ISSN: 2706-6495

# المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

## المجلد الخامس

## الإصدار التاسع والأربعون

تأريخ النشر: 5 – 5 – 2023م

ISSN : 2706-6495

ISSN: 2706-6495

**المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي**

**مجلة علمية دولية محكمة، تصدر المجلة دورياً كل شهر**

**الإصدار التاسع والأربعون كاملاً | 5-5-2023م**

**Doi:** doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49

**Email:** editor@ajrsp.com

**رئيس التحرير :**

أ.د ختام احمد النجدي

**الهيئة الاستشارية :**

أ.د/ رياض سعيد علي المطيري

د/ عائشة عبد الحميد

**أعضاء لجنة التحكيم :**

أ.د/ عـذاب العزيز الهاشمي

أ.د/ خالد ابرهيم خليل ابو القمصان

أ.د/ وصفي ياسين عباس

د/ أبو عبيدة طه جبريل علي

د/ بدرالدين براحلية

أ.م.د. زينب رضا حمودي

د / بسمة مرتضى محمد فودة

د/ وصال علي الحماده بنت سعاد

د/ تميم موسى عبدالله الكراد

د/ نوال حسين صديق

د/ أسامة عبد الوهاب محمد إبراهيم

د/ حسين حامد محمود عمر

د/ فاطمة مفلح العبداللات

ISSN: 2706-6495

## قائمة الأبحاث المنشورة:


| NO | عنوان البحث | اسم الباحث | الدولة | التخصص | رقم الصفحة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أدوات إدارة التاكسونومي ومعايير تقييمها | الدكتورة/ منى بنت علي عبد الله محنبي | المملكة العربية السعودية | علم المعلومات | 29 - 5 |
| 2 | الاستراتيجية الإدارية ونماذج القادة في الحكومة المركزية للدولة الأموية | الأستاذ الدكتور/ يحيى بن حمزة الوزنة السليماني | المملكة العربية السعودية | التاريخ | 42 - 30 |
| 3 | البحث مسحوب من النشر | | | | 65- 43 |
| 4 | المدى التداولي عند سيبويه | الدكتور/ غازي جاسم آل مشهد | المملكة العربية السعودية | النحو والصرف | 80- 66 |
| 5 | استخدام معلمي اللغة الانجليزية للتعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية ودوره في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية | الباحث/ علي بن إبراهيم عسيري | المملكة العربية السعودية | مناهج وطرق التدريس | 127- 81 |
| 6 | واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم | الباحثة/ بشاير عبد الرحمن عبد الله السيد، أ.د/ منال محمد شعبان | المملكة العربية السعودية | التربية الخاصة | 152 - 128 |
| 7 | إدارة مخاطر خصوصية المعلومات للخدمات الإلكترونية في وزارة المالية (دراسة حالة على قطاع الأفراد بالسعودية) | الباحثة/ أمل محمد الوادعي، الباحثة/ هتون إبراهيم الوابل، الباحث/ مرتضى صابر الشبعان | المملكة العربية السعودية | إدارة المخاطر | 193 - 153 |
| 8 | فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات | الباحثة/ مشاعل طارش عايد الشمري، الباحثة/ أمل عبد الله عبد الكريم اللحيدان، الدكتورة/ دلال ذياب شباب المطيري | المملكة العربية السعودية | مناهج وطرق التدريس | 213 - 194 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | نمط التوزيع الجغرافي لمدارس البنات الابتدائية الأهلية في مدينة بيشة | الباحثة/ رفيعه مبارك ناصر الشهراني | المملكة العربية السعودية | جغرافيا | 226 - 214 |
| 10 | أثر مهارات الفهم القرائي في كتابة النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | الباحثة/ بدرية مسيب مفرح العتيبي | المملكة العربية السعودية | مناهج وطرق تدريس اللغة عربية | 277 - 227 |
| 11 | تصميم أزياء مسرحية لتنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة | الباحثة/ أمواج عبد الرحمن علي مسعود، الدكتورة/ وفاء حسن علي شافعي | المملكة العربية السعودية | تصميم الأزياء والنسيج | 310 - 278 |
| 12 | إدمان شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي (دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بجدة) | الباحث/ منصور مسفر القرني | المملكة العربية السعودية | توجيه وإرشاد | 336 - 311 |
| 13 | أَثَرُ القُربِ والبُعدِ في تعليلِ المسائلِ الصَّوتيةِ والصَّرفيةِ | الدكتورة/ آلاء زيد الخلفات | المملكة الأردنية الهاشمية | اللغة والنحو | 357 - 337 |

ISSN: 2706-6495

# أدوات إدارة التاكسونومي ومعايير تقييمها

# Taxonomy Management Tools and Evaluation Criteria

**إعداد الدكتورة/ منى بنت علي عبد الله محنبي**

أستاذ مساعد بقسم علم المعلومات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

Email: mmahnabi@kau.edu.sa

## الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على أشهر أدوات إدارة التاكسونومي وإيجاد معايير لتقييم تلك الأدوات وقد تم استخدام منهج تحليل المحتوى لدراسة التقارير والدراسات الخاصة بالأدوات ودورها في تنظيم المعرفة والمعايير الخاصة بتقييم الأدوات التي تم استخلاصها من الإنتاج الفكري وآراء الخبراء والشركات المتخصصة في برمجة تلك الأدوات والإضافة عليها. وتبين من الدراسة نُدرة الدراسات العربية التي تطرقت لموضوع أدوات إدارة التاكسونومي ومن أهم نتائج البحث التعرف على أشهر أدوات إدارة التاكسونومي وهي: Synaptic, Data Harmony, PoolParty, Mondeca, TopQuadrant, SmartLogic, Wordmap, MultiTes, protégé, CoreFiling and Unilexicon . كما تم استخلاص وتطوير قائمة مراجعة لمعايير تقييم أدوات إدارة التاكسونومي مقسمة على 7 محاور على النحو الآتي: نمذجة البيانات Data modeling، التحقق من صحة المفردات المقيدة Controlled vocabulary validations، واجهة المستخدم User interface، العمل الجماعي Groupware، التقارير Reports، إدارة حساب المستخدم والأذونات User account management and permissions، التكامل Integration. وتوصي الدراسة بالاهتمام بدراسة أدوات إدارة التاكسونومي باللغة العربية، وتعريف المنظمات والمؤسسات بأهمية عملية تنظيم المعرفة للحفاظ على معارفها وخبراتها وتسهيل الوصول إليها عند الحاجة، وما يترتب عليها من توفير للوقت والجهد والتكاليف، وأن يتم التعاون بين المختصين في مجال علم المعلومات والمختصين في مجال البرمجيات والتقنية في مشاريع التاكسونومي والأنطولوجيا وإنتاج أدوات لإدارة التاكسونومي تدعم اللغة العربية بشكل متكامل من ناحية الواجهة وجميع الوظائف.

**الكلمات المفتاحية:** التاكسونومي، أدوات إدارة التاكسونومي، تنظيم المعرفة، معايير تقييم أدوات التاكسونومي، إدارة المعرفة.

ISSN: 2706-6495

# Taxonomy Management Tools and Evaluation Criteria


## Abstract

The research aims to identify the most famous taxonomy management tools and to find criteria for evaluating those tools. The content analysis approach was used to study reports and studies on the tools and their role in organizing knowledge and criteria for evaluating the tools that were extracted from intellectual production and the opinions of experts and companies specialized in programming these tools and adding to them. The study revealed the scarcity of Arab studies that dealt with the subject of taxonomy management tools. One of the most important results of the research was to identify the most famous taxonomy management tools, namely: Synaptic, Data Harmony, PoolParty, Mondeca, TopQuadrant, SmartLogic, Wordmap, MultiTes, protégé, CoreFiling and Unilexicon. A checklist of criteria for evaluating taxonomy management tools was extracted and developed, divided into 7 axes as follows: data modeling, controlled vocabulary validations, user interface, groupware, reports, user account management and user permissions. account management and permissions, integration. The study recommends paying attention to the study of taxonomy management tools in the Arabic language, and introducing organizations and institutions to the importance of the process of organizing knowledge in order to preserve their knowledge and expertise and facilitate access to them when needed, and the consequent saving of time, effort and costs, and that cooperation be made between specialists in the field of information science and specialists in the field of software. Technology in taxonomy and ontology projects and production of taxonomy management tools that support the Arabic language in an integrated manner in terms of interface and all functions.


**Keywords:** Taxonomy, Taxonomy Management Tools, Knowledge Organization, Criteria for Evaluating Taxonomy Tools, Knowledge Management.

ISSN: 2706-6495

## 1. المقدمة:

يُعد التاكسونوميTaxonomy تقنية جديدة لمعنى قديم تمت استعارته من نظم تصنيف الكائنات الحية، في علوم الأحياء، ويُعتبر تقنية جديدة لأنه يُعبر عن موضوع جديد له علاقة بتنظيم المعرفة على الإنترنت، وإن كان يتكئ على نفس الفلسفة الهرمية. ويمكن تعريف التاكسونومي على أنه عبارة عن المفاهيم المرتبطة على هيئة شجرة مقلوبة جذعها لأعلى وأوراقها لأسفل، أي أنه مجموعة من المفاهيم المرتبطة مع بعضها البعض بصورة هرمية. (عبيد، 2011، ص 6)
ويمكن القول بأن التاكسونومي عبارة عن خريطة ودليل للمنظمة يوضح مهامها ومنسوبيها ومسؤولياتهم وبياناتهم وخبراتهم، وهو وسيلة لتبادل المعرفة والوصول إلى المعلومات. (aboabdulazizn, 2012)

وقد ساهمت التقنيات الحديثة في ظهور مجموعة من الأدوات التقنية التي توفر الكثير من الجهد والوقت وتساعد في عمل التاكسونومي، تسمى بأدوات إدارة التاكسونومي.

**تركز هذه الدراسة على توضيح معايير لتقييم أدوات إدارة التاكسونومي.**

### 1.1. مشكلة الدراسة:

يعتبر التاكسونومي من أهم أدوات تنظيم المعرفة التي تستخدمها المنظمة لتنظيم الخبرات والمعارف التي لديها، ويكون ذلك باستخدامه كأداة من أدوات التصنيف والتحليل الموضوعي للخبرات والمعارف والتعريف بها وبأماكن وجودها، وهو يقوم بهذا العمل عن طريق تحليل المفاهيم وتحديد المصطلحات المناسبة لوصف المحتوى، ومن ثم ترتيبها وتصنيفها ضمن هيكل أو تسلسل هرمي بناءً على الخصائص والوظائف الأساسية. (الزهيري،2016، ص 70-71)

يتمركز مجال الدراسة إيجاد معايير لتقييم أدوات إدارة التاكسونومي وذلك من خلال البحث والاطلاع في مجال أدوات وتقنيات إدارة التاكسونومي وقد وجدت الباحثة قصور في التعريف بأدوات إدارة التاكسونومي وفائدتها وكيفية تطبيقها ومعايير تقييمها في العالم العربي، ونسعى من وراء هذه الدراسة إلى استعراض أشهر أدوات إدارة التاكسونومي ومعايير تقييمها. ويمكن صياغة مشكلة البحث في شكل سؤال كالآتي:

**ما أشهر أدوات إدارة التاكسونومي وما معايير تقييمها؟**

### 2.1. أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في توضيح معايير تقييم أدوات وتقنيات إدارة التاكسونومي وهناك أهداف فرعية تتمثل في الآتي:

- التعرف على مفهوم أدوات إدارة التاكسونومي.
- حصر أشهر أدوات إدارة التاكسونومي.
- تحديد معايير لتقييم أدوات إدارة التاكسونومي.

ISSN: 2706-6495

### 3.1. مصطلحات الدراسة:

- التاكسونومي Taxonomy:

التاكسونومي (من اليونانية: taxis (النظام) أو نظام تصنيف) وهو قائمة ديناميكية من الكلمات والعبارات التي تستخدم لوصف ما هو المحتوى. (wendi, 2013, p 4 )

يستخدم مصطلح Taxonomy على أنه يعني تصنيفا تراتبيا أو نظام تصنيف، وبمعنى واسع، يشير مصطلح Taxonomy إلى أي وسيلة لتنظيم مفاهيم المعرفة، (Cassel, 2009, p1)

أما تعريف Taxonomy بمعناه الواسع الذي لا يقتصر على الهياكل الهرمية:

فهو ينطبق على نظام أو برنامج مصمم لتنظيم المعلومات، بحيث يمكن تخزينها، والحفاظ عليها، واسترجاعها. غالباً ما يتم إنشاؤه من خلال الإشارة إلى نظام المرادفات أو نظم التصنيف أو الفهارس، مع دمج البرنامج مع الجهود الفكرية البشرية وبالتالي توفير وسيلة لتحديد المعلومات المطلوبة وتحديدها واسترجاعها، التاكسونومي يدعى ممارسة وعلم التصنيف الحديث والرسمي والمؤسسي. وباعتباره نظام تصنيف ينظم التاكسونومي عمومًا معرفة العالم باعتباره هيكلًا هرميًا شبيهًا بالأشجار لطبقات فرعية أضيق نطاقًا أو شاملة أو العلاقات المسيطرة بين المفاهيم. (Bhat & Shafi, 2014, p 106)

والمقصود بمصطلح التاكسونومي اجرائيا أنه أسلوب لتنظيم المعرفة في بيئة الويب يعمل على تقسيم المفردات إلى فئات رئيسية وفرعية مرتبة ترتيبا هرميا.

- أدوات إدارة التاكسونومي Taxonomy Management Tools:

أدوات التاكسونومي هي عبارة عن أدوات وبرامج تتحكم بالوصول الشامل إلى مصطلحات التاكسونومي اعتمادا على الإعدادات التي توفرها أدوات إدارة التاكسونومي الممكنة، وتوفر أدوات التاكسونومي نظرة عامة لصفحة المصطلحات التي تقدم ملخصا للمفردات التي تستخدم أي من الأدوات المتاحة. (Balint, 2016, p1 )

فهي تشمل الأدوات والتطبيقات أو البرامج التي تنتجها بعض الشركات المتخصصة في مجال البرمجيات، والتي تستعين بها المنظمات في عمل التاكسونومي وتختلف باختلاف عملها ووظائفها.

وترى الباحثة أن هناك مصطلحات مرادفة لمصطلح أدوات إدارة التاكسونومي فالبعض قد يطلق عليها برامج إدارة التاكسونومي أو أدوات تحرير التاكسونومي أو أدوات بناء التاكسونومي وغيرها من المسميات التي قد يفرق المختصين بينها بحسب الوظائف التي تقدمها تلك البرامج والأدوات من حيث البساطة أو التعقيد.

### 4.1. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوى لدراسة التقارير والدراسات الخاصة بالأدوات والمعايير الخاصة بتقييم الأدوات التي تم استخلاصها من الإنتاج الفكري وأراء الخبراء في المجال والاطلاع على المواقع الالكترونية للشركات المتخصصة في برمجة تلك الأدوات.

### 2. خطوات تنفيذ منهج تحليل المحتوى لدراسة التقارير والدراسات الخاصة بالأدوات ومعايير تقييمها:

1. البحث عن دراسات وابحاث في قواعد البيانات ومواقع الشركات المتخصصة عن موضوع أدوات ادارة التاكسونومي.
2. تطوير استمارة ملاحظة للبحث وتحليل الدراسات بغرض البحث عن معايير تقييم أدوات ادارة التاكسونومي.
3. استخلاص قائمة مراجعة لأهم المعايير لتقييم أدوات ادارة التاكسونومي.
4. البحث عن أدوات إدارة التاكسونومي وتحليل النتائج لحصر أكثر أدوات إدارة التاكسونومي تكراراً بين مختلف المصادر وعمل جدول يلخص معلومات الأدوات.

**مكونات أدوات إدارة التاكسونومي** (Balint, 2016, p1)

تشمل أدوات إدارة التاكسونومي ما يلي:

- **ناشر التاكسونومي Taxonomy Publisher**

يضيف الحالة "تم النشر" إلى بنود التاكسونومي ويوفر أيضًا جدولًا زمنيًا لنشر مصطلحات التاكسونومي.

- **تصفية ناشر التاكسونومي Taxonomy Publisher Filter**

تسمح هذه الوحدة بالحد من مصطلحات التاكسونومي المدرجة في عنصر نموذج مرجعي أو في طريقة عرض المرشح.

- **التحكم في الوصول للتاكسونومي Taxonomy Role Access**

يسمح للسيطرة على الوصول إلى شروط التاكسونومي. يعمل لكل دور مستخدم (باستثناء المشرف) ويكون قابلاً للتكوين لكل مصطلح تاكسونومي بشكل منفصل.

- **إعادة توجيه التاكسونومي Taxonomy Redirect**

إعادة التوجيه يسمح بتعيين عنوان URL لإعادة التوجيه لكل مصطلح تاكسونومي منفصل.

- **ناسخ التاكسونومي Taxonomy Copier**

يسمح Copier بعمل نسخ من مصطلحات التاكسونومي وتصنيف فروع التسلسل كما يعمل أيضًا مع العقد المقترنة بشروط التاكسونومي.

**أنواع أدوات التاكسونومي** (Hedden, 2010,p6 )

- المكنز / برامج إدارة الأنطولوجيا
- برامج أخرى مع المكنز / وحدات التاكسونومي

ISSN: 2706-6495

- أدوات التصنيف التلقائي / برمجيات التنقيب عن النص
- البرامج التي تدعم انشاء التاكسونومي
- أدوات رسم الخرائط الذهنية أو خرائط المفاهيم
- أدوات فرز البطاقات
- تحليلات الويب

وتُشير Hedden أن بعض "أدوات التاكسونومي" أقوى في التصنيف أو المكنز أو إدارة الأنطولوجيا والبعض الآخر أقوى في التصنيف التلقائي وهناك عدد قليل من الأدوات يجمع بين كل من ذلك.

**أشهر أدوات إدارة التاكسونومي**

بعد البحث عن أدوات إدارة التاكسونومي والاطلاع على النتائج لم تجد الباحثة دراسات متخصصة في أدوات إدارة التاكسونومي بل وجدت مصادر أخرى تنوعت بين البحث في محرك البحث google وعروض تقديمية لخبراء في التاكسونومي وأراء لمتخصصين في المجال. وفيما يلي استعراض لنتائج البحث عن أشهر الأدوات لإدارة التاكسونومي:

البحث عام 2019م في محرك Google باستخدام مصطلح " Taxonomy Management Software " تم الحصول على النتائج المتقدمة للأدوات الآتية:

- Synaptica taxonomy management software
- PoolParty uses Taxonomy Management Software
- Wordmap Taxonomy Management System
- CoreFiling's XBRL Taxonomy Management System (TMS)
- Data Harmony
- Mondeca

قدمت خبيرة التاكسونومي (Hedden, 2018,p108) ورشة عمل في مؤتمر Taxonomy Boot Camp المؤتمر العالمي الرائد المكرس لاستكشاف النجاحات والتحديات والمنهجيات والمنتجات الخاصة بالتاكسونومي، بدأ عام 2006م ويتم عقده سنوياً ويطرح مواضيع متخصصة في التاكسونومي للمبتدئين والخبراء في المجال، وكانت ورشة العمل المقدمة عن أدوات إدارة التاكسونومي وذكرت الأدوات الآتية:

- MultiTes
- Synaptica
- PoolParty
- Data Harmony

ISSN: 2706-6495

- Semaphore Ontology Editor (Smartlogic)
- TopBraid

أجاب المبرمج (F Malina,2017,p1) في شركة Flatmate Rooms عن سؤال أفضل أداة لإدارة التاكسونومي فذكر أنه يعتبر موقع Unilexicon حل مثالي ومجاني لإدارة التاكسونومي.

وذكر المستشار (Andreas ,2016, p1) في مجال التاكسونومي لأكثر من 10 سنوات ذكر أن أداة Poolparty هي أداة على نطاق المؤسسات لإدارة التاكسونومي.

قدم ( Joseph, 2010, p34-35) مدير شؤون شركة Project Performance Corporation ومؤسس استراتيجيات التاكسونومي عرضاً يتحدث من خلاله عن أدوات إدارة التاكسونومي وذكر أن أشهر الأدوات هي:

- Data Harmony
- MultiTes
- protégé
- Synaptica
- SmartLogic
- Wordmap

ذكر المستشار ( Lemieux,2011,p1) والخبير بشأن تاكسونومي الشركات، وهندسة المعلومات، والبحث، وإدارة المحتوى أن أشهر أدوات إدارة التاكسونومي ما يأتي:

- Sempahore Ontology Manager (Smartlogic)
- Synaptica
- Data Harmony Thesaurus Master
- TopBraid Enterprise Vocabulary Net
- Intelligent Topic Manager (Mondeca)

وفي العام نفسه قدم كلاً من ( Joseph & Zachary, 2011,p2) عرضًا عن متطلبات وقدرات أدوات إدارة التاكسونومي وتم الإشارة الى الأدوات الآتية:

- Data Harmony
- Mondeca
- MultiTes
- PoolParty

- protégé
- SmartLogic
- Synaptica
- Top Braid
- Wordmap

وفي محاولة لحصر أكثر أدوات إدارة التاكسونومي تكراراً بين مختلف المصادر قامت الباحثة بعمل جدول يلخص معلومات الأدوات كما يتضح في جدول رقم (1):

***جدول 1 أشهر أدوات إدارة التاكسونومي***

| الشركة | اسم الأداة | التكرار | تجربة الأداة | نوع الأداة | الرابط | الغرض |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Synaptica | Enterprise Taxonomy | 5 | ✗ | تجاري | https://www.synaptica.com | Taxonomy And Ontology Management Software |
| Data Harmony | MAIstro | 5 | ✗ | تجاري | https://www.accessinn.com/data-/harmony | Taxonomy Creation And Development |
| PoolParty | Taxonomy & Thesaurus Manager | 4 | ✓ Online | تجاري | https://www.poolparty.biz | Thesaurus & Taxonomy Management Software |
| Mondeca | Intelligent Topic Manager | 3 | ✗ | تجاري | https://mondeca.com | Taxonomy Management Software |
| TopQuadrant | TopBraid | 3 | ✓ download | تجاري + اصدار مجاني | https://www.topquadrant.com | Ontology And Taxonomy Management |

ISSN: 2706-6495

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Metadata Management | https://www.smartlogic.com | تجاري | ✓ Online | 3 | Semaphore | SmartLogic |
| Taxonomy & Metadata Management | http://www.wordmap.com | تجاري | ✖ | 3 | Wordmap taxonomy design | Wordmap |
| Thesaurus And Taxonomy Authoring Tools | http://www.multites.com | تجاري | ✓ download | 3 | MultiTes Pro | MultiTes |
| open-source ontology editor | https://protege.stanford.edu | مجاني | ✓ Online + download | 2 | protégé | protégé |
| Taxonomy Management System | https://www.corefiling.com | تجاري | ✓ Online | 1 | CoreFiling's XBRL | CoreFiling |
| Visual taxonomy editor and management tools | https://unilexicon.com | مجاني | ✓ Online | 1 | Unilexicon | Unilexicon |

**معايير تقييم أدوات إدارة التاكسونومي**

بعد البحث عن معايير تقييم أدوات إدارة التاكسونومي والاطلاع على النتائج وجدت الباحثة عدة مصادر تنوعت بين دراستين منشورة وكتاب وعروض لخبراء في التاكسونومي وموقع لشركة متخصصة في المجال كما يتضح من خلال الاستعراض الآتي:

قدم (Joseph, 2010, p36) عرضاً يتحدث من خلاله عن متطلبات وقدرات أدوات التاكسونومي وذكر ضرورة توفر الوظائف الآتية بتلك الأدوات:

- توفر الحقول القياسية والمخصصة
- توفر العلاقات القياسية والعرف
- توفر كتابة البيانات والقيود

- توفر إنفاذ الاتساق
- توفر تقارير مرنة
- توفر استيراد مرن
- توفر UNICODE توحيد الشفرة البرمجية
- توفر دعم متعدد المفردات
- توفر العلاقات بين المفردات
- توفر المعرفات الفريدة: المعرفات الموردة خارجيًا غير كافية
- توفر تتبع سير العمل
- توفر نظام تصويت
- توفر تغيير إدارة الطلبات
- تطبيق أسلوب القواعد والشروط
- توفر قابلية البرمجة

حدد ( wendi, 2013, p11-16) وظائف أدوات التاكسونومي الأساسية التي يمكن اعتبارها معايير لتقييم الأدوات على النحو التالي:

- نمذجة البيانات Data modeling
  - بناء التاكسونومي المناسب
    - الأوجه Facets، رسم الخرائط mapping، وأنواع العلاقة relationship types، والسمات attributes.
- التحرير Editing
  - إنشاء المصطلحات وإعادة تسميتها ودمجها وحذفها وترويج البنود وترتيبها ضمن التسلسل الهرمي ورسم البنود.
  - إدارة العلاقات والصفات
- استيراد / تصدير وظيفة Import/Export functionality
  - من وإلى القوائم
  - جداول البيانات
  - ملفات XML وغيرها من الأشكال
- تدفق سير العمل Workflow

  - المسودة => موافقة / النشر
  - إعلام التغيير
  - دعم البريد الإلكتروني

- واجهات التكامل Integration interfaces

- واجهات برمجة التطبيقات
- المخرجات ملفات XML

- ميزات متقدمة Advanced features

- تمثيل المصطلحات والعلاقات
- تضمين أدوات التصنيف التلقائي
- تضمين أدوات رسم خرائط المصطلحات
- إصدار قوي يدعم الأرشفة
- دعم اللغات المتعددة
- تحليلات النص

أيضاً قدمت شركة (Synaptica,2013) المتخصصة في البرمجيات قائمة مرجعية لأفضل 100 معيار لبرمجيات إدارة التاكسونومي على النحو الآتي:

1. **مطابقة معايير الصناعة وسهولة التكامل مع النظم الأخرى**

(دعم الأنظمة المعايير الوطنية والدولية لبناء المفردات المقيدة ونُظم تنظيم المعرفة والأنطولوجيات وتوفر واجهات برمجة التطبيقات (APIs) والموصلات لدعم التكامل السهل مع النظم الأخرى.)

- المطابقة مع مواصفات الجودة ISO 25964
- المطابقة مع معايير ANSI / NISO Z39.19
- القدرة على عمل نموذج مفردات W3C SKOS
- القدرة على عمل نموذج مفردات W3C SKOS-XL
- القدرة على عمل نموذج الأنماط W3C OWL
- توفير الربط مع مخزن مصطلحات SharePoint
- توفير خدمات الويب REST أو SOAP وكذلك APIs على مستوى قاعدة البيانات التي توفر أنظمة خارجية مع اتاحة القراءة الكاملة والكتابة والوصول إلى جميع وظائف التحرير وجميع أدوات البحث والإبلاغ
- القدرة على التعامل مع الأنظمة الخارجية لتقديم مفاهيم المرشحين بالإضافة إلى نشر التهم والتعليقات والسمات الأخرى على مستوى المفهوم
- القدرة على إدارة أنظمة الفهرسة الخارجية سواءً اليدوية أو الآلية مع نظام التاكسونومي لتقديم المصطلحات المخصصة لمجموعات محددة من المحتوى
- القدرة على توليد المفردات بشكل مسبق من أجل تحليل النصوص وأدوات التصنيف التلقائي.

ISSN: 2706-6495

### 2. المرونة في تصميم وتهيئة أنواع مختلفة من مخططات تنظيم المعرفة

(دعم الأنظمة لعملية نمذجة البيانات المرنة من خلال الإنشاء وإدارة مجموعة متنوعة من خطط تنظيم المعرفة والتي تشمل: المصطلحات والمفاهيم والترميز والاسماء الإستنادية القائمة على المفردات)

- القدرة على إنشاء وإدارة المصطلحات المستندة إلى المفردات المقيدة مثل المكانز والتاكسونوميات
- القدرة على إنشاء وإدارة المفردات المبنية على الترميز مثل مخططات التصنيف العشري والأبجدي الرقمي
- القدرة على إنشاء وإدارة المفاهيم المستندة الى مخططات تنظيم المعرفة والتي تحتوي مفاهيم مستقلة عن مسمياتها
- القدرة على إنشاء وإدارة الملفات الإستنادية للأسماء Name Authority Files والتي قد تحتاج إلى إزالة غموض المسميات باستخدام حقول متعددة (مثل الاسم الأول + اللقب، وما إلى ذلك)
- القدرة على إنشاء قوائم بحث بسيطة، معاجم، قواميس، وقوائم مختصرة
- القدرة على إنشاء مجموعة موسعة من حقول خصائص المفاهيم، مثل المفهرس وملاحظات المصدر والنطاق وكذلك معرفات المستخدمين الخارجية User identifier (UIDs)، وتعداد النشر، وخصائص الكيان المحدد، إلخ.
- القدرة على إنشاء مجموعة موسعة من أنواع العلاقات التعبيرية الدلالية (الأنطولوجي) بما في ذلك أسس المخططات وروابط رسم الخرائط.
- القدرة على إنشاء حقول الخصائص لمخطط يختص بمفهوم واحد يشير إلى قوائم البحث في مخططات المفاهيم الأخرى.
- القدرة على إنشاء مجموعة من المسارات الهرمية البديلة من خلال قاعدة مفاهيمية واحدة.
- إمكانية السماح لمجتمعات المستخدمين المختلفة بتنظيم مجموعات بديلة من المصطلحات المفضلة للحصول على قاعدة مفاهيمية مشتركة.

### 3. التحقق من صحة المفردات المقيدة وإدارة المصطلحات متعددة اللغات

(أن تقوم الأنظمة تلقائيًا بإجراء عمليات التحقق من المفردات المقيدة الشائعة وقواعد إدارة التاكسونومي، و أن تدعم الأنظمة إدارة المفردات متعددة اللغات)

- توفر معرفات فريدة (UID) لجميع المفاهيم
- المنع التلقائي لتكرار المصطلح
- علاقات تبادلية تلقائية
- المنع التلقائي من المراجع الدائرية
- المنع التلقائي للشروط غير المفضلة من العلاقات الهرمية والعلاقات الارتباطية
- دعم الهياكل متعددة التسلسل الهرمي
- الكشف التلقائي عن المصطلحات اليتيمة
- حذف المفهوم المنطقي وإمكانية الاستعادة والاحتفاظ بالمصطلحات المعزولة

- توفر إدارة متعددة اللغات باستخدام مفردات أحادية اللغة مع تعيينات معادلة اللغة
- توفر إدارة متعددة اللغات باستخدام قاعدة مفاهيمية واحدة مع تصنيفات لغات متعددة وسمات لكل مفهوم

**4. طرق مختلفة للتعديل والتحرير وإمكانية تجربة المستخدم**

(دعم الأنظمة لمجموعة متنوعة من الطرق لتحرير المفردات وتلبية احتياجات المستخدمين مع توفر إمكانية الوصول للتجربة)

- خيارات واجهة المستخدم التي تدعم متطلبات إمكانية الوصول في البند 508 من اللوائح الأمريكية https://www.section508.gov
- القدرة على إدخال تسميات المفاهيم بسرعة والعودة في وقت لاحق لتطوير سمات المفهوم والعلاقات حسب الحاجة
- القدرة على تطوير خصائص ومفاهيم وعلاقات المفهوم بشكل كامل من شاشة واحدة
- القدرة على استيراد قوائم المصطلحات المرشحة من جداول البيانات والملفات النصية
- القدرة على تحرير التسلسلات الهرمية في وضع السحب والإفلات
- القدرة على تحديد المفاهيم المتعددة وبناء علاقات معهم من خلال إجراء واحد
- القدرة على عرض علاقات المفهوم كقائمة مسطحة، أو قائمة هرمية أو رسم بياني
- القدرة على خلق مفاهيم جديدة دون ترك سير العمل لتحرير العلاقة
- القدرة على التصفح أبجديا
- القدرة على تصفح التسلسل الهرمي والرسوم البيانية

**5. خيارات البحث البسيطة والمتقدمة**

(توفر الأنظمة كل من خيارات البحث البسيطة والمتقدمة وخيارات البحث البارامترية)

- القدرة على تشغيل كلمات واضحة أو كلمات بسيطة "غامضة"
- القدرة على إجراء عمليات بحث، وتتضمن عمليات بحث دقيقة وبديلة
- القدرة على تنفيذ عمليات البحث البارامترية المتقدمة التي تجمع بين معايير بحث متعددة ومرشحات الحالة في بحث واحد
- القدرة على إجراء استعلامات بحث ذات جوانب عبر مفردات متعددة
- القدرة على إجراء عمليات بحث منطقية باستخدام تسميات المفاهيم والسمات مثل حقول الملاحظات
- القدرة على التصفية حسب تاريخ الانشاء أو تواريخ التعديل والنطاقات الزمنية
- القدرة على التصفية حسب الحالة المفضلة / غير المفضلة
- القدرة على تصفية حسب المرشح / حالة الموافقة
- القدرة على التصفية حسب الحالة الفعالة / المحذوفة
- القدرة على التصفية حسب حالة سير العمل المخصصة

### 6. بيئة تعاون عبر الإنترنت مع أدوات إعداد التقارير المشتركة

(أن توفر الأنظمة بيئة متعددة المستخدمين تدعم التعاون والتنسيق عبر الإنترنت من حيث التعاون، إلى جانب القدرة على تطوير تقارير الإدارة القابلة للتكوين بواسطة المستخدم ومشاركتها في مجموعة متنوعة من تنسيقات البيانات)

- القدرة على إدارة فرق المشروع المتعددة وتعيين المستخدمين والمفردات لكل مشروع
- القدرة على دعم التحكم المخصص للأذونات الوظيفية للمستخدمين على أساس كل مشروع
- القدرة على تعقب جميع الأنشطة التحريرية حسب نوع النشاط بالإضافة إلى وقت التاريخ و UserID
- القدرة على إنشاء تقارير الإدارة التي يمكن مشاركتها وإعادة استخدامها من قبل المستخدمين الآخرين
- القدرة على إنشاء حالات سير العمل وانشاء حوكمة مخصصة للتحكم في تدفق العمل
- القدرة على مشاركة مفردات مختارة أو أجزاء من المفردات مع أصحاب المصلحة غير المحررون
- القدرة على إنشاء بوابات مواقع الويب ديناميكيًا لنشر إمكانية القراءة / التصفح القابلة للقراءة فقط
- حماية الوصول للمفردات إما وراء جدار الحماية أو للوصول العام
- القدرة على توليد تقارير أبجدية عن المفاهيم والصفات والعلاقات
- القدرة على توليد تقارير التسلسل الهرمي بما في ذلك المقتطفات المفلترة للمفردات
- القدرة على توليد تقارير استثناء بما في ذلك: المصطلحات اليتيمة، المفاهيم مع / دون تحديد قيم السمات والمفاهيم مع / بدون علاقات محددة

### 7. المعالجة بالدفعات Batch processing والأرشفة وأدوات الإصدار

(أن تدعم الأنظمة أدوات تحرير معالجة الدفعات Batch processing وهي حزمة من العمليات على مجموعة من الملفات في وقت واحد، بالإضافة إلى أدوات تصدير الملفات الأرشيفية، إصدارات المفردات الداخلية، ودعم المقارنة بين نسختين)

- القدرة على إنشاء معابر مشتركة تلقائيًا بين اثنين من التاكسونومي
- القدرة على تنفيذ التعديلات العالمية على سمات المفاهيم بناءً على معايير البحث البارامترية
- القدرة على إجراء تعديلات عالمية للعلاقات القائمة على معايير البحث البارامترية المتقدمة
- القدرة على جدولة التوليد التلقائي وتوزيع مستخلصات البيانات
- القدرة على إنشاء مفردات جديدة تستنسخ قواعد الأعمال للمفردات الأخرى
- القدرة على إصدار النشرات و / أو الإصدارات الأرشيفية للمفردات أو مجموعة من المفردات المترابطة
- القدرة على توليد المنشورات و / أو إصدارات أرشيفية من مفردة واحدة أو مجموعة من المفردات المترابطة سواء كوظائف مخصصة أو آلية
- القدرة على مقارنة أي إصدار من المفردات مع إصداراته السابقة وتوليد تقرير مقارنة وتحديد جميع التغييرات
- القدرة على جدولة التقارير وتوزيعها تلقائيًا على المستخدمين الذين يحتاجون إلى معرفتها
- القدرة على توليد تقارير سجل المعاملات ومقاييس مخطط المفهوم ومقاييس نشاط التحرير

ISSN: 2706-6495

**8. تنسيقات البيانات المتعددة لعرض واستيراد وتصدير المفردات**

(تدعم الأنظمة تنسيقات بيانات متعددة لعرض التقارير ويدعم النظام تبادل البيانات عن طريق الاستيراد أو التصدير)

- الاستيراد والتصدير بتنسيق XML
- عرض واستيراد وتصدير بتنسيق CSV
- عرض واستيراد وتصدير في نص محدد TAB
- عرض بتنسيق HTML
- عرض بتنسيق Microsoft Word و Adobe PDF
- عرض واستيراد وتصدير بتنسيق Microsoft Excel
- الاستيراد والتصدير بتنسيق Z-Thes
- الاستيراد والتصدير بتنسيق RDF SKOS
- الاستيراد والتصدير بتنسيق RDF SKOSXL
- الاستيراد والتصدير بتنسيق RDF OWL

**9. إدارة حساب المستخدم والأذونات القائمة على الأدوار**

(تدعم الأنظمة أذونات متعددة تستند إلى الأدوار وتسمح بإنشاء مجموعات العمل المجمعة والتعاونية)

- القدرة على توليد وإدارة حسابات المستخدمين داخل النظام
- القدرة على دمج إدارة حساب المستخدم مع مصادقة تسجيل الدخول المفرد للمؤسسة
- القدرة على تعيين أذونات التحرير بشكل فردي لكل مستخدم في المفردات
- القدرة على إعادة تعيين أدوار محددة للمشروع من مستخدم لآخر
- توفر الأذونات للقراءة فقط
- توفر أذونات المفهرس
- توفر أذونات المحرر
- توفر محرر رئيسي / صلاحيات مراقبة الجودة
- إمكانية عمل أذونات مسؤول مجموعة العمل
- إمكانية عمل أذونات المسؤول الكبير على مستوى النظام

**10. ربط إدارة مفردات البيانات**

(تدعم الأنظمة إدارة المفردات مثل البيانات المرتبطة، وربط المفاهيم الداخلية بالموارد الخارجية)

- إنشاء معرفات URI HTTP فريدة للمفاهيم
- تعريف النطاقات وعناوين URL لمخططات المفاهيم

- تعريف النطاقات و URIs للخصائص
- تعريف النطاقات و URIs للعلاقات
- البحث في مستودعات البيانات المرتبطة المخزنة مؤقتًا
- البحث المباشر مستودعات البيانات المرتبطة (عبر نقاط النهاية SPARQL)
- عمل خارطة المفاهيم الداخلية إلى الموارد الخارجية
- استثمار خصائص الموارد الخارجية المعينة
- اعتماد الأسس والخصائص من الأنطولوجيا الخارجية الإستنادية
- اعتماد واستيعاب مفردات البيانات المرتبطة الخارجية

قدم كلاً من (Joseph & Zachary, 2011,p3-4) عرضًا عن متطلبات وقدرات أدوات إدارة التاكسونومي وكان التركيز على سيناريوهات لتقييم أدوات التاكسونومي من خلال الإجابة على بعض التساؤلات على النحو الآتي:

**قاعدة البيانات**

كيف يتم إنشاء قاعدة البيانات؟ أين يتم تخزينها؟ هل يتوافق مع Z39.10 وISO 2788 ؟ ما متطلبات رخصة قاعدة البيانات؟

**استيراد / تصدير البيانات**

كيف يتم استيراد البيانات؟ ما تنسيقات الملفات المدعومة؟ هل يمكن أن تكون ملفات البيانات على دفعات؟

**إضافة أو تحرير أو حذف الفئات**

ما مدى سهولة إضافة الفئات أو تحريرها أو حذفها؟ هل يمكن إضافة فئات أو تحريرها أو حذفها على دفعات؟

**أنواع العلاقات**

كيف يتم تعريف أنواع العلاقات؟ ما هي الأنواع المدعومة؟ كيف يتم التعامل مع الهيكلية المتعددة؟

**إضافة أو تحرير أو حذف العلاقات**

ما مدى سهولة إضافة العلاقات أو تحريرها أو حذفها؟ هل يمكن إضافة علاقات أو تحريرها أو حذفها على دفعات؟ هل ينتشر التغيير لجميع الحالات؟

**التقارير**

كيف يقدم تقرير :TMS التاكسونومي والفئات الجديدة والمحررة والمحذوفة. تحديد أنواع العلاقات: علاقات جديدة ومحررة ومحذوفة؛ تحديد خرائط وفئات التصنيف؟ كيف يتم تقديم التقارير؟ ما سجلات التدقيق المتاحة؟ هل يمكن تتبع التغييرات للمستخدمين الذين اقترحوها؟ هل توجد خطوة "موافقة" للتغييرات المتاحة للمشرفين؟

**وصول المستخدم**

هل يستطيع نظام إدارة التاكسونومي TMS دمج حسابات المستخدمين مع أنظمة المصادقة الحالية، على سبيل المثال؟ الدليل النشط؟ هل هناك دعم للوصول القائم على الأدوار أو عضوية المجموعة المحددة مع الوصول للتكوين؟ هل هناك سير عمل للموافقة على التغييرات؟ ما هي الوظائف المتاحة والمقيدة استنادًا إلى امتيازات أمان المستخدم؟

في عام 2010م قدمت خبيرة ومستشارة التاكسونومي Hedden في كتابها بعنوان "خبراء التاكسونومي" ضرورة توفر المميزات الآتية في أدوات إدارة التاكسونومي: ( Hedden,2010, p37-39)

- سهولة تصميم الواجهة وسهولة الاستخدام
- السرعة (نقرات الماوس المحدودة) في إضافة الشروط والعلاقات المتكررة
- إنشاء خطوة واحدة من شروط وعلاقات جديدة
- الفرع أحادي الخطوة (المصطلح والمصطلح الأضيق) يتحرك بطريقة سحب وإسقاط العلاقة المضافة
- العلاقات المعرفة من قبل المستخدم من جميع الأنواع الثلاثة
- خيارات عرض تصنيف متعددة في واجهة المستخدم
- مذكرات مصطلح المعرفة من قبل المستخدم
- سمات مصطلح المعرفة من قبل المستخدم
- التدقيق الإملائي
- استيراد التنسيقات
- تصدير التنسيقات
- دعم للتصنيفات ثنائية اللغة أو متعددة اللغات (المصطلحات المفضلة المكافئة بأكثر من لغة؛ عرض مجموعة أحرف مختلفة)

قدم ( Abdus, 2010, p3-4) دراسة عن تقييم أدوات بناء التاكسونومي وركز على الوظائف الأساسية في تقييمه حيث ذكر المعايير الآتية:

- الدقة: يجب أن تكون الأداة قادرة على تصنيف المستند وتصنيفه بدقة.
- المرونة: يجب أن تتمتع الأداة بالمرونة لدعم التصنيف اليدوي عند الضرورة لتطويره ونشره.
- أشكال مختلفة: يجب أن تكون الأداة قادرة على دعم تنسيقات ملفات متعددة لاستخدام الوثيقة في المستقبل.
- متعدد اللغات: يجب أن تكون الأداة قادرة على دعم لغات مختلفة للاستخدام متعدد الجنسيات.
- الصيانة: يجب أن تسمح الأداة للمسؤول بإضافة الفئات وإزالتها وتعديلها وضبطها يدويًا إذا لزم الأمر.
- تطوير هيكل التاكسونومي بما في ذلك التوليد التلقائي للتاكسونومي، استيراد وتصدير التاكسونومي، وسهولة التخصيص.
- تصنيف الوثائق ووضع العلامات يدوياً أو آلياً أو الجمع بين كلا النهجين (المختلط).
- دعم وظائف التصفح والتنقل، وعرض نتائج البحث ذات معنى باستخدام مصطلحات التاكسونومي.
- دمج وتحليل محتوى جديد والحفاظ على هيكل التاكسونومي.

قدم ( Abrol, 2005, p1 وآخرون) دراسة حول أدوات إدارة التاكسونومي لمحتوى المؤسسة وتم التطرق للمعايير الآتية الواجب توافرها في الأدوات:

- القدرة على تخصيص أقسام فرعية للتاكسونومي إلى فرق المحررين
- القدرة على توجيه القرارات والأحكام لإدارة المحررين (الناشرين)
- القدرة على النشر التلقائي للمستندات إلى عقد التاكسونومي مع الإشراف اليدوي
- القدرة على استطلاع التغييرات في مجموعة ونشرها في التاكسونومي
- القدرة على استخراج بنية تصنيفية تلقائيًا مضمنة في البيانات الوصفية مثل عنوان URL ومسار الملف وحقول meta الأخرى.
- القدرة على استيراد التاكسونومي التي تم إنشاؤها مسبقًا من قبل موردي التاكسونومي، مثل Factiva و Lexis-Nexis.
- القدرة على استخراج المفاهيم تلقائيا، وتسمية المفاهيم، وتنظيم المفاهيم في التاكسونومي من مجموعة مختارة من الوثائق.
- القدرة على تعلم نموذج التاكسونومي التلقائي من مجموعة من وثائق التدريب.
- القدرة على تفسير قاعدة التاكسونومي من حيث لغة الاستعلام والسماح بالتوليف اليدوي.
- توفر مجموعة من التاكسونومي المعبأة لقطاعات الصناعة المختارة بما في ذلك الأدوية، والرعاية الصحية، الطاقة والعسكرية والاستخبارات، ومقدمي المعلومات عبر الإنترنت، وناشري المحتوى وشركات الإعلام.

من خلال استعراض النتائج السابقة الخاصة بالمعايير وتحليلها نجد أن اتجاهات البعض حولها تتفاوت فيركز البعض على توفر الوظائف الأساسية لعملية إدارة التاكسونومي ويتجه البعض الآخر إلى التركيز على سهولة الاستخدام ودقة المخرجات، في حين يتجه آخرون الى التركيز على مدى تحقيق ميزات إضافية وتهتم فئة أخرى بتلبية متطلبات العملاء وتوفيرها في الأداة، وقد تم اغفال جانب مهم جداً وهو الاهتمام بدعم اللغة العربية والاهتمام بعدم التكرار في الوظائف والعمليات وتوضيحها بشكل جيد. وعليه قامت الباحثة باستخلاص وتطوير قائمة مراجعة لمعايير تقييم أدوات إدارة التاكسونومي مقسمة على 7 محاور كما يتضح في جدول رقم (2):

***جدول 2 معايير تقييم أدوات إدارة التاكسونومي***

| المحاور | المعايير | التطبيق | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| | | يُطبق | لا يُطبق | |
| 1. **نمذجة البيانات Data modeling** | 1. القدرة على إنشاء المصطلحات المستندة إلى المفردات المقيدة مثل المكانز thesauri و التاكسونوميات taxonomies | | | |
| | 2. القدرة على إدارة المصطلحات المستندة إلى المفردات المقيدة مثل المكانز thesauri و التاكسونوميات taxonomies | | | |

ISSN: 2706-6495

3. القدرة على إنشاء المفردات المبنية على الترميز مثل مخططات التصنيف العشري decimal classification والأبجدي الرقمي alphanumeric classification
4. القدرة على إدارة المفردات المبنية على الترميز مثل مخططات التصنيف العشري decimal classification والأبجدي الرقمي alphanumeric classification
5. القدرة على إنشاء قوائم بحث بسيطة simple look-up lists
6. القدرة على إنشاء معاجم lexicons
7. القدرة على إنشاء قواميس glossaries
8. القدرة على إنشاء قوائم مختصرة acronym lists
9. القدرة على إنشاء مجموعة موسعة من حقول خصائص المفاهيم concepts مثل: المفهرس indexer
10. القدرة على إنشاء مجموعة موسعة من حقول خصائص المفاهيم concepts مثل: ملاحظات ونطاق المصدر source and scope notes
11. القدرة على إنشاء مجموعة موسعة من حقول خصائص المفاهيم concepts مثل: معرفات المستخدمين الخارجية User identifier (UIDs)
12. القدرة على إنشاء مجموعة موسعة من حقول خصائص المفاهيم concepts مثل: تعداد النشر posting count
13. القدرة على إنشاء مجموعة موسعة من أنواع العلاقات التعبيرية الدلالية (الأنطولوجي) relationship types ontological predicates
14. القدرة على إنشاء روابط رسم الخرائط mapping
15. القدرة على إنشاء حقول الخصائص attributes

ISSN: 2706-6495

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 16. القدرة على توليد المفردات بشكل مسبق من أجل تحليل النصوص text analytics وأدوات التصنيف التلقائي auto classification tools | | | | |
| **2. التحقق من صحة المفردات المقيدة Controlled vocabulary validations** | 1. توفر معرفات فريدة (UID) لجميع المفاهيم<br>2. المنع التلقائي لتكرار المصطلح<br>3. علاقات تبادلية تلقائية<br>4. دعم الهياكل متعددة التسلسل الهرمي<br>5. الكشف التلقائي عن المصطلحات اليتيمة orphan terms<br>6. توفر إدارة للغات المتعددة<br>7. دعم اللغة العربية | | | | |
| **3. واجهة المستخدم User interface** | 1. القدرة على البحث<br>2. القدرة على التصفح أبجديا<br>3. القدرة على إدخال تسميات المفاهيم بسرعة<br>4. القدرة على العودة في وقت لاحق لتطوير سمات المفهوم والعلاقات حسب الحاجة<br>5. القدرة على تطوير خصائص ومفاهيم وعلاقات المفهوم بشكل كامل من شاشة واحدة<br>6. القدرة على تحرير التسلسلات الهرمية في وضع السحب والإفلات<br>7. القدرة على عرض علاقات المفهوم كقائمة مسطحة<br>8. القدرة على عرض علاقات المفهوم كقائمة هرمية<br>9. القدرة على عرض علاقات المفهوم كرسم بياني | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 10. القدرة على تمثيل وتصور المصطلحات والعلاقات Visualization<br>11. القدرة على التصفية حسب بداية تاريخ محدد ونطاقات التاريخ<br>12. القدرة على التصفية حسب حالة المرشح / الموافقة<br>13. القدرة على التصفية حسب الحالة النشطة / المحذوفة<br>14. القدرة على التصفية حسب حالة سير العمل المخصصة | | | | |
| **4. العمل الجماعي Groupware** | 1. القدرة على إدارة فرق المشروع المتعددة (تعيين المستخدمين والمفردات لكل مشروع)<br>2. القدرة على دعم التحكم المخصص للأذونات الوظيفية للمستخدمين على أساس كل مشروع<br>3. القدرة على تعقب جميع الأنشطة التحريرية<br>4. القدرة على مشاركة مفردات مختارة أو أجزاء من المفردات مع أصحاب المصلحة غير المحررون<br>5. القدرة على إنشاء بوابات مواقع الويب ديناميكيًا لنشر إمكانية القراءة / التصفح القابل للقراءة فقط<br>6. دعم متابعة تدفق سير العمل Workflow<br>7. إعلام التغيير بالبريد الالكتروني | | | | |
| **5. التقارير Reports** | 1. القدرة على انشاء تقارير أبجدية عن المفاهيم concepts<br>2. القدرة على انشاء تقارير أبجدية عن الخصائص attributes<br>3. القدرة على انشاء تقارير أبجدية عن العلاقات relationships<br>4. القدرة على انشاء تقارير بطريقة عرض التسلسل الهرمي hierarchically | | | | |

ISSN: 2706-6495

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 5. إمكانية عرض التقارير الرسم البياني charts<br>6. إمكانية عرض بتنسيق Microsoft Word<br>7. إمكانية عرض بتنسيق HTML<br>8. إمكانية عرض بتنسيق Adobe PDF<br>9. الاستيراد والتصدير بتنسيق XML<br>10. الاستيراد والتصدير بتنسيق CSV<br>11. الاستيراد والتصدير بتنسيق Microsoft Excel<br>12. الاستيراد والتصدير بتنسيق RDF SKOS<br>13. الاستيراد والتصدير بتنسيق RDF OWL | | | | |
| **6. إدارة حساب المستخدم والأذونات**<br>**User account management and permissions** | 1. القدرة على إدارة حسابات المستخدمين داخل النظام<br>2. القدرة على دمج إدارة حساب المستخدم مع مصادقة تسجيل دخول الأفراد للمؤسسة<br>3. القدرة على تعيين أذونات التحرير بشكل فردي لكل مستخدم<br>4. القدرة على إعادة تعيين أدوار محددة للمشروع من مستخدم لآخر<br>5. توفر الأذونات للقراءة فقط<br>6. إمكانية عمل أذونات مسؤول لمجموعة عمل<br>7. إمكانية عمل أذونات لمسؤول شامل على مستوى النظام | | | | |
| **7. التكامل**<br>**Integration** | 1. التكامل مع نظم إدارة البيانات DMS<br>2. التكامل مع نظم إدارة المحتوى CMS<br>3. التكامل مع محركات البحث Search Engine | | | | |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 4. التكامل مع مخازن المصطلحات مثل مخزن الشيربوينت SharePoint<br>5. التكامل مع أنظمة الفهرسة الخارجية اليدوية<br>6. التكامل مع أنظمة الفهرسة الخارجية الآلية<br>7. التكامل مع خدمات الويب REST<br>8. التكامل مع خدمات الويب SOAP<br>9. التكامل مع واجهة برمجة التطبيقات APIs<br>10. التكامل مع نموذج مفردات W3C SKOS<br>11. التكامل مع نموذج الأنماط W3C OWL | | | |

## النتائج:

- استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى للوصول لأشهر أدوات إدارة التاكسونومي وبذلك تم التعرف على أشهر أدوات إدارة التاكسونومي كما يتضح في جدول رقم (1).
- تم استخدام نفس المنهج منهج تحليل المحتوى للوصول لمعايير تقييم تلك الأدوات كما يتضح ذلك تفصيليا في جدول رقم (2) وبذلك تم تحديد معايير لتقييم أدوات إدارة التاكسونومي.

## التوصيات:

- الاهتمام بدراسة أدوات إدارة التاكسونومي باللغة العربية.
- تعريف المنظمات والمؤسسات بأهمية عملية تنظيم المعرفة للحفاظ على معارفها وخبراتها وتسهيل الوصول إليها عند الحاجة، وما يترتب عليها من توفير للوقت والجهد والتكاليف.
- التعاون بين المختصين في مجال علم المعلومات والمختصين في مجال البرمجيات والتقنية في مشاريع التاكسونومي والأنطولوجيا.
- انتاج أدوات لإدارة التاكسونومي تدعم اللغة العربية بشكل متكامل من ناحية الواجهة وجميع الوظائف.
- الاستفادة من أدوات إدارة التاكسونومي المتاحة بشكل مجاني في بداية فهم الموضوع ومحاولة التطبيق من قبل الشركات والمنظمات الصغيرة.

ISSN: 2706-6495

## الخاتمة

تم في هذا البحث توضيح ماهية أدوات إدارة التاكسونومي ومكوناتها ووظائفها، وتم حصر لأشهر أدوات إدارة التاكسونومي، واستخلاص قائمة مراجعة لمعايير تقييم إدارة التاكسونومي.

## المراجع

### المراجع العربية


- عبيد، عاطف. (2011). دور التاكسونومي في تعزيز عمل محركات البحث على الأنترنت .*مكتبات نت -مصر، مج 12، ع 2*، 5-22.
- الزهيري، طلال ناظم. (2016). أدوات تصنيف وتنظيم المحتوى الرقمي في بيئة الإنترنت: التكسونومي. العراق: المجلة العراقية لتكنولوجيا المعلومات، ع2، 61-72.


### المراجع الأجنبية


- aboabdulazizn, (2012) .Ontology and taxonomy Accessed Date: 14 April, 2018. Available At :https://aboabdulazizn.wordpress.com/2012/04/27/ontology-and-taxonomy/
- Abdus, S. C. (2010). Assessment of taxonomy building tools. The Electronic Library, 28(6), 769-788.
- Abrol, M., Doshi, B., Kanihan, J., Kumar, A., Liu, J., & Mao, J. (2005). Intelligent taxonomy management tools for enterprise content. In Proceedings of the 2005 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence (pp. 809-811
- Andreas Blumauer,(2016), Working as a taxonomy consultant for over 10 years ,Accessed Date: 4 sep, 2019. Available At: https://www.quora.com/What-is-a-good-open-source-taxonomy-or-ontology-management-system
- Bhat, M. H., & Shafi, S. M. (2014). Taxonomies in knowledge organisation—Need, description and benefits. *Annals of Library and Information Studies (ALIS), 61*(2), 102-111. Accessed Date: 10 March, 2018. Available At: http://nopr.niscair.res.in/bitstream/123456789/29031/1/ALIS%2061(2)%20102-111.pdf
- Balint, Csaba.(2016),Taxonomy Tools. Accessed Date: 20 August, 2019. Available At: https://www.drupal.org/project/taxonomy_tools
- Cassel, J. (2009). What Are Taxonomies? Accessed Date: 6 March, 2018. Available At: http://books.infotoday.com/books/The-Accidental-Taxonomist/At-SampleChapter.pdf

- F Malina, (2017), Nomadic Programmer at Flatmate Rooms (2009-present), Accessed Date: 4 sep, 2019. Available At: https://www.quora.com/What-is-a-good-open-source-taxonomy-or-ontology-management-system
- Hedden, H. (2018),Taxonomy Workshop Vocabulary Editor Gale, A Cengage Company ,Taxonomy Boot Camp 2018. Accessed Date: 4 sep, 2019. Available At: http://conferences.infotoday.com/documents/287/1015_Hedden.pdf
- Hedden, H. (2010). The accidental taxonomist. Information Today, Inc..
- Hedden, H. (2010). Tools for Taxonomies . Accessed Date: 4 sep, 2019. Available At: https://www.slideshare.net/Earley/tools-for-taxonomies
- Joseph A. Busch. (2010). Tools: Requirements and Capabilities. Accessed Date: 20 August, 2019. Available At: http://taxonomystrategies.com/wp-content/uploads/2016/02/Taxonomy-Tools-Workshop-20101022-Revised.pdf
- Joseph A. Busch & Zachary R Wahl .(2011). Tools: Requirements and Capabilities. Accessed Date: 20 August, 2019. Available At: http://www.taxonomystrategies.com/presentations/2011/Taxonomy%20Tools%20Requirements%20and%20Capabilities-Busch%20and%20Wahl.pdf
- Lemieux S. (2011).New evaluation of taxonomy management tools. Accessed Date: 4 sep, 2019. Available At: https://www.realstorygroup.com/Blog/2251-New-evaluation-of-taxonomy-management-tools
- Synaptica (2013), Accessed Date: 20 August, 2019. Available At https://www.synaptica.com/wp-content/uploads/2013/06/Taxonomy_Top100_Checklist_20160916_US.pdf
- Wendi. (2013). Selecting a Taxonomy Management Tool. Accessed Date: 20 August 2019. Available At: https://www.sla.org/wp-content/uploads/2013/06/SelectingTool_Pohs.pdf


جميع الحقوق محفوظة © 2023، الدكتورة/ منى بنت علي عبد الله محنبي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.1

ISSN: 2706-6495

# الاستراتيجية الإدارية ونماذج القادة في الحكومة المركزية للدولة الأموية

# Administrative strategy and leadership models in the central government of the Umayyad state.

**إعداد الأستاذ الدكتور/ يحيى بن حمزة الوزنة السليماني**

برفسور في التاريخ، قسم التاريخ والحضارة الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

Email: dr-yalwazna@hotmail.com

**الملخص:**

الهدف من البحث تسليط الضوء على الاستراتيجية الإدارية التي أسست الدولة الأموية العريقة عند تطبيق منهج الموارد البشرية بشكله الصحيح والدبلوماسية المتبعة للسيطرة على وحدة الحكم التي بدأت حكمها بسياسة أوتوقراطية ودبلوماسية محنكة وأهمية البحث تكمن في كشف السياسة الإدارية التي اتبعها معاوية بن أبي سفيان لتحقيق فكرته لبناء دولة قوية بتوزيع مهام الحكم وفق المهارات الفردية لاختيار الرجال الذين شاركوا في الحكومة المركزية للدولة الأموية مع اختلاف أيديولوجية كل فرد فيهم وكسب ولائهم لبناء وطن آمن ومتحضر كما تظهر منهجية البحث في تتبع السلسلة التاريخية لخفايا أحداث اسرار العلاقات الداخلية بين الحكام ونكتشف الأسباب التي أدت إلى أن سياسة الحكم تطورت حتى اصبحت البيروقراطية تتصدر منهج قمع الفتن للحفاظ على استقرار الدولة وازدهارها لحمايتها من مكائد داخلية او غزو خارجي وسنتطرق لذكر العصر الذهبي الثاني في الدولة الأموية مع ذكر آراء المؤرخين التي كانت ضد السياسات التيتم تطبيقها في الحكم في ذلك العهد. وستظهر لنا نتائج وتوصيات البحث أن نجاح أيكيان إداري يعتمد على توظيف المهارات الفردية وصقلها لمصلحة الجماعة وأن الدولة القوية المتحدة تبدأ من الحيادية الدينية والعلمية العملية، وأن السلطة التي تنتهج ذلك يجب تضع نصب أعينها مصلحة الدولة وليست مصلحة الفرد برؤية واضحة وأفكار وأسسوا استراتيجية ودبلوماسية إدارية مرنة.

**الكلمات المفتاحية:** الاستراتيجية الإدارية، الموارد البشرية، معاوية بن أبي سفيان، الحكومة المركزية، الدولة الأموية.

ISSN: 2706-6495

# Administrative strategy and leadership models in the central government of the Umayyad state.


## Abstract

The aim of the research is to shed light on the administrative strategy that established the ancient Umayyad state through the correct implementation of the human resources approach and the diplomacy employed to control the unity of governance. The Umayyad state began its rule with an autocracy policy and savvy diplomacy. The importance of the research lies in revealing the administrative policy followed by Muawiya bin Abi Sufyan to achieve his idea of building a strong state by distributing the tasks of governance according to individual skills, and selecting men who participated in the central government of the Umayyad state despite their different ideologies, gaining their loyalty to build a secure and civilized nation.

As the research methodology shows in tracing the historical chain of events and uncovering the secrets of internal relations between rulers, we discover the reasons that led to the evolution of governance policies to the point where bureaucracy dominates the method of suppressing strife to maintain the stability and prosperity of the state and protect it from internal intrigues or external invasion. We will mention the second golden age of the Umayyad state, along with the opinions of historians who were against the policies implemented during that era. The research will reveal that the success of administrative organization depends on the individual skills that are honed for the benefit of the community, and that a strong and united state begins with religious and practical scientific neutrality. The authority that follows this approach must prioritize the interests of the state over the individual's interests with a clear vision and flexible administrative, diplomatic, and strategic foundations.


**Keywords**: Administrative strategy, Human resources, Muawiyah bin Abi Sufyan, Central government, the Umayyad state.

ISSN: 2706-6495

## 1. المقدمة:

قامت الدولة الأموية بفضل رجل عرف كيف يستفيد من الظروف المواتية له كي يعلن نفسه خليفة ويقيم دولته، وقد أعتمد معاوية في ذلك على رجال انضموا إليه وكسب ثقتهم وإخلاصهم واستخدامهم وانتفع بآرائهم وملكاتهم لإقامة دولة.

ولم تكن الدولة الأموية التي أقامها معاوية قانونية أو شرعية أو بمعنى أخر لم تكن قائمة على أساس إرضاء الناس وثقتهم، وإنما قامت على إرادة معاوية وحسن استخدامه للظروف والانتفاع بأولئك الرجال ولهذا لم يهتم معاوية بالناحية الشرعية وما لابد لها من مؤسسات قانونية يعتمد الحكم عليها وإنما اهتم اهتماماً شديداً بالرجال الذين ينفذون الخطط ويخدمون دولته وينصرونه على أعدائه، ولهذا توصف الدولة الأموية بأنها دولة رجال. كما سوف يتطرق البحث إلى ذكر النقاط التالية:

المبحث الأول: معاوية بن أبي سفيان والموارد البشرية والإدارية، لنيل ولاء الرجال بالكامل والكشف عن أفضل الصفات والمهارات لديهم وتسخيرها بما يتناسب مع مناصبهم الإدارية ومهامهم الوظيفية.

المبحث الثاني: اهم الرجال الذين تولوا المناصب الإدارية وسياستهم المتبعة في الحكم.

المبحث الثالث: القادة الحكام والدبلوماسية المتبعة فيما بينهم، لسيطرة على الخلافات الداخلية التي كانت في البلاط الحاكم للحفاظ على وحدة الدولة من الانهيار مهما كلفهم الأمر.

### 1.1. أهمية البحث:

طرح موضوع الدولة الأموية تكمن أهمية البحث في بمنظور مختلف يتطرق لمهارة تطبيق منهج الموارد البشرية بشكله الصحيح والاستراتيجية الإدارية والدبلوماسية المتبعة للسيطرة على وحدة الحكم لإنجاح أي منظمة سواء كانت دولة او مؤسسة او منشأة.

### 2.1. أهداف البحث:

1- تسليط الضوء على الجانب الآخر من الدولة الأموية الإدارية بفكر أوتوقراطي وأهم صفات الرجال الذين بنو الدولة الأموية المركزية وسبب تفوقهم على نظرائهم.
2- لمحة عن العصر المرواني الذهبي الثاني للفتوحات الإسلامية وكيفية توزيع المهام الوظيفية وفقاً للمهارات الفردية وقد تم ذكر بعض من أهم الوظائف الإدارية في ذلك الوقت.
3- ذكر آراء المؤرخين لبعض السياسات التي تم تطبيقها في الحكم في العهد الأموي.
4- توضيح أنواع السياسات المتفاوتة التي تم تطبيقها في تلك الفترة والتي كانت تختلف بحسب أيدولوجية المجتمع ورد فعل الحاكم لسيطرته على الحكم.
5- تسليط الضوء على الرجل الذي أطلق عليه المؤرخون مفتاح الخير ولماذا أطلق عليه هذا الاسم.

### (2) معاوية بن أبي سفيان والموارد البشرية والإدارية:

الحقيقة أن معاوية كان حسن الحظ لوجود عدد كبير من الرجال الأكفاء من أهل بيته وغيرهم استطاع الاعتماد عليهم. ويتبين لنا مواهب معاوية السياسية في حسن اختياره لهؤلاء الرجال واجتهاده في الانتفاع بملكاتهم وتوفيقه في ذلك بما بذله أولئك الرجال من التأييد وكانت استراتيجيته المتبعة لينال ولائهم منحهم نصيب من الثقة ما أطلق أيديهم بالعمل والتصرف وما أفاض عليهم من الأموال والوظائف والعطايا في مقابل ذلك حتى يستزيد من ولاءهم ويضمن اخلاصهم له ولأهل بيته حتى وأن كان ثمة خلاف معهم في وجهات النظر والموقف، وهذا سوف يتضح لنا خلال سرد الأحداث المثيرة عند اختياره لرجال المشاركون في حكم الدولة الأموية.

بدأ معاوية في تطبيق هذه السياسة فسعى إليه العديد من الشخصيات التي توسم فيها الكفاية والمهارة في شئون السياسة والحرب والإدارة وضمهم إلى جانبه، وعنى بهم عناية خاصة، وبفضل هؤلاء الرجال قامت الدولة أولاً ثم أنقذت الدولة من عدة أزمات وأخطار كادت أن تقضي عليها نهائيا منذ نشأتها كثورة عبد الله بن الزبير وثورات الخوارج والشيعة، إلى جانب غارات الروم المكثفة.

### (3) أهم الرجال الذين تولوا المناصب الإدارية وسياستهم المتبعة في الحكم:

أشهر هؤلاء الرجال في العصر السفياني عمرو بن العاص والمغيرة بن شعبة وزياد بن أبيه وعبيد الله بن زياد والضحاك بن قيس الفهري وبسر بن أرطاة.

أ- عمرو بن العاص (اليعقوبي،19968):

قيلت فيه عدة أقاويل وروايات تبين لنا مدى تمتعه بالزعامة والسيادة والمهارة الحربية والدهاء والحيلة وحسن التصرف فهو من بني سهم (ابن حزم،1968) بطن من بطون قريش اشتهروا في الجاهلية وفي الإسلام وكانوا من أصحاب السيادة (حسن،1964) والسلطان في مكة، فقيل أنهم أصحاب الحكومة في قريش قبل الإسلام فكانت لهم الرئاسة على الأموال (القلقشندي ،1931) الخاصة وهي أشبه بالأوقاف العامة الآن. فنشأ تاجراً في الجاهلية وكان يشتهر بتجارة الأدم (الكندي،1908) ثم دخل الإسلام عام ثمانية من الهجرة (عبد البر ،1978)، ونجح عمرو بن العاص في كسب ثقة النبي صلى الله عليه وسلم فقربه إليه، وأسند إليه قيادة المسلمين في معركة ذات السلاسل (ابن سعد،1968)، ومع أن جيش المسلمين كان يضم العديد من القادة العسكريين المحنكين أمثال أبوبكر الصديق وعمر بن الخطاب وأبي عبيدة عامر بن الجراح (ابن الاثير،1964).

وقد برز دهاء عمرو بن العاص لأول مرة في الإسلام عندما استأذن من الخليفة عمر بن الخطاب في فتح مصر قائلاً له "إني عالم بها وبطرقها وهي أقل شيء منعة وأكثر أموالاً" (الكندي، 1908) وكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يرد هذه العبارة عندما رأى رجل يتلجلج في كلامه قال "خالق هذا وخالق عمرو بن العاص واحد" (ابن تغرى بردي ،1963). ويعتبر عمرو بن العاص من فرسان قريش وأبطالهم في الجاهلية مذكوراً فيهم واحداً من الدهاة في أمور الدنيا المقدمين (النويري،1923) في الرأي.

ويمكن أن نطلق على عمرو بن العاص الرجل الأول في الدولة الأموية وبالتحديد في الدولة السفيانية حيث استطاع من أجل مصلحته أن يدافع عن بقائها وكيانها ضد أي خطر سواء من جانب الدولة البيزنطية أو ضد الناقمين والخارجين عن طاعتها.

ويمكن أن نطلق على عمرو بن العاص الرجل الأول في الدولة الأموية وبالتحديد في الدولة السفيانية حيث استطاع من أجل مصلحته أن يدافع عن بقائها وكيانها ضد أي خطر سوآءً من جانب الدولة البيزنطية أو ضد الناقمين والخارجين عن طاعتها.

ب- المغيرة بن شعبة:

الشخصية الثانية التي لعبت دوراً هاماً في قيام الدولة الأموية وبقائها هو صحابي مشهور من قبيلة ثقيف (ابن السعد،1968) التي تشتهر بالدهاء والفطنة والحنكة السياسية فقد خرج منها عدد كبير من الرجال ذوي المواهب والكفاءة منهم الحجاج بن يوسف الثقفي والمختار بن عبيد الثقفي وقتيبة بن مسلم الباهلي. شهد المغيرة مع النبي صلى الله عليه وسلم صلح الحديبية وقد كلفه بهدم صنم اللات وتقلد أول منصب اداري في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه في ولاية البصرة ثم عزله فيما يقال لاتهامه بجريمة الزنا (ابن الأثير،1960) وقد وصفه عمر بأنه لو كان المغيرة داخل ثمانية (حتي،1966) أبواب لخرج منها جميعا بدهائه، ثم أسند إليه عثمان بن عفان ولاية الكوفة ثم ابتعد عن العمل في المناصب الإدارية في عهد علي بن أبي طالب عندما نشبت المعركة بين علي و معاوية.

ومن الثابت تاريخياً أن المغيرة بن شعبة قد نصح على بألا يتعجل في عزل الولاة الأمويين من ولاياتهم حتى يأخذ منهم البيعة ثم يعزلهم فلم يستجيب على لهذه النصيحة واعتبرها خدعة لا تليق بخليفة المسلمين، وتابع المغيرة بن شعبة قصة الحكمين حتى وجد أن كفة معاوية أرجح فالتحق في خدمته وأسند إليه ولاية الكوفة (البلاذي،1988) مدى الحياة.

و كان المغيرة من أحسن الولاة الذين ساسوا الكوفة لأنه استطاع بمهارته أن يضمن الطاعة العمياء للخليفة معاوية بأقل ما يمكن من الضحايا والدماء، و قد عبر عن سياسته بقوله :(( أحب أن ابدأ أهل المصر بقتل خيارهم و سفك دمائهم فيسعد الخليفة بذلك و أشقى و يعز في الدنيا معاوية و يذل المغيرة في الأخرة و لكني قابلٌ من محسنهم و عافٍ عن مسيئهم و حامدٌ حليمهم و واعظٌ سفيههم حتى يفرق بيننا الموت)) (الطبري،1974) و لا ننسى أن صاحب فكرة توريث الخلافة هو المغيرة بن شعبة فقد عرضها على معاوية حتى لا يعزله عن ولاية الكوفة (الذهبي،1978)

وهناك ملحوظة كبيرة على شخصية المغيرة بن شعبة وهي كثرة الزواج والطلاق فقيل أنه تزوج سبعين امرأة (ابن سعد،1990) وقيل أيضاً مائة امرأة مما أساء لسمعته ودهائه.

ج- زياد بن أبيه:

فكان يُعرف بأسماء عديدة منها: زياد بن أبي سفيان (عبد البر،1992) وزياد بن سمية وزياد بن عبيد. دخل الإسلام في عهد أبوبكر الصديق ثم استعمله عمر بن الخطاب في جباية بعض صدقات البصرة وقيل عمال البصرة ثم عمل كاتباً لأبي موسى

الأشعري وللمغيرة بن شعبة وعبد الله بن عامر وعبد الله بن عباس، ثم التحق بخدمة علي بن أبي طالب فأسند إليه ولاية فارس (الطبري،1974) وأظهر فيها كفاية.

ومن الثابت تاريخياً أن بلاد العراق كانت مشهورة بالتمرد والشغب كما يقول أهل الشام ولكن في الحقيقة أن أهل العراق يرفضون الخضوع لأهل الشام بحجة أنهم عرب مثلهم في رأيهم لا يجوز أن يخضع جماعة من العرب لسلطان جماعة أخرى منهم لذلك استعان معاوية على هذه البلاد بأقرب الناس صلة به وهو زياد بن أبيه.

وقد أعلن زياد عن سياسته نحو أهالي العراق في أول خطبة ألقاها في مدينة البصرة فقال ((ليأخذ الولي بالمولى والمقيم بالظاعن والمقبل بالمدبر والمطيع بالعاصي حتى تستقيم قناتهم)) (الطبري،1974) وقد ذكر المؤرخون بأن هذه السياسة تعبر عن الظلم والطغيان فلما توفي المغيرة ضم إليه معاوية ولاية الكوفة فهو أول من اجتمعت له ولايتا الكوفة والبصرة (الذهبي،1990)، فكان زياد يمكث ستة أشهر بالكوفة والستة الباقية بالبصرة.

ومن الملاحظ أن مدينتي البصرة والكوفة كانتا باب التوسع في بلاد الترك (النرشخي،1965) والسند والهند أو بعبارة أخرى تخرج منهما الحملات الحربية لهذه البلاد. لم يقتنع زياد بما لديه من سلطة وأملاك بل أرسل إلى معاوية يقول ((أني خبطت العراق بيمني وشمالي فارغة)) (المسعودي،1967) فسأله أن يوليه ولاية الحجاز، لكن معاوية رفض بشدة هذا المطلب وقال ابن خلكان[3] (ابن خلكان،1984) أراد زياد التشبه بالخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه في ضبط أمور البلاد والحزم والصرامة وإقامة السياسات إلا أنه أسرف وتجاوز الحد.

ويرجع لزياد بن أبيه الفضل في تطوير النظم الحربية فهو أول من وضع الحرس بين يديه وزاد في رواتبهم فقلّده معاوية في هذه الأمور وتوفي بالطاعون (السيوطي،1967) عام 53هـ فاستخدم معاوية ابنه عبيد الله فأسند إليه ولاية خراسان أولاً فلما أبلى فيها بلاءاً حسناً منحه ما كان لدى أبيه من ولايات وسلطات بفضل ما كان يتمتع به من قوة الشكيمة (حسن،1939) وحسن التصرف، ويقال أنه صاحب الخطة التي دبرت لقتل الحسين بن علي(الدينوري،1960) كذلك لعب عبد الله دوراً هاماً في جعل الخلافة في يد الأمويين والوقوف ضد أنصار الزبير فنجح في كسب القبائل(السيوطي،1967) اليمنية وتأييدها لخلافة مروان بن الحكم.

وهناك ظاهرة برزت في العصر السفياني وهي لماذا كان زياد أقرب إلى قلب معاوية عن عمرو بن العاص والمغيرة بن شعبة ويرجع هذا إلى أنه قد تبين أن زياد بن أبيه أكثر إخلاصاً عن القادة الأخرين فأتخذه وزيره يأخذ برأيه ويستمع لمشورته.

وحقاً ما قاله المؤرخون وكُتاب التاريخ من أن دهاة الإسلام أربعة وهم: معاوية ابن أبي سفيان ويتصف بالأناة (الذهبي،1978) والحلم، وعمرو بن العاص ويتصف بالمعضلات والمغيرة بن شعبة للمبادهة (المفاجأة) وزياد بن أبيه بالاهتمام بالكبيرة (الذهبي،1978) والصغيرة.

وهناك رجال آخرون اعتمد عليهم الفرع السفياني في إدارة شئون دولتهم نذكر على سبيل المثال بسر بن أرطاة والضحاك بن قيس الفهري وجنادة بن أمية الأزدي.

أما الضحاك بن قيس الفهري فتقلد ولاية الكوفة من قبل الخليفة معاوية بن أبي سفيان ثم عزله وانتقل إلى مدينة دمشق بجوار الخليفة حيث انضم لخواصه ومستشاريه فكان معاوية يستشيره في كل شيء ويأخذ برأيه، و قيل أنه كان يتقلد أمور الخلافة (ابن الأثير،1994) عندما يؤدى معاوية فريضة الحج أو يمرض، كذلك هو الذى قام بزمام الخلافة عندما توفى معاوية (ابن حزم،1962) ثم سلمها لابنه يزيد، ثم انقلب على بني أمية في عهد مروان بن الحكم حيث أعلن تأييده لعبدالله بن الزبير ضد مروان بن الحكم و قتل في معركة مرج راهط (السيوطي،2004).

وجنادة بن أمية الأزدي فهو صحابي اشترك في فتح مصر (السيوطي،2004) مع عمرو بن العاص إلى جانب أنه من أمراء البحار المشهورين ببراعتهم في قيادة الأسطول الأموي فقلده معاوية إمرة أسطول مصر البحري، وقيل أنه اشترك في غزوة جزيرة قبرص مرتين وكان من المؤيدين (ابن حزم،1962) لحكم بني أمية.

نبغ في العصر المرواني كذلك عدد كبير من الرجال العسكريين والإداريين الذين لعبوا دوراً في حفظ كيان وادارة شئون الدولة الأموية. ويعتبر العصر المرواني هو العصر الذهبي الثاني للفتوحات الإسلامية الأولى التي تمت على أيدي هؤلاء القادة العسكريين أمثال الحجاج بن يوسف الثقفي ومحمد بن القاسم الثقفي وقتيبة بن مسلم الباهلي وعقبة بن نافع الفهري وحسان بن النعمان وموسى بن نصير.

فالحجاج بن يوسف ولد ونشأ بمدينة الطائف (ابن خلكان،1984) وقد ورث عن أبيه مهنة المعلم (ابن قتيبه،1975) ثم رحل إلى الشام وهناك اتصل بروح بن زنباع الجذامي وزير (ابن قتيبه،1973) عبد الملك بن مروان، وكان الخليفة يشتكي إليه من الفوضى وعصيان جنده عليه وطلب منه أن يشير عليه برجل يتحمل هذه المهمة، وعلى الفور أشار روح بالحجاج بن يوسف وقد نجح في السيطرة وكسر تمرد وعصيان ضد الخليفة فارتفع شأنه وكسب ثقته وأصبح من خواصه.

كانت المشكلة التي شغلت بال وقلق الخليفة عبد الملك بن مروان هي ثورة عبد الله بن الزبير وانتشارها في جميع أركان الدولة الأموية حتى في قلب العاصمة دمشق. فقال له الحجاج ((إني أرى في منامه أنني أسلخ ابن الزبير)) (ابن الأثير،1960) فبعثه في قتاله في الحجاز، ونجح الحجاج نهائياً في القضاء على أخطر وأعنف ثورة هددت كيان وبقاء الدولة الأموية فأعطى الخلفاء الأمويين وخاصة الوليد بن عبد الملك للحجاج حرية اختيار أعوانه ومساعديه فكانوا غالباً من قبيلة ثقيف القيسية. (ابن الاثير،1971)

وقد اشتهر الحجاج بن يوسف بالقسوة وسفك الدماء بحق أو بدون حق فاختلف المؤرخون بين مؤيدين ومعارضين، فالحزب المؤيد يرى أن ولاية العراق معروفة بالفتن والفساد فلابد من يد من حديد لقمع نزعات الثورة في هذه الولاية سواء عن طريق الدماء أو بالتنكيل برؤوس الفتن. أما الحزب المعارض فكان يرى أن الحجاج كان يستطيع أن يحقق ذلك بأقل مما سفك (سليم،1965) من دماء وما أرهق من أرواح، وقد أدرك عبد الملك إسراف الحجاج في الدماء والأموال فكتب إليه: ((أما بعد فقد بلغ أمير المؤمنين سرفك في الدماء وتبذيرك في الأموال ولا يحتمل أمير المؤمنين في الدماء بالدية في الخطأ وبالقود في الدماء وحكم عليك في الأموال بردها إلى مواضعها)) (الطبري،1974). وقيل أن الحجاج أراد التشبه بزياد بن أبيه ((أبي سفيان)) في سياسته نحو

الإدارة ولكنه أخطأ في ذلك. وكان زياد بن أبيه والحجاج أعظم نائبين لبني أمية في العراق (ابن عساكر،1980) وكان العباسيون يحسدون بني أمية على هذين الرجلين ومع هذا نحن نشيد بهذا الرجل الذي استطاع إنقاذ هذه الدولة من عدة أزمان وأخطار كادت تهلكها كثورة المختار الثقفي وثورة يزيد بن المهلب وهو أول من بنى مدينة إسلامية جديدة وهي مدينة واسط[2] وعرب الدواوين العراقية وسك أول دينار عربي إسلامي وكذلك تمتعت هذه الولاية في عهده برخاء اقتصادي وثقافي وأمن واطمئنان وخرجت منها الحملات الحربية إلى بلاد ما وراء النهر والسند والهند.

وأيضاً من القادة العسكريين قتيبة بن مسلم الباهلي وهو من تلاميذ الحجاج بن يوسف فكان يتميز بالشهامة (ابن الاثير،1960) والاقدام وحسن التدبير والتنفيذ فأسند إليه ولاية الري ثم أضيف إليه ولاية خراسان حيث مكث بحكمها ثلاث عشرة سنة، ولهذا القائد الفضل في التوسع في البلاد ما وراء النهر فتم على يده فتح خوارزم (النرشخي،1965)، وسمرقند وبخارى ونشر الإسلام وفرض الجزية على أهالي حدود الصين.

ومن القادة العسكريين الذين ارتبطت أسماؤهم بالفتوحات في المغرب والأندلس عقبة بن نافع الفهري وحسان بن النعمان وموسى بن نصير. فعقبة بن نافع الفهرى يتصل نسبه بعمرو بن العاص (الزبيري،1978) وقد تعلم وتتلمذ على يديه وشاركه في فتح مصر (مؤنس،1964) وبرقة وزويلة فخرج في عهد معاوية بن أبي سفيان بأمر من والي مصر لغزو إفريقية، فنجح في غزوها وفي بناء وإنشاء مدينة ومسجد القيروان (ابن عذارى،1964) وجعلها منبر للعلم والحضارة.

و نلاحظ أن والي مصر كانت له الحرية الكاملة في اختيار عامله على إفريقية و أحياناً بجمع له ولايتي مصر و إفريقية كما تقلدها مسلمة بن مخلد الأنصاري (تغرى بردي،1963) وجد الخليفة عبدالملك بن مروان تدهور حالة إفريقية و خاصة بعد مقتل و اليها زهير بن قيس البلوي (ابن عذارى،1964) فاختار أحد رجاله المقربين الموثوق منهم و على شيء كبير من المقدرة السياسية و المهارة الحربية و بعد النظر و هو حسان بن النعمان (القيرواني،1967) الغساني أول أمير شامي يدخل إفريقية أيام الأمويين و كان يلقب بالشيخ الأمين و قيل أن الخليفة أطلق في يده خراج ولاية مصر(القيرواني،1967) اثناء فتح إفريقية فنجح في تنظيم أمور الولاية و دّون بها الدواوين و إصلاح نظام الخراج (النويري،1923) و قيل لو امتدت ولاية حسان لجنى المغرب على يديه كثيراً من الخير و العجيب أن والي مصر عبدالعزيز بن مروان كان ينقم عليه فعزله بدون سبب يذكر ثم أسند ولاية إفريقية لأحد خواصه و هو موسى بن نصير لكى يبين للخليفة عبد الملك بن مروان أنه أفضل من رجاله، و كان موسى بن نصير مرهوباً من القبائل البربرية لإسرافه في معازتهم و نهب بلادهم و أخذ الأسر منهم مما جعل عبدالملك يظن بأنه سينهب و يسلب أموال ولاية إفريقية كما فعل في ولاية البصرة، وكان والده نصير على حرس معاوية بن أبي سفيان و له منزلة كبيرة لديه و قيل أنه كان على خراج ولاية البصرة من قبل الحجاج بن يوسف فنهب بعض أموال الولاية فاغرمه عبدالملك بن مروان مائة ألف دينار دفع نصفها والنصف الآخر دفعه عبدالعزيز مروان و ضمه لرجاله فولاه إفريقية و قد قام موسى بن نصير و مولاه طارق بن زياد بفتح الأندلس مشتركين و أصابوا غنائم (النويري،1923) لم يسمع أحدٌ بمثلها من قبل، و نمى إلى الوليد بن عبدالملك أن موسى بن نصير يسئ التصرف في الأموال فاستدعاه مع طارق ليحاسبه على ما كان بيده من أموال ولكن طارقا و موسى وصلا بعد وفاته، فاشتد سليمان بن عبد الملك خليفة المسلمين مع موسى و طالبه بأموال جسيمة و انتهت حياته في فقر و خمول و يقال إن سليمان

بن عبد الملك أوعز بقتل عبدالعزيز بن نصير الذى تركه أبوه والياً على الأندلس، أما عبدالله الذى تولى ولاية إفريقية بعد أبيه فقد اكتفى سليمان بعزله.

أما رجال الإدارة في العصر المرواني فقد وزع الخلفاء الأمويين الاختصاصات بينهم طبقا لما وجدوه من صفات كل رجل منهم، فكان البلاط الأموي يضم الحاجب و الكاتب و الحارس و القاضي وصاحب البريد الخاتم و الشرطة فهم نواة الدولة الأموية و أجهزتها وهم الذين يديرون زمام أمور الخلافة دون الرجوع إلى الخليفة إلا في الحالات الضرورية، لذلك حرص الأمويون على اختيار هؤلاء الإداريين بدقة و حذر، فذكر على سبيل المثال صفات صاحب البريد والقاضي والحاجب، فصاحب البريد يتصف بالثقة الكاملة في نفسه و عند الخليفة، و البراعة في إرسال (القلقشندي،1922) واستقبال أوامر وتعليمات الخليفة للولاة و حسن التدبير في تلخيص الرسائل[2] والكتب الواردة من الولاة إلى الخليفة والمهارة الفائقة في اختيار نوابه وأعوانه في الأقاليم الإسلامية. أما القاضي فيتميز بالرأي والعقل وسلامة الحواس وخاصة السمع (الماوردي،1960) والبصر والمعرفة الكاملة بأحكام الكتاب (أبو النصر،1948) والسنة، بينما كانت أهم صفات الحاجب الثقة والأمانة وكتمان الأسرار (ابن قتيبة،1973) وحسن لقاء الناس واللباقة في الكلام والتعبير.

ومن أشهر رجال الإدارة في العصر المرواني أبو إدريس الخولاني ورجاء ابن حيوة الكندي وروح بن زنباع الجذامي وقبيصة بن ذؤيب ومكحول ويزيد بن الحارث العبسي ويزيد بن بشير الكناني وعمرو بن المهاجر ونعيم بن أبي سلامة (الاندلسي،1964) والربيع بن سابور.

و لو استعرضنا حكم بعض خلفاء المروانيين لأمكننا التعرف على معالم الإدارة و رجالها فكانت الإدارة في عهد عبدالملك بن مروان في أيدى مجموعة من خواصه وثقته فالقضاء في يد أبي إدريس الخولاني الملقب بالمباشر والبريد والخاتم في يد قبيصة بن ذوئب (ابن سعد،1990) والخراج في يد سرجون بن منصور الفحي النصراني ثم انتقل إلى سليمان بن سعد الخشني (الاندلسي،1964) بعد تعريب الدواوين إلى اللغة العربية، وكانت الشرطة في يد كعب بن حامد العبسي (خياط،1965) المعروف بكفايته و تنظيمه و تولى حراسته أبو عياش مولى حمير ثم تقلد من بعده خالد بن الريان (الاندلسسي،1964)، أما حاجبه فكان أبو يوسف مولاه .

ويفوق هؤلاء الرجال روح بن زنباع حيث كان بمثابة الوزير فكان لا يترك الخليفة إلا في وقت النوم حيث كان يناقشه في كل صغيرة وكبيرة ويأخذ رأيه بل وينفذه في الحال وهو الذي يختار رجال الإدارة للخلافة فقد اختار الحجاج بن يوسف الثقفي لينضم إلى خدمة البلاد الأموي ويمكن أن نطلق عليه بالرجل الأول في عهدي عبد الملك بن مروان والوليد بن عبد الملك.

أما في عهد سليمان بن عبد الملك فكان الرجل الأول في الإدارة رجاء بن حيوة الكندي (اليعقوبي،1968) حيث اعتمد عليه سليمان اعتماداً كلياً وجزئياً في إدارة زمام الخلافة فأشار عليه بإطلاق سراح المسجونين (ابن الأثير،1960) والبيعة لعمر بن عبد العزيز من بعده خاصة بعد أن فقد ابنه أيوب (ابن عبد الحكم،1950)، مما جعل المؤرخون يطلقون عليه مفتاح الخير (السيوطي،2004) وفي عهد عمر بن عبد العزيز كان يدبر شئون الإدارة سعيد بن خالد بن عثمان بن عفان وسهيل وابنه عبد الملك (ابن عبد الحكم،1950) ومزاحم مولاه وعبد الملك بن أرطاة فكانوا بمثابة وزراء ومستشارين بل هم في بعض الأحيان كانوا يختارون الولاة ونوابهم للأقاليم الإسلامية ويعزلوهم.

أما في عهد هشام بن عبد الملك فكانت الإدارة في يد كعب بن عامر العبسي وغالب بن مسعود وسالم مولاه والربيع بن سابور والأبرش الكلبي (الاندلسي،1964) فكان كاتبه ووزيره ومستشاره.

### (4) القادة الحكام والدبلوماسية المتبعة فيما بينهم:

من الطبيعي ان نجد الخلافات بسبب الاختلافات الفكرية والخلفيات العشائرية والطائفية وتقديم المصالح الخاصة في مكان واحد يجتمع فيه البشر وهذه سنة الله في الكون ولكن الحكمة والفطنة هي تطبيق سياسة الاتحاد والوحدة والعمل على تحقيق الأمن والاستقرار لننال أهدافنا ونصبوا لنجاحها، وهذا ما عمل عليه معاوية بن أبي سفيان لتحقيق مآربه عند بناء الدولة الأموية.

فقد ولى معاوية عمرو بن العاص مركزا سياسيا وضمه معه في الحكم على الرغم من تخوفه وحرصه الشديد منه فقد سطع نجم عمرو بن العاص على المسرح السياسي للدولة العربية عندما قتل الخليفة عثمان بن عفان فانضم للثائرين المطالبين بدماء عثمان وكان قبل ذلك غير راضٍ (حسن،1922) عن حكمه، فلما نشبت الحرب بين الخليفة علي بن أبي طالب والوالي الثائر معاوية بن أبي سفيان وقف عمرو معتزلاً بين الفريقين، رأى معاوية أن يستميله ويتقوى به ووعده بولاية مصر مدى الحياة، ونجد أن أحاسيس عمرو تجاه معاوية لم تكن ودية (فلهوزن،2008) صادقة، وكذلك لم تكن مشاعر معاوية نحو عمرو قائمة على الإخلاص ولكن معاوية أدرك ببعد نظره أن عمرًا أحد الدهاة الذين يمكن الاعتماد عليهم في مواجهة علي بن أبي طالب، ومن ناحية أخرى أدرك عمرو أنه يستطيع أن يجني ثمار ما يقدمه لمعاوية من خدمات ومما يدل على عدم التبادل في الإخلاص بينهم أن معاوية سأل عمرو في إحدى الجلسات "ما أعجب الأشياء؟ "فقال عمرو: "إن المبطل يغلب المحق" فقال معاوية: "بل أعجب الأشياء أن يعطى الإنسان مالا يستحق إذا كان لا يخاف". كذلك كان هناك موقف آخر عندما سأل معاوية عمرو "من هم الناس؟" فقال عمرو: "أنا وأنت والمغيرة بن شعبة وزياد بن أبيه" (شلبي،1977).

وهناك حقيقة يجب ذكرها وهي أن عمرا لم يكن يحب أن تكون الزعامة في يد بني هاشم، وبفضل عمرو بن العاص فيما يقوله (ماجد،1998) معظم المؤرخين انقلب ميزان القوة من جانب الخليفة الشرعي علي بن أبي طالب إلى جانب الوالي المتمرد معاوية بن أبي سفيان فهو الذي أشار عليه برفع المصاحف (حسن،1964) بعد أن ظهرت بوادر النصر لجيش علي، كذلك هو الذى خدع و ضل أبي موسى الأشعري (سالم،1970) في قضية الحكمين إلى جانب أنه هو الذي اقترح على معاوية عندما تنازل لحسن بن علي عن الخلافة بضرورة قيام الحسن بإلقاء خطبة في أهل الكوفة (الطبري،1974) حتى تهدأ النفوس الناقمة عليه ويأخذ البيعة بالخلافة (اليعقوبي،1968). وكان معاوية يعمل لهذا الرجل كل حساب فمنحه فراج مصر وصلاتها مدى الحياة ثم لابنه عبد الله سنتين (الطبري،1974) خوفاً من أن يتزعم حركة المعارضة لخلافته.

كما أنه قد وضحت في المغيرة بن شعبة كراهيته الشديدة لعمرو بن العاص، فعندما أراد معاوية تعيين عمرو والياً على الكوفة وابنه عبد الله على مصر وعلم المغيرة بذلك غضب قائلاً له ((تؤمر عمرًا على الكوفة وابنه على مصر وتكون كالقاعد بين لحيي الأسد)) (ابن خلدون،1981). ولكن هناك حقيقة يجب الاشادة بها وهي اتخاذ المغيرة موقف الحياد التام نحو آل طالب.

كما نلاحظ علاقة زياد بي أبيه بمعاوية بن أبي سفيان العدائية البغيضة والتي لم تكن أحسن حالا، فلما ُقتِل الخليفة علي بن أبي طالب انضم زياد لخدمة وتأييد الحسن بن علي في نزاعه مع معاوية والدفاع عن أحقيته بالخلافة وهذا واضح في خطبته ضد معاوية بن أبي سفيان ((أن ابن أكلة الأكباد وكهف النفاق وبقية الأحزاب كتب يتوعدني ويتهددني)) (اليعقوبي،1968)

ولما انتزع معاوية الخلافة من الحسن لم يعترف به زياد خليفة بل حصن نفسه بقلعته (الطبري،1974) في ولاية فارس إلى جانب أنه امتنع عن إرسال أموال الولاية لدمشق. رأى معاوية بن أبى سفيان أن يتغلب عليه بالحكمة فأرسل إليه المغيرة بن شعبة ليقنعه بتغيير موقفه فتمكن بدهائه من تحقيق ذلك إلى جانب ما وجده زياد من فائدة من الانضمام لصفوف بني أمية خاصة بعد أن أرسل إليه معاوية كتاب الأمان (الطبري،1974) والاعتراف به أخا شرعياً أي أن اسمه أصبح زياد بن أبي سفيان وقد ولاّه ولاية البصرة (الجاحظ،1978) وخراسان وسجتان.

فأما بسربن أرطاه فقد كان من شيعة (ابن حزم،1962) معاوية بن أبي سفيان و انضم في خدمته منذ موقعة صفين و قد طلب منه في بداية الأمر محاربة (الطبري،1974) زياد بن أبيه و أهله (( وكان زياد في ذلك الوقت والياً على فارس من قبل علي بن أبى طالب)) فدخل بسر البصرة ولعن آل طالب على منابرها ثم ولاّه معاوية الحجاز (الطبري،1974)و اليمن. فارتكب أعمالاً فحشاء منها قتل أبناء عبدالله بن العباس الصغار (النويري،1923) ثم أغار على همدان و سبى نساءهم فكنّ أول مسلمات سُبين (عبدالبر،1978) في الإسلام، وقد اختلف المؤرخون في سنة وفاته و مكان مقبرته فيقال أنه توفي في عهد معاوية (السيوطي،2004) ودفن بالمدينة و قيل توفي في عهد الخليفة عبد الملك بن مروان (مؤنس،1964) في الشام، و قيل أيضاً أنه اشترك في فتوح المغرب، و يعتبر بسر بن أرطاة من الرجال المخلصين لبني أمية وقد ظهر هذا في حروبه ضد آل طالب و شيعتهم.

كما أن المكائد استمرت في العهد الذهبي لدولة الأموية في زمن عبد الملك بن مروان والذي يسمى بالعصر المرواني حيث أن قتيبة بن مسلم أراد أن يستولي بما في يده من أموال إلى جانب كراهيته الشديدة للخليفة سليمان بن عبد الملك (المسعودي،1967) الذي ثار على العناصر القيسية وعزلهم من الوظائف الإدارية وسرعان ما اختلف عليه جنده فقتله أحدهم ويدعى وكيع بن حسان (ابن حزم،1962) التميمي، وليس من المستبعد أن يكون الخليفة هو الذي دبر خطة قتل قتيبة.

## 5. الخاتمة والتوصيات:

وهكذا اتضح لنا أهم الرجال الذين شاركوا في إدارة شؤون الدولة الأموية وكيف كان يتم اختيار القادة في الحكم وما هي المنهجية الدبلوماسية التي اتبعها رجال الدولة الأموية في العصر الذهبي الأول والثاني على مدار تاريخ الفتوحات الإسلامية في ذلك العهد وصورة العلاقات الحقيقية في مجال السياسة التي كانت سائدة في ذلك العصر وتظهر لنا النتائج في البحث من خلال النقاط التالية:

1- إن قيام دولة قوية وموحدة تبدأ من الحيادية الدينية والعلمية العملية، وأن السلطة التي تنتهج ذلك يجب تضع نصب أعينها مصلحة الدولة وليست مصلحة الفرد برؤية واضحة وفكر مستنير.
2- قوة البصيرة والسلطة الإدارية والحكمة والفراسة التي كان يتصف بها معاوية بن أبي سفيان في اختيار معاونيه للحكم وتوظيف مهاراتهم الفردية بما يتناسب مع الحكم الأموي لرؤيته.
3- أنه مهما كانت الخلافات الداخلية في الحكم لابد من توحيد صفوف الحكام تحت راية الولاء للوطن والحكم والقيادة الوطنية لتعزيز أمن البلاد والقيام بنهضتها.

4- من أهم عوامل نجاح أي فرد في مجال القيادة والسلطة اختيار بطانة إدارية تتناسب مع الزمان والمكان الملائمة لظروف الحكم.

5- الدبلوماسية مهمة لبناء التوازن داخل الدولة وخارجها لضمان الاستقرار الأمني والإداري ليساعد على خلق التطور للوطن وأبنائه.

## 6. المراجع:

1- اليعقوبي، احمد بن إسحاق. (1968)، تاريخ اليعقوبي، دار صادر بيروت.

2- ابن حزم، محمد بن علي. (1962)، جمهرة أنساب العرب، دار المعارف، مصر.

3- حسن، إبراهيم حسن. (1964)، عمرو ابن العاص، نهضة مصر، القاهرة.

4- القلقشندي، أحمد بن علي. (1922)، صبح الاعشى في كتابة الإنشاء، دار الكتب المصرية، القاهرة.

5- الكندي، عمر محمد. (1908)، الولاة والقضاة، مطبعة الآباء اليسوعيين، بيروت.

6- ابن عبد البر، علي محمد. (1992)، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، دار الجيل، بيروت.

7- ابن سعد، محمد بن سعد. (1968)، الطبقات الكبرى، دار الجيل، بيروت.

8- ابن الاثير، علي بن ابي بكر. (1994)، أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار التعاون للطباعة والنشر، القاهرة.

9- تغرى بردي، يوسف بن تغرى بردي. (1963)، النجوم الزاهرة، دار الكتب المصرية، القاهرة،

10- النويري، أحمد بن عبد الوهاب. (1923) نهاية الارب في فنون الادب، دار الكتب المصرية، القاهرة.

11-حسن، حسن إبراهيم. (1922)، تاريخ عمرو بن العاص، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة.

12-فلهوزن، يوليوس. (2008)، تاريخ الدولة العربية منذ ظهور الإسلام إلى نهاية الدولة الأموية، دار مكتبة بيبليون، باريس.

13-شلبي، أحمد. (1977)، التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، النهضة المصرية، القاهرة.

14-ماجد، عبد المنعم. (1998)، التاريخ الإسلامي للدولة العربية: عصر الخلفاء الأمويين، ط4، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

15-سالم، عبد العزيز. (1970)، تاريخ الدولة العربية، دار النهضة العربية، الإسكندرية.

16-الطبري، محمد بن جرير. (1974)، تاريخ الرسل والملوك، دار المعارف، القاهرة.

17-ابن الاثير، علي ابن ابي بكر. (1960)، الكامل في التاريخ، دار صادر، بيروت.

18-حتى، فيليب. (1966)، تاريخ سورية ولبنان وفلسطين، دار صادر، بيروت.

19-البلاذي، أحمد بن يحيى. (1988)، فتوح البلدان، دار مكتبة الهلال، بيروت.

20-الذهبي، شمس الدين. (1978)، سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، بيروت.

21-ابن خلدون، عبد الرحمن. (1981). العبر من ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر من عامرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، بيروت.

22-ابن عبدربه، علي محمد. (1992)، الاستيعاب في معرفة الاصحاب، دار الجيل، بيروت.

23-الجاحظ، عمر بن بحر. (1978)، البيان والتبيان، دار ومكتبة الهلال، بيروت.
24-الذهبي، محمد بن أحمد. (1990)، تاريخ الإسلام وذيله، دار الكتاب العربي، القاهرة.
25-النرشخي، أبي بكر محمد. (1965)، تاريخ بخارى، دار المعارف، القاهرة.
26-المسعودي، أبي الحسن بن علي. (1967)، مروج الذهب ومعادن الجواهر، دار الكتب، القاهرة.
27-ابن خلكان، شمس الدين أحمد. (1984)، وفيات الاعيان وانباء أبناء الزمان، دار صابر، بيروت.
28-السيوطي، عبد الرحمن أبي بكر. (1964)، حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
29-حسن، إبراهيم حسن. (1939)، النظم الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
30-الدينوري، أحمد بن داوود. (1960)، الاخبار الطوال، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
31-السيوطي، عبد الرحمن بكر. (2004)، تاريخ الخلفاء، مكتبة نزار مصطفى الباز، القاهرة.
32-مؤنس، حسين. (1964)، فتح العرب للمغرب، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة.
33-ابن قتيبة، محمد عبد الله. (1975)، المعارف، دار المعارف، القاهرة.
34-ابن قتيبة، محمد عبد الله. (1973)، عيون الاخبار، دار الكتب العلمية، القاهرة.
35-ابن الاثير، أبو الحسن علي. (1971)، اللباب في تهذيب الانساب، دار صادر، بيروت.
36-سليم، محمود رزق. (1965)، الحجاج بن يوسف، سلسلة أعلام العرب، القاهرة.
37-ابن عساكر، علي بن الحسن. (1995)، تاريخ مدينة دمشق، دار الفكر، بيروت.
38-الخربوطلي، علي حسن. (1978)، المختار الثقفي مرآة العصر الأموي، دار الكتب المصرية، القاهرة.
39-الزبيري مصعب بن عبد الله. (1978)، نسب قريش، دار المعارف، القاهرة.
40-ابن عذارى، عبد الله محمد. (1964)، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، دار الثقافة، بيروت.
41-القيرواني، عبد الله محمد. (1967)، المؤنس في أخبار أفريقية وتونس، المكتبة العتيقة، تونس.
42-العدوي، إبراهيم أحمد. (1962)، الأمويين والبيزنطيون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
43-الماوردي، علي بن محمد. (1960)، الأحكام السلطانية، دار الحديث، القاهرة.
44-أبو النصر، عمر. (1948)، الحضارة الأموية في دمشق، مطابع رطوس، بيروت.
45-الاندلسي، شهاب الدين. (1964)، العقد الفريد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
46-ابن سعد، محمد. (19909)، الطبقات الكبرى، دار الكتب العلمية، القاهرة.
47-بن خياط، خليفة. (1965) تاريخ خليفة بن خياط، دار القلم، بيروت.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الأستاذ الدكتور/ يحيى بن حمزة الوزنة السليماني، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.2

ISSN: 2706-6495

# المدى التداولي عند سيبويه

# The pragmatist Range at Sibawayh

**إعداد الدكتور/ غازي جاسم آل مشهد**

دكتوراه النحو والصرف وعلم اللغة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

Email: ghazi.mashhad@hotmail.com

**الملخص:**

تهدف هذه الدراسة، إلى ملاحظة مدى اقتراب الدرس النحوي عند علماء اللغة كـ (سيبويه) من المنهج الدرس اللغوي الحديث وخصوصا التداولي، كما تهدف إلى الوقوف على حرص (سيبويه) على معنى الكلمة أو التركيب ضمن الاستعمال والسياق، إضافة إلى محاولة ملاحظة مدى إن كان ملتفتا إلى الجوانب غير اللسانية في التعاطي مع المعنى اللغوي أم أنه يركز على البعد اللغوي فحسب.

وتكمن أهمية البحث في أنه يعمل على الدفع للدرس اللغوي باتجاه الدراسات اللغوية الحديثة التي تُعتبر مناهج متطوّرة تسهم في فهم اللغة بشكل أكبر من المناهج القديمة، ومن ضمن هذه المناهج التي قدمناها في هذه الدراسة هي المنهج التداولي، وهو يشجع على معاودة النظر في مناهج البحث للتراث اللغوي العربي القديم، ومن ثم العمل على إشكالات بحثية لغوية جديدة، تتضمن آليات بحثية لغوية وأخرى غير لغوية، ومن ثم تكون معالجة معنى الكلمة أو التراكيب اللغوية عبر المعطيات المختلفة، سواء السياقية المرتبطة بالخطاب، أو المعطيات المقامية المرتبطة بالموقف الذي يتم فيه الإنتاج اللغوي، إضافة إلى كل الملابسات التي ترتبط بهذا الموقف الإنتاجي، ولعل مثل هذا البحث أن يكون مشجعا لمعاودة النظر في إدخال المنهج التداولي في المراكز التعليمية المختلفة لا سيما الأروقة العلمية التي تحاول مواكبة تطور العلوم المختلفة.

وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث، حيث استعراضنا بعض الجهد الذي قدّمه (سيبويه) رغبة في تلمُّس البعد التداولي عنده عبر مجموعة من النقاط حيث وقفنا عند المستوى المعجمي للكلمات وكذلك المستوى التركيبي وثم تناولنا المتكلم والمخاطب من حيث تأثيرهما في الإنتاج اللغوي وفهمه، فوقفنا على بعض الكلمات أو التراكيب التي استعرضها (سيبويه)، ولاحظنا كيف يتعاطى في التعامل معها لفهم معناها وملاحظة مدى اقتراب ذلك من المنهج التداولي.

**الكلمات المفتاحية:** المدى، التداولية، المنهج، المتكلم، المخاطب، سيبويه، لسانية، التركيبي، المعجمي، اللغوي، الإعرابي، التخمين.

ISSN: 2706-6495

# The pragmatist Range at Sibawayh


## Abstract:

This study aims to note the extent to which the grammatical lesson of linguists such as (Sibawayh) approaches the approach of the modern linguistic lesson, especially the Pragmatic one. Paying attention to the non-linguistic aspects in dealing with the linguistic meaning, or does it focus on the linguistic dimension only.

The importance of the research lies in the fact that it works to push the language study towards modern language studies, which are considered advanced approaches that contribute to understanding the language more than the old approaches, and among these approaches that we presented in this study is the pragmatist

approach, and it encourages a reconsideration of research methods for heritage The Ancient Arabic linguist, and then work on new linguistic research problems, including linguistic and non-linguistic research mechanisms, and then the treatment of the meaning of the word or linguistic structures through various data, whether contextual related to the discourse, or metadata related to the situation in which linguistic production takes place, In addition to all the circumstances that are associated with this productive position, and perhaps such research would be encouraging to reconsider the introduction of the pragmatist approach in the various educational centers, especially the scientific corridors that try to keep pace with the development of different sciences. The analytical descriptive approach was adopted in this research, where we reviewed some of the effort made by (Sibawayh) in order to touch his pragmatic dimension through a set of points, where we stopped at the lexical level of words as well as the syntactic level, and then we dealt with the speaker and the interlocutor in terms of their impact on linguistic production and understanding, so we stopped On some of the words or structures that (Sibawayh) reviewed, and we noticed how he deals with them in order to understand their meaning and notice how close this is to the pragmatist approach.


**Keywords:** Range, volatility, approach, speaker, addressee, Sibawayh, linguistic, structural, lexicographic, grammatical, guessing.

## 1. المقدمة:

عمد علماء اللغة القدامى إلى إحاطة علم النحو بعناية كبيرة، وبرز بين هؤلاء أعلام مهمون أثروا في الساحة العلمية اللغوية، ومنهم العالم النحوي المشهور (سيبويه) الذي عاش في القرن الثامن الميلادي، وقد كان تأثيره تجاه اللغة العربية في أبواب النحو والصرف خاصة، وله كتاب يُعرف بـ (الكتاب).

لقد كان (سيبويه) ضمن مدرسة البصريين التي كانت تركز على المادة النحوية والصرفية بشكل كبير مما أسهم في ترسيخ الكثير من القواعد إلى يومنا هذا، ولم تكن عنايته مقتصرة على ضبط أواخر الكلمات أو العلامات الإعرابية الأخرى، أو ما يحدث على بنية الكلمة من تغيرات، بل كان له رأي في المعنى الاستعمالي للكلمات أو التراكيب إلى حد ما، حيث لم تكن علاقة النحو بالمعنى خافية، فهذا ابن خلدون ( 808هـ) يقول متحدثا عن علم النحو: "إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة" (ابن خلدون، 2002م، ص545).

لم يكن عمل سيبويه مجرد بحث علمي نظري، بل كان عملا ميدانيا، فكان يجمع كلام العرب ويجعلا شواهد على قاعدة ما، حتى قيل إنّ بعضهم تتبّع "على سيبويه الأمثلة فلم يجدوه ترك من كلام العرب إلا ثلاثة أمثلة: منها الهُندَلع، وهي بقلة. والدّرداقس، وهو عظم في القفا. وشمنصير، وهو اسم أرض" (سيبويه، 1988م، ص7)، والحال أن سيبويه كان يحاول استكشاف الصناعة العربية للغة على أرض الواقع، ويفهم ذلك عند كثير من مواطن كلامه، كقوله: "وجعلوا النون مكسورة كحالها في الاسم، ولم يجعلوها حرف الإعراب إذ كانت متحركة لا تثبت في الجزم. ولم يكونوا ليحذفوا الألف لأنها علامة الإضمار والتثنية في قول من قال: أكلوني البراغيث" (سيبويه،1988م، ج1، ص19)، فهو يقول (وجعلوا) و (ولم يجعلوها) و(ولم يكونوا ليحذفوا)، فهي عبارات توضّح أنه يبحث عن صناعة العرب، فجعلوا هذا وحذفوا ذاك، ومن ثم فهو يقدّم ما وصل إليه من كلام العرب.

لم يكن علماء الغرب بعيدين عن فكرة تأثير الدرس النحوي في فهم المعنى، فقد كانوا يعتبرون النحو "على درجة كبيرة من التجريد حتى أنه عُدَّ بالفعل وراء كل أفق للاكتشاف" (جيوفري ليتشس، 2013م، ص9)، وبعد سنوات عديدة من المخاض العملي لهذه المسألة، تطوّر الدرس اللغوي، حتى أصبح فيه النحو ضمن حلقات متشابكة، تشتمل على الكثير من الجوانب اللغوية والجوانب غير اللغوية، حيث يسهم جميعها في اكتشاف المعنى ومقاصد المتكلم، ولاسيما بعد دخول النظرية التداولية ضمن دائرة الدرس اللغوي[1]، ومع هذا التطوّر المفيد في المعرفة، إلا أن الكثير من مراكز التعليم (المدارس، والمعاهد، والجامعات)، كانت ومازالت ترى الأهمية الكبيرة للدرس النحوي في حدود الجوانب اللغوية المرتبطة بحالات الإعراب والبناء وعلامتهما، دون الالتفات إلى علاقة النحو بالمعنى من ناحية بشكل واسع وكان الاقتصار على ربط النحو بالمعنى في بعض الموارد القليلة، وارتباط المعنى بالجوانب اللغوية وغير اللغوية من ناحية ثانية.

ويحاول هذا البحث قراءة المدى التداولي في بعض ما قدمه (سيبويه) فيما يرتبط بالمعنى، أي مدى علاقة ارتباط الدرس النحوي عنده بالمنهج التداولي.

[1] انظر: جيوفري ليتش، 2013م، مبادئ التداولية، من ص9 إلى ص15.

ISSN: 2706-6495

### 1.1. هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى إيضاح أهمية تحفيز المراكز التعليمية في العالم العربي لتجديد النظر إلى الدرس اللغوي، فليس من المنصف أن يتم الاقتصار على ما وصل إليه السابقون بحيث يكون وقوفنا عند أبحاثهم مجرد ترديد وتجديد ظاهري، بل المفترض أن نفيد من الدراسات الحديثة. لقد بذل علماؤنا اللغويون القدامى جهدا كبيرا لا يستهان به، ولكن ما نملكه الآن من آليات، تساعد على تطوير الدرس اللغوي أكثر مما كانوا يملكونه، حيث نرى أن المفترض أن يكون ما قدموه مادة ندرسها للتطوير، لا أن يكون مجرد إثبات صحة ما نقلوا وكأنه تسليم بما ذكروه بشكل مطلق.

### التمهيد:

#### 1-التداولية.

يمكن تعريف التداولية بأنها علم دراسة استعمال اللغة بأبعادها اللسانية وغير اللسانية، في خطاب تواصلي، من أجل الوصول إلى المعاني المقصودة.

ويمكن أن نلاحظ الأمثلة التي يستعرضها (سيبويه) ضمن إطار تواصلي، فنتصوّر لها سياقا نصيا ومقاما منتجا لها، وهذا ما يحاول أن يفعله في كثير من الأحيان، حيث يفترض سياقا ما، وعلى إثره يناقش التركيب الذي يقدّمه للقارئ. إن افتراض سياق ما مفيدٌ في تقريب الفكرة، ومن هنا فإن (سيبويه) يعمل على ربط معنى محددا للجملة التي يقدمها ضمن سياق يفترض فيه أن العرب يستعملون فيه ذلك التركيب، وهذا ما يمكن اعتباره جزءا من التداولية، ولكنه ضمن مدى تداولي أولي؛ لأنّ المنهج التداولي لا يقف عند افتراض قوالب تركيبية لمعان ما ضمن افتراض واحد ومحدد، إنما يقف على أمور كثيرة مع كل تركيب، فيحاول النظر إليه عبر معطيات لسانية وأخرى غير لسانية، وهذه مرحلة متقدمة لم يعمل عليها (سيبويه) ولا الذين سبقوه أو لحقوه حتى وقت قريب كمنهج قائم بذاته.

لقد عمل بعض علماء الغرب على التعمّق في البحث عن معان للتراكيب المنتجة، ليس لأنّ لها معان محددة، وإنما لأنّ مقصود المتكلم موجود فيها، ولذا ينبغي البحث عن مقصود المتكلم من تلك التراكيب عبر البحث عن كل ما يسهم في معرفة مقصود المتكلم، سواء عبر الجوانب اللغوية أو غير اللغوية. ولذا يعمد المحلل التداولي إلى آليات تحليل لغوية أكثر مما كان يشتغل عليها علماء اللغة القدامى من عرب وغربيين. فمثلا يعمل المحلل التداولي على:

الوقوف على الأفعال الكلامية لـ (أوستين) الذي طوّرها (سيرل)، وكذلك التحليل وفق قواعد غرايس المعروفة بـ (مبدأ التعاون) وتباعا يتم العمل على الاستلزام التحادثي الذي يعني مخالفة تلك القواعد أو إحداها، كما يشتغل التداولي على تحليل الضمني ويحلل عبره المضمر والافتراض المسبق، ومما يهتم به العامل على المنهج التداولي هو البحث في القصدية التي ينطلق منها المتكلم، كما أنه يلتفت إلى الجوانب غير اللغوية الأخرى حيث يلتفت إلى أمور خارجة عن اللغة تماما كنبرة الصوت وحركات اليد والجسد أثناء إنتاج العبارة، ويمكن القول بأن المحلل التداولي لا يقتصر على الجانب المعجمي أو التركيبي أو الدلالي، فهو يحاول أن يجيب عن مثل الأسئلة التالية:

من المتكلم؟

ومع من يتكلم؟

وكيف يتكلم؟

ولم يتكلم بهذه العبارة؟

ولم تكلم بذلك في هذا الوقت وهذا الموقف؟

فالإجابة عن مثل هذه الأسئلة، هي عناية بالجوانب غير اللغوية؛ وذلك يعكس مدى الأهمية الذي توليها التداولية لمعرفة المتكلم وما يتعلق به من عمر وثقافة وظروف يمر بها وجنسه ذكر أم أنثى، وحتى أدق التفاصيل، فهل المتكلم غاضب؟ أم أنه فرح؟ وما حالته من حيث الجوع والعطش؟ وهكذا بالنسبة للمخاطب، وكذلك بالنسبة لطريقة أداء المنتج اللغوي، ومعرفة سبب إنتاجه والتوقيت الذي أُنتج فيه، فضلا عن ثقافة المجتمع المحيط بالمتكلمين، والعقيدة التي يدينون بها، والنظام السياسي الذي ينتمون إليه، وهل هما من بيئة ثقافية ودينية وسياسية اجتماعية واحدة أم أنهما مختلفان، فكل ذلك من الأمور غير اللغوية التي يعنى بها المحلل التداولي، وهذا ما لم نلاحظ عناية علماء اللغة القدامى العناية به، لاسيما علماء النحو، فقد اقتصروا في معرفة المعنى ضمن البحث النحوي والصرفي، كما هو حال (سيبويه).

**2- علاقة التداولية بالعلماء العرب القدامى:**

قد يتساءل البعض عن علاقة العلماء العرب القدامى بالتداولية بشكل عام لا سيما علماء النحو مثل (سيبويه)، حيث أنه مصطلح جديد، ويمكن التعليق على ذلك من جهتين؛ أما الجهة الأولى فلسنا مع من يحاول إلصاق المنهج التداولي بعلماء اللغة العربية القدامى كـ(سيبويه)؛ لأنه مصطلح جديد وقد أسس في بلاد الغرب لا سيما عند مؤسسة (أوستين)، فقد أسس الجانب النظري، ثم قدّم نماذج تطبيقية من ناحية ثانية، وقد أطلق على هذه النظرية بـ (نظرية أفعال الكلام)، وتواصل هذا المنهج حتى جاء تلميذه (سيرل) ليطوره، وبالتالي فنحن لا نلصق التداولية بعلماء اللغة العربية القدامى من الناحية النظرية، ولكن وجدنا شيئا من التداولية في بعض التطبيقات التي مارسوها، وهذا حال من يمارس فعليا جانب من علم ما دون أن يلتفت إلى أسس نظرية، ولا يختلف المجال اللغوي عن غيره في ذلك، فقد يمارس علماء اللغة أي جانب تطبيقي على لغتهم دون المعرفة النظرية لذلك الجانب التطبيقي، وهذا ما وجدنا عليه مثل (سيبويه) إذ يمكن تملّس البعد التداولي في بعض ما قدّمه في (الكتاب) دون أن يعرف شيئا اسمه التداولية.

وتبقى أهمية الانطلاق البحثي على أساس نظري؛ لأنه يضبط الجانب التطبيقي وهو الذي يوجه البحث اللغوي باتجاه معين للوصول إلى نتائج مفيدة، كما صنع (أوستين) وتلميذه (سيرل)، ومن ذلك انطلقت الكثير من الدراسات انطلاقا من ذلك الأساس النظري ضمن المقاربات التداولية، ومن هنا، فإن العلاقة التي ندعيها لـ (سيبويه) هي علاقة تطبيق وممارسة منه لجوانب تداولية في بعض دراسته للغة، وجاءت هذه الدراسة لملاحظة هذه المسألة والمدى التداولي لدى (سيبويه).

**المدى التداولي عند سيبويه.**

يتمثّل البحث عن المعنى عند (سيبويه) عبر عدة مستويات، فهناك المستوى المعجمي وهو البحث عن جذور الكلمة وهذا مرتبط بالمستوى الصرفي أيضا، كما يتمثّل بحثه عبر المستوى التركيبي وهو المعني بإنشاء الجمل، وكان قد أولى الجانب

الإعرابي عناية كبيرة، وجعل جزءا كبيرا من بحثه مقتصرا على عليه، وهو الجانب الشكلي، حتى إنه قد يهمل توضيح أثر ذلك في توضيح المعنى، وعلى سبيل المثال قوله:

"ومما ينتصب على إضمار الفعل المستعمل إظهاره، قولك: هلّا خيرا من ذلك، أو غير ذلك. كأنك قلت: ألّا تفعل خيرا من ذلك، أو الّا تفعل غير ذلك، وهلّا تأتي خيرا من ذلك. وربما عرضت هذا على نفسك فكنت فيه كالمخاطب، كقولك: هلّا أفعل، وألّا أفعل. وإن شئت رفعته؛ فقد سمعنا رفع بعضه من العرب، وممن سمعه من العرب. فجاز إضمار ما يرفع كما جاز إضمار ما ينصب" (سيبويه،1988م، ج1، ص268)، فهذه التفاتة تشير إلى أن ضبط الحركات في الكلام تعتمد على استعمال العرب، ولم نلاحظ تأثيرها في توجيه المعنى، فالمعنى قد يكون واحدا وإن اختلفت الحركات، وهذا مهم في فهم طريقة العرب في توضيح المعنى دون إبداء الاهتمام الكبير في الحركات الإعرابية، ونستنتج من ذلك، أنّ المعنى الحقيقي لهذه العبارة يكمن في ذهن المتكلم، فيعبر عنه بأسلوبه وقد يكون من طبيعة كلامه الرفع أو النصب، فإذا رفع أو نصب وكانت له كفاءة عالية في إيضاح المعنى دون الاعتماد على الضبط الإعرابي أحيانا، وإذا كان المقام يسهم في الإيضاح أيضا، وإذا كانت المخاطب مستحضرا كل ملابسات إنتاج التركيب اللغوي، وكذلك حالة المتكلم النفسية، ومستواه الثقافي إلخ، فسيكون ذلك كفيلا لإبراز المعنى المُراد وإيضاحه ولو تغيّرت الحركات الإعرابية، وهذا من صميم البحث التداولي، وهناك جانب آخر من بحثه مرتبط بالمستوى التركيب الذي يُعد ضمن دائرة البحث التداولي أيضا، وهو الاستعمال الذي يضفي على الجملة المعنى الذي يريده المتكلم، أي أن العرب تستعمل هذا التركيب أو ذاك في شأن ما، وهذا جوهر البحث التداولي حيث يعني فهم المعنى المقصود عبر الاستعمال، حتى إنه ردّ مثال أستاذه (الفراهيدي) عندما ذكر مثالا لا تقول به العرب، أي لا تستعمله، حيث علّق (سيبويه) على جملة: ما أحسَنَ عبدَ الله، فقال: "زعم الخليل أنه بمنزلة قولك: شيءٌ أحسنَ عبدَ الله، ودخله معنى التعجّب. وهذا تمثيل ولم يُتكلّم به" (سيبويه،1988م، ج1، ص72)، فـ (سيبويه) يردّ التمثيل الذي ذكره (الفراهيدي)، وكانت حجته عدم استعمال العرب له.

ويمكن ملاحظة البعد التداولي في كتاب سيبويه (الكتاب) عبر مناقشة بعض الأمثلة التي تعرّض لها على المستوى المعجمي، والمستوى التركيبي، وسنلاحظ أيضا شيئا من البعد التداولي عند وقوفنا عند تخمينه في فهم المعنى، إضافة إلى عنايته بالمتكلم والمخاطب:

**1- المستوى المعجمي.**

تتضح الإشكالية في أن (سيبويه) يعطي الكلمات طابعا توقيفيّا، ومن هذا المنطلق، فهو يبتعد عن مسألة الاستعمال، ويجعل الأثر لتحديد المعنى في الجانب اللغوي لا في الاستعمال، وهذه إشكالية حقيقية تتمثل في البحث عن المقصود بدقة موافقة الكلمة للواقع أو المعنى، وقد أجابت التداولية بأن دقة المعنى يرتبط بالاستعمال[2]، فمثلا يقول "بنفنست: (التلفظ هو تحريك اللغة بواسطة فعل فردي استعمالي) ...[ ويقول ] أنسكومبر ودكرو (التلفظ سيكون بالنسبة لنا نشاط لغوي يمارسه المتكلم في الوقت الذي يتكلم فيه) " (أوريكيوني، 2014م، ص74)، أما (سيبويه) فقد قسّم الكلام من خلال علاقة يفترض أن تكون توقيفية بين اللفظ والمعنى، حيث يقول:

[2] انظر: وليم جيمس، 2014م، البراغماتية، ص ص 180 و 181.

"اعلم أن من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين" (سيبويه،1988م، ج1، ص24)، ومع براعة (سيبويه) في هذا التقسيم حيث إذ قسم اللفظين اعتمادا على ما يمكن أن تملكه من المعاني، إلا أنه لم يذكر مسألة الاستعمال ومدى تأثيرها في توجيه اللفظ باتجاه معنى ما، فقد انطلق في تقسيمه على انحصار المفردات في معان محددة، ولذا قدّم لهذا التقسيم نماذج دون الالتفات إلى الاستعمال الذي قد يغيّر المعنى عدة مرات للمفردة الواحدة، فيقول ممثلا:

" فاختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين هو نحو: جلس وذهب. واختلاف اللفظين والمعنى واحد نحو: ذهب وانطلق. واتفاق اللفظين والمعنى مختلف قولك: وجدت عليه من الموجدة، ووجدت إذا أردت وجدان الضالة. وأشباه ذلك كثير" (سيبويه،1988م، ج1، ص24)، وقد نسلّم للإنموذج الأول؛ حيث من الطبيعي أن تختلف الألفاظ باختلاف معانيها، ولكنّ قوله (واختلاف اللفظين والمعنى واحد نحو: ذهب وانطلق) أمر غير متفق عليه، فليس الذهاب هو الانطلاق لاسيما عند من لا يرون الترادف بين الكلمات، ويرون أنّ لكل كلمة معنى خاصا، ونضيف إلى ذلك، أن الاستعمال يعطي اللفظ معنى من المعاني، قد يختلف في استعمال آخر، فيمكن أن تكون الكلمتان(ذهب) أو كلمة (انطلق)، بأشكال مختلفة من المعاني، ويمكن تمثيل ذلك في التالي:

يقول الرجل (أ) مقررا ذهاب (محمد): ذهب محمد إلى المدرسة.

وقد يقول الجملة بشكل استفهامي: ذهب محمد إلى المدرسة؟

وقد يقولها معبرا عن أسفه: ذهب جهدي أدراج الرياح.

فنلاحظ في المثالين الأولين اختلاف استعمال كلمة (ذهب)، فمعناها في المثال الأول تقرير، وفي الثاني سؤال، وأما في المثال الثالث، فاختلف معنى ذهب عما هو عليه في المثالين السابقين بشكل أكبر، حيث عنت في المثال الثالث بـ (التلاشي)، فذهبت أي تلاشت.

ومن زاوية أخرى يستبدل الرجل كلمة (ذهب) بكلمة (انطلق) فيقول:

انطلق محمد إلى المدرسة، وهنا قد يُفهم قصد المتكلم على أن (محمدا) كان متحمسا في ذهابه.

وأما جملة: انطلق محمد إلى المدرسة؟، فقد يُفهم من أن (محمدا) كسول، وأن انطلاقته للمدرسة تبعث على الدهشة.

وإذا كان الاستعمال هو الذي يعطي المعنى لهذه اللفظة أو تلك، فإنه قد تتعدد المعاني والمقاصد من الاستعمال للفظة الواحدة كما لاحظنا، وهذا مالم يشر إليه (سيبويه).

يُعتبر الدرس التداولي أكثر تطوّرا في تحديد معاني الألفاظ، حيث يرى أن معنى كلمة (ذهب) لا تقتصر على مجرد الرواح فحسب، فقد تكون مزحة، وقد تعني الغضب من المتكلم أو محاولة لإثارة الفتنة ضد أحدهم، وغير ذلك من الاحتمالات التي تُحسم عبر الاستعمال، حتى أنه قد لا يكون رواح أصلا كما رأينا في مثال (ذهب جهدي أدراج الرياح).

**2- المستوى التركيبي.**

لم تكن أهمية الجانب التركيبي غائبة عن (سيبويه)، فقد نبّه إلى أهمية كون التركيب معبّرا بشكل مناسب عن المقصود، فمثلا يقول:

"ولا يجوز أن تقول: بعت داري ذراعا، وأنت تريد بدرهم، فيُرى المخاطب أن الدار كلها ذراع. ولا يجوز أن تقول: بعت شائي شاةً شاةً، وأنت تريد بدرهم، فيُرى المخاطب أنك بعتها الأوّل فالأول على الولاء" (سيبويه،1988م، ج1، ص393)، فقد ربط صحة إنتاج التركيب بالمعنى وأنه لابد أن يكون التركيب سليما ليعبر عن المقصود بشكل واضح لا غموض فيه، كما أنّ (سيبويه) عمل على البحث عن تراكيب العرب ومعانيها عندهم، فمثلا، في تقديم المفعول به على الفاعل، يقول:

"وذلك قولك: ضرب زيدا عبدُ الله؛ لأنك إنما أردت به مؤخرا ما أردت به مقدما، ولم ترد أن تشغل الفعل بأوّل منه وإن كان مؤخرا في اللفظ. فمن ثم كان حدّ اللفظ أن يكون فيه مقدّما، وهو عربي جيّد كثير، كأنّهم إنما يقدّمون الذي بيانه أهم لهم وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعا يهمانهم ويعنيانهم" (سيبويه،1988م، ج1، ص34)، فـ(سيبويه) يشير إلى الاستعمال بقوله: (يقدّمون الذي بيانه أهم لهم وهم ببيانه أعنى)، ففي هذا القول إشارة مهمة أنه يقدم قالبا لغويا انطلاقا من الاستعمال، كما أننا نلاحظ أنه وصف هذا الاستعمال بـ(عربي جيد)، وهو حكم على هذا التركيب بجودته ومناسبته للمعنى، ومن ذلك أيضا قوله:

"وإن قلت رأيت فأردت رؤية العين، أو وجدتُ فأردت وجدان الضالة، فهو بمنزلة ضربت، ولكنك إنما تريد بوجدت علمت، وبرأيت ذلك أيضا. ألا ترى أنه يجوز للأعمى أن يقول: رأيت زيدا الصالح" (سيبويه،1988م، ج1، ص40)، فهو يشير إلى استعمالين للفعل (رأى)؛ أما الأول فهو أن يكون متعديا لمفعول واحد، مثله مثل الفعل (ضرب)، والثاني أن يكون معنى الفعل (رأى) مرتبطا بالجانب القلبي والمعرفي وليس الحسي، وفي هذه الإشارة نرى جانبا من المستوى التداولي، وهو النظر إلى استعمال المتكلم وأن هذا الاستعمال يكشف عن عدّة معان للكلمة غير المعنى المعجمي، ولا تقف التداولية عند هذا الحد للتعرّف على معنى الفعل (رأى)، بل تذهب إلى أمور أخرى كالنظر إلى المقام الذي أُنتجت فيه الجملة، وأسلوب الإنتاج المرتبط بنبرة المتكلم أو ما يصاحبه من حركات الجسد، ملاحظة خلفية المتكلم والمخاطب الثقافية، والوضع النفسي لكليهما، وبشكل عام، فإن التداولية تعني بالمسائل اللغوية وغير اللغوية، أما (سيبويه)، فقد عني بالمسائل اللغوية، وأيضا بالاستعمال ولكن بشكل لا يشمل الكثير من الأمور المساعدة على فهم قصد المتكلم، فالتداولية منهج له أدوات تسهم في الكشف عن المعنى بصورة أدق، ويمكن توضيح ذلك عبر التفصيل في معنى الفعل (رأى)، فقد يحمل (رأى) معاني أكثر من مسألة رؤية العين أو القلب كما في التمثيل التالي:

يقول (أ) إلى (ب): رأيتك.

قد يكون المتكلم صغيرا بحيث لا يتجاوز الثلاث سنوات، ويكون المقام مقام اللعب، فسيكون المعنى أنني كشفتك، أو وجدتك، وأني فزت عليك، وأني ذكي أستطيع التغلب عليك.

وقد يقصد المتكلم التوكيد فيما لو قال (ب) كنت هناك، فيكون معنى (رأيتك) أني أصدقك، أو لا تخف سأشهد أنك كنت هناك، وغير ذلك من المعاني التي يمكّن المنهج التداولي من التوصل إليها عبر آلياته.

وإذا كان (سيبويه) يعالج معنى الكلمة ضمن جملة ما، فإنه قد يتعرّض لمعنى كلمة في حدود لا تتعدى البعد المعجمي، ومن ذلك، أنه تعرّض للحرف (ما) تمييّا وحجازيّا دون البحث عن المعاني التي ممكن أن تتولد من استعمالاتها، حيث اكتفى بقوله:

"وأما بنو تميم فيجرونها مجرى أمّا وهل، أي لا يعملونها في شيء. وهو القياس، لأنه ليس بفعل وليس ما كليس، ولا يكون فيها إضمار. وأما أهل الحجاز فيشبّهونها بليس إذ كان معناها كمعناها" (سيبويه،1988م، ج1، ص57)، ولم يتتبّع المعاني التي تتولد من كون (ما) ضمن خطابات مختلفة، إذ حينها قد نجد العديد من المعاني، إنما اقتصر كلامه على عمل (ما) إن كانت حجازية، وعدم عملها حال كونها تميمية[3].

وقد بحث (سيبويه) جانبا مهما في بعض التراكيب بما يوافق المنهج التداولي ولكن في صورته الأولية، إذ لم يبحث في قصد المتكلم في أي تركيب عبر ما يرتبط به من جوانب لغوية وغير لغوية تفصح عن المعنى، إنما افترض أن هذا التعبير يرتبط بمعنى محدد لا يتجاوزه، فالجانب الأولي للتداولية عنده هو محاولته ربط التركيب بالمعنى ظنا منه أنه المقصود دون الالتفات إلى الملابسات الأخرى، ومن ذلك ما جاء في حديثه عن بعض الجمل التي تم حذف فعلها، حيث يقول في "باب يُحذف منه الفعل لكثرته في كلامهم حتى صار بمنزلة المثل...ومن ذلك قول العرب: (كليهما وتمرا)... كأنه قال: أعطني كليهما وتمرا. ومن ذلك قولهم: (كل شيء ولا هذا) ... أي ائت كل شيء ولا ترتكب شتيمة حرّ، فحذف لكثرة استعمالهم إياه" (سيبويه، 1988م، ج1، ص ص 280 و 281)، فقد افترض أن هذه التراكيب تعني شيئا واحدا وكأن ذلك أصبح متفقا عليه بين العرب جرى هذا التركيب مثلا معروف المعنى، بينما يمكن أن يستعمل أيّ من هذه التراكيب في مقامات مختلفة بحيث يُفهم منها شيءٌ آخر، فإذا خرجنا من المعنى المجرد للعبارة أي "(ما قد تعنيه جملة بعينها نظريا) إلى ما يعنيه المتكلم بالفعل بهذه الكلمات في مناسبة بعينها، فإننا نصل إلى المعنى في إطار السياق أو (المعنى المنطوق)" (جيني توماس، 2010م، ص34)

فالتركيب الأول، يمكن أن يستعمل المقام استفهاما، أو يكون مزاحا، أو توكيدا، أو رغبة في المكوث مع المضيف، وبذلك لا يكون المعنى المقصود هو الذي يُذكر عن ذلك التركيب الذي أصبح مثلا، وهكذا بالنسبة للتركيب الآخر (كل شيء ولا هذا)، ولربما تكون صفة العمومية أكثر من المثل السابق، فيناسب _حينها_ أن يقول المتكلم هذا التركيب في كثير من المواقف، وحتى مع الأطفال، ويتسع المجال مع الكبار حيث يمكن إعادة هذا التركيب في مثل النهي عن أي موقف يراه المتكلم كبيرا، قولا أو فعلا، ومن هنا نقول إن (سيبويه) حصر التركيب في معنى حاضر في بطون الكتب، ولم يناقش ذلك ضمن الاستعمال.

ويمكن أن نلاحظ أيضا المدى التداولي عندما نقف على تقسيمه للكلام وأثر ذلك في فهم معنى الخطاب الذي ينتجه المتكلم، فيمكن القول بأن سيبويه لم يكن ملتفتا إلى مسألة الاستعمال ولحظة الإنتاج الذي هو المعوّل في فهم المعني، فقد قال تقسيما للكلام في (باب الاستقامة من الكلام والإحالة):

"فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب. فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسآتيك غدا. وأما المحال فأن تنقض أو كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا وسآتيك أمس. وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل،

[3] انظر، سيبويه، 1988م، الكتاب، ج1، من ص57 إلى ص66.

وشربت ماء البحر، ونحوه. وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيدٌ يأتيك، وأشباه هذا. وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس" (سيبويه، 1988م، ص ص 25 و 26).

لقد ضرب مثالا عن المستقيم الحسن بقوله: (أتيتك أمس وسآتيك غدا) وهنا يمكن أن يصطدم مع حقيقة أن الاستعمال يؤثر على توجيه معنى التركيب؛ إذ يمكن أن يكون المعنى من العبارة التهرّب من المخاطَب، فيكون ذلك كذبا، وحينها لا يكون الكلام مستقيما من وجهة نظره، ولربما يقصد المتكلم من استعماله هذا التركيب، أن يذكّر المخاطب بعبارة قد قالها سابقا، ولو سمعنا العبارة من المتكلم في مقام مختلف، فسوف يبرز معنى آخر يتعلق بالمقام الذي قيلت فيه العبارة، فقد يكون المتكلم في معرض التوبيخ، فالمقام الذي تم إنتاج العبارة فيه يسهم بشكل كبير في توجيه المعنى، وحتى الأداء يؤثر في فهم المقصود أيضا، فلربما كانت النغمة استهزاءً، فيكون المعنى : أتيتك أمس وتريدني أن آتيك غدا؟ فقد يقصد المتكلم أنه لن يأتي غدا عبر الاستنكار الذي أظهره عبر نبرة الصوت، وهكذا يتم إنتاج المعاني من خلال الاستعمال، ولذا لا يصح أن نطلق على الكلام أنه مستقيم حسن دون الأخذ بالاعتبار الملابسات التي تحيط به لحظة إنتاجه واستعماله.

وفي تقسيمه الآخر، وصف (سيبويه) جملة (حملت الجبل)، بالكلام المستقيم الكذب، ويمكن التعليق على ذلك بأن الحكم الذي أُطلق على الجملة يكون صحيحا حين تنطبق الجملة على مصداق خارجي واحد، وهو كون شخص ما يرفع جبلا من الجبال المعروفة، إذ لا يستطيع أحد من البشر فعل ذلك، ولكن لا يصح أن يكون هذا التركيب فاسدا وكاذبا بالمطلق، إذ يمكن أن يكون المعنى شيئا آخر، ونعرف ذلك من خلال إنتاج الجملة في لحظة استعمالها، فقد يكون المتكلم معبرا عن مدى تحمله لمسؤوليات جسام، وحينها لن يكون الكلام كاذبا، كما يمكن أن نفهم تفاصيل كثيرة إن تمكّنا من معرفة البيئة الثقافية التي ينتمي إليها منتج هذه الجملة، ومعرفة خلفية الأحداث التي دعته لقول هذه العبارة.

وأما جملة: (شربت ماء البحر)، فهي مثل الجملة السابقة حيث وصفها بكلام مستقيم كاذب.

ويمكن التعليق على ذلك بأن تكذيب الجملة يكون في محله إذا اقتصرنا على اعتبار البعد المعجمي والتركيبي فحسب، فالبحر هو ذاك الماء المالح الذي لا يمكن تصوّر شربه مطلقا، فهذا كلام كاذب، وأما التركيب، فالجملة فعلية متكاملة من فعل وفاعل ومفعول به ومضاف إليه، ولذا حكم عليها (سيبويه) بأنها كلام مستقيم، ولكن النظر إلى الجملة عبر المنهج التداولي يغيّر الحكم عليها من جهة الفكرة وسلامتها، فالبحث عن تفاصيل إنتاج هذه العبارة يسهم في فهم المعنى المقصود منها، فقد يكون المعنى تعبيرا عن مدى الشعور بالفشل لدى المتكلم كأن يصبح عاجزًا عن صنع أمر ما، وحينها سيكون الكلام مستقيما وصادقا، إلى درجة أن التعبير المباشر بالقول أنه فاشل، لن يعبر عن مدى الشعور بهذا الفشل والإحباط الذي ترسمه جملة ( شربت ماء البحر).

**3- التخمين.**

يلعب التخمين دورا مهما في المعرفة، وهو توقعٌ يدفع باتجاه ما للتأكد من كون المعلومة صحيحة، فعندما نتوقع معنى المتكلم، سيحسّن من قدرتنا على فهم الخطاب الموجه إلينا[4]، وقد كان يعمد (سيبويه) إلى التخمين أحيانا، حيث لم يقتصر على إيقاف الجملة على معنى واحد دائما، وهذا من صميم التحليل التداولي، فيبدو أنه يعمد إلى تشكيل فرضية وتخمين حول التراكيب التي سمعها من العرب، ويدخل التخمين ضمن المعرفة الخلفية الاجتماعية وعلى التوقعات المشتركة لتقييم ما هو المقصود من هذه العبارة

[4] انظر إلى دور التخمين والتوقع في تحليل اللغة ومن ثم فهم المنتج اللغوي: GUMPERZ, J. 2002, Discourse strategies, p.3. ، ص171

أو تلك. فتميّز عمله باستحضار اللغة التي يستعملها الناس، وعندما يعمل على التخمين، فإنه يضع التركيب في سياق استعمالي وإن كان افتراضيا. فما صنعه يخرج عن كون اللغة ذات قوالب ثابتة محددة المعنى خالية من تأثير السياق[5]. ومن هذه الأمثلة التي حاول تملّس المعنى الذي يقصده المتكلم:

قوله: "مررت: برجل راكع بل ساجد، إما غلط فاستدرك، وإما نسي فذكر" (سيبويه،1988م، ج1، ص430)، فقد أعمل عقله في هذا التركيب اللفظي، وخمّن أنّه يحتمل احتمالين، مما يعني أنه لم يسلّم بأن هذا التركيب معقود لمعنى ما، وإنما تصوّر له أكثر من معنى، ولكنه اقتصر على احتمالين، بينما يمكن أن يكون هذا الاستدراك لأكثر من ذينك السببين، فلربما أراد المتكلمُ الاستهزاءَ بالرجل، كأن يكون جسمه في الركوع قريبا من الأرض، أو قد يكون قصيرا جدا حتى يحسبه آخرون أنه ساجد، وغير ذلك.

وقال أيضا: " مررت برجلين غيرك، فإن شئت حملته على أنهما غيره في الخصال وفي الأمور، وإن شئت على قوله: مررت برجلين آخرين إذا أردت أنه قد ضم معك في المرور سواك، فيصير كقولك: برجل آخر، إذا ثنّى به) (سيبويه،1988م، ج1، ص431)، ونلاحظ في المثال أنه قد تصوّره في استعمال ما، فخمّن أمرين، إما أن يكون القائل يريد الاختلاف في الخصال، وإما أن يريد الاختلاف في الشخصين أنفسهما، وهذا صحيح، ولكن يمكن أن يُضاف أكثر من ذلك، وتعتمد هذه الإضافة على أمور عديدة، ومن ذلك المقام الذي تم إنتاج العبارة فيه، فقد يكون الشخص المعني شجاعا، فيتباهى بشجاعته، فيُقال له: مررت برجلين غيرك، وهذا تخمين آخر غير ما افترضهما (سيبويه)، كما أنّه قد يكون الأمر مدحا، وقد يكون ذما.

ويضرب مثالا آخر في باب (المبدل من المبدل منه) بقوله: "وذلك قولك: مررت برجل حمار. فهو على وجه محال، وعلى وجه حسن. فأما المحال فأن تعنى أن الرجل حمار، وأما الذي يحسن فهو أن تقول: مررت برجل ، ثم تُبدل الحمار مكان الرجل فتقول: حمار، إما أن تكون غلطت أو نسيت فاستدركت، وإما أن يبدو لك أن تُضرب عن مرورك بالرجل وجعل مكانه مرورك بالحمار بعد ما كنت أردت غير ذلك" (سيبويه،1988م، ج1، ص439)، ونلاحظ ضعف مستوى التخمين، فقد ركن (سيبويه) إلى إلصاق العبارة بالبدل، واستبعد أمورا قد تكون واردة في الاستعمال، فلا يمنع أن ندّعي خلاف ما جعله محالا، إذ يمكن أن يكون مراد المتكلم أن الممرور به يشبه الحمار في جهله، كما يمكن أن يكون المعنى مختلفا عن ذلك، كأن يكون المشبَّه صديقا للمتكلم، فيصف صديقه بالحمار من باب المزاح، فيكون المعنى أنّ المخاطب يرغب بمواصلة توثيق العلاقة بالمخاطب أكثر من السابق وقد يكون المعنى عند شخص آخر إشارة للقوّة التي يتمتّع بها. ونخلص مما تقدّم أن (سيبويه) يتراوح في مستوى التخمين من تركيب إلى آخر، فإن ضعف مستوى التخمين عنده، فإن المدى التداولي يكون بعيدا عنده، وإن قوي، فإن المدى يكون قريبا.

**4- المتكلم.**

اعتمد المنهج التداولي على معرفة تفاصيل المتكلم، وهذا عنصر أساس يسهم في معرفة الكلام الذي أنتجه، ويمكن أن نلاحظ عناية (سيبويه) بالمتكلم الذي ينتج الخطاب، وقد حاول الحصول على قواعد الخطاب عند العرب (المتكلمون) الذين يدرس لغتهم، وبرز هذا الأمر في بعض عباراته، ومنها:

[5] للتوسع في هذه الفكر، انظر المصدر السابق، ص171

"ومن ذلك إنشاد بعض العرب قول الأعشى" (سيبويه، 1988م، ج1، ص 183)

" وقال رجل من بني ضبّة...وقال رجل من الأنصار" (سيبويه، 1988م، ج1، ص185)

"وسمعنا من العرب من يقول..."(سيبويه، 1988م، ج1، ص243)

" ومن ذلك قول العرب" (سيبويه، 1988م، ج1، ص244)

"وحدّثنا من لا نتهم أنه سمع من العرب" (سيبويه، 1988م، ج1، ص245)

"وحدثنا من يُوثق به أن بعض العرب قيل له..." (سيبويه، 1988م، ج1، ص255)

"ومن العرب من يقول: متعرِّض، ومنهم من يقول: صادق والله. وكلٌّ عربي" (سيبويه، 1988م، ج1، ص273)، ونلاحظ أنّ (سيبويه) لم يحاول أن يبرز شخصية المتكلم وصفاته بشكل دقيق، أو السياق الذي أنتج كلامه، إذ توضح الكثير من عباراته أنه يتحدّث عن كلام العرب بشكل عام، حتى كأنه يتكلم عن شخصيات مبهمة وكأنها نكرة من العرب، ومع أنه يذكر أسماء المتكلمين أحيانا، إلا أنه يذكرها دون تفاصيل شخصيتها، ولا يبرزها في المقام الذي أُنتجت فيه العبارة، وهذا يضعف فرصة فهم المقصود بشكل كبير، فإبهام شخصية المتكلم، يخفي بعض ما يريده المتكلم من كلامه؛ لأنه سيكون التركيز على العبارة لا على المعنى المقصود، ومع أهمية العبارة في تحديد المقصود، إلا أنها لا تقف على البعد المعجمي، بل تحتاج إلى التفاصيل التي تتعلق بالإنتاج، ومن ذلك شخصية المتكلم، فقد يتم إنتاج العبارة نفسها من أكثر من متكلم، وفي كل مرة يكون المقصود منها مختلفا، فلم يكن (سيبويه) يعنى بذكر ما يتعلّق بشخصية المتكلم أثناء إنتاجه العبارة، فمثلا يقول:

"وجعلوا النون مكسورة كحالها في الاسم، ولم يجعلوها حرف الإعراب إذ كانت متحركة لا تثبت في الجزم. ولم يكونوا ليحذفوا الألف لأنها علامة الإضمار والتثنية في قول من قال: أكلوني البراغيث، وبمنزلة التاء في قلت وقالت، فأثبتوها في الرفع وحذفوها في الجزم كما حذفوا الحركة في الواحد" (سيبويه، 1988م، ج1، ص19)، فنلاحظ قوله:

(وجعلوا، ولم يجعلوها، ولم يكونوا ليحذفوا، فأثبتوها، فيشير إلى أن ما يقدمه من قواعد مأخوذ من العرب، فهم يجعلون، وهو يحذفون، وهو يثبتون)، حيث لم يول عنايته بربط شخصية المتكلم بالموقف الإنتاجي، ويبدو أنه أولى اهتمامه بالجانب الشكلي للكلام أكثر من المعنى الذي يختلج صدر المتكلم، ومن ذلك أيضا قوله:

"والوقف قولهم: الضرب في الأمر... والفتح في الحروف التي ليست إلا لمعنى وليست بأسماء ولا أفعال، قولهم: سوف، وثم. والكسر فيها قولهم في باء الإضافة ولامها: بزيد، ولزيد... والوقف فيها قولهم: من، وهل، وبل، وقد" (سيبويه، 1988م، ج1، ص17)، فنلاحظ كلمة (قولهم) التي يعني فيها (العرب)، دون أن يولي عنايته بذكر تفاصيل شخصية هذا القائل، وهذا ما لا تتوقف عنده التداولية، إذ تبحث في دقائق حالات المتكلم ما أمكن ذلك، كأن تلاحظ عمره، ومكانته الاجتماعية، ووضعه النفسي، والموقف الذي يعيشه، وأسلوب تقديم العبارة للمخاطب وغير ذلك مما لم يعنى به (سيبويه).

**5- المخاطَب.**

إذا كان المتكلم ينتج العبارة، فإن المخاطب يستقبلها ويحاول فهم المقصود منها، وتشكل كفاءة[6] المخاطب جزءا مهما في عملية فهمه للمعنى، وتتمثّل كفاءته في أمور عديدة، منها العمر والثقافة ومنصبه ووضعه الاقتصادي، وجميع ما يرتبط بحياته ويؤثر على فكره ونفسيته، فلكل ذلك أثر كبير في بناء إمكاناته اللسانية من حيث الإنتاج والتأويل ومن ثم في فهم الخطاب الموجَّه إليه، ولم يغفل (سيبويه) عن أهمية المخاطب، ولكنّه قدّمه بشكل مبهم، إذ لم يبيّن مقدار براعته في فهم المقصود، كما فعل حين ذكر المتكلم في (الكتاب)، حيث لا يُعرف إن كان ذكرا أو أنثى، كبيرا أو صغيرا، من المختصين في اللغة أم من عامة الناس، وهذا يصعّب الأمر في فهم المعنى، ومن العبارات التي لاحظنا فيها إشارته للمخاطب دون أن يستعرض شيئا من شخصيته، قوله:

" وقال الآخر، عمرو بن شأس:

بني أسد هل تعلمون بلاءنا إذا كان يوما ذا كـــواكب أشنعا

إذا كانت الحوُّ الطوال كأنما كساها السلاح الأرجوان المضلّعا

أضْمَرَ لعلم المخاطَب بما يعني، وهو اليوم. وسمعت بعض العرب يقول: أشنعا ويرفع ما قبله، كأنّه قال: إذا وقع يوم ذو كواكب أشنعا" (سيبويه، 1988م، ج1، ص47)، فقد اكتفى (سيبويه) بعبارته (لعلم المخاطب بما يعني)، دون أن يتعرّض لتفاصيل شخصيته، وهذا مالا تقف عنده التداولية[7]، بل تحاول الدخول إلى تفاصيل المخاطب وكل ما يرتبط فيما يشكل كفاءته. ونلاحظ أنه يعتني بالتركيب وكأنه هو الأصل لفهم المخاطب دون أن يلتفت إلى قدرات المخاطب ونوع ثقافته، وشكل البيئة التي ينتمي إليها إن كانت منغلقة على نفسها بحيث يتمثل بثقافة بيئته الخاصة أم أنه يعيش في بيئة عربية متنوعة اللهجات، فمثلا يمكن ملاحظة ذلك عندما يقول في باب الإخبار عن النكرة بنكرة: "وذلك قولك: ما كان أحد مثلَك، وما كان أحدٌ خيرًا منك، وما كان أحد مجترئا عليك. وإنما حسن الإخبار ههنا عن النكرة حيث أردت أن تنفي أن يكون في مثل حاله شيء أو فوقه، لأن المخاطب قد يحتاج إلى تعلمه مثل هذا" (سيبويه، 1988م، ج1، ص54)، فنلاحظ التفاته إلى أن المخاطب قد يحتاج أن يعلمه المتكلم مثل ذلك، فقد انصب تركيزه على العبارة دون أن يلتفت إلى التفاصيل المرتبطة بشخصية المخاطب.

## الخاتمة:

تم إنتاج الكثير من الدراسات النحوية في أروقة الجامعات والكليات التي تعنى بالدرس اللغوي، وقد كانت بعض الأسماء مهيمنة على الدرس النحوي بشكل كبير كاسم (سيبويه)، حتى يصعب الخروج عن عباءتها، مما أضعف -في نظري- الدرس العربي اللغوي، لا سيما أن هناك مناهج حديثة ذات فعالية جيدة لفهم اللغة التي منها المنهج التداولي.

وجاءت هذه الدراسة المختصرة لتلقي الضوء على المدى التداولي الذي كان يعمل عليه العالم النحوي (سيبويه)، وقد وجدنا أنه يلامس المنهج التداولي من الناحية التطبيقية لا من ناحية التنظير والتأسيس، ولكنه يفتقر إلى الكثير من الجوانب التداولية، وكان كتابه (الكتاب) يحتوي على بعض الجوانب التداولية بشكل بسيط، حيث رأينا عنايته القليلة ببعض الجوانب غير اللغوية التي أولتها التداولية أهمية كبيرة في فهم المعنى، فما لاحظناه هو عدم توقفه على الأمور غير اللغوية خاصة،

[6] انظر: أوريكيوني. 2014م، في التداولية المعاصرة والتواصل، ص52.
[7] انظر: أوريكيوني. 2014م، في التداولية المعاصرة والتواصل، من ص 62 إلى ص 67.

بل يمرّ عليها دون تفصيل وتحليل، وهذا لا يساعد على فهم المعنى للعبارة بشكل دقيق، فقد كان أكثر اهتمامه منصبا على الجانب اللغوي، ومن هنا فقد رأيت أن التوسع في الجوانب غير اللغوية -فضلا عن الجوانب اللغوي وفق المناهج اللغوية الحديثة- أمرٌ مفيدٌ في فهم ما يقصده المتكلم، وأما التركيز على المادة اللغوية، فهو أمر غير كاف لتوضيح المعنى.

لقد دخلت الدراسات اللسانية الحديثة ومنها (التداولية) إلى بعض أروقة الجامعات العربية بشكل غير واسع، ولربما كان من المناسب تكثيف حضورها، لتكون جنبا إلى جنب الدراسات اللغوية القديمة حتى يتم تطويرها، عبر إدخال مثل المنهج التداولي في الدراسة الجامعة وما قبلها من الدراسات الدنيا، ليكون هذا المنهج في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، وأظن ذلك معينا للطلاب في المراحل المختلفة في فهم ما يسمعون ويقرؤون بشكل جيد، ويعينهم على التحليل والإنتاج اللغوي الواضح والمؤثر، وفي هذه الخاتمة نستعرض أهم النتائج التي توصلنا إليها وبعض التوصيات:

## أهم النتائج:

1- لاحظنا الأثر السلبي لتقديس الدرس العربي القديم لا سيما الذي تتقدمه أعلام كـ(سيبويه) حتى زهد الكثير من الباحثين عن الدراسات اللغوية الحديثة اكتفاء بالمقدَّس القديم.
2- يقترب (سيبويه) من الدرس التداولي أحيانا ضمن مدى محدود، ولكنه يعود إلى اعتماد المعنى المعجمي للكلمة أو المعنى المجرد الأولي للتركيب.
3- كان حرص (سيبويه) في كتابه (الكتاب) على لغة العرب كبيرا، حيث كان يتجنب ما لم يثبت عنده أنه عربي، ولكن لم يتوسع في فهم اللغة ضمن استعمالاتها.
4- كان إهمال الجوانب غير اللغوية عند (سيبويه) واضحا في فهم التركيب أو الإنتاج اللغوي

## أهم التوصيات:

1- دراسة التراث اللغوي في إطار الدراسات اللغوية الحديثة، والاستفادة منها.
2- العمل على دراسة التراكيب ضمن المنهج التداولي، بحيث لا يبقى التركيب مفهوما مجردا، إنما ينبغي النظر إليه في إطار استعماله.
3- دراسة أثر المعطيات اللغوية وغير اللغوية في فهم معنى الإنتاج اللغوي.
4- نقترح معاودة النظر في الدرس النحوي الذي يُقدَّم لطلابنا الذين يدرسون اللغة العربية، ليكون ضمن المنهج التداولي الذي يدرس اللغة في الاستعمال.

والحمد لله رب العالمين.

د. غازي جاسم آل مشهد

18-9-1444هـ

ISSN: 2706-6495

## المصادر والمراجع


ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. 2002م. المقدمة. تحقيق درويش جويدي. المكتبة العصرية. صيدا. بيروت. لبنان.

توماس، جيني. 2010م. المعنى في لغة الحوار- مدخل إلى البراجماتية (التداولية). ط1. ترجمة: نازك إبراهيم عبد الفتاح. دار الزهراء. الرياض. السعودية.

جيمس، وليم. 2014م. البراغماتية، ط 1. ترجمة: وليد شحاته. دار الفرقد. دمشق. سورية.

سيبويه، أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. 1988م. الكتاب، ج1. ط 3. تحقيق: عبد السلام هارون. مكتبة الخانجي. القاهرة. مصر.

ليتشس، جيوفري. 2013م. مبادئ التداولية. ترجمة عبد القادر قنيني. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب.

أ. مولز-ك. زيلتمان-ك. أوريكيوني. 2014م. في التداولية المعاصرة والتواصل. ترجمة محمد نظيف. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب.

GUMPERZ, J. 2002, Discourse strategies, p.3


جميع الحقوق محفوظة © 2023، الدكتور/ غازي جاسم آل مشهد، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.4

ISSN: 2706-6495

# استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية ودوره في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية

# The English Teachers' Use of Distance Education Platform in Teaching and its impact for developing Student's Reading's Skills at the Secondary Schools

**إعداد الباحث/ علي بن إبراهيم عسيري**

ماجستير مناهج وطرق التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

Email: aliassiri1410@gmail.com

**مستخلص الدراسة**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتعليم عن بعد في تدريسها، ودوره في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهدافها، فقد تم إعداد استبانة تكونت من (49) مفردة في الأبعاد رئيسة ثلاثة هي: واقع التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، ودور التعليم عن بعد في تطوير مهارات القراءة، ومعوقات استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (35) معلما من معلمي اللغة الإنجليزية بالصف الأول الثانوي في مدارس منطقة تبوك التعليمية. وقد توصلت الدراسة الى نتائج يمكن ايجاز أبرزها في الآتي: جاء استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية متحققا بدرجة عالية بصفة عامة على مستوى المحور، وتباينت مفرداته بين عال جداً، وعال في تحققها، جاء محور تطوير مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية خلال توظيف التعليم عن بعد في التدريس والتعليم متحققا بدرجة عالية. مما يشير إلى دور توظيف المعلمين للتعليم عن بعد في تطوير مهارات القراءة كأحد مهارات اللغة الإنجليزية، أبرزت الدراسة عدد من النتائج استخدام التعليم عن بعد، ومن أبرزها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة للاستبانة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب).

وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية حول توظيف التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية لتمكين معلمي المرحلة الثانوية من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس باستخدام التعليم عن بعد، مع تعزيزهم في التطبيقات المرتبطة بالتعليم عن بعد، تنفيذ برامج تدريبية في أدوات وتطبيقات مهارة الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية.

**الكلمات المفتاحية:** التعليم عن بعد، اللغة الإنجليزية، معلمي المرحلة الثانوية.

ISSN: 2706-6495

# The English Teachers' Use of Distance Education Platform in Teaching and its impact for developing Student's Reading's Skills at the Secondary Schools


## Abstract

The study aimed at discovering the reality of English language teachers' use of distance learning's platforms in teaching English, and its role in developing reading skills for secondary school students. The study depends on the descriptive analytical methods to achieve its goals. A questionnaire was prepared consisting of (49) items in the three main domains :(the reality of using distance learning' platforms in teaching English, the effectiveness of distance learning in developing reading skills, and obstacles to the use of distance learning in teaching English). The validity and reliability of the tools were measured. The study sample consisted of (35) English language teachers at the first grade of secondary school. The study revealed the following results: The degree of reality of using distance learning's platforms in teaching English is was existed with a high level of usage among English Teachers who represented the sample of the study. The subdomains items was practiced among English teachers with rate of high and very high usage, The arithmetic means of the responses of English language teachers came to a high degree in general, and at the items level, about developing reading skills in the English language through the applying of distance learning in teaching and learning. This result indicates the role of using distance learning in developing reading skills as one of the English language skills, The results of the study showed that the arithmetic mean of the English language teachers' responses about obstacles of distance learning was generally very high. These indicate the prevalence of many obstacles when using distance learning in teaching English, There are no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the study groups due to the variables (educational qualification, number of years of experience, and training).

The study recommended the preparation of training programs on the applying of distance learning in teaching English to enable secondary school teachers to plan, implement and evaluate teaching skills using distance learning, while enhancing them in applications related to distance learning.


**Keywords:** e-learning, English language, and secondary school teachers

ISSN: 2706-6495

## 1. المقدمة

تعد التطبيقات التكنولوجية المعاصرة من المدخلات الأساسية في النظم التعليمية للعديد من الدول بكافة مستوياتها، حيث اتضحت فاعليتها بصورة تجريبية وميدانية في معالجة المحتوى بأساليب متنوعة، وتنطلق فكرة التطبيقات التكنولوجية في التعليم من التعلم البصري، حيث تعزز الأدوات الرقمية ممارسات الجمع والتكامل بين النصوص المكتوبة أو المقروءة والصورة، وتركز على استثمار التعلم البصري كأحد أنماط التعلم الرئيسة، كما تعزز التطبيقات التكنولوجية في التعليم إثراء المحتوى العلمي، وتستخدم كوسيط تعليمي تفاعلي لمعالجة مفردات المحتوى التي تتسم بدرجة عالية من التعقيد أو التجريد (Ramadhani, et.al, 2021).

ويعد التعليم عن بعد من بين التطبيقات التكنولوجية المعاصرة، ويعرف بكونه صيغة تعليمية تتمركز على تصميم التعليم والتعلم عبر تطبيقات مختلفة من أهمها المنصات التعليمية التي تعتمد على تطبيقات الحاسب الآلي والإنترنت، حيث تسمح هذه المنصات أو التطبيقات التعليمية بالتفاعل بين الطلاب والمعلمين خلال بيئات تعليمية تعمل على جعل الطالب فاعلا في اختيار وتخطيط تعلمه، وانتقاء مسارات تعلمه وفق قدراته وميوله وخبراته السابقة، مع وجود درجة عالية من الحرية ومن المرونة في زمان ومكان التعلم، حيث تسمح بالتعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن، كما توفر فرص أنماط التفاعل المتعددة والمختلفة، وتوفر تطبيقات وأدوات التواصل والتفاعل خلال المواقف التعليمية بين الطلاب والمعلمين، وتعزز المعلم عند انتقاء أساليب ومعالجات التدريس وأساليب التقويم(Jevsikova, et.al, 2021) .

وبينت دراسة (Eser, et.al, 2015) فاعلية توظيف التعليم عن بعد في البرامج التعليمية لمرونته مع الطلاب، حيث يسمح بالتعليم والتعلم دون التقيد بالمكان والزمان، كما يبنى التعليم عن بعد على خصائص التعلم البصري الذي يعتمد على الصور والرسوم والانفوجرافيك، ويسمح بالعديد من أنماط التفاعل بين الطلاب والمعلمين. كما بينت دراسة كل من (Gaskell,& Mills, 2014) أن التعليم عن بعد يعالج العديد من الصعوبات والتحديات التي تواجه النظام التعليمي التقليدي خلال الفترات السابقة، ومن أهمها مشكلات كثافة الطلاب في الفصول والمدارس وما يرتبط بها من مشكلات تعليمية ومشكلات سلوكية، كما يعالج التعليم عن بعد مشكلات الإمكانات والموارد ومستوى جاهزية البيئة التعليمية وما يرتبط بها من مشكلات تدريسية وتعليمية تواجه المعلمين في بناء المعرفة، والتي قد تؤدي إلى الاقتصار على طرق العرض المباشر.

كما بينت دراسة (Rad,et.al, 2022) أهمية وضرورة استخدام أساليب وصيغ التعليم عن بعد في التعليم في ظل فترة الأزمات والطوارئ خاصة في مواجهة فيروس كورونا المستجد (Covid-19)، حيث أصبح التعليم عن بعد بديلاً استراتيجياً للتعليم التقليدي، والذي أصبحت الدولة تدعمه حاليا ومستقبلاً، بل وتضعه ضمن استراتيجياتها المستقبلية، بل إن الأدبيات تؤكد أن النظم التعليمية بعد فترة كورونا لن تعود ثانية إلى النظم التعليمية التقليدية، وأنها ستأخذ بالنظم التعليمية الرقمية التي من بينها التعليم عن بعد من خلال المنصات التعليمية المختلفة، وتطبيقات التواصل والأدوات التشاركية المختلفة. إن التعليم انتقل إلى فترة الترابطية التي تقوم على الصيغ الرقمية والتفاعل المتنوع بين الطالب والمصادر التعليمية المفتوحة والمتنوعة.

إن مبررات استخدام التعليم عن بعد في برامج التعليم تنطلق من خصائصه وفوائده. وتكمن فوائد التعليم عن بعد في كونه أحد الصيغ التعليمية التي تعزز مبدأ إتاحة الفرص التعليمية لجميع الطلاب مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويساعد التعليم عن بعد في تعليم أعداد هائلة في نفس الوقت مع اختلاف خبراتهم السابقة، ومستوياتهم الأكاديمية، ويوفر مسارات أكاديمية متنوعة تراعي التباين في مستويات استعداد الطلاب،

وبصفة عامة، فإن التعليم عن بعد يفيد في تحسين مستويات التعليم من الناحية الكمية، كما يعزز جودة التعليم، مع مراعاة متطلباته المادية والبشرية، حيث يتطلب معلمين ذوي خبرة عالية في تصميم التعليم بصورة رقمية.

وترتبط أهمية توظيف التعليم عن بعد في تطوير النظم التعليمية بما تتضمن من مناهج دراسية، في كونه يسمح بتطوير معالجات المحتوى العلمي، وتوظيف النصوص التقليدية مع الرسوم والصور والحركة والفيديوهات التعليمية، بالإضافة إلى تطوير المعالجات التدريسية. وعلى الرغم من أهمية توظيف التعليم عن بعد في التعليم، بينت نتائج عدد من الدراسات وجود العديد من أوجه العوامل ترتبط باستخدام التعليم عن بعد في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية، فعلي سبيل المثال بينت دراسة السبوع وآخرين (2021) أنه على الرغم من استيعاب معلمي اللغة الإنجليزية لأهمية و دور التعليم عن بعد في تحسين مستوى جودة تدريس مقررات اللغة الإنجليزية، بما ينعكس على تحسين مستويات التحصيل الدراسي بين الطلاب، كما أنه يزيد من إيجابية الطلاب، ومستويات الدافعية لديهم، ومستويات المشاركة الإيجابية والتفاعل بين الطلاب سواء بصورة متزامنة أو بصورة غير متزامنة، إلا أن هناك مجموعة تؤثر في استخدامه بصورة فاعلة ترتبط بالعديد من المتغيرات من بينها مدى قابلية المعلمين، ومعتقداتهم حول التعليم عن بعد وتوظيفه في التدريس والتعليم، كما أن مستويات الجاهزية للأدوات والتطبيقات المرتبطة بالحاسب الآلي والإنترنت، بالإضافة إلى الحاجة إلى دعم الطلبة والمعلمين بندوات وورش عمل تدريبية وبرامج في التنمية المهنية لتوعيتهم بأنظمة التعليم عن بعد وكيفية استخدامها في تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية.

كما بينت دراسة الجعافرة (2020) أنه على الرغم من أهمية تطبيق التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية باعتباره من التطبيقات التكنولوجية التي تتيح فرصة الخروج من الطرائق التقليدية المألوفة وتعزز عمليات تحسين الممارسات التدريسية والتعليمية، إلاّ أنه ما زال هناك عوامل تؤثر في تطبيق التعليم عن بعد والاستفادة منه في تعليم اللغة الإنجليزية، نتيجة الحاجة التدريبية لدى الطلبة والمعلمين في استخدام التطبيقات التكنولوجية المرتبطة بأدوات وأنظمة التعليم عن بعد، ومنها الفصول الافتراضية، والمدونات، والتعلم النقال وغيرها من الأدوات والتطبيقات، على الرغم من توفرها وإتاحتها بسهولة، وربما يرجع ذلك إلى معتقدات المعلمين حول استخدام التعليم عن بعد ودوره في تدريس اللغة الإنجليزية.

وبينت دراسة العابد والزيدانين (2020) إلى وجود العديد من التصورات الخاطئة والمعيقات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية عند استخدام التعليم عن بعد في التدريس من بينها: الأمية الحاسوبية والمرتبطة بعمليات تطبيق ممارسات تدريسية ترتبط بتوظيف التعليم عن بعد بفاعلية، ووجود اتجاهات سلبية لدى الطلبة وأولياء الأمور في توظيف التعليم عن بعد، وطبيعة المقررات الدراسية، ومدى ملائمتها للتعليم عن بعد والتعلم الرقمي بصفة عامة، والقلق من انخفاض المهارات الاجتماعية والتفاعلية لدى طلبة المرحلة الثانوية، والقلق من ارتفاع ظاهرة الغش الإلكتروني عند توظيف التعليم عن بعد.

كما أكدت دراسة دلباني (2011،) أنه على الرغم من فاعلية التعليم عن بعد إلاّ أن هناك العديد من المعوقات ترتبط بتوظيفه في اللغة الإنجليزية من بينها عدم تمكن المعلمين من توظيف استراتيجيات تدريسية وتعليمية ملائمة للتعليم عن بعد.

كما تبين من خلال خبرة الباحث في مجال تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، أهمية استخدام أنظمة وصيغ التعليم عن بعد، وأنه يوجد دور واضح في توظيفه بصورة يمكن الاستفادة منها في تحسين وتطوير مستويات تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية. وانطلاقاً مما سبق تأتي الدراسة الحالية للوقوف على واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، مع التعرف على دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة كأحد المهارات الأربعة لتدريس اللغة الإنجليزية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) في المرحلة الثانوية.

ISSN: 2706-6495

### 1.1. مشكلة البحث وأسئلته

انطلاقاً مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في تطوير المهارات المرتبطة باستخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، وتوظيفه في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية. تتلخص المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين، وما دوره في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. **السؤال الأول:** ما واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟
2. **السؤال الثاني:** ما واقع تطوير مهارات القراءة لطلبة المرحلة الثانوية من خلال التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين؟
3. **السؤال الثالث:** ما معوقات توظيف التعليم عن بعد في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية؟
4. **السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو (واقع استخدام التعليم عن بعد في دراسة اللغة الإنجليزية، وواقع تطوير مهارات القراءة للمرحلة الثانوية، ومعوقات توظيف التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية) تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب).

### 2.1. أهداف البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.
- التعرف على واقع تطوير مهارات القراءة لطلبة المرحلة الثانوية من خلال التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.
- تحديد معوقات توظيف التعليم عن بعد في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.
- تقصي الفروق بين استجابات معلمي اللغة الإنجليزية حول واقع استخدام التعليم عن بعد ودوره في تطوير مهارات القراءة والمعوقات التي تواجه توظيفه، والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب).

### 3.1. أهمية البحث

انطلقت الدراسة الحالية من أهمية التعليم عن بعد كونه أحد الأدوات الرقمية، وكونه أحد الصيغ التعليمية الضرورية في الوقت الراهن خاصة في ظل جائحة (فيروس كورونا المستجد)، حيث أصبحت الصيغ الرقمية من الصيغ الرئيسة والبدائل الاستراتيجية في التعليم.

كما انطلقت الدراسة من أهمية اللغة الإنجليزية كمادة محورية ترتبط بتنمية مهارات التواصل اللغوي متمثلة في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، مع أهمية مهارات القراءة والفهم القرائي كعملية أساسية في تعلم اللغة الإنجليزية. وتتحدد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النقاط التالية:

- يفيد معلمي اللغة الإنجليزية في استيعاب مجالات توظيف التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزي، وكيفية استخدامه في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى كيفية تقييم استخدامه، وتحديد المعوقات التي تواجه تطبيقه في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية.
- قد تفيد المشرفين التربويين في تخصص اللغة الإنجليزية في تقييم ممارسات المعلمين في استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية ومدى وملاءمتها لتطوير مهارات القراءة كأحد المهارات الرئيسة في التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية.
- قد تفيد مخططي برامج التعليم بصفة عامة في استيعاب معوقات توظيف التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، وتفادي تلك المعوقات عن تصميم المناهج.

### 4.1. حدود البحث

**تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:**

- الحدود الزمنية والمكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على مدينة تبوك من بين مدن ومحافظات منطقة تبوك التعليمية، وتم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي 1443/1442ه الموافق 2022/2021م.
- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة الحالية على محاور ثلاثة في دراسة تجربة التعليم عن بعد في برامج تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، وتمثلت في الآتي: (1) واقع التعليم عن بعد، و(2) دور التعليم عن بعد، و(3) معوقات توظيف التعليم عن بعد في تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت عينة الدراسة الحالية على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمدارس مدينة تبوك، تنوعت العينة وفق مجموعة من المتغيرات الديموغرافية منها: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والتدريب على التعليم عن بعد.

### 5.1. مصطلحات البحث

- **التعليم عن بعد**

يعرفه العابد والزيدانين (2020) "بعملية يتم من خلالها تزويد الطلبة بالمقررات الدراسية في مستويات محددة بطريقة علمية، ومخططة، ومقصودة بصيغة رقمية/ إلكترونية، متاحة للطالب يمكن الوصول إليها عبر منصات تعليمية أو تطبيقات مختلفة، بغرض التعلم وتحقيق أهداف التعلم في المادة الدراسية.

ويعرف التعليم عن بعد إجرائياً في الدراسة الحالية بصيغة تعليمية تعتمد على تطبيقات الحاسب الآلي وشبكات الإنترنت، والتي يمكن توظيفها من خلال منصات تعليمية مصممة من قبل وزارة التعليم، أو من قبل أي مستضيف لها، ويتم توفيرها للمعلمين والطلاب أو يمكن تحميلها بسهولة بغية استخدامها في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، وذلك لمعالجة المحتوى العلمي بصورة رقمية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

- **مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية**

يعرفها كل من الحميدي وخليل (2019)" بأحد مهارات اللغة الاستقبالية، تمثل نشاط ذهني يرتبط بعمليات ملاحظة الحروف أو الكلمات ونطقها واستيعابها، وتعد متطلباً ضرورياً لبناء مهارات اللغة بصورة كلية".

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأحد مهارات التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية ترتبط بقدرات الطلاب في نطق النصوص المكتوبة باللغة الإنجليزية، واستيعابها بصورة دقيقة.

- **المعيقات**

يعرفها الرنتيسي (2020، 60) بأنها" مجموعة الأسباب الإدارية والفنية والتقنية التي تؤثر سلباً على تطبيق التعليم عن بعد في المدارس." ويعرفها كل من علي وأحمد (2020، 10) "بما يواجه كل من المعلم والطلبة من صعوبات أو مشكلات أثناء تطبيق التعليم عن بعد تعوق إنجاز المهام الدراسية والتعليمية".

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بجميع المشكلات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية عند استخدام التعليم عن بعد في تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية بصفة عامة وتنمية مهارات القراءة كأحد مهارات التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية على وجه الخصوص، وذلك بالمدرسة الثانوية.

## 2. الإطار النظري والدراسات السابقة

### 1.2. الإطار النظري

هدف الجزء الحالي إلى إبراز ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة عن أهم متغيرات الدراسة، والمتضمنة: التعليم عن بعد، وتحديد مفهوم التعليم عن بعد، وخصائصه، ومعوقاته، مع توصيف مفهوم ومهارات القراءة في اللغة الإنجليزية، وأساليب تنميتها من خلال الأدوات الرقمية، ويختم الفصل باستعراض وتحليل الدراسات السابقة والتعليق عليها وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف والاستفادة منها في الدراسة الحالية.

#### المبحث الأول: التعليم عن بعد

- **مفهوم التعليم عن بعد**

تنطلق نظرية التعليم عن بعد من إتاحة التعليم للجميع دون التقيد بزمان أو مكان، كما أن التعليم عن بعد يوفر فرصة تعليمية لأكبر عدد ممكن من الطلاب دون التقيد بحد أقصى في الاستيعاب، وبالتالي يمكن توظيفه في مواجهة العديد من المشكلات التعليمية المرتبطة بكثافة الفصول والمدارس، وزمن التعليم، ولقد ظهر التعليم عن بعد في بداية القرن التاسع عشر في التعليم بالمراسلة البريدية أو استخدام الراديو(المذياع)، وزاد انتشاره في القرن الحادي والعشرين، وبات ضرورة تفرضها العديد من المتغيرات والمستحدثات العلمية والتقنية، حيث يقلل تكلفة التعليم، ويقلل من المشكلات المرتبطة بالتعليم التقليدي، كما أنه يتيح فرصة تلبية احتياجات الطلاب في مسارات متنوعة في التعليم، ويعزز عمليات تنويع استراتيجيات التدريس، ويوفر العديد من المصادر التعليمية الرقمية المفتوحة، ويخاطب أنماط وتفضيلات التعلم السمعية والبصرية والتجريبية والمتعددة، ويسمح بالتفاعل عبر بيئات تقليدية ورقمية، كما يسمح بالتواصل بصورة متزامنة وغير متزامنة.(عبدالقادر وخليفة، 2021).

وتعرفه دراسة شحاته (2021) "باستخدام الطرائق والأساليب المعاصرة في تحسين عمليات وممارسات المنظومة التعليمية، مع توفير مصادر المعلومات، وتسهيل الحصول على البيانات المعلومات وبالتالي إنتاج المعرفة، ويتم ذلك من خلال استخدام الحاسب الآلي والانترنت وتطبيقاتها وتوظيفها بغية نقل الأنشطة التعليمية للطالب في مكان تواجده دون التقيد بمكان أو زمان، وتتم هذه العمليات تماشياً مع الاتجاهات المعاصرة في برامج التعليم والتعلم".

كما تعرفه دراسة (Eser, et.al, 2015) بأنه "نمط من أنماط التعليم القائم على البيئات التفاعلية أو التشاركية، والتي تنطلق من النظرية التواصلية في تفسير التعلم الرقمي أو الترابطي. هذا التعليم يخرج من نطاق التعليم المألوف والقائم على تخطيط زمني ومكاني محدد إلى تخطيط برامج تعليمية تضمن تلبية احتياجات الطالب في توقيت ومكان التعلم، وتلبي قدراته وأنماط تعلمه وتفضيلاته المعرفية، كما يمكنها مراعاة التباين بين الطلاب في الخبرات السابقة، حيث يستطيع كل طالب البدء في مسار تعليمي وفق قدراته الحالية وخبراته السابقة،" وتتميز البرامج التعليمية التفاعلية في تدريس اللغة الإنجليزية بما يلي:

- تخاطب حواس الطالب وتتكامل مع عقله من خلال تنويع المثيرات التعليمية السمعية والبصرية والعملية والتجريبية.
- توظف أدوات تقييم مثل الاختبار لتشخيص مستوى الطالب قبل البدء في البرنامج التعليمي، مع استمرارية تقديم الاختبارات للتقييم البنائي، وتوظيفها في التقويم النهائي، بما يعزز الطالب ويوجهه نحو المسار التعليمي الذي يراعي مراجعة جوانب القوة والقصور لديه.
- تتضمن مثيرات يعزز التعلم القائم على الاستمتاع، مما يزيد مستويات الدافعية للمشاركة في البرنامج التعليمي.
- تساعد الطالب في عمليات الاسترجاع والتذكر من خلال المثيرات التعليمية، وتنتقل من المستويات الدنيا في التعلم والتفكير إلى بناء المستويات العليا.

كما بين والد (2020) أن التعليم عن بعد يختلف عن التعليم التقليدي في أنه يقوم على التعلم الذاتي وتوظيف الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم، مع ضرورة تواجد كل من الطلاب والمعلم في مكان أو زمان واحد، وهو يتمركز بصورة أساسية على توظيف الأدوات التكنولوجية في تحقيق التفاعل بصورة أساسية في أي وقت وأي مكان، وهو أسلوب تعليمي يعزز تعلم الطلاب في أي مكان سواء في المدرسة أو في المنزل أو في أي مكان داخل المجتمع حتى في أماكن عملهم في حالة التعليم المستمر.

وأوضح كل من (Wang,& Batbileg, 2020) أن مفهوم التعليم عن بعد يمكن استنتاجه من خلال المقارنة بين التعليم عن بعد المتمركز على التعليم أون لاين أو التعلم الإلكتروني وبين التعلم التقليدي وتوظيفها في تدريس اللغة الإنجليزية فيما يلي:

- التعليم التقليدي يتقيد بمكان وزمان محدد، في حين أن التعلم عن بعد غير مرتبط، مما يسمح بتعلم اللغة في أي وقت وأي مكان بصورة وظيفية.
- التعليم التقليدي يتمركز على المعلم في الممارسات التدريسية لتعليم المهارات اللغوية، في حين أن التعلم عن بعد يركز على احتياجات الطالب اللغوية ويعمل على تصميم البرامج الملائمة لتلبيتها سواء بصورة فردية أو في مجتمعات تعلم تفاعلية.

- التواصل في التعلم التقليدي قد يكون بين المعلم والطالب أو طالب وطالب، أما التواصل في التعلم عن بعد قائم على تفاعلات متشابكة ومعقدة عبر أدوات مختلفة بصورة متزامنة وغير متزامنة.
- استراتيجيات التدريس في التعليم التقليدية أحادية وتلائم بعض الطلاب، في حين يسمح التعليم عن بعد بتنويعها وفق الفروق الفردية بين الطلاب.
- تبين من خلال الخبرات السابقة في التعليم التقليدي ثبات الممارسات والأنشطة والعمليات التعليمية والتدريسية، في حين أن تعليم اللغة الإنجليزية عبر التعليم عن بعد يتسم بالمرونة والديناميكية.
- **خصائص التعليم عن بعد**

تعد التكنولوجيا من المستحدثات العلمية والتطبيقية التي باتت محور العلم والتعلم والمجتمع، وبدأت في الانتشار داخل المجتمعات بعد ظهور مدخل تكنولوجيا المعلومات والاتصال (information communication technologies: ICT)، هذا المدخل ارتبط بظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية في التعليم منها التعليم أون لاين (داخل المؤسسة التعليمية أو عن بعد)، وتوظيف هذه التقنيات في تعليم اللغة بات ضرورة ملحة لما يقدمه من مميزات، حيث توفر التكنولوجيا بيئة خصبة للتفاعل بين الطلاب والمعلمين بصورة أكثر عمقاً، كما تسمح بمشاركة أكبر عدد من الطلاب، كما تسمح باستخدام العديد من أدوات تطوير تدريس اللغة الأجنبية منها العروض التقديمية وتسجيل الصوت والفيديو التعليمي والألعاب التعليمية، وأدوات محاكاة الواقع مما تعزز إمكانية تقديم خبرات تعليمية حقيقية تربط الطالب ببيئته ومجتمعه، كما تقدم المنصات التعليمية المتكاملة بالسبورات الذكية والقواميس اللغوية الناطقة، ومصادر إثراء التعلم، وتسمح منصات التعلم عن بعد بمشاركة الطالب في تخطيط التعلم، كما تسمح بالاطلاع على كل المستحدثات في المعرفة(Negoescu,& Boştină, 2016).

كما يعد استخدام أنماط التعليم القائمة على التكنولوجيا ضرورة في ظل القرن21 والمرتبط بضرورة تنمية مهارات التواصل والثقافة الرقمية عبر تدريس المواد الدراسية من بينها تعلم اللغات الأجنبية، كما أن التعليم القائم على التكنولوجيا بصورة كلية أو تعليم مدمج له فاعلية كبيرة في تحسين عمليات تدريس اللغة الأجنبية، حيث تسمح بتنويع استراتيجيات التدريس، ومشاركة الطالب، وتحسين قدراته في البحث والتعلم وبناء المعرفة بنفسه، وفق قدراته ومسارات تفكيره وعملياته المعرفية واللغوية، كما تحفز الطلاب من خلال نماذج محاكاة الواقع الحقيقي، وتتضمن عمليات التدريب على المهارات اللغوية بسهولة وبصورة مستمرة، كما يمكن توظيفها في متابعة الطلاب في التعلم داخل وخارج المدرسة أو الجامعة، ومتابعة تعلمهم وتأدية التكليفات المنزلية، كما يسمح التعليم عن بعد بالمشاركة في طرح الأسئلة عبر منتديات المناقشة، وبتقديم نصوص متعددة للقراءة، وتعزز تنمية مهارات كتابة الفقرات والموضوعات وتقييمها وفق معايير الكتابة الصحيحة لجميع الطلاب عبر برامج الكترونية، كما تعزز تقديم اللغة الأجنبية بصورة وظيفية عبر المواقف والمشكلات الحياتية المألوفة وغير المألوفة التي يتعرض لها الطالب (Sivachenko, Nedashkivska , 2017).

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام التعليم عن بعد لفاعليته في تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية بصفة عامة، وتنمية المهارات اللغوية من بينها مهارات القراءة، وتحسين مستويات التحصيل اللغوي بين الطلاب، ويرجع ذلك للعديد من خصائص التعلم عن بعد المستخدمة في البرامج التعليمية كما أشارت دراسة **(Valeeva, et.al, 2019)** ودراسة حمدان (2019، 2)، ودراسة الحايس (2017)، ودراسة (Gaskell,2014) ومن أهم تلك الخصائص التربوية ما يلي:

- التعليم عن بعد يوفر فرص تعليمية للطالب في أية مكان وأية زمان.

- أدوات التعليم عن بعد تسمح بالتعليم والتواصل المتزامن والتعليم والتواصل غير المتزامن.
- يوفر التعليم عن بعد بعض الأدوات المرتبطة بتنمية مهارات اللغة الإنجليزية مثل معامل الصوتيات والقاموس الناطق، وقواميس الترجمة، والتعلم النقال لمواجهة المشكلات غير المألوفة.
- تكامل النصوص المكتوبة المرئية والمسموعة مع الفيديوهات التعليمية والصور والرسوم والتي تخاطب أنماط متباينة في التعلم.
- تنويع أدوات ومصادر التعلم بما يعزز تحسين مستويات الانتباه والاحتفاظ بها لمدة أطول مع زيادة الدافعية للتعلم مع الأخذ في الاعتبار ضرورة وجود عمليات متابعة وإرشاد وتوجيه للطلاب في أنشطة التعلم.

كما بينت نتائج دراسة الزيود (2021) أهمية الصيغ التعليمية المتمركزة على الحاسب وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، حيث تتيح التعلم (24) ساعة، وتوفر وقت وجهد المعلمين، والتخلص من التعليم المعتمد على الأوراق، وتزيد من تفاعل الطلاب ومشاركتهم، وتيسر على المعلمين عمليات تخطيط الدروس، والتنمية المهنية باستخدام المواقع الإلكترونية المتخصصة، كما تيسر التواصل مع أولياء الأمور لمتابعة مستويات الطلاب، وبصفة عامة فإن التعليم عن بعد يعزز ممارسات تحسين التعليم شريطة أن يتم القيام بالمتطلبات القبلية المرتبطة بإتقان المهارات التقنية من المعلم والطلاب، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الذاتي.

- **معوقات التعليم عن بعد**

أشارت العديد من الدراسات منها دراسة عبد القادر وخليفة (2020) ودراسة الجعافرة (2020) ودراسة الرومي (2017) إلى العديد من المعوقات التي تعوق توظيف التعليم عن بعد واستخدامه بصورة صحيحة تسمح بالاستفادة منها بصورة تضمن جودة العمليات التعليمية والممارسات التدريسية في تدريس اللغة الإنجليزية، ومن بين أهم المعوقات ما يلي:

- قلة كفاءة الطلاب والمعلمين في الجانب التقني بما يسمح لهم باستخدام التعليم عن بعد بصورة تسمح بجودة العملية التعليمية.
- وجود بعض الاتجاهات السلبية حول استخدام التعليم عن بعد بين المعلمين والقيادات التعليمية والطلاب وأولياء الأمور.
- عدم مشاركة المعلمين والطلاب في تصميم وإعداد المحتوى الرقمي، مما يجعل هذه المحتوى يتسم بالثبات وعدم القدرة على التغير وفق متطلبات المواقف التعليمية وتلبية احتياجات الطلاب.
- ارتباط التعليم عن بعد بعمليات التشبيك عبر الانترنت، وهذه العملية تتطلب إتاحة مستمرة للتعلم بصورة متزامنة وصورة غير متزامنة.
- عدم معالجة المحتويات العلمية وفق فكرة التدرج المنطقي أو السيكولوجي، مما يسمح بمراعات المتطلبات القبلية.
- قصور برامج التنمية المهنية في تدريب المعلمين بصورة تعزز إتقانهم لمهارات استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية.

- ما زال بعض المعلمين يعتقدون بأن صيغ وأساليب التعلم التقليدي أكثر فاعلية من الصيغ التعليمية التي تتمركز حول الأدوات الرقمية والتعلم الذاتي، كما أن نسبة كبيرة من المعلمين يعتقدون بعدم فاعلية التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، وتنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
- تخوف بعض معلمي اللغة الإنجليزية من أن استخدام استراتيجيات التعليم عن بعد قد يؤثر في استثمار وقت التعلم والتدريس، ويتطلب جهد كبير في ممارسات تخطيط وتنفيذ التدريس، كما قد يواجه العديد من المعوقات في إدارة أنشطة التعليم والتعلم.
- وجود اتجاهات سلبية بين مجتمع الدراسة وأطراف العملية التعليمية نحو التعليم عن بعد، ينتشر بين المعلمين والقيادات المدرسية وأولياء الأمور والطلاب، هذه الاتجاهات السلبية تقلل الدافعية نحو العمل والتعلم والمشاركة في برامج التعليم عن بعد، وقد تنشأ تلك الاتجاهات السلبية نتيجة معرفة خاطئة.

## المبحث الثاني: تنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية

تتكون اللغة من مجموعة من الأصوات والرموز ذات الدلالات والمعاني المختلفة يمكن استخدامها وفق نمط محدد وقواعد واضحة للتعبير عن الأفكار والآراء والتواصل، واللغة تعد أداة التفكير الإنساني، ومن أدوات نقل التراث الثقافي عبر الحضارات والأزمنة المختلفة، ويعد تعلم اللغة ضرورة وثروة، وتعد اللغة الإنجليزية ذات أهمية لمكانتها بين الدول على مستوى العالم (حتاملة، 2018).

وتعد اللغة الوسيلة الأساسية في التواصل داخل المجتمع، مع اختلاف الثقافات واللهجات، وتمثل اللغة ضرورة لنقل الأفكار والخبرات بين الأفراد داخل المجتمع، كما تمثل ضرورة للتفاعل بصورة إيجابية داخل المجتمعات الأكاديمية والوظيفية. ولعل اللغة الإنجليزية من اللغات ذات الانتشار الواسع بين دول العالم، وتزداد أهميتها لحاجة الأفراد إليها في الاستمرارية في التعليم والتواصل، لذا عملت المملكة العربية السعودية على الاهتمام ببرامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في مراحل مبكرة، مع بناء قدرات معلمي اللغة الإنجليزية على استخدام الاتجاهات المعاصرة في ممارسات التدريس والتعليم، كما اهتمت المملكة العربية السعودية بتصميم برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية باستخدام صيغ التعلم الرقمية خلال برامج التعلم النقال والتعليم عن بعد والمنصات التعليمية وغيرها من صيغ وأدوات التعلم المتمركزة على التعلم الرقمي (الرومي، 2017). وانطلاقاً من كون اللغة تتمركز حول مجموعة من المهارات الأربعة تتمثل في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، مع اعتبار مهارات القراءة من المهارات الأساسية في التعليم والتعلم، هدف الجزء الحالي وصف مهارات القراءة وأهميتها وتوصيف أساليب واستراتيجيات تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية وفق ما يلي:

- **مهارة القراءة: المفهوم والأهمية**

إن تعلم اللغة الإنجليزية أصبح ضرورة ملحة لما لها من أهمية واضحة، حيث إنها لغة عالمية في التواصل مع الآخرين، كما أنها ضرورة لضمان الاستمرارية في التعليم، وتحسين مستويات الإنجاز الأكاديمي والوظيفي، وتعد القراءة من أهم مهارات اللغة الإنجليزية، والقراءة ليست كما يفترض البعض بكونها هواية لاستثمار الوقت، وإنما القراءة نشاط ذهني أساسي لبناء قدرات الطالب، والقراءة مهارة أساسية من متطلبات تعلم جميع المواد الدراسية،

والقراءة أداة من الأدوات التي يستخدمها الطالب في اكتساب المعرفة، وهي أداة في التواصل في شتى مجالات الحياة اليومية، وترتبط مهارات القراءة بصورة رئيسة بعمليات التعرف على الحروف ونطقها بصورة صحيحة واستيعاب مدلولها بصورة تمكن الطالب من بناء معرفة واضحة حول النص المقروء (حمزة وجاد، 2015).

وتتسم اللغة بكونها عملية مكتسبة تنمو بصورة مستمرة في ظل التواصل اللفظي، وتكمن أهمية اللغة في وظيفتها داخل السياق المجتمعي، حيث إن اللغة سواء الأم أو اللغة الأجنبية تقوم بمجموعة من الوظائف أهمها: الوظيفة النفعية للحصول على الموارد من البيئة المحيطة، ووظيفة تنظيمية في التوجيه والإدارة، ووظيفة تفاعلية لتبادل الأفكار الآراء والوجدان، ووظيفة شخصية للتعبير عن الذات، ووظيفة استكشافية للبحث والاستقصاء والتفكير والتعلم وحل المشكلات، ووظيفة تخيلية للإنتاج والإبداع، ووظيفة تمثيلية للأفكار والبيانات، وتتم وظائف اللغة من خلال استخدام الصوت واللفظة والجملة والتراكيب (الزكري، 2016).

ولقد خص الله سبحانه وتعالى الإنسان بالنطق والتحدث، وتكاملت مهارات البناء اللغوي لديه بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، حيث تسمي تلك المهارات بفنون اللغة أو البناء اللغوي، وتعد القراءة من بين مهارات اللغة أو فنون اللغة سواء اللغة الأم أو اللغة الثانية، ومهارة القراءة محور رئيسي يجمع حوله كل من التعبير والنصوص والأدب والنحو والإملاء، وتعد مهارة القراءة من الأهداف الرئيسة لتعلم اللغة الإنجليزية سواء قراءة النصوص عبر الكتب التقليدية أو القراءة عبر النصوص المقروءة، وقد تعتمد القراءة على الذاكرة المختزنة، وحيث أن الغاية من القراءة هو الفهم، فلا يمكن تعريف القراءة كمجرد عملية التعرف على الحروف من خلال الرمز والنطق بها، ولكن القراءة عملية عقلية معقدة تؤدي إلى الفهم أو الاستيعاب القرائي.

والقراءة باعتبارها القدرة على نطق الحروف والكلمات واستيعابها تعد من العوامل الأساسية في الاتصال اللغوي، فالقراءة ترتبط بعمليات الإرسال (المرسل)، وترتبط بعمليات الاستقبال (المستقبل)، فعنصري بناء الرسالة في عملية التواصل تتطلب إتقان الطالب لمهارات القراءة، وإتقان مهارات القراءة يعزز إتقان مهارات الاستماع والتحدث والنطق، كما أن القراءة ضرورة لتحسين مهارات الكتابة، لحاجة الطالب إلى التهجي والإملاء (الحميدي وخليل، 2019).

- **أنماط القراءة في اللغة الإنجليزية**

أشارت العديد من الدراسات منها دراسة المنصوري (2020)، ودراسة النجمي (2018)، ودراسة الحايس (2017)، تنوع أنماط القراءة في اللغات على وجه العموم ومن بينها اللغة الإنجليزية، مع ارتباطها بالعديد من المهارات والمتغيرات من بينها الفهم القرائي والقراءة الناقدة، ويمكن توصيف أهم نمطين في القراءة كما يلي:

- **القراءة الصامتة:** نمط من أنماط القراءة، ويعد من المهارات التي يجب تدريب الطالب عليها، يتم استخدام القراءة الصامتة في حالة ارتباط الهدف باستيعاب النص المقروء، وتتم القراءة الصامتة باستخدام حركة العين والتعرف على الحروف من خلال الصورة البصرية دون إحداث أية أصوات، وتعزز هذه العملية زيادة الاستيعاب العميق للنص.

- **القراءة الجهرية:** نمط من أنماط القراءة، وترتبط القراءة الجهرية بترجمة النص المقروء إلى مجموعة من الأصوات والنطق بها بعد استيعابها، وترتبط عملية النطق بالأصوات بالحركات الموجودة على الحروف، والذي يجب أن يلاحظها الطالب ويلتزم بها في القراءة الجهرية.

وأشارت بعض الدراسات وجود أنواع أخرى غير القراءة الصامتة والقراءة الجهرية من بينها: قراءة التصفح، وقراءة البحث، والقراءة النقدية، والقراءة الإبداعية، غير أن نوعي القراءة الصامتة والقراءة الجهرية من الأنماط الرئيسة التي يجب التركيز عليها في مراحل مبكرة. وبينت دراسة الحميدي وخليل (2019) مجموعة من الخصائص تميز كل نمط من نمطي القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفق ما يلي:

**جدول (1) مميزات عيوب القراءة الصامتة والقراءة الجهرية**

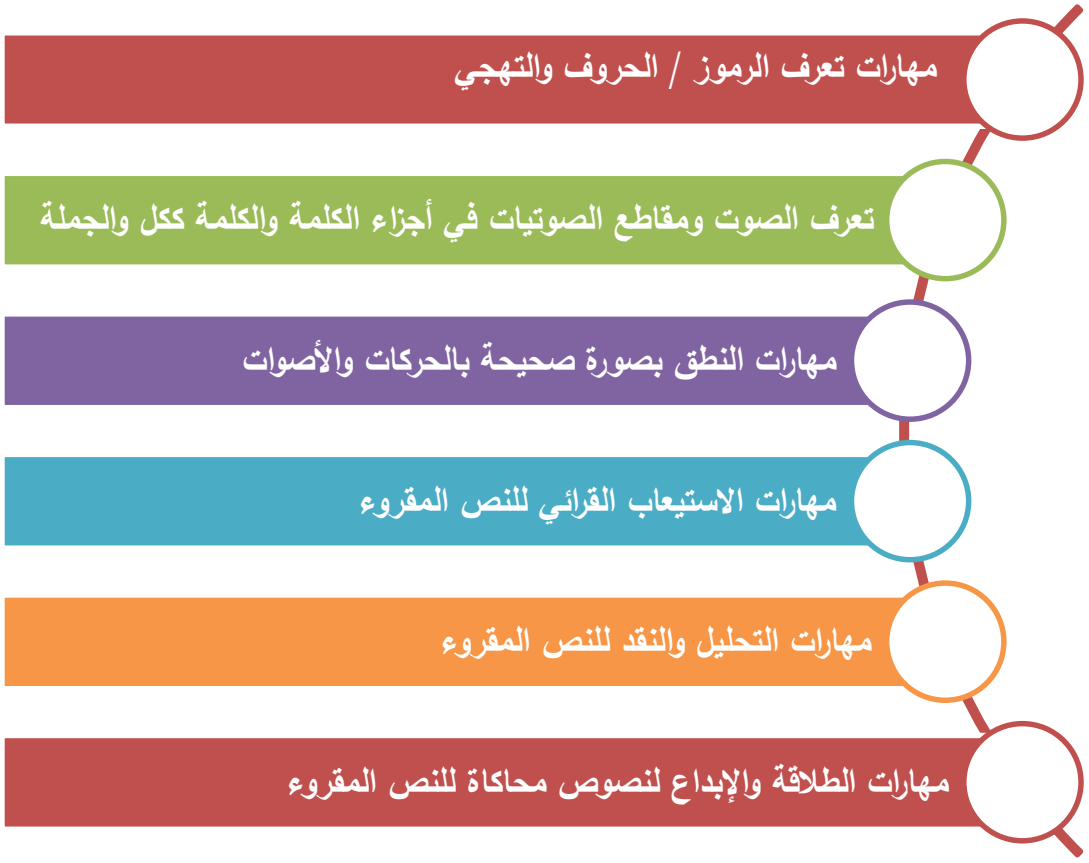
| الأبعاد | القراءة الصامتة | القراءة الجهرية |
|---|---|---|
| **المميزات** | • تعزز عمليات الإدراك والاستيعاب والفهم العميق.<br>• تتسم بالسرعة ولا تتطلب وقتاً داخل الموقف التعليمي.<br>• تدريب الطلاب على الاعتماد على النفس.<br>• ترتبط بتنمية مهارات الطلاب في بناء المعنى والاستدلال حول المقروء<br>• يمكن استخدامها في القراءة دون التقيد بمكان وزمان.<br>• طريقة تستخدم في بناء المعرفة وفي الاختبارات. | • تعزز إتقان مهارات النطق بلغة صحيحة.<br>• تضمن إتقان مهارات التعبير الشفهي.<br>• تنمي ثقة الطالبة بنفسه عند القراءة أمام الآخرين مع تعزيز مهارات الطالب في النطق الصحيح وفق حركات الحرف والكلمة.<br>• تحفز الطالب في تنمية مهارات الإلقاء أمام الآخرين.<br>• تساعد في تحديد جوانب الضعف في النطق والتحدث وعلاجها<br>• ترتبط بتنمية بعض المهارات الاجتماعية بالتواصل المسموع بين الطلاب. |
| **العيوب** | • قد تؤثر على الانتباه وتؤدي إلى التشتت.<br>• لا توفر فرص لمعرفة عيوب النطق وتشخيص الصعوبات القرائية.<br>• لا تمنح الطالب فرصة للتدريب على بعض مهارات الإلقاء والمهارات الاجتماعية. | • تتطلب قراءة طالب واحد وبالتالي تتطلب مزيداً من الوقت عند تخطيط التدريس.<br>• قد يؤدي قراءة بعض الطلاب إلى التشتت الذهني لدى الآخرين.<br>• الصوت المرتفع قد يعوق الاستيعاب في بعض الأوقات. |

- **مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية**

تتنوع المهارات الفرعية المرتبطة بمهارة القراءة باعتباره مهارة رئيسة من المهارات اللغوية الأربعة. ومن خلال تحليل العديد من الدراسات منها دراسة أبو مغلي (2017) دراسة أبو عباس (2016) ودراسة حمزة وجاد (2015)،

ISSN: 2706-6495

ودراسة أبو الحمص (2012) تم تحديد قائمة من المهارات الفرعية يجب اختيار الاستراتيجيات والأساليب الملائمة والعمل عليها لتنميتها وقياسها بصورة متدرجة، وذلك وفق شكل (1) التالي:




**شكل (1) المهارات الرئيسة والفرعية للقراءة**

وأشارت دراسة (Rowland, 2014) أن تدريس مهارات القراءة عملية شاقة ومعقدة تتطلب فترة زمنية طويلة من التدريب والممارسة، وتتطلب من المعلم أن يكون على وعي بالمهارات الفرعية التفصيلية ومدى ارتباطها وترتيبها في التناول والتدريس، كما يجب أن يعرف أن تعليم مهارات القراءة في مراحل مبكرة يجب أن يكون عبر مسار خطي تتابعي، في حين يمكن أن يختلف في مراحل متقدمة بعد إتقان المهارات القرائية الأساسية بين الطلاب، كما أن تدريس مهارات القراءة في مراحل مبكرة يؤثر على إتقانها في مراحل متقدمة، لذا يجب على المعلم التركيز على إتقان المهارات الأساسية في القراءة مع بناء الجانب الوجداني متمثلاً في الميول والاتجاهات والقيم نحو مهارات القراءة، إن مهارات القراءة يجب أن يتم تناولها بصورة يومية في البرامج التعليمية لتعليم وتعلم اللغة حتى تصبح عادة بين الطلاب شريطة أن يتم اكتسابها وفق قواعد صحيحة. وبينت دراسة (Ekholm, 2020) أن البناء القرائي السليم في المراحل المبكرة يؤدي إلى قدرات فائقة في تعلم القراءة في مراحل متقدمة عبر نصوص مختلفة تتطلب من الطالب التحليل واستيعاب المعنى الضمني وبناء معرفة حول النص.

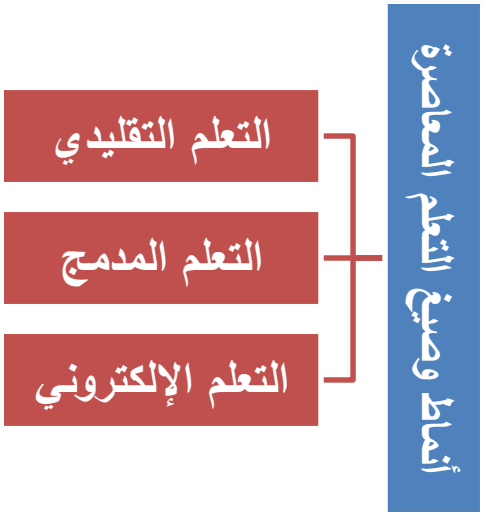
- **أساليب تنمية القراءة وإمكانية توظيف الأدوات التقنية**

تعد القراءة من المهارات التي يجب التركيز عليها في مراحل مبكرة، حيث تعد ضرورة ملحة لاكتساب اللغة، كما أن تنميتها في مراحل مبكرة تعد أسهل بكثير من خلال التأخر في تعليم مهارات اللغة بصفة عامة، وأشارت العديد من الدراسات إلى تنوع أساليب واستراتيجيات تنمية مهارات القراءة وبناء الاستيعاب القرائي بين الطلاب.

وترتبط ممارسات تنمية مهارات القراءة بتدريس اللغة الإنجليزية، وتتنوع طرق وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية وفق الغايات التربوية والمهارات المرجوة، ومن بين أهم طرق تدريس اللغة الإنجليزية: طريقة القواعد والترجمة، والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة المباشرة التي تتمركز على المناقشة والتخاطب، والطريقة الطبيعية في تدريس مهارات اللغة بالترتيب الطبيعي (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وطريقة الاتصال اللغوية، والطريقة الإدراكية المعرفية، والطريقة الصامتة، والطريقة السمعية البصرية، والطريقة الانتقائية (الزهيري، 2015).

واتفقت دراسة الحايس (2017) مع ما سبق حول استراتيجيات تدريس اللغة الإنجليزية، وأضافت بعض استراتيجيات التدريس المرتبطة بتدريس مهارات اللغة الإنجليزية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، ومن أهمها الطريقة اللغوية السمعية والتي تقوم على التكامل بين النظرية البنائية والنظرية السلوكية، وطريقة المنهج الإدراكي وتستخدم في مراحل مبكرة وتبدأ بعمليات الاستماع وتنميتها قبل الانتقال للمهارات المتقدمة، وطريقة القراءة وهي طريقة تركز على القراءة لتعلم مهارات اللغة، والطريقة الإيحائية، وطريقة التعلم للغة الجماعي.

والواضح أن معظم الطرائق السابقة ترتبط بالعرض المباشر، وترتبط بأنماط التعلم التقليدي، وتتمركز حول الخبرات التعليمية والمحتوى العلمي، وأشارت دراسة (Richards, 2020) أن استراتيجيات التدريس التقليدية باتت غير ملائمة لتعليم اللغة الإنجليزية، وأصبحت بعيدة عن جذب الطلاب والمعلمين، وغير كافية لبناء الدافعية نحو التعليم والتعلم، كما أن التعلم التقليدي بات يركز فقط على الجانب المعرفي بصورة كبيرة، وأحيانا يركز على الجانب المهاري، في حين يغيب الجانب الوجداني والمسؤول عن بناء الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو تعليم وتعلم اللغة، لذا ظهرت طرائق تتمركز حول إيجابية ونشاط الطالب داخل الموقف التعليمي، وعلى الرغم من إيجابية بعض الطرائق الحديثة إلاّ أنها ترتبط أيضاً بالنمط التقليدي في التعليم التي باتت تقابله العديد من التحديات في ظل القرن الحادي والعشرين، وفي ظل المستحدثات العلمية والتقنية، بالإضافة إلى الأزمات الراهنة منها (كوفيد- 19)، كما ظهرت العديد من الاتجاهات المعاصرة التي نادت بضرورة الانتقال إلى طرائق واستراتيجيات معاصرة ترتبط بتوظيف أدوات وصيغ التعلم الرقمي أو الإلكتروني. ويوضح شكل (2) أنماط وصيغ التعلم المعاصرة في القرن الحادي والعشرين:




**شكل (2) أنماط وصيغ التعلم في القرن الحادي والعشرين**

ويرتبط التعلم الإلكتروني بصيغ تعليمية تتمركز حول الطالب، في حين أن التعلم المدمج يمزج بين التعلم التقليدي وفوائد التعلم الإلكتروني أو تطبيقاته الرقمية. وأشارت العديد من الدراسات من بينها دراسة الحميدي وخليل (2019) إلى إمكانية توظيف الأدوات الرقمية والتقنية من بينها أدوات التعليم عن بعد كما في المعامل الافتراضية والمنصات التعليمية في تعليم اللغة وتنمية المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، شريطة أن ترتبط تلك الأدوات بتصميم بيئة تعليم الكترونية أو افتراضية، هذه البيئة التعليمية تعزز عمليات المحاكاة للبيئات الطبيعية مما تحسن عمليات التواصل والاندماج بين الطلاب.

وبينت نتائج دراسة الحايس (2017) فاعلية التعلم النقال باعتباره من أدوات التعليم عن بعد في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، كما بينت نتائج دراسة الزكري (2016) إمكانية استخدام بيئات التعلم الإلكتروني المتنقل في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية وذلك لتحسين الحصيلة اللغوية في مفردات اللغة الإنجليزية، وبينت نتائج دراسة كل من حمزة وجاد (2015) فاعلية توظيف برامج التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة وتنمية مهارة الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، وبينت نتائج دراسة (Eser, et.al, 2015) فاعلية البيئات التفاعلية في تطوير مهارات الترجمة الوظيفية بين المتخصصين، كما بينت نتائج دراسة إبراهيم (2014، 327) فاعلية توظيف التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية، وتحسين مستويات التحصيل في المهارات اللغوية.

واستنتاجاً مما سبق عرضه في الإطار النظري حول مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية يمكن تحديد مجموعة من الاستدلالات وفق ما يلي:

- القراءة مهارة رئيسة من مهارات البناء اللغوي في اللغة الإنجليزية الأربعة (التحدث والاستماع والقراءة والكتابة).
- القراءة في تعريفها البسيط تكمن في التعرف على الحروف من الرمز المحدد لها، واسترجاع الصوت المرتبط بها وفق نمط وتتابع الحرف أو الكلمة أو النص المعروض، لكن القراءة في تعريفها العميق ترتبط بالاستيعاب والفهم العميق للمقروء، وقد تصل في مرحلة ما إلى بناء قدرة الطالب على نقد النص المقروء.
- تنمية مهارات الاستماع والتحدث متطلب قبلي ضروري لقدرة الطالب على القراءة.

- تتباين مستويات القراءة كمهارة رئيسة بين تعرف الحروف والنطق بها على مستوى الكلمات والنصوص البسيطة والمعقدة، يليها الانتقال إلى استيعاب النص المقروء، وتتباين مستويات الاستيعاب بين: الاستيعاب السطحي للنص، الاستيعاب الاستدلالي للنص، والاستيعاب النقدي للنص، والاستيعاب التذوقي للنص، والاستيعاب الإبداعي للنص.

يمكن توظيف أدوات وبرامج ومنصات التعلم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية وتنمية مهارات القراءة شريطة التوظيف الملائم لطبيعة مقررات اللغة الإنجليزية واحتياجات الطلاب في بناء المهارات اللغوية من بينها مهارات القراءة.

## 2.2. الدراسات السابقة والتعليق عليها

**دراسة عبد القادر (2021)**

هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق التعليم عن بعد خاصة في ظل أزمة كورونا، مع تحديد متطلبات تطبيقه، وآليات مواجهة المشكلات التقنية، واعتمدت الدراسة على العديد من المسارات منها الملاحظات الميدانية لتطبيق بعض المنصات التعليمية، وتحليل نظم إدارة التعلم الإلكتروني وعناصر المنهج ونظريات التعلم واستراتيجيات التدريس الحديثة. وبينت نتائج الدراسة وجود معوقات ترتبط بإتاحة المواد والأدوات التعليمية الرقمية للمعلمين والطلاب، وتدريب كل من الطلاب والمعلمين على كيفية توظيف أدوات التعليم عن بعد، مع وجود اتجاهات سلبية نحو توظيف التعلم الإلكتروني ووجود معتقدات ترتبط بالمقررات الدراسية وطبيعة المادة الدراسية، مع وجود معوقات ترتبط بمستويات الانتباه نتيجة وجود مشتتات الانتباه لدى الطلاب، هذه المشتتات تؤثر على مستويات التواصل والانتباه والدافعية لدى الطلاب. وأوصت الدراسة بضرورة تخطيط المقررات الدراسية وتحديد الأهداف بدقة وربط مسارات التعليم عبر المنصات التعليمية وفق الأهداف التعليمية، ومراقبة عمليات التقويم بدقة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة.

**دراسة (Suditu, 2020)**

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع استخدام التعليم عن بعد توقف التعلم التقليدي في الفصل الدراسي الثاني من العام 2020/2019 بسبب جائحة كورونا (COVID-19). واعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي من خلال مقابلة مفتوحة ارشادية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب السنة الثانية ببرامج كليات التربية: مسار ابتدائي، ورياض أطفال، والسنة الأولى مع طلاب برنامج الماجستير في التربية في جامعة رومانيا، تم مناقشة المجموعة الأولى عن التعليم عن بعد في الجامعة، ومناقشة المجموعة الثانية عن التعليم عن بعد (أون لاين) في المدارس ومستويات دافعية المدارس والمعلمين والطلاب في المشاركة، ومستويات التفاعل. وبينت نتائج الدراسة خطورة الانتقال المفاجئ نتيجة الضرورة من التعليم التقليدية إلى التعليم أون لاين (عن بعد) نتيجة الافتقار إلى الدافع والتدريب، وعدم وجود متابعة، وعدم التخطيط، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على نشر ثقافة التعليم عن بعد والانتقال بالمدارس التقليدية إلى مدارس ذكية في ظل العصر الرقمي.

- **دراسة الشريف (2020)**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام القصص الرقمية (موقع Animaker) في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي؛ عند مستوى: (التعرف والنطق، الفهم الحرفي المباشر، الفهم الاستنتاجي)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ ذي المجموعة التجريبية الواحدة، التي بلغ عددها (15) تلميذاً في الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية

الحكومية في مدينة الطائف للفصل الدراسي الثاني لعام 1439/1440هـ، واستخدم الباحث ثلاث قصص رقمية، وبطاقة ملاحظة جرى قياس صدقها وثباتها، وتطبيقها على عينة الدراسة قبل التجريب وبعده، واستغرق تطبيق التجربة أربعة أسابيع. وباستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية باللغة الإنجليزية عند المستويات الآتية: (التعرف والنطق، الفهم الحرفي المباشر، الفهم الاستنتاجي)؛ لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، من أهمها ضرورة توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الأداء الشفوي في تدريس اللغة الإنجليزية بشكل عام ولذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وإعداد دورات تثقيفية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم تبين أهمية القصص الرقمية في التعليم عامة وتدريس اللغة الإنجليزية بشكل خاص.

- **دراسة الرويلي (2019)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية الفصل المعكوس في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة تبوك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار لمهارات القراءة الإبداعية، كما تم بناء دليل للمعلمة لتدريس الوحدات المختارة وفق استراتيجية الفصل المعكوس، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط، تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ منهن (32) تجريبية، و(35) ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة الإبداعية بين متوسطي درجات المجموعتين. وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات، لتفعيل استراتيجية الفصل المعكوس لما تتضمنه من فوائد في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في تدريس الإنجليزية ومختلف المقررات الدراسية.

- **دراسة الحميدي وخليل (2019)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تصميم معمل لغات افتراضي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة بالرياض، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج شبه التجريبي في تنفيذ إجراءات هذا البحث، واشتملت عينة الدراسة على طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض خلال العام الدراسي 1437هـ-1438هـ، حيث بلغ عدد مجتمع الدراسة (50) طالبة، تم اختيارهن عشوائيا وتقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة بلغ عددها (25) طالبة ومجموعة تجريبية بلغ عدد (25) طالبة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارتي القراءة والاستماع، وخلصت الدراسة إلى أن استخدام معمل اللغات الافتراضي له أثر إيجابي في تنمية قدرة الطالبات على مهارات القراءة والاستماع. وتوصلت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع، واختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية –ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع، واختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي – كما تبين أن فاعلية معمل اللغات الافتراضي في تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بلغت (0.87) وفي تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بلغت (0.93)، وهي قيمة تدل على فاعلية استخدام معمل اللغات الافتراضي في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي.

- **دراسة (Valeeva, et.al, 2019)**

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية التعليم عن بعد باستخدام الجوال في تنمية مهارات قراءة النصوص الحرة ومهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلاب كلية العلوم البيئية في الجامعة الروسية. واعتمدت التجربة على المنهج التجريبي، وبدأت التجربة بتدريب الطلاب على المهارات المتطلبة للتعليم عن بعد، كما اعتمدت على توظيف منصة تعليمية داخل الجامعة، مع تصميم أنشطة في القراءة ترتبط بموضوعات حرة منها: التغير المناخي، والنظم البيئية، والطاقة، والغابات، والبحار والمحيطات، وكفاءة الموارد، والأدوات التقنية، والكيمياويات، والنفايات، والمياه، وترشيد الاستهلاك. وبينت نتائج الدراسة فاعلية التعليم عن بعد عبر منصة تعليمية على الجوال في تنمية مهارات قراءة اللغة الإنجليزية.

- **دراسة أبو مغلي (2017)**

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجيتي التعلم المعكوس والتعلم المتمازج في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الأساسية. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميم ثنائي المجموعتين تجريبية وضابطة بتطبيق قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وبينت نتائج الدراسة أن التعليم المتمازج أكبر أثراً من التعليم المعكوس في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية، وأن استراتيجيتي التعلم المتمازج والتعلم المعكوس أكبر أثراً من الطريقة التقليدية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية.

- **دراسة السبيعي ومناصرة (2017)**

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة مكونة من جزأين رئيسين: الأول يتعلق بالمعلومات الشخصية، والثاني متعلق بمحاور الاستبانة، وتضمن محورين هما :واقع استخدام التعلم الإلكتروني، وصعوبات استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (134) معلمًا و (8) مشرفين تربويين تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل في العام 1436هـ/1437هـ، وقد أشارت النتائج لمحور واقع استخدام التعلم الإلكتروني بدرجة منخفضة، وجاء مستوى الصعوبات بوجه عام بدرجة متوسطة. وكذلك جاءت الصعوبات الخاصة بالبرمجيات والأجهزة في الترتيب الأول من حيث درجة الصعوبة، يليها الصعوبات الخاصة بالطالب والمادة، والصعوبات الخاصة بالمعلم. كما لم توجد فروق بين استجابات المعلمين والمشرفين في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، ولم توجد فروق بين استجابات أفراد العينة وفقا للمؤهل والخبرة في أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، ووجدت فروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً للدورات التدريبية في أبعاد الصعوبات الخاصة بالأجهزة والبرمجيات، حيث أن الذين حصلوا على دورات تدريبية يواجهوا صعوبات أقل من الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية.

- **دراسة الحايس (2017)**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام التعلم النقال في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المعهد العالي للدراسات النوعية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي. وتكونت عينة البحث من 32 طالب وطالبة بشعبة اللغات بالمعهد العالي للدراسات النوعية بمحافظة الجيزة. وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي لقياس مهارات اللغة الإنجليزية.

أسفرت نتائجه عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي الكلي في مهارة التحدث ولصالح المجموعة التجريبية، وأثبتت النتائج فاعلية تطبيقات التعلم النقال في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية الأربع (القراءة – الكتابة-التحدث-الاستماع) لدى طلاب المعهد العالي للدراسات النوعية، والفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل استخدام التعلم النقال وحث الطلاب على الاستفادة منها في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، وضرورة الاستفادة من الأدوار المتعددة التي تؤديها تطبيقات التعلم النقال في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، وضرورة عقد ندوة علمية لأعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية لمعرفة آرائهم واتجاهاتهم نحو فائدة وجدوى توظيف مثل هذه التقنيات المتطورة في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية

- **دراسة الرومي (2017)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بمحافظة الزلفي. وحاولت الدراسة اقتراح بعض الحلول للتغلب على هذه المعوقات من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية. وتم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة ولتحقيق أهدافها. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، كان أهمها: أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وجود قناعة لدى المعلم/المعلمة بأهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في العملية التعليمية. وكذلك وجود كتاب إلكتروني تفاعلي لكل فصل دراسي. وأن استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي يزيد الدافعية عند الطلاب/الطالبات. كما أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي المتعلقة بالمعلمين والمعلمات والتي كان من أبرزها: شعور المعلمين/المعلمات بالإحباط لقلة الدعم الفني، وكثرة الأعباء على عاتق المعلم/المعلمة داخل الصف الدراسي، وشعور المعلمين/المعلمات بالإحباط لقلة الدعم المادي، وصعوبة متابعة الطالب/الطالبة فردياً أثناء استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي. أيضاً هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي المتعلقة بالبنية التحتية، ومن أبرز تلك المعوقات: قلة الصيانة للأجهزة بصفة دورية، وعدم توفر المناخ المناسب لتفعيل تقنيات التعليم داخل المدرسة، وقلة إنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية .كما أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الحلول المقترحة لمعوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، ومن أبرز تلك الحلول: توفير متخصصين لصيانة الأجهزة والبرامج بصفة دورية، وتوفير المناخ المناسب لتفعيل تقنيات التعليم داخل المدرسة، وتقديم الحوافز المادية للمعلمين/المعلمات لاستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، كذلك التطوير المستمر للكتاب الإلكتروني التفاعلي. وقد أوصت الدراسة بأهمية توفير الدعم الفني للمعلمين/المعلمات لاستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وإلحاق معلمي/معلمات اللغة الإنجليزية بالدورات التدريبية اللازمة لاستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وتوفير الصيانة للأجهزة بصفة دورية وتوفير التجهيزات الفنية اللازمة داخل الفصول الدراسية، والحرص على التوافق في التطوير العلمي المستمر بين الكتب الورقية والكتاب الإلكتروني.

- **دراسة الزكري (2016)**

هدفت الدراسة إلى تصميم أسلوب إلكتروني متنقل لتعلم مفردات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية باستخدام بيئة التعلم المتنقل، وتجريبه على بعض طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ولتحديد أثر التجربة طُبق المنهج شبه التجريبي ذو الثلاث مجموعات: حيث استخدمت الأولى التصميم الإلكتروني في بيئة التعلم المتنقل، والمجموعة الثانية طبقت نفس التصميم ولكن بالأسلوب الورقي، والثالثة درست بالأسلوب الاعتيادي المعتمد على الشرح والتلقين.

اشترك في التجربة 57 طالبًا في الصف الثالث الثانوي في الرياض، وتوصل البحث إلى وجود أثر دال إحصائيا في تعلم مفردات اللغة لدى الطلبة الذين استخدموا التصميم الإلكتروني والورقي مقارنة بمن درسوا بالأسلوب الاعتيادي على مستويات الاستدعاء والفهم والتطبيق. كما توصل البحث إلى وجود أثر دال إحصائيا لصالح من تعلم المفردات في بيئة التعلم المتنقل على مستوى الاستدعاء والفهم مقارنة بمن تعلمها بالأسلوب الورقي. وقد أوصى البحث بتوظيف بيئة التعلم المتنقل في تعلم مفردات اللغة والدمج بين معطيات التعلم الورقي والتعلم المتنقل بشرط التصميم المناسب المبني على قدرات الطلبة الحالية في مهارات مفردات اللغة الإنجليزية وحصيلتهم من مفرداتها.

- **دراسة الشايع (2015)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج إثرائي مدمج قائم على النظرية البنائية لدعم مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهن نحوه. وقد شملت الدراسة 120 طالبة في المستوى السابع، وقد تم إلحاقهن بالمستوى الدراسي المناسب لهن بعد إجراء اختبار (قبلي) لتحديد المستوى اللغوي، وبعد اجتيازهن ثلاث مستويات لغوية خلال فترة 12 أسبوعا تم إجراء اختبار (بعدي) آخر لقياس مدى تحصيلهن التعليمي، وقد بينت النتائج استفادة الطالبات من برنامج اللغة الإثرائي في مهارات الاستماع والقراءة، وفي نتيجة الاختبار الكلي للبرنامج في حين أن مهارة قواعد اللغة الإنجليزية لم ينتج عن اختبارها فروق ذات دلالة إحصائية .ولقياس اتجاهات الطالبات نحو استخدام التعليم المدمج لتعليم اللغة الإنجليزية، تم تصميم استبانة تكونت من (33) عبارة، وقد جاء اتجاه الطالبات ايجابيا نحو هذه التجربة، ولديهن الرغبة في الاستمرار بالتعلم بأسلوب التعليم المدمج لأنه يطور مهارات التعلم الذاتي.

- **دراسة المواجدة (2015)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمات اللغة الإنجليزية لمواقع التعلم الإلكترونية في التدريس، وذلك من وجهة نظر عينة من المعلمات والطالبات بالمرحلة الأساسية العليا، مع تحديد معوقات استخدامها في التدريس. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مع استخدام استبانة تم تقديمها لعينة الدراسة. وبينت نتائج الدراسة انخفاض درجة استخدام المعلمات للمواقع الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية، كما بينت الدراسة اتفاق عينة الدراسة وعدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

- **دراسة حمزة وجاد (2015)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أنماط التوجيه المسموع، والمكتوب في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية ببرامج التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المندفعين والمتروين بالصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية. وتكونت عينة البحث من (20) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري بمعهد فتيات العمرانية، وطبق بالعام الدراسي "2014-2015". وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي، ومقياس لتصنيف الطالبات (اندفاع-تروي). وتوصل البحث إلى عدة نتائج ومنها، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الثالثة (نمط الكتابة فقط) وأفراد المجموعة الرابعة (نمط الكتابة مع الصوت) من الطلاب المتروبين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات الفهم القرائي للغة الإنجليزية لصالح المجموعة الرابعة. كما حدث نمو واضح دال في تحصيل الطالب للجانب المعرفي المرتبط بمهارات الفهم القرائي للغة الإنجليزية الذي درس باستخدام نمط التوجيه (بالكتابة والصوت معًا) أكثر من تحصيل الطالب للجانب المعرفي المرتبط بمهارات الفهم القرائي للغة الإنجليزية الذي درس باستخدام نمط التوجيه (بالكتابة

فقط). كما قدم البحث عدة توصيات ومنها، الاهتمام باستخدام أنماط التوجيه في تدريس المقررات التعليمية الأخرى لما لها من مميزات عديدة، والاهتمام بتنمية مهارة القراءة بوجه عام والفهم القرائي بوجه خاص لضمان كفاءة العملية التعليمية وعملية التعلم المستمر. كما اقترح البحث إجراء بحوث تتناول استخدام أنماط التوجيه في تنمية مهارات أخرى كمهارة الكتابة والاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية .

- **دراسة العبادي وآخرون (2015)**

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية. تضمنت عينة الدراسة شعبتين دراسيتين اختيرتا بالطريقة المتيسرة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرستين من مدارس محافظة إربد في شمال الأردن. تضمنت كل شعبة (30) طالبا ومثلت إحداهما المجموعة التجريبية؛ حيث درس أفرادها باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة ودرس أفرادها باستخدام الطريقة الاعتيادية، وقد تم تجميع بيانات الدراسة بالاعتماد على اختبار للاستيعاب القرائي تم تطبيقه على مجموعتي الدراسة. وتوصلت النتائج لوجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى أن حجم الأثر الناتج عن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في الاستيعاب القرائي لدى المجموعة التجريبية كان متوسطاً. وبناء على هذه النتائج تم الخروج بعدد من التوصيات المناسبة أبرزها تقديم ورش تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية بشكل خاص وللمعلمين بشكل عام لتدريبهم على إعداد الخرائط الذهنية الإلكترونية وتوظيفها في التدريس.

- **دراسة (Eser, et.al, 2015)**

هدفت الدراسة إلى استخدام الوسائط التعليمية القائمة على التعليم عن بعد والمنصات عبر البيئات التفاعلية في تنمية مهارات الترجمة من اللغة الوظيفية (اللغة الإنجليزية) إلى اللغة الأم في تركيا بهدف تحقيق الكفاءة اللغوية الوظيفية. واعتمدت الدراسة على منهج البحوث الإجرائية في مراحل ثلاثة (التخطيط والتطبيق والتقويم). وتكونت عينة الدراسة من (25) من الخبراء في الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة التركية يستطيعون تكوين بناء من المترادفات المستخدمة في الترجمة بصورة مخططة، تم توظيفها في بيئات تشاركية/ تفاعلية لتطوير أدائهم عبر مصادر متعددة للمترادفات (تجميعات وتركيبات من الكلمات والجمل). وبينت نتائج الدراسة فاعلية برامج التعليم "اون لاين" عبر بيئات تعليمية تفاعلية في تنمية المهارات المهنية/ الوظيفية خلال تدريس اللغة الإنجليزية بين عينة الدراسة.

- **دراسة إبراهيم (2014)**

هدفت الدراسة إلى تنمية تحصيل طلاب قسم اللغة الإنجليزية العلمي في مادة طرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية باستخدام التعلم الدمج بكلية التربية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. ولقد تبنت الباحثة التصميم التجريبي في إجراءات الدراسة. وتم اختيار مجموعتين لعينة البحث إحداهما تجريبية يتم التدريس لها عن طريق التعلم المدمج بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وكان عدد كل مجموعة 35 طالباً .واستخدمت الباحثة مقياس اتجاه لتحديد اتجاه الطالبات نحو التعلم الدمج، واختبار إلكتروني تحصيلي للكشف عن مستوى أداء عينة الدراسة كما صمت الباحثة مقرراً إلكترونياً مدمجًا تم من خلاله تدريس مادة طرق التدريس بواسطة التعلم المدمج بتقنياته المتعددة وأيضا تم شرح بعض المحاضرات في قاعات الدرس بالكلية لشرح بعض الدروس لتبادل الآراء وإعطاء التعليمات اللازمة للمقرر الإلكتروني

المدمج. وأثبتت الدراسة فعالية التعلم المدمج في تنمية تحصيل الطالبات في طرق تدريس اللغة الإنجليزية، كما أثبتت اتجاهاتهن الإيجابية نحو هذا النوع من التعلم.

- **دراسة أحمد (2012)**

هدفت الدراسة إلى توضيح فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس مادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية-لضعاف الطلاب - الصف الثاني ثانوي -لتوضيح البرمجة والأنشطة والمشاكل والمعوقات التي تواجه التطبيق، وأيضا التعرف على واقع استخدام الحاسوب في المرحلة الثانوية لمحلية الخرطوم، واتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية مستخدمة الاستبانة . استخدم الباحث المنهج التجريبي، وكذلك المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتم تنفيذ الجانب التجريبي من الدراسة على طلاب وطالبات مدرسة علي السيد بنات ومدرسة ود عجيب الثانوية بنين بمحلية الخرطوم .استخدم الباحث بعض الإحصائيات الوصفية والتحليلية لتفسير استجابات العينة، وتتمثل في النسبة المئوية في الحصول على الإحصائيات المطلوبة من حساب الفروق والدلالات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: (1) أن استخدام الحاسوب في تدريس مادة اللغة الإنجليزية يساعد ضعاف الطلاب في الحصول على نتائج أفضل عن تلك المجموعات التي درست بالطريقة التقليدية، (2) - يساعد الحاسوب على التغلب علي عامل الفروق الفردية بين الطلاب. (3) و يسهم الحاسوب في توفير بيئة تعليمية تفاعلية تزيد من انتباه وتركيز الطلاب، والتفاعلية ذات أثر إيجابي في التعلم بتوفير وقت وجهد المعلم والمتعلم، (4) يستفاد من الحاسوب في تطبيق التعلم الذاتي، حيث يعمل الطالب باستقلالية وبشكل ضروري فتنمو لديه الثقة بالنفس وتحمل المسئولية والميل للابتكار، (5) يساعد الحاسوب في زيادة التحصيل الدراسي، بمعنى أنه يحسن التعلم لدى التلاميذ ذوي المستويات المتدنية فيساعدهم على الاكتشاف والاستمتاع بالتعليم. وقد أوصت الدراسة بتوصيات عدة منها برمجة مقررات اللغة الإنجليزية لضعاف الطلاب بالمرحلتين الأساسية والثانوية، وتدريب المعلمين والموجهين على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، مع تحديث الإدارة التربوية بكل مكوناتها والمعنية بتخطيط وبناء العناصر التربوية وإدارة الوسائل التعليمية وذلك بإدخال منهج تقنيات التعليم ومن أهمها البرمجة، بالإضافة إلى إنشاء معامل للكمبيوتر بطريقة حديثة ومراعاة المساحة المطلوبة وعددية الأجهزة وتوفير وسائل المحافظة عليها وتأمينها، الاعتماد الكبير على التعلم الذاتي الذي يعمل على حل مجموعة من المشكلات وأهمها الفروق الفردية، التسرب وكره البيئة الدراسية.

- **دراسة مصطفى (2011)**

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الأقراص السمعية المدمجة في بيئة التعلم بوساطة الحاسوب على أداء لطالبات اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وعلى اتجاهاتهن نحو تعلم اللغة الإنجليزية. وقد بلغت عينة الدراسة ستين طالبة، تم انتقاؤهن عشوائياً من المستويات الأولى في الكلية في مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث درست الطالبات في المجموعة التجريبية الأصوات الإنجليزية باستعمال الأقراص المدمجة السمعية؛ بينما درست طالبات المجموعة الضابطة ذات المحتوى بالطرق التقليدية وذلك عن طريق وصفها وشرحها على خارطة تبين أعضاء النطق عند الإنسان دون الاستناد إلى الأقراص المدمجة أو أية وسيلة تقنية أخرى. وبينت نتائج الدراسة أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي كدالة على الأداء الأكاديمي للطالبات. وقد أشارت نتائج الاستبانة إلى أن استخدام الأقراص المدمجة ينمي الاتجاهات الإيجابية لدى

الطالبات نحو تعلم الصوتيات بشكل خاص واللغة الإنجليزية بشكل عام. وقد دعمت نتائج هذه الدراسة نتائج كثير من الدراسات والبحوث ذات الصلة.

**ثالثاً: تعليق على الدراسات السابقة**

- تباينت الدراسات السابقة بين دراسات ترتبط بالتعليم عن بعد ودراسات ترتبط بتنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية ودراسات تجمع بين بعض أنماط التعليم عن بعد وتنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية.
- ارتباط الدراسات بالعديد من متغيرات اللغة الإنجليزية، ومدى فاعلية صيغ التعليم عن بعد في تعليم مهارات اللغة الأربعة، وهدفت بعض الدراسات بصورة مباشرة قياس أو تنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية وما يرتبط بها من متغيرات مثل الفهم أو الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية.
- تنوعت الدراسات السابقة في منهج البحث بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي أو شبه التجريبي، وتباينت بين الدراسات الوصفية التحليلية بهدف تقييم الواقع، أو الدراسات التجريبية بهدف قياس فاعلية التعليم عن بعد أو قياس وتنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية.
- تباينت الدراسات السابقة في المتغيرات الرقمية كما في دراسة الحميدي (2019) والتي ركزت على المعامل الافتراضية، ودراسة الحايس (2017) ودراسة الزكري (2016) التي ارتبطتا بالتعلم المتنقل، ودراسة كاظم (2017) ودراسة الشايع (2015) ودراسة إبراهيم (2014) ودراسة مصطفى (2011) والتي ارتبطت بالتعلم المدمج.
- تباينت الدراسات السابقة (خاصة الدراسات التجريبية) في مجالات القراءة كأحد مهارات اللغة الإنجليزية في استخدام مصطلحات عديدة منها تنمية مهارات القراءة أو تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، وتباينت في أساليب تنمية مهارات القراءة، وذلك باستخدام استراتيجيات تقليدية كما في دراسة الشمراني وإبراهيم (2020) في حين ارتبطت بعض الدراسات السابقة بالأدوات الرقمية كما في دراسة الشريف (2020) والتي استخدمت القصص الرقمية، ودراسة الرويلي (2019) التي استخدمت التعلم المعكوس في تنمية مهارات القراءة، ودراسة أبو مغلي (2017) والتي استخدمت التعلم المعكوس والتعلم المتمازج ودراسة حمزة وجاد (2015) والتي استخدمت أنماط التوجيه، دراسة العبادي وآخرين (2015) والتي استخدمت الخرائط الذهنية الإلكترونية، ودراسة مصطفى (2011) والتي اعتمدت على الأقراص السمعية المدمجة. وبينت هذه الدراسات أهمية توظيف أدوات التعلم الرقمي بصفة عامة والتعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية.
- توجد دراسة عبد القادر (2021) ارتبطت بتحديد معوقات التعلم عن بعد بصفة عامة، ودراسة دراسة الرومي (2017) والمرتبطة بتقييم واقع الكتاب الإلكتروني التفاعلي في اللغة الإنجليزية.
- كما توجد دراسة **(Valeeva, et.al, 2019)** والتي ارتبطت بقياس فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة في المرحلة الجامعية.
- لا توجد دراسة– في حدود علم الباحث- ارتبطت بتقييم استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية بغية تنمية وقياس مهارات القراءة.

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية تنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية باستخدام الاستراتيجيات المعاصرة، وأهمية التعليم عن بعد في ظل الوضع الراهن وضرورة توظيفه، لكنها تختلف في الهدف والمرتبط بقياس واقع استخدامه في تدريس اللغة الإنجليزية وفاعليته في تنمية مهارات القراءة.
- كما تتفق الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة ومعالجة المشكلة، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة والمرتبطة بمعلمي اللغة الإنجليزية وفق متغيرات ديموغرافية متعددة.
- يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في توصيف متغيرات الدراسة المرتبطة بمفاهيم التعليم عن بعد ومهارات القراءة كإحدى مهارات اللغة الإنجليزية، كما يمكن الاستفادة من بعض الدراسات المرتبطة في تحديد مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية قياسها.

## 3. منهجية الدراسة وإجراءاتها

### 1.3. منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، لدراسة ووصف متغيرات الدراسة، في استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتعليم عن بعد في تدريس مهارات القراءة كإحدى مهارات تعلم اللغة الإنجليزية، بغية استنتاج آلية قياس واقع التعليم عن بعد في تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية، وتحديد فاعلية دوره في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، مع تحديد معيقات توظيف التعليم عن بعد في التدريس والتعليم.

### 2.3. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة الإنجليزية بمدارس منطقة تبوك التعليمية المدارس الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من 35 معلماً من معلمي المرحلة الثانوية بنين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ويمكن وصف عينة الدراسة وفق مجموعة من متغيرات الدراسة كما في جدول (2) التالي:

**جدول (2) وصف عينة الدراسة وفق متغيراتها**

| المتغيرات | المستويات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 20 | %57 |
| | دبلوم دراسات عليا | 7 | %20 |
| | ماجستير أو دكتوراه | 8 | %23 |
| | المجموع | 35 | %100 |
| عدد سنوات الخبرة | حتى 5 سنوات | 8 | %23 |
| | 5-10 سنوات | 14 | %40 |
| | 10 سنوات فأكثر | 13 | %37 |
| | المجموع | 35 | %100 |
| التدريب | تم التدريب | 23 | %66 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | لم يتم التدريب | 12 | %34 |
| | المجموع | 35 | %100 |

### 3.3. أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الدراسة الحالية على بناء استبانة حول استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، ودوره في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية بين طلاب المرحلة الثانوية. وتم إعداد الأداة في ضوء الخطوات التالية:

- **الهدف من أداة الدراسة (الاستبانة)**

هدفت أداة الدراسة إلى ما يلي:

(أ) قياس مستوى استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.

(ب)قياس دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.

(ج) تحديد درجة معيقات توظيف التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الثانوية.

- **محتوى الدراسة**

تم بناء الأداة في صورتها الأولية وفق ثلاثة محاور رئيسة متضمنة (53) مفردة، يمكن وصفها كما جدول (3) التالي:

**جدول (3) وصف استبانة التعليم عن بعد في صورتها الأولية**

| المحور | التوصيف | عدد المفردات بصورة أولية |
|---|---|---|
| واقع التعلم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية | يرتبط بتحديد قبول المعلم لتوظيف التطبيقات المعاصرة في تعليم اللغة الإنجليزية، وتوظيفها فعلياً في الميدان التربوي بالمرحلة الثانوية | 16 |
| فاعلية التعلم عن بعد في تطوير مهارات القراءة | توضيح مدى إسهام التعليم عن بعد في تحسين عمليات ومهارة القراءة كأحد مهارات تعلم اللغة الإنجليزية | 27 |
| معوقات استخدام التعلم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية | يرتبط بتحديد المعوقات التي تعيق المعلمين عن استخدام التعليم عن بعد بفاعلية | 10 |
| **إجمالي** | عدد المحاور=3 | 53 |

وتم كتابة الاستبانة في صورة أولية وعرضها على عدد (10) من المحكمين المختصين بالمناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، وتعليم اللغة الإنجليزية، بغرض دراسة وإبداء الرأي بالتعديل والحذف والإضافة حول ما يلي:

- مدى ارتباط الأداة بالهدف من القياس.
- مدى ارتباط كل مفردة بالمحور التي تنتمي إليه.
- مدى تغطية المفردات للمحور.
- مدى تغطية المفردات للهدف من القياس.

- الدقة العلمية في صياغة المفردات.
- الدقة اللغوية في صياغة المفردات.

وفي ضوء نتائج وملاحظات المحكمين حول تعديل صياغة بعض المفردات، وحذف بعض المفردات لتضمينها في مفردات في نفس المحور، تم إجراء التعديلات التي أشار بها المحكمون، وأمكن التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية القابلة للتجريب الاستطلاعي كما في الجدول التالي:

**جدول (4) استبانة التعليم في صورتها النهائية بعد التحكيم**

| م | المحور | عدد المفردات |
|---|---|---|
| 1 | واقع التعلم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية | 15 |
| 2 | فاعلية التعلم عن بعد في تطوير مهارات القراءة | 24 |
| 3 | معوقات استخدام التعلم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية | 10 |

**قياس صدق الأداة**

لما كان صدق الأداة يشير إلى أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، تم قياس صدق الأداة باستخدام الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معامل الارتباط (بيرسون)، بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه. ويبين جدول(5) معاملات ارتباط بيرسون كما يلي:

**جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | | 11 | **0.78 | 21 | **0.71 | 32 | **0.72 | 42 | **0.76 |
| 1 | **0.77 | 12 | **0.76 | 22 | **0.77 | 33 | **0.72 | 43 | **0.79 |
| 2 | **0.69 | 13 | **0.80 | 23 | **0.87 | 34 | **0.70 | 44 | **0.67 |
| 3 | **0.71 | 14 | **0.73 | 24 | **0.85 | 35 | **0.78 | 45 | **0.72 |
| 4 | **0.84 | 15 | **0.75 | 25 | **0.82 | 36 | **0.69 | 46 | **0.72 |
| 5 | **0.80 | المحور الثاني | | 26 | **0.73 | 37 | **0.78 | 47 | **0.73 |
| 6 | **0.71 | 16 | **0.77 | 27 | **0.84 | 38 | **0.66 | 48 | **0.77 |
| 7 | **0.68 | 17 | **0.75 | 28 | **0.85 | 39 | **0.69 | 49 | **0.75 |
| 8 | **0.88 | 18 | **0.80 | 29 | **0.70 | المحور الثالث | | 50 | **0.75 |
| 9 | **0.82 | 19 | **0.81 | 30 | **0.70 | 40 | **0.71 | | |
| 10 | **0.70 | 20 | **0.73 | 31 | **0.71 | 41 | **0.79 | | |

يتبين من جدول (5) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون تنحصر بين قيمتي (0.68-0.88) في المحور الأول، وتنحصر بين قيمتي (0.66-0.87) في المحور الثاني، وتنحصر بين قيمتي (0.67-0.79) في المحور الثالث، وجميعها معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى اتساق مفردات الأداة في كل محور على حدة.

**قياس ثبات الأداة**

لما كان ثبات الأداة أن تعطي نفس النتائج عند تكرار التطبيق في ذات الظروف، تم قياس ثبات مفردات الأداة باستخدام معاملات ألفا كرونباخ لقياس الاتساق لملائمته لتطبيق الأداة مرة واحدة. ويبين جدول (6) معاملات ألفاكرونباخ كما يلي:

**جدول (6) معاملات ألفاكرونباخ**

| م | المحور | عدد المفردات | معامل ألفاكرونباخ |
|---|---|---|---|
| 1 | واقع التعلم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية | 15 | 0.900 |
| 2 | فاعلية التعلم عن بعد في تطوير مهارات القراءة | 24 | 0.970 |
| 3 | معوقات استخدام التعلم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية | 10 | 0.889 |

يتبين من جدول (6) أن معاملات ألفاكرونباخ، جاءت بدرجة كبيرة في كل محور من محاور الأداة (الاستبيان)، مما يشير إلى اتساق مفردات الأداة في كل محور، ويعني ذلك ثبات الأداة، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

إجراءات التطبيق الميداني

تمت استكمال إجراءات تسهيل المهمة للباحث للتطبيق الميداني من كلية التربية والآداب وعمادة الدراسات العليا، بالإضافة إلى خطاب تسهيل مهمة الباحث من إدارة تبوك التعليمية، وبعد تحديد عينة الدراسة تم جمع البريد الإلكتروني لعينة الدراسة بغية التطبيق الإلكتروني. وتطلب هذا الإجراء تصميم الاستبانة على (Google forms)، وتم تصميمها عبر الرابط، وتطبيقها ميدانياً، وذلك في الفصل الدراسي الأول، بالعام الدراسي 1443/1442ه الموافق 2022/2021م، وروعي في التطبيق أن جميع البيانات مطلوبة، منعاً لوجود مفردات مفقودة لدى عينة الدراسة، وقد تم تعميم الرابط واتاحة لمجتمع الدراسة لمدة لإعطاء فرصة لأكبر قدر ممكن من افراد المجتمع للمشاركة في الاستبانة.

### 4.3. المعالجات الإحصائية المستخدمة

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق بين مفردات الأداة والدرجة الكلية للمحور لقياس صدق الاتساق لمفردات الاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي لمفردات الأداة
- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
- لاعتماد الباحث على المتوسطات الحسابية ذات المقياس الخماسي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة، والتي تدرجت من (1) غير موافق بشدة الى (5) موافق بشدة، فقد أوجد الباحث فترات التحقق بحساب مدى التوزيع وقسمته على عدد المستويات وفق الآتي:

(5-1) = 4 وقسمة 4 على عدد المستويات وهو (5) لإيجاد طول فترة كل مستوى وبالتالي فان : 5/4= 0.80، وهي الفترة الممتدة من تقدير لأخر، وقد اعتمد الباحث الجدول التالي لتصنيف مستويات التحقق:

| مدى المتوسط | مستوى التحقق |
|---|---|
| 1 – 1.80 | منخفض جدا |
| أكبر من 1.80 – 2.60 | منخفض |
| أكبر من 2.60 -3.40 | متوسط |
| أكبر من 3.40 -4.20 | مرتفع |
| أكبر من 4.20 -5 | مرتفع جدا |

- تحليل التباين المتعدد لدراسة الفروق التي تعزي لمتغير المؤهل الدراسي، ومتغير عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس، ومتغير التدريب

## 4. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدف الجزء الحالي المعالجة الإحصائية للبيانات، وعرض نتائج الدراسة، من خلال الإجابة عن الأسئلة البحثية، والتعليق عليها، ومناقشتها باستقراء وتحليل الدراسات السابقة.

**الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟** تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مفردة على حدة، وللإجمالي ككل، مع تحديد الأهمية النسبية للوسط الحسابي كما في جدول (7) التالي:

**جدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحقق في واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية**

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | استخدم التطبيقات المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية. | 4.26 | 0.70 | مرتفعة جداً | 3 |
| 2 | أوظف التطبيقات التكنولوجية المعاصرة بصورة كلية في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية منها التعلم المدمج والتعلم الإلكتروني. | 4.14 | 0.87 | مرتفعة | 6 |
| 3 | أطبق النموذج المختلط (تعلم إلكتروني+ تعلم تقليدي) في تعليم اللغة الإنجليزية. | 4.09 | 0.85 | مرتفعة | 7 |
| 4 | أطبق نموذج التعلم عن بعد (مثل توظيف المنصات التعليمية) في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية. | 4.20 | 0.96 | مرتفعة جدا | 4 |
| 5 | استخدم وسائط التواصل الاجتماعي مثل (....) في تعليم مهارات اللغة الإنجليزية (استماع- تحدث- قراءة- كتابة). | 3.61 | 1.31 | مرتفعة | 14 |
| 6 | استخدم التعلم الإلكتروني في إرسال وتصويب الواجبات المنزلية | 3.69 | 1.15 | مرتفعة | 13 |
| 7 | استخدم المنصات التعليمية المصممة من وزارة التعليم في تعليم اللغة الإنجليزية مثل منصة..... | 4.46 | 0.74 | مرتفعة جداً | 1 |

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | استخدم تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم مهارات اللغة الإنجليزية. | 3.83 | 0.98 | مرتفعة | 10 |
| 9 | استفيد من وسائط التواصل الاجتماعي (الفيس بوك- التوتير- الو اتس آب) في التواصل مع طلابي. | 3.72 | 1.29 | مرتفعة | 12 |
| 10 | أستفيد من برمجيات التعلم الإلكتروني في تخطيط التدريس بصورة إلكترونية متزامنة أو غير متزامنة. | 4.03 | 0.78 | مرتفعة | 8 |
| 11 | أستفيد من التطبيقات المعاصرة مثل المنصات التعليمية، والسبورة التفاعلية، الانفوجرافيك،..... في تنويع معالجات واستراتيجيات التدريس في اللغة الإنجليزية. | 4.17 | 0.85 | مرتفعة | 5 |
| 12 | أستفيد من التطبيقات المعاصرة منها المكتبات الرقمية والمنصات التعليمية ومحركات البحث في تنويع مصادر وأدوات تعلم اللغة الإنجليزية. | 3.80 | 1.02 | مرتفعة | 11 |
| 13 | أوظف الاختبارات الإلكترونية في تقويم أداء الطلاب في مهارات اللغة الإنجليزية. | 4.29 | 0.82 | مرتفعة جداً | 2 |
| 14 | أستفيد من التطبيقات المعاصرة (تطبيقات الهواتف الذكية- منتديات المناقشة عبر المنصات- الفصول الافتراضية،....) في تبادل الخبرات مع زملائي ومع المشرفين التربويين. | 3.59 | 1.06 | مرتفعة | 15 |
| 15 | أستفيد من التطبيقات المعاصرة (الدورات وورش العمل والندوات والمؤتمرات الافتراضية) في التطور المهني الذاتي بغية تطوير الأداء التدريسي بصورة مستدامة. | 3.94 | 1.08 | مرتفعة | 9 |
| | إجمالي المحور الأول | **3.99** | **0.62** | مرتفعة | |

يتضح من جدول (7) ما يلي:

- جاء مستوى تحقق المحور الأول (واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية) ككل بمستوى تحقق مرتفع، مما يشير إلى أن استخدامه في الواقع من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بصورة مرتفعة.
- انحصرت قيم الأوساط الحسابية لمفردات المحور الأول بين قيمتي (3.59-4.46)، وتباينت مستويات التحقق بين مرتفعة ومرتفعة جداً.
- جاءت مفردة رقم 7 والتي تنص على: "استخدم المنصات التعليمية المصممة من وزارة التعليم في تعليم اللغة الإنجليزية مثل منصة....." في الترتيب الأول، وتعد هذه النتيجة منطقية، خاصة في الأعوام الماضية في ظل جائحة كورونا الذي اتخذت معه الوزارة قرارا بأن يكون التعليم عن بعد لجميع المراحل الدراسية، حيث تم استخدام المنصات كبديل للتعلم التقليدي في التعليم والتدريس.

- جاءت مفردة رقم 13 والتي تنص على: "أوظف الاختبارات الإلكترونية في تقويم أداء الطلاب في مهارات اللغة الإنجليزية" في الترتيب الثاني، وهذه المفردة تعد استكمالا للمفردة السابقة، حيث تم تطبيق الاختبارات بصورة إلكترونية على المنصات التعليمية في بداية التحول اليها.
- جاءت مفردة رقم 14 والتي تنص على "أستفيد من التطبيقات المعاصرة: تطبيقات الهواتف الذكية- منتديات المناقشة عبر المنصات- الفصول الافتراضية،...." في تبادل الخبرات مع زملائي ومع المشرفين التربويين" في الترتيب الأخير، لكنها متحققة بدرجة عالية، وتشير هذه النتيجة إلى حاجة معلمي اللغة الإنجليزية إلى توظيف تطبيقات التعلم عن بعد في تبادل الخبرات مع الزملاء والمشرفين التربويين، باعتبارها من بين أساليب التنمية المهنية.

وبالتالي فقد جاء واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية "محور الدراسة الأول" متحققا بدرجة مرتفعة، ليظهر تطبيقا فعليا للتعليم عن بعد في كافة الممارسات التدريسية الممثلة للبعد الأول من الدراسة من استخدم التطبيقات المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية، وحتى استخدام التطبيقات للهواتف الذكية في التواصل والتعلم، و قد جاءت فترة تطبيق الأداة بعد انتقال المعلمين الى التعليم عن بعد نظرا لمواجهة الدولة لجائحة " كورونا" وتطبيق الاحترازات الصحية، وقد يكون لهذا العامل الأثر في التوجه الى التعليم عن بعد وجعل هذا المستوى متحققا بدرجة مرتفعة.

**الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع تطوير مهارات القراءة لطلبة المرحلة الثانوية من خلال التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين؟**

**جدول (8) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في استخدام التعليم عن بعد في تحسين مستويات مهارة القراءة باللغة الإنجليزية**

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 16 | يعزز التعليم عن بعد يزيد من مستويات انتباه الطلاب أثناء جلسة تعليم اللغة الإنجليزية. | 3.57 | 1.09 | مرتفعة | 23 |
| 17 | توظيف التعليم عن بعد يزيد من مستويات الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية. | 3.60 | 0.97 | مرتفعة | 22 |
| 18 | توظيف التعليم عن بعد يزيد من الميول والاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية. | 3.68 | 0.98 | مرتفعة | 17 |
| 19 | توظيف التعليم عن بعد يعزز تنمية مهارة قراءة نصوص اللغة الإنجليزية لدى الطالب. | 3.53 | 0.97 | مرتفعة | 24 |
| 20 | توظيف التعليم عن بعد يدعم تنويع استراتيجيات التدريس الكلية (الجشطالتية) والجزئية (الحروف والكلمات والفقرات بالتدرج) لتعليم اللغة الإنجليزية. | 3.74 | 0.89 | مرتفعة | 11 |
| 21 | يتيح توظيف التعليم عن بعد فرصة التعلم الفردي للطالب بتعزيز الخطو الذاتي للمتميزين وإفادة المتأخرين بتكرار | 3.70 | 0.88 | مرتفعة | 15 |

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| | الدروس | | | | |
| 22 | توظيف التعليم عن بعد يوفر فرصة محاكاة مهارات قراءة نصوص اللغة الإنجليزية بدقة. | 3.62 | 0.88 | مرتفعة | 20 |
| 23 | استخدام التعليم عن بعد يساعد على توفير العديد من النصوص القرائية لتدريب الطلاب على مهارات القراءة | 3.85 | 0.80 | مرتفعة | 6 |
| 24 | توظيف التعليم عن بعد يساعد الطلاب في البحث عبر قواميس مختلفة لاستيعاب معاني المفردات. | 3.80 | 0.87 | مرتفعة | 8 |
| 25 | توظيف التعليم عن بعد يعزز تحسين عمليات تحليل النص المقروء. | 3.61 | 0.80 | مرتفعة | 21 |
| 26 | توظيف التعليم عن بعد يعزز تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص المكتوبة في اللغة الإنجليزية. | 3.79 | 0.94 | مرتفعة | 9 |
| 27 | توظيف التعليم عن بعد يوفر فرصة دمج النص المكتوب مع التمثيلات البصرية مثل الرسوم والصور والفيديوهات التعليمية والمخططات والخرائط. | 3.92 | 0.91 | مرتفعة | 2 |
| 28 | توظيف التعليم عن بعد يعزز الطالب في استيعاب العلاقات بين الأحداث أو الأفكار في النص المقروء. | 3.86 | 0.87 | مرتفعة | 5 |
| 29 | توظيف التعليم عن بعد يعزز الطالب في بناء الاستدلالات حول النص القرائي. | 3.69 | 0.86 | مرتفعة | 16 |
| 30 | توظيف التعليم عن بعد يعزز الطالب في تعرف الأساليب والخصائص اللغوية. | 3.73 | 0.94 | مرتفعة | 12 |
| 31 | توظيف التعليم عن بعد يعزز الطالب في تقييم ونقد المعلومات المتاحة في النص باللغة الإنجليزية. | 3.72 | 0.89 | مرتفعة | 13 |
| 32 | توظيف التعليم عن بعد يعزز عمليات معالجة النصوص القرائية في التنظيم والعرض والتحليل. | 3.66 | 0.90 | مرتفعة | 18 |
| 33 | يراعي توظيف التدريب عن بعد التباين في أداء وخبرات الطلاب في مستويات مهارات اللغة الإنجليزية. | 3.81 | 0.93 | مرتفعة | 7 |
| 34 | توظيف التعليم عن بعد يسمح بالتكامل بين جلسات تفاعلية وتفريد التعليم بين الطلاب (تعلم تعاوني وفردي في ذات الحصة/ الجلسة). | 3.65 | 0.96 | مرتفعة | 19 |
| 35 | يسمح توظيف التعليم عن بعد باستخدام مصادر تعليمية متنوعة | 3.71 | 0.89 | مرتفعة | 14 |

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| | رقمية مثل الكتب والأدلة والقواميس والمعامل الافتراضية للصوتيات. | | | | |
| 36 | توظيف التعليم عن بعد يوفر فرصة توظيف أدوات التقويم الأصيل من خلال العروض والمناقشات والمشروعات والبحوث بالإضافة إلى الاختبارات. | 3.75 | 0.91 | مرتفعة | 10 |
| 37 | توظيف التعلم عن بعد يوفر بنوك من الأسئلة تسمح بتقويم مهارات اللغة بصورة مستمرة. | 3.91 | 0.85 | مرتفعة | 3 |
| 38 | يعزز توظيف التعليم عن بعد يعزز نتائج التقويم وتحديد جوانب القوة والضعف بين الطلاب. | 3.90 | 0.95 | مرتفعة | 4 |
| 39 | يعزز توظيف التعليم عن بعد بناء برامج إثرائية للطلاب المتميزين في مهارات اللغة الإنجليزية. | 4.08 | 0.83 | مرتفعة | 1 |
| إجمالي المحور الثاني | | **3.75** | **0.71** | مرتفعة | |

يتضح من جدول (8) ما يلي:

جاء مستوى التحقق للمحور الثاني (تطوير مهارات القراءة كإحدى مهارات اللغة الإنجليزية باستخدام التعلم عن بعد) بدرجة مرتفعة، وبوسط (3.75)، وانحراف معياري بلغ (0.71). كما أن جميع مفردات هذا المحور سجلت تحققا مرتفعا، ولم يرصد مستوى أقل من ذلك أو أعلى منه لجميع مفردات ومكونات هذا المحور. وانحصرت قيم الأوساط الحسابية لمفردات المحور الثاني بين قيمتي (3.53-4.08) وجميعها قيم تشير إلى درجة تحقق مرتفعة. كما جاءت مفردة رقم 39 والتي تنص على:" يعزز توظيف التعليم عن بعد بناء برامج إثراءيه للطلاب المتميزين في مهارات اللغة الإنجليزية" في الترتيب الأول بدرجة تحقق مرتفعة. وهي نتيجة تشير إلى استمرارية استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لتطبيقات التعلم عن بعد في البرامج الإثرائية من غير البرامج التعليمية الأساسية لصقل قدرات الطلاب المتميزين في مهارات اللغة الإنجليزية. وجاءت مفردة رقم 27 والتي تنص على:" توظيف التعليم عن بعد يوفر فرصة دمج النص المكتوب مع التمثيلات البصرية مثل الرسوم والصور والفيديوهات التعليمية والمخططات والخرائط" في الترتيب الثاني وبدرجة تحقق مرتفعة، وهي نتيجة تبين مجموعة من المؤشرات أهمها استيعاب معلمي اللغة الإنجليزية بالصف الأول الثانوي لعناصر التعلم عن بعد، واستيعاب فاعليتها في تدريس اللغة الإنجليزية، واستخدام بعض العناصر ذات التأثير في تحسين الممارسات التدريسية. كما جاءت مفردة رقم 37 والتي تنص على:" توظيف التعلم عن بعد يوفر بنوك من الأسئلة تسمح بتقويم مهارات اللغة بصورة مستمرة" في الترتيب الثالث، بدرجة تحقق مرتفعة، وهذه النتيجة تتفق مع ما سبق الاشارة اليه في المفردة رقم 13 ذات الترتيب الثاني في المحور الأول، وتبين أهم مجالات استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لتطبيقات التعليم عن بعد في تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية بصفة عامة، وتطوير مهارات القراءة بصفة خاصة. وجاءت مفردة رقم 19 والتي تنص على:" توظيف التعليم عن بعد يعزز تنمية مهارة قراءة نصوص اللغة الإنجليزية لدى الطالب" في الترتيب الأخير بدرجة كبيرة، بوسط حسابي بلغ " **3.61**"،

وبانحراف معياري بلغ "0.80"، قريبا من مستوى التحقق بدرجة متوسطة رغم وقوعه في منطقة التحقق بدرجة عالية، وهي نتيجة تبين أنه على الرغم من أن معلمي اللغة الإنجليزية يستخدمون التعليم عن بعد في تدريس اللغة، إلاّ أنهم في حاجة إلى رؤية واضحة وإجرائية حول كيفية استخدامه في أنشطة وممارسات تطوير مهارات القراءة كإحدى مهارات اللغة الإنجليزية.

**الإجابة عن السؤال الثالث: ما معوقات توظيف التعليم عن بعد في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية؟**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لاعتقادات المعلمين حول المعيقات التي تعوق توظيف التعليم عن بعد في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية، ثم ترتيبها بحسب الأوساط الحسابية وفق للتصنيف الآتي:

| مدى الوسط الحسابي | مستوى الأهمية |
|---|---|
| 1 – 1.80 | غير مهم اطلاقا |
| أكبر من 1.80 – 2.60 | منخفض الأهمية |
| أكبر من 2.60 -3.40 | متوسط الأهمية |
| أكبر من 3.40 -4.20 | عالية |
| أكبر من 4.20 -5 | عالية جدا |

**جدول (9) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معوقات توظيف التعليم عن بعد في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية**

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأهمية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يتطلب توظيف التعليم عن بعد توفر مهارات تخطيط التدريس بصورة تفاعلية ورقمية. | 4.07 | 0.82 | عالية | 1 |
| 2 | يتطلب توظيف التعليم عن بعد يحتاج إلى تنمية المهارات الرقمية بين الطلاب (توظيف الحاسب والانترنت). | 4.01 | 0.95 | عالية | 2 |
| 3 | عادة ما يواجه التعليم عن بعد مشكلة متابعة الطلاب خلال جلسات المناقشة والتعلم. | 3.97 | 0.86 | عالية | 4 |
| 4 | تعتبر مشكلات التباين في البنية التقنية (اختلاف مواصفات الأجهزة، توافر الانترنت بصورة قوية) من المعوقات التي تواجه توظيف التعليم عن بعد | 3.09 | 0.78 | متوسط الأهمية | 10 |
| 5 | توظيف التعليم عن بعد لا يناسب تعليم اللغة الإنجليزية حيث تتطلب اللغة التواصل وجهاً لوجه. | 3.40 | 1.28 | عالية | 9 |
| 6 | توظيف التعليم عن بعد يتطلب مهارات تصميم المحتوى العلمي بصورة رقمية | 3.83 | 0.89 | عالية | 5 |
| 7 | توظيف التعليم عن بعد يواجه مشكلات متابعة الطلاب في حل التدريبات والتدريب على المهارات. | 3.77 | 1.11 | عالية | 7 |

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأهمية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | توظيف التعليم عن بعد يتطلب مزيداً من الوقت في تنظيم جلسات الطلاب وإرشادهم ومتابعتهم. | 3.71 | 1.23 | عالية | 8 |
| 9 | توظيف التعليم عن بعد يحتاج إلى برامج متخصصة في تعليم اللغة ومعامل للصوتيات وبرامج للتدريب على مهارات اللغة. | 3.78 | 1.26 | عالية | 6 |
| 10 | توظيف التعليم عن بعد يواجه مشكلات توافر البنية الرقمية داخل منازل الطلاب والمدارس. | 3.99 | 1.01 | عالية | 3 |
| **إجمالي محور المعوقات** | | **3.86** | **0.73** | **عالية** | |

**يتضح من جدول (9) ما يلي:**

- أن درجة الأهمية للمحور الثالث (معوقات استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية) جاءت بدرجة عالية حيث بلغ متوسط الاستجابات على هذ المحور "3.86" وبانحراف معياري قدره"0.73"، وهذا يدل على اعتقاد المعلمين بأهمية المعوقات المذكورة ضمن فقرات المحور،
- انحصرت قيم الأوساط الحسابية لمفردات المحور الثالث بين قيمتي (3.09-4.07)، وجاءت جميع المفردات بدرجة عالية، فيما عدا مفردة واحدة جاءت بدرجة متوسطة.
- جاءت مفردة رقم 1 والتي تنص على "يتطلب توظيف التعليم عن بعد توفر مهارات تخطيط التدريس بصورة تفاعلية ورقمية) في الترتيب الأول بدرجة أهمية عالية. وتشير هذه النتيجة إلى احتياج معلمي اللغة الإنجليزية إلى صقل مهاراتهم في تخطيط التدريس وفق تطبيقات التعليم عن بعد، سواء تدريس اللغة الإنجليزية بصفة عامة، أو التدريس لتطوير مهارات القراءة على وجه الخصوص باعتبارها عقبة يجب تجاوزها. وتعد هذه النتيجة مقبولة منطقياً، حيث إن استخدام التعليم عن بعد يتطلب تدريباً مستمراً، مع توظيف آليات متنوعة في التنمية المهنية، والتكامل بينها لتمكين المعلم من مهارات تخطيط التدريس بصورة نظرية وتطبيقية.
- كما جاءت مفردة رقم 2 والتي تنص على " يتطلب توظيف التعليم عن بعد يحتاج إلى تنمية المهارات الرقمية بين الطلاب..."، في الترتيب الثاني، وهي نتيجة منطقية، وتعد من المتطلبات الأساسية لاستخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، وفي حالة القصور فيها فإنها تعد من معوقات استخدام التعليم عن بعد بصفة عامة.
- في حين جاءت مفردة رقم 4 والتي تنص على " تعتبر مشكلات التباين في البنية التقنية (اختلاف مواصفات الأجهزة، توافر الانترنت بصورة قوية) من المعوقات التي تواجه توظيف التعليم عن بعد" في الترتيب الأخير على مستوى المحور الثالث، الا أنها حققت مستوى أهمية عالي، مما يتبين معه ضرورة تنسيق نظم العمل على الأدوات والأجهزة والبرامج المعنية بتقديم خدمة التعليم عن بعد واستخدامها في التدريس بالمرحلة الثانوية.

**ومما سبق يتبين أن محاور الدراسة الثلاثة جاءت متحقق بمستوى تحقق عالي في المحورين الأول والثاني، وبأهمية عالية للمعوقات المذكورة في المحور الثالث، ويوضح الجدول رقم " 10" تلك المستويات**

**جدول (10) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الرئيسة**

| م | المفردات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 1 | محور واقع التعليم عن بعد | 3.99 | 0.62 | مستوى تحقق عالي |
| 2 | محور فاعلية التعليم عن بعد | 3.75 | 0.71 | مستوى تحقق عالي |
| 3 | محور معوقات التعليم عن بعد | 3.86 | 0.73 | مستوى أهمية عالي |

**يتضح من جدول (10) ما يلي:**

- أن واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية متحقق بدرجة عالية من وجهة نظر معلمي الصف الأول الثانوي.
- وجاء مستوى محور استخدام التدريس عن بعد لتدريس اللغة الإنجليزية في تطوير مهارات القراءة كإحدى مهارات اللغة الإنجليزية بين الطلاب متحققا بمستوى عالي.
- وجود العديد من معوقات التعليم عن بعد عند استخدامه في تدريس اللغة الإنجليزية، قد ترتبط بالمعلم أو الطالب أو البنية التقنية، وهي ذات أهمية عالية لجميع الفقرات عدا الفقرة رقم "4 "، والتي تنص على " تعتبر مشكلات التباين في البنية التقنية (اختلاف مواصفات الأجهزة، توافر الانترنت بصورة قوية) من المعوقات التي تواجه توظيف التعليم عن بعد"، فقد جاءت متوسطة بحسب وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية عينة الدراسة.

**الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة تعزي لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب.**

للإجابة عن السؤال الحالي تم حساب تحليل التباين المتعدد لدراسة الفروق التي تعزي للمتغيرات كل على حدة، والتفاعلات بينها. وكانت النتائج كما في الجداول التالية:

**جدول (11) عينة الدراسة وفقا للمتغيرات (المؤهل، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب)**

| الخبرة | المؤهل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | بكالوريوس | | دبلوم عالي | | ماجستير أو دكتوراه | |
| | تم التدريب | لم يتم التدريب | تم التدريب | لم يتم التدريب | تم التدريب | لم يتم التدريب |
| أقل من 5 سنوات | 4 | 2 | 1 | 1 | - | - |
| من 5 -10 | 6 | 3 | 2 | 1 | - | 2 |
| أكثر من 10 سنوات | 4 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

يتبين من جدول (11) عدد العينة وفق متغيرات الدراسة بصورة متقاطعة، وهذه الصيغة تبين أهمية استخدام تحليل التباين المتعدد لدراسة الفروق التي تعزي للمتغيرات أو الفروق التي تعزي للتفاعل بين المتغيرات. وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

**جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات المؤهل والخبرة والتدريب في المحور الأول**

| الخبرة | المؤهل | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بكالوريوس | | | | دبلوم عالي | | | | ماجستير أو دكتوراه | | | |
| | تم التدريب | | لم يتم التدريب | | تم التدريب | | لم يتم التدريب | | تم التدريب | | لم يتم التدريب | |
| المتوسطات والانحراف المعياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| أقل من 5 سنوات | 3.87 | 0.76 | 4.03 | 0.89 | 4.46 | 0.67 | 4.33 | 0.30 | - | - | - | - |
| من 5 -10 | 4.30 | 0.65 | 3.91 | 0.20 | 4.07 | 0.56 | 3.40 | 0.41 | - | - | 3.13 | 0.38 |
| أكثر من 10 سنوات | 3.95 | 0.71 | 4.26 | 0.67 | 3.93 | 0.33 | 4.26 | 0.67 | 4.09 | 0.87 | 3.33 | 0.15 |

يتبين من جدول (12) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل خلية على حدة. ويتضح وجود فرق بين الأوساط الحسابية، لكن لتحديد دلالة هذه الفروق يتم حساب تحليل التباين المتعدد.

**جدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات المؤهل والخبرة والتدريب في المحور الثاني**

| الخبرة | المؤهل | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بكالوريوس | | | | دبلوم عالي | | | | ماجستير أو دكتوراه | | | |
| | تم التدريب | | لم يتم التدريب | | تم التدريب | | لم يتم التدريب | | تم التدريب | | لم يتم التدريب | |
| المتوسطات والانحراف المعياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| أقل من 5 سنوات | 3.67 | 0.65 | 4.23 | 0.85 | 4.33 | 0.65 | 4.00 | 0.59 | - | - | - | - |
| من 5 -10 | 4.26 | 0.74 | 3.19 | 0.29 | 3.29 | 0.47 | 2.71 | 0.30 | - | - | 3.38 | 0.53 |
| أكثر من 10 سنوات | 3.54 | 0.59 | 3.46 | 0.83 | 3.75 | 0.70 | 3.49 | 0.50 | 4.21 | 0.81 | 2.54 | 0.17 |

يتبين من جدول(13) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل خلية على حدة. ويتضح وجود فرق بين الأوساط الحسابية، لكن لتحديد دلالة هذه الفروق يتم حساب تحليل التباين المتعدد.

**جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات المؤهل والخبرة والتدريب في المحور الثالث**

| الخبرة | المؤهل | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بكالوريوس | | | | دبلوم عالي | | | | ماجستير أو دكتورة | | | |
| | تم التدريب | | لم يتم التدريب | | تم التدريب | | لم يتم التدريب | | تم التدريب | | لم يتم التدريب | |
| المتوسطات والانحراف المعياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| أقل من 5 سنوات | 4.33 | 0.51 | 3.90 | 0.14 | 4.70 | 0.21 | 4.00 | 0.27 | - | - | - | - |
| من 5 -10 | 3.97 | 1.03 | 3.10 | 101 | 3.20 | 0.11 | 4.50 | 0.19 | - | - | 3.15 | 0.21 |
| أكثر من 10 سنوات | 3.60 | 0.68 | 4.00 | 0.38 | 2.70 | 0.25 | 4.30 | 0.17 | 4.36 | 0.70 | 3.90 | 0.18 |

يتبين من جدول (14) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل خلية على حدة. ويتضح وجود فرق بين الأوساط الحسابية، لكن لتحديد دلالة هذه الفروق يتم حساب تحليل التباين المتعدد.

**جدول (15) نتائج تحليل التباين المتعدد لدراسة الفروق التي تعزي لمتغيرات (المؤهل، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب)**

| مصدر التباين | المحور | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| متغير المؤهل | الأول | 0.429 | 2 | 0.214 | 0.439 | 0.651 |
| | الثاني | 0.196 | 2 | 0.098 | 0.215 | 0.809 |
| | الثالث | 0.171 | 2 | 0.086 | 0.180 | 0.837 |
| متغير عدد سنوات الخبرة | الأول | 0.113 | 2 | 0.056 | 0.116 | 0.891 |
| | الثاني | 1.416 | 2 | 0.708 | 1.548 | 0.237 |
| | الثالث | 1.331 | 2 | 0.666 | 1.396 | 0.271 |
| متغير التدريب | الأول | 0.502 | 1 | 0.502 | 1.029 | 0.323 |
| | الثاني | 2.028 | 1 | 2.028 | 4.435 | *0.048 |
| | الثالث | 0.018 | 1 | 0.018 | 0.037 | 0.849 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل × عدد سنوات الخبرة | الأول | 0.483 | 3 | 0.161 | 0.330 | 0.804 |
| | الثاني | 1.546 | 3 | 0.515 | 1.126 | 0.362 |
| | الثالث | 0.364 | 3 | 0.121 | 0.254 | 0.857 |
| المؤهل × التدريب | الأول | 0.702 | 2 | 0.351 | 0.719 | 0.499 |
| | الثاني | 1.210 | 2 | 0.605 | 1.322 | 0.289 |
| | الثالث | 2.062 | 2 | 1.031 | 2.162 | 0.141 |
| التدريب × عدد سنوات الخبرة | الأول | 0.568 | 2 | 0.284 | 0.582 | 0.568 |
| | الثاني | 0.795 | 2 | 0.398 | 0.869 | 0.435 |
| | الثالث | 1.632 | 2 | 0.816 | 1.711 | 0.206 |
| | الأول | 0.045 | 2 | 0.022 | 0.046 | 0.955 |

يتبين من جدول (15) ومن استقراء قيمة (ف) لتحليل التباين المتعدد، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطات مجموعات الدراسة في المحاور الثلاثة (واقع التعليم عن بعد- فاعلية التعليم عن بعد- معوقات التعليم عن بعد) تعزي لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دبلوم دراسات عليا- ماجستير أو دكتوراه). وتشير النتيجة الحالية إلى اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية، على الرغم من اختلاف المؤهل العلمي لديهم على مستوى/ درجة واقع استخدام التعليم عن بعد في تعليم اللغة الإنجليزية، وفاعليته في تطوير مهارات القراءة، والمعوقات التي تواجه استخدامه في الميدان العملي.

كما يتبين من جدول(15) ومن استقراء قيمة (ف) لتحليل التباين المتعدد، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطات مجموعات الدراسة في المحاور الثلاثة (واقع التعليم عن بعد- فاعلية التعليم عن بعد- معوقات التعليم عن بعد) تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة المؤهل العلمي (أقل من 5 سنوات- 5-10 سنوات- 10 سنوات فأكثر). وتشير النتيجة الحالية إلى اتفاق كبيرة بين عينة الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية، على الرغم من اختلافهم في عدد سنوات الخبرة في التدريس، على مستوى/ درجة واقع استخدام التعليم عن بعد في تعليم اللغة الإنجليزية، وفاعليته في تطوير مهارات القراءة، والمعوقات التي تواجه استخدامه في الميدان العملي.

ويتبين من جدول(15) ومن استقراء قيمة (ف) لتحليل التباين المتعدد، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطات مجموعات الدراسة في المحورين الأول والثالث (واقع التعليم عن بعد - معوقات التعليم عن بعد) تعزي لمتغير (التدريب). وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق جميع المعلمين على الرغم من اختلاف خبراتهم التدريبية حول التعليم عن بعد في محور واقع استخدام التعليم عن بعد، والمعوقات التي تواجه استخدامه في تعليم اللغة الإنجليزية. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطات مجموعات الدراسة في المحور الثاني (فاعلية التعليم عن بعد في تطوير مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية) تعزي لمتغير التدريب، لصالح مجموعة المعلمين الذين تلقوا

تدريباً حول التعلم عن بعد. وتعد هذه النتيجة منطقية، تبين أهمية التدريب بالنسبة لمعلمي اللغة الإنجليزية لتحقيق دور التعليم عن بعد في التدريس وتطوير مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية.

كما يتبين من جدول(15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعات المختلفة تعزى للتفاعل بين المتغيرات (المؤهل – عدد سنوات الخبرة-التدريب) سواء التفاعل الثنائي أو التفاعل الثلاثي، مما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة حول مستوى استخدام ودور التعليم عن بعد ومعوقات استخدامه في تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية.

## 5. مناقشة نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟ وبينت نتائج الدراسة أن واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، ضمن برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية جاءت بدرجة كبيرة بصفة عامة على مستوى المحور، وتباينت مفرداته بين كبير جداً، وكبير، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يستخدمون تطبيقات التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزيود (2021)، ونتائج دراسة جمدان (2019)، ونتائج دراسة كل من السبيعي ومناصرة (2017) والتي أكدت أهمية ومبررات توظيف التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، واستثمار سماته في زيادة تفاعل الطلاب، وتوفير جهودهم، والتخلص من ممارسات التعلم التقليدي الورقي، وبينت الدراسة أن النجاح توظيف التعلم عن بعد في التدريس والتعليم مرهون بالمتطلبات القبلية المرتبطة ببناء المهارات، واتفقت مع الدراسة الحالية في واقع استخدامه ودوره والمعوقات المرتبطة به ميدانيا.

كما هدفت الدراسة الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع تطوير مهارات القراءة لطلبة المرحلة الثانوية من خلال التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين؟ وبينت نتائج الدراسة أن الوسط الحسابي لاستجابات معلمي اللغة الإنجليزية عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة بصفة عامة، وعلى مستوى المفردات، وذلك حول تطوير مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية خلال توظيف التعليم عن بعد في التدريس والتعليم. وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية توظيف التعليم عن بعد في تطوير مهارات القراءة كأحد مهارات اللغة الإنجليزية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات منها نتائج دراسة حمدان (2019)، ونتائج دراسة الحايس (2017)، حول واقع وفاعلية التعليم عن بعد في تدريس مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية، حيث أكدت الدراسات أن دور استخدام التعليم عن بعد ترجع إلى العديد من العوامل أهمها: التعليم عن بعد يوفر العديد من الأدوات غير المتاحة في التعليم التقليدي من بينها معامل الصوتيات، والقاموس الناطق، وقواميس الترجمة، والتعلم النقال، دون التقيد بحدود الزمان والمكان، مع التأكيد على ممارسات التواصل المتزامن وغير المتزامن، بالإضافة إلى تكامل النصوص المكتوبة والمصورة أو البصرية خلال الصور والرسوم والنصوص والفيديوهات التعليمية.

كما بينت العديد من الدراسات منها دراسة الحميدي (2019) فاعلية التطبيقات الإلكترونية في تدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارة القراءة ومهارة الاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأكدت دراسة الرويلي (2019) فاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما تتفق مع نتائج دراسة (Valeeva, et.al, 2019) والتي بينت ضرورة استخدام التعليم عن بعد لفاعليته في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، كما اتفقت مع دراسة أبو مغلي (2017) والتي بينت أهمية توظيف التعليم عن بعد في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة في اللغة الإنجليزية،

كما تتفق مع دراسة الحايس (2017)، ودراسة كاظم (2017)، ودراسة الزكري (2016)، ودراسة حمزة وجاد (2015)، ودراسة إبراهيم (2014) والتي بينت إمكانية تطوير مهارات القراءة كأحد مهارات اللغة الإنجليزية، من خلال استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية.

كما هدفت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الثالث: ما معوقات توظيف التعليم عن بعد في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية؟ وبينت نتائج الدراسة أن الوسط الحسابي لاستجابات معلمي اللغة الإنجليزية عينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة بصفة عامة. وتشير هذه انتشار العديد من المعوقات عند استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبدالقادر وخليفة (2020)، ودراسة الجعافرة (2020)، ودراسة الرومي (2017) والتي بينت وجود العديد من المعوقات التي تعوق توظيف التعلم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية منها: القصور في مستويات مهارات الطلاب المعلم في المتطلبات التقنية المطلوبة لتوظيف التعلم عن بعد، مع وجود بعض الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والمعلمين والقيادات المدرسية حول فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى أن عدم مشاركة الطلاب في إعداد المحتوى الرقمي، ثباته، وعدم استمرارية تطويره وفق المستحدثات التقنية، مع القصور مع إعداد برامج تدريبية مرتبطة بتحسين ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية في استخدام التعلم عن بعد في اللغة الإنجليزية، مع تخوف بعض معلمي اللغة الإنجليزية من استخدام التعليم عن بعد، حيث يتطلب المزيد من الجهد في تخطيط وتنفيذ التعلم، مع الحاجة إلى المزيد من الوقت، كما قد يواجه المعلمون بعض المعوقات المرتبطة بإدارة الأنشطة التعليمية عند استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية.

## 6. ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

### 1.6. ملخص الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في أوجه واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للتعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، وتوظيفه في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية. وهدفت الدراسة الحالية تحديد واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، مع تعرف دوره في تنمية مهارات القراءة من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية. وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية: السؤال الأول: ما واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين؟ السؤال الثاني: ما واقع تطوير مهارات القراءة لطلبة المرحلة الثانوية من خلال التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين؟ السؤال الثالث: ما معوقات توظيف التعليم عن بعد في برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية؟ السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة تعزي لمتغيرات (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتدريب)؟ وتم إعداد استبانة في أبعاد ثلاثة (واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية، ودور التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية، ومعيقات استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية. وتم تطبيق الاستبانة على (35) من معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك. وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

- بينت نتائج الدراسة أن واقع استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية، ضمن برامج تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية جاءت بدرجة كبيرة بصفة عامة على مستوى المحور، وتباينت مفرداته بين كبير جداً، وكبير، وذلك من

وجهة نظر عينة الدراسة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يستخدمون تطبيقات التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية.

- بينت نتائج الدراسة أن الوسط الحسابي لاستجابات معلمي اللغة الإنجليزية عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة بصفة عامة، وعلى مستوى المفردات، وذلك حول تطوير مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية خلال توظيف التعليم عن بعد في التدريس والتعليم. وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية توظيف التعليم عن بعد في تطوير مهارات القراءة كأحد مهارات اللغة الإنجليزية.
- بينت نتائج الدراسة أن الوسط الحسابي لاستجابات معلمي اللغة الإنجليزية عينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة بصفة عامة. وتشير هذه انتشار العديد من المعوقات عند استخدام التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية.
- بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية تعزي لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دبلوم عالي في الدراسات العليا- ماجستير أو دكتوراه)، ومتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس (حتى 5 سنوات- 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، ومتغير التدريب على التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية (تم التدريب- لم يتم التدريب)

### 2.6. توصيات الدراسة

- اعداد برامج تدريبية حول توظيف التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية بصفة عامة لتمكين معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس باستخدام التعليم عن بعد.
- تعزيز معلمي اللغة الإنجليزية في التطبيقات المرتبطة بالتعليم عن بعد خاصة في دمج الصور والنصوص المقروءة والمكتوبة والفيديوهات التعليمية، وتوضيح كيفية توظيفها بصورة عملية في تطوير مهارات القراءة بين طلاب المرحلة الثانوية وخاصية الفهم القرائي في التيمز(Teams).
- بناء برامج تدريبية لتمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الأساسية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال باعتبارها من متطلبات توظيف التعليم عن بعد بدرجة من الفاعلية.
- مشاركة معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في تصميم المقررات الإلكترونية، وتدريبهم على تصميم الأنشطة التعليمية الرقمية، وتصميم أدوات التقويم الرقمي، لتعزيزهم وتحفيزهم في استخدام التعليم عن بعد في التدريس والتعليم وبرنامج القصص الرقمية (Animaker).
- تدريب الإشراف التربوي في اللغة الإنجليزية على المتابعة الرقمية من بعد، وتقديم الدعم الأكاديمي والإجابة عن استفسارات المعلمين وتعزيزهم في استخدام برامج وتطبيقات التعليم عن بعد بفاعلية في تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية.
- وجود دعم فني متخصص لكل مادة دراسية خاصة في اللغة الإنجليزية، حول توظيف التعليم عن بعد، لمواجهة المشكلات الفنية والتقنية التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية عند توظيفه في التدريس والتعليم.
- توفير البنية التقنية الأساسية المتطلبة لتوظيف التعليم عن بعد في تدريس اللغة الإنجليزية منها دعم الطلاب والمعلمين بالقواميس الإلكترونية النصية والقواميس الرقمية المصورة في التخصصات المختلفة، وتوفير معامل الصوتيات الافتراضية لتحسين مهارات الاستماع والتحدث بين الطلاب وخاصة في المرحلة الثانوية، مع دعم الطلاب والمعلمين بالقصص الرقمية المصورة، والنصوص القرائية المصورة، والأنشطة التعليمية الإثرائية، والأنشطة العلاجية... الخ،

بالإضافة إلى إتاحتها بصورة مستمرة داخل وخارج المدارس بما يعزز معلمي اللغة الإنجليزية، وينعكس في تنمية مهارات القراءة بين طلاب المرحلة الثانوية.

### 3.6. مقترحات الدراسة: إعداد دراسات حول الآتي:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم عن بعد في تطوير ممارسات التدريس لدى معلمي اللغة الإنجليزية.
- دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات استخدام التعليم عن بعد.
- تقييم تجربة التعليم عن بعد في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج قائم على وسائط التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات المتطلبة لتوظيف التعليم عن بعد لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.
- دراسة اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية نحو توظيف التعليم عن بعد في عمليات التدريس والتعليم.

## 7. المراجع العربية والأجنبية

### 1.7. المراجع باللغة العربية

إبراهيم، دعاء سمير حسن. (2014). أثر التعلم المدمج على تحصيل الطلاب في مادة طرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. *دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية، ع84*، 327-387.

أبو الحمص، عمر. (2012). تدريس القراءة في اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول في فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية: جامعة القدس المفتوحة، ع 26*، 39-61.

أبو عباس، شادي محمود. (2016). *أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H في الاستيعاب القرائي ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

أبو مغلي، هبه محمد. (2017). *أثر استخدام استراتيجيتي التعلم المعكوس والتعلم المتمازج في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والكتابة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

أحمد، محمد علام. (2012). استخدام الحاسوب في تدريس مادة اللغة الإنجليزية وأثره على ضعاف الطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة تطبيقية لطلاب الصف الثاني ثانوي/ محلية الخرطوم في عامي 2008 - 2009 . *مجلة دراسات تربوية: جامعة إفريقيا العالمية- كلية التربية، ع2*، 77-145.

الجعافرة، حنان محمد. (2020). اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو برامج التعلم عن بعد في مديرية التربية والتعليم في قصبة الكرك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 4(33)، 77-91.*

الجعافرة، حنان محمد. (2020). درجة فاعلية برنامج المعلمين الجدد في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 4(23)، 19-37.*

حتاملة، سمر سامح. (2018). *أثر تدريس مبحث اللغة الإنجليزية باستخدام اللوح التفاعلي في تنمية مهارات القراءة والذكاء اللغوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

الحميدى، سمية سليمان، وخليل، حنان حسن. (2019). فاعلية معمل لغات افتراضي في تنمية مهارتي الاستماع والقراءة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط- كلية التربية، 35(12)، 419-449.*

الحايس، محمد علي. (2017). أثر استخدام التعلم النقال في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المعهد العالي للدراسات النوعية .*تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع30*، 191-254.

الرنتيسي، محمد سمير. (2020). معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين: دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا ."Coved-19"*مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 4(38)، 57-74.*

حسنين، خولة حميد. (2021). صعوبات استخدام التعليم عن بعد في تدريس مهارات القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية .*مجلة الدراسات التربوية والإنسانية: جامعة دمنهور - كلية التربية، 13(1)، 179-228.*

حمدان، فرج مشحن. (2019). *واقع استخدام مدرسي اللغة الإنجليزية للتعلم المدمج في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم في العراق*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية.

حمزة، إيهاب محمد، وجاد، دعاء عطية. (2015). فاعلية أنماط التوجيه في تنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية ببرامج التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المندفعين والمتروين بالصف الأول الثانوي بالمعاهد الازهرية .*دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية، 21(3)، 1155-1206.*

دلباني، هالة. (2011). التعلم الذاتي في مجال تعلم اللغة الإنجليزية عن بعد .*مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية: جامعة دمشق، مج ,27ع 3,4*، 81-117.

الرنتيسي، محمد سمير. (2020). معوقات تطبيق التعليم عن بعد في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين: دراسة مسحية في ظل جائحة كورونا ."Coved-19"*مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 4(38)، 57-74.*

الرومي، عبد الرحمن بن عبد الله. (2017). معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والحلول المقترحة لها في محافظة الزلفى .*مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 18(3)، 417-445.*

الرويلي، وفاء فالح. (2019). فاعلية استراتيجية الفصل المعكوس في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طالبات الثالث المتوسط بمدينة تبوك .*مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 3(26)، 122-146.*

الزكري، محمد إبراهيم. (2016). تصميم بيئة تعلم إلكتروني متنقل لمفردات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية وتجريبها على طلبة الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية .*المجلة التربوية: جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي، 30(119)، 101-148.*

الزهير، نوف بنت فهد. (2015). برنامج تدريبي مقترح لاستخدام الويكى كأحد تطبيقات ويب 2.0 في تدريس اللغة الإنجليزية .*عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 16(52)، 1-38.*

الزيود، سميرة أحمد. (2021). أثر التكنولوجيا الحديثة والتعليم عن بعد على الطلبة. *مجلة رماح للبحوث والدراسات: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية - رماح، ع51*، 23-65.

السبوع، ماجدة خلف خليل، عضيبات، أنس عدنان محمد، الصرايرة، إياد محمد على، و الدلابيح، عبدالرزاق عبد الحافظ نوري. (2021). واقع التعليم عن بعد لمقررات العلوم واللغة الإنجليزية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج5، ع8*، 21-34.

السبيعي، عايض فائز، ومناصرة، محمد أحمد. (2017). واقع استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 18(2)*، 399-424.

السفياني، دلال مرزوق، والسفياني، محمد مضيف. (2017). *نموذج مقترح قائم على استخدام الويب 2.0 لتنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات مراكز اللغة الإنجليزية* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الطائف، الطائف

الشايع، حصة محمد، والعبيد، أفنان عبد الرحمن. (2015). فاعلية برنامج إثرائي مدمج قائم على النظرية البنائية لدعم اللغة الإنجليزية لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهن نحوه. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة - كلية التربية، ع36*، 65-105.

شحاته، منى فرحات. (2021). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ع33*، 469-489.

الشريف، فهد ماجد. (2020). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 186(2)*، 497-546.

العابد، رويده زهير محمد، و الزيدانين، آيات اسماعيل إبراهيم .(2020). التصورات والمعيقات لاستخدام التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا ومستجداتها من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في محافظة العاصمة. *مجلة العربي للدراسات والأبحاث: المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية، ع64، 10*-80.

العبادي، حامد مبارك، وجرادات، يونس أحمد. (2015). أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، 11(4)*، 469-480.

عبد القادر، محمود هلال. (2021). أزمة جائحة كورونا (كوفيد 19) وإشكاليات التعليم عن بعد: تحديات ومتطلبات. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج، ج1، 83*-17.

عبد القادر، مها محمد، وخليفة، هشام أنور. (2021). تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم من بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. *المجلة التربوية: جامعة، ج81*، 637-715.

العوفي، عبد العزيز بن راشد، وعلي، أكرم فتحي. (2018). أثر اختلاف نمط التعليقات عبر التطبيقات النقالة في تنمية التحصيل المعرفي بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .*مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع198*، 91-113.

علي، رندا السيد أحمد، وأحمد، ولاء فوزي عبد الحليم. (2020). معوقات تطبيق التعليم عن بعد واستراتيجيات التقويم البديل بالتعليم الجامعي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق .العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 28(4)، 1-72.

مصطفى، أسماء عبد المنعم. (2011). أثر التدريس بمعاونة الحاسوب في أداء متعلمات اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية في مهاراتي الاستماع والتحدث واتجاهاتها نحو تعلم اللغة .*مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة - كلية التربية، ع 75، ج 3*، 80. - 42

معادله، أنس نواف، والعلوان، أحمد فلاح. (2015). *أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير فى تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

المنصوري، سيناء قاسم. (2020). فاعلية استراتيجيتي "PQ4R" و "SQ3R" في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن .*مجلة القلم: جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ع366، 19*-397.

المواجدة، شيماء خالد(2015). *واقع استخدام معلمات اللغة الإنجليزية لمواقع التعليم الإلكترونية في التدريس من وجهة نظر المعلمات والطالبات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، مؤتة.

النجمى، مى محمد. (2018). أثر القراءة الصامتة لبعض موضوعات اللغة الإنجليزية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية .*مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط،34(11)، 206-299*.

والد، حسن بن عيسى. (2020). أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد . *المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، مج2*، الطائف: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 148 - 165.

**2.7. المراجع الأجنبية**

Ekholm, C. (2020). Reading and Teaching Literature as Writing. *Educational Theory, 70* (1), 11–20. https://doi.org/10.1111/edth.12402

Eser, O., Saltan, F., Ersanlı, C. Y., & Erdem, G. (2015). Designing an Online Multimedia-Supported Learning Environment Concerning Collocations in English as C Language in Translation. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*, 1–8.

Gaskell, A., & Mills, R. (2014). The quality and reputation of open, distance and e-learning: what are the challenges? *Open Learning*, *29*(3), 190–205. https://doi.org/10.1080/02680513.2014.993603

Jevsikova, T., Stupurienė, G., Stumbrienė, D., Juškevičienė, A., & Dagienė, V. (2021). Acceptance of Distance Learning Technologies by Teachers: Determining Factors and Emergency State Influence. *Informatica*, *32*(3), 517–542. https://doi.org/10.15388/21-INFOR459

Negoescu, A., & Boştină-Bratu, S. (2016). Teaching and Learning Foreign Languages with ICT. *Buletin Stiintific*, *21*(1), 21–27. https://doi.org/10.1515/bsaft-2016-0032

Rad, F. A., Otaki, F., Baqain, Z., Zary, N., & Al-Halabi, M. (2021). Rapid transition to distance learning due to COVID-19: Perceptions of postgraduate dental learners and instructors. *PLoS ONE*, *16*(2), 1–22. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246584

Ramadhani, R., Sihotang, S. F., Bina, N. S., Rusmini, Harahap, F. S. W., & Fitri, Y. (2021). Undergraduate Students' Difficulties in Following Distance Learning in Mathematics Based on E-Learning During the Covid-19 Pandemic. *TEM Journal*, *10*(3), 1239–1247. https://doi.org/10.18421/TEM103-30

Richards, J. (2020). Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*, 1-15. https://doi.org/10.1177/0033688220927531

Rowland, P. (2014). The Science of Reading, the Art of Teaching. *Illinois Reading Council Journal*, *42*(4), 3–10.

Sivachenko O, Nedashkivska A. (2017). Technologically Enhanced Language Learning and Instruction: Подорожі.UA: Beginners' Ukrainian. *East/West: Journal of Ukranian Studies*.;4(1):119-127. doi:10.21226/T2KG6Q

Suditu, M. (2020). About On-Line Learning and Teaching: Points of View, Analysis, Observations. *Jus et Civitas*, *2*, 29–34.

Valeeva, N. G., Pavlova, E. B., & Zakirova, Y. L. (2019). M-learning in Teaching ESP: Case Study of Ecology Students. *European Journal of Contemporary Education*, *8*(4), 920–930. https://doi.org/10.13187/ejced.2019.4.920

Wang, S.-L., & Batbileg, E. (2020). Effect and Scientific Verification of Innovative English Teaching and Learning through an International Networking Instructional System. *Symmetry (20738994)*, *12*(9), 1510. https://doi.org/10.3390/sym12091510

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحث/ علي بن إبراهيم عسيري، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.5

ISSN: 2706-6495

# واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم

# The reality of teachers of intellectually disabled students employing electronic educational games to develop the psychological processes of learning from their own point of view

**إعداد الباحثة/ بشاير عبد الرحمن عبد الله السيد**

ماجستير تربية خاصة، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

Email: BALSAYED0015.stu@uj.edu.sa

**أ.د. منال محمد شعبان**

أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في تقديرات عينة الدراسة لتوظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم تُعزى لمتغيري (النوع، وسنوات الخبرة)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وطُبِّقت استبانة تم إعدادها لهذا الغرض على عينة بلغ قوامها (107) معلم و معلمة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وأشارت النتائج إلى أن واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم كانت بدرجة كبيرة، واحتل بُعد (العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم ( الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) الترتيب الأول وبدرجة كبيرة، يليها بُعد (عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية) وبدرجة كبيرة أيضاً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم تُعزى لمتغيري (النوع، وسنوات الخبرة). وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية لمواكبة التطور الحالي، بالإضافة إلى الاهتمام بإعداد وتصميم دليل للمعلم وتضمينه شرحًا تفصيليًّا حول كيفية تصميم واستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية بما يتناسب احتياجاتهم وخصائصهم.

**الكلمات المفتاحية:** الإعاقة الفكرية، الألعاب التعليمية الإلكترونية، العمليات السيكولوجية.

ISSN: 2706-6495

# The reality of teachers of intellectually disabled students employing electronic educational games to develop the psychological processes of learning from their own point of view


## Abstract:

Current study aimed to identify reality of teachers of intellectually disabled students employing educational e-games to develop learning psychological processes from their opinion, beside identifying differences study sample estimating teachers of intellectually disabled students employing educational e-games to develop learning psychological processes due to variables (gender, years of experience), descriptive survey method used, a questionnaire prepared was applied on (107) teachers, results indicated, reality of teachers of intellectually disabled students employing educational e-games to develop learning psychological processes from their opinion was high, (basic learning psychological processes (attention, perception, memory, recognition, thinking) ranked first and was high, (Educational e-games consequences to teachers and students) was high, no statistically significant differences at (0.05) in teachers of intellectually disabled students employing educational e-games to develop learning psychological processes that are attributable to (gender, years of experience). study recommended need to expand employment of technology in teaching intellectually disabled students to keep pace with current development, in addition to interest in preparing and designing a guide for teacher and including a detailed explanation on how to design and use educational e-games in teaching intellectually disabled students in a way that suits their needs and characteristics.


**Keywords**: Intellectual disability, educational e-games, psychological processes

ISSN: 2706-6495

## 1. مقدمة:

يشهد العصر الحالي مستحدثات متسارعة على نطاق العملية التعليمية، على صعيد التعليم العام وتعليم ذوي الإعاقة، بهدف موائمة التطور الذي ظهر في العديد من أوجه الحياة، حيث عمد علماء التربية بدمج التطورات الحديثة التي ظهرت في عصر التكنولوجيا في العملية التعليمية من خلال الأدوات والوسائل المتطورة، بما يساهم في خدمة العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة (عبد الفتاح والقحطاني،2015).

وأصبح تطوير التعليم وتحسين مخرجاته وإتاحته للجميع ركيزة أساسية لأي تنمية مجتمعية مستدامة (مصطفى وشقور، 2019). ومن هنا جاء تأكيد منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم على التعليم باعتباره حق للجميع دون تفريق في النوع أو العرق أو غير ذلك، وبغض النظر أكانوا أسوياء أو من ذوي الإعاقات (اليونسكو،2017).

ويواجه ذوي الإعاقة الفكرية مشكلات عديدة مرتبطة بالعمليات السيكولوجية للتعلم، والتي تظهر على شكل قصور واضح في القدرة على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية المختلفة، حيث يتصف انتباه ذوي الإعاقة الفكرية بالقابلية للتشتت، مما يصعب عليه التركيز على مثيرات متنوعة والتمييز بين خصائصها، ومن جانب آخر ترتبط القدرة على التذكر ارتباطًا وثيقًا بالقدرات العقلية فنجد أنهم يعانون من قصور في التذكر ويظهر بوضوح في الذاكرة قصيرة المدى، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم على التفكير المجرد (القحطاني، 2020).

ويعد الاهتمام بفئة الإعاقة الفكرية من أهم المطالب سواء على الصعيد التربوي، أو الاستقلالي والتي تسعى إليه كافة الدول والمؤسسات التعليمية وبشكل خاص في ضوء التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم، حيث تعتبر الأساليب والوسائل المتعلقة بتعليم ذوي الإعاقة الفكرية من أهم الأسس التي يتطلب إثراءها في معلمو التربية الخاصة بهدف تنمية وزيادة دافعية ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم (المهيري، والزيودي، والسرطاوي، وعبدات،2016).

كما يُعد استخدام التكنولوجيا من أهم المتغيرات لذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من أهمية بالغة في التقليل والحد من الصعوبات التي تواجههم ذات العلاقة بمهارات الانتباه والذاكرة والتفكير وغيره والتي تعيقهم من اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لاندماجهم في العملية التعليمية. حيث يكمن دور تكنولوجيا التعليم في تسهيل التعلم وتلبية الاحتياجات المعرفية، اللغوية، الاجتماعية، والاستقلالية، وهذا يتطلب الحرص من قبل معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لتجاوز مرحلة التعليم التقليدي واستخدام التعليم الإلكتروني مع ذوي الإعاقة الفكرية (قوراري،2020).

وفي ذات السياق تُعد الألعاب التعليمية من أهم الركائز التي من خلالها يستمد المتعَلِم المعرفة اللازمة عن بيئته ومحيطه إذا ما تم توظيفها بصور دقيقة وهادفة، لكونها أهم الوسائل المستخدمة للتعلم، حيث أكد علماء النفس أن اللعب له العديد من التأثيرات الإيجابية المتعددة والتي تساهم في تطور النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي والحركي واللغوي للمتعَلِم، فهي تساهم في صقل شخصيته وذلك من خلال مشاركته في العديد من الأنشطة، كما أن الألعاب التعليمية تساهم في بث روح التعاون والمشاركة بين الطلبة المتعلمين (عبد الفتاح والقحطاني،2015).

وتشير النظريات العلمية أن الألعاب التعليمية الإلكترونية من أكثر الوسائل التي تعمل على جذب انتباه المتعلمين في البيئة التعليمية حيث تساهم في توفير بيئة ثرية تساعد على نمو المتعلم في كافة المهارات (على، وقناوي، وحسن، والعفنى، 2014). كما ركزت الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية إلى ضرورة توظيف الألعاب التعليمية في

البرامج المخصصة لهم لما تتسم به من العديد من الخصائص والمميزات التي تساهم في تحفيزهم وتشجيعهم على التفاعل مع المادة التعليمية وفقًا لقدراتهم واحتياجاتهم (Zarhouligh , 2018).

### 1.1. مشكلة الدراسة:

يقع على عاتق معلمي ذوي الإعاقة الفكرية المسؤولية البالغة في توفير بيئة تعليمية ملائمة لذوي الإعاقة الفكرية، حيث يقوم المعلمون بتعديل البرامج الدراسية من خلال الاستفادة من الوسائل والأدوات المتنوعة بهدف تكييفها في العملية التعليمية، لذا نجد أن أهم الوسائل التي يتم الارتكاز عليها من قبل المعلمين هي استخدام التكنولوجيا لما لها من دور هام في خفض الصعوبات والتحديات التي تؤثر على المهارات الوظيفية والتعليمية (الشبول والقضاة، 2016).

وتعد الألعاب التعليمية الإلكترونية إحدى أساليب التعلم النشط، والتي تتلاءم مع خصائص الطلبة المتعلمين وفقاً لمتطلبات العصر القائم على التكنولوجيا والتعامل مع الأجهزة الإلكترونية، وبالتالي فإن ذوي الإعاقة أكثر حاجة من غيرهم للصور المرئية الملونة والمتحركة (ملحم،2002).

من جانب آخر، تمثل عملية توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية بالطريقة المثالية أهمية بالغة في تغيير أسلوب التعلم، مما يساهم بشكل كبير في الارتقاء بمستوى تعليمهم وتلبية كافة احتياجاتهم مع التنوع في الأساليب التعليمية التي لا تلغي دور التعليم التقليدي، بل تقوم على زيادة فرص التعلم بواسطة دمج استخدام جميع الوسائل التقنية داخل الصف لتكون عاملًا مساعدًا في الصف، حيث أن استخدام الحاسب الآلي والألعاب التعليمية الإلكترونية يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية فعالة تقوم على جذب اهتمام المتعلمين إلى تبادل الآراء والخبرات (Al jeraw, 2019).

ومن الملاحظات الميدانية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية لوحظ أن التعليم القائم يعتمد بشكل رئيسي على المعلم لكونه محور العملية التعليمية، وأن ذوي الإعاقة الفكرية هو المتلقي في هذه العملية، وهذا يعكس السبب وراء عدم استفادة الطلبة من البرامج المقدمة لهم، فهناك قصور واضح في توظيف الأساليب التكنولوجية في العملية التعليمية والاعتماد على التعليم التقليدي الذي لا يتناسب مع جميع خصائص واحتياجات ذوي الإعاقة الفكرية مما يؤدي إلى تحجيم قدراتهم وعدم استفادتهم من المعلومات المقدمة لهم بشكل كلي وبالتالي صعوبة تطبيقها على أرض الواقع.

كما أن توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للأساليب التكنولوجية في العملية التعليمية يحقق العديد من الأهداف التربوية على المدى البعيد، ويساهم في تنمية العديد من المهارات السيكولوجية الأساسية للتعلم كالانتباه والذاكرة والإدراك والتي تعد من أبرز المشكلات والصعوبات التي تواجه ذوي الإعاقة الفكرية، لذا أصبح استخدام التكنولوجيا في التعليم أمرًا حتميًا وذلك لتوفير بيئة تتلاءم مع ذوي الإعاقة الفكرية، ولمواكبة التطور الذي تسعى المملكة العربية السعودية إلى تحقيقه من خلال رؤيتها (2030) في سبيل تطوير التعليم وإعداد المعلم ورفع كفاءة أداءه لبناء جيل واعد.

وبناء على ما سبق نشأ لدى الباحثتين إحساس بالمشكلة، من خلال تسليط الضوء على واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم تُعزى لمتغير النوع؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

### 2.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم.

2- تحديد الفروق بين واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم في ضوء متغير النوع (ذكور/ إناث).

3- تحديد الفروق بين واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم في ضوء متغير سنوات الخبرة (أقل من 5سنوات ،6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر).

### 3.1. أهمية الدراسة

**تكمن أهمية الدراسة في أنها قد:**

- تساعد بتوجيه معلمي ذوي الإعاقة الفكرية نحو استخدام استراتيجيات تدريس حديثة مواكبة للتطور التقني.
- تساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية مع ذوي الإعاقة الفكرية.
- يستفيد من نتائجها القائمين على تعليم ذوي الإعاقة الفكرية والمؤسسات التي تُعنى بهم والمشرفون عليهم.
- تساعد في تكوين قاعدة علمية يمكن الانطلاق منها لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول توظيف الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم لذوي الإعاقة الفكرية.

### 4.1. حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تسعى الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام للدمج، معاهد التربية الفكرية، مراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.
- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول لعام 1444هـ/ 2023م

### 5.1. مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **الألعاب التعليمية الإلكترونية (Electronic Educational Games):**

أسلوب تعليمي قائم على تقديم محتوى تعليمي باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية بهدف تنمية العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم "الانتباه، التفكير، الذاكرة، الإدراك، التمييز" للمتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية، وتحسب من خلال درجة استجابة معلمي ذوي الإعاقة الفكرية على توظيف الألعاب التعليمية الإلكترونية على أداة الدراسة المصممة من قبل الباحثتين.

ISSN: 2706-6495

- **العمليات السيكولوجية للتعلم (Psychological Processes of learning)**:

مجموع العمليات العقلية التي تحدث في الدماغ ويؤدي دورها بشكل تلقائي متسلسل مترابط حيث تسمح بالتقاط وتخزين المعلومات من البيئة الخارجية ومعالجتها دماغياً، وتسهم بشكل كبير في حدوث عملية التعلم، كالانتباه والتذكر والإدراك والتفكير والتمييز.

- **الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):**

الطلبة الذين تم تشخيصهم من ذوي الإعاقة الفكرية، والملتحقين بمدارس التعليم العام للدمج، ومعاهد التربية الفكرية، والمراكز النهارية.

- **معلمي ذوي الإعاقة الفكرية (Teachers of Students With Intellectual Disabilities):**

المعلمون المتواجدون على رأس العمل والمختصين بمجال الإعاقة الفكرية والقائمين على تدريسهم وتدريبهم بمدارس التعليم العام "الدمج" الملحق بها صفوف لذوي الإعاقة الفكرية، ومعاهد التربية الفكرية، والمراكز النهارية بمدينة جدة.

## 2. الإطار النظري

يشهد العصر الحالي ثورة تكنولوجية هائلة أثرت في جميع نواحي الحياة وطورت الكثير من المعايير والاتجاهات؛ فأصبح من الضروري مواكبة هذا التطور سواء كان على مستوى الأفراد أو على مستوى المؤسسات المختلفة، وقد أوجد هذا الانفجار المعرفي التكنولوجي العديد من المسميات التكنولوجية الحديثة لعل من أهمها ما يسمى بالألعاب الإلكترونية والتي لاقت قبولًا كبيرًا بين أفراد المجتمع، ومن أنواع هذه الألعاب الإلكترونية ما يسمى بالألعاب التعليمية والتي تعد أحد الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم، و وسيلة هامة لإشراك المتعلم بصورة إيجابية في العملية التعليمية (الشمري، العنزي،2021).

ونظرًا لما تميزت به الألعاب الإلكترونية فقد أظهرت التوجهات الحديثة اهتمامًا متزايدًا باستخدامها في البرامج المقدمة لتعليم ذوي الإعاقة حيث أن التكنولوجيا سبق بأن أثبتت فعاليتها بشكل كبير في تعليم وتدريب مختلف فئات ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية (Cinquin et al,2019).

ومن هنا اتجه المعلمون إلى محاولة استثمار هذه الألعاب في العملية التعليمية والاستفادة منها واستخدامها بشكل آمن وعدم احتكارها على مجال الترفيه (جابر،2020). حيث تعتبر أداة حديثة لدمج عمليتي التعلم واللعب بكفاءة داخل الفصول الدراسية بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرون وخاصة أنها تتسم بطابع المرح والتسلية مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية (السيد، 2018).

وفي ذات السياق تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الألعاب التعليمية الإلكترونية، فقد عرفها (على وآخرون 2014) بأنها نشاط منظم ومقنن يتم اختياره لتحقيق أهداف معينة أهمها التغلب على الصعوبات التي تواجه المتعلم وتؤثر على تحصيله العلمي.

بينما عرفها (سبتي، 2016) بأنها شكل من أشكال التعلم المتمركز حول المتعلم والذي يتيح له حرية الاستكشاف والتجربة داخل البيئة التعليمية من خلال الالتزام بقواعد معينة لتحقيق هدف تعليمي محدد.

ويعد استخدام الألعاب في العملية التعليمية من أبرز الطرق الفعالة والمناسبة لذوي الإعاقة الفكرية حيث يرى (عبد الباقي،2001) أن استخدامها يساهم في تنمية القدرات العقلية المختلفة لديهم مما يؤدي إلى قدرتهم على التعامل مع البيئة المحيطة بهم فيتولد لديهم الإحساس بالسعادة.

وتعتمد الألعاب التعليمية الإلكترونية على عناصر ومؤثرات سمعية وبصرية الأمر الذي يؤدي إلى شد الانتباه والتركيز حيث أُثبت علميًا فائدتها على تقوية الملاحظة وسرعة البديهة والنشاط الذهني للطفل كما أنها تُعد مصدر للتعلم المعرفي واللغوي ووسيلة لتنشيط بعض من العمليات السيكولوجية كالتفكير والانتباه وبالتالي تحسين الأداء لما تقدمه هذه الألعاب من تغذية راجعة فورية (الحشاش والإمام 2008).

وبناء على ما سبق، ترى الباحثتان أن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية تساهم في خلق بيئة تعليمية متكاملة خاصة مع ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أن معظم الدراسات أثبتت فاعليتها في زيادة الانتباه والدافعية للتعلم، كما أنها تساهم في تنمية وتطوير بعض العمليات السيكولوجية الخاصة بالتعلم كالتذكر والانتباه والإدراك، وهذا ما يؤكد على أهمية استخدامها في البرامج المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية.

**العمليات السيكولوجية للتعلم**

تعد العمليات السيكولوجية للتعلم أساس أي نشاط يقوم به الإنسان، حيث أن كل ما يفعله يعتمد بالدرجة الأولى على هذه العمليات كالذاكرة، الانتباه، الإدراك، فهي تساعده على اكتساب أي مهارة، فالإنسان يعتمد على الانتباه أولاً لفهم البيئة المحيطة به، إذ تعد بوابة العمليات السيكولوجية، ويليها الإدراك الذي يفسر كل ما أتى به الانتباه من مثيرات فهو يعالج المعلومة الحسية لفهمها واستيعابها، ومن ثم يليها دور الذاكرة والتي تقوم بحفظ هذه المعلومات لوقت قصير للمساهمة في تخزينها في الذاكرة طويلة المدى والعمل على استرجاعها عند الحاجة إليها (حاجي وزرزو،2018).

وتعرف العمليات السيكولوجية للتعلم على أنها العمليات التي تدور داخل الدماغ منذ لحظة دخول المثير إلى لحظة اتخاذ القرار بالإجابة عن ذلك المثير (حسين،2015).

وفي ذات السياق يعاني ذوي الإعاقة الفكرية من قصور واضح في قدرتهم على تجهيز المعلومات مقارنة بأقرانهم العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني، فهم يبدون قصوراً واضحًا في قدرتهم على الانتباه والتركيز لفترة طويلة، كما أن لديهم قابلية عالية للتشتت وتأخر واضح في قدرتهم على انتقاء المثير المستهدف من بين مجموعة من المثيرات الأخرى وهذا ما يترتب عليه تدني قدرتهم في التذكر، وقدرتهم في حل المشكلات التي تعترضهم (جمال، ومنصور، 2015).

وهناك علاقة بين العمر العقلي والمهارات الإدراكية، فذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصور في عمليات الإدراك والتي تظهر بوضوح في عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات المحيطة بهم، وهذا يرجع إلى قصور الانتباه والذاكرة لديهم حيث أنهم لا ينتبهون إلى خصائص المثيرات وبالتالي لا يتذكرونها على نحو جيد مما يؤدي إلى فقدانها من الذاكرة (Smith, et al,2006). وهذا ما أكده (عبد الوهاب والديب، 2014) أنهم يواجهون مشاكل في عمليات الذاكرة بدءاً من مرحلة الترميز وانتهاءً بعملية الاستذكار أو التعرف. حيث تُعد ضعف الذاكرة من أهم السمات البارزة لديهم، وأشارت الدراسات العلمية إلى وجود علاقة طردية بين الذاكرة وشدة الإعاقة الفكرية فهم لا يحتفظون بالمعلومات إلا لمدة بسيطة جدًّا ويعانون من صعوبات بالغة في استرجاع هذه المعلومات (Rau, et al,2016).

ومن الجدير بالذكر أنهم يواجهون صعوبات عديدة على صعيد العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم كنتيجة للإعاقة التي يعانون منها، حيث أكدت الدراسات العلمية إلى وجود قصور واضح في الذاكرة والانتباه والتفكير المجرد، وإدراك العلاقات بين الأشياء، والتمييز بين المثيرات يعيق استفادتهم في البيئة التعليمية (حماد،2019).

وتمثل هذه الصعوبات تحديًا لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية حيث أنهم مطالبون بتوفير أساليب واستراتيجيات وإمكانات مادية تتماشى مع خصائص واحتياجات وطبيعة الإعاقة والتي بدورها تساهم في التغلب على تلك الصعوبات (الزهراني،2021).

### الإعاقة الفكرية Intellectual Disability:

تعتبر الإعاقة الفكرية ظاهرة لا يكاد يخلو مجتمع منها، ولقد اهتمت العديد من ميادين العلم والمعرفة كعلم النفس والتربية والطب وغيرها بتفسير هذه الظاهرة مما أدى إلى تعدد تعريفات الإعاقة الفكرية كلًّا حسب طبيعته (الروسان،2010).

فعلى الصعيد الطبي تُعتبر الأعراض الفسيولوجية محكًا أساسيًا في التعرف على الإعاقة الفكرية، بينما اعتمد علماء النفس على نسبة الذكاء كمحك في التعرف عليها، بالمقابل أكد علماء الاجتماع على الصلاحية الاجتماعية كمعيار أساسي للحكم على الفرد، وعلى الصعيد التربوي حيث يعتبر الفشل في التحصيل الدراسي مؤشرًا للإعاقة الفكرية (السبيعي ومحمد، 2010).

ومن الجدير بالذكر تعريف (الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (2021) بأنها: إعاقة تتميز بقيود كبيرة في الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي، والتي تظهر في المهارات الاجتماعية والعمليات اليومية، وتحدث قبل سن الثانية والعشرون (Schalock,LuckassonTasse,2021).

ومن الصعب علينا تعميم خصائص ذوي الإعاقة الفكرية فهم يمثلون مجموعة غير متجانسة فيما بينهم، إذ تختلف خصائصهم باختلاف القدرة العقلية والمرحلة العمرية ونوع الرعاية المقدمة لهم (الناصر،2010).

وتعد الصفات العقلية والمعرفية أهم ما يميزهم عن العاديين، فهم يعانون من نقص واضح في القدرات العقلية المختلفة وانخفاض في درجة الذكاء، فلا يستطيع أن يصل في معدل ومستوى نموه العقلي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي المماثل له في العمر الزمني (شحاته، وجاب الله، وبحيري، وزغاري،2018).

من جانب آخر، يعد المعلم بشكل عام ومعلم ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص من أهم العوامل تأثيرًا في جودة مخرجات العملية التعليمية، حيث يتطلب الإيمان بدوره في المنظومة التعليمية بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف النظام التعليمي (العوهلي، البقمي،2020).

ويؤكد (عرفة،2015) أن معلمي ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون تحديات عديدة، وذلك لأهمية الدور الذي يقومون به من تعاملهم مع فئة تحتاج إلى طرق وأساليب وخطط تربوية معينة يصعب أن يقوم بها معلم غير مختص وغير مُلِم بكفايات وطرق تدريس ذوي الإعاقة الفكرية.

## 3. الدراسات السابقة:

- ركزت دراسة عبد الفتاح والقحطاني (2015) على البحث في مدى فاعلية استخدام إستراتيجية اللعب على مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لذوي الإعاقة الفكرية، وطبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (59) تلميذًا من ذوي الإعاقة الفكرية. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين استخدام إستراتيجية

التعلم باللعب ومستوى الدافعية والتحصيل الدراسي، مع وجود فروق دالة بين المجموعتين في مقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية، وفروق لاختبارات التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- واستهدفت دراسة الذروة، والعجمي، والدوخي (2015) معرفة مدى توظيف معلمي التربية الخاصة لتطبيقات التعليم الإلكتروني في فصول التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (129) معلماً و(113) معلمة من معلمي مدارس التربية الخاصة، باستخدام المنهج الوصفي المسحي المقارن. وأظهرت النتائج فاعلية توظيف معلمي التربية الخاصة لتطبيقات التعليم الإلكتروني في فصول التربية الخاصة، كما أظهرت بأن معلمي صعوبات التعلم هم أكثر معلمي التربية الخاصة استخداماً لتطبيقات التعليم الإلكتروني ويليهم معلمي التوحد ومعلمي بطئي التعلم ويأتي في المرحلة الأخيرة معلمي ذوي الإعاقة العقلية. كما أن استخدام المعلمات الإناث لتطبيقات التعليم الإلكتروني وتوظيفها يفوق المعلمين الذكور ويعود ذلك إلى الاتجاهات الإيجابية التي يمتلكنها الإناث نحو استخدام برامج الحاسوب.
- قام المهيري وآخرون (2016) بدراسة للكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة اللعب في التخفيف من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالب، وتراوحت أعمارهم ما بين (6-9) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية باعتماد المنهج التجريبي حيث استُخدم مقياس بعد الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي (الصورة المدرسية)، والبرنامج التدريبي القائم على أنشطة اللعب. وأظهرت النتائج وجود فروق على مقياس ضعف الانتباه والحركة الزائدة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده وذلك لصالح القياس البعدي.

- ركزت دراسة الشمري (2018) على واقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت، وتمثلت عينتها من (258) معلمًا ومعلمة، وفق المنهج الوصفي المسحي، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق لاستجابات معلمي التربية الخاصة لواقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزي لمتغير النوع في جميع المجالات والأداة ككل ما عدا مجال مميزات تطبيق التعلم الإلكتروني وجاءت الفروق لصالح المعلمين الذكور، مع عدم وجود لاستجابات معلمي التربية الخاصة لواقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات سنوات الخبرة في جميع المجالات والأداة ككل .
- هدفت دراسة (Ekin & Cagilty & Karasu, 2018) إلى الكشف عن فاعلية الألعاب الذكية في تدريس مفاهيم الدراسات الاجتماعية عند ذوي الإعاقة الفكرية، باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (3) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، وأسفرت النتائج عن وجود آثار إيجابية لاستخدام الألعاب في تدريس المهارات الاجتماعية على ذوي الإعاقة الفكرية وتطور المهارات الاجتماعية والأكاديمية لديهم.
- وركز محمد (2018) بدراسته على دور استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من خلال وجهة نظر المعلمين، وتمثلت عينتها من (60) معلماً ومعلمة، وفق المنهج الوصفي القائم على التحليل. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المؤهل العلمي واستخدام التقنيات التعليمية لتدريس ذوي الإعاقة العقلية، مع وجود فروق بين البيئة التعليمية واستخدام التقنيات التعليمية لتدريس لذوي الإعاقة العقلية، وفروق بين "خبرة المعلم" واستخدام

التقنيات التعليمية التدريس لذوي الإعاقة العقلية، إضافة إلى ما سبق وجود علاقة بين الدورات التدريبية واستخدام التقنيات التعليمية التدريس تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

- هدفت دراسة (Hardiyanti & Azizah,2019) إلى مراجعة منهجية للألعاب التعليمية متعددة الوسائط كمساعدة في تنفيذ عملية التعلم للأفراد ذوي الإعاقات الفكرية، باعتماد طريقة المراجعة المنهجية، وأشارت النتائج إلى أن الألعاب التعليمية متعددة الوسائط يمكن أن تهدف إلى زيادة قدرة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بطرق مختلفة ليس فقط على صعيد المجال الأكاديمي. كما كشفت إلى أن الوقت اللازم أثناء استخدام الألعاب التعليمية متعددة الوسائط يتراوح ما بين (20 إلى 60) دقيقة ويتم تنفيذها في تعليم طالب واحد فقط، وتوصي الدراسة إلى أهمية ملائمة محتوى اللعبة المقدمة مع الحياة الواقعية لذوي الإعاقة الفكرية في الحياة اليومية، والعمل على تكيفها مع قدرات الطفل.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

تباينت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة الذكر، إلا أنها اشتركت في تأكيدها على فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء عدد من المتغيرات، كما تباينت في المنهج المُستخدم وفقًا لنوع الدراسة والغرض من تحقيقها، فهناك دراسات اعتمدت على المنهج التجريبي لمعرفة فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية، وبالمقابل اعتمدت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأدبها النظري، وتوظيفها في تعزيز نتائجها.

## 4. منهجية الدراسة وإجراءاتها

### 1.4. منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، 2018)، بهدف الكشف عن واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم، ومعرفة الفروق بين هذه الدرجة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

### 2.4. مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام للدمج، معاهد التربية الفكرية والمراكز النهارية بمدينة جدة، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة التربية الخاصة، اتَّضح أن عدد معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام للدمج، معاهد التربية الفكرية والمراكز النهارية بمدينة جدة بلغ عددهم (535) معلمًا ومعلمةً، وذلك بحسب ما ورد من مركز إحصاءات التعليم بإدارة التخطيط والتطوير لوزارة التعليم بالمملكة لعام 2023م. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة. مكونة من (107) معلم ومعلمة.

**خصائص أفراد عينة الدراسة**

**جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| **النوع** | أنثى | 87 | 81.3 |
| | ذكر | 20 | 18.7 |
| **سنوات الخبرة** | 5سنوات فأقل | 42 | 39.3 |
| | من 6 إلى 10 سنوات | 23 | 21.5 |
| | 11سنة فأكثر | 42 | 39.3 |
| **المجموع الكلي للعينة** | | **107** | **100%** |

### 3.4. أداة الدراسة

بعد الاطلاع على عدد الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثتان للتحقق من صدقها وثباتها:

1. **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات ومعلومات أفراد عينة الدراسة.
2. **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وتتمثل بـ (النوع – سنوات الخبرة).
3. **القسم الثالث:** يتكون هذا القسم من (27) عبارة، موزعة على بعدين، والجدول (2) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

**جدول رقم (2): الاستبانة وعباراتها**

| المحور | البعد | عدد العبارات | المجموع |
|---|---|---|---|
| درجة توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم. | البعد الأول: العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية | 22 | 27 عبارة |
| | البعد الثاني: عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية | 9 | |

**تصحيح الاستبانة:**

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجتان، لا أوافق (2) درجتين، لا أوافق بشدة (1) درجة واحدة.

أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5– 1 = 4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0,80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول أدناه:

**جدول رقم (3): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)**

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| .1 | أوافق بشدة (بدرجة كبيرة جدًا) | 4,21 | 5,00 |
| .2 | أوافق (بدرجة كبيرة) | 3,41 | 4,20 |
| .3 | محايد (بدرجة متوسطة) | 2,61 | 3,40 |
| .4 | لا أوافق (بدرجة قليلة) | 1,81 | 2,60 |
| .5 | لا أوافق بشدة (بدرجة قليلة جدًا) | 1,00 | 1,80 |

وتجدر الإشارة إلى استخدام طول المدى؛ للوصول لحكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

## الصدق والثبات

### أولًا: صدق أداة الدراسة

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكل بعد من الأبعاد، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وتم التأكد من خلال:

**أ- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكّمين)**

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (27) فقرة، على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين (6) محكمًا، وتم الطلب منهم تقييم جودة الاستبانة، وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، وارتباطها ببُعدها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، مع إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة. وبعد استرداد الاستبانات، تم اعتماد الفقرات التي أجمع (80%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، وإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

**ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

**جدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه**

| البعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبعد | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبعد |
|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية | 1 | .593** | 12 | .722** |
| | 2 | .528** | 13 | .919** |
| | 3 | .555** | 14 | .606** |
| | 4 | .595** | 15 | .648** |
| | 5 | .581** | 16 | .726** |
| | 6 | .617** | 17 | .702** |
| | 7 | .763** | 18 | .798** |
| | 8 | .703** | 19 | .800** |
| | 9 | .673** | 20 | .753** |
| | 10 | .530** | 21 | .638** |
| | 11 | .859** | 22 | .586** |
| البعد الثاني: عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية | 1 | .587** | 6 | .594** |
| | 2 | .500** | 7 | .785** |
| | 3 | .567** | 8 | .636** |
| | 4 | .704** | 9 | .503** |
| | 5 | .810** | - | - |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

**ثانيًا: ثبات أداة الدراسة**

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ( Cronbach's Alpha (α)، والتجزئة النصفية، ويوضح الجدول رقم (5) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

**جدول رقم (5): ثبات أداة الدراسة**

| البعد | عدد العبارات | ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| البعد الأول: العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية | 22 | 0,941 | 0,829 |
| البعد الثاني: عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية | 9 | 0,796 | 0,757 |
| **الثبات العام** | **27** | **0,930** | **0,893** |

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0,930)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0,893)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

### 4.4. إجراءات تطبيق الدراسة

1- بعد اعتماد القسم العلمي لخطة البحث، والمشرف الأكاديمي، قامت الباحثتان بقراءة مستفيضة للأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالألعاب التعليمية الإلكترونية والعمليات السيكولوجية للتعلم، وذوي الإعاقة الفكرية؛ لكتابة الإطار النظري للدراسة وإعداد الأداة في صورتها الأولية.

2- عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقها، وإجراء التعديلات اللازمة وفقًا لآرائهم وإخراج الأداة في صورتها النهائية.

3- الحصول على خطاب تسهيل المهمة من قبل إدارة جامعة جدة لتطبيق الأداة على عينة الدراسة.

4- التوجه لإدارة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم بمنطقة جدة؛ لأخذ موافقة مدير عام التعليم؛ لتسهيل تطبيق أداة الدراسة على معلمي ومعلمات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام للدمج، معاهد التربية الفكرية والمراكز النهارية بمدينة جدة.

5- التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية.

6- توزيع الاستبانة إلكترونيًا؛ بغية الوصول لأكبر عدد ممكن من الاستجابات.

7- جمع الاستجابات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (107) استجابة.

8- مراجعة نتائج الاستجابات على الأداة؛ للتأكد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

9- تحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS).

10-التوصل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.

11-وضع عدد من التوصيات والمقترحات للدراسات مستقبلية.

### 5.4. أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

1- **المتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"**؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الأبعاد، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

2- **المتوسط الحسابي "Mean"**؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن الأبعاد الرئيسة.

3- **الانحراف المعياري "Standard Deviation"**؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بُعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

4- **اختبار (ت) Independent Samples Test لعينتين مستقلتين**؛ بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين: كالنوع.

5- **اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA**؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي مثل: سنوات الخبرة.

## 5. نتائج الدراسة

**نتائج مناقشة السؤال الأول: ما واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم، والجدول (4-1) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

**جدول رقم (6): واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية *لتنمية العمليات* السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم.**

| م. | أبعاد الاستبانة | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| | | قيمة المتوسط | درجة الموافقة | | |
| 1 | العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية | 4.075 | **كبيرة** | 0.553 | 1 |
| 2 | عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية | 4.042 | **كبيرة** | 0.624 | 2 |
| | **الدرجة الكلية** | 4.0654 | **كبيرة** | .53937 | - |

يتضح من خلال النتائج أن مستوى واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم كانت بمتوسط (4,065)، أي بدرجة **كبيرة** وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن بُعد (العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم( الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4,075)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية) بمتوسط (4.042)، وهو بدرجة كبيرة.

من خلال النتيجة السابقة يتضح أن واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم من وجهة نظرهم مرتفعة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن هناك وعي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لدور الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية لدى ذوي الاعاقة الفكرية، حيث تعمل هذه الألعاب على تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الاجتماعية والوجدانية،

ويمكن استخدامها كأداة استكشافية للبيئة المحيطة بهم من خلالها، ويكتسب الكثير من المعلومات عنها، كما ويمكن استخدام هذه الألعاب التعليمية الإلكترونية كأداة تعبيرية يتم من خلالها التعرف على اهتماماتهم واحتياجاتهم ، وبذلك فإن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لفئة ذوي الاعاقة الفكرية يلبي لديهم الكثير من الحاجات المعرفية والنفسية والاجتماعية، ويزيد من خبراتهم وتساهم في زيادة مستوى نضجهم، وزيادة قدراتهم العقلية، حيث يمكن اعتبار الالعاب التعليمية الإلكترونية مصدراً للتعلم المعرفي واللغوي، ووسيلة لتنشيط العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم( الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير)، وبذلك فإن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية تعود بالفائدة على ذوي الاعاقة الفكرية، كما ويعود بفائدة كبيرة على المعلمين، فهو يزيد من قدرة المعلمين على التعامل الجيد مع ذوي الإعاقة الفكرية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الفتاح، والقحطاني (2015) التي أشارت نتائجها لفاعلية استخدام استراتيجية اللعب على مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لذوي الإعاقة الفكرية، كما وتتفق مع نتيجة دراسة الذروة وآخرون (2015) التي أشارت نتائجها لفاعلية توظيف معلمي التربية الخاصة لتطبيقات التعليم الإلكتروني في فصول التربية الخاصة، كما وتتفق مع نتيجة دراسة المهيري وآخرون (2016) التي أشارت نتائجها لفاعلية أنشطة اللعب في التخفيف من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، كما وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ekin & Cagilty & Karasu, 2018) التي أشارت نتائجها لوجود آثار إيجابية لاستخدام الألعاب في تدريس المهارات الاجتماعية على ذوي الإعاقة الفكرية وتطور المهارات الاجتماعية والأكاديمية لديهم، كما وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hardiyanti & Azizah,2019) التي أشارت إلى أن الألعاب التعليمية متعددة الوسائط يمكن أن تهدف إلى زيادة قدرة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بطرق مختلفة ليس فقط على صعيد المجال الأكاديمي.

**وفيما يلي النتائج التفصيلية لكل بُعد:**

**البُعد الأول: العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية:**

للتعرف على تقديرات عينة الدراسة للعمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (7): استجابات أفراد عينة الدراسة حول العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية**

| | الفقرات | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | قيمة المتوسط | درجة الموافقة | | |
| 1 | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في استثارة الانتباه العام والانتباه الانتقائي. | 4.29 | كبيرة جدًا | 0.777 | 2 |
| 2 | تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية على التركيز في المهمات التعليمية المطلوبة. | 4.06 | كبيرة | 0.95 | 14 |
| 3 | تساهم أنشطة الألعاب التعليمية الإلكترونية في نقل الانتباه بين المثيرات. | 4.09 | كبيرة | 0.734 | 11 |

| | الفقرات | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | قيمة المتوسط | درجة الموافقة | | |
| 4 | ترفع الألعاب التعليمية الإلكترونية من مستوى الإدراك والتمييز البصري. | 4.21 | كبيرة جدًا | 0.798 | 7 |
| 5 | تركز الألعاب التعليمية الإلكترونية على تنمية الإدراك والتمييز السمعي. | 4.15 | كبيرة | 0.737 | 8 |
| 6 | تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في انتقاء المثيرات المهمة وتجاهل المثيرات الأخرى. | 3.79 | كبيرة | 0.942 | 21 |
| 7 | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في إدراك العلاقات بين الأشياء. | 4.02 | كبيرة | 0.812 | 16 |
| 8 | تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير العليا كاتخاذ القرارات، وحل المشكلات. | 3.58 | كبيرة | 1.099 | 22 |
| 9 | تزيد الألعاب التعليمية الإلكترونية من سرعة التفكير لتنفيذ المهمات المطلوبة. | 3.86 | كبيرة | 0.946 | 19 |
| 10 | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية باحتفاظ المعلومات في الذاكرة لوقت أطول. | 3.81 | كبيرة | 1.083 | 20 |
| 11 | تُكسب الألعاب التعليمية الإلكترونية ذوي الإعاقة الفكرية مهارة مطابقة المثيرات المتماثلة. | 4.02 | كبيرة | 0.801 | 17 |
| 12 | تُكسب الألعاب التعليمية الإلكترونية ذوي الإعاقة الفكرية مهارة مطابقة الأصوات مع صورها. | 4.27 | كبيرة جدًا | 0.667 | 4 |
| 13 | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في اكتساب مهارة تصنيف المثيرات حسب الشكل/ اللون/ الحجم. | 4.23 | كبيرة جدًا | 0.681 | 6 |
| 14 | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في اكتساب مهارة تشكيل الأنماط. | 4.15 | كبيرة | 0.67 | 9 |
| 15 | تُنمي الألعاب التعليمية الإلكترونية مهارة ترتيب قصة مكونة من (3) أحداث حسب التسلسل الزمني. | 4.09 | كبيرة | 0.694 | 12 |
| 16 | تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في التمييز بين المفاهيم المتضادة (كبير/صغير، طويل/ قصير). | 4.25 | كبيرة جدًا | 0.674 | 5 |
| 17 | تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في التعرف إلى أسماء المثيرات المختلفة (أسماء الحيوانات، وسائل المواصلات وغيره). | 4.37 | كبيرة جدًا | 0.68 | 1 |
| 18 | تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في معرفة الأفعال | 4.28 | كبيرة جدًا | 0.656 | 3 |

| | الفقرات | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | قيمة المتوسط | درجة الموافقة | | |
| | وتسميتها من خلال الصور. | | | | |
| **19** | تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في استرجاع المعلومات المهمة من الذاكرة. | 3.93 | كبيرة | 0.865 | 18 |
| **20** | تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في تذكر الأرقام بالتسلسل. | 4.07 | كبيرة | 0.723 | 13 |
| **21** | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في التمييز البصري للحروف المتشابهة بصريًا (ج/ح/خ، د/ذ) وغيره. | 4.1 | كبيرة | 0.788 | 10 |
| **22** | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في التمييز السمعي للحروف المتشابهة سمعيًا (ق/ك، ث/س، د/ ط) وغيره. | 4.03 | كبيرة | 0.818 | 15 |
| | **المتوسط العام** | 4.075 | **كبيرة** | 0.553 | - |

يتضح في الجدول (7) أن تقديرات عينة الدراسة للعمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التمييز، التفكير) لذوي الإعاقة الفكرية كان بمتوسط (4,075)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **أوافق** على أداة الدراسة، أي **بدرجة كبيرة**. ويتضح من نتائج الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على معظم العبارات المتعلقة بهذا البعد، ففي المرتبة الأولى جاءت العبارة " تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في التعرف إلى أسماء المثيرات المختلفة( أسماء الحيوانات، وسائل المواصلات وغيره)" وبدرجة كبيرة جدًا، وتعزو الباحثتان ذلك الى أن استخدام الالعاب التعلمية الإلكترونية لفئة ذوي الإعاقة الفكرية تزيد من قدرتهم على تمييز الأشكال التي يتم عرضها بشكلٍ واضح وملون، وذلك على اعتبارهم فئة خاصة تحتاج للتعلم من خلال المحسوس وشبه المحسوس، وما توفره الألعاب التعلمية الإلكترونية تزيد من قدرة ذوي الاعاقة الفكرية على التعامل مع أسماء المثيرات المختلفة، تليها عبارة " تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في استثارة الانتباه العام والانتباه الانتقائي " في المرتبة الثانية وبدرجة كبيرة جدًا، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن ما تحتويه الألعاب التعليمية الإلكترونية من مثيرات تزيد من تفاعل ذوي الاعاقة الفكرية مع هذه الألعاب، وتعمل على تركيز انتباههم وتزيد من عملية جذبهم نحو المحتوى التعليمي بما تحتويه هذه الألعاب من مثيرات حسية وسمعية وبصرية؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة " تساعد الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير العليا كاتخاذ القرارات، وحل المشكلات"، وهي بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن وصول ذوي الاعاقة الفكرية لتطوير مهارات التفكير العليا تحتاج للكثير من الجهد والتدريب، كما وأن هذه الفئة وعلى اعتبارهم من الفئات التي تعاني تأخراً في مستويات التفكير، فإنه من الصعب الوصول لتطوير المهارات العليا في مستويات التفكير بسهولة، وعلى اعتبار أن الألعاب التعليمية الإلكترونية تعمل على تهيئة ذوي الإعاقة الفكرية لاستخدام مهارات تفكير

عليا، ولكن هذه الألعاب لا تفي بالغرض بشكلٍ أساسي لتحقيق ذلك، ولكن يمكن اعتبارها على أنها وسيلة مساعدة لتنمية مهارات التفكير العليا لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

**البُعد الثاني: عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية:**

للتعرف على تقديرات عينة الدراسة لعوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (8): استجابات أفراد عينة الدراسة حول عوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية**

| | الفقرات | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | قيمة المتوسط | درجة الموافقة | | |
| 1 | تتيح الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعل النشط بين المعلم وذوي الإعاقة الفكرية داخل الصف. | 4.15 | كبيرة | 0.888 | 2 |
| 2 | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في تقليل الفجوة بين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين. | 3.91 | كبيرة | 0.927 | 9 |
| 3 | تقلل الألعاب التعليمية الإلكترونية من اعتماد ذوي الإعاقة الفكرية بشكل كلي على المعلم. | 3.92 | كبيرة | 0.992 | 8 |
| 4 | توفر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية وقت وجهد المعلم. | 4.21 | كبيرة جدًا | 0.749 | 1 |
| 5 | تزيد الألعاب التعليمية الإلكترونية من درجة إتقان المهمة عند ذوي الإعاقة الفكرية. | 4.04 | كبيرة | 0.835 | 6 |
| 6 | تمكّن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية من اكساب ذوي الإعاقة الفكرية الكفايات الأساسية لاستخدام الحاسب الآلي. | 4.04 | كبيرة | 0.812 | 5 |
| 7 | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية التعلم الذاتي لدى ذوي الإعاقة الفكرية. | 4.07 | كبيرة | 0.821 | 4 |
| 8 | تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية التعلم بالاكتشاف والمحاولة والخطأ لدى ذوي الإعاقة الفكرية. | 4.12 | كبيرة | 0.809 | 3 |
| 9 | تراعي الألعاب التعليمية الإلكترونية أنماط التعلم المختلفة لدى ذوي الإعاقة الفكرية. | 3.93 | كبيرة | 0.908 | 7 |
| | **المتوسط العام** | 4.042 | **كبيرة** | 0.624 | - |

يتضح في الجدول (8) أن تقديرات عينة الدراسة لعوائد الألعاب التعليمية الإلكترونية على المعلم وذوي الإعاقة الفكرية كان بمتوسط (4,042)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **أوافق** على أداة الدراسة، أي **بدرجة كبيرة**،

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على معظم العبارات المتعلقة بهذا البعد، ففي المرتبة الأولى جاءت العبارة " توفر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية وقت وجهد المعلم." وهي بدرجة كبيرة جدًا، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن استخدام معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للألعاب التعليمية الإلكترونية توفر لدى المعلم المحتوى العلمي المطلوب تعليميه بشكلٍ ممتع ومشوق، مما يساهم في توفير الوقت والجهد في تقديم المحتوى التعليمي لذوي الإعاقة الفكرية، تليها عبارة " تتيح الألعاب التعليمية الإلكترونية التفاعل النشط بين المعلم وذوي الإعاقة الفكرية داخل الصف" في المرتبة الثانية وبدرجة كبيرة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية تجعل من المتعلم هو محور العملية التعليمية، وهذا ما يزيد من التفاعل في العملية التعليمية، وبذلك تتيح التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم من ذوي الاعاقة الفكرية؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة " تساهم الألعاب التعليمية الإلكترونية في تقليل الفجوة بين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين" وهي بدرجة كبيرة ، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية تعمل على تنمية المهارات بشكلٍ عام لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وبذلك تزيد من فرصتهم أمام الاندماج في الفصول العادية، فهي تتيح لهم الفرصة لتنمية المهارات السيكولوجية الأساسية للتعلم وتزيد من قدرتهم على الإدراك والانتباه وتعود بالفائدة عليهم في تقوية الملاحظة وسرعة البديهة والنشاط الذهني وتحسين الأداء.

**نتائج مناقشة السؤال الثاني: هل توجد فروق في واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم تُعزى لمتغير النوع؟**

قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا في فئة (ذكر)، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في فئة (أنثى) لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير النوع. استخدمت الباحثتان اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير النوع.**

| البعد | النوع | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الدرجة الكلية** | ذكر | 20 | 4.2113 | .45469 | 1.346 | .181 | غير دالة |
| | أنثى | 87 | 4.0319 | .55391 | | | |

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (0.181) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم تُعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن هناك وعي من قبل معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بأهمية الألعاب التعليمية الإلكترونية ودورها لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم على اختلاف نوعهم (ذكور واناث) ويرجع ذلك لتعامل المعلمين من كلا الجنسين مع فئة محددة واحدة من المتعلمين وهم ذوي الإعاقة الفكرية الذين يمتلكون نفس الخصائص على المستوى العقلي والتعليمي، ويحتاجون لنفس الطرق في عملية التعلم، وهذا ما أدى لتقارب استجابات المعلمين والمعلمات لذوي إلاعاقة الفكرية حول الألعاب التعليمية الإلكترونية ودورها لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الذروة، والعجمي، والدوخي، 2015) والتي أشارت نتائجها أن استخدام المعلمات الإناث لتطبيقات التعليم الإلكتروني وتوظيفها يفوق المعلمين الذكور، كما وتختلف مع نتيجة دراسة (الشمري ،2018) التي أشارت نتائجها لوجود فروق لاستجابات معلمي التربية الخاصة لواقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزي لمتغير النوع.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث**

- **هل توجد فروق في واقع توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟**

قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا في فئة (من 6- 10 سنوات)، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات لأن حجم العينة كبير نسبيًا في كل فئة. وقد كان توزيع البيانات اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة. استخدمت الباحثتان الاختبار المعلمي (تحليل التباين الأحادي) "One-Way ANOVA" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول رقم (10): نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) "One-Way ANOVA" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة.**

| البعد | | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F المحسوبة | الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | .869 | 2 | .435 | 1.508 | .226 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 29.969 | 104 | .288 | | | |
| | المجموع | 30.838 | 106 | | | | |

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (0,226) وهي أكبر من مستوى دلالة (0,05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في توظيف معلمي ذوي الإعاقة الفكرية الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمري (2018) التي أشارت نتائجها لعدم وجود لاستجابات معلمي التربية الخاصة لواقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2018) التي أشارت نتائجها لوجود فروق بين خبرة المعلم واستخدام التقنيات التعليمية لتدريس ذوي الإعاقة العقلية، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن جميع أفراد عينة الدراسة وعلى اختلاف عدد سنوات خبرتهم يمتلكون القدر الوافي من الوعي والثقافة حول أهمية توظيف الألعاب التعليمية الإلكترونية في العلمية التعليمية لذوي العاقة الفكرية على اعتبارهم فئة خاصة، وأن استخدام هذه الألعاب يزيد من قدرة ذوي الإعاقة الفكرية على التفاعل الجيد مع المواقف التعليمية، وأن استخدام مثل هذه الألعاب يعمل على تنمية المهارات سواءً المعرفية أو الوجدانية والحركية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما يسهم لتنمية العمليات السيكولوجية للتعلم، وهذا ما أدى لتقارب استجابات عينة الدراسة حول أهمية توظيف الألعاب التعليمية الإلكترونية على اختلاف عدد سنوات خبرتهم.

## توصيات الدراسة

**وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثتان بالآتي:**

1- التوسع في توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية لمواكبة التطور التكنولوجي الحالي.
2- الاهتمام بإعداد وتصميم دليل للمعلم وتضمينه شرحًا تفصيليًّا حول كيفية تصميم واستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية بما يتناسب احتياجاتهم وخصائصهم.
3- العمل على الحد والتقليل من الصعوبات التي تواجه توظيف الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وذلك بتوفير الموارد المادية والبشرية.
4- مراعاة أنماط التعلم المختلفة عند ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية.

## قائمة المراجع

### المراجع العربية

جابر، سامر. (2020). دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، العدد (49)*، 159-167.

جمال، منير حسن، منصور، السيد كمال. (2015). الفروق التجهيزية في الانتباه الانتقائي والموزع ومكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المتخلفين عقليًّا والعاديين مدخل تشخيصي.

حاجي، ماجدة. زرزو، أحمد. (2018). تأثير مستوى بعض العمليات المعرفية (الذاكرة، الانتباه، الادراك) على استراتيجيات الفهم الشفهي عند التلميذ عسير الإملاء - دراسة ميدانية بابتدائية قالي عمار، أم البواقي، رسالة ماجستير في أمراض اللغة والتواصل. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة العربي بن مهيدي.

حسين، علي يوسف. (2015). دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي، ط 1، العراق: دار الضياء للطباعة.

الحشاش، دلال عبد العزيز، والإمام، محمد صالح. (2008). أثر ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/571833

حماد، هدى مصطفى. (2019). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. *مجلة الطفولة، العدد (31).*

درويش، محمود (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع-مصر.

الذروة، مبارك، والعجمي، معدي، والدوخي، فوزي. (2015). مدى توظيف معلمي التربية الخاصة لتطبيقات التعليم الإلكتروني في فصول التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، العدد (57)*، 553-587.

الروسان، فاروق. (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية. ط2*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزهراني، ناصر عطية. (2021). دور معلم الإعاقة العقلية في تفعيل برامج الخدمات المساندة لتنمية المهارات الأكاديمية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. *مجلة رابطة التربويين العرب، كلية التربية، جامعة الباحة، المجلد (134)، العدد (134)*، 443-479.

سبتي، عباس. (2016). مشروع الألعاب الإلكترونية في المناهج المدرسية. تم الاسترجاع من https://www.alukah.net/social/0/101822/#ixzz5CcSUFymM

السيد محاسن أبو الحسن حسين. (2018). العلاقة بين مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة ينبع: دراسة وصفية. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(Part 2), 86–115. https://doi.org/10.12816/0049479

الشبول، مهند خالد، والقضاة، ضرار محمد. (2016). مدى أهمية وامتلاك معملي الإعاقة العقلية للكفايات التكنولوجية المساندة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية، جامعة الازهر، كلية التربية، المجلد (3)، العدد (170)*، 512-537.

شحاته، حسن، وجاب الله، علي، وبحيري، عطاء، وزغاري، محمد. (2018). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليًا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (3)، العدد (1)*، 96-128.

الشمري وجدان بن علي، العنزي، عادل بن صبر. (2021). واقع استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في تدرس ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الجوف the reality of the use of computerized educational games in teaching people with intellectual disabilities in the Al-Jawf region. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(43,1) ، 73–113. https://doi.org/10.21608/sero.2021.208690

الشمري، فايز حمود. (2018). واقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت (رسالة ماجستير جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن). تم الاسترجاع من http://thesis.mandumah.com/Record/310408

عبد الباقي، سلوى. (2001). اللعب بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

عبد الفتاح، منال ثابت، والقحطاني، هشام حسين. (2015). مدى فاعلية استخدام استراتيجية التدريس باللعب على مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد (2)*، العدد (16)،635-657.

عبد الوهاب، داليا خيري. الديب محمد مصطفى. (2014). فعالية برنامج لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين عمليات الذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتوحديين بالطائف مجلة التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الزقازيق، 6 (2)، 661.

عرفة، عبد الباقي محمد. (2015). كفايات معلم التربية الخاصة. الرياض: مكتبة الرشد.

علي، سعاد، وقناوي، هدى، وحسن، إسماعيل، والعفني، إيناس. (2014). فاعلية برنامج مبني على استراتيجيات الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية القابلين للتعلم، بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في التربية النوعية تخصص تكنولوجيا تعليم. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، كلية التربية، العدد (16)*، 620-650.

العوهلي، خالد بن ناصر صالح، والبقمي، محسن بن سلمان. (2020). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع 111، ج1، 346 - 371.

القحطاني، فارس حسين. (2020). واقع استخدام الحاسب الآلي مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد (2)، العدد (84)*،718-760.

قوراري، صونية. (2020). فعالية التعليم الإلكتروني عند الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد (11)*، 147-169.

محمد، منارة محمد عثمان. (2018). *دور استخدام التقنيات التعليمية في تدريس ذوي الإعاقة العقلية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان.

مصطفى، محمد عبد القادر، وشقور، علي زهدي. (2019). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة القابلة للتعلم من وجهة نظر معلميهم في فلسطين (رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين). تم الاسترجاع من https://repository.najah.edu/handle/20.500.11888/15573

ملحم، سامي محمد. (2002). استخدام اللعب في تعليم المفاهيم العلمية والمعلومات في مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد (14)، العدد (2)*،731-768.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم. (2017). *ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم، المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا*، منشورات اليونسكو.

المهيري، عوشة، والزيودي، محمد، والسرطاوي، عبد العزيز، وعبدات، روحي. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة اللعب لخفض اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، المجلد (17)، العدد (4)*، 349-374.

الناصر، يزيد بن عبد العزيز. (2010). *تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة*. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

**المراجع الأجنبية**

Al Jeraw, S. (2019). Effectiveness of using the Blackboard system tools for participatory e-learning to develop practical skills in the e-learning course for female students of the Foundation Year. Journal of the College of Basic Education, 42(4), 423-454.

Cinquin, P. A., Guitton, P., & Sauzéon, H. (2019). Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review. Computers & Education. 130, 152-167.

Ekin, c. & Cagiltay. K. & Karasu, n. (2018). Effectiveness of smart toy applications in teaching children with intellectual disability. Journal of Systems Architure, 89 (2018) 41-48 journal homepage: http://www.elsevier.com/locate/sysarc

Hardiyanti, F. P., & Azizah, N. (2019). Multimedia of Educational Game for Disability Intellectual Learning Process: A Systematic Review. In International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018) (pp. 360-368). Atlantis Press .

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). What is gamification in learning and education. In *Gasification in learning and education* (pp. 25-38). Springer, Cham.

Rau. P. L. (Ed.). (2016). Cross-Cultural Design: 8th International Conference CCD 2016. Held as Part of HCI International 2016. Toronto, ON Canada. July 17-22 2016. Proceedings (9741). Springer.

Schalock. R. Luckasson. R. Tasse. M. (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports,12th Edition. (12th)

Smith D.D. (2006): Introduction to special education 4th ed., Boston Allyn and Bacon.

Zarhouligh, Sara Movaheda. (2018). Teaching play skills to children with disabilities: Research-based interventions and practices. Early Childhood Education Journal, 46(6), 587-599 .

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/ بشاير عبد الرحمن عبد الله السيد، أ.د/ منال محمد شعبان، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.6

ISSN: 2706-6495

# إدارة مخاطر خصوصية المعلومات للخدمات الإلكترونية في وزارة المالية (دراسة حالة على قطاع الأفراد بالسعودية)

# Information privacy risk management for the electronic portal in the Ministry of Finance (A case study on the individual sector in Saudi Arabia)

**إعداد: الباحثة/ أمل محمد الوادعي**

ماجستير إدارة مخاطر، جامعة الجميع الذكية، المملكة العربية السعودية

**الباحثة/ هتون إبراهيم الوابل***

ماجستير إدارة مخاطر، جامعة الجميع الذكية، المملكة العربية السعودية

**الباحث/ مرتضى صابر الشبعان**

ماجستير إدارة مخاط، جامعة الجميع الذكية، المملكة العربية السعودية

**إشراف:** د. وليد سليمان

*Email: htoonwh@gmail.com

**الملخص:**

تأسيًا بالتحول الرقمي الذي تبنته المملكة العربية السعودية في قطاعات الدولة بما فيها القطاع العام أو الحكومي تحولت وزارة المالية من التعاملات الورقية إلى تعاملات إلكترونية عبر عدة قنوات منها البوابة الإلكترونية التي تخدم عدة قطاعات منها قطاع الأفراد سواء المواطن أو المقيم ولهذا التحول و التبديل مخاطر وسلبيات عدة منها انتهاك خصوصية المعلومات لذا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على إدارة مخاطر خصوصية المعلومات للمستخدم الفرد للبوابة الإلكترونية لوزارة المالية بالسعودية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة وتحليل إدارة مخاطر خصوصية المعلومات تحديدًا لوزارة المالية ومستخدم الفرد وتغطية السياسات والإجراءات والضوابط المقدمة من الدلائل الإرشادية وأسفرت عن هذه الدراسة حزمة نتائج منها أن ضوابط إدارة المخاطر المطبقة في البوابة الإلكترونية لوزارة المالية فعالة وذو أداء جيد وهناك ثقافة عالية لدى الفرد المستخدم اتجاه معلوماته الشخصية و الجهات الرقابية في الدولة متابعة ومهتمة بحماية المعلومات للمواقع الإلكترونية لكيانات الحكومة وتتمتع بحس أمني كبير بإنهاء انتهاك الخصوصية للمعلومات و وزارة المالية ملتزمة بتنفيذ سياسات حماية خصوصية المعلومات و موظفيها على دربة ودراية جيدة بآلية المحافظة على سرية المعلومات. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة تعيين فريق خبراء مختص في إدارة مخاطر خصوصية المعلومات وتحديد مسؤولياتهم، ووضع سياسات وإجراءات أكثر صرامة للحفاظ على حماية خصوصية المعلومات، وتكثيف التدريب للموظفين، وتطوير آلية التقييم الدوري لمخاطر خصوصية المعلومات والثغرات الأمنية. كما توصي الدراسة بضرورة استمرار وزارة المالية في تحديث سياسات وإجراءات إدارة المخاطر بشكل مستمر.

**الكلمات المفتاحية:** مخاطر خصوصية المعلومات، إدارة المخاطر، وزارة المالية، المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2706-6495

# Information privacy risk management for the electronic portal in the Ministry of Finance (A case study on the individual sector in Saudi Arabia)


## Abstract:

Later the digital transformation adopted by the Kingdom of Saudi Arabia in the state sectors, including the public or government sector, the Ministry of Finance has shifted from paper-based transactions to electronic transactions through several channels, including the electronic portal, which serves several sectors, including the individual sector, whether citizen or resident. This transformation and switch has many risks and drawbacks. Including the violation of information privacy, so this study came to shed light on the management of information privacy risks for the individual user of the electronic portal of the Ministry of Finance in Saudi Arabia. A package of results, including that the risk management controls applied in the electronic portal of the Ministry of Finance are effective and perform well. There is a high culture among the individual user towards his personal information and the supervisory authorities in the country are following and interested in protecting the information of the websites of government entities and have a great sense of security by ending the privacy violation of information and the Ministry of Finance It is committed to implementing information privacy protection policies and its employees are well trained and aware of the mechanism for maintaining the confidentiality of information. Based on these results, the study recommends the necessity of appointing a team of experts specialized in managing information privacy risks and defining their responsibilities, developing stricter policies and procedures to maintain information privacy protection, intensifying training for employees, and developing a mechanism for periodic assessment of information privacy risks and security vulnerabilities. The study also recommends that the Ministry of Finance should continue to update risk management policies and procedures on an ongoing basis.


**Keywords:** Information Privacy Risks, Risk Management, Ministry of Finance, Kingdom of Saudi Arabia.

## 1. مقدمة البحث:

"التحول الرقمي أصبح من المواضيع المشتركة بين الحكومات والشركات التجارية في دول العالم نتيجة ثورة المعلومات والاتصالات التي أحدثت تغيير في المفاهيم والمصطلحات وطريقة تقديم الخدمة بشكل جذري سواء للمواطنين او العملاء، إلا أن التحول الرقمي يقابله مخاطر عديدة لذا يجب مواجهة بتطوير المنظومة لمواكبة الثورة التكنولوجية" (سلايمي، واخرون، 2019،ص 945)

و"يختلف مفهوم الخصوصية اختلافًا كبيرًا في مختلف البلدان أو الثقافات أو الولايات القضائية. التعريف المعتمد من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) هو "أي معلومات تتعلق بمعرف أو فرد يمكن التعرف عليه (موضوع البيانات). "تعريف آخر شائع مقدم من المعهد الأمريكي للشهادة المحاسبين العامين (AICPA) والمعهد الكندي للمحاسبين القانونيين (CICA) في المستوى المقبول عمومًا معيار مبادئ الخصوصية (GAPP) هو "حقوق والتزامات الأفراد والمنظمات فيما يتعلق بـجمع المعلومات الشخصية واستخدامها والاحتفاظ بها والكشف عنها" (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية،2023، مفهوم الخصوصية) https://www.cst.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

"وتعتبر خصوصية المعلومات والتحديات التي تتعرض لها في نطاق عمليات الانترنت من أبرز مخاطر الحواسيب وبنوك المعلومات لتوفير حماية حياة الأفراد الخاصة وموجبات الاطلاع على شؤون الأفراد و حماية الأمن المعلوماتي والترتيبات الأمنية لسلامة الجهاز والمعلومات والتساؤلات" (محمود، 2022، العلاقة بين التحول الرقمي والخدمات المالية)

"وقد أسبغت التشريعات الداخلية من الدستور وقوانين لحماية بيانات الأفراد في ظل التقدم التكنولوجي وعصر المعلوماتية، كون تلك الخصوصية منبثقة من أحد الحقوق الدستورية الأساسية وهو الحق في الحياة الخاصة، وهو ما دعا الدول إلى الاهتمام بذلك الحق، وإصدار التشريعات الدولية لحمايته، مع وضع شرط الموازنة بين حق الأفراد في حماية خصوصيتهم، وضمان حفظ حق المجتمع في أمن وسلام، ومراعاة الأخذ بمبدأي الضرورة والتناسب في حال التعدي على خصوصية الفرد" (ريان، 2021، الحماية التشريعية للحق في خصوصية البيانات في العصر الرقمي)

### 1.1. مشكلة البحث:

"برغم العديد من المزايا التي يحققها استخدام تقنيات التحول الرقمي إلا أن هناك مخاطر جمة للتحول الرقمي قد تعيق تحقيق الأهداف المتمثلة في البقاء والنمو والتطور في بيئة الأعمال مما يستدعي الاهتمام بهذه المخاطر والعمل على إدارتها والتحكم فيها في حال حدوثها ووضع طرق وسياسات للحد من الخسارة" (النحاس، واخرون، 2022، ص 1501-1513)

حيث "تزايد الهجمات الإلكترونية من حين أزمة كورونا وتعتبر المخاطر الإلكترونية من أكبر خمس مخاطر عالمية من حيث الاحتمالية والتأثير"(IBM Security, 2021, Cost of data breach report –Risk Quanification)

"متوسط تكلفة اختراق البيانات هو 3.86 مليون دولار يجب على المؤسسات الاستثمار في أدوات الأمان مثل التشفير وحماية نقطة النهاية ومعلومات الأمن وحلول إدارة الأحداث بحكم ارتفاع متوسط تكلفة خرق البيانات"(عرب، 1972، المخاطر التي تهدد خصوصية المعلومات في العصر الرقمي)

"ويتوقف ذلك على مدى قدرة الدولة علي تقديم خدمات رقمية عالية القيمة في الوقت المناسب. كما تثير التحديات القائمة أمام عمليات الرقمنة وإمكانية التحول الرقمي أهمية كل من الدراسات النظرية والتجريبية المتعلقة بتطوير المؤشرات التي تسمح بتحليل المستوى الحالي لرقمنة التنمية الاجتماعية والاقتصادية للإقليم والإمكانات التحويلية، ونوعية الحياة الرقمية، وإيجاد طرق لتقييمها، وكذلك تحديد التوجهات المطلوبة لتطبيق سياسة الرقمنة. والتحول الرقمي هو عملية تؤثر بشكل كبير على جميع قطاعات المجتمع فهو مدفوع بوفرة التطبيقات الرقمية على الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وذلك بالإضافة إلى قدرة الفرد على الاتصال بـ 3.5 مليار شخص يستخدمون الإنترنت حاليًا."(العتيبي2020، تقييم مخاطر خصوصية المعلومات بوزارة العدل بالمملكة العربية السعودية)

## 2.1. أهمية البحث:

تأتي أهمية الدراسة حول آلية إدارة المخاطر لخصوصية المعلومات للأفراد مستخدمي الخدمات الإلكترونية من وزارة المالية في المملكة العربية السعودية لتتمكن الوزارة والحكومة من جني ثمار النفع والفائدة من العصر الرقمي الحديث، كما تنبع الأهمية أيضا من نتائج الدراسة التي ستشكل إضافة للقطاعات العامة في الدولة والوزارات الزميلة والحكومات المجاورة التي تتبنى التحول الرقمي آخذين من تجربة وزارة المالية بالمملكة العربية السعودية.

"مخاطر الحواسيب وبنوك المعلومات على الحق في الحياة الخاصة وشيوع (النقل الرقمي) للبيانات خلق مشكلة أمنية وطنية، إذ سهل استراق السمع والتجسس الإلكتروني. ففي مجال نقل البيانات تتبدى المخاطر المهددة للخصوصية في عدم قدرة شبكات الاتصال على توفير الأمان المطلق أو الكامل لسرية ما ينقل عبرها من بيانات وإمكانية استخدام الشبكات في الحصول بصورة غير مشروعة" (موقع وزارة المالية بالمملكة العربية السعودية،2023، التحول الرقمي بالوزارة)

https://www.mof.gov.sa/about/Pages/Enable.aspx

"كمية بيانات المستهلك التي يجمعها تجار التجزئة عبر نقاط اتصال العملاء المختلفة إلى تحقيق حماية خصوصية البيانات أولوية رئيسية. تتطلب خصوصية البيانات في سياقات البيع بالتجزئة التقارب بين ثلاثة أصحاب مصلحة رئيسيين: المستهلك، تاجر التجزئة، والجهة التنظيمية لكل منها أدوار ووجهات نظر فريدة. تؤكد هذه الموضوعات على العلاقات المتداخلة المعقدة بين المستهلكين وتجار التجزئة والقوى التنظيمية." " (IBM Security, 2021, Cost of data breach report –Risk Quanification) https://www.ibm.com/downloads/cas/OJDVQGRY

"أدى إلى وجود مسؤوليات جديدة فُرضت على المصارف ببذل الجُهود لتفادي المخاطر الرقمية التي تنجم عن استخدامها، والتي قد تنشأ عن أخطاء محتملة تحدث خلال مراحل التعامل مع البيئة الرقمية، والتي تؤثر على أمن المعلومات، مما يؤدي الأمر إلى الإضرار بمصالح مستخدمي المعلومات" (خنفر، كريم،2022، ص 502-522)

### 1.2.1. الأهمية العلمية:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الحديثة في مجال قطاع الأفراد والتي تهدف إلى التعرف على إدارة مخاطر خصوصية المعلومات المهمة وذات سرية عالية للأفراد في وزارة المالية في المملكة العربية السعودية وتأتي أهمية البحث بضخ دراسة علمية جديدة

في مكتبة الأمة العربية بدعامة علمية رصينة لتكوين ثروة معرفية تفيد الأجيال القادمة والوزارات الأخرى داخل المملكة العربية السعودية وخارجها وفرصة لطلاب الدراسات العليا والباحثين في ذات التخصص للاستفادة منه.

**2.2.1. الأهمية التطبيقية:**

تتمثل الأهمية التطبيقية لدراسة قياس مدى تعرض الأفراد للسرقة والاحتيال وعدم المحافظة على الخصوصية لحماية بياناتهم وتعرضهم للخطر.

مما دفع الباحثين إلى إجراء هذه الدراسة لإدارة مخاطر خصوصية المعلومات لقطاع الأفراد عند استخدام البوابة الإلكترونية لوزارة المالية بالسعودية

### 3.1. أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد التهديدات والمخاطر المتوقعة التي تسبب ضرر لوزارة المالية او المستفيد الفرد
2. التعرف على مخاطر خصوصية المعلومات للفرد عند استخدامه للخدمات الإلكترونية في البوابة الإلكترونية وزارة المالية بالسعودية
3. التعرف على ممارسات وضوابط إدارة مخاطر خصوصية المعلومات الحالية في وزارة المالية ومدى فاعليتها

### 4.1. فرضيات البحث:

1- تفترض الدراسة ان المستخدم الفرد يواجه مخاطر عند استخدامه البوابة الإلكترونية لوزارة المالية بالمملكة العربية السعودية.

2- تفترض الدراسة ان المستخدم الفرد يواجه خطر انتهاك خصوصية المعلومات بشكل أكبر جراء استخدامه للخدمات الإلكترونية من موقع الوزارة المالية الإلكتروني بالسعودية.

3- تفترض الدراسة ان ممارسات وضوابط إدارة المخاطر التي تتبعها وزارة المالية قادرة على تذليل خطر خصوصية المعلومات.

### 5.1. أسئلة البحث:

1- هل يواجه المستخدم الفرد مخاطر عند استخدامه البوابة الإلكترونية لوزارة المالية بالسعودية ؟

2- هل المستخدم الفرد يواجه خطر انتهاك خصوصية المعلومات بشكل أكبر جراء استخدامه للخدمات الإلكترونية من موقع الوزارة المالية الإلكتروني بالسعودية؟

3- هل ممارسات وضوابط إدارة المخاطر التي تتبعها وزارة المالية قادرة على تذليل خطر خصوصية المعلومات؟

### 6.1. منهج البحث:

المنهج العلمي المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي لدراسة وتحليل إدارة مخاطر خصوصية المعلومات تحديدًا لوزارة المالية والمستخدم الفرد وتغطية السياسات والإجراءات والضوابط المقدمة من الدلائل الإرشادية واستخلاص النتائج

والمعطيات من الاستبيانات المطروحة لعينة البحث وهم الأفراد المستخدمين للبوابة الإلكترونية، علاوةً على الدراسات والتقارير السابقة التي تناولت متغيرات البحث.

### 7.1. مجتمع وعينة الدراسة:

المستخدمين الأفراد سواء المواطن او المقيم المستفيدين من الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية في المملكة العربية السعودية.

### 8.1. حدود البحث:

- **حدود مكانية:**

أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية لمستخدمي الخدمات الإلكترونية لقطاع الأفراد في الوزارة المالية

- **حدود زمانية:**

1- تناقش الدراسة الفترة ما بين سنة 2022م إلى نهاية الربع الأول لسنة 2023م

2- أجريت الدراسة الأساسية في الفترة من 2023/2/1 حتى 2023/4/10

### 9.1. المعالجات الإحصائية:

1- المتوسط الحسابي

2- الانحراف المعياري

3- التباين

4- اختبار ألفا كرو نباخ

5- النسب المئوية والتكرارات

## 2. الإطار النظري للدراسة

**تمهيد**

يشهد العالم تطورات تكنولوجية ضخمة وانتقالات إلى آفاق وآماد جديدة وإعادة لتصميم الأعمال للاستفادة من الرقمنة الحديثة والمملكة العربية السعودية تماشت مع العصر الحديث وأخذت بزمام التحول الرقمي وأنشئت قوة رقمية كعامل أساسي لتحقيق استراتيجيتها 2030م وهي حاسمة وعملية تهدف إلى تمكين وتسريع التحول الحكومي بكفاءة وفعالية وهذا التحول من خلال المشاريع والهيئات والمؤسسات الحكومية لتقديم الخدمات الحكومية بشكل رقمي، ومن تلك الجهات الحكومية التي تحولت رقميًا هي وزارة المالية حيث طبقت التعاملات الإلكترونية تفعيلًا لتوجه الدولة ومالها من ثقل واهمية في الاقتصاد الوطني و لاعب أساسي في اتخاذ القرارات الحكومية، واستخدمت وزارة المالية تطبيقات وحلول وبنى تحتية وخدمات إلكترونية تسهم في تطبيق منظومة رقمية متكاملة ويتم خدمة الصالح العام من الجهات الحكومية الأخرى في الدولة وخدمة القطاع الخاص من المنشآت التجارية والشركات المتعاقدة مع الدولة، كما تقدم الوزارة خدماتها لقطاع الأفراد وهو المستخدم الفرد سواء المواطن أو المقيم بشكل سريع وكفؤ. وحتى يتم الحصول على الخدمات من الموقع او المنصة الإلكترونية لابد من تسجيل وإدخال معلومات خاصة وسرية للفرد مثل رقم الهوية، الاسم الكامل، رقم الجوال وغيرها. هذه تعتبر معلومات هامة جدا ويجب توافر حماية كاملة لها لضمان عدم سرقتها او انتهاك خصوصيتها،

ووزارة المالية لديها السياسة لحماية المعلومات وأطر لسياسة الخصوصية ومطبقة لضوابط إدارة المخاطر الرقمية المسنة من قبل الهيئات الأخرى ذات العلاقة مثل هيئة الحكومة الرقمية، لذا جاء هذا البحث لتغطية الإجراءات وممارسات إدارة المخاطر لخصوصية المعلومة للمستفيد الفرد من الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية في المملكة العربية السعودية ومدى فعاليتها لتذليل التحديات والعراقيل، سنعرج في هذا الجانب على التحول الرقمي الحاصل في السعودية وفي وزارة المالية تحديدًا وأنواع المخاطر الرقمية التي قد تتعرض لها وبإسهاب سيتم ذكر مخاطر خصوصية المعلومات وإدارتها في وزارة المالية

## المحور الأول: التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية:

### 1- مفهوم التحول الرقمي:

تعد كلمة "رقمي" مرادفاً للتغير الحاد الذي يشهده العالم اليوم، والذي يتسارع بفعل اعتماد التكنولوجيا الرقمية الحديثة. بينما تتعلق كلمة "تحول" بقدرة المنظمة على التأقلم مع هذا التغيير والإبداع والابتكار الحاد في استخدام التكنولوجيا الرقمية، بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية في العمل: (الهادي، 2022،ص 166)

على الرغم من حداثة مفهوم التحول الرقمي، إلا أنه تم تعريفه بعدة طرق، ومن أبرز هذه التعريفات:

- هو استثمار الفكر وتغيير السلوك لتحقيق تحول جذري في طريقة العمل، وذلك عن طريق الاستفادة من التقدم التقني لخدمة المستفيدين بشكل أسرع وأفضل. يوفر التحول الرقمي فرصًا هائلة لبناء مجتمعات فعالة ومستدامة وتحسين تجربة المستهلكين والموظفين والمستفيدين، وذلك من خلال سلسلة من العمليات المناسبة وإعادة صياغة الإجراءات اللازمة للتفعيل والتنفيذ. ويتطلب التحول الرقمي إنشاء ثقافة إبداعية في بيئة العمل، ويشمل تغيير المكونات الأساسية للعمل، بدءًا من البنية التحتية ونماذج التشغيل وانتهاءً بتسويق الخدمات والمنتجات. (حاج، قاسم علي، 2020، إسهامات الاتحاد الإفريقي في عملية التحول الرقمي في إفريقيا قراءة في مشروع استراتيجية التحول الرقمي لإفريقيا) https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/913
- يمثل التحول من النظام التقليدي إلى النظام الرقمي عملية تهدف إلى تطوير مختلف مجالات العمل بالاستفادة من التقنيات الحديثة، مما يتيح تحقيق أهداف المؤسسة بأقل تكلفة وفي أسرع وقت ممكن، ويتم ذلك عن طريق تحويل المعاملات الورقية إلى معاملات رقمية. (صيفي، حسنية، 2020، الإدارة الإلكترونية الصحية وتحديات التحول الرقمي في الدول العربية-دراسة حالة مملكة البحرين) https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/914

وعرف ((Brysch. A,2017,Digital Transformation in Tourism Sector Challenges and Opportunities) https://www.researchgate.net/publication/323557395_Digital_Transformation_in_the_Tourism_Sector_-_Challenges_and_Opportunities

التحول الرقمي بأنه: يتمثل التحول الرقمي في استخدام التقنيات الرقمية الحديثة لإعادة صياغة نموذج الأعمال بشكل يسمح بتوفير فرص جديدة للدخل والقيمة المضافة، ويهدف إلى تحقيق الاقتصاد الرقمي بشكل تقني وإداري وتسويقي. ويماثل تعريف (البار، المرحبي، 2018، التحول الرقمي كيف ولماذا)

تمثل الثورة الرقمية تحولا جذريا في كيفية تشغيل المؤسسات الحكومية والخاصة، حيث تتمثل هذه العملية في انتقالها إلى نموذج عمل يعتمد بشكل كبير على التقنيات الرقمية في إبداع منتجات وخدمات جديدة. وتوفير قنوات جديدة للعائدات والفرص لزيادة قيمة المنتج، بهدف تحسين الكفاءة والجودة، وتيسير إجراءات الحصول على الخدمات المقدمة للعملاء، وذلك من خلال الاعتماد على الخدمات المبتكرة والإبداعية.

**2- التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية:**

نجحت المملكة العربية السعودية في تعزيز دورها كمحرك للتحول الرقمي، وتجاوز ذلك ليصل إلى إعادة تحديد وتعريف مهمة الحكومة بشكل جذري. وفي ظل التطور الضخم الذي يشهده العالم في مجال التكنولوجيا وانتقالها إلى آفاق جديدة، فإن التحول الرقمي يشكل استراتيجية متكاملة وحاسمة للحكومة السعودية تماشياً مع رؤية 2030، وتهدف إلى تمكين وتسريع التحول الحكومي بكفاءة وفعالية. تم تنفيذ هذا التحول الكبير من خلال تنفيذ الحكومة لعدة برامج ومشاريع لتطوير الحكومة الإلكترونية، وذلك بتمكين ودعم المؤسسات والجهات الحكومية المختلفة، بهدف توفير جميع الخدمات الحكومية بشكل رقمي وسهل الوصول إليها. وتم تصميم استراتيجية التحول وتنفيذها بالاعتماد على الهندسة المعمارية الحديثة والمدعومة بالمهارات والقدرات والأدوات الرقمية، وتتضمن رؤية 2030 برنامج تحول فعال يتم تخطيطه بشكل جيد ويُعرف باسم برنامج التحول الوطني، والذي يسعى إلى تحسين البنية التحتية وخلق بيئة تُمكّن القطاعات العامة والخاصة وغير الربحية من تحقيق مستهدفات رؤية 2030. (هيئة الحكومة الرقمية،2021، التحول الرقمي)

**3-استراتيجيات الحوكمة والتحول الرقمي:** (هيئة الحكومة الرقمية،2021، التحول الرقمي)

**بناء على (المنصة الوطنية الموحدة) تتركز استراتيجية التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية في أربع خطط استراتيجية:**

- **الخطة الاستراتيجية الرقمية الأولى (2006-2010)**

تم إصدار الخطة الاستراتيجية الرقمية الأولى من قبل الحكومة عام 2006، حيث تم التركيز على تقديم خدمات إلكترونية عالية الجودة للمواطنين وجعلها سهلة الوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت، وتحسين الكفاءة والفاعلية في القطاع الحكومي. تتضمن هذه الخطة تفاصيل فنية حول مكونات إطار عمل الحكومة الإلكترونية، التي تم استخدامها في النسخة السابقة من هيئة الخدمات عبر الإنترنت المسماة "يسر".

- **خطة العمل الثانية: (2012 - 2016)**

تم تطوير خطة العمل الثانية للحكومة الإلكترونية (2012-2016) كتحديث للخطة الاستراتيجية الرقمية السابقة، حيث تم التركيز على ثلاثة أهداف رئيسية. تهدف الأهداف الرئيسية إلى بناء قوة عاملة مستدامة للحكومة الإلكترونية وتحسين تجربة المواطنين مع الجهات الحكومية، كما يتضمن التطوير في ثقافة التعاون والابتكار لتعزيز كفاءة الخدمات الحكومية المقدمة. تم تضمين الاستراتيجية الأسس الخاصة بالمشاركة الإلكترونية والخدمات الإلكترونية والتطبيقات الوطنية المشتركة والبنية التحتية وإدارة التغيير. نفذت الحكومة الاستراتيجية بالتعاون مع الجهات الحكومية والجامعات والقطاع الخاص وممثلي المجتمع المدني، وتم دعم الحكومة من قبل الشركات الاستشارية والمستشارين الدوليين في هذا المجال.

- **الخطة الاستراتيجية الأولية للحكومة الذكية: (2020 – 2022)**

تم إقرار الخطة الاستراتيجية الأولية للحكومة الذكية في المملكة العربية السعودية للفترة من 2020 إلى 2022، بهدف تحقيق أهداف التنمية المستدامة ورؤية المملكة 2030. تم وضع العديد من المبادرات لتحقيق هذه الأهداف من خلال تبني إجراءات وطرق مبتكرة. تسعى هذه الخطة لتحقيق قفزة نوعية في التحول الرقمي للجهات الحكومية وإنشاء قدرات حكومية ذكية عالمية المستوى. كما تهدف الخطة إلى توفير تجربة خدمة ذكية موحدة وعالمية المستوى للمواطنين، وتمكين جميع موظفي الخدمة العامة من القدرات الذكية والمبتكرة، وتمكين القوى العاملة الرقمية وتقديم المستقبل، وتحقيق التحول الرقمي السريع والواضح من خلال بيئة تعاونية قوية بين الشركاء واستخدام الموارد المشتركة لتحقيق أقصى استفادة بأقل تكلفة.

- **الاستراتيجية الوطنية للحكومة الرقمية (2022- 2025)**

تم تطوير استراتيجية الحكومة الرقمية في المملكة العربية السعودية للفترة 2022-2025، بناءً على رؤية المملكة 2030. الهدف الأسمى من الاستراتيجية هو بناء حكومة رقمية متقدمة تعمل على تحقيق التميز في الخدمات الحكومية الرقمية، وتم تقسيمها إلى مرحلتين؛ المرحلة الأولى تهدف إلى بناء حكومة المستقبل الرقمية وتطبيق الحوكمة والتنظيم، فيما تستهدف المرحلة الثانية تحقيق الريادة العالمية في الخدمات الحكومية الرقمية. تشمل الاستراتيجية إرساء بنية رقمية قوية ومتطورة وتطوير حلول مبتكرة ومرنة لتقديم الخدمات الحكومية الرقمية والاستفادة من التقنيات في عملية صنع القرار وإشراك المستفيدين.

**4 -قواعد التحول الرقمي في المنظمات العامة الخدمية:**

وتتلخص قواعد التحول الرقمي في المنظمات العامة الخدمية في التالي: (شديد،2021، تأثير التحول الرقمي على مستوى أداء الخدمة المقدمة بالتطبيق على موظفي الإدارة العامة للمرور بمحافظة القاهرة)

- تحسين تنظيم الخدمات وتسهيل عملية الوصول إليها، بالإضافة إلى تعزيز الوعي حول كيفية الاستفادة منها.
- تفصيل دور كل من مقدم ومتلقي الخدمة، والترويج لاستخدام الخدمات الإلكترونية.
- تحسين سرعة وأمان العمليات والخصوصية في جمع وتحليل المعلومات.
- تقليل تدخل العنصر البشري في عمليات الخدمة لتحسين جودتها وتفادي الأخطاء.
- تطوير قابلية التحديث من خلال التعاون لتحسين جودة الخدمات.
- تطبيق معايير حوكمة شفافة ومنصفة لزيادة الثقة في الخدمات الحكومية

**5 - مميزات التحول الرقمي: (حاج، قاسم علي، 2020، إسهامات الاتحاد الإفريقي في عملية التحول الرقمي في إفريقيا قراءة في مشروع استراتيجية التحول الرقمي لإفريقيا)**

إعادة صياغة الشكل الذي يعيش ويعمل فيه الأفراد، باستخدام التقنيات المتاحة، مع التخطيط المستمر والتطوير المستمر لتجربة المستخدم.

- تحقيق تغيير جذري في الخدمات الصحية والتعليمية والأمنية والسلامة المقدمة للأفراد، وتحسين تجاربهم وزيادة إنتاجيتهم.

- الاستفادة من التقنيات الحديثة بشكل أكثر تفهما ومرونة في العمل والقدرة على التنبؤ والتخطيط للمستقبل.
- تمكين الابتكار بشكل أسرع لتحقيق النتائج المرجوة والتحرك نحو النجاح.
- تطوير استراتيجية لتحقيق قيمة تنافسية أعلى، وفرق عمل متطورة، وثقافة دائمة للإبداع

**6 - التحول الرقمي باستخدام المنهجية المرنة: ( أجيال، 2023. التحول الرقمي باستخدام المنهجية المرنة)**

تعددت التقنيات التي يمكن الاعتماد عليها في التحول الرقمي وتختلف هذه التقنيات كل حسب الرؤية

والاستراتيجية التي تم وضعها، وبناء على المنصة الوطنية الموحدة فإن أهم هذه التقنيات هي:

1. إنترنت الأشياء (IoT)
2. استراتيجية حماية البيانات والخصوصية
3. الذكاء الاصطناعي
4. البيانات الضخمة والبيانات المفتوحة
5. تطبيقات سلسلة الكتل (Block chain)
6. سياسات التقنية القائمة على محرك الجيل الخامس
7. وضع الحماية التنظيمي (Sandboxes)
8. الروبوتات والأتمتة
9. التطبيقات السحابية الحكومية كخدمة (IAAS)

**7- ضرورة التحول الرقمي:**

أصبحت الحاجة إلى التحول الرقمي ضرورية لجميع المؤسسات والهيئات التي تسعى للتحسين وتسهيل الوصول إلى خدماتها من قبل المستفيدين. وليس التحول الرقمي مجرد تطبيق التكنولوجيا داخل المؤسسة، بل هو برنامج شامل يشمل جميع جوانب المؤسسة وطريقة عملها الداخلية والخارجية، لتحسين وتسريع تقديم الخدمات للجمهور المستهدف. بالإضافة إلى ذلك، يسهم التحول الرقمي في ربط القطاعات الحكومية والخاصة ببعضها البعض، مما يسمح بسلاسة تنفيذ الأعمال المشتركة. ونظرًا للتطور المستمر في استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات في جميع جوانب الحياة، فقد أصبح التحول الرقمي أكثر إلحاحًا لجميع المؤسسات والهيئات والشركات. لذلك، توجد ضغوط من كافة شرائح المجتمع لتحسين خدماتها وتوفيرها على جميع القنوات الرقمية. (صيفي، حسنية، 2020، الإدارة الإلكترونية الصحية وتحديات التحول الرقمي في الدول العربية-دراسة حالة مملكة البحرين)

وتتجلى أهمية التحول الرقمي حسب (رشوان وقاسم، 2020، دور التحول الرقمي في رفع كفاءة أداء البنوك وجذب الاستثمارات) في في النقاط الآتية:

- تحسين كفاءة وتنظيم العمليات وتوفير التكلفة والجهد بشكل كبير.
- تشجيع التقديم على خدمات مبتكرة وإبداعية بعيدًا عن الطرق التقليدية لتحسين تجربة المستفيدين.
- تحسين جودة الخدمات وتبسيط الإجراءات لتسهيل الحصول على الخدمات المقدمة.

- دعم التوسع والانتشار للوصول إلى فئات أكبر من العملاء والمستفيدين.
- زيادة كفاءة وفعالية الوظائف والخدمات الحكومية، والحد من الازدواجية غير الضرورية ومكافحة الاحتيال والفساد.
- تعزيز الأمن وتتبع المعاملات وتحسين المشاركة والمساءلة المدنية.
- توفير منصات تجارية فعالة لمساعدة الشركات على توسيع وصولها إلى الأسواق وتبادل السلع والاستفادة من الأصول والموارد البشرية غير المستغلة، مما يساهم في خلق المزيد من الوظائف وتعزيز الاقتصاد.

**8 - فوائد التحول الرقمي:**

يقدم التحول الرقمي فوائد عديدة بالنسبة للأفراد وللمنظمات أبرزها: (الهادي، 2022، ص 166)

- استبدال العمليات التقليدية بالرقمية.
- زيادة وقت التفكير في التطوير.
- تغيير نماذج العمل وتغيير العقليات.
- زيادة كفاءة سير العمل وتقليل الأخطاء.
- تسريع طريقة العمل اليومية.
- تطبيق خدمات جديدة بسرعة ومرونة.
- تحسين الجودة وتطوير الأداء.
- زيادة رضا المستفيدين.
- تقديم خدمات بوقت أقصر وجودة أفضل.

وبمجرد تطبيق هذه المفاهيم ستكون كم هائل من البيانات والمعلومات التي ستساعد بدورها متخذي القرار في هذه المؤسسات على مراقبة الأداء وتحسين جودة خدماتها بالإضافة إلى تحليل هذه البيانات والمعلومات التي ستسهل اتخاذ القرار وتحديد الأهداف والاستراتيجيات.

## المحور الثاني: التحول الرقمي في وزارة المالية بالمملكة العربية السعودية:

"تفعيلًا وتأسيًا بتوجه المملكة العربية السعودية للتعاملات الإلكترونية والتحول الرقمي لتقديم الخدمات التي تقدمها الجهات الحكومية دأبت وزارة المالية إلى التحول الرقمي وتطوير خطتها لذلك عبر برنامج متكامل من التطبيقات والحلول والبنى التحتية التي تسهم في تحقيق منظومة رقمية متكاملة، ولتعزيز هذا التحول أطلقت المالية منصة خدمات الأفراد "المواطن والمقيم" لتنفيذ معاملات الأفراد إلكترونيا في الوزارة لتقليص الوقت والجهد لمراجعي الوزارة وأصحاب المصلحة تحقيقًا للأهداف الاتية:

- التحول الرقمي لمعاملات الأفراد
- تحسين تصنيف المملكة العربية السعودية في المعايير الدولية
- قياس مؤشرات الأداء لخدمات الأفراد بالوزارة
- توفير البيئة الآمنة للخدمات الرقمية

وله عدة مزايا:

- إبراز الخدمات الإلكترونية بشكل أكبر
- سهولة الاستخدام وسرعة في التصفح
- سهولة الوصول والتسجيل في خدمات الوزارة
- تقديم الدعم من خلال المحادثات المباشرة
- تطبيق المعايير العالمية
- تطوير التصميم حسب التوجهات العالمية للبوابات الإلكترونية

حيث تقدم منصة الأفراد حزمة من الخدمات وهي:

أ- خدمة استعلام مراجعي الإدارة العامة للمصروفات: حيث تسمح هذه الخدمة لمراجعي الإدارة العامة الاستعلام عن حالة الطلب "مساعدات واضرار وأخرى" وهي خدمة خارجية مقدمة من الوزارة لجميع المستفيدين أفراد وشركات تسهل الاستخبار عن طلب مساعدة او تعويض عن أضرار وذلك بإدخال رقم الهوية وتاريخ الميلاد وسنة الطلب حتى تظهر تفاصيل حالة الطلب

ب- نموذج أعفاء المتوفين: هذه الخدمة لتقديم طلب اعفاء المتوفين من القروض المتبقية لكل من صندوق التنمية العقارية او التنمية الزراعي او الاجتماعي وذلك بحسب المعلومات المطلوبة مثل: رقم الهوية، نوع القرض، اسم المقترض رباعيًا، رقم الحفيظة ومصدرها وتاريخها ورقم العقد، مكان القرض وغيرها

ت- الاستعلام عن أوامر الدفع: خدمة خارجية لجميع المستفيدين منهم الأفراد لتسهيل معرفة أوامر الدفع الصادرة لهم وذلك بإدخال رقم امر الدفع

ث- رفع مسوغات صرف العوائد السنوية: هذه الخدمة تتيح رفع مسوغات صرف العوائد وتفاصيل صرف العوائد ومعرفة حالة الطلب مقبول ومرفوض وذلك بإدخال رقم الهوية لصاحب العادة المتوفي

ج- الاستعلام عن العوائد السنوية: خدمة متاحة للاستعلام عن نظام وتفاصيل المقررات والعوائد

ح- حجز موعد لمراجعي الإدارة العامة للمقررات والقواعد: وهي خدمة متاحة لـ "لاعتباري، قاصر، عائلة و..الخ" من مراجعي الإدارة لحجز موعد بما يتناسب مع شهر الصرف

خ- خدمة الاستعلام عن إعفاءات القروض: وهي لمعرفة البيانات الخاصة بالإعفاء مثل رقم طلب الاعفاء وتاريخ التقديم وحالته إذا مرفوض او مقبول وأسباب الرفض

د- متابعة المعاملات المقدمة للوزارة: حيث تمكن المستخدمين من متابعة المعاملات المقدمة للوزارة بواسطة رقم القيد ورقم الخطاب دون زيارة الوزارة

من جانب اخر تدعما للتحول الرقمي يوجد لدى وزارة المالية (برنامج ذكاء الأعمال) بحكم ان المالية ركيزة أساسية ومحور مهم في دعم اتخاذ القرار مما يجعل دقة المعلومة والتقارير الإحصائية حولها عامل محوري، وهذا البرنامج يعمل على توظيف في استخدام المعلومات اللحظية الدقيقة ذات قيمة نوعية عالية متعلقة بأعمال الوزارة وبيانات ذات اعتمادية "موثوقية" كبيرة متوفرة من عدة مصادر مما يساعد على اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب لتطبيقه بالشكل والأسلوب الصحيح. " (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات،2023، التحول الرقمي في وزارة المالية في المملكة العربية السعودية)

## المحور الثالث: مخاطر التحول الرقمي:

**مخاطر التحول الرقمي:**

**أ- هناك مجموعة من المخاطر المرتبطة بعملية التحول الرقمي التي تستحق الانتباه، ومن بينها:**

- الاعتماد الكبير على التقنيات الرقمية، وهو ما يؤدي إلى زيادة الضعف الأمني وفتح الباب أمام الهجمات السيبرانية.
- ازدياد حجم المواقع المستهدفة بسبب ارتفاع عدد الأجهزة المتصلة، مما يزيد من احتمالية الهجمات السيبرانية.
- تعقيد الهجمات السيبرانية، حيث تصبح هذه الهجمات أكثر تطوراً وإتقاناً، ما يزيد من صعوبة مكافحتها.
- تجاوز الابتكار الرقمي لتدابير الأمن السيبراني، حيث تتم تطوير تقنيات جديدة ومبتكرة بوتيرة أسرع من تطوير الإجراءات الأمنية المتبعة.
- الاندماج بين النظم تكنولوجيا المعلومات والتكنولوجيا التشغيلية وانترنت الأشياء، وهو ما يؤدي إلى تزايد تعقيد الأمور وتحديات جديدة.

وبناءً على ذلك، يتبين أن الأمن السيبراني يلعب دورًا حاسمًا في ضمان نجاح عملية التحول الرقمي، إذ يتضمن حماية المعلومات والخدمات والأجهزة الحاسوبية من التهديدات السيبرانية. تتم هذه العملية بواسطة تطبيق مجموعة من الوسائل التقنية والإدارية والتنظيمية، حيث تهدف جميعها إلى حماية البيانات الإلكترونية وأنظمة الاتصالات والمعلومات من الاستخدام غير المصرح به وضمان سلامتها. وعليه، فإن الفضاء السيبراني يمتد إلى شبكات عالمية وخاصة أخرى / GPS ACARS/Swift/GSM/PSTN، ولا يقتصر فقط على شبكة الإنترنت. (الربيعة، 2013، الأمن الرقمي وحماية المستخدم من مخاطر الانترانت).

**ب- والهدف المنشود من الأمن السيبراني يتمثل في:** (الربيعة، 2013، الأمن الرقمي وحماية المستخدم من مخاطر الانترانت).

- تأمين توافر مستمر لأنظمة المعلومات وتشغيلها بشكل فعال.
- حماية أنظمة التشغيل من أي محاولات غير مصرح بها للوصول إليها واستخدامها لأغراض خبيثة.
- العمل على حماية البنية التحتية الحساسة ومصالح الدولة والأمن الوطني.
- اتخاذ كافة التدابير اللازمة لحماية المستخدمين والمستهلكين من المخاطر المحتملة عبر استخدامهم للإنترنت.
- تعزيز حماية الشبكات وتأمينها بطرق فعالة.
- تعزيز السرية والخصوصية للبيانات الشخصية وضمان عدم وصولها لأطراف غير مصرح بها.
- تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية ومكوناتها، بما في ذلك الأجهزة والبرمجيات والخدمات والبيانات التي تحتويها.

**ج- وتزايدت التحديات في البيئة الرقمية، وبالتالي انبثقت الحاجة لتطوير حلول فعالة لمواجهتها، ومن هذه التحديات:**

- استهداف قطاع الخدمات المالية بالهجمات الإلكترونية
- الجرائم الإلكترونية التي تستهدف الحكومات وتركز على تدمير البنية التحتية لمواقعها وأنظمة شبكاتها، وكذلك جريمة الاختراق والبقاء غير المشروع.

- جرائم الإلكترونية التي تستهدف الملكية الفكرية، مثل التعدي على التصميم والنموذج.
- جرائم الاحتيال والاعتداء على الأموال، مثل إدخال بيانات غير صحيحة أو تعليمات من غير المصرح بها، أو استخدام بيانات وعمليات غير مسموح بها بغية السرقة من قبل موظفين فاسدين في الشركات والمؤسسات المالية.
- جرائم الابتزاز الإلكتروني.
- الاستخدام غير المشروع لأدوات الدفع الإلكتروني.
- اختراق المواقع التجارية وتسبب الخسائر المادية الضخمة.
- جرائم سرقة البطاقات الائتمانية.
- جرائم النصب والاحتيال في التجارة الإلكترونية.

أثرت الهوية والقيمة المعلوماتية بشكل جذري بفعل التقنية الرقمية الحديثة، حيث أصبح من السهل تخطي الحواجز الأمنية التي تحمي المعلومات الرقمية، مما يجعل إجراءات الأمن المعلوماتي والحماية شرطًا أساسيًا للوقاية من الهجمات الإلكترونية الفيروسية والتجسسية التي تستهدف المؤسسات والشركات. يعمل الاعتماد على البيانات الضخمة والتحليلات التنبؤية على تقليل معدلات ارتكاب الجرائم بشكل كبير، وبذلك تساهم التكنولوجيا الرقمية في إدارة المخاطر بشكل جديد.

ونظراً للمخاطر الناتجة عن التحول الرقمي، يتعين على الدول إعادة النظر في تدابير الأمن الإلكتروني، خاصةً وأن الابتكار الرقمي تفوق تلك الإجراءات. ومن ناحية أخرى، يتعين أن تكون المنظومة التشريعية متطابقة مع هذه التحولات، لضمان مكافحة الجرائم والهجمات الإلكترونية. وبما أن الانتقال إلى عالم الاقتصاد الرقمي يتطلب بيئة تشريعية مناسبة لتوفير الحماية والأمان، فإنه من الضروري تطوير هذه البيئة التشريعية بالتوازي مع التحول الرقمي. (جميلة سلايمي، واخرون، 2019،ص 945)

### المحور الرابع: إدارة المخاطر الرقمية

"الرقمية الحديثة وتكنولوجيا المعلومات قدمت منافع و فوائد جمّة على كافة الاصعدة سواء للفرد او الكيانات الاعتبارية او الدول من ناحية العمل والانتاجية والكفاءة وغيرها وأصبحت لاعب أساسي في التنافس والابتكار وتحسين اسلوب الحياة، الا انه لكل شيء ضريبة والرقمية ضريبتها هي المخاطر الناجمة عنها لذا تمخض مفهوم إدارة المخاطر الرقمية واصبح موضع الكثير من البحث و التطوير، ويمكن تعريف إدارة المخاطر الرقمية حسب الجمعية المهنية الدولية لحوكمة تكنولوجيا المعلومات [ISACA]: "عملية تحديد نقاط الضعف والتهديدات لموارد المعلومات التي تستخدمها اي جهة او مؤسسة في تحقيق أهدافها وتحديد الاجراءات المضادة التي يجب اتخاذها للحد من المخاطر المستوى مقبول بناء على قيمة موارد المعلومات للمؤسسة" فكما هو موضح بأن يتم تحديد الاحداث والأخطار المتوقعة جراء استخدام التقنية ويتم اتخاذ القرار في ضوء المعرفة المسبقة للخطر لتقليل الأثر السلبي إلى اقل حد والأخطار التي تحصل من العصر الرقمي متنوعة ومتجددة بحكم النمو المطرد والمتغير للرقمية." (الموسوي، 2013، الخصوصية المعلوماتية واهميتها والتقنيات الحديثة عليها)

"حتى يتم إدارة خطر الترقيم يجب تحليل النظام وتحديد الأخطار المتوقع حدوثها واحتمالاتها وتأثيرها حسب نسق علمي معين وعلى الخبرة السابقة في ظل عدم وجود معلومات كافية بعدها يتم تعيين الأساليب المتبعة للقضاء بشكل شامل او جزئي على

الخطر من أجل اتخاذ قرار مناسب، إدارة المخاطر الرقمية تمر بعدة خطوات بهدف تفادي الخسارة وحدوثها وتمويلها في حالة وقوعها ونشر التوعية لجميع الأطراف المتعاملة:

أ- تحديد أسباب الخطر وتحليلها: في هذه المرحلة يتم ذكر جميع الأحداث والمواقف التي ينتج عنها خسارة وتحديد الأسباب الأخرى للخسارة ومؤثرات الخسارة، فمخاطر التحول الرقمي عديدة وكثيرة مثل انتهاك خصوصية المعلومات، خطر عدم كشف الهوية، العزلة الاجتماعية، اختراق المواقع الإلكترونية، الإرهاب الإلكتروني، التجسس الإلكتروني، ويتم تحديد أيضا العوامل التي تزيد من حجم الخسارة والتي منها: الاعتماد الكلي على التقنية، ازدياد حجم المواقع المستهدفة بسبب كثرة الاتصال بالأجهزة، ازدياد اعقد الهجمات الإلكترونية، تجاوز الابتكار الرقمي لتدابير الأمن الإلكتروني، الاندماج بين نظم التكنولوجيا وإنترنت الأشياء و تكنولوجيا التشغيل

ب- تقييم المخاطر الرقمية: بعد تحديد التهديدات في هذه المرحلة يتم حساب احتمال حدوث التهديد وحجم الخسارة المحتملة وتحديد التكاليف لكل حدث بحيث ترتب تنازليًا لأسباب الخسارة حسب درجة الخطر ولحساب درجة الخطر هناك أساليب كمية ووصفية بحكم عدم توافر المعلومات الكمية او عدم صلاحيتها دائما بسبب حدوث تغيرات جوهرية يتم الاعتماد على الأسلوب الوصفي وهو التقدير الشخصي حيث تصنف المخاطر حسب محورين:

- معدل تكرار الحوادث
- حجم الخسارة المتوقعة

ويتم استخدام مقياس وصفي تصاعدي او تنازلي-ثلاثي او خماسي او غير ذلك-على ان يتم اعطاء قيم رقمية لكل حالة تعكس الخطورة النسبية لها حتى يتم تحديد الالية المناسبة للتعامل مع الخطر

ج- سياسات إدارة المخاطر الرقمية: بناء على الخطوتين السابقتين والمعلومات المتحصل منها يتم في ضوئها تحديد ما يلزم من تعديل او تغيير في نموذج العمل واختيار المناسب من الأدوات التي تمكن من تنفيذ مهام العمل على الانترنت والقيام بكل العمليات ويتم عن طريق عدة عوامل مثل: تكلفة، السهولة، الأمان، المقدرات التقنية للفريق والفئات المستهدفة على حد سواء، والتغيرات التي تحصل قد تكون في الرؤية والرسالة والاهداف وخطة العمل والميزانية حيث ان هذه التعديلات تنسجم مع التسارع والسباق التقني المحموم لتحقيق الأهداف بواسطة الرقمية وتقليل الاثار السلبية والاضرار إلى اقل قدر ممكن، نستنتج ان التحول الرقمي والتقنية الحديثة يؤدي إلى رفع مستوى وظيفة إدارة المخاطر واستحداث مسمى وظيفي جديد "مدير المخاطر الرقمية" تعنى بالعمليات الرقمية لتوفير الدعم اللازم من اجل ديموميه نشاط الجهة دون تعثر تقني وتحسين تحليل الخطر الذي يؤثر على الأداء المالي والتشغيلي للجهة التي قد تعيق عن تحقيق الاستراتيجية او تطوير الأداء او تحسين جودة العمليات الرقمية، لذا العمل على إدارة المخاطر الرقمية ضروري لتقليل الأثر السلبي المترتب على استخدام التقنية وتحديد الضوابط والسياسات لتعزيز كفاءة الكيان بشكل سبّاق ومن هذا المنطلق يجب الاعتناء بتطوير نظام إدارة المخاطر الرقمية بشكل كفء لتحديد وتحليل المخاطر الرقمية المستقبلية جيدًا، وهناك متطلبات للجهات الراغبة بإنشاء إدارة المخاطر الرقمية وهي ما يلي:

- فهم نطاق عمل الجهة ومسؤولياتها
- تعريف صلاحيات ومسؤوليات أصحاب المصلحة
- تحديد نطاق وأهداف إدارة المخاطر بوضوح

- اختيار مؤشرات الأداء الرئيسية
- تحديد وتيرة إعداد التقارير والتواصل
- المواءمة مع أنظمة الحوكمة
- إدراك وتلبية احتياجات أصحاب المصلحة

في المملكة العربية السعودية دأبت هيئة الحكومة الرقمية على تسخير الطريق للجهات الحكومية حتى توفر الأخيرة خدمات رقمية ذات جودة وكفاءة عالية تسهم بقيمة مضافة على الاقتصاد الوطني، فهذه الهيئة هي المرجع الأساسي لشؤون التحول الرقمي حيث وضعت المعايير والضوابط التنظيمية للتحول الرقمي للكيانات العامة واعداد ضوابط لإدارة المخاطر الرقمية للتحقيق الاستدامة، وضوابط إدارة المخاطر الرقمية على النحو التالي:

**1- الضوابط الخاصة بمرحلة بناء إدارة المخاطر**

أ- بناء سياسة وحوكمة إدارة المخاطر وتحديد أدوار ومهام الأشخاص المعنيين والاقسام المعنية لتخطيط وتنفيذ ومراجعة وتطوير إدارة المخاطر والمواءمة مع استراتيجية الجهة. وعلى من يقدم خدمة رقمية الالتزام بالآتي:

- تعيين مدير إدارة مخاطر ذو كفاءات وجدارات مناسبة لإتمام مهامه
- تعيين فريق لإدارة المخاطر مؤهلين لإتمام المسؤوليات ومهام العمل بشكل كافي
- التأكد من ان مدير المخاطر يعمل على بناء وتشغيل إدارة مخاطر متسقة مع سياسة الإدارة العليا
- تعيين لجنة توجيهية مشرفة عن نظام إدارة المخاطر بالكيان برئاسة رئيس المنظمة وتوثيق الميثاق مع الالتزام بنطاق اللجنة، تحديد الرئيس والأعضاء، تحديد صلاحيات اللجنة، تحديد أدوار ومسؤوليات اللجنة، مراجعة ميثاق اللجنة بشكل دوري
- إرفاق سجل إدارة المخاطر للإدارة العليا أو اللجنة التوجيهية
- بناء سياسة إدارة المخاطر وعمل تحديث بشكل مستمر، حيث تتضمن السياسة المنظور الاستراتيجي، دعم رؤية 2030م، تعريف إدارة الخطر، نطاق إدارة المخاطر، آلية حوكمة إدارة المخاطر، هيكل وموارد إدارة المخاطر، بيان سياسة إدارة المخاطر، توضيح مهام الأطراف ذات العلاقة، تبيين طريقة مراجعة السياسة، اعتمادها من الرئيس، تطبيقها على الجهة، يلزم تكوين نظام نشط لإدارة المخاطر ويشمل ما يلي: هيكل وسياسة واستراتيجية إدارة المخاطر، حدود تحمل المخاطر، إجراءات المخاطر، تقييم المخاطر، معالجة المخاطر، مراقبة المخاطر، التدريب والتوعية، التحسين

ب- إعداد استراتيجية إدارة المخاطر لتسهيل عملية تنسيق الأهداف الاستراتيجية وعلى الجهة الالتزام بما يلي:

- تقييم مستوى إدارة المخاطر وبناء خطة عمل لرفع مستوى نضج المنظمة في إدارة المخاطر
- إنشاء واعتماد استراتيجية إدارة المخاطر واتساقها مع استراتيجية الكيان بالتقيد بالآتي: رؤية ورسالة إدارة المخاطر، أهداف إدارة المخاطر، انسجام استراتيجية إدارة المخاطر مع استراتيجية الجهة واستراتيجية الرؤية 2030م، الاعتماد من الرئيس، تطبيقها على الكيان كامل، مراجعتها مرة في السنة على اقل تقدير او عند حدوث تغيير جوهري في الجهة، تحديد الموارد لتنفيذها

ت- تحديد قدرة الجهة على تحمل المخاطر وتمكينها من تحديد الأولوية للعلاج وعمل توثيق لحدود تقبل المخاطر مع الالتزام بما يلي: تعريف درجة تحمل الخطر، تحديد منهجية حدود تقبل المخاطر، تحديد درجة الخطر، الاتساق بين درجة تقبل

ISSN: 2706-6495

الخطر ومصفوفة المخاطر، الاعتماد من الرئيس والتطبيق على المنشأة ككل، المراجعة مرة واحدة على الأقل او حدوث تعديل جوهري في المنظمة، المواءمة بين درجة تحمل الخطر مع استراتيجية الجهة

ث- إجراءات إدارة المخاطر لتحديد وتقييم وتحليل التهديدات الداخلية والخارجية مع الآليات المستخدمة للتخفيف من الاحتمالية والعلاج من الآثار، ويعمل تحديث مستمر مع الالتزام بالتالي:

- تحديد نطاق وأهداف وسياق ومعايير إدارة المخاطر في الكيان
- تعيين درجات احتمالية الحدوث وأثرها على الجانب التشغيلي او المالي او القانوني او السمعة وغيرها
- تحديد مصفوفة المخاطر
- تحديد نهج لتحليل وتقييم المخاطر الداخلية والخارجية
- اختيار طرق لمعالجة المخاطر او التقليل من الأثر السلبي
- تحديد مقاييس تأثير المخاطر على عمليات الجهة
- تصنيف التهديدات بما يتوافق مع هيكلة المنظمة
- اختيار نهج المراجعة والمتابعة
- التوافق بين إطار إدارة المخاطر والخدمات المقدمة من الجهة
- التعميد من الرئيس والتنفيذ على المنشأة ككل
- مراجعة الإطار مرة واحدة على الأقل

**2- ضوابط مرحلة تقييم ومعالجة المخاطر:**

أ- تقييم التهديدات واحتمالية وقوعها وأثرها المتوقع على الأهداف والاستراتيجيات والجهة التي تطرح خدمة رقمية تكن ملزمة بالتالي:

- تحديد الأخطار الداخلية والخارجية بشكل مستمر التي قد تؤثر على الغايات والاستراتيجيات
- تحديد كل من المسببات الرئيسية والنتائج المتحصلة من المخاطر والأحداث
- ذكر وربط الأخطار والحوادث بالغايات الاستراتيجية والتشغيلية للكيان
- رصد مالك الخطر
- تسجيل تاريخ تحديد الخطر
- توثيق تصنيفات الخطر
- ذكر تفاصيل التهديد في سجل المخاطر
- تحديد المخاطر بشكل مستمر
- تحليل المخاطر بشكل مستمر ويتطلب التقيد بالآتي:
  - ❖ رصد رتبة الخطر الكامنة بواسطة الاحتمال والأثر
  - ❖ تحديد الضوابط الرقابية
  - ❖ تقييم فعالية الضوابط الرقابية

ISSN: 2706-6495

- ❖ توثيق درجة الخطر المتبقية بواسطة الاحتمال والاثر
- ❖ تحديد أولوية واهمية المخاطر
- ❖ تحديد آلية معالجة المخاطر
- ❖ توثيق مؤشرات المخاطر الرئيسية KRI
- ❖ جمع المعلومات وذكرها في سجل المخاطر
- ❖ تحليل التهديدات بشكل دوري
- ❖ رصد إثر الخطر على عمليات الجهة
- ❖ عرض متحصلات تحديد وتقييم المخاطر على اللجنة التوجيهية لإدارة المخاطر

ب- وضع العلاج الأمثل للمخاطر لتذليل احتمال الحدوث أو تخفيض الاثار، وحتى يتسنى للجهة من تحديد طرق الاستجابة الفعالة يجب العمل بما هو آت:

- تحديد الاستراتيجية المناسبة للاستجابة للخطر
- وضع خطط الاستجابة بالتفصيل
- تعيين مالك خطط الاستجابة للخطر
- ذكر مصاريف وفوائد عند تحديد استراتيجيات الاستجابة
- عرض نتيجة تحليل ومعالجة للخطر على اللجنة التوجيهية لإدارة المخاطر
- مراقبة وتقصي خطط الاستجابة بشكل دوري لضمان فعاليتها

ت- مراقبة الأخطار ومتابعتها لضمان تطوير جودة وفعالية عملية تقييم ومعالجة المخاطر مع التقيد بما يأتي:

- متابعة المتغيرات الداخلية والخارجية وتأثيرها على المخاطر للجهة بشكل دوري
- مراقبة الضوابط الرقابية وخطط الاستجابة وتقييم فعاليتها
- مراقبة مؤشرات المخاطر الرئيسية KRI ورفع التقارير الخاصة بها
- مراقبة المدة الزمنية المحددة لتطبيق آلية التفاعل مع المخاطر دوريًا

**3- الضوابط الخاصة بمرحلة التدريب والتطوير**

أ- تدريب الموظفين وأصحاب المصلحة ورفع الوعي بإدارة المخاطر للتأكد من تحقيق الأهداف واستراتيجيات المنظمة مع العمل بالآتي:

- تحليل الاحتياجات التدريبية بالتنسيق مع الموارد البشرية لدى الجهة
- تطبيق آلية للتدريب تناسب مسؤوليات الموظف في نظام إدارة المخاطر لدى الجهة
- نشر وإطلاق حملات توعية وثقافة إدارة المخاطر من خلال التدريب وورش العمل او اللافتات او الاجتماعات المفتوحة والتعلم القائم على الحاسوب ويجب على الموظفين يكونون على دراية بـ:
  - ❖ سياسة إدارة المخاطر
  - ❖ الأدوار والمسؤوليات ضمن نظام إدارة المخاطر
  - ❖ الأثر الناتج عن عدم دعم إدارة المخاطر

ب- توثيق الدرس المستقصي من تطبيق نظام إدارة المخاطر وتطوير الإجراءات والعمليات للكيان لتحديد الخطر مسبقًا وتعديل عملية تقييم ومعالجة الخطر لترقية رتبة فعالية نظام إدارة المخاطر من خلال تنفيذ الممارسات والمعايير لعمل التطوير يكن مرة في السنة أو حصول تغيير جوهري للشؤون الداخلية للجهة والمخاطر الداخلية والخارجية للكيان ويتم رفع نتائج أعمال التدقيق الشامل إلى الإدارة العليا او الإشرافية لأخذ القرارات السليمة ولضمان ان تكون عملية التحسن مستمرة يكن عبر مدقق داخلي أو خارجي ذو كفاءات عالية بواسطة:

- التدقيق
- تقييم الأداء
- التقييم الذاتي
- المراجعة الإدارية "(موقع وزارة المالية بالمملكة العربية السعودية،2023، الضوابط الخاصة بالوزارة)

## المحور الخامس: خصوصية المعلومات عموماً:

الخصوصية بصفة عامة، هي مقياس غير موضوعي، أي يختلف تعريفها وحدودها من بيئة إلى أخرى والصفة المشتركة في جميع التعريفات فهي منظور أن الخصوصية إحدى حقوق الإنسان في حياته، ولكنها تعتمد بشكل أساسي على البيئة والسياق. اما من وجهة نظر روجر كلارك، الاستشاري والخبير في خصوصية البيانات والأعمال الإلكترونية، عرف الخصوصية "بأنها قدرة الأشخاص على المحافظة على مساحتهم الشخصية في مأمن من التداخل من قبل منشأت او أشخاص آخرين" وقد قام بتحديد 4 مستويات لأبعاد من الخصوصية:

أ- خصوصية الشخص: وتعتبر المعنية بالفرد نفسه وموافقته على ما يرفق او يشارك من معلوماته وبياناته الخاصة.

ب- خصوصية السلوك الشخصي: ويتصل بكل من الجوانب السلوكية وبشكل خاص الأمور السياسية وغيرها وما يشار إلية في وسائل الخصوصية كما يطلق عليه.

ت- خصوصية الاتصالات الشخصية: يعرف بأنه مطابقة الأشخاص بالقدرة على الاتصال فيما بينهم دون المراقبة الروتينية من قبل أشخاص او منظمات، وهو ما يشار إليه احياناً باعتراض الخصوصية.

ث- خصوصية البيانات الشخصية: كما تعتبر بأن مطابقة الأشخاص بمعنى انه لا يمكن للشخص الحصول على بيانات ومعلومات خاصة للأفراد او المنظمات تلقائياً، وتعرف بأنها خصوصية المعلومات او خصوصية البيانات، كما عرفها روجر (بأنها رغبة الشخص بالتحكم، او على الأقل التأثير بشكل كبير في كيفية التعامل مع بياناته. (الموسوي،2013، الخصوصية المعلوماتية واهميتها والتقنيات الحديثة عليها)

وفي السنوات الأخيرة، أصبحت البيانات الضخمة موضوع بحث في غاية الأهمية فإن زيادة كمية البيانات الضخمة يزيد أيضًا من فرصة انتهاك خصوصية الأفراد، لذا يتم استخدام الأنظمة الموزعة ونظرًا لأن العديد من الأطراف متورطة في هذه الأنظمة، فإن ذلك يزيد خطر انتهاك الخصوصية. هناك عدد من آليات الحفاظ على الخصوصية التي تم تطويرها لحماية الخصوصية في مراحل مختلفة (على سبيل المثال، إنشاء البيانات وتخزين البيانات ومعالجة البيانات) لدورة حياة البيانات والهدف هو تقديم نظرة عامة شاملة عن الحفاظ على الخصوصية آليات البيانات الضخمة وعرض التحديات أمام الآليات القائمة.

على وجه الخصوص، لذا ستتضح البنية التحتية للبيانات الضخمة وآليات الحفاظ على الخصوصية الحديثة في كل مرحلة من دورة حياة البيانات الضخمة. (Chen.D , Zhao.H,2012, Data security and privacy protection issues in cloud computing)

ولا سيما بأن خصوصية البيانات لها أهميتها البالغة في كل النواحي والأجزاء لذا أدى النمو الهائل غير المسبوق في كمية بيانات المستهلك التي يجمعها المسؤولين عبر نقاط اتصال العملاء المختلفة إلى تحقيق حماية خصوصية البيانات أولوية رئيسية ,لذا تتطلب خصوصية البيانات على سبيل المثال في سياقات البيع بالتجزئة التقارب بين ثلاثة أصحاب مصلحة رئيسيين -المستهلك، تاجر التجزئة، والتنظيمية -لكل منها أدوار ووجهات نظر فريدة. مع منظور عالمي ونهج جمع البيانات متعدد الأساليب، والجمع بين مقابلات الخبراء المتعمقة، ومسح المستهلك على نطاق واسع عبر أربعة بلدان، ودراسات الحالة العالمية، لفهم تقارب اهتمامات أصحاب المصلحة الثلاثة هؤلاء: (1) البيانات الضخمة كمحرك لأداء علاقات العملاء، (2) التأثيرات العميقة للتنظيم، (3) حماية الخصوصية كاستراتيجية استباقية قد تؤدي فرص البحث المحددة بدورها إلى تعزيز فهم أعمق لأصحاب المصلحة هؤلاء، وجهات نظرهم وتقاربهم. (KellyD, and others,2020, Date Privacy in Retail)

يوجد العديد من الأنواع للمعلومات ولكن يعتبر الاهم هي الخاصة كونها تحمل بيانات خاصة جداً وتتعلق بالشخص ذاته ويطلق عليها خاصة كونها تنتمي إلى كيانه كإنسان مثل البيانات الشخصية الخاصة ذات خصوصية عالية للأفراد كالاسم والعنوان والحساب البنكي وغيرها من المعلومات، فهي معلومات تأخذ شكل بيانات تلتصق بكل شخص فتعتبر عالية الخصوصية بعضها قابله للتعريف والآخرئ غير معرفه للأخرين. وتعتبر المعلومات النوعية طبقاً للتحول الرقمي وفي وقتنا الحاضر لها دور كبير وضخم جداً من الأهمية في ظل فلسفة المعلوماتية المعاصرة، لا يمكن لها السير في التطور ومواكبة اهتمامات الإنسان سوى باستخدام المعلومات لذا أصبح لدينا ما يعرف بالخصوصية المعلوماتية. ولذا فأن مبدأ الخصوصية المعلوماتية ما يقصد به حق الشخص في أن يتحكم بالمعلومات التي تخصه من المبادئ القديمة للحفاظ عليها من التجسس الإلكتروني أو الاحتيال لها سوا كانت معلومات سرية جداً او ذات مدلولات شخصية كالصور الشخصية وغيرها وغالباً ما يتم ذلك إلا لمعرفة معلومات سرية لدى مؤسسات كبرى او شخصيات مثيرة للجدل، وايضاً يتم بين الدول بعضها لبعض، ويستخدم عادة احدث الوسائل والتقنيات المتطورة للقيام بالتجسس الإلكتروني والوصول إلى الاحتيال للحصول على ما يراد معرفته والحصول عليها بطرق غير نظامية ما يمثل مخاطر كبيرة للدول و الوزارات والمؤسسات والأفراد ايضاً ويكون اكثر عرضه لها من المنافسين. وعليه يمكننا القول أن خصوصية المعلومات هي:

بوجه عام قائم ما بين اصطلاح خصوصية المعلومات وحماية البيانات، فأما شيوع استخدام اصطلاح الخصوصية مستقلا ومنفردا دون دمجه بالبيانات في العالم الإلكترونية للدلالة على حماية البيانات واستخدامه، لذلك هذا الامر يرجع إلى ان مصطلح الخصوصية شاع وظهر واصبح عالي الأهمية بوقعه هذا في ظل تزايد المخاطر التقنية إلى مدى ارتبط بها في الاستخدام وكأنه ينحصر في نطاقها وبيئتها، وهو طبعا ليس كذلك، لكن ربما لأن أشد ما يمكن أن يمثل تشابه على هذا الحق وانتهاكا له، هو الوسائل التقنية ومخاطر المعالجة الآلية للبيانات، ويعتبر ايضاً ان استخدام اصطلاح الخصوصية في بيئة مواقع الإنترنت ومسائل عقود التقنية او خدمات التقنية عموما يشير إلى حماية الخصوصية المعلوماتية او حماية البيانات.

لذا فتعتبر الخصوصية حق للشخص أساسي، طبقاً لذلك فأنهم يعتقدون ان القوانين مازالت قادرة على حماية الأفراد من ان تنتهك خصوصيتهم من خلال الانتهاكات الإلكترونية، وحتى ان كانوا يقرون بالصعوبات التي تحول دون حماية هذا الحق بشكل مطلق. (الموسوي،2013، الخصوصية المعلوماتية واهميتها والتقنيات الحديثة عليها)

لذلك فإن سبل حماية الخصوصية في العالم الرقمي لذا تعد الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) وسيلة الاتصال الأولى بالعالم في هذا العصر وبسبب انتشارها وتنوع خدماتها وانخفاض تكلفة الوصول إليها نسبيًا، أصبح العالم مجتمعًا افتراضيًا، ويمكن أفراده من التفاعل مع بعضهم ومشاركة معارفهم ومع تزايد إقبال الناس للاستفادة من إيجابيات استخدام الإنترنت، ظهر الشعور بمخاطر وتهديداتها ايضًا، وتنامى هذا الشعور مع زيادة حالات الاعتداء على البيانات الشخصية للمستخدمين واستخدامها بشكل غير قانوني.

وإن مفهوم خصوصية المعلومات يعني حق الإنسان في التحكم بوصول الآخرين واطلاعهم على معلوماته الشخصية حتى وإن كانت هذه المعلومات لدى جهات أخرى مخولة بحفظها أو حفظ بعضها (مثل الحسابات البنكية)، وتشمل البيانات الشخصية للمستخدم كل المعلومات المتعلقة بجوانب حياته الخاصة كاسمه وعمره ومكانه وسجلاته الطبية والمالية وغيرها مما يتعلق بشخصه. ومما يدخل في نطاق الخصوصية للإنسان مراعاة الشركات والمؤسسات لخصوصية معلومات موظفيها وعملائها، فهذه المؤسسات مسؤولة قانونيًا عن حماية المعلومات الشخصية التي تحفظها من المتطفلين أو غير المخولين، ويجب اقتصار استخدامها على الخدمات التي تم الاتفاق مع العميل على تقديمها له إن معرفة سبل حماية خصوصية معلوماتك أثناء استخدامك للإنترنت يقلل من احتمال تعرضها لمخاطر الاستخدام غير المشروع والذي يلحق الضرر بك معنويًا أو ماديًا. (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات،2023، التحول الرقمي في وزارة المالية في المملكة العربية السعودية)

### المحور السادس: خصوصية المعلومات في وزارة المالية:

يوجد لدى وزارة المالية سياسة حماية خصوصية المعلومات

(Information Privacy Protection Policy)

للبوابة والأنظمة والحلول التابعة لها، متوافقة مع تشريعات حماية البيانات الشخصية للمستخدمين تخضع لقانون حماية البيانات الشخصية، والتي تهدف إلى تحديد الضوابط المتعلقة بخصوصية معلومات تحديد الهوية الشخصية والمعلومات الحساسة وحمايتها لعملاء وزارة المالية ومعلوماتهم المحفوظة. (موقع وزارة المالية بالمملكة العربية السعودية،2023، الخصوصية وسرية المعلومات بالوزارة)

ومن التشريعات ذات الصلة والمهمة لدى وزارة المالية السعودية 4 تشريعات: ومنها نظام التعاملات الإلكترونية ونظام مكافحة جرائم المعلوماتية والضوابط الأساسية للأمن السيبراني وايضاً سياسات حوكمة البيانات الوطنية.

حيث تميزت وزارة المالية في سرية معلومات مستخدميها وزوارها على رأس قائمة الأولويات، وتبذل إدارة البوابة كل جهودها لتقديم خدمة ذات جودة عالية لجميع مستخدمي البوابة للخدمات الإلكترونية، وتعتبر الخصوصية وسرية المعلومات الموضحة في بوابة الوزارة جزءاً مهماً وايضاً يعتبر من شروط استخدام البوابة الإلكترونية لوزارة المالية وأحكامها.

يجب على زوار البوابة والمستفيدين من خدماتها الاطلاع بشكل مستمر على شروط ومبادئ الخصوصية وسرية المعلومات لمعرفة أية تحديثات او تغيرات تتم عليها، وبأن إدارة البوابة غير مطالبة بالإعلان عن أية تحديثات تتم على تلك الشروط والمبادئ، ويعني استخدامك للبوابة اطلاعك وموافقتك على تلك الشروط والمبادئ وما يتم عليها من تعديلات مستمرة.

وعلماً ان وزارة المالية غير مسئولة تحت أي ظرف من الظروف عن أي أضرار مباشرة أو غير مباشرة أو عرضية أو تبعية أو خاصة أو استثنائية تنشأ عن استخدامك للخدمات أو عدم القدرة على استخدام هذه البوابة.

وعند جمع البيانات الشخصية للمستفيدين من البوابة بمجرد زيارة المستخدم للبوابة الإلكترونية لوزارة المالية يقوم الخادم الخاص بالوزارة بتسجيل عنوان بروتوكول شبكة الإنترنت الخاص بالمستخدم وتاريخ ووقت الزيارة والعنوان الموحد الخاص بأي موقع إلكتروني تتم منه إحالتك إلى بوابة وزارة المالية

إذا قمت باستخدام تطبيق مباشر أو أرسلت للوزارة بريداً إلكترونيًا عبر البوابة الإلكترونية لوزارة المالية تزويدهم في كل من ببيانات شخصية مهمة، وقد يتم مشاركة البيانات الضرورية مع جهات أو إدارات أخرى وذلك تكون الخدمة المقدمة بصورة أكثر فعالية، ولن يتم مشاركة بياناتك الشخصية مع الجهات غير الحكومية مطلقاً إلا في حال كانت من الجهات المصرح لها من الجهات المختصة بأن تقوم بأداء خدمات حكومية محددة.

وبتقديمك لبياناتك ومعلوماتك الشخصية من خلال البوابة الإلكترونية لوزارة المالية، فإنك موافق تمامًا على تخزين ومعالجة واستخدام تلك البيانات الخاصة بك من قبل السلطات السعودية، وان وزارة المالية تحتفظ بالحق في كل الأوقات في الكشف عن أي معلومات للجهات المختصة، عندما يكون ذلك ضروريا للالتزام بأي قانون أو نظام أو طلب حكومي وان المستفيد مسئول عن جميع البيانات المدخلة وصدقها وصحتها.

ويعتبر امن المعلومات الشخصية ذات سرية عالية لدى وزارة المالية لذلك اعدت البوابة الإلكترونية وثيقة الخصوصية وسرية المعلومات لمساعدة الزوار والمستفيدين والمستخدمين على تفهم طبيعة البيانات التي يتم جمعها منهم عند زيارة البوابة وكيفية التعامل معها

تقوم إدارة البوابة باتخاذ الإجراءات والتدابير وتعتبر مناسبة وملائمة للمحافظة على جميع المعلومات الشخصية لدى البوابة الإلكترونية بشكل آمن وسرية تامه وحماية كل من البيانات الشخصية المدخلة من الفقدان أو الدخول غير المصرح به أو إساءة الاستخدام، أو التعديل والإفصاح غير المصرح بهما، ومن أهم التدابير المعمول بها في الوزارة لحماية معلومات الزائر الشخصية الإجراءات والتدابير المشددة لحماية أمن المعلومات والتقنية التي نستخدمها للوقاية من عمليات الاحتيال والدخول غير المصرح به إلى أنظمة الوزارة المعمول بها و التحديث المنتظم والدوري لإجراءات وضوابط الحماية التي تفي أو تزيد عن المعايير القياسية وموظفو وزارة المالية مؤهلون ومدربون على احترام سرية المعلومات الشخصية للمستفيدين وزوار البوابة. (موقع وزارة المالية بالمملكة العربية السعودية،2023، الخصوصية وسرية المعلومات بالوزارة)

وتعتمد البوابة الإلكترونية لوزارة المالية على مجموعة من معايير الأمان التي كونها تتضمن سرية جميع المعلومات والبيانات التي يتم عرضها أو تخزينها أو تبادلها مع جهات أخرى مع الحفاظ عليها. ومن آليات الأمان المطبقة في البوابة الإلكترونية الخاصة لوزارة المالية:

أ- تعتبر شهادات الرقمية المعتمدة من أهمها، فإن تطبيق الشهادات الرقمية المعتمدة من قبل جهات ذات وثوقية عالية يزيد من الأمان لتبادل آمن لجميع المعلومات بين أنظمة البوابة الإلكترونية لوزارة المالية حيث يتم تشفير جميع البيانات المرسلة والمستقبلة من وإلى أنظمة البوابة وهذا يمنع إمكانية الحصول على البيانات التي يتم ارسالها واستقبالها وبذلك يتضمن حماية لسرية المعلومات كاملة ، وحرصت الوزارة حرصاً تاماً على المعلومات الهامة فقد تم تزويد البوابة الإلكترونية لوزارة المالية من أفضل الشركات العالمية باستخدام خوارزميات تشفير معقدة لتعمية هذه المعلومات بشكل كامل، كما ان الشركة زودت الوزارة بشهادة موثوقة ليتم وضعها ضمن البوابة كما انها تعد من الشهادات التي تحمل وتوضح درجة الأمان العالية التي تعمل بها البوابة الإلكترونية لوزارة المالية في المملكة العربية السعودية.

ب- تشفير المعلومات المخزنة لدى البوابة، كما هو معمول في تشفير المعلومات أثناء إرسال واستقبال المعلومات من قبل المستفيدين والزوار إلى البوابة، فإنه يتم تعمية وتشفير المعلومات المخزنة في جميع قواعد البيانات، على سبيل المثال كلمات المرور والمعلومات التي تحمل السرية والخصوصية العالية للأفراد، وهذا يمنع حتى من لديه حق الوصول إلى قواعد بيانات جميعها من معرفة وقراءة أو تغيير هذه المعلومات المرفقة في البوابة.

ت- حيث ان البوابة الخاصة في وزارة المالية تفرض قيود عالية على كلمات المرور، تعتمد البوابة الإلكترونية لوزارة المالية على تقنيات تضمن استخدام كلمات مرور ذات تعقيد مناسب لذلك لضمان عدم استخدام كلمات مرور ضعيفة في معلومات التسجيل، لضمان عدم استخدام كلمات المرور من قبل الأشخاص الغير مخولين بذلك كل هذه القيود تمنع الوصول إلى معلومات الآخرين بدون الإذن والصلاحيات المناسبة.

ث- كما فرضت البوابة الإلكترونية لوزارة المالية درجة عالية من الأمان على جميع تجهيزات وخوادم البوابة في مركز معلومات الوزارة، حيث تم تجهيز المركز بأحدث أجهزة الحماية إضافة إلى نشر أفضل أنواع برامج مضادات الفيروسات على جميع الخوادم التي تعمل عليها البوابة. (موقع وزارة المالية بالمملكة العربية السعودية، 2023، معايير السرية والأمان في البوابة)

**المحور السابع: إدارة مخاطر خصوصية المعلومات في وزارة المالية:**

الخصوصية وبيان سريّة المعلومات لذا وضعت البوابة الإلكترونية في وزارة المالية سياسة لمساعدة المستفيدين في معرفة وتفهم لطبيعة البيانات التي تقوم الوزارة بجمعها من قبلهم عند زيارة البوابة او للاستفادة من خدماتها عبر الموقع الإلكتروني.

تحافظ البوابة الإلكترونية للوزارة في كافة الأوقات على خصوصية وسرية كافة البيانات الشخصية التي يحصل عليها من قبل المستفيدين. وتفادياً للمخاطر عدم إفشاء هذه المعلومات إلا إذا كان ذلك مطلوباً بموجب أي قانون أو عندما نعتقد بحسن نية أن مثل هذا الإجراء سيكون مطلوباً أو مرغوباً فيه للتمشي مع القانون، أو للدفاع عن أو حماية حقوق الملكية الخاصة بهذا الموقع أو الجهات المستفيدة منه.

للحفاظ على الأفراد من المخاطر لذا طلبت البوابة الإلكترونية تنفيذ المعاملات المطلوبة من قبل المستفيدين لخدماتها، لذلك فرضت البوابة في حال حاجتها إلى بيانات خاصة، فإنها ستطلب منه تقديمها بمحض إرادته.

حيث انها ستساعد هذه المعلومات في الاتصال به وتنفيذ طلبات الفرد حيثما كان ذلك ممكناً. لن يتم اطلاقاً بيع البيانات المقدمة من قبلهم إلى أي طرف ثالث بغرض تسويقها لمصلحته الخاصة دون الحصول على موافقة المسبقة من قبلهم والمكتوبة ما لم يتم ذلك على أساس أنها ضمن بيانات جماعية تستخدم للأغراض الإحصائية والأبحاث دون اشتمالها على أية بيانات من الممكن استخدامها للتعريف.

يشمل الموقع الإلكتروني الخاص بالوزارة على روابط بالمواقع الأخرى على شبكة الانترنت

قد يشتمل موقعنا على روابط بالمواقع الأخرى على شبكة الإنترنت او علانات من مواقع اخرى مثل Google AdSense

ولا تعتبر البوابة مسئولة عن أساليب تجميع البيانات من قبل تلك المواقع، فيلزم المستفيدين الاطلاع على سياسات السرية والمحتويات الخاصة بتلك المواقع التي يتم الدخول إليها من خلال أي رابط ضمن هذا الموقع. وذلك لتفادي أي مخاطر ممكن ان تحصل، قد نستعين الوزارة بشركات إعلان لأطراف ثالثة لعرض الإعلانات عندما تزور موقعنا على الويب.

وكما ذكرت البوابة الإلكترونية لوزارة المالية يحق لهذه الشركات أن تستخدم معلومات حول زياراتك لهذا الموقع ولمواقع الويب الأخرى (باستثناء الاسم أو العنوان أو عنوان البريد الإلكتروني أو رقم الهاتف)، وذلك من أجل تقديم إعلانات حول البضائع والخدمات التي تهم الأفراد.(سياسة الاستخدام والخصوصية / موقع وزارة المالية)،فقد فرضة الوزارة في الدليل الاسترشادي لإدارة المخاطر الخاص بها بأنه يجب أن تتوفر لإدارة المخاطر افضل المعلومات والخبرات والموارد المتاحة، حيث ينبغي على الأفراد والجهات تصميم إطار عمل لإدارة المخاطر يدعم الرؤية الشاملة لمخاطر الأفراد والجهات ومتطلبات صنع القرار والحوكمة، وتنفيذ اجراءات إدارة المخاطر بشكل منتظم وتعاوني بالاعتماد على معرفة أراء الخبراء وأصحاب المصلحة.(الدليل الاسترشادي لوزارة المالية،2021، الدليل الاسترشادي لإدارة المخاطر والمبادئ الأساسية والممارسات التوجيهية)

## 3. الإطـــار العمـلي للدراسة

### المحور الأول: الإطار المنهجي

### أولاً: تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض خطوات تصميم الدراسة، وذلك من حيث طبيعة الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة الميدانية، والمقاييس المستخدمة في الدراسة، وأساليب جمع البيانات، وأساليب التحليل الإحصائي، لغرض تحقيق أهداف الدراسة.

### ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي لوصف وبيان إدارة المخاطر خصوصية المعلومات في وزارة المالية، ويتكون مجتمع الدراسة من الأفراد سواء المواطن او المقيم من مستخدمي الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية في (المملكة العربية

السعودية) محل الدراسة، وقد وزع الباحثون الاستبانة الإلكترونية على عدد (384) فرد بحكم أن عدد مستخدمين البوابة الإلكترونية يتجاوز 500 ألف مستخدم حسب احصائيات البوابة لسنة 2022م

### ثالثاً: أداة الدراسة الميدانية:

اعتمدت الدراسة على وسيلة الاستبانة الإلكترونية كأداة رئيسية للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لموضوع الدراسة وتحقيقاً للغرض السابق للاستبانة قام الباحثون بتصميم استمارة استبيان تهدف إلى قياس رأى أفراد العينة حول إدارة المخاطر خصوصية المعلومات للبوابة الإلكترونية بوزارة المالية حيث تم التصميم على النحو التالي:

**القسم الأول: البيانات الشخصية:**

هذا القسم اشتمل على البيانات والمعلومات العامة (المتغيرات الديموغرافية) لأفراد عينة الدراسة، حيث تضمن خمسة متغيرات هي (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، المهنة).

**القسم الثاني: متغيرات الدراسة:**

يتضمن هذا القسم المعلومات الفنية لجوانب الدراسة، وينقسم إلى مجالين:

**المجال الأول: حماية خصوصية المعلومات:**

ويتضمن هذا المجال (5) فقرات تقيس مستوى تطبيق "حماية خصوصية المعلومات" للبوابة الإلكترونية لوزارة المالية خاصة الخدمات المقدمة للفرد

**المجال الثاني: مخاطر خصوصية المعلومات:**

ويتضمن هذا المجال (5) فقرات تقيس مستوى "إدارة مخاطر خصوصية المعلومات" للبوابة الإلكترونية لوزارة المالية خاصة الخدمات المقدمة للفرد

### رابعاً: صدق وثبات أداة الدراسة:

**صدق أداة الدراسة:**

الاداة التي استخدمت في جمع البيانات الأولية من عينة الدراسة قام الباحثون بالاقتباس والاسترشاد والاستشهاد باستبيانات لدراسات سابقة تناولت ذات المشكلة محل الدراسة ولكن بجوانب أخرى، حيث ان الأبحاث المسترشد دراسة **"محمد العتيبي 2020م"** وعنوانها: **"تقييم مخاطر خصوصية البيانات في وزارة العدل في المملكة العربية السعودية"** ودراسة **"منى تركي وجان سيريل 2013م"** وعنوانها: **"الخصوصية المعلوماتية واهميتها ومخاطر التقنيات الحديثة عليها"**

**ثبات أداة الدراسة:**

أجرى الباحثون اختبار الثبات بعد جمع البيانات باستخدام معامل (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة ألفا كرو نباخ لجميع متغيرات الدراسة (0.856) وهو معامل مناسب يجعل من الاستبانة أداة مناسبة للبيانات التي تم جمعها بواسطتها، وكما هو موضح في الجدول (1).

**جدول رقم (1) معامل ثبات اداة الدراسة**

| المحاور | عدد الفقرات | معاملAlpha Cronbach's |
|---|---|---|
| **المجال الأول: حماية خصوصية المعلومات** | **4** | **0.687** |
| **المجال الثاني: إدارة مخاطر خصوصية المعلومات** | **5** | **0.813** |
| **جميع الفقرات** | **9** | **0.856** |

المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج SPSS.

من خلال الجدول أعلاه نجد أن المجال الأول حماية خصوصية المعلومات حصل على نسبة معامل ثبات (0.687)، بينما حصل المجال الثاني إدارة مخاطر خصوصية المعلومات على نسبة معامل ثبات (0.813)، وحصل المحور الكلي لجميع الفقرات على نسبة ثبات (0.856)، وجميع هذه النسب تجعل من الاستبيان أداة موثوق الاعتماد عليها لأغراض البحث العلمي.

## خامساً: مقاييس وأساليب التحليل الإحصائي:

**مقياس الاستبانة**:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في الاستبانة للتعبير عن آراء أفراد العينة حول فقرات المحاور والمجالات وقد تم ترميز هذا المقياس كما يلي:

**جدول رقم (2): يوضح مقياس ليكرت الخماسي**

| مستوى الموافقة | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| **درجة الموافقة** | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

المصدر: محمودي، محمد بشير، قدة، & حمزة. (2021)

ولغرض تحليل البيانات المجمعة ميدانياً، تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وتم ترميزها وفقاً لمقياس (ليكرت الخماسي)، واستخدم الرقم (3) كمتوسط فرضي للدراسة ويحتسب من الصيغة:

$$M= [1+2+3+4+5]/5=15/5=3$$

كما تم إيجاد المدى للمقياس وهو الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة في المقياس، أي أن المدى (5-1 = 4)، كما تم إيجاد طول الخلية وهو عبارة عن قسمة المدى على عدد فقرات المقياس ويساوي (0.80) أي أن طول الخلية = 5/4=0.80) ولمعرفة الحدود الحقيقية للمقياس تم إضافة طول الخلية إلى أدنى درجة في المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (3): يوضح الميزان التقديري وفقا لمقياس ليكرت الخماسي**

| الاستجابة | المتوسط المرجح الموزون | طول الفترة | مستوى التوافر |
|---|---|---|---|
| **غير موافق بشدة** | من 1 إلى 1.79 | 0.80 | منخفض جدا |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **غير موافق** | من 1.80 إلى 2.59 | 0.80 | منخفض |
| **محايد** | من 2.60 إلى 3.39 | 0.80 | متوسط |
| **موافق** | من 3.40 إلى 4.19 | 0.80 | عال |
| **موافق بشدة** | من 4.20 إلى 5.00 | 0.80 | عال جدا |

المصدر: إعداد الباحثين

من الجدول أعلاه يتضح الآتي:

إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى(1-1.79) فهذا يشير إلى عدم توافر الفقرة تماماً – منخفض جدا للفقرة (غير موافق بشدة).

إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (1.80-2.59) فهذا يشير إلى توافر منخفض للفقرة (غير موافق).

إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (2.60-3.39) فهذا يشير إلى توافر متوسط للفقرة (محايد).

إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (3.40-4.19) فهذا يشير إلى توافر عال للفقرة (موافق).

إذا وقع الوسط الحسابي المحتسب من البيانات في المدى (4.20-5) فهذا يشير إلى توافر عال جداً للفقرة (موافق بشدة).

### سادساً: أساليب التحليل الإحصائي

لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في التحليل وكذلك تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية منها ما يلي:

مقياس الاحصاء الوصفي (Measures (Descriptive Statisticsوذلك لوصف خصائص عينة الدراسة، اعتماداً على النسب المئوية والتكرارات.

للإجابة على أسئلة الدراسة وترتيب أبعاد الدراسة حسب أهميتها النسبية تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

اختبار الفا كرو نباخ (Alpha cronbach) لقياس ثبات أداة الدراسة.

## المحور الثاني: عرض وتحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة

### اولاً: خصائص عينة الدراسة:

يعرض هذا الجزء التحليل الوصفي للمتغيرات الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة المتمثلة بـ (الجنس، العمر، المؤهل التعليمي، المهنة، المستوى الوظيفي)، وذلك كما يلي:

**الجنس:**

تم سؤال المبحوثين عن الجنس وأعطوا إجابات عن ذلك مبينة في الجدول رقم (4)

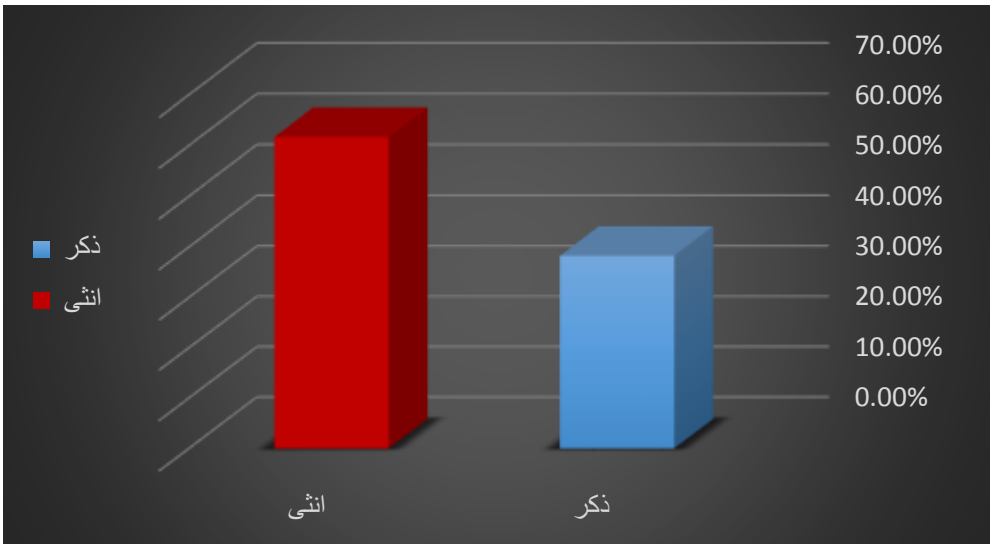
**جدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ذكر | 147 | 38.3% |
| أنثى | 237 | 61.7% |
| الإجمالي | 384 | 100 % |

المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج SPSS.

من خلال الجدول رقم (4) يلاحظ أن نسبة (61.7%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة جنسهم انثى وهي أعلى فئة من فئات النوع المدروسة، ونسبة (38.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة نوعهم (ذكر).

**الشكل رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الجنس**




المصدر: إعداد الباحثين

**العمر:**

تم سؤال المبحوثين عن أعمارهم وأعطوا إجابات عن ذلك مبينة في الجدول رقم (5)

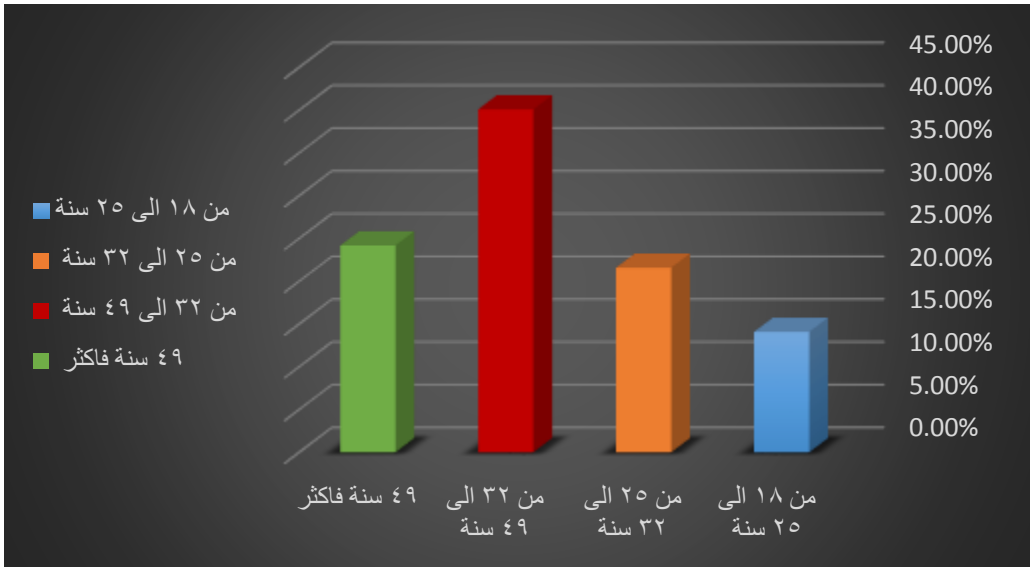
**جدول رقم: (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر**

| العمر | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| من 18 إلى 25 سنة | 54 | 14.1% |
| من 25 إلى 32 سنة | 83 | 21.6% |
| من 32 إلى 49سنة | 154 | 40.1% |
| 49 سنة فأكثر | 93 | 24.2% |
| الإجمالي | 384 | 100 |

المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج SPSS.

من خلال الجدول رقم (5) يلاحظ أن نسبة (40.1%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة اعمارهم بين (من 32 إلى 49 سنة) وهي أعلى فئة من الفئات العمرية المدروسة، ونسبة (24.2%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة فئتهم العمرية ( 49سنة فأكثر)، اما نسبة (21.6%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم (من 25 إلى 32 سنة). وكذلك نسبة (14.1%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة اعمارهم (من 18 إلى 25 سنة)

**الشكل رقم: (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر**




المصدر: إعداد الباحثين

**المستوى التعليمي:**

تم سؤال المبحوثين عن مستوياتهم التعليمية وأعطوا إجابات عن ذلك مبينة في الجدول رقم (6)

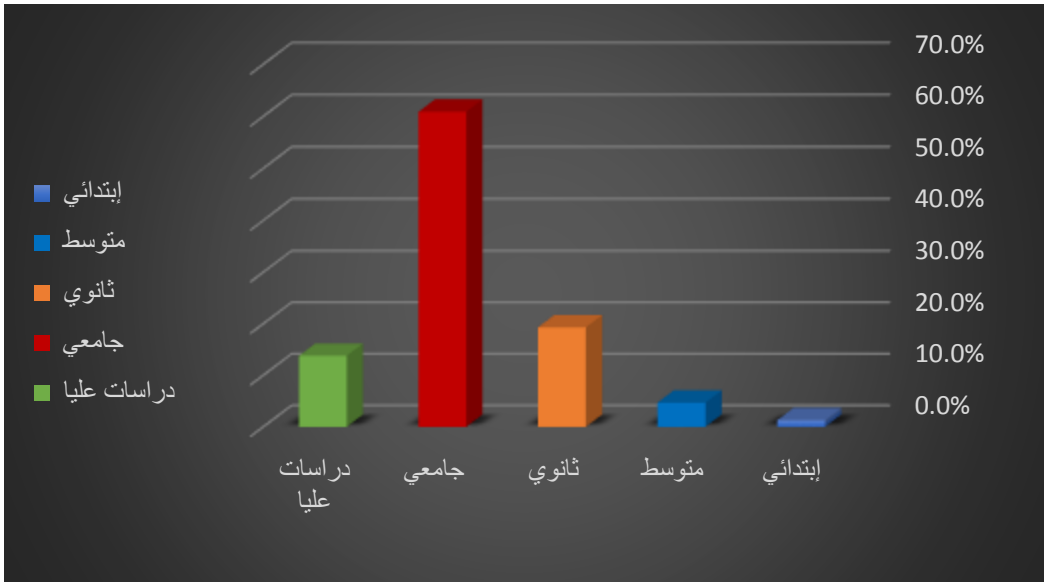
**جدول رقم (6): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي**

| المستوى التعليمي | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ابتدائي | 5 | 1.3% |
| متوسط | 18 | 4.7% |
| ثانوي | 74 | 19.3% |
| جامعي | 234 | 60.9% |
| دراسات عليا | 53 | 13.8% |
| الإجمالي | 384 | 100 % |

المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج SPSS.

من خلال الجدول رقم (6) يلاحظ أن نسبة (60.9%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يحملون مؤهل (جامعي) وهي أعلى فئة من الفئات التعليمية المدروسة، ونسبة (19.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (ثانوي)، ونسبة (13.8%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (دراسات عليا). ونسبة (4.7%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (متوسط). ونسبة (1.3%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (ابتدائي).

**الشكل رقم(3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي**




المصدر: إعداد الباحثين

**المهنة:**

تم سؤال المبحوثين عن المهنة وأعطوا إجابات عن ذلك مبينة في الجدول رقم (7).

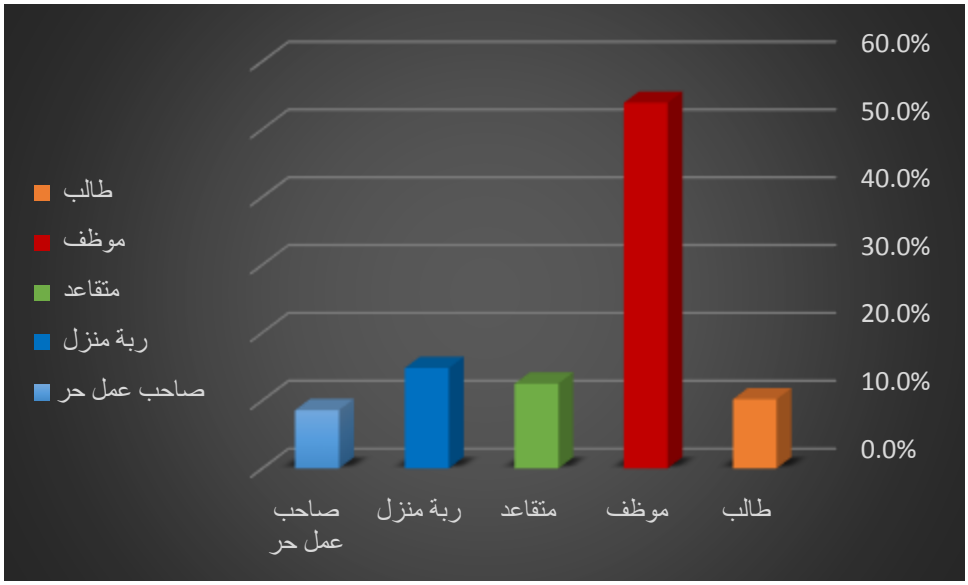
**جدول رقم (7): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المهنة**

| المهنة | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| طالب | 39 | 10.2% |
| موظف | 207 | 53.9% |
| متقاعد | 48 | 12.5% |
| ربة منزل | 57 | 14.8% |
| صاحب عمل حر | 33 | 8.6% |
| الإجمالي | 384 | 100% |

المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج SPSS.

من خلال الجدول رقم (7) يلاحظ أن نسبة (53.9%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة حسب المهنة (موظف) وهي أعلى فئة من الخبرات المهنية المدروسة، ونسبة (14.8 %) من اجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم المهنة (ربة منزل)، بينما نسبة (12.5%) من اجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم المهنة (متقاعد)، بينما نسبة (10.2%) من اجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم المهنة (طالب)، ونسبة(8.6 %) من اجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم المهنة (صاحب عمل حر).

**الشكل رقم (4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المهنة**




المصدر: إعداد الباحثين

**الحالة الاجتماعية:**

تم سؤال المبحوثين عن الحالة الاجتماعية وأعطوا إجابات عن ذلك مبينة في الجدول رقم (8)

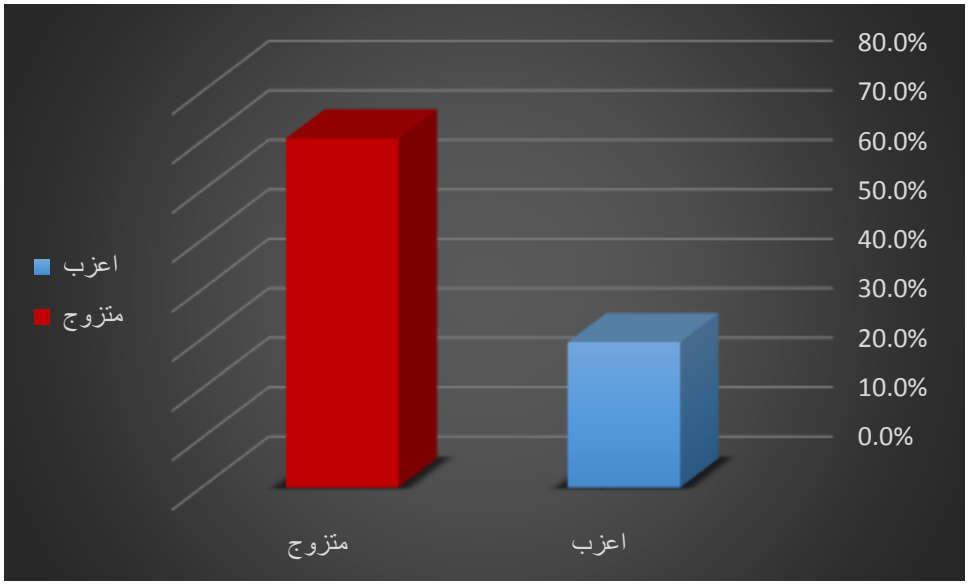
**جدول رقم (8) يوضح توزيع فراد عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية**

| الحالة الاجتماعية | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| أعزب | 113 | 29.4% |
| متزوج | 271 | 70.6% |
| الإجمالي | 384 | 100 % |

المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج SPSS.

من خلال الجدول رقم (8) يلاحظ أن نسبة (70.6%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية متزوج وهي أعلى فئة من فئات النوع المدروسة، ونسبة (29.4%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة نوعهم (أعزب).

**الشكل رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الحالة الاجتماعية**




المصدر: إعداد الباحثين

## المبحث الثالث: الدراسة الوصفية والتحليلية لإجابات أفراد عينة الدراسة

يتضمن هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها من تحليل البيانات الخاصة بإجابات أفراد عينة الدراسة محل الدراسة لقيم المتغيرات في الدراسة، حيث تم قياس وتحليل معنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو قيم هذه المتغيرات.

وقد تم قياس معنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة من خلال استخراج المتوسطات الحسابية لهذه الإجابات ومقارنتها بالمتوسط الفرضي الذي يمثل نقطة المنتصف على مقياس ليكرت المتدرج ذو الخمس نقاط، ثم تحديد مستوى الدلالة باستخدام أسلوب (T Test)، كما تم استخراج الانحراف المعياري للمجالات والمتغيرات لمعرفة مدى تركز وتشتت اراء أفراد العينة وذلك على النحو التالي:

**التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة عن حماية خصوصية المعلومات وإدارة مخاطر خصوصية المعلومات:**

تم استخراج التحليل الوصفي لأبعاد حماية خصوصية المعلومات وإدارة مخاطر خصوصية المعلومات: كلا على حدة كما يلي:

**المجال الاول: التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة حول حماية خصوصية المعلومات**

حيث كان تقسيم مكوناته كالتالي:

**اولاً: التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة لمجال حماية خصوصية المعلومات:**

كانت النتائج التي تم التوصل اليها كما يوضحها الجدول رقم (9) لمجال حماية خصوصية المعلومات، ومتوسط درجات التوافر لكل منها، ومعنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو هذا التوافر والانحرافات المعيارية لتلك الفقرات، حيث يلاحظ من بيانات الجدول رقم (9) ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى مجال حماية خصوصية المعلومات (4.175)، وهذا يعنى أن درجة إدراك أفراد عينة الدراسة حول المجال خصوصية المعلومات تقع عند المستوى "متوافر بدرجة عالية" حيث تنتمي قيمة الوسط الحسابي العام إلى فئة المقياس (4.20-5.00) والذي يشير إلى توافر عالي جدا لبعد المتطلبات لمجال حماية خصوصية المعلومات للعينة محل الدراسة، كما تشير قيمة الانحراف المعياري العام إلى تقارب الآراء وتجانسها حول بعد المتطلبات لمجال حماية خصوصية المعلومات حيث بلغت قيمته (0.964).

**جدول رقم (9): التحليل الوصفي ونتائج قياس معنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد حماية خصوصية المعلومات.**

| م | الفقرات | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى التوافر |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ما مدى اعتقادك ان سياسة حماية الخصوصية المعلوماتية يتم مراعاتها وتطبيقها في الموقع الإلكتروني في وزارة المالية في المملكة العربية السعودية | 4.25 | .958 | 1 | عال جدا |
| 2 | ما مدى اعتقادك ان الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية في المملكة العربية السعودية تفي بسياسات حماية خصوصية المعلومات التي تزودهم بها | 4.17 | 0.934 | 2 | عال |
| 3 | إلى اي مدى تشارك معلوماتك الصحيحة عند استخدامك الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية في المملكة العربية السعودية | 4.15 | 1.01 | 3 | عال |
| 4 | ما مدى تطبيق سياسة حماية خصوصية المعلومات بالمواقع الإلكترونية للمؤسسات الحكومية بالسعودية من وجهة نظرك | 4.13 | 0.957 | 4 | عال |
| المتوسط الحسابي العام | | 4.175 | 0.964 | عال | |

المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (9) يتضح ان تحليل الفقرات قد اوضح النتائج الاتية، حيث تم ترتيب فقرات المحور تنازليا وفقا لترتيبها بالنسبة للوسط الحسابي:

الفقرة رقم (1) بالجدول، حصلت هذه الفقرة على المرتبة الأولى في التركيز والموافقة من قبل عينة الدراسة، حيث تشير نتائج إجابات المبحوثين إلى قناعتهم بمضمون الفقرة، إذ بلغ متوسط إجابات المبحوثين (4.25)، كما بلغ الانحراف المعياري (958.) مما يشير إلى تركيز آراء عينة الدراسة حول هذه الفقرة، ويشير ذلك إلى ان هناك اعتقاد جازم بان سياسة حماية الخصوصية المعلوماتية يتم مراعاتها وتطبيقها في الموقع الإلكتروني لوزارة المالية في المملكة العربية السعودية.

الفقرة رقم (2) بالجدول، حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثانية في التركيز والموافقة من قبل عينة الدراسة، حيث تشير نتائج إجابات المبحوثين إلى قناعتهم بمضمون الفقرة، إذ بلغ متوسط إجابات المبحوثين (4.17)، كما بلغ الانحراف المعياري (934.) مما يشير إلى تركز آراء عينة الدراسة حول هذه الفقرة، ويشير ذلك إلى ان هناك اعتقاد عالي بان الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية في المملكة العربية السعودية تفي بسياسات حماية خصوصية المعلومات التي تزودهم بها.

الفقرة رقم (3) بالجدول، حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثالثة في التركيز والموافقة من قبل عينة الدراسة، حيث تشير نتائج إجابات المبحوثين إلى قناعتهم بمضمون الفقرة، إذ بلغ متوسط إجابات المبحوثين (4.15)، كما بلغ الانحراف المعياري (1.01) مما يشير إلى تركز آراء عينة الدراسة حول هذه الفقرة، ويشير ذلك إلى ان هناك مشاركة للمعلومات الصحيحة عند استخدام الفرد الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية في المملكة العربية السعودية.

الفقرة رقم (4) بالجدول، حصلت هذه الفقرة على المرتبة الرابعة في التركيز والموافقة من قبل عينة الدراسة، حيث تشير نتائج إجابات المبحوثين إلى قناعتهم بمضمون الفقرة، إذ بلغ متوسط إجابات المبحوثين (4.13)، كما بلغ الانحراف المعياري.(957) مما يشير إلى تركز آراء عينة الدراسة حول هذه الفقرة، ويشير ذلك إلى ان هناك تطبيق لسياسة حماية خصوصية المعلومات بالمواقع الإلكترونية للمؤسسات الحكومية بالسعودية من وجهة نظر المبحوثين.

**المجال الثاني: التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة المجال إدارة مخاطر خصوصية المعلومات**

ويتضمن هذا المجال (5) فقرات تقيس مستوى إدارة مخاطر خصوصية المعلومات كالتالي:

كانت النتائج التي تم التوصل اليها كما يوضحها الجدول رقم (10) لبعد إدارة مخاطر خصوصية المعلومات، ومتوسط درجات التوافر لكل منها، ومعنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو هذا التوافر والانحرافات المعيارية لتلك الفقرات، حيث يلاحظ من بيانات الجدول رقم (10) ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى إدارة مخاطر خصوصية المعلومات (4.07)، وهذا يعنى أن درجة إدراك أفراد عينة الدراسة عن إدارة مخاطر خصوصية المعلومات، تقع عند المستوى "متوافر بدرجة عالية جدا" حيث تنتمي قيمة الوسط الحسابي العام إلى فئة المقياس (4.20-5.00) والذي يشير إلى توافر عالي جدا لمستوى إدارة مخاطر خصوصية المعلومات، للعينة محل الدراسة، كما تشير قيمة الانحراف المعياري العام إلى تقارب الآراء وتجانسها حول مستوى إدارة مخاطر خصوصية المعلومات، حيث بلغت قيمته (0.991).

**جدول (10): التحليل الوصفي ونتائج قياس معنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة حول إدارة مخاطر خصوصية المعلومات.**

| | الفقرات | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى التوافر |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | هل من الممكن ان الجهات الرقابية تسعى لتقييم المخاطر المحتملة لخصوصية معلوماتك عند استخدام الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية | 4.12 | .94 | 1 | عال |
| 2 | ما مدى اعتقادك بأن لا يتم الكشف عن المعلومات الشخصية التي تم جمعها او استخدامها لخدمات الإلكترونية لوزارة المالية لأي شخص | 4.10 | 1.046 | 2 | عال |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | موظفي وزارة المالية متدربين على متطلبات حماية المعلومات الشخصية وعلى دراية بالسياسات ذات الصلة بالخدمات الإلكترونية | 4.09 | 0.962 | 3 | عال |
| 4 | عند مشاركتك بمعلوماتك الشخصية عند استخدام الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية يتم النظر في الأدوات التكنولوجية | 4.02 | 0.988 | 4 | عال |
| 5 | إذا تم تحديد المخاطر المحتملة لخصوصية المعلومات هل تعتقد ان الجهات الرقابية تتجنبها او تخفف منها | 4.02 | 1.023 | 4 | عال |
| المتوسط الحسابي العام | | 4.07 | 0.991 | عال | |

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على برنامج SPSS

* مستوى الدلالة عند 0.05 (P=0.05)

من خلال الجدول رقم (10) يتضح أن تحليل الفقرات قد اوضح النتائج الاتية، حيث تم ترتيب فقرات المحور تنازليا وفقا لترتيبها بالنسبة للوسط الحسابي:

الفقرة رقم (1) بالجدول، حصلت هذه الفقرة على المرتبة الأولى في التركيز والموافقة من قبل عينة الدراسة، حيث تشير نتائج إجابات المبحوثين إلى قناعتهم بمضمون الفقرة، إذ بلغ متوسط إجابات المبحوثين (4.12)، كما بلغ الانحراف المعياري (.94) مما يشير إلى تركز آراء عينة الدراسة حول هذه الفقرة، ويشير ذلك إلى ان من الممكن من الجهات الرقابية ان تسعى لتقييم المخاطر المحتملة لخصوصية معلوماتك عند استخدام الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية.

الفقرة رقم (2) بالجدول، حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثانية في التركيز والموافقة من قبل عينة الدراسة، حيث تشير نتائج إجابات المبحوثين إلى قناعتهم بمضمون الفقرة، إذ بلغ متوسط إجابات المبحوثين (4.10)، كما بلغ الانحراف المعياري (1.046) مما يشير إلى تركز آراء عينة الدراسة حول هذه الفقرة، ويشير ذلك إلى ان هناك اعتقادك بأن لا يتم الكشف عن المعلومات الشخصية التي تم جمعها او استخدامها لخدمات الإلكترونية لوزارة المالية لأي شخص.

الفقرة رقم (3) بالجدول، حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثالثة في التركيز والموافقة من قبل عينة الدراسة، حيث تشير نتائج إجابات المبحوثين إلى قناعتهم بمضمون الفقرة، إذ بلغ متوسط إجابات المبحوثين (4.09)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.962) مما يشير إلى تركز آراء عينة الدراسة حول هذه الفقرة، ويشير ذلك إلى ان موظفي وزارة المالية متدربين يقومون بالمحافظة على متطلبات حماية المعلومات الشخصية وعلى دراية بالسياسات ذات الصلة بالخدمات الإلكترونية.

الفقرة رقم ( 4،5) بالجدول، حصلت هذه الفقرات على المرتبة الرابعة في التركيز والموافقة من قبل عينة الدراسة، حيث تشير نتائج إجابات المبحوثين إلى قناعتهم بمضمون الفقرة ، إذ بلغ متوسط إجابات المبحوثين (4.02) ، كما بلغ الانحراف المعياري (,988,1.023) على التوالي، مما يشير إلى تركز آراء عينة الدراسة حول هذه الفقرة ويشير ذلك إلى عند مشاركتك بمعلوماتك الشخصية عند استخدام الخدمات الإلكترونية لوزارة المالية يتم النظر في الأدوات التكنولوجية، وأيضا، يتم تحديد المخاطر المحتملة لخصوصية المعلومات وتعمل الجهات الرقابية على تتجنبها و تخفف منها.

**التحليل الوصفي لأبعاد حماية خصوصية المعلومات وإدارة المخاطر خصوصية المعلومات**

كانت النتائج التي تم التوصل إليها عن ابعاد حماية خصوصية المعلومات وإدارة المخاطر خصوصية المعلومات موضحة في الجدول(11) والذي يبين ابعاد حماية خصوصية المعلومات على إدارة المخاطر خصوصية المعلومات، ومتوسط درجات التوافر لكل منها، ومعنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة والانحرافات المعيارية لتلك الابعاد، حيث يلاحظ من بيانات الجدول رقم(11) ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة عن توافر استخدام حماية خصوصية المعلومات على إدارة مخاطر خصوصية المعلومات (4.175، 4.07) على التوالي، وهذا يعنى أن درجة إدراك أفراد عينة الدراسة عن توافر ابعاد حماية خصوصية المعلومات و إدارة المخاطر لخصوصية المعلومات, مجتمعة معاً تقع عند المستوى "متوافر بدرجة عالية " حيث تنتمي قيمة الوسط الحسابي العام إلى فئة المقياس(4.20-5.00) والذي يشير إلى توافر عال جدا لـ حماية الخصوصية المعلوماتية و إدارة خطر خصوصية المعلومات، كما تشير قيمة الانحراف المعياري العام إلى تقارب الآراء وتجانسها حول أثر حماية خصوصية المعلومات و إدارة المخاطر لخصوصية المعلومات حيث بلغت قيمته (964.،991.) على التوالي.

**جدول رقم (11) التحليل الوصفي ونتائج قياس معنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة حول حماية خصوصية المعلومات وإدارة المخاطر خصوصية المعلومات**

| المحاور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|
| **المتغير المستقل** | | | |
| (1) المحور الكلي: إدارة المخاطر خصوصية المعلومات | 4.07 | 0.991 | عال |
| **المتغير التابع** | | | |
| (2) المحور الكلي: حماية خصوصية المعلومات | 4.175 | 0.964 | عال |
| جميع الفقرات | 4.12 | 0.977 | |

المصدر: التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية

## المبحث الرابع: اختبار الفرضيات:

قام الباحثون بإجراء الاختبارات الاحصائية الخاصة بمعرفة مدى صحة الفرضيات التي تم وضعها للبحث لمعرفة أثر إدارة مخاطر خصوصية المعلومات على حماية خصوصية المعلومات حيث استخدم الباحثون المتوسط الحسابي والانحراف المعياري اضافة إلى اختبار معامل الارتباط والانحدار المتعدد لمعرفة نوع وقوة العلاقة عند مستوى دلالة (0.05) والتالي عرض لنتائج اختبار الفرضيات كالاتي:

**الفرضية الرئيسية :(يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين إدارة المخاطر خصوصية المعلومات وحماية خصوصية المعلومات)، ويتفرع منها:**

**يوجد أثر ذو دلالة إحصائية** ان الفرد يواجه مخاطر عند استخدامه للبوابة الإلكترونية لوزارة المالية بالمملكة العربية السعودية.

**يوجد أثر ذو دلالة إحصائية** ان الفرد يواجه خطر انتهاك خصوصية المعلومات بشكل أكبر جراء استخدامه للخدمة الإلكترونية

من الوزارة المالية بالسعودية.

**يوجد أثر ذو دلالة إحصائية** ان ممارسات وضوابط إدارة المخاطر التي تتبعها وزارة المالية قادرة على تذليل خطر خصوصية المعلومات.

لإتمام هدف الدراسة في معرفة مدى وجود علاقة ارتباط بين المتغيرات فقد تم اختبار العلاقات بين الفقرات ومحاورها باستخدام البيانات المستخرجة من اختبار معامل ارتباط بيرسون والانحدار الخطي المتعدد وكما هو مبين في الجدول رقم(11) وذلك لاختبار الفرضية التي تنص على (يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين إدارة مخاطر خصوصية المعلومات وحماية خصوصية المعلومات).

ولغرض التحقق من نوع وطبيعة العلاقة بين ابعاد إدارة مخاطر خصوصية المعلومات بوصفها متغير مستقل وبين حماية خصوصية المعلومات بوصفه متغيرا تابعاً، تم تطبيق أسلوب معامل الارتباط والانحدار المتعدد وذلك لمعرفة نوع وقوة العلاقة بين إدارة مخاطر خصوصية المعلومات وحماية خصوصية المعلومات وذلك على النحو التالي:

**جدول رقم (12) يوضح قيم معامل الارتباط بين عناصر إدارة المخاطر خصوصية المعلومات وحماية خصوصية المعلومات**

| | | | المتغيرات المستقلة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المتغير التابع** | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | **بصورة الكلية** |
| | 0.594 | 0.219 | 0.126 | 0.589 | 0.615 | 0.660 |
| مستوى الدلالة sig | 0.00 | 0.00 | 0.007 | 0.00 | 0.00 | 0.000 |

المصدر: إعداد الباحثين بواسطة SPSS

** ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) * ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05)

اذ تشير نتائج الجدول المعروض بجدول رقم (11) إلى وجود علاقات ارتباط بين إدارة المخاطر خصوصية المعلومات وحماية خصوصية المعلومات، حيث بلغت قيمة هذه العلاقة (0.660) وهي قيمة ارتباط مرتفعة بين المحورين وتؤكد قبول الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباط بين إدارة المخاطر خصوصية المعلومات وحماية الخصوصية المعلوماتية

حيث يأتي أقوى الارتباطات بين إدارة المخاطر خصوصية المعلومات وحماية خصوصية المعلومات بالسؤال (Q5) "ما مدى تطبيق سياسة حماية خصوصية المعلومات بالمواقع الإلكترونية للمؤسسات الحكومية بالسعودية من وجهة نظرك" بمعامل (0.615) يليها الارتباط بالسؤال Q1 يليها الارتباط بالسؤال Q4 ويأتي بعدها الارتباط بالسؤال Q2

ولاختبار الفرض القائم على العلاقة بين أثر إدارة المخاطر خصوصية المعلومات بمتغيراته المختلفة على حماية خصوصية المعلومات قام الباحثون باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة نوع وقوة العلاقة بين أثر عناصر إدارة المخاطر خصوصية المعلومات في تحقيق حماية خصوصية المعلومات وذلك على النحو التالي: وفق النموذج $y=a+bx$ حيث إن:

y المتغير التابع وهو حماية خصوصية المعلومات

x المتغير المستقل وهو إدارة المخاطر خصوصية المعلومات

a وهو عبارة عن ثابت الانحدار

b وهو عبارة عن مقدار التأثير في المتغير التابع نتيجة تغير المتغير المستقل، و كانت أهم النتائج اللازمة لاختبار هذه الفرضية موضحة في الجدول رقم (13):

**جدول رقم (13) أهم نتائج الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة دور إدارة المخاطر خصوصية المعلومات في تحقيق حماية**

| نموذج الانحدار الخطي المتعدد | معامل الارتباط R | معامل التحديد $R^2$ | درجة الحرية | قيمة ( f ) | مستوى الدلالةsig |
|---|---|---|---|---|---|
| النموذج الكلي | 0.66 | 0.436 | 1/384 | 295.1 | 0.00 |

| المتغير التابع | المتغير المستقل |
|---|---|
| | ثابت الانحدار |
| قيمة المعامل | 0.970 |
| قيمة T | 5.30 |
| المعنوية | 0.000 |

المصدر: اعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية.

**خصوصية المعلومات**

من خلال الجدول رقم (13) نجد ان مستوى المعنوية للمحور المستقل إدارة مخاطر خصوصية المعلومات بصورة الكلية كانت كالتالي:

للمتغير المستقل إدارة المخاطر خصوصية المعلومات كان ذو تأثير معنوي في نموذج الانحدار عند مستوى معنوية (0.005).

ويتضح من النتائج الإحصائية لقيمة النموذج الكلي وجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية للمتغير المستقل المتمثل إدارة مخاطر خصوصية المعلومات في المتغير التابع و المتمثل في حماية خصوصية المعلومات، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار (0.970) اي انه كلما زاد إدارة مخاطر خصوصية المعلومات بمقدار وحدة قياس واحدة تؤدي إلى زيادة التأثير في حماية خصوصية المعلومات بمقدار0.970 من الوحدة، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط (0.66) وهو معامل ارتباط طردي معنوي قوي اي انه كلما زاد إدارة مخاطر خصوصية المعلومات تؤدي إلى زيادة في حماية خصوصية المعلومات والعكس صحيح، اما القابلية التفسيرية لنموذج الانحدار اعلاه في الجدول (13) والمتمثلة في معامل التحديد فقد بلغت قيمته 0.436مما يشير إلى إن 43% من التغيرات في إدارة مخاطر خصوصية المعلومات تعود إلى خصوصية المعلومات وحدها (مع ثبات بقية العوامل الاخرى) بينما نسبة 57% من التغيرات في إدارة مخاطر خصوصية المعلومات تعود إلى عوامل اخرى، وبلغت مستوى دلالة sig (0.00 ) وهي اقل من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة وهي 0.05 وبهذه النتائج نتوصل إلى ان إدارة مخاطر خصوصية المعلومات له تأثير قوي وذو دلالة معنوية على حماية خصوصية المعلومات وبالتالي نقبل الفرض الذي ينص على **(يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين إدارة مخاطر خصوصية المعلومات و حماية خصوصية المعلومات)**.

## 4. النتائج والتوصيات

### المحور الأول: النتائج

من خلال تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء فرضيات المتغيرات إدارة المخاطر خصوصية المعلومات وحماية خصوصية المعلومات توصلنا إلى ما يلي:

1- ممارسات وضوابط إدارة المخاطر المطبقة في البوابة الإلكترونية لوزارة المالية بالسعودية ذات فائدة لحماية خصوصية المعلومات للمستخدم الفرد.
2- يوجد وعي وتثقيف لدى المستخدم الفرد عند مشاركة معلوماته الشخصية في المواقع الإلكترونية
3- الجهات الرقابية الرسمية في السعودية مثل هيئة الحكومة الرقمية ووزارة الاتصالات وتقنية المعلومات تعمل بشكل دؤوب لحماية المعلومات في المواقع الإلكترونية لكيانات الدولة.
4- البوابة الإلكترونية لوزارة المالية بالسعودية بما فيها الخدمات الإلكترونية المقدمة للمستخدم الفرد مستوفية بسياسات حماية خصوصية المعلومات.
5- إن موظفي وزارة المالية لديهم درجة إدراك عالية لفهم متطلبات الوزارة فيما يخص خصوصية المعلومات وحمايتها والحفاظ على سريتها.
6- الجهات الرقابية لديها حس أمني عالي لمنع انتهاك المخاطر الخصوصية المحتملة او التخفيف منها.

### المحور الثاني: التوصيات والمقترحات

في ظل النتائج المتوصل إليها في دراستنا والمتمثلة في علاقة استخدام إدارة المخاطر خصوصية المعلومات وحماية خصوصية المعلومات تمكننا من تقديم مجموعة التوصيات التالية:

1- تعيين فريق خبراء مختص بإدارة مخاطر خصوصية المعلومات وتحديد مسؤولياتهم في الوزارة المالية في المملكة العربية السعودية
2- سن سياسات واجراءات أكثر صرامة للمحافظة على حماية خصوصية المعلومات بما في ذلك تشفير البيانات الحساسة.
3- تكثيف الجهود التدريبية لموظفي وزارة المالية فيما يخص آلية التعامل مع المعلومات الحساسة والاجراءات الأمنية لضمان المحافظة على خصوصيتها.
4- الاستمرار في تطوير آلية التقييم الدوري لمخاطر خصوصية المعلومات والثغرات الأمنية في نظام المعلومات لوزارة المالية بالتعاون مع الجهات الرقابية ذات العلاقة.
5- استمرار هيئة الحكومة الرقمية في تحديث سياسات واجراءات إدارة المخاطر بشكل دوري لتغطية التهديدات الجديدة.
6- تعزيز التعاون بين الجهات الرقابية الحكومية والكيانات العامة والخاصة لتبادل المعلومات والخبرات وتحديد أفضل الممارسات لحماية المعلومات.
7- ديمومية تحسين الإجراءات بحيث تكون أكثر صرامة لإدارة الوصول إلى المعلومات الخاصة بالتزامن مع التطورات الحديثة في التقنية.
8- مراجعة التقارير الدورية عن حالة إدارة المخاطر وخصوصية المعلومات في وزارة المالية بشكل أكثر تفصيلاً واكمالها.

## المراجع:

### المراجع العربية:

1- الهادي. محمد. (2022). الذكاء الاصطناعي معالمة وتطبيقاته وتأثيراته التنموية والمجتمعية ط 1. الدار المصرية اللبنانية. مصر

2- سلايمي. جميلة، واخرون، (2019)."التحول بين الضرورة والمخاطر". (مجلة العلوم القانونية والسياسية). المجلد 10.العدد 2. الصفحات 944-967

3- هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية. (2023)."مفهوم الخصوصية" https://www.cst.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

4- محمود. هناء. (2022)."العلاقة بين التحول الرقمي والخدمات المالية" (المجلة العلمية للبحوث التجارية جامعة المنوفية) 2022/12/4

5- ريان. إيمان. (2021)." الحماية التشريعية للحق في خصوصية البيانات في العصر الرقمي"(مجلة كلية الشريعة والقانون بطنطا). المجلد 36. العدد 3. الصفحات 177-188

6- النحاس. أحمد. واخرون. (2022)."إدارة مخاطر التحول الرقمي" (المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية). المجلد 13. العدد 6. الصفحات 1501-1513

7- عرب. يونس. (1972). (المخاطر التي تهدد خصوصية المعلومات في العصر الرقمي). https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/323471

8- العتيبي. محمد. (2020)."تقييم مخاطر خصوصية المعلومات بوزارة العدل بالمملكة العربية السعودية".(جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية). https://repository.nauss.edu.sa/handle/123456789/50737/browse?rpp=20&offset=2642&etal=-1&sort_by=1&type=title&starts_with=P&order=ASC

9- موقع وزارة المالية بالمملكة العربية السعودية. (2023)."التحول الرقمي بالوزارة" https://www.mof.gov.sa/about/Pages/Enable.aspx

10-خنفر. الصديق. وكريم. حمزة. (2022)."أثر إدارة مخاطر التحول الرقمي في تحسين كفاءة أمن المعلومات". المجلد 1. العدد 4. الصفحات 502-522

- حاج. وعلي. قاسم. (2020)." إسهامات الاتحاد الإفريقي في عملية التحول الرقمي في إفريقيا قراءة في مشروع استراتيجية التحول الرقمي لإفريقيا". https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/913
- صيفي. وحسنية. (2020). "الإدارة الإلكترونية الصحية وتحديات التحول الرقمي في الدول العربية-دراسة حالة مملكة البحرين" https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/914

11-البار. والمرحبي. (2028)."التحول الرقمي كيف ولماذا" https://www.awforum.org/index.php/ar/مقالات-وبحوث-2018-/191-item/التحول-

12- هيئة الحكومة الرقمية. (2021)."التحول الرقمي" http://dga.gov.sa/digital-transformation#.ZBmGlz62onM.mailto

13- شديد. مصطفى. (2021). "تأثير التحول الرقمي على مستوى أداء الخدمة المقدمة بالتطبيق على موظفي الإدارة العامة للمرور بمحافظة القاهرة". المجلد 22. العدد 4. الصفحات 193-226 10.21608/JPSA.2021.200080

14- أجيال. (2023)."التحول الرقمي باستخدام المنهجية المرنة" https://dga.gov.sa/node/594

15- رشوان. وقاسم. (2020)."دور التحول الرقمي في رفع كفاءة أداء البنوك وجذب الاستثمارات" https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3683715

16- الربيعة. صالح. (2013)."الأمن الرقمي وحماية المستخدم من مخاطر الانترانت" https://edu.moe.gov.sa/jeddah/DocumentCentre/Docs/مركز%20التحميل/تقنية%20المعلومات/الملتقى%20الأول%20لتقنية%20المعلومات%201439هـ/أوراق%20العمل/Digital%20Security.pdf.

17- الموسوي. منى. (2013). "الخصوصية المعلوماتية واهميتها والتقنيات الحديثة عليها". (مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية). المجلد 2013. العدد 4. الصفحات 303-355 https://www.iasj.net/iasj/download/51b569f8c8bd04b7

18- الدليل الاسترشادي لوزارة المالية. (2021)."الدليل الاسترشادي لإدارة المخاطر المبادئ الأساسية والممارسات التوجيهية" https://mof.gov.sa/Documents/risk-management-guide.pdf

**المراجع الأجنبية:**

21- IBM Security.( 2021). Cost of data breach report –Risk Quanificatio https://www.ibm.com/downloads/cas/OJDVQGRY

22-Brysch. A.(2027).”Digital Transformation in Tourism Sector Challenges andOpportunities”

https://www.researchgate.net/publication/323557395_Digital_Transformation_in_the_Tourism_Sector_-_Challenges_and_Opportunities

23-Chen.D.and Zhao.H.(2012).” Data security and privacy protection issues in cloud computing”

10.4236/blr.2012.34020

24- KellyD.and others.(2020).” Date Privacy in Retail” https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022435920300531?via%3Dihub

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/ أمل محمد الوادعي، الباحثة/ هتون إبراهيم الوابل، الباحث/ مرتضى صابر الشبعان، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.7

ISSN: 2706-6495

# فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات

# The effectiveness of using scientific activities in developing curiosity among kindergarten children from the teachers' point of view

**إعداد: الباحثة/ مشاعل طارش عايد الشمري**

باحثة ماجستير مناهج وطرق تدريس عامة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

Email: mashaill466@gmail.com

**الباحثة/ أمل عبد الله عبد الكريم اللحيدان**

باحثة ماجستير مناهج وطرق تدريس عامة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

**الدكتورة/ دلال ذياب شباب المطيري**

أستاذ مناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات في محافظة البكيرية، وأيضًا معرفة دور المؤهل العلمي والخبرة التدريسية للمعلمة في استخدام الأنشطة العلمية؛ لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال، واتبعت الباحثات المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكونت من (16) عبارة، تم توزيعها الكترونيا على أفراد عينة الدراسة التي بلغت (36) من معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمحافظة البكيرية للفصل الدراسي الثاني في العام 1444ه، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات في مرحلة رياض الأطفال بدرجة (مرتفعة) بحسب معامل بيرسون للارتباط، وقد اظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في آراء معلمات رياض الأطفال في محافظة البكيرية تجاه استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع؛ تعزى لمتغير الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي، واوصت الدراسة بضرورة تضمين مناهج الروضة أنشطة علمية وخبرات تثير دافع حب الاستطلاع والفضول لدى الأطفال وتوفير البيئة الفعالة التي تساعد على الاستكشاف وحب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، وتوفير برامج وتدريبة للمعلمات في كيفية تفعيل الأنشطة العلمية داخل الروضات، واتاحة الفرص الكافية لأطفال الروضة للممارسة الأنشطة التي تؤدي إلى رفع مستوى حب الاستطلاع لديهم، والذي يعد نافذة التعلم والاكتشاف الأساسية للإنسان.

**الكلمات المفتاحية:** الأنشطة، الأنشطة العلمية، حب الاستطلاع، أطفال الروضة، المعلمات.

ISSN: 2706-6495

# The effectiveness of using scientific activities in developing curiosity among kindergarten children from the teachers' point of view


## Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of scientific activities in developing curiosity among kindergarten children from the point of view of female teachers in Al Bakriyyah Governorate and also to know the role of the educational qualification and teaching experience of the teacher in using scientific activities to develop curiosity among children. The researchers followed the descriptive survey approach, using the questionnaire to collect data consisting of (16) phrases, distributed to the study sample members, which amounted to (36) public and private kindergarten teachers in Al-Bakriyyah Governorate for the second semester in the year 1444. The study reached the following results: The effectiveness of using scientific activities in developing the love of the survey among children from the point of view of teachers in the kindergarten stage with a degree (high) according to the Pearson coefficient of correlation. The study showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (0,05) in the opinions of kindergarten teachers in the Bakriyyah governorate towards the use of scientific activities in developing curiosity attributable to the variable of teaching experience or academic qualifications


**Keywords:** activities, scientific activities, curiosity, kindergarten, children, female teachers.

## 1. المقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل العمرية في حياة الطفل؛ وذلك لأنها مرحلة تكوينه وإعداده للحياة، ففيها تغرس البذور الأولى لشخصيته المستقبلية، وتشكيل عاداته واتجاهاته وميوله واستعداداته وأخلاقياته، وتتحدد مسارات نموه الجسمي والاجتماعي والعقلي والوجداني والخلقي بقدر ما توفره له البيئة المحيطة من مثيرات تعمل على تنمية شخصيته، وتقوم بتأهيل الطفل تأهيلًا سليمًا؛ لدخول لمرحلة الابتدائية؛ وذلك لكي لا يعد بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة تاركه له الحرية التامة لنشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكاناته، فهي تساعده إلى أن يكتسب خبرات جديدة.

ويمثل النشاط جزءًا أساسيًا هامًا عند تعليم الطفل إذ يؤثر على المدى البعيد على شخصية الطفل، فمن خلال النشاط تتحقق الحرية للطفل والإيجابية والترويح والعمل، وعلى الكبار فهم هذا النشاط وفق ما يرونه من ميل الطفل، إذ أن من خلاله يظهر مدى استعداد الطفل للتعلم والأنشطة العلمية هي التي تقع في مجال العلوم التجريبية (الطبيعية)، وهي التي تعتمد على التجربة والاختبار، وتشمل العلوم التي تهتم بالإنسان والكائنات الحية الأخرى (الحيوانات – الطيور – النباتات -...إلخ )، وبالعالم الطبيعي والتي تزودنا بحقائق ومعلومات عن العالم الذي نعيش فيه (بدوي وتوفيق، 2009).

ISSN: 2706-6495

ويعد حب الاستطلاع من أهم العوامل في العملية التعليمة، فهو يعتبر دافعًا للفرد والطفل بشكل خاص للاستعداد؛ لتحقيق الأهداف بواسطة بالاكتشاف والابتكار وبمعالجة المثيرات المحيطة فيه يجب علينا الاهتمام، وأن نعمل على زيادة وعي الأطفال بالمثيرات والأحداث والأنشطة البيئة المختلفة والعمل على تنمية حب الاستطلاع والاكتشاف والابتكار لديهم ولتنمية قدراتهم، وأن الأسرة هي الأساس في تربيتها للطفل ما قبل الروضة (بدوي وتوفيق، 2009).

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن حب الاستطلاع يمكن قياسه لدى أطفال الروضة من خلال مواقف محددة، وكذلك بالإمكان تنمية من خلال البرامج التي تقدم في الروضة، حيث يقضي الأطفال في مرحلة الروضة معظم ساعات يومهم في البحث والاستقصاء، وطرح الأسئلة عن الأحداث والظواهر والأشياء التي حولهم؛ ولذلك تعد المرحلة العمرية (5-6) سنوات هي الفترة الحرجة، والمناسبة لتنمية حب الاستطلاع وتثبيته كسمة واضحة في الشخصية؛ لذلك ظهرت الحاجة للأنشطة العلمية بشكل كبير تعمل على تنمية حب الاستطلاع واستثارته لدى أطفال الروضة (الصقير، 2004).

وتعد الأنشطة العلمية مهمة في الروضة الحديثة، حيث ترتبط هذه الأنشطة بتنمية روح البحث والاستكشاف، وحب الاستطلاع وتدريب الأطفال على مهارات التفكير العلمي، وتفسير الظواهر والأحداث المحيطة به تفسير صحيحًا مستخدمًا في ذلك مهارات الملاحظة والتصنيف والاستنتاج والتجريب، وكما تساعد على الكشف عن ميولهم العلمية من ثم رعايتها وتنميتها وتبرز أهمية هذه الأنشطة من طبيعة العصر الذي نعيش فيه، حيث أصبح للعلم والثقافة والتكنولوجيا انعكاسات مؤثرة على شتى جوانب الحياة، وأنشطتها المختلفة (بدوي وتوفيق، 2009).

### 1.1. مشكلة الدراسة:

يؤكد الواقع الحالي على وجود قصور واضح في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال في مرحلة رياض الأطفال، حيث إن ممارسة الأنشطة العلمية داخل الروضة تعتمد على الأساليب والطرق التقليدية الغير مترابطة ومتكاملة مما لا يعطي أهمية في تنمية وتعزيز لحب الاستطلاع لدى أطفال الروضة (الدسوقي،2014).

وتؤكد الصقير (2004) حاجة رياض الأطفال إلى برامج مخصصة لتنمية حب الاستطلاع، فكل ما يدور في الروضة من أنشطة وبرامج يقوم على تنمية المفاهيم العلمية دون النظر لتنمية حب الاستطلاع وأيضًا ما تقوم به المعلمات من تشجيع لسلوك طرح الأسئلة يكون هدفه تنمية القدرات العقلية أكثر من تنمية المهارات الاستطلاعية.

وبحسب إحصائيات وزارة التعليم لعدد الأطفال الملتحقين بالروضات الحكومية والأهلية والعالمية في المملكة العربية السعودية، وكان عددهم (315,949) ألف طفل وطفلة لعام 1443هـ بحسب إحصائيات وزارة التعليم، هذا العدد الكبير يلزم المختصين برياض الأطفال بالاهتمام بهذه المرحلة ومراعاة خصائص نموهم المعرفي وتنمية حب الاستطلاع لديهم.

وحيث إنه بمراجعة البرامج والأنشطة المقدمة لمرحلة رياض الأطفال نلاحظ غياب البرامج وأنشطة المخصصة في الأنشطة العلمية التي تركز في تنميتها على حب الاستطلاع لديهم، ولابد من تشجع معلمات الروضة في الاهتمام بتساؤلات الأطفال بطريقة علمية تشبع اهتماماتهم لحب الاستطلاع (الصقير،2004).

ولقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة وضرورة تضمين مناهج رياض الأطفال للأنشطة العلمية، ومن هذه الدراسات العرسان (2016)، ودراسة عبد الله (2016)، ودراسة المطيري (2018).

وللتأكد من أن هذا الموضوع جدير بالدراسة تم إجراء دراسة استطلاعية لعينة من (5) من معلمات رياض الأطفال في الروضة الحكومية الثانية بمحافظة البكيرية وروضة التعليم المبكر الأهلية؛ أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن هناك قصور واضح في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال؛ وذلك استنادًا إلى أن ممارسة الأنشطة العلمية داخل الروضة ضعيفة، وتقدم بأساليب تقليدية غير مترابطة، وغير حديثة مما لا يعطي أهمية في تنمية وتعزيز لحب الاستطلاع لديهم.

ومن خلال خبرة الباحثات لُوحظ أن معلمات رياض الأطفال عند تقديمهم للمفاهيم المختلفة، الأنشطة العلمية يكون بالصور أو الفيديوهات التي تكون في كثير من الأحيان غير واضحة وغير دقيقة، ولا تراعي الفروق الفردية بينهم، كذلك استخدام النماذج والمجسمات المصنوعة بأيدي المعلمات مما يجعلها غير جيدة الجودة من حيث دقتها العلمية وألوانها وأحجامها والمواد المستخدمة؛ وبالتالي تقدم للأطفال بصورة غير دقيقة، وربما في بعض الأحيان تكون خاطئة لا تثير اهتماماتهم وحبهم للاستطلاع واكتشافهم؛ وبناءً على ما سبق تبين أهمية إعداد مجموعة من الأنشطة العلمية؛ لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال مرحلة الروضة؛ وذلك لأهمية حب الاستطلاع في تنمية مهارات التفكير العلمي.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني استخدام المعلمات للأنشطة العلمية التي تنمي حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة؛ لذا تزداد الحاجة لإجراء الدراسة الحالية لمعرفة أراء معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الأنشطة العلمية التي تنمي حب الاستطلاع لدى أطفال.

### 2.1. أسئلة الدراسة:

1. ما فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات؟
2. هل للخبرة التدريسية والمؤهل العلمي للمعلمة دور في استخدام الأنشطة العلمية؛ لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال؟

### 3.1. أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة الحالية إلى:**

1. التعرف على فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات.
2. معرفة دور الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي للمعلمة في استخدامها للأنشطة العلمية؛ لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال.

### 4.1. أهمية الدراسة:

**أ – الأهمية النظرية:**

1. تتضح أهمية البحث الحالي في أنه قد تناول مرحلة مهمه وحساسة في التربية، ألا وهي مرحلة رياض الأطفال.
2. يأتي هذا البحث بأهمية استخدام الأنشطة العلمية؛ لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال مرحلة رياض الأطفال.

**ب– الأهمية التطبيقية:**

1- تقديم برامج لتنمية حب الاستطلاع للأطفال باستخدام أنشطة علمية التي تسترشد بها المعلمات رياض الأطفال.

2- تشجيع معلمات رياض الأطفال على استخدام الأنشطة العلمية وتوظيفها في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.

3- من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة فائدة إلى معلمات مرحلة رياض الأطفال؛ وذلك من خلال مساعدتهن على البحث عن طرق تدريس باستخدام أنشطة علمية تتفق مع الخصائص النمائية وفي تنمية حب الاستطلاع والاكتشاف لدى الأطفال الروضة.

4- وقد يستفيد منها مصممو المناهج في زيادة الأنشطة العلمية التي تعمل على تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال.

## 5.1. حدود الدراسة:

- **الحدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة في التعرف على فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات بمحافظة البكيرية.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1444ه.
- **الحدود المكانية:** الروضات الحكومية والأهلية بمحافظة البكيرية.
- **الحدود البشرية:** معلمات رياض الأطفال بمحافظة البكيرية.

## 6.1. مصطلحات الدراسة:

**الأنشطة العلمية:**

تعرف الأنشطة العلمية كما ذكرها (عبدالحميد،2009) بأنها: "مواقف تعليمية فيها يتطلب من الأطفال القيام بأداءات محددة في مجموعات أو فرادا سواءً داخل الفصل أو خارجة، تحت إشراف وتوجيه المعلمة، بهدف تعلم بعض المفاهيم العلمية؛ ولتحقيق أهداف تعليمية معينة".

وتعرف الأنشطة العلمية إجرائيًا: "بأنها جميع الخبرات والمهارات المقدمة للطفل داخل الروضة تحت إشرافها وتكون من خلال التجربة والاختبار ومتصلة اتصالًا وثيقًا بالبيئة من حول الطفل؛ حيث يجب أن تتسم الأنشطة بالجدة والحدثة، وتكون مناسبة لميول الأطفال واهتماماتهم".

**حب الاستطلاع:**

يقصد بحب الاستطلاع بـأنه: "حالة انفعالية معرفية تحدث للطفل نتيجة حدوث تناقض بين ما يعتقد الطفل بأنه صحيح، وبين ما هو صحيح فعلًا، وقد يستثار بواسطة خطوات مرتبة ضمن نموذج تعليمي منهجي (المطيري،2013).

ويعرف حب الاستطلاع إجرائيًا بأنه: "حالة انفعالية داخلية لدى الطفل تستثيره لحل الغموض واكتشاف البيئة من حوله".

## 2. الإطار النظري:

### 1- مرحلة الروضة (رياض الأطفال):

تُعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل العمرية في حياة الطفل؛ وذلك لأنها مرحلة تكوينية وإعداد للحياة، ففيها تغرس البذور الأولى لشخصيته المستقبلية، وتتشكل عاداته واتجاهاته وميوله واستعداداته وأخلاقياته، وتتحد مسارات نموه الجسمي والاجتماعي والعقلي والنفسي والوجداني والخلقي بقدر ما توفر له البيئة المحيطة من مثيرات تعمل على تنمية شخصيته (محمد و بصفر،2011).

تعرف السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية مرحلة ما قبل المدرسة (دور الحضانة ورياض الأطفال) بأنها: مرحلة أولية من مراحل التربية والتعليم، تتميز بالرفق في معاملة الطفولة وتوجيهها، وهي تهيئ الطفل لاستقبال أدوار الحياة التالية على أساس صحيح من خلال التنشئة الصالحة المبكرة (المادة: 62).

كما تعرف رياض الأطفال بأنها: مؤسسات تربوية تقدم البرامج المدروسة والمخططة والقائمة على أساس علمي وتربوي لمقابلة احتياجات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث إلى ست سنوات، وقد تمتد قليلًا أو تقصر قليلًا؛ وذلك طبقًا لنظام التربية والتعليم في كل بلد ووفقًا لسياسة التعليم فيه وتحديدها لسن القبول للانخراط في المدارس. (الحريري،2010)

إن فلسفة رياض الأطفال تؤمن بأن الطفل نِتاج تفاعل موروثاته وبيئته، فالطفل يولد ويتعلم بفضل قوة داخلية من موروثاته تدفعه لذلك، وأيضًا لا يمكن إغفال دور البيئة؛ لأن هذه الموروثات الداخلية التي تجعل الطفل مزوداً بإمكانيات وطاقات كامنه تشترك في تحديد نمط نموه مستقبلاً، لابد لها من مثيرات بيئية، وتلعب هذه المثيرات دوراً كبيرًا في توجيه حياته، وتساعده على تفجير هذه القدرات وصقل هذه الإمكانات، عن طريق توفير هذه المصادر التي تزوده بالمعلومات، وتكسبه الخبرات والمهارات التي تفتح هذه القدرات.

وترى أن شخصية الطفل شخصية متعددة الأبعاد والوجود رغم تكاملها، شخصية لها أبعاد تعد في بناء الشخصية مصدر ثراء، وعاملًا حاسماً من عوامل تصالح الطفل مع ذاته الخاصة، ومع أسرته وبيئته المادية والرمزية، فضلاً عن تصالحه مع ثقافته وحضارته وتراثه وإنسانيته. فلسفة تتجه إلى تنمية الطفل وتطويره جسدياً وروحياً وقيمياً وفنياً وجمالياً ومعرفياً، وغير ذلك؛ لأنها تهدف إلى بناء شخصية الإنسان فردًا، والإنسان جماعة، والإنسان مواطناً والإنسان عاملاً منتجاً فاعلًا في تمدين وطنه عن وعي، وعن دراية ورغبة في العطاء والتضحية بحرية في القرار ومسئوليه عن النتائج.

فالطفل كل متكامل لا يتجزأ يجب تنميته؛ لتحقيق نموه المتكامل.

وتؤمن بقيمة العمل وأهميته ودوره في البناء والتطور، والتفكير العلمي تخطيطاً وتنفيذًا وعملاً وقيمة حاصل التفكير المبني عند الطفل التجريب الحسي بهدف تنمية قدرته على التجريب والملاحظة والاكتشاف والتوصل إلى الاستنتاجات، وإدراك العلاقات بين الأشياء وحل المشكلات بطريقة موضوعية علميه، وترقية وعي الطفل ونموه وتطوره وتعلمه الذاتي (قناوي واخرون،2014).

**أهمية مرحلة رياض الأطفال:**

تهتم المجتمعات منذ أقدم العصور بالطفولة، وتبذل قصارى جهدها للأخذ بيد أطفالها نحو الأمام، فهم صانعو المستقبل وحملة تراث الأمم وثقافاتها، كما أن التربية في هذه المرحلة تكون أشد رسوخًا في النفس وأقوى في صقل الشخصية وتحديد معالمها؛ ذلك للمرونة التي يمتاز بها التكوين البيولوجي لدماغ الطفل، علاوة على أن الطفل شديد التأثير بالمثيرات البيئية المختلفة.

وقد زادت أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في الفترة الأخيرة عندما أكد العلماء والباحثون في التربية وعلم النفس أمثال فروبل وبستالوزي على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل بالنسبة لمستقبلة، وأثرها في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها الأساسية، حيث إن السنوات الأولى تعتبر بداية تكوين أخلاق الفرد وعواطفه وجميع الملامح الرئيسية لشخصيته (محمد وبصفر،2011).

أهداف مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية (لائحة العمل الداخلي برياض الأطفال. 1423):

- صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه العقلي والجسمي والخلقي في ظروف طبيعية متجاوبة مع مقتضيات الإسلام.
- تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد والمطابق للفطرة.
- إيلاف الطفل الجو المدرسي وتبني استعداده للدخول إلى المدرسة الابتدائية.
- أخذ الطفل بآداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية، والاتجاهات الصالحة بوجود أُسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل.
- تقوية ذات الطفل وتعزيز نظرته الإيجابية عن نفسه ونقله برفق من (الذاتية المركزية) إلى الحياة المشتركة مع أقرانه.
- تزويد الطفل بثروة من المعايير الصحية والأساسية الميسرة، والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.
- تدريب الطفل على المهارات الحركية وتعويده العادات الصحية وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها بحيث يستطيع مشاهدة وملاحظة وفهم ما حوله من مخلوقات وظواهر بالقدر والكيفية التي تناسب قدراته.
- تشجيع نشاط الطفل الابتكاري، وتعهد ذوقه الجمالي، وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.
- الوفاء بحاجات الطفولة، وإسعاد الطفل وتهذيبه في غير إرهاق ولا تدليل.
- حماية الأطفال من الأخطار وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة.
- توجيه سلوك الطفل لكي يستطيع أن يعبر عن احتياجاته كلاميًا وبطريقة مؤدبة، وأن يعتمد على نفسه في أمور حياته، وأن يصلح خطأه بنفسه.

2- الأنشطة العلمية:

النشاط هو مظهر حيوية الطفل، ويعبر عن ميوله وحاجاته ودوافعه الفطرية، ويتخذ هذا الميل لاكتساب الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها من وجهة نظر المجتمع والتربية.

والأنشطة العلمية هي التي تقع في مجال العلوم التجريبية (الطبيعية)، وهي التي تعتمد على التجربة والاختبار وتشمل العلوم التي تهتم بالإنسان والكائنات الحية الأخرى (بدوي وتوفيق،2009).

إن اكتساب الطفل للخبرات العلمية عملية مثيرة له، ولكن يصعب في كثير الأحيان اكتسابها؛ ولذلك فهو بحاجة إلى طرق ناجحة حتى يسهل عليه اكتساب هذه المفاهيم للتكيف مع البيئة المحيط، وغالبًا ما يتم ذلك عن طريق الحواس الذي يعد طريقًا ناجحًا؛ لتحقيق هذا الهدف (احمد،2017).

**أهداف الأنشطة العلمية لمرحلة رياض الأطفال:** كما ذكرتها (على، 1427ص.181):

- مساعدة الطفل على اكتساب المفاهيم الضرورية عن نفسه والبيئة المحيطة به وعلاقته بها والتصرف السليم نحوها، وتزويده.
- اكساب الطفل القدرة على أداء بعض المهارات الأساسية اللازمة للحياة.
- تعويد الطفل الأسلوب العلمي في التفكير (التساؤل – البحث – التجريب – الاكتشاف).
- تنمية وتدريب حواس الطفل بصورة عامة.
- مساعدة الطفل على اكتساب بعض الاتجاهات العلمية كحب الاستطلاع والأخذ بمبدأ السببية وتنمية ميوله واهتماماته العلمية.
- تنمية إيمانه بقيمة العلم وتقديره واحترامه للعلماء.

**الشروط الواجب توافرها في الأنشطة العلمية التي تقدم لطفل الروضة**: كما ذكرتها (بدوي وتوفيق،2009،ص.95):

1. اتخاذ كافة إجراءات الحفاظ على سلامة الطفل والبعد عن الأنشطة التي تهدد سلامة الطفل.
2. التنوع في الأنشطة العلمية التي تقدم للطفل.
3. أن يوجه النشاط العلمي نحو هدف معين.
4. أن يلائم النشاط العلمي المستوى العمري للأطفال في الروضة.
5. الاهتمام بإعداد أنشطة علمية تجذب انتباه الأطفال، وتثير حب الاستطلاع لديهم.
6. مراعاة استخدام الألفاظ والتعبيرات أثناء استخدام الأنشطة العلمية المقدمة لهم.
7. ملاحظة مدى فهم أطفال الروضة للأنشطة العلمية المقدمة لهم.
8. إتاحة الفرصة أمام أطفال الروضة للمشاركة الفعلية في الأنشطة العلمية.
9. مساعدة الأطفال على المناقشة والحوار أثناء إجراء الأنشطة العلمية.

**موضوعات الأنشطة العلمية التي يمكن تقديمها لطفل الروضة:** كما ذكرتها (بدوي وتوفيق،2009،ص.98) :

- جسم الطفل وكيفية العناية به والحواس الخمسة وكيفية تنميتها.
- الحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والزواحف والكائنات البحرية والخضروات والفواكه ووسائل المواصلات.
- النباتات في البيئة.
- أهمية الماء في حياتنا وكيفية المحافظة عليه، وبعض التجارب المبسطة التي توضح خصائص الماء، وبعض الظواهر مثل (التبخر، الطفو،.....)
- الهواء وخواصه الطبيعية وكيفية الحفاظ عليه من التلوث.
- الضوء وأهميته بالنسبة للإنسان والنبات والحيوان.
- الصوت أهميته وأنواعه وكيفية انتقاله.

- الألوان وكيفية خلط الألوان.
- الحرارة والبرودة، وكيف تنتقل الحرارة.
- المغناطيسية وخواص المغناطيس.
- المخترعات الحديثة وأهميتها بالنسبة للإنسان، مثل: الكمبيوتر، الإنترنت...إلخ، وتاريخ حياة المخترعين.
- جولات وزيارات ميدانية لأماكن طبيعية في البيئة والمنطقة الموجودة فيها الروضة.

**حب الاستطلاع:**

يُعد الاستطلاع أحد أهم الدوافع التي تثير الأطفال، فتحركهم باتجاه معين... إن الطفل بطبيعته يميل إلى حب الاستطلاع، وتلك الصفة الطبيعية في معظم الأطفال، ويعتبر حب الاستطلاع أحد مهارات القرن الحادي والعشرين، وفي هذا العصر الذي يتسم بالتغيرات المتلاحقة تظهر أهمية حب الاستطلاع أكثر، حيث يتطلب العصر الحالي بتحدياته الاهتمام به كأحد وسائل التوافق مع متغيرات العصر وتحدياته، وكذلك كطريقة تمكن المتعلم من ملاحقة هذه التغيرات، حيث إن حب الاستطلاع يثير التعلم المستمر، ويساهم في جودة الحياة وزيادة المعرفة لدى الأفراد (صلاح الدين والدسوقي، 2006).

ويعرض برنامج الوحدات في مرحلة رياض الأطفال صور كثيرة لخبرات علمية صغيرة هي موضع اهتمام الصغار في هذه المرحلة، وهي بعض الحقائق التي تشكل الأساس الذي سيبنون عليه معرفتهم العلمية في المراحل التعليمية القادمة. (علي، 1427)

وذكرت (الصقير،2004) إن كثير من الدراسات أثبتت أن حب الاستطلاع يمكن قياسه لدى أطفال الروضة من خلال مواقف محددة، وكذلك بالإمكان تنميته من خلال البرامج التي تقدم في الروضة، حيث يقضي الأطفال في مرحلة الروضة معظم ساعات يومهم في البحث والاستقصاء وطرح الأسئلة عن الأحداث والظواهر والأشياء من حولهم؛ لذلك تُعد المرحلة العمرية التي تمتد من (5-6) سنوات هي الفترة الحرجة والمناسبة؛ لتنمية حب الاستطلاع، وتثبيته كسمة واضحه في الشخصية؛ لذلك ظهرت الحاجة إلى تقديم أنشطة علمية نعمل على تنمية حب الاستطلاع واستثارته لدى طلاب الروضة.

## 3. الدراسات السابقة:

دراسة العرسان (2016) هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج مبني على تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من أطفال رياض الأطفال روضة البسام بمنطقة صبابة التابعة؛ لإدارة تعليم حائل، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلًا وطفلة، وتم اختيارها بطريقة قصدية، وتراوحت أعمارهم بين (5-6) سنوات.

وقد تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وقد تم بناء برنامج تدريبي في حب الاستطلاع، تم تقسيمه إلى عشرة أنشطة عن مصادر الضوء، وتم تطبيقه على المجموعة التجريبية. أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت النتائج أن هناك فُروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج، والمجموعة الضابطة التي طبقت عليهم الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية،

وبينت الدراسة أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي تعزى إلى الجنس، أو التفاعل بين الطريقة والجنس، وتوصي الدراسة بضرورة تطبيق معلمي مرحلة رياض الأطفال سمة حب الاستطلاع في تدريسهم، وتوجيه الباحثين بتطبيق البرنامج التدريبي على رياض الأطفال.

دراسة عبد الله (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية بعض الأنشطة العلمية القائمة على التجارب العملية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من أطفال الرياض في محافظة الإسكندرية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طفلًا وطفلة من روضة إدارة شرق التعليمية، المستوى الثاني، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، وعددها (45) طفلًا وطفلة، والأخرى ضابطة وعددها (45) طفلًا وطفلة، وتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الأنشطة العلمية القائمة على التجارب العملية، ودرس للمجموعة الضابطة، وفقاً للطريقة التقليدية المتبعة، وتم استخدام مقياس ماو ماوMAW MAW المصور لقياس حب الاستطلاع بعد إعادة ضبطه، وتم تطبيق مقياس حب الاستطلاع المصور قبليًا على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تم التدريس لأطفال المجموعة التجريبية باستخدام الأنشطة العلمية القائمة على التجارب العملية والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتبعة في الروضة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي/ والبعدي لمقياس حب الاستطلاع المصور لصالح التطبيق البعدي للمقياس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس حب الاستطلاع لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

دراسة المطيري (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دور مؤسسات رياض الأطفال في التوظيف التربوي لحب الاستطلاع، ومعوقات ذلك، والحلول الممكنة لها، من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات بمحافظة عنيزة، وأيضًا التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الوظيفة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات تم توزيعها على أفراد مجتمع وعينة الدراسة التي بلغت (270) من مشرفات ومديرات ومعلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بمحافظة عنيزة لعام 1237\1438ه، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: لقد جاء واقع دور مؤسسات رياض الأطفال في التوظيف التربوي لحب الاستطلاع عند الأطفال من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات بمحافظة عنيزة ككل في درجة (منخفضة)، بينما جاءت المعوقات في درجة توفر (مرتفعة)، كما جاءت الحلول الممكنة في درجة توفر (متوسطة )، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a0,05>) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الوظيفة) تجاه واقع دور مؤسسات رياض الأطفال في التوظيف التربوي لحب الاستطلاع عند الأطفال، وكانت هذه الفروق بين (المشرفات) و(المديرات)، وبين (المشرفات) و(المعلمات) في اتجاه (المشرفات).

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح مدى أهمية تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة، حيث تتفق جميع الدراسات السابقة في التوصية بضرورة تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المطيري(2018) في المنهج المتبع للدراسة وبالأداة المستخدمة، وهي الاستبانة، واتفقت مع دراسة المطيري (2018) جزئيًا في العينة فالدراسة الحالية، فالدراسة الحالية اعتمدت على وجهة نظر المعلمات فقط، وبينما دراسة المطيري (2018) أخذت بالاعتبار وجهة نظر المعلمات والمديرات والمشرفات.

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة عبد الله(2016) والعرسان(2016) في المنهج المتبع وبالعينة المستخدمة وبالأداة.

في حين الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في كونها أول دراسة يتم تطبيقها على معلمات رياض الأطفال في محافظة البكيرية لمعرفة وجهة نظرهن حول فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى رياض الأطفال.

## 4. منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة ويعرفه (العساف،2013) بأنه: المنهج الذي يهدف إلى وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بصورة مباشرة (مقابلة)، أو بصورة غير مباشرة (استبانة).

### 1.4. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات رياض الأطفال في محافظة البكيرية، والذي يبلغ مجموعهن 86 معلمة في الروضات الحكومية والأهلية في العام الدراسي 1444هـ حسب إحصائية إدارة تعليم البكيرية.

### 2.4. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وعددها 36 معلمة من معلمات رياض الأطفال في محافظة البكيرية في الروضات الحكومية والأهلية.

**خصائص أفراد عينة الدراسة:**

**أولاً: متغير التخصص:**

| التخصص | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **رياض أطفال** | 33 | %90.7 |
| **دين** | 1 | %2.8 |
| **اللغة العربية** | 2 | %5.6 |

يوضح الجدول أن تخصص (رياض أطفال) جاء في المرتبة الأولى بنسبة (90%) بمعدل تكرار (33)، بينما كان تخصص (اللغة العربية) نسبته كانت ضئيلة بنسبة (5.6%) وبعدل تكرار (2)، وأخيرًا التخصص (الدين) بنسبة ضئيلةٍ جدًا بنسبة (2.8%) بعدل تكرار (1).

**ثانيًا: متغير المؤهل العلمي:**

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 25 | %69.4 |
| دبلوم | 11 | %30.6 |

يبيِّن الجدول أن فئة المؤهل العلمي (بكالوريوس) جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (69.4%) بمعدل تكرار (25) ثم فئة (دبلوم) بنسبة (30.6%) بمعدل تكرار بلغ (11)، تبيَّن من النتائج أن نسبة عالية من الموظفين المشاركين في عينة الدراسة، هم حملة المؤهلات الجامعية (البكالوريوس)، وهذا ما يزيد من إيجابية نتائج الدارسة؛ نظراً للخلفية العلمية الجيدة.

**ثالثًا: متغير سنوات الخبرة:**

جدول التكرار والنسب المئوية؛ لمتغير **سنوات الخبرة** لأفراد عينة

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **أقل من 5 سنوات** | 15 | %41.7 |
| **من (5 -15) سنة** | 9 | %25 |
| **أكثر من 15 سنة** | 12 | %33.3 |

يبيَّن الجدول أن فئة سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (41.7%) وبتكرار بلغ (15)، يليها فئة سنوات الخبرة (أكثر من 15 سنة) بنسبة (33.3%)، وبمعدل تكرار(12) يليها فئة سنوات الخبرة (من 5-15) سنة) بنسبة(25%)، وبتكرار بلغ (9)، تبيَّن النتائج أن هناك خبرات لدى افراد عينة الدراسة من الموظفين رياض الاطفال، حيث وجد انا اغلب أفرد العينة لديهم خبر تقل عن (5) سنوات، هذا لا يدل على أن الخبرة الموظفين ليس جيدة، وإنما تنوع الخبرات العلمية لمفردات العينة الدراسة تجعلهم قادرين تكوين أراء إيجابية أو سلبية أكثر تجاه رياض الاطفال.

### 3.4. متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: الأنشطة العلمية.
- المتغير التابع: حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.

### 4.4. أدوات الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والحقائق، وتم تحددها بالنوع المغلق الذي يطلب من المفحوص اختيار الإجابة من الإجابات؛ لأنها تعد الأنسب في تحقيق أغراض الدراسة، وقد استفادت الباحثتان من دراسة المطيري (2018) في بناء الأداة وكتابة فقراتها، وقد تكونت من 16 فقرة، وتم اعتماد توجيهها إلى معلمات رياض الأطفال في الروضات الحكومية والأهلية في محافظة البكيرية بطريقة الكترونية،

وتعرف الاستبانة "بأنها استمارة يصممها الباحث على ضوء الكتابات ذات الصلة بالمشكلة التي يراد البحث عنها، أو يحصل عليها جاهزة، ويعدلها على ضوء أسس علمية، تتضمن بيانات أولية عن المبحوثين، وفقرات عن أهداف البحث، تم إعدادها بصيغة مغلقة أو مفتوحة أو الاثنين معا أو بالصور(الحربي،2018).

**صدق أداة الدراسة:**

**الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):**

بعد تصميم الاستبانة ومراجعتها في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص (رياض الأطفال)؛ للتأكد من الصدق الظاهري للأداة ولمعرفة رأيهم في مدى مناسبة العبارات، وانتمائها للمحاور، مع إضافة ما يقترح من عبارات، وحذف العبارات غير الملائمة للمحور، وتعديل محتوى بعض العبارات؛ لتكون ملائمة أكثر للمحور أيضًا تعديل بعض الأخطاء اللغوية في الصياغة.

**صدق الاتساق الداخلي:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة وإجراء التعديلات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثات باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها 6 من معلمات رياض الأطفال من خارج عينة الدراسة الأصلية، والمتمثل في معلمات رياض الأطفال في محافظة البكيرية، بهدف التحقق من صدق محتوى الأداة قبل تطبيقها على أفراد عينة الدراسة، وقد جرى التحقق من الصدق والاتساق الداخلي للاستبيان بحسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات 6 فقرات. والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين 6 فقرات ودرجة الكلية للأنشطة العلمية:

**جدول معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأنشطة العلمية.**

| الفقرة | معامل الارتباط | قيمة الدلالة |
|---|---|---|
| **1** | **0.64 | 0.001 |
| **2** | 0.71** | 0.001 |
| 3 | **0.68 | 0.001 |
| **4** | **0.63 | 0.001 |
| **5** | **0.64 | 0.001 |
| **6** | **0.78 | 0.001 |

من النتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الأنشطة العلمية والدرجة الكلية للأنشطة العلمية، حيث كانت القيم متوسطة موجبة **دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية** 0.001 حيث كان الحد الأدنى 0.63**. وفيما كان الحد الأعلى 0.78**؛ وعلية فإن جميع فقرات الأنشطة العلمية متسقة داخليًا مع الأنشطة العلمية الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأنشطة العلمية.

**حساب ثبات الاستبيان:**

لقياس مدى ثبات دراسة الاستبيان تم استخدام معادلة ( ألفا كرونباخ )؛ لتأكد من الثبات أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية مكونة من (6) من معلمات رياض الأطفال من غير العينة الأساسية ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات الدراسة

**معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة**

| المحور | عدد الفقرات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| الثابت العام للاستبيان | 12 | 0.759 |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمحور الدراسة مرتفعة حيث بلغ (0.759) الإجمالي فقرات الاستبيان اثنا عشرة، فيما تروح من الثبات يتم الاعتماد عليه حسب مقياس الناتلي الذي اعتمد (0.70) كحد أدنى لثبات.

## 5. نتائج الدراسة وتفسيرها وتحليلها:

**نتائج السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول على: ما فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة البكيرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات والانحراف المعياري، والترتيب وتقدير درجة التوافر لعبارات محور (الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع)

وتم قياس الاتجاه العام مقياس ليكرت الثلاثي:

إذا كانت الاستجابات هي أحد ثلاث مثال (مرتفع، متوسط، منخفض) فإنه عادة تدخل الأوزان كما في الجدول التالي:

| المتوسط المرجح | الرأي |
|---|---|
| من 1 إلى 1.66 | دائما |
| من 1.66 إلى 2.33 | أحيانا |
| من 2.33 إلى 3 | نادرا |

**جدول (1) متوسطات والانحراف المعياري والأهمية النسبية لاستجابة أفراد العينة للأنشطة العلمية**

| | الفقرة | دائمًا | أحيانًا | نادرًا | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | التكرار | التكرار | | | | |
| | | % | % | % | | | | |
| 1 | | 12 | 20 | 4 | 2.222 | 0.637 | %74 | أحيانًا |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تشارك المعلمة في الدورات التطويرية الخاصة بتعليم رياض الأطفال | 33.3 | 55.6 | 11.1 | | | | |
| 2 | تنوع المعلمة في أساليب التعلم الموجه للطفل | 21 | 14 | 1 | 2.5556 | 0.5578 | %85 | دائمًا |
| | | 58.3 | 38.9 | 2.8 | | | | |
| 3 | ابتكار وسائل والعاب تعليمية خاصة بالمفاهيم والمهارات العلمية تشجع الطفل على الاكتشاف | 21 | 14 | 1 | 2.5556 | 0.5578 | %85 | أحيانًا |
| | | 58.3 | 38.9 | 2.8 | | | | |
| 4 | توظيف خامات البيئة وظواهرها؛ لتعميق فهم الطفل للطبيعة من حوله | 21 | 15 | 0 | 2.5833 | 0.5 | %86 | دائما |
| | | 58.3 | 41.7 | 0 | | | | |
| 5 | اعتماد أسلوب المناقشة والعصف الذهني مع الطفل طوال فترات اليوم في الروضة | 19 | 16 | 1 | 2.5 | 0.5606 | %83 | دائماً |
| | | 52.8 | 44.4 | 2.8 | | | | |
| 6 | الاهتمام بالأنشطة العلمية اليومية بالروضة | 22 | 13 | 0 | 2.5833 | 0.5542 | %86 | دائماً |
| | | 61.1 | 36.1 | 0 | | | | |
| 7 | تدريب الطفل على التفكير العلمي كأسلوب لحل المشكلات | 17 | 18 | 1 | 2.444 | 0.5587 | %81 | دائماً |
| | | 47.2 | 50 | 2.5 | | | | |
| 8 | تشجع الطفل على المشاركة في الأنشطة العلمية المختلفة في الروضة | 28 | 7 | 1 | 2.75 | 0.5 | %91 | دائماً |
| | | 77.8 | 19.4 | 2.8 | | | | |
| 9 | توفير العديد من التجارب الحسية المبسطة وفرص لملاحظة الظواهر الطبيعية وتتبعها في الروضة | 13 | 18 | 5 | 2.611 | 0.5492 | %87 | أحيانا |
| | | 36.1 | 50 | 13.9 | | | | |
| | الوسط المرجح للمحور | | | | 2.5338 | - | | |

يتبيَّن من نتائج تحليل الجدول (1) الخاص بالأنشطة العلمية وتوظيفها من قبل المعلمة التالي: وهي مرتبه كالتالي:

حصلت الفقرة رقم (8) الذي مضمونها يقول " تشجيع الطفل على المشاركة في الأنشطة العلمية المختلفة في الروضة " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 2,75 وانحراف معياري 0.5 وبنسبة أهمية 91%. وبصفة عامة: تبيَّن من الفقرة أن هناك توجه إيجابي من قبل معلمات رياض الطفل، لتشجيع على المشاركة الأنشطة العلمية.

حصلت الفقرة رقم (9) الذي مضمونها يقول: "توفير العديد من التجارب الحسية المبسطة، وفرص لملاحظة الظواهر الطبيعية وتتبعها في الروضة" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 2.611، وانحراف معياري 0.549 بأهمية نسبيه 87%، وبصفة عامة: تبيَّن الفقرة أن أحيانًا توفير العديد من التجارب الحسية المبسطة وفرص ملاحظة الظواهر الطبيعية.

وحصلت الفقرة الذي في المرتبة رقم (6) الذي مضمونها يقول: "الاهتمام بالأنشطة العلمية اليومية بالروضة" بمتوسط حسابي 2.583 وانحراف معياري 0.55 ونسبه أهمية 86% وبصفة عامة: يتبيَّن من الفقرة أنه يوجد أهمية جيدة الأنشطة العلمية اليومية.

حصلت الفقرة رقم (4) الذي مضمونها يقول: "توظيف خدمات البيئة ظاهرها؛ لتعميق فهم الطفل للطفل لطبيعة من حوله "كانت بمتوسط حسابي (2.58)، وانحراف معياري، 0.5، وبنسبة أهمية 86%. وبصفة عامة: يوجد موافقة جيدة توظيف خدمات البيئة من قبل آراء العينة.

وحصلت الفقرة رقم (2) الذي مضمونها يقول: "تنوع المعلمة في أسلوب التعلم الموجه للطفل" بمتوسط حسابي 2.55، وانحراف 0.557، ونسبة أهمية 85%. وبصفة عامة: تبيَّن من الفقرة إن كان أغلب إجابتهم أنه يوجد تنوع المعلمة في أساليب التعلم لطفل.

**وكانت في المرتبة الأخيرة حسب الأهمية النسبية الفقرتان:**

الفقرة رقم (7) مضمونها يقول: "تدريب الطفل على التفكير العلمي كأسلوب لحل المشكلات" حسب الأهمية النسبية (81%) بمتوسط حسابي 2.44، وانحراف معياري 0.55 وبصفة عامة: كانت الموافقة أحيانا تدريب الطفل على الأفكار كأسلوب لحل المشكلات.

وحصلت الفقرة رقم (1) مضمونها يقول: "تشارك المعلمة في دورات التطويرية الخاصة بتعليم رياض الأطفال" حسب الأهمية النسبية 74% بمتوسط حسابي 2.22، وانحراف معياري 0.63وبصفة عامة: كانت موافقة أغلبها أحيانًا.

**جدول (2) متوسطات والانحراف المعياري والأهمية النسبية لاستجابة أفراد العينة**

| الفقرة | دائمًا | أحيانًا | نادرًا | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | التكرار | التكرار | | | | |
| | % | % | % | | | | |
| قصور محتوى منهج رياض الاطفال للأنشطة العلمية التي تنمي حب الاستطلاع | 8 | 18 | 10 | 1.944 | 0.715 | %64 | أحيانًا |
| | 22.2 | 50.0 | 27.8 | | | | |
| ضعف التجهيزات البشرية في مؤسسات رياض الأطفال | 13 | 18 | 5 | 2.944 | 0.681 | %99 | أحيانًا |
| | 36.1 | 50 | 13.9 | | | | |
| ضعف التجهيزات المادية في مؤسسات رياض الأطفال | 8 | 18 | 10 | 2.111 | 0.667 | %70 | أحيانًا |
| | 22.2 | 50.0 | 27.8 | | | | |

**يتبيَّن من نتائج الجدول (2) التالي:**

حصلت الفقرة (2) على المرتبة الأولى إلى مضمونها: "ضعف التجهيزات البشرية في مؤسسات رياض الأطفال" وحسب الترتيب الأهمية النسبية 99% وبمتوسط حسابي 2.944، وانحراف معياري0.681 ، وبصفة عامة: كانت أغلب الاستجابات لأفراد العينة يوافقون أن هناك مستوى متوسط من ضعف التجهيزات البشرية في مؤسسات رياض الأطفال.

وحصلت الفقرة (3) الذي مضمونها: "ضعف التجهيزات المادية في المؤسسات رياض الأطفال" وحسب الأهمية النسبية 70%، وبمتوسط حسابي 2.11، وانحراف معياري 0.667، كانت أغلب الاستجابات لأفرد العينة يوافقون أن هناك مستوى متوسط من ضعف التجهيزات المادية في مؤسسات رياض الأطفال.

حصلت الفقرة (1) على المرتبة الأخير الذي مضمونها يقول: " **قصور محتوى منهج رياض الأطفال للأنشطة العلمية التي تنمي حب الاستطلاع"**، وحسب الأهمية النسبية 65%، وبمتوسط حسابي 1.944، وانحراف معياري 0.715، كانت أغلب استجابات أفراد عينة يوافقون أن هناك مستوى متوسط لقصور محتوى منهج رياض الأطفال للأنشطة العلمية التي تنمي حب الاستطلاع.

**نتائج إجابة السؤال الأول الذي ينص على ما يلي:**

ما فاعلية الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة على هذا السؤال وضعنا الفرضية التالية:

الفرضية الرئيسية الأولى:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام الأنشطة التعلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار الانحدار الخطي البسيط لبيرسون.

**الجدول التالي يوضح الانحدار الخطي البسيط بين المتغير المستقل الأنشطة العلمية والمتغير التابع حب الاستطلاع لدى الأطفال:**

| المتغير التابع | معامل الارتباط | معامل التحديد | Fالمحسوبة | درجة الحرية | معامل الانحدار | مستوى الدلالة | نتيجة الفرضية البديلة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| حب الاستطلاع لدى الطفل | 0.094 | 0.435 | 0.304 | 34 | 0.583 | 0.001 | قبول |

يتبيَّن من الجدول أعلاه قيمة معامل الارتباط بلغت ( 0.094)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباط خطية طردية ضعيفة بين المتغير المستقل الأنشطة العلمية والمتغير التابع حب الاستطلاع لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات، التحديد (0.435)، وهذا يدل كما بلغت قيمة معامل التحديد على أن المتغير المستقل الأنشطة العلمية له القدرة على تفسير نسبة 44% من التغيرات الكلية على المتغير التابع حب الاستطلاع لدى الأطفال، وباقي النسبة تفسرها عوامل أخرى بالإضافة إلى الأخطاء العشوائية الناتجة

عن دقة اختبار العينة ودقة وحدات القياس وغيرها، وتشير قيمة معامل الانحدار (0.583) إلى أن العلاقة بين المتغير المستقل الأنشطة العلمية والمتغير التابع حب الاستطلاع لدى الطفل هي علاقة طردية أي أن زيادة المتغير المستقل بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى زيادة في المتغير التابع بمقدار(0.583) من الوحدة الواحدة، وهذا يعني أن تطبيق المتغير المستقل (الأنشطة العلمية )، يعزز حب الاستطلاع لدى الطفل، ويتضح أيضًا قيمة F المحسوبة بلغت(0.304) عند مستوى دلالة (0.001)، وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)؛ وبناءً على قاعدة القرار نرفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، والذي ينص على وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الطفل.

**وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

1. فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات في مرحلة رياض الأطفال بدرجة (مرتفعة) بحسب معامل بيرسون للارتباط (0.094).

2. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في آراء المستجيبات (معلمات رياض الأطفال) تجاه استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (بكالوريوس، دبلوم)، بمعنى أنه لا يوجد اختلاف في آراء معلمات رياض الأطفال محل الدراسة حسب الخبرة التدريسية.

3. أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في آراء المستجيبات (معلمات رياض الأطفال) تجاه استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بمعنى أنه لا يوجد اختلاف في آراء المستجيبات من معلمات رياض الأطفال محل الدراسة حسب المؤهل العلمي.

**تفسير النتائج:**

1. فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات في مرحلة رياض الأطفال، حيث جاءت ذات درجة (مرتفعة)، وهذا يختلف مع نتائج دراسة المطيري(2018)، حيث جاء واقع دور مؤسسات رياض الأطفال في التوظيف التربوي لحب الاستطلاع عند الأطفال من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات بمحافظة عنيزة ككل في درجة (منخفضة) وتوصلت أيضًا الدراسة إلى وجود علاقة طردية (قوية) بين استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال، وكانت قوة تلك العلاقة بحسب معامل بيرسون للارتباط ( 0.094) ما يتفق مع نتائج دراسة عبد الله(2016)، والعرسان(2016)، حيث تبين إن استخدام الأنشطة العلمية له تأثير في زيادة حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.

2. ليس هناك فروق ذو دلالة إحصائية في استجابات المعلمات قيد الدراسة يمكن عزوه إلى متغير الخبرة التدريسية، وهذا ما اتفق مع دراسة المطيري(2018) بالنسبة للأرقام التي تم ذكرها في النتائج حسب الجدول (6)، فإن قيمة F تعكس حجم الفرق بين مجموعات العينة، حيث تزداد القيمة مع زيادة حجم الفرق بين المجموعات، وفي هذه الحالة، يبدو أن هناك فرق بين متوسط آراء المعلمات في العينة حول محور الأنشطة العلمية، ولكن هذا الفرق ليس ذو دلالة إحصائية، حيث إن قيمة الدلالة الإحصائية تعكس مدى تأكيد النتيجة الإحصائية بشكل عام، وتعتبر قيمة 0.074 غير معنوية إحصائياً بالمقارنة مع مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)؛ لذلك، تم استنتاج أن الفرق الذي تم رصده في متوسط آراء الأفراد حول محور الأنشطة العلمية ليس ذو دلالة إحصائية، ولا يمكن عزوه إلى متغير المؤهل العلمي، وإنما يمكن تفسير وجود الفروق الناتجة من وجهة نظر الباحثات إلى الاختلافات الفردية والبيئة الاجتماعية بأنها تعكس اختلافات الخلفيات الفردية والعوامل الاجتماعية التي قد تؤثر على استجابات المعلمات على حب الاستطلاع والاهتمام بالنشاطات العلمية، فقد يكون ذلك بسبب اختلافات في الثقافة و الأنشطة، أو الدور الاجتماعي،

وفى حالة الاختلافات المرتبطة بالبيئة الاجتماعية، فمن الممكن أن يكون للعوامل الاجتماعية مثل المجتمع والأسرة والأصدقاء تأثير على نظرة المعلمات قيد الدراسة على حب الاستطلاع والاهتمام بالنشاطات العلمية، فعلى سبيل المثال، المعلمات اللاتي نشأن في بيئة تشجع على الاهتمام بالنشاطات العلمية قد يكونون أكثر عرضة للتفاعل مع الأنشطة العلمية بشكل إيجابي، ولكن يجب الانتباه إلى أن هذه التفسيرات حسب المعلومات المتاحة لدى الباحثات.

3. ليس هناك فروق ذو دلالة إحصائية في استجابات المعلمات قيد الدراسة يمكن عزوه إلى متغير المؤهل العلمي واتفقت إلى حدٍ كبير مع دراسة، وبالنسبة للأرقام التي تم ذكرها في النتائج حسب الجدول (7)، فإن قيمة Fتعكس حجم الفرق بين مجموعات العينة حيث تزداد القيمة مع زيادة حجم الفرق بين المجموعات، وفي هذه الحالة، يبدو أن هناك فرق بين متوسط آراء المعلمات في العينة حول محور الأنشطة العلمية، ولكن هذا الفرق ليس ذو دلالة إحصائية، حيث إن قيمة الدلالة الإحصائية تعكس مدى تأكيد النتيجة الإحصائية بشكلٍ عام، وتعتبر قيمة 0.074 غير معنوية إحصائياً بالمقارنة مع مستوى الدلالة الإحصائية ( 0.05)؛ لذلك يمكن استنتاج أن الفرق الذي تم رصده في متوسط آراء الأفراد حول محور الأنشطة العلمية ليس ذو دلالة إحصائية، ولا يمكن عزوه إلى متغير المؤهل العلمي، وإنما تشير النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمات في استجاباتهن لفاعلية الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال، فمن وجهة نظر الباحثات فالاختلافات يمكن أن تُعزى إلى عدة عوامل من بين العوامل التي يمكن أن تؤثر على هذه النتيجة هي طبيعة الأنشطة العلمية المستخدمة، وقد يكون للأنشطة العلمية التي تم استخدامها تأثير ضعيف على حب الاستطلاع لدى الأطفال، وهذا يمكن أن يؤثر على استجابات المعلمات بشكل مشابه بغض النظر عن مؤهلاتهن العلمية، فقد يكون لدى المعلمات مهارات أكثر في تنفيذ الأنشطة العلمية، وهذا يمكن أن يؤدي إلى تحقيق نتائج مختلفة عن تلك التي تحققها معلمة دون الأخرى بالإضافة إلى ذلك، فقد يكون للمواد الدراسية التي يدرسونها المعلمات تأثير على نظرتهن لاستخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثات بما يلي:

1. تضمين مناهج الروضة أنشطة علمية وخبرات تثير دافع حب الاستطلاع والفضول لدى الأطفال.
2. توفير البيئة الفعالة التي تساعد على الاستكشاف وحب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.
3. توعية معلمات رياض الأطفال بأهمية تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.
4. توفير برامج وتدريبية للمعلمات في كيفية تفعيل الأنشطة العلمية داخل الروضات.
5. اتاحة الفرص الكافية لأطفال الروضة للممارسة الأنشطة التي تؤدي إلى رفع مستوى حب الاستطلاع لديهم، والذي يعد نافذة التعلم والاكتشاف الأساسية للإنسان.

**مقترحات الدراسة:**

1. فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أولياء الأمور.
2. العلاقة بين حب الاستطلاع والحصيلة العلمية في المفاهيم الأساسية عند الأطفال.
3. فاعلية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية ميول الأطفال نحو دراسة العلوم في المرحلة الابتدائية.
4. أثر الأساليب التعليمية المتبعة من معلمة الروضة في تنمية حب الاستطلاع العلمي لدى طفل الروضة.
5. دراسة تتبع لتطور حب الاستطلاع العلمي عبر المراحل التعلمية المختلفة.

**المراجع:**

أحمد، منى إسماعيل. (2017). *تخطيط المناهج والبرامج والأنشطة التعليمية لرياض الأطفال*. دار المتنبي للنشر والتوزيع.

بدوي، آمال محمد وتوفيق، أسماء فتحي. (2009). *مفاهيم الأنشطة العلمية لطفل الروضة ما قبل المدرسة*. عالم الكتب.

الحربي، عبد الله عواد. (2018). *مبادئ البحث التربوي*. دار المتنبي.

الحريري، رافده. (2013). *نشأة وإدارة رياض الأطفال*. دار المسيرة.

الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم. (2006). *التفاعل بين أساليب التحكم التعليمي ومستويات حب الاستطلاع وأثره على تنمية على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الانترنت*. مجلة كلية النوعية بالمينا، ع32، 313-317.

الدسوقي، إيناس عصام إسماعيل. (2014). *فاعلية أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني في تنمية حب الاستطلاع لدى أطفال الروضة.135-178*.

الصقير، هناء علي. (2004). *الاستطلاع لدى أطفالنا لماذا وكيف ومتى*. [ندوة] الطفولة المبكرة خصائصها واحتياجاتها. قسم علم النفس. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عبد الحميد، عواطف حسن. (2009). تكوين المفاهيم العلمية عند أطفال الروضة، دار العلم والإيمان.

عبدالله، عزة شديد محمد. (2016). *فاعلية أنشطة علمية قائمة على التجارب العملية في تنمية الاستطلاع لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية، 26(2)،419-489*.

العرسان، سامر رافع ماجد. (2016). *فاعلية برنامج تدريبي مبني على تنمية حب الاستطلاع في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية*. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإسلامية،*16(2)،55-67*.

قناوي،هدى والراشد، مضاوي ومحمد، ابتهاج.(2014). *مدخل إلى رياض الأطفال*. مكتبة الرشد.

المطيري، نجوى ذياب شباب. (2018). *دور مؤسسات رياض الأطفال في التوظيف التربوي لحب الاستطلاع من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات بمحافظة عنيزة* [رسالة ماجستير،.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ].قاعدة بيانات دار المنظومة.

المطيري، سناء عيد. (2013). *أثر نموذج تدريبي مبني على أثارة حب الاستطلاع في تعلم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، (35)،83-104*.

وزارة المعارف. (1423). *لائحة تنظيم العمل الداخلي برياض الأطفال*.https://2u.pw/UgUaH8.

وزارة التعليم. (1444). إحصاءات إدارة تعليم البكيرية.https://2u.pw/bqNaw

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/ مشاعل طارش عايد الشمري، الباحثة/ أمل عبد الله عبد الكريم اللحيدان، الدكتورة/ دلال ذياب شباب المطيري، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.8

ISSN: 2706-6495

# نمط التوزيع الجغرافي لمدارس البنات الابتدائية الأهلية في مدينة بيشة

# Geographical distribution pattern of private primary girls' schools in the city of Bisha

**إعداد الباحثة/ رفيعه مبارك ناصر الشهراني**

ماجستير جغرافيا، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

Email: Rmn222aa@hotmail.com

**الملخص:**

تعتبر المدارس الأهلية من المؤسسات التعليمية الخاصة التي تعمل على توفير بيئة تعليمية متميزة وفريدة للطلاب. وتختلف المدارس الأهلية عن المدارس الحكومية التي تمولها الحكومة، إذ تديرها جهات خاصة وتمولها بالكامل. تهدف الدراسة إلى دراسة التوزيع العددي للمدارس الأهلية الابتدائية للبنات في أحياء مدينة بيشة والتعرف على أحجام المدارس وفقًا لأعداد الطالبات والمعلمات. وترجع أهمية الدراسة إلى اعتبار موضوع "التحليل الجغرافي لتوزيع المدارس الابتدائية الأهلية للبنات في مدينة بيشة" من مناهج الجغرافية البشرية وتندرج ضمن دراسة جغرافية الخدمات. تم استخدام المنهج التحليلي المكاني في الدراسة لأنه يصور انتشار الخدمة في الأماكن المختلفة ومدى كفايتها. وقد نتج عن الدراسة العديد من النتائج، من أهمها أن المدارس الأهلية الابتدائية للبنات تتوزع في حي المخطط والخالدية فقط، مما يدل على سوء التوزيع الجغرافي للمدارس الأهلية الابتدائية للبنات في محافظة بيشة. كما توصلت الدراسة إلى أن عدد المدارس الأهلية الابتدائية الموجودة في منطقة الدراسة غير كافي، أي أن هناك مناطق غير مخدومة ولا تصلها الخدمة وبحاجة لمدارس أهلية.

بناءً على النتائج المذكورة أعلاه، توصي الدراسة بإنشاء قاعدة بيانات شاملة عن المدارس التعليمية الأهلية بمحافظة بيشة لوضع الخطط التنموية المناسبة لتطوير هذه الخدمات وتنميتها، كما توصي بالعمل على دراسة اتجاهات التطور العمراني ومعدلات النمو السكانية لاختيار أفضل الأماكن للمدارس الجديدة. كما يجب إنشاء مدارس أهلية جديدة لتلبية الحاجة المجتمعية لها وتوفير بيئة تعليمية متميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وبحاجة إلى اهتمام خاص في إيصال المعلومة. ويجب على الجهات المسؤولة عن إدارة المدارس الأهلية اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق هذه التوصيات، بما يساعد على تحقيق رؤية جغرافية مستدامة وتطوير التعليم في مدينة بيشة.

**الكلمات المفتاحية:** مدارس أهلية، مدينة بيشة، تطوير التعليم

ISSN: 2706-6495

# Geographical distribution pattern of private primary girls' schools in the city of Bisha


## Abstract:

Private schools are educational institutions that aim to provide a unique and excellent learning environment for students. Unlike government-funded schools, private schools are managed by private entities and fully funded by them. The study aims to investigate the numerical distribution of primary private girls' schools in the neighborhoods of Bisha city and identify the size of schools based on the number of students and teachers. The importance of the study lies in considering the topic of "geographic analysis of the distribution of primary private girls' schools in Bisha city" as part of human geography curricula and falls within the scope of service geography. Spatial analysis methodology was used in the study because it illustrates the spread of the service in different locations and its sufficiency.

The study yielded several results, the most important of which is that private primary girls' schools are only distributed in Al-Makhtat and Al-Khalidiyah neighborhoods, indicating poor geographic distribution of private primary girls' schools in Bisha province. The study also found that the number of private primary schools in the study area is insufficient, meaning that there are unserved areas in need of private schools.Based on the above-mentioned results, the study recommends creating a comprehensive database of private educational schools in Bisha province to develop appropriate development plans for these services and promote their growth. It also recommends studying urban development trends and population growth rates to select the best locations for new schools. Additionally, new private schools should be established to meet the community's needs and provide an outstanding learning environment for children who face learning difficulties and require special attention in information delivery. The responsible authorities for managing private schools must take the necessary measures to achieve these recommendations, which will contribute to achieving a sustainable geographic vision and developing education in Bisha city.


**Keywords:** Private schools, Bisha city, Education development

## 1. المقدمة:

يعد التعليم أحد أهم العوامل التي تساهم في تطور المجتمعات ونموها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. فالتعليم يعتبر الأساس الذي يبنى عليه الإنسان معرفته وثقافته وتطوره الذاتي، كما يمثل السبيل الوحيد لتحقيق النمو الشخصي والمهني، وتطوير المهارات والقدرات الفردية.
وبالإضافة إلى ذلك، يعتبر التعليم أداة فعالة للحد من الفقر والجهل والتخلف، حيث يساعد على تطوير المجتمعات وتعزيز مستوى الحياة والرفاهية للأفراد. ويعتبر التعليم أيضاً وسيلة لتحقيق العدالة الاجتماعية وتقليل الفوارق بين الطبقات الاجتماعية المختلفة.

وتعتبر الدول المتقدمة على مستوى العالم هي الدول التي تولي اهتماماً كبيراً للتعليم، حيث توفر بنية تحتية تعليمية متطورة وتستثمر في برامج التعليم والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي. وتعد المعرفة والتعليم هما العاملان الرئيسيان في تحقيق التقدم والتطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في هذه الدول.

وبالتالي، فإن التعليم يعد أمراً حيوياً وضرورياً لتحقيق التنمية المستدامة والرفاهية العامة للمجتمعات، ويجب توفير بيئة تعليمية ملائمة وجذابة للطلاب، وضمان تحقيق الجودة والكفاءة في العملية التعليمية، وتشجيع الطلاب على الاستمرار في التعلم وتحقيق النجاح والتميز في مختلف المجالات.

تعتبر المدارس الأهلية (Private schools) من المؤسسات التعليمية الخاصة التي تعمل على توفير بيئة تعليمية متميزة وفريدة للطلاب. وتختلف المدارس الأهلية عن المدارس الحكومية التي تمولها الحكومة، إذ تديرها جهات خاصة وتمولها بالكامل.

تتميز المدارس الأهلية بأنها تعتمد على أساليب تدريس مختلفة وأكثر حرية في التعامل مع برامج الدراسة، كما توفر بيئة تعليمية متطورة ومتفردة تهدف إلى تنمية مهارات الطلاب وتعزيز قدراتهم الفكرية والعلمية. وتحرص المدارس الأهلية على توظيف مدرسين ذوي خبرة عالية ومؤهلين جيداً، وتوفير مختبرات ومرافق تعليمية حديثة ومجهزة بأحدث التقنيات الحديثة.

وتسعى المدارس الأهلية إلى تطوير المناهج الدراسية وتحديثها بانتظام، وتوفير برامج تعليمية متعددة تتناسب مع احتياجات الطلاب وتطلعاتهم المستقبلية. وتشمل هذه البرامج التعليمية المهارات العلمية واللغوية والرياضية والإبداعية والاجتماعية والنفسية.

وعلى الرغم من أن تكلفة التعليم في المدارس الأهلية تكون أعلى بكثير من التعليم في المدارس الحكومية، إلا أن العديد من الأسر تفضل إرسال أبنائهم إلى المدارس الأهلية نظرًا لجودة التعليم والبيئة التعليمية المتميزة التي توفرها هذه المدارس.

والمدارس الأهلية تعد واحدة من المؤسسات التعليمية ذات الأثر الفعال في التربية والتعليم والتي لها دورها الإيجابي والأساسي في المجتمع لما تقدمه من خدمات جليلة تستهدف إعداد وتأهيل كوادر وأجيال مستقبلية تقود عملية البناء والتطوير.

إذ أصبحت المدارس الأهلية تمثل شريكا بل مكملا للتعليم الحكومي وقادرا على سد الثغرات التي تعتري العملية التعليمية من أجل أن تستقيم مسيرة التعليم وبخاصة مع تراجع التعليم الحكومي وانحسار قدرته التربوية وفعالياته التربوية فبدأت المدارس الأهلية تطرح نفسها من خلال تبنيها سياسة تعليمية فيها نوع من الحداثة والتطور والتجديد من خلال ما تقدمه من إمكانيات تربوية عديدة تمثل مدخلات أساسية للعملية التعليمية والتي تنعكس بشكل كبير على إعداد وهيكلة كوادر مستقبلية التي تسهم بدورها في تنمية مجتمعاتهم كونهم يمثلون مخرجات ناجحة ملبية لطموحات المجتمع في تحقيق الأهداف والغايات المرجوة لتقدم المجتمع وتطوره.

لقد جاء البحث في أربعة مباحث، تناول المبحث الأول الإطار المنهجي للبحث من تحديد مشكلة البحث وأهدافه وأهميته ومنهجية البحث واساليبه ،أما المبحث الثاني فجاء بعنوان المدارس الخاصة والتطرق لرؤيا المملكة العربية السعودية 2030. أما المبحث الثالث فقد خصص للجانب الميداني تحت عنوان التوزيع الجغرافي للمدارس الابتدائية الأهلية في منطقة الدراسة والمبحث الرابع بعنوان احجام المدارس الابتدائية للبنات وفقا لأعداد الطالبات والمعلمات ثم تلاها أهم النتائج التوصيات والمقترحات.

### 1.1. مشكلة البحث:

تعد مشكلة البحث في محاولة تحديد مدى توافق توزيع المدارس الابتدائية للبنات من حيث الحجم والعدد مع تطور الأحياء المختلفة والنمو العمراني المستمر في مدينة بيشة.

### 2.1. أهداف البحث:

يرمي البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. دراسة التوزيع العددي للمدارس الأهلية الابتدائية للبنات في أحياء مدينة بيشة.
2. التعرف على أحجام المدارس وفقا لأعداد الطالبات.
3. التعرف على أحجام المدارس وفقاً لأعداد المعلمات.

### 3.1. أهمية الدراسة:

يعتبر موضوع "التحليل الجغرافي لتوزيع المدارس الابتدائية الأهلية للبنات في مدينة بيشة من مناهج الجغرافية البشرية وتندرج ضمن دراسة جغرافية الخدمات. فالخدمات التعليمية لها علاقة مباشرة بنمو السكان وتوزيعهم وتساهم في التنمية البشرية وإعداد برامج التخطيط والتنمية الحضرية من أجل تحقيق رؤية جغرافية مستدامة.

### 4.1. منهجية البحث وأساليبه:

ترتكز هذه الدراسة بشكل رئيس على المنهج التحليلي المكاني، وذلك لأنه يصور انتشار الخدمة في الأماكن المختلفة ومدى كفايتها (مصيلحي، 1428هـ، ص40)، كما أنه يبرز الاختلافات المكانية لتوزيع الخدمات التعليمية للمرحلة الابتدائية ويتطلب

تطبيق هذا المنهج عمل خرائط توزيعية لمواقع المدارس الابتدائية داخل الأحياء، وذلك لمحاولة تفسير التنظيم المكاني لهذه الخدمة والوصول إلى اقتراح أمثل يحقق الفائدة المرجوة من توزيع تلك المدارس. ويمكن تطبيق المنهج الوصفي الكمي لتوضيح الأسباب المباشرة لنشأة الخدمات التعليمية للمرحلة الابتدائية ونموها في مدينة بيشة، وكذلك إتباع المنهج الاستقرائي ودعمه بالمنهج الاستنتاجي القائم على دراسة المتغيرات وعلاقتها بالتوزيع الحجمي والعددي لمدارس الابتدائية الأهلية للبنات في منطقة الدراسة.

## 2. الدراسات السابقة:

1- عبد الله حاسن الشهري، 1416هـ، أنماط وخصائص التوزيع المكاني لمدارس التعليم العام للبنين بمدينة الطائف.

2- علي عبده الفقيه، 1419هـ،خصائص وأنماط التوزيع المكاني لمدارس البنين الثانوية في محافظة القنفذة بمنطقة مكة المكرمة.

3- حسين عبد الله القريني، 1421هـ،خصائص وأنماط توزيع المدارس الثانوية الحكومية للبنين في مدينة الرياض.

4- مبارك سالم ال سالم، 1432هـ، أنماط وخصائص التوزيع المكاني لمدارس التعليم العام للبنين بمدينة نجران.

5- خلفة حمود العنزي، 1432هـ، تحليل نمط التوزيع المكاني لمدارس البنات المتوسطة والثانوية الحكومية في مدينة عرعر.

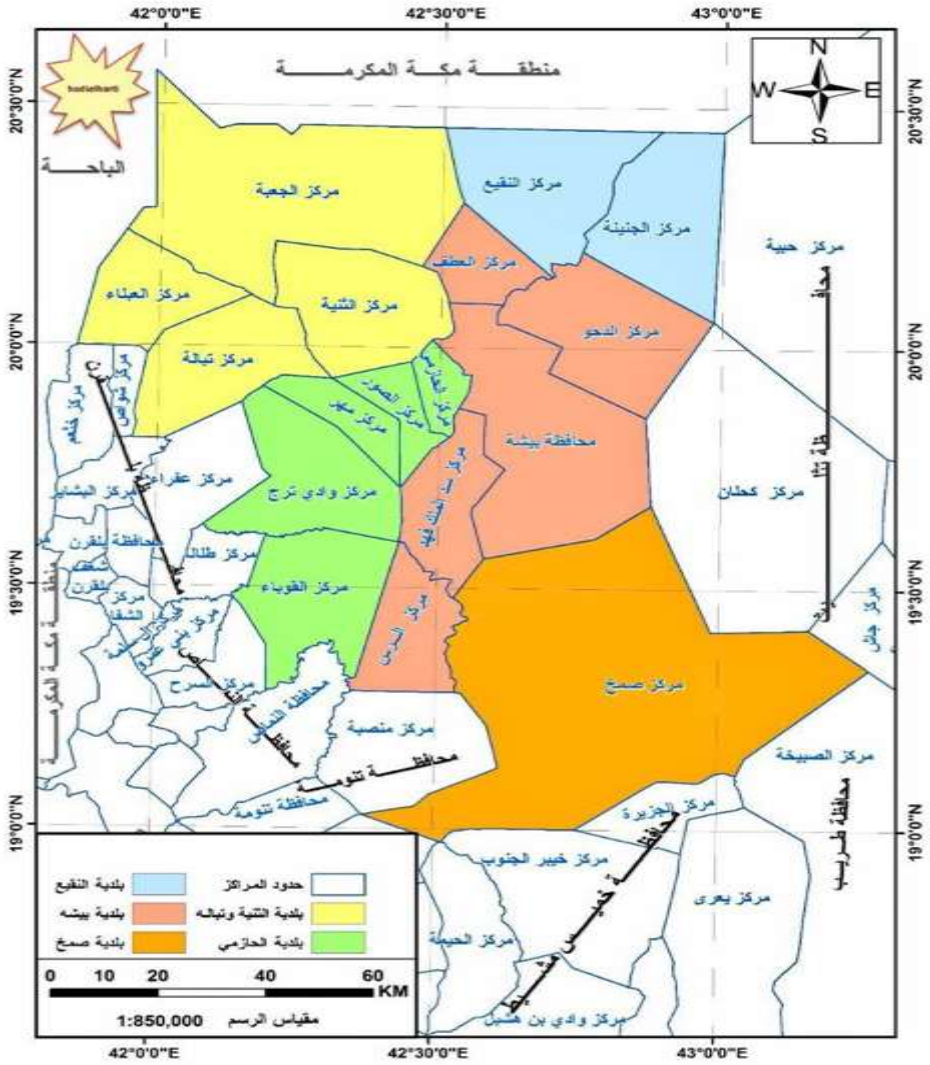
6- السعيد، صبحي أحمد، 1407هـ، تحليل صلة الجوار : دراسة مقارنة في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

## 3. الموقع الجغرافي لمدينة بيشة:

الموقع الجغرافي: يستخدم هذا التعريف لوصف نقطة محددة على سطح الأرض أو في أي مكان آخر بالنسبة للدول والمسطحات المائية المجاورة. يمكن تحديد هذه النقطة باستخدام خطوط الطول التي تبلغ 360 درجة، والتي تفصلها خط غرينتش إلى 180 درجة شرقًا و180 درجة غربًا. ويمكن تحديد هذه النقطة باستخدام دوائر العرض، والتي تبلغ 180 درجة، والتي تنقسم عند دائرة الاستواء إلى 90 درجة شمالًا و90 درجة جنوبًا.

وتقع مدينة بيشة في الجنوب الغربي من المملكة العربية السعودية في شمال عسير، وترتفع عن سطح البحر (1185 م) وتبعد عن إمارة منطقة عسير (250كم) عن طريق خميس مشيط و (360 كم) عن بلقرن وتحدها شمالا محافظة رنية التابعة لمنطقة مكة المكرمة وتحدها شرقا محافظة تثليث وغربا محافظة بلقرن ومنطقة الباحة وجنوبا خميس مشيط ومحافظة النماص. وتمتاز محافظة بيشة بقلة المرتفعات الكبيرة التي لا يزيد ارتفاعها عن (200 م) وهي عبارة هضبة داخلية تتكون من قسمين: جبال في الغرب وسهول في الشرق خلالهما يمر وادي بيشة. (وزارة الشؤون البلدية والقروية 1418هـ).

**خريطة رقم (1) موقع منطقة الدراسة (مدينة بيشة) بالنسبة للملكة العربية السعودية.**




المصدر: إدارة الدراسات العمرانية، أمانة منطقة عسير (1436هـ)

## المبحث الأول: المقصود بالمدارس الأهلية:

تشير المدارس الأهلية (Private schools) إلى المؤسسات التعليمية التي تديرها جهات خاصة وتمولها بالكامل، وتختلف عن المدارس الحكومية التي تمولها الحكومة وتديرها بموجب القوانين واللوائح الحكومية. وتوفر المدارس الأهلية في بعض البلدان بيئة تعليمية متطورة ومتفردة وتعتمد على أساليب تدريس مختلفة وأكثر حرية في التعامل مع برامج الدراسة.

من خلال الانخفاض الملحوظ في جودة التعليم، قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بوضع خطة كجزء من برنامج نظر التحول الوطني 2020 لإعادة هيكلة جودة التعليم في المملكة بمساعدة القطاع الخاص. وتتضمن أهداف الخطة:

1- تحسين جودة التعليم من خال تطوير المناهج وأساليب التعليم لرفع نتائج الرياضيات والعلوم بنسبة 21% ونتائج القراءة بنسبة 7% بحلول 2020
2- تحسين التوظيف والتدريب المهني للمعلمين من خلال زيادة عدد ساعات التطوير سنوي من 10 ساعات في 2016 إلى 18 ساعة بحلول 2020
3- تحسين قيم الطلبة والمهارات الأساسية من خلال زيادة الانخراط في نشاطات دراسية إضافية بنسبة 15% في 2016 إلى 55% بحلول 2020
4- تقديم خدمات تعليمية لجميع المراحل الطلابية من خلال زيادة نسبة الانضمام من 13% في 2016 إلى 2.27% بحلول 2020.

شهدت السنوات السابقة زيادة في عدد المدارس الخاصة، وعدد المنضمين لها ومن المتوقع أن تزيد بدرجة أكبر في المستقبل .وتعود هذه الزيادة إلى عنصرين أساسيين تتضمن زيادة عدد الطلاب وتفضيل التعليم الخاص

**الزيادة في أعداد الطلاب:**

بناء على معدل النمو خلال الثلاث السنوات الماضية، فإنه من المتوقع أن يزيد العدد خلال الفترة من 2018 إلى 2025. حيث تصبح الزيادة في الإجمالي للطلاب في السعودية بنسبة 5.3% سنوي ُمما يظهر الحاجة إلى زيادة عدد المقاعد الدراسية بمقدار (1.2 مليون مقعد عام+ خاص) خلال السبع سنوات القادمة لاستيعاب الطلبة الجدد. (إدارة تعليم بيشة، 1437 هـ)

**الالتحاق بالمدارس الخاصة:**

بناء على معدل زيادة الالتحاق العام والخاص خلال الثلاث سنوات الماضية، من المتوقع أن يصل معدل الالتحاق بالمدارس الخاصة إلى 15% بحلول 2025. ولذلك يجب توفير 534000 مقعد على أن معدل استيعاب المدارس الخاصة هو ضمن الـ 1.2 مليون مقعد. وبناءً ا فيجب توفير أكثر من 980 مدرسة خاصة جديدة بحلول 2025. لتحقيق هدف الحكومة بزيادة نسب الالتحاق في المدارس الخاصة إلى 25%، فيجب السعي لإنشاء ما يزيد عن 2750 مدرسة خاصة جديدة بحلول 2025 لاستيعاب ما يقارب 5.1 مليون طالب. (إدارة تعليم بيشة، 1437).

## المبحث الثاني: التوزيع المكاني للمدارس الابتدائية الأهلية في منطقة الدراسة:

للموقع الجغرافي بمختلف انماطه دور مهم في توزيع المباني العمرانية، ويؤثر في توزيع السكان، ووجود الخدمات التعليمية والصحية والتجارية.

**أولاً: أنماط التوزيع المكاني للمدارس الابتدائية الأهلية للبنات في الأحياء:**

أ- **نمط التوزيع المتقارب:** وذلك إذا كانت قيمة الجار الأقرب (ر) أقل من واحد صحيح وداخل نمط التوزيع المتقارب توجد دائما أنماط ثانوية مثلا: إذا كانت قيمة ( ر) تساوي صفرا فإن النمط يكون متجمعا في نقطة واحدة بمعنى أن جميع المدارس

متقاربة من بعضها البعض إلى حد التزاحم و إذا كانت قيمة (ر) محصورة بين (صفر) و بين أقل من (0,50) فان نمط التوزيع في هذه الحالة يكون متقاربا و كلما اقتربت هذه القيمة من الصفر أشتد التقارب بين المدارس و أصبح شكلها يشبه شكل العنقود أما إذا كانت قيمة (ر) محصورة بين (0,50) و أقل من واحد صحيح، فإن النمط متقارب أيضا إلا أنه يتجه نحو النمط العشوائي و في النمط المتقارب تكون المسافة الفاصلة بين المنتظمة و غير المنتظمة .

**ب - نمط التوزيع العشوائي:**

يظهر عندما تكون قيمة معامل صلة (ر) تساوي واحدا صحيحا (ر= 1) والنمط العشوائي من الأنماط النظرية البحتة وقد لا يوجد كتوزيع بشري حقيقي فوق سطح الأرض وهو يمثل خليطا من صفات الأنماط الأخرى، إلا أن الانتظام في المسافة الفاصلة بين النقط معدوم في النمط العشوائي.

**ج- نمط التوزيع المتباعد (المنتظم ):**

تكون قيمة (ر) في هذا النمط محصورة بين أكثر من واحد صحيح وأقل من (149. 2) وتبعاً لذلك توجد أنماط ثانوية داخل هذا النمط فإذا كانت قيمة (ر= 2) فإن النمط متباعد والمسافة بين النقط تكون في هذه الحالة منتظمة أو قريبة من الانتظام ويأخذ شكل توزيع النقط الشكل الرباعي وكلما زادت قيمة (ر) عن 2 زاد ابتعاد النقاط عن بعضها البعض. وتصبح في أقصى بعد لها عن بعضها البعض، عندما تكون قيمة (ر = 2.1491) وفي هذه الحالة يأخذ شكل التوزيع الشكل السداسي، وهو الشكل الذي توصل إليه والتر كريستيلر في دراسته لمراتب المدن والقرىٍ في جنوب ألمانيا وفيه تكون كل نقطة على بعد متساو من ست نقط أخرى (السعيد، 1407 هـ).

**ثانياً: نمط التوزيع لمواقع المدارس الابتدائية الأهلية للبنات على مستوى الأحياء:**

إن إجراء تطبيق تحليل صلة الجوار على كامل مدينة بيشة أدى إلى ظهور النمط العشوائي، لذا قامت الباحثة بدراسة توزيع المدارس لكل حي على حده، (لنخرج بنمط توزيع المدارس على حده ورتبت النتائج في الجدول رقم (1) الذي يوضح عددا من الأنماط يمكن أن نلخصها فيما يلي:

1- النمط المتجمع : وتقل قيمة صلة الجوار فيه عن (0.67) ويتمثل في حي الخالدية، ليعكس هذا الحي مستوى ( مقبول ) في أداء المدارس الابتدائية الأهلية للبنات حيث تتجمع المدارس في موقع واحد.

2- النمط العشوائي: وتتراوح فيه قيمة صلة الجوار بين (1.01- اقل من 2 ) ويتمثل في حي المخطط ويعكس مستوى (جيد) لخدمة المدارس في هذه الحي.

**(جدول رقم 1) قيمة الجار الأقرب للمدارس الابتدائية الأهلية في مدينة بيشة**

| م | الأحياء | قيمة الجار الأقرب | نمط التوزيع | مستوى الخدمة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الخالدية | 0.67 | مقبول | متجمع |
| 2 | المخطط | 1.01 | جيد | عشوائي |

المصدر إعداد الباحثة.

**ثالثاً: التوزيع العددي للمدارس الابتدائية حسب الأحياء السكنية :**

تعد المدارس الابتدائية قاعدة هرم التعليم العام وقد بلغ عدد المدارس الأهلية في بيشة (5) مدارس تتوزع على حيان من الإحياء السكنية. وتمثل الصورة التوزيعية داخل المدينة بوجود الخدمات المقدمة حسب كثافة السكان، فالمدارس الابتدائية عادة تتركز بصورة كبيرة وسط المدينة لوجود الثقل السكاني بها وفي المقابل يقل تركيزها في أطراف المدينة لانخفاض الكثافة السكانية الأمر الذي يحبذ عن المستثمر وواضعي تخطيط الخدمات التعليمية والأخذ بعامل مهم وهو الكثافة السكانية وعدد السكان. ومن خلال استعراض الجدول رقم (2).

يتضح أن أكبر عدد من المدارس الأهلية الابتدائية في بيشة موجود في حي المخطط والذي يبلغ مساحته 3842 كم ويبلغ عددها 3 مدارس وهي أعلام بيشة، والتألق العالمية، ومدرسة بيشة الأهلية. بينما يتوزع مدرستين أهلية في حي الخالدية البالغ مساحته 3340 كم. وبذلك يتضح أن التوزيع غير متوازن على الأحياء وهناك تركز واضح لعدد المدارس في وسط المدينة ويقل بالابتعاد عن الوسط وعن أطراف المدينة، ويرجع ذلك لقلة العمران والسكان.

**جدول رقم (2) التوزيع العددي للمدارس الابتدائية حسب الأحياء السكنية.**

| الأحياء | المدرسة الابتدائية الأهلية | عدد المدارس |
|---|---|---|
| المخطط | اعلام بيشة | 1 |
| المخطط | التألق العالمية | 1 |
| المخطط | بيشة الأهلية | 1 |
| الخالدية | رواد بيشة العالمية | 1 |
| الخالدية | فرايد الابداع الأهلية | 1 |
| المجموع | | 5 |

المصدر: من إعداد الباحثة

**رابعاً: نمط التوزيع الجغرافي للمدارس الابتدائية الأهلية حسب نطاق الخدمة:**

تعتمد دراسة توزيع الخدمات التعليمية ونطاق تأثير كل خدمة على المحيط التابع لها سواء كانت هذه الخدمة المقدمة زمنية أم على شكل مسافة. وتعرف منطقة التأثير بأنها تلك المنطقة التي تستفيد من الخدمة الصحيحة في زمن معين أو مسافة معينة، فمثال يحتاج الطالب في المرحلة الابتدائية لمدة 12 دقيقة للوصول إلى المدرسة، على افتراض أن معدل سير الإنسان العادي على الأقدام 2 دقيقة 100 /متر (يوسف،2007م، ص 99). يقصد بنطاق الخدمة بأنها المساحة الجغرافية التي تخدمها المدرسة، وهي الدائرة التي زمنيا أو على يكون نصف قطرها المسافة القصوى بين مكان الطالب والمدرسة ويتم تحديده شكل مسافة وأن تحديد نطاق المدرسة يعد وسيلة هامة لتحقيق اندماج المدرسة في المجتمع المحلي،

الأمر الذي يساعد على تفاعل الخدمة التعليمية مع مشروعات التنمية المحلية المتكاملة، ومع اتجاهات التطور في النشاط السكاني المحلي (الصيدلاني، 1418 هـ، ص. 70).

## المبحث الثالث: أحجام المدارس الابتدائية الأهلية للبنات:

### أولاً: أحجام المدارس طبقا لأعداد الطالبات:

**جدول رقم (3) أحجام المدارس الابتدائية الأهلية للبنات وفقا لأعداد الطالبات والمعلمات.**

| المدرسة | عدد الطالبات | عدد المعلمات |
|---|---|---|
| اعلام بيشة | 74 | 19 |
| بيشة الأهلية | 61 | 14 |
| رواد بيشة | 55 | 9 |
| فرائد الابداع الأهلية | 61 | 14 |
| التألق العالمية | 266 | 15 |
| **المجموع** | **517 طالبة** | **71 معلمة** |

المصدر: عمل الباحثة.

بلغ المعدل العام لعدد الطالبات في المدارس الابتدائية الأهلية 517 طالبة، جدول (3)، وتعد مدارس التألق العالمية الأهلية هي أكبر المدارس حجماً وعدد طالباتها 266 طالبة، يليها مدرسة اعلام بيشة بعدد طالبات 74 طالبة، ثم احتلت مدارس بيشة الأهلية و مدرسة فرائد الإبداع المرتبة الثالثة بعدد 61 طالبة، يليها مدرسة رواد بيشة بعدد 55 طالبة .(إدارة تعليم بيشة، 1437هـ)، يعود كبر عدد طالبات مدارس التألق الأهلية العالمية لعدت أسباب أهمها وجود الجنسيات المختلفة الوافدة التي تعمل في عدد من المجالات في مدينة بيشة، ايضا في السنوات الأخيرة، يشهد الإقبال على المدارس الخاصة العالمية داخل المملكة العربية السعودية ارتفاعًا ملحوظًا من قبل العديد من الأسر، على الرغم من الرسوم الدراسية العالية التي تفرضها هذه المدارس، حيث تتراوح تكاليف الطالب السنوية بين 30 و 80 ألف ريال. ويبرر الأهالي هذا الإقبال بأن هذه المدارس تلبي رغبات أبنائهم وتحقق لهم القيم التي يحرصون عليها بصورة أفضل من المدارس الحكومية أو المدارس الأهلية ذات المناهج المماثلة للمدارس الحكومية. وبالتالي، يزداد احتمال تحقيق أبنائهم للنجاح في التخصصات العلمية بالجامعات والحصول على فرص عمل متميزة. ويرون أن هذه المدارس الأجنبية تتميز بالمرونة وتحسن استثمار أموالهم، ولا تتحكم فيها الإجراءات الروتينية، كما أنها تدار من قبل مجالس إدارة مستقلة.. (جريدة الرياض الإلكترونية، 1437/8/5هـ). واحتلت مدارس بيشة المرتبة الثانية ويعود ذلك لكونها أول مدرسة ابتدائية أهلية في بيشة ووجودها في حي المخطط الذي يعد من أقدم احياء المحافظة ووجود جميع الخدمات التعليمية والتجارية والصحية فيه.

وعند مقارنة أحجام المدارس الابتدائية الأهلية في مدينة بيشة حسب عدد الطالبات مع ما ورد في دليل المعايير التخطيطية للخدمات الذي حدد حجم المدرسة حسب عدد الطالبات 517 طالبة (إدارة تعليم بيشة، مساعدة التعليم الأهلي، أستاذة جميل السبع)، نجد أن جميع المدارس الابتدائية الأهلية تقل عن الحد الأدنى لحجم المدرسة الابتدائية الواردة في المعايير التخطيطية، ولا تقترب كثيرا من الحد الأعلى لها بناء على عدد الطالبات. أما عند مقارنة نصيب كل مدرسة ابتدائية اهلية من الطالبات فيلاحظ أن مدرسة رواد بيشة هي أقلها، حيث بلغ عدد طالباتها 55 طالبة، ويرجع ذلك إلى قلة عدد سكان الحي،

ومدارس التألق العالمية هي أكبر المدارس من حيث عدد الطالبات حيث بلغ عدد الطالبات 266 طالبة، واتضح عدم توافق عدد الطالبات مع حجم المدارس إذ من المفترض تقارب نصيب المدارس من حيث عدد الطالبات، وهذا يتطلب الاهتمام من المسؤولين وإعادة توزيع الطالبات على المدارس، حيث يترتب على هذا التباين الكبير بين المدارس وجود ضغط كبير على بعض المدارس مما قد يؤدي إلى زيادة العمل للمعلمات، كذلك الضغط على إمكانيات المدرسة المتاحة.

**ثانياً: أحجام المدارس طبقا لأعداد المعلمات:**

بلغ عدد المعلمات في المدارس الابتدائية الأهلية للبنات 71 معلمة (جدول رقم 2) موزعات على 5 مدرسة، ويقمن بتعليم 517 طالبة، ويعطي هذا تصوراً جيداً عن ارتفاع الكفاءة التعليمية في المدارس الأهلية الابتدائية.

وللاطلاع على نصيب المدارس من العدد الكلي للمعلمات ومقارنته بنصيب المدارس من العدد الكلي للطالبات جرى استخراج نسبة كل مدرسة من الطالبات والمعلمات، وأظهرت نتائج اختبار بيرسون وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين النسبتين، وهذا يعني أنه كل ما زادت نسبة نصيب المدارس من الطالبات زادت نسبة نصيب المدارس من المعلمات، وهذا قد يعطي إشارة جيدة عن التوزيع العادل للمعلمات، بحيث يكون توزعهم بناء على عدد الطالبات.

ويعود ارتفاع عدد المعلمات في المدارس الأهلية الابتدائية إلى أن عمل في المدارس الأهلية لا يشترط وجود خبرة سابقة في التعليم، إضافة إلى إنك قد تكونين معلمة لمادة ليست من ضمن تخصصك الأكاديمي أو مؤهلك التعليمي، وذلك لتغطية احتياج المدرسة للتخصص، ويكون ذلك بعد اجتيازك للمقابلة الشخصية وإجراء اختبار الصلاحية عن طريق مكتب الإشراف التربوي الذي تتبعه المدرسة، ويبلغ نصاب المعلم في المدرسة الأهلية 24 حصة أسبوعياً، وبمرتب شهري لا يتجاوز 5 آلاف في معظم المدارس الأهلية. (إدارة تعليم بيشة، مساعدة مدير التعليم الأهلي، 1437هـ)

## النتائج:

تم التوصل إلى العديد من النتائج، من أهمها:

1- تبين من خلال الدراسة أن عدد المدارس الابتدائية الأهلية الموجودة في منطقة الدراسة غير كافي، أي أن هناك مناطق غير مخدومة ولا تصلها الخدمة وبحاجة لمدارس أهلية.
2- مدى التداخل بين المدارس، مما يدل على سوء التوزيع الجغرافي للمدارس الابتدائية الأهلية للبنات في محافظة بيشة.
3- اتضح ان المدارس الأهلية الابتدائية للبنات تتوزع في حي المخطط والخالدية فقط.

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

1- توصي الدراسة بإنشاء قاعدة بيانات شاملة عن مدارس التعليم الأهلي بمحافظة بيشة ليمكن في ضوء ذلك وضع الخطط التنموية المناسبة لتطوير هذه الخدمات وتنميته وتطلع ذلك مع الرؤية القادمة لتطوير التعليم، كما لابد من بيان أهمية استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية في دراسة التوزيع الجغرافي للظواهر الجغرافية بشكل عام، ومرفقات الخدمات على وجه الخصوص ويقع هذا العبء على الجهات المسؤولة عن إدارة المدارس.
2- العمل على دراسة اتجاهات التطور العمراني ومعدلات النمو السكانية من أجل اختيار أفضل الأماكن للمدارس الجديدة.
3- إنشاء مدارس أهلية جديدة كون المجتمع في حاجة لها حيث هناك أطفال لديهم صعوبات في التعلم وبحاجة إلى اهتمام خاص في إيصال المعلومة.

## المراجع:

الدراسة الميدانية للباحثة، عام (1437هـ).

أمانة منطقة عسير، إدارة الدراسات العمرانية، (1436 هـ).

إدارة تعليم محافظة بيشة، (1437هـ).

الصيدلاني، خالد عتيق 1417 هـ، المدارس الثانوية للبنين في ريف المدينة المنورة.

السعيد، صبحي أحمد، 1407هـ، تحليل صلة الجوار: دراسة مقارنة في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية الآ- الحمداني، محمد. (2015). المدارس الخاصة: أسباب النجاح والفشل. دار الخليج للنشر.

- العبدلي، محمد بن معيض. (2017). النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية: التحديات والإنجازات. منشورات المجمع العلمي العربي.

- العتيبي، عبد الله. (2020). تحليل الواقع التعليمي في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة المدارس الأهلية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 13(2)، 1-20.

- الحمداني، محمد. (2015). المدارس الخاصة: أسباب النجاح والفشل. دار الخليج للنشر.

- العبدلي، محمد بن معيض. (2017). النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية: التحديات والإنجازات. منشورات المجمع العلمي العربي.

- العتيبي، عبد الله. (2020). تحليل الواقع التعليمي في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة المدارس الأهلية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 13(2)، 1-20

**المواقع الإلكترونية**

جريدة الرياض الإلكترونية، دراسة عن المدارس الخاصة، 1437 هـ.

- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2021). دليل الأهلية. https://www.qa.gov.sa/ar/educational-quality/private-schools/private-schools-guide

- وزارة التعليم السعودية. (2021). المدارس الأهلية. https://www.moe.gov.sa/ar/eservices/Pages/PrivateSchools.aspx داب، جامعة الملك سعود.

البنك الدولي. (2022). التعليم. تم الحصول عليها من https://www.worldbank.org/ar/topic/education

الأمم المتحدة. (2015). تحويل عالمنا: خطة عمل 2030 للتنمية المستدامة. تم الحصول عليها من https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2015). التعليم 2030: إعلان إنشيون وإطار العمل للعمل. تم الحصول عليها من https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233013

المجلس الوطني للتعليم والتدريب التقني والمهني. (2019). أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية. تم الحصول عليها من https://www.ntvet.gov.sa/ar-sa/mediacenter/articles/Pages/Importance-of-Education-in-Economic-Development.aspx

البوابة العربية للتربية والتعليم. (2022). التعليم والتنمية المستدامة. تم الحصول عليها من https://www.alarabyeducation.com/ar/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%88%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9

- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2021). دليل الأهلية. https://www.qa.gov.sa/ar/educational-quality/private-schools/private-schools-guide

- وزارة التعليم السعودية. (2021). المدارس الأهلية. https://www.moe.gov.sa/ar/eservices/Pages/PrivateSchools.aspx

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/ رفيعه مبارك ناصر الشهراني، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.9

ISSN: 2706-6495

# أثر مهارات الفهم القرائي في كتابة النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي

# The Impact of Reading Comprehension Skills on Writing the Cinematic Script from the Point of View of Film Directing Students

**إعداد الباحثة/ بدرية مسيب مفرح العتيبي**

ماجستير مناهج وطرق تدريس لغة عربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

**الملخص:**

هدفت الدراسة الحالية إلى أثر مهارات الفهم القرائي بكتابة النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي، حيث بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 1100 طالبة، وتمثلت العينة ب 285 طالبة. وتنبع أهمية هذه الدراسة كونها تناولت موضوعاً ذا أهمية يجمع ما بين مهارات الفهم القرائي لدى كاتبي السيناريو مع المستويات التي يستخدمها وأثر ذلك على المتلقي ولأن الدراسات حول هذا الموضوع كانت قليلة ونادرة جداً ولحاجة المكتبة العربية إلى إثراء هذا الموضوع. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تم توزيعها على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبلغت الاستجابات التي تحصلت عليها الباحثة 285.

توصلت الدراسة إلى وجود توافر مهارات الفهم القرائي في كتابة النص السينمائي متمثلاً بمستوياته بنسبة عالية مما يزيد في تطوير وتحسين الإخراج السينمائي كما وأظهرت الدراسة إلى أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي المباشر لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة عالية والتي تحققت عن طريق تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص السينمائي وإدراك الترتيب حسب الأهمية، إدراك ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني، معرفة معاني كلمات جديدة في النص السينمائي، تحديد الفكرة العامة لمحورية النص السينمائي.

وتوصي الدراسة بالاستمرار في الاهتمام بمهارات الفهم القرائي باعتباره وسيلة لتحسين وتطوير في كتابة النص السينمائي وطريق في الإخراج السينمائي ومن خلاله نستطيع السير نحو تحقيق أهداف بكل قوة وثبات متفادي الصعوبات أثناء الإعداد والإخراج السينمائي.

**الكلمات المفتاحية**: مهارات الفهم القرائي، الإخراج السينمائي، الكتابة السينمائية، السيناريو.

ISSN: 2706-6495

# The Impact of Reading Comprehension Skills on Writing the Cinematic Script from the Point of View of Film Directing Students

**Prepared by: Badria Musayyib Mufarreh Al-Otaibi**

## Abstract

The current study aimed at the impact of reading comprehension skills in writing the cinematic script from the point of view of film directing students, where the number of members of the study population reached 1100 students, and the sample was represented by 285 students. The importance of this study stems from the fact that it dealt with a topic of importance that combines the reading comprehension skills of screenwriters with the levels used by them and the impact on the recipient and because the studies on this topic were few and very rare and the need for the Arab library to enrich this topic.

The researcher used the descriptive analytical method, where the study tool was a questionnaire that was distributed to all members of the study population, and the responses obtained by the researcher amounted to 285.

The study found that there is the availability of reading comprehension skills in writing the cinematic text represented by its levels by a high percentage, which increases the development and improvement of film directing The study also showed the importance of the level of reading comprehension skills at the direct surface level of the writers of the cinematic script to a high degree, which was achieved by identifying partial ideas and supporting details in the cinematic text and realizing the order of importance, realizing the order of events according to their chronology, knowing the meanings of new words in the cinematic text, determining the general idea of the centrality of the text Film.

The study recommends continuing to pay attention to reading comprehension skills as a means of improving and developing in writing a film script and a path in film directing through which we can walk towards achieving goals with full strength and consistency, avoiding difficulties during preparation and film direction.

**Keywords**: Reading comprehension skills, Film directing, Film writing, Script.

## 1. المقدمة:

تعد اللغة من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين البشر في المجتمع الواحد في كافة مجالات الحياة، كما تعتبر اللغة من الظواهر السلوكية، بحيث إنها شكل من أشكال السلوك الإنساني (حارس، 2019، ص3).

وتُعتبر مهارة القراءة من المهارات اللازمة للفرد لكي ينجح في حياته الخاصة والعامة، وأكد العلوان (**Al-Alwan, 2012**) أن الأصل في القراءة أن تكون أولًا للفهم، لأن الفهم القرائي مهارة رئيسة، بل هي المهارة المحورية التي يهدف تعليم القراءة إلى تنميتها، ويحتاج المرء القراءة ليس فقط لفهم المعنى المباشر، ولكن لفهم الأفكار المتضمنة؛ حيث إن هذا النوع من الفهم هو أحد الأسباب الرئيسة للقراءة؛ "إذ أن القارئ الذي يقرأ بدون فهم للمعنى، والأفكار، لا يقرأ حقًّا" (**Teng, 2009, p. 26**).

وأن الهدف من القراءة هو الفهم والاستيعاب أي القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة (الديسي، 2019، ص44).

فالقراءة نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من العوامل والتي تهدف في أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة " (الحارثي، 2017).

والفهم القرائي هو المكون الثاني للقراءة فالهدف من القراءة هو فهم المعنى: ربما لا يصل الفرد إلى المعنى من مجرد كلمة واحدة، ومن الممكن أن يفسر القارئ الكلمات من خلال تركيبها في السياق، ويفهم الكلمات على أنها أجزاء للجمل، والجمل على أنها أجزاء للفقرات، والفقرات على أنها أجزاء للموضوع، وقد عرف بعض الباحثين الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (الديسي، 2020، ص35).

ويشير أبو نيان (2012) أنّ عملية الفهم القرائي من العمليات المعقدة ولكي تتم لا بد من وجود ثلاثة مستويات لها وهي: المستوى الحرف المستوى التفسيري ومستوى الأفكار. كما تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية ودافعيته على اختيار المادة المقروءة. أما بالنسبة للنص فيجب أن يتميز بعدة خصائص أهمها: درجة مقبولة من الوضوح والتنظيم، وضوح الطباعة تناسق الألوان أما بالنسبة لعناصر الجذب والتشويق ينبغي أن يقدم النص في سياق مناسب فالفهم القرائي هو عملية معرفية يستحضر فيها القارئ جميع خبراته السابقة في موقف القراءة (الديسي، 2020، ص26).

"ويعيش الإنسان في هذا العصر تطوراً مذهلاً ومتسارعاً منقطع النظير، وقد فرضت هذه التطورات ثورة معلوماتية في شتى المجالات، وقد كان مجال كتابة النص السينمائي وإعداده أحد هذه المجالات المتأثرة بهذا التطور وبالتأكيد فإن اللغة العربية أخذت نصيباً من هذا التطور المذهل المتسارع لأنها هوية الأمة وكيانها لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العربي والحضارة العربية الإسلامية ووظيفتها الكبرى في حياة الفرد هي أداته للتعبير عما يجيش في نفسه من إحساسات وأفكار، وهي وسيلة للاتصال بغيره، وبهذا الاتصال يحقق المرء مآربه وما يريد من حاجات، كما أنها تهيئ له فرصاً كثيرة للانتفاء بأوقات الفراغ".

ولأن السينما من أقوى الوسائل الاتصالية التي تؤثر في العصر الحاضر وتصوغ الصور الذهنية لديهم، حتى حظيت باهتمام الدول والحكومات ومنها الأنظمة السياسية كونها مجال مؤثر في العالم أتت الدراسة الحالية لمعرفة جوهر بناء النص السينمائي ومهمة كاتب السيناريو حيث هو أول من يتخيل ويحدد ملامح الفيلم الاساسية، وتعد هذه المهمة ليست بالعملية السهلة بل يمكننا أن نعتبرها من أصعب مراحل تنفيذ الفيلم اضافة إلى وجود الحوار.

فالكتابة كما يصفها المختصين تتكون من عدة عمليات نوعية، بمعنى أن تعلم الكتابة والمرور بخطواتها بسهولة وانسيابية لتربط العمليات المختلفة وتجمع بها في سلسلة متكاملة.

ومن أهم الأشياء في كتابة السيناريو هو وجود الفهم والموهبة والإبداع وبدونها تصبح الدراسة مجرد تعلم ليس له علاقة بالإبداع، بمعنى أن كاتب السيناريو يجب ان يكون مبدعاً قبل أي شيء آخر. إن الابداع من أهم أدواته إن لم يكن أهمها جميعا، التي يحملها معه في حقيقة هذه الحرفة، وبعض الناس بطبيعة الحال أكثر قدرة على الإبداع من غيرهم.

إن الإبداع في كتابة السيناريو يختلف عن أي إبداع فني آخر حيث انه يتناول فناً جديداً ليس له تراث ضخم وتقاليد متعارف عليها كغيره من الفنون كالموسيقي والمسرح والرواية والنحت الخ. فهنا نجده في حاجة مستمرة الي التطور والاكتمال ليلحق بغيره من الفنون الأخرى. فهو فنا ممكن نخلصه من براثن الآدب حتى يكون مستقل بذاته ومتفردا مثل غيره من الفنون فالسيناريو لغة سينمائية ذات نوع خاص (خليل، 2022).

ويعد كاتب السيناريو في العمل السينمائي بمثابة المهندس الذي يضبط الحركة السينمائية وهو الذي يحرك النص إلى واقع وإيجاد الترابط بين مكونات العمل السينمائي المختلفة بغية تحقيق عنصر التأثير على المتلقيين للعمل السينمائي، ونظراً للدور الذي يقوم به كاتب السيناريو في العمل السينمائي كان لا بد من أن يكون شخصاً موسوعياً يتوفر لديه فهم وإبداع وتفسير وتحليل لإخراج المشهد الذي يلم بالإبداع والفنون التشكيلية، وتقنية المسرح وبقضاياه وأموره التنظيمية والإدارية والتكتيكية.

ويستخدم كاتب السيناريو خلال قيامه بالإخراج مجموعة من المهارات منها الفهم القرائي والاستيعاب للمشهد مثل التحليل والتفسير والإبداع والاستنتاج والتي تعتمد على مدى فهم المخرج للنص أو الفكرة المراد لها تسخير هذه الوسائل وتعتمد على المخرج وثقافته وقراءاته كي يتسنى له تسخير هذه الوسائل للإبداع سواء أكان المقصود به المسرح أم السينما أم الإذاعة والتلفزيون.

ويعتبر من أهم وسائل الإخراج السينمائي والتلفزيوني، السيناريو واختيار طاقم العمل من فنانين وفنيين، والمونتاج، وهو عملية كتابة وقص ولصق المشاهد المصورة لتخرج في رؤية سينمائية يحددها المخرج، والمخرج يعتبر الأب الأول للعمل الفني وخصائصه المتمثلة في نوعية اختيار النص والعمل السينمائي (مسراد، 2019).

ونظراً لتعدد مهارات الفهم ومستوياته ومهارات الاتصال وابعاده التي يجب أن يتمتع بها الإخراج السينمائي من توظيف للأدوات، وامتلاك للموهبة والإبداع والعبقرية، واستناد إلى معرفه علمية مستنده على أطر منهجية، بغية الوصول إلى التأثير على الجمهور والمتلقين للنص والعمل السينمائي، ونظرا لقلة الدراسات السابقة في هذا المجال، فإن الدراسة الحالية تسعى للتعرف إلى علاقة مهارات الفهم القرائي بالنص والعمل السينمائي.

### 1.1. مشكلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في نقص مهارات صناعة النص السينمائي في المملكة العربية السعودية والذي يُعد التحدي الأكبر وفق دراسة (نورديسيتي، 2020).

حيث يعتبر العمل السينمائي من الأعمال التلفزيونية التي تحتاج إلى تضافر جهود كبيرة من (كتابة نص، ومهندس ديكور، وتصميم وملابس، وإضاءة، وتأليف موسيقي، وكل ذلك يتم تحت إشراف المخرجين وتوجيهاتهم، وحتى يكتب للعمل السينمائي النجاح والتأثير على المشاهدين كان لا بد للمخرج من امتلاك مهارات تمكنه من إيجاد إطار فريد لعمله وإخراجه للجمهور بصورة يتقبلها المتلقي أو الجمهور ويتيح المجال أمام وصول الرسالة والهدف الكامن وراء العمل السينمائي من خلال توظيف مهارات الفهم القرائي من تفسير وتحليل، واستنتاج،

وإبداع إلى جانب امتلاكه للأسس العلمية والأطر المنهجية التي يكتسبها من خلال الدراسة بغيه الوصول إلى جمهور المتلقين، لذا تمحورت الدراسة الحالية من أجل التعرف على مهارات الفهم القرائي لدى كاتبي السيناريو، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

**- ما مستوى مهارات الفهم القرائي التي يتمتع بها كاتبي السيناريو في مستوياته (الحرفي (السطحي)، النقدي، التحليلي، التذوقي، الإبداعي)؟**

### 2.1. تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الحرفي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي؟
- ما مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي؟

ما مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التحليلي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي؟

- ما مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي؟
- ما مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي؟

### 2.1. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تتناول موضوعاً ذا أهمية يجمع ما بين مهارات الفهم القرائي لدى كاتبي السيناريو مع المستويات التي يستخدمها وأثر ذلك على المتلقي ولأن الدراسات حول هذا الموضوع كانت قليلة ونادرة جداً ولحاجة المكتبة العربية إلى إثراء هذا الموضوع، فمن المتوقع أن تفتح الدراسة الحالية آفاقاً جديدة وفرص أمام دراسات مستقبلية تهتم بدراسة مهارات الفهم لدى كتاب السيناريو في إطار متغيرات أخرى كالإخراج البرامجي أو الإخراج الوثائقي وغيرها.

كما وتنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من إمكانية استفادة قطاع العاملين في المجال الفني، والإخراجي لتشخيص واقع مهارات المخرجين، والعمل على كيفية تطويرها أو الاستفادة منها في إطار تطوير واقع العمل الإخراجي والسينمائي في المملكة العربية السعودية، والمنطقة العربية.

### 3.1. أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستويات مهارات الفهم القرائي لدى كاتبي السيناريو (العمل السينمائي) والتي تجلت بالأهداف التالية:

- التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الحرفي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي.
- تحديد مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي.
- معرفة مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التحليلي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي.

- الإفصاح عن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي.
- التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي.

### 4.1. حدود الدراسة:

1- اقتصرت هذه الدراسة على تحليل عمل كاتبي السيناريو (العمل السينمائي) في جامعة عفت في المملكة العربية السعودية وإخراج اهم ما يميز قطاع السينما السعودي لسنة 2021 و 2022م.

### 5.1. مصطلحات الدراسة:

**مهارات الفهم القرائي:**

هو عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها بصرياً، وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة، أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة" (عبد الله، 2015، ص23).

ويعرفهُ زاير وعهود "بأنها المهارات المستهدفة في تعليم القراءة وتعنى تمكين القارئ من معرفة الكلمة ومعنى الجملة وربط المعاني بعضها ببعض وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل كما تعنى الاحتفاظ بالمعنى والأفكار واستعمالها في أنشطة الحياة" (زاير وعهود، 2016، ص88).

**التعريف الاجرائي**: وهي إدراك كتاب السيناريو معنى المادة المقروءة الصريح منها والضمني من أجل الاستعانة به في حل المشكلات الحياتية والاستفادة مما وراء سطوره في قراءة وكتابة مواضيع أو القيام بأي عمل لغوي سواء كان وظيفي أو إبداعي.

**- النصوص**:

هو قطع تختار من التراث الأدبي، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو عدة أفكار مترابطة، وتزيد في طولها على قطع المحفوظات" (طاهر، 2010، ص22).

**وتعرف الباحثة إجرائياً مهارة الفهم القرائي:** المهارات التي تعنى بقدرة كتاب السيناريو على تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية في النص اللغوي، وذكر الأهداف العامة له، والقدرة على معرفة المعاني الضمنية فيه ويتمثل في هذه الدراسة بقائمة مهارات الفهم القرائي التي أعدتها الباحثة وهي (الفهم السطحي، الفهم الاستنتاجي، الفهم التذوقي، الفهم الإبداعي) والمتوقع أن يراعيها ويتضمنها كتاب السيناريو في المملكة العربية السعودية.

**اما تعريف مستويات الفهم القرائي اجرائياً:**

**-مستوى الفهم الحرفي أو السطحي**: فهم الكلمات، الجمل، والمعلومات والأحداث، كما وردت صراحة في النص.

**-مستوى الفهم الاستنتاجي أو التفسيري**: قدرة كاتب السيناريو على الربط بين المعاني واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.

**-مستوى الفهم النقدي**: إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً وحرفياً وتقويمي من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ وفقاً لمعايير مضبوطة ومناسبة.

-**مستوى الفهم التذوقي**: الفهم القائم على خبرة تأملية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب.

-**مستوى الفهم الإبداعي**: استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة ليكن الحكم عليها بالصح أو الخطأ.

**كتابة السيناريو "Screenwriting"** أو "كتابة النصوص" هي فن حرفة الكتابة لقطاع الإعلام كالأفلام الرئيسية والإنتاج التلفزيوني وألعاب الفيديو، وغالباً ما تكون هذه المهنة مستقلة. يكون كاتب السيناريو مسؤولاً عن البحث عن قصة وتطوير السرد وكتابة النص، ثم تسليمها بالصيغة المطلوبة للمنفّذين. وهذا يعني أن لكتاب السيناريو تأثير عظيم على التوجهات الإبداعية، والتأثير العاطفي على النص وعلى الفيلم المنتج. فهم إما يعرضون أفكارهم الأصلية على المنتجين أملاً في بيعها أو تبنيها كعمل محتمل، أو أن يطلب منتج من كاتب سيناريو العمل على إنتاج نص من قصة حقيقية، أو فكرة أو من عمل سابق أو من عمل أدبي كرواية أو مسرحية أو قصيدة أو كتاب هزلي أو قصة قصيرة.

**السيناريو**: يعرف بأنهُ النص النقي المكتوب بطريقة تربوية ويشمل على كل ما يتعلق بالأفلام والمسلسلات والمسرحيات والبرامج من الصوت والصورة الحقيقية والتخيلية وأدوار الممثلين وفريق العمل، ويعد أحد فروع الإعلام التربوي (الضبع، 2011، ص13).

## 2. الإطار النظري والدراسات السابقة

### المبحث الأول: الفهم القرائي ومستوياته

#### المطلب الأول: مفهومه ومكوناته

**1- مفهوم الفهم القرائي**

إن الفهم القرائي يعد العنصر الرئيسي في عملية القراءة، ويتوقف على خلفية القارئ وعلى مدى نموه اللغوي، والقارئ الجيد هو الذي يستطيع فهم ما يقرأه فهماً جيداً، ويلتقط المعاني ويستوعب الموضوع، وهو قادر على بناء النص، لأنه يربط بين خبراته السابقة ومعارفه وما يقرأه لكي ينتج أفكار جديدة (اسماعيل، 2017، ص 92).

وهو الغاية من القراءة والضالة المنشودة لكل قارئ، وهو الهدف الذي يسعى المعلمون لتنميته وتنمية مستوياته المختلفة لدى طلبتهم في مراحل التعليم جميعها (الحلاق، 2010، ص 204).

**2- مكونات الفهم القرائي:**

اشار إبراهيم (2013) إلى مكونات الفهم القرائي وهي ثلاث عناصر اساسية اقترحتها النظرية البنائية وهذه العناصر هي:

1- القارئ: إن خصائص القارئ المعرفية والعقلية والانفعالية وغيرها كلها تؤثر في اختيار القارئ للنص الذي يقرأه، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه؛ إذ يختلف معدل إقبال على القراءة وفهمها على عوامله العقلية والمعرفية المتمثلة بالذكاء وغيرها من الانشطة.

2- النص موضوع القراءة: حيث تؤثر المادة المقروءة أو نص القراءة من الناحيتين الموضوعية والشكلية من حيث الوضوح والتنظيم وتنسيقه وعناصر الجذب على مدى إقبال القارئ عليه.

3- السياق: تؤثر خصائص سياق القراءة او الظروف التي تحدث فيها القراءة على عملية القراءة، وقد وجد ان التوتر الذي يصاحب عملية القراءة يمكن ان يؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين. (إبراهيم، 2013، ص 33).

والفهم ليس قدرة واحدة بسيطة بل هو مكون من عدد من العوامل التي لم يتم تحديدها تحديداً كاملاً، ولكن التحليل العاملي وهو من أحسن الوسائل لتحديد هذه العوامل، وقد ساعد على تحديد عاملين للفهم الاستنتاج او العامل العقلي وهو يعتمد بدرجة كبيرة على الذكاء، ومعرفة الكلمات او العامل اللفظي (الملا، د.ت، ص 29.28).

ان المفهوم القديم السائد لعملية الفهم على انه عملية غير نشطة تنحصر مهمة القارئ فيها في فهم رسالة الكاتب التي يريد ايصالها إلى القارئ، الا ان هذه النظرة قد اختلفت الآن، حيث أصبح ينظر إلى هذه العملية على انها عملية نشطة يلعب القارئ فيها دوراً اساسياً في تكوين المعنى (السرطاوي واخرون ، 2009، ص 199).

**3- مبادئ الفهم القرائي:**

ان هناك عدداً من المبادئ التي تسهم في تنشيط الفهم القرائي وينبغي مراعاتها في تعليم القراءة وهي:

1- الفهم القرائي عملية معرفية: وهذا يعني أن الفهم القرائي يقتضي استخدام اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني.

2- الفهم القرائي عملية تفكر: ان القراءة بحد ذاتها من انواع المشكلات التي يواجهها القارئ، واذا كانت القراءة كذلك فهي تقضي أعمال التفكير في المقروء.

3- الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية: وهي تعني قدرة القارئ على تعرف الكلمات والرموز والتراكيب مقروءة بشكل سريع وقراءتها قراءة متواصلة غير منقطعة.

4- الفهم القرائي يقضي النشاط بين القارئ والمقروء: وهذا يعني ان يكون القارئ ايجابياً في تعامله مع النص المقروء مستخدماً بذلك بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يحملها النص من أجل فهمه (عطية، 2016، ص 78).

إن القراءة بمفهومها الحديث تركز على الفهم القرائي، وتطبيقه وتحليله، واكساب التلميذ الخبرات اللغوية التي تمكنه من استعمال ما يقرأ في حل المشكلات يواجهها في العملية التعليمية وفي خارجها، وهذا ما يؤكد بأن المهارات الفرعية المتنوعة للقراءة تجعل التلميذ قادر على القراءة بنحو سليم (زاير وتركي ، 2016، ص 146).

وترى الباحثة أن الفهم القرائي يجعل من المادة المقروءة مادة ذات مغزى ومعنى ويضيف عليها المتعة ويساعد على تنشيط عقل وذهن القارئ اثناء القراءة، وهو ذروة عملية القراءة من دونه لا معنى لها، وعليه يتوقف السرعة أو البطء في القراءة ومعرفة الفكرة التي يدور حولها النص.

**المطلب الثاني: مستويات الفهم القرائي**

**مستويات الفهم القرائي:**

- تصنيف (هارس وسميث 1972): ويتضمن (المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى النقدي، المستوى الإبداعي) (إبراهيم.2013: 36).

- تصنيف (سترين 1976): ويضمن (المستوى الحرفي، المستوى التفسيري، المستوى التطبيقي) (عاشور و محمد، 2010: 86).

- تصنيف (جروف 1982): ويضمن (التعرف على تنظيم النص، الاستنتاجات، النتائج) (إبراهيم، 2013: 37).

- تصنيف (جاب الله وآخران 2011):

أ- مستوى الفهم المباشر: ويتضمن (تحديد معاني بعض الكلمات الواردة بالنص المقروء تحديد مضاد بعض الأسماء تحديد المفرد المناسب لبعض الكلمات، تحديد الجمع الصحيح لبعض الأسماء المفردة التي وردت بالنص توضيح العلاقة بين كلمتين،

توضيح العلاقة بين فقرات النص ونوع هذه العلاقة، تحديد الأفكار الأساسية بالنص المقروء، تحديد الأفكار الفرعية، ترتيب الأحداث وفقاً لتسلسلها المنطقي، توضيح زمان ومكان وقوع الأحداث الواردة بالنص، تحديد البيانات والمعلومات المطلوبة من النص، تصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات تنتمي اليها الربط بين النص المقروء وخبرات القارئ ومعارفه السابقة).

ب- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمن (علاقة السبب بالنتيجة، العنوان المناسب للمقروء، أهدف الكاتب في النص خاتمة الموضوع التي لم يذكرها الكاتب لنصه؛ خصائص أسلوب الكاتب، سمات الشخصيات من خلال الحوار والأحداث الواردة بالنص، القيم المتضمنة في النص المقروء، أوجه الشبه والاختلاف بين عناصر الموضوع، النتائج من خلال مجموعة من المقدمات، الملامح الشخصية التي يمكن أن نرسمها لصاحب النص).

ج- مستوى الفهم الناقد: ويتضمن (المسلمات والفروض، الحقائق والآراء، ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به الأفكار الرئيسة والثانوية، الاهداف الضمنية والصريحة (المعلنة) الفكرة المبتكرة و الشائعة الواقع والخيال في المقروء صدق الكاتب موضوعية الكاتب او ذاتيته، الافادة من الموضوع في بعض جوانب الحياة، حداثة الموضوع، وضوح أفكار النص، صدق ادلة الكاتب وقوتها في التأثير، أهمية النص المقروء في ضوء خبرات القارئ، موضوعية شخصيات النص منطقية الأفكار، وتسلسلها التزام الكاتب بالأمانة العلمية في نصة).

د- مستوى الفهم التذوقي: ويتضمن (ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، اختيار أنسب المعاني التي تضمنها النص الأدبي، تحليل بعض مواد الجمال في النص الأدبي، تحديد مدى صدق عاطفة الأديب ومشاعره، توضيح مدى الترابط بين الفكر والوجدان، ادراك القيمة الدلالية في بعض الكلمات و العبارات، ادراك النغمة الشائعة بالمقروء من سخرية او احترام، تحديد مدى مناسبة الألفاظ لمشاعر وعاطفته، فهم المعاني الرمزية المتضمنة بالنص المقروء، استخلاص بعض المفاهيم العامة والمبادئ الإنسانية الراقية، تلخيص النص المقروء بإيجاز غير مخل).

هـ- مستوى الفهم الإبداعي: ويتضمن (اعادة ترتيب الأحداث او الأفكار بصورة مبتكرة، اقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات الواردة بالنص المقروء، اقتراح توقعات للأحداث في ضوء مجموعة من الفرضيات المناسبة، تعبير القارئ عن انفعاله بالنص في بعض المواقف الحياتية، استخدام اللغة المجازية والكلمات المثيرة للعاطفة في أساليب لغوية خاصة، اكتشاف المبالغات وأساليب الدعاية المتضمنة بالنص، اعادة صياغة المقروء وترتيب احداثه، كتابة مادة مقروءة مشابهه للمادة التي قرئها، اعادة مسرحة العمل الأدبي وتمثيله (وفقا لمستوى القارئ)، وضع نهاية مناسبة لقصة معينة لم يوضح كاتبها نهاية لها (جاب الله واخرآن،2011: 93- 96).

**يشير إسماعيل (2021) أن عدد كبير من التربويين والباحثين المهتمين بمجال تعليم القراءة اتفقوا في تحديدهم المستويات الفهم القرائي وفق مستويات خمسة رئيسة هي:**

- الفهم الحرفي المباشر: ويعني قدرة المتعلم على فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشراً ويشمل المستوى مهارات تحديد الفكرة الرئيسية في الفقرة، وتحديد الفكرة المحورية في النص، وتحديد التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

- الفهم الاستنتاجي: ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أخفاها الكاتب ولم يصرح بما في النص، وذلك من خلال قدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص، ويشمل المستوى مهارات استنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج غرض الكاتب ودوافعه، وتحديد القيم والاتجاهات المتضمنة في النص.

- الفهم الناقد: ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً ودلالياً ووظيفياً وتقوعها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ وفق معايير مضبوطة، والتمييز بين الحقيقة والرأي.

- الفهم التذوقي: ويقصد به الفهم القائمة على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما شعر به الكاتب: وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ويشمل هذا المستوى مهارات مثل إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية للكلمات والجمل والفقرات.

- الفهم الإبداعي: ويعني ابتكار أفكار جديدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد؛ بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنه يرى لما استخدامات جديدة غير تقليدية أو يرى فيها علاقات متميزة ويشمل هذا المستوى مهارات مثل اقتراح حلول أحداث جديدة، وإعادة صياغة فقرة بأسلوب جديد، والتنبؤ بأحداث جديدة (إسماعيل، 2021، ص 318).

## المبحث الثاني: السينما والسيناريو في الوطن العربي

### المطلب الأول: تاريخ السينما والتلفزيون

هناك عدة معادلات سينمائية لأحداث التاريخ، وهناك عدة تواريخ للسينما فالسينما وثيقة الصلة بالتاريخ منذ نشأتها إلى يومنا هذا، فولادتها كانت تتغذي من التاريخ ووقائعه وأحداثه ثم أصبحت بدورها تاريخ يروى منذ المدة التي ظهرت فيها قبل قرن من الزمان وبطريقة ما تاريخ للعلاقات مع التاريخ العام منذ نهاية القرن التاسع عشر حتى نهايات القرن العشرين (قاسم، 2010، ص21).

إنّ موضوع العلاقة بين المفهومين "السينما والتاريخ" والعامل المشترك بين هذين الحقلين هو المجتمع فهذا الأخير هو الوعاء والحيز الذي يحويهما وهو حيوي وضروري لكل منهما فلا تاريخ بدون مجتمع، ولا سينما بدون مجتمع المقصود هنا المجتمع بكل وجوده، وصوره المثبتة على الأشرطة السمعية البصرية، والعلاقة بين الاثنين ليست علاقة تكافؤية، لأن التاريخ موجود منذ فجر الإنسانية أو موجود قبلا ومستقل بذاته.

ويستطيعو الاستمرار بدون السينما أما العكس فليس صحيحاً لا يمكن للسينما أن توجد وتعيش بدون التاريخ بمفهومه الشمولي والعام، أي المفهوم الذي يحتوي بين طياته الأزمان الثلاثة: أولاً الماضي والحاضر والمستقبل، وبديهي أننا سنكتشف أن هناك قراءة سينمائية متميزة أحادية الرؤية خاصة وذاتية وقصيرة للتاريخ لأنها قراءة مقتصرة على المرحلة الزمنية التي ولدت فيها السينما وعاشت كوسيلة للتعبير ميزت هذا القرن الذي يتسم بحضارة الصورة، وبالمقابل هناك قراءة تاريخية للسينما تربط وجودها بأحداث التاريخ التي سجلتها هذه الأداة التعبيرية، وفي هذه الحالة ستكون السينما منظور إليها كمادة للدراسة بكل أنواعها سواء أكانت تتعلق بالسينما الروائية -القصصية والوهمية- أو السينما الوثائقية التسجيلية...الخ (سارة، 2014، ص28).

ويرى مومن السميحي في كتابه "حديث السينما": "أن اكتشاف الفضاء السينمائي: بمعنى أن السينما كتاريخ كان في نفس الآن اكتشافاً لغياب ثقافتي العربية عن تاريخ السينما وشبه غيابها أيضاً في تاريخ الأدب. اكتشفت الجهل بالتاريخ: الجهل بكل بساطة لتاريخنا العربي" (السميحي، طنجة، 2005: ص130).

بعبارة أخرى أصبح بديهياً أن التاريخ كان ومنذ اللحظات الأولى، أي منذ أول صورة سينمائية تم تنفيذها مصدراً لا غنى عنه للمادة السينمائية ثم أصبحت السينما بدورها في نهاية هذا القرن أهم مصدر للمواضيع والأحداث التاريخية في جميع مناطق العالم. منذ بداية ولادة الفن السينمائي تم تصوير كم هائل من الأفلام، والوثائق المصورة الخام التي أصبحت تشكل اليوم أرشيفا مذهلاً يستغله المؤرخون لتدوين وقائع التاريخ البشري خلال القرن الأخير، ومنذ ذلك الحين و حتى اليوم أصبحت علاقة الناس بماضيهم مرتبطة عضوياً بهذا الأرشيف الصوري أو المرئي أي أصبحت تلك الأشرطة المصورة هي الذاكرة الفيلمية للشعوب بشكل ما،

و كما ذكرنا فإن الطبقات الحاكمة لم تكن في بادئ الأمر تعطي الصورة أهمية كبرى ولم تكن تخصها بمكانة تفوق مكانة الكلمة المكتوبة، وكان السوفييت والألمان أول من انتبه لأهمية السينما بكل أبعادها وحللوا وظيفتها وفعاليتها ومنحوها مكانة متميزة في عالم المعرفة والإعلام والمعلومات والدعاية والثقافة، التي يريدون بثها وزرعها في العقول (سارة، 2014، ص29).

وجاءت السينما وبعدها التلفزيون لتمجد الشخصيات والأحداث التاريخية عبر عناصرها المتنوعة خاصة الصور المؤثرة، التي استطاعت نقل الأحداث والوقائع بشكل يجعل المتلقي معاصراً لذلك العصر حيث استطاعت إنتاج أكثر الروايات، والقصص التاريخية، والتعبير عن الوقائع والأحداث لتلك العصور بشكل واقعي من حيث أزياؤها ومناظرها وأجوائها المقاربة لذلك العصر، وحل التلفزيون في منتصف القرن العشرين ليفتح باباً جديدا على التاريخ، وأحداثه عبر البرامج التلفزيونية عامة والدراما التلفزيونية خاصة حيث استطاع عرض المواقع والآثار التاريخية الشامخة بسهولة إضافة إلى دور الدراما ولا سيما المسلسل التلفزيوني الذي ساعد في تناول الموضوعات التاريخية الممتدة على مرحلة زمنية طويلة أو مرحلة تاريخية محددة. ومهما اختلف أسلوب التعبير أو التفسير للمادة التاريخية بين العلماء، والمؤرخين، والفنانين، إلا أنها تلتقي في نقطة جوهرية واحدة، هي أن هدف التاريخ يبقى الحفاظ على الإنسان، وهو الذي يصور المراحل التي يمر بها منذ نشأته حتى اليوم في جميع جوانبها الفكرية والروحية والمادية (سارة، 2014، ص29).

فالدراما تمثل الانعكاس الحقيقي للمجتمع الذي ولدت فيه" فهي مرآة المجتمع التي تعبر عن مثله الأعلى في الفن الأخلاق والجمال وبمرونة شكلها وعصرية مواضيعها وتنوع أسلوبها فان الدراما قد كانت في كل فترة من فترات تاريخها المتتابعة مسرح الأزمنة الحديثة (ليورت، بهجت، 1965: ص 185).

وبهذا يسهم التاريخ في مواكبة التطور الثقافي والحضاري للإنسان وكانت للدراما حصتها الكبيرة من التاريخ إذ استمدت من الوقائع والأحداث التاريخية والشخصيات البارزة تلك المادة الغنية التي من خلالها نسجت لنفسها الأعمال الدرامية المختلفة، وبهذا أصبحت المادة التاريخية ينبوعاً لا ينضب للموضوعات التاريخية التي أطلق عليها الدراما التاريخية، وأخذ المؤلفون يبحثون في أغوار التاريخ لاستلهام الموضوعات التي يستطيعون توظيفها دراميا وخاصة الوقائع والأحداث التي تتناسب مع عصرهم: في التعبير عنها ضمن الرؤية الدرامية الخاضعة لاتجاهاتهم وميولهم التي شكلت نمطين أساسيين للدراما التاريخية، "الأول مبني على الاعتقاد بأن للتاريخ معنى وأنهُ يحقق مهماته الموضوعية ويقود في اتجاه محدد أنه عقلاني أو أنه على الأقل يمكن جعله مفهوماً والنمط الآخر الذي يعتقد أن التاريخ لا معنى له و أنه واقف لا يتحرك أو أنه يعيد دوراته القاسية وأنه قوة عنصرية كأحد عناصر الطبيعة "(سلمان، 2009: ص45).

إن الاطلاع العميق على التاريخ يجعلنا نعتقد أن الدراما حليف قوي للتاريخ في توظيف أحداثه وأجوائه، ولكنها تختلف عنه في بعض الأحيان إذ لا يستطيع العمل الدرامي إن يلم بكل الأحداث والتفاصيل، إذ يحتاج التاريخ إلى عروض درامية كثيرة لكي تلم في بعض قيمه وتفاصيله المهمة من وجهة نظر الكاتب الدرامي و رؤاه الفكرية (**Theodore,W,Hahen, 1986, p4**)، ولهذا تعددت الموضوعات التي تناقش فترة تاريخية واحدة كما في الأفلام و المسلسلات العربية.

**دخول السينما إلى الوطن العربي**

عند نهاية القرن التاسع عشر وبداية الدخول إلى القرن العشرين كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي تختلف عن الأوضاع والظروف في أوروبا وفي الولايات المتحدة الأمريكية حيث تطورت السينما في أوروبا وفي الولايات المتحدة تماشياً مع تطور الحركة الصناعية،

واستغلت السينما في الدول الصناعية لتؤدي وظيفة تجارية عن طريق قالب الاستمتاع لدى الجماهير التي كانت تتألف من الطبقة العاملة آنذاك حيث كان الفرد في هذه الطبقة يملك المال الكافي لإنفاقه على هذه الوسيلة (يوسف-563:2010).

وعندما بدأ تصدير السينما للعالم العربي بقيت تستخدم كأداة للتسلية التجارية وكان ذلك في مرحلة الاستعمار (نهاية القرن التاسع عشر) حيث تم نقل العديد من العروض إلى البلدان العربية ومدنها الكبرى وذلك لاحتوائها على مقيمين أجانب آنذاك (يوسف-563:2010).

كانت العروض السينمائية في الوطن العربي في بداياتها تقام عن طريق أصحاب أعمال لهم ارتباطات مع الغرب كالعروض التي كانت تقام في الدول العربية والمدن الكبرى في هذه الدول مثل القاهرة والجزائر ووهران، وعلى سبيل المثال المعروف باسم الشيكلي رائد السينما التونسية الذي أخرج أول فيلم تونسي قصير عام 1922 وأول فيلم روائي طويل وهو (فتاة من قرطاج) عام 1924 (يوسف-563:2010).

وفي بقية بلدان العالم العربي تأخرت العروض السينمائية لأسباب عدة منها الدينية ومنها الاجتماعية حيث كانت أول العروض في حلب عام 1908 التي نظمت من قبل رجال أعمال أتراك آنذاك.

وفي دار الشفاء في بغداد عرضت أول العروض من قبل مصادر غير معروفة في عام 1909 ومع مرور الوقت فأن العروض التي كانت تقدم إلى جمهور مقتصر على المقيمين الأجانب وأبناء الطبقة البرجوازية بدأت في التوسع وأصبح لها جمهورها الواسع من المجتمع مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق بين الأفلام المقدمة إلى طبقتين من الجمهور وهما الجمهور المكون من الأجانب وأبناء الطبقة البرجوازية والجمهور المكون من الفقراء والمجتمع العام (يوسف- 2010: 564).

كانت مصر وبعدها تونس أول الدول العربية التي عرفت السينما من خلال العروض السينمائية الأجنبية، حيث تمت فيها أول الإنتاجات السينمائية العربية على يد أجانب مقيمين وبعدها انتقل العمل بالإنتاج إلى الكوادر الوطنية والمحلية (الحلواني-114:2004).

وفي مصر شاهد الجمهور المصري أول عرض سينمائي في عام 1896 من خلال عرض شريط سينمائي فرنسي يحوي مجموعة من اللقطات، وكان أول إنتاج سينمائي في مصر على يد الفرنسي دي لارجان الذي عرض مجموعة من اللقطات تحت عنوان (في شوارع الإسكندرية) في محاولة منه لتقديم ما يمس الحياة اليومية للمشاهد المصري وما يرتبط بواقعه القريب (الحلواني-2004: 114).

**المطلب الثاني: السيناريو وإشكالية السينما**

**أولاً: السّيناريو**

أشار توفيق (2016) أن هذا الاسم انتشر وذاع استخدام ذلك الاصطلاح: وصار معروفًا متداولًا على ألسنة العامّة وغير المتخصّصين ذلك بسبب وجوده أمامهم يوميًا على شاشات التليفزيون فهو يسبق عرض مسلسلات حيث كلمة سيناريو أصولها لاتينيّة وهي تعني "منظر"، "منظور"، "مرئي". وفي اللغة الانجليزيّة كلمة:**Scenery** تعني "منظر". والكلمة التي نستخدمها اليوم باسم "سيناريو" هي نفسها المستخدمة بالمعنى نفسه في اللغة الإيطاليّة.

أمّا تعبير **Screen play** كما نقرأه على شاشات السينما فيعني نص الشّاشة أي السّيناريو وأخيرًا نجد أنَّ الكلمة الأشهر في السّينما الأمريكيّة للمدلول نفسه هي **Script** وتعني النّص/السّيناريو.

لكن اصطلاح كلمة نص **Script** مقصور على نصوص تلك الفنون المرئيّة المصوّرة بواسطة الكاميرا، وتخرج من هذه الزمرة النُصوص المسرحيّة والُصوص الإذاعيّة، والنُصوص الأدبية.

فالأولى رغم أنَّه تمّ التواضع على تسميتها بين المتخصّصين باسم "نصوص مسرحيّة "الوحدة الأساسيّة فيها هي الفصل والعماد الأساسي لسير الأحداث فيها هو الحوار إلا أنّنا نستطيع أن نسمّيها مسرحيّة، أو نضّ مسرحي لكن بخلاف ذلك المقصود من كلمة (**Script**/نص) التي تُكتّب على شاشة السّينما للأفلام الأجنبيّة. ويعني بها مفهوم "السّيناريو"" أمّا الإذاعة فرغم أنَّ أوراق كتابتها تُسمّى نصوصًا فنقول النّص الإذاعي إلا أنّنا نفرقه عن مفهوم "النّص /**Script**" "السّيناريو/**Scenerio**"" أو ال" **Screen play** أي النَّص المكتوب للشاشة (السّيناريو).

ولعلّ ما سبق يفسّر استعارة السّياسيين من كُتَّاب السّيناريو هذا الاصطلاح: السيناريو واستخدام الصّحفيين له يوميًا في الصحف والمجلّات.

فالأدوات السّينمائيّة والتليفزيونيّة تختلف من فرد إلى آخر...

بينما في الفيلم أو المسلسل يشاهد الملايين في وقت واحد ما يريده لهم المخرج فقط أن يشاهدوه (وبالطّبع من قبله كاتب السّيناريو)، إنَّ معنى ذلك هو أنَّ السّيناريو يُكتب فيه معظم، ولا نقول كل من أجل هدف ما سوف يتم تصويره بالكاميرا ثم يُعرض بعد ذلك على الشّاشة.

**ويعرف الضبع (2011) السيناريو:**

هو النص النقي المكتوب بطريقة تربوية ويشمل على كل ما يتعلق بالأفلام والمسلسلات والمسرحيات والبرامج من الصوت والصورة الحقيقية والتخيلية وأدوار الممثلين وفريق العمل، ويعد أحد فروع الإعلام التربوي.

**ماذا يوجد في السيناريو؟**

1- وصف منظّم ومتصاعد ومتسلسل للأحداث الدَّراميّة من أوّل العمل الفنّي إلى نهايته.

2- وصف دقيق للامح كلّ شخصيّة/ممثل في هذا الفيلم مثل الشّكل، الملبس، العمر والعلامات المميّزة.

3- وصف محدّد للأماكن التي تدور فيها أحداث كلّ مشهد على حدة ثمّ مجموعة المشاهد كلّهاء وهذا الوصف تتحدّد فيه ألوان الأثاث، وسمات الدِّيكور وشكل البناء، وذوق الشّخصيّات والعمارة التي تقطنها هذه الشّخصيّات (معنى الأماكن والمواقع) والخصائص التي تميّز الحي الذي توجد فيه هذه العمارة، بل والمدينة كذلك التي تضم هذا الحي... لأنَّ الإنسان يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها مثلما هو يؤثّر فيها.

وهذه البيئة تبدأ من غرفة نومه إلى منزله إلى حيه إلى مدينته، إلى مجتمعه ككل.

4- وصف للمشاعر والانفعالات التي تنتاب كلّ شخصيّة في العمل الفنّي فهي تقول ما تقول أو تفعل ما تفعل.

5- وصف للأصوات وللمؤثّرات وللموسيقى، ولكلّ ما يمكن أن يسمعه المتفرّج وهو يشاهد أمامه على الشّاشة مشهدًا من المشاهد، فالسّينما (والتّليفزيون). ليست صورة فقط لكنّها صوت أيضًا... والصوت لا يقصد الحوار أو الكلام فقط بل يقصد به كذلك الموسيقى التي يستمع إليها البطل لأنّها تعكس ثقافته وبيئته كما يقصد به كذلك تصور الموسيقى التي ستسيطر على جو المشهد حتَّى وإن لم تكن من مصدر مباشر مثل الرّاديو يستمع إليه البطل.

6- وصف مادّي بمعنى إيجاد معادل مادّي بصري لكل ما يمكن التّعبير عنه أدبيًا مثل عبارة: "كان البطل جوادًا كريما".

فكاتب السّيناريو مطالب أن يقوم بتخليق أحداث، ومواقف وسلوكيّات يضع فيها هذا البطل في مشاهد دراميّة حتى يتسنَّى للمتفرّج حينما يشاهد هذا البطل على الشاشة أن يصل إليه أنه فعلاً جواد كريم لا يحتفظ لنفسه بأي نقود أو مدخرات خاصة بل هو سريع الإنفاق على الآخرين (توفيق، 2016، ص- ص 27- 31).

**2. تقسيمات السيناريو وأنواعه:**

**1. التقسيمات**:

بما أن السيناريو هو سرد للأحداث في شكل صورة وصوت أو هو كل ما نراه ونسمعه ملاحظ أمامنا على الشاشة مكتوباً على الورق بطريقة فنية خاصة، وهناك تقسيمات بحسب الضبع (2011) توضح في الآتي:

**1- السيناريو المبدئي أو الأولي:**

يسبق مرحلة التصوير وذلك في حالة إذا كان الإنتاج التلفزيوني برنامج أو ريبورتاج أو فيلم تسجيلي.

ويشبه السيناريو المبدئي خطة أولية لسير العمل أثناء التصوير ويتضمن عملية سرد للقطات المراد تصويرها وفقا لتسلسل قصة العمل، كما يتضمن تحديد نوعية الأصوات أو الحوار أو المؤثرات الصوتية المختلفة التي ستصاحب الصورة.

**2- السيناريو التفصيلي**:

بمثابة خطة تفصيلية تتضمن تحديد دقيق لأنواع اللقطات وزمنها والحوار أو الأصوات التي تصاحبها ويطابق السيناريو التفصيلي الناتج الفني النهائي الذي يظهر على الشاشة، وقد يلتزم كاتب السيناريو التفصيلي بالسيناريو المبدئي أولا يلتزم وفقا لما جد من تطورات وأحداث وتغييرات اقتضت تعديل السيناريو المبدئي أثناء التصوير ليظهر بشكل معين.

**3- التقطيع الفني في السيناريو "الديكوباج" découpage téchnique**:

هو عملية التجسيد الفعلية من خلال تكنيك الكاميرا وهو مهمة المخرج الرئيسية، الذي يقوم بتحديد حجم اللقطة ونوعها حركة الكاميرا اختيار الزوايا وأسلوب الانتقال من مشهد لآخر ويقوم المخرج بعد ذلك بمتابع التصوير عند التنفيذ وتوجيه الممثلين وفقا للديكوباج.

كما يحرص بعض المخرجين على وضع ما يسمى ب **Board Story** وهي "ترجمة لنص السيناريو في شكل رسومات، ويستخدم في أشكال الإنتاج القصيرة (الضبع، ص53).

**4. أنواع السيناريو:**

إن معرفة كاتب السيناريو لطبيعة اللغة السينمائية، والقواعد العامة التي تحكم كتابة السيناريو لا تعنى بالضرورة أنه قادر على إتقان كتابة كل سيناريو يعرض عليه ذلك أن للسيناريو أنماط متباينة لكل منها طبيعة خاصة، بينما قد يكون كاتب السيناريو بارعاً أو موهوباً في كتابة نوعية معينة دون أخرى أو أن نوعية السيناريو قد تتطلب استعدادا خاصاً من كاتب السيناريو بصرف النظر عما قد يتمتع به من براعة أو موهبة شخصية ومن الناحية الأخرى فإنَ ما تتيحه طبيعة الموضوع للكاتب الفنان، يبدأ تكوين السيناريو بالتحديد الدقيق لفكرته الرئيسية التي يتم تطويرها خلال عدة مراحل وفقاً لطبيعة، أو نوع الفيلم تسجيلي أو يغلب عليه الطابع الذاتي والجمالي أو الروائي.

وبينما يكون التركيز في السيناريو التسجيلي موجهاً أساساً إلى الترتيب المنطقي لسرد مفردات مجموعة حقائق، فإن السيناريو ذو الصبغة الذاتية أو الجمالية يركز أساساً على تكوين الصورة، وعلاقة الصور بعضها ببعض ثم تفاعلها مع عنصر الصوت،

أما في السيناريو الروائي، فإن التركيز يوجه في المقام الأول إلى الحدث، أو الموقف الرئيسي والمواقف المحتملة حتى يصل في النهاية إلى خاتمة مقنعة (الضبع، 2011، ص67).

**تطور السينما والسيناريو**

كان أول عرض سينمائي في تاريخ 28 تشرين الأول من عام 1895 وكان ذلك في مقهى جراد **Grand Cafe** في العاصمة الفرنسية باريس، حيث أن لويس لوميير كان صاحب الفضل في اختراع السينما وهو أول من استطاع أن يصنع جهاز لعرض الصور السينمائية الأمر الذي أدى إلى تسجيل اختراعه في تاريخ 13 كانون أول من عام 1895 وكان ذلك اليوم هو من جعل من العمل السينمائي واقعاً ملموساً (الحلواني، 2004، ص115).

ويشير الضبع (2011) أن صناعة السينما مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمصور فهو سيد صناعة السينما يضع القصة ويكتب السيناريو وهو أيضاً المخرج ومونتير الفيلم ومع التقدم العلمي وتزايد الأفلام أصبح عمل المصور أكثر مشقة فأضطر إلى أن يتخلى عن بعض مهامه إلى متخصصين آخرين.

فمعهد السينما منذ أن تم إنشاءه في أواخر الخمسينات يقدم الخريجين، لكنه لا يقدم إلا المواهب القليلة في مجال كتابة السيناريو، فالكاتب السينمائي ملزم أن يفكر ويكتب بطريقة الكاميرا؛ فالمسرح بشكل عام يعتمد على من مراحله على الإنسان أما المناظر والإضاءة والعناصر الآلية الأخرى فإنها ثانوية يمكن الاستغناء عنها.

**تأثير السينما:**

تعتبر السينما من أقوى الوسائل الاتصالية التي تؤثر في المشاهدين وتصوغ الصور الذهنية لديهم، ومن ذلك اجتذبت السينما اهتمام الدول والحكومات ومنها الأنظمة السياسية في العالم.

وقال الزعيم الشيوعي لينين في عام 1907: "تعتبر السينما من أهم الفنون بالنسبة لنا"(توفيق، 1967، ص71)، وقال المخترع المشهور طوماس إديسون "من يسيطر على السينما يسيطر على أقوى وسيلة في التأثير على الشعب".

تغذي السينما من خلال نصوصها حاجات البشر وتؤدي عدة وظائف اجتماعية ومنها المتلقين، حيث أنها تكوّن واقع وموضوع مشترك وصالح للنقاش وتؤدي هذه العملية إلى توحيد وتقريب روح القبول والاقتناع لدى الأفراد المختلفين، وتنجح السينما في توليد انفعالات ومناقشات البشر حيث أنها تمنح وهماً لتصوير أحلامهم، وبذلك تتميز السينما باعتبارها فن مركب وذو تأثير ملموس (صادق، 2012، ص319).

من الممكن للسينما أن تعمل على إيجاد جواً مناسباً للنقاشات العلمية والاكتشافات، وبإمكانها أن تثير الرغبة في التعلم والمعرفة وان تعمل على نشر هذه المعرفة في المجالات المختلفة حيث يستخدم هذا الشكل من التعليم ونشر المعرفة في البلدان النامية وذلك لقلة المرشدين في النواحي العلمية فيها، ومن هنا يأخذ الفيلم أهميته باعتباره أداة لنشر الوعي وذات تأثير في مستوى التثقيف (الحلواني، 1999، 119).

تقوم السينما في التأثير في الناس من الناحية الايجابية أو الناحية السلبية حسب طبيعة العمل السينمائي حيث تعتبر الأعمال السينمائية مثل باقي وسائل الإعلام ذات تأثير على الأطفال وعلى الكبار ويعتبر هذا التأثير هاماً من النواحي التربوية والسلوكية والعلمية والثقافية والاجتماعية والدينية (وخيان-1996:10)

تلعب السينما دوراً فاعلاً في التطور والتقدم الثقافي والحضاري لدى الشعوب، حيث تعتبر عاملاً مؤثر وفعال في الحياة الاجتماعية، وإذا ذهبت السينما باتجاه الأهداف التجارية والربحية،

سوف تفشل في تحقيق الأهداف الثقافية والإعلامية لها ولأجل ذلك تلعب السينما أدوارا أساسية ومهمة في التثقيف والإرشاد كباقي وسائل الإعلام الأخرى حيث تعتبر السينما من أكثر وسائل التعبير خطورة ومن أكثرها تأثيرا في المجتمع (وخيان-1996:11).

**مشكلة دراسة تاريخ السينما العربية**

بعد مرور أكثر من مائة عام على وجود السينما في العالم وأيضا وجودها في الوطن العربي لا تزال السينما مهمشة في الثقافة العربية فلا يوجد تعريف متفق عليه للسينما ومصطلحاتها، ولا يوجد في كل الدول العربية أي أرشيف فيلمي للأصول الفيلمية (نيجاتيف) أو مكتبة فلمية بمعنى الكلمة أو حتى متحف سينمائي (فريد-2001:23).

يوجد في مصر وتونس والجزائر مجموعة من المؤسسات التي تعمل عمل مكتبة أفلام سينمائية قومية ولكن تعاني هذه المؤسسات من مشاكل عديدة تحول دون اعتبارها أرشيف أو مكتبة نسخ أفلام سينماتيك (فريد-2001:24).

**السينما في المملكة العربية السعودية:**

ألف خالد ربيع السيد كتاباً عن السينما في السعودية بعنوان "الفانوس السحري: قراءات في السينما ذكر فيه أن السفارات الأجنبية في المملكة كانت أول من فتح أبوابها للسعوديين للمشاهدة السينما في السبعينيات الميلادية وأنه كان من مرتادي السفارة النيجيرية والسفارة الإيطالية لمشاهدة الأفلام السينمائية التي تعرض فيها، وأنشئت دور عرض سينمائية في جدة باسم "باب شريف" وسينما "أبو صفية" في حي الهنداوية، وفي الطائف سينما نادي "عكاظ" الرياضي وسينما "الششة" ويذكر في كتابه أن السينما السعودية خطت أولى خطواتها في عام 1977 ميلادية إذ تم إنتاج أول فيلم سعودي بعنوان "اغتيال مدينة" وعُرض في مهرجان القاهرة السينمائي وحاز على جائزة "نيفرتيتي الذهبية" لأحسن فيلم قصير.

ثم ذكر أنه في فترة الثمانينات اغتيلت أحلام السينما السعودية بفعل التغيرات الدينية والاجتماعية للسعودية التي شهدت موجة عارمة من التدين، وتم إقفال دور العرض السينمائية في كل مدن المملكة وأقفلت السفارات التي كانت تعرض السينما أبوابها.

قلت: وذكر لي بعضهم أنه في هذه الحقبة كانت بعض الأندية الرياضية تعرض في مقراتها أفلاماً سينمائية عند الفوز تستميل بها الجمهور الرياضي ليشجع أنديتهم، وفي العام 1430عادت الدعوة للسينما جذعة واستمات الليبراليون في فرضها واقعاً على الناس، وأنتجت شبكة روتانا فيلماً سعودياً بعنوان(مناحي)

عرض في جدة، ومن المحتمل أن يعرض في الرياض خلال الأيام القادمة (صالح- 2016: 21- 22).

## المبحث الثالث: السيناريو ونظرية الغرس في الإعلام

### المطلب الأول: وسائل الإعلام

**النشأة والتطور**

منذ نشأة الإنسان ووجوده على سطح الأرض وهو يعيش حالات اتصالية متعددة ومستمرة ومتطورة مع جميع المكونات من حوله.

بعد مرحلة الاتصال الشخصي والمباشر جاء اختراع الكتابة الأمر الذي أدى إلى نقطة تحول في تاريخ البشرية وفي الاتصال ووسائله بشكل خاص ولكن محدودية هذه الوسيلة أدت إلى محاولات عدة لاختراع وسيلة اتصالية بإمكانات أكبر وأوسع كالنشر السريع مثلاً ومن ذلك جاء اختراع الآلة الطابعة على يد العالم الألماني غوتنبيرغ الأمر الذي بين أهمية الكتابة كوسيلة اتصالية متطورة عن الوسائل البدائية السابقة (فتوح-2013:2).

أدى تطور اختراع غوتنبرغ للآلة الطابعة إلى ظهور الصحف في القرن العشرين، وكانت هذه الصحف تخاطب كافة الناس على اختلاف أجناسهم وأطيافهم وتنوع ثقافاتهم، وتلاه أيضاً اختراع التيليغراف حيث يعتبر هذا الاختراع من أهم مراحل تطور الوسائل الإعلامية، واستمر ظهور الاختراعات للوسائل الإعلامية ومنها اللاسلكية والالكترونية كالإذاعة والتلفزيون والسينما والانترنت (فتوح-3:2013).

يشار إلى أن القرن العشرين كان هو القرن الذي شهد نشوء وتطور اغلب وسائل الاتصال حيث اكتسبت هذه الوسائل أهميتها من خلال ارتباطها في تكوين المجتمعات.

**أنواع وسائل الإعلام:**

تنوعت وسائل الإعلام منذ نشأتها وتطورها واختلفت في تكوينها وطرق إيصالها للرسائل الإعلامية ومنا الوسائل المقروءة والمسموعة والمرئية حيث تستخدم هذه الوسائل تبعا للمضامين الإعلامية وللجمهور المستهدف والأحداث الجارية، وأدت الاختراعات العلمية إلى تطور هذه الوسائل التي وصلت إلى شكلها الحالي الذي نعرفه حيث تم تقسيم هذه الوسائل على النحو التالي (حنان-18:2014):

الوسائل التقليدية ومنها:

**الصحافة المكتوبة**: وهي عملية نشر الأخبار والمعلومات إلى القراء من المتلقين عن طريق المطبوعات التي تتمثل في الصحف والمجلات.

**التلفزيون**: وهو عملية تناقل الصورة والصوت من مكان الآخر عبر الأمواج الكهرومغناطيسية عن طريق أجهزة إلكترونية معدة لذلك الغرض حيث يتكون التلفزيون من مجموعة من القنوات التي تقدم للمتلقي رسائل اتصالية ومضامين إخبارية عن طريق الصوت والصورة معاً وذلك بأشكال برامجية متعددة.

**الإذاعة (محطات الراديو):** وهو الوسيلة التي تخاطب متلقين الرسائل الاتصالية عن طريق السمع، حيث تبث المحتوى الإعلامي لديها بواسطة استثارة خيال المستمعين من خلال قوالب.

**الوسائل الإلكترونية**: وهي التي تعرف بالوسائل الجديدة أو الإعلام الجديد ومنها:

**الإنترنت**: وهي شبكة الكترونية عبر الحواسيب وتعمل على نشر المحتوى الإعلامي من خلال تبادل المعلومات بين الجماهير، حيث تأخذ شكلا مرئياً ومسموعاً ومقروءا.

**تأثير وسائل الإعلام:**

تعتبر وسائل الإعلام وخصوصاً بعد التطور التكنولوجي متغيراً اجتماعياً هاماً في حياة الرئيسية للحصول على المعلومات والتعلم في العصر الحالي. (حلس-177:2003)

وتحتل الوسائل الإعلامية مكانة هامة في المجتمعات حيث تتدخل في جميع أوجه الحياة اليومية للأفراد، وتأخذ جزءا كبيرا من أوقات الفراغ للناس مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف بين الأفراد، ولكن على وجه العموم يمضي معظم الناس وقتا كبير في متابعة الوسائل الإعلامية ومنها التلفزيون والسينما والإذاعة والصحف وغيرها (بومعيزة-35:2006).

وبسبب هذا الانتشار الواسع لوسائل الإعلام والقدرة التي تتميز فيها هذه الوسائل في مجال النشر أصبح أغلب الدارسين للمجالات الإعلامية مشغولين بدراسة تأثير هذه الوسائل على الأفراد وعقولهم وسلوكهم وبصفة خاصة على الشريحة الأقل عمراً وسناً

ولذلك أدت قوة هذه الوسائل إلى إيجاد عدد كبير من الدراسات المتنوعة والمرتبطة بقضايا تأثير الإعلام (بومعيزة - 2006: ص35).

**تأثير الوسائل الإعلامية حسب الوسيلة:**

**التلفزيون:**

يعتبر التلفزيون من أقوى وسائل الإعلام تأثيراً بالجمهور وأكثرها قدرة على شد الانتباه وإبهار المشاهدين، وذلك لأن التلفزيون يحوي صفات الوسائل الإعلامية الأخرى كالصوت الإذاعي والصورة الشبه سينمائية وحركية وحيوية المسرح. وتتسع الشريحة المتأثرة والمتابعة للتلفزيون لقدرته للوصول إلى فئات متعددة في المجتمع، كالأميين فالأشخاص الذين لا يعرفون القراءة والكتابة ولا يستطيعون قراءة الصحف يمكنهم اتخاذ الوسيلة التلفزيونية والاعتماد عليها كمصدر إعلامي، حيث يختلف التلفاز عن الإذاعة بكونه يعتمد على الحوارات والصور المرئية لذلك يكتسب صفة الشمولية (أبو عرقوب-2012:53).

**الإذاعة:**

تتميز الوسيلة الإعلامية الإذاعية عن الوسائل الإعلامية الأخرى بعدة ميزات، حيث تعمل هذه الميزات على إظهار قدرة الإذاعة في التأثير في الجمهور المتلقي ومنها: (إمام- 1981: 189-190)

1. وصول الإذاعة إلى شريحة كبيرة من الجمهور من مختلف المستويات الثقافية ومختلف الفئات العمرية.
2. تمتاز بوصولها للجمهور المكون من المراحل التعليمية المنخفضة.
3. إتاحة المجال للمشاركة وإفساح المجال للتخيل، وذلك لأنها لا تقدم الصورة المرئية للحدث وانما تعتمد على الكلمة المنطوقة في التواصل مع الجماهير.
4. من الممكن متابعتها مزامنة مع القيام بنشاط آخر كما يفعل السائقين وربات البيوت حيث تتفرد الإذاعة بهذه الميزة.
5. من الممكن التفاعل والتواصل وإبداء الرأي من خلال البرامج الحوارية من قبل المستمعين.

**الصحافة:**

تعتبر الصحافة من الوظائف السامية والهادفة في المجتمع الإنساني، حيث تعمل على توجيه وترشيد المجتمعات، وتعتبر أيضا من الوسائل الأساسية في الاتصال، حيث أنها لاءمت التطورات التاريخية في وسائل الاتصال وفي المجتمعات الإنسانية، وأثبتت دورها في الأساسي في المجلات الثقافية والاقتصادية والسياسية، ومن ذلك تتميز الصحافة بعدة ميزات تعطيها القدرة على عمل التأثير على جمهورها من القراء من كل الفئات العمرية والثقافي ومنها: (البنداري- 2013: 143).

1. القدرة على التحكم في طرق التعرض للصحافة حيث يمكن لجمهور الصحف التحكم في زمن متابعة الصحيفة أو عدد مرات مطالعتها.

3. سهولة الوصول للجمهور المتخصص حيث من المفضل استخدام الوسيلة الإعلامية الصحفية للوصول والاتصال في الجمهور المتخصص والجمهور المكون من الفئات القليلة.

4. يتميز جمهور الصحافة بالمستوى الثقافي | لمميز حتى وان كانت هذه الميزة تحد من مستوى انتشار الوسيلة وتصعب حملة تغطيتها لكافة فئات المجتمع إلا أنها بإمكانها طرح القضايا بطريقة معمقة وبناءة لتشكيل فئات رأي عام واعية.

**المطلب الثاني: نظرية الغرس الثقافي**

في البداية لابد من تعريف مفهوم الغرس وهو نوع من أنواع التعلم الذي ينشأ ويتكون من التعرض المتراكم لوسائل الإعلام، خصوصاً السينما والتلفزيون، حيث يتعلم ويتعرف المتلقي دون وعي على حقائق الواقع الاجتماعي، لتصبح بصورة تدريجية زمنية أساسا للصور الذهنية والقيم والمعلومات التي يعرفها عن العالم الخارجي وتعتبر عملية الغرس جزء مستمر للتفاعل بين الرسائل والسياقات (صلوي، 2013، 26).

وقد استنتج العالم جربنر في دراساته عن تأثير عملية الغرس إلى أن الوسائل المرئية كالتلفزيون والسينما أصبحت المصدر الرئيسي لنمو تصورات الأفراد ولمدى معرفتهم بالواقع الاجتماعي، حيث أن هنالك علاقة وارتباط بين التعرض التراكمي لهذه الوسائل وبين التصورات المكتسبة والقيم في وتفترض هذه النظرية أن من يتابعون الوسائل المرئية بشكل اقل يتعرضون لمصادر معلومات أكثر، ومنها ما هو شخصي ومنها ما هو جماهيري وكذلك أن من يتابعون الوسائل المرئية ومنها التلفزيون بشكل كبير هم الذين يعتمدون على هذه الوسيلة كمصدر رئيسي للوصول للمعلومات واكتسابها (اسماعيل،2003، ص267).

ولقياس مستوى ودرجة الغرس الثقافي في الرسائل الإعلامية يجب عمل الخطوات التالية (**shanahan& Morgan-1999**):

- تحليل أنظمة الرسائل الاتصالية.
- قياس مدى ودرجة تعرض الجمهور للوسائل الإعلامية والتلفزيون على وجه الخصوص، وذلك بتحديد كمية التعرض كالتعرض القليل والتعرض بدرجة متوسطة والتعرض بكثافة أكثر.
- دراسة الرسائل الاتصالية نفسها التي من الممكن أن تؤثر في الجمهور المتلقي.
- وضع أسئلة للكشف عن الواقع الاجتماعي وتصورات الفئة المبحوثة من الجماهير وذلك لأجل معرفة مستويات ادراكاتهم وطرق اتصالهم.
- موازنة ومقارنة الواقع الذي تقدمه الوسائل الإعلامية مع الواقع الاجتماعي الفعلي.

أثبتت الأبحاث في نظرية الغرس الثقافي أن وسائل الإعلام ومنها التلفزيون لها تأثيرات في عدة حالات ومنها (صلوي، 2013، ص23):

ـ **تأثير تنظيم الوقت لدى الجمهور**: حيث بينت الدراسات أن الكثير من الفئات المبحوثة أعادوا تنظيم وتقسيم الوقت للنشاطات اليومية بناء على الجدول الزمني لبرامج التلفزيون.

ـ **تأثير على الحالة التربوية**: وكان ذلك من خلال دراسة فئة الأطفال في الجمهور وقد بينت الدراسات أن التلفزيون عمل على اجتذاب الأطفال للبقاء في منازلهم ونتيجة لذلك تقل نشاطات.

ـ **تأثير على المستوى العلمي**: حيث ترتبط معدلات كثافة التعرض للتلفزيون بمعدلات الانصراف عن القراءة ومتابعة الدروس العلمية لدى فئة الأطفال وفئة الشباب، وكل ذلك يبين مدى تأثير التعرض للوسائل الاتصالية كالتلفزيون على التنشئة والسلوكيات.

تعتبر نظرية الغرس الثقافي من النظريات التي تدرس عمليات التنشئة في المجتمعات وترى أيضاً أثر وسائل الإعلام على الأفراد حيث أن الفرد يكتسب معلوماته ويتعلم من خلال الوسائل التقنية ومنها وسائل الإعلام، وتهدف نظرية الغرس الثقافي إلى اكتساب الأفراد لاتجاهات تتناسب مع موقعهم الاجتماعي لكي يتم تسهيل عمليات التمازج والتفاعل الاجتماعي بشكل سليم (عبد الظاهر، 2015).

واعتمدت الدراسة على نظرية الغرس الثقافي لأنها تهتم في فهم مدى علاقة الجمهور والمجتمع وتأثرهم بالرسائل الاتصالية عبر وسائل تقدم رسائل تراكمية مما يؤثر على اتجاهات الفئات الاجتماعية حيث بينت الدراسات السابقة حسب هذه النظرية أن فئة الشباب هم من أكثر الفئات تأثراً في المضامين المقدمة من قبل الوسائل الإعلامية ولأن هذه الوسيلة مهمة جداً في الأجيال المستقبلية نحو العلم والفهم والمعرفة والتقدم تسعى الدراسة الحالية لقياس مدى توافر مهارات الفهم القرائي بمستوياته في العمل السينمائي وتتخذ من فئة كاتبي السيناريو كعينة بحث لإثبات أهداف الدراسة وحقيقة واقعها.

### 2.2. الدراسات السابقة

بعد القراءة والبحث ودراسة هذا الموضوع لم تجد الباحثة حسب علمها دراسات سابقة تناولت أثر مهارات الفهم القرائي بكتابة النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي بشكل مستقل في إبراز آثر مستويات مهارات الفهم القرائي بمستواه الحرفي، والنقدي، والتحليلي، والتذوقي، والإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي، لذا تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين حيث كان المحور الأول خاص بدراسات متعلقة بالفهم القرائي، ونظراً لعدم وجود دراسات متعلقة بالإخراج والكتابة السينمائية بحسب علم الباحثة وإنما وجود بعض المؤلفات لهذا المتغير ووضعهُ كمحور ثاني. واختارت الباحثة هذا الموضوع، لكي يكون بحثاً مستقلاً قائماً بذاته.

**المحور الأول: دراسات متعلقة بالفهم القرائي**

**دراسة حج عمر، العتيبي (2013م) "بعنوان مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط"**

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط.

ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت العينة (253) طالبة من الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، وتم إعداد اختبار للفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية المتضمنة في كتاب العلوم، والتأكد من صدقه وثباته.

وقد طُبق الاختبار على الطالبات قبل دراسة الوحدتين اللتين تضمنتا المفاهيم الكيميائية؛ للتأكد من قياس مستوى الفهم القرائي. كما أجريت مقابلة

شخصية فردية مع (6) %من العينة (15 طالبة)، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط بشكل إجمالي، حيث جاء أعلى متوسط حسابي لمستوى الفهم المباشر وأدناها لمستوى الفهم الناقد.

وأوضحت النتائج سهولة قراءة المفاهيم، وفهمها، إذا تم عرضها بأكثر من صورة مقارنة بالمفهوم الذي يعرض في صورة واحدة كنص مقروء، أو صورة، أو رسم توضيحي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، ومهارات قراءة الصور والرسوم لدى الطالبات، وتنويع بنية النصوص العلمية؛ لتكون داعمة لتطوير مهارات التعلم والتفكير لدى الطالبات.

**دراسة الظفيري(2018) بعنوان "مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية"**

هدفت الدراسة لمعرفة مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية بدولة الكويت، حيث استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهدافها.

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث كانت العينة وتمثلت ب (135) طالباً من طلاب أكاديمية العلوم الأمنية بدولة الكويت.

أظهرت الدراسة عدداً من النتائج والتي تمحورت بنسب متفاوتة حيث حصل الفهم الاستنتاجي بنسبة 43.44%، ومستوى الفهم المباشر بنسبة 41.44%، ومستوى الفهم النقدي بنسبة 31.11%، وتشير النتيجة السابقة إلى تدني مستوى الفهم القرائي لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية بوجه عام.

**دراسة خالدي (2019) بعنوان " علاقة دقة القراءة بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية"**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة قدرة اختبار الفهم القرائي على التفريق بين الأطفال الذين يجدون صعوبة في الفهم القرائي ودراسة صلاحيته كأداة معتمدة في الكشف عن هذه الصعوبة عند أطفال المرحلة الابتدائية.

وفي ظل عدم توفر أداة مصممة للكشف عن هذه الصعوبة ومعرفة ما إذا كان هذا التلميذ يفهم ما يقرأ ام لا ولهذا الغرض تم اختيار عينة من المدارس الابتدائية وهم تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي والية الوادي السنة الدراسية 2019م وكان حجم العينة 60 فرداً من متوسطي الفهم كما أن اختبار الفهم القرائي يحتوي على قسمين: قراءة النص وأسئلة حول النص إضافة إلى اختبار قراءة الكلمات.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن والمنهج الارتباطي للمقارنة بين التلاميذ الذين لديهم فهم قرائي عادي والتلاميذ الذين لديهم ضعف في فهم القراءة وفهم المقروء.

**دراسة أحمد (2021) بعنوان "أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الإسلامية"**

هدفت الدراسة للكشف عن أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الإسلامية ودافعية الطلبة نحو تعلمها. تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً موزعين على شعبتين، منهم (36) طالباً في المجموعة التجريبية، و(34) طالباً في المجموعة الضابطة. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء اختبار خاص بمهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية، تم التأكد من صدقه وثباته، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**)، واختبار (ت) للعينات المستقلة لمقياس الدافعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي وعلى مقياس الدافعية. وبالاعتماد على نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات أبرزها: تبني استخدام مهارات الفهم القرائي في تدريس التربية الإسلامية بشكل عام وفي تحليل وفهم النصوص الشرعية (الآيات والأحاديث) بشكل خاص، وإدراج هذه المهارات في برامج مؤسسات إعداد المناهج وتدريب المعلمين.

**دراسة القريني، العاصم (2021م). "قياس مستوى الفهم القرائي للطالب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على المستوى القرائي لطلبة الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى معرفة العوامل الديمغرافية المؤثرة على المستوى القرائي لديهم.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة، تم تطوير مقياس يشمل الأسئلة الصريحة، والأسئلة الضمنية، والأسئلة الضمنية الغير مباشرة.

واشتملت عينة الدراسة على 31 طالباً لديهم فقدان سمعي يتراوح بين البسيط والشديد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ومحافظة الخرج.

وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في المستوى القرائي أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطالب في الصف الثالث الابتدائي.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إجابات الطالب على أنواع الأسئلة الثلاثة.

وخلصت الدراسة إلى أهمية التخطيط اللغوي للطالب الصم وضعاف السمع وفقاً خصائصهم اللغوية من بداية التحاقهم في المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية وذلك من خلال حل المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.

**المحور الثاني: دراسات متعلقة بالكتابة السينمائية**

لم تجد الباحثة حسب علمها دراسات سابقة تناولت الكتابة السينمائية والإخراج السينمائي وإنما مجموعة من **المؤلفات التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي من أبرزها كالتالي:**

1. **"فهم السينما: 8- السينما والأدب" ل لوي دي جانيتي، ترجمة: جعفر علي لسنة 1993م.**

مؤلف فهم السينما - 8- السينما والأدب، يؤكد بأن من خمس إلى ربع الأفلام الطويلة قد تم إعداده عن نصوص أدبية، كما أن العلاقة بين السينما والأدب متشعبة، ويمكن تتبعها إلى زمن طفولة السينما.

"كما ويقدم تفاصيل دقيقة في هذا الموضوع، ويوضح بطريقة مبسطة وبأمثلة مبينة العديد من المفاهيم المرتبطة بمجال السينما والأدب، كما يقدم المؤلف أمثلة مقتبسة من سيناريوهات لأعمال أدبية تم تحويلها إلى أعمال سينمائية على يد مخرجين مثال ألفريد هتشكوك، ويتضمن أيضا صورا توضيحية لزوايا التصوير المتبعة في إخراجها".

2. **"كيف تتم كتابة السيناريو"**، ل إنجا كاريتنيكوفا، ترجمة الدكتور أحمد الحضري، لسنة 1999م، حيث تحدث فيه عن البدء في كتابة السيناريو، وتكوينه، والبداية والذروة والحل، وتطوير الشخصية، وبناء التشويق، وتحويل الأدب إلى المكان والزمن السينمائي، والتفاصيل والأفكار وتفسيرات المخرج، والحوار السينمائي، والسيناريو السينمائي كنموذج للأدب.

ومؤلف "كيف تتم كتابة السيناريو" عبارة عن التحليل لثمانية من السيناريوهات الكلاسيكية الشهيرة، ولرواية مكتوبة بأسلوب سينمائي، وتصلح جميعها كنماذج في دراسة كتابة السيناريو. وكل فصل في هذا الكتاب، ما عدا الفصل الأخير، متخصص لسيناريو واحد. وتتم مناقشة الجوانب المتعددة لكتابة السيناريو وتحليلها، باستخدام كل سيناريو منها كمثال. كيف تتم كتابة السيناريوهات؟ وما الذي يجعلها تنجح؟ هذا هو ما يهمني، إنني لا أقدم هنا فحصا ثقافيا أو تعليميا لهذه السيناريوهات إلا أن الفصل الأول وحده يضم مسحاً تاريخيا لتطور كتابة السيناريو.

كما انهُ مصمم لكي يقود الطالب السينمائي خلال فصل دراسي لمدة نصف سنة، أو خلال دراسة حرة. وعلى الطالب أثناء دراسة هذا الكتاب، وقراءة السيناريوهات المقترحة، ومشاهدة الأفلام التي تعتمد على هذه السيناريوهات، عليه أن يطور مشروعاً مبتكراً.. سيناريو لفيلم قصير، أو لفيلم درامي طويل في بعض الحالات. وفحص السيناريوهات الواردة في هذا الكتاب يوفر للمدرس وللطالب النقاط التي تصلح كمرجع لحل المشاكل في السيناريو المبتكر لطالب. وتتابع هذا الفصول سيساعد الطالب على أن يتقدم من المشاكل العامة لكتابة السيناريو.

**3. مجازات الصورة: قراءة في التجربة السينمائية لداوود أولاد السيد لمحمد اشويكة لسنة 2011م.**

اظهر هذا الكتاب تحليل الإشكالات والقضايا التي يطرحها المتن الفيلمي للمخرج ومحاولة تأملية مفتوحة، مشرعة، على الأعمال السينمائية الروائية، القصيرة والطويلة للمخرج داوود أولاد السيد منذ فيلمه الروائي القصير الأول "الذاكرة المغرة" (1989) إلى فيلمه الروائي الطويل "الجامع" (2010)، هدفها التحليل وغايتها الفهم.

**4. "فن كتابة السيناريو" لفرنك هارو، ترجمة رانية قرداحي، لسنة 2013م.**

يشرح كتاب "فن كتابة السيناريو"، عمليات كتابة سيناريو الفيلم السينمائي.

إذ يبدأ من فكرة الفيلم التي هي جملةٌ بسيطة وقصيرة ينبغي لها أن تجيب باختصار عن السؤال التالي: عمَّ يتكلَّم الفيلم؟ وأن تعرض بوضوح الشخصية الرئيسية، والانقلاب الأوَّلي الذي سيُطلق الدينامية السردية.. ونوع الفيلم إذا كان ذلك ممكناً: هل هو فيلم ويسترن.. أم فيلم كوميدي؟ ومن ثمَّ يعرض بوضوح للصراع الذي يشكِّل أساس الفيلم.

**5. "إشكالية النص السينمائي: بحوث ودراسات، لمحمد خيري سعود، لسنة 2014م.**

"يعتبر هذا المؤلف بمثابة أول دراسة أكاديمية معمقة حول ظاهرة الفيديو كليب على مستوى العالم فالكتاب يتناول نشأة الفيديو كليب، بنيته أنواعه ثم تحليل مقارن لبعض الأعمال العربية والأجنبية ثم عرض للنموذج الأولى **prototype** والتي يرى المؤلف أنه الشكل الأمثل لهذه النوعية".

**6. "كتابة السيناريو للسينما" لدوايت سوين، ترجمة: أحمد الحضري، لسنة 2010م.**

يتمثل هذا المؤلف بأنهُ مرجع في موضوعه ومرشد عملي في الآن نفسه، ويقدم الكتاب خطوة بخطوة للقارئ وبكل وضوح الإرشادات والتوجيهات التي يحتاجها لكتابة فيلم تسجيلي أو روائي من لحظة تولد الفكرة انتقالًا إلى المعالجة واللقطات والمشاهد الرئيسية وصولًا إلى السيناريو التنفيذي، وانطلاقًا من بناء الشخصيات وصولًا إلى المحطة الأخيرة حيث تكتمل الصيغة النهائية للعمل.

7. " **سلسلة تدريب السيناريو**" احترف عملياً" كتابة السيناريو السينمائي بأسلوب الجذب التصويري، ل رافع آدام الهاشمي، لسنة 2022م، والذي تحدث فيه

عن الاحتراف في كتابة السيناريو وفق منهج علمي مبسط، وكيفية رفع معدلات المحتوى الدرامي لقصة السيناريو، وكيفية أن تكون كاتباً محترفاً ومبدعاً من كُتاب السيناريو، وأبرز ما يواجه كاتب السيناريو، وماذا يحتاج، ومعرفة أكثر مكونات الحبكة تأثيراً في السيناريو وانماطها ومواضعها، والإطار والهيكل العام الذي تتفاعل ضمنه الشخصيّات، ومثلث البناء السيناريويّ، والعناصر الأساسية لبناء السيناريو، وتحديد ماهية نقطة التحول وضرورات تأخير نقطّة التحول الرئيسيّة، وطرق افتتاحية قصة السيناريو.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

فيما يلي سيتم التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الأول من حيث أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسة الحالية على مجموعة من المستويات كما وجاءت موضوعات الدراسات السابقة والمؤلفات متنوعة ما بين مستوى الفهم القرائي تارة، والكتابة السينمائية تارة أخرى، وذلك كالتالي:

**أوجه التشابه:**

من حيث المكان: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة القريني، العاصم (2021م)، دراسة العتيبي (2013م)، حيث أقيمت في المملكة العربية السعودية بينما بقية الدراسات الأخرى كانت في دول أخرى.

**أوجه الاختلاف:**

من حيث المجال: اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في مجال الدراسة وهو الجامعة بينما كانت الدراسات السابقة في مجال الابتدائية.

من حيث السياق: وعلى جانب آخر وبمراجعة الدراسات السابقة لاحظت أنّ الدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة حيث اختلفت في السياق مع جميع الدراسات.

من حيث مكان الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة ما عدا دراسة العتيبي(2013م)، ودراسة القريني (2021م)، حيث كانت في المملكة العربية السعودية.

من حيث المنهج: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع حيث اتبعت المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي والمقارن، بينما الدراسة الحالية اتبعت المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختيار الطالبات كمجتمع وعينة الدراسة لتمييز الدراسة عن الدراسات السابقة.

**أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

تعددت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وفقاً لمراحل إعداد هذه الدراسة، ومتطلبات إجراءها فجاءت على مستويات عدة كما سيتم عرض بعضها من خلال النقاط التالية:

- تعد بعض نتائج هذه الدراسات السابقة دافعاً لإجراء هذه الدراسة كما سبق الإشارة لذلك بمشكلة الدراسة.
- تم تحديد وبلورة مشكلة هذه الدراسة في ضوء بعض نتائج الدراسات السابقة.
- الوقوف على موضوع هذه الدراسة حيث تم الملاحظة من خلال مسح هذه الدراسات السابقة افتقادها لموضوع هذه الدراسة، بما يمثل سد ثغرة في بحوث ودراسات المكتبة العربية.
- اختيار المنهج المناسب لإجراء هذه الدراسة من خلاله وهو المنهج الوصفي المسحي الذي لم تتبعه أغلب الدراسات السابقة، وما يرتبط باختياره من مسح لعينات من محتويات مجتمع هذه الدراسة.
- تعزيز ودعم الإطار النظري ببعض الأفكار الجيدة والجديدة.
- تحديد متغيرات الدراسة وتحديد قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمخرجين.
- استفادة الباحثة من بعض أدوات جمع البيانات التي استخدمتها هذه الدراسات في إجراءها والاطلاع على بعض الأسئلة التي تضمنتها هذه الأدوات والاستفادة منها في تصميم (الاستبانة) في هذه الدراسة.
- الاهتداء لبعض مصادر المعلومات المرتبطة بحاجات إجراء هذه الدراسة وأماكن إتاحتها للرجوع إليها والاستفادة من الاطلاع عليها.

**ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

انفردت الدراسة الحالية باعتبارها من أوائل الدراسات في المملكة العربية السعودية التي تضمنت معرفة أثر مهارات الفهم القرائي في كتابة النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي بمكة المكرمة، وهذا ما سيعطي نتائج الدراسة قيمة عملية من خلال تعزيز نقاط القوة وتجاوز نقاط الضعف لتعزيز مسار السينما السعودية باتجاه تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030، كما أنّ هذه الدراسة تتميز عن الدراسات سابقة الذكر كونها تستهدف الفهم القرائي بالإخراج السينمائي كونها أساس تكوين الأجيال المستقبلية.

كما أنها من أولى الدراسات العربية التي تركز على مدى معرفة أثر مهارات الفهم القرائي في كتابة النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي بمكة المكرمة.

ISSN: 2706-6495

## 3. منهجية الدراسة وإجراءاتها

### 1.3. تمهيد

يعرض هذا الفصل الإجراءات والخطوات المنهجية التي تمت في مجال الدراسة الميدانية، حيث يتناول منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، إضافة إلى توضيح الأدوات المستخدمة في الدراسة وخطواتها والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل.

### 2.3. منهج الدراسة

بحسب ماغنوس انجلندر (2012) فإن المنهج محاولة لاكتشاف المعنى العلمي البشري لظاهرة معينة، وأهمية البحث ليس فقط بكيفية بروز ظاهرة لموضوع فردي ولكن كيفية ظهور الظاهرة لموضوع ما بين عناصر المجتمع، كل من العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية ذات قيمة من حيث شرح وفهم الظاهرة، ولأنّ الدراسة تهدف إلى قياس مستوى مهارات الفهم القرائي بمستوياته الخاصة لدى كاتبي السيناريو من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع.

ولذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لأنه يلبي الاحتياجات البحثية للدراسة، حيث لا يقف البحث الوصفي عند حد الوصف أو التشخيص الوصفي الكمي والنوعي وإنما دراسة ما ينبغي أن تكون عليه الأحداث والظواهر التي يتناولها البحث وذلك في ضوء قيم ومعايير معينة واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها السينما في المملكة العربية السعودية.

**وقد تم جمع البيانات من المصادر الثانوية والأولية كما يلي:**

- **المصادر الثانوية**: قامت الباحثة باستخدام مصادر البيانات الثانوية في معالجة الإطار النظري للدراسة من خلال الآتي:
- الكتب والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة.
-الدوريات والمقالات والدراسات المنشورة وأطروحات الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة.
-التقارير والنشرات الصادرة عن المؤسسات والمراكز ذات العلاقة.
-شبكة الانترنت والنسخ الإلكترونية الموجودة على صفحاتها.
-**المصادر الاولية**: وذلك بالبحث في الجانب الميداني بتوزيع استبيانات لدراسة بعض مفردات الدراسة، وحصر وتجميع المعلومات اللازمة في موضوع البحث، ومن ثم تفريغها وتحليلها الإحصائي واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشراً.

### 3.2. مجتمع وعينة الدراسة

تشتمل على مجتمع الدراسة والذي يتمثل بجميع طالبات تخصص الإخراج السينمائي جامعة عفت في المملكة العربية السعودية، حيث كان عدد مجتمع الدراسة 1100 طالبة في جميع التخصصات لعام 2022م.

**عينة البحث:** هي جزء من المجتمع تجري دراسة الظاهرة عليهم من خلال جمع المعلومات عن الظاهرة المراد دراستها وصولاً إلى النتائج التي يمكن تعميمها على المجتمع (النجار، 2009، ص35)، تعد خطوة اختيار العينة من الخطوات المهمة كون ذلك ضروري في البحوث التربوية ويتوقف عليها نتائج البحث ودقة إجراء البحث فيها إذا كانت العينة ممثلة تمثيلاً دقيقاً **(Lefrancois, 2000, p14)**

ISSN: 2706-6495

إنّ اختيار الباحث للعينة من الخطوات والإجراءات الهامة للبحث، إذ يحدد الباحث مجتمع بحثه حسب المشكلة او الموضوع التي لها علاقة بموضوع بحثة، وتستند اجراءات اختيارها على الأهداف التي يرجو الباحث تحقيقها والباحث عادة لا يمكنه دراسة مشكلة المجتمع بأكمله منفرداً لذا يلجأ إلى اختيار عينة دراسته من مجتمع البحث، بحيث تمثله تمثيلاً صادقاً حتى يتمكن من تعميم نتائجه على جميع أفراد المجتمع (ملحم، 2005، ص269).

وتم استخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة عن طريق الاستبيان، وتعريف العينة العشوائية البسيطة بأنها من أبسط الطرق وأكثرها انتشاراً في أساليب المعاينة، ويمتاز هذا الأسلوب بأنه يعطي كل وحدة من وحدات المعاينة الموجودة في المجتمع فرص أو احتمالات متساوية لاختيار أو الظهور بالعينة

وقد بلغ حجم العينة حسب معادلة ثامبسون (285) طالبة.

وفق معادلة ثامبد ن التالية:

$$\frac{N \times p(1-p)}{[N-1 \times (e^2 \div z^2)] + p(1-p)}$$

حيث أن:

N: حجم المجتمع.

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (95.0) وتساوي (96.1).

d: نسبة الخطأ وتساوي (05.0).

P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (05.0).

### 4.3. أداة الدراسة

تختلف أدوات البحث المستعملة ووسائله من بحث إلى آخر ويتحدد نوعها المناسب على وفق مشكلة وأهداف البحث وقد استعمل الباحث او الباحثة الاستبانة للإجابة على أسئلة البحث بدقة، وأدوات البحث "هي الوسائل التي يستعملها الباحث أو الباحثة في استقصائه أو حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعينة في بحثه (عباس وآخرون، 2011، ص237).

لغرض التحقق من أهداف البحث لابد من توافر أداة لقياس المفهوم المراد قياسه ووفقا لطبيعة البحث فقد استعملت الباحثة المقابلة والاستبانة كأدوات في الدراسة نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة ومنهجها ومجتمعها وكانت الأداة على النحو التالي:

**- الاستبانة:**

يعرف روينز الاستبيان بأنهُ أداة يستخدمها الباحثون لقياس متغيرات مفيدة، تقيس ما نريد معرفته وتكون للإجابة عن الاسئلة، أو لمعرفة البيانات القاعدية للمستفيدين مثل الخصائص العامة كالعرق، والمعتقدات والمواقف الخاصة والسلوكيات الخاصة بهم والمعارف الخاصة بهم (**Mangal, 2013, 337**).

وبعد الاطلاع على الدّراسات السّابقة وما احتوته من إطار نظري واستبيانات ومقابلات تم إعداد الاستبانة في صورتها الأوّلية كأداة لجمع البيانات اللازمة عن الدّراسة.

وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة وعند صياغة عبارات الاستبانة تم مراعاة الآتي:

- وضوح العبارة وانتمائها للمحور.
- ألا تحتمل العبارة أكثر من فكرة أو معنى.
- الابتعاد عن الكلمات التي تحتمل أكثر من معنى.
- وضوح ألفاظ العبارات وابتعادها عن الغموض.

قامت الباحثة بإعداد استبانة تدور حول " مستوى مهارات الفهم القرائي التي يتمتع بها كاتبي السيناريو في مستوياته (السطحي، النقدي، التحليلي، التذوقي، الإبداعي) من وجهة نظر مختصي الإخراج السينمائي حيث تتكون استبانة الدراسة من ثلاثة أقسام وهم على النحو التالي:

**القسم الأول**: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

**القسم الثاني**: البيانات الشخصية، والمتمثلة في: (الجنس، المستوى العلمي، العمر، العمل، عدد سنوات التعامل بتخصص الإخراج السينمائي).

**القسم الثالث**: متغيرات الدراسة، ويتكون من خمسة محاور رئيسية، مكونين من فقرة وهي على النحو التالي:

**جدول (3-1) محاور الاستبانة وعدد عباراتها**

| المحاور | عدد العبارات |
|---|---|
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 6 |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 5 |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التحليلي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 11 |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 6 |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 5 |
| الاستبانة | 33 عبارة |

### 5.3. صدق وثبات الاستبانة

**أولاً: صدق الاستبانة**

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما أعدت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال التالي:

**1. صدق الاتساق الداخلي:**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون **person 's Corellation Coefficient** وللتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

**الجدول (2.3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة**

| المحاور | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 1 | 0610. |
| | 2 | 0675. |
| | 3 | 0818. |
| | 4 | 0897. |
| | 5 | 0512. |
| | 6 | 0980. |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 7 | 0765. |
| | 8 | 0810. |
| | 9 | 0514. |
| | 10 | 0732. |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التحليلي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 11 | 0453. |
| | 12 | 0543. |
| | 13 | 0432. |
| | 14 | 0743. |
| | 15 | 0543. |
| | 16 | 0498. |
| | 17 | 0897. |
| | 18 | 0698. |
| | 19 | 0513. |
| | 20 | 0691. |

| | | |
|---|---|---|
| | 21 | 0652. |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | | |
| | 22 | 0510. |
| | 23 | 0432. |
| | 24 | 0651. |
| | 25 | 0764. |
| | 26 | 0543. |
| | 27 | 0876. |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | | |
| | 28 | 0819. |
| | 29 | 0851. |
| | 30 | 0921. |
| | 31 | 0759. |
| | 32 | 0641. |
| | 33 | 0583. |

**** الارتباط دال إحصائيا عند 0.01 >ألفا**

يتضح من الجدول **(3-2)** أنّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

**ثانياً: ثبات الاستبانة**

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقد تم حساب من خلال التالي:

**1. الثبات بطريقة ألفا ـ كرونباخ:**

**الجدول (3.3): يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.**

| المحاور | عدد الفقرات | الفا كرونباخ |
|---|---|---|
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 6 | 0987. |

| | | |
|---|---|---|
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 5 | 0914. |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التحليلي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 11 | 0786. |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 6 | 0891. |
| مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي | 5 | 0701. |
| الاستبانة | 33 عبارة | |

يتضح من الجدول (3-3) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.987)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

### 6.3. إجراءات تطبيق الدراسة

- قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة.
- تم التأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة لقياس متغيرات الدراسة.
- وزعت الاستبانة على أفراد الدراسة والبالغ عددهم 285 طالبة.
- سيتم مقابلة من الخبراء المختصين في مجال الإخراج السينمائي.

سيتم تفريغ البيانات وتحليلها من خلال برنامج التحليل الإحصائي **SPSS**.

### 7.3. الأساليب الإحصائية

ستعتمد الدراسة بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي **Statistical package for the social Science(SPSS)**

وسيتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- إحصاءات وصفية منها: النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي بهدف معرفة تكرار فئات متغير ما ويفيد الباحثة في وصف متغيرات الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون ( **Person' s CorellationCoefficient**)

لقياس صدق فقرات الاستبانة، ولمعرفة العلاقة بين المتغيرات.

- اختبار معامل ثبات ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات أداة الدراسة.
- اختبار ت لعينتين مستقلتين "للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

## 4. تحليل بيانات الدراسة ومناقشتها

**مقدمة:**

يهدف هذا المبحث إلى تحقيق أهداف الدراسة، ومن أجل ذلك قامت الباحثة بجمع البيانات اللازمة من خلال أداة الدراسة "الاستبانة"، وتم تفريغها وتحليلها احصائياً وإجراء الاختبارات اللازمة التي تم التفصيل لها في الفصل السابق، وقد استخدمت الباحثة برنامج (SPSS) في تحليل البيانات، وذلك للتوصل لنتائج الدراسة.

**أولاً: خصائص عينة الدراسة**

سيتم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً ل (الجنس، المستوى العلمي، العمر، العمل)

1. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الجنس

**جدول (1.4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الجنس.**

| الجنس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | - | - |
| أنثى | 285 | 100% |
| **المجموع** | **285** | **100%** |

تبين من خلال النتائج الموضحة في جدول (4-1) أن (%) من أفراد عينة الدراسة ذكوراً بينما شكل الإناث ما نسبته (%) من عينة الدراسة.

2. **توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى العلمي:**

**جدول (2.4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي.**

| المستوى العلمي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| دبلوم فأقل | - | - |
| بكالوريوس | 271 | 95 |
| ماجستير | 9 | 32. |
| دكتوراه | 5 | 2 |
| **المجموع** | | **%100** |

تبين من خلال النتائج الموضحة في جدول (4-2) أن (95%) من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس)، وأن (3.2%) مؤهلهم العلمي (ماجستير) بينما نسبة (2%) من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (دكتوراه)، وهذا يدل على أن معظم وأكثر الطالبات في مرحلة البكالوريوس في تخصص الإخراج السينمائي.

**3. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر:**

**جدول (3.4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر.**

| العمر | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من 25 سنة | 233 | 81.6 |
| 25 -إلى أقل من 35 | 47 | 16 |
| 35 إلى أقل من 45 | 15 | 53. |
| 45 سنة فأكثر | - | - |
| **المجموع** | 285 | **%100** |

تبين من خلال النتائج الموضحة في جدول (4-3) أن (81.6%) من أفراد عينة الدراسة أعمارهن (أقل من 25 سنة)، بينما (16%) تتراوح أعمارهن (25 - أقل من 35)، وأن (5.2%) تتراوح أعمارهن (35 إلى أقل من 45).

**4. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمل:**

**جدول (4.4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمل.**

| العمل | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| قطاع حكومي | 56 | 19 |
| قطاع خاص | 104 | 365. |
| لا شيء | 120 | 42.1 |
| | | |
| **المجموع** | **285** | **%100** |

تبين من خلال النتائج الموضحة في جدول (4-4) أن (19%) من أفراد عينة الدراسة يعملن في القطاع الحكومي وأن (36.5%) يعملن في القطاع الخاص وأن نسبة (42.1%) مما يدل على أن 120 طالبة ليس لها عمل غير انها طالبة في جامعة عفت.

**ثانياً: تحليل محاور الدراسة**

قامت الباحثة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مفردات الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقاً للتالي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة.

كما هو موضح في جدول (4-6).

**جدول (5.4): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات).**

| م | الفئة | حدود الفئة | |
|---|---|---|---|
| | | من | إلى |
| 1 | موافق بشدة | 4.21 | 5.00 |
| 2 | موافق | 3.41 | 4.20 |
| 3 | محايد | 2.61 | 3.40 |
| 4 | غير موافق | 1.81 | 2.60 |
| 5 | غير موافق بشدة | 1.00 | 1.80 |

وقامت الباحثة بإجراء تحليل لمحاور الدراسة، لمعرفة واقع هذه المحاور عند مجتمع الدراسة، ويمكن توضيح نتائج تحليل محاور الدراسة من خلال التالي:

**1. نتائج تحليل المحور الأول: مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي او الحرفي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي**

للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي او الحرفي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور حيث تبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي (3.889) والانحراف المعياري يساوي (1.058) وهذا يدل على موافقة عينة الدراسة على مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي المباشر بدرجة عالية والنتائج موضحة في جدول (6-4):

**جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول وعباراته.**

| العبارات | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب السائد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| يتم تحديد الفكرة العامة لمحورية النص السينمائي | 115 | 40,5 | 88 | 31,4 | 30 | 10,6 | 51 | 18,2 | - | _ | 3,940 | 1,109 | **5** |
| يتم تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص السينمائي | 72 | 25,3 | 150 | 52,6 | 14 | 6,8 | 49 | 17,2 | - | - | 3,866 | 0,982 | **1** |
| إدراك الترتيب حسب الأهمية | 97 | 34 | 118 | 41,4 | 22 | 7,7 | 48 | 16,8 | - | - | 3,926 | 1,044 | **2** |

| العبارات | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب السائد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| معرفة معاني كلمات جديدة في النص السينمائي. | 104 | 36,5 | 101 | 35,4 | 31 | 10,9 | 47 | 16,5 | 2 | 3 | 3,905 | 1,092 | **4** |
| إدراك ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني. | 88 | 30,9 | 100 | 35,1 | 47 | 16,5 | 50 | 17,5 | - | - | 3,793 | 1,066 | **3** |
| **الدرجة الكلية** | | | | | | | | | | | 3.889 | 1.058 | |

من خلال الملاحظة إلى عبارات المحور الأول في يتضح من الجدول (4-6) الذي يتضمن استجابات أفراد عينة البحث على أسئلة البحث يتضح أن الانحراف المعياري العام لهذا المحور والذي بين (0.982 - 1.109)، وبهذه الحدود فإن المحور في هذا المستوى مرتفع، مما يشير أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي او الحرفي لدى كاتبي النص السينمائي مرتفع.
وبتحليل كل عبارة من عبارات يتضح أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي المباشر لدى كاتبي النص السينمائي كما وردت النتائج في الجدول (4-7) كالتالي:

1- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة يتم تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص السينمائي بانحراف معياري قدره 0.982 حيث أجاب 25.3 % منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 52.6 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 77.9 % وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 6.8 % على أنهم محايدون.

2- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة إدراك الترتيب حسب الأهمية بانحراف معياري وقدره 1.044 حيث أجاب 34% منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 41.1 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 75.6 % وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 7.7 % على أنهم محايدون.

3- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة إدراك ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني بانحراف معياري قدره 1.066 حيث أجاب بنسبة 30.9% منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 35.1 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 66 % وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 16.5 % على أنهم محايدون.

4- أظهرت استجابات عينة البحث عن الموافقة بدرجة كبيرة على عبارة معرفة معاني كلمات جديدة في النص السينمائي بانحراف معياري قدره 1.092 حيث كانت النسبة 36.5% على أنهم موافقون بشدة، وأجابت بنسبة 35.4 % على العبارة بأنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 71.9 % وهي نسبة عالية بينما اجاب بنسبة 10.9% على أنهم محايدون.

5- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة "يتم تحديد الفكرة العامة لمحورية النص السينمائي"، بانحراف معياري قيمته 1.109 حيث اجابت نسبة قدرها 40.5 %على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 31.4 % على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 71.9% وهي نسبة مرتفعة بينما أجاب منهم بنسبة 10.6% على أنهم محايدون.

**وفي ضوء ما سبق يمكن تم استنتاج التالي:**

أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي المباشر لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة عالية وتحقق عن طريق التالي:

1. تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص السينمائي
2. إدراك الترتيب حسب الأهمية.
3. إدراك ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني.
4. معرفة معاني كلمات جديدة في النص السينمائي.
5. تحديد الفكرة العامة لمحورية النص السينمائي

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (7-4) إلى وجود دور بارز عن أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي المباشر لدى كاتبي النص السينمائي، وهذا حسب الإجابات عن عبارات المحور الأول مما يدل على انهُ كلما كان هناك أهمية وجود مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي المباشركان هناك زيادة في تطوير وتحسين الإخراج السينمائي لدى كاتبي النص السينمائي أي أن هناك علاقة طردية موجبة بين مستوى مهارات الفهم القرائي وكتابة النص السينمائي وهذا يتوافق مع توافر مهارات الفهم القرائي بشكل كبير لدى كاتبي النص السينمائي في المملكة العربية السعودية.

**2. نتائج تحليل المحور الثاني: مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي**

للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور حيث تبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي (3.876) والانحراف المعياري يساوي (1.047) وهذا يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات الفهم النقدي لدى كاتبي النص السينمائي والنتائج موضحة في جدول (4-7):

**جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني وعباراته.**

| الفقرات | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب السائد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| التمييز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به | 83 | 29,1 | 138 | 48,4 | 20 | 7 | 43 | 15,1 | 1 | 0,2 | 3,909 | 0,996 | **1** |
| التمييز بين الحقيقة والرأي | 80 | 28,2 | 136 | 47,9 | 20 | 7 | 47 | 16,5 | 1 | 0,2 | 3,870 | 1,016 | **2** |

ISSN: 2706-6495

| الفقرات | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب السائد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| توضيح جوانب القوة والضعف في النص السينمائي | 96 | 33,7 | 119 | 41,8 | 19 | 6,7 | 49 | 17,2 | 2 | 1,2 | 3,905 | 1,072 | **4** |
| التمييز بين علم الواقع وعلم الخيال | 100 | 35,1 | 98 | 34,4 | 38 | 13,3 | 47 | 16,5 | 2 | 0,7 | 3,867 | 1,092 | **5** |
| تمييز بين الأفكار | 86 | 30,2 | 116 | 40,7 | 35 | 12,3 | 45 | 15,8 | 3 | 1 | 3,832 | 1,061 | **3** |
| **الدرجة الكلية** | | | | | | | | | | | 3.876 | 1.047 | **-** |

من خلال الملاحظة إلى عبارات المحور الثاني يتضح من الجدول (4-7) الذي يتضمن استجابات عينة البحث على أسئلة البحث يتضح أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والذي بين (3.832 - 3.909)، بينما كان الانحراف المعياري بين (0.996-1.092) وبهذه الحدود فإن المحور في هذا المستوى مرتفع، مما يشير أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي مرتفع.

وبتحليل كل عبارة من عبارات يتضح أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي كما وردت النتائج في الجدول (4-8) كالتالي:

1- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة التمييز بين الأفكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به بانحراف معياري قدره 0.996 حيث أجاب 29.1 % منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 48.4 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 77.5% وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 7% على أنهم محايدون.

2- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة التمييز بين الحقيقة والرأي بانحراف معياري وقدره 1.016 حيث أجاب 28.2% منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 47.9 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 76.1 % وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 7 % على أنهم محايدون.

3- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة التمييز بين الأفكار بانحراف معياري قدره 1.061 حيث أجاب بنسبة 30.2% منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 40.7 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 70.9 % وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 12.3 % على أنهم محايدون.

4- أظهرت استجابات عينة البحث عن الموافقة بدرجة كبيرة على عبارة توضيح جوانب القوة والضعف في النص السينمائي بانحراف معياري قدره 1.072 حيث كانت النسبة 33.7% على أنهم موافقون بشدة، وأجابت بنسبة 41.8% على العبارة بأنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 75.5% وهي نسبة عالية بينما اجاب بنسبة 6.7% على أنهم محايدون.

5- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة " التمييز بين علم الواقع وعلم الخيال، وقد احتلت هذه العبارة نسبة لا بأس فيها بانحراف معياري قيمته 1.092 حيث اجابت نسبة قدرها 35.1% على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 34.4 % على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 69.5% وهي أقل نسبة مقارنة بالنسب الأخرى مما يدل على قلة توضيح جوانب القوة والضعف في النص السينمائي في المستوى النقدي من مستويات مهارات الفهم القرائي بينما اجاب منهم بنسبة 13.3% على أنهم محايدون.

**وفي ضوء ما سبق يمكن تم استنتاج التالي:**

أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة عالية وتحقق عن طريق التالي:

1. التمييز بين الأفكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به.
2. التمييز بين الحقيقة والرأي للنص السينمائي وإخراجه.
3. التمييز بين الأفكار للنص السينمائي.
4. توضيح جوانب القوة والضعف في النص السينمائي وإخراجه.
5. التمييز بين علم الواقع وعلم الخيال للنص السينمائي

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (8-4) إلى وجود دور بارز عن أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي، وهذا حسب الإجابات عن عبارات المحور الثاني مما يدل على انهُ كلما كان هناك أهمية وجود مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي كان هناك زيادة في تطوير وتحسين الإخراج السينمائي لدى كاتبي النص السينمائي أي أن هناك علاقة طردية موجبة بين مستوى مهارات الفهم القرائي وكتابة النص السينمائي وهذا يتوافق مع توافر مهارات الفهم القرائي بشكل كبير لدى كاتبي النص السينمائي في المملكة العربية السعودية.

**3. نتائج تحليل المحور الثالث: مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الاستنتاجي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي**

للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التحليلي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور حيث تبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي (3.990) والانحراف المعياري يساوي (1.045) وهذا يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الاستنتاجي بدرجة عالية والنتائج موضحة في جدول (8-4):

**جدول (4-8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث وعباراته.**

| الفقرات | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرأي السائد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| تحديد الفكرة العامة للنص السينمائي | 83 | 29,2 | 131 | 46 | 24 | 8,4 | 45 | 15,8 | 3 | 1,3 | 3,873 | 1,032 | **4** |
| استنتاج ماهي الأفكار العامة للنص السينمائي | 92 | 32,3 | 128 | 44,9 | 19 | 6,7 | 44 | 15,4 | 2 | 2 | 3,926 | 1,034 | **5** |
| تمييز الأفكار الفرعية عن الأفكار الرئيسة | 102 | 35,8 | 113 | 39,6 | 21 | 7,4 | 48 | 16,8 | 1 | 1 | 3,936 | 1,072 | **8** |
| استنتاج عنوان مناسب للموضوع | 112 | 39,3 | 87 | 30,5 | 35 | 12,3 | 50 | 17,5 | 1 | 1 | 3,909 | 1,116 | **11** |
| استنباط العاطفة السائدة في النص السينمائي | 83 | 29,1 | 120 | 42,1 | 34 | 11,9 | 46 | 16,1 | 2 | 1,5 | 3,832 | 1,048 | **6** |
| استنتاج الهدف العام للكتابة السينمائية | 95 | 33,3 | 126 | 44,2 | 19 | 6,7 | 44 | 15,4 | 1 | 1 | 3,947 | 1,025 | **3** |
| استنتاج التسلسل | 90 | 31.3 | 119 | 41.2 | 17 | 6 | 39 | 13 | 2 | 1 | 3.940 | 1.010 | **1** |
| استنتاج أوجه الشبه والاختلاف | 85 | 29 | 115 | 38.4 | 30 | 9 | 35 | 9.5 | 1 | 1 | 3.987 | 1.011 | **2** |
| استنتاج علاقة السبب بالنتيجة | 60 | 28 | 155 | 45 | 40 | 10.6 | 42 | 12 | - | - | 3.999 | 1.098 | **9** |
| استنتاج معاني الصور والاخيلة | 176 | 57 | 49 | 17 | 35 | 8.5 | 36 | 8.6 | - | - | 3.912 | 1.054 | **7** |
| استنتاج مميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص السينمائي | 149 | 49.1 | 51 | 25.3 | 42 | 11.8 | 38 | 11 | 1 | 1 | 3.384 | 1.109 | **10** |
| **الدرجة الكلية** | | | | | | | | | | | 3.990 | 1.045 | |

من خلال الملاحظة إلى عبارات المحور الثالث يتضح من الجدول (4-8) الذي يتضمن استجابات عينة البحث على أسئلة البحث واتضح أن الانحراف المعياري العام لهذا المحور والذي بين (1.010 – 1.116)، وبهذه الحدود فإن المحور في هذا المستوى مرتفع، مما يشير أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الاستنتاجي لدى كاتبي النص السينمائي مرتفع.

وبتحليل كل عبارة من عبارات يتضح أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الاستنتاجي لدى كاتبي النص السينمائي كما وردت النتائج في الجدول (4-9) كالتالي:

1- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة استنتاج التسلسل بانحراف معياري قدره 1.010 حيث أجاب 31.3 % منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 41.2 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 72.5% وهي نسبة مرتفعة بينما أجاب بنسبة 6% على أنهم محايدون.

2- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف مما جعلها تحقق نسبة عالية بانحراف معياري وقدره 1.011 حيث أجاب 29% منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 38.4 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 67.4 % وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 9 % على أنهم محايدون.

3- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة استنتاج الهدف العام للكتابة السينمائية مما جعلها تحتل نسبة عالية بانحراف معياري قدره 1.025 حيث أجاب بنسبة 33.3% منهم على أنهم موافقون بشدة، وأجاب 44.2 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 77.5 % وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 6.7 % على أنهم محايدون.

4- أظهرت استجابات عينة البحث عن الموافقة بدرجة كبيرة على عبارة تحديد الفكرة العامة للنص السينمائي بانحراف معياري قدره 1.032 حيث كانت النسبة 29.2% على أنهم موافقون بشدة، وأجابت بنسبة 46% على العبارة بأنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 75.2% وهي نسبة عالية بينما اجاب بنسبة 8.4% على أنهم محايدون.

5- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة استنتاج ماهي الأفكار العامة للنص السينمائي بانحراف معياري قيمته 1.034 حيث اجابت نسبة قدرها 32.3% على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 44.9% على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 78.2% وهي نسبة عالية بالنسب الأخرى مما يدل على زيادة استنتاج ماهي الأفكار العامة للنص السينمائي في المستوى الاستنتاجي من مستويات مهارات الفهم القرائي بينما اجاب منهم بنسبة 6.7% على أنهم محايدون.

6- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة استنباط العاطفة السائدة في النص السينمائي بانحراف معياري قيمته 1.048 حيث اجابت نسبة قدرها 29.1% على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 42.1% على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 71.2% بينما اجاب منهم بنسبة 11.9% على أنهم محايدون.

7- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة استنتاج معاني الصور والاخيلة بانحراف معياري قيمته 1.054 حيث اجابت نسبة قدرها 57% على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 17% على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 73% وهي بينما اجاب منهم بنسبة 8.5% على أنهم محايدون.

8- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة تمييز الأفكار الفرعية عن الأفكار الرئيسية بانحراف معياري قيمته 1.072 حيث اجابت نسبة قدرها 35.8% على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 39.6% على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 79.4% وهي نسبة عالية بالنسب الأخرى مما يدل على زيادة استنتاج تمييز الأفكار الفرعية عن

الأفكار الرئيسة للنص السينمائي في المستوى الاستنتاجي من مستويات مهارات الفهم القرائي بينما اجاب منهم بنسبة 7.4% على أنهن محايدات.

9- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة استنتاج علاقة السبب بالنتيجة بانحراف معياري قيمته 1.098 حيث اجابت نسبة قدرها 28% على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 45% على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 73% وهي بينما اجاب منهم بنسبة 10.6% على أنهم محايدون.

10- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة استنتاج مميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص السينمائي بانحراف معياري قيمته 1.109 حيث اجابت نسبة قدرها 49.1% على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 25.3% على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 74.4% بينما اجاب منهم بنسبة 11.8% على أنهم محايدون.

11- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة استنتاج عنوان مناسب للنص السينمائي بانحراف معياري قيمته 1.116 حيث اجابت نسبة قدرها 39.3% على أنهم موافقون بشدة، واجابت بنسبة 30.5% على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 69.8% وهي قليلة مقارنة بالنسب الأخرى مما يدل على قلة استنتاج عنوان مناسب لمواضيع النص السينمائي في المستوى الاستنتاجي من مستويات مهارات الفهم القرائي بينما اجاب منهم بنسبة 12.3% على أنهم محايدون.

**وفي ضوء ما سبق يمكن تم استنتاج التالي:**

أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الاستنتاجي لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة عالية وتحقق عن طريق التالي:

1. استنتاج التسلسل للنص السينمائي.
2. استنتاج أوجه الشبه والاختلاف وإخراجه.
3. استنتاج الهدف العام للكتابة السينمائية.
4. تحديد الفكرة العامة للنص السينمائي وإخراجه.
5. استنتاج ما هي الأفكار العامة للنص السينمائي.
6. استنباط العاطفة السائدة في النص السينمائي.
7. استنتاج معاني الصور والاخيلة للنص السينمائي .
8. تمييز الأفكار الفرعية عن الأفكار الرئيسية.
9. استنتاج علاقة السبب بالنتيجة للنص السينمائي.
10. استنتاج مميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص السينمائي.
11. استنتاج عنوان مناسب للنص السينمائي.

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (4-9) إلى وجود دور بارز عن أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الاستنتاجي لدى كاتبي النص السينمائي، وهذا حسب الإجابات عن عبارات المحور الثالث مما يدل على انهُ كلما كان هناك أهمية وجود مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الاستنتاجي كان هناك زيادة في تطوير وتحسين الإخراج السينمائي لدى كاتبي النص

ISSN: 2706-6495

السينمائي أي أن هناك علاقة طردية موجبة بين مستوى مهارات الفهم القرائي وكتابة النص السينمائي وهذا يتوافق مع توافر مهارات الفهم القرائي بشكل كبير لدى كاتبي النص السينمائي في المملكة العربية السعودية.

**4. نتائج تحليل المحور الرابع: مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي**

للتعرف على استجابات عينة الدراسة حول مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور حيث تبين أن المتوسط الحسابي لجميع العبارات يساوي (3.895) والانحراف المعياري يساوي (1.064) وهذا يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى الفهم التذوقي والنتائج موضحة في جدول (4-9):

**جدول (4-9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الرابع وعباراته.**

| الفقرات | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب السائد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| تحدد القيم السائدة في النص السينمائي | 78 | 27,4 | 130 | 45,6 | 29 | 10,2 | 45 | 15,8 | 3 | 2,5 | 3,825 | 1,037 | **2** |
| تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي السينمائي | 86 | 30,8 | 132 | 46,3 | 22 | 7,7 | 44 | 15,4 | 1 | 1 | 3,905 | 1,011 | **1** |
| تضمينه الشعور العاطفي تجاه النص السينمائي | 95 | 30,3 | 105 | 46,8 | 38 | 13,3 | 46 | 16,1 | 1 | 1 | 3,867 | 1,061 | **3** |
| الاستجابة للصورة والأخيلة السينمائية | 109 | 38,2 | 92 | 32,3 | 35 | 12,3 | 47 | 16,5 | 2 | 2 | 3,876 | 1,093 | **5** |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يتضمن بعض التعبيرات والدلالات الايحائية | 87 | 28.5 | 120 | 42.5 | 31 | 35 | 12 | 39 | 13 | 3 | 2 | 3.987 | 1.087 | **4** |
| تحديد العاطفة في النص السينمائي | 105 | 36 | 95 | 31 | 30 | 11 | 53 | 18 | - | - | 3.912 | 1.098 | **6** |
| **الدرجة الكلية** | | | | | | | | | | | 3.895 | 1.064 | - |

من خلال الملاحظة إلى عبارات المحور الرابع يتضح من الجدول (4-9) الذي يتضمن استجابات عينة البحث على أسئلة البحث يتضح أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والذي بين (3.825 – 3.987)، بينما كان الانحراف المعياري بين (1.011 – 1.098) وبهذه الحدود فإن المحور في هذا المستوى مرتفع، مما يشير أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي مرتفع.

وبتحليل كل عبارة من عبارات يتضح أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي كما وردت النتائج في الجدول (4-10) كالتالي:

1- اشارات استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة عالية على عبارة تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي السينمائي بانحراف معياري قدره 1.011 حيث أجابت 30.8 % منهن على أنهن موافقات بشدة، وأجابت 46.3 % منهن على أنهن موافقات، وبدمج النسبتين يتضح انهما يشكلان 76.9% وهي نسبة عالية بينما أجاب بنسبة 7.7% على أنهن محايدات.

2- اتضح من استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة تحدد القيم السائدة في النص السينمائي بانحراف معياري وقدره 1.037 حيث أجابت 27.4% منهم على أنهن موافقات بشدة، وأجابت 45.6 % على أنهن موافقات، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 73 % وهي نسبة عالية بينما أجابت بنسبة 10.2 % على أنهن محايدات.

3- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة تضمينه الشعور العاطفي تجاه النص السينمائي بانحراف معياري قدره 1.061 حيث أجابت بنسبة 30.2% على أنهن موافقات بشدة، وأجابت 46.5 % على أنهن موافقات، وبدمج النسبتين يتضح انهما يشكلان 76.7 % وهي نسبة عالية بينما أجابت بنسبة 13.3 % على أنهن محايدات.

4- أظهرت استجابات عينة البحث عن الموافقة بدرجة كبيرة على عبارة يتضمن بعض التعبيرات والدلالات الايحائية بانحراف معياري قدره 1.087 حيث كانت النسبة 28.5% على أنهن موافقات بشدة، وأجابت بنسبة 42.5% على العبارة بأنهن موافقات، وبدمج النسبتين يتضح أنهما يشكلان 71% وهي نسبة مرتفعة بينما أجابت بنسبة 12% على أنهن محايدات.

5- وأشارت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة الاستجابة للصورة والأخيلة السينمائية، وقد احتلت هذه العبارة نسبة لا بأس فيها بانحراف معياري قيمته 1.093 حيث اجابت نسبة قدرها 38.2% على أنهن موافقات بشدة،

وأجابت بنسبة 32.3% على أنهن موافقات، وبدمج النسبتين يتضح انهما يشكلان نسبة قدرها 70.5% بينما أجابت منهن بنسبة 12.3% على أنهن محايدات.

6- وأظهرت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة تحديد العاطفة في النص السينمائي، وقد احتلت هذه العبارة نسبة مرتفعة بانحراف معياري قيمته 1.098 حيث أجابت نسبة قدرها 36% على أنهن موافقات بشدة، وأجابت بنسبة 31 % على أنهن موافقات، وبدمج النسبتين يتضح أنهما يشكلان نسبة قدرها 67% وهي أقل نسبة مقارنة بالنسب الأخرى مما يدل على قلة توفر تحديد العاطفة في النص السينمائي في المستوى التذوقي من مستويات مهارات الفهم القرائي بينما أجابت بنسبة 11% على أنهن محايدات.

**وفي ضوء ما سبق يمكن تم استنتاج التالي:**

أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة عالية وتحقق عن طريق التالي:

1. تحدد القيم السائدة في النص السينمائي.
2. تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي السينمائي.
3. تضمينه الشعور العاطفي تجاه النص السينمائي.
4. الاستجابة للصورة والأخيلة السينمائية.
5. يتضمن بعض التعبيرات والدلالات الايحائية.
6. تحديد العاطفة في النص السينمائي.

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (4-10) إلى وجود وتوافر مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي، وهذا حسب الإجابات عن عبارات المحور الرابع مما يدل على توافر مستوى الفهم التذوقي واهميته في تطوير وتحسين الإخراج السينمائي لدى كاتبي النص السينمائي وأن هناك علاقة طردية موجبة بين مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي وكتابة النص السينمائي وهذا يتوافق مع توافر مهارات الفهم القرائي بشكل كبير لدى كاتبي النص السينمائي في المملكة العربية السعودية.

**5. نتائج تحليل المحور الخامس: مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي**

للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى وتوافر مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور حيث تبين أن المتوسط الحسابي لجميع العبارات يساوي (3.745) والانحراف المعياري يساوي (1.041) وهذا يدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي بدرجة عالية والنتائج موضحة في جدول (4-10):

**جدول (4-10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الخامس وعباراته.**

| العبارات | أوافق بشدة | | أوافق | | محايد | | لا أوافق | | لا أوافق بشدة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب السائد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| فتح أفاق أوسع للنص السينمائي | 78 | 27,4 | 130 | 45,6 | 29 | 10,2 | 45 | 15,8 | 3 | 2,5 | 3,825 | 1,037 | **2** |
| اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص السينمائي | 86 | 30,8 | 132 | 46,3 | 22 | 7,7 | 44 | 15,4 | 1 | 1 | 3,905 | 1,011 | **1** |
| التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة | 95 | 33,3 | 105 | 46,8 | 38 | 13,3 | 46 | 16,1 | 1 | 1 | 3,867 | 1,061 | **4** |
| صياغة وترتيب أحداث السيناريو وشخصياتها بصورة مبتكرة | 109 | 38,2 | 92 | 32,3 | 35 | 12,3 | 47 | 16,5 | 2 | 2 | 3,319 | 1,093 | **5** |
| تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة | 98 | 34.1 | 110 | 47.5 | 37 | 13 | 44 | 15 | - | - | 3.812 | 1.041 | **3** |
| الدرجة الكلية | | | | | | | | | | | 3.745 | 1.041 | - |

من خلال الملاحظة إلى عبارات المحور الخامس يتضح من الجدول (4-10) الذي يتضمن استجابات عينة البحث على أسئلة البحث يتضح أن المتوسط الحسابي العام لهذا المحور والذي بين (3.745 – 3.905)، بينما كان الانحراف المعياري بين (1.011-1.093) وبهذه الحدود فإن المحور في هذا المستوى مرتفع ويشكل توافر لهذا المستوى مما يشير أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي مرتفع.

وبتحليل كل عبارة من عبارات يتضح مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي كما وردت النتائج في الجدول (4-11) كالتالي:

1- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص السينمائي بانحراف معياري قدره 1.011 حيث أجابت 30.8 % على أنهن موافقات بشدة، وأجابت 46.3 % منهم على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 77.1% وهي نسبة عالية بينما أجابت بنسبة 7.7% على أنهن محايدات.

2- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة فتح أفاق أوسع للنص السينمائي بانحراف معياري وقدره 1.037 حيث أجابت 27.4% على أنهن موافقات بشدة، وأجابت 45.6 % على أنهم موافقات، وبدمج النسبتين يتضح انهما يشكلان 73% وهي نسبة جيدة بينما أجابت بنسبة 10.2 % على أنهن محايدات.

3- أظهرت استجابات عينة البحث عن موافقتهم بدرجة مرتفعة على عبارة تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة بانحراف معياري قدره 1.041 حيث أجابت بنسبة 34.1% منهم على أنهن موافقات بشدة، وأجابت 47.5 % على أنهن موافقات، وبدمج النسبتين يتضح انهما يشكلان 81.6 % وهي أعلى نسبة في المحور بينما أجابت بنسبة 12.3 % على أنهن محايدات.

4- أظهرت استجابات عينة البحث عن الموافقة بدرجة كبيرة على عبارة التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة بانحراف معياري قدره 1.061 حيث كانت النسبة 33.3% على أنهن موافقات بشدة، وأجابت بنسبة 46.8% على العبارة بأنهن موافقات، وبدمج النسبتين يتضح إنهما يشكلان 80.1% وهي عالية جداً بينما أجابت بنسبة 13.3% على أنهن محايدات.

5- كانت استجابات عينة البحث بمستوى مرتفع على عبارة "صياغة وترتيب أحداث السيناريو وشخصياتها بصورة مبتكرة بانحراف معياري قيمته 1.093 حيث أجابت نسبة قدرها 38.2% على أنهن موافقات بشدة، وأجابت بنسبة 32.3 % على أنهم موافقون، وبدمج النسبتين يتضح انهم يشكلان نسبة قدرها 70.5% وهي أقل نسبة مقارنة بالعبارات الأخرى مما يدل على قلة صياغة وترتيب أحداث السيناريو وشخصياتها بصورة مبتكرة في النص السينمائي في المستوى الإبداعي من مستويات مهارات الفهم القرائي بينما أجابت بنسبة 12.3% على أنهن محايدات.

**وفي ضوء ما سبق يمكن تم استنتاج التالي:**

أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة عالية وتحقق عن طريق التالي:

1. فتح أفاق أوسع للنص السينمائي.
2. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص السينمائي.
3. التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.
4. صياغة وترتيب أحداث السيناريو وشخصياتها بصورة مبتكرة.
5. تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة.

وتشير النتائج الموضحة في الجدول (4-11) إلى توافر مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي، وهذا حسب الإجابات عن عبارات المحور الخامس مما يدل على انهُ كلما كان هناك توفر لمستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي كان هناك زيادة في تطوير وتحسين الإخراج السينمائي لدى كاتبي النص والإخراج السينمائي أي أن هناك علاقة طردية موجبة بين مستوى مهارات الفهم القرائي وكتابة النص السينمائي وهذا يتوافق مع توافر مهارات الفهم القرائي بشكل كبير لدى كاتبي النص السينمائي في المملكة العربية السعودية.

## 5. الخاتمة والنتائج والتوصيات

### 1.5. خاتمة الدراسة:

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة من مواضيع ودراسات سابقة حول واقع مهارات الفهم القرائي في كتابة النص السينمائي من وجهة نظر طالبات الإخراج السينمائي بالإضافة إلى التحليل الإحصائي الذي تم إجراؤه على البيانات التي تم الحصول عليها من المبحوثين، كانت أهم نتائج الدراسة النظرية كما يلي: -

-تعتبر مهارات الفهم القرائي أحد أهم الأولويات في الإخراج السينمائي التي تهتم به لكونه يعلب دوراً مهماً في نجاحه وذلك من خلال تحقيق الأهداف التي ينشدها في كافة مجالاته وأنشطته.

- دعم واهتمام الإدارات للمؤسسات بمستويات مهارات الفهم القرائي هو الضامن الأساسي لتطبيق ممارسات النص السينمائي بالطريقة المطلوبة، وبالتالي ضمان

- تعتبر مهارات الفهم القرائي بمستوياته هي محور تحرك كتابة النص السينمائي، وعلى ضوئها يتم تحديد كل ما يتعلق بالفهم القرائي بمختلف مستوياتها (السطحي المباشر، النقدي، الاستنتاجي، التذوقي، الإبداعي) ثم تحديد الأولويات حسب ما هو مطلوب في الإخراج السينمائي.

- تعتبر مهارات الفهم القرائي متمثلة بمستوياتها أهم مورد في كتابة النص السينمائي وهي رأس الرمح في كل أنشطته والاهتمام بها أمر في غاية الأهمية، وأن الاهتمام بها يدفع تجاه ما تود تحقيقه من تميز وتطور.

### 2.5. النتائج:

من خلال نتائج التحليل الإحصائي لآراء المبحوثين؛ توصلنا للنتائج التالية: -

* خلصت الدراسة إلى وجود توافر مهارات الفهم القرائي في كتابة النص السينمائي متمثلاً بمستوياته بنسبة عالية مما يزيد في تطوير وتحسين الإخراج السينمائي.

* أظهرت الدراسة إلى أهمية مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه السطحي المباشر لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة عالية والتي تحققت عن طريق تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص السينمائي وإدراك الترتيب حسب الأهمية، إدراك ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني، معرفة معاني كلمات جديدة في النص السينمائي، تحديد الفكرة العامة لمحورية النص السينمائي.

* أوضحت أهمية وتوافر مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه النقدي لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة عالية والتي تحققت عن طريق التمييز بين الأفكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به، التمييز بين الحقيقة والرأي للنص السينمائي وإخراجه، التمييز بين الأفكار للنص السينمائي، توضيح جوانب القوة والضعف في النص السينمائي وإخراجه، التمييز بين علم الواقع وعلم الخيال للنص السينمائي وهذا سيؤدي إلى تحسين وتطوير عالي في كتابة النص السينمائي مما يحسن الإخراج السينمائي.

* كشفت الدراسة الحالية على أن مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه الاستنتاجي لدى كاتبي النص السينمائي متوافر بشكل عالي والتي يتم تحقيقها عن طريق استنتاج التسلسل وأوجه الشبه والاختلاف، والهدف العام في تحديد الفكرة العامة للنص السينمائي وإخراجه واستنتاج الأفكار العامة واستنباط العاطفة السائدة ومعاني الصور والاخيلة وتمييز الأفكار الفرعية عن الأفكار

الرئيسية، وعلاقة السبب بالنتيجة للنص السينمائي، واستنتاج مميزات أسلوب الكاتب والجو العام، وعنوان مناسب للنص السينمائي.

* أوضحت الدراسة توافر مستوى مهارات الفهم القرائي بمستواه التذوقي لدى كاتبي النص السينمائي بنسب عالية عن طريق تحقيق تحدد القيم السائدة والصورة الخيالية وتضمين الشعور العاطفي تجاه النص السينمائي، عن طريق الاستجابة للصورة والأخيلة السينمائية، وتضمين التعبيرات والدلالات الايحائية، والعاطفة في النص السينمائي.

* أظهرت الدراسة أهمية وتوافر مهارات الفهم القرائي بمستواه الإبداعي لدى كاتبي النص السينمائي بدرجة مرتفعة والتي تحققت عن طريق فتح أفاق أوسع واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص السينمائي والتنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة وصياغة وترتيب أحداث السيناريو وشخصياتها بصورة مبتكرة وتقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة للنص السينمائي وإخراجه مما يحسن ويطور السينما العربية.

### 3.5. توصيات الدراسة:

بناء على النتائج السابقة؛ تخرج الدراسة بالتوصيات التالية:

* الاستمرار في الاهتمام بمهارات الفهم القرائي باعتباره وسيلة لتحسين وتطوير في كتابة النص السينمائي وطريق في الإخراج السينمائي ومن خلاله نستطيع السير نحو تحقيق أهداف بكل قوة وثبات متفادي الصعوبات أثناء الإعداد والإخراج السينمائي.
* من خلال تحليل البيانات يجب ضرورة التمسك بنقاط القوة ومحاولة تعزيزها بجانب معالجة نقاط الضعف ومحاولة تحويلها لنقاط قوة في العبارات التي توفرت بنسب قليلة في الردود.
* ضرورة عمل تقييم أكثر دقة في نهاية كل عام للأداء السينمائي في كل الأنشطة الفنية والسينمائية بالشركات الحكومية والخاصة لمعالجة القصور فيها وسد الفجوات استعداداً للعام المقبل.
* ضرورة زيادة الجرعات التدريبية للكتاب والمخرجين والممثلين في الشركات والمؤسسات الخاصة بالأفلام والسينما وكل ما يتعلق بالإخراج السينمائي.
* توفير الوسائل والأدوات التي تمكن القائمين في كتابة النص السينمائي من تطبيق ما وتدريب على أرض الواقع حتى تكون الاستفادة قصوى.
* ضرورة استمرار التزام وتخطيط الإدارات في السينما بالفهم القرائي ومستوياته ولا ينبغي تنفيذ أي أنشطة غير مخطط له منعاً للهدر وتشتيت الجهود.
* ضرورة العمل على تعميق وزيادة ثقافة السينما في نفوس العاملين بشكل أكبر حتى يكون العمل وفق منهج الإخراج السينمائي أمر تلقائي يقوم به الكتاب والمخرجين والممثلين دون تكلف.
* ضرورة إيلاء كل الأنشطة (فنية؛ إدارية؛) ذات الاهتمام عند الإعداد لها استراتيجيا الأمر الذي يساعد الإخراج السينمائي في تحقيق أهدافه التي تم رسمها في الخطة الأولى بصورة مثلى لأن هذه الأنشطة يكمل بعضها البعض.
* ضرورة تبني نظم أكثر حداثة في السينما التي تسهل عملية تغذية القائمين على أمر الإخراج السينمائي بالمعلومات المطلوبة في الوقت المطلوب وبدقة.

*ضرورة تبادل المعرفة والخبرات مع المؤسسات الأخرى في مجال الإخراج السينمائي بغرض إثراء مهارات الفهم القرائي ومستوياته وخبرات القائمين على أمر الإخراج السينمائي.

## 6. المراجع

### 1.6. المراجع العربية

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البندري، مصطفى (2013). *وسائل الاتصال الجماهيري وعلاقتها بالتنمية لدى المرأة والشباب*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.

ابو عرقوب، إياد (2012). *الإعلام الإذاعي والتلفزيوني*، دار البداية، عمان.

الحارثي، إبراهيم أحمد (2017). موسوعة تعليم القراءة والقرائية في جميع المراحل الدراسية. دار الشقري للنشر، القاهرة.

الحلاق، علي سامي (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها*، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان.

الحلواني، ماجي (2004). *مقدمة في الفنون السمع بصرية*، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، القاهرة.

الديسي، ربي (2020). *برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة*، المنهال، عمان، الأردن.

الديسي، ربي (2019). *مدخل إلى صعوبات القراءة: الديسلكسيا*، المنهال، عمان، الأردن.

إسماعيل، بليغ حمدي (2017). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

إسماعيل، بليغ حمدي (2021). *المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية التطبيقية)*، وكالة الصحافة العربية، مصر.

إسماعيل، محمود حسن (2003). *مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير*، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

الملا، بدرية سعيد (ب.ت) *التأخر في القراءة الجهرية*، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السرطاوي، عبد العزيز، وآخرون (2009). *تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الظفيري، محمد هديني(2018). *مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية*، العدد 3، ج4، الكويت.

القريني، فيصل، عاصم (2021م). *قياس مستوى الفهم القرائي للطالب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض*، التخطيط والسياسة اللغوية للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض.

النجار، حسن (2009): *تقويم محتوى بعض مساقات متطلبات الجامعة الإسلامية بغزة - المبنية على الوسائط فائقة التداخل - المدرجة ضمن بيئة* ***Moodle***، مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية، 2009، المجلد التاسع عشر، العدد الأول.

اشويكة، محمد (2011م). *مجازات الصورة: قراءة في التجربة السينمائية لداوود اولاد السيد*، المطبعة الورقية الوطنية الداوديات، ط1، مراكش.

الهاشمي، رافع آدام(2022م). *سلسلة تدريب السيناريو*، جوهر الخرائد للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

بومعيزة، سعيد (2006). *أثر وسائل الإعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب*، أطروحة دكتوراه، دراسة استطلاعية، جامعة الجزائر.

توفيق، أشرف (2016). *كتابة السيناريو: تدريبات وتطبيقات*، المنهال، عمان، الأردن.

توفيق، سعد الدين (1967). *قصة السينما في العالم*، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

جانيتي، لوي دي (1993م). *فهم السينما: 8- السينما والأدب*، ترجمة: جعفر علي، مطبعة تينمل للنشر والتوزيع- مراكش.

حارس، عبد (2019). *القراءة: فهم النصوص اللغوية*، اليومبيرس، إندونيسيا.

حنان، تيتي (2014). *دور وسائل الإعلام في تفعيل دور المواطنة لدى الرأي العام*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

حج عمر، العتيبي، ريم (2014م). *مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط*، مجلد10، عدد2، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن.

حلس، موسى (2010). *دور وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني*، دراسة ميدانية غير منشورة.

خالدي، مريم(2019م). *علاقة دقة القراءة بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر.

خليل، سعاد، (2022). *السيناريو السينمائي*، رأي اليوم، https://www.raialyoum.com

سعود، محمد خيري(2014م). *إشكالية النص السينمائي*، مكتبة العلم للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

سوين، دوايت(2010م). كتابة السيناريو للسينما، ترجمة: أحمد الحضري، دار الطناني للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، مصر.

هارو، فرنك(2013م). فن كتابة السيناريو، ترجمة: رانية قرداحي، المؤسسة العامة للسينما، دمشق.

صالح، تحسين محمد (2016). *ادب الفن السينمائي*، ط1، الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.

صادق، راوية (2012). *شاشة العالم: ثقافة – وسائل إعلام وسينما في عصر الحداثة الفائقة*، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

صلوي، عبد الحافظ (2013). *نظريات التأثير العالمية*، نسخة الكترونية.

رفعت، عارف الضبع (2011). *السيناريو*، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

زاير، سعد علي، وعهود سامي هاشم، (2016). كيف نصل للفهم القرائي، القراءة –المطالعة – الفهم القرائي. ط1، دار الرضوان، عمان.

زاير، سعد علي، وسماء تركي (2016). *المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق*، الدار النهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سارة، قطاف (2014). *كتابة سناريو الأفلام التاريخية من خلال عينة من الأفلام الجزائرية الثورية: "الأفيون والعصا"، "نوة"، "الخارجون عن القانون"، "زبانة"*، رسالة ماجستير منشورة، الجزائر.

سلمان، علي صباح (2009). *المعالجة الاخراجية لمشاهد المعارك في الدراما التاريخية مسلسل هولاكو* أنموذجا، مجلة آلية التربية، ع2، العراق.

طاهر، علوي عبد الله (2010). *تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية*، دار المسيرة، عمان.

عاشور، راتب قاسم، محمد فخري مقدادي(2010). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط3، دار المسيرة، عمان.

عبد الظاهر، وجدي (2015). *نظرية الغرس الثقافي*، جامعة أم القرى.

عبد الله، سامية محمد (2015). *استراتيجيات الفهم الأسس – النماذج*، ط1، كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

عباس، محمد خليل، وآخرون (2011): *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط2: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الحميد (2009). الاتصال والإعلام على شبكة الانترنت. ط.1، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي (2016). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فريد، عبير (2001). *مدخل في تاريخ السينما العربية*، مكتبة الأسرة، القاهرة.

فتوح، هبة (2013). *نشأة وتطور وسائل الإعلام*، دراسة غير منشورة.

قاسم، عبده قاسم (2010). *الرواية التاريخية العربية: زمن الازدهار*. المستقبل، ثقافة وفنون، ع: 3723، مصر.

كاريتنيكوفا، إنجا (1999م). *كيف تتم كتابة السيناريو*، ترجمة الدكتور: أحمد الحضري، المجلس الأعلى للثقافة السلسلة: المشروع القومي للترجمة، ط2، ج1، مصر.

مسراد، مراح (2019). *الفيلم الروائي التاريخي بين حرفية الحداثة التاريخية والمتخيل السينمائي: افلام ميل غستون انموذجاً*، جامعة وهران، الجزائر.

ملحم، حسن (2005): *التفكير العلمي والمنهجية*، مطبعة دحلب حسين داي، الجزائر.

مومن السميحي (2005). *حديث السينما*، طنجة، سليكي إخوان، ج1.

مومن السميحي(2005). *حديث السينما*، طنجة، سليكي إخوان، ج2.

مومن السميحي (2009). *في السينما العربية*، طنجة، سليكي إخوان، ج1.

ليورت، أحمد بهجت (1965). *الدراما*، منشورات عويدات، بيروت.

وخيان، نهار (1996). *عادات الفرد والثقافة السينمائية في الأردن*، مطبعة مادبا، الأردن.

يوسف، أحمد (2010). موسوعة تاريخ السينما، المجلد الثالث، المركز القومي المفتوح، القاهرة.

احمد، مصطفى(2021). أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الإسلامية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، مج12، ع33، 94- 105، فلسطين.

**2.6. المراجع الأجنبية:**

Al-Alwan, A. (2012): "*The Effect of Using Metacognition Reading Strategies on the Reading Comprehension of Arabic Texts*". *Intermediate Journal of Applied Educational Studies.13,1-18.*

ISSN: 2706-6495

Englander, MMagnus (2012). *The Interview: Data Collection in Descriptive Phenomenological Human Scientific Research, Journal of Phenomenological Psychology.*

Lefran~ois, Guy R. (1999): *heories of Human Learning What the Old Man Said ,FOURTH EDITION,* ibrary of Congress Cataloging-in Publication Data Lefrancois, Guy R.

MANGAL S. K., SHUBHRA MANGAL (2013): *Research methodology in behavioural sciences,* PHI Learning Pvt. Ltd.

Theodore, W, Hahen, Drama principles and play. Appleton, centry, crofts, NewYork, 1986, p4.

Teng, Y. (2009): *"The Relationship of Reading Methods and Hearing Styles to Taiwanese 12th Grade Male Students' Reading Comprehension in English". Thesis,* the Faculty of Education.

Shanahan, James & Morgan, Michael (1999) "*Television and its Viewers" Cultivation Theory and Research. UK.* Cambridge University.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/ بدرية مسيب مفرح العتيبي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.10

ISSN: 2706-6495

# تصميم أزياء مسرحية لتنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة

# Designing Theatrical Costumes to Develop Healthy awareness for children In Early Childhood

**إعداد: الباحثة / أمواج عبد الرحمن علي مسعود**

ماجستير تصميم الأزياء والنسيج، كلية التصاميم والفنون، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية

Email: amwaj.m88@gmail.com

**الدكتورة/ وفاء حسن علي شافعي**

أستاذ مشارك في قسم تصميم الأزياء والنسيج، كلية التصاميم والفنون، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية

## المستخلص

يهتم البحث بتنمية الثقافة الصحية للطفل من خلال الأزياء المسرحية، ويهدف إلى تصميم مجموعة من الأزياء المسرحية تعبر عن المفاهيم الصحية الأساسية للأطفال، وقياس أثر تلك الأزياء في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، اعتمد في إجراء البحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي لقياس الأثر باستخدام الاختبار القبلي / البعدي الذي يعتمد على الصور، شارك في أداءه عينة قصدية مكونة من (60) طفل قسمت على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد تم تصميم (8) زي مسرحي للتعبير عن أربعة مفاهيم صحية، نفذ منها (6) أزياء تلائم نص المسرحية التي عرضت على العينة. واستخدم اختبار (T) ومعامل مربع آيتا لقياس الفروق وحجم الأثر بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين، ومعامل كوهين لقياس حجم الأثر بين المجموعتين في الاختبار البعدي.

واتضح من نتائج البحث أنه توجد فروق ذات دلالة بين الاختبار القبلي والبعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح الاختبار البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي في مجموع المفاهيم الصحية لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أن حجم الأثر أكبر في المجموعة التجريبية التي شاهدت المسرحية باستخدام الأزياء المسرحية عن المجموعة التي شاهدت المسرحية باستخدام الزي المخصص لرياض الأطفال،و توصي الباحثة مصممي الأزياء والمنتجين بالاهتمام بتصميم الأزياء المسرحية الهادفة، لاستخدامها في العروض المسرحية العامة أو المدرسية،وبصفةٍ خاصةٍ لمرحلة الطفولة لأهميتها في ترسيخ المعلومات في ذاكرة الأطفال، وجذب اهتمامهم بتصاميم أزياء غير تقليدية، أو مبالغ في أشكالها وألوانها، والتركيز على تضمين الأزياء المسرحية بالرموز والمدلولات الهادفة التي تساعد في إيصال الرسالة للمتلقي، وترسيخها في ذاكرته بأسلوب سهل وجاذب.

**الكلمات المفتاحية:** تنمية الثقافة الصحية، الأزياء المسرحية، الطفولة المبكرة، التنمية، مسرح الطفل.

ISSN: 2706-6495

# Designing Theatrical Costumes to Develop Healthy awareness for children In Early Childhood


## Abstract

The research is concerned with developing a healthy culture of the child through theatrical costumes، and aims to design a set of theatrical costumes that express basic health concepts، and measure their impact، using pre and post testing، this test is based on images، as it was applied to an intentional sample of 60 children، Where it was divided into two control and experimental groups، where the researcher designed 13 outfits that fit the texts of the play that were presented on the sample، and through the use of T-tests and the ETA square coefficient، to measure the differences and the size of the effect between the pre and post test of the two groups، and the Cohen factor to measure the size of the effect. Between the two groups in the post test.

The research results that there are significant differences between the pre and post test in the control and experimental groups in favor of the post test، and there are also statistically significant differences between the control and experimental group in the post test in the total health concepts in favor of the experimental group، and that The size of the impact is greater in the experimental group that watched the play using theatrical costumes on the group that watched the play using the kindergarten uniform. The researcher recommends، fashion designers and producers to pay attention to designing purposeful theatrical costumes، in order to use them in public or school theater performances، especially for the childhood stage because of their importance in establishing information in the memory of children and attracting their interest in unconventional costumes designs، or it may be exaggerated in its shapes and colors and focus on including Theatrical costumes with meaningful symbols and connotations that help in conveying the message to the recipient and consolidating it in his memory in an easy and attractive manner.


**Keywords:** The Development, Early childhood, Development of healthy culture, Child Theater, Theatrical clothing

## 1. المقدمة:

تعد التنمية الهدف المنشود للإنسان في مختلف جوانب الحياة كونها عمليةً شاملةً متكاملةً، وقد تزايد مع الزمن الاهتمام بالدور التربوي في تنمية المجتمعات بوصفها العامل الفعال والحاسم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتنمية الثقافة الصحية تكتسب الأولوية المطلقة بين الثقافات المتنوعة بشكلٍ عامٍ، وفي مجال الخدمات الصحية بشكل خاص، فهي خط الدفاع الأول ضد المرض، وهي تلزم الأصحاء كما تلزم المرضى سواءَ كانوا بالغين أو أطفال (حمدان و جاسم، 2016).

لا شك أن الأطفال هم شباب الغد، و الأمم تضع خططها في سبيل الارتقاء بهم و بجودة حياتهم، ومن بين تلك الخطط الاهتمام بالسينما والمسرح والتلفزيون والانترنت، لمساهمتها الفاعلة في التعليم والتثقيف والتنشئة، ففي المجال المسرحي لم يعد مسرح الطفل مجرد وسيلة للتسلية فقط، بل أصبح أحد العوامل المهمة في غرس الأفكار والسلوك والاتجاهات و شكلًا من أشكال التواصل بين الفرد و مجتمعه (أبو الخير، 2009)، والمملكة العربية السعودية في رؤيتها 2030 تسعى إلى أن يتمتع المجتمع بنمط حياة متوازنة وصحيّة، وتهتم بدعم الثقافة والترفيه بشتى الوسائل (المنصة الوطنية الموحدة ، 2019).

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الهامة في بناء النمو السليم المتكامل بمختلف مجالاته، ويكون ذلك بغرس القيم والثقافات الهادفة والسليمة لدى الأطفال، وخاصةً الثقافة الصحية لأهميتها في المحافظة على سلامة البيئة والأفراد، فالأطفال من أهم مدخلات الثقافة، وعنصر مهم لتعزيز تنميتها المستدامة، فبالرغم من دور الوالدين الأساسي في إشباع حاجات الطفل النفسية والفسيولوجية إلا أن أفراد المجتمع ومؤسساته يقع عليهم دورا كبيرا في مساعدة الوالدين على رعاية أطفالهم وتحمل أعبائهم وتنشئتهم، خاصةً في ظل زيادة معوقات التنشئة الاجتماعية والثقافية التي يشهدها العالم العربي اليوم، والتي أصبحت تهدد استقرار الطفولة، وأمنها النفسي والصحي والاجتماعي (الربابعة، 2018).

وتلعب الأزياء دوراً هامًا في تنمية المجتمعات والأفراد، وهي لغة تعبر عن مسايرة تطور الفكر البشري، وتتضح أهميتها الصحية في الحماية والوقاية من بعض الأمراض والمخاطر، إلى جانب أهميتها في التعبير عن شخصية الأفراد، ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي،كما تعتبر الأزياء جزءً هامًا من التكوين المسرحي في العروض التي تحتاج إلى تصميم صورة مبهرة ومميزة ومؤثرة في المشاهدين وخاصة الأطفال، (النواصرة، 2009)، فالأزياء في مسرح الطفل تعبر عن الشخصية وهويتها، وتعد نموذج من نماذج التواصل لتوجيه سلوك الطفل، من خلال استحضار طاقات جمالية و ابداعية و قدرات تصميمية متخصصة تساهم في تشكيل مسرح الطفل (أكرم و أمين، 2018)،وهى من العناصر الفنية المهمة في بناء العرض المسرحي الخاص بالطفل، حيث تمتزج وظيفة الزي مع الدلالات والرموز التي من شأنها أن تترك في نفس الطفل الاستجابة للعرض المسرحي (الصاحي، 2018).

### 1.1. مشكلة البحث

الجدير بالذكر أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة هم الفئة الأكثر عرضه للمشاكل الصحية، لمحدودية وعيهم وخبراتهم، ولكثرة اختلاطهم بأقرانهم وبالتالي سهولة انتقال العدوى، إضافة إلى اندفاعهم لكل ما يجذب لهم المتعة والسرور، فحبهم للحلويات والوجبات السريعة تجعل غالبيتهم يقبلون على تناولها دون إدراك لعواقب الإفراط فيها، وما تسببه من أمراض مثل: السمنة، وتسوس الأسنان، ونقص في الفيتامينات،

ويشير تقرير وزارة الصحة لعام1441هـ أن نسبة الأطفال المصابين بتسوس الأسنان في المملكة العربية السعودية للفئات العمرية "6سنوات" 96% (وزارة الصحة، 2019)، وهو معدل كبير جدًا، يستلزم الاهتمام بتنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة مبكرة من خلال تعريفهم بأسلوب ممتع وجاذب بالمفاهيم الصحية التي تمثل الأساس لمفاهيم وخبرات الطفولة المبكرة، والتي يصعب تكرارها أو تكوينها بعد السنوات الأولى من حياة الطفل، وفي ضوء ما سبق يمكن حصر مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

ما الأزياء المسرحية الملائمة لتنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؟

### 2.1. أهمية البحث:

يهتم البحث بتوضيح أثر الأزياء المسرحية في ترسيخ المفاهيم الصحية السليمة بأسلوب مبسط وجذاب لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة كونها المرحلة الأساسية في بناء وتكوين شخصية الأفراد، كما يهتم البحث بتوجيه اهتمام مصممي الأزياء نحو دور الأزياء المسرحية في توعية وتثقيف أفراد المجتمع، فالأزياء من العناصر الأساسية والجاذبة للعرض المسرحي، ويساهم البحث في إثراء مجال تصميم الأزياء والنسيج المسرحية بدراسة تدعم الثقافة والفنون وتركز على توظيف معنى ودلالات المفاهيم الصحية في تصميم أزياء تزيد من المحصلة الثقافية الصحية للأفراد في مرحلة عمرية مبكرة بأسلوب ممتع وجاذب تحقيقًا لرؤية المملكة 2030 في تمتع المجتمع بنمط حياة متوازنة وصحية.

### 3.1. أهداف البحث

1. تصميم مجموعة من الأزياء المسرحية وفقًا للمفاهيم الصحية الملائمة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
2. قياس أثر مجموعة الأزياء المسرحية في تنمية الثقافة الصحية للأطفال.

### 4.1. أسئلة البحث:

1. كيف يمكن توظيف المفاهيم الصحية السليمة في تصميم مجموعة من أزياء المسرح الموجه للطفل؟
2. ما أثر الأزياء المسرحية المقترحة في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؟

### 5.1. فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) لمحصلة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة للمفاهيم الصحية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) لمحصلة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة للمفاهيم الصحية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) لمحصلة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة للمفاهيم الصحية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

### 6.1. مصطلحات البحث:

الأزياء المسرحية Theatrical clothing:

مصطلح الأزياء المسرحية يندرج تحته الملابس، والثياب والإكسسوارات والحلي، وتعتبر عناصر أساسية في العرض المسرحي بل أنها تكاد تؤلف العرض بأسره. (حافظ، 2020).

والتعريف الإجرائي للزي المسرحي المظهر الخارجي للملبس الذي يحمل دلالات ومعان مرتبطة بصفات الشخصية المسرحية المرتدية له، بهدف التعبير عن مضمون وغايات محددة في المسرحية.

تنمية الثقافة الصحية Development of healthy culture :

تنمية الثقافة الصحية هي مستوى القدرة على الاختيار والفهم للمعلومات الصحية التي يمكن أن يصل إليها الطفل وتمكنه من اتخاذ القرارات السليمة للوصول إلى مستو مناسب للصحة العامة والتي تعود بالنفع على المجتمع. (Darcy, Kimberly, Holly, David, & Arleen, 2009)

وتنمية الثقافة الصحية بقصد بها في البحث زيادة الخبرات المعرفية الصحية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى درجة تمكنه اتخاذ القرار الصحيح الذي يفيد صحته، بهدف تنشئة وبناء مجتمع واعي بالجوانب الصحية ومطبقا لها.

الطفولة المبكرة Early childhood:

كلمه مفردة جمعها أطفال وهي الجزء من الشيء، والطفل أول حياة المولود حتى بلوغه، ويطلق للذكر والأنثى (مصطفى، الزيات، عبدالقادر، و النجار، 2004).

التعريف الإجرائي يتفق مع تعريف كل من إبراهيم، و المغاوري والملاح للطفولة المبكرة، فهى الفترة الممتدة من العام الثالث إلى العام السادس أي هى المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل عبر العام الثالث والرابع والخامس وتم اختيار اسم الطفولة المبكرة تبعًا للأساس البيولوجي النمائي (إبراهيم، 2013) (المغاوري و الملاح، 2016).

## 2. أدبيات البحث

### المبحث الأول: الطفولة المبكرة وخصائصها:

احتلت الطفولة موقعًا محوريًا في المجتمعات المختلفة، فهى كلمة ذات دلالات مهمة في حياة الإنسان في مراحلها المختلفة و تشكل لبنات أساسية في البناء الانساني، وتكتسب أهميةً خاصةً في عملية نمو الطفل اجتماعيًا، و انفعالياً، و عقليًا باعتبارها مرحلة يمكن الطفل فيها من الشعور بذاته في الوسط الاجتماعي الذي يحيط به، فهي المرحلة التي تسبق الالتحاق بالمدرسة، حيث تبدأ من بداية العام الثالث وحتى نهاية العام السادس من عمر الطفل (الربابعة، 2018).

ولاشك أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بحاجة مستمرة و متزايدة إلى الاهتمام والمتابعة، فالأسئلة التي تدور في أذهانهم تحتاج إلى تلبية لتغذية أرواحهم و أذهانهم، مما يعني أن تزويدهم بالمعلومات والخبرات من الأمور المهمة، لاكتمال و تقوية شخصيتهم وزيادة حصيلتهم المعرفية بالأخر والمحيط والأشياء والقضايا التي تدور حولهم (الأسدي، 2020)

إن خبرات التعلم المبكر تعتبر بمثابة نقطة انطلاق للمستقبل، فحافز التعليم في المراحل اللاحقة للطفولة المبكرة يعتمد بشكلٍ أساسي على طبيعة الاستكشاف والأنشطة التعليمية والترفيهية التي تعرض للأطفال مبكرا، ويتطلب التعليم مدى الحياة التكامل بين مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة، واكتساب المفاهيم الجديدة وتنمية المهارات لمواصلة التعليم، وهنا يجب أن يكن التعليم مرتبط ببيئة الطفل، فغرس الثقافات والتعليم يؤثر على جميع الأفراد (الحازمي و عتمان، 2019). ويعتبر مسرح الطفل وسيط آخر وحديث من وسائط نقل الثقافات والآداب الموجهة للأطفال، حيث أن المرح وسيلة لإيصال هذه الثقافات والخبرات والتجارب للأطفال والكبار بالاعتماد على عدة مصادر (الأسدي، 2020).

## المبحث الثاني: مفهوم الثقافة الصحية:

تعد صحة الأفراد في المجتمعات مؤشرًا لتنميتها الحقيقية، كما يعتبر مقياسًا لتطور وارتقاء الدول، لذا كان من الضروري على الحكومات والدول والمؤسسات العالمية الاهتمام بصحة أفرادها في جميع المجالات (الجسدية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية)، كما تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمكن من خلالها تنمية الوعي لدى الأطفال. (حماده، 2020).

الجدير بالذكرأن التربويين اهتموا بمجال الثقافة الصحية، باعتبارها من أهم المواضيع المعاصرة، ولكي تصبح الثقافة الصحية ذا معنى، فإن اكتساب المتعلم للمفاهيم خطوة لا بد منها لتحقيق أهداف التربية الصحية المتمثلة في المحافظة على سلامة المواطنين، لذا فإن التربية الصحية تعد أداةً أساسيةً للوقاية من الأمراض والآفات الاجتماعية، وتكون مقاومتها بضبط سلوك الفرد، فالتثقيف الصحي في المدارس لمرحلة الطفولة المبكرة يتجه نحو حل المشكلات التي ظهرت نتيجة تقدم المجتمع، ورفاهيته و حضارته، فالمفاهيم الصحية تترك أثرًا مهمًا في سلوك الاطفال، إذ أنه إن تعلمها يزداد التنظيم المنطقي في عملية الإدراك لديه، مما يجعله فردًا قادرًا على إتباع حياة صحية سليمة. (الزلابيه، 2020)

## المبحث الثالث: مسرح الطفل وعلاقته بالأزياء.

نشأة المسرح :يعتبر المسرح فن من الفنون العريقة التي تعود نشأته إلى الاحتفالات المُتصلة بالطقوس الدينية،و وفقًا لمخطوط وجد لمسرحية دينية مصرية كُتبت قبل 2000 ق.م،يعد المسرح من أقدم الفنون الأدبية التي عرفتها الحضارة الإنسانية، فمنذ زمن بعيد أقام الإغريق مسارحهم في المناسبات الدينية والوطنية، وتناولوا موضوعات مختلفة وأدى مسرحهم دوره في تعليم مُجتمعهم، كما أعدوا شروط له لايزال كُتاب العصرالحديث يستفيدوا منها، وعن هؤلاء استخدم المسرح الرومان ثم الفرنسيون والإنجليز والألمان،وعنهم أخذ العرب هذا الأدب وظهرالمسرح العربي ( Pignarre، يونس، و الجوهري، 2018).و تعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول التي اهتمت بمسرح الطفل، فلقد أُنشئ أول مسرح للأطفال فيها عام 1903، كما أنشئ مسرح الأطفال العالمي في أمريكا عام 1947. (كنعان، 2011).

مكونات المسرح: وجدت العملية المسرحية لتقييم الواقع الإنساني ومحاولة إعطاء ملاحظات أساسية حول السلوك الإنساني، ونظرًا لكون المسرح له رسالة إنسانية فيجب التركيز على جميع جوانبه، ومن أهم عناصر الكتابة فيه الفكرة، والحبكة، والشخصيات، والفعل الدرامي، ووحدة الزمان والمكان، والصراع، والحوار واللغة، كما يعتمد نجاح المسرح على اكتمال وسائل العملية الإخراجية وهي: الممثل، الديكور، الإضاءة، الموسيقى، الملابس، الإكسسوارات، والمكياج. (الحبيب، 2011) .

أهمية المسرح: يعد المسرح من الفنون الأكثر استيعابًا للمتغيرات، نظرًا لطبيعتها الدينامية التي تتفاعل مع المحيط والمتغيرات التي تلم بالجنس البشري، وهو الأمر الذي يجعلها من الفنون الأكثر احتواءً للمفاهيم وصياغتها وبنائها على وفق رؤى مغايرة (الأسدي، 2020).

ويعتبر المسرح من أكثر وسائل الجذب للأطفال، وأفضل أساليب التعلم وترسيخ الثقافات المتنوعة، لما يتضمنه من إمكانيات وعناصر متنوعة وأساليب متعة وتسلية تسهم في تطوير العملية التعليمية والثقافية.(Radloff, 2016) ، وقد أثبت المسرح بوصفه وسيلةً تعليمية تربوية فاعليته في تنمية حاجات المتلقين بأسلوبٍ لا يخلو من الإثارة والتشويق لتحقيق المتعة والفائدة، فهو ينمي في الطفل الحواس والثقافات من خلال اللعب الدرامي والتعبير الحركي، لتحقيق ميول واتجاهات المتلقي (الطفل) وتربيته وتعليمه وتنمية أحاسيسه وإدراكه (الباجلان، 2020).

## المبحث الرابع: الأزياء المسرحية ومواصفاتها.

يعد تصميم الأزياء المسرحية من العناصر المهمة والأساسية في تركيب العنصر المسرحي من حيث الشكل والمضمون، حيث لها دور كبير في تعميق الجانب التعبيري وهوية العرض المسرحي، لأن عملية الإدراك لدى المتلقي وخصوصًا الأطفال تتجلى في استيعاب وفهم قيم الشكل وما يحمله من مضامين في بنية الزي، كما أن الشكل الجمالي للزي يعطي دلالات بصرية وفكرية تكتمل معه شخصية الممثل، لذا فإن الأزياء المسرحية تعد من العناصر المهمة في العرض المسرحي. (سالم، 2018)

ويسعى المصمم لتوجيه رسالة وفكرة مجسدة من خلال تكوين الشكل والمعنى بالتالي يتحقق موضوعيًا مع المدلول في إحداث أثر نفسي لدى المتلقي، مما يجعل وعي المصمم بكل قدراته الإبداعية والإدراكية، وخبراته الفعلية أن يتعامل مع العمليات التصميمية في تشكيل بنية العمل ووحدته وتنوع إتجاهاته التعبيرية وعلاقاته الدلالية لعناصر التكوين ويحولها إلى بناءاتٍ حسيةٍ تتحكم في المجال الإدراكي، ومدى فاعليتها في التأثير ليرتقِ بها شكلا ومضمونا. (الباجلان، 2020)

يعد الزي في مسرح الطفل عنصرا مهما لما له من خصوصية في تعريف المتلقي في هذا المسرح وهم الأطفال للشخصية وتحديد العنصر الذي تنتمي اليه، وايضا التعريف بالأحداث التي تجري فيها المسرحية هذا اذا كانت الشخصية هي إنسان،لان مسرح الطفل لا يقتصر في شخصياته على الاشخاص فقط،و إنما يعمل هذا المسرح على تجسيد الحيوانات والنباتات والأشكال الجامدة كإنسان، وذلك لأن أهداف المسرح هو ترسيخ المفاهيم و القيم، وايصالها بصورة جميلة وسلسة ومحببة، بعد تحويلها إلى عرض مسرحي من خلال إتحاد عناصره (حافظ و شايع، 2020).

الصفات الواجب توافرها في الأزياء المسرحية:

1. الملائمة: يجب أن تكن الأزياء ملائمة للنص المسرحي والغرض منه وملائمة للفئة العمرية المستهدفة، فأي عنصر في الزي له دلالة ومعنى أمام المتلقي، فالأزياء المسرحية في أثناء العرض ليست للتزيين فقط بل تعمل على تجسيد فكرة المسرحية (اكرم و أمين، 2018)
2. شد الانتباه: فالجاذبية هي قوة الشد التي ترتبط المتلقي بالمنظر المسرحي، كما أن قيمة الانتباه وهي عملية عمق الانتباه بين المتلقي والمنظر المسرحي تقتضي على مصمم الأزياء المسرحي إعطاء جميع بيانات الأشكال في المنظر المسرحي

قيمة انتباه كافية تساعد في شد إنتباه المتلقي بالنظروالفهم طيلة فترة العرض، فشكل الأشياء أشد ما يجذب الطفل المتلقي ويشد انتباهه. فالطفل لا يبحث في جوهر الأشياء من الأفكاربل على ما ينتمي إليه (الباجلان، 2020)

3. المبالغة في التصميم: من الممكن أن تكن التصاميم خارج حدود الجسم، والاستعانة بالزي الجديد المبتكر الغريب وغير المألوف وتوظيفه في مسرح الطفل باعتباره من أهم وسائل الاتصال بين الطفل والزي المسرحي بما يحمله من مضامين فكرية ذات أهداف محددة مسبقًا حيث يساهم في إيصال العديد من الأساليب التقنية التصميمية للأزياء المسرحية (الصالحي و الباجلان، 2010).
4. التأكد وصلاحية الارتداء: من المهم التأكد من مدى فاعلية التصاميم قبل عرضها النهائي ومن صلاحية الارتداء بأن يشعر الممثل بحرية الحركة (شويط و كتاف، 2016) فالزي المسرحي يبدو وكأنه يتكلم مع الجمهور من خلال دلالاته التي تبعث العديد من الأفكار (أكرم و حسين، 2020).
5. البساطة والتنظيم: فكلما كانت قدرة المصمم الإبداعية في التنظيم والتناسب والترابط بين الأجزاء في زي موحد ومتجانس تتسم بالبساطة، وتبتعد عن التعقيد الشكلي، سهل على الطفل إدراك واستيعاب مضمون المسرحية، وتخزينها في ذاكرته. (أكرم و حسين، 2020).
6. الوضوح: من المهم أن يكن شكل الزي واضحا في التعبير عن الفكرة أو المعنى، برسم صورة معبرة وذلك من خلال العناصر البصرية للشكل، فالمصمم هو الذي يختار الأشكال وفق أسس ورؤية في تحديد المضمون (الباجلان، 2020).

## 3. الدراسات السابقة:

**دراسات ذات علاقة بالتعليم والتعلم في مرحلة رياض الأطفال**

1. أجرى (عثمان، 2016) دراسة بعنوان (دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية من وجهة نظر المعلمات و أمهات الأطفال في ضوء بعض المتغيرات)، الهدف منها تقييم مدى وعي الأطفال بمفاهيم الثقافة الصحية و تقديم رؤية مستقبلية لتفعيل دور رياض الأطفال و الأمهات نحو تنمية مفاهيم الثقافة الصحية للأطفال، استخدم المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى بناء مقياسين لقياس دور رياض الأطفال نحو توعية الطفل و مقياس لقياس مدى وعي الأطفال بمفاهيم الثقافة الصحية طبقت على عينةٍ عشوائيةٍ مكونةً من (136)معلمة روضة و (261)من أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال،ومن أهم توصيات الدراسة إقامة برامج ترفيهية و تعليمية و توعوية تتعلق بأهمية تعليم و تعلم مفاهيم الثقافة الصحية لطفل الروضة.
2. أجرى (العربي، 2017) دراسة بعنوان(فاعلية برنامج مقترح لإكساب طفل الروضة الثقافة العلمية من خلال منهج التعلم الذاتي)، الهدف منها نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية وتبسيط و تصحيح المفاهيم لطفل الروضة استخدم المنهج الوصفي التحليلي كما استخدم المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية البرنامج طبقت على عينة عشوائية من أطفال الروضة المستوى الثاني KG2 بروضة جامعة الأميرة نوره بالرياض باستخدام استبانة جمع بيانات لتحديد قائمة بموضوعات الثقافة العلمية اللازمة لطفل الروضة بالإضافة إلى مقياس الثقافة للطفل ومن أهم نتائجها أن استخدام أساليب تدريس ثرية وغيرنمطية لها دور كبير في إيجابية المعلم و المتعلم و يسهم بشكل كبير في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وقد كانت نتيجة المقياس أن درجات الأطفال مقاربة من مقياس الدرجة العظمي.

أهم ما ركزت عليه الدراستين السابقة: الاهتمام بتوعية الأطفال، ورفع مستوى الثقافة لديهم باستخدام أساليب ثرية وبرامج ترفيهية وتوعوية، وفي كلتا الدراستين استخدم المنهج الوصفي التحليلي وأضيف للدراسة الثانية المنهج الشبه تجريبي، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراستين السابقتين في تصميم مجموعة من الأزياء المسرحية الملائمة لتنمية ثقافة الأطفال في مرحلة الطفولة في الجانب الصحي.

**دراسات ذات علاقة بالمسرح وأثره في تنمية ثقافة الطفل**

3. قام (Rowe, Salo, & Rubin, 2018) بإجراء دراسة بعنوان نحو الإبداع، هل التجارب المسرحية تحسن اللعب التخيلي والتعاون بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ( **Toward Creativity Do Theatrical Experiences Improve Pretend Play and Cooperation among Preschoolers**) إتبع في البحث المنهج التجريبي وطبق على عينة تكونت من 30 طفل، من أهم نتائجها أن الانخراط في مسرح الطفولة المبكرة قد يكون طريقًا إلى تحسين اللعب و الإبداع لدى الأطفال.
4. قام (Mpella, Evaggelinou, & Koidou, 2019) بعنوان أثر برنامج مسرحي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المصابون باضطرابات طيف التوحد (**Effects of a Theatrical Play Programmer on The Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders**) الهدف منها دراسة أثر برنامج مسرحي على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد، فقد تم أخذ عينة من الأطفال من المدارس الابتدائية العامة في اليونان، و عمل جلسات اللعب المسرحية، و من ثم تقييم مهاراتهم باستخدام قائمة المهارات الاجتماعية وأظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في صفات الأطفال الاجتماعية، وأوصت الدراسة إلى أهمية تطبيق الاستراتيجية من خلال المسرحية لتعليم المهارات الاجتماعية.

وتركز الدراسات السابقة على تأثير المسرح على الطفل وضرورة توظيفه في جميع جوانب الحياة لتحقيق الأهداف المنشودة للارتقاء بمستوى ثقافة الطفل المعرفية، والمهارية، والاجتماعية، ويمكن الاستفادة من تلك الدراسات في المنهجية المتبعة وفي تحديد أفراد العينة وفي تصميم أدوات الدراسة الحالية المناسبة لتنمية الثقافة الصحية للطفل. وبالرغم من وجود دراستين عن دور المسرح في تنمية الثقافة الصحية إلا أن كلتا الدراستين ركزت على دور النص المسرحي في تنمية الطفل ولم تتطرق لدور الأزياء المسرحية التي تعد عنصر هام في تكوين الأداء المسرحي ومن هذا المنطلق تختلف الدراسة الحالية عن الدراستين إضافة إلى اختلافها في تحديد المفاهيم الصحية المراد تنميتها في الطفل وهي: سلامة الأسنان، وصحة العظام، والوقاية من السمنة والوقاية من العدوى بكوفيد 19.

**دراسات ذات علاقة بمجال الأزياء المسرحية:** أجرى (شعاوي، 2005) دراسة بعنوان (الزي المسرحي بين الإدراك الحسي والحكم الجمالي)، الهدف منها كشف العلاقة بين الإدراك الحسي والحكم الجمالي وفق متغيرات العلاقة الجمالية لعناصر

وأسس تصميم الزي المسرحي بناءً على المعطيات الكلية للعرض المسرحي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الدراسة على عينة قصدية تمثلت بمسرحية (الحارس)، ومن أهم النتائج تحقق نظرية الجشتالت في عملية إدراك شكل الزي وهي نظرية ألمانية وتعني تحليل الظواهر النفسية إلى عناصرٍ جزئيةٍ أي النظر إلى المنجزات من خلال الحواس.

5. أجرى (شويط و كتاف، 2016) دراسة بعنوان (المسرح و فن الأزياء "تصميم الملابس" بين الماضي التراثي و الحاضر)، والهدف من الدراسة تداخل في حوارية التمثيل و الملابس و الأقنعة، وكان من أهم نتائج الدراسة التوصل إلى أهمية التكامل بين الفنون لنجاح العمل المسرحي وبين فناني الأزياء في هذا المجال، حيث تنبع قيمتهم من قيمة ما تؤديه الملابس في العرض المسرحي من إبراز الشخصية،و من انسجام بين ما تسعى لتحقيقه على الخشبة و بين الملابس، وأكدت الدراسة على دور اختيار الملابس لجذب انتباه المتفرج عن طريق اللون و التصميم.
6. أجرى (المغربي، 2018) دراسة بعنوان (المعالجة الفنية المعاصرة في استخدام تكنولوجيا الهولوجرام في تصميم أزياء المسرح)، والهدف منها توظيف التقنيات الحديثة في تصميم أزياء المسرح، و عرض الاتجاهات الحديثة لها فالهولوجرام يعتبر أحد تطبيقات الليزر لإنتاج واقع افتراضي مجسم و من أهم التقنيات الحديثة التي تخلق عالمًا رائعًا من الصور المسقطة و التأثيرات الضوئية، استخدم المنهج الوصفي التحليلي لوصف و تحليل أزياء المسرح، ومن أهم نتائج الدراسة أن التكنولوجيا التفاعلية ساعدت في زيادة الإحساس الجسدي للممثل في أزياء المسرح،كما أنها تزيد التفاعل بين الممثل و الفراغ و الجمهور في العرض المسرحي من حيث الشكل و المضمون، إذ يكون لها الدور في تعميق الجانب التعبيري.

وقد ركزت الدراسات السابقة على الأزياء المسرحية ودورها وأهميتها كونها عنصر أساسي من عناصر العرض المسرحي. ويمكن ان يستفاد من منهجية ونتائج وتوصيات تلك الدراسات في الدراسة الحالية بمراعاة خصائص الأزياء المسرحية المتفق عليها لجذب انتباه الطفل المتلقي وايصال الهدف المنشود بطريقة بسيطة تناسب خياله وعقله من خلال مجموعة الأزياء المصممة وفقا للنص المسرحي والأزياء المقترحة لتنمية الثقافة الصحية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة في مفاهيم صحية محددة، وهو ما تختلف فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

## 4. منهجية البحث:

### 1.4. منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، حيث يستخدم المنهج الوصفي لتحديد المفاهيم الصحية الملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة وتصميم مجموعة من الأزياء الملائمة لها.وقد استخدمت الباحثه المنهج الوصفي في البحث لوصف وتوضيح دلالات المفاهيم الصحية "العامل المسبب والأثر الصحي، وفي وصف عناصر الزي المقترح المصمم للمسرحية " الخطوط البنائية للتصميم "والخطوط الزخرفية على شكل رسومات أو أشكال أو رموز مضافة.

### 2.4. مجتمع البحث:

الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة اناث وذكور، اللذين تتراوح أعمارهم بين 3: 6 سنوات، وهي مرحلة مهمة لبناء وتكوين شخصية الفرد. فالأطفال في هذه المرحلة يمتلكون خيالًا واسعًا، ومتعطشًا لمعرفة الأشياء الجديدة، وعلى مصمم الأزياء المسرحي أن يستغل هذا التوجه بالبحث عن القيم النبيلة التي تقدم للطفل من خلال المسرح ليسهل تقبله لها وترسيخها فيه (محمود، 2019).

### 3.4. عينة البحث:

عينة بشرية قصدية مكونة من (60) طفل في مرحلة الطفولة المبكرة تتراوح أعمارهم ما بين 3 :6 سنوات في روضتين بمنطقة الرياض، وقد تم اختيار الأطفال وفقا لموافقة أولياء الأمور في مشاركة أطفالهم لمشاهدة العرض المسرحي عن بعد،

والاجابة على الاختبار القبلي/ البعدي، وتم تقسيمهم عل مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية، وعينة مادية مكونة من (8تصاميم) بواقع 6 أزياء منفذة وفقا لنص المسرحية، والباقي تصاميم مقترحة لأزياء مسرحية تتضمن للمفاهيم الصحية المحددة.

### 4.4. أدوات البحث:

**اختبار قبلي / بعدي:**

استخدم الاختبار لقياس محصلة درجات الطفل للمفاهيم الصحية السليمة، بغرض قياس أثر الأزياء المسرحية في تنمية الثقافة الصحية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة في أربعة مفاهيم صحية واستند في تصميم الاختبار على مصادر متنوعة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث، وتكون الاختبارمن 16 سؤال عبارة عن صورتين لكل سؤال يختار منهما الطفل الصورة الصحية السليمة.

**صدق الاختبار (القبلي والبعدي):**

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم إجراء صدق المحكمين بعرض نموذج الاختبار الذي أعدته الباحثة على عدد تسعة محكمات بدرجة أستاذ، وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد في تخصصات مختلفة (سته متخصصات في التغذية، وثلاثة متخصصات في الطفولة المبكرة)، للاسترشاد بمقترحاتهم.واتفقن على مناسبة بنود الاستمارة بدرجة 100%بعد عرضها بصورتها النهائية.

**ثبات أداة الدارسة:**

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث قدرت قيمة معامل الثبات للاختبار (0.827) للعينة الاستطلاعية، التي تكونت من عشرين طفل تتراوح أعمارهم 3-6 سنوات بهدف التحقق من ثبات الاختبار قبل تطبيقه على العينة الأساسية، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**صدق الاتساق الداخلي للاختبار" معامل ارتباط محاور الاختبار بالدرجة الكلية ":** للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات العينة الأساسية بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. حيث يتضح من الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين أسئلة المحور والدرجة الكلية للمحور.

**جدول (1) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه**

| السؤال | معامل الارتباط | السؤال | معامل الارتباط | السؤال | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | **0.541 | الثاني | **0.612 | الثالث | **0.519 |
| الرابع | **0.567 | الخامس | **0.751 | السادس | **0.639 |
| السابع | **0.819 | الثامن | **0.613 | التاسع | **0.507 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العاشر | **0.494 | الحادي عشر | **0.642 | الثاني عشر | **0.635 |
| الثالث عشر | **0.556 | الرابع عشر | **0.712 | الخامس عشر | **0.536 |
| السادس عشر | **0.498 | | | | |

**معامل السهولة والصعوبة والتمييز:**

يوضح جدول (2) أن قيم معامل السهولة تتراوح بين (0.42:0.65)، وتتراوح قيم معامل الصعوبة بين (0.35: 0.58)، وتراوح معامل التمييز بين (0.28: 1)، وهي قيم جيدة (علي، أحمد، و عبدالمحسن، 2015).

**جدول (2) معامل السهولة والصعوبة والتمييز**

| السؤال | معامل السهولة | معامل الصعوبة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.49 | 0.51 | 0.48 |
| 2 | 0.52 | 0.48 | 1 |
| 3 | 0.57 | 0.43 | 0.28 |
| 4 | 0.48 | 0.52 | 0.33 |
| 5 | 0.56 | 0.44 | 0.39 |
| 6 | 0.42 | 0.58 | 0.81 |
| 7 | 0.45 | 0.55 | 0.88 |
| 8 | 0.54 | 0.46 | 0.37 |
| 9 | 0.47 | 0.53 | 0.45 |
| 10 | 0.55 | 0.45 | 0.94 |
| 11 | 0.65 | 0.35 | 0.72 |
| 12 | 0.52 | 0.48 | 1 |
| 13 | 0.56 | 0.44 | 0.64 |
| 14 | 0.47 | 0.53 | 0.47 |
| 15 | 0.58 | 0.42 | 0.88 |
| 16 | 0.58 | 0.42 | 0.88 |

**مقياس تقييم مجموعة التصاميم المقترحة:**

صممت الاستبانة لتقييم الأزياء المسرحية التي تساهم في تنمية الثقافة الصحية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة من قبل تسع متخصصات في مجال الأزياء بدرجة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ من خلال البنود مطابقة لمواصفات الأزياء

ISSN: 2706-6495

المسرحية، استخدم في استبانة تقييم التصميمات مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: ممتاز 5 درجات، جيد جدًا 4 درجات، جيد3 درجات، مقبول درجتين، غير مقبول درجة، وفقًا لذلك تكون الدرجة الكلية لتقييم درجة ملاءمة تصميم الزي للمسرح. من 30 درجة وتوزيعها وفقا لملاءمة التصميم للمسرح على النحو الآتي: من 1،24 إلى 30 ممتاز، من 18.1إلى 24جيد جدًا، من 12.1 إلى 18 درجة جيد، من 6.1 الى 12 درجة مقبول، من 6 درجات او أقل غير مقبول.

### 5.4. تصميم التجربة:

استخدم تصميم المجموعتين " مجموعة ضابطة، مجموعة تجريبية "، يطبق على كل منها اختبار قبلي وبعدي، لقياس الأثر وقد تم توزيعهن عشوائيًا وفقًا لما وضحه (التائب، 2018) بأن الباحث لا يختار مجموعتين موجودة كما هي على حالتها الطبيعية بل يقوم باختيار شخص يوزعهم على مجموعتين تضمن تحييد بعض العوامل التي قد تؤثر وتحدث تغييرًا على القياس وبعد ذلك يقوم بعرض التجربة على المجموعة التجريبية.

**2- متغيرات التجربة:**

**المتغير المستقل:** الأزياء المستخدمة في المسرحية التي تعرض على المجموعة الضابطة من الأطفال باستخدام أزياء رياض الأطفال، وتعرض نفس المسرحية على المجموعة التجريبية من الأطفال باستخدام الزي المسرحي المصمم وفقًا للمفاهيم الصحية المدروسة. حيث جسدت المسرحية وهي من تأليف الكاتبة شفاء الزهراني صورة لتأثير بعض المفاهيم الصحية على الأطفال بأسلوبٍ مبسطٍ تكون من 6 مشاهد قصيرة حتى لا يمل الطفل المشاهدة وهي توصية من المحكمين للاختبار، والمختصين في مجال الطفولة المبكرة. وفي ظل ظروف جائحة كوفيد 19 تم تصوير المسرحية على مسرح بلدية محافظة أحد رفيدة مرتين، في الأولى يرتدي من يقوموا بتمثيل الأدوار أزياء رياض الأطفال. وفي العرض الثاني يرتدي من يقوموا بتمثيل الأدوار الأزياء المسرحية المصممة وفقًا للمفاهيم الصحية المحددة، كما عمل مونتاج للمسرحية، لمحاكاة مشاهدة وحضور المسرح الفعلي، يتم إجراء الاختبار القبلي قبل عرض المسرحية بأسبوعين، واجراء الاختبار البعدي بعد عرض المسرحية لقياس الأثر.

**المتغير التابع:** وهو (المتغير الذي يقع عليه التأثير بسبب وجود المتغير المستقل) (التائب، 2018)، مما يعني أنه السلوك أو النتيجة الذي ينتج عن المتغير المستقل "الأزياء المستخدمة في العرض المسرحي" وتتضح المتغيرات التابعة في الآتي: محصلة الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الضابطة من الأطفال في كل من الاختبار القبلي، والاختبار البعدي للمفاهيم الصحية، ومحصلة الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية من في كل من الاختبار القبلي، والاختبار البعدي للمفاهيم الصحية.

**ضبط المتغيرات الدخيلة:** المتغيرات الدخيلة هي متغيرات وسيطة يمكن أن يكن لها نفس التأثير على المتغير التابع في نفس الوقت (التائب، 2018)، لذا قامت الباحثة بتقليل آثار المتغيرات الدخيلة من خلال السيطرة عليها، وتوحيدها قدر الإمكان حتى لا تؤثر على نتائج البحث.

وحرصت الباحثة على ضبط المتغيرات الداخلية والمتمثلة في اختيار نص مسرحي موحد، وممثلين موحدين للمسرحية، وخلفيات موحدة، و توحيد الروضات والعمر و تطبيق الاختبار في زمن واحد،

كما حرصت الباحثة في توزيع المجموعتين على تكافؤهما من حيث العمر و المستوى الدراسي، والتسجيل في نفس رياض أطفال وهذا الاجراء يتفق مع ما وضحه (التائب، 2018) في أن أهم خطوات نجاح البحث العلمي القائم على المنهج التجريبي ضبط المتغيرات للوصول إلى نتائج ذات دلالات واضحة و دقيقة.

أما المتغيرات التي لم تتمكن الباحثة من ضبطها عدم تواجد عينة البحث في مكان واحد فى أثناء عرض التجربة وأداء الاختبار نتيجة للإجراءات الاحترازية لجائحة كوفيد 19.

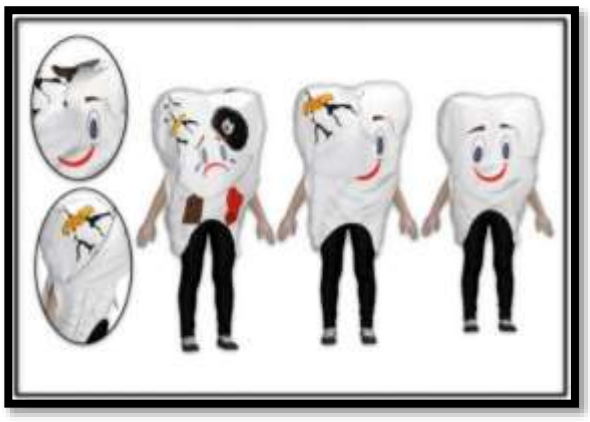
### 6.4. الخطوات الإجرائية للبحث:

1 تحديد الروضات التي تم اختيار أفراد العينة منها.
2 اختيار المسرحية الملائمة للمفاهيم الصحية المحددة في البحث.
3 تحليل المفاهيم الصحية وتحديد دلالات المفاهيم الصحية، والأشكال والرموز الملائمة لها.
4 تصميم اختبار إلكتروني بأسلوب مصورو إجراءه في المفاهيم المحددة.
5 تصميم أزياء مسرحية تلائم أهداف المسرحية، ورسالتها، وتعبر عن المفاهيم الصحية الملائمة لخصائص نمو مرحلة الطفولة المبكرة.
6 عرض المسرحية وتصويرها مرتين بدون الأزياء المسرحية وبالأزياء المخصصة للمسرحية ثم عرض تسجيل المسرحية على عينة البحث.
7 إجراء اختبار بعدي لقياس أثر الأزياء في تنمية الثقافة الصحية.
8 إجراء التحليل الإحصائي المناسب باستخدام برنامج SPSS
9 تصميم استبانة تقييم التصميمات المنفذة والتصميمات المقترحة للمفاهيم الصحيةو تحكيمها.
10 عرض النتائج في أشكال وجداول ومناقشتها.

### 5. نتائج البحث

**أولًا: تصميم أزياء العرض المسرحي الملائمة للمفاهيم الصحية.**

**شكل (1) تصميم زي مسرحي يعبر عن مفهوم سلامة الأسنان وتسوسها**



يوضح شكل (1) تصميم زي مسرحي يلائم مفهوم تسوس الأسنان عبارة قطعة ملبسية علوية بشكلٍ مجسم السن النظيف من قماش التفتاه ناصع البياض، مطبوع عليه وجه مبتسم للتعبير عن سلامة السن، يتميز الزي بفتحةٍ علويةٍ تغلق بشريط الإغلاق اللاصق، مضاف للتصميم قطعة داخلية، حيث يفتح الشريط اللاصق في أثناء التمثيل، فتظهر القطعة الداخلية مطبوع عليها وجه باكي للتعبير عن الألم،ومتضمنة على قطع مضافة (أبليك) من قماش الجوخ (قطعة قماش سوداء بهدب محشوة بالقطن دلالة على التسوس، وآثار تشققات وبقع دم، للدلالة على تضرر السن، وأيضًا قطعة من الجوخ بشكل شوكولاتة للتعبير عن سبب تضرر السن.

**جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقييم ملاءمة التصميم الأول لمعايير الأزياء المسرحية**

| م | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | ملائمة التصميم لمفهوم تسوس الأسنان | 4.50 | 0.849 |
| 2 | التصميم يشد انتباه المتلقي | 4.50 | 0.849 |
| 3 | روعي في التصميم المبالغة والغرابة | 3.90 | 0.994 |
| 4 | التصميم يمكن ارتداءه في المسرح | 4.50 | 0.849 |
| 5 | يعبر التصميم عن المفهوم أو الدلالة بوضوح | 4.50 | 0.849 |
| 6 | روعي في التصميم البساطة في الخطوط البنائية | 4.20 | 0.788 |
| | الدرجة الكلية | 26.1 | 4.60 |

ن=9

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن المتوسطات الحسابية لملاءمة التصميم الأول لمعايير الأزياء المسرحية تراوحت من (3،90) وبدرجة ملائمة جيد جدًا، إلى (4،50) وبدرجة ملائمة ممتاز، بينما الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لمعايير التصميم بلغت (26.1) وبانحراف معياري مقداره (4.60)، وبدرجة ملائمة ممتاز،

مما يشير إلى موافقة غالبية المحكمات على أهمية الدور الذي يقوم به التصميم في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدى ملائمته فيما يخص مفهوم تسوس الأسنان.

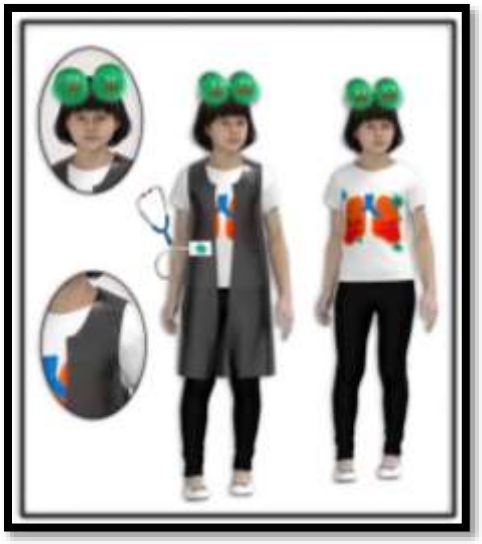
**شكل (2). تصميم زي مسرحي كامل jumpsuit وقبعة يعبر عن مفهوم هشاشة العظام**

يظهر شكل (2) تصميم زي متكون من قطعتين، قبعة وزي كامل jumpsuit أسود اللون للدلالة عن الحزن وشدة الألم، مطبوع عليه هيكل عظمي للإنسان تتضح فيه هشاشة العظام من خلال الثقوب، وكسور في بعض العظام، تم استخدام اللون الأحمر للدلالة عن الخطر وشد الانتباه، ووجه حزين دلالة على الألم الناتج من الكسر، والقبعة سوداء، مضاف عليها قماش من الجوخ محشو ليكن بارزًا، مرسوم عليه علبة كبيرة الحجم لمشروب غازي بتعابير وجه شريرة، للدلالة عن سبب تضرر العظام.

**جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقييم ملاءمة التصميم الثاني لمعايير الأزياء المسرحية**

| م | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | ملائمة التصميم لمفهوم هشاشة العظام | 4.30 | 0.823 |
| 2 | التصميم يشد انتباه المتلقي | 4.20 | 1.31 |
| 3 | روعي في التصميم المبالغة والغرابة | 3.50 | 1.17 |
| 4 | التصميم يمكن ارتداءه في المسرح | 4.10 | 1.10 |
| 5 | يعبر التصميم عن المفهوم أو الدلالة بوضوح | 4.00 | 1.05 |
| 6 | روعي في التصميم البساطة في الخطوط البنائية | 4.30 | 0.823 |
| | الدرجة الكلية | 24.4 | 5.641 |

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن المتوسطات الحسابية لملاءمة التصميم المعايير الأزياء المسرحية تراوحت من (3،50) وبدرجة ملائمة جيد جدًا، إلى (4،30) وبدرجة ملائمة ممتاز، بينما الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لمعايير التصميم بلغت (24،4) وبانحراف معياري مقداره (5.641)، وبدرجة ملائمة ممتاز، مما يشير إلى موافقة غالبية أفراد السادة المحكمين على أهمية الدور الذي يقوم به التصميم في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدى ملائمته فيما يخص مفهوم هشاشة العظام.



**شكل (3). تصميم زي مسرحي من ثلاث قطع صديري (vest) وقميص وطوق للشعر للدلالة عن مفهوم الوقاية من كوفيد-19**

يظهر شكل (3) تصميم زي لمريض مصاب بفيروس كوفيد 19، يتكون من ثلاثة قطع صديري (vest) و قميص وطوق للشعر، يتميز الصديري (vest) باستقامة خطوطه، واستخدام خامة بلاستيكية سميكة شفافة في تنفيذه مبطنة بقماش قطن أسود، يوجد في الصديري فتحات أسفل حردة الابط على خطي الجنب، ليسهل على الممثل الذي يقوم بدور الطبيب الكشف على الممثل الذي يقوم بدور المريض، حيث يقوم بإدخال سماعه صممت من الورق الأبيض المقوى، تدخل بين طبقتي الصديري، لتصل إلى منطقة الرئتين، فتظهر صورة الفيروس دلالة على أن الفيروس لا يُرى بالعين المجردة، ويصيب منطقة الرئة، حيث يستخدم تحت الصديري قميص من القطن مطبوع عليه الجهاز التنفسي بتعابير وجه حزينة و هو مليء بفيروس كورونا، ويتميز طوق شعر بمجسمين كبيرة الحجم لفيروس كورونا الأخضر المضيء للدلالة على شدة خطر الفيروس، و لفت النظر إليه.

**جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقييم ملاءمة التصميم الثالث لمعايير الأزياء المسرحية**

| م | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | ملائمة التصميم لمفهوم كوفيد 19 | 3.20 | 1.549 |
| 2 | التصميم يشد انتباه المتلقي | 3.00 | 1.333 |
| 3 | روعي في التصميم المبالغة والغرابة | 2.80 | 1.316 |
| 4 | التصميم يمكن ارتداءه في المسرح | 3.50 | 1.269 |
| 5 | يعبر التصميم عن المفهوم أو الدلالة بوضوح | 2.80 | 1.398 |
| 6 | روعي في التصميم البساطة في الخطوط البنائية | 3.40 | 1.349 |
| | الدرجة الكلية | 18.70 | 7.557 |

ن= 9

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن المتوسطات الحسابية لملائمة التصميم لمعايير الأزياء المسرحية تراوحت من (2،80) وبدرجةٍ ملائمة جيد، إلى (3.50) وبدرجةٍ ملائمةٍ جيد جدًا، بينما الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لمعايير التصميم بلغت (18،70) وبانحراف معياري مقداره (7.557)، وبدرجة ملائمة جيد جدًا، مما يشير إلى موافقة غالبية أفراد السادة المحكمين على أهمية الدور الذي يقوم به التصميم في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدى ملائمته فيما يخص مفهوم كوفيد 19.

ISSN: 2706-6495

**شكل (4) تصميم لزي مسرحي يعبر عن مفهوم السمنة**

يمثل شكل (4) تصميم زي مصنوع من خامة البلاستيك (VC) يحوي بطارية للنفخ ليعطِ إيحاء بتأثير السمنة، تم شراءه جاهز حيث يتم ضغط زر النفخ عند البدء بأكل مسببات السمنة، أضيف عليه زخارف عبارة عن رسومات لوجبات سريعة وحلويات ومشروباتٍ غازية كدلالة لمسببات السمنة، تم اختيار اللون الأصفر للتعبيرعن الشعوربالسعادة عند تناول المأكولات والمشروبات المرسومة في التصميم.

**جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقييم ملاءمة التصميم الخامس لمعايير الأزياء المسرحية**

| م | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | ملائمة التصميم لمفهوم السمنة | 4.50 | 0.823 |
| 2 | التصميم يشد انتباه المتلقي | 4.20 | 1.31 |
| 3 | روعي في التصميم المبالغة والغرابة | 3.50 | 1.17 |
| 4 | التصميم يمكن ارتداءه في المسرح | 4.40 | 1.10 |
| 5 | يعبر التصميم عن المفهوم أو الدلالة بوضوح | 4.30 | 1.05 |
| 6 | روعي في التصميم البساطة في الخطوط البنائية | 4.50 | 0.823 |
| | الدرجة الكلية | 25.40 | 4.993 |

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن المتوسطات الحسابية لملائمة التصميم لمعايير الأزياء المسرحية تراوحت من (3،50) وبدرجة ملائمة جيد جدًا، إلى (4،50) وبدرجة ملائمة ممتاز، بينما الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لمعايير التصميم بلغت (25.40) وبانحراف معياري مقداره (4.993)، وبدرجة ملائمة ممتاز، مما يشير إلى موافقة غالبية أفراد السادة المحكمين على أهمية الدور الذي يقوم به التصميم في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدى ملائمته فيما يخص مفهوم السمنة.

**ثالثًا: قياس أثر تصميم الأزياء المسرحية في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة رياض الأطفال:**

1- التحقق من تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية

**جدول. (7) الفرق بين متوسطي درجات وقيمة T للمجموعتين في الاختبار القبلي للمفاهيم الصحية**

| المفهوم | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحافظة على سلامة العظام | الضابطة | 2.03 | 1.62 | 58 | 0.580 - | 0.564 |
| | التجريبية | 2.26 | 1.48 | | | |
| المحافظة على سلامة الأسنان | الضابطة | 1.93 | 1.36 | 58 | 1.005 - | 0.319 |
| | التجريبية | 2.26 | 1.20 | | | |
| الوقاية من السمنة | الضابطة | 2.43 | 1.99 | 58 | 0.674 - | 0.503 |
| | التجريبية | 2.76 | 1.83 | | | |
| الوقاية من عدوى الأمراض (احترازات كوفيد 19) | الضابطة | 1.40 | 1.27 | 58 | 0.821 - | 0.415 |
| | التجريبية | 1.66 | 1.24 | | | |
| المجموع | الضابطة | 6.23 | 4.28 | 58 | 0.947 - | 0.347 |
| | التجريبية | 7.20 | 3.58 | | | |

**(*) دالة عند مستوى 0.05 عدد أفراد العينة 60 طفل**

يبين الجدول (7) الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقيمة T للاختبار القبلي للمفاهيم الصحية (تكافؤ المجموعات).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية الاختبار القبلي في مجموع المفاهيم الصحية، حيث بلغ معامل T (- 0.947) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0.347) وهو أكبر من (0.05)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين، حيث تقارب متوسط درجات المجموعة الضابطة (6.23) مع متوسط درجات المجموعة التجريبية (7.20).

2- قياس أثر المسرحية في تنمية المفاهيم الصحية للمجموعة الضابطة باستخدام الزي الرسمي لرياض الأطفال.

**جدول (8). الفرق بين متوسط الدرجات للاختبار القبلي والبعدي وقيمة T للمفاهيم الصحية في المجموعة الضابطة**

| المهارة | الاختبار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T | الدلالة الإحصائية | معامل كوهين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحافظة على سلامة العظام | قبلي | 2.03 | 1.62 | 29 | 3.84 - | *0.001 | 0.70 |
| | بعدي | 2.63 | 1.95 | | | | |
| المحافظة على سلامة الأسنان | قبلي | 1.93 | 1.36 | 29 | 4.18 - | *0.00 | 0.77 |
| | بعدي | 2.63 | 1.77 | | | | |
| الوقاية من السمنة | قبلي | 2.43 | 1.99 | 29 | 3.84 - | *0.001 | 0.70 |
| | بعدي | 3.03 | 2.23 | | | | |
| الوقاية من عدوى الأمراض (احترازات كوفيد 19) | قبلي | 1.40 | 1.27 | 29 | 5.44 - | *0.00 | 0.99 |
| | بعدي | 2.20 | 1.47 | | | | |
| المجموع | قبلي | 6.23 | 4.28 | 29 | 5.93 - | *0.00 | 1.08 |
| | بعدي | 8.46 | 5.56 | | | | |

**(*) دالة عند مستوى 0.05** **عدد افراد العينة 30**

- يبين الجدول (8) الفرق بين متوسطي درجات في الاختبار القبلي والبعدي وقيمة T ومعامل كوهين للمفاهيم الصحية في المجموعة الضابطة.
- ويتضح من مجموع المفاهيم الصحية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الاختبار القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة لصالح الاختبار البعديمما يدل أن حجم الأثر كبير.

**3- قياس أثر الأزياء المسرحية المصممة في تنمية المفاهيم الصحية للمجموعة التجريبية .**

**جدول (9). الفرق بين متوسط الدرجات للاختبار القبلي والبعدي وقيمة T ومعامل كوهين لمفاهيم الصحية في المجموعة التجريبية**

| المهارة | الاختبار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T | الدلالة الإحصائية | معامل كوهين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحافظة على سلامة العظام | قبلي | 2.26 | 1.48 | 29 | 7.25 - | *0.00 | 1.33 |
| | بعدي | 4.20 | 0.714 | | | | |
| المحافظة على سلامة الأسنان | قبلي | 2.26 | 1.20 | 29 | 7.41 - | *0.00 | 1.36 |
| | بعدي | 4.03 | 0.927 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوقاية من السمنة | قبلي | 2.76 | 1.83 | 29 | 6.22 - | *0.00 | 1.14 |
| | بعدي | 4.96 | 1.06 | | | | |
| الوقاية من عدوى الأمراض (احترازات كوفيد 19) | قبلي | 1.66 | 1.24 | 29 | 7.18 - | *0.00 | 1.31 |
| | بعدي | 3.26 | 0.944 | | | | |
| المجموع | قبلي | 7.20 | 3.58 | 29 | 7.47 - | *0.00 | 1.37 |
| | بعدي | 13.06 | 2.06 | | | | |

(*) دالة عند مستوى 0.05 عدد افراد العينة 30 طفل

يبين الجدول (9) الفرق بين متوسطي درجات في الاختبار القبلي والبعدي وقيمة T ومعامل كوهين للمفاهيم الصحية في المجموعة التجريبية على النحو الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الاختبار القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في مجموع المفاهيم الصحية لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ معامل T (- 7.47) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، حيث إزداد متوسط درجات الاختبار البعدي (13.06) عن متوسط درجات الاختبار القبلي (7.20).وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (1.37)، مما يدل أن حجم الأثر كبير.

**4- قياس أثر الأزياء المسرحية في تنمية المفاهيم الصحية للمجموعتين في الاختبار البعدي .**

**جدول. (10) متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، واختبار T ومعامل مربع أيتا في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية**

| المهارة | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة T | الدلالة الإحصائية | معامل مربع أيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحافظة على سلامة العظام | الضابطة | 2.63 | 1.95 | 58 | 4.12 - | *0.00 | 0.226 |
| | التجريبية | 4.20 | 0.714 | | | | |
| المحافظة على سلامة الأسنان | الضابطة | 2.63 | 1.77 | 58 | 3.83 - | *0.00 | 0.202 |
| | التجريبية | 4.03 | 0.927 | | | | |
| الوقاية من السمنة | الضابطة | 3.03 | 2.23 | 58 | 4.27 - | *0.00 | 0.240 |
| | التجريبية | 4.96 | 1.06 | | | | |
| الوقاية من عدوى الأمراض (احترازات كوفيد 19) | الضابطة | 2.20 | 1.47 | 58 | 3.34 - | *0.001 | 0.161 |
| | التجريبية | 3.26 | 0.944 | | | | |
| المجموع | الضابطة | 8.46 | 5.56 | 58 | 4.24 - | *0.00 | 0.237 |
| | التجريبية | 13.06 | 2.06 | | | | |

(*) دالة عند مستوى 0.05 عدد افراد العينة 60 طفل

يبين الجدول (10) الفرق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقيمة T ومعامل مربع إيتا في اختبار البعدي للمفاهيم الصحية هو على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي في مجموع المفاهيم الصحية لصالح المجموعة التجريبيةمما يدل أن حجم الأثر أكبر في المجموعة التي شاهدت المسرحية باستخدام الأزياء المسرحية المصممة لتنمية المفاهيم الصحية كما هو في شكل (5) عن المجموعة التي شاهدت المسرحية باستخدام الزي الرسمي لرياض الأطفال كما هو موضح في شكل (6).

**شكل (5) مشهد من المسرحية التي عرضت على المجموعة التجريبية بالأزياء المسرحية**

**شكل (6) مشهد من المسرحية التي عرضت على المجموعة الضابطة بالزي الرسمي لرياض الأطفال**

**رابعًا: تصميم مجموعة أزياء مقترحة لتنمية الثقافة الصحية:**

بسبب الأثر الذي أحدثته الأزياء المسرحية على عينة البحث، وحتى يكن مرجع لمن لديه الرغبة بعمل مسرحية صحية للأطفال سواء كانت جهات تعليمية كالمدارس ورياض الأطفال أو جهات أخرى كالمسارح العامة تم تصميم مجموعة مقترحة من الأزياء المسرحية تنمي المفاهيم الصحية المختلفة.

**شكل (7) تصميم زي مسرحي يعبر عن أثر الإكثار من الكافيين**

يظهر شكل (7) تصميم زي مسرحي يوضح للأطفال أثر الإكثار من المشروبات المنبهة كالقهوة حيث إن المسبب هو مجسم قهوة مثلجة بشكل قبعة مبالغ في حجمها، لشد انتباه المتلقي للسبب، أما الجزء العلوي من الزي عبارة عن مجسم قلب كبير توجد به سكريات دلالة على أثرها على القلب المتضمن إضاءة حمراء تضيء وتصدر أصواتًا بالبطارية تدل على سرعة نبضات القلب عند الإكثار من شرب القهوة، كما صمم الزي وكأنه زي المرضى دلالة على الأثر وهو التعب والمرض.

**جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقييم ملاءمة التصميم الرابع لمعايير الأزياء المسرحية**

| م | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | ملائمة التصميم لتأثير الإكثار من الكافيين على القلب | 3.90 | 1.286 |
| 2 | التصميم يشد انتباه المتلقي | 4.00 | 1.490 |
| 3 | روعي في التصميم المبالغة والغرابة | 3.70 | 1.159 |
| 4 | التصميم يمكن ارتداءه في المسرح | 4.30 | 1.337 |
| 5 | يعبر التصميم عن المفهوم أو الدلالة بوضوح | 4.00 | 1.414 |
| 6 | روعي في التصميم البساطة في الخطوط البنائية | 4.10 | 1.523 |
| | الدرجة الكلية | 24.00 | 7.888 |

**ن= 9**

تشير نتائج الجدول (11) إلى أن المتوسطات الحسابية لملائمة التصميم لمعايير الأزياء المسرحية تراوحت من (3،70) وبدرجة ملائمة جيد جدًا، إلى (4،30) وبدرجة ملائمة ممتاز، بينما الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي بلغت(24.00) وبانحراف معياري مقداره (7.89)، وبمستوى ملائمة جيد جدًا، مما يشير إلى موافقة غالبية أفراد السادة المحكمين على أهمية الدور الذي يقوم به التصميم في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدى ملائمته فيما يخص مفهوم تأثير الإكثار من الكافيين على القلب.

ISSN: 2706-6495

**شكل (8) تصميم زي مسرحي يعبر عن تأثير الجلسة غير الصحية**

يظهر في الشكل (8) تصميم زي مسرحي لتوضيح أثر الجلسة غير الصحية، حيث طبع في الأمام للبلوزة تعابير وجه متألمة، ومن الخلف تم إضافة أبليك محشو مبالغ في حجمه وكأن تقوس الظهر وملون بألوان تشد الانتباه وتوحي بالألم وهي درجات الأزرق والبنفسجي والأحمر، كما يبين أثر الجلسة غير الصحية على العمود الفقري.

**جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقييم ملاءمة التصميم الخامس لمعايير الأزياء المسرحية**

| م | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | ملائمة التصميم لتأثير الجلسة الغير صحية على الظهر | 3.80 | 1.316 |
| 2 | التصميم يشد انتباه المتلقي | 4.00 | 1.414 |
| 3 | روعي في التصميم المبالغة والغرابة | 3.80 | 1.398 |
| 4 | التصميم يمكن ارتداءه في المسرح | 4.00 | 1.247 |
| 5 | يعبر التصميم عن المفهوم أو الدلالة بوضوح | 3.80 | 1.229 |
| 6 | روعي في التصميم البساطة في الخطوط البنائية | 3.80 | 1.398 |
| | الدرجة الكلية | 23.20 | 7.480 |

ن= 9

تشير نتائج الجدول (12) إلى أن المتوسطات الحسابية لملائمة التصميم لمعايير الأزياء المسرحية تراوحت من (3،80) وبدرجة ملائمة جيد جدا، إلى (4،00) وبدرجة ملائمة جيد جدا، الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي بلغت (23.20) وبانحراف معياري مقداره (7.480)، وبدرجة ملائمة جيد جدا، مما يشير إلى موافقة غالبية أفراد السادة المحكمين على أهمية الدور الذي يقوم به التصميم في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدى ملائمته فيما يخص مفهوم تأثير الجلسة غير الصحية على الظهر.

**شكل (9) تصميم زي مسرحي يوضح تأثير الأجهزة على العين**

يوضح شكل (9) تصميم زي مسرحي يبين أثر الأجهزة والألعاب الإلكترونية على العين، عبارة عن فستان من قماش التفتاه الأسود، تحتوي على حزام في الخصر بمجسم لأداة ألعاب الفيديو (PlayStation) لتشد انتباه الطفل بحجم كبير لشد الانتباه للمسبب، كما صمم معها الأثر وهو طوق كبير الحجم متصل به عينان كبيرتان ليكن واضحًا للطفل وأيضًا مبالغ فيه يبين الأثر على العين حيث تبدو العين حمراء ومتعبة.

**جدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقييم ملاءمة التصميم السادس لمعايير الأزياء المسرحية**

| م | المعيار | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | ملائمة التصميم لتأثير الأجهزة على العين | 3.80 | 1.229 |
| 2 | التصميم يشد انتباه المتلقي | 3.70 | 1.316 |
| 3 | روعي في التصميم المبالغة والغرابة | 3.30 | 1.100 |
| 4 | التصميم يمكن ارتداءه في المسرح | 3.90 | 0.942 |
| 5 | يعبر التصميم عن المفهوم أو الدلالة بوضوح | 3.80 | 1.269 |
| 6 | روعي في التصميم البساطة في الخطوط البنائية | 3.90 | 4.200 |
| | الدرجة الكلية | 22.40 | 6.769 |

تشير نتائج الجدول (13) إلى أن المتوسطات الحسابية لملائمة التصميم لمعايير الأزياء المسرحية تراوحت من (3،30) وبدرجة ملائمة جيد، إلى (3،90) وبدرجة ملائمة جيد جدًا، الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي بلغت(22.40) وبانحراف معياري مقداره (6.769)، وبدرجة ملائمة جيد جدًا، مما يشير إلى موافقة غالبية أفراد السادة المحكمين على أهمية الدور الذي يقوم به التصميم في تنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومدى ملائمته فيما يخص مفهوم تأثير الأجهزة على العين.

**مناقشة نتائج تصميم مجموعة من الأزياء المسرحية وفقًا للمفاهيم الصحية.**

في ضوء نتائج تصميم أزياء مسرحية لتنمية الثقافة الصحية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة اتضح أن تصميم الأزياء المسرحية يتطلب الأخذ بالاعتبارات الآتية:

أولًا: ترابط بناء العمل المسرحي بقراءة النص وتحديد الغرض من المسرحية والرسالة المطلوب إيصالها للمتلقي،ووفقًا لذلك يتم تحديد مفاهيم المسرحية والدلالات والرموز التي تضمنها النص المسرحي لترجمتها في تصميم زي من يقوم بتمثيل الدور، وفي ضوء النص المسرحي الهادف الذي تم تأليفه من قبل مؤلفة النص وفقًا للمفاهيم الصحية الأساسية للأطفال والمحددة في البحث تم تحديد الرسالة المطلوب إيصالها للأطفال من خلال المسرحية وهي توعيتهم صحيًا، بتوضيح بعض السلوكيات الصحية وأثرها الإيجابي على الطفل، وبعض السلوكيات غير الصحية وأثرها السلبي على الطفل بالتركيز على استخدام شخصيات المسرحية لأزياء تدعم تلك المفاهيم وترسخ أثرها لدى الأطفال، حيث أوصى (Nicklas, Lopez, Liu, Saab, & Reiher, 2017) بضرورة الاهتمام بمعايير العمل المسرحي و التأكد من توفرها في جميع مسرحيات الأطفال.

ثانيًا: ملاءمة الزي للنص المسرحي ويتم ذلك بتحديد الدلالات والرموز التي تعبر عن المفاهيم الصحية على شكل صور ورسومات توضح الأسباب المؤدية لانتشارها أو الحد منها، والنتائج المترتبة عن السلوكيات الصحية وغير الصحية، ومن ثم يتم ترجمتها على أزياء الشخصيات وفق أدوارهم في المسرحية، وقد يكون التعبير عنها في الشكل الخارجي للزي، أو في الخطوط التصميمية البنائية أو الخطوط الزخرفية،على شكل مطبوعات أو رسومات أو مواد مضافة تحاكي واقع الطفل وتؤثر في عواطفه وأحاسيسه، وتجذب اهتمامه، ويتفق ذلك مع ما وضحه (شعاوي، 2005) بأنه لا يمكن التأكيد على القيم الجمالية من خلال خلط الشكل بالوظيفة في أزياء المسرحية، بل من خلال القصدية في تصميم الزي، و توظيفه ضمن الظروف المحيطة بالمتلقي، فالزي الحقيقي هو الذي ينقل لمن يشاهده المعاني و الدلالات التي يرمز لها .

ثالثًا: من الأهمية ربط الخصائص العامة لأزياء المسرح بالدلالات والرموز الملائمة للمفاهيم الصحية وبخصائص المرحلة العمرية بأسلوبٍ مبسط وواضحٍ، فالأطفال يثيرويحفز إدراكهم الأشكال الغريبة والمبالغ في حجمها، وأيضًا الأشكال التي تحمل شخصيات أو تعابير مختلفة، كما تجذبهم الألوان، وتثير أحاسيسهم وعواطفهم الرموز والدلالات التي تجلب لهم السعادة والمرح،وأيضا التي توحي بالحزن أو الغضب أو القوة أو الضعف ويتأثرون بها، ولذلك من الأهمية عند تصميم الأزياء المسرحية مراعاة تلك المعايير وفقًا لنص ورسالة المسرحية، ويتفق ذلك مع دراسة (شويط و كتاف، 2016) التي حدد فيها مواصفات الأزياء المسرحية وهي: الملائمة، وشدة الانتباه، والمبالغة في التصاميم، وصلاحية الارتداء، و وضوح المفهوم أو الدلالة، والبساطة في التصميم. ودراسة كل من (الأطفال و الصالحي، 2018) التي وضحت أن استخدم اللون البنفسجي، والأحمر، والأزرق، يستخدم للتعبير عن الأماكن المتضررة في الأزياء المسرحية، فخاصية هذه الألوان حققت جمالية جذبت عين الناظر للرسالة المطلوب إيصالها له.

**ثانيًا: مناقشة نتائج قياس أثر مجموعة الأزياء المسرحية في تنمية الثقافة الصحية للأطفال.**

من خلال المعاملات الإحصائية الملائمة لقياس الأثر اتضح للباحثة التالي:

1- قبول الفرض الأول وهو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية قبل عرض المسرحية عند مستوى معنوية 0.05 ومن خلال تحقيق ذلك الفرض تم التأكد من تكافؤ المحصلة الاجمالية لمتوسط درجات المجموعتين في المفاهيم الصحية، وأيضًا لكل مفهوم على حدة حيث تراوحت الدلالة الإحصائية للمفاهيم ما بين(0.309 : 0.564) وهي أكبر من 0.05،واتضح من المتوسط الحسابي لمحصلة درجات المبحوثين أن ثقافتهم في كل مفهوم من المفاهيم الأربعة تراوحت بين (2.76 : 1.40) من أصل 5 درجات، فانخفاض الدرجات في الاختبار القبلي للمجموعتين يوضح مدى حاجة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى تنمية ثقافتهم الصحية، وأهمية التفكير في أساليب ممتعة وجاذبة للرفع من مستوى إدراكهم بالصحة العامة .فالأطفال كما ذكر (حماده، 2020) تتشكل لديهم الاتجاهات وتكون التربية المهنية أساسية في هذا الطور فهم يتعلمون عن طريق الأنشطة ذات المعنى و الوسائل التي فيها فرصة للاكتشاف و التساؤل و المناقشة.

2- عدم قبول الفرض الثاني، وهو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05)بين الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة حيث اتضح من قيمة اختبار T (- 5.93) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، وقبول الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 في محصلة الثقافة الصحية للمفاهيم المحددة بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في المجموعة الضابطة التي شاهدت المسرحية بالأزياء المخصصة لرياض الأطفال، حيث كان الأثر معتدل في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية (الوقاية من السمنة،تسوس الأسنان، و هشاشة العظام)بينما بلغ معامل T (- 5.44) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، حيث إزداد متوسط درجات الاختبار البعدي (2.20) عن متوسط درجات الاختبار القبلي (1.40).وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (0.99)، مما يدل أن الأثر في المفهوم الصحي (الوقاية من كوفيد-19)كبير،وقد يرجع السبب إلى أن مفهوم الوقاية من كوفيد 19 أصبح واضحًا بالنسبة للطفل بسبب النص المسرحي وأداء الممثلين والتزامهم بالإجراءات الاحترازية فى أثناء العرض، ويتضح من المحصلة الإجمالية لمتوسط درجات الأطفال أن متوسط الدرجات الكلية للمفاهيم ارتفع من 6.23 الى 8.46 درجة من أصل 16درجة،مما يوضح الأثر الإيجابي الذي يتركه العرض المسرحي على الأطفال،ويبين أهميته في تنمية إدراك الطفل، و مدى تأثيره على الأطفال، حيث وضح دراسة (Mayes, Coppola, & Bingxin, 2020) أن المسرح يعتبر أداة تعليمية لتحسين مستوى الطلاب في المهارات الكتابية، و غيرها من المهارات و الثقافات المتنوعة، كما ذكر (حسون، 2021)أن رسالة المسرح التربوية تعنى ببناء شخصية الطفل أخلاقيًا و فكريًا فأصبح من اللازم الاهتمام بمسرح الطفل و الاهتمام به لمواكبة تطور المجتمع و خدمته و تغييره للأفضل، ويتفق في الرأي (حافظ و شايع، 2020) في إهتمام المختصين بالمسرح كوسيلة لمساعدة التلاميذ على حفظ المواد الدراسية وشد انتباههم لغرس القيم الفكرية والجمالية لديهم، وهكذا وجدت الثورة التعليمية الحديثة ضالتها المنشودة في الانشطة التربوية، كما يتفق (Fernández, 2020) في أن المسرح ذو إمكانيات و موارد تساهم في حل المشاكل الاجتماعية و البيئية في فصول المرحلة الابتدائية، و أيد ذلك (Goble, 2020) بأنه يمكن أن تكون فنون المسرح بمثابة نهج تربوي للمناهج الدراسية .

ومن وجهة نظر الباحثة أن محصلة متوسط الدرجة الكلية التي حصل عليها الأطفال في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة رغم زيادتها عن محصلة متوسط الدرجة الكلية في الاختبار القبلي، إلا أن قيمة الدرجة (8.46) من أصل 16درجة توضح مدى الحاجة إلى دعم العرض المسرحي بمثيرات تحفز إهتمام وتفكير الطفل المتلقي للرفع من مستوى ثقافته الصحية،

الأمر الذي استدعى الباحثة إلى تحليل المفاهيم الصحية المحددة في الدراسة وتحديد الدلالات والرموز التي يمكن توظيفها في الأزياء ا، مستفيدة بما أشار إليه (الشناوي، 2017) في أهمية تصميم برامج و أنشطة تساعد على إكساب الأطفال في سن مبكرة بمفاهيم التربية الصحية،وما وضحه (حافظ و شايع، 2020) بأن المسرح المدرسي يعتبر من أهم ركائز التعليم الحديث، وتلعب عناصر العرض المسرحي وأهمها الزي المسرحي دورا مهما في التعليم.

3- قبول الفرض الثالث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 في محصلة الثقافة الصحية للمفاهيم المحددة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية التي شاهدت المسرحية بالأزياء المسرحية الملائمة للمفاهيم الصحية، حيث قدرت قيمة اختبار T (- 7.47) عند درجة حرية (29) ومستوى دلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، و كان الأثر كبير في الاختبار البعدي لجميع المفاهيم الصحية (الوقاية من السمنة،تسوس الأسنان، و هشاشة العظام، الوقاية من (كوفيد-19) وكانت قيمة معامل كوهين لقياس الأثر على التوالي (1.37)، مما يوضح الأثر الإيجابي الذي تركه العرض المسرحي للأطفال الذين شاهدوا العرض بأزياء مسرحية روعي في تصميمها دلالات ورموز المفاهيم الصحية، ويوضح التباين في ارتفاع محصلة متوسط الدرجة الكلية التي حصل عليها الأطفال في المجموعة التجريبية أثر الأزياء المسرحية المصممة في تنمية إدراك الطفل، وأهميتها في زيادة تركيز الأطفال واستيعابهم للمفاهيم الصحية، حيث قدرت متوسط الدرجة الكلية للمفاهيم في الاختبار القبلي (7.20)درجة وزادت في الاختبار البعدي إلى (13.06) درجة من أصل 16 درجة . وتؤيد دراسة (الباجلان، 2020) الذي توصل فيها إلى أن تناسق الشكل التصميمي للأزياء والإكسسوار في الأزياء المسرحية يحقق أبعاد اجتماعية ونفسية وظيفية، فتركيبتها السيكولوجية، وعلاقاتها التواصلية تساعد على جذب المتلقي الطفل وسرعة فهمه وإدراكه.

4- قبول الفرض الرابع وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05بين محصلة درجات المجموعة الضابطة والتجريبية للمفاهيم الصحية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة اختبار ت للمفاهيم الأربعة (هشاشة العظام، تسوس الأسنان، الوقاية من السمنة، الوقاية من كوفيد19) على التوالي (3.83،4.12، 3.34،4.27) ولمجموع المفاهيم الصحية (4.24).وبالرغم من تكافؤ المجموعات التجريبية و الضابطة في مستوى الثقافة الصحية قبل عرض المسرحية إلا أنه اتضح بعد عرض المسرحية على كل من المجموعة الضابطة التي شاهدت المسرحية معروضة بأزياء رياض الأطفال والمجموعة التجريبية التي شاهدت المسرحية معروضة بأزياء مسرحية مخصصة للعرض المسرحي، زيادة الأثر في المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، وقدرت قيمة معامل مربع إيتا لكل من المفاهيم (هشاشة العظام، وتسوس الأسنان، والوقاية من السمنة، والوقاية من كوفيد19) على التوالي (0.226، 0.202، 0.240، 0.161) ولإجمالي المفاهيم الصحية (0.237)، وهذا يؤكد أهمية الأزياء المسرحية المخصصة للعرض المسرحي في تنمية الثقافة الصحية، وزيادة تركيز واستيعاب الأطفال للمفاهيم الصحية، بما تضمنته من مدلولات ورموز تعبر عن المفاهيم المحددة، وبما تضمنته من عناصر تصميمية تتوافق مع كل من خصائص الأزياء المسرحية وخصائص نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتفق ذلك مع دراسة (حافظ، 2020) التي وضح فيها دور الأزياء المسرحية في نقل الدلالات، وأكد على أهمية الاجتهاد و التميز و الابتكار في تصميم الأزياء المسرحية من أجل التشويق و الجذب لتحقيق جمالية و أهمية المشهد المسرحي فأشكال الأزياء، و أحجامها و ألوانها تكون حاضرة أمام المتلقي،و التفاعل معها يكون بصريًا وحسيًا،

و تؤكد هذه النتيجة ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أهمية الأزياء المسرحية و مما يعني وجود أثرًا إيجابيًا للمتغير المستقل" الأزياء المسرحية " على المتغير التابع كونها وسيلة أساسية ومهمة تعمل على سرعة استجابة المتلقي للرسالة المنشودة من العرض المسرحي، بطريقة جذابة و مبسطة فالطفل في هذه المرحلة يقوم بتفسير أي ظاهرة يراها من خلال حاسة البصر التي تكون في أعلى درجاتها،و قد وضحت نتائج (عبدالمنعم و شرف، 2011) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجموعة التجريبية على مقياس التثقيف الصحي المصور بعد تطبيق إجراءات البرنامج، و تعزى الباحثتان السبب إلى طبيعة نمو الطفل في هذه المرحلة، و يمكن أن يكون عدم استخدام أزياء مخصصة للمسرح أثناء عرض البرنامج التثقيفي الصحي المصور عاملا مؤثرا في النتائج.

إن عملية تصميم الأزياء المسرحية تتطلب دراسةً متعمقة لكل من النص وما يحتويه من رسائل، والبيئة المحيطة بالمتلقي، وبشخصية من يقوم بالدور المسرحي لأهمية ذلك في جذب اهتمام المتلقي وزيادة تركيزه وتفاعله مع مضمون المسرحية، حيث أشار (أكرم و حسين، 2020) أن دور مصمم الأزياء أصبح موازيًا لدور المخرج المسرحي حيث إن الأزياء تعد من مكملات النص المسرحي، ودونها تكون شخصية الممثل ناقصة في جوانب عديدة فالجزء لا يعطِ صورة كاملة عن كل العمل الفني الذي يتألف منه.

## ثانيًا: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته، توصي الباحثة بالآتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول الأزياء المسرحية لتنمية ثقافة الأطفال في مجالات الحياة المتنوعة، وغرس المبادئ والقيم الهادفة لبناء شخصيتهم.
2. توجيه اهتمام مصممي الأزياء نحو دور الأزياء المسرحية في التوعية والتثقيف من خلال تحليل رموز ودلالات النص المسرحي وتضمين الأزياء بها، حيث انها تساعد في ايصال الرسالة للمتلقي بصورة جذابة.
3. إصدار مجلة أزياء لتصاميم الازياء المسرحية مزودة بملحق لباترونات التصميمات حتى يسهل للمصمم الاستفادة منها عند اختيار الأزياء المناسبة لنص المسرح، حيث تعد مجلة الأزياء مصدر خصب يرجع إليه مصممي ومنتجي الأزياء المسرحية عند الحاجة.
4. الاهتمام بالمسارح العامة والتعليمية وعلى وجه الخصوص في مؤسسات التعليم العام، لدورها الفاعل في تلقي المعلومات الجديدة، والثقافات المتنوعة بأسلوبٍ ممتعٍ ومبسطٍ، وتزويدها بالأزياء المسرحية الملائمة للمناهج والوحدات الدراسية التي توفر عنصر الجذب في تلقي المعلومات وترسيخها.

## المراجع:

### المراجع العربية:

أكرم، براء شكيب، وأمين، ميادة مجيد. (2018). الدلالات التواصلية للزي في مسرح الطفل. مجلة الأكاديمي. ع 89. بغداد: كلية الفنون الجميلة بجامعة بغداد، الصفحات 55-70.

أكرم، براء شكيب، وحسين، أنمار علي (2020). تعبيرية الزي والإيقاع في مسرح الطفل. مجلة دراسات تربوية. مج 13،ع 50. بغداد: المديرية العامة للتربية في بغداد، الصفحات 361-384.

إبراهيم، علا عبد الباقي. (2013). النمو الإنساني واحتياجات النمو السوي من الحمل إلى الشيخوخة في الإسلام وعلم النفس. ط 1. القاهرة، عالم الكتب، صفحة 114.

الأسدي، حيدر علي. (2020). تمثلات الكروتيسك في نصوص مسرح الطفل (مسرحية البيت الطائر انموذجا). حولية المنتدى. مجلة الأكاديمي. المجلد الأول، ع 43، بغداد: المنتدى الوطني لأبحاث الفكر والثَّقافة، الصفحات 476-498.

الباجلان، ميادة مجيد. (2020). عناصر الجذب البصري في عروض مسرح الطفل.مجلة كلية التربية، مج 4، ع38.العراق: معهد الفنون الجميلة، الصفحات 2182-2202.

التائب، مسعود حسين. (2018). البحث العلمي- قواعده- إجراءاته- مناهجه. ط1، القاهرة: المكتب العربي للمعارف، الصفحات 482.

الذيفاني، عبد الله أحمد. (2013). الثقافة والتنمية الثقافية للطفل. مج1،ط1، مصر: المكتب العربي للمعارف، الصفحات:188.

الربابعة، حمزة عبد الكريم. (2018). الدلالات النفسية والتربوية لصورة الطفل في الأمثال الثقافية العربية: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية، مج 45، ع 4، الأردن: جامعة اليرموك. الصفحات 345-363.

الزلابية، محمود محمد. (مايو 2020). تضمين المفاهيم الصحية في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 4، ع 19، الأردن: جامعة اليرموك. الصفحات 77-92.

الشناوي، مروة محمود. (2017). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية مج 26،ع3،، السعودية: كلية التربية بالمزاحمية، جامعة شقراء الصفحات 296-326.

الصالحي، براء شكيب. (2018). الرمز واشتغالاته في أزياء عروض مسارح الأطفال. مجلة كلية التربية الأساسية مج24، ع100، العراق: وزارة التربية، مديرية تربية الكرخ الأولى، الصفحات 431-456.

الصالحي، براء شكيب، والباجلان، ميادة مجيد. (2010). الجذب في اللا مألوف من الأزياء ودوره في تواصلية الخطاب في مسرح الطفل. مجلة كلية التربية الأساسية، العراق: الجامعة المستنصرية، الصفحات 763-803.

العربي، ألفت عبد الله. (يناير، 2017). فاعلية برنامج مقترح لإكساب طفل الروضة الثقافة العلمية من خلال منهج التعلم الذاتي (دراسة شبه تجريبية لدى عينة من أطفال الروضة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية). المجلة التربوية، مج 47، ع47، الرياض. السعودية: كلية التربية، الصفحات 235-317.

الماضي، عباس عبد المهدي، تحسين، عمران موسى، عادل، عيدان عبد. (2017). واقع الثقافة الصحية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، مج18،ع2، العراق: العراقية للمجلات الأكاديمية العلمية، الصفحات 74-105.

المغربي، ليلى عبد الرحيم. (أبريل، 2018). المعالجة الفنية المعاصرة في استخدام تكنولوجيا الهولوجرام في تصميم أزياء المسرح. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، ع10، القاهرة: الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية الصفحات 458-471.

النواصره، جمال محمد. (2009). أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل (المجلد الثانية). عمان-الأردن، دار الحامد. الصفحات 275.

بدوي، عبير علي، وعبد الوهاب، محمد محمود. (2018). مقارنة طرق قياس حجم الأثر لبعض الأساليب الإحصائية مع أحجام عينات مختلفة. مجلة البحث العلمي في التربية، ع19ج7، مصر: جامعة عين شمس، الصفحات 433-491.

بوخيبة، حنان، وحاجي، حنان. (2018). اللا معقول في مسرحية يا طالع الشجرة. مجلة بجاية، ع 7، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الصفحات 1-55.

جروان، عبد العزيز جلال، القضاة، محمد أحمد. (2013). مسرح الطفل في الأردن: قراءة في محتواه وشكله الفني. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج40، ع 2، الأردن: الجامعة الأردنية، الصفحات 411-452.

حافظ، محمود جباري. (2020). الزمن والبناء التصميمي للأزياء في العرض المسرحي العراقي. مجلة الأكاديمي ع95، بغداد: جامعة بغداد، الصفحات 35-48.

حافظ، محمود جباري، وثابت، بردى عطية. (ابريل-يونيو، 2020). جدل المؤتلف والمختلف في تشكيل الازياء المسرحية (المسرح العراقي انموذجا). مج 48،ع2، بغداد:حوليات آداب عين شمس. الصفحات241-258.

حافظ، محمود جباري، وشايع، خالد عباس. (2020). الأزياء ما بين الشكل والمضمون في عروض المسرح. مجلة الأكاديمي ع96، بغداد: جامعة بغداد، الصفحات 29-44.

حسون، مكي محمد. (2021). دراما الطفل وأهميتها في بناء الشخصية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، مج11،ع2،العراق: مركز بابل للدراسات الحضارية و التاريخية بجامعة القادسية، الصفحات 455-478.

حماده، سلوى علي. (يونيو، 2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات لتنمية الوعي المهني في الطفولة المبكرة. المجلة التربوية، مج 74، مصر: جامعة سوهاج، كلية التربية، الصفحات 101-174.

حمدان، خولة حسين؛ جاسم، عماد عريس. (2016). نموذج مقترح لتدقيق المؤسسات الصحية لتحقيق التنمية المستدامة. مجلة دراسات محاسبية و مالية، مج 11،ع 34. بغدد: المعهد العالي للدراسات المحاسبية والمالية، الصفحات172-190.

حمزة، مؤيد. (2011). تطور مفهوم الدراماتورجيا ووظائفها في المسرح الأوروبي. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 38، ع 3، الأردن: عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، الصفحات 865-874.

جاسم، سافرة ناجي. (2020). استراتيجية اللعب المسرحي في تمكين وبناء شخصية الطفل. مجلة الاكاديمي ع97، بغداد: كلية الفنون الجميلة بجامعة بغداد، الصفحات 129- 142.

جروان، عبد العزيز جلال، والقضاة، محمد أحمد. (2013). مسرح الطفل في الأردن: قراءة في محتواه وشكله الفني. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 40، ع 2، الأردن: عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، الصفحات 411-452.

سالم، شذى طه. (2018). القيم الجمالية في ازياء عروض مهرجان المسرح التربوي. بحوث الفنون الجميلة. مج2، ع 29، بغداد: كلية الفنون الجميلة بجامعة بغداد، الصفحات 360-379.

شهاب، إسراء رأفت. (مايو، 2019). فاعلية برنامج قصصي لتنمية الوعي الصحي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة الطفولة ع 32، مصر: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة، الصفحات 68-200.

شويط، عبد العزيز، وكتاف، نادية. (2016). المسرح وفن الأزياء (تصميم الملابس) بين الماضي التراثي والحاضر، دراسة في حوارية التمثيل والملابس والأقنعة وتداخلهما. مجلة العلامة،ع2، الجزائر: جامعة جيجل، الصفحات137-170.

طه، إيمان رفعت، وسليمان، شيرين جابر. (أبريل، 2019). فاعلية برنامج قائم على استخدام مسرح العرائس في تنمية مفاهيم الثقافة الصحية لدى أطفال الروضة. ع 60، المجلة التربوية، مصر: كلية التربية بجامعة سوهاج، صفحة 74-106.

عبد الحافظ، ابتسام عبد المنعم. (2017). مسرح الطفل عند حسام الدين عبد العزيز الرؤية الفكرية والتشكيل الفني. مصر: جامعة الأزهر. الصفحات 1-320.

عبد الحميد، أريج إبراهيم. (30 يناير، 2020). فعالية "برنامج مقترح "من القصص التربوية لتنمية بعض القيم الدينية لدى طفل الروضة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج4، ع 4، ليبيا: المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، الصفحات 125-142.

محمد، زهراء جاسم. (2018). التقنيات المسرحية وانشغالاتها في عروض ما بعد الحداثة. بغداد: كلية الفنون الجميلة بجامعة القادسية، الصفحات 1-23.

محمود، خالد صلاح. (2019). تفعيل دور مسرح الأطفال في تنشئة الطفل العربي: تصور مقترح. مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج8، ع1، الإسكندرية، مصر: جامعة الإسكندرية، الصفحات 153-171.

**المراجع الأجنبية:**

Goble، G. (2020). Theater devising as teaching strategy for the non-theater classroom. *Curriculum & Teaching Dialogue*، *22*(1، 2)، Denver، USA:University of Denver.CO.149-160

Kori Radlof. (2016). Why children’s theater matters? The impact of the arts on young people. Omaha، NE، USA:The Rose Performing، Arts for Children and Familes، 1-6. www.rosetheater.org.

Mayes، A. S.، Coppola، E. C.، & Fa، B. (2020). Using theatre to develop writing skills: the story pirates idea storm. *The Reading Teacher*، *73*(4)، West Lafayette.USA:Purdue University،473–483.

Moreno-Fernández، O. (2020). Theatre as a teaching resource to work on socio-environmental problems in primary education. *International Electronic Journal of Environmental Education*، *11*(1)، Seville، Spain:. University of Seville، 79–90.

Mpella، M.، Evaggelinou، C.، Koidou، E.، & Tsigilis، N. (2019). The effects of a theatrical play programme on social skills development for young children with autism spectrum disorders. *International Journal of Special Education*، *33*(4)، Greece: Aristotele University of Thessaloniki Serres، 828–845.

Nicklas، T.، Lopez، S.، Liu، Y.، Saab، R.، & Reiher، R. (2017). Motivational theater to increase consumption of vegetable dishes by preschool children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*، *14*(1)، Houston، TX، USA: USDA/ARS Children's Nutrition Research Center، Baylor College of Medicine، 1–10.

Rowe، M. L.، Salo، V. C.، & Rubin، K. (2018). Toward creativity: do theatrical experiences improve pretend play and cooperation among preschoolers? *American Journal of Play*، *10*(2)، Cambridge، MA، USA :Harvard University، 193–207.

**المراجع الإلكترونية:**

المنصة الوطنية الموحدة. (17 مارس 2019). رؤية المملكة 2030.
https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/pages/saudivision

وزارة الصحة. (4 نوفمبر، 2019). المملكة العربية السعودية.https://www.moh.gov.sa/Pages/Default.aspx

دينا أيوب. (17 مارس، 2008). https://www.emaratalyoum.com/local-section/2008-03-17-1.187629.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/ أمواج عبد الرحمن علي مسعود، الدكتورة/ وفاء حسن علي شافعي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.11

ISSN: 2706-6495

# إدمان شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي (دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بجدة)

# Addiction to Social Networks and Its Relationship to Psychological Security (a Field Study on a Sample of Secondary School Students in Jeddah)

**إعداد: الباحث/ منصور مسفر القرني**

ماجستير توجيه وإرشاد، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، المملكة العربية السعودية

Email: mansr488@gmail.com

**إشراف الأستاذ الدكتور/ يوسف جلال يوسف أبو المعاطي**

أستاذ علم النفس التربوي، جامعة الملك عبد العزيز – جدة، المملكة العربية السعودية

Email: Yabualmati@kau.edu.sa

**ملخص البحث**

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى إدمان طلاب المرحلة الثانوية لشبكات التواصل الاجتماعي، التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، التعرف على العلاقة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والأمن النفسي، واتبع الباحث المنهج الوصفي لتوافقه مع البحث قد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات البحث، تكونت عينة البحث الحالية من (204) طالباً بالصف الثاني الثانوي لمدارس التعليم العام بمدينة جدة موزعين على مكاتب التعليم والنطاق الجغرافي (الأحياء)، تم استخدام برنامج spss لعملية التحليل، وتوصل البحث إلى أن إدمان شبكات التواصل الاجتماعي يؤثر بشكل سلبي (علاقة عكسية) على الأمن النفسي للفرد مما يجعل الفرد هشاً في مواجهة ظروف الحياة الصعبة والتعرض للضغوط والمشكلات والعلل النفسية، كما يمكن عزو سبب إدمان شبكات التواصل الاجتماعي أيضاً لقصور المناهج المدرسية عن تلبية احتياجات الطلاب التربوية حسب اهتماماتهم ومهاراتهم وقدراتهم وميولاتهم وهذا ما يجعل التواصل عبر شبكات التواصل مغرياً بالنسبة لهم لتنوعها ووفرتها.

يوصي البحث بالاستفادة من نتائجه في رعاية سلوك المراهقين بشكل عام والطلاب بشكل خاص، توعية الأسر بمخاطر إدمان استعمال الأجهزة الإلكترونية سواء في التواصل الاجتماعي أو حتى الألعاب وزيادة فرص التواصل بين الأفراد الأسرة، زيادة فرص النمو النفسي والعقلي والاجتماعي للمراهقين.

**الكلمات المفتاحية:** إدمان، شبكات التواصل الاجتماعي، الأمن النفسي

ISSN: 2706-6495

# Addiction to Social Networks and Its Relationship to Psychological Security (a Field Study on a Sample of Secondary School Students in Jeddah)


## Abstract:

This research aims to identify the level of addiction of secondary school students to social networking networks, to identify the level of psychological security among secondary school students, to identify the relationship between addiction to social networking networks and psychological security, and the researcher followed the descriptive analytical approach for its compatibility with the research. The questionnaire was used as a tool for collecting research data. Education and biology, the spss program was used for the analysis process, and then a number of results were reached: The research concluded that addiction to social networks affects negatively (an inverse relationship) on the psychological security of the individual, which makes the individual vulnerable in the face of difficult life conditions and exposure to pressures, problems and psychological illnesses. Education according to their interests, skills, abilities and inclinations, and this is what makes communication through social networks so attractive to them because of its diversity and abundance.

The research recommends the following: Benefiting from the research results in caring for the behavior of adolescents in general and students in particular, Educating families about the dangers of addiction to the use of electronic devices, whether in social communication or even games, and increasing opportunities for communication between family members, Increasing opportunities for psychological, mental and social development for adolescents.


**Keywords**: Addiction, Social networks, Psychological security

## 1. مقدمة

شهد العالم مؤخراً ثورة في مجال تكنولوجيا الاتصالات وتقنية المعلومات أدت إلى ترابط أجزاء الكرة الأرضية في وقت قصير وهذه السرعة في الاتصال لها أثر كبير على الأفراد والمجتمعات في تناقل المعلومات والخبرات مما أدى إلى توافق المجتمعات مع ما يجد عليها من تغيرات وتوظيفها للاستفادة منها في جميع مجالات الحياة (مقلد،2012).

وقد أدى التقدم الهائل في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات إلى حدوث انتشار لشبكات التواصل الاجتماعي وأدى انتشارها إلى استخدامها على نطاق واسع من قبل المجتمع بجميع أفراده على اختلاف أعمارهم من الأطفال الراشدين إلى المتقدمين في العمر، بالإضافة إلى طبقات المجتمع المختلفة حيث أصبحت وسيلة لتبادل المعلومات والآراء والأفكار في كافة مناحي الحياة الشخصية والاجتماعية (العصيمي،2012).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى تأثير استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على حياة الأفراد، فقد بينت نتائج دراسة الشهري (1434هـ) التأثير الإيجابي لشبكات التواصل الاجتماعي واستخدامها لدى الطالبات، فقد عززت صداقاتهن، بينما كان قلة التفاعل الأسري أهم الآثار السلبية، أما دراسة الطيار (2014م) فقد أشارت إلى تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على القيم لدى الشباب مثل الإهمال في الشعائر الدينية، بينما كانت إيجابيتها في تعزيز المعرفة والاطلاع.

ولكن مع وجود هذا الدور الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي في مجال التواصل الإنساني وتبادل الخبرات والمعلومات والمعارف إلا أن لها العديد من السلبيات التي تنتج عن استخدامها بشكل سيء وما يرتبط بها من آثار كالإدمان على استخدامها وما ينتج عنه من مشكلات تؤثر على الأمن النفسي للإنسان وتظهر على شكل صراعات داخلية وقلق وتوتر (مقدادي وسمور، 2008م)

ويذكر البلوي (2014م) أن شبكات التواصل الاجتماعي قد أصبحت ظاهرة مجتمعية لديها الكثير من الآثار النفسية والاجتماعية والصحية التي تؤثر على الأفراد الذين يقضون وقتاً كبيراً مخصصين بذلك وقتاً أقل للآخرين في حياتهم الواقعية.

وبسبب الانتشار المفرط لهذه الشبكات والذي ساعده انتشار الأجهزة اللوحية الذكية مثل الآيفون وغيرها والمتوفرة لدى طلاب المدارس الثانوية أدت إلى ظهور مؤشرات إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والذي ترتب عليه ارتفاع مستوى التوتر والقلق لديهم مما يؤثر سلباً على أمنهم النفسي..

ومن خلال ذلك فأن الباحث يركز في البحث الحالي على محاولة الكشف عن العلاقة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والأمن النفسي وتأثير هذه العوامل على بعضها البعض.

### 1.1. مشكلة البحث:

يعد العنصر البشري أهم موارد المجتمع الذي يجب العناية به ورعايته حتى يتمكن من أداء دوره بفاعلية ضمن المجتمع الذي ينتمي إليه. لأن تكوين وإعداد فرد سوي يتمتع بشخصية متكاملة ومؤهلة ولديه قدرات وقيم واتجاهات إيجابية يعد حتمية لابد منها لتفعيل العملية التنموية بجميع مكوناتها وعلى اختلاف مستوياتها.

وقد ساعد انتشار شبكات التواصل الاجتماعي بشكل كبير على إقبال جمهور واسع من الشباب عليها فقد واصلت هذه الشبكات تحقيق معدلات نمو كبيرة من حيث نسبة الاستخدام وسهل ذلك توفر شبكات الإنترنت والأجهزة المستخدمة في التصفح (رجب،2014)

ومع هذه الزيادة الكبيرة في أعداد مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي فإن العديد من الدراسات تشير إلى الآثار السلبية المترتبة على استخدامها والتي يتوقع أن يكون منها الإدمان وما ينتج عنه من اضطرابات نفسية والتي تضعف الأمن النفسي للإنسان مما يجعله في حالة يكون فيها غير قادر على الإيفاء بمتطلبات الحياة اليومية بشكل فعَّال.

وقد أظهرت نتائج دراسة الهياجنة والحوسني (2012م) تأثير الإنترنت على علاقة المدمن بأسرته فيصبح غير متفاعل وتقل مشاركته في المنزل ويشعر بعدم التقبل والانتماء إليها، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2013م) والتي أظهرت قلة التفاعل الأسري أحد أهم الآثار السلبية لمستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي،

في حين أن دراسة الطويل والجهني (2012م) بينت أن الطالبات هن أكثر استخداماً من الذكور لهذه الشبكات حيث أن نصف العينة يتحادثون ويتخاطبون مع أفراد الجنس الآخر، وأن ثلثها يعطون معلومات خاطئة عن أنفسهم عند حديثهم مع الآخرين عبر هذه الشبكات.

وعليه فأن الباحث يرى أنه قد ازداد الاهتمام بدراسة إدمان شبكات التواصل الاجتماعي كظاهرة مجتمعية انتشرت بين الأفراد في المجتمعات المختلفة، وخاصة بين المراهقين، وربما يرجع سبب ذلك لما لهذه الظاهرة من آثار متعددة نفسية واجتماعية وصحية تؤثر على الأشخاص المستخدمين لهذه الشبكات فمع استمرار قضاء مستخدمي الإنترنت المزيد من الوقت فإنه من الطبيعي أنهم يخصصون وقتاً أقل للنشاطات الأخرى والأشخاص الآخرين في حياتهم ولذا فإن الباحث ينطلق في دراسته لبيان العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وكلاً من الإدمان والأمن النفسي وتتبلور مشكلة البحث في الإجابة على السؤال التالي:

-هل توجد علاقة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والأمن النفسي؟

### 2.1. أسئلة البحث:

1- ما مستوى إدمان طلاب المرحلة الثانوية لشبكات التواصل الاجتماعي؟

2- ما مستوى الأمن النفسي لدى طلاب العينة؟

3- هل توجد علاقة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

### 3.1. أهمية البحث:

**1.3.1. الأهمية النظرية:** إثراء أدبيات علم النفس والإرشاد حول العلاقة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والأمن النفسي.

قد تساعد الباحثين في المجال النفسي والتربوي على التعرف على أسباب هذه الظواهر والعلاقات فيما بينها.

**2.3.1. الأهمية التطبيقية:** قد يُسهم في المجالات التعليمية وخصوصاً أقسام التوجيه والإرشاد لوضع خطط وبرامج للحد من الآثار السلبية المترتبة على سوء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وتوعية الطلاب.

### 4.1. أهداف البحث:

يستهدف البحث رصد العلاقة بين الإفراط في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وإدمانها وبين تهديد الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبالتحديد يهدف البحث إلى:

1- التعرف على مستوى إدمان طلاب المرحلة الثانوية لشبكات التواصل الاجتماعي.

2- التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

3- التعرف على العلاقة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والأمن النفسي .

### 5.1. مصطلحات البحث:

**إدمان شبكات التواصل الاجتماعي** (Addiction Social Networks):

هو الرغبة التي لا يمكن السيطرة عليها في تقليل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والإفراط في استخدام هذا العالم الافتراضي وعدم الشعور بهدر الوقت مع تجاهل الاستغناء عن أداء أعمال أخرى في حياة الفرد (يونس، 2016).

**التعريف الإجرائي**: إدمان شبكات التواصل الاجتماعي: ويعرف بأنه نزوع عام ورغبة متزايدة تدفع طالب المرحلة الثانوية لقضاء وقت طويل في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي مع عدم قدرته على مقاومة عدم الاتصال بها، بحيث ينطوي هذا الشكل من الإدمان على نوعين من الانفعالات، انفعالات سارة وتنتاب المستخدم أثناء تصفحه لهذه المواقع أما السيئة منها فتراوده في فترات الغياب عنها، ويحدد إجرائيا في هذه البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي (شناوي وعباس،2014).

**يعرفه الباحث إجرائياً** بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي.

**الأمن النفسي (Psychological security)**:

إن مصطلح الأمن النفسي يقابله العديد من المسميات مثل الطمأنينة النفسية، الأمن الشخصي، السلم الشخصي ويعتبر "ماسلو "من أوائل الناس الذي تعرضوا لمفهوم الأمن النفسي عن طريق البحوث الكيلنيكية، كما أنه يرى أن إشباع الحاجة إلى الأمن تلي في الأهمية إشباع الحاجات الفسيولوجية من طعام وشراب يرى أن عدم إشباع هذه الحاجة يعطي الفرد شعور بالتهديد يعيقه عن تحقيق ذاته (مخيمر،2003).

**ويعرف الباحث الأمن النفسي إجرائياً** مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأمن النفسي.

### 6.1. حدود البحث:

الحدود الموضوعية: إدمان شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الحدود البشرية: عينة من طلاب المرحلة الثانوية بإدارة تعليم بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 2022/1443م

الحدود المكانية: طلاب المدارس الحكومية الثانوية بمدينة جدة.

## 2. الإطار النظري:

### اولاً: إدمان شبكات التواصل الاجتماعي:

**مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي**: يعرف مشري (2012م) الشبكة الاجتماعية بأنها مجموعة هويات ينشئها أفراد أو منظمات لديهم روابط نتيجة التفاعلات الاجتماعية، ويمثلها هيكل أو شكل دينامي لجماعة اجتماعية، وهي تنشأ من أجل توسيع وتفعيل

العلاقات المهنية أو علاقات الصداقة، كما تطلق على الشبكات الاجتماعية عدة تسميات منها الويب، الشبكات الرقمية، وسائل الإعلام الاجتماعية.

**أهمية شبكات التواصل الاجتماعي:**

يؤكد المختصون على أن استعمال الشبكات الاجتماعية يحقق لمستعملي شبكات التواصل الاجتماعي نوعان من الإشباعات:

أولاً: تتيح لهم التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم فيما يتصل بالحياة اليومية التي يعيشونها وذلك داخل مجتمع قد لا يوفر لهم دائماً الشروط الضرورية والظروف الملائمة للتعبير الحر.

ثانياً: يعطيه الانطباع والإحساس بالانتماء لمجموعة من الأفراد الذين ينشطون في الفضاء العمومي ويشاركون في نقاشاته (العمرات،2012م).

وذكر المنصور(2012) وسائل التواصل الاجتماعي وسيلة اتصال تفاعلية قد تحقق العديد من الفوائد لمستخدميها منها:

- تساعد مستخدميها على متابعة كل ما هو جديد في مجالات الحياة المتعددة من خلال الاطلاع على المؤتمرات والندوات واللقاءات.
- تحقق التفاعل والمرونة لمستخدميها، فهي تجعل المستخدم لها مرسلاً ومستقبلاً.
- تسهم في تنمية الوعي لمستخدميها بقضايا المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
- تنمي لدى مستخدميها روح المبادرة والحوار واتساع الأفق مما يساعدهم على تبادل الآراء والمقترحات.

**أنواع شبكات التواصل الاجتماعي:**

من الواضح أن الشبكات الاجتماعية أحدثت تغييرات كبيرة في كيفية الاتصال والمشاركة بين الأشخاص والمجتمعات وتبادل المعلومات، فقد جمعت ملايين المستخدمين في الوقت الحالي وتنقسم تلك الشبكات الاجتماعية على حسب الأغراض فهناك شبكات تجمع أصدقاء البحث وأخرى تجمع أصدقاء العمل بالإضافة إلى شبكات التدوينات المصغرة، ومن أشهر هذه الشبكات الاجتماعية الموجودة حاليا كما يوردها كل من: العامري (2012م)، العمرات (2012م)

**1) تويتر (Twitter):** وهو شبكة اجتماعية يستخدمها ملايين الناس في جميع أنحاء العالم للبقاء على اتصال مع أصدقائهم وأقاربهم وزملاء العمل، من خلال أجهزة الحاسوب الخاصة بهم والهواتف النقالة، وتسمح واجهة تويتر بنشر رسائل قصيرة تصل إلى (140) حرفاً، ويمكن القراءة من قبل مستخدمي الموقع، ويمكن للمستخدم أن يعلن متابعته لأحد الشخصيات، وفي هذه الحالة يبلغ هذا الشخص في حال ما إذا هذه الشخصيات قد وضعت مشاركة جديدة.

**2) سناب شات (Snapchat):** وهو تطبيق رسائل مصورة وضعها إيفان شبيغل وروبرت مورفي، ثم طلبة جامعة ستانفورد عن طريق التطبيق، يمكن المستخدمين من التقاط الصور، تسجيل الفيديو، إضافة نص أو رسومات، وإرسالها إلى قائمة التحكم للمتلقين ومن المعروف أن هذه الصور والفيديو المرسلة يتم مشاهدتها من قبل المستخدمين ثم تحذف من جهاز المستلم والخوادم الخاصة بسناب شات، (العامري 2012م)

**3) الفيس بوك (Facebook):** وهي منصة مصممة من أجل أن يتشارك ويتواصل الأشخاص من خلالها، لذلك تعتبر شخصية وخاصة. من أجل استخدام الموقع يقوم المستخدمون بالتسجيل فيه وذلك بإنشاء ملف شخصي ثم إضافة المستخدمين الآخرين كأصدقاء وتبادل الرسائل والانضمام إلى مجموعات أو صفحات تلاقي الاستحسان لديهم وتشكل مصدر اهتمام معين

عندهم. وقد تم إنشاء الموقع عام 2004 على يد الطالب "مارك زوكربيرغ" بالتعاون مع رفيقيه "داستين موسكو فيتز" و" كريس هيز "المتخصصين في علوم الحاسب أثناء دراستهما بجامعة هارفارد.

**4) الواتساب (Whatsapp)**: وهو برنامج للتواصل الاجتماعي عبر الجيل الجديد من الأجهزة الذكية المحمولة، يتعامل مع الأرقام في قائمة الأسماء وهو أكثر أماناً من برنامج الفيس بوك لتعرفك على الشخص الذي تتواصل معه، وعن طريقه يمكن إرسال صور وفيديو ورسائل نصية بجودة عالية، ووسيلة تواصل على أساس يومي (صفرار، 2017).

مما لا شك فيه أننا قد استفدنا كثيراً من مواقع التواصل الاجتماعي ومن الإنترنت عموماً في حياتنا، حيث أنه من أهم الأشياء التي تتيح التواصل عبر دول العالم بكل سهولة والتعرف على ثقافات وخلق صداقات واستفادة في الأعمال وغير ذلك، فأصبح الإنترنت هو الوسيلة الوحيدة التي تربطنا بالتكنولوجيا والتقدم ومواكبة العصر الحديث، وبكل تأكيد أن الاعتدال في استخدام تلك الوسائل التقنية الحديثة هو أمر جيد والمبالغة في الاستخدام تحدث أضرار كثيرة قد تؤدي إلى تدمير حياتنا (صفرار، 2017).

**مميزات شبكات التواصل الاجتماعي**

أن أهم ما يميز شبكات التواصل الاجتماعي هو عالميتها وإلغاءها للحواجز الجغرافية والبيئية حيث لا تعترف بالزمان والمكان كما تتميز بالتفاعلية بين المرسل والمستقبل والجمهور وتوفر مناخ للمشاركة الفعالة بين عناصر التواصل ومن أهم مزاياها أنها اقتصادية توفر الوقت والجهد والمال ويرى المنصور (2012) أن مزايا شبكات التواصل الاجتماعي تتلخص في التالي:

1- الحرية في اختيار من يريدون المشاركة في الاهتمامات
2- قدرة الفرد على الدخول لمواقع التواصل الاجتماعي والتعريف بنفسه والتواصل مع الآخرين الذين تربطهم بهم اهتمامات مشتركة
3- تتيح للمشتركين إرفاق الملفات والكتابة حول مواضيع معينة ومحددة
4- تسمح للمشتركين بالتعليق على المواضيع المطروحة بها.

**كما يورد لنا الفاغوري (2015) مزايا شبكات التواصل الاجتماعي كما يلي**

1- إمكانية التعرف على أشخاص يقدمون المساعدة في الحياة العامة
2- إمكانية استعمال المواقع بشكل قانوني كمركز للإعلان التجاري
3- اكتساب المعارف الجديدة والمتنوعة
4- تعد منبر جديد للتعريف عن الذات

**سلبيات شبكات التواصل الاجتماعي:**

يضيف محمود (2012) عدد من السلبيات منها:

1- واحدة من المشكلات الرئيسة في الشبكات الاجتماعية: أن قوائم الأعضاء متاحة مما يتيح لبعض الأطراف توجيه دعوة للانضمام إلى شبكات ومواقع أخرى قد لا تكون مأمونة

2- لا يوجد عقد اجتماعي واضح داخل تلك الشبكات وهذا على العكس من العقود الاجتماعية التي تحكم التعامل الواقعي في الحياة مثل: الصدق والشرف والنصيحة ونحوها

3- من عيوب مواقع التواصل الاجتماعي أن الملف الشخصي للعضو يظل متاحا، فالبيانات الشخصية للعضو على الإنترنت يمكن استغلالها استغلالاً غير مناسب.

**التصورات النظرية المفسرة لإدمان الإنترنت:**

**1. نظريات التعلم:**

ناقشت هذه النظريات التدعيم الإيجابي لاستخدام الإنترنت والذي يمكن أن تؤدي إلى مشاعر من السعادة والنشاط للمستخدم، فمن خلال مفهوم الاشتراط الإجرائي فإن مزيدا من استخدام الإنترنت للأفراد الخجولين أو القلقين سوف يسمح لهم بتجنب القلق، ومواقف التفاعل وجها لوجه. نقلا عن (أبو حمزة وهلال، 2014).

**2. نموذج عجز المكافأة:**

ويفترض هذا النموذج أن الشخص الأقل رضاء من المكافأة الطبيعية (الطعام، الماء، الجنس) يتجه إلى البحث عن مواقف مساعدة مساندة من مسارات مختلفة واستخدام الإنترنت يقدم مكافآت أقل تأخيراً وأشد فاعلية وهو شبيه بالمواقف التي يستخدم فيها الكحول والعقاقير (أبو حمزة وهلال، 2014).

**3. نموذج خلل المهارات الحياتية:**

وهو نموذج طوره (Caplan:2003) وكان فرضه الأول هو يطور الفرد المكتئب أو الذي يشعر بالوحدة رؤية سلبية لحياته الاجتماعية، وفرضه الثاني هل يغري الكمبيوتر - كوسيلة تفاعل واتصال - بمعنى يعطي الأفراد مرونة أكبر وتقدم أفضل للذات من علاقات الوجه للوجه حتي يسهل من التعبير عن الذات والبوح بمعلومات عنها متصلة بالرؤية السلبية لها، ونظر للإنترنت على أنه وسيلة تحرر الفرد اجتماعيا.

**3. نظرية التعويض:** Compensation

التعويض في علم النفس هو إستراتيجية تتم بصورة واعية أو لا واعية يحاول من خلالها الشخص التغطية على ضعف أو رغبة أو إحساس بعدم الكفاءة أو العجز في أحد جوانب الحياة، عن طريق الإشباع أو التفوق في جانب آخر.

أما عوامل الموقف فقد تلعب هي الأخرى دوراً مهما في ظهور إدمان الإنترنت فالأفراد الذين يشعرون بالعقبات أو المشكلات الشخصية، أو الذين تواجههم تحديات الحياة ممكن أن يغرقوا أنفسهم في عالم افتراضي مليء بالمتعة لتعويض هذا النقص فقد أصبح الإنترنت وسيلة هروب نفسي تلهي مستخدمها عن مشكلات عالم الواقع أو صعوبات الموقف.

**تعقيب على التصورات النظرية المفسرة لإدمان الإنترنت:**

يري الباحث أن النماذج يمكن أن تكون مفسرة أيضا لإدمان شبكات التواصل الاجتماعي فشبكات التواصل الاجتماعي جزء لا يتجزأ من الإنترنت ويرى أن الإفراط في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في ضوء الشروط التي تحدد معنى أنواع الإدمان الخطيرة تتيح لمستخدمه محو العالم الحقيقي والدخول في حالة عقلية سارة تسلبه من واقعه وتؤجل ما يفعله عن طريق الاستغراق و الانخراط في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

1. النظرية الديناميكية النفسية الشخصية ترى هذه النظرية أن إدمان الإنترنت هو استجابة هروبيه من الضغوط والإحباطات من أجل الحصول على لذة بديلة مباشرة لتحقيق الإشباع، كما يعد الإفراط في الإنكار أحد مؤشرات هذا النوع من الإدمان (العمار،2014).

كما أن الاعتماد على خبرات الطفولة التي تلعب دورا اساسيا ومؤثرة في تطور شخصياتهم تحدد مدى ميولهم لا يكونوا عرضا لسلوكيات إدمانيه.

كما تغير ضغوط الحياة والأزمات التي يتعرض لها الفرد واستعداده وخبراته الشخصية تجعله أكثر ميلاً للإدمان (ربيع، 2013).

**2. النظرية السلوكية:-** يكمن سلوك الإدمان في الخبرات السابقة للفرد والبيئة الحالية التي تحدث فيها المثيرات وما يرافقها من تدعيم وعقاب لاستجابات دون أخرى من خلال عملية التعلم التي يتم فيها تغيير سلوك الفرد في استجابته للبيئة، وأن الوظائف والسلوكيات الفردية يخضع للاشتراط الاجرائي (لسكنر) والتي يتم فيه مكافأة الشخص إيجابا أو سلبا أو معاقبته.

على هذا السلوك يوفر الإنترنت مكافآت عديدة كالترفيه والمرح وإشباع حاجات الفرد ويعد فرصة لتواصل الفرد الخجول مع الاخرين تجعله يشعر بالرضا والارتياح بما يعزز اشباع الحاجة إلى الاهتمام والتقدير والحب الذي قد لا يتحقق على أرض الواقع (شاهين، 2015. )

**3. النظرية الاجتماعية الثقافية:**

وتقوم النظرية الثقافية الاجتماعية على التركيز بشكل خاص على العلاقة بين العالم الاجتماعي والنمو المعرفي وخاصة تأثير الثقافة والتاريخ واللغة على النمو المعرفي لدى الشخص، حيث يشير فيجوتسكي إلى أن العالم الاجتماعي ليس فقط التفاعلات بين الأشخاص سواء بين الطالب والمعلم والأقران ولكن يشمل التأثيرات الاجتماعية والثقافية. (أرنؤوط،2007.)

**4. النظرية العقلانية الانفعالية**:- يشير أليس على الأفكار اللاعقلانية سببا في الاضطراب الانفعالي والسلوكي، وصاحب السلوك الإدماني لا يلجأ لإدمانه فقط لإشباع حاجة وتحقيق لذة ما لإزالة المشاعر السلبية والدونية تجعله يشعر بالتوتر والضيق نتيجة تحكم تلك الأفكار اللاعقلانية بتصرفاته مما يجعله مغلوبا على أمره يجدون أنفسهم بمرور الزمن وقد تضاءلت ذواتهم ومكانتهم الاجتماعية مما يدفعه للإنترنت والانغماس فيه(أحمد و محمود،2014)

## ثانياً: الأمن النفسي:

**التعريف اللغوي للأمن النفسي**:

(أمن) – أمنا، وأماناً، وأمانة، ومناً، وإمناً، وأمنةً: اطمأن ولم يخف، فهو آمن (أبن المنظور، 1999: 28)

والأَمْنُ، والآمنُ ضد الخوف (الزاوي، 2011:30).

التعريف القاموسي: يرى (الشربيني، 2003) إن كلمة أمن على ما يتعلق بالأمان والسلامة، ودافع الأمن هو أحد الدوافع للابتعاد عن الخطر والبحث عن الأمان، وصمام الأمان تعبير عن التنفيس عن الطاقات الانفعالية والعواطف والتعبير عنها (الشربيني، 2003: 323)

التعريف الاصطلاحي:

وقد عرف ماسلو الأمن النفسي: بأنه شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق.

والأمن النفسي "وهي عبارة عن أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي لخفض أو التخلص من التوتر وتحقيق الذات والشعور بالأمن النفسي (زهران، 2002).

والأمن النفسي يقال له أيضا "الأمن الانفعالي " و"الأمن الشخصي "، والأمن الخاص" و"السلم الشخصي "، والأمن النفسي من المفاهيم الأساسية في مجال الصحة النفسية، وهنالك ترابط بين الأمن النفسي والأمن الاجتماعي والصحة النفسية،

حيث توجد علاقة جوهرية بين الاتجاه الديني ومشاعر الأمن كعامل من عوامل الشخصية الذي يحدد الصحة النفسية (زهران، 2002).

والأمن النفسي: هو الطمأنينة النفسية والانفعالية، وهو الأمن الشخصي، أو أمن كل فرد على حدة، وحالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً، وغير معرض للخطر (مثل الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والحب والمحبة، والحاجة إلى الانتماء والمكانة، والحاجة إلى تقدير الذات) وأحيانا يكون إشباع هذه الحاجات بدون مجهود، وأحيانا يحتاج إلى السعي وبذل الجهد لتحقيقه، والأمن النفسي مركب من اطمئنان الذات، والثقة في الذات، والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة (زهران، 2002).

ويعرفه الباحث بأنه: حالة من الاستقرار النفسي وليست إحساساً أو شعوراً، وما الإحساس أو الشعور إلا انعكاس لتلك الحالة على صفحة النفس فتطمئن به.

**مكونات الأمن النفسي:**

يرى أبو هين (2006) أن هناك بعض الخصائص التي تؤدي دوراً مهماً في تكوين و توفير حاجة الأمن لدى الفرد، وتتمثل هذه الخصائص بما يأتي:

(1) القدرة على تحمّل المسؤولية والصمود بوجه الأزمات.

(2) تقبل الذات .

(3) تقبل الآخرين

(4) القدرة على العمل.

(5) اتخاذ أهداف واقعية

**العوامل المؤثرة في الأمن النفسي:**

أن الشعور بالأمن النفسي حاجة يدخل في إشباعها مكونات عديدة منها:

**(1) مكونات نفسية:**

أن البيئة تمثل أحد العوامل النفسية التي تؤثر في مشاعر الأمن والاطمئنان، والجو العاطفي للأسرة يعدُّ من أهم المصادر اللازمة في تحقيق الأمن النفسي .

فإهمال حاجات الشباب وعدم إشباعها هي سبب بانحرافاتهم التي تأخذ أشكالاً مختلفة تفقدهم أمنهم وتوازنهم النفسي الذي يجعلهم بحاجة ماسة إلى من يأخذ بأيديهم ويوجههم إلى الطريق الصحيح ويساعدهم على التكيف مع أنفسهم ومع الآخرين (عقل،2009).

**(2) مكونات اجتماعية:**

أن شعور الفرد بالأمن النفسي يتحقق عندما يكون قادراً على التكيف مع البيئة والتفاعل مع الآخرين، والشخص القلق يجد الراحة والأمن بصحبة الآخرين، فأسرة العمل والانتماء إلى الوطن تزيد من الشعور بالأمن النفسي ، حيث أكد سوليفان على أن الحاجة للشعور الجيد تستند إلى الأمن، فهي تتطور أصلاً خلال تجارب الفرد في موافقة ورفض الآخرين (كفافي، 2005).

**(3) مكونات دينية وأخلاقية:**

إن جوهر الأمن يتأثر بنظام المعتقدات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات المشتركة في المجتمع، وتشكل هذه العناصر بعض الجوانب الأساسية للأمن النفسي، فالدين له الأثر الواضح في الشعور بالأمن، إذ يساعد الفرد على الاستقرار، وأن التعاليم الدينية والقيم الروحية والاخلاقية تهدي الفرد إلى السلوك السوي وتجنبه الوقوع في الخطأ والشعور بالذنب وعذاب الضمير التي تهدد أمنه (عقل،2009).

**أهمية الأمن النفسي:**

الأمن قيمة عظيمة، تمثل الدوح الذي لا يعيش الإنسان إلا في ظلاله، وهو قرين وجوده وشقيق حياته، فلا يمكن مطلقاً أن تقوم حياة إنسانية، تنهض بها وظيفة الخلافة في الأرض إلا إذا اقترنت تلك الحياة بأمن وارف يستطيع الإنسان الحياة في ظله وتوظيف ملكاته وإطلاق قدراته واستخدام معطيات الحياة من حوله لعمارة الأرض، والإحساس بالأمن يسمح للإنسان أن يؤدي وظيفة الخلافة في الأرض، ويطمئنه على نفسه ومعاشه وأرزاقه (محمد،2010).

**النظريات التي تناولت الأمن النفسي:**

**1. نظرية التحليل النفسي:**

أكد فرويد على أن الشخصية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي (الهو ـ الأنا ـ الأنا العليا). حيث قامت نظرية فرويد على أساس غريزي، إذ أن (الأنا) تواجه دائماً النزعات الغريزية(للهو) التي تحاول التعبير عن نفسها، ويترتب على ذلك صراع داخلي في أعماق اللاشعور ونتيجة لخشية (الأنا) من أن تظهر النزعات الغريزية (للهو)، فأن الشخصية تعيش في قلق دائم وذلك من خلال مسببات عدم إصدار الأوامر والنواهي الذي يأخذ شكلاً مرضياً، وتستحوذ على الفرد أفكار ملحة لاتهام الذات وعدم الشعور بالأمن والطمأنينة. ونتيجة لقلق الضمير الذي يصبح شيئاً لا يطاق (الخزاعي، 2002.)

فقد أكدت هورني على السياق الاجتماعي للنمو، وأن الخبرات تنتج أنماطاً مختلفة من الصراعات في الشخصية، فالشعور بالقلق وعدم الطمأنينة ناتج عن العزلة والضعف، وتظهر هذه المشاعر عندما تتعرض العلاقات المبكرة للنمو الداخلي عند الطفل وتخلق حاجات متناقضة نحو الناس (زهران، 2002).

**2. النظرية السلوكية:** .

هي إحدى النظريات الكبرى في علم النفس؛ التي تدرس السلوكيات الممكن ملاحظتها بسهولةٍ لدى الفرد، كما تسعى إلى دراسة وشرح السلوك البشري، من خلال تحليل الظروف التي عاشها الفرد، والنتائج المترتبة عليها في بيئته، والخبرة المُكتسبة من تجاربه. في حين يؤكد البعض ومنهم (هل) على أن التعزيز أو الثواب يصحب الاستجابة.

**3. النظرية المعرفية:**

النظرية المعرفية فإننا نستحضر مؤسسها العالم النمساوي جان بياجيه، الذي يعتبر منظرها. وتعتبر النظرية بصفة عامة، وعاء مبنيا على العلم والتجربة، يمكن التربويين من فهم العديد من الظواهر التعليمية والنفسية.

ويرى علماء هذه النظرية بأن الفرد الذي يعاني من عدم الشعور بالأمن يحاول أن يحمّل الآخرين مسؤولية ذلك، منكراً الواقع ومكوناً له نظاماً ومعنى بأسلوبه الخاص يمكنه من السيطرة عليه (كفافي، 2005)..

## 3. الدراسات السابقة:

**اولاً: دراسات المحور الأول إدمان شبكات التواصل الاجتماعي**

1- **أجرى أسامه حسن جابر عبد الرازق.(2020). دراسة لبيان علاقة إدمان وسائل التواصل الاجتماعي بالشعور بالوحدة النفسية وسمات القلق الاجتماعي لدى طلاب.**

هدفت الدراسة لمعرفة علاقة إدمان وسائل التواصل الاجتماعي بكل من الشعور بالوحدة النفسية وسمات القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة جامعة نجران (118) طالب وطالبة، كما هدفت الدراسة لمعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في كل من إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وسمات القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية، بالإضافة إلى معرفة منبئات إدمان وسائل التواصل الاجتماعي من خلال الشعور بالوحدة النفسية وسمات القلق الاجتماعي، وقد استخدم الباحث مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي ومقياس الشعور بالوحدة النفسية ومقياس سمات القلق الاجتماعي (إعداد الباحث)، وقد أظهر معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية (0.363) عند مستوى دلالة (0.01)، ووجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وسمات القلق الاجتماعي (0.318) عند مستوى دلالة (0.01) كما استخدم الباحث معامل الانحدار بطريقة والذي أظهر نموذجان، النموذج الأول الذي وضح أن الشعور بالوحدة النفسية ينبئ بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي، كما أظهر النموذج الثاني أن كل من الشعور بالوحدة النفسية وسمات القلق الاجتماعي ينبأن بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي، كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين عينة الطلاب وعينة الطالبات في كل من إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وسمات القلق الاجتماعي في اتجاه الطالبات، بالإضافة إلى أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الطلاب وعينة الطالبات في الشعور بالوحدة النفسية.

2- **الصبان، عبير بنت محمد. (2017). إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي والتورط في الجرائم السيبرانية.**

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بالأمن النفسي، والتورط في الجرائم السيبرانية، وتكونت عينة البحث من (252) طالب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة،

واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي التحليلي، كما استخدمت مقياس: الأمن النفسي، والتعرض للتورط في الجرائم السيبرانية عبر وسائل التواصل الاجتماعي من إعداد الباحثتين، ومقياس استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من إعداد خليوي (2017). وأظهرت النتائج أن أغلب الطلاب يمتلكون حسابات على مواقع التواصل الاجتماعي(95.6 %)، وأكثرها استخداما تطبيق "سناب شات" (23.0%)، ويستخدم غالباً بما يزيد عن أربع ساعات يومياً (46.8%)، وذلك لغرض التسلية بالدرجة الأولى (45.2%)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة وتنبؤية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين أمنهم النفسي، كما ظهر أن استخدام الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي كان له علاقة ارتباطية موجبة وتنبؤيه دالة إحصائيا بمدى تعرضهم للتورط في الجرائم السيبرانية عبر تلك الوسائل، وتبين أن تعرض الطلاب للجرائم السيبرانية عبر تلك المواقع كان له علاقة ارتباطية سالبة وتنبؤية دالة إحصائيا بأمنهم النفسي.

**ثانياً: دراسات المحور الثاني الأمن النفسي:**

**1- دراسة صبيحات، شيراز ابراهيم و العتوم، عدنان يوسف (2012) أشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أشكال الاستقواء وبين الأمن النفسي والدعم العاطفي وكانت عينة البحث من 518 طالباً وطالبة (227 ذكورا، 291 أناثاً) من الصف السابع إلى التاسع اختيروا بالطريقة العشوائية طبق عليهم مقياس الإستقواء لأبو غزال (2009) ومقياس الأمن النفسي ومقياس الدعم العاطفي وكشفت النتائج أن الاستقواء اللفظي هو السائد من بين أشكال الاستقواء بمتوسط حسابي 1.53 ثم الإستقواء الجسدي ثم الإستقواء الاجتماعي وأخيراً استقواء تخريب الممتلكات واشكال الاستقواء مرتبطة عكسياً بمستوى الدعم العاطفي للطالب كما وجدت علاقة عكسية ما بين أشكال الإستقواء ومستوى الأمن النفسي للطالب وايضا أن الطلبة منخفضي الأمن النفسي قد سجلوا مستويات أعلى من الاستقواء الجسدي والاجتماعي مقارنة بمتوسطي ومرتفعي الأمن النفسي .

**2 - الناجم، مريم عبد اللطيف عبد الله (2011). الأمن النفسي وعلاقته باتباع الهوى، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وإتباع الهوى فدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالأحساء، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الطريقة الارتباطية) حيث شملت عينة البحث522 طالبا وطالبة من جامعة الملك فيصل بالأحساء (174 طالباً و348 طالبة) وحيث طبق عليهم أدوات البحث من مقياس الأمن النفسي ومقياس إتباع الهوى وكانت النتائج أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجة الشعور بالأمن النفسي ودرجة اتباع الهوى لدى أفراد عينة البحث وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب والطالبات على مقياس إتباع الهوى باختلاف مستويات الأمن النفسي وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس إتباع الهوى باختلاف متغير الجنس (طلاب، طالبات) حيث كان الطلاب أكثر إتباعا للهوى من الطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس إتباع الهوى باختلاف نوع الإقامة مع الأسرة أو بدون الأسرة حيث اتضح أن أفراد العينة المقيمين بدون أسرهم أكثر اتباعاً للهوى.

وفي دراسة Caplen (2007) العلاقة بين الوحدة والقلق الاجتماعي وإشكالية استخدام الانترنت

يقترح نموذج استخدام الإنترنت الإشكالي المتقدم والمختبر في الدراسة الحالية أن الرفاهية النفسية والاجتماعية للأفراد، إلى جانب معتقداتهم حول التواصل بين الأشخاص (وجهاً لوجه وعبر الإنترنت) هي مؤشرات معرفية مهمة للتنبؤ بالنتائج السلبية الناشئة عن استخدام الإنترنت. فحصت الدراسة إلى أي مدى يشرح القلق الاجتماعي النتائج المنسوبة سابقًا إلى الشعور بالوحدة كمؤشر على تفضيل التفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت واستخدام الإنترنت المثير للمشاكل. تدعم النتائج الفرضية القائلة بأن العلاقة بين الشعور بالوحدة وتفضيل التفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت هي علاقة زائفة، وأن القلق الاجتماعي هو المتغير المربك.

## 4. إجراءات البحث:

**1.4. منهج البحث:** استخدم الباحث المنهج الوصفي لمعرفة العلاقة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي وكل من الأمن النفسي ودافعية الإنجاز حيث تم الاعتماد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها والربط بين مدلولاتها للحصول على النتائج المستهدفة.

**2.4. مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة والبالغ عددهم وقت إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1443 هـ (83128) حسب الدليل الاحصائي للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.

**3.4. العينة:** تكونت عينة البحث الحالي من (204) طالباً بالصف الثاني الثانوي لمدارس التعليم العام بمدينة جدة.

**5.4. أدوات البحث:**

مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي من إعداد أسامة حسن عبد الرزاق، 2019.

وصف مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي

يتكون مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي من 20 عبارة تتناول بعداً واحداً هو عدم التحكم في الوقت المستغرق في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي من حيث الانشغال الزائد والمفرط بها، تفضيل وسائل التواصل الاجتماعي على أي وسائل أخرى، الشعور ببعض آلام الرقبة والأيدي نتيجة الاستخدام المفرط، الشعور بالضيق لتوقف الإنترنت، استغلال وقت الفراغ في العالم الافتراضي، انخفاض مستوى التواصل الاجتماعي مع الوسط المحيط.

**تصحيح مقياس**

تم تصحيح المقياس بناءً على إيجاد درجة للفقرات حسب البدائل التالية:

**يوضح الجدول (1) التالي طريقة تصحيح مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي**

| الاستجابة | الدرجة |
|---|---|
| دائماً | 4 |
| غالباً | 3 |
| أحيانا | 2 |
| نادراً | 1 |
| أبداً | صفر |

**الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي:**

**أولاً- صدق مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي:**

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغ حجمها 204 طالباً بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة وتم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو التالي:

**جدول (2) معاملات ارتباط فقرات مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي بالدرجة الكلية**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 0.513** | **6** | 0.539** | **11** | 0.671** | **16** | 0.506** |
| **2** | 0.438** | **7** | 0.579** | 12 | 0.616** | **17** | 0.575** |
| **3** | 0.507** | **8** | 0.600** | **13** | 0.473** | **18** | 0.634** |
| **4** | 0.547** | **9** | 0.387** | **14** | 0.537** | **19** | 0.345** |
| **5** | 0.618** | **10** | 0.353** | **15** | 0.565** | **20** | 0437** |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات مقياس **إدمان شبكات التواصل الاجتماعي** والدرجة الكلية للمقياس كان ت قيماً متوسطة ومرتفعة وموجبة ودالة عند مستويات دلالة بلغت 0.001

**ثانياً- ثبات مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي:**

تم التحقق من ثبات **مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي** بطريقة ألفاكرونباخ، بالنسبة للمقياس ككل كما بالجدول التالي:

**جدول (3) معامل ثبات مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي بالنسبة للمقياس ككل وذلك على العينة الكلية (ن = 204)**

| البُعد | معامل ألفا |
|---|---|
| **المقياس كله** | 0.864** |

(**) = دال عند 0.001

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات **مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي** بطريقة ألفاكرونباخ ذات قيمة مرتفعة تراوحت بلغت 0.864 وهي قيمة دالة عند 0.001

1- مقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير، 2005.

**وصف المقياس:**

يتألف المقياس من 54 فقرة موزعة على أربعة أبعاد

**جدول (4) أرقام فقرات أبعاد مقياس الأمن النفسي الأربعة**

| البُعد | أرقام الفقرات | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد | 1،2،3،4،5،20،21،22،23،24،25،26،27،28 | 14 |

| | | |
|---|---|---|
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة | 6،7،8،9،10،11،12،13،14،29،30،31،32،33،34،35،36،37 | 18 |
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية | 38،39،40،41،42،43،44،45،46،47 | 10 |
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية | 15،16،17،18،19،48،49،50،51،52،53،54 | 12 |
| المجموع | | 54 |

تحتوي كل فقرة من فقرات المقياس على أربعة بدائل على مقياس ليكرت

موافق بشدة (كثيراً جداً)

موافق (كثيراً)

موافق (أحياناً)

غير موافق (لا)

وموضوع أمام هذه التقديرات (3، 2، 1، صفر) على الترتيب عندما يكون اتجاه العبارات نحو الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) إيجابياً.

بينما تكون هذه التقديرات في اتجاه عكسي (صفر، 1، 2، 3) عندما يكون اتجاه التقديرات نحو الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) سالباً

**تصحيح مقياس الأمن النفسي:**

يتم تصحيح المقياس بناءً على إيجاد درجة للفقرات حسب البدائل التالية:

**يمثل الجدول (5) التالي تصحيح مقياس الأمن النفسي**

| ارقام البنود | اتجاه التصحيح | مستوى الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) | |
|---|---|---|---|
| من 1- 19 | 3-2-1- صفر | أمن نفسي مرتفع جداً | من 131-162 |
| | | أمن نفسي مرتفع | 97-131 |
| من 20-54 | صفر -1-2-3 | أمن نفسي معتدل (متوسط) | من63-96 |
| | | أمن نفسي بسيط | من31-62 |
| | | أمن نفسي منخفض | من صفر-30 |
| | | الدرجة الكلية للأمن النفسي | من صفر-162 |

**الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي:**

**أولاً- صدق مقياس الأمن النفسي :**

قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس الأمن النفسي وذلك بتطبيقه على عينة بلغ حجمها 204 طالباً بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة وتم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي اليه، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو التالي:

**البُعد الأول "الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد":**

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد الأول والبالغ عددها 14 فقرة والدرجة الكلية للبعد كما بالجدول التالي:

جدول (6) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد الأول **"الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد"** لمقياس **الأمن النفسي** والدرجة الكلية للبُعد وذلك على العينة الكلية (ن = 204)

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.518** | 5 | 0.455** | 9 | 0.653** | 13 | 0.615** |
| 2 | 0.380** | 6 | 0.431** | 10 | 0.617** | 14 | 0.421** |
| 3 | 0.471** | 7 | 0.671** | 11 | 0.582** | | |
| 4 | 0.399** | 8 | 0.712** | 12 | 0.637** | | |

(**) = دال عند 0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات البُعد الأول **الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد" لمقياس الأمن النفسي** والبالغ عددها 14 فقرة قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبُعد بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين 0.380** – 0.712** وهي قيم موجبة ودالة عند مستويات دلالة بلغت 0.001.

**البُعد الثاني "الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة":**

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد الثاني والبالغ عددها 18 فقرة والدرجة الكلية للبُعد كما بالجدول التالي:

جدول (7) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد الثاني **" الطمأنينة الأنفعالية المرتبطة بالحياة العامة" لمقياس الأمن النفسي** والدرجة الكلية للبُعد وذلك على العينة الكلية (ن = 204)

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.347** | 6 | 0.493** | 11 | 0.475** | 16 | 0.609** |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0.448** | **17** | 0.452** | **12** | 0.371** | **7** | 0.492** | **2** |
| 0.480** | **18** | 0.396** | **13** | 0.252** | **8** | 0.331** | **3** |
| | | 0.343** | **14** | 0.273** | **9** | 0.217** | **4** |
| | | 0.559** | **15** | 0.470** | **10** | 0.333** | **5** |

(**) = دال عند 0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات البُعد الثاني " الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة" لمقياس الأمن النفسي والبالغ عددها 18 فقرة قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبُعد بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين 0.217 – 0.609 وهي قيم متوسطة وموجبة ودالة عند مستويات دلالة بلغت 0.001.

**البُعد الثالث "الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية":**

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد الثاني والبالغ عددها 10 فقرات والدرجة الكلية للبُعد كما بالجدول التالي:

جدول (8) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد **الثالث " الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية"** لمقياس **الأمن النفسي** والدرجة الكلية للبُعد وذلك على العينة الكلية (ن = 204)

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 0.674** | **4** | 0.615** | **7** | 0.745** |
| **2** | 0.652** | **5** | 0.632** | **8** | 0.689** |
| **3** | 0.683** | **6** | 0.617** | **9** | 0.550** |
| **10** | 0.601 | | | | |

(**) = دال عند 0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات البُعد الثالث " **الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية" لمقياس الأمن النفسي** والبالغ عددها 10 فقرات قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبُعد بمعاملات ارتباط متوسطة ومرتفعة تراوحت ما بين 0.55 – 0.745 وهي قيم موجبة ودالة عند مستويات دلالة بلغت 0.001.

البُعد الرابع " الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية":

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد الرابع والبالغ عددها 12 فقرة والدرجة الكلية للبُعد كما بالجدول التالي:

جدول (9) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات **البُعد الرابع " الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية"** لمقياس **الأمن النفسي** والدرجة الكلية للبُعد وذلك على العينة الكلية (ن = 204)

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.509** | 4 | 0.561** | 7 | 0.636** | 10 | 0.431** |
| 2 | 0.517** | 5 | 0.528** | 8 | 0.653** | 11 | 0.609** |
| 3 | 0.537** | 6 | 0.612** | 9 | 0.607** | 12 | 0.561** |

(**) = دال عند 0.001

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات **البُعد الرابع " الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية" لمقياس الأمن النفسي** والبالغ عددها 12 فقرة قد ارتبطت بالدرجة الكلية للبُعد بمعاملات ارتباط متوسطة ومرتفعة تراوحت ما بين 0.431 – 0.653 وهي قيم موجبة ودالة عند مستويات دلالة بلغت 0.001.

**معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الأربعة لمقياس الأمن النفسي والدرجة الكلية للمقياس:**

**تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:**

**جدول (10) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الأمن النفسي الأربعة والدرجة الكلية للمقياس (ن = 204)**

| البُعد | عدد الفقرات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد | 14 | 0.869** |
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة | 18 | 0.817** |
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية | 10 | 0.838** |
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية | 12 | 0.823** |
| المجموع | 54 | |

(**) = دال عند 0.001

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيم جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس الأمن النفسي والدرجة الكلية للمقياس كان ت مرتفعة وتراوحت ما بين 0.817 – 0.869 وهي قيم موجبة ودالة عند 0.001.

**ثانيا- ثبات مقياس الأمن النفسي :**

تم التحقق من ثبات مقياس الأمن النفسي بطريقة ألفاكرونباخ، بالنسبة للمقياس ككل وبالنسبة لكل بعد على حده كما بالجدول التالي:

جدول (11) معامل ثبات مقياس الأمن النفسي بالنسبة للأبعاد الاربعة وبالنسبة للمقياس ككل وذلك **على العينة الكلية (ن = 204)**

| البُعد | عدد الفقرات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد | 14 | 0.814 |

| | | |
|---|---|---|
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة | 18 | 0.713 |
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية | 10 | 0.828 |
| الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية | 12 | 0.802 |
| المقياس ككل | 54 | 0.922 |

(**) = دال عند 0.001

## 5. نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

**5.1. السؤال الأول**: ما مستوى إدمان عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسطات درجات عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة (ن= 204) على مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي المستخدم بالبحث وكانت البيانات كما بالجدول التالي:

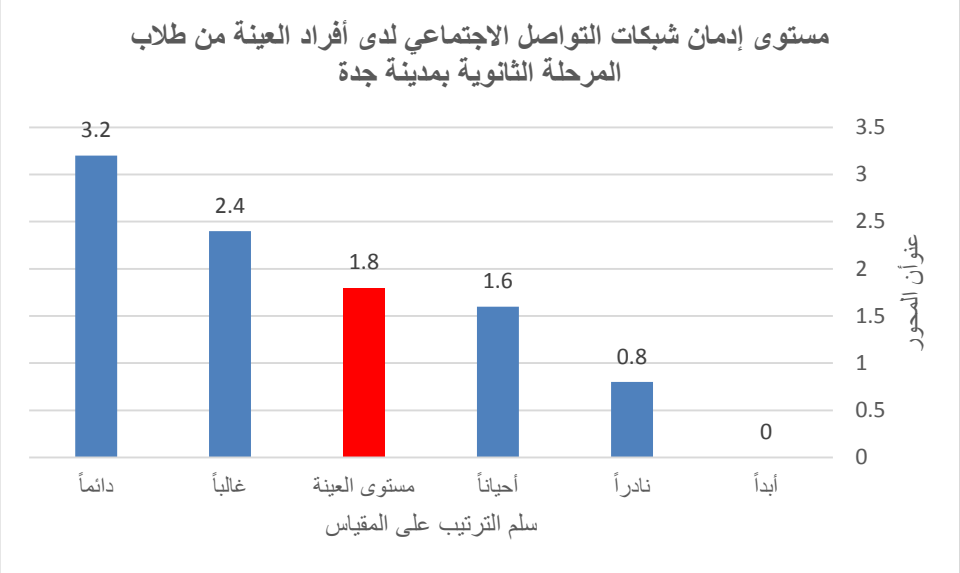
**جدول (18) متوسطات درجات عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة (ن= 204) على مقياس إدمان شبكات التواصل الاجتماعي.**

| البيان / المجال | مجموع درجات العينة | عدد أفراد العينة | متوسط الدرجة | الانحراف المعياري | عدد مفردات | متوسط الدرجة على المفردة | موقع العينة من معايير المقياس | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إدمان شبكات التواصل الاجتماعي | 7457 | 204 | 36.55 | 13.69 | 20 | 1.8 | الفئة الثالثة (أحياناً) وتتراوح ما بين (>1.6– 2.4) | فوق متوسط |

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة المفردة على المقياس ككل بلغت 1.80 والمقياس خماسي حسب ليكرت، حيث تقع هذه الدرجة في الفئة الثالثة (1.7-2.4) من حيث إدمان **شبكات التواصل الاجتماعي** وهي قيمة متوسطة، وذلك على أساس بدائل الاختيار الخمسة وهي: (1) أبداً وتتراوح ما بين (0 إلى – 0.8)، (2) نادراً وتتراوح ما بين (> 0.8 -1.60)، (3) أحياناً وتتراوح ما بين (> 1.6 – 2.4)، (4) غالباً وتتراوح ما بين (> 2.4 – 3.2)، (5) دائماً وتتراوح ما بين (> 3.2 – 4.0)، وبذلك فهي قيمة تعبر عن مستوى متوسط من حيث **إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى** العينة المستخدمة بالبحث الحالي من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة.

والرسم البياني التالي يوضح **مستوى إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة:**

ISSN: 2706-6495




**شكل (1.5) مستوى إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة.**

مما سبق يدل ذلك على مستوى متوسط من إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة ويتوافق ذلك مع دراسة أبوهلال (2019)

حيث توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من إدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة من طلاب المدارس الحكومية بمدينة نابلس.

وهذا ما سيتم الوصول إليه في حال عدم ترشيد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

وهذا يدق ناقوس الخطر حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مما يترتب عليه عزوف الطلاب عن أداء واجباتهم الدينية والاكاديمية والاجتماعية بسبب استهلاك الوقت في مواقع التواصل الاجتماعي مما يؤدي إلى شل حياة الفرد وجعله مترقباً لما يحدث على هذه المواقع والهروب من العالم الحقيقي إلى العالم الافتراضي لسهولة الوصول إليه واستخدام معطياته بسبب جاذبيتها الشديدة والتشويق.

فلزاماً علينا التصدي لمثل هذه الممارسات من خلال زيادة التواصل الفعال بين أفراد الأسرة وتلمس احتياجات الأبناء وتحديد الوقت لاستخدام مثل هذه المواقع ومشاركتهم للمحتويات المفيدة والتي تساعد في نمو الفرد بشكل سليم وملائم

كما ينبغي على المعلمين إيجاد طرق جاذبة لعرض محتوى الدروس ومساعدة الطالب على الاندماج في العملية التعليمية بشكل ممتع ومحبب.

كما ينبغي علينا كآباء ومعلمين جعل وسائل التواصل الاجتماعي تعمل لصالحنا من خلال إنشاء مجتمعات افتراضية متنوعة المحتوى تمتص الطاقة الموجودة لدى الأبناء وتفعيلها بشكل ملائم بحيث تحتوي أدوات مساعدة في تربية النشء وتقويم سلوكياتهم وتشبع حاجاتهم النفسية والتربوية والعلمية والثقافية.

### 2.5. السؤال الثاني

ما مستوى الأمن النفسي لدى طلاب عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة؟

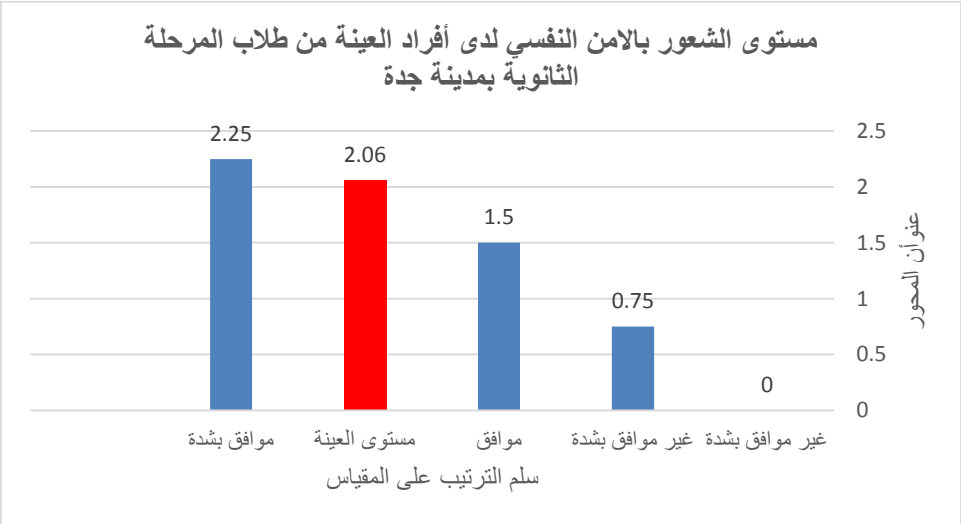
للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسطات درجات عينة البحث من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة (ن= 204) على مقياس الاتجاه نحو تكوين العائلات الافتراضية المستخدم بالبحث وكانت البيانات كما بالجدول التالي:

**جدول (19) متوسطات درجات عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة (ن= 204) على مقياس الأمن النفسي.**

| البيان / المجال | مجموع درجات العينة | عدد أفراد العينة | متوسط الدرجة | الانحراف المعياري | عدد مفردات | متوسط الدرجة على المفردة | موقع العينة من معايير المقياس | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الشعور بالأمن النفسي | 22790 | 204 | 111.72 | 22.50 | 54 | 2.06 | الفئة الثالثة (غالباً) (1.5-2.25) | مرتفع (موافق بشدة) |

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة المفردة على المقياس ككل بلغت 2.06 والمقياس رباعي حسب ليكرت، حيث تقع هذه الدرجة في الفئة الثالثة (1.5-2.25) من حيث الشعور بالأمن النفسي وهي قيمة مرتفعة، وذلك على أساس بدائل الاختيار الأربعة وهي: (1) غير موافق بشدة تتراوح ما بين (0.0 – 0.75)، (2) غير موافق تتراوح ما بين (< 0.75 – 1.5) (3) موافق تتراوح ما بين (< 1.5-2.25)، (4) موافق بشدة تتراوح ما بين (< 2.25 -3.0)، وبذلك فهي قيمة تعبر عن مستوى مرتفع من حيث الشعور بالأمن النفسي لدى العينة المستخدمة بالبحث من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة.

والرسم البياني التالي يوضح **مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة:**




**شكل (2.5) مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة.**

**مما سبق يظهر لنا أن أفراد العينة من طلاب الصف الثاني الثانوي يتمتعون بمستوى عالي من الأمن النفسي.**

واتفقت مع دراسة الصوافي (2019) حيث حصل الطلاب على درجة (2،36) من 3 وتعتبر درجة عالية من الأمن النفسي لدى طلاب جامعة نزوى بسلطنة عمان.

كما اتفقت مع دراسة إشتيه والعدوا (2021) والتي أظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب الفلسطينيين المشاركين في برنامج تميز كان مرتفعاً حيث بلغ متوسط الأمن النفسي (3،84) وبنسبه مئوية (76،8%).

ويعزى ذلك إلى ترابط الأسرة السعودية وتفهمها لحاجات أفرادها مما ساهم لنا في زيادة مستوى الأمن النفسي لدى طلاب العينة كما أن العوامل البيئية الأخرى لها تأثير مصاحب ومنها الاستقرار السياسي الاقتصادي والاجتماعي والمعرفي والثقافي التي ساهمت في زيادة استقرار الأسر والتي هي المسؤول الأول في زيادة مستوى الأمن النفسي لدى الأبناء كما أن التنشئة الاجتماعية السليمة لها دور محوري في زيادة مستوى الأمن لدى الفرد والذي ينعكس على مستوى الأمن النفسي للمجتمع.

**نصت الفرضية الأولى على التالي**: توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ولمناقشة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون حيث يقوم هذا الاختبار على فحص العلاقة الارتباطية واتجاه وقوة العلاقة من خلال إجابة أفراد العينة البالغة 204 طالب بالصف الثاني الثانوي (ن=204) على كلٍ من مقياس شبكات التواصل الاجتماعي ومقياس الأمن النفسي المستخدمين بالبحث الحالي، وتم التوصل للنتائج التالية:

**جدول (15) معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة (ن = 204) على كل من مقياس شبكات التواصل الاجتماعي ومقياس الأمن النفسي.**

| المتغيرات / المتغيرات | شبكات التواصل الاجتماعي | مقياس الأمن النفسي |
|---|---|---|
| شبكات التواصل الاجتماعي | _____ | -0.286** |
| مقياس الأمن النفسي | -0.286** | _____ |

(**) دال عند 0.001

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي و الأمن النفسي قد بلغت - 0.286 وهي قيمة سالبة ودالة عند 0.001.

وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى إدمان شبكات التواصل الاجتماعي يؤثر ذلك بشكل عكسي على مستوى الأمن النفسي للفرد وهذه النتيجة تكشف لنا عن أثر سلبي لإدمان شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتدعم ذلك دراسة حمري ومزغراني (2020) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية حيث كان معامل الارتباط بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والتوافق الشخصي لدى الطالب الجامعي (0.609-) عند مستوى دلالة (0.001).

كما تدعم ذلك دراسة دغريري (2020) حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة بين إدمان شبكات التواصل الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية حيث كان معامل ارتباط بيرسون (0.380) عند مستوى دلالة (0.001)

دراسة شافعي (2010) حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين إدمان الإنترنت والحدة النفسية كما توصلت إلى علاقة ارتباطيه سالبة بين إدمان الإنترنت والطمأنينة النفسية.

مما سبق يمكننا القول بأن إدمان شبكات التواصل الاجتماعي يؤثر بشكل سلبي على الأمن النفسي للفرد مما يجعل الفرد هشاً في مواجهة ظروف الحياة الصعبة والتعرض للضغوط والمشكلات والعلل النفسية.

## ملخص النتائج:

1. أن إدمان شبكات التواصل الاجتماعي يؤثر بشكل سلبي (علاقة عكسية) على الأمن النفسي للفرد مما يجعل الفرد هشاً في مواجهة ظروف الحياة الصعبة والتعرض للضغوط والمشكلات والعلل النفسية.
2. كما يمكن عزو سبب إدمان شبكات التواصل الاجتماعي أيضاً لقصور المناهج المدرسية عن تلبية احتياجات الطلاب التربوية حسب اهتماماتهم ومهاراتهم وقدراتهم وميولاتهم وهذا ما يجعل التواصل عبر شبكات التواصل مغرياً بالنسبة لهم لتنوعها ووفرتها.

## التوصيات والمقترحات:

1. الاستفادة من نتائج البحث في رعاية سلوك المراهقين بشكل خاص والطلاب عموماً.
2. توعية الأسر بمخاطر إدمان استعمال الأجهزة الإلكترونية سواء في التواصل الاجتماعي أو حتى الألعاب وزيادة فرص التواصل بين أفراد الأسرة.
3. تكوين عادات جديدة وجيدة في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بين أفراد الأسرة والأصدقاء.
4. العلاقات الاجتماعية الصحية. واكساب المراهقين والطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة للتواصل بشكل فعال والثقة بالنفس وتكوين
5. زيادة فرص النمو النفسي والعقلي والاجتماعي للمراهقين في ضوء التطور التكنولوجي.

## المراجع:

### المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين (1999). معجم لسان العرب. المجلد الأول، العدد الثالث، بيروت: دار صادر للنشر

أبوعرقوب، إبراهيم أحمد. والخدام، حمزة خليل (2012م) "تأثير الإنترنت على الاتصال الشخصي بالأسرة وبالأصدقاء، دراسة ميدانية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، م39، ع2. الجامعة الأردنية، الأردن

أبو نصر، مدحت. (2019). الشباب وصناعة المستقبل، ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب.

أرنوؤط، بشرى اسماعيل (2007). إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من ابعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين، دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد (55)

البلوي، خولة سعد (2014م) "الاتزان الانفعالي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات. كلية التربية. جامعة الأزهر. مصر، ج2، ع(157)

بوقري، مي بنت كامل محمد. (2009) "إساءة المعاملة البدنية والاهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة "رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

توفيق، صلاح الدين، وموسى، هاني (2009). جودة الحياة الإنسانية المنشودة لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء توجيهات مفهوم الربيع العربي - رؤية استشرافية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مجلد (23) العدد (91)، 1-77.

الجاجان. ياسر حلبي. (2014). الأمن النفسي وعلاقته بسمات الشخصية (دراسة ميدانية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمشق. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة دمشق.

جفالة، داوود(2017م) اشكاليات توطين مصطلح الشبكات الاجتماعية الرقمية في النسق العربي" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

ربيع، شحاته (2010). قياس الشخصية، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، 224

رجب، محمد (2014م). تقرير بعنوان:"80 مليون عربي يستعملون تقنيات التواصل الاجتماعي "، وكالة التقارير الاخبارية.

الزاوي، الطاهر (2011). مختار القاموس. ليبيا: الدار العربية للكتب.

زهران، حامد (2002). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي والعربي والعالمي. دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. عالم الكتب القاهرة.

الشربيني، لطفي (2003). موسوعة شرح المصطلحات النفسية (باللغة العربية والانكليزية)، بيروت: دار النهضة.

شناوي، سامي أحمد، عباس، خليل محمد. (2014م) "استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك)وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين "مجلة الجامعة. مج18، ع2 الضفة الغربية. فلسطين

الشهري، حنان (2013م). "أثر استخدام شبكات التواصل الالكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيس بوك وتويتر نموذجاً" رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز. جدة.

الصبان، عبير بنت محمد (2017م) " إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي والتورط في الجرائم السيبرانية". علم النفس. جامعة طيبة المملكة العربية السعودية. المجلة النفسية التربوية والنفسية مج6، ع2.

صبيحات، شيراز إبراهيم. العتوم، عدنان يوسف. (2012م) "أشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي. كلية التربية. جامعة اليرموك. اربد. الاردن.

الصوافي، محمد ناصر. (2019). مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة نزوى في سلطنة عمان. سلطنة عمان

الطويل، صدقي أحمد. والجهني محمد وائل (2012م). "الخصائص الاجتماعية والتربوية لإدمان شبكات التواصل الاجتماعي ". المجلة العربية للعلوم الإنسانية. مج33، ع4، الكويت.

العامري يعقوب صلاح، (2012) "شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيرها على الشباب". ط2المكتبة الرقمية اليمنية، عدن.

العصيمي، سلطان عائض (2012م)" إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض " كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عقل، وفاء (2009). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، بمحافظة غزة، فلسطين.

الفاغوري، أحمد. (2015). أثر شبكات التواصل الاجتماعي على مواقف واتجاهات الأحزاب السياسية الأردنية تجاه الازمة السورية (2010-2015). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الاسلامية، عمان، الأردن.

كفافي، علاء الدين (2005). الصحة النفسية والإرشاد النفسي. الرياض: دار النشر الدولي

محمود، خالد صالح (2012). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية لدى الشباب الجامعي. تصور مقترح من تطور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية، مجلة الدراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسان ية. ج1. ع(33). مصر

مخيمر، عماد محمد أحمد (2003 م). إدراك الاطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس. دراسات نفسية. رابطة الاخصائيين النفسيين. مصر.

مشري، مرسي (2012م)" شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية. . نظرة في الوظائف" مجلة المستقبل العربي ع395، ص157.

مقلد، اسماعيل صبري (2012م) " ثورة المعلومات وحروب المستقبل المحتملة ". مجلة آفاق المستقبل، ع15، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي.

المنصور، محمد. (2012) تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين (دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الالكترونية). رسالة ماجستير، الاكاديمية العربية في الدنمارك.

الناجم، مريم عبد اللطيف عبدالله (2011). الأمن النفسي وعلاقته باتباع الهوى. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. الاحساء.

الهياجنة، أمجد محمد. والحوسني، ناصر بن سليمان (2012م). "إدمان الإنترنت وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة نزوى ". مجلة كلية التربية، ع147، ج1، جامعة الأزهر، مصر.

يونس بسمة حسن. (2016م)"إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

**المراجع الاجنبية:**

1. Caplan, S. (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. Cyberpsychology and Behavior 10 (2), 234-242
2. Caplan, S. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. Communication Research, 30 (6) 625-648.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحث/ منصور مسفر القرني، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.12

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي | الإصدار التاسع والأربعون | تاريخ الإصدار: 5-5-2023 م
ISSN: 2706-6495

# أَثرُ القُربِ والبُعدِ في تعليلِ المسائلِ الصَّوتيةِ والصَّرفيةِ

# The effect of proximity and distance in explaining phonological and morphological issues

**إعداد الدكتورة/ آلاء زيد الخلفات**

دكتوراة لغة عربية (اللغة والنحو)، المملكة الأردنية الهاشمية

Email: alaazaid959@yahoo.com

## المُلَّخصُ

إنَّ القُربَ والبُعدَ يُشَكِّلانِ ظَاهرةً حَقيقيَّـةً في التَّفكيرِ اللغويِّ عِـندَ عُلماءِ العَربيَّةِ، فَقدِ اتَّخذُوا مِنهما أَداةً في تَوجيـهِ الاستِعمالاتِ اللغويةِ وتَعليلِها، ومِنْ هُنا، تُحاولُ هَذهِ الدِّراسـةُ الوُقوفَ على أَبعادِهما في تَعليلِ المسائلِ الصَّوتيةِ والصَّرفيةِ، وقد تَناولتْ هَذهِ الدِّراسةُ بالبَحثِ والتَّحليلِ أَثرَ القُربِ والبُعدِ في تَعليلِ المسائلِ الصَّوتيةِ والصَّرفيةِ، وقَدْ جَاءتْ هَذهِ الدِّراسةُ في تَمهيدٍ ومَبحثينِ وأحدَ عشرَ مَطلبًا وخَاتمـةٍ، اشتملَ التَّمهيدُ على مفهومِ القربِ والبُعدِ لغةً واصطِلاحًا، أَمَّا المَبحثُ الأولُ فقدِ تناولَ خَمسةَ مطالبَ وهي المسائلُ الصَّوتيةُ التي استندَ العُلماءُ في تَعليلِها إلى القُربِ والبُعدِ كالإدغامِ والإبدالِ والإمالةِ والتَّقاربِ والتَّباعدِ بينَ الأصواتِ، وتَناولَ المَبحثُ الثَّاني سِتةَ مَطالبَ مُوَزَّعةً على مَسائِلَ صَرفيَّةٍ، وَجَّهها العُلماءُ باستِنادِهم إلى القُربِ والبُعدِ، تَتَّصلُ بالإعلالِ، والأَبنيةِ الصَّرفيةِ، والتَّصغيرِ والنَّسب، وأمَّا الخَاتمةُ فتضمَّنتْ أَهمَّ النَّتائجِ التي تَوصَّلتْ إليهَا الدِّراسةُ ومِنها: أنَّ القُربَ والبُعدَ يُشكِّلانِ أَداةَ تَعليلٍ استَندَ إليها النُّحاةُ في تَعليلاتِهم وتَوجيهاتِهم للمَسائلِ اللغويةِ المُتنوِّعةِ، وثَمَّةَ مُصطَلحاتٌ في اللغةِ تَدلُّ عَلى القُربِ والبُعدِ، كالإتباعِ والتَّقريبِ والجِوارِ والمُشابهةِ والمُضارعةِ، وقدِ اجتَمعتْ ثُنائيَّةُ القُربِ والبُعدِ مع ثُنائياتٍ عِدَّةٍ، كثُنائيَّةِ القُوةِ والضَّعفِ، وثُنائيةِ الخِفَّةِ والثِّقلِ، وثُنائيَّةِ الأَصلِ والفَرعِ في تَعليلِ بَعضِ التَّغيراتِ الصَّوتيةِ، والصَّرفيَّةِ والنَّحويَّةِ؛ تَحقيقًا للانسِجامِ اللغويِّ بينَ عَناصرِ كُلٍّ مِنَ الكَلمةِ والجُملةِ، كما تَحقَّقتْ في البُعدينِ المَكاني والمَعنوي في تَوجيهِ المسائلِ الصَّوتيةِ والصَّرفية، وكانتْ حاضرةً بعُمقٍ في المُستوى الصَّوتيِّ ثُمَّ في المُستوى الصَّرفيِّ.

**الكلماتُ المِفتاحيَّةُ:** القربُ، البعدُ، المسائلُ الصوتيةُ، المسائلُ الصرفيةُ.

ISSN: 2706-6495

# The effect of proximity and distance in explaining phonological and morphological issues


## Abstract

The proximity and distance constitute a real phenomenon in the linguistic thinking of Arabic scholars, they used them as a tool to direct and justify the linguistic uses. This study is to clarify the proximity and distance's dimensions in explaining phonetic and morphological issues, This study discusses with research and analysis the effect of proximity and distance in explaining phonetic and morphological issues, and it includes a preface, two chapters, eleven requirements and a conclusion. Regarding the preface, it covers the concept of proximity and distance linguistically and idiomatically. On the other hand, the first topic covers five demands, which are phonetic issues explained by scholars relying on proximity and distance, such as slurring, substitution, tilting, convergence, and spacing between sounds. Whereas the second topic dealt with six demands distributed on morphological issues, directed by scholars based on proximity and distance, related to declension, diminutive, accusative, and adverbial. As for the conclusion, it included the most important findings of the study, including: that proximity and distance constitute a tool of reasoning on which grammarians relied in their explanations and directions for the various linguistic issues, and there are terms in the language that denote proximity and distance, such as; approximation, proximity, similarity, and the present tense. and the duality of proximity and distance met with several pairs, as the duality of strength and weakness, the duality of lightness and heaviness, the duality of origin and branch in explaining some vocal and morphological changes, in order to achieve linguistic harmony between the element of both the word and the sentence, this duality was also showed up in the spatial and semantic dimensions in directing phonetic and morphological issues, and was deeply present in the phonetic level and then in the morphological level.


**Keywords:** Proximity, Distance, Phonetic issues, Morphological issues

ISSN: 2706-6495

## 1. المُقدِّمةُ

ظَهرتْ في النَّظريةِ النَّحويَّةِ ثُنائيَّاتٌ ضِديَّةٌ كَثيرةٌ، شَكَّلتْ مَعالمَ بَارزةً في التَّعاملِ مَعَ المَسائلِ اللغويَّةِ، بَعضُها يُمثِّلُ ظَواهرَ كُبرى كالمَعرفةِ والنَّكرةِ، والإعرابِ والبِناءِ، والمُذكَّرِ والمُؤنَّثِ، وبَعضُها يُمثِّلُ قَضايا دَقيقةً تَتوزَّعُ على مَسائلَ مُتفرِّقةٍ، مِثلَ: الأَصلِ والفَرعِ، والقُوةِ والضَّعفِ، والتَّقديمِ والتَّأخيرِ، والخِفَّـةِ والثِّقلِ، والمُجرَّدِ والمَزيدِ، والظَّاهرِ والمُستترِ، والصَّحيحِ والمُعتـلِّ، واللَّفظِ والمَعنى، وكَانتْ هَذهِ الثُّنائيَّـاتُ الضِّديَّـةُ مَدخلًا للعُلماءِ لتَفسيرِ الاستِعمالاتِ اللغويَّـةِ وتَوجيهِها، عَلى ما آلتْ إليها في صُورتِها النِّهائيةِ، وقَدِ اتَّسعتْ دَائرةُ هَذهِ الثُّنائيَّاتِ في تَفكيرِ النُّحاةِ لتُشكِّلَ ظَاهرةً في التَّعليلِ اللغويِّ، ومُرتَكَزًا في تَوجيـهِ البُنى اللغويَّـةِ على مُستوى المُفرداتِ والتَّراكيبِ.

بَرزَتْ ثُنائيَّةُ القُربِ والبُعدِ في مُستوياتِ اللغةِ الصَّوتيَّـةِ والصَّرفيَّـةِ، وقَدْ تَركَّزتِ القَضايا الصَّوتيَّـةُ في القُربِ والبُعدِ في المَخارجِ والصِّفـاتِ الصَّوتيَّـةِ والإدغامِ والإمالـةِ والإبدالِ، وبَرزَتْ هَذهِ الثُّنائيَّةُ في المُستوى الصَّرفيِّ على مُستوى بِنيـةِ اللَّفظِ، في تَعليـلِ مَسائلَ تَتصِلُ بالإعلالِ والتَّصحيحِ، وأَبنيةِ الأَسماءِ والأَفعالِ، والحَذفِ الصَّرفي، وفي تَوجيـهِ مَسائلَ صَرفيَّـةٍ بتَعليلاتٍ صَوتيَّـةٍ تَتَّصلُ بثُنائيَّـةِ الأَصلِ والفَرعِ، وقد تَبيَّنَ مِنْ خِلالِ الدِّراسةِ أَنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ من الثُّنائيَّاتِ التي لهَا حُضورُها في الدَّرسِ اللغَويِّ، وتَمتدُّ إلى صِياغاتٍ لُغويَّةٍ مُتعدِّدةٍ في حُقولٍ وأَبوابٍ مُتفرِّقةٍ ستَعرِضُها هذهِ الدِّراسةُ.

### 1.1. أَهدافُ الدِّراسـةِ

تَسعى الدِّراسـةُ للوُصولِ إلى الأهدافِ الآتيةِ مِنْ خِلالِ فَرضيَّـةٍ تَرى أَنَّ ثُنائيَّـــةَ القُربِ والبُعدِ تُشكِّـلُ ظَاهرةً لُغويَّـــةً مُتنوِّعـةَ المَسائلِ، اتكأَ عليها العُلماءُ في التَّعليلِ والتَّوجيـــهِ للاستِعمالاتِ اللغَويَّةِ، وهذهِ الأهدافُ هي:

1. تَحديدُ مَفهومِ القُربِ والبُـعدِ لغةً واصطلاحًا.
2. استِقصاءُ المَسائلِ الصَّوتيَّـةِ والصَّرفيَّـةِ التي تَندرِجُ تَحتَ هَذهِ الثُّنائيَّةِ.

### 2.1. مَنهجُ الدِّراسةِ

إنَّ المَنهجَ الَّذي تَقومُ عَليهِ هَذهِ الدِّراسةُ هوَ المَنهجُ الوَصفيُّ التَّحليليُّ، مِنْ حَيثُ استِقصاءُ مَظاهرِ هَذهِ الثُّنائيَّةِ، وتَحليلُها وتَبويبُها، ورَبطُها بقَضايا أَساسيَّـةٍ في التَّفكيرِ اللغويِّ، لكشفِ أَبعادِها في اللغـةِ، فقدِ اقتَضتْ طَبيعةُ الدِّراسةِ أَنْ تَكونَ في تمهيدٍ تلاهُ مبحثانِ، يشملُ التَّمهيدُ مَفهومَ القُربِ والبُعدِ لغةً واصطلاحًا، أما المَبحثُ الأولُ الذي يحتوي خمسةَ مطالبَ، فيتناولُ أَثرَ القُربِ والبُعدِ في تَعليلِ المَسائلِ الصَّوتيَّـةِ كالإدغامِ والإبدالِ والإمالةِ والتَّقاربِ والتَّباعدِ بينَ الأصواتِ، ويتَناولَ المَبحثُ الثَّاني سِتةَ مطالبَ مُوَزَّعةً على مَسائلَ صَرفيَّةٍ، وَجَّهها العُلماءُ باستِنادِهم إلى القُربِ والبُعدِ، تَتَّصلُ بالإعلالِ، والأَبنيةِ الصَّرفيةِ، والتَّصغيرِ، والنَّسبِ، وأما الخَاتِمةُ فقد لَخَّصتُ فِيها أَهمَّ ما تَوصَّلتُ إليـهِ مِن استِنتاجاتٍ، وأَردفتُ ذَلكَ بقَائمـةٍ للمَصادرِ والمَراجعِ.

## التَّمهيد: مَفهومُ القُربِ والبُعدِ لُغـةً واصطِلاحًا

القُربُ هوَ: "نَقيضُ البُعدِ، قَرُبَ الشَّيءُ، بالضَّمِّ، يَقرُبُ قُربًا وقُربانًا وقِربانًا أَي: دَنا، فهوَ قَريبٌ، الوَاحدُ والاثنَانُ والجَميعُ في ذَلكَ سَواءٌ" (ابن منظور،1414هـ،662/1)، وجَاءَ في تَهذيبِ اللغـةِ: "القُربُ: نَقيضُ البُعدِ، والتَّقرُّبُ: التَّدنِّي إلى شيءٍ، والتَّوصُّلُ إلى إنسانٍ بقُربةٍ أَو بِحقٍّ، والاقتِرابُ: الدُّنوُّ" (الأزهري،2001م، 109/9-110).

وأَمَّا البُعدُ فهوَ: "خِلافُ القُربِ، بَعُدَ الرَّجلُ بالضَّمِّ، وبَعِدَ، بالكَسرِ، بُعدًا وبَعَدًا، فهوَ بَعيدٌ وبُعادٌ" (ابن منظور،1414هـ،89/1)، ومِنهُ: بَعُدَ يَبعُدُ بُعدًا فهوَ بَعيدٌ، وتَقولُ: هَذهِ القَريـةُ بَعيدٌ، وهَذهِ القَريـةُ قَريبٌ، ولا يُرادُ بِـهِ النَّعتُ، ولَكنْ يُرادُ بهِما الاسمُ، والدَّليلُ عَلى أَنَّهما اسمانِ، قَولُكَ: قَريبُهُ قَريبٌ وبَعيدُهُ بَعيدٌ (الأزهري،2001م، 145/2).

وأَمَّا اصطِلاحًا فلا يُوجدُ تَعريفٌ يَدلُّ عَلى استِعمالِ أَحدِ قُطبَي هَذهِ الثُّنائيَّـةِ (القُربِ والبُعدِ) مَعًا على أَنَّهما مُصطلحَانِ، ويُمكِنُ القَولُ بأَنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ هي: العِلَّةُ اللغَويَّةُ الَّتي استَندَ إليهَا العُلماءُ بأَبعادِها: المَكانيَّةِ أَو الزَّمانيَّةِ أَو المَعنويَّةِ في تَوجيهِ الاستِعمَالاتِ اللغَويَّةِ: الصَّوتيَّةِ والصَّرفيَّةِ والنَّحويَّةِ، استِنادًا إلى مَكانيَّةِ العُنصرِ اللغَويِّ وَموقعِهِ في اللفظَةِ، أَو في التَّركيبِ اللغَويِّ، أَو الزَّمانِ الذي حَدَثَ فيهِ، أَو قُوَّةِ المُشابَهةِ.

## المبحثُ الأَولُ: أَثرُ القُربِ والبُعدِ في تَعليلِ المَسائلِ الصَّوتيَّةِ

يَصعُبُ في كَثيرٍ من الأَحيانِ فَصلُ القَضايا الصَّوتيَّةِ والصَّرفيَّةِ في البَحثِ اللغَويِّ، وغَالبًا ما تَلتقيانِ وتَتداخلانِ في التَّفكيرِ اللغويِّ عِندَ العُلماءِ، وعَلى ضَوءِ ذَلكَ، حَاولتِ البَاحثةُ حَصرَ المَسائلِ الصَّوتيَّةِ والصَّرفيَّةِ في ثُنائيَّةِ القُربِ والبُعدِ، مُتتبِّعةً مَظاهرَها، واستِعرَاضَ حَيثياتِها في الدَّرسِ اللغويِّ، وتَعليلَ أَبعادِها.

يَقومُ النِّظامُ الصَّوتيُّ بدِراسةِ تآلفِ الأَصواتِ، وتَشكيلِها في الكَلماتِ والمَقاطعِ الصَّوتيَّةِ، وقَدْ حَظيتِ الدِّراساتُ الصَّوتيَّةُ بعِنايةِ الدَّارسينَ والعُلماءِ قَديمًا وحَديثًا، وتَجدرُ الإشارةُ أَيضًا إلى أَنَّ المَسائلَ الصَّوتيَّةَ في الدِّراساتِ القُرآنيةِ نَاشئةٌ عنِ اختِلافِ القِراءاتِ، ومِنْ هَذا المُنطلَقِ، فَإنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ ظَهرتْ جَليًّا في تَوجيهِ المَسائلِ الصَّوتيَّةِ في مَواضعَ عِدَّةٍ، ومِنها: الإدغامُ، والإبدالُ، والإمالةُ، وغيرُها، ومِنْ هُنا، سأُحاولُ استِجلاءَ هَذهِ المَواضعِ في كُتبِ العُلماءِ.

### المطلبُ الأَولُ: القُربُ والبُعدُ في بَابِ الإدغامِ

مِنَ المَعروفِ أَنَّ الإدغامَ في اللغةِ يُقصَدُ بِهِ: إدخالُ شَيءٍ في شَيءٍ آخرَ، وفي الاصطِلاحِ: إدخالُ حَرفٍ سَاكنٍ في حَرفٍ مُتحرِّكٍ آخرَ مِثلِه أَو يَشبهُهُ، واحتِرازًا، وبشَيءٍ منَ الدِّقةِ، فإنَّ الإدغامَ تَقريبُ صَوتٍ من صَوتٍ، وهو في الكَلامِ على ضَربينِ: أَحدُهما أَنْ يَلتقيَ المِثلانِ على الأَحكامِ التي يَكونُ فيها الإدغامُ، فيُدغَمُ الأَولُ في الآخرِ، والآخرُ أَنْ يَلتقيَ المُتقاربانِ على الأَحكامِ التي يُسوَّغُ مَعها الإدغامُ، فيُقلَبُ أَحدُهما إلى لَفظِ صَاحبِه، فيُدغَمُ فيهِ، والمَعنى الجَامعُ لهَذا كلِّه تَقريبُ الصَّوتِ من الصَّوتِ (ابن جني،1986م، 141/2-142). وهَذا الأَخيرُ، هو بالضَّبطِ ما يَعنِينا مِنَ الإدغامِ، ومن هَذا المُنطلقِ، فإنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ وُظِّفتْ في تَعليلِ مَسألةِ الإدغامِ في أَصواتِ اللغةِ، ومِنها:

**أَولًا: الأَصواتُ الحَلقيَّةُ**

إنَّ الأَصواتَ الحَلقِيَّةَ، هيَ الأَصواتُ الَّتي يُلامِسُ فِيهِ جِدارُ اللِّسانِ الغِشاءَ الخَلفيَّ للبُلعومِ، فالهَاءُ مَثلًا تُدغمُ في الحَاءِ؛ لأَنَّهُما صَوتانِ اجتمعَ فِيهما قُربُ المَخرجِ والصِّفةِ، من حِيثُ الهَمسُ والرَّخاوةُ، وفي المُقابلِ، لا تُدغمُ الحَاءُ في الهَاءِ؛

لأَنَّها أَقربُ إِلى اللِّسانِ، ودَليلُنا عَلى ذَلكَ، قَولُ المُبرِّدِ (285هـ): "وأَمَّا الهَاءُ فتُدغَمُ فِي الحَاءِ، نحوُ قَوْلِك: اجْبَحَّميدا (تُرِيدُ اجبه حَمِيدا)؛ لأَنَّهما مُتقارِبتانِ، وَلَيْسَ بَينَهما إلاَّ أَنَّ الحَاءَ من وَسطِ الحَلقِ، والهَاءَ مِنْ أَوَّلِه، وهُما مَهموسَتانِ رِخوتانِ، ولَا تُدْغَم الحَاءُ فِي الهَاءِ؛ لأَنَّ الحَاءَ أَقربُ إِلى اللِّسَان، ولأَنَّ حُرُوفَ الحَلقِ لَيستْ بأَصلٍ للإِدغامِ؛ لبُعدِها من مَخرجِ الحُرُوفِ وقِلَّتها، ولَكِنْ إِنْ شِئْتَ قَلبتَ الهَاءَ حَاءً إِذا كَانَتْ بَعدَ الحَاءِ، وأَدغمتَ؛ لِيَكُونَ الإِدغامُ فِيمَا قَرُبَ من الفَمِ، وذَلِكَ قَوْلُك: أَصْلِحَّيْثَما تُرِيدُ: أَصْلِحْ هَيْثَما" (المبرد،207/1).

وعَلى المِنوالِ ذَاتِه، تُدغَمُ العَينُ فِي الخَاءِ وتُصبِحا خَائِينِ نحوُ: (اقْطَعْ خلالًا)؛ لأَنَّ الخَاءَ أَقربُ إِلَى العَينِ فِي مَخرجِها وصِفتِها، وتُدغمُ في الهَاءِ؛ لقُربِها مِنهَا، إِذْ قَالَ بَنو تَمِيمٍ: كُنتُ (مَحُّمْ)، يُرِيدُونَ: (مَعَهم) (العكبري،1995م، 473/2)، و(مَحَّاؤُلاءِ) في (مع هؤلاءِ)، وهُو كَثيرٌ في كَلامِ بَني تَميم (ابن يعيش،2001م، 534/5).

وفي المُقابلِ، قَدْ يكونُ قُربُ المَخرجِ مَانعًا لحُدوثِ إدغامٍ بَينَ صَوتينِ، فمَثلًا العَينُ لا تَأْتَلِفُ معَ الحَاءِ في كَلمةٍ وَاحدةٍ لقُربِ مَخرَجَيْهما، إِلَّا أَنَّ يُشْتَقَّ فِعلٌ مِنْ جَمعٍ بَينَ كَلمتينِ مِثلَ (حَيَّ على) كقَولِ الشَّاعرِ (الفراهيدي،1405هـ،60/1):

**أَلا رُبَّ طَيفٍ بَاتَ مِنكَ مُعانِقِي  إِلى أَن دَعَا دَاعي الفَلاحِ فَحَيْعَلا**

وأَمَّا الغَينُ فَتُدغمُ في الخَاءِ؛ لاشتِراكِهما في الرَّخاوةِ، ولقُربِ المَخرجِ، ومِنْ ذَلكَ قَوْلُهم: (ادْمَخَّالدا) تُرِيدُ: (ادْمغْ خَالِدا)، والبَيَانُ جَائِزٌ حَسنٌ، وتُدغَمُ الخَاءُ فِي الغَينِ، نحوُ: (اسلَغَّنَمَك) تُرِيدُ: (اسلَخ غَنمك) (المبرد،209/1).

إِنَّ مَسألةَ القُربِ والبُعدِ في المَخرجِ وَاحدةٌ مِنَ أَظهرِ المَعاييرِ في إِجازةِ الإِدغامِ وتَحقيقِ المُماثلةِ أَو العكسِ، وقَدْ تَتجاوزُ المَسألةُ حُدودَ القُربِ المَكانيِّ في المَخرجِ إِلى حُدودِ القُربِ الفُنولوجيِّ في صفاتِ الأَصواتِ وخَصائِصها.

**ثانيًا: أَصواتُ طَرفِ اللِّسانِ والثَّنايا**

ومِنْ ذَلكَ، إِدغامُ الذَّالِ في التَّاءِ في قِراءَةِ: (اتَّخذتُم العِجلَ)، (وإِنِّى عُتُّ بربِّي ورَبِّكُم)؛ لأَنَّهُما مُتناسِبتانِ فِي قُربِ المَخرَجِ (الفراء،172/1)، وفي قَولِهِ تَعالى: (هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ) (الشُّعراء: 72)، يَقولُ الزَّجاجُ (311هـ): "إِنْ شِئتَ بَيَّنْتَ الذَّالَ، وإِنْ شِئْتَ أَدغَمْتَها في التَّاءِ، فجَعلتَها تَاءً، فقُلتَ: (إِتدْعُونَ)، وهو أَجودُ في العَربيَّةِ؛ لقُربِ الذَّالِ مِنَ التَّاءِ" (الزجاج، 1988م، 93/4).

وتُدغمُ التَّاءُ في الدَّالِ والطَّاءِ، فَفِي قَولِهِ تَعالى: (أَفَلَمْ يَدَّبَّرُواْ الْقَوْلَ) (المؤمنون: 68)، إِنَّما هُو "يَتدَبَّرون"، فأُدغِمَتِ التَّاءُ في الدَّالِ؛ لقُربِهما في المَخرجِ، فمَخرجُ الدَّالِ من طَرفِ اللِّسانِ، وأَطرافِ الثَّنيتَينِ، ومَخرجُ التَّاءِ من طَرفِ اللِّسانِ، وأُصولِ الثَّنيتَينِ (الأخفش، 1990م،114/1)، وفي قَولِه تَعالَى: (يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ) (البقرة: 20)، قَرأَ بَعضُهم (يَخِطِّفُ) من يَخْتطِفُ، فأَدغمَ التَّاءَ في الطَّاءِ؛ لأَنَّها قَريبةٌ مِنهَا (المصدر السابق، 55/1)، ولا يجوزُ إدغامُ التَّاءِ في الدَّالِ في: "ثَلاثةِ دَراهمَ"؛ لأَنَّهُ إِذا أُسكنتِ هَذهِ التَّاءُ انقَلبتْ هَاءً، وهُنا لَمْ يَجُزْ إِدغامُها؛ لبُعدِ المَخرجينِ (الفارسي، 1990م، 195/5).

وفِي قَولِهِ تَعالى: (اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ) (التوبة: 38)، أُدغِمتِ التَّاءُ في الثَّاءِ لقُربِها مِنها، واحتَاجَتْ إِلَى أَلفِ الوَصلِ لِتَصلَ إِلى النُّطقِ بالسَّاكنِ (القرطبي، 1964هـ،140/8)، ولا يَجوزُ إِظهارُ الدَّالِ عِندَ التَّاءِ، في قَولِهِ تَعالى: (قَد تَّبَيَّنَ) (البقرة: 256)، وقَولِه: (وَلَقَد تَّرَكْنَا) (العنكبوت:35)، وقَولِه: (وَقَالَت طَّائِفَةٌ) (آل عمرَان: 72)، وقَولِه: (هَمَّت طَّائِفَتَانِ) (آل عمرَان: 122)؛

لأَنَّ إِظهَارهَا خُرُوجٌ مِنْ كَلَامِ العَربِ، وهُوَ رَديءٌ جِدًّا، لقُربِ الدَّالِ منَ التَّاءِ، وأَنَّهُما بمَنزلَةٍ وَاحدَةٍ، فثَقُلَ الإِظهَارُ(ابن مجاهد، 1400هـ، 115).

**ثَالثًا: اللامُ**

اللامُ صوتٌ يخرجُ من أَدنى حَافَتيِّ اللِّسانِ إلى مُنتَهى طَرفِه، وهو بذَلك يَقرُبُ من صَوتيِّ التَّاءِ والثَّاءِ اللَّذينِ يَخرجانِ من طَرفِ اللِّسانِ معَ أَطرافِ الثَّنايا العُليا، ودَليلُهُ قِراءةُ مَنْ قَرأَ قَولَه تَعالى:(هَلْ ثُوِّبَ الكُفَّارُ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ) (المطففين: 36)، (هَثُوِّبَ) (المبرد،252/1)، وقولَه: (بَلْ تُؤْثِرُونَ الحَيَاةَ الدُّنْيَا) (الأعلى: 16)، (بتُؤْثِرُونَ) (المصدر السابق، 252/1)، وما كَانَ ذلكَ إِلَّا لتَقارُبٍ في المَخارجِ.

ويَكونُ الإِدغامُ أَقوى في الأَصواتِ الأَقربِ إلى اللامِ، وأَقواها الرَّاءُ، كَما في قَولِه تَعالى: (بَل رَّفَعَهُ اللَّهُ إِلَيْهِ وَكَانَ اللَّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا) (النساء: 158)، يَقولُ النَّحاسُ (338هـ): "والإِدغامُ أَجودُ؛ لقُربِ اللَّامِ من الرَّاءِ، وأَنَّ في الرَّاءِ تَكريرًا، فالإِدغامُ فِيهَا حَسنٌ" (النحاس، 1421هـ،249/1، فالرَّاءُ أَقربُ إِليهَا مِنْ سَائرِ أَخواتِها، فهيَ مِنْ طَرفِ اللِّسانِ لا عَملَ للثَّنايا فيها، ويُؤكِّدُ ابنُ الأَنباريُّ (328هـ) أَنَّ (الرَّحمنَ) فيها رَاءانِ: أَحدهُما هي اللامُ الَّتي مَعَ الأَلفِ، وقَدِ اندَغمتْ في الرَّاءِ؛ لقُربِ مَخرجِها مِنهَا (ابن الأنباري،1971م،220/1)، وفي المُقابلِ، لا تُدغمُ اللامُ في أَصواتِ الحَلقِ؛ لبُعدِ مَخرجِها مِنهَا، فَلمَّا بَعُدَ المَخرجانِ بَطُل الإِدغامُ (المصدر السابق،221/1)، ولا تُدغَمُ في الجِيمِ لتَباعُدِ المَخرجينِ (ابن البَاذِش، 70)، كَما في قَولِهِ تَعالى: (بَلْ جِئْنَاكَ) (الحجر:63)، و(بَلْ جَاءَهُمْ) (المؤمنون:70).

**رابعًا: النُّونُ**

يُعَدُّ صَوتُ النُّونِ السَّاكنُ أَكثَرَ الأَصواتِ اللغويَّة تَأَثُّرًا بمَا يُجَاورُهُ من أَصواتٍ لُغَويَّةٍ، وخَلَقَ هَذا التَّأثرُ أَحكَامًا، تِبعًا لدَرَجةِ قُربِ صَوتِ النُّونِ مَخْرَجًا أَو صِفَةً من هَذهِ الأَصواتِ وبُعدِهِ عَنها ضِمنَ التَّركيبِ اللغَويِّ، فَإِنْ قَرُبَ مِنها استُوجِبَ إِدغَامُهُ، وإِنْ بَعُدَ عَنها لَزِمَ إِظهَارُهُ، وإِنْ تَوسَّط بَيْن القُربِ والبُعدِ كَانَ إِخْفَاؤُه، وقَدْ أَشارَ عُلماءُ اللغةِ إِلى وُجُوبِ إِدغَامِ صَوتِ النُّونِ لَدى تَقدُّمِه الأَصواتِ: (المِيمَ، واللَّامَ، واليَاءَ، والوَاوَ)، وقد عَلَّلَ ابنُ يَعيشَ الإِدغامَ بـأَنَّ هَذهِ الأَصواتِ مُقاربةٌ لهَا فى المَنْزِلَة الدُّنيا مِنْ غَيرِ إِخلالٍ بهَا (ابن يعيش،2001م،544/5).

وعَلى هَذا النَّحوِ، يُدغَمُ صَوتُ النُّونِ في صَوتَي اللَّامِ والرَّاءِ، نحوُ: "مِنْ ربِّكُم": "مِربِّكُم"، "مِنْ لَدُنَّا": "مِلَّدُنَّا"، وعَلَّلَ العُلماءُ الإِدغَامَ، بِناءً على القُربِ المَخرَجِيِّ، إِذ يَقولُ ابنُ يعيش (643هـ): "إِدغامُها فى الرَّاءِ واللامِ أَحْسَنُ من البَيانِ؛ لفَرْطِ الجِوَارِ" (المصدر السابق، 544/5)، وتُدغمُ كَذلكَ في الميمِ، ومِمَّا سوَّغَ الإِدغامَ رَغمَ التَّباعدِ المَخرجيِّ، هو التَّشاركُ في الغُنَّةِ، يَقولُ المُبردُ (285هـ): "فإِنَّ النُّونَ لَو كَانَتْ من مَخرجِ الرَّاءِ واللَّامِ لبَعُدتْ من المِيمِ، ولَكنَّ مَخرجَها مَعَ المِيمِ منَ الخَياشِيمِ؛ لأَنَّ المِيمَ تَخرجُ من الشَّفَةِ، وتَصيرُ إِلى الخياشيمِ للغُنَّةِ الَّتي فِيهَا، فتُدغَمُ فِيهَا المِيمُ لتِلكَ المُجَاورَةِ" (المبرد، 220/1-221).

إِلى جَانبِ ذَلكَ تُدغَمُ في الوَاوِ واليَاءِ؛ لمُقاربتِها لهُمَا في صِفةِ الجَهرِ، وقَدْ "تُدغمُ بغُنَّةٍ وبِلا غُنَّةٍ؛ إِذْ إِنَّ الياءَ أُختُ الواوِ، وقَدْ تُدغمُ فِيهَا الوَاوُ، فَكأَنَّهما مِنْ مَخرجٍ وَاحدٍ؛ لأَنَّهُ ليسَ مَخرجٌ مِنْ طَرفِ اللِّسانِ أَقربَ إِلى مَخرجِ الرَّاءِ مِنهُ الياءُ، أَلاَ تَرى أَنَّ الأَلثغَ بالرَّاءِ يَجعلُها يَاءً، وكذلكَ الأَلثغُ باللامِ" (ابن السراج، 417/3)، في حين يَبطُلُ إِدغامُ النُّونِ مع الأَصواتِ الحَلقيَّةِ؛ لتَباعُدِها مِنها في المَرتبةِ القُصوى، فلمَّا بَعُدتْ عَنها غَايةَ البُعدِ بُيِّنتْ مَعها (الفارسي، 1990م، 184/5).

يَتَّضِحُ ممَّا سَبقَ، أَنَّ القُربَ المَكانيَّ أَو المَوضِعيَّ والمُتمثِّلَ في قُربِ مَخارجِ الأَصواتِ وصِفاتِها، يُعدُّ مُسوِّغًا لحُدوثِ الإدغامِ بينَ الأَصواتِ، في حينِ أَنَّ البُعدَ المَوضعيَّ أَو الوَظيفيَّ أَبطلَهُ.

**المطلبُ الثَّاني: القُربُ والبُعدُ في بَابِ الإبدَالِ**

بَيَّنَ عُلماءُ العَربيَّةِ -وخَاصَّةً من أَلَّفَ مِنهُم في الإبدالِ- أَسبابَ حُدوثِ الإبدالِ، وأَنَّ من أَهمِّها التَّقارُبَ الصَّوتيَّ، فحُلولُ صَوتٍ مَكانَ صَوتٍ يُؤدِّي إلى البَدلِ، فكَثيرٌ من الكَلماتِ التي بَينَها تَقاربٌ صَوتيٌّ وَقعَ فِيها إبدالٌ، وذَلكَ كأَنْ تَكونَ قَبيلةٌ تَميلُ إلى التَّرقيقِ؛ فتُبدِلُ الصَّادَ سِينًا، أَو العكس كأَنْ تُميلَ بَعضُ القَبائلِ إلى التَّفخيمِ؛ فتُبدِلُ السِّينَ صَادًا، وقدِ فسَّرَ العُلماءُ بثُنائيَّةِ القُربِ والبُعدِ التَّبدُّلاتِ الصَّوتيةَ النَّاتجةَ عن قُربِ المَخارجِ والصِّفاتِ، فَضلًا عن أَنَّ القُربَ المَعنويَّ كَانَ حَاضِرًا في تَعليلِ الإبدالِ، وبَيانُ ذَلكَ فِيما يأتِي:

**أَولًا: إبدالُ الهَمزةِ**

الهَمزةُ صَوتٌ يَتباعَدُ في مَخرجِهِ عَنْ مَخارجِ الأَصواتِ، ولا يَشرُكهُ ولا يُدانيهِ إلَّا الأَلفُ والهَاءُ (المبرد،155/1)، وهَذا القُربُ سَوَّغَ إبدالَ الهَمزةِ مِنْ هَذينِ الصَّوتينِ أَو العَكسَ، يَقولُ سيبويه (180هـ): "ولَيسَ حَرفٌ أَقربَ إلى الهَمزةِ مِنَ الأَلفِ" (سيبويه، 1988م، 480/4)، وقَدْ فَسَّرَ ابنُ وَلَّادٍ (332هـ) قَولَ سيبويه بالقُربِ المَوضِعيِّ، فكِلاهُما مِنْ حُروفِ الحَلقِ (ابن ولَّاد، 1996م،238)، وأَمَّا السِّيرافيُّ (368هـ) فَقَدْ علَّلَ ذلكَ بالقُربِ المَعنويِّ القَائِمِ على الشَّبهِ، يَقولُ: "يَعنِي بذَلكَ أَنَّ الأَلفَ هِيَ شَبيهَةٌ بالهَمزةِ، والواوَ والياءَ أَيضًا شَبيهةٌ بالهَمزةِ، معَ شَركةِ الوَاوِ واليَاءِ لأَقربِ الحُروفِ مِنها، أَعني منَ الهَمزةِ وهي الأَلفُ، وإنَّما أَرادَ سيبويه بهَذا الَّذي ذَكرهُ تَقريبَ أَمرِ هَذهِ الحُروفِ الثَّلاثةِ مِنَ الهَمزةِ؛ ليُبيِّنَ أَنَّهُ شَائعٌ إبدالُهنَّ مِنها" (السيرافي، 2008م، 278/4).

ومِنْ أَمثلةِ إبدالِها مِنَ الأَلفِ ما حُكيَ عن أَيوبَ السَّختيانيِّ أَنَّهُ قَرأَ: (وَلا الضَّالِّينَ) (الفاتحة:7) فهَمزَ الأَلفَ، وذَلكَ أَنَّه كَرِهَ اجتِماعَ السَّاكنينِ: الأَلفِ واللامِ الأُولى، فحَرَّكَ الأَلفَ؛ لالتِقائِهما، فانقَلبتْ هَمزةً، وكَذلكَ قَولُهم: شَأبة، ومَأدة (ابن جني، 2000م، 86/1)، إذنْ، فالقُربُ المَوضِعيُّ له صلةٌ بعِلَّةِ التَّخفيفِ.

وأُبدِلتِ الهَمزةُ هَاءً؛ للقُربِ المَوضعيِّ، كَما في: رَاقَ المَاءَ يُريقُ رَيْقًا، وأَرَقْتُه أَنا إراقةً، وهَرَقْتُه، فقدْ دَخلتِ الهَاءُ على الأَلفِ مِنْ قُربِ المَخرجِ (الفراهيدي،1405هـ، 209/5)، ومِنْ ذَلكَ أَيضًا ما قِيلَ في (مُهيمِن)، من أَنَّ الأَصلَ (مُؤَيمِن)، وقَدْ قُلِبتِ الهَمزَةُ هَاءً، لقُربِ مَخرجيهما (ابن قتيبة، 1978م، 12، والسجستاني، 1995م، 437).

كَمَا أَبدلُوا منَ الهاءِ هَمزةً، فلَفظةُ (شَاء) جَمعُ (شَاةٍ) عَلى اللَّفظِ؛ لأَنَّ (شَاة) كَانَتْ فِي الأَصلِ (شَاهة) بدَليلِ قَولِنا: (شُويهة) والظَّاهِرُ هاءُ التَّأنيثِ، فَلمَّا كَرِهوا أَنْ يَكونَ لَفظُ الجَمعِ كَلَفظِ الوَاحِدِ فِي الوَقفِ، أَبدَلوا مِنَ الهَاءِ هَمزَةً، فَقَالُوا: (شَاءَ) لقُربِ المَخرجينِ (المبرد،153/1).

واستَندَ ابنُ الأَنبَاريُّ (328هـ) إلى مِعيارِ القُربِ المَوضِعيِّ في تَعليلِ إبدالِ الهَاءِ هَمزةً، في قَولِه تَعالى: (فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا المَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ) (فصلت:39)، فالأَصلُ في المَاء المَوه، فجَعلوا الوَاوَ أَلفًا؛ لتَحرُّكِها وانفِتاحِ ما قَبلِها، وأَبدلُوا من الهَاءِ هَمزةً؛ لقُربِ مَخرجِها (ابن الأنباري،1971م،167/1).

**ثانيًا: إبدالُ التَّاءِ**

بَرزَتْ هَذهِ الثُّنائيَّةُ في تَعليلِ التَّبدُّلاتِ الصَّوتيَّةِ في صِيغَةِ (افتَعلَ)، فصَوتُ التَّاءِ نَواةُ عَمليَّةِ الإبدالِ؛ إذْ إنَّها تُبدَلُ بِناءً عَلى الصَّوتِ السَّابقِ لها، قَالَ الفارسيُّ (377هـ): "اتَّغَرَ افْتَعَلَ من الثَّغْرِ كَانَ أَصلُه: اثْتَغَرَ، والثَّاءُ قَريبةٌ مِنَ التَّاءِ، فحُوِّلتْ تَاءً، وأُدغِمتْ فيها، فصَارتِ اتَّغرَ، ثُمَّ أُبدِلَ من التَّاءِ الدَّالُ؛ لقُربِها مِنها فقِيلَ: ادَّغَرَ" (الفارسي، 1990م، 293/4)، وفي قولِه تَعالى: (وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ) (القمر: 22)، وأَصلُ مدَّكر: مُذتَكر اجْتَمَعَ ذَالٌ وتَاءٌ ومَخرجُهما قَريبٌ من بَعضِها، فَلَمَّا ازدَحمَتا فِي المَخرجِ أُدغمتِ التَّاءُ فِي الذَّال، فأَعقبتَ التَّشْدِيدَ، فتَحولَّتَ دَالًا (الفراهيدي،1995م،299/1)، وكَذلك أُبدلتِ التَّاءُ طَاءً؛ لقُربِها المَوضِعيِّ مِنها، كمَا في قَولِهِ تَعالى: (فَاعْبُدْهُ وَاصْطَبِرْ لِعِبَادَتِهِ) (مريم: 65)، فأَصلُ اصطَبرَ اصتَبرَ، وقَدْ عُرِفتْ هَذهِ الظَّاهرةُ بالمُضارعةِ والتَّقريبِ، أَو المُماثلةِ الصَّوتيةِ، إذْ كَانَ تَجاورُ الأَصواتِ وتَقاربُها مَوضِعيًّا أَو وَظيفيًّا سَببًا لحُدوثِها، وبالطَّبعِ يَأتي هَذا تَحقِيقًا للانسِجامِ الصَّوتيِّ في اللغةِ.

وَلا يُجيزُ الوَاقعُ الصَّوتيُّ الإبدالَ أَو المُماثلةَ بَينَ الصَّوتينِ المُتجاورينِ، إلَّا إذا تَقارَبا في المَخرجِ أَو اتَّحدَا، أَو كَانا من مَجموعَةٍ وَاحدةٍ منَ الصَّوامتِ أَو الحَركاتِ، لذَلكَ لا يَجوزُ القَولُ بإبدالِ الواوِ أو الياءِ تَاءً؛ لبُعدِ ما بَينَ الوَاوِ واليَاءِ من جِهَةٍ، والتَّاءِ من جِهةٍ أُخرى، فما حَدثَ في: (اتَّبسَ، واتَّصلَ) لَيسَ من بَابِ الإبدالِ، بَلْ هو من بَابِ الحَذفِ والتَّعويضِ المَوقعيِّ، فَقدْ حُذفتِ الوَاوُ أَو اليَاءُ؛ لاستِثقالهما في هَذا المَوقعِ، وجَرى التَّعويضُ عنهُما بتَكرارِ التَّاءِ النَّبريةِ، فالتَّاءُ هُنا وَسيلةٌ لتَحقيقِ الإيقاعِ اللازمِ لصِيغةِ الافتِعالِ لا غَيرَ (الشايب، فوزي، 1994م، العدد 47، 20-26).

**المطلبُ الثَّالثُ: القربُ والبُعدُ في بَابِ الإمالةِ**

عَرَّفها السِّيرافيُّ (368هـ) في قَولِهِ: "اعلَمْ أَنَّ مَعنى الإمالةِ أَنْ تُميلَ الأَلفَ نحوَ الياءِ، فتَكونُ بَينَ الأَلفِ واليَاءِ في اللَّفظِ، والَّذي دَعا إلى ذَلكَ، أَنَّه إذا كَانَ في الكَلمةِ كَسرةٌ أَو ياءٌ نَحوا بالأَلفِ نحوَ اليَاءِ، وأَجنحُوها إتباعًا للكَسرةِ؛ ولأَنَّ الياءَ أَقربُ إلى الأَلفِ مِنَ الواوِ" (السيرافي، 2008م، 494/4).

وقَدْ وَضَّحَ ابنُ مالكٍ (686هـ) أَسبابَ الإمالةِ وهي: "وُقوعُ الأَلفِ قَبلَ اليَاءِ كـ(بايع)، أَو بَعدَها مُتَّصلةً كـ(بيان)، أَو مُنفصِلةً بحَرفٍ كـ(يسار) و(ضَربت يداهُ)، أَو بحَرفينِ: أَحدُهما هاء كـ(بَيتها) و(أَدر جيبَها)، فَلو لَمْ يَكنْ أَحدهُما هَاءً امتَنعتِ الإمالةُ؛ لبُعدِ اليَاءِ، وإنَّما اغتَفرُوا البُعدَ مَعَ الهَاءِ؛ لخَفائِها"(ابن مالك،2000م، 579/1).

وقدِ استَندَ العُلماءُ إلى القُربِ والبُعدِ المَكانيِّ في إقامةِ الإمالةِ، ومِنْ ذَلكَ أَنَّ إمالةَ الأَلفِ في كَلمةِ (عِيالٍ) أَلزمُ؛ لأَنَّ مَعَ الكَسرةِ يَاءٌ، فَكلُّ مَا كَانَتِ اليَاءُ أَقربُ إلى أَلفِه أَو الكَسرةِ، فالإمالةُ لَهُ ألزمُ (المبرد،42/3)، وكَذلكَ عَلَّلَ الإمالةَ في (صِفاف وقِفاف) ووَصَفها بالحَسنةِ؛ لأَنَّ الكَسرةَ أَدنى إلى الأَلفِ من المُستَعلى (المصدر السابق، 46/3)، وبِهَذا، يَكُونُ البُعدُ مُبرِّرًا لإقامةِ الإمالةِ، فتَقولُ مِثلًا: (هَذهِ دَنانيرُ)، كمَا قُلتَ: (كَافرٌ)، وهَذا أَجدرُ؛ لأَنَّ الرَّاءَ أَبعدُ، فالإمالةُ في: (هَذهِ دَنانيرُ) أَقوى مِنْ: (هَذا كَافرٌ)؛ لبُعدِ الرَّاءِ المَضمومةِ من الأَلفِ المُمالةِ، وقَدْ قَالوا: (مَناشيطُ)، فأَمالوا؛ لبُعدِ الطَّاءِ (السيرافي، 2008م، 5/7).

وقَدْ عَلَّلَ المُبرِّدُ (285هـ) تَركَ الإمالةِ إذا كَانَ بَينَ الرَّاءِ وَبَينَ الأَلفِ حَرفٌ مَكسورٌ، إذا كَانَتْ مَكْسُورَةً، نحوُ: (مَرَرتُ بِقَادِرٍ يَا فَتى)، وتَركُ الإمالـةِ هُنا أَحسنُ؛ لقُربِ المُستعليـةِ مِنَ الْأَلفِ، وتَراخي الرَّاءِ عَنْهَا (المبرد، المقتضب، 48/3)، وعَلى المِنوالِ ذَاتِه عِندَ السِّيرافيِّ، فالرَّاءُ في (قَارِب) مَكسورةٌ وتَلي الأَلفَ، وكَسرتُها لَازمةٌ، أَمَّا في (قَادرٍ) فهيَ بَعيدةٌ مِنَ الأَلفِ، وكَسرتُها غَيرُ لَازمةٍ، لذَلكَ ضَعُفتْ عَن مُقاومةِ القَافِ الَّتي هي حَرفُ الاستِعلاءِ (السيرافي، 2008م،6/5)،

وإجمالًا، فإنَّ المُبرِّرَ لتَركِ الإمالةِ هُنا هُوَ مُجاورةُ الألفِ للقافِ المُستعليةِ، مُكتسِبةً القُوَّةَ، هَذا مِنْ نَاحيةٍ، ومِنْ نَاحيةٍ ثَانيةٍ، ضَعُفَ التَّأثيرُ بَينهُما؛ لأَنَّ الرَّاءَ بعيدةٌ عَنهَا.

### المطلبُ الرَّابعُ: القُربُ والبُعدُ بَينَ الصَّوامتِ

سَواء أَكانَ القُربُ أَو البُعدُ مَوضِعيًّا أَو مكانيًّا، أَي في المَخرجِ، أَو وَظيفيًّا من حيثُ الصِّفةُ، فإنَّه المُنطلقُ الأَساسيُّ لحُدوثِ الظَّواهرِ الصَّوتيةِ المختلفةِ، وقدِ اتكأَ العُلماءُ عليهِ في تَعليلاتِهم، ومنِ ذَلكَ أَنَّهم قَالُوا: "لَولا بَحَّةٌ في الحَاءِ لأَشْبَهَتِ العَينَ؛ لقُربِ مَخرَجِها من العَينِ ثُمَّ الهَاءِ، ولَولا هَتَّةٌ في الهَاءِ، وقَال مَّرةً هَهَّةَ لأَشْبَهَتِ الحَاءَ؛ لُقربِ مَخرَجِ الهَاءِ مِنَ الحَاءِ" (الفراهيدي، 1405هـ،57/1)، ولا تَأتلِفُ العَينُ معَ الحَاء في كَلمةٍ وَاحدةٍ؛ والسَّببُ رَاجعٌ إلى قُربِ مَخرجيهما، إِلَّا إذا اشتُقَّ فِعلٌ من جَمعٍ بَينَ كَلمتَينِ نحو: (حَيَّ على) (المصدر السابق، 60/1).

وكَانَ القُربُ حاضِرًا بقوةٍ في تَعليلِ ما يَطرأُ على اللَّهجاتِ العَربيَّةِ من تَغيُّراتٍ صَوتيَّةٍ، ومن ذلكَ أَنَّ قَبيلةَ تَميمٍ لمَّا أَرادتِ البيانَ في الوَقفِ أَبدلتْ من كَافِ المُؤنَّثِ شِينًا؛ بسَببِ قُربِ الشِّينِ منَ الكَافِ في المَخرجِ، ومِنْ ذَلكَ قَولُهم: (جَعلَ اللهُ لكِ البَركةَ في دَارش، وَيحكِ مالش) (المبرد، 1997م، 166/2)، والأَمثلةُ تَطولُ.

ويُجيزونَ حَذفَ النُّونِ في كُل اسمٍ من أَسماءِ القبائلِ تَظهرُ فيهِ لامُ المَعرفةِ، نحو: (فُلانٌ مِن بَلحارثِ، وبَلعنبرِ، وبَلهجيم)؛ لقُربِ مَخرجِ النُّونِ مِنَ اللامِ (المصدر السابق، 216/3)، وَكونُ القُربُ أَحيانًا مانعًا لاجتِماعِ صَوتينِ بسَببِ الثِّقلِ الحَاصلِ، "فلَا تُعْرَفُ فِي اللغَة كَلمةٌ فِيهَا نُونٌ سَاكنةٌ بَعدهَا رَاءٌ، ولَا لَامٌ، فَلم يَقُولُوا مثلا: (قنر)، وَلَا (عِنْل)، وسببُ ذَلِك أَنَّ النُّونَ السَّاكنةَ فِيهَا غُنَّةٌ، وَهِي تَقاربُ الحَرفينِ جدًّا، فلَمَّا تَقاربتْ فِي المَخرجِ، واخْتلفتْ فِي الصِّفةِ ثَقُلَ الجَمعُ بَينهمَا"(العكبري،1995م، 475/2-476).

عَلاوةً عَلى ذَلكَ، لَمَّا كَانتِ الوَاوُ أَقربُ إلى البَاءِ-من حَيثُ إنَّها مِنْ مَخرجِها؛ فكِلاهُما مِنَ الشَّفتَينِ، ومِنَ حَيثُ المَعنى، فالوَاوَ للجَمعِ، والبَاءَ للإلصاقِ، فهُما مُتقاربانِ؛ لأَنَّ الشَّيءَ إذا لاصقَ الشَّيءَ، فقدِ اجتَمعَ مَعهُ-وَافقتْها في المَعنى والمَخرجِ، حُملِتْ عَليها، وأُنيبتْ عَنها، وكَثُرَ استِعمالُها حتى غَلبتْها، فالواوُ في القَسمِ بَدلٌ من الباءِ، وعَاملةٌ عَملَها (ابن يعيش،2001م، 254/5)، والخُلاصةُ، أَنَّ الَّذي سَوَّغ للوَاوِ أَنَّ تَعملَ عَملَ الباءِ هو قُربُها مِنها في المَوضِعِ والمَعنَى.

### المطلبُ الخامسُ: القُربُ والبُعدُ في الصَّوائتِ

تَتميَّزُ الحُروفُ العَربيَّةُ بجَمالِ وَقعِها في الأَسماعِ، واتِّساقِ جَرسِها في الآذانِ، وتُؤدِّي الحَركاتُ وَظيفةً فَنيَّةً صَوتيَّةً؛ إذْ إنَّ هَذهِ الحُروفَ تَفسَحُ المَجالَ لتَنوُّعِ النَّغمةِ المُوسيقيَّةِ للكَلمةِ الوَاحدةِ، أَو الجُملةِ الوَاحدةِ؛ لسَعةِ إمكاناتِها الصَّوتيَّةِ، ومُرونتِها.

وعَلى ذَلكَ، تَميلُ اللغةُ العَربيَّةُ بطَبيعتِها إلى تَحقيقِ الانسجَامِ الصَّوتيِّ بَينَ الحُروفِ والحَركاتِ، ولَعلَّ أَوضحَ ما يُستدَلُّ بهِ في هَذا المَقامِ، قَولُ ابنِ هِشامٍ (761هـ): "وقَدْ أَجرتِ العَربُ السَّاكنَ المُجاورَ للمُحرَّكِ مَجرى المُحرَّكِ، والمُحرَّكَ مَجرى السَّاكنِ؛ إعطاءً للجَارِ حُكمَ مُجاورِهِ" (ابن هشام،1985م، 365)، وقَدْ وُظِّفتْ ثُنائيةُ القُربِ والبُعدِ في تَفسيرِ التَّشكيلِ الصَّوتي للألفاظِ، فمَثلًا "الأَلفُ المَوصولةُ في الابتِداءِ مَكسورةٌ أَبدًا، إِلَّا أَنْ يَكونَ الحَرفُ الثَّالثُ مَضمومًا، فتَضمُّها، نحوُ: (اُقتُل، اُستُضعِفَ، اُحتُقِرَ)، وذلكَ لقُربِ الأَلفِ من المَضمومِ، إذْ لم يَكنْ بَينهُما إلا سَاكنٌ، فكَرِهوا كَسرةً بَعدَها ضَمةٌ، وأَرادُوا أَنْ يكونَ العملُ من وَجهٍ وَاحدٍ (سيبويه، 1988م، 164/4)، ومَعلومٌ أَنَّ كُلَّ اسمٍ على وَزنِ (فُعْلَة) خَفيفٌ، وإذا جُمِعَ حُرِّكَ ثَانيهُ بالضَّمِ،

نحوُ: (ظُلُمات، وغُرُفات)، وفي قَولِه: (وَلاَ تَتَّبِعُواْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ) (النور:21)؛ لأَنَّ مَخرجَ الصَّوتينِ بلفظٍ وَاحدٍ إذا قَرُبَ أَحدُهما من صَاحبِه كَانَ أَيسرَ عَليهم (الأخفش،1990م،181/1).

ويُعلِّلُ سيبويه (180هـ) سَببَ اتِّخاذِ الفعلِ المُضاعفِ في حَالةِ الجَزمِ الفَتحةَ، مُستنِدًا في ذَلكَ إلى القُربِ المَكانيِّ والمَعنويِّ، حَيثُ يَقولُ: "أَلا تَرى أَنَّ المُضاعفَ إذا أُدغِمَ في مَوضعِ الجَزمِ حُرِّكَ آخرُ الحَرفينِ؛ لأَنَّه لا يَلتقِي سَاكنانِ، وجُعِلَ حَركتُه كحَركةِ أَقربِ المُتحرِّكاتِ مِنهُ، وذَلكَ قَولُك: (لَمْ يَردُّ، ولم يَرتدَّ، ولم يفرَّ، ولم يَعضَّ)، فإذا كَانَ أَقربَ مِنَ المُتحرِّكِ إليه الحَرفُ الَّذي مِنهُ الحَركةُ المَفتوحةُ، ولا يَكونُ ما قَبلَهُ إلا مَفتوحًا، كَان أَجدرَ أَنْ تَكونَ حَركتُه مَفتوحةً، حَيثُ قَرُبَ مِنَ الحَرفِ الَّذي مِنهُ الفَتحةُ، وإنْ كَانَ بَينهُما حَرفٌ كَانَ مَفتوحًا، فإذا قَرُبَ مِنهُ هو كَانَ أَجدرَ أَنْ تَفتحَه، وذَلكَ لم يُضارَّ"(سيبويه،1988م، 265/2).

أَمَّا عن سَببِ اجتِلابِ الأَصواتِ الحَلقيَّةِ للفَتحةِ في أَبوابِ الفِعلِ المُضارعِ، فهوَ قُربُها مِنها، مَع أَنَّ الأَصلَ هو المُغايرةُ في الحَركاتِ، يَقولُ ابنُ السَّراجِ (316هـ): "وكُلَّما سَفَلَ الحَرفُ كَانَ الفَتحُ لَهُ أَلزمَ، والفَتحُ مِنَ الأَلفِ، والأَلفُ أَقربُ إلى حُروفِ الحَلقِ من أُختَيها، وقَالوا: نَزَعَ يَنْزِعُ، ورَجَعَ يَرْجَعُ، ونَضَحَ يَنْضَحُ، ونَطَحَ يَنْطَح، ورَشَحَ يَرْشَحُ، وجَنَحَ يَجْنَحُ والأَصلُ في العَينِ أَقلُّ؛ لأَنَّها أَقربُ إلى الهَمزةِ مِنَ الحَاءِ، وقَالُوا: صَلَحَ يَصْلُحُ، وَفَرَغَ يَفْرُغُ، وصَبَغَ يَصْبُغُ، ومَضَغَ يَمْضُغُ، ونَفَخَ يَنْفُخُ، وطَبخ يَطْبُخُ، ومَرخَ يَمْرُخُ، والخَاءُ والغينُ الأَصلُ فِيهمَا أَحسنُ؛ لأَنَّهما أَشدُّ ارتِفاعًا إلى الفَم" (ابن السراج، 102/3-103).

وقَدْ عَلَّلَ الزَّجاجيُّ (337هـ) سَببَ حَملِ المَنصُوبِ عَلى المَخفوضِ في التَّثنيةِ، بأَنَّ المَفتوحَ إلى المَخفوضِ أَقربُ مِنهُ إلى المَرفوعِ؛ لأَنَّ الضَّمةَ أَثقلُ الحَركاتِ، والفَتحةَ أَخفُّها، فَهِي إلى الكَسرةِ أَقربُ (الزَّجَّاجي، 1986م، 128/1).

وتَلازمَتْ هَذهِ الثُّنائيَّةُ معَ ثُنائيَّةِ القُوَّةِ والضَّعفِ في تَعليلِ احتِمالِ بَعضِ الحُروفِ للحَركاتِ؛ يَقولُ ابنُ جنيِّ (392هـ): "فالضَّمةُ وإنْ كَانتْ أَثقلَ من الكَسرةِ، فإنَّها أَقوى مِنها، وقد يُحتَملُ للقوةِ ما يُحتمَلُ للضَّعفِ، أَلَّا تَرى إلى احتِمالِ الهَمزةِ مَعَ ثُقلِها للحَركاتِ، وعَجزِ الأَلفِ عن احتِمالهنَّ، وإنْ كَانتْ خَفيفةً لضَعفِها وقُوةِ الهَمزةِ، وإنَّما ضَعُفتِ الكَسرةُ عنِ الضَّمةِ؛ لقُربِ الياءِ منَ الأَلفِ، وبُعدِ الواوِ عَنها" (ابن جني،1986م، 70/1).

بالإضافةِ إلى ذَلكَ، فإنَّ أَصلَ البِناءِ الوَقفُ، أَمَّا الحَركاتُ فَقَدْ جُلبتْ لأَغراضٍ مُتعدِّدةٍ، وقَدْ عَلَّلَ الجزوليُّ (607هـ) بالقَربِ المَكانيِّ والمَعنويِّ مجيءَ الفَتحةِ في البِناءِ، فهيَ "إمَّا لمُجرَّدِ طَلبِ التَّخفيفِ، وإمَّا للإتباعِ، وإمَّا لأَنَّها حَركةٌ أَقربُ الحَركاتِ إليهِ، وإمَّا لمُجاورةِ مَحلِّها للأَلفِ، وإمَّا لشَبهِ مَحلِّها بما في كَنفِ هَاءِ التَّأنيثِ، وإمَّا للفَرقِ بَينَ مَعنَى أَداةٍ وَاحدةٍ، وإمَّا لأَنَّها حَركةُ الأَصلِ" (الجزولي،241/1-242).

وعَلى ضَوءِ ما سَبقَ ذِكرُهُ، يَتَّضِحُ للبَاحثةِ أَنَّ ثُنائيَّـةَ القُربِ والبُعدِ في المَسائلِ الصَّوتيَّـةِ تَركَّزتْ في مَخارجِ الأَصواتِ والصِّفاتِ الصَّوتيَّةِ، كمَا أَنَّ القُربَ المَعنويَّ القَائمَ على الشَّبهِ يَحضرُ في تَوجيهِ مَسائلَ صَوتيَّةٍ عِدَّةٍ، واجتَمعتْ ثُنائيَّةُ القُربِ والبُعدِ معَ ثُنائيةِ القُوةِ والضَّعفِ في تَفسيرِ التَّشكيلِ الصَّوتيِّ، زِيادةً عَلى ثُنائيةِ الخِفَّةِ والثِّقلِ في تَعليلِ التَّغيراتِ الصَّوتيةِ؛ تَحقيقًا للانسِجامِ الصَّوتيِّ.

والنَّتيجةُ، فإنَّ القُربَ إمّا أَنْ يَكونَ سَببًا في حُدوثِ التَّغيراتِ الصَّوتيةِ، بَلْ ومُنطلقًا أَساسيًّا لهَا، وإما أَنْ يكونَ مَانِعًا لحُدوثِها حتَّى لا يُسبِّبَ الثِّقلَ، وأَمَّا البُعدُ إمَّا أَنْ يَكونَ مَانعًا لحُدوثِ تَفاعلٍ بَينَ الأَصواتِ، أَو سَببًا لحُدوثِ تَغيُّرٍ مِثلَ المُخالفةِ الصَّوتيَّةِ، وكُلُّ هَذا مِنْ بَابِ الخِفَّةِ، سَعيًا للوُصولِ إلى الانسِجامِ الصَّوتيِّ، وبالمُحصِّلةِ،

يُمكنُ القَولُ إنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ تَحقَّقتْ في البُعدينِ: المَكانيِّ أو المَوضعيِّ مُتمثِّلًا في مَخارجِ الأَصواتِ، والوَظيفيِّ مُتمثِّلًا في الصِّفاتِ الصَّوتيَّةِ، وتَركُّبِها في سِياقاتٍ لُغويةٍ تَقتضِي حُصولَ تَبدلاتٍ صَوتيةٍ تَحقيقًا للانسِجامِ.

## المَبحثُ الثَّاني: أَثرُ القُربِ والبُعدِ في تَعليلِ المَسائلِ الصَّرفيَّـةِ

إنَّ المُستوى الصَّرفيَّ، هو الَّذي يَحكُمُ عَمليَّةَ بِناءِ الكَلمةِ، وتَصريفِها، وَفقَ نَوعِها، وتَأسيسًا على ذَلكَ، سيَتطرَّقُ مَوضوعُ الفَصلِ إلى المَسائلِ الصَّرفيَّةِ، انطِلاقًا من ثُنَائيَّةِ القُربِ والبُعدِ، مُتناولًا: الإعلالَ، والأبنيةَ، والتَّثنيةَ، والجَمعَ، والتَّصغيرَ، والنَّسبَ، والزِّيادةَ.

### المطلبُ الأول: القُربُ والبُعدُ في بَابِ الإعلالِ

الإعلالُ تَغييرٌ في أَحدِ أَحرفِ العِلَّةِ، ويَكونُ بالقَلبِ، أَو الحَذفِ، أو الإسكانِ، وكَثيرًا ما تُقلَبُ الحُروفُ إلى الأَقربِ مِنها في الصِّفةِ والمَخرجِ، وذَلكَ لقَصدِ التَّخفيفِ والمُجانسةِ، وقَدْ انعكسَ على مَسألةِ الإعلالِ أَنَّ فَاءَ الكَلمةِ أَقوى مِنَ العَينِ، والعَينَ أُقوى مِنَ اللَّامِ، وكَانَ القُربُ المَكانيُّ مُنطلَقًا لتَعليلِ التَّغيُّراتِ الطَّارئةِ على بِنيَةِ الكَلمةِ، إذْ يَقولُ الفَارسيُّ (377هـ): "والمُعتلُّ العَينِ، أَقوى مِنَ المُعتلِّ اللَّامِ؛ لأنَّ العَينَ تَصِحُّ حَيثُ تَعتَلُّ اللَّامُ، وإذا كَانَ أَقوى وَجَبَ أَنْ يَكونَ أَقربَ إلى الصَّحيحِ، وإذا كانَ أَقربَ إلى الصَّحيحِ وَجَبَ أَنْ يَلحقَهُ الإعلالُ أَقلَّ مِمَّا يَلحَقُ اللَّامَ؛ لأَنَّه أَدخلُ في بابِ الصَّحيحِ، فكَما لا يُغيَّرُ الصَّحيحُ يَجبُ أَلَّا يُغيَّرَ ما كَانَ أَقربُ إليه، والإمالةُ تَغييرٌ، فيَجبُ أَنْ يَكونَ أَغلبَ على اللَّامِ مِنها على العَينِ، كما أَنَّ سائرَ الإعلالاتِ أَغلبُ عَليها مِنه على العَينِ" (الفارسي، 1990م، 180/4).

عَطفًا عَلى ذَلكَ، تَظهرُ هَذهِ الثُّنائيَّةُ بدَلالةِ مَعنويَّةٍ عِندَ المُبرِّدِ (285هـ) في تَعليلِ قُربِ المُشتقَّاتِ مِنَ الفِعلِ، فَإذَا قَرُبتْ مِنَ الفِعلِ انطَبقَ عليهَا ما يَنطبقُ عَلى الفِعلِ في الإعلالِ، وإنِ ابتَعدتْ تَلزمُ التَّصحيحَ، ويَرى المُبرِّدُ أَنَّ كُلَّ اسمٍ كَانَ عَلى مِثَالِ الفِعلِ، وزِيادتُـهُ لَيستْ من زَوَائِدِ الْأَفْعَالِ، فإنَّـهُ مُنْقَلِبُ حَرفِ اللينِ كَمَا فِي الأَفعالِ إِذْا كَانَ وَزنَهَا، وَكَانَتْ زِيَادَتُـهُ فِي مَوضِعِ زِيادتِها، والنَّحويُّونَ البِصريُّونَ يَرَوْنَ هَذَا جَارِيًا فِي كُلِّ مَا كَانَ على هَذَا الوَزنِ، إِلَّا أَنَّ المُبرِّدَ لا يَراهُ ذَلكَ، إِلَّا أَنْ تَكونَ هَذِهِ الأَسماءُ مصَادرَ، فتَجري على أَفْعالِها، أَو تَكونَ أَسماءَ لأَزمنـةِ الفِعلِ أَو لأَمكِنتِـهِ الدَّالَّـةِ على الفِعلِ، فأَمَّا مَا صِيغَ مِنهَا اسمًا لغَيرِ ذَلِك، فَلَيسَ يُلازمُـهُ الاعتلالُ؛ لبُعدِهِ منَ الفِعـلِ، فيُقالُ فِي (مَفْعَل) إذا أُريدَ بِـهِ مَذهَبُ الفِعلِ من (القَوْلِ، والبَيعِ)، وَمَا كَانَ مِثلَ وَاحِدٍ مِنْهُمَا: (مَقالٌ، ومَباعٌ)؛ لأَنَّه فِي وَزنِ: (أَقالَ، وأَباعَ)، فالمِيمُ فِي أَوَّلِـهِ كالهَمزةِ فِي أَوَّلِ الفِعلِ، والمِيمُ لَا تكونُ مِنْ زَوَائِدِ الأَفعالِ، فإنْ بُنيَ مِنْـهُ شَيْئًا على (مُفْعَلٍ) يُقالُ: (مُقالٌ، ومُرادٌ) مثلَ: (يُقالُ، ويُرادُ)، فإنْ صِيغَ اسمٌ لا يُرادُ بِـهِ مَكَانًا من الفِعلِ، وَلَا زَمَانًا للفِعلِ وَلَا مصدرًا، فإنَّه يُقالُ فِي (مَفْعَل) من القَولِ هَذَا (مَقْوَلٌ)، ومِنَ البَيعِ (مَبْيَعٌ) (المبرد، 107/1-108).

وتَرى البَاحثةُ أَنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ كَانتْ مِنَ الأَطرافِ حَاضرةٌ بقُوَّةٍ في تَعليلِ مَسائلَ مُتنوِّعةٍ مِنَ الإعلالِ والتَّصحيحِ، فَقدْ استَندَ إليها المُبرِّدُ في تَعليلِ الإعلالِ والتَّصحيحِ في صِيغةِ (فُعَّلٍ) و(فُعَّالٍ)، ومِمَّا يُدلِّلُ عَلى ذَلكَ، أَنَّ مَا كَانَ مِنْ هَذَا مِنْ ذَوَاتِ الوَاوِ، فالأَجودُ فِيهِ أَنْ تَصِحَّ الوَاوُ وتَظهرَ، نحوُ قَولِنا في جَمعِ: (صَائِمٍ: صُوَّمٌ)، و(قَائِلٍ: قُوَّلٌ)، ويَجوزُ قَلبُ الوَاوِ يَاءً، ولَيسَ بالوَجهِ، ولكنَّهُ تَشْبِيهًا بِمَا اعتَلَّتْ لَامُهُ، وَذَلِكَ قَولنا فِي جَمعِ (عَاتٍ: عُتِيٌّ)، ولا يَصلحُ غَيرُه إذا كَانَ جَمعًا، فلمَّا قَرُبَ هَذَا البَابُ مِنَ الطَّرَفِ جَازَ تَشبيهُهُ بِهَذَا الَّذِي هُوَ طَرفٌ، فيُقالُ فِي (صَائِمٍ: صُيَّمٌ)، وفي (قَائِلٍ: قُيَّلٌ)، فإن بُنِيَ على (فُعَّالٍ) ظَهرتِ الوَاوُ، وَلم يَجزْ إِلَّا ذَلِك؛ لتَباعُدِها من الطَّرفِ، فيُقالُ في (صَائِمٍ: صُوَّامٌ) (المصدر السابق، 128/1).

ونَجِدُ هَذا التَّعليلَ أيضًا عِندَ ابنِ يَعيش (643هـ)، وذَلكَ في قَولِه: "فَهذا الإبدالُ في (صُيَّم)، و(قُيَّم) نَظيرُ الهَمزِ في (أَوائِلَ)، و(عَيائِلَ)، في كَونِ الإعلالِ فِيهِمَا للقُربِ من الطَّرفِ، والذي يَدلُّ أَنَّ القلبَ في (صُيَّم) للمُجاورةِ، أَنَّ حَرفَ العِلَّةِ إذا تَباعدَ عنِ الطَّرفِ، لم يُجزِ القَلبُ، نحوُ: (صُوَّامٍ)، وربَّما قَلبوا مع تَباعُدِهِ من الطَّرفِ" (ابن يعيش،2001م، 469/5)، فقُربُ أَو بُعدُ حرفِ العلَّةِ من الطَّرفِ سَببٌ في صِحةِ أَو اعتِلالِ هَذهِ الصِّيغِ.

إنَّ هَذا التَّعليلَ هو مَا عَلَّلَ به أَبو عَلي الفَارسيِّ (377هـ) إعلالَ (حَوايا، وشَوايا)، يَقولُ: "(فَواعِلُ) من حَيَيْتُ (حَوايا)، كما وَافقَتْ حَيَيْتُ (حَوايا)، كما قِيلَ في (فَواعِل) من شَوَيْتُ (شَوايا)، وإنَّما قِيلَ (حَوايا)؛ لأَنَّ الهَمزةَ عَرَضَتْ في جَمعٍ؛ لقُربِ اليَاءِ من الطَّرفِ، فصَارَ مِثل (مَطايِي)، ثُمَّ أُبدِلَ مِنَ اليَاءِ الأَلفُ، كما في (فُعل) في (مَطايا)، (وهَدايا)، فصارَ (حَوْأاً)، ثُمَّ أُبدِلَ من الهَمزةِ اليَاءُ، فَصارَ (حَوايا)"(الفارسي، 1990م، 65/5).

وعَلى هَذا الأَساسِ، يَرى ابنُ جنيِّ (392هـ) أَنَّ التَّغييرَ إلى الأَطرافِ أَسبقُ مِنهُ إلى الأَوساطِ، ولِذلكَ "هَمزوا (أَوائلَ)؛ لقُربِ الوَاوِ منَ الطَّرفِ، ولَمْ يَهمزوها في: (طواويسَ)؛ لبُعدِها مِنَ الطَّرفِ (ابن جني،1954م،215)، واتَكأَ الثَّمانينيُّ (442هـ) في تَعليلِ المَسألةِ السَّابقةِ، عَلى أَنَّ القُربَ أَو البُعدَ من الطَّرفِ هو مِعيارٌ لهَمزِ تِلكَ الصِّيغِ، فإذا جَاءتْ أَلفُ التَّكسيرِ بَينَ وَاوينِ، أَو يَاءينِ، أَو ياءٍ ووَاوٍ، أو واوٍ وياءٍ، وكَانَ الحَرفُ الثَّاني مُجاورًا للطَّرفِ في اللَّفظِ، أَو في التَّقديرِ، وَجبَ أَنْ يُهمَزَ الحَرفُ الَّذي جَاورَ الطَّرفَ، وإنَّما هَمزُهُ لأَمرينِ، الأَولِ: أَنَّ الطَّرفَ مَوضعٌ يَكثُرُ فِيهِ التَّغييرُ، فسَرى منهُ إلى مُجاورةِ الإعلالِ، والثَّاني: أَنَّه لمَّا اكتنفَ الأَلفَ حَرفا عِلَّةٍ ثَقُلَ مَجيءُ ثَلاثةِ أَحرفٍ مُعتلَّةٍ، فَفرُّوا من أَحدِها إلى الهَمزةِ، وكَانَ الأَخيرُ أَولى بالهَمزِ؛ لمُجاورتِه الطَّرفَ، فإنْ بَعُدَ حَرفُ العِلَّةِ مِنَ الطَّرفِ صُحِّحَ، ولَمْ يَجُزْ أَنْ يُهْمَزَ، فيُقالُ في (طاوُوسَ: طَواوِيسُ)، وفي (ناوُوسَ: نَواوِيسُ)، وفي (داوُدَ: دَواوِيدُ) (الثمانيني،1999م، 492/1-496).

وقَدْ فَسَّرَ السِّيرافيُّ (368هـ) التَّصحيحَ في (دَياويرَ، وعَواويرَ)، وأنَّها خَالفتْ غَيرَها؛ لبُعدِ حَرفِ العِلَّةِ مِنَ الطَّرفِ، إذْ يقولُ: "(دَياويرُ، وعَواوير) خَالفتْ (سَيايدَ، وأوايلَ)، وسَائرَ ما تَضمَّنَهُ البَابُ الَّذي قَبلَ هَذا، وإنَّ الَّذي يُهمَزُ لاجتِماعِ الوَاوينِ، أَو اليَاءَينِ، أَوِ الياءِ والواوِ، إنَّما يُحمَلُ على اعتِلالٍ وَاحدٍ (كسيايدَ) حَملًا على (سَيِّدٍ)، أَو على اعتِلالِ فِعلِه (كقوايلَ) حَملًا على (قَايلة)، إذا كَانَ قَريبًا مِنَ الطَّرفِ تَشبيهًا بالطَّرفِ، والطَّرفُ (سقاء، وقضاء)، وجَعل ما قَبلَ الطَّرفِ كالطَّرفِ، كما جُعِلَ صُيَّم كعُتيّ"(السيرافي،2008م، 278/5).

إضافةً إلى ذَلكَ، تَرى البَاحثةُ أَنَّ هَذهِ الثُّنائيَّةَ حَضرتْ في تَفسيرِ صِحَّةِ واعتِلالِ اسمِ الفاعلِ، فاسمُ الفَاعلِ من الفِعلِ المُعتلِّ العَينِ الجَاري على فِعلِهِ يَلزمُه من الصِّحَّةِ والاعتِلالِ ما يَلزمُ فِعلَه، فمَا كَانَ مِنهُ على (فَاعلٍ)، قُلبتْ عَينُه هَمزةً؛ لوُقوعِها قَريبةً منَ الطَّرفِ بعدَ أَلفٍ زَائدةٍ، نحوُ: (قَائمٍ)، و(بَائعٍ)، و(خَائفٍ)، وهَذهِ الهَمزةُ مُبدَلَةٌ مِنْ أَلفٍ مُبدَلَةٍ مِنَ الوَاوِ والياءِ؛ لأَنَّ الأَصلَ: (قَاولَ، وبَايعَ، وخَاوفَ)، فأُسكِنتِ الوَاوُ والياءُ، وقُلبتَا أَلفًا، فلمَّا اجتَمعَ سَاكنانِ، ولَمْ يُمكِنْ حَذفُ أَحدُهما؛ للبسِ، قُلبتِ الثَّانيةُ هَمزةً (ابن الأثير،1420هـ، 585/2).

يَتبيَّنُ مِمَّا سَبقَ، أَنَّ مِعيارَ القُربِ والبُعدِ المكانيِّ كَانَ حاضِرًا في تَعليلِ مَسائِلَ صَرفيَّةٍ، تَتَّصِلُ بالتَّصحيحِ والاعتِلالِ في الصِّيغِ، من حيثُ قُربُ أو بُعدُ حُروفِ العِلَّةِ مِنَ الأَطرافِ، كما كَانتْ هَذهِ الثُّنائيَّةُ ذَاتَ أَبعادٍ مَعنويَّةٍ، تَقومُ على الشَّبهِ، فمَثلًا يقومُ

القُربُ المعنويُّ على تَحقُّقِ الشَّبهِ أو قوتِه، في حينِ أنَّ البُعدَ المعنويَّ يقومُ على عدمِ تحقُّقِ الشَّبهِ أو ضَعفِه، وقَدِ اتَّكأَ العُلماءُ عَلى هذهِ الثُّنائيَّةِ في تَوجيهِ مَسائلَ صَرفيَّةٍ متنوِّعةٍ.

عَطفًا عَلى ذَلكَ، استَندَ ابنُ جِنيِّ (392هـ) إليها في تَعليلِ تَصحيحِ العَينِ في (الخَونة، والحَوكة)، إذْ يَقولُ: "ومِمَّا وَردَ شَاذًّا عنِ القِياسِ ومُطَّردًا في الاستِعمالِ قَولُهم: (الحَوكةُ، والخَونة)، فَهذَا من الشُّذوذِ عنِ القِياسِ... وقَدْ قَالُوا على القِياسِ: خَانةٌ، ولا تَكادُ تَجِدُ شَيئًا من تَصحِيحِ مثلِ هَذا في الياءِ: فلمْ يَأتِ عَنهُم في نحوِ بائعٍ وسائرٍ بَيعةٌ ولا سَيرةٌ، وإنَّما شَذَّ من هَذا ممَّا عَينُهُ واوٌ لا ياءٌ نحوُ: (الحَوكةِ، والخونة، والخول، والدول)، وعِلتُه عندِي قُربُ الأَلفِ من اليَاءِ، وبُعدُها عن الواوِ، فإذا صَحَّتْ نحوُ: (الحَوكةِ)، كانَ أَسهلَ من تَصحِيحِ نَحو: (البَيعةِ)، وذلكَ أَنَّ الأَلفَ لمَّا قَرُبتْ من الياءِ أَسرعَ انقِلابُ الياءِ إليهَا، فكانَ ذلكَ أَسوغَ من انقِلابِ الوَاوِ إليها؛ لبُعدِ الوَاوِ عنها...فَإذا كَانَ بينَ الأَلفِ والياءِ هَذا الوَصلُ والقُربُ كَانَ تَصحِيحُ نَحوِ: بَيعةٍ وسَيرةٍ، أَشقَّ عَليهم من تَصحِيحِ نَحوِ: (الحَوكةِ، والخَونةِ)؛ لبُعدِ الواوِ من الأَلفِ، وبقَدرِ بُعدِها عنَها يَقلُّ انقِلابُها إليَها" (ابن جني،1986م، 125-124/1).

إضافةً إلى ذَلكَ، عَلَّلَ ابنُ جنيِّ بهَذهِ الثُّنايةِ أَيضًا القُربَ المَعنويَّ القَائمَ عَلى الشَّبهِ بينَ الأَلفِ واليَاءِ، الَّذي سَوَّغَ إعلالَ العَينِ في: (ثِياب)، و(حِياض)، و(رِياض)، وإنَّما قُلبِتِ الوَاوُ يَاءً، وإنْ كَانتْ مُتحرِّكةً من قَبلُ؛ لاجتِماعِ خَمسةِ أَشياءَ، مِنها: أَنَّ الكَلمةَ جَمعٌ، والجَمعُ أَثقلُ من الوَاحدِ، وأَنَّ واوَ الوَاحدِ مِنهَا ضَعيفةٌ سَاكنةٌ في:(ثوبٍ، وحَوضٍ، ورَوضةٍ)، وأَنَّ قَبلَ الوَاوِ كَسرةً؛ لأَنَّ الأَصلَ (ثِيواب)، و(حِواض)، ومنها أَنَّ بَعدَ الواوِ أَلفًا، والأَلفُ قَريبةُ الشَّبهِ بالياءِ، ومِنهَا أَنَّ اللَّامَ صَحيحَةٌ، وإذا صَحَّتِ اللَّامُ أَمكنَ إعلالُ العَينِ (ابن جني،2000م، 364/2).

وظَهرتْ هَذهِ الثُّنائيَّةُ ذَاتُها بأَبعادِها المَعنويَّةِ عِندَ السيرافيِّ (368هـ)، مُتَّصلَةً بالخِفَّةِ والثِّقلِ، وذَلكَ في تَعليلِهِ قَلبَ الهَمزةِ يَاءً في (مَطايا)، و(رَكايا): فـ(مَطيَّةٌ، ومَطايا)، و(رَكيَّةٌ، ورَكايا)، (رَكيَّةٌ فَعيلةٌ)، مِثلَ: (صَحيفَةٍ، وسَفينَةٍ)، وإذا جُمِعتْ تَدخُلُ أَلِفُ الجَمعِ بَعدَ الكَافِ ثَالثةً، فتُقلَبُ اليَاءُ الأُولى من (رَكيَّةٍ) هَمزةً بعدَ أَلفِ فتَصيرُ (رَكائي)، والهَمزةُ ثَقيلةٌ، واليَاءُ من حُروفِ الاعتِلالِ، فتُقلَبُ اليَاءُ أَلفًا، ثُمَّ تُغيَّرُ الهَمزةُ -لأَنَّ باجتِماعِهما ثَقُلَ الاسمُ- إلى الأَلفِ، إذْ كَانتْ أَشبَهَ حُروفِ الاعتِلالِ بها، فغُيِّرتْ إلى الياءِ؛ لأَنَّ الياءَ أَقربُ إلى الأَلفِ مِنَ الوَاوِ، والوَجهُ الآخرُ، هُوَ أَنَّ الهَمزةَ وَقعتْ بَينَ أَلفينِ، فصَارتْ هيَ والأَلفانِ كهَمزتينِ؛ لقُربِ شَبهِ الأَلفِ مِنها، فوَجبَ الإبدالُ، كمَا تُبدَلُ من الهَمزتينِ، فإذا اجتَمعَتا أُبدِلتْ إلى أَقربِ الحُروفِ شَبهًا بالأَلفِ وهو الياءُ (السيرافي،2008م، 306-305/5).

وقَدِ اتَّصلَتْ هَذهِ الثُّنائيةُ في تَعليلِ مَسائلَ صَرفيَّةٍ بثُنائيَّةِ الأَصلِ والفَرعِ، ومِنْ ذَلكَ تَصحِيحُ عَينِ (القَوَد، والغَيَب)، حَيثُ يَقولُ ابنُ إيَّاز (681هـ): "اعلمْ أَنَّ العَربَ إذا طَردُوا الإعلالَ في كَلامِهم أَخرجُوا بَعضَ الكَلماتِ مُصحَّحًا تَنبيهًا على الأَصلِ، وذَلكَ كما مُثِّلَ به مِنَ: (القَوَد)، و(الغَيَب)...وذلكَ أَنَّهُ جَازَ في الأَسماءِ دُونَ الأَفعالِ، وذلكَ لِمَا تَقدَّمَ من فَرعيهِ الاسمِ في الإعلالِ، وأَصالةُ الفِعلِ فيهِ، وجَازَ في العَينِ دُونَ اللامِ؛ لقُوَّةِ العَينِ وضَعفِ اللامِ، وكَثُرَ في الواوِ، وقَلَّ في اليَاءِ؛ لقُربِ اليَاءِ من الأَلفِ، وبُعدِ الوَاوِ عَنهَا"(ابن إيّاز،2002م،207-208).

### المطلبُ الثَّاني: القُرب والبُعدُ في بابِ الأَبنيةِ

بَرزتْ ثُنائيَّةُ القُربِ والبُعدِ بعُمقٍ في تَعليلِ المسائِلِ الصَّرفيَّةِ ذَاتِ الصِّلةِ بالأَبنيةِ الصَّرفيَّةِ، وكَانتْ تَقومُ عَلى القُربِ المَعنويِّ المَبنيِّ عَلى الشَّبهِ في تَوجِيهِ تِلكَ المَسائلِ، وتَوضيحُ ذلكَ فِيما هو آتٍ:

**أَولًا: أَبنيةُ المَصادِرِ**

فسَّرَ سِيبويهُ (180هـ) بِهذهِ الثُّنائيَّةِ مَجيءَ بَعضِ المَصادرِ عَلى البِناءِ نَفسِهِ؛ بسَببِ الشَّبهِ بينَها في المَعنَى، إِذْ يَقولُ: "والعَربُ يَبنونَ الأَشياءَ إِذا تَقاربَتْ على بِناءٍ وَاحدٍ، ومِنْ كَلامِهم أَنْ يُدخِلوا في تِلكَ الأَشياءِ غَيرَ ذَلكَ البِناءِ، وذلكَ نحوُ: النُّفورِ، والشَّبوبِ، والشَّبِّ، فدَخلَ هَذا في ذَا البَابِ، كما دَخلَ الفُعولُ في فَعلتُه، والفَعلُ في فَعلتُ" (سيبويه،1988م، 12/4)، وعَلَّل بِها كَذلِكَ مَا جاءَ على بِنَاءِ (فِعالٍ): "وقَالُوا في أَشياءٍ قَرُبَ بَعضُها مِنْ بَعضٍ، فَجاءُوا بِهِ على (فِعَالٍ)، وذَلكَ نحوُ: الصِّرافِ في الشَّاءِ؛ لأَنَّه هِياجٌ، فشُبِّهَ بِهِ...لأَنَّ هَذا الأَصلَ" (المصدر السابق، 11/4، 13،17).

فالقُربُ المَعنويُّ القَائمُ على الشَّبهِ كَانَ حَاضِرًا عِندَ سيبويهِ بقُوةٍ، إِذْ يَقولُ: "ومِمَّا تَقاربتْ مَعانيهِ، فَجاءوا بِهِ على مِثالٍ وَاحدٍ، نحوُ: (الفِرارِ، والشِّرادِ، والشِّماسِ، والنِّفارِ، والطِّماحِ)، وهَذا كلُّه مُباعدةٌ...وقَالوا: (العِضاضُ شَبَّهوهُ بالحرانِ والشبابِ، ولم يُريدُوا به المَصدرَ من فَعلتُه فَعلًا، ونَظيرُ هذا فيمَا تَقاربتْ مَعانيهِ قَولُهم: جَعلتُه (رُفاتًا، وجُذاذًا)، ومِثلُه:(الحُطامُ، والفُضاضُ، والفُتاتُ)، فجاءَ هذا على مِثالٍ وَاحدٍ حينَ تَقاربتْ مَعانيهِ... وقَالُوا في مِثلِ: (وَجعَ يَوجعُ) في بِنَاءِ الفِعلِ، والمَصدرِ، وقُربِ المَعنى: (وجلَ يَوجلُ وَجلًا وهو وَجِلٌ)...وقَالوا: (أَوجرَ) فأَدخلُوا (أَفعلَ) هَهُنا على (فَعِل)؛ لأَنَّ فَعلًا وأَفعلَ قد يَجتمِعانِ، كمَا يَجتمِعُ (فَعلانُ وفَعلٌ)، وذلكَ قَولُك: (شَعِثٌ وأَشعثُ، وحَدِبٌ وأَحدبٌ، وجَرِبٌ وأَجربُ)، وهُما في المَعنى من الوَجعِ، وقَالُوا: (كَدِرٌ وأَكدرُ، وحَمِقٌ وأَحمقُ، وقَعِسٌ وأَقعسُ)، فـ(أَفعلَ) دَخلَ في هَذا البَابِ كما دَخلَ (فَعِلٌ) في (أَخشنَ وأَكدرَ)، وكما دَخلَ (فَعَلٌ) في بابِ (فَعلانِ)" (سيبويه،1988م، 18/4).

**ثانيًا: أَبنيةُ الأَفعالِ**

وعَلى المِنوالِ ذاتِه، يَعلِّلُ ابنُ جنيِّ (392هـ) حَملَ (فَعَل) على (أَفعلَ)؛ للشَّبهِ بَينهُما في المَعنى، إِذْ يَقولُ: "فأَمَّا كَسِيَ زَيدٌ ثَوبًا، وكَسوتُه ثَوبًا، فإِنَّه وإِنْ لم يُنقَلْ بالهَمزةِ، فإِنَّه نُقِلَ بالمِثالِ، أَلا تَراهُ نُقِلَ مِنْ فَعِلَ إلى فَعَلَ، وإِنَّما جَازَ نَقلُه بفَعَل لمَّا كَانَ فَعلَ وأَفعلَ كَثيرًا ما يَعتقِبانِ على المَعنى الوَاحدِ، نحوُ: (جَدَّ في الأَمرِ وأَجدَّ)، و(صَدَدتُه عن كَذا وأَصدَدتُهُ)، (وقَصَرَ عن الشَّيءِ وأَقصرَ)، و(سَحتَهُ اللهُ وأَسحتَهُ)، ونحوُ ذَلكَ، فلمَّا كَانَ (فَعَل وأَفعلَ) على ما ذَكرْنا: من الاعتِقابِ والتَّعاوُضِ، نُقِلَ بأَفعلَ، ونُقِلَ أَيضًا فَعِل بفَعَل، نحو: كَسِيَ، وكَسوتُه" (ابن جني،1986م،216/2).

**ثالثًا: أَبنيةُ الصِّفاتِ**

كَانَ لقُربِ الصِّفةِ مِنَ الاسمِ دَورٌ في تَنوُّعِ أَبنيةِ الجَمعِ، يَقولُ سيبويهُ (180هـ): "وجَاءَ على (فِعالٍ) كمَا جَاءَ فِيمَا ضَارعَ الاسمَ حينَ أُجرِيَ مَجرَى (فَعيلٍ) هو والاسمُ حينَ قَالوا: (فُعلانُ)، وقَدْ يُجرُونَ الاسمَ مَجرَى الصِّفةِ، والصِّفةَ مَجرَى الاسمِ، والصِّفةُ إِلى الصِّفةِ أَقربُ، وذَلكَ قَولُهم: (جِياعٌ، ونِيامٌ)، وقَالوا: (فَعلانُ) في الصِّفةِ كمَا قَالُوا في الصِّفةِ التي ضَارَعتِ الاسمَ، وهي إِليهِ أَقربُ من الصِّفةِ إِلى الاسمِ، وذلكَ: (رَاعٍ ورُعيانٌ، وشابٌّ وشُبَّانٌ)"(سيبويه، 1988م، 632/3).

واستَندَ ابنُ السَّراجِ (316هـ) إِلى القُربِ المَعنويِّ في مَجيءِ صِيغةِ (فِعَال) بمَنزلةِ (فَعَال)، إِذْ يَقولُ: "اعلَمْ أَنَّ (فِعَالًا) بمَنزلةِ (فَعَالٍ) لا تَدخُلُ الهَاءُ في مُؤنَّثِه، وجُمِعَ على (فُعُلٍ) نَحو: (نَاقةٍ دِلاثٍ وَدُلُثٍ)...وقَالُوا: (دِرْعٌ دِلاصٌ، وأَدرعٌ دِلاصٌ)،

لُفِظُ الجَميعُ لَفظُ الوَاحدِ، وإنَّما وَقعَ هَذا؛ لأنَّ "فِعالَ، وفَعولَ، وفَعيلَ" أَخواتٌ، فالزِّيادةُ من جَميعِهنَّ في مَوضعٍ وَاحدٍ" (ابن السراج، 3/19-20).

وعَلى هَذا النَّحوِ، وجَّهَ ابنُ جنيِّ (392هـ) قِراءةَ (الأَشِرُ) في قَولِهِ تَعالى: (سَيَعْلَمُونَ غَدًا مَّنِ الْكَذَّابُ الْأَشِرُ) (القمر: 26)، فَقَدْ قَرأها أَبو قلابةَ بِفتحِ الشِّينِ وتَشديدِ الرَّاءِ (الأَشَرَّ)، وهوَ الأَصلُ المَرفوضُ، وقَرأَها مُجاهِدٌ بضَمِّ الشِّينِ، وتَخفيفِ الرَّاءِ، وهوَ مِنَ الأَوصافِ الَّتي اعتَقبَ عَليها (فَعِلَ، وفَعُلَ)، كـ(أَشِرَ وأَشُرَ، كحَذِرَ وحَذُرَ، ويَقِظَ ويَقُظَ)، والضَّمُّ أَقوى مَعنًى مِنَ الكَسرِ؛ لأَنَّه أَبعدُ عن مِثالِ الفِعلِ، (فأَشُرَ من آشرٍ) كـ(ضَروبٍ من ضَارِبٍ) (ابن جني،1999م، 2/299).

**رابعًا: أَبنيةُ المُفردِ**

عَلَّلَ ابنُ جنيِّ بالقُربِ المَعنويِّ تَكسيرَ (فِعْل، وفَعَل)، عَلى (فِعلانٍ)، فمِمَّا جَاءَ مِنْ بابِ (فِعْل): (قِنو، وقِنوانٌ)، و(صِنو، وصِنوانٌ) و(خِشفٌ، وخِشفانٌ)، (ورِئدٌ، ورِئدانٍ)، ومِمّا جَاءَ منْ بِابِ (فَعَل): (شَبثٍ وشِبْثان)، و(خَرَبٍ وخِرْبانٍ)، ومِنَ المُعتلِّ: (تَاجٌ وتِيجانٍ)، و(قَاعٌ وقِيعانٍ)، والعِلَّةُ في مَجيئِهما عَلى (فِعْلان)، أَنَّ (فِعْلا وفَعَلا) قدِ اعتَقبا على المَعنى الوَاحدِ (ابن جني، 2/103،1986).

**المطلبُ الثَّالثُ: القربُ والبُعدُ في صِيغِ التَّثنيةِ**

تَجلَّتْ ثُنائيَّةُ القُربِ والبُعدِ في بَابِ التَّثنيةِ بوُضوحٍ، فكَانتْ عِلَّةُ القُربِ المَعنويِّ (الشَّبهِ) مُتكأً للعُلماءِ في مسائِلَ عِدَّةٍ مِنهَا: إبدالُ الهَمزةِ وَاوًا للتَّثنيةِ والجَمعِ في حَمراءَ وأَضرابِها، يَقولُ السِّيرافيُّ (368هـ): "والَّذي عِندَ أَصحابِنا في تَثنيةِ المَمدودِ المُؤنَّثِ قَلبُها وَاوًا، وما حَكوا غيرَ ذَلكَ، كقَولِهم: (حَمراوانِ، وعَشراوانِ)...قَالَ بَعضُهم: إنَّما جَعلُوهُ وَاوًا، دُونَ الياءِ؛ لأَنَّه لمَّا كُرِهَ وُقُوعُ الهَمزةِ بينَ أَلفينِ، وكَانتِ اليَاءُ أَقربَ إلى الأَلفِ، كَرِهوا أَيضًا الياءَ؛ لشَبهِها بالأَلفِ، فاختَارُوا الوَاوَ البَعيدةَ مِنها، وقَالَ بَعضُهم: اختَاروا الواوَ؛ لأَنَّها أَبينُ في الصَّوتِ مِنَ الياءِ، فهذا مَذهبُ أَصحابِنا" (السيرافي، 2008م، 4/141).

وقَدِ استَندَ السُّهيليُّ (581هـ) في تَعليلِهِ قِياسَ (ذَاتي)، إِذْ يَقولُ: "وقَولُهم في التَّثنيةِ: (ذَواتي) لَيسَ هُو القِياسُ، وإنَّما القِياسُ (ذَاتي)، وفي الجَمعِ: (ذَويات)، والجَمعُ كَانَ أَحقَّ بالرَّدِّ إلى الأَصلِ مِنَ التَّثنيةِ؛ لأَنَّ التَّثنيةَ أَقربُ إلى لَفظِ الوَاحدِ؛ لأَنَّها أَقربُ إليهِ في المَعنى، أَلا تَراهُم يَقولونَ: (أُخت، وأُختان)، ويَقولونَ في الجَمعِ: (أَخوات)، كَذلكَ: (ابنةٌ، وابنَتانِ)، ولا يَقولونَ في الجَمعِ: (ابنات)، فكَذلِكَ كَانَ القِياسُ حِينَ قَالُوا: (ذَوات)، فَلم يَردُّوا لامَ الكَلمةِ إلَّا يَردُّوا في التَّثنيةِ، وإنَّما يكونُ مِنها أَبعدُ" (السهيلي،1992م، 1/81).

وأَمَّا عنِ اختِصاصِ (الأَلفِ) بالتَّثنيةِ، فيرى السُّهيليِّ أَنَّه لقُربِ التَّثنيةِ مِنَ الوَاحدِ في المَعنى، لذلكَ وَجَبَ أَنْ يَقرُبَ لَفظُها مِنْ لَفظِه، ولذَلكَ لا يَتغيَّرُ بِناءُ الوَاحدِ فيها كمَا يَتغيَّرُ في أَكثرِ الجُموعِ (المصدر السابق، 1/83-84).

وهُنا يَبرزُ القُربُ المَعنويُّ المُستنِدُ إلى تَقارُبِ الدَّلالةِ في التَّعليلِ، وهَذهِ مَسألةٌ تَنمُّ عنِ اعتبارِ العُلماءِ للبُعدِ المَعنويِّ في تَفسيرِ الأَبنيةِ، وعَدمِ الاكتِفاءِ بالشَّكلِ الخَارجيِّ ومَوقعِ الأَصواتِ في البِنيَةِ.

### المطلبُ الرَّابعُ: القُربُ والبُعدُ في صِيغِ الجَمعِ

حَضرَتِ الثُّنائيَّةُ المَكانيَّةُ في تَفسيرِ الحَذفِ الصَّرفيِّ في صِيغِ جَمعِ الخُماسيِّ، يَقولُ المُبرِّدُ (285هـ): "اعْلَمْ أَنَّك إذا أَرَدْتَ جَمعَهُ لم يَكُنْ لَك بُدٌّ من حَذفِ حَرفٍ؛ ليَكُونَ على مِثَالِ الجَمعِ، والحَرفُ الَّذِي تَحذفُهُ هُوَ الحَرْفُ الأَخيرُ؛ وذَلِكَ لأَنَّ الجَمعَ يَسلمُ حَتَّى يَنْتَهِي إِلَيهِ، فَلَا يَكونُ لَهُ مَوضِعٌ وَذَلِكَ قَوْلُك فِي (سَفرجل: سَفارِج)، وفِي (فَرزدق: فَرازد)، وفِي (شَمردل: شمارد)، وكَذَلِكَ جَمِيعُ هَذَا، وقَدْ يُقَالُ فِي (فَرزدق: فَرازق)، ولَيسَ ذَلِكَ بالجَيِّدِ؛ وذَلِكَ لأَنَّ الدَّالَ من مَخرجِ التَّاءِ، والتَّاءَ مِنْ حُرُوفِ الزِّيَادَةِ، فَلَمَّا كَانَتْ كَذَلِكَ وقَرُبتْ مِنَ الطَّرفِ حَذفُوها، فَمنْ قَالَ ذَلِك لم يَقُلْ فِي (جَحمرش، جَحارش)؛ لتَباعُدِ المِيمِ من الطَّرفِ، فَهَذَا يَجرِي مَجرَى الغَلَطِ" (المبرد، 230/2).

والتَّعليلُ بالقُربِ المَكانيِّ ذَاتُهُ عندَ ابنُ الوَرَّاقِ (381هـ): "فَإِنْ كَانَ فِيهِ زَائِدَةٌ وَاحِدَةٌ حَذفتَها، كَقَوْلِكَ فِي (جَحنفل): (جَحافِل، وجَحافيل)، إذا عَوضْتَ؛ لأَنَّ الزِّيَادَةَ أَضْعَفُ من الأَصليِّ، فَإِنْ كَانَتْ فِيهِ زَائدتانِ كِلتاهُما لِمَعنًى وَاحِدٍ، وإحداهُما أَقربُ إِلَى الطَّرفِ حُذِفتِ القَرِيبَةُ مِنَ الطَّرفِ، كَقَولِكَ فِي (مُغتسل): (مَغاسل)، وَفِي (مُنطلق): (مَطالق)؛ لأَنَّ التَّاءَ وَالنُّونَ أَقربُ إِلى الطَّرفِ" (ابن الوراق،1999م،524).

وتَظهَرُ هَذهِ الثُّنائيَّةُ بدَلالةٍ مَعنويَّةٍ في تَعليلِ جَمعِ (فُعَل) على (فِعلانِ)، يقولُ العكبريُّ (616هـ): "وإنَّما جُمِعَ (فُعَل) نَحْو: (صُرَد وثُغَر) على (فِعْلان) بِالكَسرِ لأَمرينِ: أَحدهمَا أَنَّ هَذَا البِناءَ اختَصَّ بضَربٍ مِنَ المُسمَّياتِ، وَهُوَ الحَيَوانُ وَلَا يَكَادُ يُوجَدُ فِي غَيره، فَخَصُّوه فِي الجَمعِ بِبناءٍ لَا يَكونُ لغَيرِهِ من الثُّلاثيِّ، والثَّاني أَنَّ (فُعَلا) قَدْ يَكونُ مَقْصُورًا من: (فَعَال، وفُعَال) يُجمَعُ على (فِعلان) نحوُ: (غُراب وغِربان)، فَلَمَّا قَرُبَ مِنْهُ جُمِعَ جَمعُهُ" (العكبري، 1995م، 182/2).

### المطلبُ الخامسُ: القُربُ والبُعدُ في بَابي التَّصغيرِ والنَّسبِ

ظَهرتْ هَذهِ الثُّنائيَّةُ بدَلالَةٍ مَكانيَّةٍ ومَعنويَّةٍ في تَعليلِ مَسائِلَ في بَابِ التَّصغيرِ، فقدْ ظَهرَتْ بدَلالةِ مَكانيَّةٍ في تعليلِ تَصغيرِ (فَرزدق)، ومِنْ ذَلكَ أَنَّ تَصغيرَ (فَرزدقَ) على (فُريزِق) لَيسَ بِالقِيَاسِ؛ "لأَنَّ التَّاءَ من حُرُوفِ الزِّيَادَةِ، والدَّالَ من مَوضِعهَا، فَلَمَّا كَانَتْ طَرَفًا، وَكَانَتْ أَشبهَ مَا فِي الحَرفِ بحُروفٍ تُحذفُ، والجَيِّدُ (فرازد) و(فُريزد)؛ لأَنَّ مَا كَانَ من حُرُوف الزِّيَادَة وَمَا أَشبهها إذا وَقع أَصليًّا، فَهُوَ بِمَنْزِلَة غَيره من الحُرُوفِ، وَمن قَالَ (فريزق) لم يَقلْ فِي (جحمرش: جحيرش)، وإِنْ كَانَتِ المِيمُ من حُرُوفِ الزِّيَادَة؛ لبُعدِها من الطَّرفِ، ولَكنَّه يَقُول فِي مثلِ (شمردل: شُميرد)، وإِنْ كَانَ هَذَا أَبعدَ أَنَّ اللَّامَ من حُرُوف الزِّيَادَة" (المبرد، 250-249/2).

وظَهرَ القُربُ بدَلالتهِ المَعنويَّةِ القَائمةِ على الشَّبهِ في تَصغيرِ (مُنطلِق)، إذْ لا بُدَّ من حَذفِ نُونِه، فإذا حُذِفتْ أَصبحَ (مُطَلِق)، ومِثالُه (مُفَعِل)، وهذا الوَزنُ لَيسَ في كَلامِ العَربِ؛ فلا بُدَّ مِنْ نَقلِه إلى أَقربِ أَمثِلتِهم، ليَقرُبَ المَأخذُ، ويَقِلُّ التَّعسُّفُ، وهو (مُفْعلٌ)، فتَقولُ: (مُطيلِق) (ابن جني،1986م،114/3)، وكَذلكَ في تَصغيرِ (سَفرجَل)، فلا بُدَّ من حَذفِ لَامِهِ، ونَقلِهِ إلى أَقربِ ما يُجاورهُ، وهو (سَفرج) كجَعفر، فتَقولُ في تَصغيرِهِ (سُفيرِج) (المصدر السابق، 115/3).

وبالقُربِ المَعنوي بينَ التَّصغيرِ والصِّفةِ يُعلِّلُ الأَنباريُّ (577هـ) زيادةَ الحَرفِ في التَّصغيرِ، ولَيسَ حَذفَهِ مِنهُ، يَقولُ: "فإِنْ قِيلَ: فَلِمَ كَانَ التَّصغيرُ بزِيادةِ حَرفٍ، ولَمْ يَكُنْ بنُقصانِ حَرفٍ؟ قِيلَ: لأَنَّ التَّصغيرَ قَامَ مُقامَ الصِّفةِ، أَلا تَرى أَنَّك إذا قُلتَ في رَجُلٍ: رُجيلٍ، وفي دِرْهَمٍ: دُرَيْهِمٍ، وفي دِينارٍ: دُنَينيرٍ، قَامَ رُجيلٌ مُقامَ: رَجلٍ صَغيرٍ، وقَامَ دُريهِمٌ مُقامَ دِرهمٍ صَغيرٍ،

وقَامَ دُنينيرٌ مُقامُ: دِينارٍ صَغيرٍ؛ فَلمَّا قَامَ التَّصغيرُ مُقامَ الصِّفةِ؛ وهي لَفظٌ زَائدٌ، جُعِلَ بزِيادةِ حَرفٍ، وجُعِلَ ذَلكَ الحَرفُ دَليلًا على التَّصغيرِ؛ لأَنَّه قَامَ مُقامَ ما يُوجِبُ التَّصغيرَ"(الأنباري،1999م،253).

وَمِنْ أَمثلةِ البُعدِ المَعنويِّ عدمُ جوازِ تَصغيرِ (أَفعِلْ بهِ)؛ "لأَنَّهُ لا نَظِيرَ لَـهُ في الأَسماءِ إلا (أَصْبِع)؛ وهيَ لُغةٌ رَديئةٌ في (إِصْبَع)، وإذا لَمْ يَكنْ لَـهُ في كَلامِهم نَظيرٌ سِوى هَذا الحَرفِ في لُغةٍ رَديئةٍ بَاعَدَهُ ذَلكَ مِنَ الاسمِ، فَلَمْ يَجُزْ فيهِ التَّصغيرُ، أَلا تَرى أَنَّ وَزنَ الفِعلِ الَّذي يَغلبُ عَليهِ أَو يَخُصُّهُ أَحدُ الأَسبابِ المَانعةِ مِنَ الصَّرفِ، فَإذا كَانَ الاسمُ يَقرُبُ مِنَ الفِعلِ لمَجيئِهِ على بَعضِ أَبنيتِهِ، حتَّى يَكونَ ذَلكَ عِلَّةً، وأَمّا مِثالُ "أَفْعِلْ بِـهِ"، فإِنَّما لَمْ يَجُزْ تَصغيرُهُ؛ لأَنَّه لا نَظيرَ لَـهُ في الأَسماءِ، وهي لُغةٌ مَانعةٌ له مِنَ الصَّرفِ، فكَذلكَ الفِعلُ يَبعدُ مِنَ الاسمِ؛ لمُخالفتِه لَهُ في البناءِ، هذا مَعَ أَنَّ لَفظَهُ لَفظُ الأَمرِ، والأَمرُ يَختصُّ بِه الفِعلُ" (الأنباري، 2003م، 116/1).

وكَذلكَ حَضرَ القُربُ المَعنويُّ في تَعليلِ وَضعِ بَعضِ الكَلماتِ عَلى التَّصغيرِ، ومنْ ذلكَ قَولُهم: (جُمَيْلٌ وكُعَيْتٌ لِطَائِرَيْنِ)، وَ(كُمَيْتٌ للفَرسِ)، وقَدْ نَطقُوا بهَذهِ الأَشياءِ مُصغَّرةً؛ لأَنَّها مُستَصغَرَةٌ عِندَهم، والصِّغرُ من لَوازِمها، لذَلكَ وَضعُوا الأَلفاظَ على التَّصغيرِ، ولَمْ تُستعمَلْ مُكبَّراتُها، وقَولُهم في جَمعِ: (جُميلٍ وَكُعَيتٍ): (جِمْلاَن وكِعْتَان)، تَكسيرٌ لمُكبَّريهما المُقدَّرينِ، وهُما: (الجُمَلُ والكُعَتُ)، وقَدْ قُدِّرا عَلى هَذا الوَزنِ؛ لأَنَّه أَقربُ وَزنٍ مُكبَّرٍ من صِيغةِ المُصغَّرِ، ولمَّا لَمْ يُسمَعْ مُكبَّراهُما قُدِّرا على أَقربِ الأَوزانِ من وَزنِ المُصغَّرِ (الأستراباذي،1975م، 280/1-281).

وقَدْ عَلَّلَ العُلماءُ بهَذهِ الثُّنائيَّةِ بَعضَ المَسائِلِ في بَابِ النَّسبِ، فَمثلًا بالبُعدِ المَعنويِّ فُسِّرَ عَدمُ إرجاعِ الفَاءِ إنْ كانَ أَصلُها واوًا عندَ النَّسبِ، ومِنْ ذَلكَ أَنَّكَ إذا أَردتَ النَّسبَ إلى (عِدَّة، وزِنة)، والتي أَصلُها: (وَعدت، ووَزنت)، تَقولُ: (عِدِّيٌ، وزِنيٌ)، دُونَ أَنَّ تَردَّ الفاءَ؛ وذلكَ لبُعدِها من ياءِ النَّسبِ (المبرد، 156/3، وابن السراج، 80/3).

وقُوَّةُ الشَّبهِ كَانتْ حَاضِرةً في تَعليلِ وُجودِ النُّونِ في النَّسبِ إلى بَعضِ الأَلفاظِ، مِثلَ: (صَنعانيٌ، وبَهرانيٌ)، إِذْ يَقولُ ابنُ جِنِّيٌ (392هـ): "فأَمَّا قَولُهم في النَّسبِ إلى (صَنعاءَ، وبَهراءَ: صَنعانِيٌ، وبَهرانِيٌّ)، فَقَدْ ذَهبُوا فِيهِ إلى النُّونِ بَدلٌ مِنَ الهَمزةِ...فجَائِزٌ أَنْ تُبدَلَ الهَمزةُ نُونًا؛ لتَقارُبِ بَعضِ هَذهِ الحُروفِ من بَعضٍ، فَقَدْ أَبدلُوا الأَلفَ مِنَ النُّونِ في الوَقفِ نحوُ: "رَأيتُ زَيدَا، ولنَسْفَعًا"، لقُربِ الأَلفِ مِنَ الهَمزةِ، فكمَا جَازَ أَنْ يُبدِلوا الأَلفَ مِنَ النُّونِ، جَازَ أَيضًا أَنْ يُبدِلوا النُّونَ مِنَ الهَمزةِ، والقَولُ الأَولُ هو الَّذي كَانَ يُعتمَدُ عَليهِ وهو الأَقوى، وإِنَّما ذَكرَ أَبو عُثمانَ الأَلفَ والنُّونَ بَعدَ هَمزةِ التَّأنيثِ؛ لقُربِ ما بَينهُما مِنَ الشَّبَهِ" (ابن جني، 1954م، ص159).

وتَتقاطعُ هَذهِ الثُّنائيةُ مَعَ ثُنائيَّةِ الخِفَّةِ والثِّقلِ؛ إِذْ إِنَّه مِنْ دَواعي القُربِ والبُعدِ التَّخفيفُ بكلِّ أَشكالِه، لأَنَّ اللغةَ تَسعَى في تَطوُّرِها نحوَ السُّهولةِ والتَّيسيرِ، ومِنْ ذلكَ أَنَّهُ ما يَجُوزُ في نِسبةِ (حَلوبةٍ: حَلبيٌ)، قِياسًا عَلى (حَنفيةٍ: حَنفيٌ)، فإِنَّه لا يَجوزُ في النَّسبِ إلى: (حَرورةٍ: حَرريٌ)، ولا في (قَوولةٍ: قَوليٌ)؛ "لأَنَّ (فَعولةً) في هَذا مَحمولةُ الحُكمِ على (فَعيلةٍ)، وأنتَ لا تَقولُ في الإِضافةِ إلى (فَعيلةٍ) إذا كَانتْ مُضعَّفةً أَو مُعتلَّةَ العَينِ إلا بالتَّصحيحِ؛ نحوُ قَولِهم في (شَديد: شَديديٌ)، وفي (طَويلٍ: طَويليٌ)؛ استِثقالًا لقَولِكَ: (شدديٌ، وطُوليٌ)، فإذا كَانتْ (فَعولةٌ) مَحمولةً على (فَعيلةٍ)، وفَعيلةٌ لا تَقولُ فيها معَ التَّضعيفِ، واعتِلالِ العَينِ إِلَّا بالإِتمامِ، فما كَانَ مَحمولًا عَليها أَولى بأَنْ يُصَحَّ ولا يُعلَّ، ومَنْ قَالَ في (شَنوءة: شَنئيٌ) فأَعلَّ، فإِنَّه لا يَقولُ في نَحوِ (جَرادةٍ، وسَعادةٍ) إِلَّا بالإِتمامِ: (جَراديٌ، وسَعاديٌ)، وذَلكَ لبُعدِ الأَلفِ عَنِ اليَاءِ، ولِمَا فِيها مِنَ الخِفَّةِ" (ابن جني، 1986م،117/1-118).

وقدِ استَندَ الأَنباريُّ (577هـ) إلى البُعدِ المَكاني في تَعليلِ قلبِ الألفِ في (رَحَى، وعَصا) واوًا عندَ النَّسبِ؛ لأَنَّ قَلبَ الألفِ وَاوًا أَولَى مِنْ قَلبِها يَاءً، فلو قُلِبتْ يَاءً؛ لأَدَّى ذَلكَ إلى اجتِماعِ الأَمثالِ، وهيَ ثَلاثُ يَاءاتٍ، كقَولكَ: (رَحيِيٌّ، وعَصيِيٌّ)، وذَلكَ مُستثقَلٌ، فعَدلُوا عَنِ اليَاءِ إلى الوَاوِ، لأَنَّها أَبعدُ مِنَ اجتِماعِ الأَمثالِ (الأنباري،1999م، ص260).

### المطلبُ السادسُ: القُربُ والبُعدُ في مَسألةِ الزِّيادةِ

وتَظهرُ هَذهِ الثُّنائيَّةُ بشَكلِها المَعنويِّ في تَعليلِ مَسألةِ الزِّيادةِ في بَابِ الأَفعالِ، ويُوضِّحُ ابنُ جِنيٍّ (392هـ) ذَلكَ في قَولِهِ: "ويَدلُّ عَلى أَنَّ الزَّوائدَ بَابُها الأَفعالُ، أَنَّ الأَلفَ والنُّونَ الزَّائدتينِ في آخرِ (فَعْلان) بَابُها أَنْ تَكونَ في آخرِ (غَضبان، وعَطشان) ونَحوهما منَ الصِّفاتِ الَّتي تُشبهُهُما؛ لأَنَّ (غَضبان) صِفةٌ، والصِّفةُ قَريبةٌ مِنَ الفِعلِ، والزِّيادةُ بالفِعلِ وما شَابهَهُ أَحقُّ، ومن ذَلكَ أَيضًا أَنَّكَ لا تَجِدُ اسمًا اجتَمعَ في أَوَّلِه زِيادتانِ، إِلَّا أَنْ يَكونَ جَاريًا على الفِعلِ نحوُ: (مُنْطَلق، ومُستَخْرج)، فلولا أَنَّهما جَاريانِ على الفِعلِ الَّذي هو أَحقُّ بالزِّيادةِ، لمَا جَازَ وُقوعُ زَائدينِ في أَوَّلِهما، وكَذلكَ ما أَشبهَهُما من أَسماءِ الفَاعلينَ، والمَفعولينَ، والمَصادرِ، والأَمكنةِ" (ابن جني،1954م،29).

وكَانتْ هذهِ الثُّنائيَّةُ حَاضرةً في تَعليلِ زيادةِ الهَمزةِ في الصِّفاتِ أَكثرَ منَ الأَسماءِ، والدَّليلُ عَلى ذَلكَ أَنَّ الأَسماءَ الَّتي جَاءتْ على (أَفْعَل) أَكثرُها صِفاتٌ، نحوُ: (أَحمرَ، وأَصفرَ، وأَخضرَ، وأَسودَ، وأَبيضَ)، والأَسماءَ الَّتي في أَوَّلِها الهَمزةُ على هَذا البِناءِ مِنْ غَيرِ الصِّفاتِ قَليلةٌ، فبَابُ: (أَحمرَ، وأَصفرَ، وأَسودَ، وأَبيضَ)، أَكثرُ مِنْ بَابِ: (أَيْدَعَ، وأَزْمَلَ، وأَفْكَلَ)، فَلمَّا أَرادُوا أَنْ يَكثُرَ هَذا المِثالُ الَّذي في أَوَّلِه الهَمزةُ، جَعلوهُ صِفاتٍ؛ لقُربِ ما بَينَ الصِّفةِ والفِعلِ، فكُلُّ وَاحدٍ مِنهُما ثَانٍ للاسمِ، وأَنَّ الصِّفةَ تَحتاجُ إلى المَوصوفِ، كمَا أَنَّ الفِعلَ لا بدَّ لَهُ مِنَ الفَاعلِ (المصدر السابق، 272-273).

وقدْ فَسَّرَ الأَنباريُّ (577هـ) بالقُربِ المَكانيِّ والمَعنويِّ عِلَّةَ زِيادةِ اليَاءِ في التَّصغيرِ، ولِمَ كَانتْ سَاكنةً، ولِمَ كَانتْ ثَالثةً؛ "لأَنَّهم لَمَّا زَادُوا الأَلفَ في التَّكسيرِ، والتَّصغيرُ والتَّكسيرُ مِنْ وَادٍ وَاحدٍ زَادُوا فِيهِ اليَاءَ؛ لأَنَّها أَقربُ إلى الأَلفِ مِنَ الوَاوِ، وإِنَّما كَانتْ سَاكنةً ثَالثةً؛ لأَنَّ أَلفَ التَّكسيرِ لا تَكونُ إِلَّا كَذلكَ" (الأنباري،1999م، 253-254).

وقَدْ عَلَّلَ العُكبريُّ (616هـ) بالبُعدِ المَعنويِّ قِلَّةَ زِيادةِ اللامِ؛ لأَنَّها أَبعدُ حُروفِ الزِّيادةِ شَبهًا بحُروفِ المَدِّ واللِّينِ، وإِنَّما زِيدتْ في مواضِعَ مُحدَّدةٍ مِثلَ أَسماءِ الإِشارةِ، نحوُ: (ذَلكَ وهُنالكَ وأَلا لك)؛ لأَنَّ الأَصلَ ذَاكَ وهُناكَ وأَلاكَ، وزِيدتْ في: (عَبدل وزَيدل)، وأَصلُهما: (عَبدٌ وزَيدٌ) (العكبري،1995م، 279/2).

وإِذَا زَادتِ الأُصولُ على الثَّلاثةِ كَرَّرْتَ اللامَ دُونَ الفَاءِ والعَينِ؛ "لأَنَّه لمَّا لم يَكنْ بُدٌّ في الوَزنِ من زِيادةِ حَرفٍ بَعدَ اللامِ؛ لأَنَّ الفَاءَ والعَينَ واللامَ تَكفي في التَّعبيرِ بها عن أَوَّلِ الأُصولِ وثَانيها وثَالثِها، كَانتِ الزِّيادةُ بتَكريرِ أَحدِ الحُروفِ التي في مُقابلةِ الأُصولِ بعدَ اللامِ أَولى، ولمَّا كَانتِ اللامُ أَقربَ كُرِّرَتْ هي دُونَ البَعيدِ" (الأستراباذي،1975م، 13/1).

وتُلاحِظُ البَاحثةُ بَناءً على ما سَبقَ تَفصيلُه، أَنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ تَجلَّتْ في تَوجيهِ المَسائلِ الصَّرفيةِ في الدَّلالتَينِ: المَكانيَّةِ والمَعنويَّةِ، وقد كَانَ القُربُ المَكانيُّ مُنطلَقًا لتَعليلِ التَّغيُّراتِ الطَّارئةِ على بِنيَةِ الكَلمةِ، كمَا حَضرتْ الثُّنائيَّةُ المَكانيَّةُ بشَكلٍ جَليٍّ في تَعليلِ مَسائلَ مُتنوِّعةٍ مِنَ الإِعلالِ والتَّصحيحِ، مُتَّصلةً في تَعليلِ مَسائلَ صَرفيَّةٍ بثُنائيَّةِ الأَصلِ والفَرعِ.

ِلى جَانبِ ذَلكَ، بَرزتْ ثُنائيَّةُ القُربِ والبعدِ في تَعليلِ المسائلِ الصَّرفيَّةِ ذَاتِ الصِّلةِ بالأَبنيةِ الصَّرفيَّةِ، إِذْ قَامتْ عَلى القُربِ المَعنويِّ المَبنيِّ عَلى الشَّبهِ في تَوجِيهِ تلكَ المَسائلِ، لتَتَّصلَ بثُنائيَّةِ القُوةِ والضَّعفِ والأَصلِ والفَرعِ في تَفسيرِ بَعضِ الأَبنيةِ الصَّرفيَّةِ، عَلاوةً على ذَلكَ، تَجلَّتْ ثُنائيَّةُ القُربِ والبُعدِ في بابِ التَّثنيةِ بوُضوحٍ،

وقَدْ حَضرَتْ الثُّنائيَّةُ المَكانيَّةُ في تَفسيرِ الحَذفِ الصَّرفيِّ في صِيغِ الجَمعِ، لتَظهَرَ هَذهِ الثُّنائيَّةُ بدَلالَةٍ مَكانيَّةٍ ومَعنويَّةٍ في تَعليلِ مَسائِلَ في بَابِ التَّصغيرِ، وقد لَاحظتِ البَاحثةُ أَنَّ هَذهِ الثُّنائيَّةَ ظَهرتْ في تَعليلِ العُلماءِ بَعضَ المَسائِلِ في بَابِ النَّسبِ، وقد تَقاطعتْ مَعَ ثُنائيَّةِ الخِفَّةِ والثِّقلِ، وتَظهرُ هَذهِ الثُّنائيَّةُ أيضًا بشَكلِها المَعنويِّ في تَعليلِ مَسألَةِ الزِّيادةِ.

## الخَاتِمةُ

تَبيَّنَ مِنْ خِلالِ الدِّراسةِ أَنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ من الثُّنائيَّاتِ التي لهَا حُضورُها في الدَّرسِ اللغَويِّ، وتَمتدُّ إلى صِياغاتٍ لُغويَّةٍ مُتعدِّدةٍ في حُقولٍ وأَبوابٍ مُتفرِّقةٍ، وقدْ تَوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى نَتائِجَ عِدَّةٍ، وهيَ:

**أَوَّلًا:** ثُنائيَّةُ القُربِ والبُعدِ بمَثابةِ أَداةِ تَعليلٍ استَندَ إليها النُّحاةُ في تَعليلاتِهم وتَوجيهاتِهم للمَسائلِ اللغويةِ المُتنوِّعةِ.

**ثانيًا:** إنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ تَحقَّقتْ في المسائلِ الصوتيةِ في البُعدينِ: المَكانيِّ مُتمثِّلًا في مَخارجِ الأَصواتِ، والمَعنويِّ مُتمثِّلًا في الصِّفاتِ الصَّوتيَّةِ، في تَوجيهِ مَسائِلَ صَوتيَّةٍ مُتنوِّعةٍ تَقتضِي حُصولَ تَبدلاتٍ صَوتيةٍ تَحقيقًا للانسِجامِ.

**ثالثًا:** إنَّ ثُنائيَّةَ القُربِ والبُعدِ تَجلَّتْ في تَوجيهِ المَسائلِ الصَّرفيةِ في الدَّلالتَينِ: المَكانيَّةِ والمَعنويَّةِ، فَقدْ سَاهمَ القُربُ المَكانيُّ في تَعليلِ التَّغيُّراتِ الطَّارئةِ على بِنيَةِ الكَلمةِ، كَما حَضرتْ بشَكلٍ جَليٍّ في تَعليلِ مَسائلَ مُتنوِّعةٍ مِنَ الإعلالِ والتَّصحِيحِ، وإنْ كانتْ بدلالتِها المَعنويَّةِ القَائمةِ عَلى الشَّبهِ أَكثَرَ حُضورًا في الميدانِ الصَّرفيِّ.

**رابعًا:** وقدِ اجتَمعتْ ثُنائيَّةُ القُربِ والبُعدِ مع ثُنائياتٍ عِدَّةٍ، كثُنائيَّةِ القُوةِ والضَّعفِ، وثُنائيةِ الخِفَّةِ والثِّقلِ، وثُنائيَّةِ الأَصلِ والفَرعِ في تَعليلِ بَعضِ التَّغيراتِ الصَّوتيةِ، والصَّرفيَّةِ؛ تَحقيقًا للانسِجامِ اللغويِّ بينَ عَناصرِ كُلٍّ مِنَ الكَلمةِ والجُملةِ.

**خامسًا:** تَوصَّلتِ الدِّراسةُ بَعدَ البَحثِ والاطِّلاعِ، إلى حُضورِ هَذهِ الثُّنائيَّةِ بعُمقٍ في المُستوى الصَّوتيِّ، ثُمَّ المُستوى الصَّرفيِّ.

## المَصادرُ والمَراجعُ

ابن الأثير، أبو السعادات، مجد الدين المبارك بن محمد، (606هـ)، (1420هـ)، البديع في علم العربية، تحقيق ودراسة: فتحي أحمد علي الدين، ط1، المملكة العربية السعودية الناشر: جامعة أم القرى.

الأخفش الأوسط، أبو الحسن سعيد بن مسعدة، (215هـ)، (1990م)، معاني القرآن، تحقيق: هدى محمود قراعة، ط1، القاهرة: مكتبة الخانجي.

الأزهري، محمد بن أحمد أبو منصور، (ت370هـ)، (2001م)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الإستراباذي، نجم الدين محمد بن الحسن الرضي، (686هـ)، (1975م)، شرح شافية ابن الحاجب، مع شرح شواهده للعالم الجليل عبد القادر البغدادي صاحب خزانة الأدب المتوفي عام 1093هـ، حققهما، وضبط غريبهما، وشرح مبهمهما: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي، الدين عبد الحميد، د.ط، بيروت: دار الكتب العلمية بيروت.

الأنباري، أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن بن محمد، (577هـ)، (1999م)، أسرار العربية، ط1، بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم.

الأنباري، أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن بن محمد، (ت577هـ)، (2003م)، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ط1، القاهرة: المكتبة العصرية.

ابن الأنباري، أبو بكر محمد بن القاسم، (328هـ)، (1971م)، إيضاح الوقف والابتداء، تحقيق: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، ط1، دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.

ابن إيّاز، حسين بن بدر، (681هـ)، (2002م)، شرح التعريف بضروري التصريف، تحقيق وشرح ودراسة وتقديم: هادي نهر وهلال ناجي المحامي، ط1، الأُردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الثمانيني أبو القاسم عمر بن ثابت (ت442هـ)، (1999م)، شرح التصريف، تحقيق: إبراهيم بن سليمان البعيمي، ط1، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

الجزولي، عيسى بن عبد العزيز، (607هـ)، (د.ت)، المقدمة الجزولية في النحو، تحقيق: شعبان عبد الوهاب محمد، راجعه: حامد أحمد نيل، وفتحي محمد أحمد جمعة، د.ط، مطبعة أم القرى.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (392هـ)، (1954م)، المنصف لابن جني، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، ط1، دار إحياء التراث القديم.

ابن جني، أَبو الفتح عثمان (392هـ)،(1986م)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النَّجار، ط3، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، (392هـ)، (1999م)، الكتاب: المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

ابن جني، أَبو الفتح عثمان (392هـ)، (2000م)، سر صناعة الإعراب، المؤلف، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الدينوري، ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، (276هـ)، (1978م)، غريب القرآن، تحقيق: أحمد صقر، د.ط، دار الكتب العلمية.

الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل، (311هـ)، (1988م)، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، ط1، بيروت: عالم الكتب.

الزَّجَّاجي، أبو القاسم (337هـ)، (1986م)، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، ط5، بيروت: دار النفائس.

السجستاني، محمد بن عزيز، (330هـ)، (1995م)، غريب القرآن، لكتاب: غريب القرآن، تحقيق: محمد أديب عبد الواحد جمران، ط1، سوريا: دار قتيبة.

ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل، (316هـ)، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، د.ط، بيروت: مؤسسة الرسالة.

السهيلي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد (581هـ)، (1992م)، نتائج الفكر في النَّحو، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

سيبويه، عثمان بن قنبر(180هـ)، (1988م)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، ط3، القاهرة: مكتبة الخانجي، بيروت: مكتبة دار الجيل.

السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله بن المزربان (ت368هـ)، (2008م)، شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدلي، وعلي سيد علي، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الشايب فوزي، (1994م)، خواطر وآراء صرفية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد 47.

العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، (616هـ)، (1995م)، اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: عبد الإله النبهان، ط1، دمشق: دار الفكر.

الفارسي، أبو علي الحسن بن أحمد (377هـ)،(1990م)، التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق:عوض بن حمد القوزي،ط1، د.د.

الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد (207هـ)، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي ومحمد علي النجار وعبد الفتاح و إسماعيل الشلبي، ط1، القاهرة: دار المصرية للتأليف والترجمة.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد (170هـ)، (1405هـ)، معجم العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، ط1، إيران: دار الهجرة.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد، (170هـ)، (1995م)، الجمل في النحو، تحقيق: فخر الدين قباوة، ط5، د.د.

القرطبي، شمس الدين، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح، (671هـ)، (1964م)، الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2، القاهرة: دار الكتب المصرية.

ابن مالك، بدر الدين محمد (686هـ)، (2000هـ)، شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، (285هـ)، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، د.ط، بيروت: عالم الكتب.

المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، (285هـ)، (1997م)، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط3، القاهرة: دار الفكر العربي.

ابن مجاهد، أبو بكر، أحمد بن موسى بن العباس، (324هـ)، (1400هـ)، كتاب السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، ط2، مصر: دار المعارف.

ابن منظور، جمال الدّين، محمّد بن مكرم، (711هـ)، (1414هـ)، لسانُ العربِ، ط3، بيروت: دار صادر.

النحّاس، أبو جعفر أحمد بن محمد، (338هـ)، (1421م)، إعراب القران، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن هشام، أبو محمد، جمال الدين، عبد الله بن يوسف، (761هـ)، (1985م)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، ط6، دمشق: دار الفكر.

ابن الوراق، محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، (381هـ)، (1999م)، علل النحو، تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش، ط1، الرياض: مكتبة الرشد.

ابن الولّاد، أبو العباس، أحمد بن أحمد (332هـ)، (1996م)، الانتصار لسيبويه على المبرد، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، ط1، مؤسسة الرسالة.

ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش (643هـ)، (2001م)، شرح المفصل، قدم له: الدكتور إميل بديع يعقوب، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الدكتورة/ آلاء زيد الخلفات، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

**Doi:** https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v5.49.13