلاقات الاجتماعية في تفسير موضوع الدراسة؛ نجد أن الهجرة العكسية للكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية، في كثير من الأحيان تكون مدفوعة بتجربة سابقة لبعض الأصدقاء أو الأقارب الذين سبق وهاجروا إلى المملكة ونقلوا خبراتهم الايجابية إلى أصدقاءهم أو أقاربهم، مما كان عاملاً مشجعاً لهم في اتخاذ قرار الهجرة إلى المملكة العربية السعودية، مستفيدين من شبكة العلاقات الاجتماعية التي كونها أصدقاءهم أو أقاربهم من أبناء جلدتهم مما يسهل عليهم التأقلم، ويكون عاملاً مهماً في تجاوز الكفاءات العلمية العربية الوافدة كثير من المشكلات الروتينية التي قد تواجههم لاسيما فيما يتعلق بالسكن والإقامة وغير ذلك من أمور. هكذا يتضح لنا من خلال هذه المقاربة النظرية لموضوع هجرة الكفاءات مدى أهمية هذه النظريات في تفسير هذه الشبكة من عمليات الانتقال التي مثلت حراكاً جغرافياً واقتصادياً واجتماعياً حقيقياً للكفاءات المهاجرة من بلدانها إلى البلدان الغربية ومن ثم إلى المملكة، فمن طوعية الفعل إلى عوامل الجذب والدفع إلى دور الشبكات يتأسس

قرار الهجرة وتتأكد عوامل الاستقرار بالمملكة لدى هذه الفئة الهامة التي استطاعت المملكة أن توظفها وتستوعبها وتنافس غيرها من البلدان والمجتمعات على الاحتفاظ بها وتوظيفها إلى جانب الكفاءات العلمية الوطنية.

ب – مقاربات نظرية لمدارس فكرية حول اتجاه هجرة الكفاءات العكسية ثمة في مجال دراسة هجرة الكفاءات مدرستان متمايزتان تنظر كلّ منهما إلى الظاهرة من زوايا مختلفة هما:

1–مدرسة النموذج الشخصي المحور:

وتعالج ظاهرة هجرة الكفاءات من منظور فردي وتعتبر الكفاءات أفرادا متميزين يسعون إلى تحقيق أهدافهم الشخصية فكريا ومهنيا، وإلى ضمان ظروف معيشية أفضل. وذلك بدفع من انخفاض مستوى الدخل والإحباط العلمي والمهني وعدم توفر إمكانيات البحث في بلدانهم. وقد تبلور هذا الاتجاه في فرعين: الفرع الغربي: ويركز على العوامل الدافعة للمهاجرين معتبرا أن الحل يتمثل في تلبية برامج التعليم في الدول النامية للطلب المحلي. فرع العالم الثالث: ويقوم على الدعوة إلى فرض رسوم على الدول المستقبلة (في الغرب) لتعويض الدول النامية عما لحقها من خسائر بسبب هجرة كفاءاتها بعد أن كوّنتها.

2–مدرسة النموذج الوطني المحور:

وهي تنظر إلى ظاهرة هجرة الكفاءات بوصفها عاملا من عوامل السياسات الثقافية والعلمية والإنمائية، وتركّز على الأسباب التي تدعو إلى تبني أنظمة تعليمية معينة تحت تأثير واقع التبعية للدول التي كانت تستعمرها سابقا. وهذا ما أدى إلى الارتباط العضوي للدول النامية بمراكز النظام الرأسمالي العالمي في إطار علاقة ذات أبعاد سياسية واقتصادية وثقافية. (الصوفي، 2001: 14) وقد أوضح معهد الأمم المتحدة للتدريب والبحث (UNITAR) في دراسة أجريت حول هجرة الكفاءات من بعض الدول النامية أن هناك سببا أساسيا لهذه الهجرة وهو "إشكالية التخلف". أما مكتب العمل العربي فيرى أن السبب الجوهري لهذه الهجرة العربية يتمثل في الارتباط الشديد بالدول المصنعة وفق ثلاثة أبعاد: اولا ـ سوق دولية للكفاءات هي امتداد طبيعي لسوق العمل، والدول العربية لها مزايا فردية ضخمة في هذا المجال الذي تغذيه. ثانيا ـ خلفية المنافسة الفردية المتفاوتة بين البلد الأصلي والبلد الجاذب. ثالثا ـ نسق تعليم وتأهيل عربي ينتج كفاءات وفق المواصفات المطلوبة في السوق الدولية (الصوفي، 2001: 16).

ثانيا: الدراسات السابقة

الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة شحيحه لكن تم الوصول إلى عدد من الدراسات السابقة من ذلك ما يلي:

دراسة الموسى (1986) "الهجرة والهجرة المعاكسة: نموذج دول الخليج العربية ودول المغرب العربي". استهدفت هذه الدراسة إلقاء الضوء على الهجرة بخطيها، كحركة سكانية مستمرة والتعرف على العوامل التي تلعب دوراً فيها واهتمت بهجرة العقول، حيث حدثت الهجرة المعاكسة للعقول العربية من دول أوروبا المستوردة للكفاءات إلى دول الخليج العربي، وذلك في خلال الفترة التي أعقبت استغلال عوائد النفط. أما في حالة المغرب العربي، فالهجرة المعاكسة حدثت في السنوات الأخيرة بعد استقلال تلك الدول، واستنتجت هذه الدراسة أن الهجرة إلى دول الخليج العربي أصبحت محط الأنظار من قبل المهاجرين بعد اكتشاف النفط، حيث سهلت دول الخليج الأنظمة والتشريعات لتسهيل حركة الهجرة إليها، كما ارتبطت الهجرة اليها بمجموعة من العوامل منها الظروف الجغرافية لتلك الدول والتي تتميز ببيئة جغرافية طبيعية ساعدت للهجرة إلى تلك الدول، فضلاً عن البنية الاقتصادية، التي تستقطب الكفاءات العلمية المهاجرة، كما تعد الجوانب الاجتماعية من العوامل الهامة التي ساعدت على هجرة الكفاءات العلمية، كالتشابه الكبير بين ثقافة دول الخليج العربي مع باقي الدول العربية والتماثل الديني ايضا، وانتهت هذه الدراسة إلى أن الهجرة ليست اتجاه واحد ولكنها اتجاهان متضادان هما: طريق الهجرة إلى بلد المهجر، وطريق العودة.

دراسة عبدالمعطي (2008) "التوظيف التنموي للكفاءات المهاجرة: دروس مستخلصة من تجارب البلدان النامية" هدفها: استطلاع تجارب عدد من دول الجنوب حول الاستفادة التنموية من كفاءاتها، من اجل توظيف هذه الكفاءات في إنتاج المعرفة والمعلومات، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن التفكير في مقاربة أو تجربة من التجارب العالمية وتطويعها للتطبيق في بلد ما يتوقف على أمرين هامين: يتعلق الأول بوضعية النظام الاقتصادي السياسي في بلدان منشأ الكفاءات المهاجرة، ، ويتعلق الثاني بخصائص الكفاءات المهاجرة، من حيث فترات تواجدها في الخارج ومواقعها من صناعة القرارات واتخاذها في المؤسسات العلمية والإنتاجية. وأوضحت الدراسة أن اختيار الاستراتيجية للتوظيف التنموي للكفاءات، تعني بركائز اقتصادية وسياسية، كذلك فيما يتعلق بكيفية ومدى إدماج نشاطات الكفاءات المهاجرة، ومن الاستخلاصات حول التجارب العربية للاستفادة من الكفاءات المهاجرة، تتشكل في أن معظم مبادرات الاستفادة من الكفاءات العربية كانت من جانب الكفاءات، وأن جل تركيز السياسات العربية كان على تحويلات المهاجرين، وأن بعض المبادرات العربية كانت جزئية ومنعزلة عن سياق استراتيجي لتوظيف متنوع ومتكامل.

دراسة الوحيشي (2008) "هجرة الكفاءات العاملة في قطاع الصحة في الحجم والخصائص ودواعي الهجرة". هدفت هذه

الدراسة إلى إلقاء الضوء على حجم وخصائص هجرة الأطباء والممرضات العرب إلى الدول الغربية، بالاعتماد على قاعدة بيانات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) وبلغ مجموع العينة 70 طبيباً وطالب طب. وكشفت الدراسة ان أسباب الهجرة الكفاءات العاملة في القطاع الصحي تكمن في عاملين رئيسيين هما: ضعف الدخل عامة، ونواقص النظام الصحي. وقد جاءت الأسباب المادية في صدارة الأسباب، تليها الأسباب المتعلقة بظروف العمل. أما الهجرة بغرض كسب مهارات وتجارب، فلم يذكرها إلا حوالي ربع أفراد العينة. وفيما يخص تداعيات الهجرة على القطاع الصحي، فقد عبرت غالبية أفراد العينة ان لها تأثيرات سلبية عالية على السياسات والخدمات الصحية في مصر، وتركزت مقترحات المبحوثين حول توفير فرص التدريب عالية التخصص، واعتماد نظام إداري أكثر عدالة.

دراسة السلطاني والاسدي (2009) "معايير جذب الكفاءات العلمية خارج البلد من وجهة نظر الكفاءات العلمية داخل البلد". هدفت هذه الدراسة إلى وضع معايير لاستقطاب الكفاءات والحد من استمرار الهجرة، وذلك من خلال التعرف على أسباب هجرة الكفاءات العراقية. وبعد ان حدد مجتمع الدراسة المتمثل بأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكوفة، تم اختيار العينة الاستطلاعية والعينة الطبقية العشوائية وبلغ عددها 100 عضو هيئة تدريس، وتم استخدم الاستبيان لجمع البيانات. وقد أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج كان أهمها قائمة المعايير اللازمة لاستقطاب الكفاءات العلمية المهاجرة. كما أوصت الدراسة بالاهتمام بالمعايير التي حصلت على المراتب العليا وتطبيقها لجذب الثروة المهدورة من الكفاءات العراقية، وضرورة العمل الفوري في التهيئة لتنفيذ تلك المعايير، والحاجة إلى نشر الوعي بأهمية العنصر البشري المهاجر، والتأكيد على أن عودتهم سيساهم في ضمان جودة التعليم العالي.

دراسة الخضيري (1429) "هجرة الكفاءات العلمية والفنية العربية إلى الدول المتقدمة" دراسة ميدانية مطبقة على المهاجرين الأكاديميين والفنيين العاملين في جامعة الملك سعود (مثال للهجرة العكسية). هذه الدراسة تتعلق بهجرة الكفاءات العلمية والفنية العربية من الدول النامية إلى الدول المتقدمة ومن ثم العودة إلى الدول النامية والعمل بها، كالمملكة العربية السعودية كنموذج "للهجرة العكسية". وهي دراسة وصفية تحليلية اعتمدت على المنهج الكمي الإحصائي. وتهدف الدراسة إلى التعرف على الخصائص الديموغرافية للكفاءات العلمية والفنية المهاجرة إلى المملكة العربية السعودية، والأسباب التي جعلت الكفاءات العلمية والفنية يختارون المملكة كمقصد لهجرتهم ، بجانب التوصل للعوامل التي ساعدت الكفاءات العلمية والفنية في صنع قرارا لعودة من مقر المهجر واتخاذ قرار الهجرة إلى المملكة، ومن جانب اخر تهدف الدراسة إلى تشخيص العوامل الطاردة والجاذبة للكفاءات من الدول النامية إلى الدول المتقدمة، والسلبيات والإيجابيات الناتجة عن هجرة الكفاءات العلمية، وكذلك المقترحات التصورية للتعامل العلمي مع هذه الظاهرة، للحد من هجرة الكفاءات العلمية و الفنية، وتم الاستعانة بإطار نظري يشتمل على بعض من النظريات العلمية المرتبطة بموضوع الدراسة. استخدم منهج الحصر الشامل لجميع الكفاءات العلمية والفنية القادمة من الدول المتقدمة كهجرة عكسية والعاملين بجامعة الملك سعود. كما استخدمت اداة الاستبيان لجمع البيانات. كما تبين من نتائج الدراسة ان أول الدوافع التي جعلت المبحوثين يختارون المملكة العربية السعودية كمقصد لهجرتهم هو الشعور بالاستقرار السياسي والاقتصادي في المملكة، وأول العوامل التي ساعدت المبحوثين في صنع قرار العودة من مقر الهجرة إلى المملكة هو صعوبة التكيف في مجتمعات البلدان الغربية. كما اتضح من النتائج العوامل الطاردة للكفاءات من الدول النامية إلى الدول المتقدمة تتمثل في استمرار التخلف الاقتصادي وانخفاض مستوى الدخل، وأن اهم العوامل الجاذبة للكفاءات العلمية تجاه الدول المتقدمة تتمثل في التقدم الاقتصادي والثقافي. اما السلبيات الناتجة عن هجرة الكفاءات العلمية إلى الدول المتقدمة تتمحور في مشكلات اقتصادية في بلدان الأصل، كما أوضحت نتائج البحث أن أهم المقترحات التي تساعد على الحد من خسارة الدول النامية هي دعم وتفعيل سياسات الحوافز الإيجابية التي تستهدف الحد من هجرة الكفاءات، وذلك نظراً لأهمية هذه الفئة في المساهمة في تنمية المجتمعات العربية ورقيها.

دراسة فوجو (1433) بعنوان: "استراتيجيات التنمية البشرية ودورها في الحد من ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية في فلسطين: دراسة حالة قطاع غزة". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور استراتيجيات التنمية البشرية في الحد من ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية في فلسطين، وذلك من خلال التعرف على مدى الحاجة للتحسين في كل مجال من المجالات التالية (تحسين الوضع الاقتصادي، تأهيل وتطوير الكوادر البشرية، الاهتمام بالبحث العلمي، إيجاد بيئة مشجعة للقطاع الخاص، تحسين الأوضاع السياسية والإدارية والقانونية). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت العينة الحصصية في اختيار العينة من مجتمع الدراسة المقدر ب (59.497) كفاءة من حملة الشهادات العليا بكالوريوس فأعلى من العاملين في قطاع غزة، حيث وزعت الاستبانة الخاصة بالكفاءات في الداخل على (550) كفاءة من الكفاءات العاملة داخل قطاع غزة، بينما وزعت استبانة الكفاءات في الخارج على (80) كفاءة من الكفاءات المهاجرة من قطاع غزة وأرسلت الاستبانة لهم عبر البريد الإلكتروني .وأوضحت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين خارج الأراضي الفلسطينية يفكرون بالعودة لأرض الوطن، وذلك

لأسباب في الأساس. واجابت فئة قليلة من المبحوثين داخل الأراضي الفلسطينية بتفكيرهم بالهجرة الدائمة. وأوضح ثلث المبحوثين أنهم يرغبون بالهجرة من أجل التطور العلمي في مجال التخصص، وأبدى الغالبية في كل من الكفاءات في الداخل والخارج على ضرورة تطوير الجهود في كل المجالات منها الاقتصادية والسياسية والإدارية والتعليمية والقانونية. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات كان أهمها: ضرورة السعي إلى خلق البيئة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية المواتية التي من شأنها تشجيع الكفاءات العلمية على العمل في بلدها.

دراسة الخضيري (Alkhudairy, 2001) "هجرة العمالة الأجنبية إلى المملكة العربية السعودية: دراسة حالة مطبقه على عينه من الأطباء الهنود في مدينة الرياض". الدراسة الحالية تعد الدراسة الوحيدة على "حد علم الباحث" التي تطرقت للكفاءات العلمية غير العربية المهاجرة إلى المملكة العربية السعودية. هذه الدراسة ماهي الا نموذج لهذا النوع من هجرات الكفاءات العلمية العكسية. وتهدف إلى تقديم تصور لوضع تلك العمالة ومعرفة دوافع الهجرة لديهم، كما استهدفت هذه الدراسة البحث والتحليل للدوافع الرئيسية خلف هجرة مجتمع الدراسة من وطنهم إلى أقطار أخرى والأسباب وراء اختيار المملكة العربية السعودية كمقصد لهجرتهم، كما تهدف إلى معرفة الدور الذي تلعبه العلاقات الاجتماعية المهاجرة مسبقاً إلى البلد المضيف في جذب حركة هجرة الأفراد والجماعات كحركة اختيارية. وتُعد هذه الدراسة واحدة من الدراسات الاستطلاعية الكشفية، ولقد تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي التفسيري الذي يقوم على الوصف الدقيق للقضايا والتفسير للعلاقات القائمة بينها، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من الأطباء الهنود بمدينة الرياض، وتم استخدام أداة الاستبار كأداة لجمع البيانات. ولقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج والتي من أهمها: أن عامل الكسب المادي هو من أهم العوامل التي كان لها تأثيراً على صنع قرار الهجرة بشكل عام، وهو أيضاً سبب اختيار المملكة للعمل بها بشكل خاص، وكما أظهرت الدراسة أن عوامل أخرى وهي تُعد عوامل جاذبة كالعامل الديني وتحقيق مستوى مهني أفضل، هذا بالإضافة إلى وجود الأصدقاء والأقارب في البلاد المهاجر إليها والرغبة في اكتساب خبرات ثقافية جديدة، و توضح نتائج الدراسة أن شبكة العلاقات الاجتماعية للمهاجرين الأوائل، والتي تنتمي إلى البلد الواحد تؤثر تأثيراً مباشراً على صنع قرار الهجرة، وتلعب دوراً فعالاً كعامل جذب فاعل في خلق مجتمع عرقي ذو تفاعل اجتماعي كضرورة للعيش والبقاء في بيئة اجتماعية مغايرة لبيئتهم الأصل، وأن الغالبية العظمى لم تتخذ قرار الهجرة بشكل فردي أو عشوائي بل يشارك في صنعة أعضاء الأسرة، وأن معظم المبحوثين راضون عن الوضع الوظيفي لهم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن عدم التحدث باللغة العربية يقف عائقاً أمام المبحوثين للفهم الحقيقي للتقاليد والقيم المحلية وتوسيع الهوة في العلاقات الاجتماعية بينهم وبين المجتمع المضيف، وفيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية فقد أشارت نتائج الدراسة أن: هناك ثلاثة أشكال من العلاقات والتفاعل الاجتماعي، الأول: أن الجماعات الهندية تتجه نحو إقامة علاقات اجتماعية ضمن نطاق الجماعة المهاجرة التي تنتمي إليها مكونة مجتمع مغترب صغير على أساس الهوية الوطنية المشتركة، الثاني: بناء علاقات أقل اتساعا مع أقرانهم من الجاليات المهاجرة الأخرى، الثالث: إقامة علاقات مع المجتمع السعودي، والتي أشارت النتائج بأن هذه العلاقات تتسم بالفتور مقارنة بالشكل الأول والثاني.

ثالثا: التعقيب على الدراسات السابقة

إن استعراض الدراسات التي تناولت هجرة الكفاءات يكشف عن ندرة الدراسات التي تناولت الهجرة العكسية بمعنى تلك العائدة من الدول المتقدمة، فبينما نجد وفرة إلى حد ما في الدراسات التي تناولت الهجرة المتجهة من الدول النامية باتجاه الدول المتقدمة، وكذلك الدراسات من دول نامية إلى المملكة العربية السعودية؛ فإن هناك عدد محدود فقط من الدراسات التي تناولت الهجرة العائدة من الدول المتقدمة إلى الدول النامية. وبصفة عامة فقد كشفت هذه الدراسات السابقة في مجملها عن أهمية الظاهرة موضوع البحث الحالي، خاصة في ظل ما يرتبط بها من آثار وما يدفع إليها من أسباب. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري وصياغة الإجراءات المنهجية على نحو يساعد على تحقيق أهداف البحث المحددة. وتعد الدراسة الحالية ضمن الدراسات ذات البعد التحليلي الكيفي على النقيض من معظم الدراسات التي تأخذ منحى الأسلوب الكمي عند تناولها للظاهرة بشكل عام، وظاهرة هجرة الكفاءات المعاكسة إلى المملكة العربية السعودية بشكل خاص. ومن خلال استعراضنا لمحتويات واتجاهات وخلاصات الدراسات السابقة التي استعرضناها بالتفصيل، يمكننا التأكيد على ما يلي: راوحت الدراسات السابقة بين دراسة الكفاءات العلمية في أوضاعها وظروفها المادية وامتيازاتها. كما ركزت الدراسات هذه على علاقة ظاهرة هجرة الكفاءات بالتنمية في البلدان النامية بشكل خاص من خلال عائداتها على بلدانها الأصلية. بجانب تغطيتها على عمليات الخسارة المتأتية لبلدان المنشأ لهذا النوع من المهاجرين (الهدر، النزيف..). لكن الدراسة الراهنة سلطت الضوء على الاتجاهات المستجدة لهجرة الكفاءات، وموضوع وجانب قلما تناوله الدارسون، وهو الاتجاه العكسي لهذا الصنف من الهجرة، وهو ما يمثل مفهوماً جديداً يؤسس لتوجه جديد وتيار مستحدث ونموذجي في الهجرة. وهذا ما يدفعنا إلى اعتبار نموذج الهجرة العكسية للكفاءات إلى المملكة من بين أهم الاتجاهات الناجحة في الهجرة وهو ما يؤشر إلى

مستقبل واعد لعمليات التنمية والبناء في المجتمع السعودي الشيء الذي يذكرنا بنماذج الهجرات العلمية من أوروبا إلى أمريكا خلال بدايات القرن العشرين. كما أن الإضافة الحقيقية لهذه الدراسة تكمن في توجهها المنهجي الذي ركز على المقاربة الكيفية لموضوع لم تسطع المقاربة الكمية لوحدها النفاذ إلى نمو هذه الظاهرة وتفكيك أبعادها وإظهار توجهاتها في علاقتها بخيارات التنمية في البلد الذي يستقبل الكفاءات وفق تصور استراتيجي لبناء القوى العاملة والموارد البشرية في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث: الأبعاد السوسيولوجية والديموغرافية للهجرة العكسية للكفاءات العلمية إلى المملكة

التطور التاريخي لهجرة الكفاءات (عربيا ودوليا)

توجد في العالم فئات عديدة من أصحاب المهارات والكفاءات العلمية ذات التخصصات المختلفة التي هاجرت من بلدانها النامية إلى دول متقدمة، كالهجرة إلى أوروبا واستراليا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية بحثاً عن المناخ الملائم الذي يلائم قدراتها الشخصية لتتفاعل مع الابداع والإنتاج، بالإضافة إلى رغبتهم في إغناء رصيدهم العلمي والثقافي وتوسيع خبراتهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية. إن المتتبع للتراث الأدبي لهجرة الكفاءات العلمية يلاحظ إن معظم الدراسات سلطت الضوء على قضية هجرة الكفاءات العلمية من الدول النامية إلى الدول المتقدمة بشكل عام، والتي شغلت اهتمام الكثير من السياسيين والمخططين والباحثين. لكن مع وجود التقدم العلمي والتقني وحصول تغير وقفزات متسارعة في عملية التنمية المستدامة وفي مختلف الأصعدة التي شهدتها بعض الدول النامية أصبح الطلب على الكفاءات العلمية أمرا ملحا، نظرا للحاجة المتزايدة للكفاءات العلمية المتخصصة في تلك الدول التي لم تكن قادرة في سد حاجة مؤسساتها العلمية من خلال كوادرها البشرية المحلية، مما اضطرها إلى التبادل في المعرفة والخبرة والذي كان عاملاً فعالا في تدفق الكوادر البشرية المؤهلة من الدول الأكثر تقدماً في حقل العلوم والتكنولوجيا إلى الدول النامية التي هي بأمس الحاجة لها. ناهيك عن سهوله التنقل بين القارات وانتشار وسائل الاتصال والتواصل، كل ذلك قاد إلى حراك عكسي تمثل في هجرة الكفاءات من الدول المتقدمة إلى الدول النامية.

وتشير بعض الدراسات إلى أن هجرة الكفاءات ظاهرة مستمرة في جميع العصور حيث قدر عددها في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين بأكثر من 100 ألف كان معظمهم يهاجر إلى الولايات المتحدة وأوروبا سنويا (سرحان، 2011: 31).

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الأمر لم يعد مقتصراً على هجرة الكفاءات العربية أو غير العربية إلى الدول الغربية، بل انبثق تيار جديد لهجرة الكفاءات العالية في ظل حراك الهجرة الدولي والذي شكل نقطة تحول هامة في تاريخ هجرة الكفاءات العلمية، وذلك مع انطلاق تيار جديد للهجرة والقادم ليس فقط من المنطقة العربية بل من الدول الغربية أيضا باتجاه بعض البلدان العربية التي اجتذبت أعدادا كبيرة من الكفاءات العليا من البلدان النامية والمتقدمة، ومنها بالطبع البلدان العربية المنتجة للنفط. ففي أعقاب اكتشاف النفط في الأربعينيات بدأت تلك البلدان في مطلع الخمسينات نشاطات تنموية خلقت طلباً متزايداً للقوى العاملة وخاصة المهنية والماهرة لسد الطلب في الأسواق المحلية لتلك الدول، وخاصة في القطاعين التعليمي والصحي بعد اتساع حجم الطلب في هذه البلدان على العمالة، على نقيض تيار الهجرة إلى الغرب. لكن هجرة الأدمغة بشكل عام إلى الخليج العربي والقادمة من دول غربية أصبحت هجرة شبه دائمة او هجرة دائمة، ويعود ذلك لعدم توفر الظروف المناسبة للعودة في البلدان الغربية المتبناة، أضف إلى ذلك أن أنماط الحياة الاستهلاكية المناسبة في البلدان الخليجية والتقاليد والقيم المشتركة، ساعدت على التكيف مع الحياة في البلدان المضيفة. وليست المملكة العربية السعودية بمنأى عن ذلك نتيجة للدور الذي يلعبه عامل الجذب السياسي والاقتصادي والاستقرار الأمني في هذا البلد بعد أن شهد توسعا سريعاً في مجال التعليم العالي والقطاع الصحي. هذ العوامل ساعدت على دعم عملية صنع قرار الهجرة لدى الكفاءات العلمية للانتقال والإقامة في هذا البلد، لتتحول في الغالب إلى هجره أو إقامة شبه دائمة إن لم تكن هجرة كفاءات دائمة، وما زاد في الاستقطاب هو تشجيع المملكة لذوي العقول والكفاءات العالية من خلال سن بعض الأنظمة والقوانين الجديدة لنظام التجنيس فيها للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم و دمجهم مع القوى البشرية المحلية، وخاصة ممن تنطبق عليهم الشروط والضوابط المنصوص عليها في نظام التجنيس من الأطباء والمهندسين والمستشارين والعلماء في التخصصات النادرة والتي أثرت بلا شك على تغيير مسار حركة هجرة الكفاءات العلمية كظاهرة عالمية نحو المملكة. وفي هذا الشأن يذكر (إبراهيم، 1982: 117-130) انه باستطاعة بلدان الخليج العربي أن تدمج المقيمين من الكفاءات العلمية المؤهلة تأهيلا عاليا في الخدمات العامة والخاصة للعمل، لان ذلك يصب في مصلحتها إذ أن التجنيس ينمي إحساسهم بالولاء ويخفف من مشاعر التوتر لديهم كنتيجة للإقامة المؤقتة ومن شانه أن يعزز من مكانة هذه البلدان في الوطن العربي وعلى الصعيد الدولي أيضا.

ومن سوء الحظ أن الدراسات التي تناولت هجرة الكفاءات مازالت تتعثر نظراً لقلة المعلومات المتوفرة عن هذه الظاهرة، نظرا لان البلدان النامية والبلدان العربية بشكل خاص لا تنشر إحصائيات رسمية ذات الصلة بتدفق الكفاءات العالية للخارج. ويعزو زحلان (1982) ذلك إلى أن الكثير من البيانات والمعلومات التي تناقش ظاهرة هجرة الأدمغة العربية مستمدة من

مؤلفات ومصادر خارجية وغير وافية. وأن من يقوم بجمع ونشر المعلومات الإحصائية سوى عدد ضئيل من البلدان العربية.

تفيد بعض الدراسات أن أعداد الكوادر العليا المهاجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطانيا خلال الفترة 1961–1976 تقدر بنحو 285 ألف شخص. وتشير تقديرات أخرى أن زيادة هجرة الكفاءات إلى الدول الصناعية خلال السبعينات والثمانيات من نفس القرن كانت في حدود 100 ألف سنويا. أما هجرة الكفاءات العربية فتقدر بحوالي 10 آلاف من المهنيين منهم 7 آلاف من الكفاءات العالية يهاجرون سنويا من المنطقة وخاصة من الدول التالية: مصر، لبنان، الأردن، العراق، سوريا، الجزائر، تونس، المغرب. ويرتبط اتجاه هجرة الكفاءات بعوامل اللغة والثقافة. فقد هاجر ما يناهز 31690 من الكفاءات العربية بين 1960 و1984 إلى الولايات المتحدة وبمعدل سنوي يقدر بـ 1270. ويقدر عدد الأساتذة العرب في أهم الجامعات الأمريكية والكندية بزهاء 720 أستاذا. كما اجتذبت فرنسا وحدها خلال عقد السبعينات عددا يتراوح بين 25 و30 ألفا من الكفاءات العربية. أما كندا فيقدر عدد المهاجرين العرب اليها من ذوي الكفاءات في الفترة (1959–1973) بأكثر من 33790 مهاجرا، ولم تسلم دول الخليج العربي من هجرة الكفاءات في البداية اذ بلغ عدد الكفاءات المهاجرة منها إلى الولايات المتحدة الأمريكية وحدها في سنوات (1966–1970) ما يناهز 643 فردا (الصوفي، 2001: 42)، لكن هذه الظاهرة سرعان ما تراجعت بالنسبة لبلدان الخليج العربية لأن هذه الدول أصبحت بدورها تستقطب الكفاءات العلمية من مختلف أصقاع العالم. لقد بدأت الدول العربية الخليجية تستقطب الكفاءات العلمية منذ بدايات استقلالها. لكن ذلك كان يتم بدرجات متفاوتة، فمنها ما تأثرت الظاهرة فيه بوجود جامعات ومراكز بحث، ومنها ما تأثرت بعلاقتها الخارجية وببرامج التعاون الثنائي التي نصت بنودها على التعاون في مجال تبادل الخبرات وتنمية الموارد البشرية. وأكثر الأمثلة وضوحا في الاعتماد على هذه الكفاءات هو مثال الدول الخليجية، وخاصة بعد اكتشاف البترول، اذ تمت الاستفادة من الكفاءات والمهارات لتسيير المشروعات البترولية والتنموية الناشئة، كما اعتمدت على الخبرات الأجنبية في مجالي التعليم والصحة بشكل خاص.

حجم الهجرة الدولية والعربية في بلدان الخليج وفي المملكة العربية السعودية خاصة

لقد ارتفع حجم المهاجرين الدوليين في الخليج العربي ليصل في عام 2013–22.357811 مليون نسمة. ولا تزال تدفقات المهاجرين إلى بلدان الخليج تسجل ارتفاعا. وتشير البيانات إلى أن عدد الجنسيات العاملة في دول الخليج العربي قد تجاوز 120 جنسية مختلفة (التقرير الإقليمي للهجرة الدولية العربية، 2014: 19). ويلاحظ ارتفاع عدد المهاجرين من الهند وبنغلاديش وباكستان ومصر والفلبين وإندونيسيا وسريلانكا ثم اليمن والسودان والأردن (الدول العشر الأولى)، ويقدر عدد هؤلاء أكثر من 20 مليون مهاجر من بين 22.4 مليون مهاجر دولي ببلدان الخليج. كما ارتفع عدد المهاجرين العرب إلى بلدان الخليج بين عامي 2000 و2013 من 2,7 مليون نسمة إلى 4,7 مليون نسمة. ويمثل المصريون أكبر نسبة من المهاجرين العرب ثم يأتي اليمنيون في المرتبة الثانية، يتبعهم السودانيون فالأردنيون فالسوريون فالفلسطينيون واللبنانيون والصوماليون والمغاربة ويأتي التونسيون في المرتبة الأخيرة. وتشير البيانات (التقرير الإقليمي للهجرة العربية، 2014) إلى وجود ثلاث دول عربية تصنف ضمن العشرين دولة الأكثر استقبالا للهجرة في العالم هي: السعودية، الأمارات والأردن. وتستقبل هذه الدول تدفقات من الكفاءات العربية وأغلبها قادم من مصر ولبنان والسودان والمغرب. وعلى خلاف الهجرة التقليدية (معلمون) برز نموذج جديد بدأ يتطور منذ الثمانينات وأغلبه يتركز في بعض القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والصحية والتربوية ويتكون من علماء ومفكرين ورجال أعمال وأطباء ومهندسين وأساتذة جامعات وتقنيين. وقد ساهمت شبكة الإنترنيت في عملية التوظيف، باعتبارها الوسيلة الملائمة والأسرع لضمان عمليات الاستقدام بما يستجيب لاحتياجات الدول الخليجية وفق قانون العرض والطلب، وقد ساهم عقد الاتفاقيات بين دول الخليج العربية والدول الأخرى العربية والأجنبية في تنظيم عملية الاستقطاب للكفاءات العلمية.

سياسة المملكة العربية السعودية نحو استقطاب الكفاءات العلمية المؤهلة

ا – سياسة استقطاب الكفاءات:

تعد المملكة العربية السعودية من ضمن أهم دول العالم التي عملت على إنجاح تجربة الهجرة العكسية للكفاءات وتوظيفها توظيفا محكما، فعلى غرار ما قامت به الصين واليابان بعد الحرب العالمية الثانية، عملت المملكة منذ عقود وبشكل مخطط ومبرمج وتدريجي، على المساهمة في حل المشاكل الناجمة عن هجرة الكفاءات العلمية عالميا، وذلك من خلال وضع سياسات تنموية داخلية تهدف إلى استيعاب الموارد البشرية ذات الكفاءة النوعية بموازاة اهتمامها بتنمية مواردها البشرية وتأهيلها. فقد خصصت المملكة للكفاءات العربية وغير العربية مكانة متميزة لاستقدامها، حيث عملت المملكة على جلب الكفاءات العلمية ومكنتها من رواتب مغرية تفوق ما يوجد في الدول المتقدمة، كما وفرت لها ظروفا ملائمة للتكيف والاندماج في المجتمع السعودي عبر تسهيل الإقامة وتطوير الحوافز المادية

والمعنوية، وإنشاء مراكز البحث والمختبرات في الجامعات والمستشفيات. وفي سياق استقطاب الكفاءات العلمية العالمية كان مجلس الوزراء في المملكة (القرار رقم 112 بتاريخ 1423/4/27) قد أوصى بإحداث تأشيرة باسم "تأشيرة عالم أو خبير" تمنح للعلماء والخبراء المتميزين ضمن برنامج استقطاب العلماء الأجانب للاستفادة منهم والتعاون معهم في مجالات البحث العلمي. متكونة من وزارة التعليم العالي، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ومدينة الملك عبد الله للطاقة الذرية والمتجددة، ومجلس الخدمات الصحية، توكل لها عملية الاستقطاب من جنسيات مختلفة (الموقع الالكتروني لصحيفة نون الالكترونية، الهجرة العكسية).

ب –القوانين المشجعة على توظيف واستقطاب الكفاءات الأجنبية:

من خلال متابعة منظومة القوانين الصادرة في المملكة العربية السعودية خلال العقود الأربع الماضية يتبين لنا مدى حضور الوعي لدى سياسات الدولة بأهمية الاعتماد على استقطاب الكفاءات العلمية الأجنبية، العربية وغير العربية. فقرارات الأمانة العامة لمجلس الخدمة المدنية بالمملكة تتضمن تنفيذا صريحا لهذا التوجه في الاستقطاب. وهذا ما يفصح عنه مضمون القرار رقم (45) بتاريخ 1398/1/1، وهو قرار مجلس الخدمة المدنية المتمثل في إصدار لائحة بالاعتماد على المرسوم الملكي (رقم م/48) بتاريخ 1397/7/10. ويتضمن هذا القرار الموافقة على لائحة توظيف غير السعوديين في الوظائف العامة، وخاصة في المجال التعليمي. وينص القرار على أحكام عامة وخاصة بالتعيين والرواتب والبدلات والمكافئات والتعويضات والإجازات والواجبات. وبالنظر في جوهر هذه الأحكام يتبين للدارس مدى حرص الدولة على توفير ظروف عمل ملائمة مقابل تحفيزات ورواتب ترتقي إلى منافسة الإغراءات التي تقدمها الدول الغربية للكفاءات العلمية. كما يتبين للمتمعن في مضامين هذه اللوائح مدى حرص واضعي التشريعات وصناع القرار على توفر شروط أساسية مثل شغور الوظائف وتوفر المؤهلات عند المرشحين وتوفر الخبرة، كما يتضح من خلال هذه التحفيزات وجود فرصة لدى المسئولين على استقطاب الأجانب في مؤسسات التعليم العالي للتفاوض مع هذه الكفاءات حسب تقديراتهم للحاجة إلى كل كفاءة. وتتضمن اللائحة استثناء آخر يتمثل في تمتع المتعاقدين القادمين من أوروبا وأمريكا الشمالية بامتيازات تتوافق مع تشجيع استقطاب الكفاءات العلمية ذات التجربة والإشعاع في الجامعات ومراكز البحث الدولية المتميزة.

ج –التشجيعات والامتيازات المسندة للكفاءات الأجنبية بالمملكة:

تعد التشجيعات والامتيازات في مقاييس تقييم وضعية المهاجرين عامة والكفاءات العلمية بشكل خاص من أهم المؤشرات التي يحكم بها الدارسون على مدى تحسن وضعية هذه الفئات فهي تفسر لهم اتجاه الاستقرار لديها، وعادة لا تكون معدلات رواتب الكفاءات لوحدها كافية لتفسير وضعية الكفاءات، بل ان مستوى المعيشة في بلد الاستقبال وظروف وجودة الحياة من النواحي الأمنية والنفسية والثقافية هي عوامل أساسية لتفسير اتجاه الكفاءات نحو مؤشر الاستقرار بالبلد المهاجر اليه، وهذا ما ينطبق على اتجاهات هجرة الكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية. وتتلخص التشجيعات المقدمة للمهاجرين من الكفاءات إلى المملكة في العناصر التالية: الرواتب الشهرية المرتفعة، الاستفادة من الخدمات الصحية المجانية، توفير البدلات والتعويضات، تحفيزات مالية على الإنتاج العلمي، تذاكر سفر للمعنيين وعائلاتهم، بدلات تدريس أبناء المتعاقدين، توفير السكن أو بدل السكن، توفير بدل تجهيز السكن، بدل انتقال شهري، التمتع بالإجازات العادية والمرضية، تمويل بحوث الأساتذة والباحثين، تمكين الكفاءات من دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم (المصدر: لائحة توظيف غير السعوديين في الوظائف العامة، قرار مجلس الخدمة المدنية رقم 45، تاريخ 1398/8/1).

الأسباب التي تقف وراء هجرة الكفاءات العلمية إلى المملكة:

تتلخص أهم أسباب هجرة الكفاءات العلمية إلى المملكة منذ نشأتها مع بداية السبعينات من القرن الماضي إلى اليوم في العناصر التالية:

الأسباب الاقتصادية:

وتتمثل في وجود عوامل جاذبة مثل توفر إمكانية تحسين الدخل وأهمية الرواتب والحوافز، فضلا عن تمتع المملكة بالتوازن الاقتصادي من حيث الوفرة وتحسن مستوى المعيشة وتوفر كلّ مرافق الحياة والعمل اللائقة.

الأسباب العلمية:

وتتمثل في وجود بيئة أساسية للبحث والتعليم العالي متمثلة في الجامعات والمكتبات والمختبرات، ومراكز البحث ذات الجودة العالمية والمستوى الدولي المرموق.

ومنها وجود ايرادات النفط وبعض المصادر الاخرى الذي غير الأوضاع الاقتصادية، وحسن مواردها بما أدى إلى تبني الدولة اصلاحات واعدة وطموحة، من خلال خطط تنموية بعيدة المدى تعتمد على موارد مادية وبشرية هامة وذات أهداف فاعلة ورؤى مستقبلية طموحة.

الأسباب السياسية:

وتتمثل في توفر مناخ سياسي مستقر يشجع على استقطاب الكفاءات العلمية. ومنها وجود مناخ علاقات سياسية ودبلوماسية سعودية عالمية يشجع على إيجاد وظائف وخطط عمل جديدة في مختلف القطاعات التنموية، فضلا عن توفر المشاريع الكبرى ووجود نهضة اقتصادية واجتماعية كبيرة بالبلاد.

الأسباب الاجتماعية:

وتتمثل في توفر ظروف العيش اللاّئقة من الجوانب التعليمية والصحية والسكنية، والترفيهية والثقافية والروحية.

الأسباب التشريعية:

وتتمثل في وجود منظومة قوانين ولوائح تشغيل تسمح بتوقيع عقود عمل لفائدة الكفاءات الوافدة التي تعد من أفضل شروط العمل في العالم.

علاقة الهجرة العكسية للكفاءات بالتنمية (اسهامات الكفاءات)

ا – تأثيرات الهجرة الدولية على التنمية

إذا ما أحسن توظيف الهجرة الدولية في عملية التنمية فإنها ستساعد على دعم النمو الاقتصادي لدى الدول المرسلة والمستقبلية. فالهجرة تشمل أكثر من 232 مليون بشكل مباشر يشكلون 3.2 % من جملة سكان العالم في سنة 2013. وتمس أكثر من 800 مليون نسمة بشكل غير مباشر أي بما، يمثل نحو 14% من جملة سكان العالم. فعائدات المهاجرين وتحويلاتهم تمثل مصدرا مهما لدخل السكان في العديد من دول العالم. ولهذه الأهمية فقد عقدت الكثير من المنظمات الدولية والإقليمية ندوات ومؤتمرات حول موضوع الهجرة وعلاقتها بالتنمية، ومنها "مؤتمر الحوار الأول" الذي نظمته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 2006 (التقرير الإقليمي للهجرة الدولية العربية، 2014: 1). وقد عقدت جامعة الدول العربية ندوات حول موضوع الهجرة ومنها ندوة الكفاءات العربية المهاجرة ودورها في دعم جهود التنمية في الأقطار العربية. وتبين الدراسات والتقارير المختصة أن المرحلة الحالية تتطلب من دول المنطقة العربية أن توثق من ربط قضايا الهجرة بالتنمية، عن طريق التعرف على الأدوار المحتملة للجاليات المغتربة في التخطيط والممارسة من أجل تحقيق التنمية. وتركز أغلب الدراسات على معالجة مسألتين أساسيتين في موضوع علاقة الهجرة العالمية بالتنمية، وخاصة في علاقة ذلك بهجرة الكفاءات، وهما: تحويلات المهاجرين ونقل المعارف والخبرات.

ب– التنمية وعلاقتها بالتخطيط لهجرة الكفاءات إلى المملكة:

كانت المملكة العربية السعودية ولا تزال مقصداً آمناً للعلماء والمفكرين، حيث سعت منذ عقود لجذب العقول والكفاءات البشرية من الخارج لتصبح مقصدا خصبا للمهاجرين من مختلف بقاع الأرض. فالاستقرار الاقتصادي والاجتماعي في المملكة جعلها ليس فقط جاذبة للموارد البشرية عالية التأهيل واللازمة لتحقيق النمو الاقتصادي والدفع به للأمام، بجانب توفير فرص التعليم والتدريب للأجيال الصاعدة فقط، بل أيضاً جعلها ذلك وجهة الأنظار من قبل المهاجرين بكافة مستوياتهم المهنية والطبقية، وهذا لم يكن ليحدث لولا تسهيل سبل الاستقرار وتوفر فرص العيش الكريم.

والمملكة العربية السعودية واحدة من دول الخليج العربي التي كان لها الصدارة في اجتذاب الكفاءات العلمية والفنية العربية المهاجرة للغرب إليها كهجرة عكسية، حيث بذلت ولازالت تبذل جهوداً كبيرة تعود جذورها إلى عهد مؤسسها المغفور له الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود الذي أرسى قاعدة صلبة هدفها جذب العلماء والمفكرين، حيث كان ذلك جلياً في نظرته الثاقبة لموضوع استقطاب الكفاءات، من خلال مد العون لهم واستضافتهم وتشجيعهم, فقد قام بتعيين الكثير من الكفاءات والمخططين والباحثين للمساهمة في تسيير مؤسسات الدولة الفتية آنذاك .

الخصائص الديموغرافية للكفاءات العلمية بالمملكة

يعدّ قطاع التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية أحد المجالات الهامة التي تتطلب هجرة كفاءات علمية لسدّ العجز في هيئات التدريس. وتقدر احصائيات وزارة التعليم العالي في العام الدراسي 1435-1436 أن العدد الاجمالي لأعضاء هيئات التدريس الجامعي بالمملكة قد بلغ أكثر من 55726 عضو هيئة تدريس بالجامعات الحكومية فقط وإذا ما أضفنا لهم هيئات التدريس في القطاع الخاص والأهلي فيرتفع العدد الاجمالي إلى نحو 86968 عضوا. على سبيل المثال لا الحصر في عام 2003 بلغ عدد المتعاقدين غير السعوديين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى المحاضرين والمعيدين (4900) متعاقد ومتعاقدة. وتشير بعض التقديرات إلى أن الجامعة قد استقطبت خلال السنوات الأخيرة 770 عضو هيئة تدريس و489 باحثا من مختلف الجنسيات بما في ذلك السعوديون من الكفاءات الوطنية (رسالة الجامعة العدد، 1179: 2 محرم 1436). وهذا ما يؤكد صدقية العدد المذكور أعلاه، ليصل العدد الاجمالي في آخر سنة 1436 إلى 6322 عضو هيئة التدريس (الخازم، 1436).

وقد بلغ أعضاء هذه الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود 8457 عضوا من بينهم 1728 عضوا غير سعودي (موقع وزارة التعليم العالي، 1436)، وهكذا يتضح الحجم الذي تحتله جامعة الملك سعود في الخارطة الجامعية بالمملكة، حيث أن هذا العدد بالجامعة يعد عددا لا بأس به بالمقارنة مع عدد أعضاء هيئة التدريس الأجانب بالمملكة

جدول (1) الكفاءات في قطاع التعليم العالي (1435 – 1436)

الجهة التعليمية	سعودي	غير سعودي	العدد الاجمالي
الجامعات الحكومية	**38.847**	**26.557**	**65.404**
الجامعات والكليات الأهلية	**1.049**	**3.515**	**4 .564**
مؤسسة التعليم العالي الأخرى	**5547**	**1.470**	**07. 017**
إجمالي كافة مؤسسات التعليم العالي في المملكة	**45443**	**31.542**	**76.985**
الجملة	**90.886**	**63.084**	**153.970**

*المصدر إعداد الباحث بناء على الاحصائيات المنشورة بموقع وزارة التعليم

يوضح الجدول السابق ارتفاع عدد الكفاءات غير السعودية العاملة بالمملكة، والتي استقطبتها الجامعات بكل أنواعها حيث بلغ العدد الاجمالي 63084 عضو هيئة تدريس، أي بنسبة تبلغ 35 بالمائة تقريبا من المجموع العام وهي نسبة هامة تدل على المكانة التي توليها الدولة لاستقطاب الكفاءات الجامعية.

هذا التوجه في سياسات استقطاب الكفاءات يتعزز حينما نلتفت إلى قطاع آخر يعتبر إلى جانب القطاع التعليمي العالي من أهم القطاعات التي تستقطب الكفاءات وهو القطاع الصحي، فالكفاءات في المجال الصحي بالمملكة ارتفع عددها، خلال السنوات الأخيرة حيث بلغ العدد الاجمالي لغير السعوديين العاملين بالمستشفيات الحكومية 57658 (الكتاب الاحصائي السنوي لوزارة الصحة للعام 1436).

برامج استقطاب الجامعة للكفاءات من برامج استقطاب الدولة

وحيث أن جامعة الملك سعود تمثل أحد أهم صروح التعليم العالي بالمملكة فقد استعانت بهيئة تدريس غير سعودية بلغ عددها في عام (1427) 1235متعاقدا ومتعاقدة، أي بنسبة 39.4 % من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ككل. وتشكل نسبة الذكور 42% من أعضاء هيئة التدريس (النعيم، 1431: 25). وحسب دراسة النعيم فإن الترتيب التنازلي لجنسيات الكفاءات المهاجرة بجامعة الملك سعود هو كما يلي: 1-مصر – 2 – سوريا 3-السودان – 4 – الأردن– 5 – الولايات المتحدة الأمريكية – 6 – تونس – 7 – الجزائر – 8 – موريتانيا – 9 – فلسطين (1431: 30).

وتخضع عملية استقطاب الكفاءات الأجنبية بجامعة الملك سعود إلى شروط مثل توفر الكفاءة العالية، والخبرة والتجربة والتميز. ففي مقابلة "العربية" بتاريخ 18 ربيع الثاني 1433 (2012/3/11) أكد وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي على أن إجراءات الاستعانة بالكفاءات الأجنبية تركز على "المتميزين من أفضل الجامعات ومراكز البحوث العالمية في تخصصات محددة ونادرة منصوص عليها في الخطة الاستراتيجية للجامعة، وهي تخصصات تتوافق مع الاحتياجات التنموية للمملكة". وقد قامت الجامعة بعملية تحول نحو الريادة في البحث العلمي، مما يحتم عليها الانتقائية المبنية على التنافسية المحلية والعالمية. وقد وضعت وكالة جامعة الملك سعود للدراسات العليا والبحث العلمي برنامجا لاستقطاب الأساتذة والباحثين المتميزين، بالإضافة إلى برنامج الأمير سلطان بن عبد العزيز العلمي للمنح البحثية المتميزة (1428–1431). وكان ذلك بالتعاون مع مؤسسة آنالينذ للحوار بين الثقافات، وهي مؤسسة أوربية متوسطية (EUROMED) والتي قدمت تجربة مجموعة من الدول في مجال هجرة العقول وجذب الكفاءات مثل قبرص وإيطاليا وتركيا والأردن (جامعة الملك سعود، 2009).

"بناء مجتمع المعرفة " هدف استراتيجي أساسي في الخطة 2030:

أوكلت جامعة الملك سعود في عام 2008 إلى فريق مختص بالتخطيط الاستراتيجي مهمة إعداد خطة استراتيجية عشرينية لجامعة الملك سعود تبدأ بعام 2009 وتغطي الفترة الممتدة حتى عام 2030 (إعداد وكالة التطوير والجودة).

وقد رسمت الخطة الأهداف الاستراتيجية للجامعة وتضمنت التوصيات المناسبة لمواجهة التحديات، مصحوبة بخطة عمل ترسم معالم الحاضر والمستقبل. ومن بين الأهداف المستقبلية التي تركز عليها الخطة بناء اقتصاد المعرفة، ففي الوقت الذي ينتظر فيه من النفط مواصلة الدور المحوري في نمو الاقتصاد الوطني على مدى عقود (فإن القيادة الوطنية للبلاد سجلت بوضوح أهمية إيجاد صناعات قائمة على المعارف ... ضمانا لمستقبل المملكة وهذا ما تؤكد عليه رؤية 2030 التي تسعى إلى تحقيق القوة والقدرات الفريدة للمملكة كما ترسم التطلعات نحو مرحلة تنموية جديدة غايتها انشاء مجتمع نابض بالحياة يستطيع تحقيق طموحاته وامله في اقتصاد وطني مزدهر، ولا يتجلى هذا

العزم في الإنفاق الهائل على التعليم بصفة عامة فحسب بل وفي استحداث ما بات يعرف بالمدن الاقتصادية الست بالمملكة. وتدشين جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا. ومن ثم لا بدّ لجامعة الملك سعود من تقديم خريجين وأبحاث ذوي إمكانيات قادرة على تنفيذ الخطط المنشودة للصناعات القائمة على المعرفة في المملكة" (جامعة الملك سعود، 2009: 26). وتعد شركة وادي الرياض الذراع الاستثماري لجامعة الملك سعود، باعتبارها تركز على الاستثمار في الاقتصاد المعرفي وبالاعتماد على مفهوم راس المال الجريء ومفهوم نقل التقنية.

أهم الخصائص الديموغرافية للكفاءات العلمية (جامعة الملك سعود مثالا)

بالاعتماد على البيانات والتقارير والاحصاءات التي توفرها الجامعة، توصل الباحث إلى تحديد أهم الخصائص الديمغرافية لهذه الفئة المهاجرة هجرة عكسية وتتمثل فيما يلي: وجود ذكور وإناث في نفس الوقت، لكن الذكور أكثر عددا، هذا بالنسبة للذين ينطبق عليهم مفهوم الكفاءات، أما عائلاتهم وابناؤهم فيمثلون عددا هاما. وجود جنسيات عربية وأخرى آسيوية (الهند وباكستان) وهما العنصران الغالبان على عدد الكفاءات. وجود جنسيات أوروبية كالفرنسية وكندية وأمريكية ولبعضهم جذور عربية. يغلب على هذه الكفاءات الفئة العمرية (40–50) سنة. تتوزع الكفاءات بين وظيفة التدريس الجامعي وبين البحث لكن المنتمين إلى أعضاء هيئة التدريس أكثر من الباحثين. يغلب على الوافدين التخصص العلمي وخاصة في الهندسة، والعلوم، والطب والصيدلة. يغلب على الوافدين من التخصص الأدبي تعليم اللغات والترجمة. الأغلبية الساحقة من الوافدين يصطحبون معهم أسرهم. ومن خلال عودة الباحث إلى الوثائق الإدارية والإحصائيات المتعلقة بالكفاءات المهاجرة التي استوعبتها جامعة الملك سعود ، خلال السنوات الأخيرة تبين له بعض الخصائص الديمغرافية الدالة، وخاصة ما يتعلق بالجنسيات ما يلي: يقدر عدد الأجانب من دون العرب بحوالي 272 فردا يقدر عدد الإناث من مجموع الجنسيات غير العربية 25، أغلب الإناث متزوجات من كفاءات من داخل الجامعة أو من خارجها، تندرج أغلب الكفاءات من الأجانب ضمن برنامج استقطاب الأساتذة والباحثين، يقدر عدد الجنسيات غير العربية 18 جنسية، ينحدر أغلب الأجانب حسب الترتيب من الجنسيات التالية: الكندية – الأمريكية –البريطانية – الاسترالية – الفرنسية. يعمل أغلب هؤلاء في الكليات التالية حسب ترتيب التكرارات: –العلوم – الصيدلة – الطب – طب الأسنان – اللغات – الهندسة –علوم الحاسب والمعلومات.

الفصل الرابع: خلاصة الدراسة: الاستنتاجات والتوصيات

ركزت دراسة ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية، كهجرة عكسية على تيار المهاجرين إلى المملكة من قبل فئة متميزة هي هجرة العلماء والخبراء والباحثين، ممن وفدوا من البلدان المتقدمة والنامية، وذلك بعد تجربة ثرية في مجالات التدريس والبحث والخبرة. كما رصدت الدراسة هذه الظاهرة رصدا علميا وبينت مراحل تحوّلها وعلاقتها بالهجرات الأخرى العالمية والإقليمية.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية في كونها ركزت على وصف وفهم وتفسير الكيفية التي نشأت بها هذه الظاهرة وتطورت. واعتمدت الدراسة على البحث المكتبي المستند إلى جمع الوثائق والإحصاءات، والتقارير، والدراسات، وتحليلها. ولم تتوقف الدراسة على البحث المكتبي والوثائقي والرجوع إلى الدراسات السابقة، بل انها سعت إلى جمع ما توفر من الاحصائيات الجديدة، من خلال تردد الباحث على بعض الجهات الرسمية للحصول على البيانات والتقارير، وخاصة من مراكز البحث والوزارات والهيئات المعنية بموضوع هجرة الكفاءات العلمية إلى المملكة، كما تمت الاستعانة بمجموعة متكاملة من الأساليب كالأسلوب الوصفي والأسلوب الوثائقي التاريخي.

استنتاجات الدراسة:

تمثل الاستنتاجات التي سوف نعرضها فيما يلي خلاصة مراحل الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها، ولذلك يمكننا تلخيص نتائجها من حيث أسئلتها المركزية فيما يلي:

النتائج العلمية:

تشكل المملكة العربية السعودية نقطة جذب للكفاءات العالمية المتميزة علميا وفنيا، كما تمثل جزءا هاما من السوق العالمية لحركة الكفاءات العلمية. وهذا ما ساهم في تحرير قوى العمل الفكري والنخب من هيمنة الجاذبية الأحادية باتجاه واحد (دول الغرب، الدول الصناعية). وقد مثل ذلك فرصا جديدة للاختيار لدى هذه الفئات المهاجرة إلى درجة يمكن القول فيها بوجود هجرة كفاءات نموذجية إلى المملكة. ونظرا لندرة الاحصاءات ذات الصلة بهجرة الكفاءات إلى المملكة فان الدراسة الحالية تعرض جزءا يبدو يسيرا من الاحصاءات، ولكنه هام، وذلك باعتباره نموذجا يوضح تطور استقطاب المملكة لهذه الفئة المتمثلة في الكفاءات العلمية بمختلف قطاعات الدولة، وخاصة في قطاعي الصحة والتعليم. حيث تم التعرف على الخصائص الاجتماعية والديمغرافية للفئة المستهدفة بالدراسة والتي تمثل أعدادا كبيرة ذات جنسيات مختلفة جاءت من شتى بقاع العالم. بلغ عدد جنسياتها حوالي 40 جنسية. ويمكن من الناحية العلمية وفي سياق منهجي تعميم هذه الخصائص على المستوى الوطني وهي:

* تساعد مؤشرات الأمن السياسي والاقتصادي والاجتماعي المتوفرة في المملكة العربية السعودية على الحفاظ على تيار الهجرة المعاكسة للكفاءات العالمية نحو المملكة.

* يدل التطور الكمي والنوعي لمكوّنات تيار الهجرة المعاكسة للكفاءات العلمية نحو المملكة العربية السعودية على نجاح الدولة في خياراتها التنموية، وذلك من خلال التوظيف الأمثل لهذه الكفاءات بعد استقطابها.

* ظهور الحاجة الماسة إلى هيكل أو مرصد يتابع تحركات الكفاءات العالمية واتجاهاتها واحتياجاتها ويبرز مدى الحاجة اليها بحسب متطلبات سوق الكفاءات في المملكة.

* نجاح سياسات المملكة في الاستقطاب وخاصة في توفير بيئة تدريس وبحث وطنية تضاهي المستويات والمعايير الدولية. وهذا ما تدل عليه الخارطة الموزعة للجامعات ومراكز البحث وانشاء المؤسسات القادرة على التدريب والتكوين والإنتاج العلمي وفق مواصفات المؤسسات العلمية العالمية.

* توصلت الدراسة من خلال تحليل الوثائق والبحوث والاحصاءات التي تمكن الباحث من الحصول عليها إلى معرفة أهم الخصائص الديمغرافية للكفاءات المهاجرة، حيث تبين أن هذه الكفاءات تأتي إلى المملكة عبر شبكات التواصل العلمية وأنها تتميز بالتنوّع في عدد الجنسيات لتصل إلى حوالي 40 جنسية تمثل منها الجنسيات العربية نحو النصف أما النصف الباقي فيتوزع بين الدول الغربية والأسيوية. وتتصف هجرة الكفاءات إلى المملكة بأنها عائلية ويغلب على الكفاءات جنس الذكور مع توسع في نسبة الإناث بعد إنشاء جامعات وفروع جامعية نسائية بالمملكة.

* تتركز الكفاءات المهاجرة في التخصصات العلمية بشكل خاص وبالأخص في كليات العلوم والطب والهندسة والزراعة فضلا عن استيعاب مراكز البحث والمخابر لقسم هام من الكفاءات العلمية المهاجرة.

* تتلخص أسباب اتخاذ قرار الهجرة إلى المملكة لدى الكفاءات العلمية في ظروف العمل الجيدة من خلال توفر بيئة أساسية متطورة ووجود حوافز مادية، بالمقارنة مع الجامعات العالمية، فضلا عن أهمية عامل توفر الأمن والاستقرار وعدم غلاء المعيشة، بالإضافة إلى عامل هام يشجع الكفاءات وأسرها على الاستقرار المؤقت أو الدائم بالمملكة (استنتاجات من خلال أعلب الدراسات المنجزة في الغرض).

* كشفت الدراسة عن ارتفاع معدل المهاجرين من الكفاءات ذات الأصول العربية إلى بلدان الخليج والمملكة العربية السعودية بشكل خاص، هذا ما أكدته البيانات الإحصائية وتقارير المنظمات العربية متخصصة في العمالة العربية والدولية. ويمكننا أن نفسر هذا التزايد من جهة بتحسن أوضاع العمالة ذات الكفاءات العلمية والفنية ووجود ظروف ملائمة للعمل والإقامة ترتقي إلى المستويات العالمية الجيدة. كما يفسر هذا التدفق في تيار هجرة الكفاءات إلى المملكة بوجه خاصة بتدهور أوضاع الجاليات الأجنبية في أوروبا بشكل خاص، مع ازدياد معدلات البطالة من جهة ونموّ المشاعر العنصرية ضد الأجانب من جهة ثانية.

* كشفت الدراسة عن وجود تخطيط استراتيجي واع وهادف بالمملكة في مجال استقطاب الكفاءات العلمية العالمية. وهذا ما يظهر من خلال المكانة التي توليها الجامعات السعودية لعملية استقطاب الكفاءات العلمية. فجامعة الملك سعود كمثال وضعت ضمن خطتها الاستراتيجية حيّزا هاما لموضوع استقطاب الكفاءات انطلاقا من سياسات الدولة السعودية عامة ومن خصوصيات برامجها، ومشاريعها التدريسية، والتربوية، والبحثية. كما بينت هذه الخطة مدى الطموح إلى الاستفادة من هذه الكفاءات، وهذا ما تدل عليه عديد المؤشرات في مجال الموارد البشرية وفي مجال الموارد الفنية والمادية والبنى الأساسية. وهي استثمارات تطمح إلى الرفع من كفاءة مخرجات هذه الجامعة من خلال التوظيف الأحسن والاستغلال الأمثل للكفاءات العلمية الوافدة (جامعة الملك سعود، 2009).

النتائج العلمية:

* تشكل ظاهرة الهجرة العالمية للكفاءات العلمية إلى المملكة العربية السعودية نموذجا مثاليا لهذا النوع من الهجرات العالمية، وذلك بسبب نوعيتها وقوة اتجاهها وشموليتها لكثير من الجنسيات، فضلا عن أنها تتميز بالثبات والاستمرارية. ولذلك فهي تشكل نموذجا ملائما للدراسات الديمغرافية والاجتماعية على المستوى العالمي

*تتخذ ظاهرة هجرة الكفاءات حسب (النموذج السعودي) تيارات عديدة ترسم خطوط اتجاه ذوي الكفاءات إلى البلدان المهاجر إليها حسب مراحل ومحطات، وهي تتلخص في ثلاث تيارات:

1- تيار مباشر: وهو الذي يتم من الدول الغربية والنامية مباشرة إلى المملكة.

2- تيار متكسّر: وهو الذي يتخذ اتجاها نحو الدول الغربية ثم يتخذ اتجاها ثانيا نحو محطات وصول أخرى ليتم الاستقرار فيها فترة من الزمن بعدما يتخذ قرار الهجرة نحو المملكة العربية السعودية.

3- تيار عائد عودة ثانية ويسمى بهجرة العودة: وهو تيار العودة بعد استقرار بالمملكة بعدة سنوات، يتخذ إثرها قرار العودة النهائية إلى البلد الأساسي، ولكن هذه الكفاءات سرعان ما تعود إلى المملكة مرة أخرى. وعادة ما يقرر المهاجر البقاء والاستقرار في المملكة.

* الهجرة العكسية للكفاءات تمثل تحولا في نوعية الهجرات العالمية.

* تبين أن موجة جديدة من الدراسات حول الهجرة العكسية للكفاءات بدأت تتدعم بوجود نظريات الشبكات ونظريات صنع القرار الفردي وعلاقتها بنظرية الفعل الاجتماعي الوظيفية ونفس الاتجاهات الجديدة للحراك الاجتماعي والسكاني العالمي على أسس جديدة وبمواصفات مختلفة عن تلك التي وضعتها أدبيات الهجرة التي وصفت ظاهرة الهجرة بتياراتها التقليدية المعروفة.

* يشكل تيار الهجرة العكسية للكفاءات العلمية إلى دول الخليج عامة وإلى المملكة خاصة منافسا قويا لاتجاهات هجرة الكفاءات العلمية، وخاصة إلى الغرب والدول المتقدمة والنامية.

توصيات الدراسة:

- دعم جهود بناء شبكة العلماء والتقنيين العرب بالخارج (حصر الأعداد رصد المشكلات، اقتراح الحلول والبدائل) وذلك في إطار المنظمات المعنية مثل منظمة العمل العربية والجامعة العربية وغيرهما.
- دعوة شبكات الكفاءات العربية عربيا ودوليا للاستفادة من عروض العمل بالدول العربية في المشروعات والبرامج التي تحتاج إلى كفاءات وخبرات متميزة ونادره.
- السعي إلى اشتراك الكفاءات العربية المهاجرة في النشاطات البحثية والعلمية داخل الدول العربية.
- دعم برامج اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي لتمكين الكفاءات العربية من الاستجابة للوظائف والخطط المطلوبة في بلدان الخليج.
- توفير بيئة علمية ملائمة للبحث والتطوير والاختراع.
- تأسيس مدينة عربية للبحث العلمي والاختراع يكون مقرها المملكة.
- دعوة الكفاءات العلمية إلى حضور مؤتمرات علمية سنوية بالمملكة.
- إحداث تأشيرة باسم عالم أو خبير ضمن مشروع استقطاب الكفاءات.
- وضع استراتيجية وطنية لاستقطاب الكفاءات العلمية الأجنبية.
- إنشاء هيكل مختص في رصد حركة اتجاهات الكفاءات العالمية والعربية والعمل على استقطابها ومعالجة أوضاعها وتطويرها وإقامة شبكة بيانات للكفاءات العلمية الوطنية والعربية والأجنبية.
- إقامة مركز استشارة وطني متقدم للدراسات الاستراتيجية بالجامعات الكبرى في الجهات على غرار ما يوجد بجامعة الملك سعود تكون مهمته متمثلة في إنجاز دراسات حول مشاريع التطوير يستعين ببعض الكفاءات المتوفرة بالجامعات ومراكز البحث، يساعد الدولة ومؤسساتها ويخفف من تكاليف بعض الاستشارات الدولية الباهظة والمكلفة.

خاتمة الدراسة:

رغم بعض الصعوبات التي اعترضت هذه الدراسة، فإنها حاولت الإجابة عن اسئلتها وتابعت تحقيق أهدافها ومنطلقاتها. ويمكن تلخيص هذه الصعوبات في ندرة البيانات والإحصاءات وتشتتها فضلا عن ضآلة وسطحية التناول للظاهرة في التقارير المنجزة حولها. ولذلك ظهرت الحاجة الماسة إلى إيجاد هيكل دراسي إحصائي لرصد تطور وحركية هذه الشريحة في المملكة. وكما أشارت هذه الدراسة في أهدافها ودوافعها فإنها عملت على بناء إطار نظري ومنهجي لعله سيكون منطلقا لعدة دراسات وبحوث علمية لظاهرة هجرة الكفاءات العلمية العالمية إلى المملكة. ذلك أن مفهوم الهجرة العكسية للكفاءات يعد جديدا نسبيا، كما أن الابحاث حول الهجرة في المنطقة لم تصل إلى تحقيق رصيد من التراكم المعرفي والعلمي.

كما أكدت الدراسة أن ذلك التراكم المعرفي لا يمكنه أن يتحقق إلاّ إذا ما تم في إطار هيكل منظم يرصد ظاهرة حركة تنقل الكفاءات العالمية، ويضع برامج الاستقطاب موضع التنفيذ وينجز الدراسات العلمية حول الظاهرة بشكل دوري بما في ذلك ظواهر هجرة العمالة الأخرى. هذا التمهيد، وهذه التهيئة العلمية، اللتان تقوم بهما هذه الدراسة ينهضان على عملية رصد لأهم ما كتب من الأبحاث العلمية حول موضوع هجرة الكفاءات العلمية إلى بلدان الخليج العربي عامة وإلى المملكة بشكل خاص، كما يقومان بصياغة إطار نظري لدراسة أبعاد هذه الظاهرة وامتداداتها وانعكاساتها، ولعل ذلك سيكون ممهدا بدوره لإجراء دراسات ميدانية حول الموضوع. كل ذلك سيكون

لفائدة التخطيط السليم والرّصد المتين لاتجاهات هذه الظاهرة في شكلها العكسي، أي في رصد اتجاه هجرة الكفاءات العلمية والفنية نحو المملكة. وسيكون الأمر أكثر فائدة لو توجهت هذه الدراسات المنتظرة إلى إجراء مقارنات بين تجارب دول المنطقة في استقطاب الكفاءات الأجنبية، وإلى دراسة علاقة هذه الهجرة بحركة ونموّ الكفاءات البشرية المحلية من خلال دراسة العلاقة بين النموّ الكمي والنوعي للكفاءات الأجنبية والمحلية، فضلا عن أهمية دراسة وتحليل مختلف المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسكانية والسياسية التي تتأثر بالحراك الجغرافي والمعرفي للكفاءات داخليا وخارجيا ، كالعلاقة مع قطاع التعليم الجامعي ومع قطاع البحث العلمي وظواهر الابتعاث والسعودة وفي سياق بناء مجتمع المعرفة ونقل التقنية الذي أصبح يمثل جوهر مطالب التغيير والاصلاح في الدول المتقدمة. إن الدور المستقبلي للمملكة العربية السعودية والمكانة التي سوف تحتلها اقليميا ودوليا في المستويات الاقتصادية والثقافية والسياسية خلال العقود القادمة سيتوقف على مدى القدرة على تنفيذ الخطط المستقبلية لتنمية المجتمع السعودي ومؤسساته في مختلف الميادين. فذلك سيجسد الطموح المشروع لما يتوفر بالمملكة من امكانيات مادية وثقافية واجتماعية وبشرية تدّعمها وتؤطرها إرادة سياسية طموحة وواعدة

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، سعد الدين. (1982). النظام العربي الجديد. بيروت: مركز دراسات الوحدة.

البنيان، عبد الله ولطفي، طلعت. (1980). التصنيع والهجرة: دراسة اجتماعية للعمال الصناعيين في مدينة الرياض ومدى تكيف المهاجرين على نمط الحياة. الرياض: مؤسسة الأنوار.

التقرير الإقليمي للهجرة الدولية العربية. (2014). الهجرة الدولية والتنمية. جامعة الدول العربية. إدارة السياسات السكانية والمغتربين والهجرة.

التقرير الإقليمي لهجرة العمل العربية. (2008). هجرة الكفاءات، نزيف أم فرص؟. جامعة الدول العربية. القاهرة.

جامعة الملك سعود. (1432). كتيب برنامج الاستقطاب. وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.

جامعة الملك سعود. (2009). الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك سعود 2030. وكالة التطوير والجودة.

الخازم، محمد. (1436). جامعة الملك سعود وكفاءة الأداء. الجزيرة. 11 صفر.

الخازم، محمد. (1436). مقال بعنوان: جامعة الملك سعود وكفاءة الأداء. 11 صفر 1436. جريدة الجزيرة.

الخضيري، صالح إبراهيم. (1429). هجرة الكفاءات العلمية والفنية العربية إلى الدول المتقدمة: دراسة ميدانية مطبقة على المهاجرين الأكاديميين والفنيين العاملين في جامعة الملك سعود (مثال للهجرة العكسية). مركز بحوث كلية الآداب. جامعة الملك سعود.

الربايعة، أحمد. (1987). دراسات في نظرية الهجرة ومشكلاتها الاجتماعية والثقافية. عمان: منشورات دائرة الثقافة والفنون.

رسالة الجامعة العدد، 1179: 2 محرم 1436

الرميح، صالح. (2000). نظريات التنمية في المجتمع العربي السعودي. المؤتمر العلمي الثالث عشر. جامعة حلوان.

زحلان، أنطوان. (1982). هجرة الكفاءات العربية. بحوث الندوة التي نظمتها اللجنة الاقتصادية لغربي آسيا. الأمم المتحدة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

زين، إلياس. (1972). هجرة الأدمغة العربية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

سرحان، فتحي. (2011). نزيف الأدمغة العربية المهاجرة وإدارة استثمارها بين الجنة المفقودة والموعودة. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة الشريف.

السفيان، عبدالله راشد. (1413). الهجرات العمالية إلى مدينة الجبيل الصناعية، دراسة اجتماعية للدوافع والآثار والتكيف. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات الاجتماعية. كلية الآداب. جامعة الملك سعود.

السلطاني، عبد الحسين والاسدي، نعمة عبد الصمد. (2009). معايير جذب الكفاءات العلمية خارج البلد من وجهة نظر الكفاءات العلمية داخل البلد. دراسة مقدمة إلى المؤتمر الأول لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي الذي تقيمه جامعة الكوفة للفترة 15-2009/12/16.

سيفوردسون، يون. (1985). هجرة الكفاءات العربية، الهجرة العكسية للكفاءات والحاجة إلى قوة بشرية. بيروت: سلسلة دراسات الوحدة العربية.

صالح، الطيب. (1966). موسم الهجرة إلى الشمال. بيروت: دار العودة.

صحيفة نون الالكترونية، استرد بتاريخ 2011/4/18، من الموقع الالكتروني http : ll www. Noonews .com

الصوفي، ولد الشيباني ولد إبراهيم. (2001). التنمية وهجرة الأدمغة في العالم العربية. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

عبد المعطي، عبدالباسط. (2008). التوظيف التنموي للكفاءات المهاجرة، دروس مستخلصة من تجارب البلدان النامية. التقرير الإقليمي لهجرة العمل العربية. هجرة الكفاءات. نزيف أم فرص. جامعة الدول العربية. القاهرة.

علوان، محمد. (2014). الرحيل، نظرياته والعوامل المؤثرة فيه. بيروت: دار الساقي.

فرجاني، نادر. (1985). هجرة الكفاءات والتنمية في الوطن العربي. المستقبل العربي. بيروت. العدد (80).

فوجو، ميسون زكي. (1433). استراتيجيات التنمية البشرية ودورها في الحد من ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية في فلسطين. دراسة حالة قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة. الجامعة الإسلامي. غزة.

الفيل، محمد رشيد. (2000). الهجرة وهجرة الكفاءات العلمية العربية والخبرات الفنية أو النقل المعاكس للتكنولوجيا. عمان: دار مجدلاوي.

القصير، عبد القادر. (1992). الهجرة من الريف إلى المدن. بيروت: دار النهضة العربية.

كريب، ايان. (1999). النظرية الاجتماعية من بارسنز إلى هابرماس. [ترجمة: محمد غلوم]. سلسلة عالم المعرفة. الكويت. العدد (244).

لطيف، راضي عمارة. (2009). ظاهرة الهجرة غير الشرعية إلى أوروبا عبر بلدان المغرب العربي. ليبيا.

مانع، فاطمة والزهراء، خبازي. (2011). هجرة الكفاءات العلمية وأثارها على التنمية الاقتصادية في البلدان النامية. الملتقى الدولي الخامس حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية. يومي 14/13 ديسمبر 2011. جامعة حسيبة بن بوعلي شلف.

الموسى، عبد الرسول. (1986). الهجرة والهجرة المعاكسة. نموذج دول الخليج العربية ودول المغرب العربي. مجلة عالم الفكر. الكويت. المجلد (17). العدد (2). 43-74.

الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم (التعليم العالي).1435-1436. www.moe.gov.sa.

النعيم، عزيزة. (1431). هجرة الكفاءات. دراسة تطبيقية على المتعاقدات غير السعوديات في جامعة الملك سعود. مجلة "الاجتماعية " العدد (3). جمادى الاولى. الرياض.

الوحيشي، خالد. (2008). هجرة الكفاءات العاملة في قطاع الصحة في الحجم والخصائص ودواعي الهجرة. التقرير الإقليمي لهجرة العمل العربية: هجرة الكفاءات. نزيف أم فرص. جامعة الدول العربية. القاهرة.

وزارة الخدمة المدنية. (1398). لائحة توظيف غير السعوديين في الوظائف العامة. 1398. المملكة العربية السعودية.

وزارة الصحة. (1436). الكتاب الاحصائي السنوي لوزارة الصحة. المملكة العربية السعودية. 1435-1436

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Alkhudairy, S. (2001). International Labour Migration to Saudi Arabia: A Case Study of the Experiences of Indian Medical Doctors in Riyadh, A thesis Submitted for the degree of PhD , Department of Sociology , University of Essex.

Birks , J.S.,I.J .Ssecombe and C.A. Ssinclair. (1988). Labor Migration and the Arab Gulf States :Patterns , Trends and Prospects ,in R.Cohen (ed), 1996, The Sociology of Migration , Glos :Edward Elgar Publishing Limited.

Castles,S and M. Miller. (1993). The Age of Migration , Houndmills:The Macmillan Press Ltd .

Clarke, C.C. Peach and S.Vertovec. (1990) Introduction: Themes in the Study of the South Asian Diaspora , in C.Clarke,C.Peach and S.Vertovec (eds)South Asians Overseas: Migration and Ethnicity, Cambridge University Press .

Findlay , A. (1990). "A Migration Channels Approach to the Study of High Level Manpower Movement : A theoretical Perspective " in R .Cohen (ed),1996 ,Theories of Migration Glos: Edward Elgar Publishing Limited.

Gurak, D. T. and F. Caces. (1992). 'Migration Networks and the Shaping of Migration Systems' in M. M. Kritz, L. L. Lim, and H. Zlotnik (eds.), International Migration Systems. Oxford: Clarendon Press.

Khadria .B. (1999). The Migration of Knowledge Workers , London :Sage Publications.

Parness, S., Herbert. (1954). ,Research on Labour Mobility. N. Y. p. 34.

Sardar.z. (1980). Middle East brain drain switches back from the West, Journal of Nature Vol.283.28 January.

Tilly, C. (1990). 'Transplanted Networks' in V. Yans-McLaughlin (ed.) Immigration Reconsidered: History, Sociology, and Politics, New York: Oxford University Press.

Vas-zoltan ,Peter. (1976). the Brain Drain , An Anomaly of international Relation,(Budapest: A.w. Sijthaff ,Leyden Akade ,iai Kiado.

إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بتوجهات الأهداف لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى

(قُدم للنشر في 2020/9/12، وقُبل للنشر في 2020/10/25)

د. سميرة محارب العتيبي
أستاذ مشارك بجامعة أم القرى بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة جدة
Sameera Muharib Al-Otaibi
Associate Professor, at Umm Al-Qura University in Department of Psychology

أ. سماح عمر السلمي
محاضرة بجامعة نجران وباحثة دكتوراه بقسم علم النفس
كلية التربية – جامعة جدة
Samah Omar Al-Sulami
Lecturer at Najran University and PhD researcher at Umm Al-Qura University in Department of Psychology.

أ. هبة عبد الحي الأنصاري
باحثة دكتوراه بقسم علم النفس، جامعة أم القرى
Heba Abdulhay Al- Ansari
PhD researcher at Umm Al-Qura University in Department of Psychology

المخلص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى. والتعرف على العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف، والكشف عن الفروق في توجهات الأهداف تبعاً لمستويات إعاقة الذات الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (184) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى. طبق عليهم مقياس إعاقة الذات الأكاديمية لدايرين Direen 2005، ومقياس توجهات الأهداف لأبو غزال والحموري والعجلوني (2013). وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من إعاقة الذات الأكاديمية لدى عينة البحث وكانت أكثر توجهات الأهداف شيوعاً توجه إتقان/ إقدام يليها أداء/ إقدام وفي آخر الترتيب توجه أداء/ إحجام، كما بينت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين إعاقة الذات الأكاديمية وأهداف إتقان/إقدام، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين إعاقة الذات الأكاديمية وأهداف أداء/ إقدام وأداء/ إحجام، ووجود فروق دالة إحصائياً في توجهات الأهداف عدا أهداف إتقان/ إقدام تبعاً لمستويات إعاقة الذات الأكاديمية لصالح المستوى المرتفع، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثات بضرورة عقد دورات تدريبية تساعد في التخلص من سلوكيات إعاقة الذات الأكاديمية بالإضافة إلى إقامة برامج توعوية لتعريف الطالبات بأنماط الأهداف وتأثيرها على الأداء.

الكلمات المفتاحية : إعاقة الذات الأكاديمية، توجهات الأهداف، الدراسات العليا.

Abstract :

This research aims to discover the level of academic self-handicapping and goal orientations in sample of students of higher studies. Also, It aims to recognize the relationship between academic self-handicapping and goal orientations, and discover the differences in goal orientations according to the levels of academic self-handicapping. The sample consisted of (184) students of higher studies at Umm al-Qura University, have applied the academic self-handicapping scale of Direen 2005, the goal orientations scale of Abu Ghazal Al-Hamouri & Al-Ajlouni (2013). The results indicated that there is average level of academic self-handicapping and the most common goal orientations are performance/approach, then mastery/approach and finally performance/ avoidance. The results showed that there is a negative significant relationship between academic self-handicapping and mastery/approach goals but there is a positive significant relationship between academic self-handicapping and performance/approach, performance/ avoidance goals. In addition, there are statistically significant differences in goal orientations unless mastery/approach goals according to the levels of academic self-handicapping in favor of high level. According to the study's results the researchers recommended to make training courses that help get rid of the behaviors of academic self-handicapping, establishing awareness programs to familiarize students with the types of goals and their impact on performance.

Key words : academic self-handicapping, goal orientations, higher studies.

المقدمة:

يتعرض الأفراد خلال السياقات التفاعلية الاجتماعية لبعض مواقف الفشل والإحباط، فيلجأون خلالها إلى عدد من الإستراتيجيات التي تجنبهم كل ما يهدد تقدير ذواتهم، فيعمدون إلى حماية أنفسهم من خلال هذه الإستراتيجيات للحفاظ على احترام ذواتهم أمام الآخرين ومن تلك الإستراتيجيات إعاقة الذات.

حيث تعد إعاقة الذات استراتيجية لمواجهة الأحداث المهددة للذات يعمد فيها الفرد لتقليل فرص الأداء الناجح، والتي تهدف إلى حماية الذات في حالة الفشل عن طريق تبرير الإخفاقات وتضخيم القدرات في حالة النجاح (مفضل وسليمان، 2011).

وترجع البدايات النظرية لإعاقة الذات إلى أوائل القرن الماضي في كتابات أدلر Adler الذي أشار إلى أن الأفراد قد يعيقون أداءهم بوضع عقبات عندما يواجهون بعض المهمات أو الصعوبات. وعبر عن ذلك السلوك بالاحتراز العصابي الذي لاحظه لدى بعض المرضى (Flowers, 2016). إلا أن ذلك المصطلح ظهر لأول مرة على يد كل من بيرجلاس وجونز (Berglas & Jones, 1978).

وتأخذ إعاقة الذات أشكالاً متعددة بالسياقات المختلفة، فهناك ما يُعرف بإعاقة الذات الأكاديمية، والتي تحدث خلال المراحل الأكاديمية المختلفة حيث يضع بعض الطلبة عائقاً أو عقبة أمام أدائهم لتمكنهم من عزو ضعف أدائهم لعوامل خارجية بعيداً عن سببها الحقيقي لكي ينظر إليهم على أنهم ضحايا ظروفهم، وليس لقصور في قدراتهم الخاصة كأن يقول الطالب "كان بإمكاني اجتياز الاختبار، لكنني أجلت الدراسة حتى اللحظة الأخيرة". وقوله "كان بإمكاني الحصول على تقدير جيد في هذه المادة، لكنني أمضيت الكثير من الوقت مع أصدقائي" فاستخدام هذه الإستراتيجيات يؤدي إلى ضعف الأداء حيث يتجنب الطالب الشعور بالمسؤولية تجاه أدائه (Covington, 1992). مما قد ينعكس سلباً على أدائه في المواقف الأكاديمية (Hutuleac, 2014).

وتعمل إعاقة الذات الأكاديمية على خفض بعض دوافع الفرد في محاولته للنجاح والحصول على مستقبل جيد وزاهر، وهو ما يمثل طموح الشباب لتحقيق أحلامهم المهنية، مما قد يؤثر على توجهات الأهداف لديهم والتي تؤدي بدورها إلى اتخاذ أهداف بعينها دون أخرى.

حيث تعتبر توجهات الأهداف تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والوجدانيات والتفضيلات والرغبات والاهتمامات، التي تعمل على تحريك السلوك الانجازي وتنشيطه واختيار نوعه، وتحديد صيغته ومستوى شدّته، واستمراره إلى حين تحقيق الهدف (الزغول، 2006: 119).

فعلى سبيل المثال قد يعمد بعض الأفراد إلى اتخاذ توجهات أهداف محددة لحماية ذواتهم وتجنب الفشل كأهداف أداء والتي ترتبط بمجموعة من العمليات السلبية كسحب الجهد عند مواجهة الصعاب لتجنب عدم الكفاءة ونقص القدرة، وهذا ما أكدته دراسة ميدجلي وأوردان (Midgley & Urdan, 2001) بأن الطلاب الذين لديهم مستويات عالية من أهداف أداء/ إحجام يستخدمون إستراتيجيات إعاقة الذات بشكل أكبر. كما أن هناك علاقة موجبة بين توجهات أهداف الأداء وإعاقة الذات الأكاديمية وإرضاء الآخرين (Leondari & Gonida, 2007).

يتضح مما سبق بأن إعاقة الذات الأكاديمية قد تؤثر على توجهات الأهداف التي يتبناها الفرد مما يؤثر على أدائه وتحصيله الأكاديمي وهو ما يسعى البحث الحالي لمعرفته حول العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تسهم سلوكيات إعاقة الذات في التأثير سلباً على العديد من المتغيرات ذات العلاقة بالمواقف الأكاديمية ومن أهمها توجهات الأهداف، فهي تؤثر على الأهداف التي يتبناها الفرد أثناء التعلم فيظهر البعض توجهاً واهتماماً بعملية التعلم بينما يظهر آخرون اهتماماً أكبر بالحصول على الدرجات المرتفعة، وهذا بدوره ينعكس على مثابرته وسعيه في الاستمرار في أداء المهام الأكاديمية وهو ما أكدته دراسة كل من: (Midgley & Urdan,2001; Urdan, 2004; Leondari & Gonida, 2007; Akar, Çelik & Karataş, 2019) وقد تناولت هذه الدراسات المتغيرين بجميع المراحل الدراسية ماعدا مرحلة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه)، وهو ما يحاول البحث الحالي التوصل إليه من خلال معرفة مستوى كل من إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف ومعرفة طبيعة العلاقة بينهما في هذه المرحلة، علاوة على ذلك ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين بصفة عامة ولدى طلبة الدراسات العليا بصفة خاصة وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على التساؤل الرئيس هو هل توجد علاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة أم القرى والذي تتفرع منه التساؤلات التالية:

1. ما مستوى إعاقة الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى؟

2. ما مستوى توجهات الأهداف (أهداف إتقان، أهداف أداء/ إقدام، أهداف أداء/ إحجام) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف (أهداف إتقان، أهداف أداء/ إقدام، أهداف أداء/ إحجام) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الأهداف (أهداف إتقان، أهداف أداء/ إقدام/ أهداف أداء/ إحجام) تبعاً لمستويات إعاقة الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد مستوى إعاقة الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى.
2. تحديد مستوى توجهات الأهداف (أهداف إتقان- أهداف أداء/ إقدام- أهداف أداء/ إحجام) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى.
3. معرفة العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف (أهداف إتقان- أهداف أداء/ إقدام- أهداف أداء/ إحجام) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى.
4. الكشف عن الفروق في توجهات الأهداف (أهداف إتقان- أهداف أداء/ إقدام- أهداف أداء/ إحجام) تبعاً لمستويات إعاقة الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من عدة نواحٍ:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية البحث في تسليط الضوء على متغير إعاقة الذات الأكاديمية والذي يعتبر حديثاً نسبياً وندرة الدراسات العربية التي تناولت ذلك المتغير -حسب علم الباحثات- وعلاقته بتوجهات الأهداف. كما يكتسب البحث أهميته من الشريحة العمرية التي يتناولها وهم طالبات الدراسات العليا والتي يقع على عاتقهن إنتاج المعرفة التي تسهم في تنمية وتقدم المجتمع. كذلك معرفة تأثير إعاقة الذات الأكاديمية على أداء الطالب مما يساعد على توجيه نشاطه بصورة إيجابية ورفع مستوى قدراته.

الأهمية التطبيقية:

تتحدد أهمية البحث التطبيقية في استثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف مما سيساهم في تحسين العملية التعليمية. كذلك الاستفادة من نتائج البحث في إعداد البرامج التدريبية والإرشادية التي تساعد الطلبة في التخلص من سلوكيات إعاقة الذات الأكاديمية. وبناء أدوات تساعد المؤسسات التربوية لقياس إعاقة الذات الأكاديمية لدى الطلبة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تتحدد بالموضوع الذي تتناوله وهو إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بتوجهات الأهداف.

الحدود البشرية: طالبات الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه) بجامعة أم القرى.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام (2019- 2020).

الحدود الأدائية: تتحدد نتائج البحث بطبيعة الأدوات المستخدمة فيه وهي مقياس إعاقة الذات الأكاديمية من إعداد دايرين (Direen, 2005) وترجمة (غانم، 2018) ومقياس توجهات الأهداف من إعداد أبو غزال وآخرون (2013).

الحدود المكانية: تتحدد بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

مصطلحات البحث:

إعاقة الذات الأكاديمية (academic self-handicapping): وتعرف بأنها "استراتيجية تتضمن ادعاء وجود معيقات تقف في سبيل النجاح والأداء الأكاديمي وذلك لحماية الذات في حال الفشل" (غانم، 2018: 18).

وتُعرف إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس إعاقة الذات الأكاديمية المستخدم في هذا البحث.

توجهات الأهداف (goal orientations) ويقصد بها: "نظام من التمثيلات العقلية تتضمن معتقدات وتصورات وتفسيرات وتفضيلات ورغبات الفرد التي تعمل على دفع السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد مستوى شدّته واستمراره إلى حين إنجاز الهدف" (أبو غزال وآخرون، 2013: 119).

وتعرف إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس توجهات الأهداف المستخدم في هذا البحث.

الإطار النظري:

أولاً: إعاقة الذات الأكاديمية

تُعد إعاقة الذات حيلة نفسية يتعمد الفرد خلالها تقليل فرصته في الأداء الجيد، وذلك في المهام التي يتوقع فيها الفشل أو الأداء بشكل ضعيف بهدف خلق أعذار مقبولة للأداء الضعيف، وفي ضوء ذلك فإن التقصير سوف يُعزى إلى الظروف، وليس لنقص في القدرة (APA, 2005).

حيث يرى رودويلت وفوس Rhodewalt & Vohs, (2005: 548) إعاقة الذات بأنها "وسيلة للحفاظ على احترام

الذات كما يمكن استخدامها لتعزيز الذات وذلك من خلال عزو الفشل إلى أسباب خارجية وعزو النجاح لأسباب داخلية". فهي بالتالي "استراتيجية معرفية تمكن الأفراد من تجنب الجهود التي تؤدي إلى فشل محتمل أو متوقع يؤدي إلى شعور الفرد بعدم احترامه لذاته (Kolditz & Arkin, 1982: 492).

وتعد إعاقة الذات الأكاديمية شكل من أشكال إعاقة الذات فقد عرفها ثومسون وريتشاردسون (Thompson & Richardson, 2001: 152) بأنها "سلوك يظهر عندما يضع المتعلم عوائق لإدائه في مواقف التقويم".

كما تظهر إعاقة الذات الأكاديمية عند الطلبة في عدد من السلوكيات تتمثل في تأجيل أداء الواجبات المدرسية حتى اللحظات الأخيرة، عدم الاجتهاد والتلكؤ الأكاديمي أثناء الدراسة، المبالغة في السهر وتضييع الوقت ليلة الامتحان، المشاركة عمداً في أنشطة متعددة تمكنهم من الاستناد لها كسبب في حال الاخفاق، السماح لأصدقائهم بتشتيت انتباههم عن قصد مما يحول دون أدائهم لواجباتهم الدراسية حتى إذا أخفقوا عزوا ذلك إلى أصدقائهم الذين تسببوا في تعثرهم الأكاديمي (سلام، 2018).

ويتداخل مفهوم العجز المتعلم مع مفهوم إعاقة الذات حيث وجدت دراسة ماتا، ستاتين ونورمي (Maata, Statin & Nurmi, 2002) تشابهاً بين إعاقة الذات الأكاديمية والعجز المتعلم فكل منهما يتضمن توقع الفشل (في المهمة التي يؤديها الفرد)، وتفادي المهمة (الموكلة للفرد) وتقليل الجهد المبذول، ولكن يظهر الاختلاف في أن العجز المتعلم هو تجنب سلبي للمهام في حين إعاقة الذات تجنب نشط للمهام، فضلاً عن أنها تنطوي على مكون الحماية الذاتية التي يفتقد إليها العجز المتعلم. ومن حيث وظيفة كل منهما فإعاقة الذات تعبر صراحة عن حماية وتعزيز الذات في حين أن العجز المتعلم يخلو من النزعة لحماية الذات (شاهين، 2015).

وتتصف إعاقة الذات بصفة عامة بسمتين الأولى قبل أداء المهمة، والتي يبدأ فيها الفرد البحث عن تفسير للفشل المتوقع ووضع عقبات قبل الأداء، فإذا فشل في ذلك الأداء سيكون له عذر جاهز ويلقي باللوم على العقبات، أما إذا نجح في الأداء سيقول إنه تغلب على العائق بقدرته، فهذه السمة القبلية تميز إعاقة الذات عندما يتم تقديم تفسيرات بعد الأداء، فهي استراتيجية سابقة وليس مجرد عذر ما بعد الفشل، أما السمة الثانية تكون مقصودة من أجل التعامل مع الأداء الضعيف المتوقع، فعلى سبيل المثال عندما يكون الطالب غير مستعد للامتحان لأنه نسي (غير قاصد) فإنه لا يعيق ذاته ولكن عندما يكون قاصداً ألا يدرس ولديه بالفعل أعذار هنا يعمد إلى إعاقة ذاته (Litvinova, Balarabe & Mohammedm, 2015).

هذا ويمكن تفسير إعاقة الذات من خلال منهجين رئيسين المنهج الأول ويرجع لكل من بيرجلاس وجونز Berglas (& Jones, 1978) اللذين يريان أن إعاقة الذات استراتيجية هدفها الأولي حماية تقدير الذات في مواقف الفشل، فهي تشمل العقبة أمام النجاح كالانسحاب بتناقص الجهد المبذول وذلك إذا ما حدث الفشل يتم عزوه لأسباب خارجية وليس لأسباب شخصية كالذكاء أو القدرة (Thompson & Richardson, 2001).

أما المنهج الثاني فيرجع لكل من سميث سنايدر وهانديلسمان (Smith, Snyder & Handelsman, 1982) والذي يوضح أن الأفراد يلجؤون إلى استخدام إعاقة الذات في المواقف التي يتعرض سلوكهم فيها للتقييم من قبل الآخرين وتكون فيها تقييمات النجاح غير مؤكدة فيحرص الفرد خلال تلك المواقف على الحفاظ على احترام الذات وتعزيز الصورة الشخصية الموجبة التي يراها الآخرون.

ويختلف ذلك المنهج عن المنهج السابق في أنه يركز على أهمية الآثار غير المؤكدة المترتبة على عملية التقييم في تفسيره لإعاقة الذات، بينما يركز منهج بيرجلز وجونز Berglas & Jones على ضعف الثقة في نتائج الفعل (Smith et al., 1982).

وتقف العديد من العوامل وراء استخدام سلوكيات إعاقة الذات منها حماية احترام وتقدير الذات والذي يعد من أهم العوامل التي تدفع الأفراد لاستخدام إعاقة الذات، وهذا ما أكدته نتائج دراسة رودولت وفيرفيلد (Rhodewalt & Fairfield, 1991) في أن الأفراد الذين يستخدمون إعاقة الذات لديهم تقدير عالٍ ووهمي لذواتهم بعد فشلهم في المهام مما يدعم استمرار الفشل لديهم. بينما يعاني الأفراد الذين لا يستخدمون إعاقة الذات من تقدير ذات منخفض واقعي بعد الفشل.

كذلك الوسط الاجتماعي التقييمي للفرد، حيث إنه كلما زاد وجود الأفراد الذين يشكلون قيمة وأهمية خاصة لدى الفرد زاد معه احتمالية استخدام إعاقة الذات وذلك من خلال تقييمهم الزائد لسلوك الفرد بشكل يمثل خطورة عليه (Hirt, McCrea & Kimble, 2000). كما أن زيادة أهمية المهمة بالنسبة للفرد أو النشاط الذي سيقوم به يعد منبئاً قوياً على استخدام إعاقة الذات (Shepperd & Arkin, 1989).

كما أن قصور الخبرة لدى الفرد وخاصة فيما يتعلق بالخبرات الناجحة يزيد من احتمال استخدام إعاقة الذات كأسلوب تكيفي لمواجهة الخبرات (Berglas & Jones, 1978). كذلك الكمالية اللاتكيفية تزيد من استخدام سلوكيات إعاقة الذات الأكاديمية، وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإعاقة الذات، ويمكن من خلالها التنبؤ بها مما يعني أن الأفراد الذين يضعون أهدافاً غير واقعية لأنفسهم هم أكثر عرضة لاستخدام إعاقة

الذات الأكاديمية (Stewart & George - Walker, 2014).

ثانياً: توجهات الأهداف

يطمح الأفراد ويتطلعون خلال مسيرة حياتهم الى أهداف يضعونها لأنفسهم ساعين لتحقيقها والوصول إليها، حيث تلعب هذه الأهداف في حياتهم دوراً في تحديد سلوكهم المعرفي وتوجههم إلى اختيار طرق وإستراتيجيات مناسبة تتباين من فرد إلى آخر لتحقيق السلوك المشبع لهدفهم.

وتعرف توجهات الأهداف بأنها "محرك لإطار عملي معرفي إدراكي مختلف أثناء التجهيز والمعالجة يقود الفرد إلى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج" (Deci & Ryan, 2000: 243).

هذا ويختلف تعريف كل من مصطلح التوجه نحو الهدف (goal orientation) والتوجه نحو النشاط (activity orientation)، والتوجه نحو التعلم (learning orientation) فالتوجه نحو الهدف يقصد به "استعانة الفرد بالوسائل التربوية المتاحة والمراجع والحاسوب والخبراء لتحقيق أهداف مرحلية واضحة لتنمية مهاراته ومعارفه وكفاءته"، بينما يشير الثاني إلى "اختيار الأنشطة التي تعتمد على العلاقات الإنسانية ويعمل الفرد بشكل أفضل في إطار الصداقة وفي بيئة معززة بالتعاون داخل فريق يقدر مجهوداته"، ويقصد بالتوجه نحو النشاط "اعتقادات الفرد حول أسباب إقباله على أداء المهام والأنشطة العلمية وغايته منها" (عبد الكريم، 2017: 72).

وتُصنف توجهات الأهداف في عدد من النماذج التي انطلقت في الأساس من نظريات دافعية الإنجاز حيث تعتبر نماذج توجهات الأهداف إحدى المحاولات الحديثة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز والتي تتجه لإحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والوجدانية للسلوك (أبو غالي، 2016). حيث يؤكد آميز (Ames, 1992) أن توجهات الأهداف تهتم بالسبب المدرك وراء سلوك الإنجاز وبذلك تختلف عن ما تناولته النظريات الدافعية والتي تشير إلى ما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه.

وقد ميزت النماذج التي تناولت توجهات الأهداف بين نوعين من الأهداف نوع يسعى إلى التعلم من أجل التعلم والتركيز على اكتساب المعرفة، وآخر يسعى إلى مقارنة أداء الطالب بأداء الآخرين والرغبة في إظهار القدرة للحصول على المديح وتجنب الظهور بمظهر عدم القدرة (Elliot, McGregor & Gabel, 1999).

وصنفت نماذج توجهات الأهداف إلى نماذج ثنائية وثلاثية ورباعية، ومن النماذج الثنائية نموذج دويك 1986 Dweck الذي يرى وجود نمطين من توجهات الأهداف من خلال التركيز على معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة، النمط الأول أهداف التعلم (learning goals) (في حال التوجه نحو الإتقان) وتشير إلى التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة وإتقان المهارات الجديدة. والنمط الثاني أهداف الأداء (performance goals) (وتكون في حالة العجز) وتتضمن محاولة الفرد لتجنب التقييمات السالبة عن الكفاءة ومحاولته الحصول على تقييمات إيجابية عنها ومحاولة الفرد كذلك في إظهار قدراته وعدم فقدان الثقة بها (Elliot & Dweck, 1988).

ثم جاءت النماذج الثلاثية كرد فعل على نماذج توجهات الأهداف الثنائية وذلك للتمييز أكثر بين مكوني الإقدام والإحجام في أهداف الأداء والتعرف على الآثار الإيجابية لأهداف الأداء الإقدامية والآثار السلبية لأهداف الأداء الإحجامية (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002) وفي ضوء ذلك النموذج يتم تصنيف توجهات الأهداف في ثلاثة أهداف، وتتمثل في أهداف إتقان (mastery goals) وتوصف بأنها توجهات دافعية إقداميه موجبة يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة مما يعني تطوير الكفاءة أو إتقان المهمة، وأهداف أداء/ إقدام (performance- approach goals) وتوصف كذلك بأنها توجهات دافعية إقداميه موجبة يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة مع الآخرين والحصول على أحكام إيجابية، وأهداف أداء/ إحجام (performance- avoidance goals) والتي توصف بأنها توجهات دافعية سالبة يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين وتجنب الفشل (Elliot, 1999).

كما ظهر النموذج الرباعي في مرحلة لاحقة ويقوم ذلك النموذج على افتراض وجود بنية خاصة لأهداف إتقان/إحجام وهذا ما افترضه بينترش 2000 Pintrich حيث تصنف الأهداف وفقاً لذلك النموذج في أهداف إتقان/ إقدام (mastery- approach goals)، وأهداف إتقان/ إحجام (mastery- avoidance goals)، وأهداف أداء/ إقدام (performance- approach goals)، وأهداف أداء/ إحجام (performance- avoidance goals) (Elliot & McGregor, 2001).

هذا وتختلف أهداف إتقان/ إحجام عن كلٍ من أهداف إتقان/ إقدام، وأهداف أداء/ إقدام وأهداف أداء/ إحجام حيث تصفها فيني Finny بالرغبة في الكمال والتي تظهر في المجاهدة لتجنب الوقوع في الخطأ أو فعل شيء سيء حيث

إن المعايير المستخدمة تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ والذي لا يتم من خلال المقارنة بالآخرين ولكن من خلال المعايير الذاتية أو معايير المهمة (رشوان، 2006).

يلاحظ من النماذج السابقة وجود نوعين أساسين من توجهات الأهداف بغض النظر عن أبعادها كما في النموذج الثالث والرابع وهي أهداف الإتقان وأهداف الأداء. وقد تبنى البحث الحالي النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف.

ويمكن القول إن الطلبة يختلفون فيما بينهم تبعاً لتوجهات الأهداف سواء كانت أهداف إتقان أو أهداف أداء حيث يعتقد الطلبة ذوو أهداف إتقان أن القدرة يمكن تطويرها عن طريق بذل الجهد وتكون الدافعية داخلية ومن المتوقع أن يستجيبوا لمواقف الفشل بزيادة الجهد المبذول فهم يركزون على التعلم كما يميلون إلى عزو الفشل إلى ضعف الجهد. وعلى العكس من ذلك الطلبة ذوو توجه أهداف أداء يعتقدون أن القدرة محددة وثابتة ولا يمكن تحسينها وتكون الدافعية خارجية والهدف إرضاء الآخرين حيث يدركون الفشل كدليل على ضعف القدرة مما يؤدي إلى مشاعر الإحباط، وبالتالي الاستجابة لمثل تلك المواقف بالانسحاب (Wrosch, Scheier, Carver & Schulz, 2003).

وفي السياق نفسه يسعى الطلبة ذوو أهداف إتقان إلى زيادة فهمهم لموضوع ما، كما يرون أن الأخطاء فرصة للتعلم وزيادة المجهود والاستمرار في مواجهة الفشل والاخفاق وما يقابلهم من ضغوط وهم أكثر استعداداً لتحدي المهام الصعبة وإنجازها كما أن لديهم أنماطاً تكيفية من العزو السببي (عرقوب، 2012).

وعلى النقيض من ذلك الطلبة ذوو توجه أهداف أداء يرون أن الأخطاء نقص في قدراتهم فهم عادة ما يهتمون بإظهار قدراتهم أو إخفاء النقص في تلك القدرات أمام الآخرين مما يجعلهم يتجنبون المهمات الصعبة وذلك لتفادي التقييمات السلبية. فهم يركزون على الأحكام المتعلقة بقدراتهم أكثر من الاندماج في المهمة وبذل الجهد والوصول إلى مستوى الإتقان. وغالباً ما يكون لديهم زيادة في القلق وعدم القدرة على مواجهة العقبات أو الصعوبات التي تواجههم (عرقوب، 2012).

كما يقارن ذو توجه أهداف إتقان أداءهم الأكاديمي بذواتهم والبحث عن إتقان المهارات بصرف النظر عن الآخرين والنجاح في المهمات المختلفة والتمكن منها وتركيزهم على زيادة قدراتهم وتطويرها. بينما يقارن ذوو توجه أهداف أداء أداءهم الأكاديمي بالآخرين والتفوق عليهم في أداء المهمات والحصول على الاستحسان من الآخرين (الصياد، 2011).

يتضح مما سبق الخصائص التي يتمتع بها ذوو توجه أهداف إتقان وأهدف أداء فمن الممكن لتلك الأهداف أن تعمل في وقت واحد كما أن امتلاك الأفراد لمستويات مرتفعة منها يؤدي إلى مخرجات إيجابية أكثر من امتلاك هدف واحد من بين تلك الأهداف وكما أن المستويات النسبية في كلا النوعين قد تكون مسؤولة عن الاختلافات في ردود الفعل الانفعالية ومستوى اندماج الفرد في المهام التعليمية المختلفة (رشوان، 2006).

الدراسات السابقة

نظراً لحداثة المتغيرين نسبياً، وكذلك قلة الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع البحث الحالي وعدم وجود دراسة عربية سابقة بحثت في تلك المتغيرات معاً –على حد علم الباحثات– سيتم عرض الدراسات ذات العلاقة الأقرب لموضوع البحث وهي كالتالي:

دراسة ليوندراري وقونيدا (Leondari & Gonida, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف (أهداف تعلم– أهداف أداء/ إقدام وأداء/ إحجام) والأهداف الاجتماعية والنتائج المستقبلية والتحصيل في الرياضيات، على عينة مكونة من (702) طالباً وطالبة من مختلف المراحل (الابتدائية– المتوسطة والثانوية)، طبق عليهم مقياس إعاقة الذات الأكاديمية ميدجلي وأوردان (Midgely & Urdan, 2001) ومقياس توجهات الأهداف لميدجلي وآخرون Midgely et al, 1998. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين توجهات أهداف أداء وإعاقة الذات الأكاديمية وإرضاء الآخرين بينما ارتبطت أهداف أداء سلباً بالتحصيل في الرياضيات، كذلك وجد أن أهداف التعلم تنبئ سلباً بإعاقة الذات الأكاديمية.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة ميدجلي وأوردان (Midgely & Urdan, 2001) إلى معرفة العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز للطلاب وإعاقة الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة على عينة مكونة من (448) طالباً. طبق عليهم مقياس إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف المستخدم في دراستي Midgley et al., 1996; Urdan et al., 1998 ، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهداف أداء/ إحجام تنبئ وبشكل إيجابي بإعاقة الذات بينما أهداف أداء/ إقدام لم تنبئ بإعاقة الذات، كما كشفت النتائج أن الطلاب الذين لديهم مستويات عالية من أهداف أداء/ إحجام يستخدمون إستراتيجيات إعاقة الذات بشكل أكثر من الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من توجهات أهداف أداء/ إحجام، كما لم يكن لتوجهات أهداف أداء/ إقدام تأثير يذكر على العلاقة بإعاقة الذات الأكاديمية.

كما قام أوردان Urdan (2004) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بإعاقة الذات من خلال توجهات الأهداف وتأثير الاختلافات الثقافية على أهداف أداء، وقد تم جمع المعلومات من عينات مختلفة خلال سنتين من طلاب المرحلة الثانوية والمكونة من (675) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة

بين أهداف أداء/ إحجام وأهداف الأداء في الصف الدراسي وبين إعاقة الذات الأكاديمية، بينما ارتبطت إعاقة الذات سلبياً بالتحصيل في اللغة الإنجليزية.

كما فحص هاتلوك (Hutuleac, 2014) العلاقة بين إعاقة الذات والكمالية والتحصيل الأكاديمي على عينة مكونة من (136) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة في رومانيا، استخدم فيها مقياس الكمالية لفروست، مارتن، لاهارت وروزنبلات Frost, Marten, Lahart & Rosenblate 1990 ومقياس إعاقة الذات لرودويلت، سالتيزمان وويتمر Rhodewalt, Saltzman & Wittmer 1984، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين إعاقة الذات والتحصيل الأكاديمي بينما وجدت علاقة موجبة بين الكمالية وإعاقة الذات.

كما حاولت دراسة كلٍ من شن وسن ووانج Chen, (Sun & Wang, 2017) إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات وكلٍ من توجهات الأهداف وإعاقة الذات في التربية البدنية بالجامعة، وذلك على عينة مكونة من (320) طالباً جامعياً طبق عليهم مقياس لتقدير الذات، ومقياس إعاقة الذات وتوجهات الأهداف، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين تقدير الذات وإعاقة الذات وأهداف أداء/ إحجام، في حين توجد علاقة موجبة بين تقدير الذات وأهداف إتقان، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين إعاقة الذات وأهداف إتقان وعلاقة موجبة بين إعاقة الذات وأهداف أداء/ إحجام، كما توصلت الدراسة إلى أن تحسين تقدير الذات لدى الفرد وتعزيز أهداف إتقان مع تقليل أهداف أداء/ إحجام قد تكون إستراتيجيات ذات علاقة لتقليل إعاقة الذات في التربية البدنية.

وهدفت دراسة آكار وشيليك وكاراتاش (Akar, Çelik & Karataş, 2019) إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط الأكاديمية وتوجهات الأهداف وإعاقة الذات على عينة مكونة من (286) طالباً جامعياً، وقد توصلت الدراسة إلى أن وجهة الضبط الخارجية وتوجهات أهداف أداء/ إحجام تنبئ وبشكل إيجابي بإعاقة الذات بينما تنبئ أهداف تعلم/ إتقان بشكل سلبي بإعاقة الذات.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح بعد عرض الدراسات ذات العلاقة بالبحث الحالية اختلاف تلك الدراسات فيما بينها من عدة نواحٍ:

طبيعة المتغيرات:

يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بتوجهات الأهداف فقد اقتصرت على دراسة (Midgley & Urdan, 2001; Leondari & Gonida, 2007)، بينما تناولت دراسات أخرى علاقة إعاقة الذات ببعض المتغيرات كتوجهات الأهداف كما في دراسة (Urdan, 2004)، وعلاقتها بالكمالية والتحصيل كما في دراسة (Hutuleac, 2014)، كما بحثت بعض الدراسات العلاقة بين تقدير الذات وكلٍ من توجهات الأهداف وإعاقة الذات كما في دراسة (Chen, Sun & Wang, 2017)، في حين تناولت دراسات أخرى العلاقة بين وجهة الضبط الأكاديمية وتوجهات الأهداف وإعاقة الذات كما في دراسة (Akar, Çelik & Karataş, 2019).

العينة المطبق عليها:

اختلفت العينات في الدراسات السابقة فبعضها طبق على طلبة الجامعة كما في دراسة كلٍ من (Hutuleac, 2014; Chen, Sun & Wang, 2017; Akar, Çelik & Karataş, 2019)، بينما طبقت دراسة (Urdan, 2004) على طلبة المرحلة الثانوية، في حين طبقت دراسة (Midgley & Urdan, 2001) على طلبة المرحلة المتوسطة، كما طبقت دراسة (Leondari & Gonida, 2007) على المرحلة (الابتدائية-المتوسطة والثانوية).

النتائج التي توصلت إليها الدراسات:

أكدت أغلب الدراسات على وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين إعاقة الذات وإعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف أهداف أداء/ إحجام وعلاقة سالبة مع توجهات أهداف/ إتقان كما في دراسة (Midgley & Urdan, 2001; Urdan, 2004; Leondari & Gonida, 2007; Chen, Sun & Wang, 2017; Akar, Çelik & Karataş, 2019).

مما سبق يتبين اختلاف البحث الحالي عن الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين في العينة المطبق عليها وهي طالبات الدراسات العليا كذلك البيئة التي طبقت عليها الدراسة حيث يلاحظ عدم وجود دراسة عربية أو محلية جمعت بين هذين المتغيرين -على حد علم الباحثات- وهو ما يسعى البحث الحالي إلى الكشف عنه ودراسته.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي/ الارتباطي، وذلك لدراسة علاقة إعاقة الذات الأكاديمية بتوجهات الأهداف لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى.

مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى بمختلف التخصصات في العام الدراسي (2019-2020)، والمكون من (345) طالبة 196 ماجستير و(149) دكتوراه.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (184) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى من مرحلة الماجستير والدكتوراه والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة. ويوضح جدول (1) خصائص العينة:

جدول (1) التوزيع التكراري لعينة البحث حسب المرحلة الدراسية (ن= 184)

	الفئات	التكرار	النسبة
المرحلة الدراسية	ماجستير	119	%64.7
	دكتوراه	65	%35.30
المجموع		184	%100

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث في التالي:

أولاً: مقياس إعاقة الذات الأكاديمية

تم استخدام مقياس إعاقة الذات الأكاديمية لدايرين2005 Direen ترجمة (غانم، 2018)، ويتكون المقياس من (12) فقرة موزعة على بعدين بعد التسويف وفقراته (1، 3، 6، 7، 8) وبعد قلق الإنجاز وفقراته هي: (2، 4، 5، 9، 10، 11، 12) ويتم الإجابة على الفقرات من خلال تدرج ليكرت (Likert) الخماسي وهي تنطبق بدرجة قليلة جداً وتعطى (1) درجة، تنطبق بدرجة قليلة وتعطى (2)، وتنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (3) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة وتعطى 4 درجات، تنطبق بدرجة كبيرة جداً وتعطى 5 درجات، وأعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (60)، بينما أدنى درجة (12)، ويتم الحكم على مستوى إعاقة الذات منخفضة أقل من (28)، ومتوسطة (28-44)، ومرتفعة (44) فأكثر.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: أوجدت دايرين 2005 Direen صدق المقياس بحساب الصدق العاملي الاستكشافي تبعاً لطريقة المكونات الأساسية واتضح تشبع فقرات المقياس بعد التدوير باستخدام طريقة التدوير المائل على عاملين شكل هذان العاملان معاً نسبة (34.9%) من التباين الكلي، حيث استوعب البعد الأول (26.5%) من التباين الكلي وذلك بخمس فقرات تقيس بعد التسويف، واستوعب البعد الثاني (8.4%) من التباين الكلي وذلك بسبع فقرات تقيس بعد قلق الإنجاز.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق وكان معامل الثبات لبعد التسويف (0.79)، وبعد قلق الإنجاز (0.82)، وبلغ الثبات الكلي للمقياس (0.83).

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي

تم حساب صدق مقياس إعاقة الذات الأكاديمية في البحث الحالي باستخدام الاتساق الداخلي والذي يعتبر أحد أنواع الثبات ومؤشراً للصدق على عينة استطلاعية قوامها (80) طالبة من طالبات الدراسات العليا، عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (2)

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس إعاقة الذات الأكاديمية (ن= 80)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.476**	5	.670**	9	.660**
2	.514**	6	.327**	10	.582**
3	.357**	7	.562**	11	.497**
4	.625**	8	.620**	12	.518**

** معامل الارتباط دال عند مستوى(0.01)

تبين من جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثبات المقياس: تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ حيث كان معامل الثبات لبعد التسويف (0.70)، وبعد قلق الإنجاز (0.69) وبلغ الثبات الكلي (0.73) وهي قيم مقبولة وجيدة.

ثانياً: مقياس توجهات الأهداف

تم استخدام مقياس أبو غزال وآخرين (2013) لقياس توجهات الأهداف، ويتكون المقياس من (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي: بعد أهداف إتقان/ إقدام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وبعد أداء/ إقدام (8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16) وبعد أداء/ إحجام (17، 18، 19، 20، 21) ويتم الإجابة على الفقرات من خلال تدرج ليكرت (Likert) الخماسي وهي منخفضة جداً وتعطى (1) درجة، منخفضة

وتعطى (2)، متوسطة وتعطى (3) درجات، كبيرة وتعطى (4) درجات، وكبيرة جداً وتعطى (5) درجات، وتراوحت الدرجات بين أقل درجة وأعلى درجة على الأبعاد كالآتي: بُعد إتقان/ إقدام بين (7-35) درجة، وبعد أداء/ إقدام بين (9-45) درجة، وبُعد أداء/ إحجام بين (5-25) درجة. وقد تراوحت الدرجة الكلية على المقياس ما بين (21- 105)، ويتم الحكم على المتوسط الحسابي أقل من (33.2) درجة تقدير منخفض، ومتوسط حسابي بين (34.2- 66.3) درجة تقدير متوسط، ومتوسط حسابي يساوي (67.3) درجة فأكثر تقدير مرتفع.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: أوجد أبو غزال وآخرون (2013) صدق المقياس بحساب الصدق العاملي الاستكشافي تبعاً لطريقة المكونات الأساسية واتضح تشبع فقرات المقياس بعد التدوير باستخدام طريقة التدوير المائل على وجود 3 عوامل شكلت مجتمعة نسبة (50.46%)من التباين الكلي، حيث استوعب البعد الأول (26.38%) من التباين الكلي، واحتوى على7 عبارات واستوعب البعد الثاني (17.28%) من التباين الكلي، واحتوى على (9) عبارات واستوعب البعد الثالث (6.78%) من التباين الكلي، واحتوى على5 عبارات.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات للمقياس ككل (0.65) ولبعد أهداف إتقان/ إقدام (0.79) ولبعد أهداف أداء/ إقدام (0.70) ولبعد أهداف أداء/ إحجام (0.61).

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

صدق المقياس: تم حساب صدق مقياس توجهات الأهداف في البحث الحالي باستخدام الاتساق الداخلي والذي يعتبر أحد أنواع الثبات ومؤشراً للصدق على عينة استطلاعية قوامها (80) طالبة من طالبات الدراسات العليا عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (3):

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس توجهات الأهداف (ن= 80)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.235**	8	.558**	15	.689**
2	.272*	9	.582**	16	.696**
3	.491**	10	.742**	17	.471**
4	.592**	11	.676**	18	.513**
5	.430**	12	.629**	19	.565**
6	.227**	13	.645**	20	.562**
7	.256*	14	.544**	21	.426**

** معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01) * معامل الارتباط دال عند مستوى (0.05).

يتبين من جدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05, 0.01).

ثبات المقياس: تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات لبعد أهداف إتقان/ إقدام (0.64)، ولبعد أهداف أداء/ إقدام (0.70)، ولبعد أهداف أداء/ إحجام (0.66)، وكان معامل الثبات الكلي (0.75)، وهي قيم مقبولة وجيدة.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة على التساؤل الأول والذي ينص على "**ما مستوى إعاقة الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى؟**" تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس إعاقة الذات الأكاديمية وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (4):

جدول (4) المتوسطات الحسابية ومستوى إعاقة الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى (ن= 184)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
التسويف	17.56	3.003	%70.24	الأول	مرتفعة
قلق الإنجاز	21.23	5.408	%66.66	الثاني	متوسطة
الدرجة الكلية	38.79	7.338	%64.65		متوسطة

يتضح من جدول (4) أن مستوى إعاقة الذات الأكاديمية بشكل عام لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى كان متوسطاً بمتوسط بلغ (38.79) ووزناً نسبياً (64.65 %).

كما يظهر أن بعد (التسويف) أكثر شيوعاً لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى بمتوسط بلغ (17.56) ووزن نسبي (70.24%) وفي المرتبة الثانية جاء بُعد قلق الإنجاز بمتوسط (21.23) ووزن نسبي (66.66%).

ويفسر ذلك البيئة التنافسية العالية مما قد يدفع بعض الطالبات إلى استخدام إستراتيجيات لحماية ذواتهن يكون في مقدمتها إعاقة الذات. كما أن طبيعة التعليم في تلك المرحلة وصعوبة المهام والمتطلبات الأكاديمية قد يكون لها دور في استخدام إستراتيجيات لإعاقة الذات لتجنب الوقوع في الفشل.

كما ظهر أن بعد (التسويف) أكثر أبعاد إعاقة الذات الأكاديمية شيوعاً لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى يليه بعد (قلق الإنجاز). ويعزى ذلك إلى كثرة المهام الأكاديمية وعدم امتلاك بعض طالبات الدراسات العليا المهارة في إدارة الوقت بشكل يمكنهن من إنجازها في وقتها المحدد مما يضطرهن إلى التأجيل والتسويف كوسيلة للهروب من تلك المهام.

وللإجابة على التساؤل الثاني والذي ينص على: "**ما مستوى توجهات الأهداف (أهداف إتقان– أهداف أداء/ إقدام– أهداف أداء/ إحجام) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى؟**" تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس توجهات الأهداف وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية ومستوى توجهات الأهداف لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى (ن= 184)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	المستوى
إتقان/ إقدام	27.43	4.147	%78.37	الأول	مرتفعة
أداء/ إقدام	24.29	8.140	%53.97	الثاني	متوسطة
أداء/إحجام	12.22	4.452	%48.88	الثالث	منخفضة
الدرجة الكلية	63.94	11.758	%60.89	--	متوسطة

يتضح من جدول (5) أن مستوى توجهات الأهداف بشكل عام لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى كان متوسطاً بمتوسط بلغ (63.94) ووزناً نسبياً لهذه الدرجة (60.89%).

كما نجد أن أكثر أبعاد توجهات الأهداف شيوعاً لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى كان توجه (إتقان/ إقدام) بمتوسط بلغ (27.43) ووزن نسبي (78.37%) وفي المرتبة الثانية جاء بعد (أداء/ إقدام) بمتوسط (24.29) ووزن نسبي (53.97%) بينما كان بعد (أداء/ إحجام) أقل أبعاد توجهات الأهداف شيوعاً لدى عينة الدراسة وذلك بمتوسط (12.22) ووزن نسبي (48.88%).

ويرجع ذلك إلى نضج الطالبات في تلك المرحلة وسعيهن إلى إتقان المهمات الأكاديمية على أكمل وجه والتمكن من المادة الدراسية وتحقيق معايير الامتياز والتفوق لذلك كان اهتمامهن بمقارنة أدائهن بأداء الآخرين والحرص على الحصول على أحكام إيجابية والظهور بالعجز وتجنب الفشل منخفض نسبياً.

وللإجابة على التساؤل الثالث والذي ينص على: "**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف (أهداف إتقان– أهداف أداء/ إقدام– أهداف أداء/ إحجام) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى؟**" تم حساب معامل ارتباط بيرسون وذلك لاختبار العلاقة بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف لدى عينه البحث كما في جدول (6):

جدول (6) قيم معامل الارتباط بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجهات الأهداف (ن= 184)

إعاقة الذات الأكاديمية	إتقان/ إقدام	أداء/ إقدام	أداء/ إحجام
	-.359**	.273**	.427**

** معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (6) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجه إتقان/ إقدام حيث بلغ معامل الارتباط (-.359**) بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) بين إعاقة الذات الأكاديمية وتوجه أداء/ إقدام حيث بلغ معامل الارتباط (.273**) كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) بين

إعاقة الذات الأكاديمية وتوجه أداء/ إحجام حيث بلغ معامل الارتباط (.427**).

وتعد هذه نتيجة منطقية فالطلاب ذوو أهداف إتقان يكون لديهم استعدادٌ لإتقان المهام الصعبة وإنجازها كما أنهم يحملون مشاعر إيجابية تجاه مواقف التعلم فليس لديهم خوف من الفشل أو من تقييمات الآخرين لهم وبالتالي فإن إعاقة الذات الأكاديمية تكون لديهم منخفضة.

ومن جانب آخر فإن الطلاب ذوي أهداف أداء (إقدام أو إحجام) يركزون على تقدير الذات ويرغبون في الحصول على أحكام إيجابية من قبل الآخرين. كما يميلون لاختيار المهام السهلة لإظهار قدراتهم ولتجنب اللوم والفشل والظهور بصورة أقل من الآخرين، وبالتالي فهم يستخدمون إستراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية بشكل أكبر لحماية ذاتهم.

وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع دراسة كلٍ من ميدجلي وأوردان (Midgely & Urdan, 2001) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين أهداف أداء/ إحجام وإعاقة الذات الأكاديمية في حين لا توجد علاقة بين أهداف أداء/ إقدام وإعاقة الذات الأكاديمية. وتتفق كذلك بشكل جزئي مع دراسة أوردان (Urdan, 2004) التي أكدت على وجود علاقة موجبة بين أهداف أداء/ إحجام وإعاقة الذات الأكاديمية.

في حين تتفق دراسة ليوندراي وقونيدا (Leondari & Gonida, 2007) وبشكل كلي مع نتائج البحث الحالي في وجود علاقة موجبة بين توجهات أهداف أداء وإعاقة الذات الأكاديمية وعلاقة سالبة بين أهداف إتقان/ إقدام وإعاقة الذات الأكاديمية.

للإجابة على التساؤل الرابع والذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الأهداف (أهداف إتقان/ إقدام– أهداف أداء/ إقدام– أهداف أداء/ إحجام) تبعاً لمستويات إعاقة الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى؟"** تم تصنيف أفراد العينة حسب مستويات إعاقة الذات الأكاديمية (مرتفع–متوسط–منخفض) ومن ثم تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يوضح ذلك جدول (7):

جدول (7) دلالة الفروق في توجهات الأهداف تبعاً لمستويات إعاقة الذات الأكاديمية (ن= 184)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
أهداف إتقان/إقدام	بين المجموعات	101.190	2	50.595	3.007	.052	غير دال
	داخل المجموعات	3045.891	181	16.828			
أهداف أداء/إقدام	بين المجموعات	829.036	2	414.518	6.642	.002	دال عند (0.05)
	داخل المجموعات	11295.116	181	62.404			
أهداف أداء/ إحجام	بين المجموعات	502.852	2	251.426	14.565	.000	دال عند (0.05)
	داخل المجموعات	3124.452	181	17.262			

* معامل الارتباط دال عند مستوى (0.05)

يتضح من جدول (7) وجود فروق في توجهات الأهداف لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى تبعاً لمتغير إعاقة الذات الأكاديمية، عدا البُعد الأول (أهداف إتقان/ إقدام) حيث لم تسجل درجاته أي فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغير إعاقة الذات الأكاديمية.

ولمعرفة الفروق في بعدي (أهداف أداء/ إقدام – أهداف أداء/ إحجام) لصالح أي مستوى من مستويات إعاقة الذات الأكاديمية، تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة وهذا ما يوضحه جدول (8):

جدول (8) اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة (Scheffe) لدلالة الفروق في متوسطات بعدي (أهداف أداء/ إقدام – أهداف أداء/ إحجام) تبعاً لمستويات إعاقة الذات الأكاديمية (ن= 184)

المتغير	الفئات	المقارنات	الفرق في المتوسط	مستوى الدلالة
أهداف أداء/إقدام	منخفض	متوسط	4.718	.226
		مرتفع	*8.660	.012
	متوسط	منخفض	4.718	.226
		مرتفع	*3.941	.014

أهداف أداء/ إحجام	مرتفع	منخفض	8.660*	.012
		متوسط	3.941*	.014
	منخفض	متوسط	3.329	.070
		مرتفع	6.507*	.000
	متوسط	منخفض	3.329	.070
		مرتفع	3.178*	.000
	مرتفع	منخفض	6.507*	.000
		متوسط	3.178*	.000

* دال عند مستوى (0.05)

يتبين من جدول (8) أن المقارنات في مستويات بعدي (أهداف أداء/ إقدام – أهداف أداء/ إحجام) من مقياس توجهات الأهداف وفقاً لمستويات متغير إعاقة الذات الأكاديمية سجلت فروقاً موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المستجيبين الذين كانت مستويات إعاقة الذات الأكاديمية لديهم مرتفعة مع الذين كانت مستويات إعاقة الذات الأكاديمية لديهم منخفضة، والذين كانت مستويات إعاقة الذات الأكاديمية لديهم متوسطة، لصالح المستجيبين الذين كانت مستويات إعاقة الذات الأكاديمية لديهم مرتفعة.

حيث تؤكد تلك النتيجة ما توصل إليه التساؤل السابق من وجود علاقة موجبة بين أهداف (أداء/ إقدام وأداء/ إحجام) وإعاقة الذات الأكاديمية وهذا يتفق مع سمات الطلبة ذوي توجهات أهداف أداء كما يتفق ذلك بشكل جزئي مع نتائج دراسة ميدجلي وأوردان (Midgely & Urdan, 2001) التي توصلت إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من أهداف أداء/ إحجام يستخدمون إستراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية بشكل أكثر من الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من توجهات أهداف أداء/ إحجام، بينما لم يكن لتوجهات أهداف أداء/ إقدام تأثير يذكر على العلاقة بإعاقة الذات الأكاديمية. ويرجع ذلك إلى أن الطلبة ذوي توجهات أهداف أداء (إقدام أو إحجام) يتجنبون وينظرون إلى أخطائهم على أنها نقص في القدرة والكفاءة كما أن لديهم رغبة عالية في الانسحاب في حالة مواجهة الفشل مما يبرر استخدامهم لإستراتيجيات إعاقة الذات الأكاديمية بشكل أكثر من ذوي توجهات أهداف إتقان (رشوان، 2006).

التوصيات

1. مساعدة طالبات الدراسات العليا في التخلص من سلوكيات إعاقة الذات الأكاديمية عن طريق عقد دورات تدريبية وورش عمل.
2. ضرورة توجيه انتباه أساتذة الجامعات إلى سلوكيات إعاقة الذات الأكاديمية لما لها من تأثير على توجهات الأهداف لدى الطلاب.
3. تعريف طالبات الدراسات العليا بأنماط الأهداف في مواقف الإنجاز وتأثيرها عن طريق إقامة برامج إرشادية وتوعوية.

المقترحات

1. دراسة علاقة إعاقة الذات الأكاديمية بتقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
2. دراسة علاقة إعاقة الذات الأكاديمية بالتسويف لدى طلبة المرحلة الجامعية.
3. دراسة الفروق بين الجنسين في إعاقة الذات الأكاديمية في مرحلة الدراسات العليا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو غالي، عطاف. (2016). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى. المجلد (20). العدد (1). 103-141.

أبو غزال، معاوية والحموري، فراس أحمد والعجلوني، محمود. (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية. المجلد (27). العدد (108). 11-154.

رشوان، ربيع. (2006). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بإستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (2). العدد (3). 115-127.

سلام، أحمد. (2018). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات البرمجة اللغوية العصبية لتخفيف إعاقة الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أسيوط. مصر.

شاهين، هيام. (2015). الإسهام النسبي لتقدير الذات والكفاءة الوالدية المدركة في التنبؤ بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضياً. دراسات عربية في علم النفس. المجلد (14). العدد (2). 255-298.

الصياد، وليد. (2011). أساليب التفكير السائدة لدى طلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. المجلد (4). العدد (146). 53-108.

عبد الكريم، سحر. (2017). أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الاعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة. المجلة المصرية للتربية العلمية. المجلد (20). العدد (2). 57-117.

عرقوب، حمدي. (2012). توجهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني في ضوء فاعلية الذات العامة وفعالية الذات في الإنترنت. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. العدد (1). 43-93.

غانم، صالح. (2018). التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة الجامعيين العرب. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

مفضل، مصطفى وسليمان، عادل. (2011). ديناميات الادراك لدى ذوي إعاقة الذات من طلاب الجامعة. مركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس. المجلد (1). العدد (16). 321-367.

Arab References:

Abu Ghaly,E.(2016). taltanabuw biqalaq almustaqbal almahnii fi daw' alradda ean aldirasat watuajuhat 'ahdaf al'iinjaz ladaa tlbt aikhtisas al'iirshad alnafsii fi kuliyat altarbiat bijamieat al'aqsa 'Predicting the future career anxiety of the students specialized in psychological counseling in the college of education at Al-Aqsa University in light of study satisfaction and achievement goals orientation'. Journal of Al-Aqsa University, 20(1), 103-104.[in Arabic]

Abu Ghazal, M, Al-Hamouri, F. & Al-Ajlouni, M. (2013). tawajuhat al'ahdaf waealaqatiha bitaqdir aldhdhat waltaswif al'ukadimii ladaa tlbt jamieat alyarmuk bialmamlakat al'urduniyat alhashmiat 'Goal orientations and their relationship to self-esteen and procrastination among Yarmouk University students in the Hashemite Kingdom of Jordan'.The Educational Journal, 27(108), 111-154. [in Arabic]

Alsiyad, W. (2011). asalib altafkir alsaayidat ladaa tullab aleadiin wadhawii sueubat altaealum waealaqatiha bi'asalib altaelum watuajuhat 'ahdaf al'iinjaz ' The prevailing thinking styles of ordinary students and those with learning difficulties and their relationship to learning styles and attitudes of achievement goals'. Journal of the Faculty of Education - Al-Azhar University, 4(146), 53-108. [in Arabic]

Eabd Alkrim, S. (2017). athar altaelim bialmulahazat fi tanmiat tawajuhat al'ahdaf liltamakun wamaharat 'iidarat alsafi almutamayiz watahsil muealamat aleulum 'athna' al'iiedad dhwy alfaeealiat aldhdhatiat liltadris almunkhafdati ' The effect of observational learning in developing goal orientations for mastery, and differentiated classroom management skills, and achievement of science teachers during low self-efficacy preparation for teaching'. The Egyptian Journal of Scientific Education, 20(2), 57-117. [in Arabic]

Eurqub, H. (2012). tawajuhat alhadaf ladaa altaalib almaelam tukhasas altarbiat alkhasat waltaelim al'iiliktrunia fi daw' faeiliat aldhdhat aleamat wafaealiat aldhdhat fi al'iintarnt ' Goal orinations for the student teacher specializing in special

education and e-learning in light of the effectiveness of the public self and the effectiveness of the self in the Internet. Arab Association for Educational Technology, 1, 43-93. [in Arabic]

Ghanem, S. (2018). Altaewiq Aldhdhatia Al'ukadimia Waealaqath Bi'uslubi Altaelum Alsatahii Waleamiq Ladaa Altalabat Aljamieiiyn Alearab 'Self-Handicapping and Its Relationship to Superficial and Deep Learning Styles among Arab University Students'. Master's Dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan. [in Arabic]

Mafadil, M. & Suleiman, A. (2011). daynamiaat alaidrak ladaa dhwy 'iieaqat aldhdhat min tullab aljamieati. markaz al'iirshad alnafsaya-jamieat eayan shams 'The dynamics of cognition among people with disability of self-university students'. Counseling Center for Psychological-Ain Shams University, 1(16) 321-367. [in Arabic]

Rashwan, R. (2006). Altaelim Almunazam Dhatyaan Watawajuhat Ahdaf Al'iinjaz Namadhij Wadirasat Mueasiratin 'Self-Organized Learning and Attitudes of Achievement Goals Orinations Models and Studies'. Cairo: The World of Books. [in Arabic]

Salam, A. (2018). Faeiliat Barnamaj 'Iirshadiun Qayim Ealaa Funiyaat Albirmjat Allghwyt-Alesbyt Litakhfif 'Iieaqat - Aldhdhat Ladaa Dhwy Al'iieaqat Alsameiati 'The Effectiveness of a Counseling Program Based on the Techniques of Neuro-Linguistic Programming to Relieve Self-Disability among the Hearing Impaired. PhD Thesis, Assiut University, Assiut, Egypt. [in Arabic]

Shaheen, H. (2015). al'iisham alnisbiu litaqdir aldhdhat walkafa'at alwalidiat almudrakat fi altanabuw bi'iieaqat aldhdhat ladaa almurahiqin almawhubin ryadyaan 'The relative contribution of self-esteem and perceived parental competence in predicting self-impairment in mathematically gifted adolescents'. Arab Studies in Psychology, 14(2), 255-298. [in Arabic]

Zaghoul, R. (2006). anmat al'ahdaf eind tlbt jamieat mutat waealaqatiha biaistiratijiaat aldirasat alty yastakhdimunaha 'Patterns of goals among students of Mu'tah University and their relationship to the study strategies they use'. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 2(3), 115-127. [in Arabic]

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Akar, H., Çelik, O. & Karataş, A. (2019). Investigation of the level of prediction academic locus of control, achievement goal orientations and self-handicapping. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(3), 1840-1859.

Ames, C. (1992). Classrooms goals, structures and student's motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261 - 271.

Berglas, S. & Jones, E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success. Journal of Personality and Social Psychology, 36(4), 405-417.

Chen, Z., Sun, K. & Wang, K. (2017). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. Psychological Reports, 121(4), 690-704.

Covington, M. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E. & Ryan, R.(2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268. Doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501-519. Doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goal. Educational Psychologist, 34(3), 169-189.

Elliot, A., McGregor, H. & Gabel, S. (1999). Achievement Goals, study strategies and Exam performance A meditational analysis. Journal of Educational psychology, 91(3), 549 - 563. Doi:10.1037/0022-0663.91.3.549

Elliot, E. & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54(1), 5-12. Doi:10.1037/0022-3514.54.1.5

Flowers, M. (2016). Confronting the enemy within: An in-depth study on psychological self-handicapping among collegiate musicians. PhD Thesis, University of North Texas, Denton, Texas.

Harackiewicz, J.M., Barron, K, Pintrich, P., Elliot, A. & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. Journal of Educational psychology, 94(3), 638 – 645.

Hirt, E., McCrea, S. & Kimble, C. (2000). Public self - focus and sex differences in behavioral self - handicapping: Docs increasing self - threat still make it just a man's game?". Personality and Social Psychology Bulletin, 26(9), 1131 - 1141.

Hutuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142(2014), 434-438.

Kolditz, T. & Arkin, R. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. Journal of Personality and Social Psychology, 43(3), 492-502.

Leondari, A. & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: the role of personal achievement goals and social goals. British Journal of Educational Psychology, 77(3) 595-611.

Litvinova, A., Balarabe, M. & Mohammed, A. (2015). Influence of personality traits and age on academic self- handicapping among under graduate students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. Psychology, 6(15),1995-2003.

Maata, S., Statin, H. & Nurmi, J. (2002). Achievement strategies at school: Types and correlates. Journal of Adolescence, 25(1), 31-46.

Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A Further examination. Contemporary Educational Psychology, 26(1), 61–75.

Rhodewalt, F. & Vohs, K. (2005). Defensive strategies motivation, and the self. A self-regulatory process view. Handbook of competence and motivation. New York: Guilford Publications.

Rhodewalt, F., & Fairfield, M. (1991). Claimed self - handicaps and self- handicappers: The relation of reduction in intended effort to performance. Journal of Research in Personality, 25(4), 402 417.

Shepperd, J. & Arkin, R. (1989). Self - handicapping: The moderating roles of public self - consciousness and task importance. Personality and Social Psychology Bulletin, 15(2), 252-265.

Smith, T., Snyder, C. and Handelsman, M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. Journal of Personality and Social Psychology,42(2), 314–321.

Stewart, M. & George - Walker, L. (2014). Self - handicapping, perfectionism, locus of control and self - efficacy: A path model. Personality and Individual Differences, 66, 160 – 164.

Thompson, T. & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. British Journal of Educational Psychology, 71(1), 151- 170.

Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. Journal of Educational Psychology, 96(2), 251–264.

VandenBos, G. (Ed.) (2007). American Psychological Association (APA) Dictionary of psychology. American Psychological Association Washington, DC.

Wrosch, C., Scheier, M., Carver, C. & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. Self and Identity, 2(1), 1-20.

دلالة المكان في رواية "كائن مؤجَّل" لفهد العتيق

(قُدم للنشر في 2020/8/27، وقُبل للنشر في 2020/11/22)

د. البندري بنت ضيف الله المطيري

أستاذ الأدب والنَّقد المساعد بقسم اللّغة العربيّة، كلّية العلوم والآداب بساجر

جامعة شقراء، المملكة العربيّة السُّعوديّة

Al-Bandari Daifallah Al-Mutairi

Assistant Professor of Literature and Criticism,

Dept. of Arabic Language, College of Sciences and Arts, Sajer

Shaqra University, KSA

الملخص

يكشف هذا البحث عن دلالة المكان وتشكّلاته في رواية "كائن مؤجَّل" للرُّوائي السُّعودي فهد العتيق (2019)، بوصفها روايةً مكانيّةً بامتياز؛ إذ يبرز فيها المكان في تشكّلاتٍ مختلفةٍ تشير إلى دلالاتٍ إيحائية متنوعة؛ تارةً على المستوى الفنّي، فيرتبط بالزمان والوصف، وتارةً على المستوى الاجتماعي، فيرتبط بالبطل الإشكاليّ وبالثُّنائيات الضِّدِّية. ونعاين تلك التشكّلات المكانيّة من منظور المنهج السِّيميائيّ الذي يسهم بأدواته وآلياته الرَّمزيّة في تحليل النّصّ الرّوائي وتفحّصه، انطلاقًا من البنية المكانيّة الدَّالة على المستوى الفنّي على كلّ ما يقع في المنطوق السّردي للرّواية من زمانٍ ومكانٍ ووصف، مع الاستفادة من أدوات المنهج البنيوي التَّكويني لدى لوسيان غولدمان عند تحليل ظاهرة البطل الإشكاليّ والثُّنائيات الضِّدِّية على امتداد بنية الرّواية؛ حتى تستوفي الدّراسة تحليل النَّصِّ الرّوائي من جميع جوانبه الفنّيّة والاجتماعيَّة. وتتجلّى أهمُّ نتائج هذه الدّراسة من خلال الإحاطة الكاملة بالنَّصّ الرّوائي شكلًا ومضمونًا، وتوضيح إشكالياته المعقَّدة، والوصول بالنَّقد السّردي إلى مستوى النَّصِّ الرّوائي المستوعب لقضاياه الفنّيّة والاجتماعيّة لغةً ومعنى

الكلمات المفتاحية: السّرد، دلالة المكان، السِّيميائيّة، الظَّواهر الفنّيّة، الظّواهر الاجتماعيّة.

Abstract :

The current paper aims to investigate implications and structures of *place* in *"A Deferred Being"* by the Saudi novelist Fahd Al-Ateeq (2019), which is literarily and primarily considered a place-based novel. The place appears in that novel in a variety of structural forms that, in turn, bear many possible suggestive implications. Some of those implications appear at the technical level, and hence, have something to do with time and place description, while other implications appear more on the social level, where they are connected to the central character and to the contrastive dualities as well. Such place-based structures are closely examined from the perspective of a semiotic analytic approach, which, with all its symbolic techniques, seems to be the best methodology in tackling such a narrative text. The semiotic approach in this study launches from the place-based structure of the text, which technically indicates everything that falls in the novel's narrative utterance in terms of time, place and description, while taking advantage of the genetic structural method tools by the French philosopher Lucien Goldmann when analyzing both the problematic hero and the contrastive dualities along the novel. The findings include significant understanding of a total analytical recognition of the novel text, on form and content levels, making clear all of the problematic contrasts, and upgrading the narrative critique to reach the level of the novel text itself, which comprises the entire artistic and social issues

Key words : Narrative, place implication, Semiotic, artistic phenomena, social phenomena.

مقدّمة:

الحمدُ للهِ ربِّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمدٍ عليه أفضل الصلاة وأتمّ التسليم، ثم أما بعد:

كان المكان وما يزال مصدر إلهام للأدباء والشعراء منذ القدم، فشاعر المعلّقات في العصر الجاهلي كان يقف على أطلال المكان المهجور كعتبةٍ نصّيةٍ لابدّ من الوقوف عليها في مطلع القصيدة العربية، كما قال امرؤ القيس (1984) مثلًا:

قِفا نَبكِ مِن ذِكرى حَبيبٍ وَمَنزِلِ بِسقطِ اللِّوى بَينَ الدَّخولِ فَحَومَلِ (11)

وانتهج كثيرٌ من الشعراء مثل هذا المنوال في استدعاء المكان ومخاطبته والوقوف عليه في مفتتح القصائد الشعرية بوصفه رمزًا لدلالات مختلفة.

واليوم أصبح في إمكاننا أن نتحدث عن الرّواية المكانية بعد أن ظللنا زمنًا نفهم أن الرّواية فنٌّ زمانيٌّ يشبه الموسيقى، لكنّها اليوم تنفتح على فنّ التّشكيل والنّحت؛ أي على الفنون المكانيّة كثيرًا.

ومن هنا جاء موضوع هذا البحث الموسوم بـ"دلالة المكان في رواية كائن مؤجّل"، بوصف المكان ظاهرةً فنّية هيمنت على بنية الرّواية من أول المنطوق السّردي حتى النهاية؛ مما دفع الباحثة إلى استقصاء المكان السّردي في الرّواية، وتتبع تشكلاته المرتبطة بالزمان تارة، وبالوصف تارةً أخرى، ثم بالبطل الإشكاليّ، وأخيرًا بالثنائيات المتضادّة هنا وهناك.

وتنبغي الإشارة إلى أن الباحثة لم تقع بين يديها دراسة نقدية سابقة لهذه الرّواية –حسب اطلاعها– لذلك يمكن للباحثة أن تَسِمَ دراستها النّقديّة بالجِدّة والسّبق في التّحليل والمعالجة لهذا النّصِ الرّوائي الحديث بالشكل الذي يجعله جديرًا بدراسته ودراسة جميع أعمال المؤلف، أو الكاتب.

أما مباحث هذه الدراسة السِّيميائيّة بتشكّلاتها البنيويّة التكوينيّة للمكان ودلالاته المختلفة، فتنقسم إلى مبحثين ضمن أربعة محاور، مسبوقين بتمهيدٍ تناولت فيه الباحثة مفاهيم المكان؛ كالحيّز، والفضاء، التي تتفق مع المكان في نواحٍ، وتختلف عنه في نواحٍ أخرى. وأما المبحثان المتناولان فقد تشكّلا في محاور أربعة كالآتي:

1–المبحث **الأول**: "الدّلالة الفنّيّة للمكان"، وتجلّت هذه الدّلالة في محورين؛ هما:

1) المحور الأول: المكان والزمان

ويتناول المكان في علاقته الدّالة سيميائيًا بالزمان؛ حيث كشفت الباحثة عن تلك العلاقة التي تجمع بين هذين العنصرين "المكان، والزمان" اتفاقًا كما في الزمكان، واختلافًا يميّز كلًّا من العنصرين على حِدة، قبل أن تمضي في تحليل المقاطع السّرديّة المقتبسة من المنطوق السّردي للرواية.

2) المحور الثاني: المكان والوصف

ويتناول المكان في علاقته السِّيميائيّة الدالة.. بالوصف. وقد تبنّت الباحثة رأي جيرار جينيت في أنّ الوصف ليس بالضرورة أن يكون وقفةً وصفية، بل وصفٌ تأمُّليٌّ للأمكنة في علاقتها بتقنية الوصف خاصّة، محللةً –عبر المقاطع المقتبسة من الرّواية– ما يؤكّد العلاقة بين المكان والوصف.

2–المبحث **الثاني**: "الدلالة الاجتماعية للمكان"، وظهرت هذه الدلالة في محورين؛ هما:

1) المحور الأول: المكان والبطل الإشكاليّ

استعانت الباحثة في تحليله وتوضيح مفهومه، بأدوات المنهج البنيوي التكويني الذي يعدُّ البطل الإشكاليّ من أهمّ ظواهره الفنّيّة لدى لوسيان غولدمان.

2) المحور الثاني: المكان والثُّنائيات الضِّدّية

ويتناول الثُّنائيات الضِّدّية في علاقتها بالبطل الإشكاليّ بصورة خاصة، وما تناسل من هذه العلاقة من ثنائيات عدَّة؛ أهمّها ثنائية الإقامة والانتقال المؤدّية إلى علاقة البطل الإشكاليّ بالثُّنائيات الضِّدّية الأخرى، كثنائية الأُلفة والنُّفور بوصفها أبرز ثنائيات المكان الرّوائي.

أما منهج البحث فيعتمد المنهج السِّيميائيّ الذي يتتبع البنية الدلالية لكلٍّ من المكان في علاقته بالزمان، والمكان في علاقته بالوصف من ناحية، مستعينًا بما أنتجه المنهج البنيوي التكويني من أدواتٍ يمكن بوساطتها معاينة وتحليل أهمّ ظواهر المكان الفنّيّة المرتبطة بالبطل الإشكاليّ، والثُّنائيات الضِّدّية.

التّمهيد: (المكان، الحيّز، الفضاء)

للمكان مصطلحات متنوعة في منظار السّرد الرّوائي، أبرزها: المكان، الحيّز، الفضاء. نعرّفها على النحو الآتي:

أولًا: المكان

يُعدُّ المكان السّردي من العناصر الفنّيّة المكوِّنة لبنية النصّ السّردي، فضلًا عن عناصر الزمن، والحوار، واللغة، والحدث، والشخصيات.. إلخ. "وإذا كانت الرّواية في المقام الأول فنًا زمانيًا يضاهي الموسيقى في بعض تكويناته، ويخضع لمقاييس مثل الإيقاع ودرجة السرعة، فإنها من جانب آخر تشبه الفنون التّشكيليّة من رسمٍ ونحتٍ في تشكيلها للمكان" (قاسم، 1985: 99) والمكان هو الأرضية التي تتمسرح على مستواه الفني عناصر الرّواية الأخرى المشار إليها. فضلًا عن أن "أهمية المكان لا تكمن في بُعده الحسّي وحسب، بل لأنّه الحيّز الذي يحتضن عمليات التفاعل بين الأنا والعالم، من خلاله نتكلّم، وعبره نرى العالم ونحكم على الآخر،

وبالتالي فهو موقع وموقف من الحياة، مرهون بجدلية تفاعل الإنسان معه، إن على مستواه الشخصي أو الجمعي" (العدواني، 2011: 102) وللمكان لدى نقاد السّرد أربعة أنواع؛ هي على التوالي:

1) المكان المجازي: الذي نجده في رواية الأحداث المتتالية؛ إذْ يكون المكان مساحة للأحداث ومكمِّلًا لها، وليس عنصرًا مهمًّا في العمل الرّوائي، فهو مكانٌ سلبي يخضع لأفعال الشخصيات.

2) المكان الهندسي: المكان الذي تعرضه الرّواية بدقّةٍ وحيادٍ من خلال أبعاده الخارجية.

3) المكان كتجربة معاشة داخل العمل الرّوائي، وهو قادر على إثارة ذكرى المكان عند المتلقي.

4) المكان المعادي: كالسجن والمنفى والطبيعة الخالية من البشر ومكان الغربة (الأحمر، 2010).

ثانيًا: الحيّز

أما الحيّز، وإن كان استعماله أقل من استعمال مصطلح المكان، فإن عددًا من النقاد السّردانيين خصوصًا يستعملونه مثل عبدالملك مرتاض، ويرون القصور يكمن في استعمال مصطلح المكان، كما يرون أن الحيّز والفضاء أوسع دلالة من المكان، قائلين: "المكان لدينا هو كل ما عنى حيّزًا جغرافيًا حقيقيًا، من حيث نطلق الحيّز، في حدّ ذاته، على كلّ فضاءٍ خرافيٍ أو أسطوري، أو كلّ ما ينمُّ عن المكان المحسوس: كالخطوط، والأبعاد، والأحجام، والأثقال، والأشياء المجسّمة مثل الأشجار والأنهار، وما يعتور هذه المظاهر الحيزيّة من حركةٍ أو تغيّر" (مرتاض، 1995: 245).

ثالثًا: الفضاء

من المصطلحات البارزة في فنّ السّرد الرّوائي، وأحيانًا يُفهم على أنه الحيّز المكاني في الرّواية أو الحكي عامّة، ويُطلق عليه الفضاء الجغرافي. (لحمداني، 1991) ويتخذ الفضاء لدى بعض نقاد السّرد أربعة أشكال؛ هي على التوالي:

أ) "الفضاء الجغرافي الذي يقابل مفهوم المكان، ويتولد عن طريق الحكي ذاته. إنّه الفضاء الذي يتحرّك فيه الأبطال، أو يُفترض أنّهم يتحركون فيه.

ب) فضاء النص: وهو فضاءٌ مكاني، غير أنه متعلّق فقط بالمكان الذي تشغله الكتابة الرّوائية أو الحكائية، بوصفها أحرفًا طباعيةً على مساحة الورق ضمن الأبعاد الثلاثة للكتاب.

ج) الفضاء الدلالي: ويشير إلى الصورة التي تخلقها لغة الحكي، وما ينشأ عنها من بُعدٍ يرتبط بالدلالة المجازية بشكل عام.

د) الفضاء كمنظور: ويشير إلى الطريقة التي يستطيع الرّاوي الكاتب بوساطتها أن يهيمن على عالمه الحكائي بما فيه من أبطال يتحركون على واجهة تشبه واجهة الخشبة في المسرح" (لحمداني، 1991: 62).

لكن الباحثة في هذه الدراسة السِّيميائيّة، اختارت مصطلح المكان بخاصّة؛ لشيوعه في كتب نقّاد السّرد، بوصفه عنصرًا سرديًا فاعلًا في بنية الرّواية الحديثة، وذا دلالة واضحة في علاقته الفنّيّة بعناصر السّرد الرّوائي وتقنياته مجتمعة.

المبحث الأول: الدلالة الفنّيّة للمكان

1) المكان والزمان:

للمكان علاقةٌ بنيويّةٌ وشيجةٌ بالزمان، إلى الحدِّ الذي "يستحيل معه تناول المكان بمعزل عن تضمين الزمان، كما يستحيل تناول الزمان، في دراسة تنصبُّ على عملٍ سردي، دون أن ينشأ عن ذلك مفهوم المكان في أي مظهرٍ من مظاهره" (مرتاض، 1995: 227) وقد نتج عن العلاقة الوشيجة بين المكان والزمان السّردي ما أطلق عليه باختين (1990) اسم الزمكان الرّوائي، وهي "العلاقة المتبادلة الجوهرية بين الزمان والمكان، المستوعبة في الأدب استيعابًا فنّيًا باسم chronotope" (5) والمكان فيما يخصُّ الأدب، هو العنصر الأساسي في الزمكان. فالزمكان بوصفه مقولة شكلية مضمونية يحدّد أيضًا، وإلى مدى بعيد، صورة الإنسان في الأدب؛ وبالتالي فهذه الصورة هي دائمًا زمكانية بشكل جوهري (باختين، 1990) ومع ذلك يرى نقاد السّرد أنه "يختلف تجسيد المكان في الرّواية عن تجسيد الزمن؛ حيث إن المكان يمثل الخلفية التي تقع فيها أحداث الرّواية، أما الزمن فيتمثل في هذه الأحداث وتطورها. وإذا كان الزمن يمثل الخطَّ الذي تسير عليه الأحداث فإن المكان يظهر على هذا الخطِّ ويصاحبه ويحتويه، فالمكان هو الإطار الذي تقع فيه الأحداث. وهناك اختلاف بين طريقة إدراك الزمن وطريقة إدراك المكان؛ حيث إن الزمن يرتبط بالإدراك النَّفسي، أما المكان فيرتبط بالإدراك الحسّي. وقد يسقط الإدراك النَّفسي على الأشياء المحسوسة لتوضيحها والتعبير عنها" (قاسم، 1985: 106) فتتواشج العلاقة بين هذين العنصرين الفنّيين من جديد.

– نماذج التحليل:

على امتداد هذه الرّواية المكانية بامتياز، تتجلّى علاقة المكان بالزمان في أكثر من سياق سردي منذ السطر الأول من الرّواية الذي تتكرر فيه جملة: "الأيام تتشابه هنا" (العتيق، 2019: 7) ثلاث مرّات، وفي الثالثة تبرز العلاقة الوشيجة بين المكان والزمان بالقول: "الأيام تتشابه في مللها ورتابتها، في هذه المدينة المتحجّبة، منذ عصور قديمة وحتى الآن" (العتيق، 2019: 8) وهي علاقة دالة على الشعور الذي ينتاب بطل الرّواية "الإشكاليّ" كما سنأتي إلى تحليله، لاحقًا، وكيف تبدو الأيام في

علاقتها بهذه المدينة (ويقصد الرياض) من وجهة نظره تشاؤمية ذات إيقاع زمني مملٍ ورتيب، فهي مدينة متحجّبة دلالة على العزلة التي تجعلها –مجازًا– شبيهةً بفتاةٍ متحجّبة وغير مرئية وغير منفتحة على أحدٍ من أبنائها. وأحيانًا تتضح علاقة المكان بالزمان من خلال تقنية الفلاش باك "التذكّر" الزمانية، من قبيل ما يقوله الطبيب النفسي لخالد بطل الرّواية حين زاره في عيادته ظانًّا أنه سيعينه على تجاوز حالته النفسية السيئة: "في الذاكرة شوارع مثل شوارع المدن التي مررت بها في حياتك، هذه الشوارع لها شبيه في رأسك، وهي في النهاية شوارع الذاكرة، لكنها أحيانًا تشبه الشوارع المسدودة" (العتيق، 2019: 19) هكذا يمكن أن تتجلّى علاقة المكان بالزمن.. علاقة زمكانية دالة على فيضٍ من الأمكنة التي تحتفظ بها ذاكرة البطل الشبيهة مجازًا بما في الواقع الفعلي من شوارع كثيرة مرَّ بها خالد الذي يحكي لنا الرّاوي سيرته الذاتية الشائكة التي ظلّت كذلك حتى بعد أن انتقلت أسرته من البيت القديم إلى البيت الخرساني الثقيل: "دخل البيت الذي حلمت به العائلة ثلاثين عامًا، وها هو يتحقّق أمامهم الآن، لكن بلا روح (..) كان يسأل نفسه عن هذا الملل الذي غرقت فيه العائلة جميعها، منذ وطأت أقدامهم هذا الحيّ الجديد، وهذا البيت الخرسانيّ الثقيل، قبل عدّة أشهر، منذ تركوا بيت الطين الذي مازالت رائحته عالقة في جسده" (العتيق، 2019: 21) فالمكان الجديد كان حلمًا لدى أسرة خالد منذ ثلاثين عامًا، وهو تزمين يدل على أن البيت الجديد كما ينبغي من وجهة نظر خالد "بطل الرّواية" مصدر فرح وسعادة له ولأسرته التي أسقط عليها ما يشعر به من الملل؛ لكي تشاركه الأسرة شعوره بالملل وشوقه إلى بيت الطين القديم. ذلك الشعور الذي يتكرر في أكثر من سياق سردي تتكشف فيه العلاقة بين المكان والزمان، من قبيل: "كان يحسُّ أن الزمن مثل نهر قوي يريد أن يجرفهم جميعًا إلى أماكن لا يعرفونها، ووجوهٍ لا يعرفونها، وفكّر أنه زمن الطفرة الاقتصادية، زمن الأغنياء والأقوياء وأبناء الذوات، وليس زمن الفقراء والمرضى والحالمين، زمن الانتقال نحو عالم غامض لا يعرفون عنه شيئًا" (العتيق، 2019: 23) وهي علاقة زمكانية تحفُّها لغة المجاز التي تُعلي من شأن العلاقة الوطيدة التي تربط عنصر المكان بعنصر الزمان في أكثر من سياق سردي، مع الهيمنة المكانية لمجمل المنطوق السّردي في الرّواية.

في سياق آخر زار فيه البطل خالد ووالده حيَّهم القديم؛ للاطمئنان على بيتهم القديم، فانفتحت ذاكرته، التي تنفتح هكذا باستمرار، على تاريخ لم يبقَ منه سوى الذكريات: "ويفكر في ذلك التاريخ الذي لم يبقَ منه سوى ذكريات أشبه ما تكون بالغيمات الراحلة، يفكر في إضاءة زوايا كثيرة مظلمة في ذلك الزمان، وتلك الأمكنة، لكن في هذا الوقت الضائع من الوقت الضائع دائمًا، لا شيء يكشف شيئًا، كل الأشياء المحيطة غامضة، مساحات عميقة من الصمت تلفُّ كلَّ شيء، فقد الشارع رجاله وأطفاله، ونساء بعباءاتهن السود وضحكاتهن الصاخبة.. إلخ" (العتيق، 2019: 28) إنه ماضي المكان القديم وتاريخه الذي لم يبقَ منه سوى الذكريات الحقيقية والمجازية المتخيّلة في رأس خالد عنها، يشتاق إليها على أنها أمكنة تسكن ذاكرته، ولم يعد من الممكن استرجاعها من جديد، حتى الزمن المستقبل لم يعد في نظره إلا عبارة عن زمن متوقّفٍ عند حدود الماضي: "قد يكون المستقبل هو ما يعيشه الآن، ما كان ينتظره وما سوف ينتظره، يقف أمامه الآن، مثل رجل، مثل عمود النار، وحتى الآن هو بلا أسرة ولا بيت خاص، ها هو المستقبل كأنه يريد أن يلمسه بيده، يدور مثل هواء حول رقدته المؤلمة" (العتيق، 2019: 36–37) أحيانًا يؤرخ الزمن للمكان ذي العلاقة الوطيدة بعمر البطل، ويكون دالًّا على مرحلة ماضية ومحدّدة بالضبط: "في مطلع السبعينات الميلادية، بدأ ينتبه للحياة حوله؛ إذْ بلغ العاشرة تقريبًا، وبدأ يسمع عن أشياء حدثت، ثم انتباهه لهذا الحضن الذي يحتويه في حارتهم المتوعكة قليلًا؛ بسبب انخفاضها عن الحارات المجاورة" (العتيق، 2019: 61).

وفي الحيّ الجديد، والبيت الخرسانيّ الثقيل، يكبر خالد، ويصل إلى المرحلة الجامعية، لكنه مع ذلك يظلّ مسكونًا بالماضي، وغير مكترثٍ بالزمن الحاضر، بل بالماضي، حتى مع تحولات الحاضر: "هنا بدأ والده يكبر ويتعب، وأخته عفاف صارت مراهقة جميلة. وأخوه أحمد دخل عالم الوسواس الديني. كبروا جميعًا، ربما في لحظة واحدة، لحظة ليست زمنية، لكنها طبعت لحظاتها الماضية في جدران المكان" (العتيق، 2019: 93) فالزمان في نظر البطل متوقّف كأنَّه لحظة كبر فيها جميع أفراد أسرته، وبقي المكان وحده شاهدًا على الماضي المطبوع على جدرانه قديمًا وحديثًا.

وتظلُّ ذكرى المكان تطارد بطل الرّواية، فيجد نفسه مشدودًا إلى ماضي المكان باستمرار: "يمشي في الطريق وحيدًا، ثوبه الواسع يحركه هواء لذيذ، يمشي وهو يقبض بيد ساخنة على ذكريات تنهض الآن بقوة على إيقاع شمس العصر الذي منح جدران هذه البيوت المتلاصقة لون الليمون" (العتيق، 2019: 97) وفي سياق آخر من السّرد، يستسلم تمامًا لماضي المكان المُزمّن أحيانًا وغير المزمّن أحيانًا أخرى: "كان في صباح كل خميس يصحو باكرًا، ينزل من تراب سطح البيت الذي يضمُّ نوم العائلة كلّ مساء، ثم يهرب إلى هناك، إلى شارع البهجة والناس، شارع طويل بيوته متلاصقة مليئة بالبشر، لكلّ بيت حكاية، وكلّ حكاية مشروع رواية" (العتيق، 2019، 98) وهكذا يخدم عنصر الزمان ذاكرة المكان في أكثر من سياقٍ سردي، تظلُّ معه هيمنة المكان على كامل المنطوق السّردي حاضرة باستمرار، سواء كانت مزمّنة أم غير مزمّنة.

2) المكان والوصف:

قبل أن نوجز علاقة المكان بالوصف، نشير بداية إلى علاقة الوصف بالسّرد، عمومًا، ذلك أن "الوصف في السّرد حتميّة لا مناص منها له؛ إذْ يمكن، كما هو معروف، أن نصف دون أن نسرد، ولكن لا يمكن أبدًا أن نسرد دون أن نصف" (مرتاض، 1995: 264) والوصف لدى نقّاد السّرد الرّوائي.. تقنية يختلف مفهومها بحسب الاتجاه الأدبي للنص الرّوائي، فهي صورة وصفية ساكنة ومنقطعة عند زمن الرّواية ذات الاتجاه الكلاسيكي، في حين أنها صورة سردية متحركة في الرّواية ذات الاتجاه الحديث (قاسم، 1985) وحين يكون الوصف صورة ساكنة يطلق عليه عموم النقّاد مصطلح "وقفة"، عدا جينيت (1997) الذي يعدُّ الوصف الخالص "لا يحتم أبدًا وقفة للحكاية أو تعليقًا للقصة أو للعمل الرّوائي دون أن يوافق ذلك التوقّف توقّفًا تأمّليًا للبطل نفسه، وبالتالي لا تفلت القطعة الوصفية أبدًا من زمنية القصة" (112) فجينيت (1997) يرى أن هذه الوقفة، أو الصورة الوصفية بسببٍ ما، تؤدّي إليه من بُعْد تأمّلي؛ غير منفصلة عن سيرورة الزمن السّردي؛ أي إنّه لا يمكن فصل هذه الصورة الوصفية عن بنية السّرد. ذلك أن هذه الاستراحة التأمّلية تقع على مستوى الزمن، ولها وظيفة بنيوية يؤدّيها التأمّل في علاقته ببقية العناصر الفنيّة المكونة لبنية النص الرّوائي.

وعن علاقة الوصف بعنصر المكان الرّوائي، مثلًا، يرى نقّاد السّرد أنّه "إذا كان السّرد يشكّل أداة الحركة الزمنية في الحكي فإن الوصف هو أداة تشكّل صورة المكان، ولذلك يكون للرواية –أية رواية– بُعدان: أحدهما أفقي يشير إلى السيرورة الزمنية، والآخر عمودي يشير إلى المجال المكاني الذي تجري فيه الأحداث، وعن طريق التحام السّرد والوصف ينشأ فضاء الرّواية" (لحمداني، 1991: 80) ويقسّم نقاد السّرد الوصف في علاقته بالمكان إلى قسمين، هما:

1–"الوصف الموضوعي: ويرتبط بالرّواية الواقعية التي يقوم الرّاوي التقليدي فيها باستقصاء عناصر المكان ومكوناته المختلفة التي تساعد على التعرف، مثلًا، على الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها الشخصيات الرّوائية.

2–الوصف النفسي: ويرتبط برواية تيار الوعي على وجه الخصوص؛ حيث تصبح الأماكن حاملة لقيم شعورية مؤثّرة، يتضح من خلالها عمق الشخصية وأبعادها النفسية وتصرفاتها الخارجية" (موسى، 1993: 314).

– نماذج التحليل:

تتجلّى علاقة المكان بالوصف في الرّواية في أكثر من سياقٍ سردي، فيكشف عن مدى تعلّق البطل فيها بالمكان الماضي الذي يتصل ببيت الأسرة القديم والحارة القديمة؛ ولذلك يقف باستمرار على طلل ذلك المكان ويصفه قائلًا: "وفي الصباح، ساحة البيت ملوّنة بالطباشير، والوقت ضحىً طازج، وأنفاس تتردّد بين جدران قديمة، شمس حمراء دافئة مرسومة على الوجوه النائمة، طفلة تحبو بملابس واسعة" (العتيق، 2019: 8) وهو وصف نفسي يتأمّل من خلاله البطل، وإن على سبيل الذكرى، بيتهم القديم وساحته الملوّنة بالطباشير... وكيف كان لكلّ شيءٍ يتصل به مذاق جميل وطازج حتى مع كونه بيتًا قديمًا وآيلًا للسقوط، فزمنه له طعمٌ، وصباحه كذلك، وشمسه الحمراء الدافئة، وأطفاله وأناسه، وكلّ ما كان يقع فيه ويلتحق به جميلٌ في عين البطل خالد وقلبه، على العكس تمامًا من بيتهم الخرساني الذي انتقلوا إليه في الحيّ الجديد؛ حيث غدا "يشعر بغربةٍ عميقةٍ ورغبةٍ في البكاء، بينما الرياض تدور معه، من شارع العليا، إلى شارع مكة، إلى شارع الخزان، مرورًا بأحياء الطفولة، حتى حيّ الشُّميسي، ثم حيّ البديعة الجديد الذي احتضن قبل أشهر أحلامهم الجديدة في بيتٍ واسعٍ وموحش" (العتيق، 2019: 20) وهو وصف يختلف عن الوصف السابق لبيتهم القديم، هنا يشعر خالد بالغربة العميقة، وبالرغبة في البكاء حتى وهو يتجول عبر سيارته في الشوارع، حتى وهو يصف هذا البيت الذي لطالما ظنّوا أنه سوف يحتضن أحلامهم الجديدة. بيتٌ رغم سعته، فإنّه يظلّ موحشًا في علاقة البطل النفسية به. في حين أنه حين قام هو ووالده لتفقّد أحوال بيتهم القديم؛ شعر بشيءٍ مختلف تمامًا وصفه الرّاوي بالقول: "وصلا الحارة القديمة، كان الهدوء، وعتمة خفيفة ورطوبة، تلفُّ شوارعها الضيّقة في هذه العصرية الحزينة، بينما لازالت جدرانها تحفظ كتاباتهم القديمة، وترابها يحفظ وقع أقدامهم القديمة" (العتيق، 2019: 23) كأنها غدت الحارة القديمة حزينة لرحيلهم عنها، ومع ذلك، فإن كلّ شيء فيها ما يزال يحتفظ بذكرياتهم الجميلة فيها قبل أن ينتقلوا إلى الحي الجديد.

لكنهم على غفلة من الزمن انتقلوا إلى الحيّ الجديد، وإلى البيوت الجديدة "هكذا نقلوا حياتهم وأفكارهم وأحلامهم وعاداتهم ومخاوفهم إلى البيوت الجديدة، حتى في مدخل البيت وضعوا مجلسًا للرجال ومجلسًا للنساء، وبابان؛ خارجي، وداخليّ للرجال، ومثلهما داخليّ وخارجيّ للنساء، داخل بيوت عالية الأسوار؟!" (العتيق، 2019: 26) وهو وصف يدل "على مستوى المسكوت عنه" على أن البيوت الواسعة في الأحياء الجديدة كانت أشبه بالزنازين والقلاع: أبواب داخل أبواب وأسوار عالية لا معنى للاتساع الذي تتّصف به هندسة تلك البيوت ولا جدوى، على العكس من البيوت القديمة التي كانت أبوابها تنفتح برحابة صدر على الأهل والجيران. فضلًا عن ذلك ما سمعه خالد من أحداث وممارسات تتم داخل الأحياء الجديدة، وأذهله للغاية: "سمع عن أورام عجيبة ظهرت، جرائم بشعة يرتكبها مراهقون، وأحيانًا يرتكبها رجال الشرطة أنفسهم، انحلال أخلاقي، تزمّت ديني مرضي، فساد، فوضى، سطو، دعارة، مخدرات، سرقات (..) قصص ولا في الخيال دارت رحاها الغامضة" (العتيق، 2019:

26) وهو توصيف لأحداث المكان الجديد الذي ضاعف من كراهية البطل للحيّ الجديد المأزوم أخلاقيًا.

ولذلك؛ نراه باستمرار مشتاقًا لبيته القديم، ولحيّه القديم على الرغم من كل ما يعتريه من حياة بائسة لا تصلح للسكن الآدميّ: "حارة تبدو مثل كائنٍ خرج توًّا من كومة تراب، كان في أحيانٍ كثيرة، يفكّر من أين جاءت، من اختار لها هذا المكان، متى ولدت هذه الحارة، لماذا جعلها الله منخفضةً هكذا (..) هذا المكان الذي تقع فيه حارتهم يشبه حفرة كبيرة، تقع مباشرةً جنوب شارع الخزان المعروف (..)، وفي موسم الأمطار يتحول الشارع المؤدّي من أمّ سليم إلى الشميسي، إلى نهرٍ يصبُّ في حارتهم المنخفضة، فتبدو حارتهم بعد توقّف الأمطار، كأنها بركة واسعة. حارة منخفضة، بل ربما هي أكثر حارات العالم انخفاضًا" (العتيق، 2019: 61-62) لكنه على الرغم من كلّ هذه الصفات الدالة على أن حارتهم القديمة غير صالحة للعيش فيها.. يحبّها بكلّ من فيها وما فيها من ذكريات لم يمحها الزمان، ولم يمحها بطل الرّواية من ذاكرته: "كانت الشوارع طويلة وضيّقة، وحولها البيوت الطّينيّة المتلاصقة، بارتفاع واحد تقريبًا وكانت الأبواب الخشبيّة في الغالب موارية، لتتحد أصوات الجيران مع أصواتهم في أجواء عائلية بهيجة" (العتيق، 2019: 63) فالبطل ينظر إلى العلاقة الحميميّة بين المكان القديم والناس الذين كانوا يتركون أبوابهم موارية وغير مغلقة وكأنهم أسرة واحدة تنعم بالحب والبهجة آنذاك. والبطل يطلُّ من على البُعد على حارته القديمة ملتقطًا كلّ تفاصيلها وتفاصيل أشكُل الحياة اليومية لأهلها: "الصورة تأتي من البُعد واضحة مثل قمرٍ مكتمل، وكان الوقت أصيلًا ساحرًا، فترى النساء عائدات من بيوت الجيران فيما يشبه الركض، بعباءات سوداء، على الأرض الترابية، وفي الشوارع الواسعة المؤدّية إلى الشوارع الصغيرة التي تحتضن بيوتهن، كما ترى الأطفال يثيرون الغبار بركضهم المتواصل، والشباب يتجمّعون في أركان الشوارع، والرجال يعودون من الأسواق الشعبية التي تبيع بالرخيص" (العتيق، 2019: 74) كأنما أراد البطل خالد على لسان الرّاوي أن يقول إن الحياة الحقيقية تكمن في الحي القديم، حتى إن هندسة المكان القديم نفسها تدل على الألفة بين الأهالي على اختلاف مراحلهم العمرية التي عاشها بالتجربة بطل الرّواية، وافتقدها الآن في الحي الجديد.

ولشدّة تعلّق البطل بحارتهم القديمة وبيتهم الطيني؛ يستحوذ وصف المكان القديم على صفحات كثيرة من المنطوق السّردي، وتتفوق علاقته به على حساب الحضور السّردي للحي الجديد، وخصوصًا حين تنشط ذاكرته وتنفتح على ماضي السّرد المحمَّل بالذكريات بحلوها ومرّها، أيضًا. يقول الرّاوي في سياق حكيه عن خالد الذي انفتحت ذاكرته على طفولة أخته عفاف قبل أن تنفتح على تفاصيل الحيّ القديم التي تسكن ذاكرته: "يتذكّرها طفلة بجديلة قصيرة، تركض معهم في صباحات العطلة الدراسية إلى سوق الرياض القديم، بعد أن تتدفق العباءات السوداء في ذلك السوق الصاخب، نساء يبعن الخبز والتمر والحمام والتعاويذ والأقمشة، نساء ورجالًا في ذلك السوق الشعبي، يتداولون أساطير شعبية ومقولات قديمة علقت بغبار الوقت، يعرضون أشياء مسحوقة للمرضى في أكياس أو علبٍ فارغة لها رائحة الحنّاء، وطعم اليانسون والحلبة.. إلخ" (العتيق، 2019: 108) وهي صورة بانورامية تتكرر في سياق السّرد، وتدل على مستوى المسكوت عنه على كمون ذاكرة المكان التي تتوالى على شكل مشاهد بانورامية على امتداد المنطوق السّردي.. في ذهن البطل وقلبه المحبّ لتلك المشاهد المتكررة.

المبحث الثاني: الدلالة الاجتماعيّة للمكان

1) المكان والبطل الإشكاليّ:

البطل الإشكاليّ في بنية الرّواية الحديثة هو "البطل المأزوم الإشكاليّ الذي يحاول أن يقيم توازنًا وتلاؤمًا بين المجتمع المحيط والقيم الإنسانية، ولكنه لا يفلح في ذلك؛ بسبب تشيُّء المجتمع للأفراد؛ لذا نراه يغرق في الجنون والجريمة ويدفع الرّوائيين إلى السخرية السوداء القاتمة" (شحيّد، 1982: 56) و"يخبرنا لوسيان غولدمان بأن الشكل الرّوائي الذي درسه لوكاتش (من قبله) هو الذي يمتاز بوجود بطلٍ روائي أسماه بالبطل الإشكاليّ الذي يقوم ببحثٍ منحط، أو شيطانٍ بتعبير لوكاتش عن قيمٍ أصيلةٍ في عالمٍ منحط" (بحراوي، 1990: 209) فيحاول الهرب من واقعه الاجتماعي الخانق، فيما أطلق عليه نقاد السّرد الرّوائي اسم "أدب الهروب" إلى مكانٍ بعيد، لا يدري أين هو "وقد نشأ عن هذا التوقان إلى مكانٍ بعيد، إشكاليّ، أدب غزير يوصف عادةً بأنه أدب الهروب. وتكون رواية المغامرات شكلًا خاصًا من أشكاله" (بورنوف وَريال، 1991: 114).

– نماذج التحليل:

تمثل ظاهرة البطل الإشكاليّ في علاقتها بالمكان سمة مهيمنة على معظم المنطوق السّردي للرواية، تتجلى في أكثر من سياق سردي، نمرُّ عليه، فنجده شخصية مغتربة عن واقعها الاجتماعي، متسائلًا عن أمور وجودية يحار في البحث عن إجابات منطقية لها، من قبيل: "ويعود للسؤال عن الفرق بين الروح والجسد" (العتيق، 2019: 9) و"يودُّ أن يمرض من أجل أن يظلّ هكذا، مثل شيءٍ معلّقٍ بين السماء والأرض، فيبكي، لماذا يبكي؟ لا يعرف! خوف يولّد شكوكًا في كلّ شيء.. لم الخوف..؟" (العتيق، 2019: 9).

وحين حصل على الوظيفة ظلّ كائنًا غير مستقرٍّ في عمله: "حصل على وظيفة كانت حلمًا، ثم صارت إلى واقعٍ رتيبٍ منذ تلك اللحظة التي بدأ فيها العمل" (العتيق، 2019: 9) فما أن التحق بالوظيفة؛ حتى "بدأ يشعر بأن العمل الذي كان حلمًا، يتهاوى أمامه الآن، يرى نفسه مثل شيءٍ محبط، سقط ذلك

الشيء الثمين الذي كان يحمله، تكسّر إلى شظايا صغيرة" (العتيق، 2019: 10) لذلك "ترك الوظيفة، ذهب إلى أخرى" (العتيق، 2019: 10) و"عندما مثّل أول نصٍّ مسرحي على مسرح الجامعة، صفّق له الأساتذة والزملاء، لكنه بعد التخرج لم يجد خشبة مسرح، وجد مسرحًا عبثيًا في تفاصيل حياته اليومية، ولهذا وجد من الأفضل أن يكون أحد أعضاء هذا العبث وليس مجرَّد شاهد" (العتيق، 2019: 12) .

وبدلًا من أن يتصالح مع نفسه، على سبيل البحث عن حلٍّ؛ عاث فسادًا في الأرض، وخصوصًا عقب انتقال أسرته إلى الحيّ الجديد: "وشيئًا فشيئًا بدأ يعيث في حياته فسادًا، سفر وسهر على طول الطريق، حتى نزل بهدوء إلى العالم السفلي لهذه المدينة المتحجّبة، وتعرَّف على عالم الخيال الحقيقيّ، المليء بوجوه النساء وأنواع الخمور المحلّية والمستوردة. أما تلك الأحلام العظيمة، فقد أغلق عليها في غرفة مؤجّلة داخل رأسه" (العتيق، 2019: 12) ليست الغرفة وحدها كانت المؤجّلة، بل حتى هو كان يرى نفسه شيئًا مؤجّلًا لم يكن بعد: "قال وهو يريد النَّوم بعد يومٍ مليءٍ بالآثام: أشعر أنني شيءٌ مؤجّلٌ.. ثم نام" (العتيق، 2019: 13) لم يتمكن من عقد مصالحة بينه وبين والده في البيت الجديد، وإن كان ذلك على سبيل المجاز المؤقت: "بعد انتقالهم إلى الفيلا الجديدة، انقطعت عادات الغداء بين الأقارب كل خميس، وظلّت علاقته بوالده مثل درجة حرارة مدينة الرياض، غير مستقرة على الإطلاق" (العتيق، 2019: 14).

وحين اتجه إلى الطبيب النفسي، لم يجدِ ذلك الاتجاه نفعًا "كانت المسافة بين العيادة والبيت غريبة وجديدة، كأن الرياض تحولت إلى شيءٍ آخر، شيءٍ يشبه المنزل الخرساني الصلد الذي سكنوه حديثًا، يسمّونه (فيلا)، شيء كأنه يريد أن يلمس روحه الشرسة، ويقول له: أنا لست أنا، وأنت لست أنت. مساحات عميقة من الصمت في هذه المدينة" (العتيق، 2019: 19) غربةٌ نفسيّةٌ لم يتمكن معها البطل خالد من عقد علاقة إيجابية وتفاؤليّة مع الناس ومع المكان ذي الدلالة الاجتماعية. ولذلك، يظلّ يشعر برغبة قويّة وعارمة في الهروب من واقعه الاجتماعي وما يحيط به من الأمكنة التي لم يعد يطيقها: "شيءٌ ما يشدُّه إلى هذا العالم، هل الرغبة في الهرب من هذا الواقع، أم أنّه أكثر ضعفًا في مواجهة واقع لم يفهمه بعد" (العتيق، 2019: 36) فهو "لا يشعر بالرغبة في بيت والده فقط، لكن أيضًا في هذه المدينة، يشعر بأنه أقلّ من كل الناس بلا سبب" (العتيق، 2019: 37) ولذلك يهجر بيت والده الجديد متنقلًا بمفرده إلى شقّة؛ لعلها تحقّق له بعضًا من التوازن المنشود، لكن من دون جدوى: "وكان والده يبني بيتهم الجديد جوار بيت والد وليد، حين قرّر أن يهرب من كلّ هذا إلى هذه الشقّة المنزوية بعيدًا عن ذلك العالم المتربّص المليء بالعيون المتلصّصة التي ما تكاد تراك حتى تبدأ في بث مواعظها" (العتيق، 2019: 38).

وحين ينتقل إلى شقّته المعزولة، لا يجد الاستقرار المفقود الذي ظنّ أنه سيحظى به بعد هروبه من بيت والده الجديد "ذهب يدور في الشقّة، يبحث عن نومٍ مفقود، وعن وجهٍ جميلٍ مفقود، فرفع الصوت عاليًا: محتاجٌ لك والله يا أميرة" (العتيق، 2019: 44) وأميرة هي الطفلة الجميلة التي أحبّها في حيّهم القديم، وبقيت ذاكرتها خالدةً في قلبه، وفي كل مكان انتقل إليه انتقالًا جبريًا لا اختياريًا، فظلّ أينما اتجه تلاحقه لعنة البطل الإشكاليّ في كلّ مكان، إلى درجة فقدان إحساسه بالمكان: "في لحظة وامضة شعر بغربة في هذه الغرفة، أخذته بعد ذلك إغفاءة صغيرة، ثم للحظة بعد الإفاقة، لم يعرف مكان وجوده في البيت" (العتيق، 2019: 48) ولذلك نجده باستمرار في حالة تدهور صحي تتدهور معه ذاكرته المثقلة بالألم وبالحزن وبالتعب: "يمشي وئيدًا في المسافات الطويلة والضيّقة، في رأسه وجه مملوءٍ بسمتٍ جميل، لازال يذكر ملامح طفولته، وفي قبضة كفّيه ذكرياتٌ وخوفٌ قديمٌ وتعبٌ وخساراتٌ وبعض أغنيات تتساقط ملامحها خلف ظهره، وهو يمشي بذاكرةٍ متعبةٍ وروحٍ مريضة" (العتيق، 2019: 100).

وفي معظم الأحيان يتذكر الماضي –ماضي عبثه– فتنتابه حالة من تأنيب الضمير الحادة: "بينما ظلَّ وخز الضمير يؤلمه، ويثير في روحه الرعب والشكوك، فهو لا يعرف ماذا حصل لها في تلك الليلة المظلمة، هل حدث شيءٌ ما، أم لا، هل هي تعرف ماذا حدث، أم لا، أسئلة متتالية، تجعل أوقاته، في كثير من الأحيان، مثل جحيم لا يطاق. أميرة سمكة حزينة مثل أختي عفاف، هكذا كتب في نهاية دفتره الخاص" (العتيق، 2019: 101) فهو يتذكر ليلة عبثه مع أميرة الطفولة زمن طفولته أيضًا في الحي القديم تلك الذكرى التي بدا له الوقوف على طللها شيءٌ من تأنيب الضمير على ماضٍ بريء جعلته إثمًا كبيرًا حالته الصحية المتدهورة حينما كبر ووعى سلوكه الماضي مع ابنة الجيران (أميرة).

وكثيرًا ما نرى هذا البطل الإشكاليّ يحيل أزمته النفسية إلى حدث انتقالهم من الحيّ القديم إلى الحيّ الجديد، كأن يصفه الرّاوي بالقول: "يسكن في مكان قصيٍّ من الذاكرة، بأن من سوف يخرج من هذه الحارة هو أحدٌ سواه وليس هو، لم يصدق حتى الآن أنه سوف ينتقل إلى مكانٍ آخر بعيدٍ عن هنا، وكان يتساءل بعد هذا العمر: لمن ستبقى حارتنا هذه؟" (العتيق، 2019: 107) لشدّة تعلّقه الذي غدا وجوديًا بحارته القديمة وبتدهور حياته رأسًا على عقب بعد الرحيل عنها؛ لذلك ظلّت حياته غير مستقرة، فتجده قبل أن تتدهور حالته تمامًا، مرَّةً يذهب إلى بيتهم الجديد، وأخرى يهرب إلى شقّته: "يذهب للعمل صباحًا، يعود في الثالثة ظهرًا، يضع الصحف جانبًا، يجلس ليأكل مع أهله، ثم يصعد لغرفته، يغيّر ملابسه، ثم يحاول النوم، في الغالب يظل يقظًا، يتقلب في

الفراش أكثر من ساعة، حدث هذا أكثر من مرّة، على مدى أشهر، منذ أن سكنوا في هذا البيت؛ ولهذا صار يذهب إلى شقّته، منتصف كل عصر، وأحيانًا ينام هناك" (العتيق، 2019: 112-113) وبعد صراع طويل مع الذات، تتوالى أسئلةٌ وجوديةٌ بل أيدلوجية، تنهمر بين الحين والآخر، وتؤرقه كثيرًا من قبيل: "هل أحبُّ هذه الرياض أم أكرهها؟!

هل أنا سعيد فيها، أم شقيٌّ؟!

هذه الأسئلة تذكّره بمدرّس الدين: السعيد يدخل الجنّة، والشقيُّ يدخل النار، السعيد كان يسمع كلام الله، بينما الشقيُّ يسمع كلام الشيطان" (العتيق، 2019: 117-118) حين انفتح على ذاكرته الدينية ألفيناه يحدّد علاقته العبثية بالمرأة، وذلك بعد محاسبة طويلة مع الذات على حدِّ تعبيره في أكثر من سياق سردي يبحث فيه عن ذاته المفقودة التي أخضعها لسنوات في السفر إلى العواصم العربية بين النساء من دون أن يحقّق له كلُّ ذلك أية سعادة، بل حقق مزيدًا من القلق؛ حتى غدت حياته عبارة عن "حالات قلقٍ تصاحب الإحساس الواضح أن البيت الحلم، والأسرة الحلم، والعمل الحلم، والمسرح الحلم؛ كلها ذهبت في مهبِّ ريحٍ سخيفة" (العتيق، 2019: 120) حتى إنه أصبح "يشعر، الآن، كما لو أنّه يطلُّ على العالم من ثقبٍ صغير في جدار بيته الصامت، كانت الظلمة تتكاثف، وكان يسمع أحاديثهم واضحة، يصمتون قليلًا، ثم فجأة تأتي أحاديثهم من مكانٍ آخر في البيت، ربما من غرفة الجلوس أو الصالة" (العتيق، 2019: 125) ذلك حينما يذهب لبيت والده الجديد والواسع على العكس من بيتهم القديم الضيّق هندسه، والفسيح في علاقته النفسية به.

وحين تقترح عليه أخته عفاف أن يتزوج أو يفكّر بالزواج؛ لعله يستقر نفسيًا واجتماعيًا، يحاورها على سبيل حوار الذات مع الذات بالقول: "أنا لست مريضًا ربما، صحيح تحسن وضع الذاكرة، لكن لازالت قلقًا في نومي، وقلقي يمكن أن أرفع منه حتى يتجاوز طول قامتي، هل فهمتِ يا عفاف، بعد ذلك أتجاوز الأيام السوداء، ثم أفكّر بالزواج، كما تريدين، يجب أن أتدرب على حياتهم جيدًا" (العتيق، 2019: 129) إنّه يرى نفسه مختلفًا عن مجتمعه، وحالما يتمكّن من الانقياد لحياتهم والعيش مثلهم سوف يتزوج، مختتمًا الرّواية بكلامٍ لا يقنع عامة الناس، لكنه يمثّل القناعة التي توصّل إليها أخيرًا هذا البطل الإشكاليّ: "هل تفهمينني يا عفاف، لسنا أسماكًا عمياء وحزينة فقط، نحن جميعًا كائنات مؤجّلة، لا أريد أن أموت الآن، أريد أن أظلَّ بصحبتك، كائنًا مؤجّلًا يا أجمل نساء العالم" (العتيق، 2019: 129) لم يقرر الزواج، ولم ينفّذ رغبة أخته عفاف في أن يتزوج، وظلّ حتى نهاية الرّواية يرى نفسه، والناس أجمعين، كائنًا مؤجلًا لم يحن بعد تحوُّله إلى إنسان؛ أي كائنًا لم يتأنْسن بعْد. وهذه طبيعة البطل الإشكاليّ، "فالبطل الإشكاليّ ليس بطلًا إيجابيًا (..) بل هو بطلٌ يعيش اضطرابًا مأساويًا، ومأزقًا يجعله يتردّد بين الذات والموضوع، وبين الفرد والجماعة، ويفشل في تحقيق أهدافه وقيمه الأصيلة في مجتمع لا يعترف بالقيم الكيفية، ولا يؤمن سوى بقيمِ التبادل والسلع والمعايير المادّية" فقرة 12 (حمداوي، 2020).

2) الثنائيات المكانية المتضادّة:

ارتبط ظهور الثنائيات الضِّدِّية وتطورها في النقد الأدبي البنيوي في علاقته بتحليل النصوص الأدبية؛ "إذْ تنطلق البنيوية من موت المؤلف، والتركيز على النصّ الأدبي من خلال الثنائيات الموجودة فيه" (الديوب، 2009: 131) لكن البنيوية أظهرت قصورًا في التعامل مع الثنائيات بإغلاقها للنصِّ على ذاته، فجاءت مرحلة ما بعد البنيوية، وطالب فيها نقّاد ما بعد البنيوية بانفتاح النصِّ الأدبي على القارئ "المتلقي"، وعلى المجتمع وتناقضاته وتقابلاته اللامحدودة، والتي انتقلت إلى الأدب، ومنه السّرد الرّوائي، حتى أصبحنا نتكلّم عن ظاهرة الثنائيات وعلاقتها بعناصر السّرد الرّوائي، ومنها عنصر المكان.

والثنائيات المكانية، هي الظاهرة السّرديّة التي تستمد حضورها من البنية الاجتماعية في الواقعين: الواقع الفعلي والواقع الفني. وحسب الناقد السّرداني يوري لوتمان الذي يطلق على الثنائيات ذات العلاقة البنيوية بالمكان.. اسم "التقاطبات المكانية"، فإن "النماذج الاجتماعية والدينية والسياسية والأخلاقية، في عمومها، تتضمّن، وبنسبٍ متفاوتة، صفاتٍ مكانية، تارةً في شكل تقابل السماء/الأرض، وتارةً في شكل نوعٍ من التراتبية السياسية والاجتماعية، حين تعارض بوضوح بين الطبقات (العليا) والطبقات (الدنيا)، وتارة أخرى في صورة صفة أخلاقية حين تقابل بين (اليسار) وَ(اليمين)، أو بين المهن (الدونية) وَ(الراقية). وكل هذه الصفات والأشكال تنتظم في نماذج للعالم، تطبعها صفاتٌ مكانية بارزة، وتقدّم لنا نموذجًا أيدلوجيًا متكاملًا يكون خاصًا بخطٍّ ثقافيٍ معطًى" (بحراوي، 1990: 34) فضلًا عن ذلك أن "الثنائية المكانية هنا/هناك تسيطر (من ناحية) على تصور الزمن: فالحاضر هو مقابل لـ"الهنا"، والماضي هو مقابل لـ"الهناك"/ خلف الذي يقع وراءنا، والمستقبل مقابل لِـ"الهنالك"/ الأمام الذي يقع أمامنا. فالزمن في البعد السيميوطيقي له مقومات المكان من حيث وجوده" (قاسم، 2002: 70) أحيانًا.

- نماذج التحليل:

على مستوى الثنائيات المكانية في الرّواية الحديثة، يمكننا أن نجد عددًا من الثنائيات تتنوع بحسب التجربة الفنّيّة التي تعرضها الرّواية وموضوعها، من قبيل ثنائية الإقامة والانتقال المؤدّية مثلًا إلى ما يسمَّى بثنائية الأُلفة والنفور التي تحدَّث عنها غاستون باشلار (1984) بالقول: "إن بحثي منصرفٌ إلى منطقة الألفة،

وهي المنطقة التي يسيطر فيها الوزن والأهمية النفسيتان؛ ولهذا فلسوف أضع ثقتي بقوة الجذب التي تتميز بها كل مناطق الألفة. قد لا توجد ألفة حقيقية منفرة. كلُّ مناطق الأُلفة موسومة بالجاذبية. وجودها هو الوجود الهنيء"(42).

ذلك ما نلاحظه منذ الصفحات الأولى في الرّواية – قيد الدراسة– من خلال العلاقة النفسية بين بطل الرّواية الإشكاليّ والمكان، من قبيل: "كيف أحببت هذا المكان، كيف كرهت هذا المكان. لا يعرف؟!" (العتيق، 2019: 8) حيث يتساءل عبر الذاكرة المكانية عن سبب حبّه أو حتى كرهه لبيتهم القديم، لكنه لا يعرف؛ بسبب حالته النفسية، وعدم توازن مشاعره المضطربة إزاء المكان الذي لم يحقّق له السعادة المنشودة حتى بعد انتقالهم من البيت القديم إلى البيت الجديد "والده الآن يرقد بسلام ومتعة، بينما هو في منطقة وسطى ما بين بيتٍ طيني فقدَ الاهتمام به، وبيتٍ جديدٍ لم يكن له مودّة بعد" (العتيق، 2019: 25).

وهو في سياق تشاؤمه وعدم تفاؤله، يُسقط رؤيته السوداوية على كلّ الناس الذين انتقلوا مثل أسرته من المكان القديم، وأقاموا في المكان الجديد: "لازال يفكّر في هذه النقلة الجديدة في حياتهم، ماذا فعلت بهم، ماذا فعلت بكل الناس، الشيخ إبراهيم بنى عمارة وثلاث فللٍ لأولاده، والده بنى لهم فيلا كبيرة بعد أن باع كلَّ شيء، وهذا حصل مع كل الناس الذين يشتمون الآن كل شيء، ولا يعرفون ماذا جرى، لكي يبدوا عصبيين ومتأزمين دائمًا" (العتيق، 2019: 32).

وفي سياق أزمته النفسية، يحاول إيجاد تفسيرٍ مقنعٍ لثنائيةِ الإقامة/ الانتقال الرئيسة؛ لعله يهدأ من مطلق شعوره بالاغتراب: "كتابة عن (حياة) صغيرة نبتت وسط الرياض القديمة بعد طفرةٍ اقتصادية خجولة، مطلع الخمسينيات الميلادية، ثم انطفأت هذه الحياة الأولى، وبدأت أخرى كبيرة مطلع السبعينيات الميلادية، نقلت الناس من هذه الحارات الطينية إلى الحارات الحلم المبنية بيوتها من الخرسانة والحديد، بأسوارٍ عالية، ونوافذ محكمة الإغلاق. فهل كان الحلم الذي تحقّق على مستوى عذوبته، حين كان مجرد حلمٍ فقط؟!" (العتيق، 2019: 56) من دون أن يجد إجابة مقنعة عن تساؤلاته المتوالية باستمرار.

ويظلُّ شعوره بعدم الاستقرار مهيمنًا على تفكيره وشعوره قبل الانتقال إلى البيت الجديد وبعده، حين قرّر أن يستأجر شقّة يعزل نفسه فيها من دون الانقطاع التام عن أسرته والانعزال التام فيها حين يزداد حاله الصحي والنفسي سوءًا: "عاد إلى بيتهم، قابلته أمُّه بخبر انتقالهم الشهر القادم إلى بيتهم الجديد الذي أكمل والده بناءه في حي البديعة، كانت أمُّه فرحة بالخروج من بيت الطين الضيّق إلى (فيلا) واسعة، لكنها أيضًا تفكّر في إخوتها وأخواتها الذين انتقلوا لأحياء أخرى، بدأت تشعر بتشتّت الشمل الذي جمعهم في هذه الحارة، بينما استقبل خالد الخبر بشعور محايد؛ لأنه كان قد عقد العزم على استئجار شقّة، لكن مع الإبقاء على غرفةٍ له في بيت أهله الجديد؛ حتى لا يشعروا بفقده أو يشعر بفقدهم" (العتيق، 2019: 100).

لم يحقّق المكان الواسع الذي انتقلوا إليه بعد أن كانوا في بيتهم الطيني الضيق.. كما يرى البطل ذلك انطلاقًا من وعيه الجمعي، لا الفردي، الذي فسَّر به حاله وحال أسرته في علاقتهم بثنائية المكان الواسع/ المكان الضيق المتناسلة عن ثنائية الإقامة/ الانتقال الرئيسة والمهيمنة على كامل المنطوق السّردي في الرّواية المكانية بامتياز. حين قرر والده الانتقال من حارتهم القديمة إلى الحيّ الجديد، وقف البطل حائرًا مضطربًا إزاء هذا القرار وعواقبه، بل جاهلًا باستمرار بشعوره الحقيقي تجاه بيتهم الطيني القديم: "لقد مشى في هذه الحارة كثيرًا، قبل أشهر من عزلة تشبه الغياب، حتى حان موعد الرحيل، بعد سنوات طبعت أرواحهم على جدران هذه البيوت الطيبة. يشعر الآن أن شيئًا جديدًا وغامضًا يريد أن يعبر عن نفسه، في هذه الحارة المعتمة التي لا يعرف بعد: هل كنّا نحبها أو نكرهها، ثم لمن ستكون بعد أن نرحل عنها؟" (العتيق، 2019: 104).

لقد انعكست ثنائية الإقامة/ الانتقال على مشاعر البطل حتى غدا عاجزًا عن الإجابة عن ثنائية الحبِّ/ الكره التي هيمنت على تفكيره المستمر بها، في علاقتها الرئيسة بثنائية الإقامة/ الانتقال المتضادة تمامًا: "الآن، يتحلّق أطفال الحارة حول سيارة النقل الكبيرة التي ستنقل أثاثهم، عائلات كثيرة من الجيران سبقتهم في الانتقال إلى العالم الحلم، لم يبق إلا القليل من الجيران الذين ينتظرون حظَّهم من (الطفرة) لترك هذه الشوارع الضيقة وبيوتها الطينية الآيلة للسقوط" (العتيق، 2019: 106). فالبطل الإشكاليّ في واحدة من محاولاته لتفسير كلّ الثنائيات المكانية المتضادة يحيل السبب في ذلك إلى الطفرة الاقتصادية التي شهدتها مدينة الرياض فجأةً: "وهكذا عصفت بهم رياح التحول الهدوء والرتابة والملل، حلت مكان الضجيج والحركة والزيارات المتبادلة بين الجيران والأقارب، ليس بسبب تباعد المسافات بين الأحياء الجديدة فقط، ولكن لأن حياة الناس أنفسهم قد تغيّرت، ليس من الداخل، لكن من الخارج، فالجميع تقريبًا بدأوا مشوار الركض لمواكبة التحولات الاقتصادية، فامتلأت الشوارع بالمشاريع الاستثمارية الصغيرة، وامتلأت البيوت بالتُّحَف من كلِّ بلد، يتفاخر الناس بها، كما لو أنهم صنعوها" (العتيق، 2019: 111-112).

فهذا التحليل يدل على منطقية ما طرحه، إلا أنه لم يحقق للبطل الإشكاليّ إلا المزيد من التأزّم النفسي، كلما ازدادت الهوّة بين الثنائيات المكانية المتضادّة للغاية: "المكان الضيق جدًا الذي وجد نفسه فيه، أمام النافذة المفتوحة، على الفضاء الواسع، بدأ يضيق أكثر، مختنقًا بدخان سيجارته، وأطرافه استكانت

بجانبه، تمتد عيناه إلى دولاب الصالة الخشبي، يتذكر أوراقه وكتبه ومشاريعه الصغيرة المؤجلة، تغفو أحلامه قليلًا، ليسمعهم بهدوء يخرجون من بيته واحدًا إثر الآخر، وهو يرى أنه تحوَّل إلى ثقبٍ صغير في جدار قديم" (العتيق، 2019: 126) بل إلى شيء! وهذا ما يذكّرنا بفلسفة التشيُّؤ التي واكبت المرحلة الرأسمالية والطفرة الاقتصادية التي نجمت عنها، في ثنائية الإنسان/ الاقتصاد "أو الشيء" حين "تتغير العلاقات الإنسانية التي كانت قائمة بين الناس إلى علاقات تنحصر في الأشياء (السلع المنتجة) فتغيب صورة الإنسان وصفاته المتميزة؛ لتحلّ محلَّه علاقات اجتماعية للإنتاج، يسيطر فيها أرباب العمل على مجموع المنتِجين (بالكسر)، وبالتالي يتحول المنتِجون (بالكسر) والمنتَجات (بالفتح) إلى أشياء، ولهذا فتشيؤ الإنسان لم يتمّ إلا في عصر المجتمع الرأسماليّ الذي يتحكّم فيه ربُّ العمل، فيقلب المفاهيم حسب مصلحته، ويشيء العمل المنتج (بالكسر)" (شحيّد، 1982: 32) حتى تغدو العلاقات بين الناس مجرَّد علاقات برغماتيّة "نفعيّة" خالصة، ليس للإنسان فيها قيمة، بل القيمة – كلَّ القيمة– مبنيّةٌ على المصالح المؤقَّتة. ذلك ما يرفضه –جملةً وتفصيلًا– بطل الرّواية، ويظلُّ يعاني منه، ويعدُّ نفسه شيئًا، بل كائنًا مؤجّلًا، لم يتأنسن بعد. لذلك نرى هذا البطل الإشكاليّ إزاء فلسفة التشيؤ والطفرة الاقتصادية.. مشدودًا بحنين لا يوصف إلى حيّهم القديم باستمرار: "كانت بعض الأصوات، في مثل هذه النَّومات القلقة، تأتيه مروّعة وعارية وكئيبة، أصوات تأتي من البعد، توقظه وتسافر به، ليرى آباءه وأجداده القدماء يتجوّلون في شوارعه الصغيرة، ويتأمّلون في سحنات وتعابير وجوههم، ويتساءلون عن أحوالهم، وهو يرى ذلك الشعور العميق بالرغبة في الصمت يتكالب على وقت؛ لكي يستعيد صورة لازالت مشوّشة لذلك البيت الصغير الذي تركه" (العتيق، 2019: 127) ذلك ما ظلّ يحنُّ إليه البطل خالد باستمرار، وتلك الحميمية بين الناس التي لطالما أحبها؛ لأنها كانت تحقّق له الأُلفة مع المكان، وليس النفور الذي جعل منه بطلًا إشكاليًا ومأزومًا للغاية.

الخاتمة:

بعد هذه الدراسة المنهجية الموجزة، توصّلت الباحثة إلى عددٍ من النتائج التي أوجزتها في الآتي:

1- شكّل المكان قضيةً جوهريةً في رواية "كائن مؤجل" لفهد العتيق، وأسهم في انفتاح هذه الرواية على فنّ التشكيل والمسرح، وعدم انغلاقها على الجنس الأدبي الواحد، وهو جنس الرواية.

2- على الرغم من أن الرواية –قيد الدراسة– فنٌّ مكاني بامتياز، فإنها انفتحت على عنصر الزمان السردي، مشكّلةً ما يُسمَّى لدى ميخائيل باختين بمصطلح "الزمكان"، فالزمان على حدّ تعبير باختين مقولة شكلية مضمونية تحدد صورة الإنسان في الأدب، ومن ثمَّ فهذه الصورة هي دائمًا زمكانية بشكلٍ جوهري، وهذا يعني أن هذه الرواية نصٌّ مفتوح على الفنون المكانية، كفنّ التشكيل تارة، والفنون الزمانية كالموسيقى تارة أخرى. وهذا أمر جعل من الرواية نصًّا ثريًّا بامتياز، وليس نصًّا الغرض منه الإمتاع لا الفائدة، بل صار نصًّا صالحًا لأن يُدرس من عدّة زوايا نقدية مختلفة ومتنوعة.

3- وظّفت الرواية المدروسة أبرز الظواهر المكانية، وأهمها ظاهرة الثنائيات الضدية؛ مثل الإقامة والانتقال، الضيق والسعة، الحي القديم والحي الجديد، الغنى والفقر، الماضي والحاضر، الظلام والنور، الأعلى والأسفل، الهدوء والضجيج، الألفة والنفور ... إلخ.

4- كشفت الرواية من خلال الثنائيات الضدّية ذات البُعد المكاني عن ظاهرة سردية ذات بُعدٍ اجتماعي معقَّد، وهي ظاهرة "البطل الإشكالي" الذي يبرز –أكثر ما يبرز– جراء التناقض الاجتماعي المقيت، ويجعل من الشخصية الروائية بطلًا مأزومًا للغاية؛ فلا هو بقادرٍ على التكيّف مع من حوله بتناقضاتهم، ولا هو بقادرٍ على الانعزال والعيش وحيدًا وبعيدًا عن مجتمعه الذي أوصله إلى هذي الحال وهذا المآل.

5- انفتحت الرواية في توظيفها الفني للثنائيات الضدّية التي نتج عنها بروز شخصية البطل الإشكالي، على ما يُسمَّى لدى نقاد السرد بـ:"أدب الهروب": الهروب الجسدي مكانيًا، والهروب النفسي ذهنيًا عبر الذاكرة والحلم.

التوصيات:

1- توصي الباحثة بقراءة هذه الرواية بعيون باحثين آخرين في ضوء مناهج نقدية أخرى؛ ليكشفوا من خلالها المسكوت عنه انطلاقًا من المنطوق السردي للرواية.

2- توصي الباحثة بقراءة إنتاج صاحب الرواية "فهد العتيق" مجتمعًا؛ من أجل استكشاف الوظائف الفنية الواقعة على مستوى رؤاه السردية المتنوعة؛ بغية إيجاد القاسم المشترك بين أعماله السردية.

3- توصي الباحثة بالاتجاه إلى دراسة الفن الروائي السعودي بنموذجه المتميز؛ لمعرفة ما وصل إليه من مكانة فنّية عالية، مقارنةً بالنموذج الروائي العربي والعالمي.

المراجع العربية:

الأحمر، فيصـــل. (2010). *معجم السِّـــيميائيّات*. (الطبعة الأولى). بيروت: منشورات الاختلاف؛ والدار العربية للعلوم ناشرون.

امرؤ القيس. (1984). *ديوان امرئ القيس*. [تحقيق: محمد أبو الفضـــل إبراهيم]. (الطبعة الرابعة). مصـــر: دار المعارف.

باختين، ميخائيل. (1990). *أشكال الزمان والمكان في الرّواية*. [ترجمة: يوسـف حلّاق]. (الطبعة الأولى). دمشـق: وزارة الثقافة.

باشـلار، غاسـتون. (1984). *جماليات المكان*. [ترجمة: غالب هلسـا]. (الطبعة الثانية). بيروت: المؤسـسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

بحراوي، حســـن. (1990). *بنية الشـــكل الرّوائي. الفضـــاء، الزّمن، الشـــخصـــية*. (الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.

بورنوف، رولان وَريال، أوئيليه. (1991). *عالم الرّواية*. [ترجمة: نهـاد التكرلي. مراجعـة: فؤاد التكرلي. محســـن الموســـوي]. (الطبعة الأولى). بغداد: دار الشـــؤون الثقافية العامة.

جينيت، جيرار. (1997). *خطاب الحكاية (بحث في المنهج)*. [ترجمة: محمد معتصـــم. عبد الجليل الأزدي. عمر حلّى]. (الطبعـة الثـانيـة). القـاهـرة: المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي للترجمة.

حمداوي، جميل. (2020). مدخل إلى البنيويّة التكوينيّة. *مجلة ندوة* الإلكترونية للشعر المترجم. استرجع من موقع: https://www.arabicnadwah.com/article.s/structurism-hamadaoui.htm.

الديّوب، سمر. (2009). *الثُّنائيات الضّدّيّة. دراسات في الشعر العربي القديم*. (الطبعة الأولى). دمشـق: وزارة الثقافة منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

شـحيّد، جمال. (1982). *في البنيوية التركيبية. دراسة في منهج لوسـيان غولدمان*. (الطبعة الأولى). بيروت: دار ابن رشد.

العتيق، فهد. (2019). *كائن مؤجَّل*. (الطبعة الثالثة). بيروت: المؤسّسة العربية للدراسات والنشر.

العدواني، أحمد. (2011). *بداية النّصّ الرّوائي. مقاربة لآليات تشـــكيل الدلالة*. (الطبعة الأولى). الرياض: النادي الأدبي. بيروت: المركز الثقافي العربي.

قاسـم، سـيزا. (1985). بناء الرّواية. دراسـة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ. (الطبعة الأولى). بيروت: دار التنوير.

قاســـم، ســـيزا. (2002). *القارئ والنصّ. العلامة والدلالة*. (الطبعة الأولى). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

لحمداني، حميد. (1991). *بنية النَّصّ السّردي من منظور النقد الأدبي*. (الطبعـة الأولى). بيروت: المركز الثقـافي العربي.

مرتاض، عبدالملك. (1995). *تحليل الخطاب السَّـردي. معالجة تفكيكيّة سـيميائيّة مركّبة لرواية زقاق المدق*. (الطبعة الأولى). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة.

موسـى، إبراهيم. (1993). *جماليات التشـكيل الزماني والمكاني لرواية الحواف للكاتب عزت الغزاوي. مجلة فصـــول*. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب. *12* (2). 309-314.

Arab References:

Al-Adwani, Ahmed (2011). *The Beginning of the Narrative Text: An Approach towards the Techniques of Significance Formation*, 1st Ed., Cultural Forum, Beirut, Lebanon & Centre Cultural Arabe: Casablanca, Morocco

Al-Ahmar, Faisal (2010). *Dictionary of Semiotics*. 1st Ed., Arab Scientific Publications Inc.: Beirut, Lebanon & Divergence Publications, Algeria

Al-Ateeq, Fahad (2019). *Referred Being*, 3rd Ed., Arab Corporation for Studies and Publishing: Beirut, Lebanon

Al-Hamdani, Humaid (1991), *Structure of Textual Narrative: A Literary Critique perspective*, 1st Ed., Arab Corporation for Studies and Publishing: Beirut, Lebanon

Amrol-Qise (1984). *The Collection of Amrol-Qise's poems*. Edited by: Mohammed A. Ibrahim, 4th Ed, Dar Al-Ma'arif Publications: Cairo, Egypt

Bachelard, Gaston (1994). *The Poetics of Space*. Translation: Ghalib Halsa, 2nd Ed., University Institution for Studies & Publishing (UISP): Beirut, Lebanon

Bahrawi, Hassan (1990). *Structure of a Narrative Story: Space, time and*

Characterization, 1st Ed., Centre Cultural Arabe: Beirut, Lebanon & Casablanca, Morocco

Bakhtin, Mikhail M. (1990). *Forms of Fictional the Chronotope in the Novel*. 1st Ed., Translation: Joseph Hallaq, MOC: Damascus, Syria

Bornov, Roland, & O'Healy, Real (1991), *The world of the novel*, Translation: Nihad Al-Takarli, Revision: Fuad al-Takreli and Dr. Mohsen Al-Musawi, 1st Ed. General Cultural Affairs House: Baghdad, Iraq

Dayoub, Samar (2009). *Contrastive Poetic Binaries: Studies in Classical Arabic Poetry*, 1st Ed. General Authority of Publishing, MOC: Damascus, Syria

Genette, Gerard (1997). *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Translation: Mohammed Moutassim; Abdul-Jalil Al-Azdi & Omar Helmi, 2nd Ed., Higher Council for General Culture: Cairo, Egypt

Hamdawi, Jamil (2020). "Introduction to Formative Structuralism", *SEMINAR Online Journal for Translated Poetry*. From https://www.arabicnadwah.com/articles/structurism-hamadaoui.htm Retrieved 21 Aug 2020

Mortadh, Abdul-Malik (1995). *Analyzing Narrative Discourse: A Composite and deconstructive Semiotic Approach in the Novel (Al-Midaq Alley)*, 1st Ed., University Press Centre: Algeria

Moussa, Ibrahim (1993). "Aesthetic of Time and Place Formation in Al-Hawaf Novel", *Fossool Journal*, General Egyptian Authority for Book: Cairo, Egypt

Qasim, Seiza (1985). *Novel Structure: a Comparative Study on Naguib Mahfouz's Trilogy*, 1st Ed., Dar Al-Tanweer, Beirut:

Qasim, Seiza, (2002). *Reader and Text: Mark and Significance*, 1st Ed., Higher Council for General Culture: Cairo, Egypt

Shuhayed, Jamal (1982). *On Structural Structure: A study into Lucian Goldman's approach*, 1st Ed., Ibn Rushd Publication: Beirut

التعاطف وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من الأخصائيين النفسيين في مختلف قطاعات الخدمة النفسية

(قُدم للنشر في 2020/9/12، وقُبل للنشر في 2020/10/25)

د بندر سعيد العلم
قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية
Dr. Bandar Saeed Al-Alam
Department of Psychology, College of Social Sciences
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من الأخصائيين النفسيين في مختلف قطاعات الخدمة النفسية، والكشف عن الفروق في كل من التعاطف والكفاءة المهنية حسب بعض المتغيرات الديموغرافية وتكونت عينة الدراسة من 136 اخصائيا نفسيا (59 ذكر، 77 أنثى)، متوسط أعمارهم قدره 37 سنة (ع =1.7)، وطبقت الدراسة مقياس للتعاطف ومقياس للكفاء المهنية وانتهت الدراسة إلى وجود ارتباط بين بعد المعرفي للتعاطف والكفاء المهنية، وعدم وجود ارتباطات بين البعد الوجداني للتعاطف والكفاء المهنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة في كل من التعاطف والكفاء المهنية وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية بينما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة في التعاطف المعرفي بين الأخصائيين في القطاع الصحي والأخصائيين في القطاع العسكري في اتجاه الأخصائيين في القطاع الصحي، فضلا عن وجود فروق في التعاطف بين الجنسين والفروق في اتجاه الإناث.

الكلمات المفتاحية : التعاطف، الكفاءة المهنية.

Abstract :

Objective To examine relationships between empathy and professional competence. **Methods** Participants were 136 psychologists (59 males, 77 females), with an average of 37 years (p = 1.7), . Data included empathy scale and professional competence scale. **Results** Siblings the study concluded that there is a correlation between the cognitive dimension of empathy and professional competence, the absence of correlations between the emotional dimension of empathy and professional competence, and the absence of significant differences in both empathy and professional competence according to **some demographic changes** while the study revealed significant differences in cognitive sympathy between health professionals and military specialists towards specialists in the health sector, as well as the existence of differences in sympathy between the sexes and differences in the direction of females.

Key words : Empathy, professional competence.

المقدمة:

شـــهدت المملكة العربية الســـعودية تطور كبيرا في مجال الصـحة بشـكل عام والصـحة النفسـية بشـكل خاص، ويتمثل ذلك في ازدياد أعداد المســتشــفيات والمراكز التي تقدم الخدمة النفســية كما تزايد عدد العاملين بها ولم يعد تقديم الخدمات النفسية قاصرا على المؤسسات الحكومية، بل تعدى ذلك إلى المؤسسات الأهلية (ال الجبير، 2007: 32).

وتعتبر خدمات النفسـية من الضـرورات التي أصـبحت تفرضـها طبيعة العصـر الذي نعيش فيه، والتعقيدات المتزايدة في حياتنا المعاصـرة، مثل الضـغوط المتراكمة الناتجة عف أعباء ومتطلبات حياة الإنسـان المعاصـر. لذلك أصـبح من الضـروري توفر مثل هذه الخدمات في معظم المؤسـسـات التي ينتمي إليها الأفراد من مسـتشـفيات ومدارس ومؤسـسـات وظيفية وغيرها (زوريق، 2016: 359).

وأمام هذه الظروف يجد الأخصـائي النفسـاني نفسه مطالبا بالتعامل مع قائمة كبيرة من المشـكلات، والاضـطرابات النفسـية ويحتـاج الي التـدخـل بنـاء على تجميع أكبر قـدر ممكن من المعلومات والبيانات والأحداث الهامة في حياة العميل، معتمدا في ذلك على المهارات والتقنيات التي تلقى تكوينه النظري فيها، والتي تتمثل في دراسـة الحالات وسـلسـلة المقابلات والمقياسـات النفسية المختلفة (طالب، 2015: 185).

لذلك يتطلب عمل الأخصـائي النفسـي كفاءات معينة في الممارســة المهنية تمكنه من النجاح في عمله، واصــبحت تنمية وقياس الكفاءة المهنية وتحديد معاييرها لدى الأخصـائي النفسـي هدفا تسـعى له كل هيئات ضـمان الجودة في كل بلدان العالم وتزايد الاهتمام بالكفاءة المهنية لدى الأخصـائيين النفسـيين في السـنوات الأخيرة (Rodolfa, Greenberg, Hunsley, (Littlefield, 2015; zoeller, Cox,Spivak, 2013 وسـط جهود لتلبية المعايير الدولية. ويتم تحديد وقياس الكفاءات المهنية لدى الأخصائيين النفسيين كضرورة أخلاقية ومهنية.

وهناك اتجاه دولي نحو لتقييم الكفاءة مقابل المعايير المهنية (Gonsalvez & Calvert , 2014: 203)، تم وضع مبادئ توجيهية لتقييم الكفـاءة القـائمة على المهـارات للأخصـــائيين النفسيين وتشمل عادةً الأداء في المهمة مثل الملاحظة المباشرة أو تسـجيلات الفيديو المراجعة للجلسـات وتقييم المشـرف والتقييم الـذاتي للممـارس للتعلم الموجـه ذاتيًـا والتنظيم الـذاتي (442 Kaslow, Rubin, Bebeau, Leigh, Lichtenberg, (Nelson, Portnory, Smith, 2007:

بالرغم من أن الخدمة والاســتشــارة النفســية هي مهن متميزة ، فإن مقـارنـة وثائق الكفـاءة المهنيـة من هيئـات الجودة الوطنية لكل من مهنة من المهن النفســية في أســتراليا وبريطانيا العظمى وأمريكا الشــمالية ونيوزيلندا تكشــف عن تداخل كبير بين مهام وأدوار المهنية بين العاملين في مجالات الخدمة النفســية وقد حدد هيئات الجودة الوطنية في كل من أســتراليا وبريطانيا العظمى وأمريكا الشــمالية ونيوزيلندا ماهية الكفاءات المهنية المطلوب للأخصــائي النفســي في ســتة كفاءات هي: المعرفة والانضــباط والمســائل الأخلاقية والقانونية والمهنية؛ التدخل والتقييم؛ والممارســة القائمة على الأدلة؛ وحســاســية التنوع ؛ والممارسـة وتتوافق هذه الكفاءات مع الإعلان الدولي للكفاءات الأسـاسـية في علم النفس الذي صـدر مؤخرًا، والذي يتضـمن الكفاءات المتعلقة بالمعرفة والمهارات والسـلوك المهني والأنشـطة المـهـنـيـة (Watt, Ehrich Stewart Snell, Bucich Jacobs & English, 2019:485.

كما أن تحقيق الكفاءة المهنية للأخصـائي النفسـي يتضـمن مجموعة من العوامل الشــخصــية الخاصــة كما Edwin عام 2009 ذات علاقة بفاعلية الأخصـائي النفسـي وكفاءته المهنية (ال عواض، 2019: 87).

ولعل من بين هـذه العوامل التعـاطف وكســـمـة او قـدرة ضــرورية للنّجاح الأخصــائي النفســي في عمله فلكي يؤدي الأخصائي النفسي وظائفه كاملة ويكون متوازنا، لا بد أن يتمتع بتعاطف الذي ينعكس إيجابيا على كفاءته المهنية .وفقا لتصـور روجرز.(Rogers, 1957: 96) للتعـاطف كنقطـة انطلاق: لفهم الدقيق للعميل بتجربته الخاصـة .لإحسـاس بالعالم الخاص بالعميل كما لو كان عالمك الخاص، ولكن دون فقدان جودة فهذا التعاطف، ضــروريًا للعلاج والإرشــاد النفســي على وجه الخصوص.

وينظر إلى التعاطف على أنه ســلوك بين شــخصــي له جوانـب معرفيـة ووجـدانيـة، فـالتعـاطف بنـاءً معقـد يتكون من بعدين أســاســيين هما التعاطف الوجداني وهو أدنى عمليات التعاطف ويقصـد به مشـاركة الآخرين في مشـاعرهم، والتعاطف المعرفي وهو أعلى العمليات ترتيبًا، حيث يركز التعاطف المعرفي على أخـذ منظور الآخر أو فهم المشــاعر والانفعـالات ومن المفترض أن التعاطف يؤدي إلى السـلوكيات الاجتماعية الإيجابية مثل المسـاعدة والمشـاركة وتخفيف مشـاعر الحزن والأسـى لدى الآخرين، وعدم وجود هذه السلوكيات الإيجابية ينجم عن ضعف التعاطف المعرفي (Smith, 2006: 5).

وغالبًا ما يرتبط التعاطف مع الســلوكيات الاجتماعية الإيجـابيـة كمـا يمكن أن يشــترك التعـاطف مع الســلوكيـات الاجتماعية السلبية أو المعادية للمجتمع، ولما كان للتعطف ذلك التأثير الواضــح في نمو وتطور الســلوك الاجتماعي الســوي (جولمان، 2000: 44).

وبالتالي يفرض الباحث الحالي أن فهم العواطف الأخرين ومشاعرهم بصورة صحيحة، وفهم الحالات الانفعالية للآخرين من العوامل الأساسية في تكوين العلاقات المهنية الناجحة بين الأخصائي النفسي والعميل، وقدرة الأخصائي النفسي على فهم مشاعر العميل أثناء التفاعل معه مما ينعكس ذلك إيجابيا على كفاءته المهنية.

مشكلة الدراسة:

نظرا للتطور الكبير الذي شهدته المملكة العربية السعودية في مجال الخدمات النفسية وتخريج أعداد كبيرة من الجامعيين المؤهلين المتخصصين في مجال الارشاد والعلاج والتأهيل النفسي إلا أنه وحتى اللحظة الراهنة نجد أن الكثير من الأخصائيين والاخصائيات السعوديين لا يعرفون ما هو صواب وما هو الخطأ في بعض المهارات الفنية المرتبطة بعلمهم مما يؤدى إلى اضطراب الصورة الصحيحة في ممارستهم العلمية والمهنية (اللحيدان، 2018: 486).

ولاشك أن الاهتمام بالإعداد العلمي ، والتدريب الفني للأخصائي النفسي ، وتحليه بالصفات والخصائص اللازمة وتمسكه بالضوابط الأخلاقية أمراً هاماً ومتطلباً ضرورياً للنجاح في العمل النفسي وعلى الرغم من ذلك لم تتطرق أي دراسة في حدود اطلاع الباحث الحالي إلى دراسة مقومات الكفاءات المهنية أو ما يرتبط بها من خصائص وجدانية لدى الأخصائيين النفسيين فمعظم الدراسات السعودية التي تناولت الأخصائيين النفسيين ركزت علي موضوعات معينة مثل الضغوط واساليب مواجهتها لدى الأخصائيين النفسيين مثل دراسات (المشوح، 2015؛ المنصور، 2019؛ الشلهوب، 2016).

إضافة إلى ذلك معظم الدراسات التي تناولت الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين ركزت على دور المتغيرات الديموجرافية وسنوات الخبرة والتدريب في تنمية الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين مثل دراسات (Stoltenberg, 2005; Hatcher & Lassiter, 2007) ودراسات أخري ركزت على دراسة علاقة متغيرات الشخصية في علاقتها بالكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين Falender, & Shafranske, 2020; Parsons, Davidowitz, & Hibbard, & Cox, 2010; Maughan, 2020,

ومن جهة ثانية بالرغم من الأهمية التعاطف كنقطة نجاح الأخصائي النفسي في العلاج النفسي والإرشاد لم يتم دراسة علاقته بالكفاءة المهنية بوصفها أحد ملامح النجاح المهني للأخصائي النفسي ولكن تم دراسة العلاقة بين التعاطف والرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين مثل دراسات (حامد، 2014؛ شحادة، 2018؛ Linley & joseph, 2007,)

من جهة أخرى، كزت معظم الدراسات التي تناولت التعاطف لدى الأخصائيين النفسيين على علاقته بالمتغيرات الديموغرافية والشخصية على سبيل الذكر دراستي Spillman, (Lennon & Eisenberg, 1983; 2007).

وأمام كل هذه المعطيات نجد أنفسنا بصدد هذا الموضوع المهم وهو الكشف بالدراسة والتحليل النظري والميداني عن مدى تمتع الأخصائيين النفسيين بالكفاءة المهنية والقدرة على التعاطف في ضوء النوع والمؤهل وسنوات الخبرة والقطاع الذي يعمل به الأخصائي، فضلا عن الكشف عن العلاقة بين التعاطف في تزايد الكفاءة المهنية ولذلك تحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

1-ما العلاقة بين التعاطف والكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين من أفراد عينة الدراسة؟

2-هل يوجد تباين دال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة الذاتية والتعاطف حسب النوع؟

3-هل يوجد تباين دال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة الذاتية والتعاطف وفقا لمتغير قطاع الخدمة النفسية الذي يعمل به (الإرشاد المدرسي، العلاجي، التأهيل الاجتماعي)؟

4-هل يوجد تباين دال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة المهنية والتعاطف والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1-تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها وهي (التعاطف، والكفاءة المهنية، لدى الأخصائيين النفسيين) إذ تعتبر هذه المتغيرات من الموضوعات الحديثة التي قد تثري الأدب النفسي، وقد أكد "روجرز" على أهمية التعاطف الوجداني كشرط ضروري وأساسي في نجاح العمل والعلاقة الإرشادية،

2-تظهر أهمية الدراسة الحالية من أهمية الفئة التي تناولتها، وهي فئة الاخصائيين النفسيين اذ وتقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة في قطاعات مختلفة مثل القطاع التعليمي والصحي والتأهيل الاجتماعي القطاع في إثبات فاعلية الإرشاد النفسي وأهميته في مجتمعنا. ومساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم الشخصية والدراسية والسلوكية ومساعدتهم على حسن الاختيار الدراسي والمهني.

3-إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الراهنة في عملية إعداد الأخصائي النفسي وتأهيله والتأكيد على أهمية خصائص: مثل التعاطف والكفاءة المهنية في الخدمة النفسية التي يقوم بها.

أهداف الدراسة:

1-الكشف عن العلاقة بين الكفاءة المهنية والتعاطف لدى الأخصائيين النفسيين من أفراد عينة الدراسة.

2-الكشف عن التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة الذاتية والتعاطف حسب النوع.

3-الكشف عن التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة الذاتية والتعاطف وفقا لمتغير قطاع الخدمة النفسية الذي يعمل به (الإرشاد المدرسي، العلاجي، التأهيل الاجتماعي).

4-الكشف عن التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة المهنية والتعاطف والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

مصطلحات الدراسة:

التعاطف الوجداني:

يشار إليه بأنه: رغبة الفرد في مساعدة الآخرين والإحساس بهم وإدراك مشاعرهم ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم والتعايش معهم والشعور بالسعادة عند تلبية حاجاتهم وتهدئتهم والخوف على مصالحهم والتخفيف من آلامهم ومن أعباء الحياة عليهم (محمود وفراج، 2006: 166).

ويمكن تعريفه في الدراسة الحالية إجرائيا بأنه: الرغبة الإيجابية في مشاركة الآخرين مشاعرهم والتعاطف معهم وتفهم دوافعهم والتعايش معهم وتفهم أحوالهم ومساندتهم عند الحاجة وتلبية حاجاتهم والتخفيف عنهم وإظهار السرور لفرحهم والحزن لتعاستهم أو انكسارهم. وذلك كما تعبر عنه الدرجة التي يتحصل عليها الفرد في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية

الكفاءة المهنية:

الكفاءة المهنية هي قدرة شخص ما على استعمال مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة، حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة ومعترف بها في عالم الشغل (الفايز، 2019: 498).

وتعرف إجرائيا بالدراسة في الدراسة الحالية (هي مجموعة من السلوكيات الاجتماعية والوجدانية والمهنية والقدرات والمهارات النفسية أبعاد وفقرات الاستبيان. الحسية والحركية والمعرفية التي تسمح بممارسة دور أو وظيفة أو نشاط بشكل كافي وفعّال والتي تعبر عنها.

الأخصائي النفسي:

هو ذلك المتخصص الذي يستخدم الإجراءات السيكولوجية، ويتعاون مع غيره من الأخصائيين في الفريق النفسي كل واحد في حدود إمكاناته وفي تفاعل ايجابي، بقصد فهم ديناميات شخصية العميل وتشخيص مشكلاته، والتنبؤ باحتمالات تطور حالته ومدى استجابته لمختلف أساليب الإرشاد والعلاج، ثم العمل على الوصول به إلى أقصى درجة ممكنة من التوافق الشخصي والاجتماعي (العربي، 2010: 237).

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية هو أحد خريج أقسام علم النفس بالجامعات السعودية د ومتخصص في العلاج او الإرشاد المدرسي والتأهيل الاجتماعي لديه قدر كاف من المعلومات الطبية والاجتماعية بالإضافة إلى وجود تدريب العلمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا-التعاطف

منذ قرون عديدة تابع الفلاسفة التعاطف ضمن نظريات الأخلاق لكل من (هيوم، 1739؛ سميث 1759 2002). وإذ كان التعاطف موضوعا رئيسيا في الفلسفة الأخلاقية الحديثة وفلسفة العلوم (Goldman, 2006: 264).

وفي القرن الماضي، اهتم علماء النفس الارتقائي والاجتماعي بمفهوم التعاطف من خلال توضيحهم للعلاقة بين السلوك الايثاري والتعاطف، والآن أصبح من أهم الموضوعات التي تناولتها دراسات علم النفس Nakao, & Itakura, (2009: 44). ويعتبر التعاطف الإيثار شعور يشبه الشفقة أو الرحمة (Goldie, 2000:77). ومن جهة أخرى، يعتبر التعاطف شعورا الإيثار والشفقة الرحمة، كما نعتبر التعاطف إلى شعور بالإنابة مشابه للآخرين في محنة (Nakao, & Itakura, 2009: 45)

تعريف التعاطف:

تم تقديم مفهوم التعاطف منذ أكثر من قرن من قبل طبيب نفساني ألماني اسمه"ثيودور ليبس." استخدم هذا الطبيب النفسي هذا المصطلح "einfuhlung"، وهو ما يعني "الإحساس" في الوصف الاتصال العاطفي لمشاعر الآخرين ولاحظ أن مصطلح "التعاطف" ينبع من الكلمة اليونانية "empathia"، والتي تشير إلى القدرة لفهم التجربة أو المنظور الفريد لشخص آخر. وبعبارة أخرى، التعاطف عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعر أشخاص أخرون. كونك متعاطفًا لا يعني ذلك يحتاج الأفراد إلى أن يعيشوا مشاعر شخص آخر ولكن بدلاً من ذلك يعني أن الأفراد يفهمون مشاعر الآخرين وتجاربهم Arrazy, & (Evanita, 2019: 24).

والتعاطف بنية غير متجانسة تلقت الكثير الاهتمام خلال السنوات القليلة الماضية إذ أبداه الباحثون في القضايا المتعلقة الإدراك الاجتماعي وظهرت تعريفات عدة للتعاطف (Carré,

Stefaniak, D'ambrosio, , Bensalah, & Besche-Richard, 2013: 677).

من هذه التعريفات سبيل الذكر تعريف هوفمان Hoffman عام 2000 التعاطف بأنه يمكننا من الاستجابة نيابة عن الأخر، وذلك بواسطة العمليات النفسية التى تمكن الفرد من أن تصبح مشاعره أكثر تطابقاً مع حالة الأخر بدلاً من حالة الفرد نفسه ويعرف أيزنك (Eysenck) عام 2003 التعاطف على أنه القدرة مشاركة انفعالات الشخص الأخر وفهم وجهة نظره (عبد العزيز، 2015: 162).

كذلك عرف الاغا (2015: 518) التعاطف بأنه قدرة الفرد على أن يضع نفسه مكان الآخر ليرى الآمور كما يراها الأخرين، ويشعر بما يشعرون به ويصبح كأنه شعوره الذاتي، ويهتم بأحوال الآخرين، ويقدم لهم العون والمساعدة.

ويعرف العاسمي (2015: 519) التعاطف بأنه "الدخول الكمي لمفرد في مشاعر وأحاسيس الآخرين نتيجةً لفهمه لما يمرون من خبرات فيسعد لسعادتهم ويتألم لألم. وعرف كل من (Pfattheicher Nockur Böhm, Sassenrath & Petersen, 2020: 24)التعاطف على أنه مصطلح شامل يجسد نطاق ردود الشخص عليه تجربة فرد آخر

مكونات التعاطف وابعاده:

ويتكون التعاطف من ثلاث مكونات:

أ- المكون **المعرفي:** ويقصد به الوعي الكلي للحالة العقلية للآخرين.

ب-**المكون الديناميكي** يقصد به الروابط الاجتماعية وبيولوجيا الأعصاب.

ت-**المكون الوجداني:** يقصد به استجابة عاطفية مناسبة عند مواجهة الحالة الانفعالية للشخص الآخر Asada, (2018)، بينما ذكر الاغا (2015) ان التعاطف يشمل على الابعاد التالية:

الاهتمام بالآخر: يشير إلى اهتمام الطالب بزملائه والحز لأحزانهم، والاهتمام بأمورهم سواء في مواقف الحزن أو الفرح."

الإحساس بمعاناة الآخر: يشير إلى شعور الطالب بما يشعر به الآخرون سواءً كان فرحاً أو حزناً ويصبح كأنه شعوره الذاتي ويتألم لا لامهم والتأثر بمشكلاتهم.

تقديم العون للآخر: ويشير إلى "قابلية الفرد لمساعدة الآخرين في موقفٍ ما سواء كان موقف محنة وألم أو موقف يجلب الخير والبهجة والسعادة للآخرين.

النظريات المفسرة للتعاطف:

توجد نظريات عديدة فسرت التعاطف نتناول بعض منها على النحو التالي:

نظرية التعاطف وسيكولوجية الذات:

يرى كوهت (1959) أن تكرار عملية التعاطف تساعد على تكوين العلاقة بموضوع الذات نتيجة للخبرات المتكررة لكل من نجاح وفشل عملية التعاطف، أي ان نجاح الذات يظهر في شعورها بما يشعر به الأخر وفشلها في معرفة ما يشعر به الأخر وتصبح الذات بعد ذلك شيئا واحدا، وتتكون الذات عند كوهت من جانبين: جانب يشعر بالموضوع، وجانب يشعر بالعالم الخارجي (في فودة، 2017).

نظرية التحليل النفسي:

ينظر فرويد إلى التعاطف بانه توحد، فالتوحد نشاط لا شعوري مبنى على الغريزة، ومشروط بخبرات الطفولة، إذا ان الإنسان له حاجة غريزية للتوحد، وهذه الحاجة تجعله يدافع عن نفسه، ويرى (فرويد) أن التعاطف طريقة للتواصل والفهم، لأنه يربط الفهم مع الشعور بالتشابه أو التماثل، فعندما يشعر الفرد بانه أقل تشابها أو تماثلا مع الأشخاص الأخرين فأنه يجد أن التعاطف امرا لا يمكن الاعتماد عليه، فالتوحد يشعر الفرد بقيمته، ويعلمه كيف يستمتع بالألفة والارتباط مع الآخرين، ويجعله قادرا على التواصل معهم من خلال إحساسه بحاجة الخاصة وحاجة الآخرين، ومن خلال التعاطف يستطيع ان يتحرك من شخصية إلى اخرى ومن (انا إلى أنا) أخرى. فالأطفال وحسب ما يرى (فرويد) لا يكسبون معاييرهم من التدريب فحسب، وإنما من التوحد، فهم يميلون إلى أن لا يفعلوا ما يقوله اباؤهم، بل يقلدون ما يرونه امامهم، إذا فالأطفال مقلدون أكثر من التزامهم بتنفيذ ما يؤمرون به (فودة، 2017: 44).

نظرية ديفيز

قام ديفيز Davis بتطوير نموذج عام 1996 حيث يهدف هذا النموذج إلى تنظيم البحث عن التعاطف داخل مجال علم النفس الاجتماعى ويساعد نموذج ديفيز على تصنيف وتفسير النتائج السابقة في ظاهرة التعاطف، قسم ديفيز ظاهره التعاطف في نموذجه إلى ظاهرة مختلفة الأنشطة تحت نقاط زمنية مختلفة لها تأثير في علاقة بعضا البعض وهذه النقاط كما يلي:

1-الأعمال السابقة وتتضمن (الاستعداد الحيوي، الشخصية، تاريخ التعلم، قوة الظرف، المراقب/ الهدف المتشابه).

2-العلميات -الغير إدراكية (رد الفعل الأساسي، التقليد الحركي) الإدراكية البسيطة (التكييف التقليدي والرابط المباشر الوسم) الإدراكية المتقدمة (الروابط اللغوية، الشبكات، الإدراكية الدقيقة، القيام بالأدوار)

3-النتائج داخل الشخص (النتائج الإدراكية، دقة في التعامل مع الآخرين، التعديلات التقويمية، والتمثيلات الإدراكي).

(النتائج الوجدانية: العاطفة الموازية، العاطفة التفاعلية والاهتمام العاطفي، والضغوط الشخصية) النتائج التحفيزية (التسامح، تقدير نتائج الآخرين).

4-النتائج مع الأخرين: المساعدة، العدوانية، السلوك الاجتماعي (على، 2020: 168).

ثانيا-- الكفاءة المهنية

تشير الكفاءة إلى قدرة عامة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام وأعمال مطلوبة ويتم إنجازها بإتقان لتحقيق الأهداف المنشودة. ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن الكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل. ذلك أن معتقداتهم عن قدراتهم وتوقعاتهم نحو نتائج جهودهم لها تأثير فعال على طرق الأداء والانجاز، وأن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في هذا العمل دون غيره (الدغيم والعجمي، 2015: 412).

مصطلح الكفاءة بشكل عام مصطلح مربك في صياغته ويستخدم الكفاءات بشكل متبادل إلى حد ما في الأدب. ومع ذلك، هناك اختلافات مهمة من حيث الفروق الدقيقة في المعنى في طريقة هذه يتم استخدام المصطلحات في بعض مجالات الممارسة. ولهذا السبب يفضل مصطلح "الكفاءة" عند الإشارة إلى الأداء فيما يتعلق ببعض المعايير. هذا، فيما يتعلق بالأداء ومعايير هو المعنى الشامل للكفاءة للإشارة إلى هي مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة، والمهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين (اللقاني، 1996: 220).

وذهب بخش (1408) إلى أن الكفاءة هي "القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة ويعبر عنها بمجموعة من التصرفات، أو الحركات، أو الأفعال، أو الأقوال، وتتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تتصل اتصالا مباشرا بمجال معين وتؤدي بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال".

كذلك يعرف (Beane, Stephens, Mahipala & Deshani, 2017: 595) الكفاءة بمعناها الشامل بأنها توافر الخصائص الشخصية للفرد والتي يتاح له عن طريقها بذل الجهد ليتمكن من حل المشاكل التي تواجهه والتغلب على العقبات التي لا يمكن لغيره تخطيها وتحقيق الأهداف التي لا يمكن لغيره بلوغها. واستخدم مصطلح الكفاءة على نطاق واسع في العمل وعلم النفس التنظيمي وفي إدارة الموارد البشرية يتعلق بمفهوم الكفاءة كشخصية والذي يتعلق بالصفات المرغوبة التي يجب أن يتصف بها الناس خلال أدائهم، ويقصد بالكفاءات مجموعات المعرفة والمهارات والقدرات والسمات الأخرى التي تمكن الشخص للتصرف بفعالية وبمعيار محدد في وضع الممارسة المهنية.

أما مفهوم الكفاءة المهنية استعمل في البداية في ميدان العمل عندما كان الاهتمام منصب على تحقيق أحسن وأكثر إنتاج، باختيار العمال الذين تتوفر فيهم الكفاءات التي تناسب مهن معينة "العامل المناسب في المكان المناسب" (Beane,et,al, 2017: 597)وفيما يلي نعرض لتعريفات للكفاءة المهنية:

يعرف (Brewer., Zellman,Ryan, & Ryan, 2007:45) الكفاءة المهنية مفهوماً واسعاً يتضمن القدرة على نقل المهارات والمعرفة للمواقف داخل منطقة مهنية، وأنه يشتمل على التنظيم وتخطيط العمل والإبداع والتكيف مع الأنشطة غير الروتينية. كما يشتمل على خصائص للفعالية الشخصية المتطلبة في مكان العمل للتعامل مع زملاء العمل والمديرين والعملاء.

كذلك عرف أبو النصر (2008: 14) الكفاءة المهنية هي ممارسة المهنة بشكل واع تظهر من خلاله المعرفة النظرية، والكفاءة في المهارات العملية، بما يضمن تقديم مستوى عال من الخدمة في ظل المسئولية المهنية، وكذلك العمل في حقل التخصص بناءاً على الدرجة العلمية، والمساهمة في تطوير وتنفيذ معارف وتطبيقات ثقافية ملائمة مع مراعاة أيدولوجية المجتمعات، وأخيراً اتخاذ العمل والإجراءات المناسبة في حالات العجز أو المرض الذي قد يتعرض له الممارس المهني، والتي قد تؤثر بشكل غير مباشر على العملاء أو الزملاء أو العاملين الآخرين

وقد وضعت معايير أوروبية للمهنة النفسية نهجين لتعريف الكفاءة المهنية يركز أحدهما على الأدوار والوظائف التي يجب أن يكون الأخصائيين النفسيين قادرين على أدائها (نموذج المخرجات)، والآخر على المناهج التعليمية التي يجب اتباعها من أجل أن يصبح اخصائيا نفسيًا (Roe, 2002: 195).

ابعاد الكفاءة المهنية:

يصف السيد (2007: 23) الكفاءة المهنية في أربعة أبعاد هي:

1- **البعد المعرفي:** يشير إلى المهارات والمعلومات العقلية المهمة لأداء العاملين في شتى مجالات عملهم.

2- **البعد الوجداني:** يشير إلى استعداد العاملين وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم، فهذه الكفاءات تعطى جوانب عديدة مثل ثقة الفرد بنفسه واتجاهه نحو مهنته.

3- **البعد الأدائي:** يشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الأخصائيين العاملين ويتضمن المهارات النفس حركية مثل

الاساليب العلاجية وانواع العلاج، وأداء تلك المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفاءات معرفية عملية علمية سابقة.

الشروط اللازمة للكفاءة المهنية للأخصائي النفسي:

ذكر بار (1993) إلى كفاءة الأخصائي النفسي تتطلب توفر الشروط التالية:

1- التأهيل العلمي التخصصي: حيث يكون الأخصائي النفسي حاصلا على درجة علمية في مجال تخصصه ولديه خبرة وتدريب على الطرق الخدمة النفسية وتطبيق المقياسات النفسية.

2- توثيق صلة الدائمة بكل ما هو جديد في مجال تخصصه وذلك عن طريق الأبحاث التي يقوم بها في مجال تخصصه والاطلاع على الحديث من مراجع ودراسات

3- تبادل المعلومات والخبرات مع زملائه في المهنة: حيث يتم مناقشة بعض مشكلات الأخصائيين النفسيين التي تحتاج إلى أكثر من وجهة نظر علمية من أجل الوصول إلى قرار موضوعي من خلال تبادل المعلومات والخبرات من زملاء المهنة (في الربيعة، 2002: 20).

الكفايات اللازمة لعمل الأخصائي النفسي

يشير (Ningdyah, Helmes, Kidd & Thompson, 2016: 42) لابد أن يتصف الاخصائيون النفسيون بعدد من كفايات الضرورية للممارسة عملهم ولتحقيق الأهداف المطلوبة لخدمة المجتمع وتحقيق الكفايات المهنية التالية:

الكفاءة الثقافية: الكفاءة القائمة على الوعي والمعرفة حول العمل النفسي، وفهم التأثيرات الثقافية على هذا العمل وفهم الصفات ضرورية لأداء الخدمات النفسية المهنية التي تعترف بالتنوع وجهات نظر العملية وممارسات ذات الخلفيات ثقافية مختلفة. تركز الكفاءة الثقافية على فهم الذات وغيرها كحامل للثقافة يتأثر بالمحددات التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية

التواضع الثقافي: يتطلب التواضع الثقافي أن يسعى علماء النفس لتحقيق التواضع أثناء تفاعلهم مع العملاء؛ ندرك أنهم ليسوا الخبراء، وأنهم بنشاط يتم فيه الالتزام بأن لا تكون ذاتية او ناقدة. والتواضع الثقافي يستتبع الاندماج مع وجهات نظر الآخرين الثقافية في المجتمع لتطوير علاقات حقيقية ومحترمة؛ والتأمل في تلك الأفكار والمشاعر والسلوكيات حول الرؤية الثقافية لعملائهم والالتزام بها والانخراط في عملية التعلم مدى الحياة نحو التواضع واحترام الآخرين.

التقييم: عملية تصف بطريقة منظمة بعض جوانب الاجرائية. اعتمادا على المنهج، وتصف العملية وجود مستوى يصف الخصائص محددة للإجراءات ومقارنتها بخصائص معيارية محدد مسبقًا.

الدليل: مجموعة من المعلومات المتاحة التي توضح ما إذا كان هناك عمل مهني معين أو قرار مهني في سياق معين لاستخدام معين له جودة وأهمية.

القائم على الأدلة: أي مفهوم أو استراتيجية مستمدة من أو مستندة إلى أدلة من البحث أو الخبرة العملية التي تدعم جودة وأهمية إجراء معين أو قرار في سياق معين.

التدخل: عملية مدروسة ومنهجية تقوم عادة على نظرية أو ممارسة- النموذج القائم والحصول على النتيجة المتوقعة. وهذه العملية يكون فيها بعض الإجراءات تتم من خلال ما يتوقع أن يكون الفرد أو مجموعة الأفراد المعنية بالتدخل.

المعرفة، التأسيسية: الحقائق والمعلومات، التي يتم الحصول عليها من خلال التعليم والخبرة، والتي تشكل الفهم النظري والعملي للموضوع. في علم النفس، وتشير المعرفة التأسيسية إلى المعرفة حول المفاهيم النفسية، والبنيات، والأساليب، وحدودها، من حيث النظرية والممارسة؛ وتشير هذه المعرفة إلى علم النفس بشكل عام وليس كما هو مطبق في مجالات ممارسة علم النفس المحددة.

المعرفة المتخصصة: الحقائق والمعلومات المكتسبة من خلال التعليم والخبرة، التي تشكل الفهم النظري والعملي للمعرفة التخصصية. في علم النفس وتبني على المعرفة التأسيسية وتتوسع فيها، وتشير إلى مجالات محددة من علم النفس، مثل التخصص علم الإكلينيكي والتعليمي والصناعي والتنظيمي أو غيرها (أي، إلى المفاهيم، يبني عليها الأساليب والتي هي نموذجية أو تنطوي على خصوصيات محددة عند تطبيقها.

تحليل الاحتياجات: عملية تحليلية يديرها أخصائي نفسي من أجل الفهم أو الاستدلال موكله / العميل الاحتياجات الفعلية أو المرغوبة لتقديم الخدمة النفسية ويقوم التحليل بإعلام الخدمة النفسية ويوجهها إلى الأهداف ذات الصلة بالعميل أو مشكلة العميل.

التقييم النفسي: عملية منهجية تستخدم مجموعة من التقنيات والأساليب (مثل المقياسات، قوائم الجرد، المقابلة، الملاحظة) من أجل تقييم مختلف الخصائص النفسية والسلوكية (مثل السمات والقدرات) لفرد أو مجموعة من الأفراد.

التدخل النفسي: تدخل تم تطويره من خلال الأساليب النفسية وتستند إلى نظريات أو نماذج نفسية من أجل التيسير التغيير في الفرد، أو المجموعة، أو المجتمع، أو المنظمة، أو النظام، أو المجتمع.

الأنشطة المهنية: الأنشطة التي يقوم بها الأخصائي النفسي كجزء من حياته خدمة للعميل.

السلوك المهني: السلوك المهني للأخصائي النفسي يتوافق مع المبادئ محددة بواسطة مجموعة من اللوائح التي من المتوقع أن يلتزم بها الاخصائيون النفسيون عادة ما تحددها الهيئات المهنية، ولكن

في بعض البلدان أو المناطق قد يتم تعريفها أيضًا بموجب القانون. لا يشير إلى الأنشطة في حد ذاتها، ولكن إلى المبادئ والقيم الكامنة وراء أي نشاط مهني، مثل (ولكن ليس حصريًا تتعلق) الأخلاق، والخدمة الفعالة، والتأمل الذاتي، وتطوير الذات وغيرها (Ningdyah, et,al, 2016: 47).

بالإضافة إلى كفاية إدارية تتضمن القدرة على الأشراف والتواصل وممارسة العملية الإدارية بطريقة سليمة تراعى الحداثة والتقدم، وكفاية فنية مثل القدرة على التحليل والتخطيط واتخاذ القرار وإيجاد طرق العلاج والتحضير الجيد وتحديد الأهداف بصورة سليمة والقدرة على المناقشة وتنظيم الأفكار والمفاهيم بدقة والقدرة على البحث (النشوان، 2004: 34).

ثالثا–الأخصائي النفسي

1–تعريف الأخصائي النفسي

تعد مهنة الأخصائي النفسي واحدة من المهن المهمة التي تقدم الخدمات النفسية لكل قطاعات المجتمع ليس مقصورا دوره في الإرشاد والعلاج النفسي، ولكن في مواقع متعددة في أي مكان يتواجد به تجمعات من الناس في مختلف الأعمار مثل أماكن العمل أو الدراسة أو غير ذلك وفيما يلي سنقدم تعريفا للأخصائي النفسي.

يعرف رشوان (2007)، الأخصائي النفسي أنه الأخصائي الذي يقوم بالدور الرئيسي في عملية الإرشاد والعلاج النفسي، ويتخرج من أحد أقسام علم النفس بالجامعة، ويتخصص في الصحة النفسية والعلاج النفسي على مستوي الدراسات العليا حتى الدكتورة.

وعرف أبو زيد (2010) لأخصائي النفسي هو ذلك الشخص الذي تخرج من التحق بقسم علم النفس في إحدى الكليات النظرية (التربية أو العلوم الاجتماعية عادةً) حيث يدرس فيها ويتلقى تدريبه لمدة أربع سنوات، يحصل بعدها على بكالوريوس قسم علم النفس، ثم يتجه بعد ذلك للعمل في أحد القطاعات الحكومية كالمدارس والمستشفيات العامة أو النفسية.

ويعرف (عواد، 2013) الأخصائي النفسي على أنه الموظف الذي يحمل مؤهلا علميا بدرجة بكالوريوس كحد أدنى في أحد فروع العلوم النفسية بحيث يؤهله ذلك لممارسة عمله كمتخصص في الارشاد او العلاج النفسي ومنه شروط المهنة

مهام الاخصائي النفسي:

الأخصائيون النفسيون الذين يفحصون الجوانب السلوكيات والمعرفية والعاطفية والاجتماعية من خلال الملاحظة وتفسير وتوثيق العلاقات والعوامل البيئية التي قد تؤثر على الفرد ويأخذون في الاعتبار أفكار الشخص، عواطفه، وردود أفعاله، وسلوكه لمحاولة فهم الأنماط التي تغير قدرة الشخص على العمل. ويتخصص الاخصائيون النفسيون في التشخيص والعلاج، ولكنهم غير قادرين على وصف الأدوية بدلاً من ذلك يستخدمون العلاج بالكلام لمساعدة مرضاهم (Gugliandolo, 2019).

كذلك تناول (الصبوة، 2002: 340) مهام الاخصائي النفسي على حسب طبيعة ومتطلبات مكان العمل في "المستشفيات، والسجون، ومراكز الرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة، والمدارس ..." دون نسيان أهم المبادئ التي تقوم عليها مهنة أخصائي النفسي:

اجراء مقابلات مع الحالات النفسية ودراسة حالتهم.

- اعداد وتطبيق المقياسات النفسية مثل:
- تفسير نتائج المقياسات النفسية
- إعداد تقرير نفسي متكامل:
- التدريب والتدريس وإعطاء المحاضرات
- المشاركة في الندوات واللقاءات العلمية.

ويجمل أبو زيد (2010: 120) عمل الأخصائي النفسي على أنه يتمركز في عمل المقاييس النفسية، ومقياسات الذكاء، وكذلك عمل بعض الجلسات العلاجية كالعلاج المعرفي، والعلاج السلوكي، والعلاج المساند. ويعد دور الاختصاصي النفسي رائداً ومهماً في تكامل عمل الفريق الطبي؛ وتعاني بلدنا للأسف الشديد من نقصٍ كبير في هؤلاء الاختصاصيين النفسيين المدربين نظراً لعدم اهتمام الدولة بهم ولا بتدريبهم مما تسبب في توجه غالبية العناصر الجيدة والمحبة لعملها منهم إلى دول البترول. ومن الاختصاصيين النفسيين الذي يودون التخصص الأدق من يتخصص في العلاج بالتحليل النفسي فيصير محللاً نفسياً ومنهم من يتخصص في علاج عيوب النطق فيسمى اختصاصي "أخصائي" التخاطب، ومنهم من يتخصص في نوع معين من العلاج كالعلاج الأسري أو العلاج الجمعي أو المعرفي.... الخ.

مقومات مهنة الأخصائي النفسي:

يشير ال جبير (2007: 33) إلى مجموعة مقومات مهنة الأخصائي النفسي تمثلت (أهداف المهنة والمهارات المهنية والقيم والمعايير الأخلاقية الخصائص الشخصية والمؤسسات الأكاديمية ومؤسسات الممارسة التدريب الميداني).

ثانيا–الدراسات السابقة

المحور الأول الدراسات التي تناولت الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين

وهدفت دراسة (Roe, 2002) النظرية وضع معايير أوروبية للمهنة النفسية، تم اقتراح نهجين لتعريف الكفاءة المهنية. يركز أحدهما على الأدوار والوظائف التي يجب أن يكون

الأخصائيين النفسيين قادرين على أدائها (نموذج المخرجات)، والآخر على المناهج التعليمية التي يجب اتباعها من أجل أن يصبح عالما نفسيًا (وضع الإدخال). وناقشت هذه الدراسة أيضا كلا النهجين، وبعد ذلك يتم تقديم نموذج شامل للكفاءة المهنية والذي يتضمن كلاً من عوامل المدخلات والمخرجات. وكيفية استخدام هذا النموذج في تحديد ملامح الكفاءة للتخصصات النفسية، وأساليب تطويرها والحفاظ عليها.

وسعت دراسة Gureasko-Moore, DuPaul, & (Power, 2005) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين العاملين بالمدارس وكل من المعرفة العلمية والخبرات و التدريب في مجالات علم الأدوية النفسية للأطفال والإرشاد المدرسي وتكونت عينة الدراسة من (505) أخصائيا نفسيا متوسط أعمارهم (38) سنة من العاملين بالمدارس المتوسطة، واستخدمت الدراسة مقياس القدرات والخبرات المهنية ومقياس الكفاء المهنية، و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة المهنية بين الأخصائيين النفسيين العاملين بالمدارس وفقا لسنوات الخبرات والتدريب والمعرفة بالأدوية النفسية والفروق في اتجاه مرتفعي الخبرة والتدريب والمؤهل العلمي الأعلى.

كما هدفت دراسة (Lima & Cerveny, 2012) إلى تطوير الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين من خلال تنمية قدراتهم المهنية التي تخدم الأنسان الذي يعاني من المشكلات والاضطرابات النفسية، تكونت عينة الدراسة من (150) من الاخصائيين النفسيين العاملين في العيادات النفسية وكشفت النتائج عنى وجود فروق في الكفاءة المهنية بين من تلقوا برنامج التدريبي لتطوير المهارات المهنية وبين الذين لم يتلقوا البرنامج التدريبي والفروق في اتجاه من تلقوا برنامج التدريبي لتطوير المهارات المهنية.

وهدفت Kuittinen, Meriläinen, & 2014) Räty,) دراسة لاستكشاف مجموعة من الكفاءات المهنية الرئيسية المطلوبة للأخصائيين النفسيين، وتكونت عينة الدراسة من (ن = 353) الأخصائيين النفسيين الفنلنديين ذوي الخبرة المهنية بين 1 و6 سنوات، وطُلب منهم تقييم 52 تصريح اختصاص. مجموعة من العوامل الاستكشافية تم إجراء التحليلات بشكل منفصل لأربعة مجالات كفاءة محددة مسبقًا: وهي (الإدارة، الهوية الشخصية / المهنية والاستقلالية، الوعي المهني)، كشف التحليل عن 11 بُعدًا للكفاءة. وقد وجد الدراسة أن خبرة العمل مرتبط بتصنيف هذه المجالات.

وحاولت دراسة أحمد (2016) إلى التعرف على فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الكفاءة الذاتية والمهنية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وتكونت العينة من (30) أخصائيا نفسيا مدرسيا واستخدم الدراسة مقياس الكفاءة المهنية والذاتية للأخصائي النفسي المدرسي البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية الكفاءة المهنية والذاتية لدي الأخصائي النفسي المدرسي

اما دراسة (Kaas, 2017) فقد هدفت إلى الكشف عن الفروق في الكفاءة المهنية بين الأخصائيين النفسيين العاملين بالمدارس المهنية وفقا للمؤهل العلمي، والتدريب العلمي وتكونت عينة الدراسة من (ن=50) اخصائيا نفسيا من الحاصلين درجة البكالوريوس في علم النفس، وعدد (34) اخصائيا نفسيا من الحاصلين على الماجستير في علم النفس، أكمل المشاركون المسح الديموغرافي ومقياس هوبر للكفاءة المهنية لدى الأخصائيين العاملين بالمدارس وأشارت النتائج إلى أن الأخصائيين النفسيين العاملون بالمدارس يعانون من انخفاض نسبي في مستويات الكفاءة المهنية، وكشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة المهنية وفقا لسنوات الخبرة والتدريب في اتجاه مرتفعي للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتدريب كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة المهنية وفقا للمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة عقوب والعارف (2017) للتعرف على الاتجاهات نحو الممارسة العلاجية علاقتها بالكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين في مراكز الصحة النفسية في قطاع غزة ، ومعرفة الفروق الجوهرية على مقياس الاتجاهات نحو الممارسة العلاج ومقياس الكفاءة المهنية والتي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، سنوات الخبرة، التخصص، العمل، المستوى التعليمي وهدفت الدراسة أيضا إلى التنبؤ بدرجة الكفاءة المهنية من خلال الاتجاهات نحو الممارسة العلاجية وتكونت عينة الدراسة من (118) اخصائية وأخصائي نفسي وتوصلت نتائجه إلى أن العاملين لديهم اتجاه نحو الممارسة العلاجية وكفاءة مهنية بدرجة مرتفعة كما وجدت علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للاتجاهات وبين الدرجة الكلية للكفاءة المهنية، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق في الكفاءة المهنية حسب النوع والتخصص ومكان العمل.

وهدفت الدراسة عبد الوهاب (2017) استكشاف الكفاءة الذاتية المهنية المدركة للأخصائيين النفسيين، في مجال الوقاية من الادمان وعلاجه، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، كالنوع مستوي التعليم (جامعي/ دراسات عليا)، والعمل في مجال الإدمان، والحصول على الدورات المؤهلة لرخصة مزاولة المهنة. تكونت عينة الدراسة من (65) أخصائيا نفسياً من العاملين وغير العاملين في مجال الإدمان، قبل اشتراكهم في برنامج تدريبي، ضمن مشروع إعداد أخصائيين نفسيين مؤهلين في مجال الوقاية والعلاج من الإدمان، برابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، بالتعاون مع صندوق مكافحة وعلاج الإدمان

والتعاطي. طبق عليهم مقياس للكفاءة الذاتية المهنية المدركة للأخصائيين في مجال الوقاية والعلاج من الإدمان من إعداد الباحثة. وكشفت النتائج عن وجود حاجات تدريبية مدركة لدي الأخصائيين النفسيين، بغض النظر عن النوع ومستوي التعليم العمل في مجال الإدمان والحصول على دورات مزاولة المهنة: وكانت هذه الحاجات التدريبية تشمل المعلومات عن التعاطي والادمان والعلاج والوقاية والتأهيل والاستعداد المهني، وأبعاد التطبيق والممارسة. ونوقشت النتائج في ضوء العلاقة بين الكفاءة الذاتية المهنية المدركة ومعايير ومستويات التدريب المقبولة للأخصائي الكفء.

كذلك سعت دراسة دياب (2018) إلى الكشف عن الفروق في الكفاءة المهنية وإدارة الضغوط للأخصائي النفسي المدرسي باختلاف الدرجة العلمية (مؤهل جامعي، دبلوم تربوي، ماجستير، دكتوراه) والكشف عن العلاقة بين درجة الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي المدرسي وإدارة الضغوط المدرسية والكشف عن مدى إسهام الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي في التنبؤ بتباين درجة أدارة الضغوط المدرسية، استخدم الباحث مقياسين كأدوات للدراسة الأول مقياس الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي، ومقياس لإدارة الضغوط المدرسية للأخصائي النفسي وبتطبيق المقياسين على عينة الدراسة التي تكونت من (50) أخصائي نفسي وأخصائية من العاملين بالمدارس التابعة للإدارة التعليمية لمدينة ومركز بني مزار وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه الحاصلين على الدراسات العليا، مقارنة بالحاصلين على درجة الليسانس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائيا في اتجاه الخبرة الأعلى مقارنة بالخبرة الأقل، كما أسفرت عن وجود فروق بين الجنسين حيث كانت الإناث أعلى في الكفاءة المهنية من الذكور في حين لم تظهر النتائج اي فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في إدارة الضغوط وأن كانت النتائج لصالح الإناث ولكنها لم تصل لدرجة الدلالة، وأيضاً وجود علاقة إيجابية دالة بين الكفاءة المهنية وإدارة الضغوط وأخيراً وجد أن للكفاءة المهنية إسهام (كمتغير مستقل) في التنبؤ بتباين درجة إدارة الضغوط.

وسعت دراسة أل عواض (2019) إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة المهنية وكل من العوامل الشخصية الستة والذكاء الروحى لدى الأخصائيين النفسيين وتحديد إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من تلك المتغيرات، وأجريت الدراسة على عينة من (40) أخصائيا نفسيا وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الكفاءة المهنية ومقياس الذكاء الروحى ومقياس كاتل للشخصية، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دال إحصائيا بين الكفاءة المهنية والذكاء الروحى كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجبة دال إحصائيا بين الكفاءة المهنية والاطمئنان والاتصال.

المحور الثاني: التعاطف لدى الأخصائيين النفسيين

أجرى (Spillman, 2007) دراسة بهدف التعرف على تأثير كل من صراع الدور المتعلق بالجنس والتعاطف الوجداني في الرضا عن العمل لدى الأخصائي النفسي المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من 52 من الأخصائيين النفسيين، منهم (30 من الإناث و22 من الذكور) واستخدمت الدراسة مقياس التعاطف الوجداني وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التعاطف والرضا الوظيفي لدى الأخصائي النفسي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف بين الجنسين والفروق في صالح الإناث.

واستهدف دراسة حامد (2004) معرفة العلاقة بين التعاطف والرضا المهني لدى الأخصائي النفسي التربوي، وتكونت العينة البحثية للدراسة الحالية من مجموعة كلية قوامها 807 من الأخصائيين النفسيين التربويين (735 ذكور، 72 إناث) من محافظة القاهرة. وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس التعاطف من إعداد الباحثة، ومقياس الرضا عن العمل، ومقياس التعاطف، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التعاطف والرضا المهني لدى العينة ككل من الأخصائيين النفسيين المدرسيين. كما فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد التعاطف الاهتمام بالآخر، تبنى وجهة نظر الآخر، الإحساس بمعاناة الآخر، تقديم العون للآخر) وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف والرضا المهني بين الجنسيين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف والرضا المهني ترجع إلى سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة شحادة (2018) التعرّف على مستوى كل من التعاطف والنرجسية والرضا المهني لدى الأخصائيين النفسيين والكشف عن العلاقة بين التعاطف والنرجسية والرضا المهني. والكشف عن الفروق بين الأخصائيين النفسيين في المجال المدرسي في كل من التعاطف والنرجسية والرضا المهني والكشف عن أثر التفاعل بين كل من التخصص الدراسي وسنوات الخبرة على كل من التعاطف والنرجسية والرضا المهني تكونت عينة الدراسة من 159 مرشدا نفسيا ومرشدة موزعين على تخصصات (علم النفس، والإرشاد النفسي، والتربية)، وتراوحت سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة بين 5-10 سنوات، وبين 11-17 سنة. واعتمدت الدراسة على قائمة الشطب. ومقياس التعاطف الوجداني. ومقياس النرجسية. ومقياس الرضا المهني. تم التوصل إلى عدة نتائج، منها إنّ مستوى التعاطف الوجداني والرضا المهني لدى عينة الدراسة كان مرتفعا في حين كان

مستوى النرجسية متوسطا. كما تبين وجود علاقة إيجابية بين كل من التعاطف الوجداني والرضا المهني لدى المرشدين النفسيين، ذلك أنَّ ارتفاع أحدهما يُؤدي إلى ارتفاع الآخر، في حين كانت العلاقة عكسية بين كل من النرجسية والرضا المهني لدى المرشدين النفسيين، أما بالنسبة للفروق بين المرشدين في التعاطف الوجداني تبعا لمتغير التخصص الدراسي، فقد تبين عدم وجود فروق بين المرشدين النفسيين على مقياس التعاطف الوجداني تبعا لتخصصهم الدراسي. في حين وجدت فروق بين المرشدين النفسيين في مقياس النرجسية على أبعاد (الاكتفاء الذاتي والتفوق والاستثارة والغرور وعلى الدرجة الكلية للنرجسية (فقط، وكانت هذه الفروق لصالح المرشدين النفسيين (تخصص إرشاد نفسي)، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين المرشدين النفسيين على باقي الأبعاد؛ إضافة إلى وجود فروق بين المرشدين النفسيين على مقياس الرضا المهني في أبعاد (بيئة العمل والممارسة المهنية). ولم يكن هناك فرق بين المرشدين النفسيين على باقي الأبعاد، والدرجة الكلية، وكانت الفروق على أبعاد بيئة العمل والممارسة المهنية لصالح المرشدين من تخصص الإرشاد النفسي.

تعقيب:

يمكن استخلاص النقاط التالية للتعقيب على الدراسات السابقة:

1- لا توجد دراسة سابقة تناولت العلاقة بين التعاطف والكفاءة الوجدانية لدي الأخصائيين النفسيين على المستوى المحلى والعربي والأجنبي.

2- أشارت معظم الدراسات السابقة بالمحور الأول الي وجود تأثير فعال للمؤهل الدراسي والخبرة في الكفاءة المهنية لدي الأخصائيين النفسيين

3- ركزت معظم الدراسات السابقة بالمحور الأول تناولت الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي المدرسي مثل دراسات الحراجشة 2001؛ أحمد، 2016؛ Gureasko-Moore, Kaas, 2017; DuPaul, & Power, 2005), كما أن الدراسات السابقة بالمحور الثاني تناولت التعاطف للأخصائي النفسي المدرسي.

4- من بين الدراسات السابقة بالمحور الأول توجد دراسة واحدة سعودية وهي راسة أل عواض (2019) تناولت الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين في المملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من تصورات نظرية وأيضًا في ضوء ما بينته نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1- لا يوجد ارتباط ذا دلالة إحصائية بين التعاطف والكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين من أفراد عينة الدراسة.

2- لا يوجد التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة الذاتية والتعاطف حسب النوع.

3- لا يوجد التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة الذاتية والتعاطف وفقا لمتغير قطاع الخدمة النفسية الذي يعمل به (صحي، مدرسي، التأهيل الاجتماعي، عسكري).

4- لا يوجد التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة المهنية والتعاطف والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولا-منهج **الدراسة وتصميمها:** اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن للتحقق من فروض الدراسة، حيث ينصب الاهتمام على محاولة اكتشاف العلاقات الكفاءة المهنية والتعاطف والمقارنة في كل من الكفاءة المهنية والتعاطف بين الأخصائيين النفسيين حسب القطاع الذي يعمل به (صحي، مدرسي، التأهيل الاجتماعي، عسكري).

ثانيا-عينة الدراسة: مكونة من 136اخصائيا نفسيا (59 ذكر، 77 أنثى)، تراوحت أعمارهم بين (26 إلى47) سنة، بمتوسط قدره 37 سنة (ع =1.7) وجدول (2) يوضح خصائص العينة

جدول (1) يوضح خصائص الديمغرافية للعينة الأساسية (ن=136)

المؤهل	العدد	%	قطاعات العمل	العدد	%	سنوات الخبرة	العدد	%
جامعي	57	%41.9	صحي	67	%49.3	1الي5 سنوات	54	%39.7
ماجستير	60	%44.1	مدرسي	41	%30.1	فأكثر من 5 الي 15 سنة	45	%33
دكتوراه	19	%14	تأهيل اجتماعي	13	%9.6	أكثر من 15 إلى 35 سنة	37	%27.2
المجموع	136	%100	عسكري	15	%11	المجموع	136	%100

ثالثا–أدوات الدراسة

1–مقياس الكفاءة المهنية

من اعداد ساسية (2017) لقياس الكفاءة المهنية ويتكون المقياس من 18 بندا يتم الإجابة على المقياس ويتم تصحيح المقياس موافق (2) وغير موافق (1) وللمقياس خصائص سيكومترية جيدة فقد بلغت معاملات ثبات الفا 0.89 وصدق تلازمى مع مقياس الكفاءة الذاتية العامة وضع شوارزر Schwarzer وجير وزلم Jerusalem عام 1993 ووصل معامل الارتباط 0.81

2–مقياس التعاطف الأساسي للراشدين (BES–A): (ترجمة الباحث)

من اعداد جوليف وفرينجتون (Jolliffeand & Farrington, 2006) لقياس التعاطف لدى الراشدين قام الباحث الحالي برجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة السعودية ويتكون **المقياس من** 20 بندا لتغطى بعدين هما البعد المعرفي للتعاطف تسعة بنود هي (3، 6، 9، 10، 12، 14، 16، 19، 20) والبعد الوجداني للتعاطف عدد 11 بندا (1، 2، 4، 5، 7، 8، 11، 13، 15، 17، 18). تضمن **مقياس التعاطف الأساسي** سبعة بنود معكوسة هي (6، 7، 8، 9،10، 13) ونتائج قد تتراوح بين 20 (عجز في التعاطف) إلى 100 (مستوى عال من التعاطف). ويتم الاجابة على المقياس إعطاء تقييماتهم بشأن مقياس مكون من 5 بدائل هي (1 = لا اتفق بشدة، 2= لا اتفق، 3 =لا اتفق ولا أختلف، 4 اتفق، 5 اتفق بشدة).

والمقياس خصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات في صورته الأجنبية؛ إذ بلغت معاملات ثبات ألفا للمقياس من (0.70) ومعامل ثبات التجزئة النصفية (0.75)، كما للمقياس صدق عاملي وصدق تمييزي مرتفع.

إجراءات الترجمة وتحكيمها: عرض الباحث المقياس بعد ترجمته على اثنين من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمعرفة مدى دقة الصياغة من حيث المحتوى والشكل؛ وبناء على ذلك أجريت تعديلات في صياغة بعض البنود، ثم عرض المقياس على (20) وطلب منهم أن يحددوا مدى صلاحية البنود، وانتهى إلى نسبة اتفاق على صلاحية المقياس بين المحكمين لا تقل عن (80%) وقد استخدمت الدراسة الحالية البنود العشرة الخاصة بقياس المشاعر الإيجابية.

الصلاحيات القياسية للأدوات في الدراسة الحالية:

تم تقييم الصلاحية القياسية للأدوات باستخدام عينة استطلاعية مكونة من 50 اخصائيا نفسيا (29 ذكر، 21 أنثى)، تراوحت أعمارهم بين (25إلى 45) سنة، بمتوسط قدره 36 سنة (ع =1.7) من (1) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية

. جدول (2) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية من حيث الخصائص الديمراجغرافية (ن=50)

المؤهل	العدد	%	قطاعات العمل	العدد	%	سنوات الخبرة	العدد	%
جامعي	21	%42	صحي	35	%70	1الي5 سنوات	23	%46
ماجستير	20	%40	مدرسي	11	%22	فأكثر من 5 إلى 15 سنة	16	%32
دكتوراه	9	%18	تأهيل اجتماعي	4	%8	أكثر من 15 الي 35 سنة	11	%22
المجموع	50	%100	عسكري	صفر		المجموع	50	%100

صدق الأدوات:

حسب صدق مقياس التعاطف ومقياس الكفاءة المهنية بالدراسة الحالية بطريقتين هما:

صدق المحكمين: إذ عرض المقياس في بعد تعديل بنوده على مجموعة عدد (6) من أساتذة علم النفس بجامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة تعديل البنود المقياسين وكذلك وضوح صياغاته اللغوية لبنودهما وفي ضوء تلك الآراء تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لهذه الفقرات وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين علي صلاحية بنود مقياس التعاطف ومقياس الكفاءة المهنية ما بين 80% إلى 95%، ومن ثم فإن للمقياسين تتوفر فيهما المؤشرات الأولية للصدق كما يمثل في الصدق الظاهري من خلال تقديرات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي: استخدمت الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباطات بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس الكفاء المهنية ونفس الإجراء تم مع مقياس التعاطف، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباطات بين كل بند والرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي اليه البند وجدول (3) و(4) يوضح ذلك

جدول يوضح (3) معاملات الارتباطات بين كل بند والرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي اليه بمقياس التعاطف عينة الاستطلاعية (ن=50)

البعد الوجداني		البعد المعرفي	
ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	*0.20.	3	**0.32
2	0.14	6	0.18
4	**0.57	9	**0.44
5	**0.66	10	**0.36
7	**0.61	12	**0.51
8	*0.23	14	**0.51
11	**0.59	16	**0.47
13	**0.52	19	**0.33
15	**0.46	20	**0.40
17	**0.52		
18	*0.24		

يشـــير الجدول (3) الي وجود ارتباطات موجبة دالة بين بنود بعد الوجداني والدرجة الكلية لهذا البعد في ماعدا بند رقم (2) لم يرتبط ارتباطا دالا ولذلك ســـوف يحذف عند التطبيق بالدراسة الحالية، كما يشير الجدول (3) الي ان وجود ارتباطات موجبة دالة بين بنود بعد المعرفي والدرجة الكلية لهذا البعد في ماعدا بند رقم (6) لم يرتبط ارتباطا دالا ولذلك ســـوف يحذف عند التطبيق بالدراسة الحالية

. جدول يوضح (4) معاملات الارتباطات بين كل بند والرجة الكلية بمقياس الكفاءة المهنية عينة الاستطلاعية (ن=50)

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	**0.39**	11	**0.10**
2	**0.71**	12	صفر
4	**0.65**	**13**	**0.46**
5	**0.40**	14	**0.32**
7	**0.26**	15	**0.30**
8	**0.48**	16	**0.31**
9	**0.66**	17	**0.46**
10	**0.19**	**18**	**0.45**
	0.57	**19**	**0.41**

يشـير الجدول (4) الي ان وجود ارتباطات موجبة دالة بين بنود والـدرجة الكلية لمقياس الكفـاءة المهنية في مـاعدا بند رقم (12) لم يرتبط ارتباطا دالا ولذلك ســـوف يحذف عند التطبيق بالدراسة الحالية.

ثبات الأدوات: حسب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التعاطف بالدراسة الحالية بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية وكذلك معامل ألفا للبنود ويوضح جدول (4) نتائج إعادة التطبيق ومعامل ألفا والجدول

جدول (5) يوضح معاملات ثبات أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ن=50

أبعاد مقياس التعاطف	تجزئة نصفية بعد تصحيح الطول	معامل ألفا	مقياس الكفاءة المهنية	
بعد وجداني	0.73	0.70	تجزئة نصفية بعد تصحيح الطول	معامل ألفا
بعد عاطفي	0.77	0.68	0.91	0.70
درجة كلية	0.78	0.67		

يشير الجدول (5) إلى أن معاملات الثبات للمقياسين جيدة.

رابعا–إجراءات تطبيق الأدوات

تم تطبيق أدوات الدراسة عبر الأنترنت من خلال نموذج قوقل الإلكتروني أداة لجمع بيانات الدراسة، وقام الباحث بنشر أدوات الدراسة الكترونيا على الأنترنت وتم دعوة أفراد عينة الدراسة للمشاركة بواسطة ارسال رابط الأدوات خلال فترة شهر رمضان من يوم 22/ رمضان حتى يوم 29 رمضان 1441.

خامسا–تحليل الإحصائي: استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي والثنائي ومقياس (ت).

سادسا–نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على أنه لا يوجد ارتباط ذا دلالة إحصائية بين التعاطف والكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين من أفراد عينة الدراسة. تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على مقياسي التعاطف والكفاءة والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) يوضح معاملات الارتباطات بين الكفاءة المهنية والتعاطف لدى عينة الدراسة (ن=136)

أبعاد مقياس التعاطف	الكفاءة المهنية
بعد وجداني	0.05
بعد معرفي	**0,228
درجة كلية	0.08

يتبين من الجدول (6) إلى عدم وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين الكفاءة المهنية وكل من والدرجة الكلية للتعاطف والبعد الوجداني للتعاطف، كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين البعد المعرفي للتعاطف والكفاءة المهنية ويمكن للباحث تفسير النتائج التي انتهى لها الفرض الأول على النحو التالي:

بالنسبة لعدم وجود د ارتباطات دالة إحصائيا بين الكفاءة المهنية وكل من والدرجة الكلية للتعاطف والبعد الوجداني للتعاطف، هذه النتيجة جاءت غير منطقية ولا يوجد ما يؤيدها أو يرفضها من نتائج الدراسات السابقة، ولكن يمكننا القول إن هذه النتيجة جاءت على نحو مغايرة تماما لتصور روجرز (Rogers, 1957)للتعاطف كنقطة انطلاق: لفهم الدقيق للعميل بتجربته الخاصة لإحساس بالعالم الخاص بالعميل كما لو كان عالمك الخاص، ولكن دون فقدان جودة فهذا التعاطف، ضروريًا للعلاج والإرشاد النفسي على وجه الخصوص.

من جهة ثانية ،يعزو الباحث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد المعرفي للتعاطف والكفاءة المهنية وذلك لأن جوهر التعاطف المعرفي هو القدرة على فهم خبرات الآخرين الانفعالية وأن مرتفعي التعاطف المعرفي لديهم مها رات جيدة في فهم عواطف وانفعالات الآخرين لديهم علاقات اجتماعية جيدة وبالتالي سيكونون قادرين على العمل بكفاء في التعامل مع العملاء وفهم حالاتهم النفسية وبالتالي فإنه من المنطقي أن يكون بعد التعاطف المعرفي مرتبطا بشكل إيجابي بالكفاءة المهنية وتدعم هذه النتيجة نظرية ديفيز Davis 1996 في تفسير التعاطف حيث يتطلب ظاهره التعاطف ما يعرف بالأعمال السابقة وتتضمن (الاستعداد الحيوي، الشخصية، تاريخ التعلم، قوة الظرف، المراقب/ الهدف المتشابه) (في عبد: 2018).

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

وللتحقق من الفرض الأول والذي ينص على أنه لا يوجد التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة الذاتية والتعاطف حسب النوع. تم حساب قيم (ت) بين

متوسطات درجات افراد العينة على مقياسي التعاطف والكفاءة والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) يوضح الارتباطات بين التعاطف والكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة ن=136

المتغيرات	ذكور ن=59		إناث ن=77		قيم ت	دلالة
	م	ع	م	ع		
بعد التعاطف الوجداني	32	3.2	33,5	2.6	3	0.003
بعد التعاطف المعرفي	33.9	4.3	34,1	4.3	0.33	0.74
درجة التعاطف الكلية	65.9	5.6	67.6	5.5	1.9	0.05
الكفاءة المهنية	33.2	3.2	33.6	2.3	0.87	0.38

تشير النتائج بالجدول السابق ما يلي:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من بعد التعاطف المعرفي والكفاءة المهنية

2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من بعد التعاطف الوجداني ودرجة الكلية للتعاطف والفروق في اتجاه الإناث

يمكن للباحث تفسير النتائج التي انتهى لها الفرض الثاني على النحو التالي

يرجع الباحث وجود فروق دالة في بعد التعاطف الوجداني في اتجاه الإناث تعد هذه النتيجة منطقية إذ أن الإناث بطبيعة الحال أكثر قدرة من الذكور على التعبير العاطفي والاستجابة للمنبهات الحسية وبالتالي يكنَّ أكثر قدرة من الذكور على التعاطف الوجداني

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع نتائج دراسات سابقة انتهت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف بين الأخصائيين النفسيين الجنسين والفروق في اتجاه الإناث دراسات (Spillman, 2007; Lennon & Eisenberg, 1983) بينما تعارضت مع دراسة عبد المعطى (2004) إلى وجود عدم فروق ذات دلالة إحصائية في التعاطف بين الأخصائيين النفسيين من الجنسين.

ونفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية بردوي Brody, (2009) التي ترى أن التباين بين الجنسين في التعبير العاطفي هي نتيجة لمزج بين الاستعدادات الفطرية والتنشئة الاجتماعية، وتفترض هذه النظرية وجود قواعد ثقافية في عدة بلدان تجعل الفتيات أكثر تعاطفا من الفتيان haplin& Aldao, (2013:738).

ويمكننا تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأخصائيين النفسيين من الجنسين النفسيين في البعد المعرفي للتعاطف في ضوء أن الأخصائيين النفسيين من الجنسيين لديهم قدرة على التعاطف المعرفي وذلك بحكم طبيعة دراستهم لأنهم يدرسون الكثير من المواد الخاصة بالدعم والمساندة النفسية، إضافة إلى اهتمام وزارة العمل على عقد الكثير من دوا رت الإعداد والتدريب في مجال الإرشاد النفسي بالتعاون مع المختصين في مجال الدعم والمساندة النفسية، التي تُركز على ضرورة الاحترام والتقدير والتعاطف (شحاذة، 2018: 55).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الاخصائيات النفسيات والأخصائيين في الكفاءة المهنية إلى ما تقدمه المؤسسات الحكومية بمملكة العربية السعودية من تدريبات مستمرة تتم لجميع الاخصائيات النفسيات والأخصائيين في المجال المهني لرفع كفاءتهم المهنية بغض النظر عن النوع أو سنوات الخبرة فضلا عن أهمية الدور التكنولوجي وسهولة الحصول على المعلومات التي أصبح ممكن لجميع الأخصائيين النفسيين من الجنسيين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (عقوب والعارف، 2015؛ Kuittinen Meriläinen, & Räty, 2014 Kaas, 2017) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذاد لالة بين الاخصائيات النفسيات والأخصائيين في الكفاءة المهنية، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسات دياب (Gugliandolo, 2019) التي كشفت عن وجود فروق ذاد لالة بين الاخصائيات النفسيات والأخصائيين في الكفاءة المهنية في اتجاه الاخصائيات النفسيات.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه" لا يوجد التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة الذاتية والتعاطف وفقا لمتغير قطاع الخدمة النفسية الذي يعمل به (**الصحي، المدرسي، تأهيلي، عسكري**)" للكشف عن الفروق في الكفاءة الذاتية والتعاطف وفقا قطاع الخدمة النفسية وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة

بين متوسطات ثلاث مجموعات وفقا لقطاع الخدمة النفسية (**الصحي–المدرسي–تأهيلي–عسكري**) الدراسة في الكفاءة الذاتية والتعاطف واتضح من تلك المعالجة النتائج التالية بالجدول (8).

جدول (8) يوضح مجموع المربعات ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة مقياس "ف" ومستوى الدلالة الكفاءة المهنية والتعاطف تعزى قطاع الخدمة النفسية (الصحي، المدرسي، تأهيلي، عسكري)

ابعاد التعاطف	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
معرفي	بين المجموعات	64.5	3	21.5	2.7	0.00
	داخل المجموعات	.1180.3	132	8.9		3
	المجموع	..912.44	145			
عاطفي	بين المجموعات	21.7	3	7.26	0.38	0.76
	داخل المجموعات	2501.4	132	18.9		
	المجموع	2523.2	145			
الدرجة الكلية للتعاطف	بين المجموعات	.97.2	3	32.7	1	0.38
	داخل المجموعات	75.4184	132	31.7		
	المجموع	4281.9	145			
الدرجة الكلية للكفاءة المهنية	بين المجموعات	43.7	3	14.5	1.9	0.12
	داخل المجموعات	1000.2	132	7.57		
	المجموع	9..1043	145			

يشير الجدول السابق لا يوجد فروق بين الأخصائيين النفسيين في كل من الكفاءة المهنية وفقا لطبيعة العمل في القطاع الخدمة النفسية (صحي، مدرسي، تأهيل، عسكري)، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في البعد المعرفي للتعاطف وللكشف عن اتجاه الفروق لأي من القطاعات الخدمة النفسية استخدم الباحث معامل شيفية لتحقق من ذلك وكانت النتائج المعروضة بالجدول (8)

ويرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة المهنية وفقا لقطاع الخدمة النفسية (صحي، مدرسي، تأهيل، عسكري)، إلى أن "الكفاءة المهنية مرتبطة بالمهارات الذاتية، والتدريب المتواصل و "الكفاءة المهنية هي قدرة الأخصائي على الاستماع للآخر والاستيعاب وعدم الحكم والسر المهني والتحكم في الوسائل"، " مميزات الكفاءة المهنية مرتبطة بمهارات شخصية ونظرية وتطبيقية."

وقد أشار إليه تارديف وفوشير (Tardif, 2006 & Fuscher, 2010)إلى أن الكفاءة المهنية متعلقة بموارد داخلية وخارجية، أي كل ما يتعلق بشخصية الأخصائي النفساني في أي مجال، بالإضافة إلى المهارات المعرفية والعمل على تطويرها . وهذا ما يتأكد لنا استنادا على التصريحات التالية :

أما تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة في البعد الوجداني للتعاطف وفقا لقطاع الخدمة النفسية (صحي، مدرسي، تأهيل، عسكري)، ربما يرجع ذلك لان بعد الوجداني للتعاطف أمر مهني وجوهري يجيب أن يكون في كافة قطاعات الخدمات النفسية وفقا لما أشار إليه (Kaas, 2017) عن تصور كارول روزجز عن أهم مهارات الإرشاد والعلاج النفسي

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع ما أشار (Kaas, 2017) إليه أن المهن النفسية ليست كأي مهنه أو وظيفة أخرى، إنها تقوم على علاقة أساسها على الألفة والانسجام، وتتطلب الثقة والاحترام والصدق والتقبل غير المشروط، وهي تتطلب من الأخصائي أن يوظف انتباهه وسماعه بشكل ايجابي وفعّال لكي يتفهم العميل ويتعاطف معه وجدانياً بشكل جيد أن ينقل للعميل هذا التفهم وهذه المشاركة لانفعالاته والاهتمام الصادق، ويبين له أنه يتقبله باعتباره شخصاً له قيمته واحترامه، إضافة إلى أن اللقاءات المتكررة بينهما الأخصائي والعميل).

جدول (9) قيم شيفيه للمقارنات البعدية ولمتابعة دلالة الفروق في البعد المعرفي للتعاطف بين قطاعات الخدمة النفسية (صحي، مدرسي، تأهيل، عسكري)

قطاعات الخدمة النفسية	العدد	صحي	مدرسي	تأهيل اجتماعي	عسكري
صحي	67		0.97	0.30	*1.9
مدرسي	41	0.97	-	1.2	0.94
تأهيل اجتماعي	13	0.30	1.2	---	2.2
عسكري	15	*1.9	0.94	2.2	---

تشير الجدول (9):

1- يوجد فروق ثنائية ذات دلالة إحصائية بين العاملين في القطاع (الصحي) والقطاع (عسكري)في اتجاه القطاع (صحي) في البعد المعرفي للتعاطف.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في القطاع (مدرسي) والقطاع (تأهيل الاجتماعي والنفسي) والقطاع (العسكري).

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في القطاع (مدرسي) والقطاع (تأهيل الاجتماعي والنفسي) والقطاع (صحي).

يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة في البعد المعرفي للتعاطف بين العاملين في القطاع (الصحي) والقطاع (عسكري) في اتجاه القطاع (صحي) في البعد المعرفي للتعاطف هذه نتيجة طبيعة فالأخصائيين العاملون في المجال الصحي يتعاملون في الأساس مع مرضى وهذه يتطلب التعاطف القائم علي المعرفة بحالاتهم المريضة بينما في مجال العسكري يتعامل الاخصائيين مع فئة المجتديين ويقومون بدورات تدريبية لتنمية جوانب إيجابية والقليل منهم يتعامل مع حالات مريضة وهذا الامر جعل الأخصائيين الذين يعملوا في مجال العسكري أقل تعاطفا مقارنة بالأخصائيين العاملين في القطاع (الصحي) وهذه النتيجة ليس لها ما يؤيدها او يتعارض معها من نتائج دراسات سابقة.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

للتحقق من صحة الفرض الصفري والذي ينص على "لا يوجد التباين الدال إحصائيا بين درجات افراد العينة على الكفاءة المهنية والتعاطف والمؤهل الدراسي (جامعي، ماجستير، دكتوراه) وسنوات الخبرة (9) والتفاعل بينهما" تم حساب تحليل التباين الثنائي لإيجاد الفروق في الابداع الوجداني بين افراد العينة وفقا للنوع (ذكور وإناث) والتخصص الدراسي كليات (نظرية وعملية) والتفاعل بينهما وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (10).

(10) يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر سنوات الخبرة والمؤهل والتفاعل بينهما على استجابات عينة الدراسة (ن=136) على مقياس الكفاءة المهنية والتعاطف

المتغيرات	مصدر التغيير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	مستوى الدلالة
بعد التعاطف	المؤهل	29.68.	2	14.840	.0.79	.0.45
الوجداني	سنوات الخبرة	29.217	2	14.808	.0.79	0.45
	المؤهل × سنوات الخبرة	60.45	4	15.139	0.81	0.52
	الخطأ	2374.307	127	18.69		
	المجموع	1604200.00	136			
بعد التعاطف	المؤهل	22.8	2	11.46	1.3	0.26
المعرفي	سنوات الخبرة	42.2	2	21.81	2.4	0.08
	المؤهل × سنوات الخبرة	74.6	4	18.66	2.8	0.07
	الخطأ	1085.1	127	8.585		
	المجموع	14858.00	136			
درجة الكلية	المؤهل	45.96	2	22.98	2.3	.0.48
للتعاطف	سنوات الخبرة	139.700	2	69.8	.0.98	0.11

	المؤهل × سنوات الخبرة	12.2	4	3.05	.0.63	0.98
	الخطأ	4002.7	127			
	المجموع	614518.00	136			
الكفاءة المهنية	المؤهل	35.6	2	17.8	2.3	0.09
	سنوات الخبرة	14.9	2	7.46	.0.98	0.37
	المؤهل × سنوات الخبرة	20.6	4	5.13	.0.63	0.60
	الخطأ	958.3	127	7.56		
	المجموع		136			

يشـــير الجدول (10) الي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين افراد العينة في كل من الكفاءة المهنية والتعاطف وفقا المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة الدراسي والتفاعل. وجاءت نتائج هذا الفرض عكس المتوقع، فلم تؤثر سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي او التفاعل بينهما في كل من التعاطف والكفاءة المهنية رغم أن ســنوات الخبرة كما أشــار اليس (Ellis, 1982) هي أكثر المتغيرات تأثيرا على مســتوى التعاطف لدى الأخصــائيين النفســيين، كما أن الكفاءة المهنية تزداد بزيادة ســنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وجاءت نتيجة عدم وجود فروق دالة في الكفاءة المهنية وفقا للمؤهل الدراســي والســنوات الخبرة متناقضــا مع نتائج دراســات (حامد، 2004؛ دياب، 2018) ودراســات Gureasko-Moore, DuPaul, & Power,2005, (Kaas, 2017) التي أشــارت إلى وجود فروق دالة في الكفاءة المهنية وفقا للمؤهل الدراســي والســنوات الخبرة الأعلى وعلى نفس المنوال جاءت هذه النتيجة غير متسـقة مع نتائج دراسـات (حامد 2004؛ شــحادة، 2018) التي كشــفت عن التأثير الإيجابي لكل من ســنوات الخبرة والمؤهل على درجة التعاطف لدى الأخصائيين النفسيين.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

ال جبير، ســليمان محمد. (2007). تحليل مهني لواقع عمل الأخصائي النفسي في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراســات عربية في علم النفس*. المجلد (6). العدد (4). 31-81.

ال عواض، احمد مقرح (2019). التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال علاقتها بالخصائص الشخصية والذكاء الروحي لدى الأخصائيين النفسيين. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. المجلد (30). العدد (1). 85-119.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تم العمل على وضع جملة من المقترحات تدعو بمجملها إلى

1) الاهتمام بمهنة الأخصائي النفسي ورفع كفاءته المهنية في مختلف القطاعات التي يعمل بها مساعدته على تحقيق مستوى مرتفع من التعاطف مع العملاء لأداء المهنة على أكمل وجه بغية العمل على نجاح الخدمة النفسية
2) العمل على توظيف التعاطف لدى الأخصائيات النفسيات، من خلال بالعمل في مراكز الدعم والمساندة النفسية وفي أماكن أخرى تحتاج التعاطف من الإناث بحكم كونهم أكثر قدره على التعاطف.

مقترحات بحثية:

1–إجراء دراسة مقارنة بين الإخصائيين النفسيين من الجنسيين في كافة الكفاءات المهنية.

2–اجراء دراسة بعنوان العلاقة بين التعاطف لدى الإخصائيين النفسيين من الجنسيين والرضا الوظيفي.

3–بناء أداة سعودية للكفاءات المهنية المطلوب في الإخصائيين النفسي.

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

أبو زيد، شيماء عبدالعزيز. (2010). صورة الخدمة النفسية والأخصائي النفسي في مجال الأورام لدى بعض فئات من المجتمع المصــري. *مجلة دراســات الطفولة*. المجلد (13). العدد (17). 119-129.

الاغا، لبنى ياســين طاهر. (2015). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية التعاطف كمدخل لخفض سلوك المشــاغبة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. العدد (16). 517-548.

جولمان، دانيال. (2000). الذكاء العاطفي. [ترجمة: ليلى الجبالي]. الكويت. *عالم المعرفة*. العدد (262).

حامد، أميرة. (2004). العلاقة بين التعاطف والرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي. رسالة ماجستير غير منشوره. جامعة عين شمس: مصر.

الدغيم، محمد والعجمي، بلية. (2015). وكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى الطالبات المعلمات المتفوقات وغير المتفوقات أكاديميًا. *مجلة التربية*. المجلد (3). العدد (162). 411-436.

دياب، محمد الشلقامي. (2018). الكفاءة المهنية للأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها بإدارة الضغوط المدرسية في ضوء النوع والخبرة. رسالة ماجستير غير منشور. كلية الآداب. جامعة المنيا

الربيعة، فهد محمد. (2002) المبادئ الأخلاقية والميثاق الاخلاقي المقترح لمهنة الاخصائي النفسي الإكلينيكي في المملكة العربية السعودية. *رسالة التربية وعلم النفس*. العدد (18). 1-51.

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

زوريق، نجاة سالم. (2016). دور الأخصائي النفسي بالمدارس الثانوية: الواقع والمأمول. *مجلة العلوم الإنسانية*. العدد (13). 357-370.

السعيدى، منذر بن خالد. (2019). مستوى الرضا الوظيفى في علاقته ببعض المتغيرات لدى الأخصائيين النفسيين في مدارس سلطنة عمان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. العدد (106). 188-214.

سلطان، عادل مصطفى. (2015). مدى إدراك الأطباء لدور الاختصاصى النفسى الإكلينيكى كأحد أعضاء الفريق العلاجى للأمراض المزمنة بمدينة مصراته لبيا. *مجلة كلية الآداب جامعة مصراته لبيا*. العدد (4). 180-200.

السيد، يسري. (2007). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية لإعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.

شحادة، أنس محمد. (2018). التعاطف والنرجسية وعلاقتهما بالرضا المهني لدى عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.

الشلهوب، عهود صالح. (2016). قوة الأنا وعلاقتها بالضغوط الحياتية لدى الاختصاصين النفسيين والاجتماعيين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. كلية العلوم الاجتماعية.

الصبوة، محمد نجيب. (2002). الاختصاصي النفسي والامراض المهنية: دوره في الوقاية والتشخيص والعلاج. *دراسات نفسية*. المجلد (12). العدد (3). 329-339.

طالب، حنان. (2015). الذكاء الوجداني لدى الاخصائيين النفسانيين العيادين الممارسين. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (21).113-127

عبدالعزيز، فاطمة عمر. (2015). انماط التعلق الوالدي في الطفولة وعلاقتها بدرجة التعاطف لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في الآداب*. العدد (16). 141- 160.

العربي، غريب محمد. (2010). القواعد المهنية للممارسة السيكولوجية من خلال تصورات المختصين النفسانيين. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة ورقلة. العدد (01). 244.

علي، هشام محمد كامل. (2020). التعاطف والامتنان كمحددات للإيثار لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس* . المجلد (35). العدد (1). 167-236.

الفايز، عبير بنت عبد الحمن. (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.

فودة، محمد جمال عوض. (2017). تعاطف عند الأمهات وعلاقتها بمهارات التواصل لدى عينة من ذوي اضطراب الأوتيزم. *مجلة البحث العلمي في التربية*. المجلد (12). العدد (18). 43-63.

اللحيدان، سليمان محمد. (2018). تصور مقترح لميثاق أخلاقى وقانوني للممارسين النفسيين في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمى في التربية*. المجلد (16). العدد (19). .485-496.

اللقاني، أحمد حسين. (1996). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب.

محمود، هويدة حنفى وفراج، محمد أنور. (2006). الإنجاز والسلوك الإيثاري وقابلية التعاطف لدى المتفوقين

وغير المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة. *مجلة التربية المعاصرة*. المجلد (21). العدد (26). 165-233.

المشوح، سعد بن عبدالله. (2015). استراتيجيات مواجهة الضغوط وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الأخصائيين النفسيين العاملين بالقطاع الصحي في المملكة العربية السعودية. *مجلة الإدارة العام*. العدد (1).127-139.

المنصور، عبد العزيز احمد. (2019). مصادر الضغوط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. كلية العلوم الاجتماعية.

نشوان، جميل. (2004). تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين. ورقة علمية في مؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني. جامعة القدس المفتوحة رام الله

Arab References:

Abdulaziz, Fatima Omar. (2015). Patterns of parental attachment in childhood and its relationship to the degree of empathy among adolescents of middle school students. *Journal of Scientific Research in the Arts.* Issue (16). 141--160.

Abu Zaid, Shaima Abdulaziz. (2010). Image of psychological service and psychologist in the field of oncology in some groups of Egyptian society. *The Journal of Childhood Studies*. Vol (13). Issue (17). 119-129.

Al Awad, Ahmad Muqrah (2019). Predicting professional competence through its relationship to personal characteristics and spiritual intelligence in psychologists. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*. Vol (30). Issue (1). 85-119

Al Jubeir, Suleiman Muhammad. (2007). A professional analysis of the reality of the work of a psychologist in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Arab Studies in Psychology*. Vol (6). Issue (4). 31-81.

Al-Agha, Lubna Yassin Taher. (2015). The effectiveness of cognitive behavioral therapy in developing empathy as an entry point to reduce unruly behavior. *Journal of Scientific Research in Education*. Issue (16) 517-548.

Al-Arabi, Gharib Muhammad. (2010). Professional rules for psychological practice through the perceptions of psychologists. *Journal of Humanities and Social Sciences*. University of Ouargla. Issue (01). 244.

Al-Daghim, Muhammad and Al-Ajami, calamity. (2015). And professionalism and its relationship to the level of ambition and fear of negative evaluation of the outstanding female teachers and those who do not excel academically. *Education Journal*. Vol (3). Issue (162). 411-436.

Al-Fayez, Abeer bint Abdul-Haman. (2019). Obstacles to raising the professional competence of educational supervisors and ways to advance them in public education schools in Riyadh. *Journal of Scientific Research in Education*. Vol (3). Issue (20). 467-494.

Ali, Hisham Mohamed Kamel. (2020). Empathy and gratitude as determinants of altruism in a sample of students who are excelling in studies. *Journal of Research in Education and Psychology*. Vol (35). Issue (1). 167-236.

Al-Laqani, Ahmed Hussein. (1996). Glossary of educational terms in curricula and teaching methods. (Second Edition). Cairo: The World of Books.

Al-Luhaidan, Suleiman Muhammad. (2018). A proposed conception of an ethical and legal charter for psychological practitioners in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Scientific Research in Education.* Issue (19). Vol (16) 485-496.

Al-Mashwah, Saad bin Abdullah. (2015). Strategies for facing stress and its relationship to job satisfaction among psychologists working in the health sector in the Kingdom of Saudi Arabia. *Public Administration Journal*. Issue (1) 127-139.

Al-Saeedi, Munther bin Khalid. (2019). The level of job satisfaction in relation to some variables among psychologists in the schools of the Sultanate of Oman. *Arab Studies in Education and Psychology. Issue (106). 188-214.*

Al-Shalhoub, Ahoud Saleh. (2016). The strength of the ego and its relationship to

life pressures of psychologists and social workers. A magister message that is not published. Naif Arab University for Security Sciences. Faculty of Social Sciences.

Diab, Mohammed Al-Shalqami. (2018). The professional competence of the school psychologist and its relationship to school stress management in light of gender and experience. Unpublished MA thesis. college of Literature. Minia University

Fouda, Mujmed Jamal Awad. (2017). Maternal empathy and its relationship to communication skills among a sample of people with autism disorder. *Journal of Scientific Research in Education*. Vol (12). Issue (18). 43-63.

Goleman, Daniel. (2000). emotional smartness. [Translated by: Leila Al-Jabali]. Kuwait. knowledge world. Number (262)

Hamed, princess. (2004). The relationship between empathy and professional satisfaction among the school psychologist. A magister message that is not published. Ain Shams University: Egypt.

Mahmoud, Howayda Hanafi and Farrag, Mohamed Anwar. (2006). Achievement, altruistic behavior, and sympathy among university students who are outstanding and not outstanding. *The Journal of Contemporary Education.* Vol (21). Issue (26). 165-233.

Mansour, Abdul Aziz Ahmed. (2019). Sources of stress and their relationship to the level of ambition of psychologists and social workers. A magister message that is not published. Naif Arab University for Security Sciences. Faculty of Social Sciences.

Mr, it takes. (2007). Developing female teachers 'professional competencies in how to practice practical methods to improve the achievement level. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Nashwan, lovely. (2004). Developing competencies for academic supervisors in university education in light of the concept of Total Quality Management in Palestine. A scientific paper in the awareness conference in Palestinian university education. Al-Quds Open University, Ramallah.

Rabiah, Fahd Mohammed. (2002) Ethical principles and proposed ethical charter for the profession of clinical psychologist in the Kingdom of Saudi Arabia. *Education and Psychology Message*. Issue (18). 1-51.

Sabwah, Mohamed Naguib. (2002). The psychologist and occupational pathologist: his role in prevention, diagnosis and treatment. *Psychological studies*. Vol (12). Issue (3). 329-339

Shehadeh, Anas Muhammad. (2018). Empathy and narcissism and their relationship to professional satisfaction among a sample of psychological counselors in the official schools of Damascus governorate. A magister message that is not published. Damascus university.

Sultan, Adel Mustafa. (2015). Having sex in Misrati as a member of the treatment team for chronic diseases in Misurata, Libya. *Journal of the Faculty of Arts*, Misurata University, Libya. Issue (4). 180-200.

Talb, Hanan. (2015). Emotional intelligence of specialists. *Journal of Humanities and Social Sciences*. Issue (21) 113-127

Zureik, Najat Salem. (2016). The role of the secondary school psychologist: reality and hopes. *Human Sciences Journal*. Issue (13). 357-370

Arrazy, M., & Evanita, S. (2019). The effect of service quality dimension on satisfaction of BPS library visitors of West Sumatera Province. In 2nd Padang International Conference on Education, Economics, Business and Accounting (PICEEBA-2 2018). Atlantis Press.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Asada, M. (2018, October). Artificial Empathy. In Diversity in Harmony–Insights from Psychology: Proceedings of the 31st *International Congress of Psychology* (pp. 19-41). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Beane, A., Padeniya, A., De Silva, A. P., Stephens, T., De Alwis, S., Mahipala, P. G., ... & Deshani, E. M. (2017). Closing the theory to practice gap for newly qualified doctors: evaluation of a peer-delivered practical skills training course for newly qualified doctors in preparation for clinical practice. *Postgraduate Medical Journal*, 93(1104), 592-596.

Brewer, D. J., Augustine, C. H., Zellman, G. L., Ryan, G. W., Goldman, C. A., & Ryan, G. (2007). Education for a New Era: Design and Implementation of Kâ€“12 Education Reform in Qatar. Rand Corporation

Cameron, C. D., Hutcherson, C. A., Ferguson, A. M., Scheffer, J. A., Hadjiandreou, E., & Inzlicht, M. (2019). Empathy is hard work: People choose to avoid empathy because of its cognitive costs. *Journal of Experimental Psychology:* General

Carré, A., Stefaniak, N., D'ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological assessment*, 25(3), 679.-683

Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139, 735–765.

Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological bulletin*, 94(1), 100.

Ellis, P. L. (1982). "Empathy: A Factor in Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 10/1. 123-134

Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2020). Consultation in psychology: A distinct professional practice.

Goldman, A. I. (2006). Simulating minds: The philosophy, psychology, and neuroscience of mindreading. Oxford University Press.

Goldie, P. (2000). The emotions: A philosophical exploration. Oxford University Press.

Gonsalvez, C.J. and Calvert, F.L. (2014), "Competency-based models of supervision: principles and applications, promises and challenges", *Australian Psychologist*, Vol. 49 No. 4, pp. 200-208.

Gugliandolo, M. C. (2019). Play in the Hospital: The Role of Psychologist. *EC Paediatrics*, 8, 81-83.

Gureasko-Moore, D. P., DuPaul, G. J., & Power, T. J. (2005). Stimulant treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Medication monitoring practices of school psychologists. *School Psychology Review*, 34(2), 232-245.

Hatcher, R. L., & Lassiter, K. D. (2007). Initial training in professional psychology: The practicum competencies outline. *Training and education in professional psychology*, 1(1), 49.

Hibbard, M. R., & Cox, D. R. (2010). Competencies of a rehabilitation psychologist. In R. G. Frank, M. Rosenthal, & B. Caplan, Handbook of rehabilitation psychology (p. 467–475). *American Psychological Association*. https://doi.org/10.1037/15972-034

Kaas, F. M. (2017). An examination of the relationship between supervision and self-efficacy in early career school psychologists, school psychology interns, and practicum students.

Kaslow, N.J., Rubin, N.J., Bebeau, M.J., Leigh, I.W., Lichtenberg, J.W., Nelson, P.D., Portnoy, S. and Smith, I.L. (2007), "Guiding principles and recommendations for the assessment of competence", *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 38 No. 5, pp. 441-451.

König, A., Graf-Vlachy, L., Bundy, J., & Little, L. M. (2020). A blessing and a curse: How CEOs' trait empathy affects their management of organizational crises. *Academy of Management Review*, 45(1), 130-153.

Kuittinen, M., Meriläinen, M., & Räty, H. (2014). Professional competences of young psychologists: the dimensions of self-rated competence domains and their variation in the early years of the psychologist's career. *European journal of psychology of education*, 29(1), 63-80.

Lima, M. J., & Cerveny, C. M. D. O. (2012). Social competence of Psychologists: study with professionals who work in institutions. Psicologia: *Ciencia e Profissao*, 32(2), 284.

Littlefield, L. (2015), "International project on competence in psychology (IPCP)", InPsych: The Bulletin of the Australian Psychological Society, *Abnormal Child Psychology* Vol. 37 No. 4, p. 8-15.

Lyons, H. Z., Bieschke, K. J., Dendy, A. K., Worthington, R. L., & Georgemiller, R. (2010). Psychologists' competence to treat lesbian, gay and bisexual clients: State of the field and strategies for improvement. Professional Psychology: *Research and Practice*, 41(5), 424a.

Nakao, H., & Itakura, S. (2009). An integrated view of empathy: Psychology, philosophy, and neuroscience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43(1), 42.-54

Ningdyah, A. E., Helmes, E., Kidd, G., & Thompson, C. (2016). Preparing for mental health care services: *Professional psychology curricula in Indonesia*.40-53

Parsons, S., Davidowitz, B., & Maughan, P. (2020). Developing professional competence in accounting graduates: An action research study. *South African Journal of Accounting* Research, 1-21.

Pfattheicher, S., Nockur, L., Böhm, R., Sassenrath, C., & Petersen, M. B. (2020). The emotional path to action: Empathy promotes physical distancing during the COVID-19 pandemic.

Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? European Psychologist, 7(3), 192–202. https://doi.org/10.1027//1016-9040.7.3.192

Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist?. *European psychologist*, 7(3), 192-200.

Spillman, Joseph (2007) Gender role conflict and empathy with male counselors in tanning. Doctor of Philosophy. Idaho State University

Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist*, 60(8), 857.

Watt, H. M., Ehrich, J., Stewart, S. E., Snell, T., Bucich, M., Jacobs, N., & English, D. (2019). Development of the Psychologist and Counsellor Self-Efficacy Scale. Higher Education, Skills and Work-Based Learning.

Zoeller, M., Cox, D., Sammons, M., Caro, C. a nd Spivak, H. (2013), "A competency model for the practice of psychology", *Training and Education in Professional Psychology*, Vol. 7 No. 2, pp. 71-83.

Journal of Human Sciences

A Scientfic Refereed Journal Published by University of Hail

Fourth Year 1443 - 2021 Issue 11

uohih.com

j.humanitied@uoh.edu.sa