

مجلة العلوم التربوية

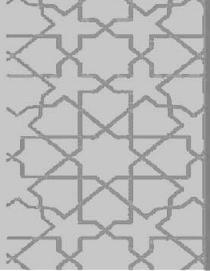
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الرابع والأربعون
محرم ١٤٤٧ هـ

(الجزء الثاني)

رقم الإيداع: ٤٠٠٥/١٤٣٦ ب تاريخ ٢٧/٠٤/١٤٣٦ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المشرف العام

أ.د. أحمد بن سالم العامري

معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام

د. نايف بن محمد العتيبي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

أ.د. علي بن يحيى آل سالم

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

مدير التحرير

أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد

الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

الأستاذ في قسم التصميم التعليمي والتكنولوجيا - كلية التربية والقيادة التعليمية - جامعة أوكنساس للتكنولوجيا-الولايات المتحدة الأمريكية

أ. د. علام النور عثمان أحمد

الأستاذ في إدارة المعرفة والتنمية المستدامة - معهد السياسات العالمي - جامعة كوفين ميري لندن-المملكة المتحدة

أ. د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم - كلية التربية والأداب - جامعة تبوك-المملكة العربية السعودية

أ. د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية المملكة الأردنية الهاشمية

أ. د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة سوهاج-جمهورية مصر العربية

أ. د. صفاء بنت أحمد محمد شحاته

الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة عين شمس-جمهورية مصر العربية

د. خولة بنت هلال علي المعمرى

أستاذ مشارك في قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس-سلطنة عمان

د. سمية بنت محمد الدوسري

أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة العلوم التربوية مجلة علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصلية التي توافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تبني مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًّا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديداً فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي ترسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي وال العالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:
أولاً: شروط قبول البحث.

1. أن يتسم بالابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
2. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
3. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
4. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
5. لا يكون قد سبق نشره أو مقدماً للنشر في جهات أخرى.
6. لا يكون مستلاؤ من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً: تقديم البحث.

1. يُرسل البحث إلكترونياً في منصة المجلات <https://imamjournals.org>
2. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
3. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
4. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
5. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
6. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملحق والجداول والمراجع.
7. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

1. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقاً لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
2. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتباً المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
3. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعاً: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحَكِّمُ البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنع الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامساً: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٩٠٢٦١ / ٢٥٨٢٠٥١ ناسوخ(فاكس)

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

١٥	فاعلية برنامج تدريسي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية د. عبدالله بن مناحي هديب القحطاني
٩٣	التحديات التي تواجه الطالب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. مبارك بن غياض محمد العنزي
١٤٧	إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم السباعي لتنمية مهارات الندوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت د. محمد هدبني الظفيري
٢٠٧	رؤية مقترحة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية د. فيصل علي محمد الغامدي
٢٧٩	العلاقة بين أنماط استخدام الألعاب الإلكترونية ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة د. أبرار عبد الله محمد الغذامي

فاعلية برامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية
للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. عبدالله بن مناحي هليب التحطاني

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. عبدالله بن مناحي هديب القحطاني

قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٤/٠٥/١٤٤٦ هـ تاريخ قبول البحث: ١٧/١٠/١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

تستند الدراسة إلى الأسس النظرية لتوظيف القصة القصيرة كأداة تعليمية فعالة في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة في تحسين المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجاري، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والبرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة، وكلاهما من إعداد الباحث، وطبقت البرنامج على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث قسموا إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج تحسناً ذا دلالة إحصائية في مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، كما أثبتت استمرارية أثر البرنامج بعد شهر من تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، القصة القصيرة، المهارات اللغوية، صعوبات التعلم.

Effectiveness of a Training Program Based on Short Stories for Developing Language Skills in Elementary School Students with Learning Disabilities

Dr. Abdullah Munahi Hudib Alqahtani

Department Special Education – Faculty Education

UMM AL - QURA university- Saudi Arabia

Abstract:

This study examines the effectiveness of a short story-based training program for improving the language skills of elementary students with learning disabilities. A quasi-experimental design was employed using two instruments developed by the researcher: a language skills assessment and the training program. Participants were assigned to an experimental group or a control group. Findings showed statistically significant improvements in reading, writing, listening, and speaking for the experimental group relative to the control group, with effects maintained at a one-month follow-up

key words: training program; short stories; language skills; learning disabilities.

المقدمة:

تُعدُّ صعوبات التعلم من أبرز القضايا التربوية والنفسية التي تستدعي الاهتمام والدراسة؛ نظراً لانتشارها الواسع بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد أظهرت الدراسات الحديثة ازدياداً مستمراً في أعداد هؤلاء التلاميذ، حيث كشفت دراسة Yang et al. (2022) عن نسبة انتشار بلغت (١٠٪) في حين أشارت بيانات المسح الوطني للمقابلات الصحية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى معدل يتراوح بين ٨,٧٪ و ٩,٧٪ (Bozatlı et al., 2023) وعلى المستوى العالمي قدر (Li et al., 2023) (2024) نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بما يتراوح بين ٥٥٪ و ٦٥٪ وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، ورغم الجهود المبذولة، لا تزال هذه النسبة في تزايد دون مؤشرات واضحة على تراجعها.

هذا وتستقطب صعوبات التعلم اهتماماً واسعاً من قبل العلماء والباحثين في مجالات متعددة؛ وتزداد وتيرة عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية لها يوماً بعد يوم؛ نظراً لخطورتها وإمكانية تعرض أفرادها لمخاطر الانحراف السلوكى في حال عدم توافر الرعاية الكاملة لهم، بالإضافة إلى تأثيرها الكبير على حياة التلاميذ في الجوانب الأكademية والاجتماعية (القريطي، ٢٠١٢)، وفي هذا السياق تبرز أهمية تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (Dada, et al. 2021)، إذ تعد هذه المهارات حجر الزاوية في تحقيق النجاح الأكاديمي والقدرة على التواصل الفعال، كما أنها أساس للتعليم والتعلم الفعال وخصوصاً في مراحل التعليم المبكرة، ومن خلالها يتزود التلميذ بالمعرفة العلمية،

والتراش الحضاري والثقافي؛ ولذا، فالتربيـة الحـديـثـة تـنـادي بـضـرـورة العـنـاـية بـتـمـكـين تـلـامـيـذـ الـمـرـحـلـةـ الـابـدـائـيـةـ مـنـ الـمـهـارـاتـ الـلـغـوـيـةـ (ـمـحـمـدـ،ـ ـ٢ـ٠ـ١ـ٤ـ).

تحظى صعوبات التعلم باهتمام متزايد في مجالات البحث المختلفة نظراً لتأثيرها العميق على التحصيل الأكاديمي والجوانب الاجتماعية للتلاميذ، إضافة إلى ارتباطها بمخاطر سلوكية محتملة عند غياب التدخل المناسب (القريطي، ٢٠١٢). وتنصاعد الجهود باستمرار في مجالات الكشف، والتشخيص، والتدخل العلاجي لمواجهة هذه التحديات. وفي هذا الإطار، تبرز أهمية تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، باعتبارها حجر الزاوية في تحقيق النجاح الأكاديمي والتواصل الفعال (Dada et al., 2021) فضلاً عن دورها الحيوى في اكتساب المعرفة العلمية وحفظ التراث الثقافي، مما يجعل تعزيز هذه المهارات مطلباً أساسياً في العملية التربوية الحديثة (محمد، ٢٠١٤).

وستهدف الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أهمية تعليم المهارات اللغوية،
بما في ذلك القراءة والكتابة والاستماع والتحدث لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي
صعوبات التعلم، إذ أشارت الأدبيات النظرية إلى معاناة التلاميذ ذوي صعوبات
التعلم من قصور شديد في تعلم المهارات الأكادémية الأساسية وفي مقدمتها المهارات
اللغوية (Alsamiri & Alhassani, 2021; Graham, et al. 2020; Kormos, 2017; Leonard, 2017;
Adloff, 2017; Snowling, et al. 2020; Woods, et al. 2023)، حيث يعانون من صعوبات لغوية شديدة
تؤثر سلباً على أدائهم التعليمي (Snowling, et al. 2020; Woods, et al. 2023)
كما يظهر لدى الغالبية العظمى منهم مشكلة في بعض أو كل وظيفة
وظائف اللغة كالاستقبال أو المعالجة أو التعبير أو فيها مجتمعة (أبو نيان،
٢٠٢٠؛ الصمادي والشمالي، ٢٠١٧).

تُعد المهارات اللغوية أساساً لبناء القدرات الأكاديمية والاجتماعية للתלמיד، وتشمل أربع مهارات رئيسة، تأتي في مقدمتها القراءة (Reading)، التي تُعد بوابة لاكتساب المعرفة وتنمية الفكر النقدي والإبداعي (اثل، ٢٠٢١). ومع ذلك، يواجه التלמיד ذوو صعوبات التعلم تحديات كبيرة في تعلم القراءة، حيث يعانون من مشكلات في الترميز وفك الشفرات اللغوية، بما في ذلك الوعي الصوتي والتهجئة ودمج الحروف والكلمات (van Weerdenburg et al. 2011). كما يواجهون صعوبات في الفهم القرائي والطلاقة اللغوية (Jitendra & Gajria, 2011; Khasawneh, 2021a; Snowling et al. 2021; Torgesen et al. 2021). من الضروري تطوير إستراتيجيات تعليمية تعزز القدرة على التعرف على الكلمات وفهم النصوص، لضمان تحقيق تقدم ملموس في تعلم القراءة.

وُعد الكتابة (Writing) من المهارات اللغوية الأساسية التي تمكن التلاميد من التعبير عن أفكارهم بوضوح وتنظيم، كما أنها تُعد وسيلة رئيسة لعرض الأفكار والمشاعر (إسماعيل، ٢٠٢٢). غير أن التلاميد ذوو صعوبات التعلم يواجهون تحديات كبيرة في الكتابة التعبيرية والإملائية، حيث تظهر لديهم مشكلات في تكوين الحروف ووضوحها، وتباعد الحروف، إضافة إلى بطء الكتابة (Chung et al. 2020)، وغالباً ما ينظر إليهم على أنهم غير منظمين أو يعانون من الكسل في المهارات الكتابية، بدءاً من نسخ الحروف إلى كتابة الأفكار وصياغة المسودات (Berninger & O'Malley May, 2011; Koutsoftas & Gray, 2012). لذا فإن توفير برامج تعليمية مبتكرة تعتمد على التدريب المستمرة، والتوجيه الفعال يعد ضرورة مساعدةكم على تحسين هذه المهارات.

تُعدُّ مهارة الاستماع (Listening) عنصراً أساسياً في عملية التواصل الفعال، حيث يحتاج التلاميذ إلى تطوير قدرتهم على فهم المعلومات المسموعة واستيعابها بدقة، فهي من أكثر المهارات اللغوية استخداماً في المواقف التعليمية (شحاته والسمان، ٢٠١٢). ومع ذلك، يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحديات في اكتساب هذه المهارة، إذ يعانون من مشكلات في اللغة الاستقبالية المرتبطة بالاستماع (Balıkcı & Melekoglu, 2020)، إضافة إلى صعوبات في اللغة التعبيرية المتعلقة بالكلام والتواصل مع الآخرين (Al-Zoubi, 2024; Javed et al. 2020؛ لذا يمكن أن يسهم تدريسيهم على الاستماع الفعال عبر الأنشطة التفاعلية والتوجيه الشخصي في تحسين مهاراتهم بشكل ملحوظ.

تعكس مهارة التحدث (Speaking) قدرة التلاميذ على التواصل الشفهي وتبادل الأفكار، مما يسهم في بناء ثقتهم بأنفسهم وتعزيز تفاعلهم مع الآخرين (أبو شنب والعتيبي، ٢٠١٥)؛ لذا تُعدُّ تنميتها أمراً ضرورياً، خاصة في المرحلة الابتدائية (عبد العزيز، ٢٠١١)، غير أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات في التحدث بثقة ووضوح، ويعانون من ضعف الإنتاج اللغوي، والافتقار إلى المفردات المتنوعة، إضافة إلى التوقف المتكرر أثناء الكلام (Wallach & Ocampo, 2020)، كما يعانون من اضطرابات التلعثم والتكرار والخطاب غير المترابط (Khasawneh, 2021b)؛ لذلك يعد تعزيز هذه المهارة من خلال أنشطة تفاعلية، مثل: الألعاب اللغوية، والمناقشات الجماعية أمراً بالغ الأهمية.

يسهم تعليم المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحسين أدائهم الأكاديمي، حيث يساعدهم على فهم المواد الدراسية واستيعاب الأفكار المعقدة والنجاح في الموضوعات القرائية (Goldfeld et al. 2022) كما يؤدي تطوير هذه

المهارات إلى تعزيز ثقفهم بأنفسهم، مما ينعكس إيجاباً على مختلف جوانب حياتهم (Gurler, 2015)، إضافة إلى ذلك، تمكّنهم المهارات اللغوية من التفاعل بفعالية مع زملائهم ومعلميهم، مما يسهم في تكوين علاقات اجتماعية صحية (Klefbeck, 2023).

وتقعَّد رعاية وتأهيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مسؤولية جماعية تتطلب انتقاء أساليب تربوية فعالة لضمان دمجهم في العملية التعليمية. وتبُرَز القصة القصيرة (Short Story) كأداة تعليمية مؤثرة في تنمية المهارات اللغوية، حيث تمثل الحياة في شكلها اللغوي، وتعكس الوجود الاجتماعي للغة، مما يساعد التلميذ على التعلم من الحياة والأجلها (علي، ٢٠١٧). كما أن الهدف الأساسي من التعليم لا يقتصر على التفاعل مع الكتب فقط، بل يتجاوزه إلى تمكين التلميذ من الانخراط في الحياة، وهو ما تتحققه القصة القصيرة بفاعلية (الضبع، ٢٠١٧).

وتشير الدراسات إلى أن استخدام القصص القصيرة كأداة تعليمية يمكن أن يكون فعالاً في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ سواء العاديين أو ذوي صعوبات التعلم (El-Bassuony & El-Samed, 2018)، فهي أحد الأساليب الفعالة التي يمكن توظيفها في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ (Ceylan, 2016; Franchisca, 2021)، كما أن لها تأثيراً إيجابياً على مهارات الاستماع في مراحل التعليم المبكرة (Rahmawati & Rakhmawati, 2022)، وتعزيز مهارات الكتابة الإبداعية (Al-Tamimi & Jaber, 2022) وكذلك تحسين مهارات التحدث (Nelta, 2021)؛ ولذا، اعتمدت الدراسة الحالية على برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة، حيث تهدف إلى تطوير مهارات القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث من خلال أنشطة تعليمية موجهة.

مشكلة الدراسة:

استندت مشكلة الدراسة إلى ملاحظة ميدانية أجرتها الباحث على عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة الرياض، باستخدام استمار ملاحظة مفيدة للمهارات اللغوية بأبعادها الأربع (ملحق ١). وأظهرت نتائج التحليل أن ٨٠٪ من التلاميذ كانوا يعانون من ضعف شديد أو ملحوظ في المهارات اللغوية (بنسبة ٤٧,٥٪ ضعيف جدًا، و ٣٢,٥٪ ضعيف)، مقابل ٢٠٪ أظهروا أداءً متوسطاً أو أعلى (١٣,٧٥٪ متوسط، ٦,٢٥٪ جيد، و ٠٪ ممتاز)؛ وبناءً على هذه النتائج الإحصائية، استنتج الباحث وجود حاجة ماسة لتطوير برنامج تدريسي متخصص يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى هذه الفئة، مع التركيز على تحسين القراءة من خلال إستراتيجيات التعرف على الكلمات وفهم النصوص، وتنمية مهارات الكتابة عبر تدريبات تعبيرية وتقنية، وتطوير مهارات الاستماع من خلال أنشطة تعزيز الفهم السمعي، إضافة إلى تعزيز مهارات التحدث عبر إتاحة فرص للتعبير الشفهي بطلاقه ووضوح.

بالإضافة إلى ما خلص إليه الباحث من قراءات نظرية ودراسات سابقة، تؤكد جلًّا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من فجوة واضحة في مهاراتهم اللغوية الأساسية، التي تمثل في القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع؛ إذ يواجهون صعوبات لغوية مختلفة في النطق، ومخارج الأصوات، وفهم اللغة، والصعوبات الشديدة في الكتابة (إسماعيل، ٢٠٢٣)، كما تمثل القراءة أكبر مشكلة أكاديمية بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تتمركز حول ثلاث مشكلات رئيسية، هي: فك الرموز المكتوبة، والطلاق اللغوية، وفهم أو الاستيعاب القرائي (البحة، ٢٠٢٣؛ البلوشي، ٢٠١٤)، وهو ما أيدته نتائج العديد من الدراسات السابقة.

(أحمد، ٢٠١٦؛ الحسانی والفارسی، ٢٠٢٠؛ Al-Rimawi & Al Masri, 2022; Haager & Vaughn, 2013; Vaughn, et al. 2024).

كذلك يعاني هؤلاء التلاميذ من قصور كبير في مهارات الكتابة التعبيرية والإملائية، تتعدد مظاهرها لتشمل صعوبة تتبع الكلمات في السطر الواحد، أو نسخ ما يكتب على السبورة، وعدم ملائمة التعبير الكتابي للعمر الزمني للتلاميذ، كذلك البطء الواضح في إتمام الأعمال الكتابية (محمد، ٢٠١٧)، وهذا ما أسفرت عنه نتائج العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية على حد سواء (رشوان وآخرون، ٢٠١٨؛ طلافحة والصمادي، ٢٠١٧؛ عمر وآخرون، ٢٠١٨؛ Chung, 2017; et al. 2020; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2020 Graham, et al. 2014; Thomas, et al. 2020) حيث يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبات في استخدام وتوظيف اللغة في المواقف الاجتماعية، بسبب العجز على إنتاج اللغة والاستماع، علاوة على حذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافتها، وقلة الحصيلة اللغوية، التي قد تصل بهم أحياناً إلى رفض التحدث وربما قلق التحدث (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٧؛ أبو أسعد، ٢٠١٢؛ عبد العال وآخرون، ٢٠٢١؛ Javed, et al. 2020; Khasawneh, 2021b؛ ٢٠٢١؛ Wallach & Ocampo, 2020).

ولطالما احتلت القصة القصيرة مكانة مميزة في نفوس الأطفال، فهي تعد من أكثر الفنون النفسية المحببة إليهم، التي تلعب دوراً مهماً في تنمية وتطوير مهاراتهم اللغوية والتواصلية، فمن خلالها تتاح للتلاميذ فرصة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، والتفاعل بحرية، ومن ثم تعزز ثقتهم بأنفسهم، وتحفّزهم على المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية (أبو غيث، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ Rahiem, 2021؛ Rakhmawati, 2022).

وتأسیسًا على ما سبق تتبّلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلמיד ذو صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة: تمثل المهدف الرئيس للدراسة الحالية في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميد ذو صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميد ذو صعوبات التعلم.

الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميد ذو صعوبات التعلم.

الكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتابعى لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميد ذو صعوبات التعلم.

فروض الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميد ذو صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في توسيع قاعدة المعرفة النظرية المتعلقة باستخدام القصص القصيرة كأداة تعليمية فعالة في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تقدم دعماً للنظريات التربوية التي تؤكد على دور القصص في التعلم والتعليم، وتحتفي بهمَا أعمق لكيافية تأثير الأدب القصصي على تحسين المهارات اللغوية.
- تساعد في تطوير مناهج تعليمية مبتكرة تستند إلى القصص القصيرة؛ مما يمكن من تحسين الأساليب التعليمية المعتمدة حالياً.
- تفتح آفاقاً جديدة للبحوث المستقبلية في مجالات متعددة مثل علم النفس التربوي، وصعوبات التعلم، وتقنيات التعليم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- يساعد البرنامج التدريسي القائم على القصة القصيرة في تحسين المهارات اللغوية مثل القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- يوفر للمعلمين إستراتيجيات تعليمية مبتكرة وفعالة يمكن استخدامها في الفصول الدراسية لتحسين عملية التعلم.
- يسهم في تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة لهؤلاء التلاميذ من خلال تقديم برامج تعليمية تراعي صعوباتهم وتساعدهم على تجاوزها.
- يمكن أن تسهم القصص القصيرة في تحسين التفاعل الاجتماعي والقدرة على التعبير لدى التلاميذ؛ مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم ويساعدهم على الاندماج بشكل أفضل في المجتمع المدرسي.
- من خلال تقديم طرق تعليمية مبتكرة وملائمة، يمكن أن تسهم الدراسة في تقليل الفجوة التعليمية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم في الصف العادي.
- توفر نتائج الدراسة إرشادات لأولياء الأمور والمعلمين حول كيفية دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أفضل من خلال الأنشطة القرائية القائمة على القصص.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل المتغيرات التي تناولتها الدراسة وهي البرنامج التدريسي المعتمد على القصة القصيرة وتنمية المهارات اللغوية.

أما الحدود البشرية: تشمل عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وتتراوح أعمارهم بين (١٠ إلى ١١) سنة، وذلك من مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٥ هـ.

الحدود المكانية: تم التطبيق على مدارس التعليم الابتدائي الواقعة ضمن نطاق إدارة تعليم منطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

The Short Story-Based program على القصة القصيرة : Training Program

عرف (2021) Singh البرنامج التدريسي في المجالات الأكادémie بأنه "تلك الخطوات والأنشطة المنظمة والهادفة لتحسين مهارات المتعلمين وقدراتهم، ويتضمن سلسلة من خبرات التعلم، مثل الجلسات التعليمية والتدرییة، والمناقشات العلمية، والتمارين والتقييمات، التي تستهدف تحقيق أهداف تعليمية أو اجتماعية أو مهنية محددة، ويمكن تقديمها بأ Formats مختلفة، مثل الحضور الشخصي، أو عبر الإنترنت، أو من خلال التعلم المدمج، والغرض من البرامج التدريية هو تحسين أداء المتعلمين من خلال تزويدهم بـ المـهـارـاتـ والمـعـلـومـاتـ والمـعـارـفـ الـلاـزـمـةـ" (P.16)

ويعرفه الباحث في إطار الدراسة الحالية بأنه "مجموعة من الجلسات التدرییة المنظمة والمخطط لها والقائمة على توظيف القصص القصيرة المسموعة، وفي ضوء أساليب وفنـيات تعـديـلـ السـلـوكـ، التي تـهدـفـ إـلـىـ تـنـمـيـةـ المـهـارـاتـ الـلـغـوـيـةـ لـدـىـ التـلـامـيـذـ ذـوـيـ صـعـوبـاتـ التـعـلـمـ بـالـمـرـحـلـةـ الـابـدـائـيـةـ".

المهارات اللغوية: Linguistic Skills

أوضح (2015) Husain أن "اللغة تعتبر في جوهرها مهارة وليس موضوعاً معرفياً قائماً على المحتوى، وبما أن اللغة مهارة فهي تدرج تحت مظلة المجال النفسي الحركي Psychomotor Domain، التي يمكن اكتسابها من خلال التعلم والتدريب، واللغة مهارة معقدة تتضمن أربع مهارات فرعية، تتمثل في القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، وبالتالي تدرج مهاراتي القراءة والاستماع تحت مظلة

المهارات اللغوية الاستقبالية، في حين تدرج مهارات الكتابة والتحدث تحت مظلة المهارات اللغوية التعبيرية .". (P.1-2)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: هي مجموعة من القدرات التي تمكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من التواصل بشكل فعال وفهم اللغة المكتوبة والمنطقية، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات اللغوية المستخدم في الدراسة الحالية، الذي يتكون من الأبعاد التالية: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث.

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

وتعرف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بأنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطقية التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) ورياضيات التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوائق العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع العوائق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم ١٤٣٧، ص. ١١).

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities:

ويعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم: التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بفهم اللغة المكتوبة أو المنطقية أو استخدامها؛ مما يؤثر على قدرتهم على القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، ويظهر ذلك على الرغم من توافر الذكاء العام الطبيعي والتعليم المناسب، والمتتحقق بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الرياض، من تراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠ - ١١) سنة.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: صعوبات التعلم:

يرى (Stow & Selfe 2018) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك التلاميذ الذين لديهم قصور واضح في التحصيل الأكاديمي وفقاً لعوامل متعددة، منها الضعف الحسي، أو مشكلات سلوكية وانفعالية، أو نسبة غياب مرتفعة، أو تعليم غير فعال، أو مناهج غير ملائمة.

وموجب القانون الفيدرالي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals Learning with Disabilities Education Act (IDEA) Disabilities مصطلح شامل يصف عدداً من صعوبات التعلم الأخرى الأكثر تحدياً، مثل عسر القراءة، وعسر الكتابة، وعسر الحساب (Fletcher, et al. 2018).

هذا وقد أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-5- TR) إلى أربعة محركات تشخيصية لصعوبات التعلم، وهي كالتالي:

أولاً: وجود صعوبات في التعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، تتضح من خلال وجود واحدة على الأقل من الأعراض التالية التي تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل: قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء وتردد رغم ما يبذله من جهد، وكثيراً ما يخمن الكلمات ولديه صعوبة في النطق الصحيح لها.

صعوبة في فهم معنى المقتروء؛ فقد يقرأ النص بدقة، ولكن يجد صعوبة في فهم التسلسل والعلاقات والاستدلالات أو المعاني الأعمق لما قرأ.

الصعوبات في التهجئة، التي تظهر من خلال إضافة أو حذف أو استبدال أحد حروف العلة أو الحروف الساكنة.

صعوبات في التعبير الكتابي، وارتكاب أخطاء نحوية متعددة، والصياغة السيئة، والافتقار إلى الوضوح.

الفهم المحدود للأرقام من حيث قيمها وال العلاقات بينها، وقد يضيع في خضم الحسابات الرياضية أو يدلل الإجراءات.

صعوبات في التفكير الرياضي، فقد يعاني من صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم الرياضية، والحقائق أو الإجراءات لحل المشكلات أو المسائل الكمية.

ثانياً: المهارات الأكاديمية المتأثرة أدنى بشكل دال من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني، وتتسبّب في حدوث تداخل كبير مع الأداء الأكاديمي أو المهني أو أنشطة الحياة اليومية.

ثالثاً: تبدأ صعوبات التعلم في الظهور خلال سن المدرسة، وأحياناً قد لا تصبح واضحة تماماً حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية المحددة للفرد.

رابعاً: لا تُفسر صعوبات التعلم كنتيجة لوجوده إعاقة عقلية أو حسية، أو اضطرابات نفسية وعصبية أخرى، أو ضغوط نفسية واجتماعية، أو عدم الإجاده للغة التعليم الأكاديمي، أو عدم كفاية التوجيهات التعليمية (American Psychiatric Association, 2023).

كذلك وصف الصمادي وعضايا (٢٠٢٤) صعوبات التعلم باعتبارها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، التي يمكن أن تعبّر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية، ولا يندرج تحت مظلة صعوبات التعلم أولئك الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة أساساً عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو فكرية، أو انفعالية، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (ص. ١٢٠-١٣)."

يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم مصطلح شامل يصف اضطرابات أكاديمية محددة لدى التلاميذ، مثل عسر القراءة والكتابة والحساب، لابد من استمرار أعراضها لمدة لا تقل عن ستة أشهر، وأنها تظهر خلال سن المدرسة، كذلك فهي لا تنشأ عن إعاقة فكرية، أو حسية، أو اضطراب نفسي وعصبي، أو حرمان بيئي وثقافي.

أسباب الصعوبات اللغوية:

تُعدُّ العوامل البيداغوجية، مثل طرق التدريس التقليدية، من الأسباب الرئيسية للصعوبات اللغوية لدى المتعلمين، حيث تعتمد هذه الطرق على التلقين والحفظ، مع إهمال التفاعل النشط بين المعلم والطالب؛ مما يؤدي إلى ضعف في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، وفي هذا السياق يشير الباحثون إلى أن "النحو المتقديم في المرحلة الابتدائية يُعتبر شكلياً، نتيجة لضيق ساعات التعلم المخصصة للغة العربية؛ مما لا يتوافق مع طبيعة التعلم (حمزة وعبد القادر، ٢٠١٧).

بالإضافة إلى ذلك، تفتقر الطرق التقليدية إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ مما يؤدي إلى عدم تلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ويفيد الباحثون أن "المعالجة البيداغوجية تهدف إلى تقليل الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، من خلال إجراءات مختلفة يتضمنها التدخل البيداغوجي المستمر (شافية ومباركة، ٢٠٢٢).

المحور الثاني: المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أوضح مذكور (٢٠١١) أن "المهارات اللغوية تعبّر عن تلك المهارات الاجتماعية التواصلية، التي تتمثل في نظام صوتي كلامي يمكن اكتسابه وتعلمه من خلال التدريب والتعزيز والتعلم، والإنسان يتعلم اللغة بدءاً بالاستماع إليها، ثم نطق

أصواتها قبل التعرض لشكلها المكتوب، فالفرد يتعلم اللغة بدءاً بالاستماع فالتحدث، ثم القراءة فالكتابة (ص.٦٨)."

وحدد "Desheng & Varghese (2013) المهارات اللغوية في أربع مهارات أساسية، هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بالإضافة إلى المهارات الفرعية، مثل الفهم والمفردات والقواعد النحوية والنهجية والتقويم وما إلى ذلك، وهي تؤدي أدواراً مهمة في تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ" (P.31) هذا، وتمثل المهارات اللغوية تلك القدرات التي تمكن التلميذ من التعبير عن أفكاره بشكل متوازن وواضح، والتواصل مع الآخرين، وتشكل القراءة والكتابة والاستماع والتحدث الركائز الرئيسية لها (Banditvilai, 2016) وأشار (Khasawneh 2021c) إلى أن "اللاميذ ذوي صعوبات التعليم بالمرحلة الابتدائية يواجهون صعوبة في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية في التحدث والقراءة والكتابة والاستماع؛ ولذا، فمن الضروري إعداد البرامج التعليمية المناسبة لتنميتهما لما لها من أهمية كبيرة في الأداء التعليمي لديهم" (P.29) وعرف النجار وآخرون (٢٠٢٢) المهارات اللغوية بأنها "أداء لغوي يتسم بسرعة ودقة ونوع الأداء وكيفيته، ويختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه، وطبيعته، واستخدام اللغة بنجاح في المواقف التعليمية (ص.١٠٧)." .

هذا، وقد أجمع العديد من الأطروحات النظرية والدراسات السابقة على أن المهارات اللغوية تتضمن أربعة مهارات أساسية (العراده، ٢٠٢٣؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ Goldfeld, et al. 2022؛ النجار وآخرون، ٢٠٢٣؛ ٢٠٢٢؛ Klefbeck, 2023) ينبغي تتنميها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تمكنهم من فهم المواد الدراسية والتفاعل معها بفعالية، واستيعاب الأفكار المعقدة

والنجاح في الموضوعات القرائية، ومن ثم تحسين الأداء الأكاديمي، والتفاعل بشكل أفضل مع زملائهم ومعلميهم، مما يساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية صحية، وتمثل هذه المهارات فيما يأتي:

مهارات القراءة Reading Skills: وتعبر عن قدرة التلاميذ على فك رموز الكلمات، وربط الحروف بالأصوات، مما يسهل فهم النص المقرئ، وكذلك القراءة بطلاقة لغوية، وفهم المعنى بطريقة واضحة.

مهارات الاستماع: Listening Skills: وتعبر هذه المهارات عن قدرة التلاميذ على تمييز الأصوات المتشابهة، ومعالجة وتذكرة المعلومات السمعية، مثل التعليمات الشفهية، والقص، ونطق الكلمات والأصوات بطلاقه وعلى نحو سليم.

مهارات الكتابة: Writing Skills: وتمثل في بعض المهارات الفرعية، مثل تجية الكلمات وقواعدها النحوية الصحيحة، وكتابة الجمل بصورة واضحة متسلكة، وكذلك تنظيم الأفكار، وكتابتها بشكلاً واضح، وموजز.

مهارات التحدث Speaking Skills: وتمثل في قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم ومشارعهم بشكل واضح و مباشر، والتركيز على المتحدث وفهم ما يقوله، والمشاركة الفعالة في المحادثات والانخراط فيها، والتحدث المناسب والملائم لل موضوع.

يتضح مما سبق أن المهارات اللغوية تعتبر ركيز أساسية للتواصل والتعلم، يتم التعبير عنها بنظام صوتي يُكتسب من خلال التدريب والتعلم، وتلعب أدوراً مهمة في تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ، إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات كبيرة في اكتساب تلك المهارات، مما يتطلب توفير برامج تدريبية مناسبة لتنميتها وتحسين أدائهم الأكاديمي.

النظريات التعليمية التي تدعم استخدام الأدب القصصي في تنمية المهارات اللغوية:

تُعد النظرية البنائية الاجتماعية من أبرز الأسس النظرية الداعمة لاستخدام الأدب القصصي في تنمية المهارات اللغوية، إذ ترى أن التعلم يتم عبر التفاعل الاجتماعي وبناء المعرفة من خلال الخبرات المشتركة، وفي هذا السياق، يمثل السرد القصصي أداة تعليمية فعالة تتيح للمتعلمين التفاعل مع المحتوى، مما يسهم في تعزيز قدراتهم على الفهم والتعبير اللغوي، وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي عبر تحليل الشخصيات والأحداث والموافق، وقد أكدت الدراسات أن توظيف السرد القصصي في التعليم يُعد وسيلة مؤثرة في تحسين مهارات اللغة والتواصل، وتعزيز التفاعل الاجتماعي داخل البيئة التعليمية (Abderrahim & Plana, 2021).

تُسهم نظرية التعلم بالاكتشاف في دعم توظيف الأدب القصصي في التعليم، حيث تؤكد على أهمية تمكين المتعلمين من استكشاف المعرفة ذاتياً واكتشاف المفاهيم من خلال التجربة العملية، ويوفر السرد القصصي سياقاً غنياً يساعد المتعلمين على استنتاج القواعد اللغوية وتوسيع حصيلتهم اللفظية من خلال التفاعل مع مواقف وشخصيات متنوعة، ويسهم هذا الأسلوب في تعزيز دافعية المتعلمين وجعل عملية اكتساب اللغة أكثر جذباً وفاعلية، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن استخدام القصص الرقمية يسهم في تنمية المهارات الحياتية والتواصلية لدى الأطفال عبر بيئة تعليمية تفاعلية تدعم الاكتشاف والتعلم الذاتي (عبدالقادر وآخرون، ٢٠٢٣).

استخدام القصة القصيرة في تعليم ذوي صعوبات التعلم:

تُعتبر القصة القصيرة أداة تعليمية فعالة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية وتعزيز قدراتهم القرائية؛ حيث هدفت دراسة

الخليف (٢٠١٦) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي استخدمت هذه الإستراتيجية؛ مما يدل على فعاليتها في تعزيز الفهم القرائي، وأجرى الشريف (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية بعض المهارات القرائية الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى ذلك أكدت دراسة ترابيعة وبخرون (٢٠٢٣) على دور القصة في تحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت النتائج أن للقصة دوراً فعّالاً في تحسين مهاراتي التعرف القرائي والفهم القرائي، كذلك أظهرت دراسة أجرتها الطاهر (٢٠٢٤) حيث تم إعداد برنامج قائم على القصة الرقمية بهدف تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وشملت الدراسة عينة من ٦٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٦ و٧ سنوات، وقسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت القصة الرقمية في تحسين مهارات الاستماع، التحدث، الاستعداد للقراءة، والاستعداد للكتابة، مما يؤكد فاعلية القصة الرقمية في تنمية المهارات اللغوية لدى هذه الفئة

من خلال ما سبق يتضح أن استخدام القصة القصيرة، سواءً كانت رقمية أو تقليدية، يُعد وسيلة فعالة في تعليم وتنمية المهارات اللغوية والقراءية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الدراسات السابقة: استعرض الباحث الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت التدخل شبه التجريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي: هدفت دراسة همام (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ - ١٢) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، قوام كل منهما (١٥) تلميذًا وتلميذة، واستخدمت الدراسة مقياس ستانغفورد-بينيه الصورة الخامسة، واختبار المسح النيورولوجي السريع (كامل، ١٩٨٩)، ومقياس المهارات اللغوية (إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج على فاعلية البرنامج في تحسين المهارات اللغوية الأربع لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كذلك استهدفت دراسة Ozbek, et al. (2019) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارات كتابة النصوص الوصفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تألفت العينة من (٣) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، وتم تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وعدها (٩) جلسات بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا، ومدة الجلسة حوالي (٤٥) دقيقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات كتابة النصوص الوصفية لدى عينة الدراسة.

وأجرى الشريف (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية بعض المهارات القرائية الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي، وتألفت العينة من (١٥) تلميذًا من ذوي

صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي المقيدين بالمدارس الحكومية في مدينة الطائف، واستخدمت الدراسة ثلاثة قصص رقمية، وبطاقة ملاحظة (إعداد الباحث)، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة.

وفي هذا الصدد أجرى Khasawneh & Al-Rub (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على أساليب تكوين الكلمات البصرية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتألفت العينة من (١٠٤) من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تحريرية، واستخدمت الدراسة استبانة الفهم القرائي طورها الباحثان كأداة للقياس، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التحريرية والضابطة على استبانة الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التحريرية.

وفي سياق متصل استهدفت دراسة Fiاض (٢٠٢٢) التعرف على فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٤) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصفين الثاني والثالث الأساسيين، تم تقسيمهم على مجموعتين إحداهما تحريرية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (١٢) تلميذاً وتلميذة، واستخدمت الدراسة مقياس التقدير الشخصي لصعوبات القراءة والكتابة، وبرنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية (إعداد الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترن في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجموعة التحريرية.

كما أجرى Marinelli, et al. (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال مراجعة منهاجية لعدد (٦) دراسات تدخلية فرنسية وإنجليزية وإيطالية منشورة على قواعد Scopus, EBSCO host, PubMed, Science (Framework, & Web of Science) البيانات العالمية الآتية: البرامج التدخلية التي تم إعدادها في ضوء الألعاب التعليمية في تنمية المهارات القرائية والكتابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وهدفت دراسة Shaaban & Mohamed (2023) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتألفت العينة من (٢٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات القرائية من إعداد الباحثين، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى عينة الدراسة.

واستهدفت دراسة الطاهر (٢٠٢٤) الكشف عن فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية لتنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- الاستعداد للقراءة- الاستعداد للكتابة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتألفت العينة من (٦٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام بإدارة تعليم الباحة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منها (٣٠) تلميذًا وتلميذة، واستخدمت الدراسة قائمة المهارات اللغوية، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي، والبرنامج القائم على القصة

(إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فاعلية القصة الرقمية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها في بعض

الجوانب، وهي كالتالي:

من حيث المدفء؛ تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات التي تم استعراضها

من حيث المدفء العام، وهو تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

من حيث المنهج؛ تتشابه-أيضاً- الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في

المنهج المتبوع وهو المنهج شبه التجريبي.

من حيث الأدوات؛ لقد استخدمت الدراسات السابقة التي تم استعراضها

أدوات قياس مشابهة لأداة الدراسة الحالية في تشخيص المهارات اللغوية، بما في ذلك الاستبيانات، والمقاييس، وملحوظات المعلمين.

إلا أن هناك اختلافات جوهرية بين الدراسات الحالية، وما تم استعراضه

من دراسات سابقة، تمثلت فيما يلي:

اختلاف أنواع البرامج التدخلية المستخدمة في كل دراسة مع التدخل

الحالي، إذ تعتمد الدراسة الحالية على مدخل القصص القصيرة، في حين تبأنت

المدخل في الدراسات السابقة ما بين الألعاب التعليمية، والواقع المعزز، والقصص الرقمية.

تستهدف الدراسة الحالية المهارات الأربع للغة: (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث) في حين ركزت بعض الدراسات السابقة على مهارات محددة بعينها.

على الرغم من تشابه العينات من حيث طبيعتها كونها جميعاً من فئة صعوبات التعلم، فإنها اختلفت من حيث خصائصها، وحجمها، وجنسيتها.

الفجوة البحثية:

بينما اعتمدت الدراسات السابقة على تدخلات متنوعة، مثل: الألعاب التعليمية، والواقع المعزز، والقصص الرقمية، اعتمدت الدراسة الحالية على مدخل القصة القصيرة، وهو مدخل نادر الاستخدام حسب حدود الاطلاع. كما ركزت الدراسة الحالية على تنمية المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، في حين اقتصرت بعض الدراسات السابقة على مهارات لغوية فرعية محددة، إضافة إلى ذلك، أُجريت الدراسة الحالية في السياق الثقافي لمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية، خلافاً للدراسات السابقة التي تناولت بيئات ثقافية أجنبية أو محلية أخرى خارج الرياض، علاوة على ذلك، اعتمدت الدراسة الحالية على قياس تبعي بعد مرور شهر على انتهاء التطبيق، خلافاً لمعظم الدراسات السابقة التي لم تركز على المتابعة الزمنية لنتائجها، وأخيراً، تميزت الدراسة الحالية بتنوع وسائل وأساليب التقويم، بحيث شملت التغذية الراجعة المستمرة، والتقويم البنائي، والتقييمات الجماعية والفردية، والملاحظة المباشرة، والتقييم الذاتي، فضلاً عن التحكيم العلمي من قبل مختصين، وتبرز هذه الفروقات مجتمعةً الفجوة البحثية التي تستهدفها الدراسة الحالية.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

قدمت الدراسات السابقة التي تم استعراضها فوائد متعددة؛ إذ أسهمت في تقديم إطارٍ نظريٍّ قويٍّ لبناء الدراسة الحالية، وفهم العوامل المؤثرة على المهارات اللغوية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك النظريات المفسرة لها، وتوفير إرشادات حول أفضل الممارسات التدخلية لتحسين المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، كما ساعدت في تحديد الأبعاد الرئيسية لقياس المهارات اللغوية لديهم، وفرض فروض الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي: اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي نظراً لطبيعتها، حيث تم استخدام التصميم التجريبي للمجموعتين المتكافئتين (التجريبية - الضابطة)، ويطلب هذا المنهج التعامل مع متغيرين أساسين، هما المتغير المستقل والمتغير التابع، وفي هذه الدراسة يُعتبر البرنامج التدريسي القائم على القصة القصيرة هو المتغير المستقل، في حين تمثل المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتغير التابع.

ثانياً: عينة الدراسة:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: شملت هذه العينة (٣٣) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض، وتم اختيار التلاميذ بطريقة عشوائية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١١) سنة، بمتوسط عمر يبلغ (٤٥,١٠) سنوات، وانحراف معياري قدره (٠٦,٥٠). يوضح الجدول (١) المؤشرات الإحصائية لهذه العينة.

جدول (١) الإحصاءات الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث العمر الزمني.

النوع	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الآخراف المعياري للعمر الزمني
العينة ككل	٣٣	١٠,٤٥	٠,٥٠٦

العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية من (١٢) تلميذًا من الذكور ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض، وتم اختيار التلاميذ بطريقة قصدية، وترواحت أعمارهم الزمنية بين (١١-١٠) سنة، بمتوسط عمرى بلغ (١٠,٤٢) سنوات، والآخراف معياري قدره (٠,٥١٥)، فُقسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي تضم (٦) تلاميذ، والمجموعة الضابطة التي تضم أيضًا (٦) تلاميذ، ويوضح الجدول (٢) المؤشرات الإحصائية لهذه العينة.

جدول (٢) الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية من حيث العمر الزمني.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الآخراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	٦	١٠,٥٠	٠,٥٤٨
المجموعة الضابطة	٦	١٠,٣٣	٠,٥١٦
العينة الأساسية	١٢	١٠,٤٢	٠,٥١٥

وروعي عند اختيار التلاميذ في العينة الأساسية أن يكونوا من التلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة في مقياس المهارات اللغوية، أي من الذين يقعون ضمن الربع الأدنى، مع استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجات غير منخفضة، كما تم تحقيق التجانس والتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمتغيرين رئيسيين: العمر الزمني والمهارات اللغوية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها بشأن هذا التجانس.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة-التجريبية) في التطبيق القبلي لمقياس المهارات اللغوية والعمر الزمني:

للتتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات اللغوية والعمر الزمني، تم استخدام اختبار "مان- ويتنى" للعينات المستقلة، ويهدف الاختبار إلى تحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) فيما يتعلق بالمهارات اللغوية والعمر الزمني، ويوضح جدول (٣) نتائج اختبار "مان- ويتنى" التي تم التوصل إليها بشأن الفروق بين المجموعتين في هذين المتغيرين.

جدول (٣) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات اللغوية والعمر الزمني.

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
العمر الزمني	تجريبية قبلي	٦	٧,٠٠	٤٢,٠٠	١٥,٠٠٠	٠,٥٦١-	(٠,٥٧٥)
	ضابطة قبلي	٦	٦,٠٠	٣٦,٠٠			
البعد الأول (القراءة)	تجريبية قبلي	٦	٧,٤٢	٤٤,٥٠	١٢,٥٠٠	٠,٩٠٥-	(٠,٣٦٦)
	ضابطة قبلي	٦	٥,٥٨	٣٣,٥٠			
البعد الثاني (الكتابة)	تجريبية قبلي	٦	٥,٢٥	٣١,٥٠	١٠,٥٠٠	١,٢٤٣-	(٠,٢١٤)
	ضابطة قبلي	٦	٧,٧٥	٤٦,٥٠			
البعد الثالث (الاستماع)	تجريبية قبلي	٦	٧,٥٠	٤٥,٠٠	١٢,٠٠٠	٠,٩٨٢-	(٠,٣٢٦)
	ضابطة قبلي	٦	٥,٥٠	٣٣,٠٠			
البعد الرابع (التحدث)	تجريبية قبلي	٦	٧,٨٣	٤٧,٠٠	١٠,٠٠٠	١,٣٠٤-	(٠,١٩٢)
	ضابطة قبلي	٦	٥,١٧	٣١,٠٠			
مقياس المهارات اللغوية ككل	تجريبية قبلي	٦	٧,٣٣	٤٤,٠٠	١٢,٠٠٠	٠,٨١١-	(٠,٤١٨)
	ضابطة قبلي	٦	٥,٦٧	٣٤,٠٠			

وُنُظر نتائج جدول (٣) أن قيم "Z" بلغت (-٠,٥٦١، -٠,٩٠٥، -٠,٢٤٣، -٠,٩٨٢، -٠,٣٠٤، -٠,٨١١)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) والعمر الزمني، وبناءً على ذلك يمكن

القول: إن التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي للمهارات اللغوية والعمر الزمني قد تحقق.

أدوات الدراسة: اشتغلت أدوات الدراسة الحالية على ما يلي:
مقاييس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من هم في عمر (١٠-١١) سنة إعداد: الباحث.

برنامج تدريسي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد: الباحث.

أولاً: مقاييس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من هم في عمر (١٠-١١) سنة إعداد: الباحث ملحق (٢):

تُعد المهارات اللغوية من العناصر الأساسية التي تلعب دوراً حيوياً في حياة التلاميذ الأكademية والاجتماعية، وتأثر هذه المهارات بشكل كبير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ مما يؤثر على قدرتهم في القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، ومن هذا المنطلق تم تصميم هذا المقياس بهدف تقييم وتحليل مستوى المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف وتوجيه التدخلات التعليمية بشكل فعال.

الهدف من المقياس: تم تصميم هذا المقياس بهدف تقييم وتحليل مستوى المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف وتوجيه التدخلات التعليمية بشكل فعال.

مبررات إعداد المقياس في الدراسة: أطلع الباحث على مجموعة من مقاييس المهارات اللغوية وأبعادها الفرعية، مثل مقاييس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة (الثبيتي وآخرون، ٢٠١١)، ومقاييس تشخيص

صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي للأطفال (سليمان، ٢٠٢٣)، واستبيانة المهارات اللغوية البرجماتية المطورة للأطفال (Alev, et al. 2014)، ومقاييس المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة (Davis & Qi, 2020)، ونتيجة لعدم وجود مقاييس شامل في حدود اطلاع الباحث، يعطي الجوانب الأربع المراد قياسها للمهارات اللغوية للتלמיד ذو صعوبات التعلم، وجد الباحث ضرورة إعداد المقاييس الحالي.

خطوات بناء المقاييس: مر إعداد مقاييس المهارات اللغوية بعدة خطوات

على النحو التالي:

تم تحديد الهدف من المقاييس الحالي وهو تقييم الجوانب الأربع للمهارات اللغوية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، والفئة المستهدفة هي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

الاطلاع على الأدبيات النظرية في مجال المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم والدراسات السابقة ذات الصلة (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٧؛ أحمد، ٢٠١٦؛ الحساني والفارسي، ٢٠٢٠؛ الشريف، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ فياض، Al-Rimawi & Al Masri, 2022; Banditvilai, 2016; Dada, et al. 2022 (al. 2021; Graham, et al. 2020; Marinelli, et al. 2023 بناء محتوى المقاييس من خلال تحديد أبعاده، وتطوير بنواده ومفراداته، وذلك بلغة واضحة ومفهومة، للتأكد من ملاءمتها لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

تم عرض المقاييس في صورته الأولية على عدد (١٠) من الأساتذة المحكمين في مجال التربية الخاصة، وإجراء التعديلات الازمة بناءً على ملاحظاتهم وتوصياتهم.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٣) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للتحقق من أنه يقيس ما يهدف إلى قياسه.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد رئيسة للمهارات اللغوية، وهي: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، كل بعد يحتوي على سبعة بنود تقيس جوانب مختلفة من المهارة اللغوية المرتبطة به، وتم تصميم البنود بحيث تكون شاملة وتفصيلى مجموعة متنوعة من القدرات اللغوية التي يتوقع أن يمتلكها التلاميذ في هذا العمر، تكون المقياس من (٢٨) مفردة، تم توزيعها على الأبعاد الفرعية، كما يلى:

البعد الأول (القراءة): ويهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات، وفهم النصوص، واستيعاب المحتوى القرائي، ويشمل بنوداً تقيس التعرف على الكلمات الشائعة وغير الشائعة، والكلمات المتشابهة في النطق والشكل، بالإضافة إلى القدرة على قراءة الجمل والفقرات القصيرة، وفهم النصوص المقروءة، ويشتمل على (٧) مفردات تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧).

البعد الثاني (الكتابة): ويهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على التعبير الكتابي الصحيح والمنظم، ويشمل بنوداً تقيس الكتابة التعبيرية، كتابة القصة القصيرة، الكتابة الإملائية للكلمات الشائعة وغير الشائعة، بالإضافة إلى كتابة الجمل والفقرات القصيرة بإملاء وتصحيح النصوص المكتوبة، ويشتمل على (٧) مفردات تأخذ أرقام (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤).

البعد الثالث (الاستماع): ويهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على فهم واستيعاب المعلومات المسموعة، ويشمل بنوداً تقيس فهم النصوص القصيرة

المسموعة، إعادة سرد القصص، اتباع التعليمات الشفهية البسيطة والمعقدة، تلخيص الحوارات، وتحديد الفكرة الرئيسة للنصوص المسموعة، ويشتمل على (٧) مفردات تأخذ أرقام (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١).

البعد الرابع (التحدث): ويهدف إلى تقييم قدرة التلاميذ على التعبير الشفهي وال التواصل الفعال، ويشتمل بنوداً تقيس التعبير عن المواضيع المحددة، إعادة سرد القصص، التحدث عن التجارب الشخصية، وصف الصور، إجراءحوارات القصيرة، والتعبير عن المشاعر والأفكار الشخصية، ويشتمل على (٧) مفردات تأخذ أرقام (٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨).

ويقوم المعلم أو الأخصائي المعنى بتطبيق هذا المقياس مع الالتزام بتوجيهات التقييم بدقة، وتوفير بيئة مناسبة للتلاميذ تساعدهم على الأداء بأفضل شكل ممكن، وسيساعد هذا المقياس على تحديد النقاط القوية لدى التلاميذ والعمل على تعزيزها، وكذلك تحديد النقاط التي تحتاج إلى تحسين وتوجيه التدخلات التعليمية الالزمة، وتم استخدام مقياس الأداء المكون من (٥) درجات لتقييم كل بند، وبهذا يتراوح مجموع الدرجات على المقياس ما بين (٤٠-٢٨) درجة.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث بالتحقق من

صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس: تم التتحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أساليب للتأكد من مدى قياسه لما وُضع لقياسه، وتشمل هذه الأساليب: صدق المحكمين وصدق المقارنة الظرفية، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم الحصول عليها:
الصدق الظاهري (المحكمين): تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، وعددهم (١٠)، بهدف تقييم مدى صحة

وسلامة بنود المقياس، والتأكد من خلوها من الغموض، وارتباطها بالمقاييس، وملاعقتها لعينة الدراسة، وأسفرت ملاحظات المحكمين عن تعديل بعض البنود وهي (٢٨، ٢٦، ٢٢، ١٢، ٨، ٦)، واعتمد الباحث نسبة اتفاق بلغت (٩٠٪) بين المحكمين كمعيار لقبول البنود.

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية باستخدام عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار مان ويتنى (Mann-Whitney)اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، والمهدف من ذلك هو فحص الفروق بين متوسطي رتب درجات (٩) تلاميذ مرتفعي الأداء و (٩) تلاميذ منخفضي الأداء على مقياس المهارات اللغوية، حيث تم تقسيم العينة بنسبة (٦٢٪) لكل من الأداءين المرتفع والمنخفض، وقد أسفرت النتائج عن التالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات اللغوية لذوي صعوبات التعلم.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتنى (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (القراءة)	الدنيا	٩	٥,٢٢	٤٧,٠٠	٢,٠٠٠	- ٣,٤١٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٣,٧٨	١٢٤,٠٠			
البعد الثاني (الكتابة)	الدنيا	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٥٩٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠			
البعد الثالث (الاستماع)	الدنيا	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٥٨٤	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠			
البعد الرابع (التحدث)	الدنيا	٩	٦,٠٠	٥٤,٠٠	٩,٠٠٠	- ٢,٧٩٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٣,٠٠	١١٧,٠٠			
مقياس المهارات اللغوية ككل	الدنيا	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	- ٣,٥٨٢	دالة إحصائيًا عند ٠,٠١
	العليا	٩	١٤,٠٠	١٢٦,٠٠			

تشير نتائج جدول (٤) إلى أن قيم (Z المحسوبة) بلغت (-٣,٤١٧)، (-٣,٥٩٧)، (-٣,٥٨٤)، (-٢,٧٩٧)، (-٣,٥٨٢)، و هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويُظهر هذا وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقاييس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) لصالح التلاميذ مرتفعي الأداء، هذه النتائج تعكس القدرة التمييزية العالية لمقاييس وصدق المقارنة الطرفية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي لمقاييس: تم حساب الاتساق الداخلي لمقاييس باستخدام معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والبعد الذي تنتهي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية لمقاييس، على عينة مكونة من (٣٣) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، والهدف من هذا الإجراء هو التأكد من مدى تجانس مفردات المقياس وتحديد ما إذا كان يقيس سمة واحدة أو سمات متعددة، وذلك على النحو التالي:

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية

للمقياس:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية ومقاييس المهارات اللغوية ككل.

معامل الارتباط الكلية لمقاييس	معامل الارتباط بالبعد	المفردة	البعد الفرعي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقاييس	معامل الارتباط بالبعد	المفردة	البعد الفرعي
** ٠,٦٠٨	** ٠,٧٧١	١٥	البعد الثالث (الاستماع)	** ٠,٥٤٧	** ٠,٦٠٧	١	البعد الأول (القراءة)
** ٠,٦٤٦	** ٠,٥٤٠	١٦		* ٠,٤٠٥	** ٠,٤٧٠	٢	
* ٠,٤٤٠	** ٠,٥٩٠	١٧		** ٠,٥٥٦	** ٠,٦٨٧	٣	
** ٠,٦٢٦	** ٠,٦٤٧	١٨		** ٠,٤٩١	** ٠,٦٤٥	٤	
** ٠,٦٢٦	** ٠,٧٦٩	١٩		** ٠,٥٨٩	** ٠,٦٠٢	٥	
** ٠,٤٥٠	** ٠,٦٦٤	٢٠		** ٠,٥٣٠	** ٠,٦١٧	٦	
** ٠,٦٤٠	** ٠,٥٩١	٢١		** ٠,٧٧٧	** ٠,٦٨٩	٧	
** ٠,٥٠١	** ٠,٧٣٧	٢٢	البعد الرابع	** ٠,٧٠٤	** ٠,٧٩٠	٨	البعد الثاني

** .,٥٨٢	** .,٦٤٨	٢٣	(التحدث)	** .,٦٩٠	** .,٧٤٧	٩	(الكتابة)
** .,٦٨١	** .,٦٩٢	٢٤	** .,٥٢٨	** .,٤٧٧	١٠		
** .,٥٧٠	** .,٦٩٨	٢٥	** .,٧١٤	** .,٧٤٣	١١		
** .,٤٨٤	** .,٥٨٧	٢٦	** .,٧٥١	** .,٨٠٣	١٢		
** .,٥٧١	** .,٦٨٣	٢٧	** .,٦٢٧	** .,٧٥٦	١٣		
** .,٥١٥	** .,٧١٦	٢٨	* .,٤٣٤	** .,٥٧٤	١٤		

(*). دال عند مستوى .٠٠١ (**). دال عند مستوى .٠٠٥ (*)

تُظهر نتائج جدول (٥) أن جميع معاملات ارتباط يرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠٠١ و ٠٠٥)، وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها؛ مما يعزز صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، وبالتالي يبقى عدد مفردات المقياس (٢٨) مفردة بعد إجراء اختبار الاتساق الداخلي.

حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية

للمقياس:

تم حساب معاملات ارتباط يرسون بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من (٣٣) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية المختلفة وبين بعضها البعض، بالإضافة إلى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية.

المقياس وأبعاده الفرعية	القراءة	الكتابية	الاستماع	التحدث	مقياس المهارات اللغوية ككل
القراءة	١	*** ٠,٧٩٧	** ٠,٦٩٣	** ٠,٦٨٨	** ٠,٨٩٩
الكتابية	*** ٠,٧٩٧	١	** ٠,٧٨٣	** ٠,٥٧٨	** ٠,٩٠٦
الاستماع	*** ٠,٦٩٣	** ٠,٧٨٣	١	** ٠,٥٩١	** ٠,٨٧٨
التحدث	*** ٠,٦٨٨	** ٠,٥٧٨	** ٠,٥٩١	١	** ٠,٨١٨
مقياس المهارات اللغوية ككل	*** ٠,٨٩٩	** ٠,٩٠٦	** ٠,٨٧٨	** ٠,٨١٨	١

تشير نتائج جدول (٦) إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية للمقياس (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) وبين بعضها البعض، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذه الارتباطات القوية تعكس تجانس المقياس واتساق أبعاده الفرعية؛ مما يؤكد على جودة المقياس.

ثالثاً: ثبات المقياس: تحقق الباحث من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق، شملت التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان وتصحيح الطول لسييرمان براون) بالإضافة إلى معامل ألفا-كرونباخ، وذلك على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت النتائج عن الآتي:

طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach Alpha: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٣) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، بعد ذلك تم حساب قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وأسفرت النتائج عما يلي.

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس المهارات اللغوية (معامل ألفا-كرونباخ).

معامل ألفا-كرونباخ	عدد المفردات	المقياس وأبعاده الفرعية
٠,٧٣١	٧	البعد الأول (القراءة)
٠,٨٢٧	٧	البعد الثاني (الكتابية)
٠,٧٧٨	٧	البعد الثالث (الاستماع)
٠,٨٠٥	٧	البعد الرابع (التحدث)
٠,٩٢٧	٢٨	مقياس المهارات اللغوية ككل

ويتضح من خلال نتائج جدول (٧) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على قمع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار. طريقة التجزئة النصفية Half-Split: تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان وتصحيح الطول لسبيرمان-براون، وذلك على عينة مكونة من (٣٣) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (طريقة التجزئة النصفية).

معامل جوتمان	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		عدد المفردات	المقياس وأبعاده الفرعية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٠,٧٥٣	٠,٧٦٥	٠,٦١٦	٧	البعد الأول (القراءة)
٠,٧٤٤	٠,٧٥٠	٠,٥٩٧	٧	البعد الثاني (الكتابية)
٠,٧٤٥	٠,٧٦٠	٠,٦٠٩	٧	البعد الثالث (الاستماع)
٠,٨٢٤	٠,٨٥٢	٠,٧٣٨	٧	البعد الرابع (التحدث)
٠,٨٩٤	٠,٨٩٤	٠,٨٠٨	٢٨	مقياس المهارات اللغوية ككل

وتنظر نتائج جدول (٨) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجوتمان كانت مقبولة، حيث تجاوزت قيمتها (٠,٦٠)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية وطريقة الاستجابة: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) مفردة، وتحوجه التعليمات للقائم بتطبيق المقياس من المعلمين أو الأخصائيين بضرورة تصحيح الإجابات بدقة وعناية لضمان الحصول على نتائج دقيقة تعكس مستوى كل تلميذ في كل بُعد من الأبعاد الأربع: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، ويتم تقييم كل بند باستخدام مقياس أداء مكون من ٥ درجات؛ مما يجعل مجموع الدرجات على المقياس يتراوح بين (٢٨ و ١٤٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما تعكس الدرجة المنخفضة انخفاض هذه المهارات.

ثانيًا: البرنامج التدريسي القائم على القصة القصيرة إعداد الباحث ملحق

(٣)

الهدف العام للبرنامج التدريسي: تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من هم في عمر (١٠-١١) سنة.

الأهداف الإجرائية الفرعية للبرنامج:

- أن يستطيع التلميذ قراءة قائمة من الكلمات الشائعة وغير الشائعة بدقة وسرعة.
- أن يستطيع التلميذ قراءة فقرة قصيرة والإجابة على أسئلة فهم النص المتعلقة بها.
- أن يستطيع التلميذ قراءة جملة أو فقرة قصيرة بصوت عالٍ بوضوح وسلامة.
- يستطيع التلميذ كتابة فقرة تعبيرية من ٥-٧ جمل حول موضوع معين.
- يستطيع التلميذ كتابة قصة قصيرة من ١٠-١٥ جملة تتضمن بداية ووسط ونهاية.
- يستطيع التلميذ كتابة قائمة من الكلمات الشائعة وغير الشائعة بشكل صحيح.
- أن يستطيع التلميذ الاستماع إلى نص قصير والإجابة على أسئلة الفهم المتعلقة به.

- يستطيع التلميذ إعادة سرد قصة قصيرة بعد الاستماع إليها.
- أن يستطيع التلميذ اتباع تعليمات شفهية تتضمن ٣-٤ خطوات.
- أن يستطيع التلميذ التحدث عن موضوع محدد لمدة ٣-٢ دقائق بدون انقطاع.
- أن يستطيع التلميذ إعادة سرد قصة سمعها بأسلوبه الخاص.
- أن يستطيع التلميذ التحدث عن تجربة شخصية بوضوح وتفصيل.
- أن يستطيع التلميذ وصف صورة بشكل دقيق ومفصل.
- أن يستطيع التلميذ المشاركة في حوار قصير حول موضوع معين.
- أن يستطيع التلميذ التعبير عن مشاعره وأفكاره الشخصية بوضوح.

إعداد وبناء البرنامج:

الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تم توضيح ذلك في الإطار النظري للدراسة.

اعتمد بناء البرنامج على مجموعة من الأسس، فمن الناحية النفسية، يهدف البرنامج إلى مراعاة الجوانب النفسية للتلמיד من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتطوير قدرتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل صحيح، ويشمل أنشطة تساعد على تنمية المهارات اللغوية تدريجياً وبطريقة مشجعة؛ مما يسهم في تحسين حالتهم النفسية وزيادة دافعيتهم للتعلم، أما من الناحية الاجتماعية، فيسعى البرنامج إلى تعزيز التفاعل بين التلاميذ من خلال الأنشطة الجماعية والمناقشات التي تشجع على التعاون والمشاركة الفعالة؛ مما يساعدهم على تطوير مهارات التواصل الاجتماعي والعمل الجماعي، كما يرتكز البرنامج على أسس فلسفية تقوم على فلسفة التعليم الشامل، التي تهدف إلى تنمية جميع جوانب شخصية التلميذ وليس فقط الجانب

الأكاديمي، من خلال تحقيق توازن بين التعليم النظري والتطبيق العملي؛ مما يساعدهم على تطبيق ما يتعلمونه في حياتهم اليومية.

الاستعana بمجموعة من الفنون المتنوعة التي شملت: عرض البطاقات التعليمية، والقراءة الجهرية، والألعاب التعليمية، وقراءة جمل قصيرة وطويلة، واستخدام الصور لتوضيح المعنى، وقراءة فقرات قصيرة ونصوص، ومناقشة محتوى الفقرات والنصوص، وكتابة قصة قصيرة، ومناقشة أفكار القصة، والإملاء، وتصحيح الكلمات، وكتابة جمل وفقرات، وتصحيح النصوص، وكتابة قصة خيالية، والكتابة الوصفية، ومناقشة الوصف، وكتابة تقرير قصير، ومناقشة التقارير، والكتابة الإبداعية، ومناقشة الأفكار، ومناقشة جماعية، وتوجيهات شفهية مباشرة، واستخدام القصص القصيرة المجموعة، وتمارين إعادة الكلام، والتدريب الشفهي، والتعليمات التفاعلية، واستخدام مقاطع حوارية، وتمارين التلخيص الشفهي، والتدريب على استخلاص المعلومات الرئيسة، ومناقشات جماعية لتحليل النصوص، واستخدام مقاطع حوارية، وتمارين تلخيص الأفكار، والتحفيز اللفظي، والنماذج الصوتية، والتكرار الموجه، ووالتعبير عن الأفكار بوضوح، ومارسة الحوارات، والاستماع الفعال، وتمييز الأحداث والأفكار الرئيسة.

التنوع في وسائل وأساليب التقييم والتقويم المستخدمة في البرنامج التدريسي، التي اتصفـت بالاستمرارية؛ فـلم تقتصر على التقويم الختامي فقط، بل أـستخدـمت أسـاليـب تـقوـيم بنـائـية وـتـكـوـينـية أـثنـاء سـيرـ الجـلسـاتـ التـدـريـسـيةـ.

ـعـرضـ البرنامجـ بعدـ إـعدادـهـ علىـ مـجمـوعـةـ منـ الأـسـاتـذـةـ المتـخـصـصـينـ فيـ التـرـبـيـةـ الخـاصـةـ لـأـخـذـ آـرـائـهـمـ حولـ مـدـيـ تـسـلـسـلـ وـتـرـابـطـ خـطـوـاتـ البرـنـامـجـ وـجـلـسـاتـهـ،ـ وـمـدـيـ منـاسـبـةـ مـحتـواـهـ هـدـفـ الـدـرـاسـةـ،ـ وـكـذـلـكـ مـدـيـ منـاسـبـةـ الفـنـيـاتـ وـالـإـسـتـرـاتـيـجـيـاتـ

المستخدمة، وقد أجرى الباحث ما طلب منه من تعديلات سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

الخطوة الزمنية للبرنامج: تم تطبيق البرنامج في (٤٠) جلسة تدريبية بواقع (٤) جلسات أسبوعياً، وترواحت مدة تطبيق كل جلسة (٣٠ - ٥٠) دقيقة تقريرياً وفق أهداف كل جلسة ومحتوياتها، ولمدة شهرين ونصف تقريرياً من العام الدراسي

١٤٤٥هـ، ويوضح جدول (٩) ملخص جلسات البرنامج:

جدول (٩) ملخص جلسات البرنامج

عنوان الجلسة	م	الأهداف	الفيات المستخدمة	الأدوات المستخدمة
١ التعرف على الكلمات الشائعة	١	- تمكين التلاميذ من التعرف على الكلمات الشائعة. - تحسين القدرة على تمييز الكلمات المشابهة في النطق.	عرض البطاقات التعليمية، القراءة الجهرية، الألعاب التعليمية.	بطاقات تعليمية تحتوي على الكلمات الشائعة، كتيبات قصص قصيرة، لوحة تفاعلية.
٢ فهم الجمل البسيطة	٢	- تمكين التلاميذ من فهم الجمل البسيطة. - تحسين القدرة على قراءة الجمل بشكل صحيح.	قراءة جمل قصيرة، استخدام الصور لتوضيح المعنى.	بطاقات تعليمية تحتوي على جمل قصيرة، صور توضيحية، كتيب يحتوي على جمل وقصص قصيرة.
٣ تمييز الكلمات المشابهة	٣	- تحسين قدرة التلاميذ على تمييز الكلمات المشابهة في النطق والشكل. - زيادة الوعي بالاختلافات البسيطة بين الكلمات.	القراءة الجهرية، الألعاب التعليمية.	بطاقات تعليمية تحتوي على كلمات مشابهة، لوحة تفاعلية.
٤ قراءة الفقرات القصيرة	٤	- تمكين التلاميذ من قراءة الفقرات القصيرة بشكل صحيح. - تحسين القدرة على فهم النصوص القصيرة.	قراءة فقرات قصيرة، مناقشة محتوى الفقرات.	بطاقات تحتوي على فقرات قصيرة، كتيب يحتوي على فقرات وقصص قصيرة.
٥ استيعاب النصوص المقرؤة	٥	- تحسين قدرة التلاميذ على استيعاب النصوص المقرؤة. - تعزيز مهارات الفهم القرائي.	قراءة نصوص قصيرة، مناقشة محتوى النصوص.	بطاقات تحتوي على نصوص قصيرة، كتيب يحتوي على نصوص وقصص قصيرة.

بطاقات تعليمية تحتوي على الكلمات غير الشائعة، كتيبات قصص قصيرة، لوحة تفاعلية.	عرض البطاقات التعليمية، القراءة الجهرية.	- تحسين قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات غير الشائعة. - زيادة المفردات اللغوية.	التعرف على الكلمات غير الشائعة	٦
بطاقات تعليمية تحتوي على جمل قصيرة، صور توضيحية، كتيب يحتوي على جمل وقصص قصيرة.	قراءة جمل قصيرة، استخدام الصور لتوضيح المعنى.	- تحسين قدرة التلاميذ على قراءة الجمل بشكل صحيح. - تعزيز الثقة في القراءة الجهرية.	تحسين القدرة على قراءة الجمل	٧
بطاقات تحتوي على نصوص قصيرة، كتيب يحتوي على نصوص وقصص قصيرة.	قراءة نصوص قصيرة، مناقشة محتوى النصوص.	- تحسين قدرة التلاميذ على فهم النصوص المقرولة. - تعزيز مهارات الفهم القرائي.	تحسين الفهم القرائي	٨
بطاقات تعليمية تحتوي على جمل طويلة، صور توضيحية، كتيب يحتوي على جمل وقصص قصيرة.	قراءة جمل طويلة، استخدام الصور لتوضيح المعنى.	- تحسين قدرة التلاميذ على قراءة الجمل الطويلة بشكل صحيح. - تعزيز الثقة في القراءة الجهرية.	تحسين القدرة على قراءة الجمل الطويلة	٩
نصوص متعددة (قصص، مقالات قصيرة).	القراءة الجهرية، مناقشة نصوص متنوعة.	- تقييم مدى تطور مهارات القراءة لدى التلاميذ. - تعزيز الثقة في القدرة على قراءة النصوص.	تقييم شامل وتطبيق عملي	١٠
صور القصة، ورق وأقلام	سرد قصة قصيرة، مناقشة القصة، كتابة تعبيرية.	- تحسين قدرة التلاميذ على كتابة تعبيرية بسيطة. - تعزيز مهارات التعبير الكتابي المنظم.	كتابه تعبيرية بسيطة	١١
ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على عناصر القصة (بداية، وسط، نهاية)	كتابه قصة قصيرة، مناقشة أفكار القصة	- تحسين قدرة التلاميذ على كتابة قصة قصيرة. - تعزيز مهارات التنظيم الكتابي.	كتابه القصة القصيرة	١٢
ورق وأقلام، بطاقات كلمات	الإملاء، تصحيح الكلمات	- تحسين مهارات الكتابة الإملائية. - تعزيز القدرة على كتابة الكلمات الشائعة وغير الشائعة.	كتابه الإملائية	١٣
ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواضيع للكتابة	كتابه جمل وفقرات، تصحيح النصوص	- تحسين قدرة التلاميذ على كتابة جمل وفقرات قصيرة. - تعزيز مهارات الكتابة المنظمة.	كتابه الجمل والفقرات القصيرة	١٤
ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواضيع خيالية	كتابه قصة خيالية، مناقشة أفكار القصة	= تحسين قدرة التلاميذ على كتابة قصة خيالية تعزيز مهارات الكتابة الإبداعية.	كتابه القصة الخيالية	١٥
ورق وأقلام، الكتابة الوصفية	كتابه الوصفية، مناقشة الوصف	= تحسين مهارات الكتابة الوصفية.	كتابه الوصفية	١٦

		= تعزيز القدرة على وصف الأشياء والأحداث بدقة.		
١٧	كتابه المخوار، مناقشة المخوارات ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواقف حوارية	كتابه المخوار، مناقشة المخوارات - تحسين مهارات كتابة المخوار.	كتابه المخوار	
١٨	كتابه تقرير قصير، مناقشة المقارير ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواضيع للقارير	كتابه تقرير قصير، كتابة التقارير - تحسين مهارات كتابة التقارير القصيرة.	كتابه تقرير قصير	
١٩	كتابه الإبداعية، مناقشة الأفكار ورق وأقلام، بطاقات تحتوي على مواضيع إبداعية	كتابه الإبداعية، مناقشة الأفكار - تحسين مهارات الكتابة الإبداعية.	كتابه نصوص إبداعية	
٢٠	ورق وأقلام، نماذج من أعمال التلاميذ	مراجعة، تقييم مراجعة، تقييم - مراجعة وتقييم ما تم تعلمه خلال الجلسات السابقة.	مراجعة وتقييم	
٢١	محاضرة قصيرة، توجيهات شفهية للمناقشة.	مناقشة جماعية، توجيهات شفهية مباشرة.	التعريف بمهارة الاستماع في التعلم.	الاستماع
٢٢	مقاطع صوتية للقصص القصيرة، أوراق عمل لتحليل النصوص.	استخدام القصص القصيرة المسموعة، مناقشات جماعية.	- تحليل نصوص قصيرة مسموعة. - تفسير الأفكار الرئيسية للنصوص المسموعة.	فهم النصوص القصيرة المسموعة
٢٣	مقاطع صوتية للقصص، أوراق عمل لتمارين إعادة السرد.	تمارين إعادة السرد، التوجيهات الشفهية.	- تدريب التلاميذ على إعادة سرد القصص بدقة. - تحسين مهارات الاستماع والتعبير الشفهي.	إعادة سرد القصص
٢٤	قوائم التعليمات، أنشطة تفاعلية للتدرير على اتباع التعليمات.	التدريب الشفهي، التعليمات التفاعلية.	تحسین قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات الشفهية البسيطة والمعقدة.	اتباع التعليمات الشفهية
٢٥	مقاطع صوتية صوتية، تمارين للتلخيص الشفهي.	استخدام مقاطع حوارية، تمارين التلخيص الشفهي.	تعزيز مهارات تلخيص المخوارات والأفكار الرئيسية.	تلخيص الحوارات: الفهم والملخص

٢٦	تحديد الفكرة الرئيسية للنصوص؛ المجموعة: التركيز والتميز	تحسين مهارات تحديد الفكرة الرئيسية في النصوص المجموعة.	التدريب على استخلاص المعلومات الرئيسية، مناقشات جماعية لتحليل النصوص.	مقاطع صوتية للنصوص، أوراق عمل لتحديد الفكرة الرئيسية.
٢٧	إعادة سرد القصص؛ إعادة سرد الأحداث الرئيسية	تحسين قدرة التلاميذ على إعادة سرد القصص المجموعة بدقة ووضوح.	استخدام مقاطع قصصية صوتية، أنشطة تفاعلية لإعادة سرد القصص.	مقاطع صوتية لقصص، أنشطة كتابة لإعادة سرد الأحداث الرئيسية.
٢٨	اتباع التعليمات الشفهية: الفهم والتطبيق	تعزيز قدرة التلاميذ على اتباع التعليمات الشفهية البسيطة والمعقّدة.	استخدام قوائم التعليمات، تمارين تفاعلية للتدريب على اتباع التعليمات.	قوائم التعليمات المكتوبة، أنشطة للتطبيق المعرفي للتعليمات.
٢٩	تلخيص المحوارات؛ الاستيعاب والتحليل	تعزيز مهارات تلخيص المحوارات واستخلاص الأفكار الرئيسية.	استخدام مقاطع حوارية، تمارين لتلخيص الأفكار.	مقاطع حوارية صوتية، أنشطة كتابة لتلخيص المحوارات.
٣٠	تحديد الفكرة الرئيسية: الفهم والتقدير	تعزيز قدرة التلاميذ على تحديد الفكرة الرئيسية للنصوص المجموعة.	استخدام مقاطع نصوص مجموعية، أنشطة كتابة لتحديد الأفكار الرئيسية.	مقاطع نصوص مجموعية، أنشطة كتابة لتحديد الأفكار الرئيسية.
٣١	إعادة سرد الأحداث الرئيسية في القصص	تحسين مهارة إعادة سرد الأحداث بدقة واستيعاب.	التحفيز اللغطي، التمازج الصوتية، التكرار الموجه.	قصص قصيرة مجموعية، ورق وقلم للملامحات.
٣٢	تحليل وصف الصور؛ واستخراج الأفكار الرئيسية	تعزيز مهارة تحليل وصف الصور وفهم الأفكار الأساسية.	التعبير عن الأفكار بوضوح، التحفيز اللغطي، التناش الموجه.	صور موجودة في كتب القصص أو مواد مصورة.
٣٣	تنفيذ وتقدير المحوارات القصيرة	تحسين مهارات إجراء وتقديم المحوارات القصيرة.	التمازج الصوتية، تحفيز اللغطي، ممارسة المحوارات.	قوائم حوارات معدة مسبقاً، ورق وقلم للتدوين.
٣٤	التعبير عن المشاعر والأفكار الشخصية	تطوير مهارات التعبير عن المشاعر والأفكار الشخصية بشكل دقيق.	التناش الموجه، التحفيز اللغطي، الاستماع الفعال.	أنشطة تفاعلية تتضمن موضوعات شخصية.

٣٥	القصيرة والتعبير الفعال	تطوير مهارات إجراء المحوارات القصيرة والتعبير عن الأفكار بشكل فعال.	النماذج الصوتية، التحفيز اللغطي، ممارسة المحوارات.	مواضيع للحوارات معدة مسبقاً، ورق وقلم للتدوين.
٣٦	تحليل القصص واستخراج الأفكار	تعزيز مهارات تحليل القصص وفهم الأفكار الرئيسية.	التعبر عن الأفكار بوضوح، النقاش الموجه، تحليل النصوص.	قصص قصيرة مسموعة أو مواد مكتوبة.
٣٧	التعبر عن التجارب الشخصية والأفكار الشخصية	تطوير مهارات التعبير عن التجارب الشخصية بوضوح ودقة.	النقاش الموجه، التحفيز اللغطي، ممارسة التعبير الشفهي.	أنشطة تعبيرية تتضمن تجارب شخصية.
٣٨	صف الصور والتعبير عن المشاعر والأفكار	تحسين مهارات صفات الصور والتعبير عن المشاعر والأفكار.	النماذج الصوتية، التحفيز اللغطي، الاستماع الفعال.	صور متنوعة، ورق وقلم للتدوين.
٣٩	إعادة سرد القصص وتعزيز الفهم الشامل	تطوير مهارات إعادة سرد القصص وتحسين الفهم الشامل للأحداث.	الاستماع الفعال، تمييز الأحداث الرئيسية، النقاش الموجه	قصص قصيرة مسموعة أو مواد مكتوبة.
٤٠	التعبر عن الأفكار الرئيسية وإعادة التأكيد	تعزيز مهارات التعبير عن الأفكار الرئيسية وإعادة تأكيد الفهم.	التحفيز اللغطي، النقاش الموجه، تمييز الأفكار الرئيسية.	مواضيع متعددة للتعبير عنها، ورق وقلم للتدوين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل بيانات الدراسة واختبار صحة الفرض وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار مان ويتي¹ Mann-Whitney اللامارامي، اختبار ويلكوكسون اللامارامي Wilcoxon Test ، معادلة الكسب المعدلة لبلاك، التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان-براون، جوتمان)، معامل الارتباط الخطي لبيرسون، معامل ألفا-كرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية" ، وللحقيقة من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية، وجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٠) نتائج اختبار "مان-ويني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية.

الدلالة الإحصائية	قيمة (Z)	قيمة مان ويني (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	المجموعة	المقياس وأبعاده الفرعية
(٤,٠٠٠٤) دالة عند ٠,٠١	٢,٨٩٨-	٠,٠٠٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٦	تجريبية بعدي	البعد الأول (القراءة)
			٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	ضابطة بعدي	
(٣,٠٠٠٤) دالة عند ٠,٠١	٢,٩٤٥-	٠,٠٠٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٦	تجريبية بعدي	البعد الثاني (الكتابية)
			٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	ضابطة بعدي	
(٤,٠٠٠٤) دالة عند ٠,٠١	٢,٩١٣-	٠,٠٠٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٦	تجريبية بعدي	البعد الثالث (الاستئصال)
			٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	ضابطة بعدي	
(٤,٠٠٠٤) دالة عند ٠,٠١	٢,٩١٨-	٠,٠٠٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٦	تجريبية بعدي	البعد الرابع (الحدث)
			٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	ضابطة بعدي	
(٤,٠٠٠٤) دالة عند ٠,٠١	٢,٨٩٩٢-	٠,٠٠٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٦	تجريبية بعدي	مقياس المهارات اللغوية ككل
			٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	ضابطة بعدي	

تشير نتائج جدول (١٠) إلى تحقق صحة الفرض الأول، حيث

كانت قيم "Z" المحسوبة (-٢,٨٩٨، -٢,٩٤٥، -٢,٩١٣، -٢,٩١٨) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية، وهذه

القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٤)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً

عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية

في القياس البعدي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث)، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج كان له تأثير إيجابي في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.

هذا، وقد أشارت الأدبيات النظرية والدراسات السابقة إلى أن التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم يعانون من فجوة كبيرة في مهاراتهم اللغوية، التي تعتبر من الأسباب المباشرة لانخفاض أدائهم الأكاديمي (Adolf, 2020; Alsamiri & Alhassani, 2021; Graham, et al. 2020; Kormos, 2017; Leonard, 2017; Woods, et al. 2023) كما يظهر لدى الغالبية العظمى منهم مشكلة في بعض أو كل وظيفة من وظائف اللغة كالاستقبال أو المعالجة أو التعبير أو فيها مجتمعة (أبو نيان، ٢٠٢٠؛ الصمادي والشماли، ٢٠١٧).

وتتعدد أوجه القصور في المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ، لتشمل

المهارات القرائية (Jitendra & Gajria, 2011; Khasawneh, 2021a; Snowling, et al., 2021; Torgesen, et al. 2021) وكذلك القصور في مهارات الكتابة (Berninger & O'Malley May, 2011; Koutsoftas & Gray, 2012)، والاستماع من الناحية التعبيرية (Al-Zoubi, 2024; Javed, et al. 2020)، والاستقبالية (Balıkcı & Melekoglu, 2020)، علاوة على القصور الواضح في مهارات التحدث (Khasawneh, 2021b; Wallach & Ocampo, 2020)، ونتيجة لهذا القصور ولأهمية تعليم المهارات اللغوية في تحسين الأداء الأكاديمي، اتجهت العديد من الدراسات إلى إعداد برامج تدخلية لتعزيز المهارات اللغوية لـ هؤلاء التلاميذ.

وتتفق نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في تعزيز المهارات اللغوية

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الشريف، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ فياض، Khasawneh & Al-Rub, 2020; Marinelli, et al. 2023; Shaaban ٢٠٢٢) (٢٠٢٢ Mohamed, 2023) ، كما يعزو الباحث هذه النتيجة -أيضاً- إلى تعرض تلاميذ المجموعة التجريبية إلى جسات البرنامج التدريسي الحالي، في حين لم ت تعرض له تلاميذ المجموعة الضابطة.

ويعزو الباحث نتائج الفرض الأول في ضوء جلسات البرنامج التدريسي القائم على القصة القصيرة إلى أن البرنامج صمم بعناية لتعزيز المهارات اللغوية عبر أنشطة متنوعة في القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، مع التركيز على التفاعل والممارسة الفعالة. كما تميز البرنامج باستخدام القصص المصورة والأنشطة التطبيقية مثل كتابة الجمل وإكمالها، مما ساهم في ترسیخ الفهم وتوظيف اللغة في سياقات متعددة، فضلاً عن تشجيع التلاميذ على المشاركة النشطة وتقديم تغذية راجعة مستمرة لتعزيز الدافعية لديهم. واعتمد الباحث في تقييمه على الرصد المستمر لمستوى تقدم التلاميذ، مما أتاح تقديم دعم فوري وتوجيه مناسب خلال مراحل التعلم. ويعزو الباحث تحقق نتائج الفرض الأول إلى عدة عوامل، أبرزها: التفاعل الإيجابي بين التلاميذ والباحث، والتنوع في الأنشطة التعليمية، والتركيز المنهجي على تنمية كل مهارة لغوية بشكل مستقل ثم دمجها في أنشطة متكاملة، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية محفزة ومشجعة من خلال الألعاب والقصص التفاعلية التي أثرت إيجاباً على دافعية التلاميذ وإيقابهم على التعلم.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي" ، وللحتحقق من صحة هذا

الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا الاختبار: جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية.

الدلالة الإحصائية	قيمة "Z"	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	اتجاه الرتب	المقياس وأبعاده الفرعية
(٠,٠٢٧) دالة عند ٠,٠٥	٢,٢١٤-	٠,٠٠	٠,٠٠	٠	السلبية	بعد الأول (القراءة)
		٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	الموجبة	
				٠	المتساوية	
(٠,٠٢٧) دالة عند ٠,٠٥	٢,٢١٤-	٠,٠٠	٠,٠٠	٠	السلبية	بعد الثاني (الكتابة)
		٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	الموجبة	
				٠	المتساوية	
(٠,٠٢٧) دالة عند ٠,٠٥	٢,٢١٤-	٠,٠٠	٠,٠٠	٠	السلبية	بعد الثالث (الاستماع)
		٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	الموجبة	
				٠	المتساوية	
(٠,٠٢٧) دالة عند ٠,٠٥	٢,٢١٤-	٠,٠٠	٠,٠٠	٠	السلبية	بعد الرابع (التحدث)
		٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	الموجبة	
				٠	المتساوية	
(٠,٠٢٨) دالة عند ٠,٠٥	٢,٢٠١-	٠,٠٠	٠,٠٠	٠	السلبية	مقياس المهارات اللغوية ككل
		٢١,٠٠	٣,٥٠	٦	الموجبة	
				٠	المتساوية	

(*). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ (**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

تشير نتائج جدول (١١) إلى تحقق صحة الفرض الثاني، حيث كانت قيم "Z" المحسوبة (-٢,٢١٤ - ٢,٢١٤ - ٢,٢١٤ - ٢,٢٠١) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند

مستوى (٥٠٠) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى أن البرنامج كان له أثر كبير في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.

وللحقيقة من فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنهايات العظمى للأبعاد الفرعية ومقياس المهارات اللغوية ككل لدى عينة البحث، ثم تم حساب

نسبة الكسب المعدل لبلاك من خلال المعادلة التالية:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث إن: M_2 : متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي، M_1 : متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي، P : النهاية العظمى لدرجات المقياس أو البعد الفرعى، والجدول (١٢) يوضح نتيجة تطبيق المعادلة على درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية لإثبات فعالية البرنامج التدريبي: جدول (١٢) حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية ($n=6$).

دلالة النسبة	نسبة الكسب المعدل لبلاك	النهاية العظمى (P)	القياس	القياس	المقياس وأبعاده الفرعية
			البعدي القبلي	M ₁	
مؤشر قوي على الفعالية	١,٤	٣٥	٣٢,٦٧	١٥,٣٣	القراءة
مؤشر قوي على الفعالية	١,٢	٣٥	٢٩,٥٠	١٤,٥٠	الكتابة
مؤشر قوي على الفعالية	١,٣	٣٥	٣١,٦٧	١٥,٨٣	الاستماع
مؤشر ضعيف على الفعالية	١,١	٣٥	٢٩,٥٠	١٥,٣٣	التحدث
مؤشر قوي على الفعالية	١,٢	١٤٠	١٢٣,٣٣	٦١,٠٠	مقياس المهارات اللغوية ككل

يُوضح من جدول (١٢) أن نسب الكسب المعدل ل بلاك قد بلغت (٤,١)، (٢,١)، (٣,١)، (٤,١) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية والأبعاد الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع)، وهي نسب مقبولة وفقاً للحد الأدنى الذي حدده بلاك (Blake, 1966, p.99) وهو (٢,١)، باستثناء بعد (التحدى) فقد بلغت النسبة (١,١) فكانت أقل من الحد المقبول؛ وهذا يدل على فعالية قوية لتأثير البرنامج التدريسي في تنمية المهارات اللغوية والأبعاد الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع) للطلاب ذوي صعوبات التعلم باستثناء مهارة التحدي.

ويعزى الباحث نتيجة الفرض الثاني في ضوء جلسات البرنامج التدريسي القائم على القصة القصيرة، أن التصميم الجذاب للبرنامج، الذي اعتمد على قصص قصيرة متنوعة وملائمة لاهتمامات التلاميذ أثّر في زيادة تفاعلهم واهتمامهم بالكتابي التعليمي، كما أشار إلى أن تنوع الأنشطة التعليمية، التي شملت الكتابة، القراءة، والاستماع، والتحدى، أتاح للطلاب ممارسة المهارات اللغوية بصورة متكاملة، مع التركيز على الأنشطة التفاعلية والجماعية التي عزّزت التعلم من الأقران والعمل التعاوني، وأكّد الباحث أن التغذية الراجعة المستمرة، من خلال الملاحظات الإيجابية والتعزيز اللفظي والمادي، كان لها دور فاعل في تحسين الأداء اللغوي للطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو المشاركة النشطة.

فقد تبيّن من خلال استعراض الأطر النظرية والدراسات السابقة في مجال المهارات اللغوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، أهمية هذه المهارات في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية؛ إذ تعد هذه المهارات حجر الزاوية في تحقيق النجاح الأكاديمي والقدرة على التواصل الفعال، كما أنها أساس ل التعليم والتعلم الفعال وخصوصاً في مراحل التعليم المبكرة، ومن خلالها يتزود التلميذ بالمعرفة العلمية،

والتراث الحضاري والثقافي؛ ولذا، فالتربيـة الحديثـة تـنادي بـضرورة العـناية بـتمكـين تـلامـيـد المـرـحلـة الـابـتدـائـيـة مـن الـمـهـارـات الـلـغـويـة (الـقـريـطيـيـ، ٢٠١٢؛ مـحمدـ، ٢٠١٤؛

Dada, et al. 2021)

ويـعـانـي التـلـامـيـد ذـوـو صـعـوبـات التـعـلـم مـن قـصـور شـدـيدـ في الـمـهـارـات الـلـغـويـة، تـمـثـلـ فيـ فـك رـمـوز الـنـصـوص الـمـكـتـوـبة وـالـمـقـرـوـءـة وـالـفـهـمـ الـقـرـائـيـ (أـحـمـدـ، ٢٠١٦؛ الـحـسـانـيـ والـفـارـسـيـ، ٢٠٢٠؛ Al-Rimawi & Al Masri, 2022; Haager & Vaughn, 2013; Vaughn, et al. 2024) عـلـاـوة عـلـى حـذـف بـعـض الـكـلـمـات مـن الـجـمـلـة أـو إـضـافـتـهـا، وـقـلـة الـحـصـيـلـة الـلـغـويـةـ، الـتـي قـدـ تـصـلـ بـهـمـ أـحـيـاـنـاـ إـلـى رـفـضـ التـحـدـثـ وـرـعـاـ قـلـقـ التـحـدـثـ (إـبـرـاهـيمـ وـآـخـرـونـ، Javed, et al. 2020؛ أبوـ أـسـعـدـ، ٢٠١٢؛ عبدـ العـالـ وـآـخـرـونـ، ٢٠٢١؛ ٢٠١٧ـ (Khasawneh, 2021b; Wallach & Ocampo, 2020

هـذـا وـقـدـ أـوـضـحـتـ الـأـدـبـيـاتـ أـهـمـيـةـ الـقـصـةـ الـقـصـيـرـةـ كـمـدـخـلـ عـلـاجـيـ لـمـشـكـلـاتـ الـلـغـةـ لـدـىـ تـلـامـيـدـ الـمـرـحلـةـ الـابـتدـائـيـةـ؛ إـذـ تـعـتـبـرـ مـنـ أـكـثـرـ الـفـنـونـ الـنـفـسـيـةـ الـمـحـبـبـةـ إـلـيـهـمـ، وـالـتـيـ تـلـعـبـ دـوـرـاـ مـهـمـاـ فيـ تـنـمـيـةـ وـتـطـوـيرـ مـهـارـاـتـمـ الـلـغـويـةـ وـالـتـوـاـصـلـيـةـ، فـمـنـ خـلـالـهـاـ تـتـاحـ لـلـتـلـامـيـدـ فـرـصـةـ التـعـيـرـ عـنـ أـفـكـارـهـمـ وـمـشـاعـرـهـمـ، وـالـتـفـاعـلـ بـحـرـيـةـ، وـمـنـ ثـمـ تـعـزـزـ ثـقـتـهـمـ بـأـنـفـسـهـمـ، وـتـحـفـزـهـمـ عـلـىـ الـمـشـارـكـةـ الـفـعـالـةـ فيـ الـأـنـشـطـةـ الـتـعـلـيمـيـةـ وـالـاجـتـمـاعـيـةـ (أـبـوـ غـيـثـ، ٢٠٢٠؛ الـطـاهـرـ، ٢٠٢٤ـ (Rahiem, 2021؛ Rakhmawati, 2022ـ

وـتـتفـقـ نـتـيـجـةـ التـحـقـقـ مـنـ صـحـةـ الـفـرـضـ الـحـالـيـ ضـمـنـيـاـ مـعـ نـتـائـجـ الـعـدـيدـ مـنـ الـدـرـاسـاتـ السـابـقـةـ الـتـيـ اـعـتـمـدـتـ الـقـصـةـ بـمـخـتـلـفـ أـشـكـالـهـاـ كـنـهـجـ عـلـاجـيـ لـمـشـكـلـاتـ الـلـغـةـ لـدـىـ صـعـوبـاتـ الـتـعـلـمـ، مـثـلـ درـاسـةـ الشـرـيفـ (٢٠٢٠ـ) الـتـيـ أـشـارـتـ إـلـىـ فـاعـلـيـةـ الـقـصـةـ الـرـقـمـيـةـ فيـ تـنـمـيـةـ الـمـهـارـاتـ الـقـرـائـيـةـ لـدـىـ التـلـامـيـدـ ذـوـيـ صـعـوبـاتـ الـتـعـلـمـ، وـدـرـاسـةـ

الطاهر (٢٠٢٤) التي أسفرت عن فاعلية برنامج تدريجي قائم على القصة الرقمية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة Al-Tamimi & Jaber (2022) التي أوضحت فاعلية القصة القصيرة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ودراسة Nelta (2021) التي أكدت فاعلية استخدام القصص القصيرة في تحسين مهارات التحدث، وكذلك دراسة Rahmawati & Rakhmawati, 2022 التي بيّنت فاعليتها في الإيجابية في تحسين مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي لمقياس المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي لمقياس المهارات اللغوية، وجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٣) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي لمقياس المهارات اللغوية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (القراءة)	السلالية	٤	٣,٣٨	١٣,٥٠	١,٦٣٣-	غير دالة إحصائياً (٠,١٠٢)
الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠	١,٥٠		
المتساوية	١					
البعد الثاني (الكتابة)	السلالية	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	٠,٧٤٠-	غير دالة إحصائياً (٠,٤٥٩)
الموجبة	٤	٣,٥٠	١٤,٠٠			

				•	المتساوية	
(٠٠١٤٤) غير دالة إحصائيًا	١,٤٦١-	٩,٠٠	٣,٠٠	٣	السلالية	البعد الثالث (الاستماع)
		١,٠٠	١,٠٠	١	الموجبة	
				٢	المتساوية	
(٠٠٦٨٣) غير دالة إحصائيًا	٠,٤٠٨-	٩,٠٠	٣,٠٠	٣	السلالية	البعد الرابع (التحديث)
		٦,٠٠	٣,٠٠	٢	الموجبة	
				١	المتساوية	
(٠٠١١٦) غير دالة إحصائيًا	١,٥٧٢-	١٨,٠٠	٣,٦٠	٥	السلالية	مقياس المهارات اللغوية ككل
		٣,٠٠	٣,٠٠	١	الموجبة	
				٠	المتساوية	

تظهر نتائج الجدول (١٣) تحقق الفرضية الثالثة وصحتها، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة لكل من الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (١,٦٣٣ - ٠,٧٤٠ - ٠,٤٦١ - ١,٤٠٨)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي لمقياس المهارات اللغوية وأبعاده الفرعية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث)، وهذا يعكس ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور شهر من تطبيقه.

يعزو الباحث ثبات أثر البرنامج التدريبي القائم على القصة القصيرة إلى عدة عوامل، أبرزها استخدام القصص القصيرة كوسيلة تعليمية جذابة وفعالة، حيث وفرت هذه القصص سياقات حقيقية ومتعددة لمارسة المهارات اللغوية، مما أدى إلى ترسيخها لدى التلاميذ، كما أسهم التفاعل النشط المستمر من قبل التلاميذ أثناء جلسات البرنامج، من خلال الأنشطة المتكررة مثل الحوارات والكتابية والاستماع، في تعميق الفهم وتعزيز الاستخدام الفعلى للمهارات المكتسبة، وأكد الباحث أن التغذية الراجعة المستمرة، من خلال الملاحظات الفورية والبناء، كان لها دور محوري

في تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء اللغوي للتلמיד، مما ساعد على تثبيت المهارات وتعزيزها بمرور الوقت.

وتدل نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي على أن البرنامج التدريسي القائم على القصة القصيرة قد امتاز بكتابته واستمرارية أثره الإيجابي في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالجامعة التجريبية، وهذا ما أكدته القياس التبعي بعد مرور شهر من تطبيق جلسات البرنامج، وكان وراء نجاح البرنامج تعدد وتنوع الأنشطة والفنين المتضمنة فيه، مثل الألعاب التعليمية، قراءة جمل قصيرة وطويلة، استخدام الصور لتوضيح المعنى، قراءة فقرات قصيرة ونصوص، مناقشة محتوى الفقرات والنصوص، كتابة قصة قصيرة، مناقشة أفكار القصة، الإملاء، تصحيح الكلمات، كتابة جمل وفقرات، تصحيح النصوص، كتابة قصة خيالية، الكتابة الوصفية، والنماذج الصوتية، والتكرار الموجه.

بالإضافة إلى توفير مجموعة غنية ومتعددة من الجلسات لتنمية كل مهارة من المهارات اللغوية، فقد تم تحصيص الجلسات العشرة الأولى لتنمية مهارات القراءة من خلال تدريب التلاميذ على قراءة الفقرات القصصية، وتحسين الفهم القرائي، وتمييز الكلمات المتشابهة، كذلك تم تركيز الاهتمام بمهارات الكتابة التعبيرية، وكتابة الجمل القصيرة، وكتابة القصة، والفقرات، والكتابه الوصفية وذلك في (١٠) جلسات تدريبية من الجلسة الحادية عشر وحتى العشرين، وفيما يتعلق بمهارات الاستماع تم التركيز خلال الجلسات من الحادية والعشرين إلى الثلاثين على تعزيز قدرة التلاميذ على فهم النصوص المقرؤة، وإعادة سردها، واتباع التعليمات الشفهية، وبالنسبة لمهارات التحدث فقد تم التدريب على أنشطة متنوعة لتعزيز قدرة هؤلاء التلاميذ على إجراء الحوار، والتعبير عن الأفكار والمشاعر، وتحليل ووصف الصور واستخراج

الأفكار، وتم التدريب على ذلك خلال (١٠) جلسات -أيضاً- من الجلسة الحادية والثلاثين إلى الأربعين.

علاوة على اتفاق نتيجة التحقق من صحة الفرض الحالي مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في تعزيز المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات (الشريف، ٢٠٢٠؛ الطاهر، ٢٠٢٤؛ فياض، ٢٠٢٢ Khasawneh & Al-Rub, 2020; Marinelli, et al. 2023; Shaaban & Mohamed, 2023)، حيث أشارت هذه الدراسات في مجملها إلى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

خاتمة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على القصة القصيرة لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وُقسِّمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدمت أدوات قياس مثل مقياس المهارات اللغوية وبرنامج تدريسي معد من قبل الباحث، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، ما يدل على فاعلية البرنامج في تحسين المهارات اللغوية الأساسية (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، وأوصت الدراسة بتبني مثل هذه البرامج التدريسية القائمة على القصة القصيرة لدورها الإيجابي في تعزيز القدرات اللغوية لدى هذه الفئة، بالإضافة إلى إجراء دراسات مستقبلية تشمل عينات أوسع ومتتابعة للتأثيرات على المدى الطويل.

توصيات الدراسة:

- بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم عدة توصيات تربوية كالتالي:
- تبني البرامج التدريجي القائم على القصة القصيرة في جميع المدارس الابتدائية، وخاصة المدارس التي تضم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع تخصيص وحدات تدريبية داخل المناهج الرسمية لضمان استدامة التطبيق.
 - عقد ورش عمل دورية للمعلمين حول أساليب توظيف القصة القصيرة في التدريس، مع تقديم أمثلة تطبيقية وتوفير دليل تدريجي يوضح إستراتيجيات فعالة لتنمية مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث.
 - إعداد مجموعة قصصية تعليمية موجهة لمستويات التلاميذ المختلفة، مع تضمين أنشطة تفاعلية وتقديرات مرحلية لقياس مدى تطور المهارات اللغوية لدى الطلاب، بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

- بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية كالتالي:
- تأثير البرامج التدريبية القائمة على القصص القصيرة في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل دراسية مختلفة.
 - فعالية استخدام الوسائل المتعددة مع القصص القصيرة في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
 - أثر تطبيق برنامج تدريجي قائم على القصص القصيرة في تعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

دور القصص التفاعلية في تحسين مهارات التواصل الشفهي والاستماع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مقارنة بين تأثير القصص القصيرة والأنشطة اللغوية التقليدية في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تأثير القصص القصيرة المتضمنة موضوعات علمية في تحسين مهارات القراءة والفهم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فعالية برنامج تدريسي متعدد الحواس قائم على القصص القصيرة في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أثر استخدام القصص القصيرة المستمدّة من الثقافة المحلية في تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد، وجودة، آية، وفكري، إيمان. (٢٠١٧). برنامج مقترن في تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي. مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، مصر، (١٠)، ٢٣٤ - ٢٠١.
- أبو أسعد، أحمد. (٢٠١٢). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو شنب، ميساء، والعتبي، فرات. (٢٠١٥م). مشكلات التواصل اللغوي. مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.
- أبو غيث، فدوى. (٢٠٢٠). أثر استخدام القصة القصيرة في تحسين الأداء القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- اثل، م. فاير. (٢٠٢١). المكتبة في خدمة تلاميذ المدرسة. (ترجمة: كفافي، محمد). وكالة الصحافة العربية ناشرون.
- أحمد، عبير. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريسي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، (٤٥)، ١٧٧ - ٢٢٢.
- إسماعيل، بليغ. (٢٠٢٢). الكتابة الأكاديمية: دليل تطوير مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية. وكالة الصحافة العربية ناشرون.
- إسماعيل، بليغ. (٢٠٢٣). مدخل تعليم اللغة العربية للذوي الاحتياجات الخاصة: صعوبات التعلم - التفوق والإبداع. وكالة الصحافة العربية ناشرون.
- البجة، عبد الفتاح. (٢٠٢٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. دار الفكر ناشرون وموزعون.

البلوشي، عواطف. (٢٠١٤). برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: تطبيقات عملية. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ترابية، منال؛ ومهلل، نورة؛ وعرعار، بثينة. (٢٠٢٣). دور القصة في تحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأستاذة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مالي ١٩٥٤ قالمة، الجزائر.

الثبيتي، محمد أحمد، ومحمد، السيد، ومنيب، تهاني. (٢٠١١م). مقياس المهارات اللغوية (الله الاستقبالية والتعبيرية) لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (١١٩)، ١١١ - ١٤٢.

الحساني، سامر، والفارسي، خلود. (٢٠٢٠م). مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (١١)، ٨٣ - ١١٣.

حجازة، لويزة؛ وعبد القادر، البار. (٢٠١٧). الصعوبات البيداغوجية للتقسيم اللغوي لدى معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر. مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، (٩)، ٢٥٧ - ٢٦٩.

الخليف مرزوق. (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الباذية الشمالية الشرقية. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

رشوان، أحمد، وعبد المالك، هند، وعامر، عبد الوهاب. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، (١٣١)، ٢٥٠ - ٢٧٨.

سليمان، عبد الرحمن. (٢٠٢٣). مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، (٧٣)، ١ - ٥٠.

شفافية، مرهون؛ ومبركة، مساعد. (٢٠٢٢). المعالجة البيداغوجية ودورها في تنمية قواعد اللغة العربية لطالب الثانة ابتدائي انوجاً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

شحاته، حسن، والسمان، مروان. (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. الدار العربية للكتاب للنشر والتوزيع.

الشريف، فهد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٨٦)، ٤٩٧ - ٥٤٦.

الصادري، علي، والشمالي، صباح. (٢٠١٧). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الصادري، علي، وعبيبات، سجي. (٢٠٢٤). صعوبات التعلم: الأسباب - المظاهر - طرق القياس. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الطبع، ثناء. (٢٠١٧). تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

الطاهر، مها. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على القصة الرقمية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢(٧٧)، ٤١٤ - ٤١٤ . ٤٥١

طلافحة، عبد الحميد، والصادري، حسين. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي محسوب في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٥(١٨)، ١٥٤ - ٢٠٠ .

عبد العال، محمد، والسمان، مروان، وشريف، أسماء. (٢٠٢١). أسس تنمية مهارات التحدث لدى طالب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء المدخل التواصلي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٢٥٠(٢)، ١٣٠ - ١٤٩ .

عبد العزيز، سامي. (٢٠١١م). مهارات الاتصال. مركز التدريب والتوثيق والإنتاج الإعلامي بكلية الإعلام.

عبد القادر، أمين؛ والحمراوي، سلاف؛ والنكلاوي، شوق؛ وغنيم، رغدة. (٢٠٢٣). دور القصص الإلكترونية في تنمية مهاراتي التواصل وحل المشكلات في ضوء منهج ٢٠٠. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، ٤(٦)، ٥١٥ - ٥٤٣.

العراده، عهود. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريسي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال يطبيء التعليم. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٧٤، ٣٥٠ - ٣٣٥.

علي، علي. (٢٠١٧). القصة المعلمة: فن التدريس بالقصة. مصر، القاهرة: دار عالم الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

عمر، عاصم، وعبد العليم، عصمت، والشهري، محمد. (٢٠١٨). صعوبات تعلم العلوم وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ٣٤(٢)، ١٢٨ - ١٨٣.

فياض، كفایة. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى الألعاب اللغوية لتحسين مهارات القراءة والكتابة والداعية نحو التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

القريطي، عبد المطلب. (٢٠١٢). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، سعد الدين. (٢٠١٤). الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام. "مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث: الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي. دبي - ١٠ مايو". المجلة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ١٨(٣٥)، ٢٤٧ - ٢٤٥.

محمد، عادل. (٢٠١٧). صعوبات التعلم: المضمنون والتحديات. دار غيادة للنشر والتوزيع.

مذكور، علي. (٢٠١١). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

المليجي، ريهام، وكداواني، ملياء، وأحمد، فاطمة. (٢٠٢٣). أثر استخدام برنامج تدريسي لعلمات رياض الأطفال باستخدام القراءة لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة ذي صعوبات التعلم. مجلة دراسات في الطفولة وال التربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، ٢٤، ٣٩٩ - ٤٢٤.

التجار، حسني، والملاحة، حنان، وفايد، ليلي. (٢٠٢٢). الانتباه وعلاقته بالمهارات اللغوية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، ١٠٥، ٩٣-١١٨.

همام، نجلاء. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريسي لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٥(١٩)، ٥٧٥-٥٩٥.

وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مطابع وزارة التعليم.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdel-Aal, M., Al-Samman, M., & Sherif, A. (2021). Principles of developing speaking skills in primary school students with learning disabilities in light of the communicative approach. (In Arabic), Studies in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt, (250), 130-149.
- Abdel-Aziz, S. (2011). Communication skills. Training, Documentation, and Media Production Center, Faculty of Media. (In Arabic).
- Abdelkader, A., Al-Hamrawi, S., Al-Naklawi, S., & Ghoneim, R. (2023). The role of digital storytelling in developing communication and problem-solving skills in light of Curriculum 2.0. (In Arabic), Matrouh University Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(6)2, 515-543.
- Abderrahim, L., & Plana, M. G. C. (2021). A theoretical journey from social constructivism to digital storytelling. The EUROCALL Review, 29(1), 38-49.
- Abu Asaad, A. (2012). Guidance for individuals with learning disabilities and their families. (In Arabic), Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.
- Abu Gaith, F. (2020). The effect of using short stories on improving the reading performance of third-grade students in Jordan (Unpublished master's thesis). (In Arabic), Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.
- Abu Nayan, I. (2020). Learning disabilities and the role of general education teachers in providing services. (In Arabic), King Salman Center for Disability Research.
- Abu Shanab, M., & Al-Otaibi, F. (2015). Language communication problems. (In Arabic), Academic Book Center for Publishing and Distribution.
- Adlof, S. M. (2020). Promoting reading achievement in children with developmental language disorders: What can we learn from

- research on specific language impairment and dyslexia? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(10), 3277-3292.
- Ahmed, A. (2016). The effectiveness of a training program to improve phonological awareness and its impact on improving reading levels among students with reading disabilities. (In Arabic), *Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University*, Egypt, (45), 177-222.
- Al-Aradah, A. (2023). The effectiveness of a training program in developing some language skills in slow-learning children. (In Arabic), *Journal of Psychological Counseling, Psychological Counseling Center, Ain Shams University*, (74), 305-335.
- Al-Bloushi, A. (2014). CoRT program for students with learning disabilities in mathematics: Practical applications. (In Arabic), De Bono Center for Teaching Thinking.
- Al-Dub'a, T. (2017). Teaching linguistic and religious concepts to children. (In Arabic), Arab Thought House for Publishing and Distribution.
- Alev, G., Diken, I. H., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., & Gilliam, J. (2014). Adaptation and Examining Psychometrical Properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey. *Ilkogretim Online*, 13(1).
- Al-Hassani, S., & Al-Farsi, K. (2020). Reading and writing difficulties among students with learning disabilities in middle school as perceived by Arabic language teachers in Jeddah. (In Arabic), *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 11(39), 83-113.
- Ali, A. (2017). The instructed story: The art of teaching through storytelling. (In Arabic), Dar Alam Al-Thaqafa for Printing, Publishing, and Distribution.
- Al-Khalif, M. (2016). The effect of using the storytelling and retelling strategy on improving reading comprehension levels among students with learning disabilities in northeastern Badia

- (Unpublished master's thesis). (In Arabic), Al al-Bayt University, Faculty of Educational Sciences, Jordan.
- Al-Rimawi, S., & Al Masri, A. (2022). The level of reading comprehension skills of students with learning disabilities in Jordan. *Journal of Educational and Social Research*, 12(1).
- Al-Samadi, A., & Al-Shamali, S. (2017). Modern concepts in learning disabilities. (In Arabic), Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Samadi, A., & Udaybat, S. (2024). Learning disabilities: Causes, manifestations, and assessment methods. (In Arabic), Dar Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution.
- Alsamiri, D. Y. A., & Alhassani, D. S. A. (2021). Teachers' Perceptions about Primary School Students with Learning Disabilities Problems with Receptive and Expressive Language in Al Madinah Region. *International Journal for Research in Education*, 45(2), 100-132.
- Al-Sharif, F. (2020). The effectiveness of using digital stories in teaching English to develop some oral reading skills among sixth-grade students with learning disabilities. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 2(186), 497-546.
- Al-Taher, M. (2024). The effectiveness of a digital storytelling-based program in developing some language skills in children with learning disabilities. (In Arabic), *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University*, 2(77), 414-451.
- Al-Tamimi, M. A. J., & Jaber, T. M. (2022). Impact of Cubism Strategy on the Development of Creative Writing Skills of Female Students in the Second-Grade Intermediate. *Res Militaris*, 12(2), 6346-6362.
- Al-Zoubi, S. M. (2024). Pragmatic Language of Students with Learning Disabilities: Cross-Cultural Research. *Qubahan Academic Journal*, 4(2), 355-366.

- American Psychiatric Association. (2023). *Understanding Mental Disorders: Your Guide to DSM-5-TR®*. American Psychiatric Pub.
- Athl, M. F. (2021). *The library in service of school students* (M. Kafafi, Trans.). (In Arabic), Arab Press Agency Publishers.
- Baja, A. F. (2022). *Teaching children reading and writing skills*. (In Arabic), Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.
- Balıkçı, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 84-95.
- Banditvilai, C. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-learning*, 14(3), pp223-232.
- Berninger, V. W., & O'Malley May, M. (2011). Evidence-based diagnosis and treatment for specific learning disabilities involving impairments in written and/or oral language. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 167-183.
- Blake, C. S. (1966). 3. A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. *Programmed Learning*, 3(2), 97-101.
- Bozatlı, L., Aykutlu, H. C., Sivrikaya Giray, A., Ataş, T., Özkan, Ç., Güneydaş Yıldırım, B., & Görker, I. (2024). Children at Risk of Specific Learning Disorder: A Study on Prevalence and Risk Factors. *Children*, 11(7), 759.
- Ceylan, N. O. (2016). Using short stories in reading skills class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 311-315.
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S46.
- Dada, S., Flores, C., Bastable, K., & Schlosser, R. W. (2021). The effects of augmentative and alternative communication interventions on the receptive language skills of children with

- developmental disabilities: A scoping review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(3), 247-257.
- Davis, A. N., & Qi, C. H. (2020). A longitudinal examination of language skills, social skills, and behavior problems of preschool children from low-income families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(3), 172-186.
- Desheng, C., & Varghese, A. (2013). Testing and evaluation of language skills. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(2), 31-33.
- El-Bassuony, J. M., & El-Samed, M. A. (2018). The effectiveness of story retelling strategy in developing some English speaking skills of secondary students. *Journal of Faculty of Education*, 3(116), 1-23.
- Fayyad, K. (2022). The effectiveness of an educational program based on linguistic games to improve reading and writing skills among primary school students with learning disabilities. (In Arabic), *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 8(25), 147-180.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.
- Franchisca, S. (2021). The Use of Short Stories as Materials for Basic Reading Classes for English Language Education Study Program at Universitas Ekasakti. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Scholastic*, 5(2), 47-50.
- Goldfeld, S., Snow, P., Eadie, P., Munro, J., Gold, L., Le, H. N., ... & Barnett, T. (2022). Classroom promotion of oral language: Outcomes from a randomized controlled trial of a whole-of-classroom intervention to improve children's reading achievement. *AERA Open*, 8, 23328584221131530.
- González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2020). Effects of early intervention on the writing skills of pupils who present a risk of

learning disabilities within Spain's Early Years and Primary Education system.

- Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2014). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux.
- Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B., & Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 53(4), 292-310.
- Gurler, I. (2015). Correlation between self-confidence and speaking skill of English language teaching and English language and literature preparatory students. *Curr Res Soc Sci*, 1(2), 14-19.
- Haager, D., & Vaughn, S. (2013). The common core state standards and reading: Interpretations and implications for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 5-16.
- Hamza, L., & Abdelkader, B. (2017). Pedagogical difficulties of linguistic assessment among primary school teachers in Algeria. (In Arabic), *Al-Dhakira Journal, Laboratory of Linguistic and Literary Heritage in Southeastern Algeria*, (9), 257-269.
- Husain, N. (2015). Language and language skills. *Maulana Azad National Urdu University*, 1.
- Ibrahim, M., Gouda, A., & Fikri, E. (2017). A proposed program for developing some speaking skills in kindergarten children with academic learning disabilities. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Kindergarten, Port Said University, Egypt*, (10), 201-234.
- Ismail, B. (2022). Academic writing: A guide to developing persuasive and argumentative writing skills. (In Arabic), *Arab Press Agency Publishers*.

- Ismail, B. (2023). Approaches to teaching Arabic language to students with special needs: Learning disabilities, giftedness, and creativity. (In Arabic), Arab Press Agency Publishers.
- Javed, F., Batoon, Y., & Baig, S. (2020). Challenges Faced by Language Learning Disabilities Primary Students in Learning English as Second Language. *Global Educational Studies Review*, 3, 294-307.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional children*, 43(8), 1-16.
- Khasawneh, M. A. S. (2021a). Developing Reading Skills Among Students with Learning Disabilities in English. *Journal La Edusci*, 2(5), 1-8.
- Khasawneh, M. A. S. (2021b). The level of stuttering severity among students with learning disabilities in English language. *Science and Education*, 2(9), 215-226.
- Khasawneh, M. A. S. (2021c). Teacher perspective on language competences relation to learning disabilities in English learning. *Journal Educational Verkenning*, 2(1), 29-37.
- Khasawneh, M. A. S., & Al-Rub, M. O. A. (2020). Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5335-5341.
- Klefbeck, K. (2023). Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 51-68.
- Kormos, J. (2017). The effects of specific learning disabilities on processes of multilingual language development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 30-44.

- Koutsoftas, A. D., & Gray, S. (2012). Comparison of narrative and expository writing in students with and without language-learning disabilities.
- Leonard, L. B. (2017). Children with specific language impairment. MIT press.
- Li, Y., Li, Q., Zheng, J., Zeng, X., Shen, T., Chen, Q., & Yang, W. (2023). Prevalence and trends in diagnosed learning disability among US children and adolescents from 1997 to 2021. *JAMA pediatrics*, 177(9), 969-972.
- Madkour, A. (2011). Teaching Arabic language arts. (2nd ed.). Cairo, Egypt: Dar Al Fikr Al Arabi for Printing and Publishing.
- Marinelli, C. V., Nardacchione, G., Trotta, E., Di Fuccio, R., Palladino, P., Traetta, L., & Limone, P. (2023). The effectiveness of serious games for enhancing literacy skills in children with learning disabilities or disabilities: a systematic review. *Applied Sciences*, 13(7), 4512.
- Ministry of Education. (2015-2016). Regulatory guide for special education. (In Arabic), Ministry of Education Press.
- Nelta, E. (2021). Using Short Stories to Develop EFL Students' Listening and Speaking Skills and Vocabulary Knowledge: A Literature Review.
- Omar, A., Abdel-Alim, I., & Al-Shihri, M. (2018). Science learning disabilities and their relationship to reading and writing disabilities among upper primary school students. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, Egypt, 34(2), 128-183.
- Özbek, A. B., Tülü, B. K., & Ergül, C. (2019). An Intervention to Improve the Writing Skills of Students with Learning Disabilities: Stop & List Strategy. *Insights into Learning Disabilities*, 16(2), 155-171.

- Rahiem, M. D. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 4.
- Rahmawati, V., & Rakhmawati, I. (2022). Impact of Short Story on the listening skills of the first-year tertiary students in Indonesia. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 3(1), 45-55.
- Rashwan, A., Abdel-Malek, H., & Amer, A. (2015). The effectiveness of peer teaching strategy in developing some writing skills among primary school students with writing difficulties. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, Egypt, 131(1), 250-278.
- Shaaban, T. S., & Mohamed, A. M. (2023). Exploring the effectiveness of augmented reality technology on reading comprehension skills among early childhood pupils with learning disabilities. *Journal of Computers in Education*, 1-22.
- Shafia, M., & Mubarka, M. (2022). Pedagogical intervention and its role in developing Arabic grammar rules for third-grade primary students: A model (Unpublished master's thesis). (In Arabic), Mohamed Boudiaf University of M'sila, Algeria.
- Shehata, H., & Al-Samman, M. (2012). Reference in teaching and learning the Arabic language. (In Arabic), Arab Book House for Publishing and Distribution.
- Singh, H. (2021). Building effective blended learning programs. In Challenges and opportunities for the global implementation of e-learning frameworks (pp. 15-23). IGI Global.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford review of education*, 46(4), 501-513.
- Snowling, M. J., Moll, K., & Hulme, C. (2021). Language disabilities are a shared risk factor for both reading disorder and mathematics

- disorder. *Journal of Experimental Child Psychology*, 202, 105009.
- Stow, L., & Selfe, L. (2018). *Understanding children with special needs*. Routledge.
- Suleiman, A. (2023). A scale for diagnosing reading comprehension and written expression difficulties in English among children. (In Arabic), *Journal of Psychological Counseling*, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, Egypt, (73), 1-50.
- Talaffha, A., & Al-Samadi, H. (2017). The effect of a computerized educational program on developing writing skills among students with learning disabilities. (In Arabic), *Journal of Special Education and Rehabilitation*, Special Education and Rehabilitation Foundation, 5(18), 154-200.
- Thomas, L. J., Gerde, H. K., Piasta, S. B., Logan, J. A., Bailet, L. L., & Zettler-Greeley, C. M. (2020). The early writing skills of children identified as at-risk for literacy disabilities, *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 392-402.
- Thubaiti, M. A., Mohamed, S., & Moneeb, T. (2011). The linguistic skills scale (receptive and expressive language) among a sample of children with moderate intellectual disabilities. (In Arabic), *Reading and Knowledge Journal*, Ain Shams University, (119), 111-142.
- Tirabi'a, M., Muhallal, N., & Ar'ar, B. (2023). The role of storytelling in improving reading skills among primary school students from teachers' perspectives (Unpublished master's thesis). (In Arabic), 8 May 1954 Guelma University, Algeria.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2021). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. In *Components of Effective Reading Intervention* (pp. 217-234). Routledge.
- van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Bosman, A., & van Balkom, H. (2011). Predicting word decoding and word spelling development

- in children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44(3), 392-411.
- Vaughn, S., Boardman, A., & Klingner, J. K. (2024). *Teaching reading comprehension to students with learning disabilities*. Guilford Publications.
- Wallach, G. P., & Ocampo, A. (2020). *Language and Literacy Connections: Interventions for School-Age Children and Adolescents* (Vol. 1). Plural Publishing.
- Woods, A. D., Morgan, P. L., Wang, Y., Farkas, G., & Hillemeier, M. M. (2023). Effects of having an IEP on the reading achievement of students with learning disabilities and speech or language impairments. *Learning Disability Quarterly*, 07319487231154235.

التحديات التي تواجه الطالب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر
أعضاء هيئة التدريس

د. مبارك بن غياض محمد العنزي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف-المملكة العربية السعودية

التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس

د. مبارك بن غياض محمد العنزي

قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية

تاریخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٩/١٦ هـ تاریخ قبول البحث: ١٤٤٦/١٢/٢٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي، وأهم المتطلبات الالازمة لهم في البيئة الجامعية، واعتمدت الدراسة المنهج المختلط، وتكونت عينة الدراسة في المرحلة الأولى من ٦ مشاركين تم عمل مقابلات شبه مفتوحة معهم، وتم اختيارهم من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الصم وضعاف السمع الذين يعملون في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وفي المرحلة الثانية تمثلت عينة الدراسة في (١٠٥) من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وأظهرت النتائج أن أبرز التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي حسب آراء المشاركين: تحديات تعليمية وأكاديمية، وتحديات اللغة والتواصل، وتحديات اجتماعية، وتحديات مادية، وأن أهم المتطلبات الالازمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي بالترتيب التالي للأبعاد (البعد الثاني): متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية، البعـد الأول: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية، البعـد الثالث: متطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية (وجميعها بدرجة مرتفعة جدًا). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الأهمية من المتطلبات الالازمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغيرات الرتبة العلمية، والجنس.

الكلمات المفتاحية: ذوو فقدان السمعي، التعليم العالي، الصعوبات.

Challenges Facing Deaf Students In Higher Education From The Perspective Of Faculty Members

Dr. Mubarak G Alanazi

Department Special Education – Faculty Education

Jouf university- Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to explore the challenges faced by deaf students in higher education and to identify the key requirements necessary to support them in the university environment. A mixed-methods approach was employed. In the first phase, semi-structured interviews were conducted with six faculty members specializing in deaf and hard-of-hearing education, working in special education departments at Saudi universities. In the second phase, the sample consisted of 105 faculty members from special education departments at Saudi universities. The results indicated that the most prominent challenges faced by deaf students in higher education, according to the participants, include educational and academic challenges, language and communication challenges, social challenges, and financial challenges. The most important requirements for deaf students in higher education were also rated at a very high level. These requirements were related to communication and linguistic aspects, the educational and academic process, and social aspects. Moreover, the findings showed no statistically significant differences in the perceived importance of these requirements based on academic rank or gender.

key words: deaf students, higher Education, challenges.

المقدمة:

تولي حكومة المملكة اهتماماً خاصاً بتطوير الجانب التربوي حسب خططها المستقبلية في رؤية ٢٠٣٠؛ لذا، يقع على كاهل الباحثين التربويين مسؤولية إعداد البحوث والتطوير في المجال التربوي من واقع هذه الرؤية في تمكين الصم وتوفير الفرص لهم في التعليم الجامعي والانخراطهم بالمجتمع بشكل فعال ومستقل وناجح، وتقوم المجتمعات وأنظمة التعليم العالمية وال محلية في وقتنا الحالي على شمول جميع الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام والجامعي، وتسعى إلى توفير جميع الاحتياجات والمتطلبات وتذليل الصعوبات التي تواجههم بهدف خلق الفرص والانخراط بالمجتمع والجامعة. وشهد القرن الحادي والعشرون تحولاً جوهرياً في النظرة العالمية حول التعليم العام والجامعي للصم كنتيجة للتقدم الملحوظ في حقوقهم والفلسفات والأطر المفاهيمية للتعليم؛ لذا، مرت عملية الدمج للصم في التعليم بالكثير من المتغيرات التي مرّوا بها تاريخياً، وظهر حديثاً التعليم الشامل الذي يدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار جميع المتطلبات والاحتياجات لتجهيز المدارس والجامعات بالتجهيزات والخدمات التي تساعد في اجتيازهم هذه المرحلة بنجاح Nikolaraizi & Kofidou, 2024.

وعلى المستوى الدولي يعتبر مؤتمر سالامنكا في عام ١٩٩٤ (المؤتمر العالمي حول احتياجات التعليم الخاص: الوصول والجودة) The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality من أهم القوانين التي تدعو إلى خلق فرص حقيقة لهم في التعليم العام والشموليّة، وتقديم خدمات ذات جودة عالية، وقد وقعت عليه ٩٢ دولة و ٢٥ منظمة دولية من ضمنها المملكة العربية السعودية في المؤتمر الدولي ل التربية ذوي الاحتياجات الخاصة

بداية التحرك نحو الشمولية في التعليم العالي والعام بدلاً من مفهوم البيئات الأقل (Jahnukainen, 2015)، كما تزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام بعد القانون الصادر عام (٢٠٠٨) والملسمى قانون فرص التعليم العالي Higher Education Opportunities Act الذي يعتبر من أهم القوانين التي تدعو إلى عدم التمييز بين ذوي الإعاقة وغيرهم في مؤسسات التعليم الجامعي، وإتاحة الفرص لهم (Talaparta & Snider, 2022).

وفي المملكة العربية السعودية تعد الموافقة السامية الكريمة في عام (٢٠٠١) برقم (٩١٧٣\٦٧) حجر الزاوية التي دعت إلى إتاحة الفرصة للصم للتعليم الجامعي في الكليات التقنية وعدد من الكليات والجامعات السعودية، منها على سبيل المثال، برنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعف السمع في جامعة الملك سعود، الذي جعل للمملكة نيل السبق في إعطاء الصم الفرصة في مجالات عديدة في التعليم الجامعي مقارنة بالبيط العربي والإقليمي (الوهيب، ٢٠١٨). كما أسمهم قرار مجلس شؤون الجامعات رقم (١٤٤٢\١٠٨٨١٧\٢٧) بتاريخ ١٤٤٥\٧\٦هـ بشأن إعفاء الأشخاص ذوي الإعاقة من اختبارات القدرات والتحصيلي للراغبين الالتحاق بالجامعات في نسبة زيادة أعداد الطلبة الصم الملتحقين بالجامعات، كذلك توجه الجامعات لفتح برامج موجهه للصم دفع كثيراً من الصم للالتحاق بالبرامج الجامعية، ومع التقدم والتطور المستمر تطرأ هنالك تحديات ومتطلبات جديدة تستدعي العمل إلى تطوير البرامج والأساليب للارتقاء بمستوى التعليم الجامعي للطلاب الصم؛ واستناداً إلى ذلك، ولندرة توافر الدراسات المتعلقة بالمتطلبات والتحديات التي يواجهها الطلاب الصم في التعليم الجامعي - الذي يعتبر جديداً نسبياً في السياق السعودي والعربي - وبالرغم من وجود مجموعة

من الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع وإن كان من نواحٍ مختلفة، تأتي الدراسة الحالية للكشف عن أهم المتطلبات لتدريس الطلاب الصم، والصعوبات في التعليم الجامعي لمساعدتهم في بلوغ الهدف التعليمي، والتكيف والاستفادة من التعليم الجامعي كمطلوب أساسى لجودة الحياة الاجتماعية والتعليمية في المملكة.

مشكلة الدراسة:

تعد دراسة التعليم الجامعي للطلاب الصم محل الاهتمام لكثير من المهتمين برعاية وتأهيل الصم سواء على مستوى التحديات والمتطلبات التي تتطلب تعديلاً وتغييرًا في بعض البيئات التعليمية واللوائح التنفيذية، وكذلك النظرة الاجتماعية في تقبلهم، وبالتالي يجب خلق الفرص للصم مع تذليل الصعوبات، وتلبية الاحتياجات لممارسة حقهم في التعليم الجامعي في بيئة جامعية شاملة وحاضنة لهم قدر الإمكان، ويعتبر فقدان السمعي من العوامل التي تؤثر على الطلاب الصم في جميع الجوانب التعليمية والأكاديمية واللغوية والاجتماعية والعاطفية، وقتل تحفظ بعض العوامل في البيئة الجامعية من روافد النجاح وتذليل الصعوبات والمتطلبات التي قد يكون لها الأثر الإيجابي في مواجهة هذه الصعوبات وتعويض جوانب القصور وتحسين التحصيل الأكاديمي لهم في مؤسسات التعليم الجامعي وبالتالي تقليل نسبة التسرب من الجامعات للطلبة الصم.

وتأتي الدراسة الحالية لترصد التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي والمتطلبات الخاصة بتعليمهم، ومن خلال التوافق مع برامج تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومن أبرزها برامج تنمية القدرات البشرية، وجودة الحياة، والتحول الوطني عبر تقديم الجامعات للبرامج الداعمة لذين البرنامجين بهدف تطوير رأس المال البشري وتحقيق متطلبات وحاجات سوق العمل بالجودة والكفاءة

المطلوبة، وتحقيق هذه الرؤية هو مسؤولية الجميع بما فيهم الباحثون التربويون في مجال تعليم الصم حيث يستوجب التماشي مع رؤية المملكة في الجوانب التي تخص الطلاب الصم، ودراسة كل ما من شأنه تيسير قبولهم ونجاحهم في التعليم الجامعي؛ لذلك كان ولابد من دراسة التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي وأهم المتطلبات الالزمة لتعليمهم في البيئة الجامعية، وهنا تكمن الفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة لسدتها في معرفة التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويتفرع عن السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تخصص العوق السمعي بأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية؟
- ما المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول مستوى الأهمية من المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغيرات الرتبة العلمية والجنس؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تخصص العوق السمعي بأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

– وضع قائمة بأهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

– دراسة الفروق في تصور أعضاء هيئة التدريس حول المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي وفق متغيري الرتبة العلمية والجنس.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

– سد الفجوة البحثية في مجال التعليم الجامعي للطلاب الصم والتحديات التي قد تواجههم.

– إلقاء الضوء على مفهوم التعليم الجامعي كحق من حقوق الأفراد الصم والتحديات التي قد تواجههم.

– إثراء المكتبات العربية بالدراسات العلمية التي تتطرق لموضوع التعليم الجامعي للطلاب الصم.

الأهمية التطبيقية:

– تأسيس دراسات مستقبلية تتعلق بالطلاب الصم والتعليم الجامعي.

– تقديم توصيات للجهات المسؤولة عن وضع الخطط والبرامج للتعليم الجامعي وتطوير الخدمات بالشكل المطلوب ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠.

– تضمين بعض المتطلبات للحد من التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي.

حدود الدراسة:

المحددات الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على الكشف عن التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

التحديات البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في مختلف جامعات ومناطق المملكة العربية السعودية وبلغت العينة (١١١) فرداً من الهيئة التدريسية.

التحديات المكانية: تم تطبيق أدوات البحث للوصول إلى أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في مختلف جامعات ومناطق المملكة العربية السعودية.

التحديات الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام

الجامعي ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

الطلاب الصم: الأفراد الذين لديهم تحديات سمعية تقلل من قدرتهم على التواصل والتفاعل والتعليم مع السامعين، التي تتراوح شدتها ما بين شديدة إلى عميقه سواء كانوا يستخدمون لغة الإشارة أو اللغة المنطوقة للتواصل أو يجمعون بين ثقافة مجتمع الصم أو السامعين.

التعليم الجامعي للطلاب الصم: المرحلة الأكاديمية والتعليمية التي يتم التحاق الطالب الصم بها من خلال مؤسسات التعليم العالي في مختلف البرامج والتخصصات للحصول على الدرجات العلمية المختلفة.

التحديات: الصعوبات التي قد يواجهها الطالب الصم في التعليم العالي، والمتطلبات الخاصة بهم في الحرم الجامعي.

متطلبات التعليم الجامعي للطلاب الصم: جميع المستلزمات من الأجهزة والتقنيات والبرامج والقوانين الخاصة بالصم والضرورية لتسهيل اخراطهم وتعلمهم في البيئة الجامعية في جميع الحالات الإدارية والأكاديمية والاجتماعية.

الإطار النظري للدراسة:

الطلاب الصم:

تتعدد التصنيفات للعوق السمعي، ومعها تتعدد الأطر المفاهيمية، صنفت منظمة الصحة العالمية The World Health Organization (n.d) العوق السمعي بناءً على شدته، فمن تراوح شدة فقدان لديهم ما بين ٦ إلى ٧٠ dB يصنفون بضعف السمع، أما من تراوح شدة فقدان لديهم ما بين العتبات السمعية من ٧١ إلى ٩٠ dB أو أكثر فهم من الصم؛ وبناءً على شدة فقدان السمعي عرّفوا الصم بأنهم الأفراد الذين لديهم ضعف أو عجز في القدرة على سمع الأصوات عند متوسط معدلاً لها النقية التي تزيد عن ٧٠ dB وغالباً ما يحتاجون إلى الاستفادة من أجهزة تصحيح السمع من المعينات السمعية وغيرها، وبخصوص تصنيف العوق السمعي حسب وقت ومكان الإصابة أشار كل من Lieu et al. (2020) قد يكون خلقياً (قبل الولادة)، أو مكتسباً (بعد الولادة)، والتصنيف بناءً على مكان الإصابة قد يكون توصياً في الأذن الخارجية والوسطي، أو حسياً عصبياً في الأذن الداخلية والعصب السمعي، وقد يكون مختلطًا في مكان الإصابة.

التعليم الجامعي للطلاب الصم:

يعد التعليم الجامعي للطلاب الصم وتكيفهم في المجتمع الجامعي من مظاهر جودة الحياة الذي ينعكس إيجاباً على تحصيله الأكاديمي، ونواتج التعلم التي تسهم في إبراز شخصيته مستقبلاً (Smith & Andrews, 2015)، ويعرف عبد الرحمن (٢٠١٣) التعليم الجامعي للطلاب الصم بأنه التحاق الطلاب والطالبات الصم في المؤسسات التعليمية ما بعد المرحلة الثانوية بمدف الحصول على البكالوريوس في التخصصات المختلفة، ويعرفه الوهيب (٢٠١٨) بأنه جميع البرامج الأكاديمية التي

تحت درجة البكالوريوس للطلاب الصم بالمرحلة الثانوية، وتعرفها المنظمة الدولية للصم -أيضاً- بأنها الخيارات المتاحة من التخصصات والبرامج في مؤسسات التعليم العالي للصم في المرحلة التي تلي الثانوي (National Association of the Deaf, 2025)؛ لذا؛ فإنها تعتبر المرحلة التعليمية بعد تخرج الطالب الصم من الثانوية للحصول على درجات علمية في تخصصات مختلفة من الجامعات والكليات المعاهد والمراكم (Athaley et al., 2023).

ويواجه التعليم ما بعد الثانوي للطلاب الصم في مؤسسات التعليم العالي تحديات كثيرة مكونة من بعض الصعوبات التي تحتاج لتلبية بعض المتطلبات الخاصة بهذه الفئة في المجالات الإدارية والأكادémية والاجتماعية التي تعود لجوانب القصور في القدرات اللغوية والتواصل والقراءة والكتابة (Nikolaraizi & Kofidou, 2024)، وبالرغم من تأثير فقدان السمع على قدرات وخصائص الطالب الصم في الجوانب اللغوية والنفسية والاجتماعية وبالتالي التحصيل الدراسي (van den Heuij et al., 2022)، أكَّد كل من الرئيس والخريجي (٢٠١٠) أنَّ تَحْيَة بعض العوامل في البيئة الجامعية من المتطلبات التي قد يكون لها الأثر الإيجابي في مواجهة الصعوبات، وتعويض جوانب القصور وتحسين التحصيل الدراسي لهم في مؤسسات التعليم الجامعي، ومن هذه المتطلبات:

- ١- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي.
- ٢- تَحْيَة الهيئة التدريسية وتقديم التدريب المناسب.
- ٣- التدريب على طرق التواصل مع الصم.
- ٤- توفير الوسائل والتقنيات التعليمية والخدمات المساندة.
- ٥- توفير أجهزة تضخيم الصوت المناسبة.

٦- وضع وتكيف الخطط والبرامج بما يتناسب مع قدراتهم.

ومن المتطلبات التي قد تكفل تعليم جامعي ناجح للطلاب الصم تعديل النظرة الاجتماعية تجاههم، وزيادةوعي السامعين من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، وتسهيل الإجراءات الإدارية، وتوفير الخدمات المساعدة، ولغة الإشارة، ومراعاة الخصائص الأكاديمية، وتشجيع مشاركتهم بالأنشطة والانخراط التربوي والاجتماعي وال النفسي، وتوفير التكنولوجيا والتقنيات التي تيسّر التواصل والتعليم في البيئة الجامعية (حنفي والصالح، ٢٠١٨).

فعلى المستوى الدولي تعتبر جامعة جالوديت في الولايات المتحدة الأمريكية الأولى التي وفرت فرص التعليم الجامعي للصم، حيث تم تغيير مسمها من كلية إلى جامعة في عام (١٩٦٤) بالرغم من تأسيسها قبل ذلك للصم (حنفي والصالح، ٢٠١٨)، وعلى المستوى المحلي في المملكة، وبداية من العام (٢٠٠١) حظي الطلاب الصم على الموافقة السامية الكريمة برقم (٩١٧٣\١٧) في فتح الفرص في التعليم الجامعي في الكليات التقنية وعدد من الكليات والجامعات السعودية، ومنذ ذلك الحين تعاقبت الفرص للطلاب الصم في ظهور العديد من البرامج والدرجات العلمية في الدبلوم والبكالوريوس، ومن هذه البرامج كما ذكر البوزيد وآخرون (٢٠٢٣) :

- ١- المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بالرياض ممثلة في كلية الاتصالات والمعلومات (٢٠٠٤).
- ٢- جامعة أم القرى - كلية التربية (٢٠٠٥).
- ٣- كلية التربية والاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض التي تم ضمها لاحقاً لجامعة الأميرة نورة (٢٠٠٥).

٤- الجامعة العربية المفتوحة بالرياض (٢٠٠٥).

تبع ذلك تأسيس وافتتاح البرامج الأكاديمية الخاصة بالطلاب الصم في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الأمير سطام، وجامعة طيبة مع استمرار العمل على التوسيع في التعليم الجامعي للصم في مختلف الجامعات ومناطق المملكة تماشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تنمية القدرات البشرية.

الدراسات السابقة: التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي

وأهم المتطلبات:

يواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي مجموعة من التحديات والعقبات دون انخراطهم بالشكل المناسب في البيئات الجامعية واستكمال مسيرتهم التعليمية (الزهري، ٢٠٢٢)، حيث يؤثر فقدان السمعي في اكتساب اللغة وال التواصل، ويعقب ذلك احتياج الصم لوسائل أخرى في التواصل والتدريس، كالإشارية والشفهية واللفظية مع الخدمات المساعدة والوسائل والتقنيات التعليمية (Athaley et al., 2023)، وتعددت الدراسات والأبحاث التربوية السابقة التي تناولت التعليم الجامعي للطلاب الصم في المملكة والوطن العربي، وعلى الرغم من توحد الهدف فإنه يوجد هنالك اختلاف في وجهات نظر الباحثين حول طبيعة هذه التحديات والمتطلبات من حيث نوعيتها و مجالاتها في التعليم الجامعي.

أجرى هنري وأخرون (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي في أسكوتلندا، استخدم الباحث المقابلات التوعية مع ١٦ طالباً من الطلاب الصم في الجامعة ومن تخرجوا منها، وأفادت الدراسة أن التحديات التي تواجههم كانت متعلقة بجانب التواصل والجوانب اللغوية، كما كشفت الدراسة عن بعض التحديات الأخرى، كقلة

وعي الصم في مهارات الحياة الجامعية، والمهارات اللغوية في اللغة المنطقية، والحصول على الترجمة الفورية بلغة الإشارة، وأوصت الدراسة بأن تكون المؤسسات الجامعية على دراية بالمتطلبات المتعلقة بهذه التحديات لدعم الطلاب الصم بشكل أكثر فعالية.

وهدفت دراسة الزهراني (٢٠١٥) إلى الكشف عن آراء الأكاديميين نحو حقوق الطلبة الصم وضعف السمع، والخدمات المقدمة لهم ببرنامج التعليم العالي في جامعة الملك سعود، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى أن وعي الأكاديميين بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالجامعة في مجال حقوق الطلبة الصم وضعف السمع والخدمات المساعدة واحتياجات الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لحقوق الطلبة وضعف السمع والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق دالة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية.

وهدفت دراسة Smith and Andrews (2015) للتعرف على الممارسات والسياسات التي تعزز وصول طلاب الدراسات العليا من الصم للعمل في الجامعات، واستخدم الباحث أسلوب المراجعة المنهجية للمقالات المنشورة والدراسات البحثية المتعلقة بموضوع الدراسة، وأظهرت النتائج أن الجامعات في كثير من الأحيان لا تكون مستعدة لاستقبال الصم من المحاضرين، ومعظم هذه الجامعات لا تعرف بشكل خاص احتياجات الصم للوصول للمعرفة. وأوصت الدراسة إلى وضع سياسات ومارسات تهدف إلى ضمان النجاح للصم في الدراسات العليا، والعمل في البيئات والمجتمعات الجامعية.

كما هدفت دراسة Frumos and Roșu (2019) للتعرف على التحديات التي يواجهها الطلاب الصم في التعليم الجامعي في رومانيا، واستخدم

الباحثان أداة الاستبيان وأجاب ٦٣ طالباً من الطلاب الصم في الجامعات، وأظهرت النتائج أن الطلاب الصم يواجهون صعوبات عندما يطلب منهم التواصل أو القيام بعض الأعمال التعاونية التي تتطلب المناقشة مع المجموعة، كما يواجهون تحديات أكاديمية وتعلمية في ظل غياب الدعم وتلبية المتطلبات التعليمية، كما أظهرت النتائج وجود تحديات في بناء علاقات اجتماعية مع الطلاب الجامعيين السامعين بسبب تحديات اللغة المنطقية وال التواصل، كما أكدت الدراسة أن الطلاب الصم طالبوا بتوفير المساواة لجميع الطلاب في الوصول للمعرفة والمحظى الدراسي من خلال الدعم المناسب والوعي من جانب أعضاء هيئة التدريس؛ لذا، أوصت الدراسة الجامعات بتلبية المتطلبات الخاصة للطلاب الصم؛ لتكون بيئة شاملة، وأن تكون مستعدة بتوفير أفضل الوسائل الالزمة لاستقبال الطلاب الصم.

وهدف التعرف على فوائد استخدام خدمات الترجمة الفورية باللغة المنطقية كتابياً للطلاب الصم لدعم الطلاب الصم في التعليم الجامعي، قام بدراسة اتبع بها أسلوب المراجعة المنهجية للمقالات المنشورة (Alsalamah 2020) بين عامي ١٩٨٩ و ٢٠١٩ و اختار سبع دراسات تمت مراجعتها، وأظهرت نتائج الدراسات أن معظم طلاب الصم استفادوا من خدمات الترجمة الفورية باللغة المنطقية كتابياً، وبعد توفير هذه الخدمات ارتفع أداء الطلاب في الاختبارات البعدية التي تقيس فهمهم للمحتوى المتعلق بالمحاضرات، وأوصت الدراسة بتقديم خدمات الترجمة الفورية باللغة المنطقية كتابياً لدعم النجاح الأكاديمي للطلاب الصم في التعليم الجامعي.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على أهم العوامل التي تساعده على استمرارية وبقاء الطلاب الصم في التعليم الجامعي في جامعة جالوديت الأمريكية،

طبق (Thompson 2020) دراسة نوعية باستخدام المقابلات مع 11 طالبًا من الصم في الجامعة، وأشارت النتائج إلى أنه يظل الاحتفاظ بالطلاب الصم في التعليم الجامعي مصدر قلق للمحاضرين، حيث يحتاجون إلى متطلبات في الوصول إلى المصادر المعرفية، كما أن الدعم المتكامل في البيئة الجامعية يحتاج لمزيد من المناقشة والتطوير، كما قد يكون الاحتفاظ واستمرارية الطلاب الصم في التعليم الجامعي أقل تأثيراً بقدرة الطالب على الأداء الأكاديمي وأكثر تأثيراً بمستوى الدعم المقدم، وأوصت الدراسة يأن يتم تحديد احتياجات الدعم للطلاب الصم بشكل أكثر فعالية ودقة وفقاً للاحتجاجات التعليمية والمصادر، والتفاعل الاجتماعي، والذكاء العاطفي، والقدرة على التعامل مع الاستقلال والعزلة عن المجتمعات المألوفة.

وهدفت دراسة (Onuigbo et al. 2020) إلى التعرف على العوامل في القاعات الدراسية التي تلبي الاحتياجات المعرفية للطلاب الصم في الجامعات في نيجيريا، واستخدام الباحثون أداة الاستبانة لجمع البيانات حيث تمت مشاركة 165 شخصاً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات النيجيرية، وتوصلت النتائج إلى أن أهم المتطلبات للطلاب الصم في البيئة الدراسية الجامعية هي وجود مترجمي لغة الإشارة، ومدوني الملاحظات وخدمات الترجمة الفورية باللغة المنطقية كتاييا، وأجهزة العرض العلوية، وأجهزة الاتصالات للصم، وأنظمة الصوت المتواقة مع أدوات المساعدة السمعية كمتطلبات أساسية مطلوبة بشكل كبير في القاعات الدراسية الجامعية، وأوصت الدراسة بأن يسعى المحاضرون وأمناء المكتبات إلى اكتساب مهارات لغة الإشارة، كما أوصت بأن استخدام إستراتيجيات التدريس الفعالة والوسائل والتقنيات مهمة في تلبية الاحتياجات المعرفية للطلاب الصم.

وفي ماليزيا، هدفت دراسة Yusof et al. (2020) للكشف عن أهم العوامل التي تسهم في تحسين انخراط الطلاب الصم في التعليم الجامعي، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي ممثلاً في أداة المقابلة مع ١٤ طالباً من الصم و٥ إداريين، وأشارت النتائج إلى أن الجامعات بحاجة إلى لعب أدوار أكثر نشاطاً لإزالة العقبات وتوفير المتطلبات التي تساعد في وصولهم والمشاركة بنجاح بحيث يمكن دورها في توفير الخدمات، والوصول الشامل، وتنظيم الخدمات اللوجستية، وخلق الوعي من قبل المحيطين بهم، وضمان مناسبة المراافق الملائمة لهم، ووضع سياسات محددة لمعالجة القضايا المتعلقة بالصمم، وأوصت الدراسة -أيضاً- إلى زيادة مخصصات التمويل المادي، وإنشاء مراكز وغرف مصادر لخدمة، وتطبيق فلسفات التعليم الجامعي الشامل من الجوانب التعليمية والاجتماعية لزيادة المشاركة.

وأجرى كل دراسة Iturriaga and Young (2022) باستخدام أسلوب الدراسة الأنثوغرافية بهدف التعرف على ممارسات الترجمة الفورية للطلاب الصم في التعليم الجامعي في إنجلترا، وأظهرت النتائج أن الطلاب الصم يستخدمون ثلاثة أساليب في الترجمة: الأول: النقل اللغوي الموسع، أو توسيع الطلاب الصم ذخيرتهم اللغوية للانخراط في التواصل بلغة الإشارة باستخدام إشارات وصفية سهلة، الأسلوب الثاني: هو استخدام الطلاب الصم للغات أخرى بما يتناسب مع احتياجات شركائهم في التواصل كتابياً أو شفهياً، والأسلوب الثالث: هو استخدام اللغة الإنجليزية كتابياً أو شفهياً كلغة مرنه من بين اللغات، وأوصت الدراسة بأهمية تلبية وتعزيز الجوانب والمتطلبات اللغوية للطلاب الصم في التعليم الجامعي.

وهدفت دراسة van den Heuvel et al. (2022) إلى التعرف على وجهات نظر الطلاب الصم حول التعليم الجامعي السائد في هولندا، واعتمدت

الدراسة على المقابلات النوعية في جمع البيانات ووجهات النظر ل ٣٢ طالبًا من طلاب الصم في التعليم الجامعي السائد في هولندا، وكشف الدراسة عن أن الطلاب الصم واجهوا قبولاً اجتماعياً من قبل السامعين على الرغم من أن المشاركة في المناسبات الاجتماعية تسببت أحياناً في الشعور بالوحدة أو الانفصال، كما كانت ترتيبات الوصول والتعديلات في البرامج التعليمية ضرورية خصوصاً مع التحديات السمعية واللغوية في المشاركة أثناء الحاضرات، أو زيادة وضوح الكلام للمحاضر، وأدى ضعف الصوتيات في الفصول الدراسية بشكل خاص ومحدودية وضوح الكلام إلى إعاقة الطلاب أثناء الحاضرات، وأعرب بعض الطلاب الصم عن عدم رضاهما عن الطريقة التي تم بها ترتيب التعديلات والوصول لمتطلبات، ولكنهم في الوقت نفسه، لم يشرحوا كيف يجب أن تقدم هذه التعديلات المطلوبة، وأوصت الدراسة إلى أن يتم إشراك الطلاب الصم في وضع السياسات مع المسؤولين عن تقديم الدعم والخدمات وصانعي السياسات في المؤسسات الجامعية التي تدعم الطلاب الصم وتلبي احتياجاتهم.

وللتعرف على تجارب وخبرات الطلاب الصم في الجامعات، استخدم كل من أدلة المقابلة لجمع البيانات من ١٩ طالباً من الصم (Abuya and Githinji 2022) في أربع جامعات في كينيا، وكشفت الدراسة إلى أن الطلاب الصم يواجهون التمييز بينهم ومعاملة غير العادلة وبين السامعين في هذه الجامعات، حيث إن هناك استبعاداً وإقصاءً من المجموعات والقبول، والتمييز في عملية القبول الإداري وعملية التعلم، وكذلك هناك تمييز بينهم وبين السامعين في قاعات الدراسة والامتحانات حيث لا يعطون الوقت الكافي في فترة التقييم، وأوصت الدراسة بضرورة تدخل ذوي الخبرة في تعليم الصم وإشرافهم على العملية التعليمية للصم من ترتيب التعديلات

والبيئات الدراسية وتقديم المعلومات الكافية لاستيعاب الطالب الصم، أيضاً بتحميم المراافق التي تعزز استمرارهم، وأخيراً بذل المزيد من الجهد من أجل حفظ حقهم الطبيعي والقانوني في الانخراط في التعليم الجامعي.

كما هدف كل من Athaley et al. (2023) للتعرف على التحديات والمتطلبات في انخراط الطالب الصم في التعليم الجامعي في برنامج الفنون البصرية في الهند، واستخدم الباحثون المنهج النوعي باداة المقابلة مع ١٥ طالباً من الطالب الصم في برنامج الفنون البصرية للتعرف على احتياجاتهم التعليمية والدعم المطلوب، وأظهرت النتائج أن عوائق الاتصال، وندرة خدمات الدعم تؤثر على وصول الطالب الصم إلى المواقف التعليمية المختلفة بين استوديو الفنون البصرية والمواد النظرية، وأوصت الدراسة بتلبية جميع المتطلبات التعليمية، وتوفير جميع الوسائل الممكنة لدعمهم، مثل: التعديلات في المناهج وإستراتيجيات التدريس، وتوفير خدمات المساندة الكافية، وتوعية المعلمين والطلاب السامعين في الجامعة حول خصائص الطالب الصم، وتوفير الإستراتيجيات الممكنة لتطوير برامج التعليم العالي الشامل للصم.

وهدفت دراسة Jolly et al. (2024) إلى التعرف على خبرات الطالب الصم مع خدمات الترجمة الفورية بكتابة النصوص للدروس في الحاضرات في التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة النوعية مع ١٥ طالباً من الطالب الصم من جميع الولايات، ومن مختلف الكليات والجامعات، وأظهرت الدراسة بناء على خبرات الطالب الصم فعالية الترجمة الفورية والتوضيحية بكتابة النصوص للدروس، حيث أسهمت بوصولهم الفعال إلى استمرارية التواصل وفهم الإطار العام للدروس وتقسيماتها بالرغم من مواجهة بعض الصعوبات

في البداية إلا أن تخصيص الوقت الكافي للصم في شرح الإطار العام للدرس من خلال شرح وكتابة العناوين العامة والفرعية للدروس مع الترجمة التوضيحية يمكنهم من التغلب على العائق اللغوية والتواصلية بنجاح قبل ظهورها.

كما أجري (Nikolaraizi and Kofidou 2024) دراسة هدف إلى

التعرف على الممارسات والمتطلبات التي استخدمها الحاضرون أثناء الحاضرات لتعزيز الوصول الأكاديمي للطلاب في التعليم الجامعي، واستخدم الباحث أداة المقابلة مع ٥١ مخاضرا من أعضاء هيئة التدريس لجمع البيانات، وكشفت النتائج عن أن أهم الممارسات التعليمية التي تسهل التعليم في الحاضرات هي استخدام الأدوات التعليمية المرئية، وشرح المصطلحات الصعبة، ومراقبة الاستيعاب، والحفاظ على الاتصال البصري، والتكرار وتوفير التسهيلات البيئية، وأشار الحاضرون إلى أهمية الممارسات التعليمية التي يمكن الوصول إليها لجميع الطلاب، كما أشارت الدراسة إلى الحاجة إلى توعية الحاضرين باستخدام أساليب التدريس المرنة والتسهيلات التي تفيد الطلاب الصم والسامعين الآخرين الذين يعززون ثقافة الإدماج.

واستعرض الإطار النظري والدراسات السابقة مجال التعليم الجامعي للطلاب الصم والتحديات والصعوبات والمتطلبات، ودورها الكبير في مساعدتهم على الاستفادة قدر الإمكان من الفرص التعليمية في البيئة الجامعية والتفاعلية في القاعات الدراسية، وأصبح واضحاً أن الاهتمام في تقديم مجالات متعددة من البرامج والفرص، ويظهر ذلك -أيضاً- من خلال اهتمام الباحثين في الدراسة والبحث حول التحديات والمتطلبات في التعليم الجامعي للطلاب الصم ومدى الأهمية في مجالاتها وأنواعها، ومن هذا المنطلق، تتناول الدراسة الحالية مجالاً تربوياً يعتبر حديثاً

نسبياً في المملكة، ويختلف -أيضاً- عن المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة التي أجريت في سياقات غربية تختلف عن السياق الاجتماعي والثقافي في المملكة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المختلط الذي يمزج البيانات الكمية والكيفية في دراسة واحدة لفهم مشكلة البحث ويسهم في فهم الظاهرة (أبو علام، ٢٠١٨) وتم استخدام التصميم الاستكشافي المتابع الذي يبدأ بالبيانات النوعية بغرض استكشاف الظاهرة بشكل أدق، ثم جمع البيانات الكمية في المرحلة الثانية لتفسير العلاقات التي وجدت في البيانات النوعية.

مجتمع الدراسة وعينته:

المرحلة النوعية: تكونت عينة الدراسة في المرحلة الأولى من ٦ مشاركين تم عمل مقابلات شبه مفتوحة كأداة لجمع البيانات النوعية معهم، وتم اختيارهم قصدياً ببناء على موضوع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الصم وضعف السمع الذين يعملون في برامج التربية الخاصة في الجامعات السعودية من مختلف المناطق وعلى إمام واسع بالتعليم الجامعي للطلاب الصم لسؤالهم حول التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي. ويوضح الجدول رقم (١) التوزيع الديموغرافي للمشاركين في المرحلة الأولى.

جدول (١) التوزيع الديموغرافي للمشاركين في المراحل النوعية

العدد	الفئة	المتغيرات	المرحلة الأولى	
٤	ذكر	الجنس		
٢	أنثى			
١	محاضر	الرتبة العلمية		
٣	أستاذ مساعد			
٢	أستاذ مشارك			
١	أستاذ			
٦	المجموع			

المرحلة الكمية: اشتملت على جميع أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٥م، تم إرسال الاستبانة الإلكترونية إلى أكثر من ٢٥٠ عضو هيئة تدريس في أقسام التربية الخاصة من مختلف المناطق والجامعات في المملكة، وبعد الانتهاء من عملية الفرز المبدئي واستبعاد الاستبيانات غير المكتملة بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (١٠٥) استبيانات، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (٢) خصائص العينة وفقاً لمتغيرات الرتبة العلمية، الجنس.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة العلمية، الجنس

النسبة %	العدد	الفئة	المتغير
%٢٤,٨	٢٦	محاضر	الرتبة العلمية
%٣١,٤	٣٣	أستاذ مساعد	
%٢٣,٨	٢٥	أستاذ مشارك	
%٢٠	٢١	أستاذ	
%١٠٠	١٠٥	المجموع	
%٥٧,١	٦٠	ذكر	الجنس

٤٢,٩%	٤٥	أثنى	
١٠٠%	١٠٥	المجموع	

يتضح من جدول (٢) أن أفراد عينة الدراسة في الجانب الكمي قد توزعوا بعًا للرتبة العلمية بشكل متوازن إلى حد ما، فقد جاءت أعلى الفئات لرتبة أستاذ مساعد وبلغ عددهم (٣٢) فرداً وبنسبة (٣١,٤%)، تلتها رتبة محاضر وبلغ عددهم (٢٦) فرداً وبنسبة (٢٤,٨%)، تلتها رتبة أستاذ مشارك وبلغ عددهم (٢٥) فرداً وبنسبة (٢٣,٨%)، وأخيرًا وجاءت رتبة أستاذ وبلغ عددهم (٢١) فرداً وبنسبة (٢٣,٨%).

وبالنسبة لمتغير الجنس جاء غالبية أفراد عينة الدراسة من الذكور وبلغ عددهم (٦٠) فرداً وبنسبة (٥٧,١%)، تلتها فئة الإناث وبلغ عددهن (٤٥) فرداً وبنسبة (٤٢,٩%).

أدوات الدراسة:

المرحلة النوعية: اشتغلت على المقابلات شبه المفتوحة Semi – Structured Interview مع ٦ أعضاء من هيئة التدريس من المعروفين والمهتمين ب مجال التعليم الجامعي والمتخصصين في مجال العوق السمعي الذين أسهموا بإثراء بيانات دقيقة حول التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي، وأسهمت مرحلة البيانات النوعية في الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، كما أسهمت البيانات النوعية بشكل تابعي في بناء (الاستبانة) أداة الدراسة الكمية في المرحلة التالية، وتم عمل المقابلات بشكل فردي باستخدام وطلب الإذن بالتسجيل الصوتي للمقابلة، واستغرقت ما بين ثلث إلى نصف ساعة في كل مرة، واعتمدت على أسئلة مفتوحة تتيح للمقابلين التحدث بالإسهاب والاستطراد حول التحديات قبل مشاركتهم في

المرحلة الكمية الثانية، كما تم توضيح الإجراءات الأخلاقية للمشاركين بالخصوصية وعدم الكشف عن أسماءهم واستخدام الرموز للإشارة لهم.

المرحلة الكمية: تمت الاستفادة من البيانات النوعية التي تم جمعها في المرحلة الأولى حول التحديات في بناء الاستبانة الكمية حول متطلبات التعليم الجامعي للطلاب الصم في المرحلة الثانية، وتمت -أيضاً- الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتم مشاركة عدد (١٠٥) من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة من مختلف الجامعات والمناطق في المملكة في المرحلة الثانية.

صدق وثبات أدلة الدراسة:

المرحلة النوعية: تم طرح السؤال الرئيس للدراسة في المقابلات وتلا ذلك بعض الأسئلة الفرعية المرتبطة بالسؤال الرئيس حسب الإجابات بهدف الاستيضاح وعدم الابتعاد عن الموضوع الرئيس للدراسة، ولمعرفة مدى مناسبة صياغة أسئلة المقابلة تم إرسالها إلى أربعة متخصصين في التربية الخاصة مسار العوق السمعي؛ ولضمان مصداقية ودقة البيانات (Trustworthiness) تم إرسال الاستجابات إلى المشاركين في المقابلة بعد توثيقها للتأكد والإفادة من عدمه على الإجابات التي تم الحصول عليها أثناء المقابلات وتعرف هذه الخطوة بـ (Member – Check).

المرحلة الكمية: صُممَت الاستبانة بعد جمع البيانات النوعية في المرحلة الأولى وأيضاً بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تعزز مدى الأهمية من بعض متطلبات التعليم الجامعي للطلاب الصم، وتم التتحقق من الصدق الظاهري لأدلة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب المجال الذي تنتهي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم

(٧) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتماها للمجال الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة من التحكيم وبنسبة اتفاق (٨٥٪)، تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية؛ وللحقيقة من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة وتمأخذ أول (٣٠) استجابة كعينة استطلاعية، بمدف أخذ المريضات المبدئية قبل اعتماد النسخة النهائية من الاستبانة. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين رئيسين: القسم الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (الرتبة العلمية، والجنس)، وتكون القسم الثاني من (٢١) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد - اشتمل كل بعد على (٧) فقرات - تقيس في مجملها مدى الأهمية من بعض المتطلبات الخاصة للطلاب الصم في التعليم الجامعي كالتالي: بعد الأول: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية، وبعد الثاني: متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية، وبعد الثالث: متطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية. ويعتبر كل فقرة مقياس ليكرت الرابع كالتالي: (مهمة جدا، مهمة، مهمة قليلا، غير مهمة)، وتم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية، واتضح أن أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين ٠.٥٦٠ - ٠.٥٤١، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق الاستبانة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠)

الرقم	البعد	معامل ارتباط بيرسون
١	متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية.	٠.٥٤١

***,٥٦٠	متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية.	٢
***,٥٥٨	متطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية.	٣

وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)^{**}

ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة ودرجة البعد الذي تنتهي إليه الفقرة، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتهي إليه الفقرة.

معامل الارتباط (البعد الثالث)	الفقرة	معامل الارتباط (البعد الثاني)	الفقرة	معامل الارتباط (البعد الأول)	الفقرة
***,٧٠٣	١	***,٦٠٠	١	***,٦٢٩	١
***,٦٨٧	٢	***,٦٩٥	٢	***,٦٨١	٢
***,٦٥٩	٣	***,٦٠٣	٣	***,٥٩٩	٣
***,٦٧٧	٤	***,٦٤٩	٤	***,٦٠٨	٤
***,٧٣٢	٥	***,٦٦١	٥	***,٦٦٦	٥
***,٦٤٠	٦	***,٦٩٣	٦	***,٦٧٢	٦
***,٦٥٢	٧	***,٦٧٤	٧	***,٦١١	٧

وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)^{**}

يتضح من جدول (٤) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتهي إليه، تراوحت بين (٠,٥٩٩ - ٠,٧٣٢) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعليه تصبح الاستيانة في صورتها النهائية مكونة من (٢١) فقرة موزعة على (٣) أبعاد بالتساوي.

ثبات أداة الدراسة: تم تقدير معامل ثبات الاستيانة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع أبعاد الاستيانة، والاستيانة ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) فرداً، ويوضح ذلك جدول (٥).

جدول (٥) معاملات ثبات كرونياخ ألفا " α " لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل في العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠)

الرقم	البعد	معاملات ثبات كرونياخ ألفا " α "
١	متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية	٠,٨٥٦
٢	متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية	٠,٨٧٧
٣	متطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية	٠,٨٨٢
٤	الاستبانة ككل	٠,٩٠٣

يُظهر جدول (٥) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونياخ ألفا " α " لأبعاد الاستبانة قد تراوحت بين ٠,٨٥٦ - ٠,٨٨٢، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة ٠,٩٠٣، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة: تكونت الاستبانة من (٢١) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الرباعي، الذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (مهمة جداً) أعطيت ٤ درجات، (مهمة) أعطيت ٣ درجات، (مهمة قليلاً) أعطيت درجتين، (غير مهم) أعطيت درجة واحدة؛ ولتحديد درجة الموافقة وفتات الحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات والمحاور كما يلي: من ١ - ١,٧٥ بدرجة ضعيفة جداً، من ١,٧٦ - ٢,٥٠ بدرجة ضعيفة، من ٢,٥١ - ٣,٢٥ بدرجة مرتفعة، من ٣,٢٦ - ٤ بدرجة مرتفعة جداً.

الأساليب الإحصائية وتحليل البيانات:

المراحل النوعية: تم استخدام أسلوب (Contact Analysis) تحليل المحتوى لتحليل البيانات النوعية للمقابلات الذي أسهم في إبراز النقاط المتفق عليها من قبل المشاركين عن طريق فرز وتصنيف البيانات إلى نقاط رئيسة وفرعية بحيث تكون النقاط الرئيسية من مجموعة من النقاط الفرعية المرتبطة بها (Creswell & Poth, 2016).

المرحلة الكمية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتosteات الحسابية والانحرافات المعيارية.

اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متosteات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة باختلاف متغيراتهم الديمغرافية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين: (الرتبة العلمية).

اختبار شيفيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية، لتحديد اتجاه الفروق نحو أي فئة من فئات متغير المرحلة الدراسية؛ وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذا المتغير.

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متosteات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة باختلاف متغيراتهم الديمغرافية التي تنقسم إلى فئتين: (الجنس).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول للدراسة: ما التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي؟

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم تحليل محتوى المقابلات وتصنيف نصوصها وعباراتها إلى رموز رئيسة وفرعية فكانت إجابات المشاركين على النحو التالي:

جدول (٦) تصنيف وتمييز محتوى المقابلات للمشاركين في الإجابة عن السؤال الأول للدراسة

النحو	الرموز الفرعية	النحو	الرموز الرئيسية	الموضوع
٦	المناهج الدراسية وطرق التدريس والتقييم	١٧	تحديات تعليمية وأكاديمية	التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي
٥	مصادر المعرفة والتعلم والإرشاد			
٤	البيئة والمرافق التعليمية			
٢	الشؤون الإدارية			
٥	لغة الإشارة			
٤	اللغة المنطوقة			
٣	مهارات التواصل	١٢	تحديات اللغة والتواصل	التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي
٥	الاقصاء والعزلة			
٣	الاتجاهات			
٣	التمييز			
٢	احتياجات تعليمية	١١	تحديات اجتماعية	التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي
١	احتياجات شخصية			
		٣	تحديات مادية	

يتضح من الجدول (٦) أن أبرز التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي حسب آراء أعضاء هيئة التدريس في تخصص الصم وضعف السمع بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية المشاركون في الدراسة الحالية تمثل حسب مجالاتها إلى ما يلي:

أولاً: تحديات تعليمية وأكاديمية، وتتضمن المواضيع الرئيسية التالية:

المناهج الدراسية وطرق التدريس والتقييم:

أظهر جميع المشاركين الستة أن المناهج الدراسية وطرق التدريس والتقييم المتبعة في التعليم الجامعي من التحديات التعليمية والأكاديمية للطلاب الصم، حيث تكررت في بياناتهم ٦ مرات بشكل مباشر لها أو بإحدى ممارساتها، فقد أكد (٦٤) بقوله "إن المناهج الدراسية في الجامعات تتضمن حصيلة لغوية كبيرة من المعلومات

النظرية" لذا، فإن الطالب الصم "يواجهون صعوبات في الفهم والاستيعاب لأن مستوى المفاهيم فيها أعلى من المخزون المعرفي لديهم، وطبيعة الحاضرات تحتاج إلى إعطاء المعلومات بشكل مكثف مما يعجز الطالب الصم من تلقيها بشكل صحيح" (ع٤). ويشير (ع٤) إلى أن "المناهج الدراسية تحتاج إلى اختصار للطالب الصم" بسبب "ضعف الشروء اللغوية عند الكثير من الصم الذي يؤثر على الكتابة بشكل عام والامتحانات بشكل خاص" (ع١). ويضيف (ع٥) "اعتماد الاختبارات وأساليب التقييم والمشاركة على المهارات اللغوية واللغوية التي يضعف بها الطالب الصم".

مصادر المعرفة والتعلم والإرشاد:

ظهرت مصادر المعرفة والتعلم والإرشاد كموضوع فرعي آخر في الموضوع الرئيسي أبرز التحديات التعليمية والأكاديمية للطالب الصم، حيث ذكرها ٥ من المشاركين. أشار (ع٥) إلى أن "عدم توفر غرف مصادر أو مراكز يتتوفر بها جميع الوسائل المساعدة والخدمات الإرشادية والتعليمية وحتى الإدارية إذا لزم الأمر" تعتبر من أبرز التحديات المعرفية بمصادر المعلومات وأماكن تقديمها" (ع٢)، ويضيف (ع٦) التقصير في الخدمات الإرشادية ودور المرشد الأكاديمي في متابعة "احتياجاته وجميع شؤونه الأكاديمية". ومن التحديات-أيضا - كما أشار (ع٤) "صعوبة دخولهم للمكتبات واستعارة الكتب والمراجع" وافتقارها مع بعض المرافق والمصادر الأخرى إلى "توفر الخدمات المساعدة كتلك الموجودة في المدارس" (ع٣).

البيئة والمرافق التعليمية:

كما ظهرت البيئة التعليمية من خلال الترميز الفرعي للموضوع الرئيسي من أبرز التحديات، حيث تكررت ٤ مرات. أكد (ع٥) أن "القاعات والمباني الدراسية

مصممة للسامعين وعدم مناسبتها للطلاب الصم" حيث "تفتقر للوسائل أو الأجهزة المساعدة" (ع٢). ويضيف (ع١) "عدم مناسبة القاعات الدراسية بسبب الإزعاج والعزل الصوتي الغير الكافي" و "افتقار المباني والمرافق الجامعية للوحات التوضيحية والمسميات" (ع٤) مما يشكل تحديات أمام الصم في الحرم الجامعي لكثرة وتعدد مرفاقه.

الشأن الإداري:

تكرر ذكر الشأن الإداري المرتبطة بالأمور الأكاديمية للطلاب الصم مرتين حيث ذكر (ع١) إلى أن "حاجة الصم للتعامل المباشر مع الإداريين بما يخص الأمور الأكاديمية كالتسجيل والجدوال يشكل تحدياً أمامهم بسبب صعوبة التواصل". ويضيف (ع٣) أن "عدم معرفة الصم بحقوقهم في الجامعات في كثير من الشأن الإدارية لصعوبة التواصل مع القائمين عليها" تقف عائقاً أمام تسهيل الشأن الإدارية المرتبطة بالعملية الأكاديمية لهم.

ثانياً: تحديات اللغة والتواصل، وتتضمن المواجهات الرئيسية التالية:

لغة الإشارة:

من الإجابات التي تم رصدها من قبل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال العوق السمعي ذكرت لغة الإشارة كأحد أبرز التحديات التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي، حيث تكرر ذكرها خمس مرات في عدة جوانب. أكد (ع١) أنه عند "عدم توفر مترجم لغة الإشارة أو عدم تمكنه منها" تعتبر من أكبر العوائق، كما أنها "تعتبر هي اللغة الأم ولغة التواصل الأساسية للصم إلا أن معظم المجتمع عامة والبيئة الجامعية خاصة من زملاء أو أعضاء هيئة تدريس لا يجيدونها" (ع٢)، وهذا يشكل عائقاً؛ "الاعتماد الصم بشكل كبير عليها كمدخل

للتعلم وضعف مهارات السامعين بها" (ع٤)، كما قد يظن الكثير أن لغة الإشارة تشابه في استخدامها اللغة المنطقية، حيث أكد (ع٦) أن أبرز التحديات هي عدم معرفة أن "لغة الإشارة لغة مستقلة، ولها تنظيمها المختلف عن اللغة العربية المنطقية في الجمل والعبارات"، وأن "استخدام لغة الإشارة بشكل خاطئ خصوصاً أثناء ترتيب الكلمات في الجمل والعبارات كما هي باللغة العربية" (ع٣) يشكل عائقاً أمامهم في التعليم الجامعي.

اللغة المنطقية:

تعتبر اللغة المنطقية في مجتمع التعليم الجامعي للطلاب الصم في المملكة هي اللغة العربية بلفظها وكتابتها، أكد (ع٢) أن "السبب الرئيسي وراء تلك التحديات يكمن في الضعف اللغوي لديهم" حيث إن "الصم يواجهون صعوبة في استخدام اللغة المنطقية" (ع١) بسبب "الفقدان السمعي وتأثيره في تعلم لغة المجتمع" (ع٣) الذي تكون نتائجه بأن يكون "مستوى الطالب الصم في اللغة العربية لا يتجاوز مهارات طالب في الابتدائي في كثير من الأحيان" حسب ما أفاد (ع٥).

الضعف في مهارات التواصل:

كما اعتبر ٣ من المشاركين الضعف في مهارات التواصل بشكل عام من قبل السامعين أو الصم أنفسهم أحد التحديات المرتبطة بالموضوع الرئيس لتحديات اللغة وال التواصل، واختصر ذلك (ع١) حين أكد "ضعف الصم باللغة المنطقية وضعف السامعين بلغة الإشارة الحصولة ضعف التواصل"، وركز (ع٣) على الصم حين قال "ضعف الصم بمهارات التواصل المألوفة للسامعين في الكلام واللغة والسمع"، وركز (ع٦) على السامعين حين أشار إلى التحديات أنها بسبب "الضعف في إستراتيجيات التواصل التي تجمع بين الطرق الإشارية واللفظية".

ثالثاً: تحديات اجتماعية:

الاقصاء والعزلة:

أجمع غالبية المشاركين بأن الاقصاء والعزلة في التعليم الجامعي من أبرز التحديات الاجتماعية أمام الطلاب الصم، حيث تكررت في أقوالهم خمس مرات، إما بشكل مباشر لها، أو بأحد ممارساتها، وفيما يخص الصم أشار (٢٤) إلى أن "معظم الصم يشعرون بالعزلة والانسحاب الاجتماعي بسبب ضعف مهارات التواصل"، وأضاف (١٤) أن أبرز التحديات أيضاً "إحساس الصم بالعزلة خاصةً إذا لم يستطع تكوين صداقات مع الزملاء السامعين"، وينتتج عن ذلك "التسرب نتيجة للصدامات والصعوبات الأكاديمية التي قد تحدث بعد الالتحاق بالتعليم الجامعي" كما أكد (٤٤). أما فيما يخص السامعين من الحاضرين والزملاء، أشار (٤٥) إلى أن أبرز العوائق الاجتماعية داخل القاعات الدراسية في "عدم إشراكهم في الأنشطة وأساليب التعلم الجامعي للدروس وإقصائهم من المشاركة"، وأما على مستوى الجامعة، فقد أشار (٣٤) إلى أن التحديات تكون عند "إقصاءهم بكثير من الأحيان للمشاركة بالأنشطة الطلابية للجامعة".

الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات نحو الصم أحد التحديات الاجتماعية التي قد تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي. أشار (٦٤) إلى أن "عدم معرفة السامعين من الأقران والحاضرين والم الهيئة الإدارية بخصائص الصم الاجتماعية والعاطفية يولـد نـظـرة دونـية عنـهم"، كما "تشـكـل النـظـرة السـلـبية اتجـاه الصـم حـول قـدرـاتـهم وـإـمـكـانـاتـهم منـالـحـاضـرـينـوالـزـمـلـاءـأـكـبـرـالـتـحـديـاتـ" أمامـهمـ كماـذـكـرـ (٤٤). وقد تكون إحدى

العقوبات كما ذكر (ع١) "صعوبة التواصل تؤثر على دافعية الطالب الأصم تجاه التعليم الجامعي".

التمييز:

كما أن التمييز بين الطلاب الصم وأقرانهم السامعين من التحديات أمام تعليم الصم الجامعي، أكد (ع٤) أن "التمييز بين الطالب السامعين والصم لصالح السامعين" قد يقلل من دافعيتهم. وبؤكد أيضاً (ع١) أن "أغلب الحاضرين ليس لديهم الخبرة الكافية للتعامل مع الصم وليس لديهم المعرفة الكافية باحتياجات الصم" مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى "عدم رغبة الحاضرين في تواجد الصم كطلاب لديهم لأن ذلك يشكل عبأً إضافياً عليهم" (ع٣).

رابعاً: التحديات المادية:

احتياجات تعليمية:

تعتبر التحديات المادية والمصادر المالية لغطية الاحتياجات التعليمية للطلاب الصم من العقبات المهمة أمام نجاح الطلاب الصم في التعليم العالي، حيث "يحتاج الصم إلى شراء أجهزة وتقنيات ووسائل مساعدة" (ع٢) خاصة تناسب احتياجاته التعليمية، كما "قد لا تتوفر بعض الخدمات التعليمية في الجامعة مما يضطره إلى إحضارها من جيده الخاص" كما أشار (ع٦) وذلك يشكل عبأً على الطالب الأصم.

احتياجات شخصية:

يحتاج الجميع إلى ماديات شخصية تساعد على قضاء حوائجه اليومية، ولكن الصم في التعليم الجامعي قد يحتاجون إلى بعض التفاصيل والماديات الشخصية بشكل أكبر من السامعين؛ لذلك أكد (ع٤) أن "صعوبة الحصول على الدعم

المالي الذي يحتاجه الأصم لأموره واحتياجاته الشخصية للتنقل ما بين الجامعة والمنزل، وكذلك تكاليف اقتناء وصيانة المعينات السمعية" من الصعوبات على المستوى الشخصي والمادي للصم.

السؤال الثاني للدراسة: ما أهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي؟

لإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي، وجدول (٧) يوضح متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي المتعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية من وجهة نظر

أفراد العينة (ن=١٠٥) مرتبة ترتيباً تناظرياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المتطلبات المتعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	تجهيز القاعات الدراسية والاستخدام الفعال لجميع الوسائل والتقنيات التعليمية التي تناسب احتياجاتهم.	٣,٦٢٨٦	٠,٤٨٥٥٠	مرتفعة جداً
٣	تجهيز غرف المصادر ومرافق الخدمات المساعدة لتقديم الخدمات التعليمية والاستشارية والإرشادية.	٣,٦٠٩٥	٠,٤٩٠٢٠	مرتفعة جداً
٧	ضمان مناسبة المراافق وأجراء التعديلات المناسبة لاحتياجاتهم ووضع اللوحات التعرية بأسماء المبني ومرافقها.	٣,٥٩٠٥	٠,٤٩٤١٠	مرتفعة جداً
٥	التقييم من خلال إتقان المهارات والمعرفة كنواتج للتعلم بدلاً من التركيز على الجوانب اللغوية مع إعطائهم وقتاً أطول أثناء الاختبارات التحريرية.	٣,٥٧١٤	٠,٥١٦٢٢	مرتفعة جداً
٢	تسهيل الوصول الشامل للمعرفة من خلال مصادرها في المكتبات ومرافق المعلومات.	٣,٥٢٣٨	٠,٥٠١٨٣	مرتفعة جداً
٦	تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي، وتقديم الاستشارات المناسبة، وإشرافهم على العملية التعليمية للصم مع وضع الخطط الفردية ومتابعة تحقيق الأهداف قصيرة و بعيدة المدى.	٣,٤٨٥٧	٠,٥٣٩١٣	مرتفعة جداً
٤	اختصار المناهج بشكل لا يؤثر على المحتوى التعليمي واستخدام إستراتيجيات التدريس الفعالة التي تناسب قدراتهم وتحصيص الوقت الكافي في شرح الدروس.	٣,٤٧٦٢	٠,٥٠١٨٣	مرتفعة جداً
الدرجة الكلية				

يتضح من جدول (٧) أن أهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي المتعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية، جاء بدرجة مرتفعة جدًا، ومتوسط حسابي (٣,٥٥٥١). كما يتضح من النتائج أن جميع فقرات المتطلبات المتعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، وترواحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٧٦٢ إلى ٣,٦٢٨٦).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى مجموعة من التحديات الهيكلية، والاجتماعية، والتكنولوجية المتشابكة التي تعيق اندماجهم الكامل في البيئة الجامعية، حيث تواجههم حواجز تواصلية جوهرية، من خلال اعتماد معظم الحاضرات على اللغة المنطقية، مما يصعب الوصول إلى المحتوى دون وجود مترجمي لغة إشارة مؤهلين أو خدمات ترجمة نصية فورية، كما أن التفاعل اليومي مع الزملاء والأساتذة خارج الفصل يتطلب جهداً إضافياً، وتفتقد العديد من الجامعات إلى التسهيلات التكنولوجية والمواد التعليمية الملائمة، مثل الحاضرات المترجمة بلغة الإشارة، أو الكتب المدعومة بنصوص تفاعلية، مما يضطر الطلاب إلى الاعتماد على أدوات خارجية، أو بذل وقت إضافي لفهم المحتوى، كما لا تأخذ أساليب التقييم التقليدية (كالامتحانات الشفوية) في الاعتبار احتياجاتهم، مما يستلزم تكيف هذه الأساليب، وهو ما لا يحدث دائماً بسبب نقص الوعي أو الموارد، بالإضافة إلى ذلك، يواجه الطلاب الصم عوائق اجتماعية ونفسية، مثل العزلة الناتجة عن صعوبات التواصل والضغوط المتعلقة بإثبات قدراتهم في بيئة غير مهيئة، مما يؤثر على صحتهم النفسية ويستهلك طاقتهم، كما أن محدودية التمويل تعيق توفير خدمات مستدامة، مثل الترجمة، أو التكنولوجيا المساعدة، وتنفاوت الاحتياجات الفردية للطلاب الصم حسب درجة الصمم، وأساليب التواصل المفضلة (كلغة الإشارة، أو

القراءة الشفوية)، مما يتطلب تحصيص الدعم لكل حالة، وهو تحدٍ يُضاعف التعقيدات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Smith and Andrews (2015) التي توصلت إلى أن الجامعات في كثير من الأحيان لا تكون مستعدة لاستقبال الصم، ومعظم هذه الجامعات لا تعرف بشكل خاص احتياجات الصم للوصول للمعرفة المطلوبة. وتتفق مع دراسة Frumos and Roșu (2019) التي أظهرت أن الطلاب الصم يواجهون صعوبات عندما يطلب منهم التواصل، أو القيام ببعض الأعمال التعاونية التي تتطلب المناقشة مع المجموعة، كما يواجهون تحديات أكademie و تعليمية في ظل غياب الدعم وتلبية المتطلبات التعليمية، وتتفق -أيضاً- مع دراسة Thompson (2020) التي أشارت إلى أنه يظل الاحتفاظ بالطلاب الصم في التعليم الجامعي مصدر قلق للمحاضرين حيث يحتاجون إلى متطلبات في الوصول إلى المصادر المعرفية، ودراسة Onuigbo et al. (2020) التي توصلت إلى أن أهم المتطلبات للطلاب الصم في البيئة الدراسية الجامعية هي وجود مترجمي لغة الإشارة، ومدوني الملاحظات وخدمات الترجمة الفورية باللغة المنطقية كتابياً، وأجهزة العرض العلوية، وأجهزة الاتصالات للصم، وأنظمة الصوت المتوقفة مع أدوات المساعدة السمعية كمتطلبات أساسية مطلوبة بشكل كبير في القاعات الدراسية الجامعية. وبالنسبة لأهم المتطلبات المتعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي، جدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم المتطلبات المتعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي مرتبة ترتيباً تناظرياً

حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المتطلبات المتعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٤	استخدام الوسائل البصرية والحسية الأخرى التي تفيد في التواصل الغير لغطي.	٣,٨١٩٠	٠,٣٨٦٨٣	مرتفعة جداً
٢	تقديم خدمات الترجمة الفورية بكتابه المحاضرات والدروس.	٣,٧٩٠٥	٠,٤٠٨٩٢	مرتفعة جداً
١	تقديم خدمات الترجمة بلغة الإشارة للدروس والشؤون التعليمية والإدارية الأخرى.	٣,٧٩٠٥	٠,٤٠٨٩٢	مرتفعة جداً
٦	تزويدهم بجميع المصادر المعرفية في الشؤون الأكاديمية والإدارية والاجتماعية.	٣,٧٨١٠	٠,٤١٥٥٨	مرتفعة جداً
٣	استخدام الوسائل السمعية التي تposure جوانب القصور السمعي، وتفيد في التواصل اللفظي والشفهي.	٣,٧٥٢٤	٠,٤٩٥٧٧	مرتفعة جداً
٧	توفير التسهيلات في أخذ الوقت الكافي في شرح المصطلحات اللغوية الصعبة، ومراقبة الاستيعاب، والحفاظ على الاتصال البصري والتكرار.	٣,٧٣٣٣	٠,٤٤٤٣٤	مرتفعة جداً
٥	استخدام إستراتيجيات التواصل الفعالة التي تناسب قدراتهم.	٣,٧٢٣٨	٠,٤٧٠١٧	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية	٣,٧٧		مرتفعة جداً

يتضح من جدول (٨) أن أهم المتطلبات المتعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي، جاء بدرجة مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي (٣,٧٧). كما يتضح من النتائج أن جميع فقرات المتطلبات المتعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية جاءت بدرجة مرتفعة جداً، وترواحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٧٢٣٨ إلى ٣,٨١٩٠).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى طبيعة البيئة الأكاديمية التي تُصمم أساساً لتناسب الأفراد السامعين والاعتماد على اللغة المنطقية، مما يوجد فجوة هيكلية تعيق اندماج الطلاب الصم دون دعم مكثف، فالمحاضرات، والمناقشات الصحفية تعتمد بشكل شبه كامل على اللغة المنطقية، التي لا تلائم الطلاب الذين يعتمدون على لغة الإشارة كلغة أولى، أو أولئك الذين يواجهون صعوبة في قراءة الشفاه بسبب اختلاف اللهجات أو سرعة الكلام، هذا الواقع يفرض عليهم الاعتماد على مترجمي لغة الإشارة أو خدمات الترجمة النصية الفورية،

التي غالباً ما تكون محدودة التوفر أو غير متخصصة في المصطلحات الأكاديمية الدقيقة، مما يؤدي إلى فجوات في الفهم أو تأخر في استيعاب المحتوى، بالإضافة إلى ذلك، تفتقر العديد من الجامعات إلى مواد تعليمية معدة مسبقاً بلغة الإشارة أو نصوص تفاعلية، مما يضطر الطلاب إلىبذل جهد إضافي لتحويل المحتوى المكتوب أو المسموع إلى شكل قابل للاستيعاب عبر أدوات مساعدة خارجية، كما أن التفاعلات اليومية خارج الفصل الدراسي، مثل الناقاشات العفوية مع الزملاء، أو التشاور مع الأساتذة، تُصبح تحدياً بسبب عدم توفر مترجمين في هذه المواقف غير المخطط لها، ما يعزز شعوراً بالعزلة وينقل كاهل الطالب نفسياً وذهنياً، كما أن أساليب التقييم التقليدية، مثل الاختبارات الشفوية، أو العروض التقديمية القائمة على الحوار، لا تأخذ في الاعتبار الاحتياجات اللغوية المتنوعة للصم، مما يستلزم تكييفها إلى نماذج مرئية أو مكتوبة، وهو ما لا يحدث دائماً بسبب نقص الوعي أو الموارد، كما أن التنوع الكبير في احتياجات الطلاب الصم أنفسهم بين من يعتمدون على لغة الإشارة أو المنطقية أو التكنولوجيا المساعدة، قد يُعَد عملية توفير حلول شاملة، إذ تتطلب كل حالة دعماً مخصصاً قد لا يتوافق مع الإمكانيات المحدودة للجامعات، وتفاقم هذه التحديات عوامل مؤسسية، مثل نقص تدريب الكوادر التعليمية على التواصل الفعال مع الصم، وعدم توفر تقنيات حديثة كأنظمة الترجمة التلقائية الدقيقة، أو الشاشات التفاعلية المدعمة بلغة الإشارة، فضلاً عن القيود المالية التي تعيق توسيع خدمات مستدامة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Jolly et al. (2024) التي أظهرت فعالية الترجمة الفورية والتوضيحية بكتابة النصوص للدروس، حيث أسهمت بوصولهم الفعال إلى استمرارية التواصل وفهم الإطار العام للدروس وتقسيماتها، وتتفق مع

دراسة (Athaley et al. 2023) التي أظهرت أن عوائق التواصل وندرة خدمات الدعم تؤثر سلباً على وصول الطلاب الصم إلى المواقف التعليمية المختلفة، ودراسة (van den Heij et al. 2022) التي أظهرت أن ضعف الخدمات السمعية والصوتية في القاعات الدراسية بشكل خاص، ومحدودية وضوح الكلام إلى إعاقة الطلاب أثناء الحاضرات.

وبالنسبة لأهم المتطلبات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية الازمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي، جدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) ملحوظات الحسائية والآخرات المعيارية لأهم المتطلبات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية الازمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسائي

الرقم	المتطلبات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية	المتوسط الحسائي	الاتجاه المعياري	درجة الأهمية
١	تقدير الطلاب الصم، وعدم التمييز والمعاملة العادلة بينهم وبين الطلاب السامعين واعتبار التعليم الجامعي حق مشروع للجميع.	٣,٣٧١٤	٠,٤٨٥٥٠	مرتفعة جداً
٥	خلق الوعي من قبل المحيطين بالطلاب الصم بأهم خصائصهم وسماتهم الشخصية والاجتماعية وتشجيعهم على تبادل الخبرات والمهارات الأكاديمية.	٣,٣٥٢٤	٠,٤٨٠٠٠	مرتفعة جداً
٣	تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية لمساعدة الطلاب الصم على بناء شخصية تساعد على اكتشاف قدراته ومواهبه ومواجهة المشكلات.	٣,٣٤٢٩	٠,٤٧٦٩٤	مرتفعة جداً
٢	تحسين مهارات الطلاب الاستقلالية والتعامل مع مطالب ومتطلبات الحياة المتغيرة في حل المشكلات واتخاذ القرار والتعامل بنجاح مع الأقران بالجامعة والمجتمع.	٣,٣٣٣٣	٠,٤٧٣٦٧	مرتفعة جداً
٧	إشراك الطلاب الصم في اللجان المسئولة عن وضع السياسات واللوائح التي تحفظ حقوقهم التعليمية.	٣,٣٢٣٨	٠,٥٠٩٤٣	مرتفعة جداً
٦	مساعدة الطلاب على فهم ومعرفة قدراتهم، والتعصب على جميع الصعوبات التي تواجههم لتحقيق التوافق الأكاديمي والاجتماعي والمهني.	٣,٣١٤٣	٠,٤٦٦٤٦	مرتفعة جداً
٤	إشراكهم بالأنشطة الاجتماعية المنهجية واللامنهجية داخل وخارج القاعات الدراسية والمناسبات الاجتماعية.	٣,٢٩٥٢	٠,٤٧٨٨٦	مرتفعة جداً
الدرجة الكلية				مرتفعة جداً

يتضح من جدول (٩) أن أهم المتطلبات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي، جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، ومتوسط حسابي (٣,٣٣٣)، كما يتضح من النتائج أن جميع فقرات المتطلبات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، وترواحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٢٩٥٢) إلى (٣,٢٧١٤).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى تفاعل مجموعة من العوامل المعقّدة التي تعكس العوائق الهيكيلية والثقافية في البيئة الجامعية، التي تُصعب عليهم الاندماج الكامل، أو المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية الأكاديمية، حيث تُهيمن اللغة المنطوقة على معظم التفاعلات الاجتماعية داخل الحرم الجامعي، سواء في المحوارات العفوية بين الطلاب، أو في الفعاليات الجماعية، مثل الندوات، أو الأنشطة الطلابية، مما يجعل الطلاب الصم، خاصة الذين يعتمدون على لغة الإشارة يشعرون بالعزلة ما لم تُتوفر ترجمة فورية أو أدوات تواصل بديلة، وهو ما لا يحدث غالباً خارج الإطار الرسمي في القاعات الدراسية، كما يُواجهون صعوبة في بناء شبكات علاقات طبيعية مع الزملاء بسبب الفجوة التواصلية، حيث قد يتعدد الآخرون في التفاعل معهم خوفاً من "الإخراج" أو عدم المعرفة بكيفية التواصل، ما يُعزز شعوراً بالغربة، ويحدّ من فرص تكوين صداقات أو شراكات دراسية، وتفتقر العديد من الجامعات إلى أنشطة وفعاليات مُعدة لتكون شاملة، مثل نوادي طلابية تستخدم لغة الإشارة، أو فعاليات مدعومة بترجمة مرئية، مما يحرم الطلاب الصم من فرص المشاركة في الحياة الجامعية الغنية التي تُعزز الانتقاء وتنمية المهارات الاجتماعية، وقد يعاني الكثير من الطلاب الصم من نقص الدعم النفسي، والمُؤسسي الموجه خصيصاً لاحتياجاتهم

الاجتماعية، مثل مرشدين مدربين على لغة الإشارة، أو برامح توعوية لتشخيص المجتمع الجامعي حول طرق التواصل الكلبي، مما يتركهم مواجهة التحديات بمفردهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Frumos and Roșu 2019) التي أظهرت وجود تحديات في بناء علاقات اجتماعية مع الطلاب الجامعيين السامعين بسبب تحديات اللغة المنطقية والتواصل، كما تتفق مع دراسة van den Heij et al. (2022) التي كشفت أن الطلاب الصم واجهوا قبولاً اجتماعياً من قبل السامعين على الرغم من أن المشاركة في المناسبات الاجتماعية تسببت أحياناً في الشعور بالوحدة أو العزلة.

ما سبق يتضح أن أهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي في الأبعاد المتعلقة بالعملية التعليمية والأكادémie، وال المتعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية، والمتطلبات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) متوسطات الحسابية لأهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم

الجامعي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي	المتوسط الحسابي	درجة الأهمية
١	البعد الثاني: متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية.	٣,٧٧	مرتفعة جداً
٢	البعد الأول: متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكادémie.	٣,٥٥٥١	مرتفعة جداً
٣	البعد الثالث: متطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية.	٣,٣٣٣	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية	٣,٥٥٢٧	مرتفعة جداً

يتضح من جدول (١٠) أن أهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي، جاء بدرجة مرتفعة جداً، ومتوسط حسابي (٣,٥٥٢٧). كما يتضح من النتائج أن جميع الأبعاد جاءت بدرجة مرتفعة جداً، وترواحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٣٣٣ إلى ٣,٧٧).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أن الاحتياجات الأساسية للطلاب الصم في التعليم الجامعي تتمحور حول جوانب اللغة والتواصل، حيث يعتبر التواصل الفعال باللغات البصرية – كاللغة الإشارية – الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الطلاب الصم في فهم المحتوى الأكاديمي، والتفاعل داخل البيئة التعليمية، تليها المتطلبات المتعلقة بالعملية التعليمية، حيث يعتمد الطلاب الصم على بيئة تعليمية مُهيئة، تدعم استخدام أساليب تدريس متخصصة وتكنولوجيا مساعدة تتناسب مع احتياجاتهم، هذه البيئة تسهم في تحويل المعلومات الأكاديمية إلى معرفة عملية تتماشى مع قدراتهم اللغوية والتواصلية، مما يقلل من حواجز التعلم، وعلى الرغم أن المتطلبات الاجتماعية تعتبر ضرورية للاندماج والشعور بالانتماء، فإنها جاءت في المرتبة الثالثة، وقد يكون ذلك بسبب أن الطلاب الصم يعتمدون بشكل أساسي على القدرات اللغوية والتواصلية لتأسيس علاقات اجتماعية فعالة، وفي غياب هذه القدرات قد تبقى العملية الاجتماعية أقل تأثيراً على الأداء الأكاديمي اليومي، ويمكن القول: إن النتائج تعكس أن الطلاب الصم يحتاجون أولاً إلى بنية لغوية وتواصلية قوية كقاعدة للتعلم، وبمجرد تحقق ذلك، تصبح البيئة الأكاديمية المهيأة عاملًا داعمًا لتحقيق الاستفادة القصوى من العملية التعليمية، كما أن الجوانب الاجتماعية، رغم أهميتها في التكامل النفسي والاجتماعي، تأتي في ترتيب لاحق؛ لأنها تعتمد بشكل غير مباشر على جودة التواصل واللغة التي تُسهل التفاعل داخل الحرم الجامعي.

وتفق هذه النتيجة مع دراسة (Onuigbo et al. 2020) التي خلصت إلى أن وعي الأكاديميين بالاحتياجات الأساسية للطلاب الصم في التعليم الجامعي

تتمحور حول جوانب اللغة والتواصل والخدمات المساندة المتعلقة بها جاءت بدرجة مرتفعة.

السؤال الثالث للدراسة: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول مستوى الأهمية من المتطلبات الالزام للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغيرات الرتبة العلمية والجنس؟ بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابي لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى الأهمية من المتطلبات الالزام للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الرتبة العلمية، وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى الأهمية من المتطلبات الالزام للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مصدر التباين	المتطلبات الالزام للطلاب الصم
٠,٢٠٨	١,٩٠٣	٠,١١٨	٣	٠,٣٥٤	بين المجموعات	متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية
		٠,٠٦٢	١٠١	٦,٢٦٢	داخل المجموعات	
		١٠٤	٦,٦١٦		المجموع	
٠,١١٨	٢,٠٠٨	٠,١٧٥	٣	٠,٥٢٥	بين المجموعات	متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية
		٠,٠٨٧	١٠١	٨,٨٠١	داخل المجموعات	
		١٠٤	٩,٣٢٦		المجموع	

٠٠٤٠٧	١,٥٧٧	٠,٤٧٠	٣	١,٤١١	بين المجموعات	متطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية
		٠,٢٩٨	١٠١	٣٠,٠٩٨	داخل المجموعات	
			١٠٤	٣١,٥٠٩	المجموع	
٠٠٩٤	٢,١٥٣	٠,٠٨٤	٣	٠,٢٥١	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		٠,٠٣٩	١٠١	٣,٩٣٩	داخل المجموعات	
			١٠٤	٤,١٩	المجموع	

* ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى الأهمية من المتطلبات (متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية، متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية، متطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية، الدرجة الكلية) الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الرتبة العلمية، حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (١,٩٠٣، ٢,٠٠٨، ١,٥٧٧، ٢,١٥٣) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٤٠٧، ٠,١١٨، ٠,٢٠٨، ٠,٠٩٤) على التوالي.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أهمية متطلبات الطلاب الصم يشير إلى أن الوعي بهذه الاحتياجات متتشابه بغض النظر عن الرتبة العلمية، وهذا يعكس وجود إدراك مشترك بين أعضاء هيئة التدريس لأهمية تكثيف بيئة تعليمية داعمة للطلاب الصم، ما يعزز فكرة أن التحديات التي تواجههم ليست محل خلاف بين الفئات الأكاديمية المختلفة، وإنما تُعتبر قضايا تعليمية متفق عليها. وتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراوي (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في مجال

حقوق الطلبة الصم وضعف السمع والخدمات المساندة واحتياجات الطلبة ضعاف السمع والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الرتبة العلمية.
بالنسبة لمتغير الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى الأهمية من المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الجنس، والمجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى الأهمية من المتطلبات الالزمة للطلاب

الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المتطلبات الالزمة للطلاب الصم
٠,٠٩٤	١,٦٩٠	٠,١٨٠٨٨	٣,٥٨٣٣	٦٠	ذكر	متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية
		٠,٢١٨١٢	٣,٥١٧٥	٤٥	أنثى	
٠,٨٩٤	٠,١٣٤-	٠,٢٧٨٣١	٣,٧٦٦٧	٦٠	ذكر	متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية
		٠,٣٢٨٧٣	٣,٧٧٤٦	٤٥	أنثى	
٠,٥٥٢	٠,٥٩٧	٠,٣٦٦٧٩	٣,٣٥٢٤	٦٠	ذكر	متطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية
		٠,٣٩١١٨	٣,٣٠٧٩	٤٥	أنثى	
٠,٣٢٤	٠,٩٩١	٠,١٧٥١٩	٣,٥٦٧٥	٦٠	ذكر	الدرجة الكلية
		٠,١٧٣٩٦	٣,٥٣٢٣	٤٥	أنثى	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لمستوى الأهمية من المتطلبات (متطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية، ومتطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية، ومتطلبات متعلقة

بالجوانب الاجتماعية، الدرجة الكلية) الازمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت قيمة "ت" المحسوبة (٠٠,١٣٤، ٠٠,٦٩٠، ٠٠,٩٩١، ٠٠,٥٩٧) على التوالي بمستوى دلالة (٠٠,٠٩٤، ٠٠,٨٩٤، ٠٠,٥٥٢، ٠٠,٣٢٤) على التوالي.

ويرى الباحث أن تفسير هذا التجانس في التقييمات يعود إلى أن النظرة العامة لأهمية المتطلبات الضرورية للطلاب الصم في التعليم الجامعي متتشابهة لدى كل من الذكور والإناث، مما قد يعزى إلى اتفاق واسع على طبيعة الاحتياجات التعليمية والتواصلية والاجتماعية للطلاب الصم، كما أن عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية قد يشير إلى أن السياسات والبرامج المعتمدة في دعم الطلاب الصم تم تصميمها بشكل شامل يلي احتياجات جميع الطلاب بشكل متساوٍ، مما يعكس توحد الرؤى بين الجامعات السعودية في هذا المجال، وبالتالي فإن متغير الجنس لم يكن له تأثير ملحوظ على تقييم هذه المتطلبات، وتحتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال حقوق الطلبة الصم وضعاف السمع والخدمات المساندة واحتياجات الطلبة ضعاف السمع والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترنات:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلاب الصم في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة على مزج البيانات الكمية والكيفية في دراسة واحدة من خلال المنهج المختلط باستخدام المقابلات والاستبيانات مع أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية. وأظهرت النتائج النوعية أن أبرز التحديات هي تحديات

تعليمية، وتحديات اللغة والتواصل، وتحديات اجتماعية، وتحديات مادية، وأظهرت النتائج الكمية أن أهم المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي، جاءت بدرجة مرتفعة جدًا حسب الترتيب التالي للأبعاد: متطلبات متعلقة بالتواصل والجوانب اللغوية، ومتطلبات متعلقة بالعملية التعليمية والأكاديمية، ومتطلبات متعلقة بالجوانب الاجتماعية، وجيئها بدرجة مرتفعة جدًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الأهمية من المتطلبات الالزمة للطلاب الصم في التعليم الجامعي تعزى للمتغيرات الرتبة العلمية، والجنس. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تطوير إستراتيجيات التدريس، وطرق التقييم؛ لتكون أكثر شمولية وتكيفًا مع احتياجات الطلاب الصم.
- تضمين أساليب تعليمية مبتكرة في الجامعات، مثل التعلم القائم على المشكلات، واستخدام الوسائل التكنولوجية المساعدة (مثل العروض المرئية والبرمجيات التعليمية)؛ لتسهيل استيعاب المحتوى الأكاديمي.
- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس تهدف إلى رفع مستوى الوعي بأساليب التدريس المناسبة للطلاب الصم، والتعرف على إستراتيجيات التدريس التفاعلية التي تراعي الفوارق الفردية.
- توفير تجهيزات تقنية متقدمة، مثل أنظمة الترجمة الفورية إلى لغة الإشارة، وشاشات العرض التفاعلية، التي تُسهم في تخطي حواجز التواصل الأكاديمي، وتعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية.
- اعتماد منهجية التعليم الثنائي للغة لضمان تعزيز قدرات الطلاب الصم في التعبير الأكاديمي والفهم العميق للمحتوى.

- دمج تقنيات الترجمة الفورية إلى لغة الإشارة داخل القاعات الدراسية، مما يُسهم في تحقيق تواصل فعال بين الأستاذة والطلاب، وضمان استيعابهم للمواد التعليمية بشكل أفضل.
- تعزيز ثقافة الشمولية في الحرم الجامعي من خلال تنظيم فعاليات وأنشطة تجمع بين الطلاب الصم ونظرائهم من السامعين مما يساعد على بناء علاقات اجتماعية شاملة.
- إنشاء أندية، أو مجموعات طلابية خاصة بالصم كمنصات للتواصل الاجتماعي، وتبادل الخبرات.
- تقديم الدعم النفسي والاجتماعي الذي يُسهم في الانخراط بالمجتمع بشكل أكبر.

المقترحات:

- إجراء دراسات مقارنة تستقصي اختلاف المتطلبات بين الطلاب الصم في تخصصات جامعية مختلفة، مثل العلوم الإنسانية مقابل العلوم التطبيقية، لتحديد الفروق الدقيقة في طبيعة الدعم المطلوب، وتقديم توصيات تخصصية.
- تأثير تقنيات التعليم المساعدة (مثل الترجمة الفورية إلى لغة الإشارة، والمنصات الرقمية التفاعلية) على تحسين تجربة التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب الصم.
- تقويم البرامج والسياسات التعليمية المعتمدة في الجامعات السعودية في دعم الطلاب الصم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء. (٢٠١٨). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- البوزيد، سارة. وعداوي، فاطمة. والرويلي، مزون. والقطاطي، سارة. وسفر، عهود. (٢٠٢٣). برنامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعف السمع في جامعة الملك سعود: التأسيس والتحديات والرؤية المستقبلية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٥(٤)، ١٥٦-٢٠٤.
- الريس، طارق. والخرجي، منال. (٢٠١٠). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعف السمع بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، ٣٤(٤)، ٦١٩-٦٨٣.
- الزهاراني، أحمد. (٢٠٢٢). تمكين الطلاب الصم في برامج البكالوريوس وبرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٠(٦)، ٢٩٩-٣١٨.
- الزهاراني، علي. (٢٠١٥). استقصاء آراء الأكاديميين نحو حقوق الطلاب الصم وضعف السمع والخدمات المقدمة لهم في برامج التعليم العالي بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٨(٢)، ٢-٣٥.
- الشاعي، علي. وعامر، طارق. وعامر، عبد الرؤوف. (٢٠١٢). التعليم العالي وتحديات المستقبل، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الوهيب، عادل. (٢٠١٨). مدى أهمية العمل الجماعي وتوفره في برنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعف السمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظر العاملين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٥)، ١٦٠-١٩٢.
- حنفي، علي. والصالح، مها. (٢٠١٨). العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعف السمع بمؤسسات التعليم العالي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٧(٢٦)، ١-٣٠.
- عبد الرحمن، سعيد. (٢٠١٣). اتجاهات طلاب كلية التربية نحو دمج اقراهم الصم في التعليم العالي وعلاقتها بعض التغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١١(١)، ٢٥١-٣١٠.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdulrahman, S. (2013). Attitudes of College of Education students towards integrating their deaf peers into higher education and its relationship to some variables. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1(1), 251-310. (in Arabic)
- Abu Alam, R. (2018). Quantitative, Qualitative and Mixed Research Methods, Amman, Jordan: Dar Al-Masirah for Printing and Publishing. (in Arabic)
- Abuya, O., & Githinji, W. (2022). Inclusion of Visually Impaired and Deaf Students in Universities in Kenya: A Call for Action. *Wash. Int'l LJ*, 32, 1.
- Albuzaid, S., Adawi, F., Al-Ruwaili, M., Al-Qahtani, S., & Safar, A. (2023). Higher Education Program for Deaf and Hard of Hearing Students at King Saud University: Establishment, Challenges, and Future Vision. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(54), 156-204. (in Arabic)
- Alofi, A., Clark, M., & Marchut, A. (2019). Life Stories of Saudi Deaf Individuals, *Psychology*, 10(11): 1506–1525.
- Alrayes, T., & Al-Kharji, M. (2010). The reality and obstacles of higher education programs for deaf and hard of hearing students in Riyadh. *Journal of the Education College*, 34(4), 619-683. (in Arabic)
- Alsalamah, A. (2020). Using Captioning Services With Deaf and Hard of Hearing Students in Higher Education : A Systematic Review. *American Annals of the Deaf*, 165(1), 114–127.
- Al-Shaya, A., Amer, T., & Amer, A. (2012). Higher Education and Future Challenges, Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution. (in Arabic)
- Alwahib, A. (2018). The importance and availability of teamwork in the higher education program for deaf and hard of hearing students at King Saud University from the perspective of staff. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6(25) 160-192. (in Arabic)
- Alzahrani, A. (2022). Empowering Deaf Students in Undergraduate and Graduate Programs at Saudi Universities. *King Abdulaziz University Journal - Arts and Humanities*, 30(6), 299-318. (in Arabic)
- Al-Zahrani, Ali. (2015). A Survey of Students' Views Towards Outstanding and Distinguished Students in Higher Education

- Programs at King Saud University, *International Journal of Educational Research*, 38(2-35). (in Arabic)
- Athaley, G., Mishra, J., & Gupta, I. (2023). Barriers and support to the inclusion of deaf and hard-of-hearing students in visual art higher education in India. *Academia*, 33, 3–27.
- Creswell, W., & Poth, N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.
- Frumos, L., & Roșu, C. (2019). Deaf students accessing higher education programs-Romanian and European experiences. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 23(2), 199-214.
- Hanfy, A., & Al-Saleh, M. (2018). Factors affecting the academic achievement of deaf and hard of hearing students in higher education institutions. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 7(26), 1-30. (in Arabic)
- Hendry, G., Hendry, A., Ige, H., & McGrath, N. (2021). “I Was Isolated and This Was Difficult”: Investigating the Communication Barriers to Inclusive Further/Higher Education for Deaf Scottish Students. *Deafness & Education International*, 23(4), 295–312.
- Iturriaga, C., & Young, A. (2022). Deaf students’ translanguaging practices in a further education college: Situating the semiotic repertoire in social interactions. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(1), 101-111.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals’ perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72.
- Jolly, J., Macfarlane, E., & Barker, A. (2024). Deaf/hard of hearing students’ experiences with higher education’s real-time captioning services. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(3), 424-432.
- Lieu, J., Kenna, M., Anne, S., & Davidson, L. (2020). Hearing loss in Children: A Review. *Clinical Review & Education- Jama*, 324(21), 2195-2205.
- National Association of the Deaf (NAD). (2025). Community and culture – frequently asked questions. [https://www.nad.org/resources/american-signlanguage/community-and-culture-frequently-asked-questions//](https://www.nad.org/resources/american-signlanguage/community-and-culture-frequently-asked-questions/)

- Nikolaraizi, M., & Kofidou, C. (2024). Accessible Practices and Accommodations During Lectures for Students who are Deaf or Hard of Hearing in Higher Education. *Deafness & Education International*, 26(4), 301-317.
- Onuigbo, L., Osadebe, E., & Achebe, E. (2020). Classroom Environment Required for Meeting the Information Needs of Students with Hearing Impairment in Nigerian Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 266–287.
- Shaya, A., Amer, T., & Amer, A. (2012). *The Higher University and the Challenges of the Future*, Riyadh: Dar Al Zahra for Publishing and Distribution.
- Smith, H., & Andrews, F. (2015). Deaf and hard of hearing faculty in higher education: enhancing access, equity, policy, and practice. *DISABILITY & SOCIETY*, 30(10), 1521–1536.
- Talapatra, D., & Snider, L. A. (2022). Partnering for success: Leveraging legislation for transitioning students with intellectual disabilities. *Contemporary School Psychology*, 26(3), 309-320.
- Thompson-Ochoa, D. (2020). Retaining Students of Color Who Are Deaf or Hard of Hearing in Higher Education. *The Journal of Negro Education*, 89(1), 38–47.
- van den Heuij, M., Neijenhuis, K., & Coene, M. (2022). Perspectives of D/HH-students on mainstream higher education: A qualitative study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(4), 385-398.
- Watkin, M., & Baldwin, M. (2011). Identifying deafness in early childhood: requirements after the newborn hearing screen. *Archives of disease in childhood*, 96(1), 62-66.
- World Health Organization. (no date). Facts about deafness. Available at: <https://www.who.int/pbd/deafness/facts/en/> (Accessed: 4 March 2025).
- Yusof, Y., Chan, C., Hillaluddin, H., Ahmad, Z., & Mat, Z. (2020). Improving inclusion of students with disabilities in Malaysian higher education. *DISABILITY & SOCIETY*, 35(7), 1145–1170.

إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم السباعي لتنمية مهارات
التدوّق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

د. محمد هدينى التفيري

قسم المقررات العامة

أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية - دولة الكويت

إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم السباعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

د. محمد هدينى الظفيري

قسم المقررات العامة
أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية - دولة الكويت

تاريخ تقديم البحث: ٢٦/٠٨/١٤٤٦ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٣/١٢/١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؛ ولتحقيق هذا المدفأعتمد البحث على المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة) من طلاب المرحلة المتوسطة بمدرسة علي سالم الصباح بمحافظة الجهراء بدولة الكويت، وتم بناء قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة و تكونت من (١٢) مهارة، واختبار مهارات التذوق الأدبي الذي تكون من (٣٦) سؤالاً، وتحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي، وبعد تطبيق أدوات البحث والتدريس بالإضافة إلى تطبيق الاختبار البعدى لمهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة عند مستوى ٥٠٠٥ في تطبيق الاختبار البعدى لمهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باستخدام الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية مقترحة – التعلم السباعي – مهارات اللغة العربية – التعليم العام – التذوق الأدبي.

A Proposed Strategy in Light of the 7Es Instructional Model to Develop Literary Appreciation Skills among Middle School Students in the State of Kuwait

Dr. Mohammad hdaini Aldhafeeri

Department General Courses

Saad Al-Abdullah Security Academy - Kuwait

Abstract:

The study aimed to develop literary appreciation skills among middle school students in the State of Kuwait. To achieve this objective, the study employed the experimental method, specifically the quasi-experimental design with two groups (experimental and control), consisting of middle school students from Ali Salem Al-Sabah School in Al-Jahra Governorate, Kuwait. A list of suitable literary appreciation skills was developed, comprising 12 skills, in addition to a literary appreciation skills test consisting of 36 questions. The steps of the proposed strategy were determined in light of the 7Es instructional model. Following the implementation of the research tools and teaching through the proposed strategy, and after analyzing the results, the study revealed a statistically significant difference at the 0.05 level in the post-test of literary appreciation skills in favor of the experimental group. In light of these findings, the researcher recommended the use of the proposed strategy to enhance creative reading skills among middle school students in Kuwait.

key words: Proposed strategy, 7Es instructional model, Arabic language skills, general education, literary appreciation

المقدمة:

اللغة العربية وسيلة التعبير عن الحاجات والمشاعر، كما أنها أداة تواصل بين البشر، ووعاء حفظ على الموروث الديني، والثقافي، والحضاري، وهي مرآة العقل وأداة الفكر، وهي مجال خصب لتنمية القدرات الإبداعية وإطلاقها من قيودها، وهي لغة ثرية بالأفكار والتصورات الأخلاقية، واللغة العربية إحدى اللغات التي تمتاز بخاصية موسيقية تمكن المستمع أو القارئ من الاستمتاع بها.

والأدب واحد من أهم فنون اللغة العربية، له مكانة رفيعة، تعمل على إرهاص حس الإنسان وتنمية تذوقه، ويرى مذكور أن الأدب بنوعيه الشعر والنشر من أحد مواد تذوق الجمال، التي ترمي إلى تكوين الميل إلى كل ما هو جميل وتقديره والتعمتع به (مذكور، ١٤٢٧هـ)

والأدب من الفنون اللغوية التي لها دور فاعل ومؤثر في تشكيل فكر الإنسان ووجوده وتحذيب ميوله وتوجيهها واستمتاعه بالحياة، واتساع ثقافته، وتأكيد هويته وانتمائه، وتلوين نظرته للحياة من خلال ما يحمله الأدب من مضامين قيمة تتسع مع ما يريده المجتمع في أفراده من قيم ووجودانيات، وذلك لن يتحقق إلا من خلال دراسة الأدب دراسة تذوقية تأملية، تؤدي إلى تحقيق المتعة للتعلم والإحساس بجماليات العمل الأدبي والتفاعل معه تفاعلاً إيجابياً. (أبوبكر، ٢٠٠٢)

وأكيد كل من طعيمة والشعبي (٤٥٩، ٢٠٠٦) أن الأدب يعد تعبيراً صادقاً عن الحياة بواسطة اللغة، كما أن له في بناء شخصية الإنسان دوراً كبيراً؛ فهو وسيلة من وسائل الإنسان لتوسيع خبراته وتمكينه من اشتقاء معانٍ جديدة للحياة، وزيادة معرفته بنفسه وبغيره، فضلاً عن وصله بتراث أجداده، وتزويده بأداة تحقق له شيئاً

من الاستماع في أوقات الفراغ، كأن تكون قصة، أو مقالا، أو تمثيلية، أو قصيدة، أو غيرها.

وتحدف دراسة النصوص الأدبية إلى الوقف على إبداعات الأدباء في نصوصهم وما تحويها من جماليات، وانفعالات تؤثّر في روح القارئ، والسمات الفنية الأدبية، واحتواها على قيم موضوعية ترقى بالإنسان، وكذلك الحصول على المعرفة والمعلومات الحقيقة، وذلك لفهم الثقافة، والأدب، وحركة الإنسان.

(عصفور، ٢٠١٤)

ومن المعلوم أن تذوق الشعر، ونقده له مستويان، الأول: سطحي تقليدي، وهو ما يجري عليه تدريس النصوص الأدبية، وهو مستوى القراءة العادمة التي تختت بما يتضمنه النص من أحداث تبرزها الكلمات في ظاهرها، وكما تشير إليها المعاني التي توجد أسفل صفحات كتب النصوص وشرحها من مرادفات ومعانٍ معجمية باردة لا تثير خيالا ولا تكون صورة، والثاني: وهو المستوى الأهم والأعقد والأثري، وهو ما يفتقد لدى المعلمين والمتعلمين معاً، حيث يهتم بما وراء الكلمات من أبعاد فنية، ولغوية، ونفسية، ورمزية، وجمال يمتع النفس، ويثير العقل، وهو مستوى لن يصل إليه الطالب بغير معلم متميز لديه القدرة على تشيير النص وإدراك ما وراءه. (عصر، ٢٠٠٠)

وتعتبر الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي من الإستراتيجيات التي تسهم في زيادة التحصيل وتنمية التفكير التأملي عند الطالب، واهتمامها وتركيزها على المفاهيم والتعليمات، وتعطي الطالب فرصة لممارسة العمليات العقلية بدرجة أفضل من الطرق التقليدية القائمة على الحفظ والتذكر. (الحضري، ٢٠٠٩)

وأكَدَ الجُوَاعِنِي (٢٠١١) أَنَّ التَّعْلِمَ السَّبَاعِيَ يُسَاعِدُ الْمَعْلُومَ عَلَى تَوْصِيلِ الْمَفَاهِيمِ الَّتِي يَجِدُ الطَّلَابُ صَعُوبَةً فِي فَهْمِهَا، كَمَا تَسْهِمُ فِي اِكْتَسَابِهِمُ الْمَفَاهِيمِ الْمُجَرَّدَةِ الَّتِي يَصْبِعُ تَعْلُمُهَا مِنْ خَلَالِ طَرْقِ التَّدْرِيسِ التَّقْلِيدِيَّةِ، وَذَلِكُ عِنْدَ تَوْفِيرِ التَّخْطِيطِ الْجَيدِ وَالْتَّنْفِيذِ الْفَعَّالِ، وَتَوْفِيرِ الْبَيْعَةِ الْمَنَاسِبَةِ، كَمَا أَكَدَ كُلُّ مِنْ الْفَوَالِ وَسَلِيمَانَ (٢٠١٦) أَنَّ التَّعْلِمَ السَّبَاعِيَ يُرِيِّطُ الطَّالِبَ بِالْجَمَعَةِ وَالْمَدْرَسَةِ، وَتَكُونُ لَهُ الْإِجَاهَاتُ إِيجَابِيَّةً نَحْوَهُمْ، وَيَصْبِحُ أَكْثَرُ تَفَاعِلًاً وَإِنْتَاجًاً.

إِضَافَةً إِلَى مَا سَبَقَ فَإِنَّ الإِسْتَرَاتِيجِيَّةَ الْمُقْتَرَحةُ فِي ضَوْءِ التَّعْلِمَ السَّبَاعِيِّ تَسْهِمُ فِي زِيَادَةِ ثَقَةِ الْمَعْلُومِ بِنَفْسِهِ وَتَزِيدُ مِنْ اِسْتِقْلَالِيَّتِهِ، حِيثُ تَدْفَعُهُ لِلْاعْتِمَادِ عَلَى نَفْسِهِ فِي تَحْصِيلِ الْمَعْرِفَةِ مِنْ خَلَالِ بَنَائِهِ لِلْمَعْلُومَاتِ بِطَرِيقَةِ مُنْظَمَةٍ، مَا يَزِيدُ عَمَلِيَّةَ الْفَهْمِ، وَتَثْبِيتِ الْمَعْلُومَةِ فِي الْبَيْعَةِ الْمَعْرِفِيَّةِ. (الْحَسِينِيُّ، الْزَّهِيرِيُّ، عَلِيٌّ ٢٠١٣)

وَبِالرَّغْمِ مِنْ أَهمِيَّةِ التَّذَوُّقِ الْأَدِبِيِّ لِطَلَابِ الْمَرْجَلَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ، فَإِنَّ بَعْضَ الْدَّرَاسَاتِ أَكَدَتْ وَجُودَ ضَعْفٍ فِي مَهَارَاتِهِ لَدِيهِمْ، وَمِنْ هَذِهِ الْدَّرَاسَاتِ: دَرَاسَةُ عَبْدِ الْبَارِي (٢٠١٥) الَّتِي أَكَدَتِ الْعَصَفَ فِي مَهَارَاتِ: تَحْدِيدِ مَعْنَى الْكَلْمَةِ مِنْ السِّيَاقِ، وَتَحْدِيدِ الْمَعْانِي الْمَحَاذِيَّةِ لِلْكَلْمَاتِ، وَالرِّبَطِ بَيْنِ الْكَلْمَاتِ وَالْجُوِّ النَّفْسِيِّ، وَالْتَّمِيزِ بَيْنَ الْأَسْلُوبِ الْعَلْمِيِّ وَالْأَسْلُوبِ الْأَدِبِيِّ، وَاسْتِبَاطِ الْفَكْرِ وَالْتَّمِيزِ بَيْنِهَا، وَتَحْدِيدِ الْعَاطِفَةِ السَّائِدَةِ وَأَثْرَهَا، وَدَرَاسَةُ سَمِرِ عَبْدِ الْحَلِيمِ وَآخَرِينَ (٢٠١٥) الَّتِي أَثَبَتَتِ الْعَصَفَ فِي مَهَارَاتِ: تَحْدِيدِ الْتَّعْبِيرِ الْأَجْمَلِ، وَتَعْرِفُ عِنَاصِرَ الْجَمَالِ فِي الْفَكْرَةِ وَالْأَسْلُوبِ، وَدَرَاسَةُ سَلْطَانِ دَمِيَشِيرِ (٢٠١٨) الَّتِي أَكَدَتْ ضَعْفَ مَهَارَاتِ التَّذَوُّقِ الْأَدِبِيِّ لَدِيِّ طَلَابِ الْمَرْجَلَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ بِدُولَةِ الْكُوَيْتِ خَاصَّةً مَهَارَةِ اِسْتِبَاطِ الْمَعْانِيِّ الْضَّمِنِيَّةِ فِي الْعَمَلِ الْأَدِبِيِّ، وَمَهَارَةِ تَحْدِيدِ الْجُوِّ النَّفْسِيِّ السَّائِدِ فِي النَّصِّ، وَمَهَارَةِ الْمَوازِنَةِ بَيْنِ نَصَيْنِ أَدِبِيَّيْنِ.

مشكلة الدراسة:

للتتحقق من مشكلة البحث قام الباحث بدراسة استطلاعية طبق فيها اختبار مهارات التذوق الأدبي على طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت بمدرسة علي سالم الصباح بتاريخ ١٣/١١/٢٠٢٣، واتضح أن خمسة وعشرين طالبا من إجمالي ثلاثين طالباً أخفقوا في الإجابة عن معظم أسئلة الاختبار خاصة الأسئلة التي تقيس التمييز بين الأساليب في النص، وتحديد أفكاره، وصوره، وأثره الجمالي.

كما أن الباحث من خلال خبرته الشخصية في تدريس مقرر اللغة العربية بأكاديمية سعد العبد الله الأمنية، لاحظ ضعف مهارات التذوق الأدبي لدى الطالب.

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وحاول البحث حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

أسئلة الدراسة:

- ما مهارات التذوق الأدبي الواجب توافرها لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟
- ما خطوات الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي المناسبة لتنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟
- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

- هدف البحث إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وذلك من خلال:
- تحديد مهارات التذوق الأدبي الواجب توافرها لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
 - إعداد إستراتيجية مقتضبة في ضوء التعلم السباعي المناسبة لتنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
 - تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترضة في ضوء التعلم السباعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

أهمية الدراسة:

لهذا البحث أهمية نظرية وأخرى تطبيقية تتضح مما يلي:

الأهمية النظرية للبحث: حيث قدم البحث إطاراً نظرياً عن الأسس الفلسفية للتعلم السباعي وأهم خطواته وأنشطته التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

الأهمية التطبيقية للبحث: حيث يفيد هذا البحث كلاً من:

- طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من خلال تحديد مستواهم في مهارات التذوق الأدبي، وتنمية هذه المهارات لديهم باستخدام الإستراتيجية المقترضة القائمة على التعلم السباعي.

- معلمي اللغة العربية ومحظيهما: حيث يقدم لهم هذا البحث قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، واختباراً

للكشف عن مستواهم في هذه المهارات، والإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم السباعي.

- **مخططى مناهج اللغة العربية:** وذلك من خلال إعداد أدلة تعليمية تتضمن أنشطة تنمية مهارات التذوق الأدبي.

- **الباحثين:** يمكن أن يستفيد بعض الباحثين من هذا البحث في إجراء بحوث أخرى في اللغة العربية لتوظيف الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم السباعي.

حدود الدراسة: اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: مقرر النصوص الأدبية لطلاب الصف التاسع المتوسط بدولة الكويت ومهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث ومواده التعليمية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث ومواده التعليمي بمدرسة علي السالم الصباح بمنطقة الجهراء.

الحدود البشرية: مجموعة بحثية من طلاب الصف التاسع المتوسط بدولة الكويت، وعددهم أربعة وستون طالبا من طلاب مدرستي علي السالم الصباح وابن طفيل التابعين لإدارة الجهراء التعليمية.

مصطلحات الدراسة: النزد الباحث في هذا البحث بالمصطلحات التالية:

الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم السباعي: ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: خطة تدريسية بنائية، تتضمن سبع خطوات إجرائية منظمة ومتسلسلة تنطلق من مبادئ وخطوات التعلم السباعي تبدأ بالإثارة والاكتشاف ثم التحليل فالتوسيع والتعديل وتنتهي بالتقديم، يمارس طلاب المرحلة المتوسطة من خلال أنشطتها

مهارات التذوق الأدبي بتوجيهه المعلم داخل الفصل الدراسي ووفق الإمكانيات المتاحة.

التذوق الأدبي: ويعرفه الباحث بأنه نشاط لغوي يتضمن جوانب معرفية ولفظية وفكرية وعاطفية يمارسها الطلاب من خلال أنشطة بنائية مصممة لدراسة النصوص الأدبية.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: مفهوم التذوق الأدبي وأساليب تربيته لطلاب المرحلة المتوسطة:

مفهوم التذوق الأدبي:

تعددت تعريفات التذوق الأدبي تعددًا ملحوظًا؛ وذلك لاختلاف المدارس الفنية، والنظرية إلى طبيعته، فهناك من أكد أن التذوق ملكرة أو حاسة فنية، أو أنه الفهم الدقيق لعناصر النص الأدبي، أو خبرة تأمليّة جمالية، أو استجابة وجدانية، أو تقدير العمل الفني، ويمكن ذكر بعض هذه التعريفات كما يلي:

يقول ابن خلدون (١٩٨٤): اعلم أن لفظة التذوق يتداولها المعنيون بفنون البيان، ومعناها حصول ملكرة البلاغة للسان، وهذه الملكرة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تركيبه، وليس تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك الشيء التي استنبطها أهل صناعة اللسان.

وعرفه طعيمة (١٩٧١)، ويونس وآخرون (١٩٩٦) بأنه النشاط الذي يقوم به المتلقى استجابة لنص أدبي معين بعد تركيز انتباذه عليه وتفاعله معه عقلياً، ووتجانباً، ومن ثم يستطيع تقديره والحكم عليه، ويتحذى هذا النشاط أشكالاً صريحة ومتعددة من السلوك اتفق النقاد على اعتبارها ميزة للتذوق ودالة عليه، ويمكن قياسها كمياً وموضوعياً.

وعرفه خاطر ورسلان (١٩٨٩) ومحمد (١٩٩١) بأنه نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقية في النص الأدبي، والإحساس بجمال أسلوبه، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة.

وعرفه شحاته (١٩٩٠) بأنه خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي وبالخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة. وعرفه عوض (١٩٩٢) بأنه حاسة فنية يُهتَّدَى بها في تقدير الشعر والمحاضلة بين نصوصه، ومن خلاله ندرك مواطن الجمال في العمل، ويأتي التذوق من التمرين بالأساليب الأدبية والمران عليها، وكثرة الاطلاع وذلك لصقل الموهبة وإرهاق الحس الأدبي.

وعرفه مذكور (٤٢٧هـ) بأنه خبرة تأملية فكرية وانفعالية، تتم من خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفية والعاطفية واللفظية للعمل الأدبي، والفنى، ويهدف درس الأدب إلى تكوين الذوق الأدبي في نفوس الطلاب والقراء والمستمعين بحيث يتجلّى ذلك في تعبيرهم وفي إحساسهم بأسرار الجمال في كل ما هو جميل وراقٍ في الحياة. يتضح من التعريفات السابقة للتذوق الأدبي أنها تدعو إلى الاهتمام بثلاثة جوانب: أولها معرفي، وثانيها وجداً، وثالثها نفس حركي، وهي جوانب تعليمية جديرة بالاهتمام.

وفي ضوء ذلك يعرف الباحث التذوق الأدبي إجرائياً بأنه: النشاط اللغوي العقلي الذي يقوم به طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ليستمتع فيه بالجوانب المعرفية واللفظية والفكرية والعاطفية للنص الأدبي.

أهداف تنمية التذوق لطلاب المرحلة المتوسطة:

يهدف تنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت مجموعة من الأهداف منها ما يلي:

- التقديم المشوق للنصوص الأدبية وأساليب عرضها بما يضفي جمالاً وجاذبية على العمل الأدبي. (توفيق، ١٩٩٢).

- تحقيق متعة التعلم داخل الفصول، وذلك من خلال الاستمتاع المنبعث من العمل الفني عن طريق قوة التصوير وجمال التعبير تبعث في النفس البشرية النشوة والسرور والطمأنينة، وتخلاصها من المشاعر المكبوتة الضارة. (هلال ١٩٧٣)

- تحقيق التكامل في تدريس النصوص الأدبية؛ وذلك بالنظر إلى النص الأدبي على أنه بناء كلي متكامل كما رأى الجرجاني، لا على أنه تفاريق وأجزاء متناشرة، فاللفظة ليست في ذاتها صفة جمالية مستقرة؛ فقد تكون في موضع جميلة، وفي موضع آخر قبيحة. (ضيف، ١٩٩٧)

- توظيف تجارب الطلاب وخبراتهم السابقة التي تؤثر في تذوقهم لجماليات النص. (طばنة ١٩٩٧)

وبالاطلاع على الوثيقة الأساسية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت (٢٠١٦) تبين أن من الكفايات العامة مادة اللغة العربية في هذه المرحلة قراءة مجموعة نصوص من خلال إستراتيجيات مختلفة ضمن سياقات متنوعة لاكتشاف الذات والعالم، وبالاطلاع على وثيقة معايير اللغة العربية لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تبين أن من أهم أهداف تدريس النصوص الأدبية في الصف التاسع المتوسط أن يكون الطالب قادراً على أن يستخلص السمات العامة للنص الشعري ربطاً بعصورها الأدبية، ويحلل أثر الألفاظ والإيقاع وبنية الجمل والصور البلاغية والعاطفة في إيصال

المعنى، ويشرح الصور الشعرية المتضمنة في النص الشعري، ويرسم بعض الصور الشعرية المتضمنة في النص الشعري، ويوضح دور الخيال في سياق النص، ويفسر المفردات من خلال السياق، ويبين أثرها في معنى النص الشعري، وكما أنها أهداف مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالذوق الأدبي للنص المقرئ.

أهمية تنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة:

للذوق الأدبي أهمية كبيرة تتناسب مع خصائص طلاب المرحلة المتوسطة تتلخص في ترقيق مشاعر القارئ، والسمو به وهذا من شأنه يؤدي إلى رقي المجتمع، ويعمل على تكوين ملكة التذوق الأدبي لدى الطلاب والمعلمين، فتسمو مشاعرهم، وتحصل بهم إلى العلاقات الروحية الفكرية.

وأكَدَ (طعيمة ١٩٧١) أهمية التذوق الأدبي بقوله: إن القدرة على التفكير العلمي، والقدرة على تذوق جمال الكون والاستمتاع بالفنون أمران أساسيان في حياة كل فرد، وضروريان لتكامل شخصيته واستمتاعه بأدبيته، ونظراً لأهمية التذوق الأدبي فقد عُدَّ المهارة الخامسة للغة أو الفن الخامس بها.

الذوق الأدبي رسالة موجهة من مبدع إلى المتلقي، فهذا العمل لا يمكن حصره داخل حدود فكرة معينة ولا معاملته على أنه شيء يخرج من منتج هذا الشيء ليتلقاه مستهلك هو القارئ، ولكنه يوجد على يد القارئ نفسه الذي يقوم بدور الشريك بدلاً من دور المستهلك (عياد ١٩٨٦)

كما أن التذوق الأدبي يساعد المتعلم على أن يكون إيجابياً نشطاً، يشعر بقيمة الشعر في حياته، ويفهم ويحس برابطة وجدانية بين النص الأدبي وبين نفسه، فالذوق يجعله قادرًا على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير (شحاته،

(١٩٩٠

ويجعل التذوق الأدبي الطالب قادرًا على استخدام الألفاظ اللغوية بوضوح، ويتعود حسن الإلقاء والكتابة ودقة التعبير والإقبال على دراسة الأدب، والارتباط الروحي، فهو وسيلة للقضاء على مشكلاته النفسية، وتؤدي إلى نتيجة طيبة في سلوك الطالب، فهو يعينه على ضبط نفسه، فالإحساس بالجمال ينمي في الإنسان السليم الدافع للسلوك الحسن (شحاته، ٢٠٠٠)

وللذوق الأدبي صلة قوية بالذوق السليم، فعندما يتذوق الإنسان عملاً أدبياً عدّة مراتٍ يؤدي ذلك إلى تكوين عاطفة قوية نحو ما يتذوقه، كما أنه يزيد من ميل المتعلمين نحو ما يشعرون به من لذة في تعلم اللغة العربية التي يريدون استخدامها في التعامل الحياتي بما يزيد من اتساع أفقه، ووجهة نظره، وتزيد من النواحي الروحية والعاطفية في سلوكه (رحاب، ١٩٩٤)

إن التذوق الأدبي يسهم في تمكين المتعلمين من التمتع بما في المادة الأدبية من جمال للفكرة والعرض والأسلوب نتيجة التأثير بما فيها من أفكار وأساليب وتعابير تظهر في المادة اللغوية شفوية كانت ألم تحريرية. (مذكور، ٢٠٠٦)

ويشير حافظ (١٩٩٧) إلى أنه إذا كان التذوق الأدبي يسهم في فهم الآثار الفنية والأدبية وإدراك ما فيها من جماليات وتناسب وانسجام بما يزيد من تحقيق المتعة وتحذيب الأفكار والسمو بها وتنسيق الألفاظ وجعلها أحّاذة بالأباب، حسنة الواقع على النفس، بريئةً من الاضطراب، الأمر الذي يؤكّد الحاجة إلى جيل ذوّاق يقدر القيم الإنسانية ويعمل بها ويتذوق الجمال ويستمتع به ويتلمسه في كل شيء، فإن لم يجده أوجده، وهذا لن يتّأتى إلا من خلال تدريب المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة على إتقان مهارات التذوق الأدبي.

العوامل المؤثرة في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

تعتمد قدرة الإنسان في التذوق الأدبي على عدة عوامل، منها: الاستعداد، والتهيؤ، والفطرة، والموهبة، ومعايشة النصوص الأدبية ومخالطتها قراءةً واستماعاً والدرية والتمرس على تحليلها والاستماع بها، وخصوصية العاطفة ورقة الإحساس والوجдан والنضج العقلي، والقدرة على النقد الأدبي، وذلك لما سيتضمنه النقد من عمليات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالذوق (رسلان، ١٩٩٧)

لم تعد النظرة إلى التذوق مجرد نظرة إلى شيء يدخل دائرة الترف باعتباره وسيلة تسلية للإنسان، وإنما النظرة إليه تؤكد أنه شيء من مقومات وجوده، بحيث يستحيل أن يكون الإنسان إنساناً دون تذوقه لمفردات الكون من حوله. (عبد القادر، ٢٠٠٢) كما قدمت وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٣) مستويات معيارية للغة العربية، وكان من ضمنها مجموعة من المستويات المعيارية التي تؤكد على ضرورة تنمية مؤشرات الأداء للتذوق الأدبي في مجال الأدب والنصوص بالمراحل الدراسية المختلفة.

مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة:

اهتمامت الدراسات السابقة والأدبيات برصد مهارات التذوق الأدبي مثل دراسة عبيد (٢٠٠٠)، وأبو بكر (٢٠٠٢)، ولطفي (٢٠٠٣)، ودميثير (٢٠١٨)، وطلبة (٢٠١٩) ومن مهارات التذوق الأدبي:

إجاده الحكم على بلاغة العمل الأدبي، واستنتاج سمات أسلوب الأديب من خلال النص، واستنباط مشاعر الأديب الحالة النفسية أو التجربة الشعورية من خلال النص الأدبي، واستخلاص الصور البيانية، وتحديد نوعها ومواطن جمالها وأثرها في المعنى، وإبداء الرأي في سهولة الألفاظ وتعقدتها، وتوضيح مدى التلازم بين

الفكرة والصياغة، وبيان الوحدة العضوية بين أجزاء النص، واستخراج القيم الإنسانية من النص، واستنتاج الأسلوب الخبري من النص، وبيان نوعه وقيمة في المعنى، والموازنة بين عملين أدبيين في غرضٍ (موضوع) واحدٍ.

وللتذوق الأدبي مهارت متعددة، ذكرها كل من طعيمة، ومناع (٢٠٠٠)، ومنها: تمثل الحركة النفسية في القصيدة أو العمل الأدبي، وإدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة أو العمل الأدبي، وإدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي وما بين أفكاره من ترابط واختيار العنوان المعبر عن فكرة الأديب وأحساسه، وإدراك ما بين الأفكار من عمق، ومدى إيحاءات الألفاظ والعبارات، ومدى قدرة العمل الأدبي على نقل التجربة وتوضيح ما فيها من إسهاب ملأ أو إيجاز مخل، وفهم مكونات الصور الشعرية ومدى قدرها على التعبير عن أحاسيس أو نجاحها في تصوير خط أو أكثر من خطوط الشخصية التي يتناولها في قصيده، وتحديد ما بينها وبين الأفكار من تناقض واتلاف، وإدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة: الكلمة أو تركيب أو صورة على استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته ومدى التناسب بينه وبين كل جزئية من جزئيات الصياغة مع الجو النفسي الذي يريد أن يثيره العمل الأدبي، وإدراك مدى نجاح الشاعر أو الأديب في تناول المحسنات البدعية ومدى فهم الرمز وتفسيره، ومدى قدرته على تحسيد المعنويات، وترتيب القصائد أو الأبيات تبعاً لجودتها، واختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن عاطفة الشاعر، وأقربها إلى الواقعية، وأوضحتها في تمثيل الاتجاهات الفكرية والنفسية له، والحس بالإيقاع الموسيقي لوزن الأبيات، ومدى ما فيه من اتساق أو تناقض، والموازنة بين قصيدين أو أكثر في موضوع واحد، والكشف عن نواحي الجودة والعيوب فيما يوازن الطلاب بينه، وتقديم ما تضمنه النص من قضايا وتحديد مدى صلتها بموضوعه، وإدراك قيمة

الصور البيانية والبلاغية في العمل الأدبي (تشبيه-استعارة- كناية....)، واكتشاف ما في العمل الأدبي من أوجه القصور في التعبير والأفكار، وتقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها في صورة عنوان مناسب لها.

معوقات تنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة:

تؤكد دراسات عديدة أن ضعف مستوى الطلاب في فهم الأدب وتنزقه راجع إلى انفصال الأدب عن باقي فروع اللغة وعدم تدريسه بأساليب ومداخل جديدة، وأشار سالم (١٩٩٨) إلى أن السبب وراء ضعف مهارات التذوق لدى الطلاب هو طرائق التدريس وتركيز المعلمين على حفظ النصوص الأدبية دون الاهتمام بجماليات النص الأدبي، فالمعلمون يحظمون بروح الابتكار لدى طلابهم من خلال تأكيدتهم على حفظ أنواع القافية والمقاطع، الأمر الذي أدى إلى جعل الطلاب ينظرون إلى الأدب: شعره ونثره على أنه مجموعة من الأمور الميكانيكية الخالية من الروح والمعنى. كما أشار شلبي (١٩٨٥)، وأسعد (١٩٩٧) إلى مجموعة من العوائق التي تحول دون الاندماج التذوقي للفرد مع العمل الأدبي، ومنها ما يلي:

- نظرة حسية دون إحساس وجداني، تؤدي إلى تغليب الجاتب الفكري الثانوي على العاطفي الفعال.

- انخفاض المستوى الثقافي مما يؤدي إلى انخفاض المستوى اللغوي لدى المتذوق.
- تدخل الآخرين، والتدخل من الأمور الشخصية الخاصة بالفرد أو مراقبته أو حتى تشجيعه على الاندماج التذوقي يعوق التذوق الأدبي.
- انقياد نحو الهوى من خلال التأثير بقصد الآخر.
- قراءة رخوة واستجابة جماعية بالتداعي، فالذوق يحتاج إلى صبر واهتمام وإقبال بجدية.

ويشهد العالم ثورة من التطورات التكنولوجية في كافة المجالات، وتزايد المعرف، والمعلومات بصورة كبيرة، وعلينا مواكبة تلك التغيرات؛ حتى يمكن بناء مجتمع، قادر على مواجهة تحديات العصر بشكل أفضل.

ولقد شهدت الساحة التربوية نظريات تعلم كثيرة، وتأثرت طائق التدريس بها، محاولة الاستفادة منها في المجال التطبيقي، وتمثل هذه النظريات أدوات مهمة، يمكن أن تسهم في رفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم، وتعد البنائية إحدى نظريات المعرفة والتعلم الحديثة التي تُشتق منها طائق التعلم المتعددة، وتقوم عليها نماذج تدريسية متعددة، وتحتم هذه النظريات ببناء المعرفة واكتساحها؛ لأنها تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة وتشكيلها.

ومن هذه النماذج والإستراتيجيات: إستراتيجية التعلم البنائي ذات المراحل السبع، حيث إنها تركز على المتعلم ونشاطه في أثناء عملية التعلم، وتأكد على التعلم ذي المعنى من خلال الدور النشط، والمشاركة الفاعلة للطلاب والأنشطة التي يؤدونها بهدف بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية، ودورة التعلم السباعية هي إستراتيجية التعلم بالاستفسار التي تركز على الطالب، التي تضع الأساس للتصور الصحيح للمفاهيم من قبل الطالب خلال أنشطة مختلفة موزعة على سبعة مراحل. (الهويدي، ٢٠٠٢) وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الإستراتيجية

ثانياً: إستراتيجية التعلم السباعي: أسسها الفلسفية، وخطواتها المنهجية.

مفهوم إستراتيجية التعلم السباعي:

أكدت دراسة هشام الدين (٢٠٠٢) أن إستراتيجية التعلم السباعي من الإستراتيجيات الحديثة التي تتناسب مع تدريس المفاهيم، حيث إنها مناسبة لطبيعة المفاهيم، وأنها تصلح لتعليمها، حيث إنها تسمح للمعلم والطلاب بالتعبير عن

أفكارهم العلمية بصورة متعاونة فيها مناقشة وتفاعل ونشاط من جانب الطلاب، وفيها أيضاً استكشاف وبحث، حيث تدرس الموضوعات بوصفها عملية بحث عن العلاقات بين الأشياء.

ويعرفها صادق (٢٠٠٣)، وزيتون (٢٠٠٧) بأنه نموذج بنائي تعليمي تعلمى، يتكون من سبع خطوات إجرائية، يستخدمها المعلم مع الطالب داخل غرفة الصف أو الميدان، بهدف أن يبني الطالب معرفته العلمية بنفسه من جهة، وتنمية المفاهيم والمهارات العلمية من جهة أخرى.

و يعرفها الأغا (٢٠١٢) وطنوس (٢٠١٤) بأنها خطوات تعليمية تتضمن سبع مراحل متسلسلة، يوظفها المعلم مع الطالب/الطالب داخل الغرفة الصحفية بهدف بناء الطالب/الطالب للمعرفة بأنفسهم، وتوسيعها من جهة وتنمية المفاهيم والمهارات من جهة أخرى، وتببدأ كل هذه المراحل السبعة بحرف E، وتمثل المراحل السبعة في: ١ - مرحلة الإثارة ٢- مرحلة الاستكشاف ٣ - التفسير ٤- التوسيع ٥- التمديد ٦ - التبادل ٧- الفحص.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها خطة تدريسية بنائية، تعتمد على سبع خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة هي: الإثارة والاستكشاف والتفسير والتوسيع والتمديد والتبادل والفحص، ويوظفها المعلم داخل الفصل الدراسي وفق الإمكانيات المتاحة، لمساعدة طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت على تذوق النصوص العربية.
الأسس الفلسفية لـإستراتيجية التعليم السباعي:

تستمد دورة التعليم السباعي إطارها الفلسفى من نظرية بياجيه، حيث يرى بياجيه أن المعرفة تنشأ من خلال الفعل الذي يأْتى به الطالب في تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وليس من مجرد الإحساس أو الارتباطات بين المثيرات والحواس

فقط، ولكن من خلال النشاط الذي يقوم به الطالب أثناء تفاعله مع البيئة المحيطة به، لذا فإن الموقف التعليمي يجب أن يتضمن إحاطة الطالب بمواضف معينة تضع من خلالها تساؤلات ويخطط للإجابة عنها بنفسه، ويقارن بين ما توصل إليه وما توصل إليه زملاؤه، و يأتي دور المدرس في مساعدة الطالب؛ لينبني معرفته من خلال توجيه خبراته، وهذا ما تتيحه دورة التعلم (عبد النبي، ١٩٩٩)

وضع بياجيه نظرية متكاملة، ومتفردة حول النمو المعرفي لدى المتعلم، ويرى أن التعلم عملية نشطة، يقوم فيها الفرد بالتعامل مع بيئته، ومن ثم ينشئ معارفه بنفسه من خلال ذلك التفاعل مع البيئة، أي أن الفرد يقوم بعملية إنشاء داخلي للمعرفة؛ لذا يجب على الأطفال أن يتعلموا بأنفسهم من خلال التجربة الحسية مع الأشياء، بحيث يستخرجون المعلومات بأنفسهم، وهذا هو الفارق الرئيس بين نظرية بياجيه وغيرها من النظريات السائدة. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦)

والنظرية البنائية تعرف - كما ورد في المعجم الدولي للتربية - بأنها رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، وبتعبير فلسفية فإن البنائية تمثل تفاعلاً أو لقاء بين كل من التجريبية والجلالية (زيتون، زيتون، ١٩٩٢)

وتعتبر النظرية البنائية من النظريات الحديثة التي تؤكد أن المتعلم نشط بطبيعته، وقدر على تكوين بيئه معرفية بنفسه من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معلومات سابقة وهي تقوم على عدة مباديء منها: أن التعلم عملية بنائية نشطة غرضية التوجّه، وتتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال التفاوض الاجتماعي، وأن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لحدوث التعلم ذي المعنى، وأن

الهدف من عملية التعلم هو إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد. (زيتون، وزيتون ٢٠٠٣)

وتنتسب دورة التعلم السباعية إلى الفلسفة البنائية التي تنادي بأن يبني المتعلم المعرفة بنفسه، وأن يجتهد للوصول للمعلومة والمعرفة، وأن يربط المتعلم بين المفاهيم الحالية والمفاهيم السابقة واللاحقة، وأن التعلم في ظل هذه الفلسفة ذو معنى، فلا يتم إلا إذا فهم معناه المتعلم.

والتعلم البنائي يعتمد على فكرة أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه، لذلك فالتعلم في ظل الفلسفة البنائية لم يعد ناقلاً للمعرفة، بل أصبح ميسراً، لذلك فعليه أن يضع في ذهنه أن بناء المعرفة لدى الطالب مختلف باختلاف المعرف والخبرات السابقة لديهم، وكذلك يتأثر بدرجة الاهتمام والاستشارة والمشاركة من جانبهم في التعلم. (زيتون، ٢٠٠٧)

خطوات إستراتيجية التعلم السباعي:

مررت إستراتيجية دورة التعلم السباعي بعدة مراحل في التطور حيث بدأت دورة التعلم بثلاث مراحل هي: الاكتشاف، وتقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم (التوسيع المفاهيمي)، ثم تم تعديل دورة التعلم الثلاثية إلى دورة التعلم المعدلة الرباعية، وقد جاءت مكونة من أربعة مراحل هي نفسها مراحل دورة التعلم الثلاثية، ولكن أضيف إليها مرحلة رابعة هي (التقويم)، ثم طور بابي دورة التعلم الرباعية فأصبحت خماسية المراحل هي بالترتيب: الانشغال، ثم الاستكشاف، ثم التفسير، ثم التوسيع، ثم التقويم. وقد وسع التربويون دورة التعلم الخماسية لتصبح سبع مراحل، تبدأ كل مرحلة بالحرف E وقد أطلق عليها اسم دورة التعلم السباعية 7ES (الأغا، ٢٠١٢)

وتعتبر إستراتيجية التعلم السباعية تطبيقاً تربوياً، وترجمة لبعض الأفكار البنائية، ونظريّة بياجيه في النمو المعرفي، وتتكون عملياً من سبع مراحل، هي: الإثارة، والاستكشاف، والتفسير، والتوسيع، والتمديد، وتبادل المعلومات، والامتحان، وتمت الإشارة إليها بـ 7E لأن كل مرحلة من مراحلها السبعة تبدأ بالحرف E (زيتون، ٢٠٠٧)

أهداف استخدام إستراتيجية التعلم السباعي:

أشار كل من الخوالة وبراسنة (٢٠٢٣) إلى أن إستراتيجيات التعلم تعد نشاطات خاصة يستخدمها المتعلمون بشكل واع لتحسين تقدمهم في فهم المعرفة واستخدامها؛ ولذا فإن استخدام إستراتيجية التعلم السباعي يحقق مجموعة من الأهداف منها (عفانة، والجيش، ٢٠٠٨):

- تنشيط جانبي الدماغ من خلال إثارة فضول المتعلمين للمعرفة، وإثارة الأسئلة واللجوء إلى اكتشاف العلاقات والمفاهيم والتركيب المعرفية المختلفة، حيث تركز هذه الإستراتيجية على تفسير وتحليل المكونات المعرفية وتركيبها، الأمر الذي يثير جانبي الدماغ، ويحثه على الاستجابة والعمل النشط.
- توسيع دائرة التعلم من خلال إجراء تطبيقات جديدة على مواقف تعليمية متعددة، واستخدام ما لدى المتعلمين من معرفة لاقتراح حلول وصياغة قرارات وتصميم تجارب وتسجيل ملاحظات وكتابة تقارير حول ما توصلوا له من استنتاجات وتفسيرات، فكل هذه الجوانب من شأنها تنمية التحصيل، وكذلك المهارات المختلفة لدى التلميذ.
- تنشيط المتعلم وإظهار قدرته على تبادل المناقشات وإعطاء وجهات نظر حول الموضوعات المتعلمة واستخدام البحث والاستقصاء؛ لتحقيق وإرضاء فضولهم

ومشاركتهم مع بعضهم البعض من الملاحظة والاستكشاف، وإنجاز المهام، وتحقيق الأهداف المحددة

أهمية إستراتيجية التعلم السباعي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت:
هناك العديد من المميزات والإيجابيات التي تميز بها إستراتيجية التعلم السباعي من أهمها ما يلي: زيتون وزيتون (١٩٩٢) وزيتون (٢٠٠٢) وصادق (٢٠٠٣)، وقطامية (٢٠٠٥)

- تساعد في فهم واستيعاب المعلومات الأساسية كالمفاهيم والمبادئ والمصطلحات.
- تساعد في تنمية مهارات التفكير المختلفة، والنقد الإبداعي وحل المشكلات.
- تساعد على تطبيق المعلومات في مواقف جديدة؛ تبني روح التعاون والعمل الجماعي.
- تراعي قدرات المتعلمين وإمكاناتهم.
- تساعد على تعديل التصورات الخاطئة من المفاهيم ذات العلاقة بالموضوع.
- تنمي المناقشة والحوار بين الطلاب.
- تنمي التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وبين المعلم والطلاب.
- تشمل أساليب متنوعة بالتقويم، وأنشطة مختلفة.
- يبني فيه الطلاب المعارف والمفاهيم بأنفسهم.
- تدرّب الطلاب على استخدام المعرفة المسبقة لديه؛ لبناء المعرفة الجديدة عن طريق الإثارة وحب الاستطلاع.
- تساعد الطلاب في إثارة الدافعية نحو التعلم والاستكشاف والشرح والتفسير من خلال الملاحظة الدقيقة لديهم.

متطلبات تنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام إستراتيجية التعلم السباعي:

أوصت دراسة العصيل (٢٠٢٤) بضرورة تنمية وعي المعلمين بكيفية توظيف وتجهيز ممارسات التعلم المتمركز حول المتعلم للتطوير المستمر لمهاراتهم التدريسية حدد كل من العيد (٢٠١٤)، وصفي الدين (٢٠١٤) مجموعة من المتطلبات الالزمة لتطبيق إستراتيجية التعلم السباعي منها:

- تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية؛ تيسير للمعلم والمتعلم إنجاز أهداف التعلم.
- التعلم الفعال يكون بوضع المتعلم في موقف يحتوي على مشكلة، تتحدى فكره بطريقة معقولة، وتشير لديه الدافع للبحث عن حل مستخدماً مواد تعليمية حقيقة ما أمكن ذلك، ويكون التعلم ذا فاعلية عندما ينتقل أثره، و يؤدي إلى تعميم خبرات الفرد.
- الخبرات التي تتضمن تحدياً لتفكير المتعلم تعكس لديه اعتقاداتٍ عن العالم المحيط به، وتعمل تلك الاعتقادات كدفاع للتعلم.
- أن يكون هناك تفاعل اجتماعي بين المتعلمين والذي يظهر من خلال المشاركة في الأنشطة الصيفية التعليمية، وتبادل الأفكار والبحث والتنفيذ عن المعرفة مما يؤدي لظهور تعلمٍ فعالٍ.
- على المعلم أن يهيء الفرص التعليمية التي تحدث المتعلمين وتدفعهم على ممارسة واكتشاف واستقصاء المعرفة والأفكار والمعتقدات بأنفسهم وتوظيفها.

مراحل تنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام إستراتيجية التعلم السباعي

اهتمت دراسات عديدة بتحديد مراحل إستراتيجية التعلم السباعي ومنها دراسة صادق (٢٠٠٣)، وزيتون (٢٠٠٧)، والأغا (٢٠١٢)، وزرنوفي (٢٠١٤) وغيرهم كما يلي:

- مرحلة الإثارة(التنشيط): والمدف منها: تحفيز المتعلمين وإثارة فضولهم واهتمامهم لموضوع الدرس. (صادق ٢٠٠٣)
- مرحلة الاستكشاف: والمدف منها إرضاء الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلمين عن طريق توفير الخبرات، والتعاون معا حيث يقومون بأنشطة استكشافية في ضوء مجموعات تعاونية لاستيعاب معنى المفهوم والتعرف على موضوع الدرس. (زنوفي، ٢٠١٤)
- مرحلة التفسير(التوضيح): والمدف منها توضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه، وتوضيح عناصر الموضوع. (الهويدى، ٢٠٠٨)
- مرحلة التوسيع (التفكير التفصيلي): والمدف منها اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم.
- مرحلة التمديد: والمدف منها توضيح العلاقات بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وفيه يتم تمديد المفهوم إلى موضوعات جديدة ذات صلة. (الشطناوى، والعبيدي، ٢٠٠٦)
- التبادل أو التغيير: والمدف منها استبدال التصورات الخاطئة بالتصورات العلمية الصحيحة، وتقديم المفاهيم المتناقضة على أن يكون التصور الجديد أكثر وضوحا وأكثر فاعلية من الناحية التفسيرية. (سليم ٢٠١٢)

– مرحلة الامتحان (الفحص): والهدف منها تقييم تعلم الطلاب للمعارف والمهارات الجديدة وتقييم معارف ومهارات المتعلمين. (زيتون ٢٠٠٧) في ضوء ما سبق فإن الباحث يسعى للتحقق من فرض البحث الذي ينص بوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسات السابقة:

اهتمت دراسات عديدة بخطوات دورة التعلم السباعي في تنمية معارف ومهارات متنوعة لدى الطلاب في المراحل المختلفة، وكذلك اهتمت دراسات أخرى بال CZ التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وفيما يلي تفصيل ذلك: دراسة الطنطاوي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى وضع تصور مقترن لوحدة تدريسية في التربية الفنية باستخدام نموذج التعلم السباعي (7E's) لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي وتحديد فاعليته في تنمية تحصيل المفاهيم الفنية لديهم واتجاههم نحو المستحدثات التقنية في مجال التربية الفنية، ولتحقيق ذلك اهتمت الباحث المنهج الوصفي والتصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية وضمت (٣٢) تلميذاً، والضابطة وضمت (٣٠) تلميذاً، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه بفارق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام نموذج دورة التعلم السباعي في تدريس التربية الفنية على مستوى التحصيل والاتجاه، وقد انفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في عدة أمور منها: أن كليهما للمرحلة المتوسطة،

واستخدمتا التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين، وختلفت عن الدراسة الحالية في التركيز على التحصيل والاتجاه نحو التربية الفنية.

دراسة (Hussain & Mohsen, 2019) التي هدفت إلى تنمية مهارات التحصيل في مقرر الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي، وكذلك في تنمية مهارات التفكير الجاني لديهم، من خلال استخدام التعلم السباعي؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين وتكونت مجموعة البحث من (٥٠) طالبا من طلاب الصف الخامس العلمي تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية عددها (٢٥) طالبا، وضابطة عددها (٢٥)، وأكّدت نتائج تطبيق اختبار التفكير الجاني والتحصيل في الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس الابتدائي العلمي وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لأدوات البحث، مما أكّد فاعلية دورة التعلم السباعي في تنمية التحصيل في الأدب ومهارات التفكير الجاني لدى مجموعة البحث، وقد تشابّهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاعتماد على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من فاعلية التعلم السباعي في تنمية التحصيل في مقرر الأدب والنصوص، بينما اختلفت عنها في التغيير التابع حيث هدفت تنمية التحصيل في مقرر الأدب والنصوص بالإضافة إلى مهارات التفكير الجاني، وقد استفاد الباحث منها في الوقوف على بعض أنشطة تنمية التفكير التي من شأنها الإسهام في تنمية التذوق الأدبي، وتميز الدراسة الحالية عنها في أنها لم تكتف بالتعامل مع الجوانب المعرفية المتمثلة في مهارات التحصيل في الأدب والنصوص بل أخذت الطلاب إلى أعمق النصوص ومعانٍ لها العميقة.

دراسة (Khashan, 2016) التي هدفت إلى تنمية التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات والأثر الطولي للتعلم لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالبا من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود الذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى (التجريبية) تكونت من (٣٥) طالبا درسوا الرياضيات باستخدام دورة التعلم السباعية؛ والمجموعة الثانية (الضابطة) تكونت من (٣٨) طالبا، درسوا نفس المحتوى باستخدام الطريقة التقليدية. وأكد تحليل نتائج تحليل التباين (ANCOVA) لدرجات الطلاب في اختبارات التحصيل في الرياضيات فاعلية دورة التعلم السباعية في تحصيل المفاهيم الرياضية الآنية والمؤجلة، وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاعتماد على غذج التعلم السباعي، بينما اختلفت عنها في المتغير التابع حيث هدفت إلى تنمية تحصيل المفاهيم في الرياضيات بينما اهتمت الدراسة الحالية بمهارات التذوق الأدبي وقد استفاد الباحث منها في الوقوف على بعض الأنشطة التعليمية التعلمية التي من شأنها تنمية الجانب المعرفي للتذوق الأدبي، وتميز الدراسة الحالية عنها في تقديم أنشطة تعليمية لكل خطوة من خطوات التعلم السباعي تناسب جوانب التذوق الثلاثة المعرفية واللغوية والجمالية.

دراسة العنزي (٢٠١٨) التي هدفت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي ولطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من خلال بناء برنامج إثراي قائما على النظرية السياقية وأثر ذلك على التعبير الكتابي لديهم؛ ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث اختبارا للتذوق الأدبي واختبارا للتعبير الكتابي، واستخدم التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين: التجريبية وعدددهم (٣٠) طالبا، والضابطة وعدددهم (٣٠) طالبا، وأكملت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق

البعدي لأدوات البحث؛ وقد تشاوخت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاعتماد على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من فاعلية البرنامج الإثرائي في تنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة، بينما اختلفت عنها في المتغير المستقل حيث قدمت برنامجاً إثرائياً في ضوء النظرية السياقية، وقد استفاد الباحث منها في الوقوف على بعض أنشطة تنمية التذوق الأدبي المبنية على النظرية السياقية.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

في ضوء ما سبق يتبيّن شدة الاهتمام بدورة التعلم السباعي القائم على النظرية البنائية حيث اهتمت الدراسات السابقة بتوظيفها في مواد دراسية متعددة ومهارات علمية وأكاديمية ولغوية مختلفة، وفق منهجيات بحثية متنوعة بين استخدام المنهج الوصفي والمنهج التجريبي بالإضافة لتنوع أدوات البحث بحسب طبيعة المتغير التابع، وتأتي هذه الدراسة متفقة مع كثير من الدراسات السابقة في الاعتماد على الخطوات السبعة لنموذج التعلم البنائي، وكذلك في الاعتماد على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين، بالإضافة إلى أدوات البحث من استبيانات تحديد مهارات التذوق المناسبة، واختبار التذوق الأدبي لقياس مهاراته لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتحتفي هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في أنها اهتمت بتوظيف التعلم السباعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي وفق خصائص طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد دليل المعلم وكراسة الأنشطة لتنمية مهارات التذوق الأدبي في ضوء التعلم السباعي بالإضافة إلى الاسترشاد بهذه الدراسات في إعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي

ال المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة وإعداد اختباره، إضافة إلى ما استفادته منها في تأكيد مشكلة البحث وكذلك تفسير نتائجه.

في ضوء ما سبق توصل الباحث للفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية في الجانب اللغطي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية في الجانب الفكري.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية في الجانب الوجداني.

وسيتم مناقشة هذه الفروض في نتائج البحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد البحث على المنهج التجاري: التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع الدراسة:

طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من ٦٠ طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة بمدرسة علي سالم الصباح بمحافظة الجهراء بدولة الكويت، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وعدهما (٣٠) طالباً، والضابطة وعدهما (٣٠) طالباً، تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني بحساب مجموع أعمار الطلاب على عددهم، واتضح أن المتوسط خمسة عشر عاماً وأربعة أشهر، أما في مهارات التذوق الأدبي فقد تم التتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي على النحو الآتي:

جدول (١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التذوق الأدبي في كل مهارة من مهاراته.

المهارات الرئيسية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدالة
الجانب اللغوي	التجريبية	٣٠	٢٤,٣٣	١,٩٧	٢,٢٤٢	٠,١٣٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٤,٠٠	١,٩٧			
الجانب الفكري	التجريبية	٣٠	١٨,٥٤	١,٠٩	٣,٠٣٤	٠,٠٨٦	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٦,٧٨	٠,٨٥٧			
الجانب الوجداني	التجريبية	٣٠	٩,١٥	٠,٩٣٩	٠,٥٧٤	٠,٤٥١	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٩,٢٧	٠,٨٣٩			
المجموع الكلي	التجريبية	٣٠	٥٢,٠٣	٢,٤٠	٣,٧٠	٠,٠٥٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥٠,٠٦	١,٦٩			

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من مهارات اختبار التذوق الأدبي وفي الاختبار ككل؛ مما يدل على

تكافؤً مجموعتي البحث في اختبار مهارات التذوق الأدبي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته.

أدوات الدراسة والممواد التعليمية:

لتحقيق هدف البحث تم بناء الأدوات الآتية:

استبيان لتحديد مهارات التذوق الأدبي الواجب توافرها لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: وذلك من خلال تحديد الهدف منها، وهو تحديد مهارات التذوق الأدبي الواجب توافرها لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ومصادر اشتقاها بالرجوع للدراسات السابقة، مثل: عبد الباري (٢٠١٧) ودراسة دميشير (٢٠١٨)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٩)، وكذلك تم الرجوع إلى خصائص طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ثم إعداد الاستبيان في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم أحد عشر محكماً من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وأعقب ذلك إعداد القائمة في صورتها النهائية مكونةً من ثني عشرة مهارة.

اختبار مهارات التذوق الأدبي: تم بناء الاختبار بتحديد الهدف منه، وهو قياس مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتحديد مصادر إعداده، مثل: قائمة مهارات التذوق الأدبي، وأهداف تدريس التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وكذلك دراسات القياس والتقويم، وأسس إعداد الاختبارات اللغوية، ومن ثم تم إعداد الاختبار في صورته الأولية مكوناً من ٣٦ سؤالاً، منها ما هو موضوعي، ومنها ما هو مقالٍ قصير؛ ولحساب صدق الاختبار تم عرضه على أحد عشر محكماً من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على خمسة وعشرين طالباً من طلاب

المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لحساب زمن الاختبار، وهو (٦٠) دقيقة، متوسط مجموع أزمنة كل الطلاب على عددهم، كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين: الأولى هي حساب معامل ألفا لـ Cronbach's Alpha لكل بعد على حدة، والثانية هي حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه المفردة، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات بالطريقتين السابقتين لمفردات المهارات الفرعية لاختبار التذوق الأدبي.

جدول (١) معاملات ألفا ومعاملات الارتباط لمفردات لاختبار التذوق الأدبي

الجانب الوحداني			الجانب الفكري			الجانب اللغطي		
معامل الارتباط	معامل ألفا	م	معامل الارتباط	معامل ألفا	م	معامل الارتباط	معامل ألفا	م
** ٠,٦٦	٠,٧١٠	٩	** ٠,٧٥	٠,٦٢٢	٥	** ٠,٦٨	٠,٦٨٨	١
** ٠,٥٥	٠,٧٥٢	١٠	** ٠,٥٨	٠,٦٨٣	٦	** ٠,٥٥	٠,٧٢١	٢
** ٠,٧٠	٠,٦٩٩	١١	** ٠,٦٧	٠,٦٥٢	٧	** ٠,٤٨	٠,٧٥٥	٣
** ٠,٦٦	٠,٧١٤	١٢	** ٠,٥٤	٠,٧٩٠	٨	** ٠,٤٤	٠,٧٥٨	٤
معامل ألفا لاختبار ككل						٠,٨٤٦		

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا بلغ (٠,٨٤٦) وهي قيمة تشير إلى درجة ثبات عالية للاختبار، وتكون الاختبار في صورته النهائية من ستة وثلاثين سؤالاً من أسئلة الاختبار من متعدد والصواب والخطأ والمزاوجة لقياس ثنتي عشرة مهارة من مهارات التذوق الأدبي لكل مهارة ثلاثة أسئلة.

إعداد الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي لتنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

لبناء الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي قام الباحث بما يلي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات اللغوية والتربوية التي اهتمت بالتعلم السباعي وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية.
- بناء الإطار النظري للبحث للتوصيل إلى أسس الإستراتيجية وخطواتها.
- تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي لتنمية التذوق الأدبي.
- تحديد خطوات الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي.
- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة للإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي.
- تحديد أساليب التقويم في الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي.
- إعداد دليل للمعلم للتدرис باستخدام الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التذوق الأدبي.

وسيتم عرض الإستراتيجية المقترحة أثناء عرض الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

إجراءات الدراسة

تم إجراء البحث على النحو التالي:

- اختيار مجموعتي البحث بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وقد بلغ عددها ٦٠ طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وعددتها (٣٠) طالبا، والضابطة وعددتها (٣٠) طالبا.
- تطبيق اختبار مهارات التذوق الأدبي، قبليا على مجموعتي البحث يوم الأحد الموافق ٣ / ٢٠٢٤م، وتم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج لتحديد تكافؤ مجموعتي البحث.

– التدريس لطلاب المجموعة التجريبية بالإستراتيجية القائمة على التعلم السباعي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

– تطبيق اختبار مهارات التذوق الأدبي بعدياً على مجموعتي البحث، في يوم الخميس الموافق ٥/٢٠٢٤م، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، وتقديم التوصيات والمقترنات

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتوصل إلى نتائج البحث:

– (T-Test) للمقارنة بين درجات مجموعتي الدراسة، ودرجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً.

– ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

وتتمثل نتائج البحث في الإجابة عن أسئلتها والتحقق من صحة فرضتها على النحو الآتي:

لإجابة عن السؤال الأول ونصه" ما مهارات التذوق الأدبي الواجب تعميمها لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

تم التوصل إلى قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتكونت القائمة من ثنتي عشرة مهارة، مقسمة على ثلاث مهارات رئيسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) مهارات التذوق الأدبي الرئيسية والفرعية

مهارات التذوق الأدبي الرئيسية	م	مهارات الفرعية
مهارات الجانب اللغظي	١	استنتاج معنى الكلمة من سياق النص.
	٢	إدراك مدى أهمية الكلمة في النص.
	٣	استنتاج أهمية التركيب اللغوي في النص.
مهارات الجانب الفكري	٤	تحديد الغرض العام من النص.
	٥	استبatement المعاني الضمنية في النص الأدبي.
	٦	اختيار أصدق الأبيات تعبيرًا عن عاطفة الشاعر.
مهارات الجانب الوجداني	٧	استخلاص خصائص النص الأدبي.
	٨	التمييز بين الأساليب البلاغية المختلفة.
	٩	التمييز بين مظاهر الجمال في النص.
	١٠	تحديد دلالة الصور الجمالية في النص.
	١١	التمييز بين المعنى الحقيقى والمعنى المجازى.
	١٢	استبatement الحالة النفسية للأديب في ضوء النص.

يتضح من الجدول السابق وجود (١٢) مهارة فرعية للتذوق الأدبي منبثقة من ثلاث مهارات رئيسة هي مهارات الجانب اللغظي ويتضمن (٣) مهارات، ومهارات الجانب الفكري ويتضمن (٣) مهارات، ومهارات الجانب الوجداني ويتضمن (٦) مهارات، وتفق هذه النتيجة مع دراسة دميشير (٢٠١٨)، ودراسة طلبة (٢٠١٩).
لإجابة عن السؤال الثاني، ونصه" ما خطوات الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي المناسبة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

تم التوصل إلى النتائج التالية:

تم بناء إستراتيجية التعلم السباعي على النحو المبين:

تحديد الأسس النظرية للإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم السباعي،
تستمد الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي إطارها الفلسفى من نظرية
بياجيه، حيث يرى بياجيه أن المعرفة تنشأ من خلال الفعل الذي يأتي به الطالب
في تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وليس من مجرد الإحساس أو الارتباطات بين
المثيرات والحواس فقط، ولكن من خلال النشاط الذي يقوم به الطالب أثناء تفاعله
مع البيئة المحيطة به، بالإضافة إلى منطلقات النظرية البنائية التي تؤكد أن المتعلم
نشط بطبيعته، وقدر على تكوين بيئة معرفية بنفسه من خلال ربط ما يتلقاه من
معلومات جديدة بما لديه من معلومات سابقة، وفيما يلي توضيح للأسس النظرية
للاستراتيجية المقترحة:

الأساس المعرفي: التذوق الأدبي نشاط لغوی معرفي عقلي يحتاج إلى عقل نشط،
والتعلم بطبيعته عملية بنائية نشطة غرضية التوجه، وتتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته
من خلال التفاوض الاجتماعي، وأن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لحدوث
التعلم ذي المعنى، وأن الهدف من عملية التعلم هو إحداث نوع من التكيف مع
الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

الأساس النفسي: طلاب المرحلة المتوسطة يميلون إلى اكتساب المعرف ومهارات
التي تساعدهم على تقبل ذاتهم، وتكوين اتجاهات إيجابية متوازنة نحو الكون والحياة،
وتنمية مهاراتهم وقدراتهم على التكيف السليم معها.

الأساس الاجتماعي: معرفة المتعلم لحقائق مجتمعه العربي والإسلامي وثقافته تسهم في تكوين اتجاهات اجتماعية، وإيجابية، وتنمية القدرة على المشاركة الفعالة في مجتمع متغير.

تحديد أهداف الإستراتيجية المقترحة؛ وهي تنمية مهارات التنوّق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت والتي سبق التوصل إليها في إجابة السؤال الأول من أسئلة البحث.

تحديد خطوات التدريس وفقاً للإستراتيجية المقترحة؛ بحيث تناسب طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وكانت الخطوات على النحو التالي:
الخطوة الأولى مرحلة الإثارة (التنشيط): وتحدّف إلى تحفيز المتعلمين وإثارة فضولهم واهتمامهم لموضوع النص الأدبي من خلال أنشطة مثيرة للفكر، وتتطلّب حلولاً كطرح صور، ومناقشة ما تتضمّنه من معانٍ أو أفكار.

الخطوة الثانية مرحلة الاستكشاف: وتحدّف إلى إرضاء الفضول وحب الاستطلاع لدى المتعلمين عن طريق توفير الخبرات، والتعاون معاً حيث يقومون بأنشطة استكشافية في ضوء مجموعات تعاونية لاستيعاب معنى المفهوم والتعرف على الفكرة العامة للنص.

الخطوة الثالثة مرحلة التفسير (التحليل): وتحدّف إلى توضيح وشرح النص الأدبي من خلال تحليل أفكاره ومعانيه وتراثيه وصوره وذلك بتحفيز المتعلمين إلى اكتشاف المعنى العام للنص والأفكار الرئيسة له في مجموعات تعاونية من خلال أنشطة استقصائية وإيضاح المفهوم المراد تعلمه، وتوضيح عناصر الموضوع.

الخطوة الرابعة مرحلة التوسيع (التفكير التفصيلي): وتحدّف إلى التعمق في تفاصيل النص ومعانيه الضمنية العميقية من خلال أنشطة التفكير التفصيلي واكتشاف المعانٍ

الجديدة للمفردات والمعاني السياقية لها والتعبيرات الاصطلاحية المتضمنة والصور البلاغية الموجودة في النص.

الخطوة الخامسة (مرحلة التمديد): وتحدف إلى توضيح العلاقات، أفكار النص بعضها البعض، وكذلك العلاقة بين ألفاظه ومعانيه، وكذلك ربط النص بالواقع من خلال أنشطة نقدية متعددة.

الخطوة السادسة (التعديل) وفيها يتم معالجة التراكيب والصور البلاغية والمعاني الصريحة والضمنية وربطها لتصحيح التصورات الخاطئة عنها من خلال أنشطة الربط بنصوص أخرى، واستبدال التصورات الخاطئة بالتصورات العلمية الصحيحة، وتقديم المفاهيم المتناقضة على أن يكون التصور الجديد أكثر وضوحاً وأكثر فاعلية من الناحية التفسيرية.

الخطوة السابعة (التقويم): وفيها يتم التحقق من فهم الطالب من خلال أنشطة تقويمية تهدف إلى تقييم تعلم الطلاب للمعارف والمهارات الجديدة، وتقييم معارف ومهارات المتعلمين.

دليل المعلم للإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التذوق الأدبي في ضوء التعلم السباعي:

تم إعداد دليل للمعلم ليساعده في تدريس مهارات التذوق الأدبي باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم السباعي متضمناً ما يلي: مقدمة الدليل، وأهميته وأهدافه ومحفظاه، والدروس المقررة، والتعلم السباعي وأهميتها، والإستراتيجية المستخدمة في التدريس وخطواتها- أساليب التقويم- إجراءات تنفيذ الدروس باستخدام إستراتيجية قائمة على التعلم السباعي.

لإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: "ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟" قام الباحث باختبار صحة فروض البحث الثلاثة:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية في الجانب اللغطي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية في الجانب الفكري.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية في الجانب الوجداني.

وللحقيقة من صحة هذه الفروض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي، ويوضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التذوق الأدبي.

حجم الأثر (d)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الإنحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	مهارات التذوق الأدبي
١,٠١	٠,٠١	٤٣,٢٤	٢,٢٩	٩١,٠٩	٣٠	التجريبية	مهارات الجانب اللغطي
			٥,٧٤	٤٤,٥	٣٠	الضابطة	
٠,٩٩	٠,٠١	٤٢,٧٤	١,٦١	٨٧,٠٦	٣٠	التجريبية	مهارات الجانب الفكري

			٥,٨٦	٤١,٧	٣٠	الضابطة	
٠,٨٥	٠,٠١	٢٧,٧٨	٦,٧٠	٨٤,٧٥	٣٠	التجريبية	مهارات الجانب الوجداني
			٥,٢٣	٤٣,٦	٣٠	الضابطة	
١,٦٢	٠,٠١	٥١,٩٩	٨,٩٣	٢٦٢,٩٠	٣٠	التجريبية	المجموع الكلى
			١١,٦٦	١٢٩,٩٠	٣٠	الضابطة	

من الجدول (٤) السابق يتضح أن:

أكبر حجم تأثير للإستراتيجية المقترنة القائمة على التعلم السباعي كان على المهارة الرئيسة الأولى (الجانب اللغظي)، حيث بلغ حجم تأثير الإستراتيجية عليها (١٠١) وهو حجم تأثير كبير.

— كان حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي متوسطاً على المهارة الرئيسية الثانية (الجانب الفكري) حيث بلغ حجم تأثير الإستراتيجية عليها (٠٩٩) وهو حجم تأثير مقبول إذ إنه أكبر من ٨٠٪.

أقل حجم تأثير للإستراتيجية المقترنة القائمة على التعلم السباعي على المهارة الرئيسية الثالثة (الجانب الوج다يني) حيث بلغ حجم تأثير الإستراتيجية عليها (٠,٨٥) وهو حجم تأثير مقبول إذ إنه أكبر من ٨٠٪ وربما يرجع ذلك لطبيعة مهارات الجانب الوجدايني التي تتضمن مهارات تفكير عليا.

— قيمة (ت) المحسوبة (٥١,٩٩) للاختبار ككل، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ثقة (١٠٠٪) عند درجة حرية (٦٤)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير؛ حيث بلغ (١,٦٢)

– قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في كل مهارة من المهارات الرئيسية لل اختيار.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أكددت النتائج فاعلية إستراتيجية التعلم السباعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التذوق الأدبي، كما تفوقت المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى عن التطبيق القبلي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة جاد (٢٠١٢)، ودراسة على (٢٠١٧)، ودراسة السمان (٢٠١٧).

يمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

- انطلاق البحث من مشكلة حقيقة واقعية أكدها الدراسة الاستكشافية، وكذلك نتائج دراسات سابقة مثل دراسة لطفي (٢٠٠٢)، ودراسة عبد الباقي (٢٠١٥)، ودراسة السمان (٢٠١٧)، ودراسة يصل (٢٠١٨)، وهي ضعف مهارات التذوق الأدبي لطلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية ومراعاة اشتغال أهداف مناسبة لمجموعة البحث.

- ترتيب مهارات التذوق الأدبي ترتيباً منطقياً يتناسب مع المستوى اللغوي لطلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية وطبيعة عملية التذوق الأدبي التي تبدأ أولاً بالجانب اللغظي والعناصر اللغوية، ثم الجانب الفكري هو متضمن بين سطور النص المقروء، وختاماً بالجانب الشعوري الذي يساعد التلميذ على التذوق واكتشاف أسرار النص هو ما يتفق مع عطا (٢٠٠٥)، ودراسة جاب الله، وعطية (٢٠٠٦)، ودراسة بدوي (٢٠١٢).

- استفادة البحث من الإطار النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بإستراتيجيات الفهم القرائي والتذوق الأدبي مثل دراسة جاد (٢٠٠٦)،

مروان السمان (٢٠١٢)، ودراسة جاد (٢٠١٢) ودراسة علي (٢٠١٧)، وتضمينها في مراحل تدريس النص القرائي من خلال الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم السباعي.

– بناء إطار نظري يوضح التعلم السباعي ويفك فاعليته في تحسين أداء معلم اللغة العربية، وفي تنمية مهارات الطلاب ومعارفهم، وهو ما أكدته ودراسة صديق (٢٠٢١)، ودراسة كل من النمراوي وزيقات (٢٠٢٠)، ودراسة قحوف (٢٠١٨م)، ودراسة عبد الله (٢٠١٥).

– وضوح أهداف التعلم السباعي والغاية من بناء إستراتيجية مقترحة قائمة عليها من أجل دعم مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب، والإعلاء من قيمة توظيف اللغة في التواصل بها وهو ما يتفق مع دراسة محمود (٢٠٢١)، ودراسة عفيفي (٢٠٢٠)، ودراسة محمود (٢٠١٥).

– ما قدمته الإستراتيجية المقترحة في ضوء التعلم السباعي للمتعلمين من آليات ساعدتهم في تطوير أفكارهم حول النص المقروء والتجاوز به لحدود فك رموز النص القرائي وهو ما يتفق مع ما أكدته سلام (٢٠٢١، ص ٦٦) أن التذوق الأدبي يتأثر بعدها عوامل يجب أن يكون المعلم والمتعلم على وعي بها، مثل: طبيعة النص، والموضوع، ومستوى اللغة، ووضوح الكتابة، وأسلوب المؤلف ووجود مدعمات بصرية، بالإضافة إلى خلفية المتعلم المعرفية وخبرته حول النص.

– اشتمال الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم السباعي مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية التعلمية التي تعين المعلم والمتعلم معا على التعامل مع النصوص المقروءة بسهولة ويسر، وهو ما يتفق مع دراسة من السمان (٢٠١٧).

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترنات:

خاتمة الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي : التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم بناء قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة وتكونت من (١٢) مهارة، واختبار مهارات التذوق الأدبي الذي تكون من (٣٦) سؤالاً، وتحديد خطوات الإستراتيجية المقترنة في ضوء التعلم السباعي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة واستخلاص نتائجها، تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٥٠٠ في تطبيق الاختبار البعدى لمهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث باستخدام الإستراتيجية المقترنة في ضوء التعلم السباعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

- تضمين مهارات التذوق الأدبي عند تدريس مادة القراءة العربية لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- تضمين مهارات التذوق الأدبي في مراحل التعليم المختلفة لا سيما المرحلة المتوسطة.
- تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت على الإستراتيجية المقترنة القائمة على التعلم السباعي وأنشطتها لتنسيق عملية التعليم والتعلم.

مقترنات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة وتوصياتها يمكن اقتراح مجموعة من البحوث منها:

- فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم السباعي في تنمية المفاهيم اللغوية لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم السباعي في تنمية مهارات التحدث لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم السباعي في تنمية مهارات الاستماع اللغوية لطلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد العليم (١٩٧١)، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، القاهرة، دار المعرف.
- أبو بكر، عبد اللطيف (٢٠٠٢)، فعالية استخدام مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجلة كلية الدراسات ببنها، المجلد الثاني عشر، العدد الخامسون ص ٢٥٣ - ٢٨٣.
- أحمد أبو رحاب، عبد الشافي (١٩٩٨)، أثر استخدام أساليب تدريسية متعددة على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية-جامعة جنوب الوادي، العدد العاشر يناير ١٩٩٨
- أحمد شاهين، سلوى (١٩٩٩)، فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-جامعة طنطا.
- إسماعيل، عز الدين (١٩٨٣)، الأسس الجمالية في النقد العربي-القاهرة- دار الفكر العربي.
- الأغا، حمدان يوسف (٢٠١٢)، فاعلية توظيف إستراتيجية S,Eseven البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية جامعة الأزهر- غزه.
- بدوي، هشام محمد (٢٠١٢)، دور الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي" ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء الثاني، ديسمبر.
- بصل، سلوى حسن محمد (٢٠١٨)، فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٢٠٦، ديسمبر.
- جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣)، فعالية برنامج مقترن في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثانوي في ضوء نظرية النظم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادسون، ص ٢٢٩ - ٢٦٨.

جاد، محمد لطفي محمد (٢٠٠٣م)، فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٢٢، مايو، ص ص ١٥ - ٥٠.

جاد، محمد لطفي محمد (٢٠١٢م)، إستراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي". مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ١٣١. الجوعانى، محب (٢٠١١)، أثر إستراتيجية دورة التعلم المعدلة E,S٧ على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات- مجلة جامعة دىالي للعلوم الإنسانية (٤٩) - ٣٩٠ .

- حسام الدين، ليلي عبد الله (٢٠٠٢)، أثر إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفة، وإستراتيجية التعلم العاديه في التحصيل، الجمعية المصرية للمفاهيم وطرق التدريس العدد (٨١).

خاطر، محمود رشدي، ورسلان، مصطفى (١٩٩٨)، تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، الكويت، مؤسسة الطبع الجامعية، ط ٧ الخضري، ندى (٢٠٠٩)، أثر برنامج محسوب يوظف إستراتيجية sevenE,S البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طلابات الصف التاسع الأساسي بغزة-رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية -الجامعة الإسلامية.

خطابية، عبد الله (٢٠٠٥)، تعلم العلوم للجميع، عمان، دار المسير. الخليلي، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

دميثير، سلطان (٢٠١٨)، برنامج إثراي قائم على السياقية لتنمية مهارات التذوق الأدبي وأثر ذلك في التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت". رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

زرنوفي، ندى (٢٠١٤)، فاعلية وحدة مطورة من الفيزياء في ضوء نموذج التعلم البنائي لتنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والمهارات العلمية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بالرياض (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية

الزويني، ابتسام (٢٠١٥)، *أساليب التدريس قديمها – حديثها*، عمان- الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٢)، *إستراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.*

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٢)، *البنائية، منظور ابسمولوجي وتروبي، الإسكندرية، منشأة المعارف.*

زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧)، *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان-دار الشروق للنشر والتوزيع.*

سالم، محمد محمد (١٩٩٨)، *فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي- مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس - القاهرة-الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٥٥)، نوفمبر ١٩٩٨.*

سليم، معزز محمد سالم (٢٠١٢)، *إثر استخدام إستراتيجية الخطوات السبع في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.*

شحاته، حسن (١٩٩٠)، *تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري: تنشئته ورعايتها، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.*

الشطناوي، عصام، والعيدى، هانى (٢٠٠٦)، *أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائى في تحصل طلاب الصف التاسع في الرياضيات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٢) ن عدد (٤)، ٢١٨-٢٠٩.*

صادق، منير موسى (٢٠٠٣)، *فعالية نموذج seven البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مفاهيم عملية التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، مجلة التربية العملية، مجلد ٧، العدد ١٩٠، ص ١٤٥-١٩٠.*

صفي الدين، أحمد (٢٠١٤)، فاعلية استخدام دورة التعلم في بيئة تعاونية لتنمية مهارات التفكير الناقد، وبعض أبعاد التعاطف التاريخي من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بنى سويف - مصر.

ضيف، شوقي (١٩٨٤)، فنون الأدب العربي، النقد، الطبعة الخامسة، القاهرة، دار المعارف.

ضيف، شوقي (١٩٩٧)، البحث الأدبي: طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، القاهرة- دار المطعيمة، رشدي (١٩٧١): وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية عن الشعر، رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية جامعة عين شمس.

طلبة، خلف عبد المعطي عبد الرحمن (٢٠١٩)، برنامج قائم على المدخل الجمالي لتنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية للتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مجلد ٢٧، ع ٢٧، ج ١ ص ص (٢٤٤-٢٠٤)

طعيمة، رشدي أحمد، الشعبي، محمد (٢٠٠٦)، تعليم القراءة والأدب، إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي.

الطنطاوي، محمد رمضان عبد الحميد محمد. (٢٠٢٢). استخدام نموذج التعلم البنائي السباعي S'7E في تدريس التربية الفنية لتنمية تحصيل المفاهيم الفنية لطلاب المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التقنية. مجلة كلية التربية، مج ٨٨ ، ع ٤ ، ٦٩٣ - ٦٩٣

طنوس، انتصار جورج (٢٠١٤)، أثر إستراتيجية (E,S7) التدريسية في فهم المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير الاستقصائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مفهوم الذات الأكاديمي. مجلة جامعة القدس المفتوحة، المجلد الثاني، (٨) ، ١٢٨ - ١٦٠ .

العبد، وئام إبراهيم (٢٠١٤)، أثر تدريس وحدة مقتربة قائمة على إستراتيجية sevenE,S في تنمية مهارات التواصل الرياضي والهندسة والاحتفاظ بها لدى طلابات الصف التاسع الأساسي في غزة - رسالة ماجستير - كلية التربية- جامعة الأزهر - غزة.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٥) ، فاعلية إستراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي للتلاميذ المرحلة المتوسطة بالململكة العربية السعودية " ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.المجلد ٦ العدد الثاني.

عبد الحليم، سمر، وعطا، إبراهيم، والهواري، أمير (٢٠١٥)، "فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، العدد الخامس، الجزء الثاني.

عبد الحميد، شاكر (٢٠٠١)، التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، مجلة عالم المعرفة، العدد ٢٦٧٧، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد الجيد، أسماء (٢٠١٠)، فعالية برنامج مقترح في البيولوجيا العامة لتنمية التفكير الموضوعي والقدرة على حل المشكلات العلمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية- رسالة دكتوراه- جامعة الرقازيق- مصر.

عبد النبي، رزق حسن (١٩٩٩)، أثر استخدام دائرة التعلم على اكتساب المفاهيم العلمية، وبقاء أثر التعلم والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، جامعة عين شمس، المجلد ٢، العدد (٢)، ١٩-١.

عبد عوض، أحمد (١٩٩٢)، تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية، جامعة طنطا.

عجيز، عادل أحمد (١٩٨٥)، دراسات تحريرية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٠)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المراحلتين الإعدادية والثانوية، (الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب).

العصيل، عبد العزيز بن فالح (٢٠٢٤)، مشكلات ممارسات التعلم المتمركز حول المتعلم لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المراحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء النموذج التوليدي البنائي، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأردن، ع (٥١)، ج (١).

عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، حمد (٢٠٠٨)، إستراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام ط ١. فلسطين، مكتبة آفاق.

الفوال، محمد سليمان، جمال (٢٠١٦)، طائق التدريس العامة، دمشق ، منشورات جامعة دمشق- كلية التربية.

الكتنري، وليد أحمد محمد (٢٠٠١)، فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الذوق لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة

محمد، محمد عبيد (٢٠٠٠)، تطوير منهج الأدب في ضوء بعض الجوانب الوجدانية في المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس.

محمود، ثريا محبوب (١٩٩١)، فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجister غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

مذكور، علي أحمد (١٤٢٧هـ)، طرق تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن، دار المسيرة.
النجدي، عبد الهادي، وراشد، منى، (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة دار الفكر العربي.

هلال، محمد غنيمي (١٩٧٣). النقد الأدبي الحديث - بيروت، دار الثقافة.
هنداوي، صبري عبدالجبار (١٩٩٥)، تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني على التذوق الأدبي للطلاب لطلاب الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الهويدى، زيد (٢٠٠٢)، أساليب وإستراتيجيات تدريس الرياضيات، العين، دار الكتاب الجامعي.
يجي، يحيى (١٩٩١)، النظرية التقدية عند العرب، بغداد، دار الرشيد للنشر.
اليواحى، كامل (١٩٧٩)، دراسات في النقد الأدبي، القاهرة، مكتبة الوعي العربي.
يونس، فتحى (٢٠٠٠)، إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة- دار الثقافة.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abū Bakr. A. (2002). The effectiveness of using the literary circles approach in developing literary appreciation skills among first-year secondary school students, Journal of the Faculty of Studies, Benha, Volume Twelve) in Arabic), Issue Fifty, pp. 253-283.
- Abū Rihāb. A. (1998). The effect of using multiple teaching methods on developing literary appreciation skills among fifth-grade primary school students, Journal of Educational Sciences, Faculty of Education - South Valley University,) in Arabic) Issue Ten, January 1998
- Alḥmad Shāhīn. S. (1999). The effectiveness of the cooperative learning method in developing literary appreciation skills among first-year secondary school students, unpublished master's thesis, Faculty of Education,) in Arabic)Tanta University.
- Al-‘Abd. W. (2014). The Effect of Teaching a Proposed Unit Based on the SevenEs Strategy on Developing and Retaining Mathematical and Geometric Communication Skills among Ninth Grade Female Students in Gaza - Master's Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar-) in Arabic) University, Gaza.
- Al-Aosail. A. B. F. (2024). Problems of Learner-Centered Learning Practices among Islamic Studies Teachers in Intermediate and Secondary Stages in the Light of the Generative Constructivist Model. *Dirasat: Educational Sciences*, 51(1), 181–200. <https://doi.org/10.35516/edu.v51i1.6212>
- Al-Fawwāl. M. & Sulaymān, J (2016). General Teaching Methods, Damascus-) in Arabic) , Damascus University Publications - Faculty of Education.
- Al-Huwaydī. Z. (2002). Methods and Strategies of Teaching Mathematics, Al-Ain, Dar Al-Kitab
- Al-‘Ajamī. Y. (1991). The Critical Theory Among the Arabs, Baghdad-) in Arabic), Dar Al-Rasheed Publishing House.
- Aljwāny. M. (2011). The effect of the modified learning cycle strategy 7E,s on the achievement and level of ambition of second-year middle school students in mathematics - Journal of the University of Diyala for Humanities-) in Arabic) (49) 157-390.
- Al-Kandarī, W. (2001). The Effectiveness of Using the Cooperative Learning Strategy in Developing Taste among Secondary School

Students in the State of Kuwait, Unpublished PhD Thesis, Institute of Educational Studies and Research, -) in Arabic) Cairo University.

Al-Khuḍarī, N. (2009). The effect of a computerized program employing the sevenE,s constructive strategy in developing higher-order thinking skills in the subject of technology among ninth-grade female students in Gaza - Unpublished Master's Thesis - Faculty of Education - -) in Arabic) Islamic University.

Al-Khalilī, Kh & others (1996). *Teaching Science in the General Education Stages*, Dubai, Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution. Demeither, Sultan (2018), "A Contextually Based Enrichment Program for Developing Literary Appreciation Skills and Its Impact on Written Expression among Intermediate School Students in the State of Kuwait." PhD Thesis, College of Graduate Studies in Education-) in Arabic), Cairo University.

Alkhawaldeh, M. A. & Barasneh, T. B. (2023). Writing Skill Learning Strategies among Non-Native Arabic Speakers in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(1), 438–451. <https://doi.org/10.35516/edu.v50i1.4613>

Al-Najdī, M. & Rāshid, A (2005). Modern Trends in Science Education in Light of International Standards, Thinking Development, and Constructivist Theory-) in Arabic), Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Shaṭānāwī, I. & al-‘Idī, H. (2006). The Effect of Teaching According to Two Constructivist Learning Models on Ninth-Grade Students' Achievement in Mathematics. *Jordanian Journal of Educational Sciences-* (in Arabic), Vol. (2), No. (4), pp. 209-218.

al-Tantawī, M. (2022). Using the S'7E constructivist learning model in teaching art education to develop the acquisition of artistic concepts among middle school students and their attitudes towards technological innovations. (in Arabic). College of Education Journal, Tanta University, Vol(88), N(4).pp 693-769.

Alywāfyry. K. (1979). Studies in Literary Criticism, Cairo-) in Arabic), Arab Awareness Library.

Al-Zuwaynī. I (2015). "Old and New Teaching Methods, -) in Arabic), " Amman - Dar Al-Manhajīyya for Publishing and Distribution.

‘Abd al-Halīm. S. & Al-Hawari. A. (2015). "The Effectiveness of Using the Project and Teaching Strategies in Developing Arabic Literacy",

Appreciation Skills among First-Year Preparatory School Students," Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Fayoum University, -) in Arabic) Issue 5, Part 2.

‘Abd al-Ḥamīd. S. (2001). "Aesthetic Preference: A Study in the Psychology of Artistic Appreciation," Alam Al-Ma'rifa Magazine, Issue 267, Kuwait, National Council for Culture, -) in Arabic) Arts, and Letters.

‘Abd al-Majīd. A. (2010), "The Effectiveness of a Proposed Program in General Biology for Developing Objective Thinking and the Ability to Solve Scientific Problems among Student Teachers at the Faculty of Education," PhD Thesis, Zagazig University, Egypt.

‘Abd al-Nabī. R. (1999). The Effect of Using the Learning Cycle on the Acquisition of Scientific Concepts, the Persistence of Learning Effects, and Attitudes among First-Year Preparatory Students, Journal of Science Education, Ain Shams University, -) in Arabic) Volume 2, Issue (2), 1-19.

‘Abd al-Bārī. M. (2015). The Effectiveness of the Thinking Aloud Strategy in Developing Literary Appreciation Skills of Intermediate School Students in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, -) in Arabic) Volume 16, Issue 2.

‘Abduh ‘Awad. A. (1992). A Proposed Conceptualization of a Grammar-Rhetorical Curriculum and Its Effect on the Development of Linguistic Production Skills and Literary Appreciation among Secondary School Students, PhD Thesis (Unpublished), Faculty of Education, -) in Arabic) Tanta University.

‘Afānah. A. & al-Jaysh. H. (2008). Mathematics Teaching Strategies in the General Education Stages, 1st ed., Palestine, -) in Arabic) Afaq Library.

‘Jyz, A. (1985). Experimental Studies in the Development of Literary Appreciation among Secondary School Students, Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education-) in Arabic) , Mansoura University.

- ‘Aşr. H (2000). Modern Trends in Teaching Arabic at the Preparatory and Secondary Levels, (Alexandria: Alexandria Book Center). -) in Arabic)
- Badawī. H. (2012). The role of linguistic activities in developing literary appreciation skills among first-year secondary school students, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University, -) in Arabic) Part 2, December.
- Bşl. S (2018). The effectiveness of using divergent thinking strategies in developing critical reading skills among middle school students, Reading and Knowledge Magazine, Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge, -) in Arabic) Issue 206, December.
- Dayf. Sh, (1984). The Arts of Arabic Literature, Criticism, Fifth Edition, -) in Arabic) Cairo, Dar Al-Maaref.
- Dayf. Sh. (1997). Literary Research: Its Nature, Methods, Origins, and Sources, Cairo - Dar Al-Muta’ima. Rushdi-) in Arabic).
- Hilāl. M. (1973). Modern Literary Criticism - Beirut, -) in Arabic) Dar Al-Thaqafa.
- Hindāwī. S. (1995). The Effect of Teaching Literary Texts in Light of Abdul Qaher Al-Jurjani's Theory of Systems on Second-Year Secondary School Students' Literary Appreciation, Unpublished Master's Thesis, Institute of Educational Studies and Research, -) in Arabic) Cairo University.
- Husām al-Dīn. L. (2002). The effect of the metacognitive learning cycle strategy and the regular learning strategy on achievement, the Egyptian Society for Concepts and Teaching Methods-) in Arabic) , Issue (81).
- Hussain, F. S. & Mohsen, A. A (2019). The effectiveness of the 7e's learning course in the achievement of fifth graders in literature and texts and the development of their lateral thinking, Journal of Tikrit University for Humanities, 3, (25)
- Ibrāhīm. A. (1971). Technical Supervisor for Arabic Language Teachers, (in Arabic) Cairo, Dar Al-Maaref.
- Ismā‘il. E. (1983). Aesthetic Foundations in Arab Criticism -) in Arabic) Cairo - Arab Thought House.
- Jād. M. (2012). “A strategy based on self-regulated learning to develop comprehension reading skills among first-year secondary school

- students.” Reading and Knowledge Magazine-) in Arabic) , Egypt, Issue 131.
- Jād, M. (2003). The effectiveness of a proposed strategy in developing some reading comprehension skills for second-year middle school students, Reading and Knowledge Magazine, Egyptian Society for Reading and Knowledge-) in Arabic), Issue 2, May, pp. 15-50.
- Jād, M. (2003). The effectiveness of a proposed program in developing literary appreciation skills among secondary school students in light of the systems theory, Studies in Curricula and Teaching Methods, -) in Arabic) Issue No. 60, pp. 229-268.
- Kartikawati, A. (2017). Effects of Environmental Education by using the 7Es- learning Cycle with Multiple Intelligences and the teacher’s handbook approaches on learning achievement, Critical thinking, and Integrated Science Process Skills of High School (Grade 10) Students Pakistan, Journal of Social Sciences, 6(5)
- Khashan, K. (2016). The effectiveness of using the 7e’s learning cycle strategy on the immediate and delayed mathematics achievement and the longitudinal impact of learning among preparatory year students at King Saud University (KSU), Journal of Education and Practice. 7(36)
- Khāṭir. M, & Raslān. M. (1998). Teaching Arabic Language and Religious Education in Light of Modern Educational Trends, Kuwait, -) in Arabic) University Medical Foundation, 7th ed.
- Khtābyh. A. (2005). Teaching Science to All, Amman-) in Arabic), Dar Al-Masir.
- Madkūr. A. (1427). Methods of Teaching the Arabic Language, Amman) in Arabic) Jordan, Dar Al-Masirah.
- Mahmūd. Th. (1991). The Effectiveness of a Multiple Intelligences-Based Program on Developing Literary Appreciation Skills among Middle School Students, Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, -) in Arabic) Mansoura University.
- Muhammad. M. (2000). Developing the Literature Curriculum in Light of Some Emotional Aspects in the Secondary Stage in the United Arab Emirates, Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, Ain-) in Arabic) Shams University.
- Şādiq. M. (2003). The Effectiveness of the Seven-S Constructivist Model in Teaching Science in Developing Achievement and

- Some Concepts of the Learning Process among Second-Grade Preparatory Students in the Sultanate of Oman, Journal of Practical Education, -) in Arabic) Vol. 7, No. 1, pp. 145-190.
- Şafî al-Dîn. A. (2014). The Effectiveness of Using the Learning Cycle in a Cooperative Environment to Develop Critical Thinking Skills and Some Dimensions of Historical Empathy Through Teaching Social Studies to Preparatory-Grade Students, Unpublished Master's Thesis-) in Arabic) , Beni Suef University, Egypt.
- Sâlim. M. (1998). The Effectiveness of Cooperative Learning in Acquiring Literary Appreciation Skills among Secondary School Students - Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods - Cairo - Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods-) in Arabic), Issue (55), November 1998.
- Selahattin, G. (2010), Effect of the Computer Assisted Teaching and the 7E Model of Constructivist Learning Methods on Attitudes and achievement of the students in Physics, The Turkish Online Journal of Educational Technology, October 5 (4).
- Shihâth. H. (1990). The Development of Literary Appreciation Skills among Fifth Grade Students, Third Annual Conference on the Egyptian Child: His Upbringing and Care, Childhood Studies Center, -) in Arabic) Ain Shams University.
- Tu'aymah. R. (2006). Teaching Reading and Literature: A Different Strategy for a Diverse Audience, Reference Series in Education and Psychology, -) in Arabic) Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Tu'aymah. R. (1971). Developing a Scale for Literary Appreciation among Secondary School Students on Poetry, Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University
- Tulbah. Kh. (2019). A Program Based on the Aesthetic Approach to Developing Literary Appreciation Skills in Arabic for Second-Year Preparatory School Students, Journal of Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies for Education, -) in Arabic) Cairo University, Vol. 27, No. 2, Vol. 1, pp. (204-244).
- Tannûs. I. (2014). The Effect of the (E, s7) Teaching Strategy on Understanding Scientific Concepts and Acquiring Investigative Thinking Skills among Elementary School Students in Light of the Academic Self-Concept. Al-Quds Open University Journal, -) in Arabic) Volume 2, (8), pp. 128-160.

- Yūnus. F. (2000). *Strategies for Teaching Arabic at the Secondary Level, -) in Arabic* Cairo - Dar Al-Thaqafa.
- Zaytūn. A. (2007). "Constructivist Theory and Teaching Strategies" Sciences, Amman - Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. -) in Arabic)
- Zaytūn. A. (2012). The Effect of Using the Seven-Step Strategy on Developing Some Mathematical Thinking Skills in Both Sides of the Brain among Eighth Grade Female Students in the Gaza Strip Governorates (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Education, Islamic University -) in Arabic) - Gaza.
- Zaytūn. H. (2002). "Teaching Strategies: A Contemporary Vision for Teaching and Learning Methods, -) in Arabic)" Cairo, Alam Al-Kutub.
- Zaytūn. H. & Zaytūn. K. (1992). "Constructivism: An Epistemological and Pedagogical Perspective," Alexandria, -) in Arabic) Manshaat Al-Maaref.
- Zrnwfy. N. (2014). "The Effectiveness of a Developed Physics Unit in Light of the Constructivist Learning Model for Developing Achievement, Innovative Thinking, and Literacy Skills among Trainees at the Girls' Technical College in Riyadh" (Unpublished PhD Thesis), College of Education, -) in Arabic), Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.

**رؤية مقتضية لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو استخدام تطبيقات
الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية**

د. فيصل علي محمد الغامدي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

جامعة الباحة- المملكة العربية السعودية

رؤية مقترحة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية

د. فيصل علي محمد الغامدي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية

تاریخ تقديم البحث: ١٥/٠٦/١٤٤٦ هـ تاریخ قبول البحث: ١٧/١٠/١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء رؤية مقترحة؛ لتعزيز استخدام القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، من خلال الكشف عن اتجاهات تلك القيادات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، والكشف - أيضًا - عن تحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة، وتم الاعتماد على المنهج المختلط بتصميم المنهج التفسيري المتتابع: (الكمي، والتوعي)، حيث تم استخدام الاستبانة؛ لقياس الاتجاهات، التي تكونت من (٢٧) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: (العرفي، والسلوكي، والعاطفي)، و(١٢) عبارة لقياس التحديات، وقد تم توزيعها على أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (١٢٨) قائدًا، وكانت الاستجابات العائدة (٩٢)، كما تم استخدام المقابلة بالجانب النوعي من الدراسة؛ لتفسير النتائج من خلال إجراء مقابلات معمقة مع (٦) من أفراد عينة الدراسة، وكشفت النتائج عن وجود درجة عالية من الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير العمل الإداري بمتوسط حسائي قدره (٤,١٤)، كما تبين ظهور الاتجاهات بالملكون المعرفي بدرجة عالية جداً بمتوسط حسائي قدره (٤,٢٦)، والملكون: السلوكي والعاطفي بدرجة عالية بمتوسطات حسائية قدرها (٤,٠٨) على التوالي، وظهرت التحديات بدرجة عالية وبمتوسط حسائي قدره (٣,٧٥)، شملت كلاً من التحديات المالية، والمادية المتعلقة بالبنية الرقمية، والتحديات المتعلقة بالاعتبارات الأخلاقية، إضافة إلى التحديات البشرية لتعامل بفعالية مع البرمجيات الرقمية. وقد تم تفسير النتائج، والوصول لرؤية مقترحة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية لتطوير العمل الإداري، وأوصت الدراسة بتبني الرؤية المقترحة، والعمل على التغلب على التحديات وفقًا للآليات المقترحة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات؛ القيادات الأكاديمية؛ تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ العمل الإداري؛ المؤسسات الجامعية.

A Proposed Vision for Enhancing Academic Leaders' Attitudes Towards the Use of Artificial Intelligence Applications in Administrative Work at Higher Education Institutions

Dr. Faisal Ali M. Alghamdi

Department Educational Administration and Planning – Faculty Education

Al-Baha university- Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed to develop a proposed vision to enhance the utilization of artificial intelligence (AI) applications in administrative work among academic leaders at Al-Baha University. Specifically, the study explored the attitudes of these leaders toward the use of AI in administrative tasks and identified the challenges they perceive in this context. To achieve these objectives, a mixed-methods approach was employed, using a sequential explanatory design (quantitative followed by qualitative). Quantitative data were collected using a questionnaire designed to measure attitudes across three dimensions—cognitive, behavioral, and affective—comprising 27 items. An additional 12 items measured the challenges related to AI integration. The questionnaire was distributed to a target population of 128 academic leaders, yielding 92 valid responses. For the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with six participants to help interpret and contextualize the quantitative findings. The results indicated a high level of positive attitudes toward the use of AI in improving administrative performance ($M = 4.14$). The cognitive dimension received a very high mean score ($M = 4.26$), while the behavioral and affective dimensions were rated high ($M = 4.08$ and $M = 4.07$, respectively). Perceived challenges were also rated high ($M = 3.75$) and included financial and infrastructural limitations, ethical concerns, and human resource-related difficulties in managing digital technologies effectively. Based on the findings, a proposed vision was developed to strengthen academic leaders' attitudes toward integrating AI into administrative practices. The study recommends adopting this vision and addressing the identified challenges through the suggested strategic mechanisms.

key words: attitudes, academic leaders, artificial intelligence applications, administrative work, higher education institutions.

المقدمة:

شهد العالم في القرن الحادي والعشرين مجموعة متنوعة من التحديات المتتسارعة؛ من أبرزها التطور الهائل في مجالات المعرفة وتقنيات المعلومات، فقد أصبحت التقنيات الأساسية لا غنى عنها في مناحي الحياة كافة.

ويعود الذكاء الاصطناعي من أبرز الابتكارات التقنية التي أحدثت تحولاً جذرياً في العديد من القطاعات، بما في ذلك القطاع التعليمي؛ لقدرتها على حل العديد من المشكلات بطرق مبتكرة؛ ونتيجة لذلك، فقد أصبح الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي من الركائز الأساسية لقيادات الأكاديمية في سعيها لتحقيق جودة أعمالها الإدارية والتعليمية، وكسب الميزة التنافسية.

وتشير عدد من الدراسات إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يُحسن من كفاءة العمل الإداري في مؤسسات التعليم العالي عبر تقنيات مثل: تحليل البيانات، وإدارة الموارد البشرية، وتحسين عمليات اتخاذ القرار (زقوت، ٢٠٢٤؛ Brynjolfsson & Mcafee, 2017; Russell & Norvig, 2021). إضافةً إلى ذلك، يُسهم الذكاء الاصطناعي في تخفيف الأعباء الإدارية من خلال أتمتها عديد من العمليات الروتينية، والتحول إلى التعاملات الإلكترونية مما يتيح لقيادات الفرصة للتركيز على المهام الإستراتيجية ذات القيمة المضافة (الرقبة، ٢٠٢٤).

وفي ظل هذا التطور التقني المتتسارع، يزداد الحديث عن ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، والاستفادة منه في مختلف المجالات: كالإدارة، والتدريس، والتدريب (UNESCO, 2022)، كما أشارت عديد من الدراسات إلى ضرورة أن تتبني الجامعات العربية -على وجه الخصوص- أساليب قيادية متطرفة؛ تُمكّنها من اللحاق بركب التطور الذي تشهده الجامعات العالمية، من خلال

الاستفادة من أحدث التقنيات المتقدمة، لاسيما تلك المتعلقة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث أوصت دراسة البشر (٢٠٢١) بتبني ثقافة الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، وعقد ورش عمل للقيادات الإدارية، إلى جانب توفير الميزانية والبنية التحتية الملائمة، وأكّدت دراسة الصبحي والفراني (٢٠٢٠) على أن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة تُعدُّ من أفضل الطرق لتسهيل المهام التعليمية، والإدارية، وتيسيرها في الجامعات، وأشار الحربي (٢٠٢٤) إلى أن تبني قادة المؤسسات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي يساعدهم في بناء منظومة عمل قوية تواكب متطلبات العصر، وتنماها مع احتياجات المستفيدين، كما ستعمل على تحفيز العاملين، وزيادة الإنتاجية.

وعلى الرغم من الفوائد المحتملة للذكاء الاصطناعي في أماكن العمل فإن التباين في اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد يسهم في تباين تبني هذه التقنيات، وتحقيق الاستفادة القصوى منها في المجال الإداري. وقد ينشأ هذا التباين نتيجة عدد من العوامل، مثل: مستوى المعرفة بالتقنيات، والقدرة على إدارة التغيير، وكذلك مدى توفر الموارد المالية والبشرية الالزامية لتطبيق هذه التقنيات (Nguyen et al., 2019). علاوة على ذلك، فإن وجود نقص في فهم كيفية تطبيق هذه التقنيات - بشكل فعال - قد يجعل عديداً من القادة الأكاديميين يتذمرون في تبني الذكاء الاصطناعي في مهام عملهم اليومية، كما أن مخاوف بعض القادة من انتهاك الخصوصية وأمن المعلومات قد تعيق - أيضاً - عملية الدمج الفعال لهذه التقنيات في أماكن العمل (Zawacki-Richter, et al, 2019).

ومن هنا، تبرز الحاجة لفهم أعمق لاتجاهات القيادات الأكاديمية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري؛ لتعزيز التوجهات الإيجابية لديهم؛

كمدخل للتطوير والتحسين، وفي هذا السياق، يذكر سيسجين (Sezgin, 2024) إن تحديد الاتجاهات الإيجابية للأفراد نحو الذكاء الاصطناعي يمكن أن يؤدي إلى تحسين أدائهم الوظيفي؛ فقد يكون الأفراد أكثر استعداداً لاحتضان تقنيات الذكاء الاصطناعي، والاستفادة منها؛ لتحسين عملهم، وفي المقابل من ذلك، فإن الاتجاهات السلبية للذكاء الاصطناعي يمكن أن تعيق الأداء الوظيفي للأفراد، من خلال مقاومة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، أو زيادة الشعور بالتهديد منه، كما أشار بارك وآخرون (Park et al., 2024) إلى أن فهم الاتجاهات الأفراد تجاه تطبيق الذكاء الاصطناعي شرط أساسى لدمج الذكاء الاصطناعي بالعمل الإداري بالمؤسسات؛ وعليه تحاول الدراسة الحالية تقديم رؤية مقترحة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية.

مشكلة الدراسة:

أصبح الذكاء الاصطناعي عنصراً أساسياً تسعى عديد من الدول المتقدمة إلى استخدامه؛ لبناء اقتصادات قوية، تعتمد على البيانات والتقنيات المتقدمة. وفي إطار جهود المملكة العربية السعودية للمشاركة في السباق العالمي، وتعزيز قدرتها التنافسية، أطلقت رؤية (٢٠٣٠)، التي تركز على افتتاح المملكة على أحدث الثورات التقنية المعاصرة، وتوظيفها في مختلف الحالات والقطاعات، ومن تلك التقنيات تقنية الذكاء الاصطناعي (الغامدي والفراني، ٢٠٢٠).

وعلى الرغم من الفوائد الكبيرة للذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته المختلفة في قطاع التعليم فإن استخدامه في الجامعات السعودية - على وجه التحديد - لا يزال محدوداً، ودون المأمول منه، فقد أظهرت نتائج دراسة البشر (٢٠٢٢) أن مستوى

تطبيق القيادات الأكاديمية في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري كان منخفضاً، كما كشفت نتائج دراسة حريري (٢٠٢١) عن وجود مستويات منخفضة لاستخدام الذكاء الاصطناعي بجوانب العملية الإدارية بالجامعات السعودية، كذلك أظهرت نتائج دراسة الدوسري (Aldosari, 2020) أن هناك انخفاضاً في مستوى الوعي بآليات تطبيق الذكاء الاصطناعي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وأن هناك حاجة إلى زيادة نشر الوعي في الجامعات السعودية حول إمكانات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وفي دراسة أخرى تناولت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وصنع القرار نحو تأثيرات الذكاء الاصطناعي على الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية، أظهرت النتائج وجود توقعات عالية بين القيادات لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، لكن التنفيذ الفعلي لتلك التقنيات لا يزال محدوداً؛ بسبب بعض التحديات، مثل: نقص الوعي والتدريب الكافي (السلمي والسلمي، ٢٠٢٣). وأوصت دراسة الغامدي (Alghamdi, 2024) بنشر الوعي، وترسيخ ثقافة الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل القيادي في الجامعات السعودية.

وعلى الرغم من كثرة البحوث بمجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية - بحسب ما أشار له كل من شنج وتونج (Chang & Tang, 2024) إلى تعدد البحوث بمجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية، وكان ذلك نتيجة تحليلهما لأبحاث تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال مراجعة منهجية باستخدام تحليل بليومترى، فقد جاءت بحوث المملكة العربية السعودية بعد الصين، والولايات المتحدة، وأستراليا الأكثر إنتاجية في هذا المجال.

لقد برزت لبحث طرق تعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية؛ وذلك نظراً لعدد اتجاهاتهم وتبينها حول جوانب الاستفادة منه من خلال ما لاحظه الباحث في أثناء عمله كرئيس قسم بجامعة الباحة؛ مما قد يؤدي إلى عدم تحقيق درجة عالية من النجاح، وبالتالي يصبح مثل هذا البحث ضرورياً؛ لمعالجة أية مخاوف قد تنشأ لدى القادة، أو أية تحديات قد تحد من استخدام تلك التطبيقات في العمل الإداري بشكل فعال، وتقديم رؤى تفيد في تعزيز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري؛ مما يؤدي - في النهاية - إلى تعزيز بيئة عمل تنظيمية، تعمل بالتكامل مع سياسات التحول الرقمي، وأئمة المعاملات الإدارية بالجامعات.

ومن خلال ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في آلية تعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية؛ لتقديم رؤية مقترنة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

بناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:
كيف يمكن تعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية؟ ونظراً لعمومية السؤال فقد تم تفريغه إلى الأسئلة التالية:

– ما اتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري؟

- ما تحديات استخدام القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري من وجهة نظرهم؟
- ما الرؤية المقترحة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بحث آلية تعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية؛ لتقديم رؤية مقترحة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية في المملكة العربية السعودية، من خلال الكشف عما يلي: اتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، والتحديات التي قد تواجههم عند استخدامها.

أهمية الدراسة:

الأهمية العملية (النظرية): إن ما كتب عن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالعمل القيادي محدود جدًا - على حد علم الباحث - ويؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية جديدة لحقل المعرفة، وفتح الطريق أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات، كما قد تُسهم الدراسة الحالية في التأطير النظري لآليات توظيف الذكاء الاصطناعي وأدواته بالعمل القيادي، وتعُد الدراسة استكمالاً للخريطة البحثية في التخصصات العلمية المتقطعة في تكنولوجيا التعليم ونظم المعلومات الإلكترونية والقيادة التربوية. كما تتناغم الدراسة الحالية مع إستراتيجية الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)؛ من أجل دعم تحقيق أهداف

رؤية المملكة (٢٠٣٠)؛ لتنشيط البحث العلمي في علم البيانات والذكاء الاصطناعي.

الأهمية العملية (التطبيقية): يتوقع الباحث أن تقدم هذه الدراسة التغذية الراجعة للقائمين على تطوير القيادات بجامعة الباحة، مما يُمكّنهم من وضع الخطط والبرامج لتطوير الأداء، أيضًا قد تسهم في زيادة الوعي بأساليب توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالقيادة الجامعية، وقد تفيد المسؤولين في وكالة التطوير وتقنية المعلومات بالجامعة في الكشف عن الاتجاهات؛ كمدخل للتطوير والتحسين من خلال الرؤية المقترحة التي تخرج بها الدراسة.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على البحث في آلية تعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية، وتقديم رؤية مقترحة لتعزيز تلك الاتجاهات.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي

١٤٤٦ هـ.

الحدود البشرية: تم التطبيق على عمداء العمادات، والكليات، ووكلائهم، ورؤساء الأقسام العلمية في جامعة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو الذكاء الاصطناعي (Academic Leaders' Attitudes Towards Artificial Intelligence):

اصطلاحًا، يعرف العجمي (٢٠١٥) الاتجاه بأنه: محصلة الأفكار والانفعالات والسلوكيات سواءً أكانت إيجابية أم سلبية، التي يبديها الفرد نتيجة

خبراته إزاء فكرة معينة أو فرد أو شيء. وإجرائياً، يعرف الباحث اتجاهات القيادات الأكادémية نحو الذكاء الاصطناعي في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة من المعتقدات، والمشاعر، والسلوكيات الإيجابية، والسلبية التي يتخذها القادة الأكادémيون نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري؛ ويشمل ذلك موقفهم إزاء أهمية الذكاء الاصطناعي في العمل القيادي، ومدى فائدته للجامعة والمجتمع. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence Applications):

تُعرَّف بأنها: "مجموعة تطبيقات وبرامج تؤدي وظائف معرفية مرتبطة – عادةً – بأدمة البشر، مثل: التعلم وحل المشكلات، وتحاكي الذكاء البشري؛ لمساعدة القادة الأكادémيين في أداء عملهم القيادي بكفاءة وذكاء (Baker, 2019 & Smith). وإجرائياً، تُعرَّف بأنها: تقنيات ذكية مدمجة في أنظمة الإدارة الإلكترونية بجامعة الباحة، تمتلك خصائص مرتبطة بالذكاء الاصطناعي واتخاذ القرار، والمشاهدة لدرجة ما للسلوك القيادي البشري، والاستفادة منها لأغراض تعزيز اتخاذ القرارات، والتخطيط، وتبسيط إجراءات العمل، والنمو المهني والتدريب.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

الذكاء الاصطناعي هو فرع من فروع علوم الحاسـب، يهتم بتطوير الأنظمة والبرامج الذكية القادرة على أداء مهام تتطلب ذكاءً بشريًّا، بحيث تتصرف هذه الأنظمة مثل البشر من حيث التعلم، والفهم، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتعرف على الأنماط (Russell & Norvig, 2021). وعلى الرغم من ظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي في عام ١٩٥٦ م على يد عالم الحاسـب جون مكارثـي

(John McCarthy)، وانتشار تكنياته في الآونة الأخيرة، فإنه لا يوجد – حتى الآن – تعريف متفق عليه على نطاق واسع، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين حول مفهومه، وتبالين مجالاتهم البحثية (حريري، ٢٠٢١).

ويمكن تعريف مصطلح الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة الآلات والحواسيب الرقمية على القيام بأداء الوظائف المعرفية مثل الإدراك والاستدلال والتعلم وحل المشكلات التي يستطيع البشر القيام بها بسهولة (Collins et al., 2021). وبالمثل، يعرفه الياجي (٢٠١٩) بأنه: علم يتعامل مع الآلات؛ للمساعدة على إيجاد حلول للمشكلات الصعبة في شكل أكثر ملاءمة للإنسان. كما يُعرف بأنه: علم يبحث في كيفية جعل الحاسوب الآلي يؤدي الأعمال التي يؤديها الإنسان بطريقة إبداعية من خلال أنظمة الحاسوب (حسن، ٢٠٢٠). وفي تعريف آخر هو: القدرة على إنشاء نماذج حاسوبية تمثل أحد مجالات الحياة، وتحديد العلاقات الأساسية بين عناصره، ثم توليد استجابات تتوافق مع الأحداث والمواضف في ذلك المجال (Zawacki-Richter, et al, 2019). وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن: التعريفات السابقة اتفقت على أن الذكاء الاصطناعي هو مجموعة من التطبيقات التقنية الذكية التي يستخدمها الإنسان في أداء مهامه، وتميز بالدقة العالية والمرنة، مما يسهم في تسهيل إنجاز أداء المهام المختلفة، وتحسين جودتها؛ لتحقيق أعلى درجات الكفاءة في العمل.

لقد تسللت تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى بيعات العمل الإداري، مستفيدةً من تكنيات تعلم الآلة، وخاصة تكنيات التعلم العميق؛ نظراً لما أظهرته من قدرات عالية في معالجة البيانات، وفهم الأنماط وال العلاقات، ودقة الاستنتاجات، وجودة اتخاذ القرارات. وأشار عطية وآخرون (Atieh et al., 2023) إلى أن التطور المعرفي

في عمل منظمات الأعمال أدى إلى ظهور الحاجة إلى توفير الأدوات والوسائل التي تساعدها على تحسين العمليات التي تقوم بها، لذلك تم البدء باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي كأسلوب وطريقة جديدة ومتطرفة؛ لتقليل الأخطاء، وللمساعدة على الوصول إلى درجة عالية من الدقة والجودة في اتخاذ قرارات أفضل باستخدام معلومات دقيقة تعتمد على أنظمة وتكنولوجيا إدارة المعلومات لجمع البيانات وتخزينها وتحليلها.

إن زيادة تنوع العمليات الإدارية وتعقيدها - خاصة في ظل توسيع كبير في الأنشطة التي تمارسها المنظمات، ومن بينها الجامعات - أدى إلى زيادة الضغوط عليها لتبني أساليب وأدوات تتضمن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتحقيق مستويات أداء عالية، من خلال مراقبة أدائها وضبطه.

ويمكن تقسيم أنواع الذكاء الاصطناعي إلى ثلاثة أنواع رئيسة بناء على مستوى التطور والقدرات، وتشمل: الذكاء الاصطناعي الضيق: وهو أبسط أشكال الذكاء الاصطناعي وأكثرها انتشاراً حالياً، ويتميز بقدرته على أداء مهام محددة، أو مجموعة من المهام بمهارة عالية، ولكنه غير قادر على أداء أية مهام خارج نطاقه، مثل: أنظمة التعرف على الصوت والترجمة الآلية. والذكاء الاصطناعي العام: و يتميز بالقدرة على أداء مهام عقلية مشابهة لما يمكن للإنسان القيام بها من خلال جمع المعلومات وتحليلها، وعمل تراكم خبرات من المواقف التي يكتسبها، والتي تؤهله لأن يتخذ قرارات مستقلة وذاتية، ومن الأمثلة على ذلك: روبوتات الدردشة الفورية، وبرامج المساعدة الذاتية الشخصية. والذكاء الاصطناعي الخارق: وهو يشير إلى ذكاء يفوق ذكاء البشر، ولا يزال هذا النوع تحت التجربة وتوقعات مستقبلية (المالكي، ٢٠٢٣؛ الشعبي، ٢٠٢٤؛ Russell & Norvig, 2021; Goertzel, 2021).

ثانيًا: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالعمل الإداري للقيادات الأكاديمية بالجامعات:

للذكاء الاصطناعي عدة تطبيقات ذات صلة بمهام القيادات الأكاديمية في الجامعات ومسؤولياتهم، حيث يمكن أن توفر روبوتات المحادثة وأدوات المساعدة الافتراضية مساعدة شخصية للقيادات للرد على استفسارات الطلاب والموظفين، مما يساعدهم في العثور على الإجابات التي يحتاجونها لأسئلتهم في غضون ثوانٍ معالجة (Francesc, 2020). ويمكن أن تساعد التحليلات التنبؤية القيادات الأكاديمية بالجامعات في تحديد الطلبة المعرضين لخطر التسرب، وتقديم دعم أفضل للطلبة، وزيادة معدلات استبقاء الطلبة من خلال تحليل كميات كبيرة من البيانات للطلبة، (العنزي، ٢٠٢٣).

كما يمكن للقيادات الأكاديمية بالجامعات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتتبؤ بالبرامج الأكاديمية المطلوبة، وبعد الطلبة الذين سيلتحقون بتلك البرامج وتحطيم المقررات بشكل أفضل لتلبية الطلب على خدمة التعليم، إلى جانب تبسيط عمليات القبول الخاصة بالبرامج الأكاديمية من خلال أتمتة عملية القبول والتسجيل، مما يوفر أوقات وصول الخدمة بشكل أسرع للمتقدمين، كما تساعد تلك التطبيقات في تحسين معدلات الاستبقاء والتنافسية من خلال اقتراح خطة شاملة لتنمية مهارات الموظفين، وتحديد فرص تقدمهم الوظيفي (AI-Turjman, 2021)، كما يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة لتجويد كتابة البحوث العلمية والكشف عن عمليات الاتصال والسرقات العلمية (عيد، ٢٠٢٤).

وترى جحلول (Jahloul, 2024) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أسهمت في تحسين جودة القرارات الإدارية، بمحالات التدريب والتطوير، والملاعة، والفعالية، وأسهمت في فاعلية القرار الإداري من حيث: بُعد الوقت، وجودة القرار، وقبول القرار من خلال تقديم الحلول للمشكلات، و اختيار البديل التي تخدم أهداف الجامعات، كما ترى أن الذكاء الاصطناعي يُعدُّ من أهم العوامل التي تؤدي إلى خلق المعرفة والأفكار التي تسهم في تحسين عملية اتخاذ القرار.

ويضيف عبد المولى سليمان (٢٠٢٣) أن بعض الجامعات استثمرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في حل مشكلات العمل الإدارية وتحسينه، وتطوير أساليب خدمتها الإلكترونية ذاتياً للمستفيدين والمعاملين معها، من خلال: الوكيل الذكي، وخدمة روبوتات الدردشة، والحادية التفاعلية الذاتية، واستخدمت تطبيقات الواقع الافتراضي والواقع المعزز في تطوير أساليب تقديم خدمتها، وعززت التعلم المستند على النظم الخبيرة، والشبكات العصبية الاصطناعية، ونظم المنطق الغامض، ونظم الخوارزميات الجينية للقرارات، مما ساعد في تحقيق جودة الأداء الجامعي.

وأكَّد موريروا (Murerwa, 2024) أنه يمكن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات التوظيف والاختيار في الجامعات بجنوب أفريقيا، من خلال استبدال تكنولوجيا التوظيف والاختيار التقليدية، أو دمج عناصر الذكاء الاصطناعي في عمليات التوظيف الخاصة بها، مما يتيح تحسين في سياسات الحصول على المواهب، وكفاءة ممارسات التوظيف. وفي نفس السياق، أشار الرفيبة (٢٠٢٤) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن استخدامها في مجال الموارد البشرية، حيث يمكنها أن تسهم في تحسين عمليات التوظيف من خلال تحليل السير الذاتية والتنبؤ بمدى ملاءمة المرشحين للوظائف المختلفة.

لقد أصبحت فكرة "الجامعة الذكية" التي تعمل بالذكاء الاصطناعي، والقادرة على أداء معظم المهام بشكل مستقل، قابلة للتحقيق بشكل أكبر؛ بسبب التقدُّم في تقنيات التعلُّم الآلي ومعالجة اللغة الطبيعية؛ حيث تتمتع مثل هذه المؤسسات بالقدرة على أتمتة الأعمال الإدارية الروتينية، مثل: معالجة طلبات تسجيل الطلاب، وإعداد الجداول الدراسية، وإصدار السجلات والدرجات، مما يسهم في تقليل الوقت المستغرق لتنفيذ تلك العمليات، وتقليل التدخل البشري، وتقليل الأخطاء وزيادة الإنتاجية (George & Wooden, 2023).

وترى الغامدي (Alghamdi, 2024) أن القيادة الأكاديمية التي تحركها الثقافة الرقمية تعزز انتشار التكنولوجيا والابتكار؛ لذلك، ينبغي على القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية أن تخلص من روتين العمل اليومي بتعزيز الثقافة الرقمية وتنفيذ أساليب جديدة لنشر الابتكار، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فعندما يتمتع قادة الجامعات بثقافة رقمية كافية، فإنهم يكونون أكثر ميلاً إلى تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودعم المؤسسات المبتكرة.

ويؤكد خوالد (٢٠١٩) على الفوائد التي يمكن أن تتحققها المنظمات بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل: تحسين عملية اتخاذ القرار، وحل المشكلات التي تواجهها، وخفض التكاليف، وتحسين الجودة، مما يسهم في تعزيز تنافسيتها، وبشكل عام، فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي واسعة وتتراوح من تحسين كفاءة المهام الإدارية إلى تعزيز تجربة الطلاب، وعلى هذا النحو، بدأت المزيد من الجامعات في تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في عملياتها للبقاء في الطليعة، وتلبية الطلبات المتزايدة لصناعة التعليم العالي (Kavitha & Lohani, 2019).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

أجرت (Stukalina & Zervina, 2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب، والموظفين الأكاديميين، والإداريين بالجامعة التقنية في لاتفيا تجاه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين تجربة التعلم والتدريس، وتحسين بعض العمليات الإدارية، مثل: التخطيط الإستراتيجي، وإدارة الموارد البشرية، وتحليل البيانات الضخمة المتعلقة بالطلبة والموظفين، كما تناولت الدراسة التحديات التي قد تواجه الجامعات عند محاولة تبني الذكاء الاصطناعي، مثل: الحاجة إلى البنية التحتية الرقمية المناسبة، والمخاوف الأخلاقية المتعلقة بالخصوصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمثل أداة قوية؛ لتحسين الكفاءة التشغيلية للجامعة، وتقديم خدمات مخصصة للطلاب، وتسهيل العمليات الإدارية اليومية.

وهدفت دراسة الغامدي (Alghamdi, 2024) إلى الكشف عن أثر امتلاك القيادات الأكاديمية للثقافة الرقمية على اتجاهاتهم نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل القيادي في ضوء نظرية انتشار الابتكار بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بأسلوب العينة العشوائية، وبلغ إجمالي عينة الدراسة (١٥٨) من القيادات الأكاديمية، وأشارت النتائج إلى وجود اتجاه إيجابي لدى القيادات الأكاديمية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل القيادي، وكانت درجة امتلاكهم للثقافة الرقمية مرتفعة، كما كان هناك تأثير إيجابي كبير لامتلاك الثقافة الرقمية على اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل القيادي.

أما دراسة إبراهيم وآخرين (Ibrahim et al., 2024) فقد هدفت إلى الكشف عن إدراك تقنيات الذكاء الاصطناعي، واستخدامه في التقييم التعليمي في الجامعات النيجيرية فيما يتعلق بفائدته في إجراء التقييم التعليمي، وتبين أن المخاوف المتعلقة بالنزاهة الأكademية تؤثر على كيفية إدراك أساتذة الجامعات لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم، وخلصت الدراسة إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم التعليمي ليس ضاراً في حد ذاته، ولكن يجب التخفيف من المخاطر المحمولة التي ينطوي عليها.

وفي دراسة عوادي وآخرين (Iwadi et al., 2024) التي بحثت العلاقة بين تطبيق الإدارة الإلكترونية والأداء الإداري للموظفين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل، واعتمدت الدراسة على منهجية التصميم المتسلسل التفسيري، حيث تم بناء الاستبيان وتوزيعها على عينة من (٢٠٠) موظف (من الذكور والإناث)، ثم تم إجراء المقابلات غير المنظمة؛ لتفسير النتائج، وكشفت النتائج عن أن تطبيق تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بين الموظفين ومستوى الأداء الإداري يقعان ضمن النطاق المتوسط، علاوة على ذلك، لُوحظ وجود علاقة إيجابية بين تطبيق تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ببعادها المختلفة والأداء الإداري، وهذا يشير إلى أن زيادة استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ترتبط بتحسين الأداء الإداري بين الموظفين، والعكس صحيح.

كما أجرى عطية وآخرون (Atieh et al., 2023) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في كليات إدارة الأعمال في خمس جامعات فلسطينية، شملت: الجامعة العربية الأمريكية، وجامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة الخليل،

وجامعة بيت لحم، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) مستجيناً من الأكاديميين في هذه الجامعات الخمس، وخلص البحث إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم العالي في كليات إدارة الأعمال، وقد تبيّن أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تسهم في تحسين مهارات الخريجين وتطويرها في سوق العمل، وتزويدهم بمهارات وخصائص جديدة لأداء واجباتهم.

وأجرى سيمينتو وآخرون (Siminto et al, 2023) دراسة هدفت للكشف عن كيفية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في تطوير مؤسسات التعليم العالي في إندونيسيا. تضمن البحث تحليلًا مقارنًا بين أنظمة الإدارة التقليدية، والأنظمة التي تستخدم الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى دراسة الفرص التي يقدمها الذكاء الاصطناعي في عملية تسهيل عملية صنع القرار، وكذلك تعزيز الابتكار في العمليات الإدارية، وأظهرت النتائج أن تطبيق الذكاء الاصطناعي يمكن أن يُحسن قدرة التنبؤ، وتحليل البيانات، بالإضافة إلى ذلك، أدى استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة - أيضًا - إلى تحسين كفاءة إدارة الموارد والعمليات الإدارية.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠٢٣) تقديم رؤية مستقبلية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري؛ من خلال رصد واقعها، وتحديد متطلباتها، والوقوف على أبرز التحديات، واتبع البحث المختلط: (الوصفي، والاستشرافي) من خلال أسلوب ندوة الخبراء على عينة من الوكلاء، والعمداء، ورؤساء الأقسام، وبعض المتخصصين في الذكاء الاصطناعي، بلغ عددهم (١٢) خبيرًا وخبيررة؛ كما تم تطبيق الاستبانة على جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية البالغ عددهم (١٣٠) عضواً،

وكشفت النتائج عن أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي موظفة بدرجة كبيرة، وأن عينة البحث توافق - بدرجة كبيرة جدًا - على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوافق - بدرجة كبيرة - على التحديات التي تواجه هذا التوظيف. كما هدفت دراسة النعانعة وطه (٢٠٢٣) إلى التعرف على اتجاهات مديرى المكتبات الجامعية الأردنية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتم استخدام المنهج الوصفي النوعي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرى المكتبات الجامعية الأردنية، في كلٍ من المكتبات الجامعية الأردنية: (الحكومية والخاصة)، وبالبالغ عددهم (٢٩) مدير ومديرة مكتبة جامعية، حيث تم اختيارهم بالطريقة القصدية، واعتمدت الدراسة على أداة المقابلة المفتوحة شبّه المنظمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية - بنسبة كبيرة - بين مديرى المكتبات الجامعية الأردنية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأثنى المستجيبون على اتجاهاتكم الإيجابية من خلال رؤيتهم المستقبلية حول ما يمكن أن تقدمه هذه التطبيقات، وما يمكن أن ينعكس جراء استخدامها على المكتبات الجامعية الأردنية، كما أظهرت النتائج أن الدافع لتوجه أفراد العينة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي هو الحرص على مواكبة التكنولوجيا الحديثة؛ حيث - غالباً - ما يعتمد هؤلاء الأفراد على فوائد استخدام التكنولوجيا؛ لتحديد ما إذا كانت ستؤثر على المكتبات الجامعية وخدماتها.

في حين هدفت دراسة البشر (٢٠٢٢) إلى الكشف عن واقع تطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، والصعوبات التي تواجه هذا التطبيق، وتقديم تصور مقترح لتطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، وشمل مجتمع أفراد الدراسة

(٨٧) فردا، يمثلون: (عضو هيئة تدريس - رئيس قسم - وكيل قسم)، وأظهرت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون - بدرجة منخفضة - على واقع تطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية، وأن أفراد الدراسة متافقون - بدرجة متوسطة - على الصعوبات التي تواجه تطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في عملهم الإداري.

وقام المصري والطراونة (٢٠٢١) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية في الأردن، كما تكونت عينة الدراسة من (٣٩٨) قيادياً أكاديمياً في الجامعات الأردنية الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة.

وتناولت دراسة الدوسري (Aldosari, 2020) التأثيرات المحتملة للذكاء الاصطناعي على التعليم العالي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وتم استخدام منهجية البحث النوعي، من خلال طرح سؤال مفتوح على عينة من الأكاديميين، وقد أظهرت نتائج التحليل أن هناك انخفاضاً في مستوى الوعي بآليات تطبيق الذكاء الاصطناعي، وأن هناك حاجة إلى زيادة نشر الوعي في البيئة السعودية حول إمكانات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ثانيًا: الدراسات السابقة المتعلقة بتحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

أجرى الفيفي والدلالة (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى كشف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والكشف عن معوقات توظيفها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) أعضاء من هيئة التدريس في جامعة طيبة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج التالية، أبرزها: أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة كبيرة، كما كشفت النتائج عن توفر معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة.

وقامت القحطاني (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، ومعوقاته، ومتطلبات استخدامه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة تم توزيعها على عينة بلغت (٥٤) عضو هيئة تدريس. كشفت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة، وجاءت معوقات استخدام الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة، وبناء على نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة توفير البنية التحتية التقنية والمحضنات المالية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي بالجامعة، مع توفير المدربين المختصين بالذكاء الاصطناعي، ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين الأفراد.

وفي دراسة مماثلة قامت بها الداود (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد

بن سعود الإسلامية، ومعرفة الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدامها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، ووزعت الاستبيانات على مجتمع الدراسة وعددهم (٩٦) قائداً وموظفاً وموظفة، وكان العائد منها (٦٥) استبياناً، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية جاء بدرجة قليلة، كما أن مجتمع الدراسة موافق - بدرجة كبيرة - على أن الصعوبات التي تواجه العمادة جاءت بدرجة كبيرة جداً، وقد شملت: قلة الكوادر المؤهلة للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل العمادة؛ وعدم وجود فريق من خبراء الذكاء الاصطناعي داخل العمادة بشكل دائم؛ ومقاومة التغيير بإدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل الموظفين؛ وقلة الخبراء في مجال الذكاء الاصطناعي وعلم البيانات بشكل عام.

وأجرت شعبان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى استعراض تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتأثيراته الإيجابية في التعليم العالي، وأهم التحديات التي تواجه تلك التطبيقات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في جمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية استخدام عديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، كما أظهرت النتائج وجود عدد من التحديات التي تواجه استخدام تلك التطبيقات في التعليم العالي، تشمل: نقص الكوادر المتخصصة، وعدم توفر البنية التحتية الالزامية لدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي من شبكات الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات المتطورة، وارتفاع تكاليف الأجهزة التقنية والدعم السحابي، وضعف التوعية بأهمية توظيف تلك التطبيقات، وعدم وجود برامج تدريبية خاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ومن خلال ما سبق، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث هدفها؛ في كونها تبحث في الاتجاهات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما في دراسات المحور الأول، مثل: دراسة Stukalina & Zervina, (2024)، ودراسة النعانعة وطه (2023)، ودراسة المصري والطراونة (2021)، بينما تختلف مع بعض الدراسات التي تناولت العلاقة أو الأثر، مثل: دراسة Atieh et al., (2024)، ودراسة (Iwadi et al., 2024)، ودراسة Alghamdi, (2024)، ودراسة الدوسري (2020)، وبالمحور الثاني تشابحت مع الدراسات التي تناولت التحديات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالعمل الإداري باختلاف العينة واللغات التي تم التطبيق عليها، مثل: دراسة الفيفي والدلالة (2022)، ودراسة القحطاني (2022)، ودراسة شعبان (2020).

وتتفق الدراسة الحالية من حيث منهجها المختلط: (الكمي والنوعي) مع بعض الدراسات، مثل: دراسة (Iwadi et al., 2024)، ودراسة النعانعة وطه (2023). بينما اختلفت من حيث المنهج البحثي مع دراسة كلٍّ من: Stukalina & Zervina, (2024)، وSiminto et al, (2023)، و(Ibrahim et al., 2024)، والبشر (2022)، والمصري والطراونة (2021)، والفيفي والدلالة (2022)، والقحطاني (2022)، والداود (2021)، وشعبان (2020)، و(Alghamdi, 2024)، و(Atieh et al., 2023)، و(Aldosari, 2020) والتي اقتصرت فقط على استخدام المنهج الوصفي. وتتفق الدراسة الحالية من حيث أداتها (الاستبانة والمقابلة) مع بعض الدراسات مثل: دراسة (Iwadi et al., 2024)، ودراسة العنزي (2023)، ودراسة النعانعة وطه (2023) ودراسة (Aldosari, 2020)، واتفقت مع معظم الدراسات

في سياق الجامعات، بينما اختلفت مع دراسة (Iwadi et al., 2024) والتي أُجريت في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، والبيانات المراد الحصول عليها، وبناءً على التساؤلات التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، تم استخدام المنهج المختلط بتصميمه التفسيري المتتابع، حيث قام الباحث بجمع البيانات الكمية وتحليلها أولاً، ثم البيانات النوعية؛ لفحص النتائج بعمق أكبر (Creswell & Creswell, 2018). وقد أشار كُلُّ من: مورجان (Morgan, 2019)، وفيتز وآخرين (Fetters et al., 2013) إلى أن دمج نتائج المنهجين: الكمي والنوعي يعزز نتائج البحث عندما تؤكد الطريقتان نتائج بعضهما بعضاً، ويتم الحصول على النتائج من مصدرين مختلفين، كما يمكن أن يسمح للباحث باكتشاف التناقضات المحتملة في النتائج.

مجتمع الدراسة وعيتها:

تُكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة من عمداء الكليات، ووكلائهم، وعمداء العمادات المساندة، ووكلائهم، ورؤساء الأقسام العلمية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٦هـ، والبالغ عددهم (١٢٨) قائداً وقائدة حسب السجلات الرسمية لإدارة الموارد البشرية بالجامعة (جامعة الباحة، ٢٠٢٤)؛ ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل لتحديد عينة الدراسة. وقد تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة، وبلغ عدد الاستجابات المتحصلة (٩٢)، وتمثل ما نسبته (٧١,٩) من إجمالي مجتمع الدراسة.

جدول (١) البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة

النسبة المئوية	التكرارات	الفئة	المتغير
%١١	١٠	عميد عمادة	نوع العمل القيادي
%١٧,٥	١٦	وكيل عمادة	
%٦,٥	٦	عميد كلية	
%٢٦	٢٤	وكيل كلية	
%٣٩	٣٦	رئيس قسم	
%٣٥	٣٢	أقل من (٥) سنوات	عدد سنوات الخبرة بالعمل القيادي
%٣٧	٣٤	من (٥) لأقل من (١٠) سنوات	
%٢٨	٢٦	من (١٠) سنوات وأكثر	
%١٥	١٤	أستاذ	الرتبة الأكاديمية
%٥٤	٥٠	أستاذ مشارك	
%٣١	٢٨	أستاذ مساعد	

يوضح الجدول (١) أعلاه المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، ويتبين أن غالبية المستجيبين كانوا من رؤساء الأقسام العلمية بالجامعة (ن=٣٦، ٣٩٪)، كما يشير الجدول إلى أن غالبية المستجيبين كانت خبرتهم في العمل القيادي من (٥) لأقل من (١٠) سنوات (ن=٣٤، ٣٧٪)، كما تظهر النتائج أن نصف المستجيبين كانوا أستاذة مشاركين (ن=٥٠، ٥٤٪). وقد تم جمع البيانات النوعية من عينة الدراسة الكمية نفسها، حيث كان السؤال الأخير في الاستبانة هو: "هل ترغب في المشاركة في مقابلة تبحث - بشكل أكبر - في اتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، والتحديات التي تواجههم في ذلك؟" وتم اختيار ستة مشاركين، وافقوا على المشاركة لإجراء المقابلات.

أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة الكمية تم استخدام الاستبيانة، بينما تم استخدام المقابلة لجمع بيانات الدراسة النوعية، على النحو الآتي:

أولاً: جمع البيانات الكمية:

تم جمع البيانات الكمية من خلال بناء استبانة تكونت من محورين رئيسيين، هما: المحور الأول لقياس اتجاهات القيادات الأكademie نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، وقد تضمن هذا المحور ثلاثة أبعاد (مكونات)، كما أشارت عدد من الدراسات، مثل: دراسة هيرتزوج (Herzog, 2017)، ودراسة Mukherjee وآخرين (2024)، ودراسة داسجوبتا (Dasgupta, 2024)، ودراسة بارك وزملائه (Park, et al., 2024)، وهي: المكون المعرفي، الذي يتضمن المعلومات والحقائق التي يمتلكها أفراد عينة الدراسة حول موضوع الدراسة (٩ عبارات)، والمكون السلوكـي، الذي يتضمن الاستجابات السلوكية الإيجابية أو السلبية لأفراد تلك العينة لموضوع الدراسة (٩ عبارات)، والمكون العاطفي، الذي يتضمن المشاعر والعواطف التي تؤثر على قبول الفرد أو رفضه لموضوع الدراسة (٩ عبارات). وقد تم بناء عبارات هذا المحور من الاستبانة Mukherjee & Dasgupta (2024)، ودراسة (Park, et al., 2024) بالاعتماد على عدد من الدراسات السابقة مثل: دراسة (Park, et al., 2024)، ودراسة (Dasgupta, 2024).

وفيما يخص المخور الثاني من الاستبيانة، الذي يقيس تحديات استخدام القيادات الأكاديمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، فقد اشتمل على بعد واحد (١٢ عبارة)، وقد تم الاستعانة بعدد من الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، مثل: دراسة الحري (٢٠٢٤)، ودراسة ستوكالينا وزيريفينا (& Stukalina

Zervina, 2024)، ودراسة البشر (٢٠٢٢). وتم حساب تقدير الاستجابات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتم تحديد فئات المقياس المترادج الخماسي كما في الجدول (٢).

جدول (٢) تحديد فئات المقياس المترادج الخماسي

عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
٤,٢٠ – ٥,٠	٣,٤٠ – ٤,١٩	٢,٦٠ – ٣,٣٩	١,٨٠ – ٢,٥٩	١,٠ – ١,٧٩

صدق الأداة وثباتها: للتأكد من صدق الأداة تم إخضاعها للإجراءات التالية:

صدق المحكمين (صدق المحتوى): حيث تم عرض الاستبانة - في صورتها المبدئية - على سبعة محكمين في مجال القيادة التربوية والإدارة والتخطيط وعلوم الحاسب في الجامعات السعودية؛ لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، ومدى أهميتها ومناسبتها للمحور الذي تنتهي إليه، وكذلك حذف أو إضافة بعض العبارات، وقد تم اعتماد العبارات التي اتفق عليها (٨٠٪) من المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات الأداة والدرجة الكلية والمحور الذي تنتهي إليه، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لجميع عبارات الأداة، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المحاور بعضها والدرجة الكلية، وجاءت - كذلك - جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمحاور الأداة، كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون لعبارات كل بُعد مع البُعد الذي تنتهي إليه والدرجة الكلية

معاملات ارتباط المحور الثاني		المحور الأول									
		معاملات ارتباط البُعد العاطفي			معاملات ارتباط البُعد السلوكي			معاملات ارتباط البُعد المعرفي			
بالدرجة الكلية	م	بالدرجة الكلية	بالبعد	م	بالدرجة الكلية	بالبعد	م	بالدرجة الكلية	بالبعد	م	
*** ٠,٩١	١	** ٠,٧٩	** ٠,٨٧	١٩	** ٠,٨٤	** ٠,٨٢	١٠	** ٠,٦٣	** ٠,٧١	١	
*** ٠,٨٤	٢	** ٠,٧٣	** ٠,٧٨	٢٠	** ٠,٧٩	** ٠,٧٧	١١	** ٠,٥٧	** ٠,٦٤	٢	
*** ٠,٨٢	٣	** ٠,٨١	** ٠,٧٩	٢١	** ٠,٨٦	** ٠,٧٩	١٢	** ٠,٦٣	** ٠,٧٢	٣	
*** ٠,٧٩	٤	** ٠,٨٢	** ٠,٧٠	٢٢	** ٠,٧٣	** ٠,٧٠	١٣	** ٠,٦٥	** ٠,٧٨	٤	
*** ٠,٨٤	٥	** ٠,٨٤	** ٠,٨٢	٢٣	** ٠,٨١	** ٠,٧٥	١٤	** ٠,٧١	** ٠,٧٤	٥	
*** ٠,٧٣	٦	** ٠,٧٣	** ٠,٦٢	٢٤	** ٠,٨٩	** ٠,٨٩	١٥	** ٠,٨٥	** ٠,٨٢	٦	
*** ٠,٨٥	٧	** ٠,٦٥	** ٠,٦٦	٢٥	** ٠,٩٠	** ٠,٨٥	١٦	** ٠,٧٩	** ٠,٨١	٧	
*** ٠,٧٧	٨	** ٠,٧٩	** ٠,٦٥	٢٦	** ٠,٧٤	** ٠,٨٠	١٧	** ٠,٧٧	** ٠,٦٢	٨	
*** ٠,٧٤	٩	** ٠,٧٨	** ٠,٦٨	٢٧	** ٠,٧٦	** ٠,٨٢	١٨	** ٠,٧٦	** ٠,٦٩	٩	
** ٠,٨١	١٠										
** ٠,٨٠	١١										
** ٠,٨٧	١٢										

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وللتتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل ثبات التجانس الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، لمحوري الاستبيان وأبعادها كما في جدول (٤).

جدول (٤) معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبيان

قيمة معامل ثبات ألفا	الأبعاد	المحور
٠,٩١	المعرفي	المحور الأول
٠,٨٨	السلوكي	
٠,٨٥	العاطفي	
٠,٩٢	جميع عبارات المحور الأول	
٠,٩٣	جميع عبارات المحور الثاني	المحور الثاني
٠,٩٤	جميع عبارات الاستبيان	

يبين من نتائج جدول (٤) أن معامل ثبات الاستبابة بلغ (٠,٩٤)، حيث بلغ معامل ثبات المخور الأول المتعلق بقياس اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري (٠,٩٢)، ولكل بُعد من أبعادها الثلاثة: المعرفي، والسلوكي، والعاطفي (٠,٩١، ٠,٨٨، ٠,٨٥) على التوالي، كما بلغ معامل ثبات المخور الثاني المتعلق بقياس تحديات استخدام القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري (٠,٩٣)، وجميع هذه القيم تزيد عن (٠,٧٠)، وهو الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات، وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على أن الاستبابة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق على عينة الدراسة.

ثانياً: جميع البيانات النوعية:

قام الباحث بإعداد أداة المقابلة شبه المنظمة (شبة المفنة)، وهي مكونة من سؤالين رئيسين من الأسئلة المفتوحة، هدف السؤال الأول إلى التعرف على درجة موافقة المشاركين على نتائج الدراسة الكمية حول اتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، في حين هدف السؤال الثاني إلى التعرف على درجة موافقتهم على نتائج الدراسة الكمية حول التحديات التي تواجههم، وتفسير تلك النتائج من وجهة نظرهم، وتم تسجيل المقابلات، وترواحت مدة إجراء المقابلة بين ٣٠-٤٥ دقيقة، وتم مراعاة موثوقية أداة المقابلة من خلال الالتزام بمعايير المصداقية والاعتمادية؛ ولتحقيق المصداقية عمد الباحث إلى الإجراءات التالية:

– تم تصميم بطاقة المقابلة في صورتها الأولية متضمنة شرحاً لأهداف المقابلة والوقت المتوقع، وتم تقديمها إلى خبراء البحث النوعي والقيادة والقياس؛ لإبداء

ملاحظاتهم وآرائهم في مدى مناسبة الأسئلة لموضوع البحث، ووضوحاها، وسلامة صياغتها اللغوية، وتم تعديل الأداة وفقاً لذلك، وبعد الحصول على موافقة المشاركين الستة المدرجين في الجدول (٥)، تم تحديد موعد مناسب مع كلٍّ منهم، ومقابلته وجهًا لوجه، وتسجيل المقابلة صوتياً، وتم إجراء مقابلات تحريرية مع ثلاثة مشاركين؛ للتأكد من إمكانية فهم الأسئلة وصلاحيتها، ودقتها، وشكلها، ووضوحاها، وقد تم استبعادهم من عينة الدراسة.

- جمع البيانات لفترة زمنية كافية، حيث استمرت فترة إجراء المقابلات (أسبوعين)؛ للحصول على تصور واضح، ووصف دقيق.
- تم عرض تسجيل المقابلات كتابياً على المشاركين؛ للحصول على ما يؤكد صدق البيانات وسلامتها من خلال المشاركين أنفسهم.
- إعطاء المشاركين الفرصة لرفض المشاركة في حال رغبتهم، أو الامتناع عن تسجيل بعض العبارات.

ولتحقيق الاعتمادية حرص الباحث على الكتابة التفصيلية للملاحظات، وإطلاع المشارك عليهما، بالإضافة إلى الإجراءات التالية:

- التسجيل الدقيق لما سمعه الباحث في أثناء جمع البيانات، ومحاولة ذكر ألفاظ المشاركين كما وردت بلهجتهم المحلية؛ توكياً للدقة، وابتعاداً عن الاستنتاجات في أثناء التسجيل، وطرح الأسئلة التي تكشف ما قد يكون لدى المشارك من تناقض أو عدم فهم، وسؤال المشاركين بعد التفسير الأولي للبيانات؛ للتأكد من أنه يتفق مع وجهة نظرهم في المقابلة.
- المراجعة والتدعيم المستمر للبيانات، والمعلومات التي جُمعت في أثناء المقابلة.

- عرض النتائج التي توصل إليها الباحث مع المعلومات التي جمعت لباحثين لديهم علم بالبحث النوعي و المجال الدراسة؛ وذلك ليطمئن الباحث على منطقية النتائج.

ولتحليل البيانات النوعية، تم استخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، الذي يتضمن تنظيم البيانات، وتصنيفها إلى مجموعات أو موضوعات تسهم في فهم البيانات، وجعلها قابلة للاستخدام؛ وللحفاظ على الدقة في التحليل الموضوعي تبني الباحث المراحل التي أوصى بها (Braun and Clarke 2021)، التي تتضمن: التعرف على البيانات، إنشاء الرموز الأولية، وتسمى هذه العملية بالتمييز، البحث عن المواضيع الرئيسية، ومراجعة الموضوعات، وتعريف الموضوعات وتسميتها، وكتابة التقرير.

جدول (٥) ملخص المشاركين في جمع البيانات النوعية

رقم المشارك	نوع العمل القيادي		عدد سنوات الخبرة بالعمل القيادي	الرتبة الأكادémية	
	الحالـة	الترمـيز		الحالـة	الترمـيز
١	عميد عمادة	ع ع	أقل من (٥) سنوات	أستاذ مشارك	ش
٢	وكيل عمادة	وع	من (٥) لأقل من (١٠) سنوات	أستاذ مساعد	م
٣	عميد كلية	ع ك	أقل من (٥) سنوات	أستاذ	أ
٤	وكيل كلية	وك	من (١٠) سنوات وأكثر	أستاذ	أ
٥	رئيس قسم	رق	أقل من (٥) سنوات	أستاذ مساعد	م
٦	رئيس قسم	رق	من (٥) لأقل من (١٠) سنوات	أستاذ مشارك	ش

يوضح الجدول (٥) بيانات المشاركين التي تم جمعها في المرحلة النوعية من الدراسة، وشملت المتغيرات نوع العمل القيادي، وعدد سنوات الخبرة فيه، والرتبة الأكادémية، واستخدمت الدراسة رموزاً للإشارة إلى هذه المتغيرات، فعلى سبيل المثال، يشير التسلسل (ع ع، ١، ش) إلى عميد عمادة أمضى أقل من خمسة سنوات في عمله، وهو برتبة أستاذ مشارك (المشارك رقم ١).

عرض نتائج البيانات الكمية والنوعية، وتفسيرها، ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول الذي نصّ على: "ما اتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأبعاد، وترتيبها تنازلياً بحسب قيمة متوسطها الحسابي كما بالجدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات القيادات الأكاديمية

بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المكون	م
عالية جداً	١	٠,٤٧	٤,٢٦	المكون المعرفي	١
عالية	٢	٠,٥٣	٤,٠٨	المكون السلوكى	٢
عالية	٣	٠,٥٤	٤,٠٧	المكون العاطفى	٣
عالية		٠,٤٦	٤,١٤	متوسط العام للمحور الأول	

يتضح من جدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول "اتجاهات القيادات الأكاديمية" بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري جاء بدرجة "عالية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,١٤)، والانحراف معياري (٠,٤٦)، الذي يدل على اتفاق التقديرات، وقد جاء المكون المعرفي كأعلى بُعد وبدرجة "عالية جداً" حيث بلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤,٢٦)، وانحرافه المعياري (٠,٤٧)، بينما جاء المكون العاطفى كأقل بُعد وبدرجة "عالية"، حيث بلغ متوسطه الحسابي (٤,٠٧) وانحرافه المعياري (٠,٥٤)، الذي يدل على تجانس الاتجاهات، واتفاقهم في تقديرها. ويمكن أن تُعزى تلك النتيجة لإدراك أفراد الدراسة العالي، والوعي الكبير لأهمية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، واطلاعهم ومعرفتهم الواسعة

للفوائد المكتسبة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير التكاليف المادية والوقت والجهد، بالإضافة إلى مرور القيادات الأكاديمية بخبرة تراكمية بعد جائحة كوفيد ١٩، التي برزت فيها أهمية توظيف التقنية - بصورة عامة - في العمل الإداري عن بعد، وهذا التفسير ينسجم مع الأفكار الرئيسة التي برزت في استجابات أفراد الدراسة على أداة المقابلة. فقد صرَّح المشارك رقم ٤ (وك، ٣، أ) بأن: "مفهوم المعرفة التراكمية الذي تطور لدى القيادات، خاصة بعد جائحة كورونا واستخدام التكنولوجيا في مختلف مجالات العمل، مثل: القيادة والتدريس والبحث، قد يكون العامل الرئيس، أو أحد العوامل التي أسهمت في تحقيق هذه النتيجة. كما إن وجود بنية معرفية قوية لدى القيادات في هذا المجال يُعد عاملًا مهمًا أيضًا". كما أفاد آخر بأن: "استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سهلَ عديداً من الإجراءات؛ ففي الماضي كنا نحتاج إلى وقت طويل للتواصل مع الإدارات المختلفة في الجامعات؛ لجمع معلومات معينة عن أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب على سبيل المثال، وقد كان ذلك مرهقاً أيضاً. واليوم، أصبح من السهل الحصول على تلك المعلومات بفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إلى جانب دعم اتخاذ القرارات، وتقديم مجموعة من الخيارات و اختيار الأنسب منها" (ع ع، ١، ش).

كما فسَّر المشاركون بالمقابلة أسباب ظهور المكون المعرفي بدرجة عالية جدًا، بليه كلاً من: المكون السلوكي، والعاطفي على التوالي ودرجة عالية؛ لatabطية تلك المكونات جمِيعاً؛ حيث تأتي الاستجابة السلوكية والتطبيق بعد الوعي وامتلاك المعرفة. فقد أشار المشارك رقم ١ (ع ع، ١، ش) إلى فكرة أن: "السلوك يمكن اعتباره رد فعل لما يمتلكه الشخص من معارف، فإذا كانت معارفه حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي ناضجة، فإن استخدامه سيكون مصحوباً بسلوكيات إيجابية. فلا شك

أن الإنسان عدو ما يجهل". كما إن العواطف ترتبط بالمعرفة والسلوك، ولكن ظهورها بالرتبة الأخيرة ربما يكون نتيجة التعامل مع الآلة؛ حيث أفاد المشارك رقم ٥ (رق، ١، م) "أن الإنسان - بطبيعته - كائن اجتماعي، يميل إلى الحديث والتفاعل مع الأشخاص الذين حوله، وبالتالي فلن يقبل أن يكون شخصاً صامتاً طول بقائه في العمل، وتعامله - فقط - مع تلك التطبيقات الجامدة".

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاتجاهات مع نتائج دراسة (Stukalina & Zervina, 2024) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية عالية لدى الطلاب، والموظفين الأكاديميين، والإداريين بمعهد النقل والاتصالات (لتغيير) تجاه استخدام الحلول القائمة على الذكاء الاصطناعي لإثارة تجربة التعلم والتدريس وتحسين الكفاءة التشغيلية للجامعة، كما اتفقت مع نتائج دراسة الغامدي (Alghamdi, 2024) التي كشفت عن وجود اتجاه إيجابي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل القيادي، واتفقت - أيضاً - مع نتائج دراسة (Siminto et al, 2023) التي كشفت عن اتجاهات إيجابية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير العمل الإداري بالجامعات من حيث: عملية صنع القرار، وتعزيز الابتكار في العمليات الإدارية، والقدرة على التنبؤ وتحليل البيانات، وتحسين كفاءة إدارة الموارد والعمليات الإدارية.

ولمزيد من التفصيل في الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات بحسب المكونات الثلاثة للاتجاهات. على النحو التالي:

نتائج التحليل الكمي والكيفي لاتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمكون المعرفي. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البعد، وترتيب العبارات تنازلياً بحسب قيمة متوسطها الحسابي، كما بجدول (٧)، وتفسير النتائج بحسب تحليل نتائج أداة المقابلة بالدراسة النوعية.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات القيادات الأكاديمية

بجامعة الباحة بالمكون المعرفي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
عالية جداً	١	٠,٥٤	٤,٥٩	استخدام القيادات الأكاديمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يسهم في تطوير أداء الجامعة.	١
عالية جداً	٢	٠,٦٥	٤,٤٦	تطوير معارف القيادات الأكاديمية حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي يسهم في تغيير الجامعة.	٢
عالية جداً	٣	٠,٧٧	٤,٤٣	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التقنية لدى القيادات الأكاديمية.	٢
عالية جداً	٤	٠,٦٧	٤,٣٥	تقدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي فوائد متعددة تسهل إجراءات العمل.	٨
عالية جداً	٥	٠,٨٩	٤,٢٢	اهتمام بحضور ورش العمل والدورات التدريبية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي.	٤
عالية	٦	٠,٦٧	٤,١٧	يزيد الذكاء الاصطناعي من اتخاذى للقرارات الصحيحة.	٥
عالية	٧	٠,٦٥	٤,١٣	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقليل الأخطاء البشرية.	٩
عالية	٨	٠,٩٠	٤,٠٢	لدى إلمام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في العمل القيادي.	٦
عالية	٩	٠,٨٩	٤,٠٠	أمتلك معلومات كافية عن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي.	٧
عالية جداً		٠,٤٧	٤,٢٦	المتوسط العام للبعد	

يتبيّن من نتائج جدول (٧) أن قيمة المتوسط الحسابي للمكون المعرفي جاءت بدرجة عالية جداً (٤,٢٦)، وبانحراف معياري (٠,٤٧) مما يدل على اتفاق التقديرات. وتشير تلك النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة تمتلك

معرفة واسعة وفهمًا عميقًا بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري. وقد يُعزى ذلك إلى تزايد التوعية بأهمية تلك التقنيات من خلال المؤتمرات، والدورات التدريبية، والدراسات الحديثة. وبحسب نتائج تحليل المقابلات، فقد اتفق معظم المشاركين على أن تلك النتيجة قد تُعزى إلى نوعية الفئة التي استهدفتها الدراسة، فقد أشار المشارك رقم (٢، ٢، م) بقوله: "من الطبيعي أن تكون معارفهم نحو أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي عالية جدًا، خاصة وأنهم يمثلون صفة المجتمع". كما أن عمليات الممارسة، والتجربة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تعززت بعد الاستخدام الواسع للهواتف الذكية في العمل اليومي، وأصبحت تقنيات الذكاء الاصطناعي - بشكل عام - مكانًا للبحث والتدريب، مما ولد لدى الأفراد - وخاصة القيادات الأكاديمية - الدافع للبحث، والتعرف بشكل أعمق عن تلك التطبيقات، والتوسيع في استخداماتها. فقد صرَّح المشارك رقم (٤، ٣، أ) بقوله: "أنا أتوقع أن دخول الذكاء الاصطناعي في مجالات الحياة كافة أدى - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - إلى ارتفاع المستوى المعرفي لمفاهيم الذكاء الاصطناعي على مستوى الأفراد العاديين والقيادات".

وقد جاءت العبارة: "استخدام القيادات الأكاديمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يسهم في تطوير أداء الجامعة" بالرتبة الأولى وبدرجة عالية جدًا، بينما جاءت العبارة: "أمتلك معلومات كافية عن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي" بالرتبة الأخيرة وبدرجة عالية، حيث بلغ متوسطها حسابي (٤٠٠،٨٩) بانحراف معياري قدره (١٠،٨٩). وقد يُعزى ذلك إلى وجود مخاوف وتحديات بالجانب الأخلاقي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وما زال هذا الجانب يحتاج إلى مزيد من الضوابط التنظيمية والتشريعية. فقد أشار المشارك رقم (١، ١، ش) على أنه: "لا يزال

هناك جدل كبير - على المستوى العالمي - حول تحديد المعايير الأخلاقية التي تضبط استخدامات الذكاء الاصطناعي، فالآمور في هذا الجانب لا تزال غير واضحة فيما يتعلق بما هو مشروع وما هو غير مشروع، وهناك تحاوزات وابحاث معينة لا تزال قائمة" ، وأفاد المشارك رقم ٦ (رق، ٢، ش) بأنه: "على الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس، والقيادات يمتلكون معرفة واسعة بمفهوم الأخلاقيات فإنهم يرون أن هذا الحال لا يزال في مرحلة التكوين، ولم يصل بعد إلى المستوى المطلوب من النضج. فهناك أخلاقيات موجودة، لكنها لم تبلور بشكل واضح بعد".

وأتفقت نتيجة الدراسة بهذا الجانب مع نتيجة دراسة إبراهيم وآخرين (Ibrahim et al., 2024)، التي كشفت عن أن المخاوف المتعلقة بالنزاهة الأكاديمية تؤثر على كيفية إدراك أساتذة الجامعات لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وينبع الخدر من المخاطر غير الأخلاقية المحتملة.

نتائج التحليل الكمي والكيفي لاتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالملكون السلوكي: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لهذا البُعد، وترتيب العبارات تنازلياً بحسب قيمة متوسطها الحسابي، أو قيمة الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات كما بجدول (٨)، وتفسير النتائج بحسب تحليل نتائج أداة المقابلة بالدراسة النوعية.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة بالملكون السلوكي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
عالية جداً	١	٠,٥٨	٤,٤٨	سهلت تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخلاص المعرفة من البيانات الضخمة.	١٦
عالية جداً	٢	٠,٦٤	٤,٣٧	سأشارك في الفعاليات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في حال إقامتها في الجامعة.	١١
عالية جداً	٣	٠,٧٢	٤,٢٢	أسهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في زيادة فعالية الاتصال بين الأشخاص من سيارات ثقافية مختلفة.	١٤
عالية جداً	٤	٠,٨١	٤,٢٢	ساعدت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد مجالات التحسين من خلال تحليل البيانات الناتجة عن استطلاعات الرأي.	١٨
عالية	٥	٠,٩٣	٤,٠٩	أتحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي فرصة تقديم الخدمات للمستفيدين خارج ساعات العمل الرسمي.	١٣
عالية	٦	٠,٩٥	٣,٩٨	أهتم بمتابعة كل جديد في مجال الذكاء الاصطناعي.	١٠
عالية	٧	٠,٦٨	٣,٩٣	يسرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإدارة الموارد البشرية أداء وظائفها المختلفة.	١٧
عالية	٨	٠,٨٦	٣,٩١	ساعدت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة فرق العمل واللجان المختلفة.	١٥
عالية	٩	٠,٩٣	٣,٥٧	وفرت بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي تجربة مميزة للمستفيدين من خدمات الجامعة.	١٢
عالية		٠,٥٣	٤,٠٨	المتوسط العام للبعد	

تبين نتائج جدول (٨) أن قيمة المتوسط الحسابي للمكون السلوكي جاءت بدرجة عالية (٤,٠٨)، وبانحراف معياري (٠,٥٣)، مما يدل على اتفاق التقديرات، وهذه النتيجة تعكس استعداد القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في أعمالهم الإدارية، مما يعني أنهم لا يكتفون بالمعرفة النظرية فقط، بل يظهرون سلوكاً عملياً لاستخدام تلك التطبيقات في حياتهم العملية بشكل يساعدهم على مواكبة تطلعات الحكومة في التحول الرقمي وتحقيق رؤية المملكة

(٢٠٣٠). كما أن ارتفاع مستوى الوعي لدى القيادات الأكاديمية بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودورها في تحسين جودة العمل، وتحسين مستوى الأداء، ومنهم ميزة تنافسية شجعهم على ممارسة تلك التطبيقات على أرض الواقع، حيث ذكر المشارك رقم ٢ (وع، ٢، م): "... أعتقد أن هذه النتيجة منطقية بشكل كبير؛ خاصة أن هناك ارتباطاً بين المكون المعرفي والمكون السلوكي".

وقد جاءت العبارة: "سَهَّلت تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخلاص المعرفة من البيانات الضخمة" بالرتبة الأولى وبدرجة عالية جدًا، وهذه النتيجة تشير إلى إدراك القيادات الأكاديمية للأثر المهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحويل البيانات الضخمة إلى معرفة قابلة للاستخدام. حيث فسّر المشارك رقم ٣ (ع، ك، ١، أ) ذلك بقوله: "... بالطبع، القدرات البشرية محدودة، ومن الصعب على الإنسان التعامل يدوياً مع الكميات الهائلة من البيانات، والتي تتطلب - عادة - وقتاً وجهداً كبيرين. لذلك، فإن استخدام الذكاء الاصطناعي سَهَّل عملية فهم تلك البيانات وتحليلها، وساعدنا في حل المشكلات بشكل أسرع وأكثر دقة". كما صرَّح المشارك رقم ٥ (رق، ١، م) بقوله: "أعتقد أن أتمتة كثير من العمليات الإدارية الروتينية، مثل: طلبات الإجازات الاضطرارية والسنوية، والمستحقات المالية، والموافقة على صرف المستلزمات التعليمية أسهم في التقليل من الأخطاء البشرية، ووفرَ الوقت والجهد".

بينما جاءت العبارة: "وَفَرَّت بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي تجربة ميزة للمستفيدين من خدمات الجامعة" بالرتبة الأخيرة بدرجة عالية، ومتوسط حسابي بلغ (٣,٥٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٣)، مما يدل على تجانس التقديرات، وقد تشير هذه النتيجة إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في الجامعة قد

أسهمت - بشكل فعال - في تحسين تجربة المستفيدين، مثل: الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفوون الإداريون، وربما يكون ذلك نتيجة لوجود واجهات إلكترونية سهلة وواضحة حسنت تجربتهم لتلك التطبيقات، وعلى الرغم من ذلك فقد أشار المشارك رقم ١ (ع ع، ١، ش) بقوله: "... بالرغم من التوجّه الإيجابي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل الإداري؛ حيث قدّمت بعض التطبيقات تجربة مميزة، إلا أن هناك عديداً من الخدمات التي يمكن الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيها".

وتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (Stukalina & Zervina, 2024)، التي أظهرت أن استخدام الحلول القائمة على الذكاء الاصطناعي حسّن تجربة التعلم والتدريس، وبعض العمليات الإدارية، مثل: التخطيط الإستراتيجي، وإدارة الموارد البشرية، وتحليل البيانات الضخمة المتعلقة بالطلبة والموظفيين. كما تتفق - ضمناً - مع دراسة المصري والطراونة (٢٠٢١)، التي أشارت إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي دعمت تحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة. نتائج التحليل الكمي والكيفي لاتجاهات القيادات الأكاديمية بجامعة اليرموك نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالملون العاطفي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا البُعد، وترتيب العبارات تنازلياً بحسب قيمة متوسطها الحسابي أو قيمة الانحراف المعياري الأقل في حالة تساوي المتوسطات كما بجدول (٩)، وتفسير النتائج بحسب تحليل نتائج أداة المقابلة بالدراسة النوعية.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات القيادات الأكاديمية
بجامعة الباحة بالملكون العاطفي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل
الإداري.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
عالية جداً	١	٠,٦٥	٤,٤٣	أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في توفير الوقت المستغرق لجمع البيانات.	٢٤
عالية جداً	٢	٠,٦٢	٤,٢٨	أشعر بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توقع الأحداث المحتملة من خلال تحليل البيانات التاريخية.	٢٥
عالية جداً	٣	٠,٦٨	٤,٢٨	أعتقد أن كل قائد يجب أن يُعلم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال العمل القيادي.	٢٧
عالية	٤	٠,٧٠	٤,١٧	استخدام الذكاء الاصطناعي في العمل القيادي أمر غير مقلق بالنسبة لي.	٢٠
عالية	٥	٠,٨٠	٤,٠٧	أشعر بالسعادة عند التحدث عن استخدام الذكاء الاصطناعي في العمل القيادي.	٢١
عالية	٦	٠,٨٣	٣,٩٨	أؤمن بدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توليد تنبؤات مؤكدة حول النتائج المستقبلية.	٢٦
عالية	٧	٠,٨٥	٣,٩٨	استخدام الذكاء الاصطناعي من شأنه أن يمنعني من مشاعر التميز في العمل.	٢٢
عالية	٨	٠,٦٩	٣,٩٦	أشعر أن لدى القدرة على التأثير في الموظفين لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بالعمل.	١٩
عالية	٩	٠,٩٦	٣,٥٠	أفضل التفاعل مع نظام ذكي اصطناعي بدلاً من التفاعل الروتيني مع الإنسان.	٢٣
عالية		٠,٥٤	٤,٠٧	المتوسط العام للبعد	

تبين نتائج جدول (٩) أن قيمة المتوسط الحسابي للملكون العاطفي جاءت بدرجة عالية (٤,٠٧)، وبانحراف معياري (٠,٥٤)، مما يدل على انسجام التقديرات، وتشير تلك النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لديهم

مشاعر إيجابية وقوية تجاه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملهم الإداري، وقد يُعزى ذلك لقناعتهم بالفوائد المكتسبة من توظيف تلك التطبيقات في تحسين كفاءة الأداء الإداري، كما قد يُعزى ذلك لارتباط الذكاء الاصطناعي بالإبداع والابتكار، مما يولد لديهم شعور بالفخر بالعمل في بيئة متقدمة تكنولوجيا، وبحسب نتائج تحليل المقابلات النوعية، فقد اتفق المشاركون على أن العواطف والانفعالات لها دور حقيقي في موقف الأفراد تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال العمل، فقد عبر المشارك رقم ٤ (وك، ٣، أ) بأن هناك فتنتين متناقضتين: " فتنة ناضجة، متعلمة، ومدركة، تُعدُّ استخدامات الذكاء الاصطناعي إيجابية؛ لذا، فإن نظرتهم العاطفية تجاه هذه التطبيقات إيجابية؛ حيث يرون أنها تخدم العملية الإدارية، وتسهم في تحسين الأداء التنظيمي، والبعض الآخر لديه بعض الخدر من استخدامها في جوانب سلبية. وبرغم هذا التوجس، يبقى الاتجاه العاطفي نحو الذكاء الاصطناعي إيجابياً بشكل كبير".

وقد جاءت العبارة: " أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في توفير الوقت المستغرق لجمع البيانات. " بالرتبة الأولى وبدرجة عالية جداً، بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٥) .. وقد اتفق المشاركون بالمقابلة النوعية على أن هذه النتيجة تُعدُّ منطقية؛ حيث تسهم التطبيقات الذكية - بشكل كبير - في استخلاص المعلومات وتحليلها واتخاذ قرارات. ويدرك المشارك رقم ٣ (ع ك، ١، أ) مثلاً: "... فعلى الرغم من أن إعداد التقارير - على سبيل المثال - تُعدُّ عملية بسيطة - نوعاً ما - فإن القيام بها يدوياً قد يستغرق ساعات، بينما يمكن إنجازها بضغطة زر في أقل من دقيقة من خلال تلك التطبيقات، وهذا يوضح كيف أن هذه التطبيقات توفر وقتاً كبيراً للمستخدمين، مما يعزز تجربتهم الإيجابية وفائدها الكبيرة".

بينما جاءت العبارة: "أفضل التفاعل مع نظام ذكي اصطناعي بدلاً من التفاعل الروتيني مع الإنسان" بالرتبة الأخيرة، وبدرجة عالية ومتوسط حسابي قدره (٣,٥٠)، انحراف معياري بلغ (٠,٩٦)، واتفق المشاركون بالمقابلة النوعية على أن تلك النتيجة قد تُعزى إلى أن الإنسان بطبعته الاجتماعية يميل إلى تبادل المشاعر والعواطف مع الآخرين، بخلاف التعامل مع الآلات الجامدة، وقد أشار أحد المشاركين بقوله: "الإنسان بطبعته الاجتماعي، وإذا تم عزل الإنسان في غرفة مع الأجهزة لفترة طويلة، فقد يتعرض لمشكلات نفسية ويصبح غير متوازن؛ لذلك أعتقد أن الانعزال والانطواء بسبب الأجهزة ووسائل التواصل الاجتماعي يشكلان مشكلة حقيقة" (رق، ٢، ش).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

نصّ السؤال الثاني على: " ما تحديات استخدام القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل نتائج المحور الثاني بالاستبانة كمياً؛ بحسب المتosteats الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات، وترتيبها تنازلياً بحسب قيمة متوسطتها الحسابي كما في جدول (١٠). وتفصيل النتائج بحسب تحليل نتائج أداة المقابلة بالدراسة النوعية.

جدول (١٠) المتosteats الحسابية والانحرافات لتحديات استخدام القيادات الأكاديمية

بجامعة الباحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري من وجهة نظرهم.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
عالية جداً	١	٠,٤٨	٤,٣٥	قلة الخبرة لدى القيادات الأكاديمية في مجال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.	٤

الدرجة	الرتبة	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
عالية جداً	٢	٠,٦٣	٤,٣٣	ضعف تدريب القيادات الأكاديمية وتأهيلهم لامتلاك الكفاية الالزمه لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.	٣
عالية جداً	٣	٠,٩٦	٤,٣٠	ضعف الحوافر (المادية أو المعنوية) لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.	١١
عالية	٤	٠,٨٢	٤,١٧	ضعف التوعية بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.	٨
عالية	٥	٠,٥٩	٤,٠٠	كثرة الأعباء الإدارية لدى القيادات الأكاديمية مما يمنعهم من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.	٦
عالية	٦	٠,٧٧	٣,٩٣	ارتفاع التكاليف المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع قلة المخصصات المالية الالزمه لهذا التوظيف.	٢
عالية	٧	١,٠٨	٣,٨٠	عدم كفاية القوانين واللوائح المنظمة للعمل التي تضبط توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٩
عالية	٨	٠,٧٤	٣,٧٤	مخاوف بعض القيادات الأكاديمية بشأن خصوصية البيانات وأمنها.	١٠
عالية	٩	٠,٧٧	٣,٥٧	ضعف الدعم الفني لمعالجة مشكلات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٥
متوسطة	١٠	١,١١	٣,٣٥	ضعف البنية التحتية التكنولوجية في الجامعة الالزمه لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.	١
متوسطة	١١	٠,٧٧	٢,٩٣	خوف بعض القيادات الأكاديمية من الفشل في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٧

الدرجة	الرتبة	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
منخفضة	١٢	١,٣٩	٢,٤٨	النظرة السلبية لدى القيادات الأكاديمية عن أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.	١٢
عالية		٠,٥٤	٣,٧٥	المتوسط العام للبعد	

يتضح من جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المخور الثاني جاء بدرجة "عالية" ، بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٥)، والآخراف معياري بلغ (٤,٥٠)، والتي تدل على اتفاق التقديرات، وربما تُعزى تلك النتيجة لإدراك أفراد العينة للمقومات والمتطلبات التي تحتاجها الجامعة لتعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل الإداري، وما يقدّرُونه من صعوبات مالية ومادية تتعلق بالبنية الرقمية تشمل التكلفة العالية ل توفير البنية التحتية المناسبة لتطوير وتشغيل وصيانة أنظمة الذكاء الاصطناعي، إلى جانب توفير برامج الأمان السيبراني لمنع الهجمات الإلكترونية التي تهدف إلى اختراق قواعد البيانات، وتحديات متعلقة بالاعتبارات الأخلاقية لضبط جوانب الاستخدام، وحماية الحقوق الفكرية، إضافة إلى التحديات البشرية من خلال محدودية الكفاءات البشرية القادرة على التعامل بفعالية مع البرمجيات الرقمية.

وقد جاءت العبارة: "قلة الخبرة لدى القيادات الأكاديمية في مجال استخدام تكنولوجيات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري". بالرتبة الأولى وبدرجة "عالية جدًا" ، من حيث تقديرها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٥) والآخراف معياري قدره (٠,٤٨)، وربما يفسّر ذلك لإدراك القيادات الأكاديمية لقلة وجود نماذج وخبرات يستفاد منها على نحو مباشر، وقلة التدريب، وتوظيف الكوادر البشرية المؤهلة للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتقديم الدعم الفني وحل المشكلات، وتعزيز وعي

القيادات الأكاديمية والإدارية بأدوارهم ومسؤولياتهم تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى حداثة تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وسرعة تطورها، وظهور تطبيقات جديدة، وبحسب ما أشار إليه المشارك رقم ٦ (رق، ٢، ش) في تفسيره لهذه العبارة بقوله: "في الواقع، لا يزال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مراحلها الأولى. ولا يزال هذا المجال جديداً، ويطلب تدريباً مستمراً، ومعرفة جديدة كل يوم...". كما أشار آخر: "... تقوم الجامعة ببعض الجهود المبذولة في تقديم خدمات معينة، ... المعرفة موجودة لدى القيادات، ولكن لا يزال هناك تطلع للحصول على معرفة أعمق، وبناء خبرة جيدة في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، يشعر بعض القادة بأن هذه الخبرة مفقودة، مما يؤكد الحاجة إلى تدريب في هذا المجال...", وأفاد المشارك رقم ١ (ع، ١، ش): "... أعتقد أن القصور في هذا الجانب يعود إلى قلة الخبرة لدى القيادات... قد يكون السبب وراء هذا قصور الجامعة في قلة برامج تدريب المؤسسة، كما قد يكون القصور ناتجاً عن عدم اهتمام القيادات بالتعلم الذاتي؛ حيث إن التعلم الذاتي - بطبعته - يتطلب جهداً مستمراً".

كما ظهر تحديان بدرجة متوسطة، وهما: "ضعف البنية التحتية التكنولوجية في الجامعة الالزمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري"، و"خوف بعض القيادات الأكاديمية من الفشل في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي"، بمتوسط حسابي (٣,٣٥، ٢,٩٣) على التوالي، وانحراف معياري (١,١١، ٠,٧٧)، وهنا يلاحظ اختلاف تقدير تحدي ضعف البنية التحتية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وربما يفسر ذلك لكون بعض البرامج والتقنيات المتعلقة بتطبيقات

الذكاء الاصطناعي متوفّر مجاناً على شبكة الإنترنّت، ولكن بعضها الآخر يحتاج إلى دعم مالي من الجامعة.

بينما جاء التحدّي المتعلّق بـ"النظرة السلبية لدى القيادات الأكاديمية عن أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري". بالرتبة الأخيرة، وبدرجة منخفضة بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٢٤٨) بانحراف معياري (١٣٩)، حيث اتفق معظم المشاركين في المقابلات النوعية على أن هذه النتيجة منطقية جدّاً، وتنسجم مع نتائج الاتجاهات الإيجابية؛ حيث تشير إلى أن القيادات الأكاديمية يرون الأمور من منظور إيجابي وليس سلبياً، ومنهم من وصف هذه العبارة بقوله: "هذه العبارة تقيس مصداقية الاستجابات؛ حيث تتماشى مع النتائج السابقة التي ظهرت في المhour الأول، مما يعزّز تلك النتائج، ويظهر مدى مصداقية الاستجابات" (وع، ٢، م).

وقد اتفقت نتائج الدراسة بالدرجة الكلية للتحديات مع نتائج معظم الدراسات السابقة، مثل دراسة (Stukalina & Zervina, 2024)، ودراسة عوادي وآخرين (Iwadi et al., 2024)، التي كشفت عن وجود تحديات لتبني الذكاء الاصطناعي، مثل الحاجة إلى البنية التحتية الرقمية المناسبة، والمخاوف الأخلاقية المتعلقة بالخصوصية. وكذلك مع نتائج دراسة الفيفي والدلالعة (٢٠٢٢)، ودراسة القحطاني (٢٠٢٢)، التي كشفت عن توفر معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة بكلٍّ من: جامعة طيبة، وجامعة حائل على التوالي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

نصّ السؤال الثالث على: "ما الرؤية المقترحة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بالمؤسسات الجامعية؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاستفادة من الأفكار الرئيسة التي تم الكشف عنها من نتائج المقابلات النوعية باستخدام برنامج (MaxQDA)، وكذلك نتائج تحليل الاستبانة.

ويمكن تحديد محاور الرؤية المستقبلية لتعزيز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل الإداري في جامعة الباحة فيما يلي:

أولاً: فلسفة بناء الرؤية المقترحة ومبرراته:

تعتمد فلسفة هذه الرؤية على أن تطوير الأداء الفردي للقيادات الأكاديمية بالجامعة وتحسينه؛ لتطوير العمل الإداري في جامعة الباحة يساعدها على تحسين مدخلاتها الأساسية وتحديثها، وتعود مس塘ثات التعليم وتقنياته، التي منها تطبيقات الذكاء الاصطناعي أحد أهم هذه المدخلات، ومن مبررات الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير العمل الإداري ما يلي:

- تعتمد التطبيقات على فلسفة إدارية حديثة فرضها التقدم الرقمي، وتوجهات العولمة، والتوجه نحو توظيف استخدام التطور التقني، والاعتماد على المعلومات في اتخاذ القرارات، وتبني الجامعات توجهات جديدة تمكنها من التفاعل الإيجابي مع المتغيرات البيئية المختلفة، واستيعاب التطور التقني، واستثمار الفرص المتاحة، ومواجهة التحديات، كالاستجابة للتحول نحو الرقمي بالعمل الإداري.
- تعتمد الرؤية المستقبلية المقترحة على عدة منطلقات فكرية تحدد عملها لتطوير العمل الإداري في جامعة الباحة، وتوجيهها نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، منها: التداعيات، والتأثيرات الحالية للتطور التقني والمعلوماتي، والانتشار الرقمي، التي لم يعُد بإمكان أية جامعة تتطلع للإنجاز والتطوير أن

- تحقق التنمية والتطوير في بيئتها الإدارية دون الارتكاز على معالجتها بتوظيف الوسائل المختلفة، ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تمثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي نظاماً يستهدف ترجمة احتياجات متطلبات تطوير العمل القيادي وتحقيقه؛ لتحسين الأداء الفردي للقيادات؛ لتحقيق رضاهما؛ ليتم تحويلها - بعد ذلك - إلى مواصفات فنية، بما يسهم في تحقيق جودة العمل الإداري من حيث: توفير الوقت والجهد والتكلفة، والكفاءة والفعالية بدقة القرار الإداري، وتسمح بتقليل الفجوة بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب.
- أهمية تطوير الأداء الفردي للقيادات الأكاديمية، والذي ينعكس على تطوير الأداء المؤسسي لجامعة الباحة، وهذا - بدوره - يعزز استثمار جميع الإمكhanات المادية والتقنية الموجودة بالجامعة، وتحقيق الأهداف التي تسعى إليها الجامعة، ونُعدُّ القيادات أهم مكون لرأس المال الفكري؛ كقيادات التغيير الإيجابي، وهي من أهم مقومات تطوير الأداء المؤسسي للجامعة.
- اعتمدت المملكة العربية السعودية في رؤيتها (٢٠٣٠) التحول المعرفي والرقمي هدفاً لها، وهو المهد الأولي الذي يفترض أن يؤسس لقاعدة رقمية وعالم من البرمجيات والتكنولوجيا الحديثة، لذا تم إنشاء الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)؛ من أجل دعم تحقيق أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠)؛ لتشييط البحث العلمي في علم البيانات والذكاء الاصطناعي. كما يتطلب المستقبل التناصي لجامعة الباحة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في أنظمتها الإلكترونية الذكية؛ لتطوير عملياتها الإدارية؛ لتحقيق تطلعات رؤية السعودية (٢٠٣٠)؛ لتكون الجامعات السعودية ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة عالمية.

– ظهور التحديات بدرجات مرتفعة بالرغم من وجود اتجاهات إيجابية بدرجات عالية، وهذا يدعم إجراءات تعزيز الاتجاهات، وما تبين من ارتفاع الاتجاهات المعرفية، حيث كانت درجته عالية جدًا، إذ بلغت (٤,٢٦)، والمكون السلوكي (٤,٠٨) عالية، والعاطفي (٤,٠٧) عالية، وما كشفت عنه نتائج تحليل المقابلة حول كيفية تحسين الاتجاهات؛ للوصول إلى درجات أعلى. ومن خلال نتائج التحليل تم الإشارة للأفكار الرئيسة التي تعزز الاتجاهات من خلال أهمية الاستخدام، واقتراح أساليب وأدوات متعددة؛ لرفع مستوى المعرفة لدى القيادات الأكاديمية، منها: تنظيم لقاءات، وندوات، وورش عمل تتعلق بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وطرق استخدامها بما يتناسب مع طبيعة الأداء في الكيانات والوحدات الجامعية، مع مراعاة الجوانب الأخلاقية، وضمان عدم انتهاك الحقوق الفكرية، كما تم التأكيد على أهمية عقد المؤتمرات والندوات؛ حيث يُعد ذلك وسيلة فعالة لزيادة المخزون المعرفي، وضرورة التركيز على تعزيز الجوانب الإيجابية ومعالجة الجوانب السلبية، والتعرف على التحديات المرتبطة بتطبيقات معينة، مثل: الاعتماد على تطبيقات غير موثوقة؛ للحصول على معلومات دون التتحقق من دقتها، مما يعكس سلوكًا غير مسؤول، ويمكن إعداد كتيبات خاصة؛ لتعريف القيادات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، بحيث يكون لديهم فهم شامل لما هي التطبيق، وكيفية ممارسته بشكل سليم، وأهمية الحصول على المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة.

ثانيًا: الإعداد والتهيئة للتطوير:

يتضمن هذا المكون تحديد الأهداف للرؤية المقترحة، والإجراءات التمهيدية لتحقيق الأهداف بالخطيط للتطوير، وتحديد الفجوة والتشخيص، وفيما يلي أبرز الجوانب المتعلقة بهذا المكون:

تحديد أهداف الرؤية المقترحة: تبع أهداف الرؤية المستقبلية من أهداف الدراسة، فهي مكملة لها ولنست منفصلة عنها، وتحدف الرؤية المستقبلية المقترحة إلى تعزيز استخدام القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري من خلال:

- تحسين الأداء الفردي للقيادات الأكاديمية؛ لتطوير العمل الإداري في جامعة الباحة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.
- التغلب على التحديات التي كشفت عنها نتائج الدراسة من خلال المقترنات والآليات، وبيان كيفية تطوير العمل الإداري في جامعة الباحة، وتكوين رؤية واضحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتطوير العمل الإداري.
- رفع مستوى الوعي الرقمي وثقافته لدى القيادات، وترسيخه، وجعله سلوكًا تطبيقيًا، وعنصراً من المعرفة الجديدة المادفة كافة، والمرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين أدائهم؛ لتطوير العمل الإداري.
- تحويل بيئة العمل إلى بيئة رقمية أكثر أمانًا وسلامة؛ لمواكبة التحديات والتغيرات الطارئة والمتسرعة.

تحديد الإجراءات الأولية ذات العلاقة بالتحطيط للتطوير، وتحديد الفجوة،

والتشخيص:

تتضمن الإجراءات الأولية مجموعة من الاعتبارات التي يجب الأخذ بها لتطبيق

الرؤية المستقبلية:

- التهيئة التنظيمية:** من خلال التخطيط لتنظيم الفعاليات داخل الجامعة، لتعزيز الوعي والثقافة التنظيمية التي تدعم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل القيادي.
- التهيئة السلوكية:** من خلال الاطلاع والاستفادة من التجارب المحلية والعربيه والعالمية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالأعمال الإدارية، ومراعاة المتغيرات المجتمعية عند توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعة.
- التهيئة التقنية:** من خلال بناء المعايير التي يجب مراعاتها في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتنوع في الاستخدام بما يتناسب مع طبيعة العمل المكلف به ونوعه، ومدى جاهزية بيئة العمل بالجامعة لتوظيف تلك التطبيقات.
- التهيئة الفنية:** من خلال تحديد مواصفات بيئة العمل الإدارية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة، لتنفيذ الرؤية المستقبلية: ومنها: تخصيص الوقت، والمكان، والأجهزة والإمكانات، وخدمة الإنترنت المفعلة والسريعة، والميزانية الازمة لوجود بيئة داعمة لتوظيف القيادات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في أعمالهم الأكاديمية والإدارية على النحو الملائم والمرغوب؛ لتحقيق الرؤية المستقبلية.

- التهيئة المؤسسية:** من خلال الشراكة مع الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) وبعض المؤسسات التقنية المتخصصة في مجال الذكاء

الاصطناعي؛ لدعم بيئة توظيف تطبيقاته بما يلزم من أشكال الدعم المادي والمعنوي، وتبني الإدارة العليا، والدعم بتقديم التسهيلات الممكنة، وتمكين الأطراف ذات العلاقة بتنفيذ المقترنات، وتشكيل اللجان المنبثقة منها؛ لتنفيذ البرامج والأنشطة والفعاليات لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل الإداري.

- التهيئة المالية: بتخصيص جزء من الميزانية لتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعة

تحديد الفجوة والتشخيص للواقع الحالي:

بحسب نتائج الدراسة الكمية والكيفية تم تحديد الفجوة بوجود التحديات، ولتعزيز الاتجاهات يتطلب ما يلي:

- التعرف على الوضع الحالي لاستخدام القيادات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في أداء مهامهم الإدارية، وتحديد الاحتياجات المعرفية والمهارية لهم، وتحديد المعوقات التي تواجههم في هذا التوظيف، وتشكيل فرق؛ لتحديد أهم المدخلات والاحتياجات التقنية، وكذلك تحديد المهارات الرقمية اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتطوير العمل الإداري في جامعة الباحة.

- توفير الدعم المالي لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال تشجيع رجال الأعمال وأصحاب الشركات على تقديم التبرعات المالية والعينية.

- تحديث اللوائح التشريعية الخاصة بتطبيقات تقنيات الذكاء الاصطناعي.

- عمل تحليل بيئي داخلي وخارجي؛ للوقوف على نقاط القوة والضعف، ومسح الفرص والتهديدات الخارجية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ثم وضع خطة لتحسين جودة الأداء التنظيمي.

ثالثاً: آليات التنفيذ ومقترنات التطوير:

يشمل هذا المكون المقترنات وآليات تنفيذها؛ لتعزيز اتجاهات استخدام القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، عبر إدخال التقنية المناسبة وفقاً لطبيعة العمل الإداري كما يلي:

- استحداث وحدة دعم ومساندة تتبع لمركز تقنية المعلومات؛ تقديم الخدمات الاستشارية والتدريبية والبرمجية؛ لدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالأنظمة والتطبيقات الإلكترونية الإدارية، وعمل دليل إرشادي وتوسيحي لمهام الدعم الفني الرقمي ومسؤولياته، يضم مبادئ العمل وضوابطه كافة، والتي تتناسب مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- تكوين فريق عمل يجمع بين خبراء التقنية بكلية الحاسوبات والمعلومات والخبراء في مجال الذكاء الاصطناعي؛ لتصميم تطبيقات محلية لتوظيف التطبيقات مثل:

- تطبيق جدولية الخدمات الإلكترونية: من حيث: زمن تقديم الخدمات الإلكترونية، وتوجيه المبرمجين والمصممين؛ لإنشاء نماذج تدعم إدخال التقنية القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية الحالية بالتنسيق مع المختصين بنظم المعلومات الإدارية بجامعة الباحة.

- تصميم برامج وتطبيقات للتخطيط للموارد البشرية، قائمة على تقنية اتخاذ القرارات والغابات العشوائية؛ لتحسين القرارات ودعمها.

- تصميم روبوتات للدردشة التفاعلية؛ لتلبية احتياجات المستفيدين والمعاملين وأصحاب المصالح، وفق تقنيات الوكيل الذكي، بدمجها بالخدمات الإلكترونية الحالية فيما يخص خدمات أعضاء هيئة التدريس، والانتقال التدريجي؛ لتطوير خدمات الطلاب.
- تصميم برامج تدريب ذاتية قائمة على تقنية (Chatboot) وتقنيات الواقع الافتراضي؛ لتعزيز برامج التنمية المهنية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس ودعمها.
- محاكاة الواقع الحقيقي لتوجيه الموظف نحو الخدمات الذاتية.
- إدخال تقنية التعرف على الكلام، والتعلم العميق، وتحليل المشاعر، وتحليل التعلم والسلوك الذكي بالنظم الإلكترونية الحالية، وتنمية الإشراف الإلكتروني الذكي في تقديم المهام الإشرافية الإلكترونية بالأعمال الإدارية.
- اتباع المنهجية العلمية في التخطيط لتطوير العمل الإداري وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي (المعايير جودة العمل)، واستحداث لوائح وقوانين تنظيمية جديدة تيسر تطبيق الإدارة الرقمية.
- التنبؤ بالتقدير الذكي للموظف من خلال سجل البيانات، وتطوير نماذج للتنبؤ بدرجات التميز، وتضمين الخطة الإستراتيجية برامج وقضايا إستراتيجية؛ لإعداد برامج وفق تقنيات الذكاء الاصطناعي ب مجال التحليلات التنبؤية.
- استخدام البيانات والخوارزميات وتقنيات التعلم الآلي؛ لتحديد احتمالية النتائج المستقبلية بناءً على البيانات التاريخية، من خلال تمكين القيادات الأكاديمية من استخدام نظام الشبكات العصبية في تطوير العملية الإدارية.
- الاستفادة من الأجهزة الذكية والتطبيقات التي تساعده على المراقبة عن بعد وتطبيقات الهواتف المحمولة؛ لتدمج - بشكل كبير - بالإنترنت عبر الهاتف

المحمول، وإصدار التشريعات، وتعديل اللوائح النظامية التي تعزز إمكانية المراقبة عن بعد.

- تصميم برامج قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ للمساعدة في تنمية المسار الوظيفي للموظفين باستخدام نماذج للتبؤ بالمستقبل المهني للموظف وفق البيانات الحالية.
- استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتعزيز أمن المعلومات والخصوصية، من خلال إدخال بصمة الوجه؛ بحيث يتم استخدامه في أنظمة الأمن وحماية المعلومات.
- بناء نظام لإدارة المعرفة؛ بحيث يتم تبادل المعلومات والاتصال عبر الرسائل النصية أو التسجيل الصوتي المدعم للتقنية؛ لتلقي الشكاوى أو الملاحظات أو الاقتراحات، بحيث يتم استقبالها آلياً بالردد الآلي.
- استخدام البيانات والخوارزميات الإحصائية وتقنيات التعلم الآلي؛ لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الموظف، والاستفادة من التقنيات ب مجال تحويل النصوص المسموعة إلى ملفات مكتوبة بالمعاملات الإلكترونية، وإتاحة الخدمات؛ لتحويل تلك النصوص المسموعة إلى نصوص كتابية؛ لإنجاز المعاملات الإلكترونية للمستفيدين.
- تجية بيئة المناخ الجامعي؛ لتشجيع منسوبي الجامعة للاستخدام الآمن واللائق والمسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، من خلال توعية القيادات الأكاديمية ومتخذي القرار بأهمية توفير الفرص المناسبة لاستثمار التقنية بشكل عملي، وعقد بعض الندوات المتخصصة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالعمل

الإداري يحاضر فيها خبراء ومتخصصون بال مجال، ويتم من خلالها تقديم النماذج القدوة التي يحتذى بها في الاستخدام الملائم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

رابعاً: الإجراءات العملية للتغلب على التحديات:

- فيما يلي مقترنات عملية للتغلب على التحديات لإجراء التطوير منها:
- استحداث وظيفة أخصائي تقنيات ذكاء اصطناعي؛ لدعم المستخدمين، وتصميم برامج تدريبية محكمة، وفقاً لما استجد من أدوار يشارك في إعدادها وتنفيذها خبراء من المملكة، ومن الدول المتميزة في ضوء خبراتهم التدريبية بالذكاء الاصطناعي.
 - إصدار تشريعات قانونية تجرم الممارسات غير الأخلاقية، وتدعم نشر ثقافة استخدام الذكاء الاصطناعي.
 - إصدار أدلة تنظيمية وإجرائية تدعم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
 - إعداد برامج توعية شاملة؛ لتوسيع تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعززة لتطوير العمل الإداري.
 - إعداد كتيبات ودليل إرشادي؛ لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير العمل الإداري.
 - إعداد نظام شامل؛ لتقديم منظومة العمليات الإدارية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطويرها؛ لتحقيق أهدافها.
 - إيجاد هيكل تنظيمي من بإدارة الجامعة؛ يسعى لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بحيث يشارك الجميع في تبادل الخبرات، وسهولة الوصول للبيانات والمعلومات، وإتاحة البيانات؛ لدعم القرار وتعزيزه.

- بناء منظومة شاملة للمهارات والكفايات التي ينبغي أن يمتلكها القائد الأكاديمي حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير العمل الإداري.
- تحقيق المتطلبات التقنية والفنية؛ للتغلب على التحديات التقنية، كتوفير الدعم الفني لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتمكين القيادات من المهارات الرقمية ب مجال الذكاء الاصطناعي؛ للتغلب على التحديات المتعلقة بتطوير الأداء البشري.
- إصدار التشریعات الأخلاقية واللوائح المعززة للأنظمة؛ للمساعدة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتطوير العمل الإداري في جامعة الباحة.
- التغلب على التحديات البشرية من خلال توفير الكوادر التدريسية المؤهلة لتدريب القيادات في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتطوير العمل الإداري في جامعة الباحة، وعقد ورش تدريبية؛ لتنمية مهارات القيادات على استخدام التقنيات الحديثة، وبخاصة تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- التغلب على التحديات المالية من خلال: توفير الميزانية الكافية من الجامعات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والاستفادة من الدعم المالي لمؤسسات المجتمع المحلي في تحقيق هذا المهد.
- توفير البنية التحتية التي تسهم في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- توفير الموارد المالية الازمة للتدريب، وتحصيص ميزانية؛ لتحقيق المتطلبات المادية، والتواصل مع قطاعات الأعمال؛ للحصول على الدعم المالي؛ لرغطة احتياجات مشروع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- الشراكة مع خبراء في التقنية لتحول بيئة العمل التقليدية إلى البيئة الرقمية، مثل: الهيئة السعودية للبيانات ولذكاء الاصطناعي (سدايا)، والشراكة مع المؤسسات والهيئات الدولية ذات الصلة بمجال الذكاء الاصطناعي.
- استحداث نظام خاص للحوافز: (المادية أو المعنوية)؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.
- تخصيص ميزانية مالية؛ لتغطية النفقات والتكاليف المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ضرورة توفير الأجهزة والمعدات والبرمجيات وأدوات الصيانة الالزمة بصورة كافية.
- وجود المدربين والمهندسين المتخصصين في نظم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوظائف الجامعة بعمادة تقنية المعلومات.
- وضع إستراتيجيات متنوعة؛ لمراجعة التطبيقات، وإعادة تجديدها بشكل مستمر؛ بهدف دعمها، وتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وصولاً إلى الإبداع في توظيف تلك التطبيقات بالعمل القيادي الإداري، يقوم بها القائد في الجامعة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بحسب المهام الموصوفة.

خامسًا: التقويم والتغذية الراجعة:

تتضمن هذه المرحلة التأكيد من تحقيق الآليات كافة، وفق السياسات المرسومة لها، واتخاذ الإجراءات التصحيحية، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة؛ لتصحيح المسارات، وتشمل:

التقويم القبلي: من خلال دراسة إمكانات الجامعة، وتحديد الفجوة، وما تبيّن من نتائج الدراسة الكمية والنوعية.

التقويم التكويني: من خلال تقييم ما تم تحقيقه من آليات التنفيذ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق: تقييم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال متابعة هذا التوظيف في مراحله المختلفة من قبل القيادات الجامعية بالإدارة العليا وعمادة تقنية المعلومات، سواء في مرحلة الإعداد أو التخطيط، وحتى مرحلة التنفيذ، والوصول إلى التحسين والتطوير.

التقويم الختامي: وذلك من خلال مطابقة ما تم إنجازه، ومراجعة نتائج التقويم: (القبلي، التكويني، النهائي) حول الآليات والمقترنات التي وردت، والنظر في الآليات التي لا يمكن تنفيذها، وإيجاد بدائل عنها، أو تعديلها، بحيث يضمن ألا تتأثر بتحقيق الإجراءات الأخرى. وفي النهاية يتم تقديم الصورة النهائية للرؤية المستقبلية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى المسؤولين وأصحاب القرار بالجامعة، وفي حال قبول الرؤية المستقبلية المقترنة واعتمادها، يتطلب الأمر وضع خطوات إجرائية لتنفيذها، وتكوين فريق عمل؛ لمتابعة تنفيذها، في إطار بيئة تقنية داعمة؛ لتوظيفها في جامعة الباحة، وفي حال نجاح الرؤية المستقبلية في تحقيق أهدافها، يمكن بحث إمكانات تعميمها على الجامعات السعودية الأخرى، مع الأخذ في الاعتبار إدخال بعض التعديلات عليها إذا لزم الأمر.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترنات:

استهدفت الدراسة الحالية تقديم رؤية مقترنة لتعزيز استخدام القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، وجاءت الدراسة من إطار عام شمل مقدمتها ومشكلتها وأسئلتها وأهدافها وأهميتها وحدودها ومصطلحاتها، ثم إطار نظري مكون من محورين، تناول المحور الأول تطبيقات الذكاء الاصطناعي من حيث مفهومها وأقسامها، وتناول المحور الثاني

استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالعمل الإداري للقيادات الأكاديمية بالجامعات تناولت أبرز استخدامات وإسهامات تلك التطبيقات في العمل الإداري، ثم عرضت الدراسة بعض الدراسات السابقة ذات الصلة ب موضوعها، وشمل الجانب الميداني للدراسة منها الذي استخدمته وهو المنهج المختلط بتصميم المنهج التفسيري المتتابع، ثم مجتمعها وعيتها، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى الاستبانة، والثانية المقابلة شبه المقننة، وتم التحقق من صدق وثبات الأداتين، وبعد جمع البيانات وتحليلها أسفرت النتائج عن ما يلي:

- وجود درجة عالية من الاتجاهات الإيجابية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير العمل الإداري بمتوسط حسابي قدره (٤,١٤)، وظهور الاتجاهات بالملكون المعرفي بدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٦)، والملكون: السلوكي، والعاطفي بدرجة عالية بمتوسطات حسابية قدرها (٤,٠٧، ٤,٠٨) على التوالي.
 - وجود تحديات تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة تعيق استخدامهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري بدرجة عالية ومتوسط حسابي قدره (٣,٧٥)، شملت كلاً من التحديات المالية والمادية المتعلقة بالبنية الرقمية، والتحديات المتعلقة بالاعتبارات الأخلاقية، إضافة إلى التحديات البشرية للتعامل بفعالية مع البرمجيات الرقمية.
- وفي ضوء تلك النتائج تم تقديم رؤية مقتضبة لتعزيز اتجاهات القيادات الأكاديمية لتطوير العمل الإداري، وبما يسهم في التغلب على التحديات التي كشفت عنها النتائج.

توصيات الدراسة:

- بناء على النتائج الميدانية التي توصلت إليها الدراسة خرجت بالتوصيات التالية:
- تبني الرؤية المقترحة من خلال: العمل على وضع الخطط الالازمة لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري، ودمجها بالنظم الإلكترونية، وإعادة هندسة المعلومات بجامعة الباحة.
 - استقطاب الخبراء بمجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريب القيادات الأكاديمية بالجامعة على آلية التعامل الفعالة مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال العمل الإداري، من خلال التعاون والتنسيق مع الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) والمؤسسات والهيئات الدولية ذات الصلة بمجال الذكاء الاصطناعي.
 - تنظيم ورش عمل متخصصة لمنسوبي جامعة الباحة؛ لنشر ثقافة تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير العمل الإداري، ونشر ثقافة التطوير، من خلال اللقاءات والمحاضرات والملتقيات؛ لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
 - تقديم الحوافر المادية والمعنوية لتشجيع القيادات الأكاديمية بالجامعة على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملهم الإداري، كتقديم المكافآت المالية وشهادات التقدير.
 - تنظيم الفعاليات العلمية، مثل: مؤتمرات داخل الجامعة وخارجها، وتبادل الخبرات بمجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يسهم في نشر الثقافة الرقمية.

- سن القوانين والأنظمة التي تضبط عملية التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي شريطة أن يكون للمتخصصين في علوم الحاسوب الآلي دوراً في صياغة نصوصه.
- تعزيز الميزانية المالية المخصصة لتمويل وصيانة البنية التحتية الضرورية لتقنيات الذكاء الاصطناعي.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- إستراتيجية مقترحية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل الأكاديمي الجامعي في ضوء إدارة المعرفة.
- أنموذج مقترح لتصميم تطبيق إلكتروني ذكي قائم على التكامل بين النظم الخبرية وتقنيات الذكاء الاصطناعي.
- إعادة هندسة المعلومات الرقمية في بيئات الأنظمة الالكترونية بجامعة الباحة في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- البشر، فاطمة عبد الله. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري: المتطلبات والتحديات. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البشر، فاطمة عبد الله. (٢٠٢٢). تصور مقترن لتطبيق القيادات الأكاديمية للذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في كلية التربية والأداب بجامعة الحدود الشمالية. المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٣٧(١٤٥)، ٨٧ - ١٢٦.
- الحربي، محمد بن محمد أحمد. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي لدعم القيادة التعليمية وتحويد البحث العلمي. مجلة العلوم التربوية، ٣٦(٢)، ١٣٣ - ١٤٨.
- حريري، هند حسين محمد. (٢٠٢١). رؤية مقترنة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (Covid-19) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، عدد خاص، ٣٦٥ - ٤٢٧.
- حسن، أسماء أحمد خلف. (٢٠٢٠). السيناريوهات المقترنة لدور الذكاء الاصطناعي في دعم الحالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية. مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٧(١٢٥)، ١٦٨٧ - ٣٥٧٢.
- خوالد، أبو بكر. (٢٠١٩). تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتجهيز لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين: المانيا.
- الداود، منيرة عبد العزيز. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٥(٤٩)، ٩٣ - ٤٩.
- الرقيبة، عبدالله أحمد. (٢٠٢٤). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين كفاءة العمليات الإدارية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، ٤٠(١)، ١٠١ - ١١١.

- زقوت، تمارا محمد محمود. (٢٠٢٤). إدارة الموارد البشرية في ظل الذكاء الاصطناعي: الفرص والتحديات. مجلة جامعة ميداوشن للبحوث والدراسات، (١)، ٧٩ - ٩٩.
- السلمي، حياة معلث. والسلمي، دارين مبارك. (٢٠٢٣). منظور الأعضاء الأكاديميين والإداريين صناع القرار حول تأثير الذكاء الاصطناعي لتحسين أداء الجامعات السعودية. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (٥)، ٤٢ - ٦٧.
- شعبان، أمانى عبد القادر محمد. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالى. المجلة التربوية، (٨٤)، ١ - ٢٣.
- الشعبي، أمانى حمد. (٢٠٢٤). متطلبات توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدى في التدريس الجامعى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (٤)، ١٦٦٤ - ١٦٣٤.
- الصيحي، نور عبد العزيز. والفرانى، ليانا بنت أحمد بن خليل. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٤)، ١٠٣ - ١١٦.
- عبدالولى، مروة. وسليمان، كريمة. (٢٠٢٣). مدى مساقمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، (٢)، ١ - ٧٦.
- العجمي، ناصر. (٢٠١٥). اتجاهات معلمى ومعلمات التربية الفكرية نحو مهنتهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (٨)، ١٨١ - ٢١٤.
- العنزي، بدرية بنت خلف بن حمدان. (٢٠٢٣). رؤية مستقبلية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء متطلبات تكنولوجيا الأداء البشري. مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، (٦)، ١٨٧ - ٢٣٩.
- عيد، محى الدين عبد الرحيم. (٢٠٢٤). مساقمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تجويد كتابة البحوث الإنسانية من وجهة نظر طلاب المعهد العالى للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة اللبنانية. مجلة الأدب والعلوم الإنسانية، ٣١، ٢٢٥ - ٢٥٥.

- الغامدي، سامية فاضل. والفراني، لينا أحمد خليل. (٢٠٢٠). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٨(١)، ٥٧-٦٦.
- الفيفي، حسن بن سلمان شريف. والدلالعة، أسامة بن محمد أمين. (٢٠٢٢). واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة طيبة أمنوزجا. مجلة كلية التربية، ٨٥(١)، ٤٢-٨١٩.
- القططاني، أسماء بنت سعد بن سعيد. (٢٠٢٢). درجة امتلاك طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل لمهارات الثقافة الرقمية وتطبيقاتها في البحث العلمي. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ١٠(٢)، ١-٢٥.
- المالكي، وفاء فواز. (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الإستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي: مراجعة الأدبيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٥)، ٩٣-١٠٧.
- المصري، إيمان عثمان حسين. والطراونة، إخليف يوسف صالح. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة كلية التربية، ٣٧(١١)، ١٢١-١٤٥.
- المصري، إيمان عثمان حسين. والطراونة، إخليف يوسف صالح. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة كلية التربية، ٣٧(١١)، ١٢١-١٤٥.
- النعانعة، بيان فارس. وطه، نشوان محمد. (٢٠٢٢). اتجاهات مديرية المكتبات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي: الجامعات الأردنية. مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، ٤(٤)، ٢-١٨.
- الياجزي، فاتن حسن. (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالململكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٣(١)، ٢٥٧-٢٨٢.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Aldosari, S. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 145-151.
- Alghamdi, A. (2024). Academic leaders' attitudes toward artificial intelligence applications in leadership work in light of the diffusion of innovation theory: The impact of possession of digital literacy, *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 8(1)
- Al-Turjman, F. M. (2019). Machine learning for enhancing university services. *International Journal of Information Management, Computer Communications*, (154), 313-323.
- Atieh, K., Ahmad, G., Awwad, M., & Al Shobaki, M. (2023). The Use of Artificial Intelligence Techniques and Their Impact on Improving the Higher Education Outcomes of Business Administrative Colleges in Palestinian Universities. *International Journal of Engineering and Information Systems*, 7(1). 83-92.
- Braun, V., & Clarke V. (2021). Thematic Analysis a Practical Guide to Understanding and Doing. London: Sage.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). The Business of Artificial Intelligence: What it Can – and Cannot – Do for Your Organization. *Harvard Business Review*, 95(4), 78-87.
- Chang, C., & Tang, K. (2024). Roles and Research Trends of ChatGPT-based Learning: A Bibliometric Analysis and Systematic Review. *Educational Technology & Society*.
- Collins, C., Dennehy, D., Conboy, K. & Mikalef, P. (2021). Artificial intelligence in information systems research: a systematic literature review and research agenda. *International Journal of Information Management*, 60, 1-17.
- Creswell J. W., Creswell J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach. (4th ed.) Sage Publishing.

- Fetters, M., Curry, L., & Creswell, J. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health services research*, 48(6pt2), 2134-2156.
- Francesc, P. (2020). Applications of Artificial Intelligence to higher education: possibilities, evidence, and challenges. *IUL Research*, (1)1, 61-79.
- George, B., & Wooden O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. *Administrative Sciences*, 13(9), 196.
- Goertzel, B. (2020). Artificial General Intelligence: Concept, State of the Art, and Future Prospects. *Journal of Artificial General Intelligence*, 11(1), 1-48.
- Herzog, S. (2017). Experimental Analysis of Attitudes: The Factorial-Survey Approach. *Open Journal of Social Sciences*, 5(1), 126-156.
- Ibrahim, R. (2024). The Role of Artificial Intelligence Tools in Enhancing Human Resources Management Methods: An Applied Study of a Sample of Private Universities - Imam Sadiq University and Al-Qalam University. *International Journal of Financial, Administrative, and Economic Sciences*. 3(6). 10-27.
- Iwadi, I., Abbas, D., Jabari, M., & Sukic, E. (2024). The Relation of Artificial Intelligence Technology Application with Administrative Performance: A Case Study of Staff in Directorates of Education in the Hebron Governorate in Palestine. *TEM Journal*. 13(2), 1502-1512.
- Jahloul, I. (2024). The impact of artificial intelligence in improving the quality of administrative decisions. *Iraqi Administrative Sciences Journal*. 20. 116-135.
- Kavitha, V. & Lohani, R. (2019). A critical study on the use of artificial intelligence, e-Learning technology and tools to enhance the learners experience. *Cluster Computing*, 22(3), 6985- 6989.
- Morgan, D. (2019). Commentary-After triangulation, what next? *Journal of Mixed Methods Research*, 13(1), 6-11.

- Mukherjee, S. & Dasgupta, S. (2024). Development and Validation of the Scale for Attitude Toward Artificial Intelligence. *International Journal of Indian Psychology*, 12(1), 1727-1734.
- Murerwa, G. (2024). Exploration of the adoption of Artificial Intelligence within traditional recruitment and selection processes among South African Universities. [Unpublished master's Thesis], University of the Witwatersrand
- Nguyen, T., Gardner, L., & Sheridan, D. (2019). Leadership and Artificial Intelligence: How Leaders Promote Innovation in the Digital Age. *Journal of Management Development*, 38(7), 565-578.
- Park, J., Woo, S., & Kim, J. (2024). Attitudes towards artificial intelligence at work: Scale development and validation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 97(3), 920-951.
- Pedró, F. (2020). Applications of Artificial Intelligence to higher education: possibilities, evidence, and challenges. *IUL Research*, 1(1), 62-76.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 4th ed. Pearson.
- Sezgin, F. (2024). The Impact of Attitudes Toward Artificial Intelligence on Job Performance. In book: *Social Reflections of Human-Computer Interaction in Education, Management, and Economics*. IGI Global Scientific Publishing, New York, USA. 73-96.
- Siminto, S., Akib, A., Hasmirati, H., & Widianto, D. (2023). Educational Management Innovation by Utilizing Artificial Intelligence in Higher Education. *Al-Fikrah: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(2), 284-296.
- Smith, L., & Baker, T. (2019). *Educ-AI-Tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges*. London: Nesta.
- Stukalina, Y., & Zervina, O. (2024). Using the Transformative Power of Artificial Intelligence in the Management of a Modern University. [Conference session]. International Conference on

Reliability and Statistics in Transportation and Communication.
Riga, Latvia.

UNESCO. (2022). Smart Education Strategies for Teaching and Learning: Critical Analytical Framework and Case Studies. Moscow: UNESCO IITE.

Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., & Bond, M. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education 16(1), 1-27.

العلاقة بين أنماط استخدام الألعاب الإلكترونية ومستوى الذكاء الأخلاقي
لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. أبرار عبد الله محمد الغذامي

قسم العلوم الإنسانية – كلية الدراسات التطبيقية
جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

العلاقة بين أنماط استخدام الألعاب الإلكترونية ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى

أطفال ما قبل المدرسة

د. أبرار عبد الله محمد الغامدي

قسم العلوم الإنسانية - كلية الدراسات التطبيقية
جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

تاریخ تقديم البحث: ١١/٠٧/١٤٤٦ هـ تاریخ قبول البحث: ٠١/٠٧/١٤٤٧ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة واقع استخدام أطفال ما قبل المدرسة للألعاب الإلكترونية وعلاقتها بمستوى الذكاء الأخلاقي لديهم؛ ولتحقيق ذلك؛ اتبعت الدراسة النهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبيانة لجمع البيانات من عينة بلغ عددها (٢٨٠) من أولياء أمور أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية. وخلصت النتائج إلى انتشار استخدام الألعاب الإلكترونية لدى أطفال ما قبل المدرسة. وفيما يخص علاقة اللعب الإلكتروني بذكاء الأطفال الأخلاقي فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مدة اللعب الإلكتروني وذكاء الطفل الأخلاقي، حيث تمعن الأطفال بدرجة عالية من الذكاء الأخلاقي، وأشارت النتائج إلى أن غالبية أولياء الأمور يسمحون لأطفالهم باللعب بالألعاب الإلكترونية، وامتلاك الأجهزة، واستعمال الإنترنت، وتنزيل التطبيقات، هذا، وأظهرت النتائج أن الأطفال يفضلون استخدام الأجهزة اللوحية، يليها أجهزة لعب السوني وما شابه، ومن ثمّ الجوال، كما تبين أن غالبية الأطفال يفضلون ألعاب الإثارة والمتعة، كما أسفرت النتائج عن أن غالبية الأطفال يقضون من ٣٠ دقيقة إلى أقل من ساعة يومياً خلال أيام الأسبوع باللعب الإلكتروني، ويقضون من ساعة إلى أقل من ساعتين باللعب الإلكتروني في أيام الإجازات. كما تبين أن الذكور يقضون وقتاً أطول في اللعب من الإناث، والأطفال الكبار يقضون وقتاً أطول في اللعب الإلكتروني من الأطفال الصغار. بناءً على ذلك توصي الباحثة بضرورة الاهتمام باختيار الألعاب الإلكترونية المناسبة لعمر الطفل. وضرورة إتاحة فرصة مشاركة الوالدين باللعب الإلكتروني مع أطفالهم؛ ليتسنى لهم إرشادهم.

الكلمات المفتاحية: اللعب الإلكتروني، لعب الأطفال، الذكاء الأخلاقي، أطفال الروضة، الذكاءات.

The Relationship Between Patterns of Electronic Game Use and Moral Intelligence Among Preschool Children

Dr. Abrar Abdullah Alghathami

Department Humanities – Faculty Applied Studies
king Saud university- Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed to examine preschool children's use of electronic games and its relationship with their level of moral intelligence. A descriptive-analytical method was employed, and a questionnaire was administered to a sample of 280 parents of preschool children. The results revealed a high prevalence of electronic game use among preschool children. Findings further indicated no significant correlation between the duration of electronic gameplay and children's moral intelligence, with children demonstrating a generally high level of moral intelligence. The majority of parents reported allowing their children to play electronic games, own devices, access the Internet, and download applications. Tablets were found to be the most preferred devices, followed by PlayStation and similar consoles, and then mobile phones. In terms of game types, most children preferred action and entertainment games. On weekdays, children typically spent 30 minutes to less than one hour playing electronic games, while during holidays they spent one to less than two hours. Boys spent more time playing than girls, and older children spent longer periods than younger children. Based on these results, the study recommends careful selection of age-appropriate electronic games and encouraging parental involvement in gameplay to provide proper guidance.

key words: electronic games, child play, moral intelligence, preschool children, multiple intelligences.

المقدمة:

يحتل اللعب مكانة كبيرة في حياة الأطفال، كما يُعد واحداً من أهم حاجات الطفل الأساسية؛ فقد أشار الباحثون في مجال الطفولة إلى أهمية اللعب وأثره على نمو الطفل وتطوره من جميع الجوانب؛ النفسية، والاجتماعية، والحركية، والعقلية، كما تشير الأديبيات إلى أن اللعب يُعد متطلباً أساسياً للطفل، فمن خلال اللعب يكتسب الطفل أنماطاً سلوكية وأخلاقية وقيمية بطريقة سهلة ومتعدة (2014، Merchant؛ Bagus، 2021). فمن خلاله يتقمص الطفل الشخصيات، ويحاكي الأدوار، ويتعرف على الحقوق والواجبات، ويكتشف العلاقات. كما أن اللعب دوراً في إكساب الطفل قاعدة اجتماعية علائقية؛ فيتعلم الطفل السلوكيات والتقييد بالتعليمات والشروط التي تقتضيها اللعبة. كما أنه يتتيح للطفل فرص تعلم القيم مثل احترام الآخرين، وانتظار الدور، والعمل ضمن الفريق، والاعتماد على الذات، وتحمل كلٍّ من الخسارة والإحباط (الأحمد ومنصور، ٢٠٠٨).

ما لا شك فيه أن لعب الأطفال يأخذ أشكالاً متنوعة ومتعددة، وأصبح من الواضح أن طبيعة اللعب في العصر الحالي بدأت تتغير؛ الأمر الذي أدى لظهور اتجاهات حديثة تطالب بتجديد النظرة للعب الأطفال وفقاً للمتغيرات الرقمية التي نعيشها. فمع انتشار الحاسوب والثورة التكنولوجية، أصبحت الأجهزة الإلكترونية في المنزل أكثر تواجداً وأسهل استخداماً. إن مثل هذا التقدم أتاح للأطفال فرص استخدام الإنترنت والتطبيقات بشكل كبير (Marsh et al., 2016). للتطور التكنولوجي وظهور العالم الافتراضي والرقمي دورٌ في إعادة تشكيل حياة الأطفال، وأثر بشكل ملحوظ على اهتماماتهم وطريقة إدراكيهم للعالم من حولهم، كما أدى إلى تغيرات اجتماعية وثقافية متعددة، ومنها ظهور أنماط جديدة للعب والترفيه مثل

اللعبة الإلكترونية (الخليفة، ٢٠١٦). إن مثل هذه الألعاب تقدم مجموعة من المثيرات البصرية والصوتية، وفيها يجد الطفل نفسه بطاراً يتحرك كما يشاء، ويتفاعل، ويندمج مع اللعبة وفق ما تضعه من قوانين وتعليمات بالشكل الذي يجعله أكثر إثارة وحماساً (عمر وعثمان، ٢٠١٧؛ العيقوب ويونس، ٢٠٠٩؛ المدقق، ٢٠١٤). الأمر الذي جعل بعض الأطفال يستبدلون الألعاب التقليدية بالألعاب التفاعلية الإلكترونية (أبو القاسم ومحمد، ٢٠٢٠). إن انتشار الوسائل الرقمية والأجهزة الإلكترونية مثل الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية، وافتتاح المجال أمام الأطفال لاستخدامها، يشكل قلقاً أمام الأسرة والمربيين (Keating, 2011). ويعود القلق حول تأثير اللعب الإلكتروني على أخلاق ومعتقدات الأطفال واحداً من أكثر المخاوف التي تسود بين المربيين والأهالي. وفي هذا السياق أكد بياجيه أن مرحلة الطفولة تتميز بتكون المفاهيم العامة للصواب والخطأ، وفيها يبدأ الطفل بتكوين المعايير الداخلية أو ما تسميه بوربا (بالضمير)، وهنا تخل هذه المعايير محل الطاعة والامتثال لأوامر الآخرين. فيبدأ يتعلم الطفل التصرف بناء على ما يتناسب مع ضميره، وبذلك يزداد إدراك الطفل للأخلاقيات مثل الاحترام، واللطف، والتعاون (أبو الحسن، ٢٠٠١؛ Borba, ٢٠٠٣). بناءً على ذلك، كان من الضروري فهم واقع استخدام طفل ما قبل المدرسة للعب الإلكتروني، ومعرفة علاقة هذا النمط من اللعب، والمدة التي يقضيها الطفل باللعب على طفل الروضة وتكوين ذكائه الأخلاقي، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

إن الذكاء الأخلاقي ومنظومة الأخلاق تتشكل منذ الطفولة المبكرة، وتتأثر بشكل مباشر بمحيط الطفل، فالأشخاص والظروف المحيطة بالطفل تؤثر على

سلوكهم وأخلاقهم. وتعد الألعاب الإلكترونية واحدة من المستجدات التي من الممكن أن تشكل خطراً على الأطفال؛ حيث تشير عبد مهيب (٢٠١٣) إلى أن خطر هذه الألعاب يكمن في كون الملتقي هو الطفل، وكون هذه الألعاب أعباءً مستوردة ووجهة مجتمع له بيته، وفكرة، وقيمه، وعاداته، وتقاليده، وتاريخه. ولنكون أكثر دقة في تحديد الآثار والإشكالات حول اللعب الإلكتروني، ورفع مستوى الإفادة من التكنولوجيا؛ نحن بحاجة لدراسة واقع اللعب الإلكتروني، وتحديد أنماط استخدام الطفل للأجهزة الإلكترونية، ومعرفة علاقة اللعب الإلكتروني بالذكاء الأخلاقي، وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية؛ حيث تتلخص مشكلة الدراسة في

السؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام أطفال ما قبل المدرسة للألعاب الإلكترونية، وما علاقتها بالذكاء الأخلاقي لديهم؟

ويترافق من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- ما واقع استخدام أطفال مرحلة ما قبل المدرسة للألعاب الإلكترونية؟
- هل توجد فروق في مدة اللعب الإلكتروني تعزى لمتغير جنس الطفل؟
- هل توجد علاقة بين مدة اللعب الإلكتروني وعمر الطفل؟
- ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة؟
- هل توجد علاقة بين مدة استخدام الألعاب الإلكترونية والذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع استخدام الألعاب الإلكترونية لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لديهم، ويتفرع من هذا الهدف

الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على واقع استخدام أطفال مرحلة ما قبل المدرسة للألعاب الإلكترونية.
- التعرف على الفروق في مدة اللعب بالألعاب الإلكترونية وفقاً لجنس الطفل.
- التعرف على العلاقة بين مدة اللعب بالألعاب الإلكترونية وعمر الطفل.
- ٤. التعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- التعرف على العلاقة بين مدة استخدام الألعاب الإلكترونية ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية فيما يلي:

- تتبّع أهمية الدراسة من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في نمو الطفل بشكل عام، ودورها في تكوين الذكاء الأخلاقي لديه على وجه الخصوص.
- تتناول هذه الدراسة موضوعاً مهماً هو اللعب الإلكتروني الذي أصبح من المواضيع التي تحتاج للدراسة والبحث حيث وجدت الدراسات أن الألعاب الإلكترونية تختل مراتب متقدمة من حيث معدلات الاستخدام عند الأطفال (فوزي، ٢٠٠٣؛ شعلان، ٢٠٢٣).
- تتبّع أهمية الدراسة من أهمية الذكاء الأخلاقي؛ لما له من دور في توجيهه وتعديل سلوكيات الأطفال تحديداً في ضوء تحديات العصر الرقمي.

- إثراء الأديبيات العربية في مجال دراسة تأثير التكنولوجيا واللعب الإلكتروني على النمو الأخلاقي للطفل.
- فتح المجال أمام الأبحاث المستقبلية لإلقاء الضوء على علاقة الألعاب الإلكترونية بسلوك الطفل وأخلاقيته.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- توجه الدراسة نظر التربويين وأولياء الأمور إلى فهم واقع اللعب الإلكتروني، وتفتح المجال لتقديم اقتراحات وإستراتيجيات مساعدة؛ للاستفادة من هذا النمط من اللعب.
 - نتائج الدراسة تحفز واضعي البرامج، ومصممي اللعب على الالتفات لحتوى الألعاب الإلكترونية وتطوير الألعاب؛ لتنمي الذكاءات المتنوعة لدى الأطفال.
 - يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير معايير لتصنيف الألعاب الإلكترونية من حيث مناسبتها للقيم الأخلاقية.
 - قد تساعد الدراسة المؤسسات التعليمية في تطوير مناهج وأنشطة تعزز الذكاء الأخلاقي في سياق العصر الرقمي.
 - إمكانية استفادة المرشدين النفسيين ومعلمي رياض الأطفال من نتائج الدراسة في التعامل مع المشكلات السلوكية المرتبطة باستخدام الألعاب الإلكترونية.
- حدود الدراسة:**

اقتصرت هذه الدراسة على دراسة واقع استخدام اللعب الإلكتروني لدى أطفال ما قبل المدرسة (٦-٣ سنوات) وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لديهم؛ حيث تم

تطبيقاتها على عينة من أولياء أمور الأطفال بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٤ م.

مصطلحات الدراسة:

الألعاب الإلكترونية: هي عبارة عن التفاعل بين الإنسان والآلة؛ للإفاده من إمكاناتها في التعلم والتسلية والترفيه (الشحوري، ٢٠٠٨). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها جميع الأنشطة الممتعة التي يمارسها الطفل باستخدام التكنولوجيا والأجهزة مثل الحاسوب، والهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، وغيرها.

الذكاء الأخلاقي: يتبعي البحث الحالي تعريف بوربا (2001) للذكاء الأخلاقي، والتي تعرفه بأنه قدرة عقلية تساعد على التمييز بين الصواب والخطأ، والتصريف بشكل أخلاقي وفقاً للمبادئ والقيم الأخلاقية للمجتمع، ويتضمن سبع فضائل جوهرية هي (التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة).

أطفال ما قبل المدرسة: أطفال ما قبل المدرسة هم الأطفال ما بين الثالثة والسادسة من العمر، الذين لم يلتحقوا بعد بالمدرسة الابتدائية.

الإطار النظري:

أولاً: الألعاب الإلكترونية:

تُعد الألعاب الإلكترونية جزءاً من التطور التقني والرقمي الذي تميز به العصر الحالي، كما يعد اللعب الإلكتروني ظاهرة منتشرة في مختلف الأوساط الاجتماعية، وقد مررت الألعاب الإلكترونية بمراحل عديدة، بدأت في السبعينيات بهدف التسلية وتنمية الوقت واستعراض التكنولوجيا، ومن ثارها ألعاب بونغ Pong وحرب

الفضاء، وتلت هذه المرحلة مرحلة ألعاب الأتاري ونينتندو Nintendo ، وفي الثمانينيات ظهرت مرحلة تطوير أجهزة الحاسوب العائلية مثل كومودور، وأتاري إس تي الذي اعتبر نقطة الذروة في هذه المرحلة لنصل لمرحلة استخدام ألعاب تقنيات الإعلام المتعدد الوسائط، وظهور ألعاب المغامرة والألغاز، ودخول أجهزة السوني، وقد توجت الألعاب الإلكترونية بدخول مايكروسوفت. وبعد عام ٢٠٠٤ ، ظهرت عارضات التحكم اليدوية المتنقلة، وشهدت هذه الألعاب تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة؛ إذ أصبحت تمتاز بنظام ثلاثي الأبعاد، وسرعة عالية في المعالجة، وبدأ استخدام أنظمة معقدة من إمكانيات الصوتية والتقنية، فأصبحت تُلعب بشكل فردي أو جماعي من مختلف البلدان، وعلى شبكة الإنترنت (فلاق، ٢٠٠٩ ؛ تتيجو وطايير، ٢٠٢١). وفي هذا الجزء تتناول الدراسة مناقشة للأديبيات ذات الصلة باللعب الإلكتروني، ومنها تصنيف الألعاب الإلكترونية، دوافع اللعب الإلكتروني، والفوائد والآثار الخاصة باللعب الإلكتروني.

تصنيفات الألعاب الإلكترونية:

تعددت التصنيفات الخاصة بالألعاب الإلكترونية؛ فهناك من صنفها وفقاً لأهداف اللعبة، وهناك من صنفها وفقاً لعدد اللاعبين، وهناك من صنفها وفقاً لطبيعة لاعبيها. فوفقاً للهدف من اللعبة، قُسّم اللعب الإلكتروني إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي: ١/ ألعاب المتعة والإثارة: ويكون هدفها الرئيس التسلية وشغل وقت الفراغ، ويعتمد هذا النوع على تفاعل المستخدم مع اللعبة في حالات تبدأ بمستويات بسيطة وتنتقل لمستويات معقدة وسريعة، وغالباً ما تتجاوز وتحدى قدرات المستخدم، وتتميز هذه الألعاب بأنها مثيرة وتشد الانتباه؛ لكثره مواقفها وسرعتها ومتاليها، كما تتميز باستخدامها للصور والأصوات القريبة من الواقع ومن

أمثلتها ألعاب السيارات. ٢/ ألعاب الذكاء: تعتمد على المحاكاة المنطقية في اتخاذ القرار، وتتطلب قدرًا من التفكير في التعامل معها، وتكون إمكاناتها في معالجة كمية كبيرة من الاحتمالات، و اختيار الحلول المثلثى تبعًا لمعايير معينة، وذلك خلال وقت محدد، ومن أمثلتها لعبة الترکيب والبناء. ٣/ الألعاب التربوية التعليمية: هذا النوع من الألعاب يهدف إلى إحداث موازنة بين المتعة و نقل المعلومة بطريقة سلسة و مناسبة لمختلف الأعمار، ومنها الألعاب التي تعلم الطفل القراءة والكتابة والأرقام، والألعاب التي تعلم تركيب الجمل، والألعاب التي تهتم بنقل المعرفة والثقافة (قلهوز وعرقابي، ٢٠٢٠).

كما صنف محمود (٢٠١٤) الألعاب الإلكترونية وفقًا لعدد اللاعبين في اللعبة إلى صنفين: ١/ ألعاب اللاعب الواحد: وهي الألعاب التي يواجه فيها اللاعب خصمًا واحدًا هو الآلة، وتدرج تحت هذا النمط مجموعة من الألعاب مثل (ألعاب الحركة، وألعاب الذكاء). ٢/ ألعاب متعددة اللاعبين: وهذا النوع يتتيح صيغًا للعب مع عدة لاعبين، فاللعبة المتعددة اللاعبين يمكن أن تكون تعاونية بهدف التغلب على الآلة، كما يمكن أن تكون هذه الألعاب تنافسية، فتمارس ضمن فريق ضد بعضهم البعض.

وهناك من يصنف الألعاب الإلكترونية وفقًا لطبيعة كلٍّ من اللاعبين والألعاب، ومنها الأصناف الآتية: ١/ الصنف الأول الغازي، المحارب، المقاتل (Conqueror)، ويغلب على هذا الصنف طبيعة التنافس والانتصار بغض النظر عن الخسائر، ويسعى اللاعبون هنا لتحقيق أهداف محددة؛ مما يشعرهم بالمتعة والقوة والسيطرة. ٢/ الصنف الثاني المدير أو المتحكم (Manager)، ويهدف هذا الصنف إلى تطوير مهارات اللاعبين وتدريبهم للوصول لدرجة الإتقان؛ مما يحفز على مواصلة اللعب

إلى النهاية، وذلك عبر تمكين اللاعبين من استخدام المهارات التي أتقنوها سابقاً في نفس اللعبة، والعمل على توظيفها لاحقاً، واكتساب مهارات جديدة أكثر عمقاً ودقة في اللعبة ذاتها. ٣/ الصنف الثالث المستغرب أو المتعجب (Wanderer) في هذا الصنف يتم عرض وطرح خبرات وتجارب جديدة، وغالباً ما تكون درجة التحدي في هذا الصنف أقل مما هو موجود في النوعين السابقين، ويهدف اللاعبون في هذا النوع للتمتع والاسترخاء. ٤/ الصنف الرابع المشارك (Participant)، في هذا الصنف يستمتع اللاعبون بالألعاب ذات الطبيعة الاجتماعية والافتراضية (Salen & Zimmerman, 2004).

دُوافع ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية:

عرفت دُوافع ممارسة الألعاب الإلكترونية بأنها العوامل والأسباب التي تؤدي إلى تعلق اللاعبين بالألعاب الإلكترونية، وبحلولهم يقضون أوقاتاً طويلاً في ممارستها (King & Sayer, 2003)، فقد تزايدت أعداد الأطفال الممارسين للعب الإلكتروني يوماً بعد يوم؛ حيث أظهرت دراسة سطوحية (٢٠٢١) في مصر أن ٧٥٪ من الأطفال عينة الدراسة يمتلكون أجهزة ذكية، وجاءت الألعاب الإلكترونية في مقدمة المحتوى الذي يتعرض له الطفل بنسبة ٧٥٪، كما وجدت الدراسة أن الألعاب الإلكترونية تتحل المرتبة الثالثة من حيث معدلات الاستخدام الدائم أو المنتظم عند الأطفال.

إن انبهار الأطفال بالألعاب الإلكترونية لم يأت من فراغ، فقد أشار Gao et al. (٢٠٢٣) إلى أنه يمكن تلخيص السبب وراء شغف الأطفال باللعب الإلكتروني بجملة واحدة، وهي (مناسبة خصائص الألعاب الإلكترونية لاحتياجات الأطفال)؛ حيث تتميز هذه الألعاب بثلاث خصائص رئيسة هي: الافتراضية،

والتنافسية، والاجتماعية، كما يرى Gao et al. (2023) أن هذه الخصائص تقابل وتشعب أربع حاجات رئيسة لدى الطفل هي: الحاجة للهروب من الواقع، وال الحاجة لتحقيق النجاح، وال الحاجة للشعور بالهوية، وال الحاجة للانتماء. فالطبيعة الافتراضية للألعاب الإلكترونية تتيح للطفل فرص الانفصال عن الواقع؛ مما يليبي بشكل مباشر حاجة الأطفال للهروب من مشاكل الحياة الواقعية مؤقتاً، وممارسة الأنشطة الافتراضية دون قلق أو خوف (Wei, 2023)، كما أن الطبيعة التنافسية للألعاب الإلكترونية تعزز المواجهات التي تنتهي بالفوز أو الخسارة، ففي حال الفوز يشعر الطفل بالرضا، وفي حال الخسارة يعيد الطفل اللعب مرة أخرى محاولاً الفوز؛ الأمر الذي يشيع حاجة الطفل للشعور بالثقة (Gao et al., 2023) الطبيعة الاجتماعية للألعاب الإلكترونية تتيح للأطفال فرص المشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة؛ فأثناء اللعب يمكن للطفل العثور على أصدقاء متشاركون له في التفكير، وبعد اللعب يمكن للطفل أن يشارك تجاريه وميله مع الآخرين، فيبني صداقات وعلاقات جديدة؛ الأمر الذي يساعد الطفل على إشباع حاجته للانتماء والتواصل.(Engelsatter & Ward, 2022; Leroy, 2021)

وفي محاولة لفهم أسباب شغف الأطفال باللعبة الإلكترونية؛ وجد سطوحى (٢٠٢١) أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤدي لانجذاب الأطفال للهواتف الذكية، ومنها عامل الحركة، واللون، والموسيقى، والتفاعلية، والرغبة في تقليد الكبار، والفضول في اكتشاف المحتوى. كما توصل سعادو وبن مرزوق (٢٠١٦) إلى أن الأطفال ذكوراً وإناثاً يمارسون هذه الألعاب بسبب حب المغامرة والمتعمقة؛ حيث تشير هذه الألعاب نوعاً من الرغبة لدى الطفل تدفعه للعب والتفاعل معها.

فوائد ومضار الألعاب الإلكترونية:

من خلال تتبع الأديبيات والدراسات السابقة، يتضح أن الألعاب الإلكترونية سلاح ذو حدين؛ فهي من جانب تعزز نمو الطفل وتدعمه، ومن جانب آخر من الممكن أن تؤثر على الطفل بشكل سلبي. ولمناقشة فوائد ومضار الألعاب الإلكترونية؛ تم تقسيم تأثيرها على الأطفال وفقاً لجوانب نمو الطفل: المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، والجسدية.

فيما يخص الجانب المعرفي أثبتت كثيرون من الدراسات فعالية الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات الأطفال المعرفية مثل مهارة حل المشكلات لدى الأطفال، وزيادة الانتباه والتركيز (He et al., 2021). وفي دراسة مسحية في بريطانيا، تم مسح ما يقارب خمسة آلاف شخص للكشف عن تأثير الألعاب الإلكترونية على محو أمية الأطفال في المدرسة؛ ووُجدت الدراسة أن الألعاب الإلكترونية يمكن أن تدعم مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال. وخلصت الدراسة إلى أن ألعاب الفيديو قد تساعد الطلبة على تطبيق وشحذ الخبرات المكتسبة من المدرسة (طارق، ٢٠٢٢)، على الجانب الآخر، هناك من يرى أن مثل هذا النوع من اللعب يمكن أن يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي ومن الممكن أن يؤدي لإهمال الواجبات (الشهري، ٢٠١٩).

وبالنسبة للنظر إلى تأثير اللعب الإلكتروني على النمو الاجتماعي لدى الطفل، فقد بينت الدراسات أن التواصل والتفاعل الاجتماعي يعد من المكونات الأساسية للألعاب الإلكترونية؛ حيث تتيح هذه الألعاب الفرصة أمام الطفل لمشاركة اللعب والتفاعل مع الآخرين (أبو عرجحة وخليل، ٢٠٢٠). كما تلعب دوراً في التأثير على الذكاء الاجتماعي، وتساعد الطفل على الاندماج أكثر مع المجتمع وتنمي لديه

مجموعة من المهارات (كالتخطيط، واتخاذ القرار، والمسؤولية، والثقة، والقيادة) (حسن وعبد التواب، ٢٠١٧). إن مثل هذه الفوائد لا تعني خلو اللعب الإلكتروني من المضار على الجانب الاجتماعي؛ فقد أشار قويدر (٢٠١٢) إلى أن الألعاب الإلكترونية يمكن أن تعمل على زرع السلوك العدواني في شخصية الطفل.

إضافة للجوانب السابقة تُعد الصحة النفسية من الجوانب التي استحوذت على اهتمام الباحثين، وأصبحت مجالاً للدراسة، وبين مؤيد ومعارض تعددت النقاشات والدراسات حول تأثير اللعب الإلكتروني على الصحة النفسية للطفل؛ ففي جامعة أوكسفورد توصلت دراسة إلى أن هناك دوراً إيجابياً وفعالاً للألعاب الإلكترونية على الصحة النفسية والرفاهية للاعبين (Johannes et al., 2021). وعلى الجانب الآخر هناك من يرى وجود تأثير سلبي للألعاب الإلكترونية على الصحة النفسية للطفل؛ حيث تحمل بعض الصور والرسومات والألفاظ والإيحاءات غير المباشرة التي من شأنها التأثير بشكل سلبي على نفسية الطفل، فيتحول إلى اللامبالاة، ويتحول لديه الواقع إلى عالم افتراضي لا يحمل أي معنى (بوهاللة وبزابد، ٢٠٢٢). بين الاتجاهين السابقين، نجد أن هناك من ركز على أهمية التوازن؛ حيث أشار الحاج (٢٠٢٤) إلى أن الألعاب الإلكترونية يمكن أن تحسن المهارات العقلية وتخفف التوتر إذا ما تم اختيارها بشكل مناسب لعمر الطفل، وأشار إلى أن الإفراط في استخدامها قد يؤدي إلى القلق والاكتئاب والعزلة؛ مما يجعل التوازن والإشراف من قبل الأهل ضروريين للحفاظ على الصحة النفسية للأطفال.

إضافة للمجالات السابقة، يُعد تأثير الألعاب الإلكترونية على الجوانب الجسدية مجالاً آخر للنقاش، فاعتبرت الألعاب الإلكترونية أداة لتحسين القدرات الحركية الدقيقة لدى الأطفال؛ حيث إن هذه الألعاب تتطلب من الأطفال التفاعل

النشاط مع الشاشة، والتحكم في الحركات بدقة؛ مما يعزز التنسيق بين اليد والعين ودقة الحركة، وينمي سرعة الاستجابة لدى اللاعبين (الحاج، ٢٠٢٤). إن تأثير اللعب الإلكتروني على الصحة الجسدية لا يقتصر على التأثير الإيجابي فقط، فهناك بعض الآثار السلبية المرتبطة على طول استخدام الأجهزة، فالأفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية قبل النوم يمكن أن يؤثر سلباً على نوعية النوم لدى اللاعبين (الحاج، ٢٠٢٤)، كما أن التركيز والجلوس لساعات طويلة أثناء اللعب من الممكن أن يؤثر سلباً على العمود الفقري، وقد يسبب بعض المشكلات مثل إجهاد وإرهاق العين، الصداع، السمنة وترانم الدهون، ووجد أن الضغط على الأزرار لساعات طويلة من الممكن أن يؤدي إلى آلام المفاصل (باشوشي، ٢٠٢٣).

ثانياً: الذكاء الأخلاقي:

يشير مفهوم الذكاء إلى القدرات العقلية التي تساعد الأفراد على التعلم، وتدّرك المعلومات واستخدامها، ومحاولة الوصول لحلول مناسبة للمشكلات التي تواجه الفرد، كما يتضمن الحكم على درجة الإتقان في استخدام العقل في تحقيق التكيف والتوفيق الشخصي والاجتماعي (حسين، ٢٠٢٣)، وتحتاج الذكاء الأخلاقي بأنها منظومة من المبادئ والسلوكيات التي تنظم حياة الأفراد في المجتمع (عبد المجيد وآخرون، ٢٠٢١)، وقد قام بعض الباحثين بالربط بين كلي من الذكاء والأخلاقي تحت مفهوم واحد، هو الذكاء الأخلاقي الذي ظهر في كتابات كل من (Borba, 2001; Coles, 1998; Boss, 1994) ويعود هذا النوع من الذكاء أحد أشكال الذكاء المعرفي، الذي يجسد قدرة الفرد على إدراك الأنماط السلوكية المقبولة وغير المقبولة في المجتمع (Guiab et al., 2015)، كما يُعد الذكاء الأخلاقي من المصطلحات الحديثة التي لفتت اهتمام التربويين والباحثين؛ إذ يعرف Bozaci

(٢٠١٤) الذكاء الأخلاقي على أنه الكفاية التي يمتلكها الفرد لتمكينه من تطبيق الأخلاق، كما يُعرف الذكاء الأخلاقي بأنه قدرة الفرد على استخدام عقله لفهم وتمييز الصواب من الخطأ، والتصرف بطريقة أخلاقية في مختلف المواقف، ويرى حسين (٢٠٠٣) أن الذكاء الأخلاقي يساعد الشخص على التصرف بطريقة الأخلاقية معنى أن يكون الشخص:

- قادرًا على إدراك الألم لدى الآخرين.
- قادرًا على ردع النفس عن القيام ببعض الأعمال غير الأخلاقية.
- قادرًا على السيطرة على الدوافع.
- ماهرًا في الاستماع إلى الآخرين.

وتنص الأدبيات على أن الذكاء الأخلاقي يبدأ منذ ولادة الطفل؛ فالبكاء الصادر عن المولود يعد البذرة الأولى للتعاطف، وبلغ الطفل ثلاثة أشهر من العمر يبدأ في الرد على التعبيرات العاطفية من خلال التواصل البصري وتبادل الأصوات، وبلغ الشهر الخامس يتمكن الطفل من إدراك التعبيرات العاطفية، وفي العام الأول يبدأ الطفل بإدراك المعاني من خلال تعبيرات الوجه. وتبعد بعض مكونات الذكاء الأخلاقي بالظهور كالعدالة والمسؤولية بعد بلوغ الطفل العام الثاني، ويستمر نمو الطفل أخلاقيًا بمساعدة الرعاية الوالدية (Lennick & Kiel, 2011).

إن الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال يُعد عاملاً قوياً ومساعداً للأطفال على التفكير السليم والسلوك الأخلاقي؛ ذلك أن له آثراً كبيراً على حياة الأطفال وعلاقتهم ومهاراتهم على المدى القريب والبعيد على حد سواء. إن تأثير الذكاء الأخلاقي يمتد إلى كافة مجالات الحياة، ومن ذلك مهنة الأفراد المستقبلية ومهاراتهم (الخفاف، ٢٠١١). وتشير الدراسات إلى أهمية الذكاء الأخلاقي في حياة الطفل؛ إذ يُعد

الذكاء الأخلاقي أحد الأساليب الحديثة في خفض السلوك السلبي لدى الأطفال (همام وجاد الرب، ٢٠١٨)، كما أن امتلاك الطفل للذكاء الأخلاقي يساعد في خلق جوًّا أكثر تسامحًا، ويساعده على اكتساب وتنمية تقدير الذات، ويعُد تطوير الذكاء الأخلاقي للطفل من أهم الأساليب لتطوير إحساسه الداخلي بالخطأ والصواب (Clarken, 2010؛ Borba, 2003)، فللذكاء الأخلاقي أهمية في تعليم الطفل المهارات الحياتية والسلوك الطيب، ويساعده على النشأة كمواطن صالح (عبد النور، ٢٠١٢؛ عبد المنعم، ٢٠١١)، كما يؤثر على الصحة النفسية، فيساعد على نشر السلام، وتجنب العنف والجرائم (الأيوب، ٢٠٠٨).

مبادئ الذكاء الأخلاقي:

- وضعت بوربا (Borba, 2001) مجموعة من المبادئ ذات العلاقة بالذكاء الأخلاقي، ومن أهمها:
- يمكن تدريب الأطفال على المعتقدات والقيم والمهارات التي تبني ذكاءهم الأخلاقي، فالذكاء الأخلاقي هنا غير متضمن في الجينات والوراثة.
 - الذكاء الأخلاقي لا يتتطور من تلقاء نفسه، فهو متعلم ومكتسب، ويمكن للوالدين إكساب أطفالهم القيم والعادات الأخلاقية التي تساعدهم على التفاعل مع المحيط الخارجي.
 - الأصدقاء والأقران لهم تأثيرهم على أخلاق الطفل، كما يشاركون الوالدين في عملية تنمية النمو الأخلاقي للطفل.
 - النمو الأخلاقي يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة، وهو عملية مستمرة ومتطرفة، ويبلغ ذروته في مرحلة المراهقة.

– الذكاء العقلي لا يضمن الذكاء الأخلاقي؛ حيث إن هناك من يتمتع بذكاء عقلي عالٍ، ولكن لا يتمتع بالذكاء الأخلاقي.

أبعاد الذكاء الأخلاقي:

يتميز الشخص ذو الذكاء الأخلاقي بجموعة من المميزات مثل: القدرة على إدراك ألم الآخرين، القدرة على ردع النفس عن الأفعال غير الأخلاقية، القدرة على السيطرة على الدوافع والإن الصات لجميع الأطراف، تمييز الخيارات غير الأخلاقية، التعامل مع الآخرين بحُبٍ واهتمام وتقدير واحترام الاختلافات (شحاته، ٢٠٠٨). ونجد أن هذه الصفات تحسّد تصنيف بوربا (Borba, 2001) للذكاء الأخلاقي؛ حيث ترى أن للذكاء الأخلاقي سبع فضائل رئيسة، هي: التعاطف، العطف، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، التسامح، العدالة.

– التعاطف والطف (Empathy): تشير بوربا (Borba, ٢٠٠٣) إلى أن التعاطف يعني الشعور بالآخرين والتماثل مع اهتماماتهم، وإدراك أثر الألم العاطفي عليهم.

– العطف (Sympathy): أشارت بوربا (Borba, ٢٠٠٣) إلى أن العطف هو القدرة على الاهتمام بالآخرين لتحقيق سعادتهم ومشاركتهم مشكلاتهم ومحاولة حلها. وقد فرقت مرسى (٢٠١١) بين العطف والتعاطف؛ حيث أشارت إلى أن التعاطف هو المشاركة الوجدانية للآخرين في المواقف المختلفة مثل مواقف الفرح أو الحزن، وهو يقتصر على فهم المشاعر، وهذا هو الجانب النظري؛ بمعنى أن تعاطف مع الآخرين دون القيام بفعل عملي. بالمقابل العطف يعني بالاندماج الفعلي مع الآخرين والتفاعل مع مشاعرهم، وبذل الجهد في مساعدة الآخرين والتخفيف عنهم، وهو بذلك يمثل الجانب العملي.

- الضمير (Consciousness): يُعد الضمير أحد أبعاد ومكونات الذكاء الأخلاقي، وهو جوهر الأخلاق، والقوة الضابطة، والصوت الداخلي لدى الفرد الذي يوجهه لفعل كل ما هو جيد ونافع، ويُعده عن كل ما هو سيء وضار (Borba, ٢٠٠٣).

- التحكم الذاتي (Self-control): هو قدرة الفرد على إدراك العلاقة السببية بين السلوك وما يرتبط به من نتائج (الخفايف، ٢٠١١). وهو عبارة عن التفكير قبل القيام بعمل ما؛ بحيث يتصرف بشكل صحيح، وقلما يقوم بتصورات غير مدروسة ذات نتائج قد تكون خطيرة. وهو الأساس لبناء شخصية قوية؛ حيث يساعد الفرد على استخدام عقله للسيطرة على عواطفه (Borba, ٢٠٠٣).

- الاحترام (Respect): هو الفضيلة التي تُحفز الفرد للتعامل مع الآخرين بالصورة التي يرغب أن يعاملوه بها، فيبتعد الفرد عن إيذاء الآخرين والسخرية بهم، ويلتزم بآداب التعامل مثل الطاعة للكبار، والاعتذار عند الخطأ (Borba, ٢٠٠٣).

- التسامح (Tolerance): يُعرف التسامح بأنه قدرة الفرد على التغاضي عن أخطاء الآخرين في حقه والعفو عنهم، ومحاولة البحث عن أساس مشتركة بينه وبين الآخرين بدلاً من التركيز على الاختلافات واحترام اختلافات الآخرين (محمود، ٢٠١٤).

- العدل (Fairness): تُعرف بوربا (Borba, ٢٠٠٣) العدالة بأنها معاملة الآخرين بطريقة عادلة وبدون تحيز، وينبع التفاوض والمساومة بشكل متبادل، والإنصات لجميع الأطراف من أشكال العدل.

الدراسات السابقة:

قام الصوالحة وآخرون (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة الألعاب الإلكترونية بالسلوك العدوي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في

الأردن. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ ولي أمر، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على علاقة اللعب بالألعاب الإلكترونية على سلوك الطفل العنيف والعدواني، وأوصت الدراسة بضرورة تشغيل الوالدين والأطفال حول مضار وفوائد الألعاب الإلكترونية.

قام (Bochicchio et al. 2018) بعمل مراجعة منهجية للدراسات التي بحثت آثار اللعب الإلكتروني على نمو الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (١١-٢) عاماً، وقام الباحثون بتحليل نتائج وبيانات خمس دراسات سابقة، وقد وجدت الدراسة أن الدراسات السابقة خلصت إلى وجود تأثير اللعب الإلكتروني على النمو المعرفي والعاطفي للأطفال، ويتراوح هذا التأثير بين التأثير الإيجابي، مثل دعم السلوكيات المؤيدة للمجتمع، والتأثير السلبي، مثل العزلة الاجتماعية والعدائية، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات إضافية تخصُّ اللعب الإلكتروني وتأثيره على الأطفال.

وقد قامت المفلح وشوابي (٢٠١٨) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الألعاب الإلكترونية بالنمو الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أولياء الأمور، مستخدمة لذلك المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة بطريقة عشوائية من أولياء أمور الأطفال، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أهمها: اتفاق أولياء الأمور على أن الألعاب الإلكترونية لا تشجع على التعاون، وتأثير بشكل سلبي على ذاكرة الأطفال اللغوية، وتسبب الهروب من الجلسات والاجتماعات العائلية.

وجاءت دراسة Erdogan et al. (2019) بهدف التعرف على رأي وفضائل أولياء أمور الأطفال حول اللعب الإلكتروني في أربع دول: الولايات المتحدة الأمريكية، وتركيا، والصين، وكوريا الجنوبية؛ ولتحقيق ذلك المهدى؛ تم جمع البيانات باستعمال أداتي المقابلة والاستبانة من عينة من أولياء أمور الأطفال لعمر أربع لست سنوات، وبلغ عددهم (٥٠٠) ولـي أمر، وكشفت النتائج أن اللعب الإلكتروني كان الأقل تفضيلاً لأولياء أمور الأطفال في البلدان الأربع.

وقام الزيود والشرع (٢٠١٩) بتقسيي أثر الألعاب الإلكترونية في التحصيل العلمي وتنمية مهارات الحساب لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة برنامجاً للعب الإلكتروني شمل مجموعة من المهارات الحسابية، مثل: مهارات القسمة والهندسة والضرب، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الحساب الذهني لصالح المجموعة التجريبية.

كما جاءت دراسة الشهري (٢٠١٩) بهدف معرفة أثر الألعاب الإلكترونية على سلوك طلاب المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، مستخدماً لذلك المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) ولـيـ أمر، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً سلبياً للعب الإلكتروني على التحصيل الدراسي، وظهر ذلك على شكل تفضيل للعب على الدراسة، وإهمال الواجبات المدرسية، وتدين لمستوى التحصيل الدراسي.

وفي دراسة تحليلية في الأردن، قام أبو عرجة وخليل (٢٠٢٠) بتوزيع استبانة على (١٢٠) طالباً تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) عاماً؛ بهدف التعرف على تأثير

الألعاب الإلكترونية على سلوكيات الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وخلصت الدراسة إلى وجود إيجابيات عديدة للألعاب الإلكترونية، من أهمها: مساعدة الأطفال على تكوين علاقات وصداقات جديدة؛ حيث إن معظم الألعاب تتطلب مشاركة عدد من اللاعبين؛ الأمر الذي يسمح بتوسيع دائرة العلاقات الاجتماعية للطفل.

كما درست بيومي ومحمد (٢٠٢١) فاعلية الألعاب الإلكترونية على مهارات أطفال الروضة القيادية، مستخدمين لذلك المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طفلاً من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال؛ ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام أداة للملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات القيادية للأطفال، ومنها مهارة اتخاذ القرار، ومهارة بناء العلاقات، ومهارة حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي.

وقد قام (Isikoglu et al. 2021) بدراسة تفضيلات الأطفال الخاصة باللعبة الإلكترونية وغير الإلكترونية وسلوكياتهم أثناء اللعب، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً من أطفال الروضة وثلاث معلمات، وتم جمع البيانات من خلال أداة الملاحظة، وأداة المقابلة مع الأطفال والمعلمات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال يفضلون كلاً من اللعب الرقمي وغير الرقمي على حد سواء، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق في تفضيلات الأطفال للألعاب تعود لمتغير الجنس؛ حيث إن الذكور يفضلون اللعب الإلكتروني أكثر من الإناث، وأشارت الدراسة إلى أن هناك تساوياً بحجم الأنشطة المعرفية التي يحتويها كلٌ من اللعب الإلكتروني واللعب غير الإلكتروني، مثل: الاكتشاف، والابتكار، وحل المشكلات.

وفي دراسة استهدفت التعرف على أكثر الألعاب الإلكترونية التي يقدمها الأطفال على استخدامها، وأثر ذلك الاستخدام على الاتصال الأسري، قامت مدقن (٢٠٢٣) بتوزيع استبيان على عدد (٥٠) من أولياء أمور الأطفال، معتمدين بذلك على المنهج الوصفي، وقد خلصت الدراسة لمجموعة من النتائج، من أهمها: أن أغلب الأطفال الذين يستخدمون الألعاب الإلكترونية هم دون السادسة من العمر، وأن الألعاب القتالية هي الأكثر تفضيلاً لدى الأطفال، كما وجدت الدراسة أن وقت لعب الأطفال بالألعاب الإلكترونية لا يفوق وقت الجلوس مع الأسرة، وأن الأطفال يشاركون في استقبال الزوار والأقارب، وعلى الرغم من ذلك، وجدت الدراسة أن الألعاب الإلكترونية أحياناً ما تسبب عزل الأطفال عن حولهم.

وقد استهدفت دراسة شعلان (٢٠٢٣) التعرف على كثافة استخدام الأطفال والراهقين للألعاب الإلكترونية، ورصد أنماط استخدامهم لها، وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة عددها (١٥٠) من الأطفال والراهقين عمر (٧-٢١) سنة، وخلصت الدراسة إلى أن الذكور أعلى استخداماً للعب الإلكتروني من الإناث، وقد تبين أن لعب المبحوثين عينة الدراسة للألعاب الإلكترونية جاء بشكل دائم ويومني وغير محدد، كما بينت الدراسة أن أكثر أنواع الألعاب الإلكترونية تفضيلاً لدى الأطفال والراهقين هي ألعاب القتال والمعامرات، وألعاب المحاكاة، كما تناولت الدراسة تأثيرات الألعاب الإلكترونية؛ حيث جاء في المقدمة (التأثيرات الصحية)، ثم (التأثيرات على المستوى الدراسي)، ثم (التأثيرات التربوية والأخلاقية)، وأخيراً (التأثيرات النفسية والاجتماعية).

وجاءت دراسة الحيفظ (٢٠٢٤) بهدف الكشف عن دور الألعاب الإلكترونية في تنمية أبعاد الوعي البيئي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة

نظر المعلمات؛ ولتحقيق ذلك المهدى؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحى على عينة عددها (٢٠٥) معلمات، وخلصت الدراسة إلى أن الألعاب الإلكترونية تلعب دوراً كبيراً في تنمية كلٍّ من الاتجاه البيئي، والمعرفة البيئية، والسلوك البيئي لدى أطفال الروضة.

من خلال الطرح السابق للدراسات، يتضح اتفاقها في تناول موضوع اللعب الإلكتروني، واختلافها في مجال تركيزها؛ حيث انقسم تركيز الدراسات السابقة على جانبيين؛ فمنها ما ركز على دراسة واقع اللعب الإلكتروني، وحاول الكشف عن آراء الأهالي وتفضيلات الأطفال لهذا النوع من اللعب، مثل دراسات Erdogan et al. (2019)، وشعalan (٢٠٢٣)، ومدقن (٢٠٢٣)، ومنها ما ذهب لأبعد من ذلك، وسعى للكشف والتركيز على تأثير اللعب الإلكتروني على نمو ومهارات الأطفال مثل دراسة الصوالحة وآخرين (٢٠١٦) والمفلح وشناواني (٢٠١٨)، والشهري (٢٠١٩)، والمحفظ (٢٠٢٤)، وبيومي (٢٠٢١)، والزيود والشرع (٢٠١٩)، و Bochicchio et al. (2018)

هذا، وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في تناول موضوع اللعب الإلكتروني، كما اتفقت مع دراسات Erdogan et al. (2019)، وشعalan (٢٠٢٣)، ومدقن (٢٠٢٣) في كونها تسعى للكشف عن واقع اللعب الإلكتروني، ومحاولة فهم تفضيلات الأطفال، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من الصوالحة وآخرين (٢٠١٦)، والمفلح وشناواني (٢٠١٨)، والشهري (٢٠١٩)، وبيومي (٢٠٢١)، والمحفظ (٢٠٢٤) في دراسة تأثير اللعب الإلكتروني على الطفل،

في حين اختلفت معها في مجال التأثير، ففي دراسة كل من الصوالحة وآخرين (٢٠١٦)، والمفلح وشناوي (٢٠١٨) تم التركيز على علاقة الألعاب الإلكترونية بالسلوك الاجتماعي، أما في دراسة الشهري (٢٠١٩) تم التركيز على التحصيل المدرسي، وجاءت دراسة بيومي (٢٠٢١) لتناول تأثير اللعب الإلكتروني على مهارات الأطفال القيادية، وركزت دراسة الحفظ (٢٠٢٤) على الوعي البيئي، أما الدراسة الحالية فتميزت عن الدراسات السابقة في هدفها وتناولها لواقع استخدام اللعب الإلكتروني وتأثيره على ذكاء الأطفال الأخلاقي في مرحلة ما قبل المدرسة، التي تعد مرحلة مهمة وحرجة، هذا وقد شملت الدراسة الحالية الفضائل الأخلاقية السبع، وهي: التعاطف، والعطف، والضمير، والرقابة الذاتية، والاحترام، والتسامح، والعدالة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث، و اختيار منهج وإجراءات الدراسة، وإثراء الإطار النظري، ومناقشة ودعم النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية التي تستهدف وصف واقع استخدام الأطفال للعب الإلكتروني وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى الطفل، وجمع المعلومات حول هذا النوع من اللعب، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمياً؛ تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد إلى جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها

تحليلًا دقيقًا بهدف استخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج واستخلاص التعميمات حول هذه الظاهرة (الرشيدى، ٢٠٠٠).

مجتمع وعينة الدراسة :

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع أولياء أمور أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة الرياض في العام ٢٠٢٤. واستخدمت الدراسة الحالية أسلوب العينة العشوائية، وبلغ عددها (٢٨٠) ولي أمر بمدينة الرياض، ويتبع من جدول (١) أن غالبية العينة من الأمهات، وذلك بنسبة بلغت (٩٦,١٪)، وفيما يخص المؤهل التعليمي لأفراد العينة فغالبيتهم مؤهلهم بكالوريوس، وذلك بنسبة بلغت (٨٥,٤٪).

وجميع أولياء الأمور المشاركين في الدراسة الحالية لديهم أطفال تتراوح أعمارهم بين (٣ - ٦ سنوات)، ويتبين من جدول رقم (١) أن غالبية أطفال العينة تتراوح أعمارهم ما بين ٤ إلى أقل من ٥ سنوات، وذلك بنسبة بلغت (٣٤,٦٪)، بينما بلغت نسبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥ إلى ٦ سنوات (٣٣,٦٪)، أما الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ إلى أقل من ٤ سنوات فقد بلغت نسبتهم (٣١,٨٪)، وفيما يخص جنس الأطفال فكانت غالبيتهم من الذكور، وذلك بنسبة بلغت (٥٥,٠٪)، بينما بلغت نسبة الإناث (٤٥,٠٪).

جدول رقم (١) يوضح خصائص أفراد العينة

صلة القرابة	التكرار	النسبة
أم	٢٦٩	٩٦,١
أب	١١	٣,٩
المؤهل التعليمي للوالدين	التكرار	النسبة
ثانوي	١٧	٦,١
بكالوريوس	٢٣٩	٨٥,٤

النسبة	النكرار	عمر الطفل
٣١,٨	٨٩	من ٣ إلى أقل من ٤ سنوات
٣٤,٦	٩٧	من ٤ إلى أقل من ٥ سنوات
٣٣,٦	٩٤	من ٥ إلى ٦ سنوات
١٠٠,٠	٢٨٠	المجموع
النسبة	النكرار	جنس الطفل
٥٥,٠	١٥٤	ذكر
٤٥,٠	١٢٦	أنثى
١٠٠,٠	٢٨٠	المجموع

أداة الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ قامت الباحثة بتصميم استبانة تهدف لمعرفة واقع استخدام أطفال ما قبل المدرسة للألعاب الإلكترونية وعلاقتها بمستوى ذكاء الطفل الأخلاقي، ولبناء الاستبانة؛ قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات ذات الصلة بكلٍّ من الألعاب الإلكترونية (محمد، ٢٠١٩؛ إبراهيم وخطاب، ٢٠٢٠؛ يحيوش وآخرون، ٢٠٢٢) والذكاء الأخلاقي (صوان ومحنف، ٢٠٢١؛ أبو عواد والعلوان، ٢٠٢٠؛ شحاته، ٢٠٠٨؛ Borba, 2001, 2003)، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من أربعة أجزاء: الجزء الأول: ويتناول معلومات ولي الأمر مثل صلة القرابة والعمر، الجزء الثاني: ويتناول معلومات الطفل مثل العمر والجنس، الجزء الثالث: ويتناول واقع اللعب الإلكتروني، مثل مدة اللعب، ونوع الجهاز، والألعاب المفضلة، الجزء الرابع: ويتناول الذكاء الأخلاقي، ويحتوي على سبعة أبعاد؛ التعاطف وتحتوي على ثلاثة عبارات، ضبط النفس وتحتوي على خمس عبارات، الاحترام وتحتوي على ثلاثة عبارات، العطف وتحتوي على ست عبارات، التسامح وتحتوي

على أربع عبارات، العدل ويحتوي على ثلاثة عبارات، الضمير ويحتوي على ثلاثة عبارات.

أدلة تفسيرات صدق درجات أداة الدراسة:

تم عرض الأداة على مجموعة من الخبراء؛ بهدف التأكيد من صحتها ومناسبتها، وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper's Agreement Formula). وقد بلغ عدد البنود التي تم الاتفاق عليها ٢٥ بنداً من أصل ٢٨ بنداً، مما أسف عن معامل اتفاق قدره ٥٨٩%. ويشير هذا إلى مستوى عالي من الاتفاق بين المحكمين، مما يعزز من صدق الأداة المستخدمة، وبعد الاطلاع على ملاحظات ومقترحات الأستاذة المحكمين والأخذ بها، قامت الباحثة بتعديل بعض العبارات التي اتفق محكمان أو أكثر على تعديليها، مثل: طفل يفهم وجهات نظر الآخرين، وحذف فقرة اتفاق محكمان على ضرورة استبعادها، وهي طفل يشعر بألم الآخرين، وبهذا تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

بعد التأكيد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه الفقرة، وكانت قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٠١) لجميع فقرات المحاور؛ مما يشير إلى وجود اتساق بين جميع فقرات الاستبانة والدرجة الكلية، ويوضح ذلك جدول (٢).

جدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون لفقرات محاور الدراسة مع الدرجة الكلية

للمحور

معامل الارتباط	التسامح	معامل الارتباط	الاحترام	معامل الارتباط	التعاطف
.٥٠٠***	١	.٤٦٧**	١	.٦٨٤**	١

العلاقة بين أنماط استخدام الألعاب الإلكترونية ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. أبرار عبد الله محمد الغدامي

.٤١٤**	٢	.٤٣٠ **	٢	.٤٨٠ **	٢
.٣٤٧*	٣	.٣٩٥ **	٣	.٦٢٣ **	٣
.٣٥٠ **	٤	-	-	-	-
معامل الارتباط	العدل	معامل الارتباط	العطف	معامل الارتباط	ضبط النفس
.٤٣٢ **	١	.٣٥٨ **	١	.٣٧٣ **	١
.٣٩٤ **	٢	.٣٢٨ **	٢	.٥٠١ **	٢
.٤١٢ **	٣	.٣٨٥ **	٣	.٥٢١ **	٣
معامل الارتباط	الضمير	.٣١٤ **	٤	.٤٣٩ **	٤
.٣٤٩ **	١	.٤٤٤ **	٥	.٣٦٤ **	٥
.٧٠٣ **	٢	.٣٣٥ **	٦	-	-
.٣٨٨ **	٣	-	-	-	-

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة؛ استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ)، ويتبين من الجدول (٣) أن معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة تتراوح بين (٠,٧٥)، بينما بلغ معامل الثبات العام (٠,٨٧)، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها.

جدول رقم (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات لمحاور أداة الدراسة

ثبات ألفا كرونباخ	عدد العبارات	المحور
٠,٨٠	٣	التعاطف
٠,٨٣	٥	ضبط النفس
٠,٧٥	٣	الاحترام
٠,٨٥	٦	العطف
٠,٨١	٤	التسامح
٠,٧٨	٣	العدل
٠,٧٦	٣	الضمير
٠,٨٧	٢٧	الثبات العام

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) الإصدار (٢٣)، وتم استخدام المقياس الثلاثي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس (الحدود الدنيا والعليا)؛ تم حساب المدى ($2=3-1$)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح؛ أي ($0.66=3/2$)، بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس، وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من ١ إلى ١,٦٦ يمثل (الاستجابة غير موافق).
- من ١,٦٧ وحتى ٢,٣٣ يمثل (الاستجابة إلى حد ما).
- من ٢,٣٤ وحتى ٣,٠٠ يمثل (الاستجابة موافق).

كما تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي لمعرفة استجابات أفراد الدراسة، والانحراف المعياري لترتيب العبارات لصالح الأقل تشتتاً عند تساوي المتosteats الحسابية، ومراعي لمعرفة الفروق في مدة اللعب الإلكتروني وفقاً لمتغير جنس الطفل، ومعامل ارتباط سبيرمان لاستخراج العلاقة بين الوقت المتاح للعب الإلكتروني والذكاء الأخلاقي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتيجة السؤال الأول: ما واقع استخدام أطفال مرحلة ما قبل المدرسة للألعاب الإلكترونية؟

لإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب التكرارات والنسبة المئوية. والجدالات التالية توضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٤) استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية

المجموع	الإجابة		هل تسمح لطفلك باللعب بالألعاب الإلكترونية؟
	لا	نعم	
٢٨٠	٩	٢٧١	التكرار
١٠٠,٠	٣,٢	٩٦,٨	%
المجموع	الإجابة		هل يمتلك طفلك جهازاً إلكترونياً خاصاً به؟
	لا	نعم	
٢٧٤	١٣٦	١٣٨	التكرار
١٠٠,٠	٤٩,٦	٥٠,٤	%
المجموع	الإجابة		هل تسمح لطفلك باستعمال الإنترنٌت؟
	لا	نعم	
٢٧٤	٩٣	١٨١	التكرار
١٠٠,٠	٣٣,٩	٦٦,١	%
المجموع	الإجابة		هل تسمح لطفلك بتنزيل تطبيقات الألعاب على الجهاز؟
	لا	نعم	
٢٧٣	٢٤	٢٤٩	التكرار
١٠٠,٠	٨,٨	٩١,٢	%

يتبيّن من الجدول السابق أن النسبة الأكْبَر من عينة الدراسة (٩٦,٨٪) يسمحون لأطفالهم باللعب بالألعاب الإلكترونية، في حين أن (٣,٢٪) فقط لا يسمحون لأطفالهم باللعب بالألعاب الإلكترونية، كما يتضح تقارب نسب الأطفال

الذين يمتلكون أجهزة إلكترونية خاصة بهم، والأطفال الذين لا يمتلكون أجهزة خاصة؛ حيث بلغت نسبة الأطفال المالكين للأجهزة (٤٥٠٪)، بينما (٦٤٩٪) لا يمتلكون أجهزة خاصة بهم؛ مما يعني استخدامهم أجهزة الوالدين أو أحد أفراد الأسرة، وفيما يخص استخدام الإنترنت، يتضح أن غالبية أفراد العينة يسمحون لأطفالهم باستعمال الإنترنت (٦٦,١٪)، بينما (٣٣,٩٪) فقط لا يسمحون لأطفالهم بذلك، كما يتبيّن أن غالبية أفراد العينة يسمحون لأطفالهم بتنزيل تطبيقات الألعاب على الجهاز، وبلغت نسبتهم (٩١,٢٪)، بينما (٨,٨٪) فقط لا يسمحون لأطفالهم بتنزيل تطبيقات اللعب. ويتبّع من هذه النسب أن اللعب الإلكتروني يحتل مكانة كبير في حياة أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وأن التكنولوجيا دخلت عالم الطفل وأصبحت جزءاً منه، وتدعم هذه النتيجة الإحصائيات السابقة؛ حيث أشارت الدراسات إلى انتشار اللعب الإلكتروني بين الأطفال (Kabali et al., 2015؛ الزيودي، ٢٠١٥)، فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة سطوحية (٢٠٢١) في مصر أن ٧٥٪ من الأطفال عينة الدراسة يمتلكون أجهزة ذكية، وجاءت الألعاب الإلكترونية في مقدمة المحتوى الذي يتعرض له الطفل، هذا، وتعكس نتائج الدراسة الحالية أن أهالي الأطفال عينة الدراسة يدعمون لعب الطفل الإلكتروني من خلال سماحهم للطفل باللعب وامتلاك الأجهزة واستعمال الإنترنت وتنزيل التطبيقات على الأجهزة، ويتسبّق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من أن الأهالي يوفّرون لأنّائهم فرص استعمال الأجهزة؛ رغبة منهم بدعم نموّ أطفالهم، ومكافأة لهم على إنجازاتهم (McCloskey et al., 2018; Kabali et al., 2015)، ويتبّع من نتائج الدراسة الحالية أنه على الرغم من أن الأغلبية الكبيرة من الأهالي يدعمون اللعب الإلكتروني في المقابل هناك نسبة بسيطة من الأهالي الذين لا يدعمون مثل

هذا التوجه، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (محمد، ٢٠١٩)؛ حيث وجدت الدراسة أن هناك أولياء أمور لا يفضلون أن يلعب أطفالهم بالألعاب الإلكترونية، معتبرين أنها تعود بالضرر على الطفل إذا ما تم استخدامها بشكل مستمر.

جدول رقم (٥) يوضح نوع الجهاز المستخدم باللعبة

المجموع	الجهاز			نوع الجهاز المستخدم باللعبة (غالباً)	النحو
	الجوال	الجهاز اللوحي (آياد وما شابه)	سوبي وما شابه		
٢٧٠	٦٣	١٢٢	٨٥	التكرار	
١٠٠,٠	٢٣,٣	٤٥,٢	٣١,٥	%	النحو

يتبيّن من المجدول رقم (٥) تنوع الأجهزة التي يستخدمها الأطفال للعب، ويبيّن أن غالبية أفراد الدراسة يستخدمون الجهاز اللوحي، وذلك بنسبة بلغت (٤٥,٢٪)، ويليه العاب السوبي أو ما شابه بنسبة (٣١,٥٪)، وجاء الجوال في المرتبة الأخيرة بنسبة (٢٣,٣٪)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة مغربي (٢٠١٨) التي كشفت أن أغلب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة يمتلكون أجهزة لوحة لوحية بنظام الآياد أو الأندرويد، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة شعلان (٢٠٢٣)؛ حيث أظهرت الدراسة أن غالبية الأطفال يفضلون استخدام الجوال للعب بالألعاب الإلكترونية؛ وربما يعود ذلك لاختلاف أعمار عينة الدراستين؛ حيث إن الدراسة الحالية ودراسة مغربي (٢٠١٨) ركزت على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (٦-٣) سنوات، بينما ركزت دراسة شعلان (٢٠٢٣) في عينتها على الأطفال والراهقين (٢١-٧) سنة.

جدول رقم (٦) يوضح نوع الألعاب الإلكترونية المفضلة لدى الأطفال

نوع الألعاب	النكرار	النسبة
ألعاب الإثارة والمتعة (فورتايت، بيجي، روبلكس، ماينكرافت)	٢١٧	٧٧,٥

٤٥,٠	١٢٦	ألعاب الذكاء
٣٨,٩	١٠٩	كرة القدم (فيفا)
٣٦,٤	١٠٢	ألعاب سباق السيارات
٢٠,٠	٥٦	ألعاب المصارعة

يتبيّن من الجدول (٦) أنّ ألعاب الإثارة والمتعة، مثل: روبلكس، ومينكرافت تحتل المساحة الأكبر والمستوى الأول من تفضيلات الأطفال، وذلك بنسبة بلغت (٧٧,٥٪)، يليها ألعاب الذكاء بنسبة (٤٥,٠٪)، وجاءت كرة القدم في المستوى الثالث بنسبة (٣٨,٩٪)، تليها ألعاب سباق السيارات بالمستوى الرابع من حيث التفضيل بنسبة (٣٦,٤٪)، أما ألعاب المصارعة فقد جاءت بالمستوى الأخير؛ حيث حصلت على نسبة بلغت (٢٠,٠٪). ولعل هذه التفضيلات ترتبط بدرجة كبيرة بأسباب ودوافع ممارسة الألعاب الإلكترونية؛ حيث أشارت الدراسات السابقة إلى أنّ غالبية الممارسين للألعاب الإلكترونية يدفعهم لذلك حبّهم للمغامرة والمتعة (حمودة، ٢٠٢٢؛ شعلان، ٢٠٢٣).

نتيجة السؤال الثاني: هل توجد فروق في مدة اللعب الإلكتروني تعزى لمتغير

جنس الطفل؟

لإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب التكرارات والنسبة المئوية ومربع كاي. والجدول رقم (٧) يوضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٧) مدة لعب الطفل بالألعاب الإلكترونية حسب متغير جنس الطفل

الوقت الذي يقضيه الطفل باللعب الإلكتروني خلال أيام الأسبوع	ذكر	أنثى	جنس الطفل							
			الذكر	الأنثى	الذكر	الأنثى	الذكر	الأنثى	الذكر	الأنثى
٠,٠٤٦	٩,٦٧	١٥٠	١	٥	٦٢	٥١	٣١	٣١	الذكر	ذكر
		١٠٠,٠	٠,٧	٣,٣	٤١,٣	٣٤,٥	٢٠,٧	٪	٪	أنثى
		١٢٣	٠	٠	٣٨	٥٧	٢٨	٢٨	الذكر	ذكر
		١٠٠,٠	٠,٠	٠,٠	٣٠,٩	٤٦,٣	٢٢,٨	٪	٪	أنثى

يتبيّن من الجدول (٧) أن غالبية الأطفال يقضون اللعب بالألعاب الإلكترونية خلال أيام الأسبوع (باليوم الواحد) من ٣٠ دقيقة إلى أقل من ساعة، وذلك بنسبة (٣٩,٦٪). ويلاحظ أن الذكور يقضون وقتاً أطول من الإناث في اللعب الإلكتروني خلال أيام الأسبوع؛ حيث بلغت نسبة الذكور الذين يقضون من ساعة إلى أقل من ساعتين (٤١,٣٪)، وفي المقابل نجد أن غالبية الإناث يقضين من ٣٠ دقيقة إلى أقل من ساعة، وذلك بنسبة بلغت (٤٦,٣٪). وتشير دلالة مربع كاي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وهذه الفروق لصالح الذكور حيث إن مدة لعبهم بالألعاب الإلكترونية خلال أيام الأسبوع أكثر من الإناث، ومن الممكن إرجاع ذلك لطبيعة الأطفال الذكور وال مختلفة عن الإناث حيث يحركهم هنا حب المتعة والإثارة، التي تعد واحدة من أسباب دوافع ممارسة الألعاب الإلكترونية (حمودة، ٢٠٢٣، شعلان، ٢٠٢٢)، كما يتبيّن من الجدول أن مدة اللعب بالألعاب الإلكترونية تزيد خلال الإجازات؛ حيث إن (٤٩,٣٪) من الأطفال يقضون من ساعة إلى أقل من ساعتين يومياً باللعب الإلكتروني خلال

الإجازات، ويلاحظ أن غالبية الذكور يلعبون يوم الإجازة من ساعة إلى أقل من ساعتين، وذلك بنسبة بلغت (٤٠,٣٪)، ومن ساعتين إلى ثلاث ساعات بنسبة (٣٥,٦٪)، وفي المقابل نجد أن غالبية الإناث يقضين من ساعة إلى أقل من ساعتين باللعب، وذلك بنسبة بلغت (٦٠,٢٪)، وتشير دلالة مربع كاي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذه الفروق لصالح الذكور حيث إن مدة لعبهم بالألعاب الإلكترونية خلال الإجازات أكثر من الإناث، مثل هذه الزيادة في مدة اللعب خلال أيام الإجازات من الممكن أن يعد مؤشراً لدور الأسرة في الإشراف على وقت أطفالهم، وحرصهم على المراقبة، وحرصهم على عدم الإخلال بنظام اليوم الأسبوعي، ووعيهم بأهمية إدارة وقت الطفل، وإحداث توازن للأنشطة التي يمارسها أطفالهم.

نتيجة السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين مدة اللعب الإلكتروني وعمر الطفل؟
لإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب معامل ارتباط سيرمان. والجدول رقم (٨) يوضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٨) يوضح العلاقة بين مدة لعب الطفل الإلكتروني وعمر الطفل

عمر الطفل	الوقت المتاح للطفل للعب الإلكتروني وعمر الطفل		Spearman's rho
.٧٦٢**	معامل الارتباط	الوقت الذي يقضيه الطفل باللعب الإلكتروني خلال أيام الأسبوع (باليوم الواحد)	
....	الدلالة الإحصائية		
٢٧٠	العدد	الوقت الذي يقضيه الطفل باللعب الإلكتروني خلال يوم الإجازة	
.٦٦٨**	معامل الارتباط		
....	الدلالة الإحصائية		
٢٦٩	العدد		

يتبيّن من المجدول (٨) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مدة اللعب الإلكتروني وعمر الطفل، ويدل ذلك

على أن الأهالي يمارسون الرقابة والتوجيه، ويعطون الأطفال الأكبر سنًا وقتًا ومجالاً أكبر للعب بالألعاب الإلكترونية.

نتيجة السؤال الرابع: ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة؟
لإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب الانحراف المعياري والمتوسطات الحسابية والرتب.

والجدول التالي يوضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٩) يوضح المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى قيمة	أقل قيمة	العدد	الذكاء الأخلاقي
٢	٠.٢٤	٢.٨٢	٣٠٠	١.٣٣	٢٨٠	التعاطف
٧	٠.٢١	٢.٤٩	٣٠٠	١.٨٠	٢٨٠	ضبط النفس
٣	٠.١٠	٢.٧٥	٣٠٠	٢٠٠	٢٨٠	الاحترام
١	٠.١٢	٢.٨٧	٣٠٠	٢٠٠	٢٨٠	العطف
٤	٠.١٤	٢.٧١	٣٠٠	١.٥٠	٢٨٠	التسامح
٥	٠.٢١	٢.٦١	٣٠٠	١.٠٠	٢٧٩	العدل
٦	٠.٢٤	٢.٥٨	٣٠٠	١.٠٠	٢٨٠	الضمير

أبعاد الذكاء الأخلاقي



شكل رقم (١) أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

يتبيّن من الجدول (٩) والشكل رقم (١) توفر جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال عينة الدراسة بدرجة كبيرة، وقد جاء العطف في المرتبة

الأولى من حيث التوفّر، يليه التعاطف في المرتبة الثانية، بينما جاء في المرتبة الثالثة الاحتراز، وتلاه في المرتبة الرابعة التسامح، يليه العدل، ثم الضمير، وأخيراً ضبط النفس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صبحا (٢٠١٥) التي وجدت أن العطف والتعاطف يعدان من أكثر الأبعاد شيوعاً لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، ويعد ذلك وثيق الاتساق مع نظرية النمو الاجتماعي -الانفعالي؛ حيث أشار أريكسون إلى أن الأطفال من عمر ثلاث سنوات ونصف وحتى سن السادسة يتّعلّمون المبادأة مقابل الشعور بالذنب، ويتّعلّمون التعاون مع الغير (Erikson, 1959).

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين مدة استخدام الألعاب الإلكترونية والذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة؟

لإجابة عن هذا التساؤل؛ تم حساب معامل ارتباط سبيرمان. والمجدول التالي يوضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (١٠) يوضح العلاقة بين مدة اللعب الإلكتروني والذكاء الأخلاقي

الذكاء الأخلاقي	العلاقة بين مدة اللعب الإلكتروني والذكاء الأخلاقي		
١٧٠	معامل الارتباط	الوقت الذي يقضيه الطفل باللعب الإلكتروني خلال أيام الأسبوع (باليوم الواحد)	Spearman's rho
٠٧٢	الدالة الإحصائية		
٢٧٠	العدد		
١٦٦	معامل الارتباط	الوقت الذي يقضيه الطفل باللعب الإلكتروني خلال يوم الإجازة	
٠٦٣	الدالة الإحصائية		
٢٧٠	العدد		

فيما يخص العلاقة بين اللعب الإلكتروني وذكاء الأطفال الأخلاقي يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مدة اللعب الإلكتروني وذكاء الأطفال الأخلاقي، فقد أشارت النتائج أن الأطفال عينة الدراسة

يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الأخلاقي كما هو موضح في جدول (٩)، وأن اللعب الإلكتروني والوقت الذي يقضونه بممارسة الألعاب الإلكترونية لم يؤثرا سلباً على مهاراتهم وذكائهم الأخلاقي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمر وعتمان (٢٠١٧) التي أشارت إلى القيمة الإيجابية والدور الفعال الذي تلعبه الألعاب الإلكترونية في تطوير مهارات الأطفال في التعبير الاجتماعي والتواصل، كما تتفق مع ما خلصت إليه دراسة أبو عرفة وخليل (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود إيجابيات عديدة للألعاب الإلكترونية، من أهمها: مساعدة الأطفال على تكوين علاقات وصداقات جديدة؛ إذ تسمح للطفل بتوسيع دائرة علاقاته.

خاتمة الدراسة:

إن الذكاء الأخلاقي ومنظومة الأخلاق تتشكلان منذ الطفولة المبكرة، وتتأثران بشكل مباشر بكل ما يحيط بالطفل من أشخاص وخبرات وظروف، وينبع الألعاب الإلكترونية واحدة من المستجدات التي من الممكن أن تؤدي لقلق الأهالي والتربويين، على ذلك، قامت الدراسة الحالية التي هدفت لمعرفة واقع استخدام أطفال ما قبل المدرسة للألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لديهم، وقد خلصت الدراسة لمجموعة من النتائج، ومن أهمها: انتشار استخدام الألعاب الإلكترونية لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة الرياض، وفيما يخص العلاقة بين اللعب الإلكتروني والذكاء الأخلاقي لدى الأطفال خلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مدة اللعب الإلكتروني وذكاء الطفل الأخلاقي. وعلى الرغم من أهمية هذه النتائج فإن هناك قيوداً على تعميمها، ومنها صغر حجم العينة، وحدودية العمر حيث اقتصرت الدراسة الحالية على أطفال ما قبل المدرسة.

الوصيات :

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يلي:
- ضرورة مشاركة الوالدين باللعب الإلكتروني مع أطفالهم؛ ليتسنى لهم إرشاد الطفل والتدخل إذا دعت الحاجة لذلك.
 - إتاحة المجال للأطفال للعب بالألعاب الإلكترونية، مع تشجيعهم على ممارسة الرياضة واللعب التقليدي.
 - تشجيع الطفل على مشاركة اللعب بالألعاب الإلكترونية مع الأصدقاء والأقارب والإخوة بدلاً من اللعب الفردي.

المقتراحات:

- بناءً على نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة التالي:
- إجراء دراسة مقارنة لواقع كلٍّ من اللعب التقليدي والإلكتروني لدى أطفال ما قبل المدرسة.
 - إجراء دراسة عن أثر الألعاب الإلكترونية على النمو الوجداني لطفل ما قبل المدرسة.
 - إجراء دراسة مقارنة لأنماط اللعب الإلكتروني لدى كلٍّ من الأطفال والراهقين.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عبير، وخطاب، أمل. (٢٠٢٠). الآثار السلبية لمارسة الأبناء للألعاب الإلكترونية من وجهة نظر الأمهات في ضوء بعض التغيرات الديموغرافية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٣٠)، ١٠٩-١٣٨.

أبو الحسن، سميرة. (٢٠٠١). فعالية برنامج تنمية الاحكام الخلقية لدى الاطفال المخربين من الرعاية الأسرية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أبو عرفة، تيسير، وخليل، رنا. (٢٠٢٠). تأثير الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (١١-٩) عاماً في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الاعلام وتكنولوجيا الاتصال، (٥٣)، ١-٦٢.

أبو عواد، سعدية، والعلوان، أحمد. (٢٠٢٠). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. دراسات العلوم التربوية، (٤٧)، ٢٧٠-٢٨٦.

أبو القاسم، هبة، ومحمد، بخيته. (٢٠٢٠). أثر برنامج الألعاب الإلكترونية على ذكاء تلاميذ الحلقة الأولى بمحلية إمدرمان (دراسة تجريبية بمرحلة الأساس ولاية الخرطوم). مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٤٣)، ١٣٨-١٢٣.

الأحمد، أمل، ومنصور، علي. (٢٠٠٨). سيكولوجية اللعب. منشورات جامعة دمشق.

الأيوب، أيوب. (٢٠٠٨). التدريب على الأخلاق. ورقة عمل مقدمة في ندوة القيم والأخلاق المنظمة للمؤسسات (التجارب العالمية - الأساليب - النماذج). الكويت.

باشوشى، كنزة. (٢٠٢٣). تأثير الألعاب الإلكترونية على الطفل بين الفوائد والأضرار. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٥)، ١٧٧-١٨٨.

بو هلالة، أحمد، وبزياد، نجاة. (٢٠٢٢). تأثير الألعاب الإلكترونية على الصحة النفسية والجسدية للطفل من وجهة نظر الأولياء. مجلة أبعاد، (٩)، ١٤٥-١٥٨.

بيومي، عبير، محمد، هدى. (٢٠٢١). فاعلية بعض الألعاب الإلكترونية في تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة في ظل الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٩٠(٩٠)، ٥٤١-٥٨٠.

تنيو، فاطمة، وطوير، مفيدة. (٢٠٢١). الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على الصحة النفسية للمرأهقين. المجلة الجزائرية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٧(٥)، ٤٤-١.

الحاج، محمد. (٢٠٢٤). الألعاب الإلكترونية وأثرها على المهارات السلوكية والاجتماعية والنفسية لدى الأطفال. مجلة القرطاس، ٢٥(١)، ٨٦-١١١.

حسن، صالح، وعبد التواب، أمانى. (٢٠١٧). تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال" دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالململكة العربية السعودية". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥(٣)، ٢٣-٣٥٣.

حسين، محمد. (٢٠٢٣). تربويات المخ البشري. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزع.
حومة، عزيزة. (٢٠٢٢). دوافع وآثار ممارسة الطلاب للألعاب الإلكترونية: دراسة ميدانية بريف محافظة المنوفية. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ٢٧(٥)، ٤٣٧-٤١٨.

الخفاش، إيمان. (٢٠١١). الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي. دار المناهج للنشر والتوزيع.
الخليفة، هند خالد. (٢٠١٦). أبعاد استخدام ألعاب الإنترنت الإلكترونية وأثارها: دراسة على عينة من الأطفال الذكور في المجتمع السعودي. مجلة الاجتماعية، ١١، ١٧-٦٢.

الرشيدى، بشير. (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة. دار الكتاب الحديث.
الرييد، نعمة، والشرع، إبراهيم. (٢٠١٩). أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التحصيل الرياضي وتنمية الحساب الذهني لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في الأردن. العلوم التربوية، ٤٦(٤)، ٤٦٩-٤٨٢.

سطوحى، مصطفى. (٢٠٢١). تعرض أطفال الروضة للهواتف الذكية ودوره في عملية التنشئة (دراسة ميدانية: من وجها نظر أولياء الأمور). مجلة بحوث الإعلام وعلوم الاتصال، ١٠(١)، ٨٧-١٠٥.

- سعادو، هناء، وبن مزروع، نوال. (٢٠١٦). الألعاب الإلكترونية العنفية وعلاقتها بانتشار ظاهرة العنف المدرسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الجيلالي بونعامة.
- شحاته، أيمن. (٢٠٠٨). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة المنية.
- الشحروري، مها. (٢٠٠٨). الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- شعlan، ريهان. (٢٠٢٣). تأثير الألعاب الإلكترونية على التفكير الإبداعي لدى الأطفال والراهقين. المجلة المصرية لبحوث الأعلام، (٨٢)، ١٣٧٧-١٤٣٠.
- الشهري، عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوك طلاب المرحلة الابتدائية وعلاقتها بوضعهم الاجتماعي وتحصيلهم الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٣)، ٨٤-٧١.
- صبيحا، خولة. (٢٠١٥). أبعاد الذكاء الأخلاقي الأكثر شيوعا لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، (٢)، ٧٢-١٠٢.
- صوان، إسماعيل، ومخلوف، هدى. (٢٠٢١). الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة في بعض مدارس زليتن المركز. مجلة الجامعة الأسميرية، (٣٤)، ٥٦٨-٥٤٠.
- الصوالحة، علي، والعويمري، يسري، والعليمات، علي. (٢٠١٧). علاقة الألعاب الإلكترونية العنفية بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (٤)، ١٧٧-١٩٦.
- طارق، عبد الرؤوف. (٢٠٢٢). الألعاب الإلكترونية والألعاب التعليمية. الدولية للكتب العلمية.
- عبد الجيد، محمد، ومطابع، هبه، ومصطفى، هبه، ورسلان، سماح، وإسماعيل، محمد. (٢٠٢١).
- الأخلاق: مفهوم ورؤى. المجلة العربية للقياس والتقويم، (٤)، ٢٤-٤٧.
- عبد المنعم، جليله. (٢٠١١). جودة الحياة والذكاء الخلقي لدى عينة من طلاب كلية التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٢٧)، ١٣٧-٢١٦.
- عبد النور، أسماء. (٢٠١٢). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. البحث العلمي في التربية، (١٣)، ٨٧-١٠٤.

- عبد مهيب، سهير. (٢٠١٣). دارسة تأثير الألعاب الإلكترونية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال. *مجلة دراسات الطفولة*، ١٦(٦٠)، ١-١١.
- عمر، سحر، وعتمان، علي. (٢٠١٧). الألعاب الإلكترونية وأثرها على تنمية المهارات الاجتماعية في الطفولة المبكرة (دراسة ميدانية). *المجلة التربوية*، ٥٠(٣)، ٤٤-١٨٦.
- فلاق، أحمد. (٢٠٠٩). الطفل الجزائري وألعاب الفيديو دراسة في القيم والمتغيرات. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الجزائر.
- فوزي، صفا. (٢٠٠٣). علاقة الطفل المصري بوسائل الاتصال الإلكترونية دراسة على عينة من أطفال الريف والحضر. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عين شمس.
- قهلوز، منير، وعرقابي، فاطمة. (٢٠٢٠). الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٤(١٢)، ٦١٨-٦١٦.
- قويدر، مريم. (٢٠١٢). أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الأطفال. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الجزائر.
- محمد، شيماء. (٢٠١٩). اتجاهات الأمهات نحو شراء الألعاب الإلكترونية لأطفالهن. *حوليات آداب عين شمس*، ٤٧(٨)، ٥١٧-٥١٧.
- محمدود، رشا. (٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على التعلم بالاكتشاف الموجه في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإسكندرية.
- المحفيظ، مريم. (٢٠٢٤). دور الألعاب الإلكترونية في تنمية أبعاد الوعي البيئي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، ٢٧(٢٧)، ٨٣-٤٢٠.
- مدقن، يمينة. (٢٠٢٣). انعكاسات الألعاب الإلكترونية على الاتصال الأسري من وجهة نظر الأولياء دراسة ميدانية على عينة من الأولياء بجي المخادمة ورقلة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة قاصدي مرباح.
- مرسي، جليلة. (٢٠١١). جودة الحياة والذكاء الخلقي لدى عينة من طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١(٧٢)، ٣٥١-٢١٦.

المفلح، شهد، والشتوانى، هانيا. (٢٠١٨). الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالنمو الاجتماعي عند الأطفال من وجهة نظر الأهالى. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، ١٠(٢)، ١٨١-١٨٣.

.٢١٠

المدقق، عبد الله. (٢٠١٣). إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودفافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعميم العام بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والتنمية*، ٤(١٣٨)، ١٥٥-١٥٣.

.٢١٢

همام، جوان، وجاد الرب، غادة. (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، ٥(١)، ٦٢-٦١.

يجيوش، أنفال، ومؤلف، أميرة، وعمرى، توفيق. (٢٠٢٢). أثر الألعاب الإلكترونية القتالية على سلوك الطفل الجزائري. بحث علمي، قسم السمعي البصري، كلية علوم الإعلام والاتصال السمعي والبصري، جامعة صالح لابوينيدر قسنطينة. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٤/١٠/١ على الرابط:

<https://dspace.univ-constantine3.dz/jspui/handle/123456789/912>

اليعقوب، علي، وأديبيس، منى. (٢٠٠٩). دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت. *مستقبل التربية العربية*، ١٦(٥٨)، ٢١٩-٢٥٦.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abd AL Majeed, M; Mutawa, H; Mustafa, H; Raslan, S; & Ismail, Muhammad. (2021). Ethics: concept and vision. *Arab Journal of Measurement and Evaluation*, (in Arabic), 2(4), 24-47.
- Abd AL Moneim, J. (2011). Quality of life and moral intelligence among a sample of students from the College of Education. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, (in Arabic), 21(27), 137-216.
- Abd AL Nour, A. (2012). Moral intelligence and its relationship to parental treatment styles. *Scientific research in education*, (in Arabic), 13(1), 87-104.
- Abd Mayhoub, S. (2013). Studying the effect of electronic games on social skills among a sample of children. *Journal of Childhood Studies*, (in Arabic), 16(60), 1-11.
- Abu Al-Hassan, S. (2001). The effectiveness of the program for developing moral judgments among children deprived of family care.]Unpublished Doctoral dissertation[, (in Arabic), Institute of Educational Studies, Cairo University.
- Abu Al-Qasim, H; & Muhammad, B. (2020). The impact of the electronic games program on the intelligence of first-year students in Omdurman locality (an experimental study in the basic stage in Khartoum state). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (in Arabic), 4(3), 123-138.
- Abu Arja, T; & Khalil, R. (2020). The impact of electronic games on the behaviors of late childhood children (9-11 years) in Jordan. *Journal of the Association of Arab Universities for Media and Communication Technology Research*, (in Arabic), 3 (5), 1-62.
- Abu Awad, S; & Alwan, A. (2020). Moral intelligence and its relationship to school social behavior among tenth grade students. *Educational Science Studies*, (in Arabic), 47(1), 270-286.
- Al-Ahmad, A; & Mansour, A. (2008). *Psychology of play*, (in Arabic), Damascus University Publications.
- Al-Ayoub, A. (2008). Ethics training. A working paper presented at the Symposium on Values and Ethics Organizing Institutions (Global Experiences - Methods - Models), (in Arabic), Kuwait.

- Al-Hajj, Muhammad (2024). "Electronic games and their impact on behavioral, social, and psychological skills in children." *Al-Qurtas Journal*. 1(25), 86-111.
- Al-Khalifa, Hind. (2016). Patterns of use of electronic internet games and their effects: A study on a sample of male children in Saudi society. *Social Journal*, No, (11), 17-62.
- Al-Sawaleha, Ali; Al-Awaimer, Yusra; and Al-Alimat, Ali. (2017). The Relationship of Violent Video Games to Aggressive Behavior and Social Behavior among Kindergarten Children. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, 4(16), 177-196 .
- Bagus, D., Setiawan, K., Arisaputra, P., Harefa, J., & Chowanda, A. (2021). Designing serious games to teach ethics to young children. *Procedia Computer Science*, (179), 813-820
- Bashoshi, K. (2023). The effect of electronic games on children: benefits and harms. *Researcher Journal in Humanities and Social Sciences*, (in Arabic), 15(2), 177-188
- Bayoumi, A; & Muhammad, H. (2021). The effectiveness of some electronic games in developing leadership skills among kindergarten children in light of the Fourth Industrial Revolution. *Educational journal of the Faculty of Education at Sohag University*, (in Arabic), 90 (90), 541-580.
- Behbahani, M. (2015). Moral intelligence, Identity styles and Adjustment in adolescent. *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 84-94.
- Bochicchio, V., Maldonato, N. M., Valerio, P., Vitelli, R., dell'Orco, S., & Scandurra, C. (2018, August). A review on the effects of digital play on children's cognitive and socio-emotional development. In 2018 9th IEEE International Conference on Cognitive Info communications (CogInfoCom) (pp. 000261-000266). IEEE.
- Borba, M. (2001). Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing. Joussy-Bass.
- Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. *Curriculum Review*, 42(7), 2-14.
- Boss, J. A. (1994). The autonomy of moral intelligence. *Educational Theory*, 44(4), 399-416.

- Bou Hilala, Ahmed; And more, survival. (2022). The impact of electronic games on the psychological and physical health of the child from the point of view of parents. *Abaad journal*, (in Arabic), 9(1), 145-158.
- Bozaci, Ibrahem. (2014). Moral Intelligence and Sustainable Consumption: A Field Research on Young Consumers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(11), 306- 321.
- Clarken, R. (2010). Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education. Annual Meeting of the American Educational Research Association; April 30- May4/ 2010, 9-18.
- Coles, R. (1998). *The moral intelligence of children*. New York: Random House.
- Engelstätter, B., & Ward, M. R. (2022). Video games become more mainstream. *Entertainment Computing*, 42, 100-494.
- Erdogan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131-142.
- Erikson, E. (1959). Theory of identity development. In E. Erikson, *Identity and the life cycle*. International Universities.
- Falaq, A. (2009). The Algerian child and video games: A study in values and variables.]Unpublished Doctoral dissertation[, (in Arabic), University of Algiers.
- Fawzi, S. (2003). The Egyptian child's relationship with electronic means of communication: A study on a sample of rural and urban children.]Unpublished Master thesis[, (in Arabic), Ain Shams University.
- Gao, B., Liao, F., & Xie, H. (2023). Parents, children, and electronic games: Analyzing the formation path and countermeasures of contradictions. *Environment and Social Psychology*, 8(1), 1-12.
- Guiab, M., Sario, L. & Reyes, V. (2015). Self-Perceived Moral Intelligence of Faculty and Students: Its Implication to Teacher Education. *International Refereed Research Journal*, 6(2), 106-121.
- Hadlaq, A. (2013). The pros and cons of electronic games and the motivations for playing them from the point of view of general

- education students in the city of Riyadh. *Journal of Reading and Development*, (in Arabic), 4(138), 155-212.
- Hamouda, A. (2022). Motivations and effects of students playing electronic games: A field study in the countryside of Menoufia Governorate. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, (in Arabic), 7(5), 437-481
- Hasan, S; & Abd AL Tawab, A. (2017). The effect of playing electronic games on children's linguistic and social intelligence, "a descriptive and analytical study on middle childhood children in the Kingdom of Saudi Arabia." *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, (in Arabic), 25(3), 230-253.
- Hussein, M. (2003). *Human brain education*. (in Arabic), Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.
- Ibrahim, A; & khatab, A. (2020). The negative effects of children playing electronic games from the mothers' point of view considering some demographic variables. *Journal of Research in the Fields of Specific Education*, (In Arabic), 6 (30), 109-183.
- Isikoglu, N., Bayraktaroglu, E., & Ayekin Dulger, D. N. (2021). Children's Play Preferences and Behaviors in Digital or Non-Digital Play. *Pamukkale Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Pamukkale University Journal of Education*, 20-20, 27
- Johannes, N., Vuorre, M., & Przybylski, A. (2021). Video game play is positively correlated with well-being. *Royal Society Open Science*, 8(2), 1-14.
- Kabali, H, Irigoyen, M, Nunez-Davis, R., Budacki, J., Mohanty, S., Leister, K., & Bonner, R. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044–1050.
- Keating, S. (2011). A study on the impact of electronic media, particularly television and computer consoles, upon traditional childhood play and certain aspects of psychosocial development amongst children. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(1), 294-303.
- Khafaf, E. (2011). *Multiple intelligences application program*, (in Arabic), Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution.
- King, C; & Sayre, S. (2003). *Entertainment & society: audiences, trends, and impacts*. Sage Publications.

- Lennick, D., & Kiel, F. (2011). Moral intelligence 2.0: Enhancing business performance and leadership success in turbulent times. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Leroy, R. (2021, May 8). Immersion, Flow and Usability in video games [Conference session]. Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Yokohama.
- Mahmoud, R. (2014). The effectiveness of a program based on guided discovery learning in developing moral intelligence among industrial secondary education students.]Unpublished Master thesis[, (in Arabic), Alexandria University.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. C., & Scott, F. (2016). Digital play: a new classification. Early Years: An International Research Journal, 306, 242–253.
- McCloskey, M., Johnson, S. L., Benz, C., Thompson, D. A., Chamberlin, B., Clark, L., & Bellows, L. (2018). Parent perceptions of mobile device use among preschool-aged children in rural Head Start centers. Journal of Nutrition Education and Behavior, 50(1), 83–89.
- Merchant, G. (2014). Apps, Adults and Young Children: Researching Digital Literacy Practices in Context. In Discourse and Digital Practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age, edited by R. Jones, A. Chik, and C. Hafner, 144–157. Oxford: Taylor & Francis.
- Morsi, J. (2011). Quality of life and moral intelligence among a sample of college students Education: a predictive study. Egyptian Journal of Psychological Studies, (in Arabic). 21(72), 135-216.
- Mudqn, right. (2023). The repercussions of electronic games on family communication from the guardians' point of view: A field study on a sample of guardians in the Al-Makhadma neighborhood of Ouargla.]Unpublished Master thesis[, (in Arabic), University of Kasdi-Merbah-Ougla.
- Mufleh, Shahd, and Al-Shanwani, Hania. (2018). Electronic games and their relationship to social development in children from the parents' point of view. Journal of Educational and Human Studies, (in Arabic), 10(2), 181-210.

- Muhafid, M. (2024). The role of electronic games in developing the dimensions of environmental awareness among kindergarten children from the point of view of teachers. *Arab Journal of Child Media and Culture*, (in Arabic), 7(27). 389-420.
- Muhammad, S. (2019). Mothers' attitudes towards buying electronic games for their children. *Ain Shams*, (in Arabic), 5(47), 157-179.
- Omar, S; Etman, A. (2017). Electronic games and their impact on the development of social skills in early childhood (field study). *Educational journal*, (in Arabic), 6(50), 144-186.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2014). Digital play. *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, 330-341.
- Qwaider, M. (2012). The impact of electronic games on children's behavior. *JUnpublished Doctoral dissertation*, (in Arabic), University of Algiers.
- Saado, H; Ben Marzouk, N. (2016). Violent electronic games and their relationship to the spread of the phenomenon of school violence. *JUnpublished Master thesis*[, (in Arabic), Djilali Bounaama University.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play; Game Design Fundamentals* Cambridge, The MIT Press.
- Satouhi, M. (2021). Kindergarten children's exposure to smartphones and its role in the upbringing process (field study: from the parents' point of view). *Journal of Media Research and Communication Sciences*, (in Arabic), 10(10), 87-105.
- Sawan, I; & Makhlof, H. (2021). Moral intelligence among a sample of high school students in some Zliten Center schools. *Asmariya University Journal*, (in Arabic), 34(2), 540-568.
- Shaalaa, R. (2023). The impact of electronic games on creative thinking in children and adolescents. *Egyptian Journal of Media Research*, (in Arabic), 6(82), 1377-1430.
- Shahrouri, M. (2008). Electronic games in the era of globalization, (in Arabic), Dar Al Masirah for Printing and Publishing.
- Shehata, A. (2008). Moral intelligence and its relationship to some school and family environment variables among first year secondary school students. *JUnpublished Doctoral dissertation*[, (in Arabic), Miniya University.
- Shehri, A. (2019). The impact of electronic games on the behavior of primary school students and its relationship to their social status

- and academic achievement. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (in Arabic), 3(13), 71-84
- Sobha, K. (2015). The most common dimensions of moral intelligence among kindergarten children in the city of Riyadh. *Scientific Journal of the College of Early Childhood Education*, (in Arabic), 2(2), 72-102.
- Tariq, A. (2022). Electronic games and educational games, (in Arabic), International Scientific Books.
- Tenio, F; & Tayer, T. (2021). Electronic games and their impact on the mental health of adolescents. *Algerian Journal of Humanities and Social Sciences*, (in Arabic), 5(27), 1- 44.
- Wei, S. (2023). Toward a convergent Metaverse: Video games and the transformation of the digital body. *Theoretical Studies in Literature and Art*, 43(1), 52-60.
- Yahyush, A; Mwolf, P; Omary, T. (2022). The impact of electronic combat games on the behavior of Algerian children. *Scientific research*, (in Arabic), Audiovisual Department, Faculty of Media Sciences and Audiovisual Communication, Saleh Labubnaider University.
- Yaqoub, A; Wadbis, M. (2009). The role of home electronic games in developing violence among primary school children in Kuwait. *The future of Arab education*, (in Arabic), 16(58), 219-256.
- Zeyoud, B; & Shara, A. (2019). The effect of using electronic educational games on mathematical achievement and developing mental arithmetic among third-grade female students in Jordan. *Educational sciences*, (in Arabic), 46(2), 469-483.



Chief Administrator

H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri

His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator

Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi

Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief

Prof. Ali yahya Al Salem

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods

- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor

Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad

Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim

Professor in the Department of Instructional Design and Technology – College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech University-United States

Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed

Professor of Knowledge Management and Sustainable Development – Global Policy Institute – Queen Mary University of London-United Kingdom

Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi

Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk-Saudi Arabia

Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University-Hashemite Kingdom of Jordan

Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University-Arab Republic of Egypt

Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University-Arab Republic of Egypt

Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari

Associate Professor in the Department of Psychology – College of Education – Sultan Qaboos University-Oman

Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari

Secretary Editor of the journal

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

- 
- 
1. Developing educational disciplines and their applications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
 2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
 3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
 4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
 5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
- 4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

- V.** Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.
- VI.** The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.
- VII.** Rejected research paper will not be returned to authors.
- VIII.** Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.
- IX.** Researchers are given five copies by the journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh, 11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa