



المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم  
جامعة الحدود الشمالية  
مركز النشر العلمي  
والتأليف والترجمة

# مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية  
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المجلد (8) العدد (1) الجزء (2) يناير 2023م / جمادي الثاني 1444 هـ

[www.nbu.edu.sa](http://www.nbu.edu.sa)

طباعة ردمد: 1658-7006

إلكتروني ردمد: 1658-6999



© 2023 (1444هـ) جامعة الحدود الشمالية

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

# مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

المجلد الثامن - العدد الأول - الجزء الثاني

يناير 2023م - جمادى الثاني 1444هـ

<http://www.nbu.edu.sa>  
[h.journal@nbu.edu.sa](mailto:h.journal@nbu.edu.sa)

طباعة - رمد: 1658-7006 / إلكتروني - رمد: 1658-6999

# مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

## هيئة التحرير

### الهيئة الاستشارية الدولية

**الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح**

كلية الآداب- جامعة الكويت- الكويت

**الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق**

كلية الآداب- جامعة عين شمس- مصر

**الأستاذ الدكتور / جون بورتن**

كلية الفنون والآداب- جامعة فيرجينيا تكنولوجي

الولايات المتحدة الأمريكية

**الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني**

كلية التربية- جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

**الدكتور / محمد منذر عياشي**

كلية الآداب- جامعة البحرين- البحرين

**الدكتورة / أميرة أحمد الجعفري**

عميدة كلية الآداب - جامعة الدمام

المملكة العربية السعودية

**الدكتور / مراد عمار الزمامي**

جامعة تونس - تونس

### التدقيق اللغوي

**الدكتورة / منى محمد علي بشر**

مدقق اللغة العربية

**الدكتور / محمد حمد الخراشة**

مدقق اللغة الإنجليزية

### سكرتارية المجلة

**الدكتور / حسين أحمد عبد الفتاح**

**الأستاذ / محمد عبد الحكيم محمد**

### رئيس هيئة التحرير

**الدكتور / مانع بن فراش الدعجاني**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

### مدير التحرير

**الأستاذ الدكتور / أسامة حسانين سيد حسانين**

جامعة الحدود الشمالية- السعودية

### أعضاء هيئة التحرير

**الأستاذ الدكتور / سعد بن سيف المضياني**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الأستاذ الدكتور / سعود رغيان الرويلي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / سعود فرحان العنزي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / محمد بن راضي الشريف**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / حمدان بن لافي العنزي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / صفيير فريب عبدالله العنزي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / مرضي بن مشوح العنزي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / بدر بن حمود الرويلي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / عوض بن إبراهيم العنزي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / فرحان يتييم العنزي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتورة / مريومة بنت حجي العنزي**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

**الدكتور / هاني محمد مؤنس عوض**

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

# مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

## التعرف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير - يوليو).

## الرؤية

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

## الرسالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وفق معايير عالمية متميزة.

## أهداف المجلة

- (1) أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- (2) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
- (3) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
- (4) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

## شروط قبول البحث

- (1) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
- (2) الالتزام بالمنهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله.
- (3) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
- (4) سلامة اللغة.
- (5) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
- (6) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستل من رسالة علمية.

## للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،  
ص.ب 1321، عرعر 91431، المملكة العربية السعودية  
هاتف: 0146615499 - فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: [h.journal@nbu.edu.sa](mailto:h.journal@nbu.edu.sa)  
الموقع الإلكتروني: [http:// www.nbu.edu.sa](http://www.nbu.edu.sa)

## الاشتراك والتبادل

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، جامعة الحدود الشمالية، ص.ب. 1321، عرعر 91431  
المملكة العربية السعودية.

سعر النسخة الواحدة : 40 ريالاً سعودياً أو 20 دولاراً أمريكياً (شاملاً البريد).

ISSN 1658-7006



9 771658 700604 >



## إرشادات للمؤلفين

### أولاً - ضوابط النص المقدم للنشر :

الدراسات السابقة.

**العرض:** ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

**النتائج والمناقشة:** ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

**الخاتمة:** وتتضمن تلخيصاً موجزاً للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

(8) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

(9) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.

(10) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.

(11) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.

(12) أن يراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA)، الإصدار السادس، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص، وتوثق المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعاً بفاصلة،

(1) ألا تزيد صفحاته عن (45) صفحة من القطع العادي (A4).

(2) أن يحتوي على عنوان وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (200) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحية دالة على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، لا يتجاوز عددها (6) كلمات، توضع بعد نهاية كل ملخص.

(3) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.

(4) أن تقدم الأبحاث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic)، بحجم (14) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (12) للهوامش.

(5) أن تقدم الأبحاث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (12) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (9) للهوامش.

(6) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة 1.5 سم بين السطور، وتكون الحواشي 2.54 سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل 1.0 إنش (بوصة واحدة).

(7) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

**المقدمة:** وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يرد في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية



### ● الاقتباس من كتاب:

الجوير، إبراهيم مبارك. (2009م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط.1، الرياض: دار عالم الكتب.  
الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. (1403هـ). المهذب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط.2، بيروت: دار الكتب العلمية.

### ● الاقتباس من دورية:

عودة، أحمد. (2011م). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 163-193.

### ● الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:

القاضي، إيمان عبدالله. (1429هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للنبات، الدمام: جامعة الملك فيصل.

### ● الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):

مثال للاقتباس من كتاب:  
المزروع، م. ر.، و المدني، م. ف. (2010م). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxx-x)، أو بروتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN: 000-0-00-000000-0)

فسنة النشر، مثلاً: (خيري، 1985م). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر، مثلاً: (خيري، 1985م، ص:33). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة، مثلاً: (القحطاني والعدناني، 1426هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلاً: (زهران والشهري والدوسري، 1995م)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون، مثل: (زهران وآخرون، 1995م)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

13) بالنسبة لأبحاث العلوم الشرعية والأدبية، فيسمح بتقييم المصادر والمراجع داخل المتن، مع وضع حاشية أسفل الصفحة، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (12) للعربي و(9) للإنجليزي. مثال ذلك؛ كأن يكتب في المتن: قال الذهبي: «وأما جامع البخاري الصحيح، فأجلُّ كتب الإسلام، وأفضلها بعد كتاب الله تعالى»(1). وفي الحاشية يكتب هكذا:  
(1) إرشاد الساري في شرح صحيح البخاري، ج:1، ص:29.

14) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي:  
(صحيح البخاري، ج:1، ص:5، رقم الحديث 511).

15) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم 12 للعربي و9 للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

ومثال للاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014م). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. *المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم*، 11(6)، 225-260. المعرف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111) أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN: 1467-8535).

16) يلتزم الباحث بترجمة أو (رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية وإضافتها إلى قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية*، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

17) تستخدم الأرقام العربية الأصلية (0 ، 1 ، 2 ، 3 ، ....) في البحث.

## ثانياً – المرفقات المطلوب إرسالها للمجلة :

- 1) نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (Word).
- 2) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.
- 3) نموذج طلب نشر بحث في المجلة. (تجدونه بموقع المجلة).
- 4) نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر. (تجدونه بموقع المجلة).

● ترسل كافة المرفقات على البريد الإلكتروني:

[h.journal@nbu.edu.sa](mailto:h.journal@nbu.edu.sa)

## ثالثاً – تنبيهات عامة :

- 1) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.
- 2) الآراء الواردة في الأبحاث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.
- 3) تؤول جميع حقوق النشر للمجلة في حال إرسال البحث للتحكيم وقبوله للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.
- 4) عند رفض البحث يبلغ صاحبه بالرفض دون إبداء الأسباب.



## المحتويات

### الأبحاث باللغة العربية

- الأحكام المتعلقة برفع الحرج عن المرأة في العبادات: دراسة فقهية  
357 ..... سعود بن ملوح العنزي، عبدالخالق محمد عبدالخالق أحمد
- خطابات الكراهية في وسائل التواصل الاجتماعي الرصد والتحليل وإستراتيجيات المناهضة: مقارنة دلالية-تداولية  
389 ..... عبد اللطيف مرزوق السلمي
- تجليات الجسد الخارق في الأدب العربي القديم «قراءة سيميائية»  
415 ..... عبد المنعم شيحة
- العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة: دراسة ميدانية  
437 ..... سعود بن عبد العزيز بن راشد آل رشود
- أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة  
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية  
469 ..... إيمان بنت عبد العزيز السحيباني
- واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس  
وتوجههم نحوه.  
509 ..... أمل بنت سفر القحطاني، صفية بنت صالح الدايل
- فاعلية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية  
التكرارية لاضطراب طيف التوحد  
549 ..... حسين أحمد عبد الفتاح محمد
- واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»  
603 ..... أحمد بن حمد بن أحمد العمير
- واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية  
635 ..... عادل بن عوض الغامدي

### الأبحاث باللغة الإنجليزية

- تطبيق VoScreen «فوسكرين» التعليمي: أثر تدريس القواعد اللغوية على طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية  
671 ..... بسمة علي أبوغرارة
- مستوى الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس السعوديين نحو استخدام التقويم البديل في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية  
في ضوء رؤية المملكة 2030  
679 ..... عبد العزيز محمد محمد علي الدين

# الأبحاث باللغة العربية

## الأحكام المتعلقة برفع الحرج عن المرأة في العبادات: دراسة فقهية

سعود بن ملوح العنزي (\*)  
جامعة الحدود الشمالية

عبد الخالق محمد عبد الخالق أحمد  
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1442/3/6هـ، وقبل للنشر في 1443/4/7هـ)

**ملخص البحث :** يهدف هذا البحث إلى إبراز يسر الإسلام، ومدى مراعاته لطبيعة تكوين المرأة، وذلك ببيان ما اختلفت به من أحكام لرفع الحرج عنها في العبادات، وتكمن إشكالية هذا البحث في اختلاف المرأة في تكوينها وبعض أحوالها عن الرجل مما استدعى أن يكون لها تمييز خاص في بعض الأحكام عن الرجال؛ تخفيفاً عليها ورفعاً للحرج عنها، وقد تناول الفقهاء قديماً هذه المسائل بصورة متفرقة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لجمع أهمها، وإبرازها وبيان مدى الاستفادة منها، من خلال المنهج الوصفي التحليلي، والاستقرائي، عن طريق استقراء أقوال الفقهاء وأدلتهم وتحليلها والوصول إلى القول الراجح منها، وقد توصل البحث إلى نتائج مهمة في كثير من الأحكام التي رفع الحرج فيها عن المرأة، كالعمو عمًا يصيب ذيل ثوب المرأة من النجاسة، وعدم تقض الشعر في غسل الجنابة، وعدم وجوب قضاء الصلاة على الحائض والنفساء، وعدم وجوب الجمعة والجماعة عليها، وعدم وجوب الزكاة في الحلي المستعمل، وجواز الفطر لها حال الحمل والإرضاع، وصحة طواف الإفاضة للحائض لعذر، وعدم وجوب طواف الوداع، والانصراف من مزدلفة بعد منتصف الليل والرمي والإفاضة قبل فجر يوم النحر.

كلمات مفتاحية: الحرج، السياحة، الجنابة، النجاسة، التزين، الفطر، طواف.

\*\*\*\*\*

## The Rule of Adversity Bringing Facilitation and its Branches in the Jurisprudence of Imam Ibn Baz, 'May God Have Mercy on Him'

Saud ben Melouh Alenazi (\*)  
Northern Border University

Abdulkhaleq Mohamed Ahmed  
Northern Border University

(Received 23/10/2020, accepted 13/11/2021)

**Abstract:** This research aims to highlight the ease of Islam and its consideration of the nature of women And that is by explaining the specific provisions that they have to take into account on the subject of worship, The problem of this research is in the difference of women in their composition and some of their conditions from men which required her to have a special distinction in some rulings from men in order to mitigate her, In the past, jurists dealt with these issues separately, therefore, this study came to collect the most important of them and to show the extent of benefiting from them through the descriptive, analytical, and inductive method by extrapolating the sayings of the jurists and their evidence, analyzing them, and arriving at the most correct statement and the research has reached important results in many of the rulings in which I take care of women like pardoning what happens to a woman's clothes of impurity and not to invalidate the hair in the washing of impurity, it is not obligatory to perform prayer on a menstruating and postpartum woman, it is not necessary to perform marital duties, zakat is not obligatory on used jewelers, the permissibility of not fasting during pregnancy and breastfeeding, the validity of onrush encompassing for a menstruating woman for an excuse, the farewell circumambulation is not obligatory and leaving MUZDALIFAH after midnight and stoning JAMARAT before dawn on the Day of Sacrifice.

**Keywords:** take into account, tolerance, impurity, adornment, fasting, circumambulation.



### (\* Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, Faculty of Arts and Education, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Code:91431, City Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061416

e-mail: ksasaud@hotmail.com

### (\* للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية والأدب، جامعة الحدود الشمالية ص ب: 1321 رمز بريدي 91431. المدينة: عرعر، المملكة العربية السعودية.

e-mail: amaa2010@yahoo.com

## مقدمة

## أهمية البحث :

تتمثل أهمية هذا البحث في إبراز مراعاة الإسلام في تشريعاته لطبيعة تكوين المرأة الجسدي والنفسي من خلال ذكر أمثلة للأحكام التي راعى فيها الإسلام طبيعة المرأة، فرفع عنها الحرج فيها، إلى جانب الرد ضمناً على الذين يحاولون الإيهام بأن المرأة ظلمت في الإسلام .

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد: فإن من عظيم نعم الله على عباده نعمة الإيمان والإسلام ، فلقد اعتنى الإسلام بجميع المخلوقات وخص بني آدم بالإكرام ، فقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ الإسراء آية : 70، ثم أمرهم والجن بعبادته ، فقال: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ الذاريات آية : 56، وكان من جملة ما شرع لهم سبحانه، العبادات؛ كالطهارة والصلاة والزكاة والصوم والحج، وهي واجبة على الذكور والإناث ، ولما كانت المرأة تختلف عن الرجال في بعض الأمور الجسدية والنفسية؛ كضعف البنيان، والحمل والولادة والرضاعة والحيض، وغلبة العاطفة خصّها الشرع بمزيد عناية في رفع الحرج والمشقة عنها ، وجعل لها بعض الأحكام التي تختلف فيها عن الرجال، ونظراً لظهور بعض الأصوات التي ترمي الإسلام ظلماً وزوراً بظلم المرأة، وعدم تكريمها، وإضافة إلى رد هذه الشبه ودحضها من قبل أهل العلم، كانت الحاجة ماسة أيضاً لإبراز اختصاص المرأة ببعض الأحكام دون الرجال عند الفقهاء مما فيه تخفيف عليها من ناحية، وحفظ لخصوصيتها وما تحتاج إليه، أو يعرض لها من ناحية أخرى، فكان هذا البحث بعنوان: «رفع الحرج عن المرأة في العبادات دراسة فقهية » .

## مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1. هل راعى الإسلام في تشريعاته طبيعة وتكوين المرأة النفسي والجسدي ؟
2. ما المقصود بالحرج الذي يلحق المكلف عند أداء العبادة ؟
3. هل المرأة ظلمت في الإسلام في بعض الأحكام كما يدعي البعض ؟
4. ما الأحكام الخاصة بالمرأة في باب الطهارة والصلاة والزكاة والصوم والحج التي رفع فيها الإسلام المشقة والحرج عنها؟

## أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق عدد من الأهداف، منها:

1. إبراز مدى مراعاة الإسلام في تشريعاته لطبيعة تكوين المرأة الجسدي والنفسي.
2. ذكر أمثلة من الأحكام التي راعى فيها الإسلام طبيعة المرأة، فرفع عنها الحرج

التي رفع فيها الحرج والمشقة عن المرأة لبيان اهتمام الإسلام في تشريعاته بالمرأة وعدم إهمالها أو ظلمها.

#### خطة البحث :

بُني على مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، على النحو التالي:

أما المقدمة: فهي لبيان أهمية هذا البحث، وهدفه، وخطته .

وأما المباحث الثلاثة فقد جاءت على النحو التالي:

المبحث الأول: فهو في الأحكام التي رفع فيها الحرج عن المرأة في الطهارة والصلاة، وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول: معنى رفع الحرج لغة، واصطلاحاً.

المطلب الثاني: رفع الحرج عن المرأة في الطهارة، وفيه مسألتان :

المسألة الأولى: العفو عما يصيب ذيل المرأة من النجاسات.

المسألة الثانية: إعفاء المرأة من نقض شعر رأسها في الغسل.

المطلب الثالث: رفع الحرج عن المرأة في الصلاة، وفيه مسألتان :

المسألة الأولى: عدم وجوب الصلاة وقضائها على الحائض والنفساء.

المسألة الثانية: عدم وجوب صلاة الجماعة

فيها، لدراستها وتوثيقها وتوضيحها في بحث خاص مما يعظم الاستفادة منها .

3. الرد ضمناً على الذين يحاولون الإيهام بأن المرأة ظلمت في الإسلام .

4. محاولة المساهمة في النشاط العلمي الذي يهدف إلى الاهتمام بالمرأة ودورها .

#### الدراسات السابقة :

لم نقف فيما اطلعنا عليه - قدر جهدنا - على دراسة حديثة أفردت لدراسة هذا الموضوع بشكل مستقل ، وما وقفنا عليه منه إنما يتحدث عن ما يخص المرأة بوجه عام من ذلك :

دراسة بعنوان «ما تختص به المرأة من أحكام الصلاة» بحث منشور في مجلة جامعة أم القرى

لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية لمؤلفه:

أحمد بن صالح آل عبد السلام ( مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية. ع

51 أ ج 1: 71-140)، وقد تكلم فيه مؤلفه عن ما يخص المرأة من أحكام في الصلاة كإمامة المرأة،

ولباس المرأة ومكان المرأة في الصلاة، ونحو ذلك ولم يتعرض لما فيه رفع الحرج عن المرأة في الصلاة

بشكل خاص، وهناك دراسة بعنوان أثر الحاجة في العبادات عند المرأة دراسة فقهية للباحثة منال

بنت علي بن عبد الله الفوزان رسالة ماجستير بجامعة القصيم. وقد جاء بحثنا مختلفاً عن

هذه الدراسات من حيث تناوله لأهم المسائل



وإعادة ترتيبها ترتيباً علمياً، بعد ما كانت متناثرة بين مراجع العلم الشرعي ومصادره.

2. المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بأن يقوم الباحثان بتحليل أقوال الفقهاء، وأدلتهم، ومناقشاتهما وترتيبها ترتيباً منهجياً بغية الوصول إلى القول الراجح في المسائل محل البحث<sup>(1)</sup>.

#### إجراءات البحث:

يقوم الباحثان عند ذكر المسائل محل البحث بما يلي:

1. توضيح المسألة، وعمل مدخل لها غالباً - إن احتاج الأمر لذلك -.
2. ذكر أقوال الفقهاء في المسألة محل البحث من المصادر الفقهية الأصيلة لكل مذهب.
3. ذكر أدلة الأقوال الواردة في المسألة وبيان وجه الدلالة منها، ومناقشة ما يحتاج إلى مناقشة.
4. تحريج الأحاديث من المصادر المعتمدة، مع ذكر القوال الراجح وبيان أسباب الترجيح.

5. 5. كتابة الآيات حسب مصف المدينة.

1. راجع في ذلك المعنى: أجدديات البحث في العلوم الشرعية لفريد الأنصاري ص 66، و ص 74.

والجمعة عليها.

المبحث الثاني: فهو في مسائل رفع الحرج عن المرأة في الزكاة والصوم والحج، وفيه مطلبان: المطلب الأول: عدم وجوب الزكاة في الحلي المستعمل.

المطلب الثاني: جواز الفطر لها حال الحمل والإرضاع إن خافت على نفسها، أو ولدها. المبحث الثالث في: مسائل رفع الحرج عن المرأة في الحج، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: في طواف الحائض، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى في: طواف الإفاضة إذا حاضت المرأة.

المسألة الثانية: عدم وجوب طواف الوداع على الحائض.

المطلب الثاني: في جواز الانصراف من مزدلفة إلى منى بعد منتصف الليل، والرمي قبل الفجر، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: جواز الانصراف من مزدلفة إلى منى بعد منتصف الليل.

المسألة الثانية: جواز الرمي قبل فجر يوم النحر. وأما الخاتمة: فهي لبيان أهم النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث.

#### منهج البحث:

يتبع الباحثان في كتابة هذا البحث منهجين هما:

1. المنهج الاستقرائي، وذلك بأن يقوم الباحثان باستقراء مسائل هذا الموضوع،

فوق المعتاد<sup>(5)</sup>. وعلى هذا، فما كان من معتادات المشقات، فلا يعد حرجاً اصطلاحاً.

وعُرفَ بأنّه: منع وقوع أو بقاء الحرج على العباد بمنع حصوله ابتداءً أو بتخفيفه أو تداركه بعد تحقق أسبابه<sup>(6)</sup>

ولعلّ الأنسب في تعريف الحرج أن يقال: هو إزالة ما في التكليف من المشقة - غير المعتادة فيه-؛ برفع التكليف من أصله، أو بتخفيفه، أو بالتخيير فيه، حالاً أو مآلاً.

كرفع الحرج في اليمين؛ بإباحة الحنث فيها، مع التكفير عنها، أو بنحو ذلك من المسائل. فرفع الحرج لا يكون إلا بعد الشدة<sup>(7)</sup>.

وإنما كان هذا التعريف هو الأنسب لكونه مانعاً جامعاً وشاملاً لما تناوله غيره من التعريفات الأخرى.

المطلب الثاني: رفع الحرج عن المرأة في الطهارة، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: العفو عما يصيب ذيل المرأة من النجاسات

لقد أحاط الإسلام المرأة بمزيد من الستر في لباسها، ومن ذلك أمره لها بإرخاء ثوبها؛ لئلا ينكشف شيء من قدميها، كما جاء في حديث أم

المبحث الأول: الأحكام التي رفع فيها الحرج عن المرأة في الطهارة والصلاة وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم رفع الحرج لغة واصطلاحاً  
رفع الحرج مركب إضافي يتكون من كلمتين، هما: «رفع» و«حرج»، ولفهم معنى هذا المركب لا بدّ من تحليل جزأيه، وليبيان ذلك نقول:

الرفع لغة: الرَّفْعُ نقيض الخَفْضِ في كل شيء، رَفَعَهُ يَرْفَعُهُ رَفْعًا، والأصل في مادة الرفع: العلو، يقال: ارتفع الشيء ارتفاعاً بنفسه إذا علا، والرفع: تقريبك الشيء من الشيء، ومنه قوله تعالى: ﴿وَفُرُشٍ مَّرْفُوعَةٍ﴾ [الواقعة: 34] أي مُقَرَّبَةٍ لهم<sup>(2)</sup>.

واصطلاحاً: هو ما يشمل الإزالة بعد الوقوع، والمنع قبل الحصول<sup>(3)</sup>.

والحرج لغة: الحاء والراء والجيم أصل واحد، والحرج في الأصل: الضيق، وقيل: أضيقت الضيق، ومعناه أنه ضيقتُ جداً ورجلٌ حَرَجٌ وحَرَجٌ: ضَيِّق الصدر، والتحريج: التضييق، والحَرَجُ والحرَجُ: الإثم. والحارجُ: الأثم، وأحرجه أي آثمه، وتَحَرَجَ: تأثم<sup>(4)</sup>.

واصطلاحاً: عرفه الشاطبي بأنه: ما فيه مشقة

2. انظر: لأزهري، تهذيب اللغة (2/0441)، وابن سيده، المحكم (2/021)، لسان العرب (5/862).

3. ابن حميد، رفع الحرج في الشريعة الإسلامية ضوابطه وتطبيقاته (ص15).

4. انظر: الأزهري، معجم تهذيب اللغة (1/577) - مادة: حرج، وابن منظور، لسان العرب (3/601)

5. الشاطبي، الموافقات (2/951).

6. الباحثين، رفع الحرج في الشريعة الإسلامية (ص45).

7. انظر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية (213/14)، وابن حميد، رفع الحرج في الشريعة الإسلامية (ص57)

- وسلمة رضي الله عنها قالت: سئِلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: كَمْ مَجْرُ الْمَرْأَةِ مِنْ ذَيْلِهَا<sup>(8)</sup>؟ قَالَ: «شِبْرًا». قُلْتُ: إِذَا يَنْكَشِفُ عَنْهَا قَالَ: «ذِرَاعٌ لَا تَزِيدُ عَلَيْهِ»<sup>(9)</sup>، ولا شك أن جر المرأة لثوبها يعرضه أحياناً لشيء من النجاسة، فهل تطهر هذه النجاسة بمرور الثوب على طاهر؟ وليبان ذلك نقول: اتفق الفقهاء على أن الماء الطاهر المطهر يزيل النجاسة<sup>(10)</sup>، واختلفوا فيما عداه من المائعات والجامدات<sup>(11)</sup>، ومن جملة ما اختلفوا فيه مرور ذيل ثوب المرأة على نجاسة، هل يطهره ما بعده أو لا؟ اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:
- القول الأول: لا تطهر النجاسة بمرور الثوب على طاهر، بل يجب غسل ذيل ثوب المرأة الذي أصابته النجاسة، وإلى هذا القول ذهب الحنفية<sup>(12)</sup>، والشافعية<sup>(13)</sup> وهو مشهور الحنابلة<sup>(14)</sup>،
- 8 . ذيل المرأة كل ثوب تلبسه إذا جرت على الأرض من خلفها.
- 9 . أخرجه أبو داود (ك: اللباس، باب في قدر الذيل، ح: 7114)، والترمذي (ك: اللباس، باب ما جاء في جر ذبول النساء، ح: 2371)، والنسائي (ك: اللباس، باب ذبول النساء، ح: 9335)، وابن ماجه (ك: اللباس، باب ذيل المرأة كم يكون؟، ح: 0853)، وصححه الألباني في «السلسلة الصحيحة» (رقم: 064).
- 10 . «موسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي» (1 / 045):
- 11 . انظر: ابن رشد، بداية المجتهد (1 / 09).
- 12 . انظر: السرخسي، المسبوط (1 / 18)، والكاساني، بدائع الصنائع (1 / 48)،
- 13 . انظر: الشافعي، الأم (1 / 58)، والنووي، المجموع (1 / 59).
- 14 . انظر: المرادوي، الإنصاف (1 / 423)، والبهوتي، كشف
- واختاره ابن المنذر<sup>(15)</sup>.
- القول الثاني: التفصيل (فإن كانت النجاسة يابسة، فمعفو عن الذيل الواصل إليها<sup>(16)</sup>)، وإن كانت رطبة، فالمشهور عند المالكية أنه لا يُعفى عنها<sup>(17)</sup>، وعند الحنابلة في رواية أنه يطهر<sup>(18)</sup>، وهي اختيار ابن تيمية<sup>(19)</sup>، وابن القيم<sup>(20)</sup>.
- الأدلة:
- أدلة أصحاب القول الأول وهم القائلون: بعدم طهارة الثوب المرأة بمروره على طاهر، بل يجب غسل ذيله الذي أصابته النجاسة بما يلي:
- الدليل الأول: من الكتاب:
- 1- عموم قوله تعالى: ﴿ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً طَهُورًا ﴾ [الفرقان: 48].
- وجه الدلالة: أن الآية نصت على أن التطهير من

القناع (1 / 981).

15 . ابن المنذر، الأوسط (2 / 071).

16 . انظر: خليل، مختصر خليل (ص 81)، والنفراوي، الفواكه الدواني (1 / 842).

17 . ومقابل المشهور: أنه يُعفى عنها. الخطاب، مواهب الجليل (1 / 251)، والقرافي، الذخيرة (1 / 002)، وابن جزي، القوانين الفقهية (ص 82). واعترض بعض المالكية على تقييده بالنجاسة اليابسة: بأن النجاسة اليابسة لا تعلق بالثوب، فأى شيء يبقى حتى يطهره ما بعده! وأجاب آخرون عن هذا الاعتراض: بأن النجاسة قد تكون غباراً يعلق بالثوب، فإذا مرَّ على ما بعده، طهره. انظر: الخطاب، مواهب الجليل (1 / 251).

18 . انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى (12 / 115)، والمرادوي، الإنصاف (1 / 423).

19 . انظر: المرادوي، الإنصاف (1 / 423).

20 . ابن القيم، إغاثة اللهفان (1 / 741).

أدلة أصحاب القول الثاني: وهم القائلون بأنه يعفى عن الذيل الواصل إلى إن كانت يابسة، لا إن كانت رطبة، فلا يعفى عنها، بما يلي:

1— عن أم ولد لإبراهيم بن عبد الرحمن بن عوف، أَنَّمَا سَأَلْتُ أُمَّ سَلَمَةَ -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا- زَوْجَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَتْ: إِنِّي امْرَأَةٌ أُطِيلُ ذَيْلِي، فَأَمْسَيْتُ فِي الْمَكَانِ الْقَدِيرِ، فَقَالَتْ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «يُطَهَّرُهُ مَا بَعْدَهُ»<sup>(26)</sup>.

وجه الدلالة: الحديث صريح في أن ذيل المرأة إذا مرت به على نجاسة، فإنه يطهر بما بعده.

وحمل المالكية ذلك على ما إذا كانت النجاسة يابسة، لأن النجاسة الطرية إذا أصابت ثوباً أو خفاً أو نعلاً، لم تنزل بالدلك أو غيره بإجماع<sup>(27)</sup>.

ونوقش: بأنه حديث مجهول؛ لأنه عن امرأة لا يعرف حالها<sup>(28)</sup>، ولو صح، لحمل ذلك على النجاسة اليابسة، أما النجاسة الرطبة، فلا

26. أخرجه أحمد (6/ 092)، وأبو داود في سننه 1/ 582 (ك: الطهارة، باب في الأذى يصيب الذيل، ح: 383)، وابن ماجه في سننه 1/ 433 (ك: الطهارة وسننهما، باب الأرض يطهر بعضها بعضاً، ح: 135)، والترمذي في سننه 1/ 781 (ك: أبواب الطهارة، باب ما جاء في الوضوء من الموطئ، ح: 341)، والدارمي في سننه 1/ 575 (ك: الطهارة، باب الأرض يطهر بعضها بعضاً، ح: 967)، وقد ضعفه ابن المنذر في الأوسط (2/ 071)، والنووي في المجموع (1/ 69)، وقال الألباني في مشكاة المصابيح (1/ 951): (وسنده ضعيف؛ لجهالة المرأة أم ولد لإبراهيم بن عبد الرحمن، لكن الحديث صحيح؛ لأن له شاهداً بسند صحيح) ويعني به حديث المرأة من بني عبد الأشهل، وسيأتي تحريجه.

27. انظر: ابن القصار، عيون المسائل (2/ 838).

28. انظر: القرافي، الذخيرة (1/ 002).

النجاسة إنما يكون بالماء الطهور<sup>(21)</sup>. ونوقش: بأن هذا مخصوص بما ورد عن النبي ﷺ بالاستجمار بالأحجار، وطهارة أسفل الخف بذلكه<sup>(22)</sup>.

### الدليل الثاني: من السنة:

2— عَنْ أَسْمَاءَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ: جَاءَتِ امْرَأَةٌ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَتْ: أَرَأَيْتَ إِحْدَانَا تَحِيضُ فِي الثَّوْبِ، كَيْفَ تَصْنَعُ؟ قَالَ: «تَحْتُهُ، ثُمَّ تَقْرُضُهُ بِالْمَاءِ، وَتَنْصَحُهُ، وَتُصَلِّي فِيهِ»<sup>(23)</sup>، فأمر بغسله بالماء، ومثله ما يصيب ذيل المرأة من نجاسة<sup>(24)</sup>.

وجه الدلالة: الحديث ظاهر الدلالة على أن تطهير النجاسة إنما يكون بالماء للاقتصار عليه في الحديث

ونوقش: بأن هناك فرقاً بين الأمرين؛ وبأن الشارع الحكيم إنما خفف في طهارة ذيل المرأة لعموم البلوى؛ ولكثرة ما يصيب ذيل المرأة، ففي الأمر بغسل ذلك مشقة كبيرة؛ لتكرره، وهي منتفية في شرعنا<sup>(25)</sup>.

21. الجامع لأحكام القرآن (31/ 93)

22. انظر: ابن قاسم، حاشية الروض المربع (1/ 843)

23. أخرجه البخاري في صحيحه (1/ 55): (ك: الوضوء، باب غسل الدم، ح: 722)، ومسلم (ك: الطهارة، باب نجاسة الدم، ح: 192)

24. انظر: البهوتي، شرح منتهى الإرادات (1/ 201).

25. انظر: ابن تيمية، الفتاوى الكبرى (1/ 852).

بأرض طاهرة، ولا فرق في النجاسة بين الأرض اليابسة؛ -عند جميع أصحاب القول- والرطوبة كما هو قول البعض منه، لصراحة الأدلة على ذلك، وتأويلها صرف لها عن ظاهرها، ومعلوم أن الرسول ﷺ أذن للنساء بأن يرخين ثيابهن ذراعاً، ومما لا شك فيه أن النجاسة تعلق بها إذا لاقتها، أو مرت بها، وأمر النساء بغسله بالماء فيه حرج ومشقة على النساء، ولو أراد النبي ﷺ غسله بالماء لذكر ذلك، لأنه لا يجوز تأخير البيان عن وقت الحاجة.

#### المسألة الثانية: إعفاء المرأة من نقض شعر رأسها في الغسل

اتفق الفقهاء على أن المرأة إذا كانت جنباً أو طهرت من حيضها، وجب عليها الغسل<sup>(33)</sup>؛ لقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْرُبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ﴾ [البقرة: 222].

كما اتفقوا كذلك على عدم وجوب نقض شعر المرأة في غسل الجنابة<sup>(34)</sup>؛ لما روي عن أم سلمة رضي الله عنها قالت: قُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنِّي امْرَأَةٌ أَشَدُّ صَفْرَ رَأْسِي فَأَنْقِضُهُ لِعُسْلِ الْجَنَابَةِ. قَالَ: «لَا إِنَّمَا يَكْفِيكَ أَنْ تَحْشِي عَلَى رَأْسِكَ ثَلَاثَ حَثِيَّاتٍ ثُمَّ

33. انظر: مراتب الإجماع لابن حزم (ص: 12)

34. انظر: ابن قدامة، المغني (1/661)،

يطهرها إلا الغسل<sup>(29)</sup>.

وأجيب: بأن الحديث صححه عدد من المحققين، وأن ما ذكرتم تقييد لما أطلقه رسول الله ﷺ؛ لأنه عليه الصلاة والسلام لم يفرق بين النجاسة الرطبة واليابسة<sup>(30)</sup>.

2- أن امرأة من بني عبد الأشهل قالت: قلت يا رسول الله! إن لنا طريقاً إلى المسجد مبنية، فكيف نفعل إذا مُطَرْنَا؟ فقال ﷺ: ((أَلَيْسَ بَعْدَهَا طَرِيقٌ أَطْيَبَ مِنْهَا))، قالت: بلى. قال: ((فَهَذِهِ بِهَذِهِ))<sup>(31)</sup>. وجه الدلالة: أن الحديث صريح في أن الأرض الطاهرة تزيل ما قد علق بالثياب من نجاسة، وأنه صريح في الأرض الرطبة، فلا يرد عليه ما يرد على حديث أم سلمة السابق من احتمالية أن تكون النجاسة يابسة<sup>(32)</sup>.

القول الراجح: بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم والمناقشات التي وردت عليها، فإننا نرى أن القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الثاني القائل بأن ذيل ثوب المرأة إذا أتت به على أرض نجسة فإنه يطهر إذا مرت به بعد ذلك

29. انظر: ابن المنذر، الأوسط (2/071)، والنووي، المجموع (69/1).

30. انظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى (12/084).

31. أخرجه أحمد (6/5344)، وأبو داود في سننه 1/682 (ك: الطهارة، باب في الأذى يصيب الذيل، ح: 483)، وابن ماجه في سننه 1/633 (ك: الطهارة وسننها، باب الأرض يطهر بعضها بعضاً، ح: 335)، وصححه الألباني في المشكاة (851/1).

32. انظر: القاري، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (2/174).

الحنابلة<sup>(42)</sup>، والظاهرية<sup>(43)</sup>، وهو قول الحسن وطاوس ووكيع<sup>(44)</sup>، واختاره الباجي من المالكية<sup>(45)</sup>.

#### الأدلة:

أدلة القول الأول: استدلت أصحاب القول الأول القائلون بأنه لا يلزم المرأة نقض شعر رأسها في غسل الحيض، بأدلة من السنة، والأثر، والمعقول: الدليل الأول من السنة:

1 - عَنْ عَائِشَةَ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا - أَنَّ أَسْمَاءَ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا - سَأَلَتِ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنْ غُسْلِ الْمُحِيضِ. فَقَالَ: «تَأْخُذُ إِحْدَاكُنَّ مَاءَهَا وَسِدْرَتَهَا فَتَطَهَّرُ فَتُحَسِّنُ الطُّهُورَ ثُمَّ تَصُبُّ عَلَى رَأْسِهَا فَتَدْلُكُهُ دَلْكًا شَدِيدًا حَتَّى تَبْلُغَ شُؤُونََ رَأْسِهَا ثُمَّ تَصُبُّ عَلَيْهَا الْمَاءَ»<sup>(46)</sup>.

2 - عَنْ عُبَيْدِ بْنِ عَمْرٍو قَالَ بَلَغَ عَائِشَةَ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا - أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ عَمْرٍو - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - يَأْمُرُ النِّسَاءَ إِذَا اغْتَسَلْنَ أَنْ يَنْقُضْنَ رُءُوسَهُنَّ فَقَالَتْ: يَا عَجَبًا لِابْنِ عَمْرٍو هَذَا يَأْمُرُ النِّسَاءَ إِذَا اغْتَسَلْنَ أَنْ يَنْقُضْنَ رُءُوسَهُنَّ أَفَلَا يَأْمُرُهُنَّ أَنْ يَحْلِقْنَ رُءُوسَهُنَّ

42 . انظر: ابن قدامة، المغني (1/ 561)، وابن مفلح، الفروع (1/ 502)، والمرداوي، الإنصاف (1/ 652).

43 . انظر: ابن حزم، المحلى (2/ 73).

44 . انظر: ابن قدامة، المغني (1/ 661)، وابن رجب، فتح الباري (2/ 801).

45 . انظر: الباجي، المنتقى (1/ 69).

46 . أخرجه مسلم (ك: الحيض، باب استحباب استعمال المغتسلة من الحيض فرصة من مسك في موضع الدم، ح: 233).

تُفِيضِينَ عَلَيْكَ الْمَاءَ فَتَطْهَرِينَ)<sup>(35)</sup>، ولأن الأصل وجوب نقض الشعر؛ ليتحقق وصول الماء إلى ما يجب غسله، فعفي عنه في غسل الجنابة؛ لأنه يكثر فيشق ذلك فيه<sup>(36)</sup>.

واختلفوا في وجوب نقضه في غسل الحيض على قولين:

القول الأول: لا يلزم المرأة نقض شعر رأسها في غسل الحيض، وهو مذهب الحنفية<sup>(37)</sup>، والمالكية<sup>(38)</sup>، والشافعية<sup>(39)</sup>، وهو قول عكرمة<sup>(40)</sup>، على خلاف بينهم في التفريق بين ما إذا وصل الماء إلى أصول الشعر المضافور، فلا يجب نقضه، وبين عدم وصوله، فيجب حينئذ نقضه عند الأكثرين<sup>(41)</sup>.

القول الثاني: يلزمها نقضه، وإليه ذهب

35 . أخرجه مسلم في صحيحه (1/ 952): (ك: الحيض، باب حكم ضفائر المغتسلة، ح: 033).

36 . ابن قدامة، المغني (1/ 661).

37 . انظر: الكاساني، بدائع الصنائع (1/ 43)، البحر الرائق (1/ 45)، وابن عابدين، حاشيته (1/ 351).

38 . انظر: الخطاب، مواهب الجليل (1/ 213)، والدسوقي، حاشية الدسوقي (1/ 431).

39 . انظر: الشافعي، الأم (1/ 041)، والنووي، المجموع (1/ 512)، والشرييني، مغني المحتاج (1/ 422).

40 . أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف 1/ 47 (ك: الطهارات، في المرأة تغتسل أنتقض شعرها، رقم: 608) عن عكرمة، أنه سُئِلَ عَنْ امْرَأَةٍ تَغْتَسِلُ مِنَ الْجَنَابَةِ وَالْحَيْضِ، قَالَ: (تُرْخِي الدَّوَابَّ وَتَصُبُّ عَلَى رَأْسِهَا الْمَاءَ حَتَّى تَبُلَّ أَصُولَ الشَّعْرِ، وَلَا تَنْقُضَ لَهَا رَأْسَهَا).

41 . انظر: ابن رجب، فتح الباري (2/ 111).

فاستوى فيه الحيض والجنابة، كسائر البدن<sup>(50)</sup>.  
أدلة أصحاب القول الثاني القائلون: بأنه يلزم  
المرأة نقض شعر رأسها في غسل الحيض بما يلي:  
الدليل الأول من السنة:

1 - عن عائشة - رضي الله عنها - أن عبد الله بن عمرو - رضي الله عنه - قالت: خرجنا مؤافين لهلال ذي الحجة فقال رسول الله ﷺ: ((من أحب أن يهل بعمره فليهل، فإني لولا أني أهديت لأهللت بعمره))، فأهل بعضهم بعمره وأهل بعضهم بحج، وكنت أنا ممن أهل بعمره، فأذركني يوم عرفة وأنا حائض، فشكوت إلى النبي ﷺ، فقال: ((دعي عمرتك، وانقضي رأسك، وامشطي، وأهلي بحج))، ففعلت، حتى إذا كان ليلة الحصة أرسل معي أخي عبد الرحمن بن أبي بكر، فخرجت إلى التنعيم، فأهللت بعمره مكان عمري.

قال هشام: ولم يكن في شيء من ذلك هدي ولا صوم ولا صدقة<sup>(51)</sup>.

وفي رواية عند ابن أبي شيبة<sup>(52)</sup> وابن ماجه<sup>(53)</sup>  
أن النبي ﷺ قال لها في الحيض: ((انقضي شعرك

لقد كنت أعتسل أنا ورسول الله - صلى الله عليه وسلم - من إناء واحد ولا أزيد على أن أفرغ على رأسي ثلاث إفراعات<sup>(47)</sup>.

وجه الدلالة من الحديثين: أنه لو كان النقض واجباً لذكره النبي ﷺ في الحديث، لعدم جواز تأخير البيان عن وقت الحاجة، فلما لم يبينه، دل على عدم وجوبه بالإضافة إلى أن إنكار عائشة رضي الله عنها للنقض من ابن عمرو في الحديث الثاني دليل على عدم وجوبه، إذ لو كان النقض واجباً ما أنكرته.

الدليل الثاني من الأثر:

1 - عن نافع أن نساء ابن عمر، وأمّهات أولاده كن يغتسلن من الجنابة والحيض ولا ينقضن رؤوسهن، ولكن يبالغن في بلها<sup>(48)</sup>.

2 - عن جابر رضي الله عنه قال: ((الحائض والجنب يصبان الماء على رؤوسهما ولا ينقضان))<sup>(49)</sup>.

وجه الدلالة: الأثران يدلان دلالة صريحة على أنه لا يجب على المرأة نقض شعرها لغسل الجنابة والحيض.

الدليل الثالث من المعقول: أنه موضع من البدن،

50 . ابن قدامة، المغني (1/ 661).

51 . أخرجه البخاري (ك: الحيض، باب نقض المرأة شعرها عند غسل المحيض، ح: )، وأخرجه مسلم (ك: الحج، باب بيان وجوه الإحرام وأنه يجوز لإفراد الحج، ح: 1121).

52 . ابن أبي شيبة، المصنف (ك: الطهارات، باب في المرأة كيف تؤمر أن تغتسل، ح: 568).

53 . ابن ماجه، السنن (ك: الطهارة وسننها، باب في الحائض كيف تغتسل، ح: 146).

47 . أخرجه مسلم (ك: الحيض، باب حكم ضفائر المغتسلة، ح: 133).

48 . أخرجه ابن أبي شيبة (47/ 1)، وعبد الرزاق (272/ 1)، والدارمي في سننه (1/ 082)، وقال محققه: إسناده صحيح.

49 . أخرجه ابن أبي شيبة (ك: الطهارات، في المرأة تغتسل أنتقض شعرها، رقم: 208).

قال ابن رجب: ورفعه منكر. وقد روي عن أبي الزبير عن جابر موقوفاً، وهو أصح . فتح الباري (2/ 011):

واغتسلي<sup>(54)</sup>.  
 وجه الدلالة: أن النبي أمر عائشة رضي الله عنها بنقض شعر رأسها حال الحيض، يؤكد أمره ﷺ بالامتشاط، ولا يكون إلا في شعر غير مضمفور<sup>(55)</sup>.  
 ونوقش هذا بما ذكره الإمام ابن رجب بقوله: «وهذا الحديث لا دلالة فيه على واحد من الأمرين؛ فإن غسل عائشة الذي أمرها النبي ﷺ به لم يكن من الحيض، بل كانت حائضاً، وحيضها حيثئذ موجود، فإنه لو كان قد انقطع حيضها لطافت للعمرة، ولم تحتج إلى هذا السؤال، ولكن أمرها أن تغتسل في حال حيضها وتهل بالحج، فهو غسل للإحرام في حال الحيض، كما أمر أسماء بنت عميس لما نفست بذئ الحليفة أن تغتسل وتهل<sup>(56)</sup>».  
 ونوقش أيضاً: بأنه وإن ثبت الأمر بالغسل، فإنه يحمل على الاستحباب؛ لأنه أمرها بالمشط، وليس بواجب، فما هو من ضرورته أولى<sup>(57)</sup>.  
 2 - عَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «إِذَا اغْتَسَلَتِ الْمَرْأَةُ مِنْ حَيْضِهَا نَقَضَتْ شَعْرَهَا وَغَسَلَتْهُ بِحَطْمِيٍّ وَأُشْنَانٍ، وَإِذَا اغْتَسَلَتْ

مِنْ جَنَابَةِ صَبَّتْ عَلَى رَأْسِهَا الْمَاءَ وَعَصَرَتْهُ<sup>(58)</sup>.  
 وجه الدلالة: الحديث صريح في نقض الشعر عند الغسل من الحيض دون الجنابة<sup>(59)</sup>.  
 ونوقش: بأن الحديث ضعيف لا يمكن الاستدلال به .  
 الدليل الثاني من المعقول: أن الأصل وجوب نقض الشعر ليتحقق وصول الماء إلى ما يجب غسله، فعفي عنه في غسل الجنابة؛ لأنه أكثر فيشق ذلك فيه، والحيض بخلافه، فبقي على مقتضى الأصل في الوجوب<sup>(60)</sup>.  
 ويمكن أن يناقش: بأن الواجب هو وصول الماء إلى أصول الشعر، حتى ولو كان الشعر مضمفوراً. القول الراجح: بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم والمناقشات التي وردت عليها، فإننا نرى أن القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الأول القائل بعدم وجوب نقض الشعر لغسل الحيض؛ وذلك لما يلي:  
 1. قوة الأدلة التي استدلوها، وصراحتها في عدم وجوب نقض الشعر لغسل الحيض وسلامتها من المناقشة .

54 . ابن أبي شيبة، المصنف (ك: الطهارات، باب في المرأة كيف تؤمر أن تغتسل، ح: 568)، ابن ماجه، السنن (ك: الطهارة وسننها، باب في الحائض كيف تغتسل، ح: 146).  
 قال الألباني في «الصححة» (1/663، رقم: 881): وهذا سند صحيح على شرط الشيخين، وهو عندهما في اثناء حديث عائشة في قصة حيضها في حجة الوداع.

55 ( ) ابن قدامة، المغني (1/661).

56 . «فتح الباري لابن رجب» (2/401):

57 . انظر: ابن قدامة، المغني (1/761).

58 . أخرجه الطبراني في «الكبير» (1/062) واللفظ له، والبيهقي في «الكبرى» (ك: الطهارة، باب ترك المرأة نقض قرونها إذا علمت وصول الماء إلى أصول شعرها، ح: 368).  
 قال الهيثمي في المجمع (1/372): (رواه الطبراني في الكبير، وفيه سلمة بن صبيح اليمودي، ولم أجد من ذكره).  
 وقال الألباني في «الضعيفة» (2/243، رقم: 739): ضعيف.

59 . انظر: ابن رجب، فتح الباري (2/801).

60 . ابن قدامة، المغني (1/661).



2. أن هذا القول يبرز يسر وسماحة الإسلام في رفع المشقة والخرج عن المكلفين بصفة عامة وعن المرأة بصفة خاصة .
- المطلب الثالث: رفع الحرج عن المرأة في الصلاة، وفيه مسألتان:
- المسألة الأولى: عدم وجوب الصلاة وقضائها على الحائض والنفساء
- لم يعذر الله تعالى مسلماً في ترك الصلاة ما دام عقله معه، ومن لم يستطع أداء الصلاة في وقتها، فقد أوجب عليه سبحانه أن يقضيها عند استطاعته، ولكنه جل شأنه استثنى المرأة من هذا الأصل، فمنعها من أداء الصلاة حال حيضها ونفاسها، وذلك لما يلي:
- الدليل الأول من السنة: قوله ﷺ: «لَا تُقْبَلُ صَلَاةٌ بِغَيْرِ طَهْوَرٍ»<sup>(61)</sup>.
- وجه الدلالة: حيث دلّ الحديث دلالة صريحة على عدم قبول الصلاة وعدم صحتها ممن لك يكن متطهراً والحائض والنفساء كذلك<sup>(62)</sup>.
- الدليل الثاني من المعقول: أن الطهارة شرط في صحة الصلاة، وهو منتف حال الحيض والنفاس<sup>(63)</sup>.
- ولم يوجب عليها قضاء ما فاتها في تلك الحال؛ لما
1. حديث معاذة قالت: سَأَلْتُ عَائِشَةَ فَقُلْتُ: مَا بَالُ الْحَائِضِ تَقْضِي الصَّوْمَ وَلَا تَقْضِي الصَّلَاةَ؟ قَالَتْ: «كَانَ يُصَيِّنَا ذَلِكَ، فَنُؤْمَرُ بِقَضَاءِ الصَّوْمِ، وَلَا نُؤْمَرُ بِقَضَاءِ الصَّلَاةِ»<sup>(64)</sup>
- وجه الدلالة: الحديث يدلّ دلالة صريحة على عدم قضاء الصلاة على الحائض — ومثلها النفساء — أيضاً، لقوله في الحديث « ولا تؤمر بقضاء الصلاة»<sup>(65)</sup>.
2. حديث أبي سعيد الخدري: -رضي الله عنه- أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ عَمْرٍو -رضي الله عنه- قَالَ: خَرَجَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ فَقَالَ: «يَا مَعْشَرَ النِّسَاءِ! تَصَدَّقْنَ، فَإِنِّي أُرِيكُمْ أَكْثَرَ أَهْلِ النَّارِ»، فَقُلْنَ: وَيَمَ يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: «تُكْثِرْنَ اللَّعْنَ، وَتَكْفُرْنَ الْعَشِيرَ، مَا رَأَيْتُ مِنْ نَاقِصَاتِ عَقْلِ وَدِينٍ أَذْهَبَ لِلْبَّ الرَّجُلِ الْحَازِمِ مِنْ إِحْدَاكُنَّ»، قُلْنَ وَمَا نُقْصَانُ دِينِنَا وَعَقْلِنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ: «أَلَيْسَ شَهَادَةُ الْمَرْأَةِ مِثْلَ نِصْفِ شَهَادَةِ الرَّجُلِ؟» قُلْنَ: بَلَى. قَالَ: «فَذَلِكَ مِنْ نُقْصَانِ عَقْلِهَا. أَلَيْسَ إِذَا حَاضَتْ لَمْ تُصَلِّ وَلَمْ تُصُمْ؟» قُلْنَ: بَلَى. قَالَ: «فَذَلِكَ مِنْ نُقْصَانِ دِينِهَا»<sup>(66)</sup>.
- 64 . أخرجه مسلم (ك: الحيض، باب وجوب قضاء الصوم على الحائض دون الصلاة، ح: 533).
- 65 . النووي، شرح صحيح مسلم» (4 / 62).
- 66 . أخرجه البخاري (ك: الحيض، باب ترك الحائض الصوم، ح: 403)، ومسلم (ك: الإيمان، باب بيان نقصان الإيمان
- 61 . أخرجه مسلم (ك: الطهارة، باب وجوب الطهارة للصلاة، ح: 422).
- 62 . الأجوبة عن المسائل المستغربة من كتاب البخاري لابن عبد البر (ص 231):
- 63 . «بداية المجتهد ونهاية المقتصد» (1 / 74):

أُمُّ حُمَيْدٍ امْرَأَةٌ أَبِي حُمَيْدٍ السَّاعِدِيِّ، أَتَتْهَا جَاءَتْ النَّبِيَّ ﷺ فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ! إِنِّي أَحِبُّ الصَّلَاةَ مَعَكَ. قَالَ: «قَدْ عَلِمْتُ أَنَّكَ تُحِبِّينَ الصَّلَاةَ مَعِي، وَصَلَاتِكَ فِي بَيْتِكَ خَيْرٌ لَكَ مِنْ صَلَاتِكَ فِي حُجْرَتِكَ، وَصَلَاتِكَ فِي حُجْرَتِكَ خَيْرٌ مِنْ صَلَاتِكَ فِي دَارِكَ، وَصَلَاتِكَ فِي دَارِكَ خَيْرٌ لَكَ مِنْ صَلَاتِكَ فِي مَسْجِدِكَ، وَصَلَاتِكَ فِي مَسْجِدِكَ خَيْرٌ لَكَ مِنْ صَلَاتِكَ فِي مَسْجِدِي»، قَالَ: فَأَمَرْتُ فَبَنَيْ لَهَا مَسْجِدًا فِي أَقْصَى شَيْءٍ مِنْ بَيْتِهَا وَأَظْلَمِهِ، فَكَانَتْ تُصَلِّي فِيهِ حَتَّى لَقِيَتْ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ (70).

2. عَنْ أُمِّ سَلَمَةَ - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا - عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ أَنَّهُ قَالَ: «خَيْرُ مَسَاجِدِ النِّسَاءِ قَعْرُ بَيْوتهنَّ» (71).

70. أخرجه أحمد (73/54، رقم: 09072)، وابن خزيمة (59/3)، كتاب الإمامة في الصلاة، وما فيها من السنن مختصر من كتاب المسند، باب اختيار صلاة المرأة في حجرتها على صلاتها في دارها، وصلاتها في مسجد قومها على صلاتها في مسجد النبي صلى الله عليه وسلم ح: 9861)، وابن حبان (695/5)، كتاب الصلاة، باب فرض متابعة الإمام، ذكر البيان بأن صلاة المرأة كلما كانت أستر كان أعظم لأجرها ح: 7122)، قال الهيثمي في «المجمع» (2/33، 43): (رواه أحمد ورجاله رجال الصحيح غير عبد الله بن سويد الأنصاري، وثقه ابن حبان). وحسن الألباني في «صحيح الترغيب والترهيب» (رقم: 043).

71. أخرجه أحمد (461/44، رقم: 24562)، وابن خزيمة (29/3) كتاب الإمامة في الصلاة، وما فيها من السنن مختصر من كتاب المسند، باب اختيار صلاة المرأة في بيتها على صلاتها في المسجد، والحاكم (723/1) كتاب الطهارة ومن كتاب الإمامة، وصلاة الجماعة، والبيهقي في «السنن الكبرى» (781/2) كتاب الصلاة، جماع أبواب إثبات إمامة المرأة وغيره، باب خير مساجد النساء قعر بيوتهن قال الألباني في «صحيح الجامع» (626/1، رقم: 2265): صحيح.

وجه الدلالة: الحديث يدل دلالة صريحة على عدم وجوب قضاء الصلاة عليها إذا حاضت (67).  
الدليل من الإجماع: حيث أجمعوا على إسقاط فرض الصلاة عن الحائض، وأجمعوا على أن قضاء ما تركت من الصلاة في أيام حيضتها غير واجب عليها (68).

الدليل الثاني من المعقول: المشقة الكبيرة التي تلحقها بالقضاء، لكثرة تكرار الصلاة في اليوم والليلة، وذلك من رحمة الله تعالى بها، ورفع الحرج عنها.

وهذا كله من رحمة الله تعالى ولطفه بالمرأة، حيث لم يكلفها بما يشق عليها، أو بما يوقعها في الحرج.

المسألة الثانية: عدم وجوب صلاة الجماعة والجمعة عليها

اتفق الأئمة الأربعة على أنه لا يجب على المرأة حضور الجماعة والجمعة (69) وذلك حفظاً لها مما قد تتعرض له من الحرج، أو الفتنة بسبب خروجها إلى الصلاة، خاصة مع فساد الزمان. والأدلة على ذلك من السنة كثيرة جداً منها:

1. عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ سُوَيْدٍ الْأَنْصَارِيِّ، عَنْ عَمَّتِهِ بِنَقِصَانَ الطَّاعَاتِ .. ح: 97).

67. ابن رجب، فتح الباري (2/331)

68. ابن المنذر، الإجماع (ص53، 04)

69. انظر: الزيلعي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق (1/931 مع حاشية الشلبي)، وابن عابدين، رد المحتار على الدرالمختار (1/665)، والقرافي، الذخيرة (2/032)، والدسوقي، حاشية الدسوقي (1/533)، والشافعي، الأم (1/472)، والنووي، المجموع (4/791)، والمرداوي، الإنصاف (2/212)، شرح منتهى الإرادات (1/062).

واختلفوا في وجوب الزكاة في الحليّ المباح<sup>(76)</sup> على قولين:

القول الأول: وجوب الزكاة في الحليّ المباح، وإليه ذهب الحنفيّة<sup>(77)</sup>، والشافعيّة في مقابل الأظهر<sup>(78)</sup>، وأحمد في إحدى الروايتين عنه<sup>(79)</sup>. وبه قال الزهري، والثوري<sup>80</sup>.

القول الثاني: أن حلي النساء المتخذ للبس والتجمل لا زكاة فيه، وإليه ذهب جمهور الفقهاء من المالكية<sup>(81)</sup>، والشافعيّة في أحد قولي الشافعيّ وهو الأظهر عندهم<sup>(82)</sup>، والحنابلة في الرواية الثانية عن أحمد، وهي ظاهر المذهب عندهم<sup>(83)</sup> وبه قال القاسم، والشعبي، وقتادة، وأبو عبيد<sup>(84)</sup>.

76 . يقصد بالحليّ المباح للنساء: كل ما جرت العادة بلبسه من الذهب والفضة. عمدة الفقه «(ص: 73):

77 . الزيّلعي، تبيين الحقائق (1 / 772)، وابن نجيم، البحر الرائق (2 / 342)

78 . النووي، روضة الطالبين وعمدة المفتين (2 / 062)، والأسيوطي، جواهر العقود (1 / 893) .

79 . ابن قدامة، المغني (3 / 24)، والمرداوي، الإنصاف (3 / 831) .

80 . ابن قدامة، المغني (3 / 24)

81 . عبد الوهاب، المعونة على مذهب عالم المدينة (ص: 673)، والإشراف على نكت مسائل الخلاف (1 / 004) .

82 . النووي، روضة الطالبين وعمدة المفتين (2 / 062)، والأسيوطي، جواهر العقود (1 / 893) .

83 . ابن قدامة، المغني (3 / 14)، والمرداوي، الإنصاف (3 / 831) .

84 . ابن قدامة، المغني (3 / 14) .

3. عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قَالَتْ: «لَوْ أَدْرَكَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ مَا أَحَدَتْ النِّسَاءُ لَمَنْعَهُنَّ كَمَا مَنَعَتْ نِسَاءَ بَنِي إِسْرَائِيلَ»<sup>(72)</sup>.

ففيه دليل على أنه لا ينبغي للنساء أن يخرجن إلى المساجد إذا حدث في الناس الفساد<sup>(73)</sup>.

فهذه الأدلة كلها تدلّ في مجموعها على عدم وجوب خروج المرأة للجماعة أو الجمعة؛ رفعاً للحرص والمشقة عنها، وأنّ الأفضل لها فعل ذلك في بيتها حفاظاً عليها وصيانة لها .

المبحث الثاني: رفع الحرج عن المرأة في الزكاة والصوم، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: عدم وجوب الزكاة في الحليّ المستعمل

لا خلاف بين الفقهاء في وجوب الزكاة في الحليّ المحرم<sup>(74)</sup> بالإجماع<sup>(75)</sup> .

72 . أخرجه البخاري في صحيحه (1 / 371) (ك: الأذان، باب خروج النساء إلى المساجد بالليل والغلس، ح: 968)، ومسلم في صحيحه (1 / 923) (ك: الصلاة، باب منع نساء بني إسرائيل المسجد، ح: 544) .

73 . انظر: ابن بطال، شرح صحيح البخاري (2 / 174) .

74 . الإقناع في مسائل الإجماع (1 / 791)

قال النووي في بيان الحليّ المحرم: وهو نوعان: محرم لعينه كالأواني والملاعنق والمجامر من الذهب والفضة، ومحرم بالقصد، بأن يقصد الرجل بحلي النساء الذي يملكه - كالسوار والخلخال - أن يلبسه غلماناً، أو قصدت المرأة بحلي الرجل - كالسيف والمنطقة - أن تلبسه هي أو تلبسه جواربها أو غيرها من النساء، أو أعد الرجل حلي الرجال لنسائه وجواربه، أو أعدت المرأة حلي النساء لزوجها وغلمانها، فكل ذلك حرام. الروضة (2 / 062)

75 . ابن القطان، الإقناع في مسائل الإجماع (1 / 791)، روضة الطالبين (2 / 062)، غاية البيان (ص: 831)

## الأدلة :

«، فعلم منه أن سؤاله إنما هو عما وجب<sup>(87)</sup>.  
ثانياً: أدلة أصحاب القول الثاني القائلون بأن  
حلي النساء المتخذ للبس والتجمل لا زكاة فيه:  
الدليل الأول من الأثر:

1. ما روي عن عائشة - رضي الله عنها - زوج  
النبي ﷺ أنها كانت تلي بنات أخيها يتامى  
في حجرها، لهن الحلي، فلا تخرج منه الزكاة<sup>(88)</sup>.

2. ما روي أن ابن عمر رضي الله عنه كان يحلي  
بناته وجواريه، فلا يخرج من حليهن الزكاة<sup>(89)</sup>.

3. ما روي عن ابن عمر - رضي الله عنه - أيضاً  
أنه قال: «ليس في الحلي زكاة»<sup>(90)</sup>.

وجه الدلالة: أن هذه الآثار في مجموعها صريحة  
من عند الباحث . 87

88 . أخرجه مالك في لموطاً (2/ 721) كتاب الزكاة باب زكاة  
الحلي، حديث رقم 823، والشافعي في مسنده (1/ 822)،  
كتاب الزكاة، الباب الأول في الأمر بها والتهديد على تركها  
، حديث رقم: 726، والبيهقي في السنن الكبرى (4/ 232،  
332) كتاب الزكاة، باب من قال لا زكاة في الحلي حديث  
رقم: 5357.

89 . أخرجه مالك في الموطأ - رواية محمد بن الحسن (2/  
921) كتاب الزكاة، باب زكاة الحلي، حديث رقم 923  
، والشافعي في مسنده - ترتيب السندي (1/ 822)، كتاب  
الزكاة، الباب الأول في الأمر بها والتهديد على تركها،  
حديث رقم: 826، والبيهقي في السنن الكبرى (4/ 332)  
كتاب الزكاة، باب من قال لا زكاة في الحلي، حديث رقم  
6357.

90 . أخرجه الدارقطني (2/ 901) كتاب الزكاة، باب ليس  
في مال المكاتب زكاة حتى يعتق ( حديث رقم 8، والبيهقي  
في السنن الكبرى (4/ 332) كتاب الزكاة، باب من قال لا  
زكاة في الحلي حديث رقم 7357.

أولاً: أدلة أصحاب القول الأول القائلون بوجوب  
الزكاة في الحلي المباح، بما يلي:

الدليل الأول من الكتاب: قوله تعالى ﴿ وَالَّذِينَ  
يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يَنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ  
فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ {التوبة: 34}.

وجه الدلالة: أن الآية وردت عامة، من غير  
تفريق، فدلت على وجوب الزكاة في الحلي المباح،  
وغيره<sup>(85)</sup>.

الدليل الثاني من السنة: ما روي عن عمرو  
بن شعيب، عن أبيه، عن جده، أن امرأة أتت  
رسول الله ﷺ ومعها ابنة لها، وفي يد ابنتها  
مسكتان غليظتان من ذهب، فقال لها: «أتعطين  
زكاة هذا؟»، قالت: لا، قال: «أيسرك أن يسورك  
الله بهما يوم القيامة سوارين من نار؟»، قال:  
فخلعتهما، فألقتهما إلى النبي ﷺ، وقالت: هما لله  
عز وجل ولرسوله<sup>(86)</sup>.

وجه الدلالة: يمكن توجيه هذا الدليل بأنه إنما  
وجبت الزكاة في الحلي المباح؛ لسؤاله ﷺ للمرأة  
عن أداء الزكاة فيه بقوله لها: «أتعطين زكاة هذا؟»

85 . القرطبي، الجامع لأحكام القرآن (8/ 621) والزيلعي،  
تبيين الحقائق (1/ 772) بدائع الصنائع (2/ 71)

86 . «سنن أبي داود - (3/ 31) كتاب الزكاة 3 - باب الكنز،  
ما هو؟ وزكاة الحلي حديث رقم 3651، السنن الكبرى  
للبهقي (4/ 532) كتاب الزكاة جماع أبواب صدقة الورق  
باب سياق أخبار وردت في زكاة الحلي حديث رقم 9457  
وذكره ابن حجر في التلخيص الحبير وقال: «لفظ أبي داود  
أخرجه من حديث حسين المعلم وهو ثقة» التلخيص  
الحبير (2/ 583):

- في عدم وجوب الزكاة في حلي المرأة المتخذ للزينة والتجمل.
- الدليل الثاني من المعقول :
1. أنه مال قصد به الاقتناء وترك التنمي على وجه مباح، فلم تجب فيه الزكاة اعتباراً بعروض القنية<sup>(91)</sup>.
  2. أن المعتبر في وجوب الزكاة في الأموال هو النماء دون غيره، والزكاة تابعة له؛ لأنها تجب بوجوده، وتسقط بعدمه، ولا نماء في الحلي المباح المتخذ للزينة، فعلم من ذلك عدم وجوب الزكاة فيه<sup>(92)</sup>.
  3. أنه معد لا استعمال مباح، فلم تجب فيه الزكاة كالعوامل من النعم<sup>(93)</sup>.
- القول الراجح : بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم في المسألة ، فإننا نرى أن القول الراجح هو ما ذهب إليه جمهور الفقهاء أصحاب القول الثاني ، وذلك لما يلي:
1. أن استدلالهم على أن ما تلبسه المرأة فيه معنى الكنز الذي جاء الوعيد بشأنه بعيد، لأن ما نقل بعدم وجوب الزكاة في الحلي المباح مطلقاً، بل لا تجب في الحلي المتخذ للزينة والتجمل فقط، بخلاف ما لو اتخذته للقنية
- 91 . القاضي عبد الوهاب، المعونة على مذهب عالم المدينة (ص: 673)
- 92 . القاضي عبد الوهاب، الإشراف على نكت مسائل الخلاف (1 / 004) .
- 93 . المنهاج القويم (ص: 722) جواهر العقود (1 / 893)، والشرييني، الإقناع (1 / 122) .
- ونحوها.
2. أن من شأن المرأة التزيين والتجمل، ولو قلنا بوجوب الزكاة فيه، لكان فيه حرجاً ومشقة عليها.
  3. أن ما استدلووا به من الأحاديث يمكن حمله على ما إذا كان الحلي المتخذ للزينة خارجاً عن المعتاد، أو كان اتخاذه لأجل الزينة، أو لما فيه من الإسراف، ويؤيده ما جاء في الحديث في وصفه بقوله (غليظتان) ، وذلك توفيقاً بينه وبين الآثار الصحيحة الواردة بعدم وجوب الزكاة في الحلي .
- المطلب الثاني : جواز الفطر لها حال الحمل والإرضاع إن خافت على نفسها أو على ولدها لا خلاف في جواز الفطر للحامل والمرضع إن خافتا على أنفسهما أو ولديهما ضرراً أو هلاكاً<sup>(94)</sup>.
- لكن اختلف الفقهاء فيما يجب على الحامل والمرضع إذا أفطرتا خوفاً على أنفسهما أو على أولادهما، إلى أقوال أهمها :
- القول الأول: إذا أفطرت الحامل والمرضع خوفاً على أنفسهما أو على أولادهما، فعليهما القضاء ولا فدية عليهما ، وإلى هذا القول ذهب الحنفية ، والمالكية في مقابل المشهور<sup>(95)</sup>.
- القول الثاني: وهو للمالكية في المشهور عندهم
- 94 . انظر: ابن قدامة، المغني (3 / 941) .
- 95 . انظر: القسدي، التجريد (3 / 5051) ، والسرخسي، المبسوط (3 / 99)، وابن الحاجب، جامع الأمهات (ص: 771)، والرجراجي، مناهج التحصيل (2 / 311) .

- (96). حيث ذهبوا إلى التفصيل فقالوا: أن الحامل والمرضع إذا خافتا على أنفسهما، جاز لهما الفطر، وعليهما القضاء، ولا فدية عليهما، وكذا إن خافتا على ولديهما هلاكاً، أو شديد أذى، وجب عليهما الفطر، وإن خافتا حدوث علة، أو مرض، جاز لهما الفطر، لكن يشترط لجواز الفطر للمرضع - خاصة - أن لا يقبل الولد غيرها، أو يقبل ولكن لا تجد من تستأجره، أو تجد ولكن لا مال عندها، ولا تجد من يرضعه مجاناً، وإلا وجب عليها الصوم (97)، وإذا أفطرتا من أجل الخوف على الولد فعليهما القضاء، ويلزم المرضع الفدية دون الحامل في هذه الحالة (98).
- القول الثالث: أن الحامل والمرضع إذا أفطرتا خوفاً على أنفسهما أو ولديهما، فيجب عليهما القضاء والفدية، وإلى هذا القول ذهب المالكية في مقابل المشهور، وهو قول مجاهد (99).
- القول الرابع: أن الحامل والمرضع إن خافتا على أنفسهما، أفطرتا وقضتا، ولا فدية عليهما، وإن خافتا على ولديهما، فلهما الفطر وعليهما القضاء، وتلزمهما الفدية في أظهر الأقوال عند الشافعية
- 96 . انظر: شرح مختصر خليل (2 / 162)، منح الجليل (2 / 151)، بلغة السالك (1 / 227)
- 97 . الخريشي، شرح مختصر خليل (2 / 162)
- 98 . وعند الشافعية قول: أنها تجب على المرضع دون الحامل . انظر: النووي، روضة الطالبين (2 / 383)
- 99 . انظر: ابن الحاجب، جامع الأمهات (ص: 771) مناهج التحصيل (2 / 311)، الاستذكار (3 / 563)
- (100)، والحنابلة (101).
- القول الخامس: أنهما تفتوران وتطعمان ولا قضاء عليهما، وإن شاءتا قضتا ولا طعام عليهما، وبه يقول إسحاق (102)
- عَلَيْهِمَا أَوْلَى: أدلة أصحاب القول الأول القائلون بأنه إذا أفطرت الحامل والمرضع خوفاً على أنفسهما أو على أولادهما، فعليهما القضاء ولا فدية عليهما: الدليل الأول من السنة: عن أنس بن مالك رجل من بني عبد الله بن كعب قال: أغارت علينا خيل رسول الله ﷺ فأتيته وهو يتغدى، فقال: «ادن فكل»، قلت: إني صائم. قال: «اجلس أحدثك عن الصوم أو الصائم، إن الله عز وجل وضع عن المسافر شطر الصلاة، وعن المسافر والحامل والمرضع الصوم أو الصيام» (103).
- وجه الدلالة: ظاهر الحديث أن أحكام الصوم موضوعة عمّن ذكر إلا ما قام دليله من وجوب
- 100 . انظر: النووي، روضة الطالبين (2 / 383)، والرمل، نهاية المحتاج (3 / 491)
- 101 . انظر: ابن قدامة، المغني (3 / 941)، وابن تيمية، المحرر في الفقه (1 / 822)، منار السبيل (1 / 812).
- 102 . انظر: الشوكاني، نيل الأوطار (4 / 372).
- 103 . أخرجه أحمد (13 / 293) حديث رقم 74091، والترمذي، (2 / 68) أبواب الصوم، 12 - باب ما جاء في الرخصة في الإفطار للجبلى والمرضع حديث رقم 517، وقال: حديث حسن ولا نعرف لأنس بن مالك هذا عن النبي صلى الله عليه وسلم غير هذا الحديث الواحد. وذكره ابن حجر، وحكى كلام الترمذي. انظر: ابن حجر، التلخيص الحبير في تخریج أحاديث الرافعي الكبير (2 / 544).

القضاء<sup>(104)</sup>

أدلة أصحاب القول الثالث: استدلت أصحاب هذا القول القائلون بأن الحامل والمرضع إذا أفطرتا خوفاً على أنفسهما أو ولديهما، فيجب عليهما القضاء والفدية لما ذهبوا إليه بالمعقول فقالوا:

إنما وجب عليهما القضاء مع الفدية؛ لأنهما بخلاف المريض، لذا وجب عليهما القضاء والفدية، سواء أفطرتا خوفاً على أنفسهما أو ولديهما<sup>(110)</sup>.

أدلة أصحاب القول الرابع: استدلت أصحاب هذا القول القائلون بأن الحامل والمرضع إن خافتا على أنفسهما، أفطرتا وقضتا، ولا فدية عليهما، وإن خافتا على ولديهما، فلهما الفطر وعليهما القضاء، وتلزمهما الفدية بالقياس:

وبيانه: أنه لا يجب عليهما إن أفطرتا خوفاً على أنفسهما شيء سوى القضاء، بأنهما كالمريض، لذا لم يجب عليهما سوى القضاء<sup>(111)</sup>. واستدلوا على وجوبها عليهما إن أفطرتا خوفاً على ولديهما بأدلة الكتاب، والمعقول:

الدليل الأول من الكتاب: قوله تعالى: ﴿وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَ فِدْيَةَ طَعَامٍ مَسْكِينٍ﴾ {البقرة: 184}. وجه الدلالة: أن الحامل والمرضع ممن يطيق الصيام، فوجب بظاهر هذه الآية أن تلزمهما الفدية<sup>(112)</sup>

الدليل الثاني من المعقول:

1. أنه يلحقها الحرج في نفسها أو ولدها، والحرج عذر في الفطر كالمريض والمسافر<sup>(105)</sup>.
2. إنما لم تجب عليها الفدية؛ لأنها ليست بجانية في الفطر، فلم تجب عليها<sup>(106)</sup>.
3. أنه إفتار بعذر، فوجب أن لا تلزم به الكفارة، كالمسافر والمريض<sup>(107)</sup>.

أدلة أصحاب القول الثاني:

استدل أصحاب هذا القول القائلون بالتفصيل لما ذهبوا إليه بالمعقول، فقالوا:

1. أن الفدية لم تجب عليهما إن أفطرتا خوفاً على أنفسهما، قياساً على المريض؛ فإنه يفطر ويقضي، ولا فدية عليه؛ والحمل مرض، والرضاع في حكمه<sup>(108)</sup>.
2. إنما تجب الفدية على المرضع دون الحامل إذا أفطرتا خوفاً على ولديهما؛ لأن الحامل تخشى على نفسها، فأشبهت المريض، بخلاف المرضع؛ فإنها إنما تخاف على غيرها<sup>(109)</sup>.

104. انظر: الماوردي، الحاوي الكبير (3 / 734).

105. انظر: السرخسي، المبسوط (3 / 99)، وابن نجيم، البحر الرائق (2 / 703).

106. انظر: المرجعين السابقين نفس الجزء، والصفحة.

107. انظر: الماوردي، الحاوي الكبير (3 / 734).

108. () انظر: الصاوي، حاشية الصاوي على الشرح الصغير (1 / 027).

109. انظر: الجندي، التوضيح في شرح مختصر ابن الحاجب (2 / 844).

110. انظر: المرجع السابق (2 / 844).

111. انظر: الماوردي، الحاوي الكبير (3 / 634).

112. انظر: المرجع السابق (3 / 734).

وَأَطَعْتَا كُلَّ يَوْمٍ مَسْكِينًا، وَلَا قِضَاءَ عَلَيْهِمَا<sup>(117)</sup>.  
وجه الدلالة: الأثر صريح في أن المرضع والحامل إذا خافتا وأفطرتا، فعليهما الفدية، ولا قضاء عليهما القول الراجح : بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم في المسألة ، فإن القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الأول القائل بأنه إذا أفطرت الحامل والمرضع خوفاً على أنفسهما أو على أولادهما ، فعليهما القضاء ولا فدية عليهما ؛ وذلك لما يلي:

1. قوة الأدلة التي استدلوها وصراحتها فيما ذهبوا إليه.
2. أن التفريق بين الفطر خوفاً على النفس، أو على الولد تحكم بلا دليل، لأنه ورد الوضع عن الحامل والمرضع في الحديث من غير تفريق بين الخوف على النفس أو على الولد.
3. أنه فطر لعذر في الحالتين، فاقتضى القضاء كسائر الأعذار لا غير .

المبحث الثالث: في مسائل رفع الحرج عن المرأة في الحج وفيه مطلبان :

المطلب الأول : في طواف الحائض ، وفيه مسألتان :  
المسألة الأولى : طواف الإفاضة إذا حاضت المرأة .  
طواف الإفاضة، ويسمى طواف الزيارة ، ركن من أركان الحج لا خلاف في ذلك بين العلماء ؛

117. قال صاحب إتحاف الخيرة المهرة : رواه مسدد بإسناد حسن ، ورواه أبو داود في سننه وسكت عليه دون قوله: «ولا قضاء عليهما» ، وله شاهد من حديث أنس بن مالك رواه النسائي، والترمذي وحسنه ، إتحاف الخيرة المهرة (3/ 311) باب في الصائم يأكل البرد 0232.

المناقشة: نوقش استدلالهم هذا بأن: هذه الآية منسوخة بقوله تعالى: ﴿ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ ﴾ {البقرة: 185} فحتم الصوم على المطيقين، وأسقط عنهم الفدية<sup>(113)</sup>.

الجواب: أجاب أصحاب هذا القول عن ذلك بأنه إنما نسخ منها التخير، فيما عدا الحامل والمرضع على حكم الأصل لاتفاقهم على جواز الفطر لهما، مع الطاقة والقدرة فبقيت الحامل والمرضع على حكم الأصل<sup>(114)</sup>.

الدليل الثاني من المعقول:

1. أن الصوم عبادة يجتمع فيها القضاء والكفارة فجاز أن يجتمع فيها القضاء والفدية كالحج<sup>(115)</sup>.
2. أنها مقيمة صحيحة باشرت الفطر بعذر معتاد، فوجب أن تلزمها الكفارة كالشيخ الهرم<sup>(116)</sup>.

أدلة أصحاب القول الخامس :

استدل أصحاب هذا القول القائلون بأنها تفتيران وتطعمان ولا قضاء عليهما، وإن شاءتا قضتا ولا طعام عليهما بما يلي :

الدليل من الأثر : ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أقال : ((الحامل والمرضع إذا خافتا أفطرتا

113. انظر: المرجع السابق (3/ 734)

114. انظر: المرجع السابق (3/ 734)

115. انظر: المرجع السابق (3/ 734).

116. انظر: المرجع السابق (3/ 734).



لقوله تعالى: ﴿وَلْيَطُوفُوا بِالْبَيْتِ الْعَتِيقِ﴾ {الحج: 29}.

وقد أجمع العلماء على أن الحائض لا تطوف بالبيت وقت حيضتها<sup>(118)</sup>.

كما اتفقوا على أن المرأة إذا حاضت قبل أن تطوف، فإنه حابس لها<sup>(119)</sup>.

واستدلوا بما روى البخاري ومسلم عن عائشة - رضي الله عنها - زوج النبي ﷺ أن صفية بنت حيي - رضي الله عنها - زوج النبي ﷺ، حاضت في حجة الوداع، فقال النبي ﷺ «أحباستنا هي» فقلت:

إنها قد أفاضت يا رسول الله وطافت بالبيت، فقال النبي ﷺ: «فلتنفر»<sup>(120)</sup>.

وجه الدلالة: الحديث يدل على أن طواف الإفاضة لا بد منه، وأنه حابس لمن لم يأت به<sup>(121)</sup>.

ولأن الحج أحد النسكين، فكان الطواف ركناً كالعمرة<sup>(122)</sup>، وهذا كله ما لم يكن عليها ضرر ظاهر. واختلفوا فيما تفعله لو طراً حيضها قبل طواف الركن، ولم يمكنها التخلف لنحو فقد نفقة، أو خوف على نفسها، أو حلول موعد

118، انظر: الإفتاح في مسائل الإجماع (1/ 072)

119. انظر: المغني لابن قدامة (3/ 193)

120. انظر: صحيح البخاري (5/ 671) كتاب المغازي - باب حجة الوداع حديث رقم 1044 - صحيح مسلم (2/ 469) كتاب الحج 76 - باب وجوب طواف الوداع وسقوطه عن الحائض حديث رقم (1121).

121. انظر: المغني لابن قدامة (3/ 193).

122. انظر: المغني لابن قدامة (3/ 193).

السفر وعدم القدرة على التأخر، ونحو ذلك، إلى أقوال أهمها:

القول الأول: لو حاضت قبل طواف الزيارة، ولم تطهر، وأراد الرفقة العود، فإنها تطوف، وهي حائض، وتذبح بدنة<sup>(123)</sup>، - وهو مبني عندهم على قولهم بأن الطهارة ليست شرطاً في الطواف -، فإن لم تطف تبقى محرمة أبداً إلى أن تطوف، وإلى هذا القول ذهب الحنفية<sup>(124)</sup>،

القول الثاني: إذا حاضت المرأة أو نفست قبل أن تطوف للإفاضة فإنها تقيم حتى تطهر ثم تطوف بالبيت للإفاضة ثم تخرج إلى بلدها، وإلى هذا القول ذهب المالكية في مشهور المذهب<sup>(125)</sup>،

والمالكية من الشافعية<sup>(126)</sup>، والظاهرية<sup>(127)</sup>، غير أنهم اختلفوا فيما بينهم فيما يجبس عليها، فقال المالكية، والظاهرية: يجبس عليها الكري<sup>(128)</sup>، والرفقة، زاد المالكية: ويجبس المحرم.

وقيدوا حبس الكري بأمن الطريق، كما حددوا

123. وقيل: ليس عليها ذبح بدنة. المبسوط للسرخسي (4/ 14) التنبيه على مشكلات الهداية (3/ 4111)

124. انظر: البحر الرائق (3/ 16) التنبيه على مشكلات الهداية (3/ 4111).

125. انظر: شرح مختصر خليل للخرشي (2/ 343) الدر الثمين والمورد المعين (ص: 325).

126. انظر: الحاوي الكبير (4/ 412) مغني المحتاج (2/ 182) نهاية المحتاج (3/ 713)

127. انظر: المحلى بالآثار (5/ 871).

128. أي: يجبر على إقامته معها مقدار حيضها واستظهارها، أو مقدار نفاسها إلى زوال المانع فتطوف. شرح مختصر خليل للخرشي (2/ 343).

انتظار الرفقة بمقدار اليومين ولا يجسسون فيما زاد على ذلك<sup>(129)</sup>.

وقول الماوردي مثل عموم الشافعية: ليس على الجمال انتظارها حتى تطهر بأن تنفر مع الناس -أي حتى تنفر مع الناس-، ولها أن تركب في موضع غيرها<sup>(130)</sup>.

**القول الثالث:** أن المرأة إذا حاضت قبل طواف الإفاضة وأراد الحجاج النفر بعد قضاء مناسكهم فالأولى للمرأة أن تقيم حتى تطهر فتطوف إلا أن يكون عليها ضرر ظاهر في هذا فإن أرادت النفر مع الناس قبل طواف الإفاضة جاز وتبقى محرمة حتى تعود<sup>(131)</sup> إلى مكة فتطوف متى ما كان ولو بعد سنين<sup>(132)</sup>.

قالوا: وليس على الجمال انتظارها حتى تطهر بأن تنفر مع الناس -أي حتى تنفر مع الناس-

ولها أن تركب في موضع غيرها<sup>(133)</sup>.  
**القول الرابع:** صحة طواف الحائض للعدو، ولا دم عليها، وإليه ذهب الإمام أحمد في الرواية الثانية عنه<sup>(134)</sup>، وهو اختيار ابن تيمية<sup>(135)</sup>.  
**الأدلة:**

أولاً: أدلة أصحاب القول الأول القائلون بأن المرأة لو حاضت قبل طواف الزيارة، ولم تطهر، وأراد الرفقة العود، فإنها تطوف، وهي حائض، وتذبح بدنة.

الدليل من المعقول: أن الكثير من النساء في وقتنا هذا لا يمكنهن الاحتباس بعد الوفد؛ للخوف على أنفسهن ومالهن، ولا يمكن الوفد الاحتباس لأجلهن لما فيه من الضرر بمكث الكل، أو تفرقهم؛ فلا يقال لها: لا تطوفي، ولكن إن طفت كان عليك ذبح بدنة، كما يقال ذلك لغيرها ممن لا عذر له<sup>(136)</sup>.

ثانياً: أدلة أصحاب القول الثاني القائلون بأن المرأة إذا حاضت أو نفست قبل أن تطوف للإفاضة فإنها تقيم حتى تطهر ثم تطوف بالبيت للإفاضة ثم تخرج إلى بلدها.

الدليل من السنة: ما روى البخاري ومسلم عن

133. انظر: الحاوي الكبير (4/ 412) المجموع شرح المهذب (8/ 852)

134. انظر: كشف اللثام شرح عمدة الأحكام (4/ 283) حاشية اللبدي على نيل المآرب (1/ 451).

135. انظر: مجموع الفتاوى (62/ 442).

136. انظر: التنبيه على مشكلات الهداية (3/ 5111)

129. انظر: شرح مختصر خليل للخرشي (2/ 343) الدر الثمين والمورد المعين (ص: 325).

130. انظر: الحاوي الكبير (4/ 412) المجموع شرح المهذب (8/ 852)

131. قالوا: والأقرب أن العود على التراخي وإذا ماتت ولم تعد وجب الإحجاج عنها بشرطه واحتجاج عند فعل الطواف إلى إحرام للإتيان بالطواف فقط دون ما فعلته قبله من أركان الحج كالوقوف وإنما احتاجت إلى إحرام جديد لخروجها من الحج بالتحلل. نهاية الزين (ص: 602)

132. انظر: المجموع شرح المهذب (8/ 752).

قال بعض متأخري الشافعية: من حاضت قبل طواف الإفاضة لو وصلت إلى بلدها وهي محرمة عادمة النفقة ولم يمكنها الوصول للبيت الحرام كان حكمها كالمحصر فتتحلل بذبح شاة وتقصر وتنوي التحلل. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج (3/ 713) مغني المحتاج (2/ 182).

عائشة- رضي الله عنها- زوج النبي صلى الله عليه وسلم، أن صفة بنت حيي- رضي الله عنها- زوج النبي ﷺ حاضت في حجة الوداع، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: «أحابتنا هي» فقلت: إنها قد أفاضت يا رسول الله وطافت بالبيت، فقال النبي ﷺ: «فلتنفر»<sup>(137)</sup>.

وجه الدلالة: الحديث يدل على أن طواف الإفاضة لا بد منه، وأنه حابس لمن لم يأت به<sup>(138)</sup>.

ثالثاً: أدلة أصحاب القول الثالث القائلون بأن المرأة إذا حاضت قبل طواف الإفاضة وأراد الحجاج النفر بعد قضاء مناسكهم فالأولى للمرأة أن تقيم حتى تطهر فتطوف إلا أن يكون عليها ضرر ظاهر في هذا.

الدليل من السنة: حديث صفة بنت حيي- رضي الله عنها- السابق، فلا داعي لتكراره. ويستثنى منه ما إذا تضررت بانتظارها، فإنه يجوز لها أن تنفر، وتبقى محرمة حتى تعود. ولا ينتظرها الجمال قياساً على ما لو مرضت فإنه لا يلزمه انتظارها بالإجماع<sup>(139)</sup>.

رابعاً: أدلة أصحاب القول الرابع القائلون بصحة طواف الحائض للعدو، ولا دم عليها:

استدل أصحاب هذا القول لما ذهبوا إليه

بالقياس: وبيانه: أنه يصح للحائض الطواف قياساً على جوازه للعريان؛ لأنه إذا جاز في العريان العاجز فهو في الحائض إذا عجزت وأفضى إلى تحلفها وانقطاع الطريق وعُدِم معها مسافر بها وهلاكها بذلك أولى وأحرى<sup>(140)</sup>.

القول الراجح: بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم في المسألة فإننا نرى أن القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الرابع وذلك لما يلي:

1. أن القول بأنها تقيم حتى تطهر فتطوف قد يلحقها به حرج ومشقة وهو التخلف عن الرفقة والأهل بالإضافة إلى الترتيبات النظامية كالتأشيرات والحجوزات والإقامة ومواعيد السفر ونحوه كما في أيامنا هذه.

قال ابن تيمية: «ولما كانت الطرقات آمنة في زمن السلف والناس يردون مكة ويصدرون عنها في أيام العام كانت المرأة يمكنها أن تحتبس هي وذو محرمها ومكاريها حتى تطهر ثم تطوف فكان العلماء يأمرون بذلك»<sup>(141)</sup>.

ثم قال: «وأما هذه الأوقات فكثير من النساء أو أكثرهن لا يمكنها الاحتباس بعد الوفد والوفد ينفر بعد التشريق بيوم أو يومين أو ثلاثة».

إلى أن قال: «فهذه المسألة التي عمت بها البلوى

137. سبق تخرجه في أول المسألة.

138. انظر: المغني لابن قدامة (3/ 193).

139. انظر: المجموع شرح المهذب (8/ 852).

140. انظر: مختصر الفتاوى المصرية (ص: 692).

141. انظر: مجموع الفتاوى (62/ 422).

- . فهذه إذا طافت وهي حائض وجبرت بدم أو بدنة أجزأها ذلك عند من يقول: الطهارة ليست شرطاً<sup>(142)</sup>.
2. أنها تقلد من أجاز ذلك ، دفعاً للضرر والمشقة عنها .
- قال الخرشي المالكي بعد أن ساق تقرير المذهب : وفيه من المشقة ما لا يخفى، والمناسب للملة الحنيفية السمحة أن المرأة لو حاضت قبل طواف الإفاضة وإذا انتظرت الطهر تعذر عليها العود لبلدها أنها إما أن تقلد ما رواه البصريون المالكيون عن مالك أن من طاف للقدوم وسعى ورجع لبلده قبل طواف الإفاضة جاهلاً، أو ناسياً أجزأه عن طواف الإفاضة ، وإما أبا حنيفة القائل بأنه يصح الطواف من الحائض ولا يشترط عنده في الطواف طهارة الحدث والخبث ، وكذا هو إحدى الروايتين عن أحمد بن حنبل ويلزمها ذبح بدنة ويتم حجها لصحة طوافها، وإن كانت تأثم بدخول المسجد حائضاً اهـ<sup>(143)</sup>.
- وقال الخطيب الشربيني : وبحث بعض آخر بأنها إن كانت شافعية تقلد الإمام أبا حنيفة أو أحمد بن حنبل على إحدى الروايتين عنده في أنها تهجم وتطوف بالبيت ويلزمها توبة وتأثم بدخولها المسجد حائضاً، ويجزئها هذا الطواف عن الفرض لما في بقائها على الإحرام من المشقة
- 142 . انظر: مجموع الفتاوى (62 / 422-522) .
- 143 . انظر: شرح مختصر خليل للخرشي (2 / 343)
- <sup>(144)</sup> .
- المسألة الثانية: عدم وجوب طواف الوداع على الحائض**
- أجمعوا على أن طواف الوداع من النسك<sup>(145)</sup> .
- كما اتفقوا على أنه ليس على الحائض طواف وداع<sup>(146)</sup>، إلا ما روي عن ابن عمر رضي الله عنه أنه أفتى أن الحائض لا (تنفر) حتى تودع ثم رجع عنه<sup>(147)</sup> .
- واستدلوا لذلك بما يلي :
- الدليل من السنة :
- 1 . ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما قال : «أمر الناس أن يكون آخر عهدهم بالبيت إلا أنه خفف عن الحائض<sup>(148)</sup>»
- وجه الدلالة : الحديث نص في سقوط طواف الوداع عن الحائض تخفيفاً ، ورفعاً للحرج عنها<sup>(149)</sup> .
- 2 . ما روي عن عائشة - رضي الله عنها -، قالت : 144 . انظر: مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (2 / 182) .
- 145 . انظر: الإقناع في مسائل الإجماع (1 / 282)
- 146 . انظر: المسوط للسرخسي (4 / 53) ، بدائع الصنائع (2 / 241) الكافي في فقه أهل المدينة (1 / 873) ، روضة الطالبين (3 / 611) المغني لابن قدامة (3 / 404) منار السبيل (1 / 162) .
- 147 . انظر: الإقناع في مسائل الإجماع (1 / 282)
- 148 . انظر: صحيح البخاري (2 / 971) كتاب الحج باب طواف الوداع حديث رقم 5571 ، صحيح مسلم (2 / 369) كتاب الحج ، باب وجوب طواف الوداع وسقوطه عن الحائض حديث رقم (8231) .
- 149 . انظر: شرح النووي على مسلم (9 / 97)

واختلف في وقته ، فذهب الحنفية إلى أن وقته من بعد صلاة فجر النحر إلى أن يسفر جداً<sup>(155)</sup> .

وذهب جمهور الفقهاء المالكية<sup>(156)</sup> ، والشافعية<sup>(157)</sup> والحنابلة<sup>(158)</sup> إلى أن وقته الليل .

كما اختلفوا في القدر المجزئ منه ، فذهب الحنفية إلى أنه من أدركه في وقته - وهو من طلوع الفجر إلى طلوع الشمس - ولو لحظة ، فقد أدركه ولا شيء عليه ، وسواء بات بها أم لا<sup>(159)</sup> .

وذهب المالكية : أن المبيت الواجب قدر حط الرحال وإن لم تحط بالفعل<sup>(160)</sup> .

وذهب الشافعية<sup>(161)</sup> والحنابلة<sup>(162)</sup> إلى أن المبيت الواجب أن يكون ساعة - أي لحظة - من النصف الثاني من الليل إلا أنه رخص للنساء والصبيان والضعفة من الرجال والمرضى ونحوهم في

(882) ، نهاية الزين (ص: 102) ، كفاية الأخيار (ص: 912) المغني لابن قدامة (3/ 673) ، الإنصاف للمرداوي (4/ 06)

155 . انظر: مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر (1/ 362) ، اللباب في شرح الكتاب (1/ 091) .

156 . انظر: الذخيرة للقرافي (3/ 362)

157 . ( ) انظر: منهاج الطالبين (ص: 98) ، منهاج القويم (ص: 882) .

158 . انظر: المغني لابن قدامة (3/ 773) عمدة الفقه (ص: 05)

159 . انظر: مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر (1/ 362) اللباب في شرح الكتاب (1/ 091)

160 . انظر: الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي (2/ 44)

161 . انظر: منهاج الطالبين (ص: 98) منهاج القويم (ص: 882)

162 . انظر: الإنصاف للمرداوي (4/ 06)

كنا نتخوف أن تفيض صفة قبل أن تفيض ، قالت: فجاءنا رسول الله ﷺ فقال: «أحابستنا صفة؟» قلنا: قد أفاضت، قال: « فلا إذن»<sup>(150)</sup> .

وجه الدلالة من الحديث : أنه ﷺ خاف أن لا تكون طافت للإفاضة وأن يجسهم ذلك بمكة فلما أخبر أنها قد أفاضت ، أمرهم بالخروج ولم يجسهم لعذر طواف الوداع ، كما خاف أن يجسهم لعذر طواف الإفاضة ، فدل ذلك على عدم وجوبه على الحائض وسقوطه عنها من باب التخفيف ورفع الحرج<sup>(151)</sup> .

كما اتفق الأئمة الأربعة على أنه ليس على الحائض دم ؛ لتركها طواف الوداع<sup>(152)</sup> .

المطلب الثاني: جواز الانصراف من مزدلفة بعد منتصف الليل والرمي قبل الفجر، وفيه مسألتان: المسألة الأولى : جواز الانصراف من مزدلفة إلى

منى بعد منتصف الليل

المبيت بالمزدلفة واجب من واجبات الحج لا يبطل الحج بتركه<sup>(153)</sup> وينجبر بالدم<sup>(154)</sup> .

150 . انظر: صحيح مسلم (2/ 469) ك الحج باب وجوب طواف الوداع وسقوطه عن الحائض حديث رقم (1121)

151 . انظر: المنتقى شرح الموطأ (2/ 392)

152 . انظر: بدائع الصنائع (2/ 241) الاستذكار (4/ 273) التنبيه في الفقه الشافعي (ص: 97) المغني لابن قدامة (3/ 404) أسنى المطالب (1/ 005)

153 . وقال علقمة، والنخعي، والشعبي: من فاته جمع فاته الحج. المغني لابن قدامة (3/ 673)

154 . بدائع الصنائع (2/ 531) ، مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر (1/ 362) ، جامع الأمهات (ص: 791) ، منح الجليل شرح مختصر خليل (2/ 222) ، منهاج القويم (ص: 882)

- الدفع بليل قبلهم دفعاً للحرج والمشقة الحاصلة بالزحام.
- قال ابن قدامة : ولا نعلم فيه مخالفاً<sup>(163)</sup>.
- زاد المالكية : الترخيص لهم في التأخير أيضاً عن النفرة إلى منى حتى ذهاب الزحام<sup>(164)</sup>.
- وقد وردت السنة بذلك منها :
1. ما روي عن عائشة - رضي الله عنها - أنها قالت: « استأذنت سودة رسول الله ﷺ ليلة المزدلفة، تدفع قبله ، وقبل حطمة الناس، وكانت امرأة ثبطة - يقول القاسم: والثبطة الثقيلة - قال: فأذن لها، فخرجت قبل دفعه، وحبسنا حتى أصبحنا فدفعنا بدفعه » ولأن أكون استأذنت رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، كما استأذنته سودة، فأكون أدفع بإذنه، أحب إلي من مفروح به<sup>(165)</sup>.
  2. ما روي عن أم حبيبة - رضي الله عنها - فأخبرته: « أن النبي ﷺ بعث بها من جمع بليل<sup>(166)</sup> ».
  3. ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما، يقول:
- « بعثني أو قدمني النبي ﷺ في الثقل من جمع بليل<sup>(167)</sup> ».
- وجه الدلالة : الأحاديث صريحة في الترخيص لأولى الأعذار من النساء والصبيان ومن يقوم على شأنهم ، والضعفة والمرضى في الدفع من المزدلفة بليل<sup>(168)</sup>.
- ولا شك أن ذلك إنما جعل لدفع الحرج والمشقة عن النساء لضعفهن وكذلك الصبيان والضعفة والمرضى ونحوهم<sup>(169)</sup>.
- قال ابن قدامة : ولأن فيه رفقا بهم، ودفعاً لمشقة الزحام عنهم ، واقتداءً بفعل نبيهم ﷺ<sup>(170)</sup>.
- وقال النووي : هذا حكم الضعفة فأما غيرهم ، فيمكنون بمزدلفة حتى يصلون الصبح بها<sup>(171)</sup>.
- المسألة الثانية : جواز الرمي قبل فجر يوم النحر أجمعوا على أنه لا يجوز رمي جمرة العقبة في أول ليلة النحر<sup>(172)</sup>، كما اتفقوا على أن الوقت الأحسن لرميها هو يوم النحر ضحى<sup>(173)</sup>، واختلفوا في الوقت الذي يجوز فيه رمي جمرة العقبة للضعفة والنساء ونحوهم إلى قولين :

167. انظر: صحيح البخاري (3/ 81) كتاب الحج، باب حج الصبيان حديث رقم 6581.

168. انظر: إكمال المعلم بفوائد مسلم (4/ 763).

169. انظر: المعونة على مذهب عالم المدينة (ص: 285).

170. انظر: المغني لابن قدامة (3/ 773).

171. انظر: المجموع شرح المهذب (8/ 041).

172. انظر: الاستذكار (4/ 392)، نيل الأوطار (5/ 97).

173. انظر: نيل الأوطار (5/ 97).

163. انظر: المغني لابن قدامة (3/ 773)

164. انظر: الذخيرة للقرافي (3/ 362).

165. انظر: صحيح مسلم (2/ 939) ك الحج ، باب استحباب تقديم دفع الضعفة من النساء وغيرهن من مزدلفة إلى منى في أواخر الليل قبل زحمة الناس، واستحباب المكث لغيرهم حتى يصلوا الصبح بمزدلفة ح (0921)

166. انظر: صحيح مسلم (2/ 049) كتاب الحج ، باب استحباب تقديم دفع الضعفة من النساء وغيرهن من مزدلفة إلى منى في أواخر الليل قبل زحمة الناس، واستحباب المكث لغيرهم حتى يصلوا الصبح بمزدلفة ح (2921)

القول الأول: أن أول وقته من بعد طلوع الفجر، فإن رمى قبل الفجر أعاده والرجال، والنساء، والصبيان في هذا سواء، وإلى هذا القول ذهب أبو حنيفة<sup>(174)</sup>، ومالك<sup>(175)</sup>.  
القول الثاني: أن أول الوقت الذي يجزئ فيه رمي جمرة العقبة هو ابتداء النصف الأخير من ليلة النحر، وإلى هذا القول ذهب الشافعي<sup>(176)</sup>، وأحمد<sup>(177)</sup>.

القول الثالث: أن أول وقته يتدئ من بعد طلوع الشمس فلا يجوز رميها قبل ذلك، وإلى هذا القول ذهب النخعي ومجاهد والثوري وأبو ثور<sup>(178)</sup>.

#### الأدلة:

أولاً: أدلة أصحاب القول الأول القائلون بأن أول وقته من بعد طلوع الفجر، فإن رمى قبل الفجر أعاده والرجال، والنساء، والصبيان في هذا سواء. الدليل من السنة: ما روي عن ابن عباس -رضي الله عنهما- «أن النبي ﷺ كان يأمر نساءه أو ثقله من صبيحة جمع أن يفيضوا مع أول الفجر بسواد

وأن لا يرموا الجمرة إلا مصبحين»<sup>(179)</sup>.  
وجه الدلالة: الحديث واضح الدلالة على جواز الرمي بعد طلوع الصبح لنتيجه في الحديث عن الرمي إلا بعد طلوعه<sup>(180)</sup>.  
ثانياً: أدلة أصحاب القول الثاني القائلون بأن أول الوقت الذي يجزئ فيه رمي جمرة العقبة هو ابتداء النصف الأخير من ليلة النحر: الدليل من السنة:

1. ما روي عن عطاء، «أن النبي صلى الله عليه وسلم رخص للرعاء أن يرموا ليلاً»<sup>(181)</sup>.  
2. ما روي عن عائشة رضي الله عنها قالت: «أرسل رسول الله ﷺ بأمر سلمة ليلة النحر فرمت الجمر قبل الفجر، ثم مضت فأفاضت، وكان ذلك يوم الثاني الذي يكون عندها رسول الله ﷺ»<sup>(182)</sup>.

وجه الدلالة: الحديثان يدلان دلالة واضحة على جواز الرمي بعد نصف الليل قبل طلوع

179. انظر: السنن الكبرى للبيهقي (5/ 612) كتاب الحج، باب الوقت المختار لرمي جمرة العقبة حديث رقم 7659، شرح معاني الآثار (2/ 612) حديث رقم 5793، وذكرها الزيلعي وسكت عنه. نصب الراية (3/ 68)

180. انظر: المبسوط للسرخسي (4/ 12) بدائع الصنائع (2/ 731)

181. انظر: المعجم الكبير للطبراني (11/ 661) حديث 97311 مرفوعاً، مصنف ابن أبي شيبة (3/ 172) كتاب الحج، باب في الرعاء كيف يرمون؟ حديث 11141 مرسلاً

182. انظر: سنن أبي داود (2/ 491) كتاب المناسك - باب التعجيل من جمع حديث رقم 2491، المستدرک علی الصحیحین للحاکم (1/ 146) حديث رقم 3271، وقال: صحيح على شرطها، لم يخرجها.

174. انظر: المبسوط للسرخسي (4/ 12) بدائع الصنائع (2/ 731).

175. انظر: الجامع لمسائل المدونة (5/ 645) البيان والتحصيل (3/ 934) شفاء الغليل (1/ 233)

176. انظر: مغني المحتاج (2/ 562)

177. انظر: المغني لابن قدامة (3/ 193) المبدع شرح المقنع (3/ 371)

178. انظر: الاستذكار (4/ 392) المبسوط للسرخسي (4/ 12).

الفجر<sup>(183)</sup>

وقته طلوع الشمس ولا يجزئ قبله<sup>(186)</sup>.  
المناقشة: ناقش أصحاب القول الأول ذلك: بأن ما ورد في النهي عن الرمي حتى تطلع الشمس محمول على بيان الوقت المستحب، وما ورد من النهي عن الرمي إلا بعد الإصباح، إنما هو لبيان أول الوقت، وما ورد في الرمي من الليل محمول على الليلة الثانية والثالثة دون الأولى<sup>(187)</sup>.

القول الراجح: بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم في المسألة، فإننا نرى أن الجمع بين الأدلة أولى من ترجيح أحدها، وذلك بأن تحمل الأدلة التي تدل على أن وقت الرمي من بعد طلوع الشمس على من لا رخصة له، والأدلة الدالة على جواز الرمي قبل ذلك على من كان له رخصة كالنساء وغيرهن من الضعفة.

قال الشوكاني: والأدلة تدل على أن وقت الرمي من بعد طلوع الشمس لمن كان لا رخصة له ومن كان له رخصة كالنساء وغيرهن من الضعفة جاز قبل ذلك، ولكنه لا يجزئ في أول ليلة النحر إجماعاً<sup>(188)</sup>

المناقشة: ناقش أصحاب القول الأول ذلك بأن القول بجواز الرمي من الليل يؤدي إلى خرق الإجماع بتحصيل حجتيين في سنة واحدة بأن يرمي بالليل ثم يطوف للزيارة بالليل ثم يحرم بحجة أخرى ويرجع إلى عرفات ويقف بها قبل طلوع الفجر، ثم يفعل بقية الأفعال، ولو كان هذا جائزاً لما أمر من أفسد حجه بالجماع أن يقضي من قابل<sup>(184)</sup>.

ثالثاً: أدلة أصحاب القول الثالث القائلون بأن أول وقته يبتدئ من بعد طلوع الشمس فلا يجوز رميها قبل ذلك:

الدليل من السنة: ما روي عن ابن عباس، قال: قدمنا رسول الله ﷺ، أغيلمة بني عبد المطلب، على حمراء لنا من جمع - قال سفيان: بليل - فجعل يلطخ أفخاذنا، ويقول: «أي بني، لا ترموا الجمرة حتى تطلع الشمس»<sup>(185)</sup>.

وجه الدلالة: الحديث صريح في النهي عن الرمي قبل طلوع الشمس، فدل ذلك على أن

#### الخاتمة

الحمد لله أولاً، وآخرها، والصلاة والسلام على النبي المصطفى، وعلى آله الطيبين الطاهرين

186. انظر: الاستذكار (4/ 392).

187. انظر: المبسوط للسرخسي (4/ 12)، تبين الحقائق (2/ 13).

188. انظر: نيل الأوطار (5/ 97).

183. انظر: كفاية النبيه في شرح التنبيه (7/ 364).

184. انظر: تبين الحقائق (2/ 31).

185. انظر: مسند أحمد ط الرسالة (3/ 405) حديث رقم 2802، واللفظ له، سنن أبي داود (2/ 491) كتاب المناسك، باب التعجيل من جمع حديث رقم 0491، وذكره الزيلعي وقال: أخرجه أصحاب السنن إلا الترمذي عن الحسن العرنى عن ابن عباس. ثم قال: والحسن العرنى احتج به مسلم، واستشهد البخاري، وقال أحمد، وابن معين: إنه لم يسمع من ابن عباس. نصب الراية (3/ 57).



الليل وجواز الرمي قبل فجر يوم النحر.

وبعد،،

فلقد منّ الله علينا بالانتهاء من هذا البحث ، وقد توصلنا إلى بعض النتائج ، نورد أهمها فيما يلي:

**التوصيات :**  
في نهاية هذا البحث أوصي بمزيد من الدراسة والبحث حول تشوف الشارع الحكيم إلى رفع الحرج عن المرأة ، والطفل ، وهي الأمور التي باتت المنظمات الدولية تنادي بها ، وتقام المؤتمرات من أجلها ، إبرازاً لسبق الإسلام إلى ذلك ، وبياناً لفضله ، وإعلاءً لفكره في تلك المحافل والمنظمات دون غيره ، فضلاً عن الرد على مناوئيه .

1. المراد برفع الحرج هو إزالة ما في التكليف من المشقة - غير المعتادة فيه -؛ برفع التكليف من أصله، أو بتخفيفه، أو بالتخيير فيه حالاً أو مآلاً.  
2. أن ذيل ثوب المرأة إذا أتت به على أرض نجسة فإنه يطهر إذا مرت به بعد ذلك بأرض طاهرة، ولا فرق بين الأرض الرطبة واليابسة على الراجح .

#### شكر وتقدير

يتقدم الباحثان بخالص الشكر والتقدير إلى جامعة الحدود الشمالية ممثلة في عمادة البحث العلمي، لدعمهم هذا البحث، من خلال المشاريع البحثية المدعمة تحت رقم ear/2016/16/f/6859 (الدورة البحثية السادسة).

3. عدم وجوب نقض شعر المرأة في غسل الجنابة اتفاقاً، وكذا في غسل من الحيض على الراجح  
4. عدم وجوب الصلاة وقضائها على الحائض والنفساء ، والجماعة، والجمعة على المرأة عموماً.

5. عدم وجوب الزكاة في الحلي المستعمل على الراجح .

6. جواز الفطر لها حال الحمل والإرضاع إن خافت على نفسها أو على ولدها دون فدية مع وجوب قضاء الصوم .

7. صحة طواف الحائض للعدو ولا دم عليها ، وعدم وجوب طواف الوداع عليها

8. جواز انصرافها من مزدلفة بعد منتصف

#### المصادر والمراجع

##### أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد (1409هـ). المصنف في الأحاديث والآثار. تحقيق: كمال يوسف الحوت. ط1، الرياض: مكتبة الرشد.  
ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب (د.ت.). إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان. تحقيق: محمد حامد

- الفقي. الرياض: دار المعارف.
- ابن المنذر، أبو بكر محمد بن إبراهيم (1985م). الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف. تحقيق: أبو حماد صغير أحمد. ط1، الرياض: دار طيبة.
- ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد (د.ت.). شرح فتح القدير. دار الفكر، بيروت.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم (1995م). مجموع الفتاوى. تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- ابن جزى، أبو القاسم، محمد بن أحمد (د.ت.). القوانين الفقهية.
- ابن حبان، أبو حاتم محمد بن أحمد (1993م). صحيح ابن حبان. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد (د.ت.). المحلى بالآثار. بيروت: دار الفكر.
- ابن خزيمة، أبو بكر محمد بن إسحاق (1970م). صحيح ابن خزيمة. تحقيق: محمد مصطفى الأعظمي. بيروت: المكتب الإسلامي.
- ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد الشهير بالحفيد (2004م). بداية المجتهد. القاهرة: دار الحديث.
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (2000م). المحكم والمحيط الأعظم. تحقيق: عبد الحميد هندراوي. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن عابدين، محمد أمين (2000م). حاشية رد المحتار. بيروت: دار الفكر.
- ابن فارس، أبو الحسن أحمد (2002م). معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: اتحاد الكتاب العرب.
- ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد (1392هـ). حاشية ابن قاسم على الروض المربع.
- ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد (1388هـ). المغني. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: مكتبة القاهرة.
- ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد (د.ت.). سنن ابن ماجه. بيروت: دار الفكر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (د.ت.). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث (د.ت.). سنن أبي داود. بيروت: دار الكتاب العربي.
- الألباني، محمد ناصر الدين (1415هـ). سلسلة الأحاديث الصحيحة. الرياض: مكتبة المعارف.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه. ترقيم: محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط1، دار طوق النجاة.
- البهوتي، منصور بن يونس (1996م). شرح منتهى الإرادات. بيروت: عالم الكتب.
- البهوتي، منصور بن يونس (د.ت.). كشف القناع. بيروت: دار الكتب العلمية.
- البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى (2003م). السنن الكبرى. تحقيق: محمد عبد القادر عطا. ط3، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (د.ت.). السنن. تحقيق: أحمد شاكر وآخرون. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الخطاب، محمد بن محمد بن عبد الرحمن (1992م). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل. ط3، بيروت: دار الفكر.
- الجندي، خليل بن إسحاق (2005م). مختصر خليل. تحقيق: أحمد جاد. ط1، القاهرة: دار الحديث.
- الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بهرام (2000م). السنن. تحقيق: حسين سليم أسد. ط1، السعودية: دار المغني.
- الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة (د.ت.). حاشية الدسوقي. بيروت: دار الفكر.
- الدهلوي، شاه ولي الله بن عبد الرحيم (د.ت.). حجة الله البالغة. تحقيق: سيد سابق. القاهرة، بغداد: دار الكتب الحديثة/ مكتبة المثني.

الصنائع في ترتيب الشرائع. ط 2، بيروت: دار الكتب العلمية.

الماوردي، علي بن محمد بن حبيب (1999م). الحاوي الكبير. تحقيق: علي معوض، وعادل عبد الموجود. بيروت: دار الكتب العلمية.

المرداوي، أبو الحسن علي بن سليمان (1419هـ). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. ط 1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المزني، إسماعيل بن يحيى (1990م). مختصر المزني (مطبوع ملحقاً بالألم للشافعي). بيروت: دار المعرفة.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب (1986م). المجتبى من السنن. تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة. حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

النفاوي، أحمد بن غنيم بن سالم (1415هـ). الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني. بيروت: دار الفكر.

النووي، يحيى بن شرف (1997م). المجموع. بيروت: دار الفكر.

الحاكم، محمد بن عبد الله (1990م). المستدرک علی الصحیحین. تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية.

الهيثمي، علي بن أبي بكر بن سليمان (1994م). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. تحقيق: حاسم الدين القدسي. القاهرة: مكتبة القدسي.

وزارة الأوقاف (1427هـ). الموسوعة الفقهية الكويتية. ط 2، الكويت: دار السلاسل.

## ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu Dawood, Suleiman Bin Al-Ash'ath Al-Sijistani (N.d). Sunan Abi Dawood Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi.  
Al-Aini, Abu Muhammad Mahmoud Bin Ahmed, (2000 Ad). The Building, Sharh Al-Hedaya. 1st Ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

الزركشي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الله (د.ت.). شرح الزركشي على مختصر الخرقى. تحقيق: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى (د.ت.). الموافقات. تحقيق: عبد الله دراز. بيروت: دار المعرفة.

الشافعي، محمد بن إدريس (2001م). الأم. تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب. ط 1، المنصورة: دار الوفاء.

الشريني، محمد بن أحمد (1415هـ). مغني المحتاج. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف (د.ت.). المهذب. بيروت: دار الفكر.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب (د.ت.). المعجم الأوسط. تحقيق: طارق بن عوض الله وعبد المحسن الحسيني. القاهرة: دار الحرمين.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب (1994م). المعجم الكبير. تحقيق: حمدي السلفي. ط 2، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

العسقلاني، أحمد بن علي ابن حجر (1989م). التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير. ط 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

العيني، محمود بن أحمد (2000م). البناية شرح الهداية. ط 1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الغنيمي، عبد الغني بن طالب (د.ت.). اللباب في شرح الكتاب. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العلمية.

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي (د.ت.). المصباح المنير. بيروت: المكتبة العلمية.

القاري، علي بن سلطان محمد (2001م). مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. تحقيق: جمال عيتاني. بيروت: دار الكتب العلمية.

القرافي، أحمد بن إدريس (1994م). الذخيرة. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب.

الفضال، سيف الدين أبو بكر بن محمد بن أحمد (د.ت.). حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء. مؤسسة الرسالة/ دار الأرقم.

الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد (1986م). بدائع

- Al-Albani, Muhammad Nasir Al-Din (1415 Ad). The Series Of Authentic Hadiths. Riyadh:al-Maaref Library.*
- Al-Asqalani, Abu Al-Fadl Ahmed Bin Ali Ibn Hajar ( 1989 Ad). Al-Habeer Summary In The Graduation Of The Hadiths Of Al-Rafi'i. 1st Ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.*
- Al-Bahooti, Mansour Bin Younis ,( 1996 Ad). Explanation Of Muntaha Al-Iradat. , Beirut: World Of Books.*
- Al-Bahouti, Mansour Bin Younis (N.d.). Scouts Of The Mask. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.*
- Al-Bayhaqi, Ahmed Bin Al-Hussein Bin Ali Bin Musa (2003 Ah). Al-Sunan Al-Kubra. Verified By: Muhammad Abdul Qadir Atta. 3rd Ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.*
- Al-Bukhari, Abu Abdullah Muhammad Bin Ismail Al-Ja'fi (1422 Ah). The Sahih Al-Musnad Al-Mukhtasar Al-Musnad Al-Sahih Brief Of The Matters Of The Messenger Of God. Numbered: Muhammad Fouad Abdul-Baqi, Verified By: Muhammad Zuhair Bin Nasser Al-Nasser. His Sunnah And His Days. 1st Ed, Dar Tuq Al-Najat.*
- Al-Dahlawy, Shah Wali Allah Bin Abdul Rahim (N.d.). Hujjat Allah Al-Balgha. Verified By: Syed Saber. Cairo, Baghdad: Dar Al-Kutub Al-Hadith / Al-Muthanna Library.*
- Al-Darami, Abu Muhammad Abdullah Bin Abdul Rahman Bin Al-Fadl Bin Bahram (2000 Ad). Al-Sunan. Verified By: Hussein Salim Asad. 1st Ed, Saudi Arabia: Dar Al-Mughni.*
- Al-Desouki, Muhammad Bin Ahmed Bin Arafa (N.d.). Al-Desouki's Footnote. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Al-Fayoumi, Ahmed Bin Muhammad Bin Ali (N.d.). Al-Misbah Al-Munir. Beirut: Al-Ilmiyah Library.*
- Al-Ghunaimi, Abdul-Ghani Bin Talib (N.d.). Al-Labbab Fi Sharh Al-Kitab. Verified By: Muhammad Muhi Al-Din Abdul Hamid. Beirut: Al-Ilmiy Library.*
- Al-Hattab, Abu Abdullah Muhammad Ibn Muhammad Ibn Abd Al-Rahman Al-Tarabulsi Al-Maghribi (1992ad). Talents Of The Galilee In A Brief Explanation Of Khalil. 3rd Ed, Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Al-Hattab, Muhammad Ibn Abd Al-Rahman (1398 Ah). Talents Of The Galilee. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Al-Haythami, Abu Al-Hassan Nour Al-Din Ali Bin Abi Bakr Bin Suleiman (1994 Ad). Majma` Al-Zawa'id And The Source Of Benefits. Verified By: Hassem Al-Din Al-Qudsi. Cairo: Al-Qudsi Library.*
- Al-Kasani, Aladdin, Abu Bakr Bin Masoud Bin Ahmed (1986 Ad). Badaa' Al-Sana'i In The Arrangement Of The Laws. 2nd Ed, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.*
- Al-Mardawi, Alaa Al-Din Abu Al-Hassan Ali Bin Suleiman (1419 Ah). Al'iinsaf Fi Maerifat Alraajih Min Alkhalaf. 1st Ed, Beirut: House Of Revival Of Arab Heritage.*
- Al-Mawardi, Ali Bin Muhammad Bin Habib (1999 Ad). Al-Hawi Al-Kabeer. Verified By: Ali Moawad And Adel Abdul-Mawgod. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmia.*
- Al-Muzni, Ismail Bin Yahya (1990 Ad). Al-Muzni's Summary (Printed With An Appendix To Al-Umm By Al-Shafi'i). Beirut: Dar Al-Maarifa.*
- Al-Nafrawi, Ahmed Bin Ghoneim Bin Salem (1415 Ah). Al-Fawakhi Al-Dawani On The Letter Of Ibn Abi Zaid Al-Qayrawani. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Al-Nasa'i, Abu Abd Al-Rahman Ahmad Ibn Shuaib (1986 Ad). Al-Mujtaba From Al-Sunan. Verified By: Abd Al-Fattah Abu Ghuddah. Office Of Islamic Publications, Aleppo.*
- Al-Nawawi, Yahya Bin Sharaf (1997 Ad). Al-Majmoo. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Al-Nisaburi, Abu Abdullah Muhammad Bin Abdullah Al-Hakim (1990 Ad). Al-Mustadrak. Verified By: Mustafa Abdul Qadir Atta. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.*
- Al-Qaffal, Seif Al-Din Abu Bakr Bin Muhammad Bin Ahmed (N.d.). The Jewel Of Scholars In Knowing The Doctrines Of Jurists. Al-Resala Foundation / Dar Al-Arqam.*
- Al-Qarafi, Ahmed Bin Idris (1994 Ad). Al-Thakhira. Verified By: Muhammad Hajji. Beirut: Dar Al-Gharb.*
- Al-Qari, Ali Bin Sultan Muhammad (2001ad). Marqat Al-Maftahah, Explanation Of The Miskat Al-Masbah. Verified By: Jamal Itani. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.*
- Al-Shafi'i, Muhammad Bin Idris (2001 Ad). The Mother. Verified By: Refaat Fawzi Abdul-Muttalib. 1st Ed, Mansoura: Dar Al-Wafa'.*
- Al-Shatibi, Ibrahim Bin Musa (N.d.). Al-Muwafafat. Verified By: Abdullah Diraz. Beirut: Dar Al-Maarifa.*
- Al-Sherbini, Muhammad Bin Ahmed (1415 Ah). Mughni Al-Muhtaj. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.*
- Al-Shirazi, Abu Ishaq Ibrahim Bin Ali Bin Yusuf (N.d.). Al-Muhadhdhab. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Al-Tabarani, Abu Al-Qasim Suleiman Bin Ahmed Bin Ayyub (1994 Ad). The Great Lexicon . Verified By: Hamdi Al-Salafi. 2nd Ed, Cairo: Ibn Taymiyyah Library.*
- Al-Tabarani, Abu Al-Qasim Suleiman Bin Ahmed Bin Ayyub (N.d.). Al-Mu'jam Al-Awsat. Verified By: Tariq Bin Awad Allah And Abdul Mohsen Al-Husseini. Cairo: Dar Al-Haramain.*

- Al-Tirmidhi, Abu Issa Muhammad Bin Issa Bin Surah (N.d.). Al-Sunan. Verified By: Ahmed Shaker And Others. Beirut: House Of Revival Of Arab Heritage.*
- Al-Zarkashi, Shams Al-Din Abu Abdullah Muhammad Bin Abdullah (N.d.). Al-Zarkashi's Explanation On The Mukhtasar Al-Kharqi. Verified By: Abdul Malik Bin Abdullah Bin Duhaish.*
- Ibn Abi Shaybah, Abu Bakr Abdullah Bin Muhammad (1409 Ah). Al-Musannaf Of Hadiths And Ancestors' Sayings. Verified By: Yusuf Kamal Al-Hout. 1st Ed, Riyadh: Al-Rushd Library.*
- Ibn Abidin, Muhammad Amin (2000 Ad). Hashiat Radi Al-muhtar. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Ibn Al-Hammam, Muhammad Ibn Abd Al-Wahed Al-Siyasi (N.d.). The Explanation Of Fath Al-Qadeer. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Ibn Al-Mundhir, Abu Bakr Muhammad Ibn Ibrahim (1985 Ad). Al'awsat Fi Alsunan Wal'ijmae Walaikhtilaf. Verified By: Abu Hammad Saghir Ahmad. 1st Ed, Riyadh: Dar Taiba.*
- Ibn Al-Qayyim, Muhammad Ibn Abi Bakr Ibn Ayoub Al-Zar'i (N.d.). Ighaath Al-Lahfan Min Masayid Alshaytan. Verified By: Muhammad Hamid Al-Fiqi. Riyadh: Dar Al-Maaref.*
- Ibn Faris, Abu Al-Hasan Ahmad (2002 Ad). Dictionary Of Language Measures, Union Of Arab Writers. Verified By: Abd Al-Salam Haroun. Cairo.*
- Ibn Habban, Abu Hatim Muhammad Ibn Ahmad (1993 Ad). Sahih Ibn Habban. Verified By: Shuaib Al-Arnaout. Beirut: Al-Risala Foundation.*
- Ibn Hazm, Abu Muhammad Ali Bin Ahmed Al-Andalusi (N.d.). Al-Mahaliwith Ancestors' Sayings. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Ibn Juzy, Abu Al-Qasim, Muhammad Bin Ahmad (N.d.). Jurisprudence Laws.*
- Ibn Khuzaymah, Abu Bakr Muhammad Ibn Ishaq (1970 Ad). Sahih Ibn Khuzaymah. Verified By: Muhammad Mustafa Al-Adhami. Beirut: Islamic Bureau.*
- Ibn Majah, Abu Abdullah Muhammad Bin Yazid Al-Qazwini (N.d.). Sunan Ibn Majah. Verified By: Muhammad Fouad Abd Al-Baqi. Beirut: Dar Al-Fikr.*
- Ibn Manzoor, Muhammad Ibn Makram (N.d.). Lisan Al-Arab. Beirut: Dar Sader.*
- Ibn Qasim, Abd Al-Rahman Bin Muhammad (1392 Ah). Hashiat Abn Qasim Ealaa Alrawd Almurabae.*
- Ibn Qudamah, Muwaffaq Al-Din Abdullah Bin Ahmad (1388 Ah). Al-Mughni. Cairo Library.*
- Ibn Rushd, Abu Al-Walid Muhammad Ibn Ahmad Ibn Muhammad Ibn Ahmad, Famous, The Grandson (2004 Ad). Bidayat Almujtahid. Cairo: Dar Al-Hadith.*
- Ibn Sayyida, Abu Al-Hasan Ali Bin Ismail (2000 Ad). Almuhkam Walmuhit Al'aeza. Verified By: Abdul Hamid Hindawi. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.*
- Ibn Taymiyyah, Ahmed Bin Abdul Halim (1995 A. D). Majmue Alfatawaa. Verified By: Abdul Rahman Bin Muhammad Bin Qasim. King Fahd Complex For The Printing Of The Noble Qur'an, Al-Madinah Al-Nabawi.*
- Khalil, Khalil Bin Ishaq Al-Jundi (2005 Ad). Khalil's Summary. Verified By: Ahmed Gad. 1st Ed, Cairo: Dar Al-Hadith.*
- Ministry Of Endowments, Kuwaiti Fiqh Encyclopedia 1427(ah2 .) nd Ed, Kuwait: Dar Al Salasil.*

## خطابات الكراهية في وسائل التواصل الاجتماعي الرصد والتحليل وإستراتيجيات المناهضة: مقارنة دلالية-تداولية

عبد اللطيف مرزوق السلمي (\*)

جامعة جدة

(قدم للنشر في 1442/4/5هـ، وقبل للنشر في 1443/2/22هـ)

ملخص الدراسة: يشكّل اليوم انتشار خطاب الكراهية على شبكة الإنترنت وعودة العنصرية وكراهية الآخر، مجالات خصبة للعنف بكافة أنواعه، وللإرهاب بشتى صوره، كما يُشير قلقنا عالميا وتهديدا حقيقيا وخطيرا، لاستقرار الدول وللتألف والسلام الاجتماعيين. يقول الأمين العام للأمم المتحدة أنطونيو غوتيريش: «إننا نعتبر خطاب الكراهية هجوماً على التسامح والاندماج والتنوع، وسهياً مسدداً إلى صميم القواعد والمبادئ التي نعتمدها فيما يتعلق بحقوق الإنسان. وبشكل أعم، يقوّض خطاب الكراهية التماسك الاجتماعي، وينال من القِيم المشتركة، ويمكن أن يكون نقطة الارتكاز التي ينطلق منها العنف؛ مما يصيب قضية السلام والاستقرار والتنمية المستدامة والكرامة الإنسانية بانتكاسة (أنطونيو غوتيريش، 2019م) ومادام هذا الخطاب بهذه الخطورة، فإن دراستنا سنتنحى منهجياً مواكباً لذلك؛ لأنها لا تسعى إلى إعطاء تعريفات لخطاب الكراهية فحسب، بل تفكر- أيضاً، وعلى المدى البعيد- في تصنيف معجمي، وتحليل علمي لهذا الخطاب وفق إستراتيجية بحثية متعددة التخصصات؛ تتداخل فيها حقول معرفية متعددة انطلاقاً من الجانب اللساني. إن دراستنا هذه ستتطلب من فرضية أساسية مفادها أن خطاب الكراهية عبر الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي تحديداً؛ لا يمكن اختزاله في نموذج معجمي. بل هو خطاب متعدد وتتعدد مظاهره، سواء أكانت هذه المظاهر لفظية أم غير لفظية. وغاية هذا النوع من الخطابات هي التخويف أو التحريض على العنف والأفعال الإجرامية أو التحيز ضد شخص أو جماعة من الأشخاص بناءً على أسس عرقية أو جنسية أو دينية أو لغوية أو طبقية أو غيرها. كلمات مفتاحية: الكراهية، التواصل، الاجتماعي، تحليل الخطاب، دلالية، تداولية.

\*\*\*\*\*

### Hate Speech on Social Media Monitoring, Analysis and Counter-Strategies Asemantic -Pragmatic Approach

Abdul Lateef Marzouq Al-Solami (\*)

Jeddah University

(Received 20/11/2020, accepted 30/9/2021)

**Abstract:** Today, the spread of hate speech on the Internet and the return of racism and hatred towards others, are fertile fields for violence and terrorism in all its forms, raising global concern and serious threat to the stability of states, social harmony and peace. United Nations Secretary-General António Guterressays: "We consider hate speech as an attack on tolerance, inclusion and diversity, and a share to the core of our human rights rules and principles. The foundation from which violence springs forth; thus, the cause of peace, stability, sustainable development and human dignity is set back.

As long as this discourse is of this seriousness, our study will take a methodological approach corresponding to that. Because it not only seeks to give definitions of hate speech, but also, in the long run, is considering a lexical classification and a scientific analysis of this discourse according to a multidisciplinary research strategy. It contains multiple fields of knowledge, starting from the linguistic side. Our study will proceed from the basic premise that hate speech online, and social media in particular; cannot be reduced to a lexical form. Rather, it is a discourse that has multiple and varied manifestations, whether these manifestations are verbal or non-verbal. The purpose of this type of speech is to intimidate or incite violence and criminal acts or prejudice against a person or group of people based on ethnic, sexual, religious, linguistic, class or other.

**Keywords :** Hâte, Communicate, Social, Discourse Analysis, Pragmatic, Semantic.



(\*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept. of Islamic Culture & Linguistic Skills,  
Faculty of Science & Arts in Al-Kame-, Jeddah University, P.O.  
Box: 21, Code: 21931, Jeddah City, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061413

(\*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية والمهارات اللغوية، كلية  
العلوم والآداب بالكامل، جامعة جدة، ص ب: 21 رمز بريدي:  
21931 المدينة جدة، المملكة العربية السعودية.

e-mail: ammalsolami@uj.edu.sa

## مقدمة

خصائص ومعتقدات مشتركة. ومع أن معظم الشبكات الاجتماعية ومواقع المدونات الصغيرة على الإنترنت تمنع استخدام العبارات التي تحض على الكراهية، فإن حجم هذه الشبكات ومواقع الويب يجعل من شبه المستحيل التحكم في كل محتواها الخطابي. لذلك، تنشأ ضرورة الكشف التلقائي عن مثل هذا الخطاب، وإدخال أي محتوى يقدم لغة تحض على الكراهية عبر محركات البحث المتاحة.

وتقترح هذه الدراسة نهجاً استقصائياً وتحليلياً لكشف تعبيرات الكراهية على المنصة العالمية تويتر Twitter. ويعود اختيار هذه المنصة لانتشارها الواسع والمؤثر في المملكة، ودول الخليج، ومعظم دول العالم، ولانتشار القوي لهذا الخطاب على مواقع التواصل الاجتماعي، وللثورة الرقمية التي جعلت من التواصل الاجتماعي الواجهة الأولى، وفي ضوء تفاقم الصراعات واستخدام هذه الوسائل الحديثة التي تتطور سريعاً، في ممارسة القناعات والتمترس خلفها والتراشق بها والتعبير عنها. تترسخ الأهمية المتزايدة لوسائل الإعلام والاتصال لكونها من ناحية، المكان الحيوي لإقامة الحوار الاجتماعي والسياسي المتنوع، ومن ناحية أخرى هي المكان الذي تتقاطع فيه مختلف التيارات الفكرية والثقافية والتحويلات الاجتماعية على أنواعها مع ما تحمله من آراء متنوعة، منها الخطاب المسالم المستند إلى قيم المواطنة

أصبح التعبير عن الحالة المزاجية عبر وسائل التواصل الاجتماعي أمراً شائعاً، ومرغوباً من قبل بعض المنصات الإلكترونية التي تُفيد منه لجذب انتباه الجماهير؛ مما جعل بعض الباحثين يتحدثون اليوم عن «منعطف عاطفي» (ستيوارت، 2007م)، في إشارة منهم إلى مجموعة من البحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية واللسانية، التي تهتم بدور التأثير في التفاعلات الاجتماعية. حيث تلقى شبكات الإنترنت والشبكات التشاركية بعمومها اهتماماً خاصاً، زاد منه التقدم التكنولوجي، وإضفاء الطابع الديمقراطي عليها من خلال الترويج لفكرة حرية التعبير، وسهولة استخدامها، وعدم الكشف عن هوية مستخدميها، أدى ذلك إلى انتشار خطاب الكراهية بشكل لافت. الأمر الذي ساهم في تشكيل «الجماهير العاطفية»، وأصبحت معه شبكات التواصل الاجتماعية الرقمية آليات ذات «سيطرة قوية»، عززت المشهد الخطابي العالمي المسخر لأغراض لا علاقة لها بما هو إنساني.

إن أحد مظاهر ازدهار الجانب العاطفي على الإنترنت هو انتشار الخطاب الذي يحض على الكراهية بصورة متفاقمة لدرجة تحول الكراهية إلى مشكلة خطيرة تغزو هذه الفضاءات المفتوحة. فخطاب الكراهية يميل إلى استخدام لغة عدوانية أو مسيئة، تستهدف جماعة محددة، تتقاسم

- و حقوق الإنسان ومنها خطاب الكراهية والعنف التحريضي الذي يشكل خطراً على السلم الأهلي وعلى التعايش بين مكونات المجتمع (صدقة وجوسلني وطوين، 2015م، ص: 4).
- «ويعد الإنترنت من أكثر الوسائط سهولة لنشر أفكار التعصب، وممارسة الاضطهاد ضد الآخر، عبر شبكات التواصل الاجتماعي إلى حد كبير، مما دعا اللجنة الأوروبية لمناهضة العنصرية والتعصب عند إصدار تقريرها السنوي للتحذير من مخاطر هذه الممارسات، والذي دعت فيه دول أعضاء الاتحاد الأوربي، المصادقة على بروتوكولها الإضافي فيما يتعلق بتجريم الأفعال ذات الطبيعة العنصرية وكراهية الأجانب المرتكبة من خلال نظم الكمبيوتر» (اليونيسكو، 2015).
- وتزخر شبكات التواصل الاجتماعي في العالم العربي بوجود خطاب الكراهية بين السنة والشيعية، وقد تزايد بشكل مستمر منذ بداية الأزمات السياسية في العراق وسوريا واليمن، وبصورة أخطر وأقوى منذ ظهور تنظيم داعش واستخدامه المنهجي لشبكات التواصل الاجتماعي كأحد الأذرع الأساسية لآلته الدعائية. صحيح أن هناك أصواتاً تدعو إلى تبني خطاب أكثر اعتدالاً، بين الطرفين؛ إلا أن هذه الأصوات ضائعة وسط ضجيج الكراهية وقلّة فاعليتها. ومن وقت لآخر نسمع تصريحاً لمسؤول، أو
- نقرأ مقالاً لكاتب يتناول هذا الموضوع بشكلٍ أو بآخر، إلا أن الأمر أكبر من ذلك وأخطر بكثير من هذا التناول السريع العاطفي والسطحي المتسرع (الرحامنة، 2018: 13).
- بناء على هذا ستركز دراستنا على الأسئلة الآتية:
- ماذا نقصد بخطاب الكراهية؟ وما هي آثاره اللغوية الدالة عليه؟
  - هل الأمر يتعلق بخطاب بسيط أم بممارسة سلوكية تستمد شرعيتها من قوة العبارة؟
  - ما هي الدلالات والمعارف اللغوية والثقافية التي نملكها عن خطاب الكراهية؟ هل هو خطاب كراهية واحد مفرد، أم خطابات «كراهية» متعددة متنوعة؟
  - هل معارفنا هذه ستظل ثابتة مسكوكة وجامدة لا تتغير، أم أنها قابلة للتحوّل والتغيير من ممارسة خطابية لأخرى؟
  - ما هي القيمة الأدائية أو الإنجازية لخطاب الكراهية؟
  - ما التأثير الذي يُحدثه هذا الخطاب عبر منصة توتر في منظومة القيم الدينية والاجتماعية والثقافية؟
  - كيف نميّز بين خطاب الكراهية وسائر أشكال التعبير الدالة عن الصراع الاجتماعي والسياسي مثل العنف والإهانة؟
  - ما هي الأحكام والمعتقدات والقيم التي يتأسس عليها؟ وكيف تغذيه؟



- ما هي السياقات التي تساهم في انتشاره وتأجيجه؟
- ما هي رهاناته ومخاطره السياسية والاجتماعية والإعلامية الناجمة عنه؟
- متى وكيف يتحوّل خطاب الكراهية إلى تطرّف وإيذاء وعدوان مادي؟
- ما الأطر الدولية والإقليمية والوطنية والمبادئ التوجيهية المعيارية وآليات المساءلة التي تحدد خطاب الكراهية- بشكل عام-، وخطاب الكراهية على الإنترنت- بشكل خاص؟
- كيف يتمّ التصدي لخطاب الكراهية في الإنترنت والتخفيف من حدّته، ودعم ثقافة حقوق الإنسان والنهوض بها لترسيخ ثقافة الحب والتسامح والوسطية والتعدد والاختلاف وحماية الحياة الخاصّة وبناء مجتمع المعرفة المبني على التنمية المستدامة؟ وبعبارة أخرى، كيف تتمّ المساهمة في نشر أسس ومبادئ ثقافة الاعتدال والتسامح ضدّ أفكار الكراهية والتطرف؟
- إن نطاق بحثنا في خطاب الكراهية، يسمح لنا بتركيز اهتمامنا على ثلاث قضايا جوهرية:
1. تحديد مفهوم الكراهية وبيان مظاهره اللغوية والخطابية ومقاصده الدلالية والتداولية انطلاقاً مما تمّ رصده من تغريدات على منصات التواصل الاجتماعي تويتر تحديداً.
  2. إجراء تصنيف أو نمذجة لأنواعه ومراتبه بناء
- على ما يسمى بـ «هرم الكراهية».
3. وضع خطة عمل أو استراتيجية بديلة لمناهضة خطاب الكراهية ومنعه وتعزيز الثقافة الأمنية في الوقاية من الفكر المتطرف.
1. خطاب الكراهية: محاولة تعريف.
- حتى هذه اللحظة، ليس هناك تعريف دقيق ومحدد لخطاب الكراهية في ارتباط ذلك مع مبدأ حرية التعبير، كما هو منصوص عليه في النواميس الدولية والسياسات الوطنية المختلفة لحقوق الإنسان، مما يعكس التقاليد الفريدة لكل بلد. غير أن هناك ما يشبه إجماعاً في رسم صورة عن ملامح هذا الخطاب، وهي صورة تؤكد على أنه «خطاب ضار ومتحامل معزز بواسطة أحكام مسبقة ويستهدف شخصاً أو جماعة ما، بسبب خصائصهم الفطرية الفعلية أو المدركة. ويعبر عن مواقف تمييزية أو تحويرية أو رفضية أو معادية و / أو ضارة تجاه هذه الخصائص، بما في ذلك الجنس أو العرق أو الدين أو اللون أو الأصل القومي أو الإعاقة أو التوجه الجنسي. ويهدف خطاب الكراهية إلى إيذاء الفئات المستهدفة وإبعادها عن الإنسانية ومضايقتها وترهيبها وإضعافها وإفسادها والتغلب عليها، وإلى تعزيز انعدام الإحساس تجاهها ومواجهتها بصورة وحشية» (كوهين، 2011م). مع عدم تحديد تعريف قانوني دقيق لـ «خطاب الكراهية»، فإنّه يُعرّف عمومًا على أنه

وقانونياً...) وطبيعته هذه جعلت منه بنية مركّبة يستغلها البعض باسم حرية التعبير، كما جعلت منه مفهوماً عاماً ومثيراً للجدل. وقد يكون التعبير عن هذا الخطاب كتابة كما يمكنه أن يكون لفظياً أو إيوائياً من خلال علامات دالة على الكراهية أو ممارسة عنصرية فعلية، وهو ما يتجسّد وينطبق على بعض السلوكيات العامة، كتلك التي حصلت مؤخراً على مرأى من كاميرات العالم في مقتل الأمريكي الأسود جورج فلويد؛ ممّا يجعلنا ندرك أن لخطاب الكراهية غرضاً واحداً فقط هو إنكار الوجود الأخلاقي للآخر عن طريق انتهاك كرامته الإنسانية. وبهذا المعنى، فإن خطاب الكراهية هو رغبة واضحة في تحدي ثراء التنوع الثقافي، وطموح العيش معاً، وكذلك إنكار قيم الديمقراطية، بما في ذلك حرية التعبير مع احترام تعددية الآراء والانتهاكات التي تعززها المواثيق الدولية وتدافع عنها. ومن الواضح أنه من خلال اغتصاب حرية التعبير، يحاول أنصار خطاب الكراهية إضفاء الشرعية على أفكارهم والسعي لفرضها.

2. الآثار الدلالية لخطاب الكراهية في مواقع

### التواصل الاجتماعي

تتزايد في هذا السياق، عدة مبادرات لوضع خارطة لتحديد محتوى خطاب الكراهية عبر وسائل التواصل الاجتماعي من أجل محاربته، مما جعل الباحثين في مجال الإعلام واللسانيات

«أنماط مختلفة من أنماط التعبير العام التي تنشر الكراهية أو التمييز أو العداوة أو تحرض عليها أو تروج لها أو تبررها ضد شخص أو مجموعة، على أساس من يكونون، بمعنى آخر، بناءً على الدين أو الأصل العرقي أو الجنسية أو اللون أو النسب أو الجنس أو أي عامل هوية آخر» (كايسيد، 2019). وما لم تنصد لهذا الخطاب، فإنه يمكن أن يؤدي إلى وقوع أعمال عنف وجرائم كراهية ضد الجماعات المهمّشة. ومع أن بعض التصريحات قد لا تحرض على العنف مباشرة، فإنها يمكن أن تنشر بذور التعصب والغضب التي تؤدي إلى إضفاء الشرعية على أعمال الكراهية (كايسيد، 2019م). وبشكل عام فقد اتفقت العديد من التعاريف ومن بينها القانونية، على أن خطاب الكراهية هو «بث الكراهية والتحريض على النزاعات والصراعات الطائفية والإقليمية الضيقة والتحريض على إنكار وجود الآخر وإنسانيته وتهميشه ونشر الفتنة واستخدام أساليب الفرع واختيار الكلمات النابية والصوت العالي ضد طائفة دينية أو عرقية والحض على العنف واتهام الطرف الآخر بالخيانة والفساد» (العقاربة والحباري والمومني والروابدة وملكاوي، 2015، ص: 4).

إن التعريفات الاصطلاحية لمعنى الكراهية تفيد أنه مفهوم مرّنٌ ومّالٌ أوجه كثيرة يقتضيها سياق استعمال المفهوم (لغوياً ونفسياً واجتماعياً

الحاسوبية والمهتمين بمعالجة اللغات الطبيعية؛ يعكفون على دراسة هذه الظاهرة عبر تقنية المعالجة الآلية والويب الدلالي والكشف التقني عبر تركيزهم على الجوانب المعجمية. وغالباً ما تنطوي محاربة خطاب الكراهية في عوالم الإنترنت على استخدام قوائم محددة مسبقاً تشتمل على ألفاظ وعبارات دالة على «الكراهية»، مع التركيز على معناها وتواترها أو كثرة ترددها وتكرارها في بنائها التركيبي داخل السياق الذي وظفت فيه. ورغم عدم وجود «معيار مرجعي» في تعريف خطاب الكراهية، فإن أثر اللغة في مستوياتها الدلالية والتداولية، يعدّ عاملاً أساسياً في رسم ملامحه وبيان وظيفته وطبيعته رغم سعة وتنوع صورته وأشكاله الظاهرة والمضمرة. إنه فعل لغوي يعبر عن حالة شعورية ونفسية ويحدث في مقام تواصل تفاعلي سمته البارزة التنازع والخصام، فيتولد العداة والكراهة والبغضاء، بل الضرر والأذى. فهو إحساس داخلي، وردّ

فعل خارجي. وهذان المظهران - الداخلي والخارجي - يتم التعبير عنهما بواسطة اللغة في كل مستوياتها الرمزية والبنوية -الصوتية، والمعجمية، والدلالية، والصرفية، والتركييبية وفي المقامات التداولية- (السلمي، 2017، ص: 14).

إن هذا التنوع في عبارات المحتوى الذي يحض على الكراهية يشكك ويسائل في الوقت نفسه الفاعلية أو الممارسة اللسانية التي تدعمه: هل الأمر يتعلق ببناء لغوي مسترسل وموجه أيديولوجياً يشكل تهديداً للسلم والاستقرار، أم أنه تعبيرات وتغريدات شخصية حاملة لقوة دلالية وتداولية تأثيرية؟ وهذا يشجعنا على مساءلة الكلمات التي تحض على الكراهية نفسها، كما هي واردة في التغريدات أسفل الجدول التالي، وللإشارة فإننا لم نميز في لغة التغريدات المتتقة للتحليل والتشريح الدلالي والتداولي بين ما هو لهجي وفصيح «نقلنا التغريدات كما هي».

### جدول (1)

نوع الكراهية	عدد المتابعين	اسم الحساب	التغريدة
كراهية عنصرية	15071	***3RAMI_ALM@	بعض الأفارقة في السعوديه يساهمون في تخريبها اكثر واكثر #مو_عنصرية بس لازم يشوفو حل في المزبله هذي

كراهية مذهبية	30412	***shisht@	ودي افهم الجحوش اللي وراه ما شافوا شلون شبيعة السعودية صار لهم دور وبروز كمواطنين وأصحاب تخصصات في الاعلام والفن والطب والترييض والتجارة والصحافة ومجلس الشورى وكل القطاعات..
كراهية قبلية	2273	***Roo7@	حمار متخلف إذا أنت تفتخر بأنك قحطاني وانا اشك، فانا افتخر أني هاشمي من روس القوم والراس مرفوع يا متخلف، يرفع راسه بقحطانيته وبيغاني انزل راسي لاني هاشمي، تفو على شرفك إذا كان لك شرف
كراهية مذهبية دينية	47703	****MinaNagu@	هنحرق السلفيين والأقباط المتشددين ونشوف بلدنا بقی
كراهية دينية	22748	***Boo@	هنحرق مكتبة الاسكندرية ثاني، المسيحيين مش أحسن مننا
كراهية على أساس التمييز الجنسي	593	****_xy@	حمار مثل أختك
كراهية عنصرية	1842864	****jamalra@	اسمعوا كيف يعلم النسناس السعوديين والإماراتيين ويستحمرهم
كراهية عنصرية	3420	****a_suba@	جاليه قدره في المسكن وفي الافعال وتناسلهم بكثرة غريب !!! اعتقد لا يوجد عندهم ضوابط لزواج فيما بينهم مما يفسر هذا التناسل المرعب #ترحيل_البرماويه_مطلب
كراهية عنصرية	753	****saudi_g@	بسبب المتبطحين أصبح البرماوي مستوطن مكة بفساده وقذارته وجرائمه وشذوذه ويهدد ويتوعد حتى السعوديات. نتمنى تطهير وتنظيف البلد من هذه الطفيليات القذرة ...
كراهية عرقية	894	****Alaa_sale@	يا اخي والله ماينفع معاهم غير الضرب بلعصي بلدهم اعلم فيهم شوف كيف يعاملوهم ويضربوهم في بلدانهم لآكن للأسف البعض ماخذهاسهالات وإذا مرض الحكومة تعالجه مجاناً لذلك تشوفهم بذئ الاشكال حنا ملتزمين وقاعدين في البيوت وهذولالاسف فالين امها ولا على بالهم وباء ولا غيره
كراهية اجتماعية	5374	*****Ommoham@	أنت رجل بلا كرامه

كراهية مذهبية	1027	****iSul@	هذا رافضي، والرافضة أعوان اليهود، وما يخفونه يظهره الله يوماً
كراهية مذهبية	1386	****drsh@	طبعاً نواصب للسبئية والمجوس
كراهية طبقية واجتماعية	106131	*****alkhaleje@	البدو يراعين غنم يا قطاعين طرق دا معروف ... ما لهم في الحضارة
كراهية على أساس اللون	19780	****hunas@	السود "عبيد" في السعودية
كراهية عرقية	130564	*****AAAziz@	بتكلم عن الشرف يا حرامي يا عديم الشرف؟! ارفع البلوك وتعالى واجهني هنا، يا جبان، يا هلفوت، يا سقط المتاع.. ما عليك من تقل دمي.. تعالى وخلي الناس تشوف خفة دمك.. ياللا يا عبد - كل العبيد أنجاس مناكيد

ملاحح دلالية مشتركة منها: (الاحتقار والازدراء والإهانة والتمييز والسخرية والتعالي والتعصب الأعمى والشتم والسب والقذف والانهام والتهديد والتحرير والتوبيخ والتفريع واللوم والكره والتعنيف والتجريح والإجبار والتهجم والإيذاء والعدوان والتدمير والإبادة والتصرف ضد إرادة الآخر ونفي وجوده....) وهي ألفاظ كما يقول أصحاب نظرية الحقول الدلالية: لا معنى لها بمفردها، ولكنها تكتسب معناها في ضوء علاقاتها بالكلمات الأخرى (السلمي، 2016، ص: 22)، «فالقول الدلالي: مجموعة من الألفاظ ترتبط دلالاتها المتقاربة أو المتباعدة بلفظ عام يجمعها ويجعل منها كلاً واحداً متكاملًا» (مختار، 1988، ص: 79). والجدول الآتي يوضح دلالات هذه التعبيرات كما وردت في التغريدات السابقة:

وتضعنا هذه التغريدات الدالة على مفهوم الكراهية أمام إشكالات جوهرية؛ وهي إشكالات تدفعنا إلى:

- اقتراح إعادة بناء المعارف الدلالية (الدلالة المعجمية) لمفهوم الكراهية.
- التركيز على شيوع الكراهية وانتشارها المهول في الخطاب، وعلى الإنترنت تحديداً. وهذا هو الذي سيدفعنا إلى اقتراح تصنيف أو نمذجة، بناء على مقياس يتجه من كراهية لفظية إلى كراهية فعلية يتحول معها الخطاب إلى فعل وسلوك دال على العنف، تبعاً للممارسات الخطائية الاجتماعية؛ أي تحديد مظاهرها وتجلياتها الخطائية، مما يمكننا من اقتراح تصنيف لكل أنماطها وأشكالها.
- ويشكل المعجم اللغوي الدال على الكراهية في التغريدات السابقة، حقلاً دلاليًا لمجموعة من الألفاظ المتقاربة التي تتميز بوجود عناصر أو

## جدول ( 2 )

الألفاظ الدالة على الكراهية	دلالاتها السياقية
المزيلة	التحقير والإهانة
الجحوش	السب والقذف والتحقير والإهانة
هنحرق	الإبادة والإيذاء والتدمير ونفي الوجود
تطهير البلد	الإبادة والتمييز العنصري والتدمير
الضرب بالعصي	التعنيف والتجريح والتهجم والإيذاء
بلا كرامة	التجريح والقذف والاتهام
حرامي	السب والشتم والتهديد
عديم الشرف	الإهانة والتجريح
حمار	الاحتقار والازدراء والإهانة
عبيد	التمييز والسب والتهجم
بدو رعاة الغنم	السخرية والاستهزاء والتعالي
الرافضي أعوان اليهود	السب والشتم والإهانة
السلفيين والأقباط المتشددین	ازدراء الأديان والمذاهب
المسيحيين	التمييز على أساس ديني

اليهودي...) حيث تصل اللغة المستعملة في هذا القاموس إلى الحضيض والابتذال والتفاهة والسوقية وجرح المشاعر (وهو الأخطر)، وهي مستويات لا صلة لها بمعايير اللياقة والسلامة والآداب (السلمي، 2016، ص: 99). إن التغريدات التي تحض مضامينها على العنف وخطاب الكراهية الدينية والمذهبية، على درجة عالية من الأهمية لارتباطها مباشرة بالوضع العربي الإسلامي عامة، خوفاً من تفكك الأمة والمجتمع ونشوء مختلف أنواع النزاعات.

لذلك، يأخذ خطاب الكراهية، على المستوى اللساني الصّرف، صوراً كثيرة ومتنوعة؛ فعلى المستويين المعجمي والدلالي مثلاً، يُتلفظ بهذا الخطاب باستعمال طائفة من الألفاظ التي تنتمي إلى قاموس مفردات تحيل إلى مواضيع محظورة، فيها تمييز على أساس الجنس والعرق والدين والمذهب واللون والطبقة... وهي ألفاظ تهين، وتطال العرض والشرف والتشكيك في العقيدة والمذهب. (السلفي والرافضي والقبطي والسني والشيعي والمسيحي).

ولكونها موضوعًا حساسًا جدًا على الصعيد السياسي والاجتماعي والثقافي والأخلاقي والجغرافي، ويكاد يطال كافة أشكال الممارسات السياسية والاجتماعية، وهو أيضًا سريع التأثير في الانزلاق إلى العنف والكرهية إذا ما أسيء استخدامه على الحياة اليومية للمواطن. (صدقة وآخرون، ص: 3) ولهذا فإنه لا يمكننا أن نتصور فعلا دالاً على الكراهية خارج اللغة وخارج الخطاب، فالسب والشتم والتهديد.... يدخل في صميم التفكير اللغوي، وهي أفعال مؤذية ومدمرة يقوم بها فرد أو جماعة ضد أخرى، إما بالخط من قيمتها، أو تحويلها إلى تابعة، أو بنفيها خارج الساحة، أو بتصفيتها معنوياً أو جسدياً. وللكرهية سندٌ وأساس انفعالي، يتضمن عدم الاعتراف بالآخر ويصاحبها أحياناً، الإيذاء باليد أو باللسان أي بالفعل والكلمة. إنها سلوك غير سوي نظراً للحمولة التعبيرية القادحة، والتي تبث الأحقاد والأضرار، وما يترتب على ذلك من آلام على الأفراد والجماعات اجتماعياً ونفسياً واقتصادياً؛ ومن ثم فإن خطاب الكراهية، يدمر أمن الأفراد وأمان الأمم والمجتمعات. لذلك إذا كان مصطلح الخطاب، بصيغة المفرد، كما تظهره بعض التعبيرات الدالة على الكراهية في الجدول أعلاه، يمثل تفرّداً مرجعياً، فإن هذا الخطاب لا يميز في شكله الفرق بين المفرد والجمع. فهناك تداخل

للصيغتين في الشكل نفسه: ففي المفرد، يشير المصطلح إلى بناء مستمرل ومتجانس نسبياً، لكنه متعدد الأصوات في الجمع، يعين الإنجاز والأداء اللغوي المتفرق التي يمكن أن يُعزى إلى مصادر لفظية مختلفة، وهذا ما تجسده عدد التغريدات المتفاعلة مع التغريدة الأصلية والتي يصل رقمها في غالب التغريدات إلى عدد مخيف ومهول؛ ولهذا السبب، يبدو أن النهج التداولي في سياقاته المتعددة، هو الأكثر ملاءمة لتسليط الضوء على العمليات التفاعلية المتصلة والمتعددة التي يظهر ضمنها محتوى الكراهية. إن هذا بالطبع يدفعنا للنظر في التغريدات الأكثر تفاعلاً، وتأثيراً، والتي تتراوح من الإساءة إلى العدوان اللفظي الأكثر عنفاً، إلى تلك التي تنفي الوجود الإنساني للآخر وتعرض على القتل. وللمقاربة التداولية دور أساسي في تحليل محتوى التغريدات؛ فهي تساعدنا على فهمه وإدراك محتوياته من خلال ربط الدلالة بالوظيفة السياقية والأداء الإنجازي. فلا يمكن تأويل خطاب التغريدة، والكشف عن انسجامه واتساقه إلا عبر الإحالة النصية والمقام والسياق، وإظهار القصد، وفهم حوار الصريح والمضمّر والحرفي والاستعاري، دون أن ننسى أنه من الضروري دراسة الخطاب باعتباره عملاً سياقياً وملفوظاً حجاجياً لغوياً له آلياته الإبلاغية والإقناعية، وهذا ما يعني مثلنا أمام مقارنة متكاملة يترابط فيها التركيب النحوي بالدلالة والوظيفة السياقية والاستعمالية للغة.

### 3. التحديدات التداولية

يستجيب خطاب الكراهية لممارسات تواصلية محكمة تستند إلى خصائص كلامية هي: المتكلم والمرسل إليه، ثم سياق الحال والظروف الاجتماعية والثقافية والتاريخية لهذا الفعل التواصلية. وتعدّ اللغة من هذه الزاوية مطية يستعملها المتكلم، ويمارس عبرها عنفاً على الآخر «المتلقي»، وهو ما يعرف في الأدبيات اللسانية بالعنف اللغوي، أو على الأصح العنف اللفظي؛ حيث وضع الآخر على سنان اللغة، من خلال تحييزها ودورها الكبير في صناعة الحدث أو الأثر الواقعي. فوقع الكلمة على المرء أشدّ من وقع السيف، وبخاصة تلك الألفاظ التي تُهدّد وتُوبّخ وتُلوم وتُجبر وتُكره وترهب... والتي تجرح مشاعر الناس، وتمسّهم في أعراضهم وأفكارهم ومعتقداتهم، وتحشد حياءهم. ويحدث أحياناً، داخل اللغة نفسها، ممارسة العنف والحض على الكراهية، بألفاظ تحمل معاني متعددة تزيد من سوء فهمنا لها، عبارات قد تبدو في ظاهرها سليمة ومقبولة، لكنّ باطنها وسياق استعمالها يجعلنا نتبيّن أنها ضدّ مقتضى ورودها واستعمالها. بتعبير آخر؛ فإنّ الألفاظ والتعبيرات الدالة على الكراهية على المستوى التداولي، تمثل أفعالاً لغوية إنجازية وتأثيرية تؤدّي وظائف تداولية معينة، وتسهم في بناء الخطابات التحريضية وتخصيصها بنويّاً ونمطياً، كما تسهم في صناعة الأتباع انطلاقاً من

بلاغة الاستقطاب والذي تلعب فيه اللغة المتحيّزة دوراً محورياً (السلمي، 2016، ص: 206). وقد أظهر فيلسوف اللغة الإنجليزي جون أوستن كيف أن اللغة يمكن أن تستخدم لتنجز وعداً أو تصريحاً أو تهديداً أو مقايضة إلى غير ذلك من الأفعال التي يقترن القول فيها بإنجاز الفعل. كما أن مستعمل هذه اللغة قد يذهب بعيداً في خدمة مقاصده مستغلاً وظيفتها التداولية؛ مما يجعلها تنزاح إلى لغة إجرائية وظيفية وغائية مستندة إلى عصبية قبلية وخلفية عرقية لإظهار قناعاتها والتعبير عن معتقداتها. وبذلك تغدو اللغة عنفاً يمارسه المغرّد؛ كما هو مبين في التغريدتين التاليتين، التي أساء كاتبها لأهل الجنوب في المملكة العربية السعودية، حيث أورد كاتب التغريدة الأولى أن أول من أقام عليها الرسول- صلى الله عليه وسلم- حد الزنا هي امرأة من إحدى قبائل الجنوب:

تاريخكم مشرف   
تعرف اول امرأة زنت في عهد النبي؟!  
جاوبني قبل العشاء.  
٩:٤٨ ص ٥٠ يونيو ٢٠٠٢ Twitter Web App

بينما اهتمت التغريدة الثانية قبائل رجال الحجر بأنهم من ذوي البشرة البيضاء، وفيهم شبه كبير



كل خطاب هو نقطة تقاطع بين حقل الفعل وبين حقل المنطوق. كما أن قوة الخطاب الحالي تظهر في استعماله للإشارات لـ *deixis* (وهو البياض....) ويفهم منها تعيين جنس ومكان وهوية الأشخاص والأشياء (شارودو ومنغونو 2008م). وهنا الصراع والعمليات والأحداث... بالنسبة إلى السياق المكاني- الزماني الذي أنشأه وأبقاه فعل التلفظ مقرونا بأداة استفهام وتعجب يراد بهما التشكيك والسخرية من القوم ورمز إيموجي التعبيري الدال على دموع الفرح سخرية وفرحاً بما أنتم عليه؛ ومن ثم تعمد التغريدتان إلى خلق بيئة لغوية طابعها عنصري. لهذا فإن ألفاظ وتعبيرات الكراهية على المستوى الاستعمالي، تمثل أفعالاً لغوية إنجازية وتأثيرية تؤدي وظائف تداولية معينة، وتسهم في بناء الخطابات التحريضية المتطرفة وخطاب الكراهية العنيف وتخصيصه بنيوياً ونمطياً، كما تسهم في صناعة الأتباع من المغردين انطلاقاً من بلاغة الاستقطاب الذي تلعب فيه اللغة المتحيزة دوراً محورياً؛ فاللغة تضلل وتبرّر وتستدلّ وتسوّغ لحمل المخاطب على الإذعان؛ لأنها في هذا الجانب على وجه الخصوص تسعى إلى «تحقيق الباطل وإبطال الحق لأغراض تأتلف، وأمور لا تخلو أحوال هذه الدنيا منها من خير وشر وإباء وإذعان وعدل وعدول وكفر وإيمان» (التوحيدي، ص: 101) وإتّنا في اللغة لا نتكلم فقط بقصد التأثير على الآخر، بل إلى حمله على الاقتناع بصحة ما ندعوه إليه والانخراط فيه والالتزام بتنفيذه حتى

بالمحتلين العثمانيين الأتراك لمنطقة عسير، إبان الغزو العثماني لجنوب الجزيرة العربية، في إشارة تلميحية منه للتشكيك في نسبهم. كما انطوى منشوره على إشاعة الكراهية، والمساس بالثوابت الوطنية. إن هذا الخطاب الذي يحضّ على الكراهية هو الأكثر شيوعاً في مجتمعاتنا من كل أشكال الكراهية. فهو إساءة لفظية غير مادية، وقد نعتقد أن الإساءة اللفظية أقل خطورة لأنها لا تترك إصابات جسدية، إلا أن الواقع يؤكد أن هذه الكراهية اللفظية يمكن أن تكون أكثر دماراً وعدوانية على الذات من الآثار المادية والجروح الجسدية، كما أن العواقب النفسية بالنسبة للضحية يمكن أن تذهب بعيداً، وينجم عنها الشيء الكثير، بحيث لا نستطيع التكهن بنتائجها، مثل أي شكل آخر من أشكال الكراهيات.

وهاالبياض وحمار الخدود من وين جاهم؟! 

اكيد جمال رباني.

بصراحة.. شغل العثمانيين كان اكثر من رائع.

عموما.. الله يستر على اعراضنا.. كلنا طبعاً. اسمري على احمري على ازرقى.

Translate Tweet

08/08/2018, 10:44 AM

وقد وظفت التغريدتان إستراتيجيات خطابية للتعبير عن الرغبة والحاجة في التأثير في الآخر/ الآخرين، ضمن علاقات قوة تهدف إلى السيطرة عليه وإفحامه؛ لأنه كما يقول باتريك شارودو:

هذه المستويات ولاحقاً لها» (الراجحي، 2015م). من هذا المنظور ندرك أن اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية وظيفة تضليلية وأيديولوجية، أي إن هذه الوظيفة مشار لها في بنية الأقوال نفسها، وفي المعنى وكل الظواهر الصوتية، والصرفية، والمعجمية والتركييبية، والدلالية، وهو ما عبرت عنه التغريدة أعلاه. ويظهر مما سبق أن اللغة ليست بنيات تركيبية ودلالية فحسب، بل هي- أيضاً- أفعال كلامية ينجزها المتكلم المغرّد ليؤدي بها أغراضاً ومقاصد مباشرة أو غير مباشرة؛ إنها إنجاز يطمح المتكلم من خلاله إلى إحداث تغيير معين في سلوك المخاطب بالفعل أو بالكلام. وإن الكلام- بدون شك- تبادل للمعلومات، وهو إنجاز لأفعال مبنية وفق مجموعة من القواعد من شأنها تغيير وضعية المتلقي، وتغيير منظومة معتقداته وسلوكياته. ويترتب على ذلك أن فهم الكلام وإدراكه يعني تحقيق وتفعيل مضمونه الإخباري وتحديد غرضه التداولي والاستعمالي، أي قيمته وقوته الإنجازية. وقد أظهر فيلسوف اللغة الإنجليزي جون أوستن- كما أشرنا سلفاً- كيف يقترن القول في اللغة بإنجاز الفعل. أي لتقييم مستوى الكراهية ومحاوله الوصول إلى فهم شامل لظاهرة خطاب الكراهية؛ يؤخذ الحكم على الخطاب وطبيعته من منظور سلوكي وقيمي، أي عبر تحديد السلوكيات التي ينطوي عليها خطاب الكراهية، ومن ثم التفكير في عواقبها المحتملة. لذلك صممت «رابطة مكافحة التشهير» ما يسمى هرم الكراهية على النحو الآتي: (أنطونيوس، 2019م)

ولو تعلق الأمر بتزوير حقائق دينية وتاريخية وتم تسييسها عنصرية وكراهية كما هو ماثل في التغريدة أسفله: (مكة عثمانية تركية).



«ويحصل تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في الرأي العام من خلال ثلاثة مستويات مترابطة؛ تتمثل في المستوى العاطفي؛ حيث إن تزايد المجموعات عبر الشبكات يؤدي إلى إعادة صياغة العواطف والتأثير في الأذواق والاختيارات، بناءً على النموذج المقدم في هذه المجموعات، ثم هناك المستوى المعرفي، وهو مرتبط بالبعد السابق، فالمجموعات أصبحت مصدرًا جديدًا من مصادر إنتاج القيم، وتلقين المعارف (الأيديولوجيا)، وتشكيل الوعي بالقضايا المختلفة. والمستوى الثالث هو البعد السلوكي الذي يُعدُّ أعمق



السلوكيات، حيث يتحوّل الخطاب إلى فعل إجرامي يهدّد الحياة. فالكراهية وفق هذا الهرم، تختلف في الدرجة؛ فالكراهية درجات ومستويات يمكن قياسها لغويا، مثلما تختلف في الطبيعة. وهنا يبدو أن خطاب الكراهية، أكثر من إهانة، وهو خطاب قادر على إنتاج فضاء اجتماعي وسياسي،

ويعرض الهرم تلك الأعمال المنحازة التي ستتطور في تعقيدها من الأسفل إلى الأعلى. وبحسب المستويات المختلفة في الهرم، وهو ما يبيّن مدى تأثير الأفعال المنحازة سلباً على الأفراد والجماعات أو المجتمع بشكل عام. ولكن ما يلفت الانتباه هنا، هو الحدّ الأعلى الذي قد تصل إليه هذه

إلى المتلقي، بل أصبحت وسيلة للتأثير في مواقف المخاطب واعتقاداته، من أجل دفعه إلى اتخاذ نمط سلوكي معين، وفي الوقت نفسه وسيلة ينكشف من خلالها اعتقاد المغرّد في صحة مضمونه الخبري وصدقه، وإن كان لا يقلل هذا الجانب من الدلالة بشكل صريح، فهو يشير إليه بالتضمن والاستلزام على الأقل، وبعبارة أكثر وضوحاً لم يعد الملفوظ الخبري في نظر أوستن، على نحو ما أشرنا إليه سابقاً مجرد قول لشيء ما، بل أصبح تحقيقاً لفعل أو حدث، مثله مثل الملفوظ الإنشائي. فالإثبات في الواقع ليس إلا فعلاً خطائياً من بين تلك الأفعال الكثيرة التي تنتمي إلى صنف الأفعال الإنجازية. ويمكننا تصنيف هذه الأفعال كما وردت في التغريدات، بناءً على قوتها الحرفية، ومعناها المضمرة على الشكل التالي:

ثنائي، من المرجح أن يدعم حقيقة ما نصلح عليه «سياسات الكراهية». وهذه السياسة هي ما تمارسه الجماعات المتطرفة، وبخاصة تلك التي تطوّر الدين لخدمة مصالحها. وبتعبير آخر، فإن «التعصّب الفكريّ والإيديولوجيّ والنظرة الاستعلائيّة المتمثّلة بالخطاب الأحاديّ الجانب الذي يدّعي بأنّه الخطاب الوحيد الذي يملك الحقيقة، هو ما يسهم في تأجيج السلوك العدوانيّ وإثارة التّعرات بمختلف أشكالها. من هنا، فإنّ خطاب الكراهية لا يمكن حصره في اللفظ وحسب، بل يتعدّى اللّغة ليتحوّل إلى سلوك عمليّ قد يشكّل خطراً على المستوى الفرديّ والجماعيّ» (أنطونيوس، 2019م). فالأساليب اللغوية، الواردة في التغريدات أسفله، لم تعد في نظرية الأفعال اللغوية مجرد أداة لنقل المعلومات

### جدول (3)

المعنى الاستلزامي	القوة الإنجازية الحرفية	التغريدة
التنبيه والتحذير	الأمر	انتبه هذا الرجل من دعاة ابواب جهنم من صدقه قذفه فيها هذا رجل زنديق لا يحب الا مصلحته
الاتهام والتهديد	النداء	يا حامي الصليب أيها المرتد
التحريض	الأمر	واقته بأي وسيلة أو طريقة كانت،
الازدراء والتحقير	النهي	ولا تشاور أحداً أيها الزنديق
السخرية	الأمر والنداء	استغفر ربك يا زنديق اخرتها يجيء واحد ملحد ينصحك
التهديد	تأكيد	طبعا انكم نواصب للسبئية والمجوس

نذكر منها نظرية التعاون الحوارى لبول غرايس. فقد صاغ غرايس مجموعة من القواعد التي اعتبرها مرتبطة بكل حوار لغوي، وهذه القواعد الأربعة يحكمها مبدأ عام، هو مبدأ التعاون، الذي ينصّ على أن التخاطب اللغوي لا يتم إنتاجه عادة عبر سلسلة من التصريحات المتنافرة، بل تتميز بكونها جهداً تعاونياً، يرمي فيه كل مشارك إلى تحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المشتركة، وهذا الهدف أو الاتجاه يمكن أن يحدد منذ البداية ويمكن أن يظهر أثناء التواصل، وقد يكون محددًا واضحًا، أو مبهمًا يترك تباعدًا كبيرًا بين الفاعلين في هذا الحوار. ويحاول غرايس إعطاء نظرة عن التواصل والطريقة المثلى المؤدية إلى نجاحه، وبالتالي التنبيه إلى مظاهر المعنى، التي لا تحكمها قواعد لغوية - الدلالية منها على وجه الخصوص - بل يحكمها إنجاز الملفوظ في سياق معين مبني على أساس احترام بعض المبادئ العامة للتواصل. ومقتضى هذا المبدأ، أن يتعاون المتخاطبان في الوصول إلى الغرض المطلوب من دخولهما في العملية التواصلية، ويمكن أن نميز فيه بين أربع قواعد، تندرج تحت كل قاعدة قواعد جزئية أكثر دقة، ويسمىها غرايس: الكم، والكيف، والورود، والكيفية. أي إنها نظرية ركزت بالخصوص على القواعد اللغوية التي تتعلق بكم الخبر وكيفه وجهته ومناسبته. بل إن التواصل في رُقيّه وسموه يتأسس على

والملاحظ أن أفعال التغيرات في الجدول السابق، لم تقف وفق، نظرية الأفعال اللغوية، عند حدود المحتوى القضوي للجملة في معناها الحرفي والقوة الإنجازية الملازمة للتلفظ فحسب، بل تجاوزت ذلك نحو ما ينعت بالاستلزام الحوارى؛ حسب غرايس (1979) الذي لاحظ أن جمل اللغات الطبيعية يمكن أن تدل - في بعض السياقات - على معان أخرى خفية غير المعنى القضوي.

فالتلفظ بهذه الجملة يتضمن ثلاثة معان:

- المعنى الحرفي،

- القوة الإنجازية،

- المعنى الاستلزامي

وإن المتخاطبين، حسب غرايس، لا يلجون عالم التخاطب إلا وهم محاطون ومسلمون بجملة مبادئ تحكم سلوكهم التخاطبي، وهي ما يمكن أن نطلق عليه بمبادئ التخاطب. وقد أطلقنا على هذه المبادئ تسميات اختلفت باختلاف الحالات ووجهات النظر؛ فهي مبادئ تخاطبية حوارية عند غرايس وقوانين الخطاب عند ديكر ووسلمت التخاطب عند غوردون ولايكوف ومنطق التأدب عند روبين لايكوف وهي قوانين تداولية بلاغية عند كاترين كيربرات أوريكشيوني وهي أصول الحوار عند طه عبد الرحمن... ومعلوم أن للحوار أخلاقيات، وهناك نظريات لسانية - تداولية ومنطقية ونماذج حوارية عديدة - كما سلف - طُرحت في هذا المجال

مبدأ التعاون، مما يفني بتكامل هذين المبدئين؛ من أجل تحقيق أهداف الخطاب والتعبير عن المقاصد». (الشهري، 2004، ص: 100) وقد فصلته إلى القواعد الثلاث الآتية:

- قاعدة التزام تقيد باللياقة: (لا تفرض نفسك على الناس).
- قاعدة التردد: (اترك لمخاطبك الاختيار).
- قاعدة الرفقة: «تصرف كما لو كنت أنت وقرينك متساويين.» (شارودو ومنغونو 2008، ص: 429)

كما ان تراثنا العربي يحفل بهذه المبادئ التخاطبية التي تُزواج بين الجانب التبليغي والجانب التهذيبي خصوصا ما ورد من إشارات لبيئة في كتاب أبي الحسن الماوردي «أدب الدنيا والدين» وقمين بخطاب الكراهية تمثل هذه المبادئ حتى ينأى بنفسه عن العنف والحقد والتطرف على جميع الصعد، لأن أخطر ما في هذه الأيديولوجيا اللغوية المحرّضة على الكراهية هو سهولة استخدامها؛ إذ يكفي أن تخالف رأي أحدهم أو تعارضه، أي ألا تشاركه اعتقاده وإيمانه بأفكاره المتطرفة، حتى تكون في حكم المرتدّ والكافر والزنديق والملحد ...

إننا إذا نزعنا عن هذا الخطاب المتطرف وظيفته التبريرية - والتي يرشق فيها كل من خالفه أو غدر به بأحكام جاهزة تظهر فيها روح التفرقة وتبرئة الذات وتجريم الآخرين وتسفيهم وإخراجهم

العلاقة الحوارية، ويهدف إلى الإفهام والتعبير عن مقاصد كل طرف. وهو فعل يجري وفق قواعد تضبط عملية التخاطب والحوار. ويمكن أن تسمى بـ «قواعد التبليغ» وتجري وفق الاستقامة الأخلاقية. وقد اصطلح طه عبد الرحمن على تسميتها بـ «قواعد التهذيب» (عبد الرحمن، 1998، ص: 237).

ويفرض التحاور احترام هذه القواعد، مما يؤدي إلى الانسجام وبناء منطق الخطاب، «بحيث تكون المعاني التي يتناقلها المتكلم والمخاطب معاني صريحة وحقيقية» (عبد الرحمن، 1998، ص: 239). فتتوفر الرغبة في التوافق والحل وتجنب كل حقد وكراهية. وعلى المشارك أن يحترم وجهة نظر الآخر، ويمتنع عن توجيه التهديدات، أو الانخراط في الإرهاب الكلامي كما يجب أن يكون هناك إخلاص للنية في التبادل الكلامي. (لوسيركل، 2005، ص: 434)

ورغم الأثر الإيجابي الذي أحدثه مفهوم التعاون في تطوير المنجز التداولي فقد كان محل جدل وانتقاد وخاصة من قبل روبين لايكوف (1973) التي عوضته بمبدأ التأدب وقد ورد هذا المبدأ التداولي في دراستها المعروفة «بمنطق التأدب»، وفحواه: (لتكن مؤدبا) ويقضي بأن يلتزم المتكلم والمخاطب في تعاونهما على تحقيق الغاية التي من أجلها دخلا في الحوار؛ إذ يستحسن لطرفي الحوار مراعاة هذا المبدأ مثل مراعاتها لقواعد

للخطاب الديني في صيغته البسيطة والمختزلة، وهو خطاب قامت باستغلاله الجماعات المتطرفة، إنه خطاب ينبني في جوهره على خلق التنافر والمعاداة والتناقض، ويستمد هذا الخطاب هويته وشرعيته من فتاوى المتطرفين الإرهابيين التي تبيح العنف والقتل، بهدف إخضاع رغبة المجتمع الحدائشي في التطور للرجوع إلى الوراء عن طريق الترهيب والتقتيل، واستعمال كل أنواع الانتقام الأشد كراهية (ليونى، 2016، ص: 14). ولقد أشار فان دايك إلى «أن المهمة الرئيسية للتداولية هي تحويل ضروب الخطاب (الجميل) إلى أفعال منجزة، وعملية تحويل الخطاب إلى أفعال منجزة يمكن أن تسمى تأويلاً تداولياً للعبارات، والمهمة الثانية هي تنزيل هذه الأفعال في موقف معين، وصياغة الشروط التي تنص على نجاح هذه العبارات في أي موقف من المواقف.» (دايك، 2000، ص: 257) وبالنظر إلى كون الوظيفة الأساسية للغة هي إقناعية، وأن المكون الإقناعي في المعنى يكون أساسياً، مما يجعلنا نقرّ بالعلاقة بين الدلالة والتداول. فإن الدراسة الخارجية للتغريدات ستدفعنا إلى النظر في الخطاب في كليته باعتباره حجة. وفي هذا المستوى من العمق نفهم أن المرسل / المراد عامة لا يهدف إلى إخبار المتلقي، ولا يقصد تقديم المعلومات، بل يسعى إلى التأثير فيه ودفعه إلى اتخاذ موقف ما من القضية التي تشكل موضوع التفكير وموضوع

من الملة - تبين لنا أنه في جوهره خطابٌ عنيف لا يسلم بأبسط شروط وقواعد وأصول الحوار في أبعاده الإنسانية، ومبدأ التعاون والتبليغ والتهذيب في مقاصده التداولية، وأبعاده الأخلاقية. ووفق هذا الخطاب، فإن قيمة الفرد الإنساني لا تنبع من ذاته، ولا من إنسانيته، وإنما من أيديولوجيته التحريفية والمشوهة. فهو ينظر إلى المجتمع، لا على أنه بناء من الأفراد الإنسانيين الواعين والفاعلين، وإنما على أنه تابع لا رأي له، يساق ويؤمر. فالاستراتيجية اللغوية والتواصلية التي ينتهجها منتج خطاب الكراهية باعتبارها خطاباً متطرفاً، هي استراتيجية دالة على موقفه ممن يخالف معتقداته. ودلالات هذا الخطاب وتداولياته تكشف لنا أن صاحبه أقوى حامل للعنف؛ فما إن يتيقن أن فكرته هي وحدها الفكرة الصحيحة حتى يميز لنفسه الادعاء بأنه وحده يمتلك الحقيقة المطلقة، فيقتنع بأن الله قد أوكل إليه مهمة الدفاع عنها، وبذلك لا يأخذ على عاتقه واجب تكفير من يخالفه الرأي، بل واجب قتاله أيضاً. إن هذا الخطاب العنيف، يعمل دون كللٍ أو ملل على بلورة المعنى عبر أفعاله، وعندما يستحيل الإقناع يلجأ إلى القوة. ولتفعيل هذا الإقناع، يلجأ الخطاب المتطرف المجد لقيم العنصرية والكراهية والتفكير الأحادي الإقصائي، إلى خلق استراتيجيات خطايبية للسيطرة على الأغلبية العظمى من الشباب، تظهر تحديداً في توظيفها

ثقافتنا الاجتماعية والدينية - مثلاً - ثمة عنف لغوي يارسه الفرد على الآخرين، ففي المجال الديني تتم ممارسة الكراهية الدينية من دون إدراك أو وعي؛ إذ ينشأ الفرد، وتتكون ثقافته الدينية من خلال تراكم لغوي حاد يشكل لديه وعيه الديني بصورة عنيفة لا تتسق مع التسامح والبساطة الدينية الأصيلة والحقيقية، حتى يصل إلى مرحلة يصبح الدين فيها وبالاً على الإنسان ذاته، ويتحول الدين من كونه رحمة وحباً وجمالاً ويسراً إلى قسوة وشدة وعسراً، وبدلاً من أن تكون تشريعات الدين «فاتقوا الله ما استطعتم» (التغابن: 16)، و«لا يكلف الله نفساً إلا وسعها» (البقرة: 286)، و«إِنَّ الدِّينَ يُسْرٌ، وَلَنْ يُشَادَّ الدِّينَ أَحَدٌ إِلَّا غَلَبَهُ، فَسَدِّدُوا وَقَارِبُوا، وَأَبْشِرُوا، وَاسْتَعِينُوا بِالْعَدْوَةِ وَالرَّوْحَةِ وَشَيْءٍ مِنَ الدُّجَى» (البخاري، صحيح البخاري، رقم 39)، و«إِنَّ هَذَا الدِّينَ مَتِينٌ فَأَوْغَلُوا فِيهِ بَرْفَقٍ» (السخاوي، ج 1، 13)، تتحول تشريعات الدين من خلال تكريس الكراهية والعنف اللغوي الديني إلى تشريعات مجافية لقيم التسامح الديني، وذلك بسبب التأكيدات اللغوية التي يتم إنتاجها باسم الدين من لدن مناصري التطرف وخطاب العنصرية والكراهية، أولئك الذين لا يحسنون توجيه لغتهم الدينية نتيجة تلقيهم الدين بذات اللغة العنيفة التي يستعيدون إنتاجها

التواصل والتفاعل بينهما، وعندما نستعمل لفظة التأثير، فإننا نستعملها من المنظور الحديث الذي يعتبر اللغة فعلاً وحجاجاً، وليست نقلاً للمعلومات وإخباراً عنها. وقد عدّ شايم بيرلمان هذا النوع من الحجاج بأنه «إذعان العقول بالتصديق لما يطرحه المرسل. والعمل على زيادة الإذعان هو الغاية من كل حجاج، فأنجع حجة هي تلك التي تنجح في تقوية حدة الإذعان عند من يسمعها، وبطريقة تدفعه إلى المبادرة، سواء بالإقدام على العمل أو الإحجام عنه، أو هي على الأقل ما تحقق الرغبة عند المرسل إليه في أن يقوم بالعمل في اللحظة الملائمة.» (الشهري، 2004، ص: 456)

إن ألفاظ (الزنديق والمنافق والمرتد وحمي الصليب والملحد والنواصب للسبئية والمجوس والرافضي والسني والشيعي والقبطي والسلفي... الواردة في التغريدات السالفة) تنتمي كلها للحقل الديني والمذهبي، ولعل انتقاء هذه التعبيرات يعد ملمحاً ثقافياً وسلوكياً لكل فكر متعصب اختار التطرف الديني عنواناً له، فكمّ سمح لنفسه بتأويل نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لتسويغ الأعمال المتطرفة والإجرامية وتشويه وتزييف الحقائق الدينية السمحة والخروج عن طاعة ولاة الأمر، ووصف رموز الأمة ومؤسسات الدولة بتعبيرات لا علاقة بها هو أخلاقي. وفي



كافة، وتطوير لغة حوار جديدة يفهمها الشباب، وتؤثر فيه تعتمد على الإقناع والمنطق، وتقديم القدوة الحسنة، ونشر نماذج التمييز وتصحيح المفاهيم المغلوطة (العقاربة والحياري والمومني والروابدة وملكاوي، 2015، ص: 13).

#### 4. إستراتيجية مناهضة خطاب الكراهية ومنعه

لقد ارتبط خطاب الكراهية بالتاريخ الإنساني لأنه يرتبط بالطبيعة الإنسانية الشريرة وغير السوية. وهو ظاهرة يمكن عدها معياراً للخروج على القواعد والقوانين والميل إلى العدوان على الأنفس والممتلكات بما في ذلك التعدي السافر على حقوق الآخرين. فالكراهية ليست جديدة، بل لها جذور وامتدادات تاريخية واجتماعية ونفسية وثقافية، وتحدث بنسب متفاوتة في مختلف مجتمعات العالم. إن هذه الظاهرة المدمرة تتنافى وطبيعة الفطرة الإنسانية السليمة، كما تتنافى وروح التعاليم الإلهية السّميحة والشريعة الإسلامية والقوانين والأنظمة، وكل ذلك يشكل إشارة دالة على أن الأصل في الحياة ومعاملة الإنسان لأخيه الإنسان، هو مبدأ السلم والعفو والتسامح. ويشكل الخطاب الذي يحض على قيم الكراهية والتمييز والعنصرية الاستثناء الذي لا يلجأ إليه إلا المتطرف العاجز عن التعبير بالوسائل الطبيعية السلمية التي تعدّ اللغة إحدى هذه الوسائل. أضف إلى ذلك عدم ثقة الفرد أو الجماعة بقوة أو صحة الأفكار والقناعات التي

ويتمثلونها بوصفها هي الدين الصحيح والقوي (النجيمشي، 2014).

وهكذا يصبح القتل والتمييز بين الناس على أساس الجنس أو الدين أو المذهب أو القوميّة أو اللون (...)، مساوياً للصلاة أو غيرها من القيم الدينيّة الخالصة في لزومها، لأنّها كلّها تعاليم "دينيّة" في نظره واعتقاده. هذا الاشتباك بالمحيط والبيئة يحوّل جزءاً من تعاليم الدين إلى "أصل" ومنبع للكثير من السلوكيات المتطرفة، والتصورات المشبعة بقيم الكراهية ورفض الآخر (العلوي، 2020).

إن هذه الخطابات المتطرفة التي تحض على الكراهية، هي الدعامة الناقلة للمعرفة اللسانية الجمعية التي تتقاسمها الجماعة اللغوية أو تتقاسمها الجماعات المتطرفة مع أتباعها. وداخل هذه الخطابات أيضاً يتم النظر إلى الكراهية - بوصفها ممارسة لغوية - باعتبارها سبباً وشتماً وتوبيخاً وتقريعاً ولوماً وإكراهاً وشدة وإجباراً وتصرفاً ضدّ إرادة الآخرين وتهديداً وتهجماً وجرحاً وإيذاءً وعدواناً.

ولا ينكر أحد أهمية الخطاب الديني في تشكيل ثقافة مجتمعاتنا التي تتصف بالتدين بشكل عام، وفي هذا المجال لا بد من التركيز على توعية رجال الدين بعدم الترويج للأفكار المتطرفة، والتأكيد على قيم المحبة والتسامح والوسطية والاعتدال التي أكدت عليها الأديان السماوية

الجنسين معا، فضلا عن العنف اللفظي والرمزي بين الناس في الشارع أو المدرسة أو المؤسسات الرسمية للدولة، والذي قد يفضي إلى تولد نزعة الانتقام وانتزاع الحقوق بالقوة، فيما يشبه تمردا ضد مؤسسات الدولة ونزعا للمصادقية عنها. وهذا يعني أن ثمة مجموعة من العوامل تتضافر فيما بينها لإفراز العنف في المجتمع سواء أكانت أسبابا اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية أم ثقافية أم دينية، وهي كلها عوامل تهدد الأمن والسلم الاجتماعي، لأن العنف يمثل عدوى تنتقل بين الأفراد والجماعات والمناطق المختلفة، وتؤثر بالسلب على مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية في المجتمع» (ميلة، 2015).

لقد أصبحت بعض وسائل التواصل الاجتماعي اليوم من الدعامات الرئيسية التي تساهم في نشر الكراهية والتمييز، مما جعل التعصب أمرا شائعا ومعتادا. ويثير هذا الانتشار في المقام الأول مسألة أهمية وفعالية السياسات والوسائل والإجراءات المتخذة، ولاسيما التدابير الأمنية والقانونية والوقائية كما يثير تساؤلات حقيقية حول المداخل الفعلية للحد من هذا الانتشار وآفاق ورهانات منعه. فقد ورد في وثائق مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز العالمي للحوار بين أتباع الأديان والثقافات، أن ثمة طرق عديدة لمناهضة خطاب الكراهية ومنعه. ومن بينها:

يعتقدونها؛ مما يؤدي إلى فرضها على الآخرين قهرا وإجبارا؛ فعندما يستحيل الإقناع يتم اللجوء إلى القوة. وعليه فإن المسار النهائي لفعل الكراهية ماديا كان أو رمزيا هو المتسبب في سلسلة من الكوارث المأساوية المتعاقبة التي تبقى آثارها، في غالب الأحيان، مخفورة وموشومة في ذاكرة الأفراد والجماعات؛ لأن الكراهية لا تولد إلا كراهية مضادة. ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى الأسباب الصريحة والضمنية الكامنة وراء ثقافة الكراهية؛ إذ عد بعضها هذه الظاهرة إفرازا طبيعيا لتنشئة أسرية غير سوية، وأوضاع اقتصادية متدهورة، وعلاقات اجتماعية يشوبها العنف والحقد، واعتبارات ثقافية يحكمها الجهل والتخلف والعدوانية والفهم غير الصحيح لما يدور في محيط الفرد، وهذا ما عبرت عنه كل التغريدات التي جاءت بلغة عامية. وقد أسهم في إذكاء خطاب الكراهية، تراجع الدور التربوي السليم للمدرسة والجامعة والأسرة، وهو ما يهدد المنظومة الأخلاقية والقيمية لمجتمعاتنا في ظل ثورة الإعلام والاتصال، وما تبثه الفضائيات ومواقع التواصل الاجتماعي من أفكار وقيم سلبية في كثير من الأحيان مما ينعكس على النسق القيمي لأبنائنا، ويهدد بجيل أكثر عنفاً وأشد كرها من سلفه. «فهناك جرائم جديدة أصبح المجتمع يعيش على إيقاعها ولم يعهدها من قبل، إضافة إلى ارتفاع معدلات جنوح الأطفال والمراهقين في صفوف

1. رفع مستوى الوعي من خلال إجراء دورات تدريبية محلية، و تثقيف الأصدقاء وأفراد العائلة بشأن مخاطر التمييز والتعصب.
  2. الإبلاغ عن منشورات وسائل التواصل الاجتماعي التي تنشر الشائعات أو المعلومات الخاطئة.
  3. إغراق فضاء وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الإلكترونية بالرسائل الإيجابية الداعية إلى السلام والتسامح.
  4. دعم الأفراد أو الجماعات التي يستهدفها خطاب الكراهية، وتشجيع صانعي السياسات على اتخاذ إجراءات ضد اللغة العنيفة أو السياسات التمييزية.
  5. استضافة ورش عمل بشأن الصحافة المرعية لظروف النزاع من أجل مساعدة الصحفيين على تطوير القدرات الأخلاقية لتحديد مصادر النزاع، ونقل الأخبار نقلاً عادلاً ودقيقاً.
  6. تشكيل لجان للإنذار والاستجابة المبكرين على الصعيدين الوطني والمحلي لرصد خطاب الكراهية وأشكال التحريض على العنف الأخرى.
- ولنا هضة هذا الخطاب لا بد من إيلاء الأهمية لمجموعة من المداخل الحقيقية أهمها:
1. المدخل التربوي
  2. المدخل الديني
3. المدخل الأمني والقانوني وتفعيل التشريعات
  4. المدخل الإعلامي
  5. تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني
- ### استنتاجات
- إن دراستنا لخطاب الكراهية بأنواعها- في مواقع التواصل الاجتماعي وتحديدًا في تويتر- وفكّ شفراته دلاليًا وتداوليًا جعلنا نتبيّن مدى خطورته الموصلة للفتن والعنف والإجرام والتخلف. ولم تكن اللغة التي يوظفها هذا الخطاب بريئة قط. فبقدر ما كانت آلية لترجمة الإحساس والتعبير عنه، كانت كذلك آلية للتزييف ووسيلة للصراع والسب والشتم والتهديد وتبرير العنف. وهو ما جعلنا نستنتج على مدار هذه الدراسة أن:
- أيّ خطاب يحض على الكراهية، هو تعبير ظاهر عن قصد تواصلٍ لشيء يتضمن قيمة سلبية تستبطن نزعة شريرة؛ وتعدّ دلالة هذه القيمة الأكثر بروزًا في التلفظ، أو في الخطاب كما في حالة: التهديد والإهانة والسب، والقذف والاتهام، واللوم والإجبار...
  - أيّ خطاب يحض على الكراهية، هو تعبير عن عدم احترام إرادة الآخرين؛ والتعامل معهم وهو تمييز على أساس العرق واللون والجنس والدين واللغة... وهذا التعبير هو السّمة البارزة في التلفظ أو في الخطاب كما في حالة: الحظر، والإجبار والإكراه...

- أيّ خطاب يحض على الكراهية، هو تعبير عن صراع ناتج عن تناقض بين مصالح على حساب مصالح أخرى، وهذا الصراع هو السّمة البارزة في التلفظ، أو في الخطاب، كما في حالة: التناقض، والتنصل، والتنكر، والدحض...
- أيّ خطاب يحض على الكراهية، هو بداية لـ«عنف فعلي»؛ لأن من يقول شيئاً، كما أدرك ذلك فيلسوف اللغة جون أوستن؛ فإنه «يقوم بفعل شيء»، أو عندما نقول نفعل.
- أيّ خطاب يحض على الكراهية له تأثيراته السلبية في منظومة القيم الدينية والاجتماعية والثقافية.
- ولناهضة خطاب الكراهية لا بد من إستراتيجية تهدف إلى:
  - تكثيف جهود هيئة كبار العلماء والباحثين في مجال اللغة وعلماء التربية والاجتماع والمفكرين ورجال الأمن والقانون وخبراء الإعلام... كل من موقع تخصصه وزاوية نظره، في نشر قيم الإسلام العليا ومقاصده الجليلة وتحقيق الأمن الأخلاقي والقيمي والفكري في المجتمع، ونشر فكر التوسط والاعتدال المنبثق من سماحة هذا الدين وقيمه ومثله العليا، ومواجهة فكر التطرف والغلو، وتوضيح المصطلحات والقضايا محل اللبس عند أصحاب الفكر المنحرف أو من
- يتعاطفون معهم، وتبين مدلولاتها الشرعية، وتوضح مفهوم الأمن الفكري والأخلاقي والقيمي، وتعزيزه في قلوب الناس، وتحقيق التواصل بين مختلف الشرائح المجتمعية وعموم المواطنين.
- بناء إستراتيجية ثقافية دينية أمنية إعلامية اجتماعية تربوية مدنية لدحر الفكر المتطرف المحرض على الكراهية، يشارك في بنائها المتخصصون الذين عُرف عنهم الولاء والإخلاص للوطن وقادته وأبنائه.
- تشجيع البحث العلمي الذي ينبذ قيم الكراهية والعنف والتطرف والعمل على نشره وإشاعته.
- إبعاد كل من يحمل فكراً دينياً متطرفاً من إمامة المساجد وخطابة الجوامع، ومن كافة المصالح التربوية والتعليمية، وكل من يستخدم الكراهية والعنف اللفظي وسيلة لإيصال فكرته ونشر آرائه.
- تطوير برامج أمنية على شبكة الإنترنت لكشف الجرائم الإلكترونية والوقاية من الأفكار الهدامة عبر هذه الشبكة، وتفعيل القوانين التي تجرم ذلك، ووضع عقوبات رادعة لمرتكبيها.
- العمل على نشر فكر الوسطية والاعتدال في الدين، وبت روح قيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان، وغرسها في نفوس الناشئة

جورج صدقة، وجوسلني نادر، وطوين مخايل. (2015م).  
التحريض الديني وخطاب الكراهية. مؤسسة  
مهارات. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.  
دايك فان. (2000م). النص والسياق، استقصاء البحث  
في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة: عبد القادر  
قنيني، المغرب، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.  
الراجبي، محمد. (2015م). قراءة في كتاب: أيديولوجيا  
شبكات التواصل الاجتماعي.  
<http://bookrevisi/ar/net.aljazeera.studies/html.201512278418463737/12/2015/on>  
الرحامنة، ناصر. (2018م). خطاب الكراهية في شبكة  
الفييس بوك في الأردن دراسة مسحية. قسم الصحافة  
والإعلام. كلية الإعلام. الأردن: جامعة الشرق  
الأوسط.

السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. (1418هـ). الأجوبة  
المرضية فيما سئل عنه من الأحاديث النبوية،  
الرياض: دار الراجعية، ط 1.  
السلمي، عبد اللطيف. (2016م). معجم الألفاظ  
السياسية في صدر الإسلام -مقاربة دلالية -،  
الأردن: كنوز المعرفة.  
السلمي، عبد اللطيف. (2017م). العنف اللفظي وبلاغة  
التحريض خطاب داعش: الاستقطاب واستدراج  
الأتباع، الإمارات العربية المتحدة: مركز المسبار  
للدراسات والبحوث.

الشهري، عبد الهادي بن ظافر. (2004م). استراتيجيات  
الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، الطبعة الأولى،  
ليبيا/ لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.  
العقارية فاطمة، والحيارى سناء، والمومني خلود،  
والروابدة منال، وملكاوي أنسام. (2015م). ورقة  
سياسات التصدي لخطاب الكراهية عبر الإنترنت.  
المملكة الأردنية الهاشمية: مركز «هي» للسياسات  
العامة.

عبد الرحمن طه. (1998م). اللسان والميزان أو التكوثر  
العقلي، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء.  
العلوي، حسن. (2020م). جذور خطاب الكراهية  
وأصول التطرف الديني نقد وتوثيق. صحيفة الأوان.

والشباب، وبالذات حقوق غير المسلمين في  
المجتمع الإسلامي واحترام القوانين والشرائع  
الداعية لقيم الحب والسلام والإخاء.

### شكر وعرفان

تم تمويل هذا العمل من قبل جامعة جدة،  
جدة، المملكة العربية السعودية، بموجب منحة  
رقم (UJ - 21 - IMT - 2) وعليه يقر المؤلف  
بالشكر للدعم التقني والمالي لجامعة جدة.

This work was funded by the University  
of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia, under  
grant No. (UJ-21-IMT-2). The authors,  
therefore, acknowledge with thanks the  
.University of Jeddah technical and finan-  
cial support

### المصادر والمراجع

#### أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

باتريك شارودو، ودومينيك منغونو. (2008م). معجم  
تحليل الخطاب، ترجمة المهيري عبد القادر، صمود  
حامدي، تونس: دار سيناترا.  
البخاري، محمد بن إسماعيل. (2002) صحيح البخاري،  
لبنان: دار ابن كثير، ط 1.  
التوحيدي، أبو حيان، الإمتاع والمؤانسة، مناظرة  
التوحيدي لابن عبيد حول البلاغة والحساب،  
تحقيق: أحمد أمين، أحمد الزين، ج 1، بيروت: المكتبة  
العصرية.

- Malkawī, A. (2015). Addressing Hate Speech Online Policy Paper. Jordan : Heya Center for Public Policy.
- Al Alawi, H. (2020). The roots of hate speech and the origins of religious extremism are critique and documentation. Al-Awan Newspaper. Link : <https://www.alawan.org/2020/04/23>.
- Al Buḥārī, Muḥammad Ismā'īl. (2002) ṣaḥīḥ al-Buḥārī, LebB anon: Dār Ibn Kaṭīr, 1<sup>st</sup> ed.
- Al Ngaimshi, A. (2014) Linguistic Violence "Religious Dialect as a Model" link : <http://www.acrseg.org/3735>.
- Al Rahmanh, N. (2018). Hate speech on Facebook in Jordan, a survey. Department of Journalism and Media. College of Media. Jordan: Middle East University
- Al Raji, M. (2015). Readings in the book : The Ideology of Social Media, link: <http://studies.aljazeera.net/ar/bookrevision/2015/12/201512278418463737.html>.
- Al Saḥāwī, Muḥammad bin 'Abd Al-Raḥmān. (1418 H D) Al-Agwiḥa al-murḍiyya fīmā su'il 'anhu min al-aḥādīḥ al-nabawiyya, Taḥqīq Muḥammad Iṣḥāq Muḥammad Ismā'īl, Al-Riyāḍ: Dār al-Rāya, 1<sup>st</sup> ed.
- Al Shehri, A. D. (2004). Discourse Strategies, a deliberative linguistic approach, Libya / Lebanon : The New United Book House.
- Al Sulami, A. (2016). Dictionary of Political Words in Early Islam - A Semantic Approach, Jordan : Treasures of Knowledge.
- Al Sulami, A. (2017). Verbal Violence and Rhetoric of Incitement ISIS Discourse: Attracting and Attracting Followers, United Arab Emirates: Al-Mesbar Center for Studies and Research.
- Al Tawheedy, A. Amusement and sociability, the monotheistic debate by Ibn Ubaid on rhetoric and arithmetic, edited by: Ahmed Amin, Ahmed Al-Zein, Part 1, Beirut : The Modern Library.
- Charaudeau, P., Manguno, D. (2008). Dictionary of Discourse Analysis, translated by Al Muhairi A. Samoud H. Tunisia: Sinatra House.
- Cohen-Almagor R. (2011). « Fighting Hate and Bigotry on the Internet », Policy and Internet.
- Dyke, Fan. (2006). Text and context, an investigation of research into semantic and deliberative discourse, translated by: Abdelkader K. Morocco, Casablanca: East Africa.
- George, S.Josaleeny, N.tween, M. (2015). Religiousincitement and hate speech. SkillsFoundation. United Nations Development Programme.
- Guterres, A. (2019) The wildfire of Hate speech, The United Nations, link: <https://www.un.org/sg/ar/content/sg-ar-23/04/2020/org.alawan.www//:https>
- غوتيريش، أنطونيو. (2019م). خطاب الكراهية نار سارية في الهشيم. منظمة الأمم المتحدة. <https://sg/content/ar/sg/org.un.www//:https-of-wildfire-the/18-06-2019/articles/speech-hate>
- لوسركل، جان جاك. (2005). عنف اللغة ترجمة وتقديم د. محمد بدوي. مراجعة د. سعد مصلوح المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الثانية، بيروت.
- ليونى، ماسيمو. (2016م). سمائيات الأصولية الدينية خطاباتها وبلاغتها وقوتها الإقناعية ترجمة: عبد الله بريسي، الأردن: دار كنوز المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.
- مختار عمر، أحمد، (1988م) علم الدلالة، ط. 5، القاهرة: عالم الكتب.
- المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميله. (2015م). ورقة إشكالية ملتقى مؤتمر ظاهرة العنف في اللسان والأدب، الجزائر ينظر: موقع <http://diae.net>
- مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز العالمي للحوار بين أتباع الأديان والثقافات «كايسيد». (2019م). ما هو خطاب الكراهية؟، الرابط: <https://www.org.kaiciid/news/events-news/ar>
- نادر، أنطونيو س. (2019م) خطاب الكراهية والسؤال المؤلم- مقارنة فلسفية (ج.ل أوستن - أنموذجًا)- <https://net.mana/archives/2501>
- النغيمشي، عبد الله. (2014م). العنف اللغوي «الديني نموذجًا» <http://org.acrseg.www>
- اليونيسكو. (2015م). تقييم الإعلام في الأردن. عمان: إصدارات مكتب اليونسكو في عمان.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية  
الترجمة للإنجليزية:

Al Agarbh, F., Al Hiyari, S., Al Moumni, K., Al Rwabdh, M.,

- articles/2019-06-18/the-wildfire-of-hate-speech.  
King Abdullah bin Abdulaziz International Center for Interfaith and Intercultural Dialogue “Kaysid”. (2019). What is hate speech? : <https://www.kaiciid.org/ar/news-events/news/>.
- Leoni, M. (2016). The Semiotics of Religious Fundamentalism, Its Rhetoric, Rhetoric, and Persuasive Power Translated by: Abdullah B. Jordan: Dar Kunooz al-Ma`rifa for Printing, Publishing and Distribution.
- Lecercler, Jean-Jacques (2005) The Violence of Language, Introduced by. Mohammed Badaoui, Revised by : Saad Maslouh, Arab organisation for translation.
- Mokhtar Omar, A. (1988). Semantics, the world of books, Cairo.
- Nader, A. (2019) Hate Speech and the Painful Question - A Philosophical Approach (J.L. Austin - a model) – link : <https://mana.net/archives/2501>.
- Stewart, K2007). Ordinary Affects, Durham, Duke University Press.
- Taha, A. (1998). Tongue and Scale or Mental Reproduction, Arab Cultural Center, 1st ed., Casablanca.
- UNESCO. (2015). Assessment of the Media in Jordan. Amman: Publications of the UNESCO Office in Amman.
- University Center Abdelhafid Bou El-Souf, Mila. (2015). A Problematic Paper : the Conference of the Phenomenon of Violence in Language and Literature, Algeria :<http://diae.net/19461>.

## تجليات الجسد الخارق في الأدب العربي القديم «قراءة سيميائية»

عبد المنعم شيحة (\*)  
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1441/9/21هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

**ملخص البحث:** يقوم بحثنا على محاولة استكناه بعض تجليات الجسد الخارق (Supernatural Body) في مدونة مختارة من الأدب العربي القديم وفق المقاربة السيميائية ليصبح بذلك بحثاً في «سيميائية الجسد الخارق». والتفكير في الجسد انطلاقاً من كونه علامة سيميائية في النص الأدبي سيحملنا على الإحالة عليه باعتباره دالاً لغوياً منتجاً لمعنى أو معاني متعددة، وبؤرة دلالية تحمل مدلولات توظيفها من خلال تمثيلات مُتخيّلة ولا محدودة لهذا الجسد-العلامة. لذلك فالمقصود بالدراسة هو معاملة علامة الجسد في النصوص الأدبية باعتبارها حصبلة «تخييلية» لجملة من الصور والرموز والعلامات، وهي مُعاملة قد تعكس فعل الثقافة التي يكتب ضمنها المبدع وتسوّغ تمثله لهذا النظام من العلامات الذي ينتمي إليه. فمبدع النص الأدبي من هذه الجهة منتج لشبكة من التصنيفات والتمثيلات والوسوم والرموز والأيقونات التي تشكّل الجسد وتحّد علامته. وقد كان الجسد الخارق قديماً محلّ التفات في مختلف الخطابات الأدبية القديمة التي اجتهدت في تقديم صورة تخيلية ثرية لهذا الجسد الخارق، ووسمه بعلامات تمييزية تؤسّس لهويته الذاتية من جهة، وتدّل على سلوكه الاجتماعيّ، وأدب تعامله مع الآخر، وطقوسه وشعائره من جهة أخرى لا سيما إذا استحقّ أن يكون موضوعاً مُعرباً بالتأليف، ومُعينا على الإبداع، ومُلهماً للأدباء على اختلاف أشكال إبداعهم مثلها هو شأن الجسد الخارق.

كلمات مفتاحية: سيميائيات- جسد خارق- أدب قديم- تخييل- تمثيلات- أيقونة- وسم

\*\*\*\*\*

## The Revelations of the Supernatural Body in Ancient Arabic Literature,

### «Semiotic Reading»

Abdul Moneim Shiha (\*)  
Northern Border University

(Received 14/5/2020, accepted 19/1/2021)

**Abstract:** The present research work attempts to explore some manifestations of the supernatural body in a selection of Arabic literary texts approached from a semiotic perspective to become an investigation in “the cinematization of the supernatural body.” Pondering over the body as a semiotic sign in the literary text leads to its consideration as a linguistic signifier bearing one or more meanings and a pivot of signification impregnated with signifieds inferred from unlimited imaginary representations of that body-sign. The objective of the study is the treatment of the body’s sign in literary texts as a result of the imagining of a number of images, symbols, and signs. This treatment might mirror the impact of the cultural background in which the writer crafted his text and display the grasp of his representation of this system of signs to which he belonged. From this vantage point, the creator of a literary text is a producer of a network of classifications, representations, marks, symbols, and icons that makes up the body and determines its sign. In ancient times, the supernatural body was the center of different literary discourses which strove to provide a representation of a rich imaginative design of that body and allocate to it distinguishing signs that would construct its self-identity on the one hand and show its social behavior, conduct towards the other, rituals and traditions on the other hand. The reason behind this interest in the supernatural body could refer to the fact that it was an appealing subject of writing. The supernatural body was included in different literary forms, just as that this very body took different forms.

**Keywords:** Semiotics, supernatural body, ancient literature, fiction, representations, icon, signification



#### (\*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Arabic Language, College of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code 91431, City Code Arar - Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061407

#### (\*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321 الرمز البريدي 91431 رمز المدينة عرعر - المملكة العربية السعودية.

e-mail monemchiha@yahoo.fr



## مقدمة:

## والتحلّل<sup>(2)</sup>.

وقد قصر القرآن الكريم القدرة على الفعل والكمال النموذجي على الله الخالق دون سواه، وجعل الجسد البشري الضعيف بعيداً عن سبل الكمال مع أنه من خلق الخالق الكامل<sup>(3)</sup> وذلك لعدة اعتبارات يمكن حصر بعضها في العناصر التالية:

• إن النصّ القرآنيّ وهو يُشكّل الجسد الواهي للبشر الضعيف إنّما يُثبت الكمال الإلهي، وقدرته على خلق هذا الكائن، وحمائته وطمأننته على أنّ ضعفه وهوانه وزواله بالموت والفناء ما هي إلاّ بداية جديدة لعوالم أخرى قد يُجزى فيها على أفعاله الدنيويّة.

• يرى النصّ القرآنيّ - لا سيما قصّة الخلق - أنّ سبب هذا الضعف والمحدوديّة الجسديّة للإنسان هو عصيان الإنسان للخالق وعدم التزامه بتعليماته «الإلهيّة» لذلك عوقب بالعري والألم والشقاء والضعف والهوان وحُرم من الخلود في الجنّة ليطول له الفناء والموت في دار الدنيا.

• ربط النصّ القرآنيّ بين ضعف البشر وحاجتهم الدائمة إلى الله، فالإنسان موسوم بالضعف مُحتاج

إنّ من أشهر أحكام القيمة التي توارثتها الثقافات المشرقيّة القديمة على اختلاف مشاربها تلك الأحكام التي تتعلّق بالجسد الإنسانيّ باعتباره جسداً ضعيفاً، فانياً، محدود الإمكانات والطاقات، فهو في عُرف هذه الثقافات جسد هشّ لا يستقرّ على حال ولا يثبت أمام الطبيعة إذا غضبت، ولا يقدر على المواجهة إلاّ ضمن حدود طاقاته وإمكاناته. وعطفاً على ذلك أقامت الأساطير القديمة والمنظومات الأبيستمولوجيّة المختلفة أُسس تصوّرها للجسد البشريّ على مبادئ أوّليّة تعتبره فيها ضعيفاً وواهياً بالفطرة والخلق، يُصيبه الكبر والعجز والآلام وتلقفه الكلوم والآفات التي ينبغي تداركها<sup>(1)</sup>، وهو خاضع لحتم الفناء والزوال ومردّه إلى التراب

1 - لما كان الأمر كذلك ظهرت صناعة الطبّ لعلاج أشكال الضعف المختلفة التي تطول الإنسان ومداواة وهنه وضعفه وآلامه، ويعرّف ابن خلدون الطبّ بأنّه من فروع الطبيعيات، وهو عنده: «صناعة تنظر في بدن الإنسان من حيث يمرض ويصحّ، فيحاول صاحبها حفظ الصحّة وبرء المرض بالأدوية والأغذية بعد أن يتبيّن المرض الذي يخصّ عضواً من أعضاء البدن.» (كتاب المقدّمة). أمّا داوود الأنطاكي في التذكرة فيعتبر أنّ الطيب عليه فقط إصلاح ما أمكن مادام هو أيضاً عرضة للضعف والهوان والمرض والموت، يقول: «ليس على الطبيب منع الموت ولا الهرم ولا تبليغ الأجل الأطول ولا حفظ الشباب لعدم قدرته على ضبط ما ليس عليه أمره (...). وإنّما عليه إصلاح ما أمكن من دفع ضارّ منافع وحفظ صحّة إلى الأجل المعلوم.» (تذكرة أولي الألباب).

لمزيد من التوسّع راجع: صوفيّة السحيري بن حتيرة: الجسد والمجتمع، دراسة أنثروبولوجيّة، دار محمد علي، صفاقس، تونس، 2008، ص ص 289-322.

2 - انظر مثلاً: - محمد عجيبة: موسوعة أساطير العرب في الجاهليّة ودلالاتها، دار الفارابي بيروت، ط 1، 1994.

- عبد الرحمن بدوي: الإنسان الكامل في الإسلام، سلسلة دراسات إسلاميّة، وكالة المطبوعات، الكويت، 1976.

3 - انظر: نسرين السويبي: سيميائيّة الإنسان الناقص في النثر العربيّ القديم، الدار التونسيّة للكتاب، سلسلة عيون الرسائل، 2017، صص 11-31.

تجليات الخطاب الديني، وإنما ينتقل تلقائياً إلى الخطابات الإبداعية المختلفة باعتبارها خطابات بشرية تستقل في مستوى التفسير والتأويل عن الخطابات الإلهية أو الجماعية المسقطة وتُفهم في امتدادها الطبيعي لهذه الخطابات. فإذا كان الخطاب الميثولوجي القديم أو مثيله الديني قد شكّلا البناء اللغوي للجسد الخارق لنواميس الطبيعة، والمتجاوز لضعف الجسد البشري وهوانه، وحدداً أيضاً علاماته التمييزية ووسمها بجملة من الوسوم (Les marques) بطرائق متنوعة فإن الخطابات الأدبية باعتبارها إنتاجاً إبداعياً إنسانياً خالصاً وتعبيراً ثقافياً رئيساً في المجتمعات لم تنأ هي الأخرى عن تشكيل خصائص هذا الجسد لغوياً وسردياً ووسمه بعلامات تؤسس لهويته الذاتية من جهة وتدلّ على سلوكه الاجتماعي، وآداب تعامله مع الآخر، وطقوسه وشعائره من جهة أخرى. وذلك وفق مراجع الثقافة التي ينتمي إليها الإبداع الموكول إليه التغني بموضوع الوسم<sup>(6)</sup> لا سيما إذا استحق أن يكون موضوعاً مغرباً بالتأليف ومُحَيلاً على الإبداع ومُلهماً للأدباء على اختلاف أشكال إبداعاتهم مثلما هو الشأن مع الجسد الخارق.

1. في طبيعة القراءة السيميائية للجسد الخارق:

إنّ الخوض في «سيميائية الجسد الخارق» هو خوض في دلالات علامة هذا الجسد في النصوص

إلى العون الإلهي في حله وترحاله. ولعلّ اللافت للانتباه في هذا المستوى أنّ الأساطير القديمة لا تشدّ هي الأخرى عن هذا التصوّر الذي يربط بين السمة البشرية للإنسان وبين الضعف المادي والهوان والانحدار، فالعالم السفليّ هو عالم خضوع الإنسان لتأثير صورته المادية الضعيفة والزائلة<sup>(4)</sup>، إذ يبدأ الإنسان في الانحدار والتقهر عندما ينزل إلى عالم المادة الأرضي ويتعد عن جوهره الإلهي الذي كان عليه قبل انحداره إلى عالم الخسة والوضاعة حيث الشرور جميعها بانتظاره. وتجعل بعض الأساطير القديمة هذا الانحدار مقترناً بمفهوم الخطيئة التي تتجسّد أساساً في مفهوم الجسد الضعيف، فالأساطير الهندية (ملحمة الرامايانا (Ramayana) للشاعر فالميكي) مثلاً تعتبر الروح في حالة ميلاد دائم، وهي لا تُقتل أبداً وإنما يفتنى هو الجسد الضعيف الخطّاء الذي يطرحه البشر عبر الموت لتتخذ الروح جسداً جديداً لا يمتلك خطيئة واحدة ولكنه يُنشئ ضعفه وترديّه بما يرتكبه من خطايا حتى يموت، وهكذا تبدّل الروح ثوبها البالي في دورة تتجدّد ميلاداً تلو الآخر.<sup>(5)</sup>

ولا يقف التغني بالجسد الخارق والإعلاء من شأنه على الخطاب الميثولوجي القديم أو بعض

4 - عبد الرحمن بدوي: الإنسان الكامل في الإسلام، سبق ذكره، ص 34.

5 - جفري بارندر: المعتقدات الدينية لدى الشعوب، ترجمة عبد الفتاح إمام، سلسلة عالم المعرفة، عدد 173، الكويت، 1993، ص 141-142.

6. Umberto Eco, Le Signe, biblio essais, livre de poche, paris, 1988, 254-255.

الصور والرموز والعلامات، وهي مُعاملة قد تعكس فعل الثقافة التي يكتب ضمن حدودها مبدع الأثر وتشي بتشربه لهذا النظام من العلامات الذي ينتمي إليه. فمبدع النصّ الأدبيّ من هذه الجهة منتج لشبكة من التصنيفات والتمثّلات والوسوم والرموز والأيقونات التي تشكّل الجسد وتحدّد علامته لأننا نعتقد أنّ العلامة ليست ثابتة داخل عوالم التخيل، فهي تتحوّر وتتغيّر تبعاً لتمثّلاتها وتصنيفاتها ووسومها ورموزها وتتبدّل بذلك طبيعة قراءتها وكيفيات فهم اشتغالها.

ومن شروط القراءة السيميائية التي نرنو إليها أن تتجاوز قراءتنا للعلامة المدروسة القراءة الخطيّة للمعاني الظاهرة (Dénotation) التي تؤدّيها الدوال اللغويّة الصريحة لتتناول المستويات العميقة للمعاني أو «المعاني الضمنيّة» (Connotation) التي نستنبطها ممّا يحيط بالدوال اللغويّة في مستواها اللسانيّ الأوّل. وقد كان غريماس صريحاً في كتابه «في المعنى» عندما لفت الانتباه إلى أنّ بلوغ المعنى الضمنيّ يحتاج من الدارس عبور مرحلتين دقيقتين:

- مرحلة الدراسة الأفقيّة: وهي دراسة اللغة في ظاهرها والبحث في مكوناتها اللسانية كما كُتبت للبحث عن العناصر والعلاقات التي تكون بينها داخل هذا النصّ.
- مرحلة الدراسة العموديّة: ويتمّ فيها تجاوز

الأدبيّة القديمة، ولن نستوعب دلالة هذه العلامة وفق المقاربة السيميائية التي نقترحها مطيّة لدراسة المسألة إلاّ إذا فهمنا أنّ العلامة (Signe) هي ذات تعبير (expression) ودلالة (Contenu) ولكلّ منهما شكل (Forme) ومادّة أوليّة (substance) ويسمّي السيميائيون التقاء شكل التعبير وشكل الدلالة وظيفية سيميائية (Fonction Sémiotique) وبالتقاءهما تُعرّف العلامة<sup>(7)</sup>.

إنّ دراسة علامة الجسد المتضخّم في المدوّنة الأدبيّة المختارة هي دراسة سيميائية تبحث في كيفيات توظيف هذا الجسد في الخطاب الأدبي القديم، وطرق الاستفادة من علامته، وأشكال وسمه المختلفة، وهي كذلك حفر في طرائق تولّد الدلالة وفق هذه «المقاربة العلاميّة»، وسبل الاستفادة منها في فهم الاحتفاء المبالغ فيه بالأجساد المتضخّمة في نماذج متميّزة من النصوص الأدبيّة القديمة.

ولا غرو أنّ التفكير في الجسد انطلاقاً من كونه علامة في النصّ الأدبي سيحمل الدارس على الإحالة عليه باعتباره دالاً لغويّاً منتجاً للمعنى أو معاني متعدّدة، وبؤرة دلاليّة تحمل مدلولات توظيفها من خلال تمثّلات مُتخيّلة ولا محدودة لهذا الجسد- العلامة. فالمقصود بالدراسة في هذا المستوى هو معاملة علامة الجسد في النصوص الأدبيّة باعتبارها حصيلة «تخيّليّة» لجملة من

7. L, Hjelmslav: prolégomènes a une théorie du langage, Paris, éd, minuit, 1971, Pp 18-21.

الطبقة من المعنى علامات ليتمّ قراءة أبعادها أو مكانتها اعتماداً على فهم الثقافة والفكر لها، فالجسد في الثقافات مثلاً هو المقابل المفترض للروح، وهو الجانب الماديّ في الإنسان.

● الطبقة الثالثة: يتمّ تجاوز المعنيين السابقين في هذه الطبقة من المعنى لينفتح مجال التأويل وتتشعب الدلالات وتتنوع بحسب اختلاف الحضارات وتنوع الثقافات<sup>(10)</sup>. فكيف يتسنى لنا إثبات ذلك في مستوى الخطاب الأدبي القديم؟

2. الجسد الخارق في الخطاب الأدبي القديم:

هل يمكن القول إنّ مرجع الجسد الخارق هو صناعة ثقافية تُنتجها اللغة عبر جملة من العلامات والوسوم والتمثّلات؟ وهل يمكن التفكير في جسد خارق مخصوص بكون خطابيّ معيّن ونمط إبداعيّ مخصوص؟ ثمّ هل تتغيّر ضوابط هذا الجسد الخارق وعلاماته وتمثّلاته المختلفة كلّما انتقلنا من نمط إبداعيّ إلى آخر؟ فنحصل تبعا لذلك على جسد خارق خاصّ بالشعر وجسد خارق خاصّ بالأخبار أو القصص أو الأجناس الشريّة المتعدّدة؟

إنّ الجسد الخارق لنواميس الطبيعة والمتجاوز للقدرات المعهودة للأجساد «الطبيعيّة» له في ظنّنا دلالة واحدة هي خرق المألوف وتجاوز الأعراف السائدة وكسر منطق الأشياء، ولكنّ علاماته

عالم اللغة في ذاتها للخوض في عوالم غير لغويّة مثل التاريخ والفكر والواقع والغوص في دلالاتها.<sup>(8)</sup>

وسيتيح ذلك للباحث توظيف الدراسة السيميائية عند دراسة المرحتين،<sup>(9)</sup> واستغلال ما سمّاه بازدواجيّة دلالة المعنى (Dédoublement de Signification) لصالح القراءة الذاتية التي تُوظّف التأويل وتزيد من دعمه. فالنصّ يحتوي وفق تصوّر السيميائي على ظاهر وباطن (Paraître / Etre)، أو على شبكة من الدلالات الظاهرة وأخرى خفيّة وعميقة. والتأويل هو تجاوز ظاهر العناصر اللسانية للبحث في باطنها أو معانيها المضمّنة التي تفتح الدراسة على الجوانب الثقافيّة الظاهرة والمسكوت عنها وتجعل دلالة العلامات متّسعة ونتيجة لطبقات من المعنى وليس لمعنى واحد. ولتوضيح ذلك على وجه الدقّة يتولى غريماس تقسيم هذه الطبقات إلى طبقات ثلاث هي:

● الطبقة الأولى: هو المعنى الأصلي للدوال اللسانية من حيث هي محيلة على الأشياء المنتسبة إلى الواقع فالجسد مثلاً من حيث هو جسم فيزيائيّ ماديّ منظور تشترك في معرفته كلّ الثقافات والمجموعات.

● الطبقة الثانية: تصبح الدوال والأشياء في هذه

8. Greimas (A.J), Du sens, op, cit, P96-97.

10. Greimas (A.J), Du sens, op, cit, P110-120.

9. ولا سيما في المرحلة الثانية.

إِذَا الْقَوْمُ قَالُوا مَنْ فَتَى؟ خِلْتُ أَنِّي  
عُنَيْتُ فَلَمْ أَكْسَلْ وَلَمْ أَتَبَلَّدِ<sup>(11)</sup>  
أَحَلْتُ عَلَيْهَا بِالْقَطِيعِ فَأَجْدَمْتُ  
وَقَدْ خَبَّ آلُ الْأَمْعَزِ الْمُتَوَقِّدِ  
فَدَالَتْ كَمَا ذَا لَتْ وَلَيْدَةُ مَجْلِسِ  
نُورِي رَهَبًا أَذْيَالَ سَحْلٍ مُمَدِّدِ  
وَلَسْتُ بِحَالِ التَّلَاعِ مَخَافَةً  
وَلَكِنْ مَتَى يَسْتَرْفِدِ الْقَوْمُ أَزْفِدِ  
وَإِنْ تَبْغِنِي فِي حَلَقَةِ الْقَوْمِ تَلْقَنِي  
وَإِنْ تَقْتَنِضِنِي فِي الْحَوَانِيتِ تَضْطَدِ  
مَتَى تَأْتِنِي أَصْبِحُكَ كَأَسَا رَوِيَّةً  
وَإِنْ كُنْتَ عَنْهَا غَانِيًا فَاغْنِ وَأَزْدِدِ  
وَإِنْ يَلْتَقِ الْحَيُّ الْجَمِيعُ ثَلَاقِنِي  
إِلَى ذِرْوَةِ الْبَيْتِ الرَّفِيعِ الْمُصَمِّدِ

ووسومه وتمثلاته ووظائفه الفنيّة وتشكّلاته اللغويّة هي التي تتغيّر بتغيّر النمط الأدبيّ الذي يحتويه واستنادا إلى مقاصد مُبدع ذلك النمط وغاياته التي يستبطنها، ويرنو إليها. ولتدقيق ذلك ننظر بداية في أنموذج من أهمّ الخطابات الأدبيّة التي تغنّت بالجسد الخارق وأولته مكانة هامّة في مدوّنتها، وهو الخطاب الشعريّ الذي احتفى كثيرا بصور الجسد المذكور لاسيما في شقّه الجاهليّ. قبل أن نبحت في كفيّة بناء صورة الجسد الخارق في بعض الأخبار التي تعلّقت بالشعراء في الجاهليّة والقرون الأولى للإسلام وسنقف تحديدا على الصورة التي أقامها مدوّنو الأخبار لهذه الأجساد وأشكال تطويعها لمقاصد القول أو الرواية عندهم.

وقد تضخّمت الذات المفاخرة والمتغنيّة بالبطولات والأجماد ولبست لبوسا قبيلا تارة (عمرو بن كلثوم مثلا) وطورا لبوسا ذاتيا صار تمرّدا في بعض وجوهه (طرفة بن العبد/ عنتره بن شدّاد/ الشنفرى...). وفي خضمّ هذا التغنيّ شكّل الشعر جسدا خارقا تخييليّا لهذا المتغنيّ به، وأقام له بناء لغويّا مخصوصا، مُتعاليا عن الأجساد في الواقع، مُتجاوزا حدود (أو نواميس) الجسد في طبيعته التي يحيا فيها ويتواصل. وقوام هذا التشكيل الوصف الذي يستند إلى مدّخرات

11 - ديوان عنتره بن شدّاد، تحقيق مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلميّة، 2002، ص 38.

#### أ. الجسد الخارق في الشعر الجاهلي:

تغنّى الشعر الجاهليّ بمقوّمات البطولة والشجاعة والنجدة والقرى، وكلّها من قيم العرب التي يولونها أهميّة، ويجعلون توارثها والسير على منوالها فخرا وعزّة وسؤددا. وكان الشاعر يفتخر بنفسه وبقومه وبشرف نسبه ويتغنى بكرمه وعطائه، وكان أيضا يُطيل ذكر بطولاته، وصبره على الحروب والغارات ويمجّد انتصاراته وقدرته على كسر أعدائه رفقة قبيلته أو دونها ومنازلة الأعداء وهزمهم حتىّ قال قائلهم:

يقوم على الإخضاع والإذلال مادام السجود هو العلامة والدليل. ورغم ما في الصورة من مبالغة - مجبذة في الشعر - فهي تُحيل على القدرة الجسدية والسطوة التي جعلت الصبي الذي فُطم من حليب أمّه قادراً على إذلال الأعداء والتنكيل بهم. ويرفد البيت الثاني هذه الصورة بتأكيد صورة الجبارين الأسود لبني عبس في المعارك والحروب. ولا مندوحة لنا من القول إنّ العلامات الموظفة في هذه الأبيات أي (الجبابرة - الأسود - تحرّ - سجود) تحمل بعداً مادياً متجسداً في ذلك التقابل بين هاتين الصورتين:

الشعر من صور بلاغية وتراكيب مجازية ومحسنات لغوية. فقول عنتر بن شداد مثلاً:  
 إِذَا بَلَغَ الْفِطَامَ لَنَا صَبِيٌّ  
 تَحْرُّ لَهُ أَعَادِينَا سُجُوداً<sup>(12)</sup>  
 فمن يقصد بداهية إلينا  
 يرى منا جبابرة أسوداً  
 وَيَوْمَ الْبَذْلِ نُعْطِي مَا مَلَكْنَا  
 وَنَمْلَأُ الْأَرْضَ إِحْسَاناً وَجُوداً  
 وَنُنْعِلُ خَيْلَنَا فِي كُلِّ حَرْبٍ  
 عِظَاماً دَامِيَاتٍ أَوْ جُلُوداً  
 يقيم هذا القول مُقابلاً جليّة بين الصبي الذي بلغ الفطام وبين الأعداء، وهو قول

صورة بني عبس	صورة الأعداء
الصبي المفطوم (الجسد)	تحرّ سجوداً
الجبابرة (الجسد المتضخم)	يقصد بداهية (الحرب)
الأسود (الجسد المتضخم/ ملك الغاية)	

رئيس بالأغراض الشعرية التي كتب فيها شعراء الجاهلية ومن جاء بعدهم من شعراء الإسلام. فالجسد الخارق كان موضوع فخر ومدح ورثاء واستطاع أن يؤسس صورة مندوبا إليها سواء افتخر الشاعر أم مدح أم رثى، وهي صورة الفارس أو البطل الهام الذي لا يطوله السوء ولا يتمكّن منه الأعداء، ويستطيع أن يدكّ حصونهم ويدمر جيوشهم ويخترق بقوته الجسدية الخارقة أعسر دفاعاتهم حتى إن كان من حديد.

تتضخم الصورة بذاتها أو بالتصاقها ببقية التركيب في هذه الصور الشعرية. فالصبي المفطوم لم يتضخم جسدياً إلا بعد أن يخرّ له أعداؤه سجّداً، أمّا الجبابرة والأسود فإنّ معنى القوة الجسدية جليّ في الصورة التي تحيل عليها إذا اعتبرنا أنّها كناية عن المقاتلين الذين تمتلكهم قبيلة بني عبس وتعدّهم لأعدائها. ولهذه القوة الجسدية الخارقة والبنية الجسميّة (Structure physique) المتميّزة التي تتجاوز المألوف ارتباط

12 - ديوان عنتر بن شداد، سبق ذكره، ص 19.

رَبِّدْ يَدَاهُ بِالْقِدَاحِ إِذَا شَتَا  
هَتَّأَكَ غَايَاتِ التَّجَارِ مَلُومٍ  
لَمَّا رَأَى قَدْ نَزَلَتْ أُرِيدُهُ  
أَبْدَى نَوَاجِذَهُ لِغَيْرِ تَبَسُّمِ  
فَطَعَنَتْهُ بِالرُّمْحِ ثُمَّ عَلَوْتُهُ  
بِمُهَنْدِ صَافِي الْحَدِيدَةِ مَخْدَمِ  
عَهْدِي بِهِ مَدَّ النَّهَارِ كَانَمَا  
خُضِبَ الْبِنَانُ وَرَأْسُهُ بِالْعِظْلَمِ  
بَطَلٍ كَأَنَّ ثِيَابَهُ فِي سَرْحَةٍ  
يُحْدَى نِعَالِ السَّبْتِ لَيْسَ بِتَوَامٍ.  
ينشأ التقابل في هذه الأبيات الشعرية عن صورتين متنافرتين، ولكنها تعليلان شأن القوة الجسدية والمهارة الجسمية التي لا تقف أمامها التحصينات ولا آلات القتال مهما بلغ شأنها كما يمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

العدو: القوة التحصينية	البطل: القوة الجسدية
مدجج (تام السلاح / لابس الحديد)	أنا ⇨ كفي
كره المقاتلون منازلته	شككت ⇨ الرمح الأصم ⇨ ثيابه
مشك سابع (درع الحديدي متشابك)	هتكت ⇨ وسطها
الفارس	طعنته ⇨ الرمح ⇨ / علوته ⇨ السيف

في بعض، ولا فرسه التي اعتلاها، وانتهى طعاما للسباع. ولعل المنطق يفترض أن أفعال المتكلم (شككت/ هتكت/ طعنته/ علوته) كلها أفعال تتطلب قوة جسدية عالية إذا تساوى طرفا القتال ليستطيع أحدهما كسر الآخر.

فهذا عنتره يفتخر في معلقته بأنه شك الفارس المدجج (لابس الحديد) الذي تحاشاه الأبطال في المعركة وواجهه بجسده عاريا إلا من رحمه، يقول:

وَمَدَجَّجٍ كَرِهَ الْكُمَاةُ نَزَالَهُ  
لَا مُمَعِنٍ هَرَبًا وَلَا مُسْتَسْلِمٍ<sup>(13)</sup>  
جَادَتْ لَهُ كَفِّي بِعَاجِلِ طَعْنَةٍ  
بُمَثَقِفِ صَدْقِ الْكُعُوبِ مُقَمِّمِ  
فَشَكَّكَتُ بِالرُّمْحِ الْأَصَمِّ ثِيَابَهُ  
لَيْسَ الْكَرِيمُ عَلَى الْقَنَّا بِمَحَرَّمِ  
فَتَرَكْتُهُ جَزَرَ السَّبَاعِ يُشْنَهُ  
يَقْضُمْنَ حُسْنَ بِنَانِهِ وَالْمِعْصَمِ  
وَمَشَكَّ سَابِغَةَ هَتَكْتُ فُرُوجَهَا  
بِالسَّيْفِ عَنِ حَامِي الْحَقِيقَةِ مُعْلِمِ

ما يتبدى من هذه المقابلة بين البطل المفتخر بذاته والعدو المدجج بالسلاح أن الحسم كان للقوة الجسدية التي تمكنت من دك كل حصون السلامة التي توخاها العدو، فلم يفده الحديد ولا السلاح التام ولا الدرع التي شك بعضها

13 - ديوان عنتره بن شداد، سبق ذكره، ص 54-55.

أما عندما يصبح أحدهما صعب المنال خطير  
المواجهة مثلما هو الشأن مع هذا المدجج الذي  
يلبس الحديد ويتقنّ به<sup>(14)</sup> فإنّ القوّة الجسديّة  
التي ستشكّ وتتهك وتطعن وتعلو هي قوّة  
خارقة للمنطق المألوف، مدهشة ومُحيرة لأنّها  
لم تهزم الفارس المدجج شرّ هزيمة فقط، وإنّما  
تمكّنت من اختراق كلّ دفاعاته التي لا تصدّ  
بكفّ تمسك أبسط سلاح (الرمح).  
إنّ صورة هذا الفارس الذي يخرق المألوف  
تشكّل عادة من جملة من القيم الخلقية المحبّذة  
فضلا عن القيم الخلقية التي تقوم مقام الأخلاق  
الثابتة التي لا ينبغي تجاوزها. ولا مناص لنا  
من الاعتراف بأنّ هيكله هذه البنية الجسميّة  
الخارقة مبنوثة في أشعار أغلب شعراء الجاهليّة،  
دلالتها ثابتة كما أكّدنا منذ البداية - وهي خرق  
المألوف - وعلاماتها متغيّرة، متحوّرة ومتطوّرة  
أحيانا. فالخنساء مثلا في سياق رثاء أخيها صخر  
ترسم له صورة تخيّلية<sup>(15)</sup> لتعيد بناءه من لغة  
ومشكّلة معه هذه الصورة المندوب إليها عن  
الفارس الخارق بجسده وأفعاله وعلاقاته، فهو:

طويل النجاد رفيع العماد  
ليس بوغيد ولا زُمّل<sup>(16)</sup>

14 - حتّى أنّ الكُفّة يتجنّبون قتاله خوفا من العجز عن  
اختراق سلاحه التام الذي يتمترس خلفه.  
15 - ناسبها غرض الرثاء بعد موت الأخ في الحياة الدنيا.  
فالرثاء هو مدح للميت وتغنن بمآثره.  
16 - ديوان الخنساء، دار صادر، بيروت، 1996، ص 90.

وهو أيضا:  
طويل النجاد رفيع العماد  
ساد عشيّته أمّردا<sup>(17)</sup>  
وهو إلى جانب ذلك:  
أتلّع لا يغلبه قرْنُهُ  
مُسْتَجَمِعَ الرَّأْيِ عَظِيمٍ طَوِيلٍ<sup>(18)</sup>  
وهو أيضا:  
جلد جميل المحيا كامل ورع  
وللخروب غداة الروع مسعار<sup>(19)</sup>  
حمال ألوية هباط أودية  
شهاد أندية للجيش جرار  
نحار راغية ملجاء طاغية  
فكّك عانية للعظم جبار  
وهو كذلك:  
مثل الرديني لم تكبر شبيته  
كأنه تحت طي البرد إسوار  
تتجلى القوّة الجسديّة في هذه الصور المثاليّة التي  
تمنحها الشاعرة لأخيها، وهي تجتهد في إعادة  
تركيبه من صور بلاغيّة وتراكيب لغويّة وأجراس  
موسيقية لا تمتلك غيرها. لذلك بدا جسد صخر  
خارقا للمألوف، مُتعاليا، فهو خلاصة صور قوامها  
التخيّل يُمكن تلخيص بعضها في الجدول التالي:

17 - نفسه، ص 38.

18 - نفسه، ص 91.

19 - نفسه، ص 40.



التركيب	الصورة البلاغية/ اللغوية	المعنى / القيمة
طويل النجاد	كناية (حمالة السيف طويلة)	طول القامة
رفيع العماد	كناية (رفعة عمود الخيمة)	رفعة الأصل وسموه
أتلع	صفة مشبهة	الطول
عظيم /طويل/ ضخم الدسيعة	صفات مشبهة	العظمة والطول والقوة الجسدية (بين الكتفين)
جلد/ جميل المحيّا/ كامل	صفات مشبهة	القوة والجمال والكمال
حمال/ هبّاط/ شهّاد	صيغ مبالغة	القدرة على القتال والتنقل
نحار راغية	صيغة مبالغة	القوة الجسدية الهائلة / ذبح الجمال الهائجة
جبار	صيغة مبالغة	القوة العاتية
مثل الرديني	تشبيه تمثيل (شبهته بالرمح لإبراز قوته وصلابة جسده ورشاقة قوامه)	الصلابة / القوة
كانّه إسوار	تشبيهه (التشبيه بالسوار)	استواء أعضاء الجسم

يكشف هذا الجدول عن الصورة التخيلية الناشئة للجسد الخارق الذي تشكّله الخنساء

لصخر، وإذا فهمنا التخيل مثلما عرفه ابن سينا باعتباره الأثر الذي يحدثه القول الشعري في المستمعين، ومخاطبته ملكتهم التخيلية<sup>(20)</sup> تسنى

لنا أن نقول إن الأثر الحسن الذي تحدثه هذه غير مصدق. فإن كونه مصدقاً به غير كونه مخيلاً أو غير مخيل: فإنه قد يصدق بقول من الأقوال ولا ينفعل عنه، فإن قيل مرة أخرى وعلى هيئة أخرى انفعلت النفس عنه طاعة للتخييل لا للتصديق فكثيراً ما يؤثر الانفصال ولا يحدث تصديقاً وربما كان المتيقن كذبه مخيلاً.

لمزيد من التوسع انظر: فن الشعر، تأليف أرسطوطاليس، مع الترجمة العربية القديمة وشروح الفارابي وابن سينا وابن رشد، ترجمه عن اليونانية وشرحه وحقق نصوصه عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، بيروت - لبنان، ص 161 وانظر أيضاً: عبد الحميد جيدة: التخيل والمحاكاة في التراث الفلسفي والبلاغي، دار الشمال طرابلس لبنان، ط1، 1984.

20 - يقول ابن سينا: «إن الشعر هو كلام مخيّل مؤلّف من أقوال موزونة متساوية، وعند العرب مقفّاة. والمخيّل هو الكلام الذي تدعن له النفس فتبسط عن أمور، وتقبط عن أمور من غير روية وفكر واختيار، وبالجملة تنفعل له انفعلاً نفسانياً غير فكري، سواء كان المقول مصدقاً به أو

الخارق للممدوح أو المرثي أو المفتخر به. وبناء على ذلك فإنّ الوسوم التي يُوسم بها هذا الجسد في المدونة الشعرية وجملة العلامات التمييزية التي تطوله في مستوى الشكل خاصّة أو الأمارات (Les indices) أو الأيقونات (Les icones) إنّها هي علامات متّفق عليها سلفا في منظومة القيم التي تمتلكها الجماعة وتتوارثها كابرا عن كابر. ولئن كانت العلامات عدّة، فإنّ الدرس السيميائيّ -الذي نستغلّ بعض آلياته- يُفرّق بين العلامة اللسانية والأمارة والأيقونة باعتبار أنّها متواترة في الممارسة والاستعمال: «ففي الأولى [العلامة] تكون العلاقة بين الدال والمدلول اعتباريّة وغرضها تواصلية. أمّا في الأمارة فالعلاقة الجوارية إيجائية ومبرّرة كما في صلة الدخان بالنار، والسحاب بالمطر، وأثر العجلة بمرور سيّارة، ولكنّها بدورها تتخذ بعدا تواضعيّا، ومن هنا شرعيّة دراستها علاميّا، فالتسوية لا ينفي المواضعة. وفي الأيقونة تكون العلاقة بين الدال والمدلول قائمة على التماثل كما هو الشأن في الاستعارة نفسها التي هي نوع من الأيقونات.»<sup>(22)</sup> وبناء على هذا التمييز يمكن أن نحدّد بعض أشهر هذه العلامات في الجدول التالي:

الصور البلاغية عن الجسد الخارق هو الغاية والمبتغى، فهو الجسد الذي يتمناه الجميع وتهفو إليه قلوب السامعين ويتّفق القائل والمتلقي حول مثاليّة ما يتمّ تشكيله أمامهما وتوق نفسيهما إليه قيمة وأصلا. ولكنّها أيضا يتّفقان ضمنيّا على إخراج قيمتي الصدق والكذب من قاموس التواصل بينهما. فالشاعرة توظّف التخيل في إنشاء صورة صخر بمعنى أنّها تخلق تلك الصورة وتبدع في رسم زواياها وانحناءاتها وتفصيلها الصغيرة، مقطعا فمقطعا، وبيتا فبيتا دون تفكير في استنساخ صورة صخر الحقيقيّة التي وارتها التراب مع دفنه أو هي تجاوزتها بموته في دنيا الواقع ولم يعد من مشاغلها أن تحاكي الواقع بأمانة بقدر ما هي مطالبة ببناء لغويّ يشدّ المتلقين ويفعل فيهم فعله ولن يكون ذلك ممكنا ما لم توظّف ما يمكن نعتة بالكذب الفنيّ الذي يرتبط بالمستحسن من الشعر، ذلك الذي يُحدث الدهشة والمتعة لدى المتلقي ويشدّ انتباهه. فالكذب هنا هو قرين الخلق والإبداع الفنيّ كما نقل عن بعض النقاد العرب القدماء الذين يقولون «أعذب الشعر أكذبه»<sup>(21)</sup> ومن هنا صار للكذب قوّة تخيلية يستعملها الشعر ويوظّفها في ما نحن بصده من بناء الجسد

22 - محمد بن عياد: مسالك التأويل السيميائي، كلبية الآداب والعلوم الإنسانية بصفافس، وحدة البحث في المناهج التأويلية، التسفير الفني، صفافس، 2009، ص 23.

21 - انظر مثلا ابن رشيق في العمدة والرازي في مفاتيح الغيب والأمدى في الموازنة وقد ذكر عندهم هذا القول في سياقات مختلفة.

اللفظ التركيب	الصيغة البنائية
طويل/ عريض/ طويل المنكبين	علامة
قوي/ جبار/ شجاع/ كامل	وسم
محارب/ مقاتل/ مكرّ/ مقبل/ فارس	وسم
جميل/ بهيّ/ عظيم/ ضخم/ مليء	علامة
علم في رأسه نار/ مثل الرديني /	أيقونة
خشاش كراس الحية/ الرجل الضراب	أيقونة
كأنك قد خُفقت كما نشأ	أيقونة
وأحسن منك لم تر قط عيني	علامة
وأجمل منك لم تلد النساء	علامة
طويل النجاد	أمانة
رفيع العماد	أمانة
صلب النحيظة	وسم
جريء الصدر	أمانة
مُدلاً مِنَ الأسدِ ذَا لِيُدَّةٍ	أيقونة
حصنا/ شديد الركن	أيقونة
ضخم الدسيعة	علامة
خمص البطن / عريض الكتفين	علامة
ضبارمة/ تَوَسَّدَ سَاعِدِيهِ عَلَى طَرَقِ الْغَزَاةِ	أيقونة

من علامات وأيقونات وأمارات لتجعل صاحبه كائنا متجاوزا للكائنات الطبيعية، محطاً للمعهود منها، ومُشبعاً لرغبات الشاعر وسامعيه وميولاتهم- الواعية واللاواعية- باعتبار أنّ كلّ عملية قول تحتفظ بضرورة بما يدلّ على ذاتية قائلها. فهل ستبقى هذه العملية على حالها إذا انتقلنا إلى مجال أدبيّ مغاير؟

إنّ جملة هذه الألفاظ والتراكيب تُؤسّس-مع غيرها طبعا- الصورة التخيلية للجسد الخارق في الشعر وتقوم دليلاً قاطعاً على تشعّب العلامات التي ينبني من خلالها هذا الجسد والوسوم التي قد يوسم بها في ثقافة تحتفي بالقوّة وعناصرها وتحلم بالجسد الخارق فاعلا ومخلّصاً من كلّ ضعف فتجمع له ما استطاعت

## ب. الجسد الخارق في الأخبار الأدبية:

وكتابي «الفرج بعد الشدة» و«نشوار المحاضرة» للتونخي (384 هـ)، والكامل للمبرّد (285 هـ)، والبيان والتبيين للجاحظ (255 هـ). ويبدو منذ البداية أنّ المبحوث فيه في هذا المستوى هو صورة هذا الجسد الخارق التي تشفّ عنها صورة الشاعر نفسه الذي ولّى عصره وانتهى.<sup>(24)</sup> فالتأمل في سيرة امرئ القيس مثلاً يلاحظ أنّ مُدوّنِي أخباره قد جعلوا وكدهم تضخيم جسد الشاعر من جوانب مختلفة بطريقة يتجاوز بها منطق الأجساد العادية بعد أن بلغه خبر مقتل أبيه وتحمله مسؤولية الثأر له قائلاً: «الخمير عليّ والنساء حرام، حتى أقتل عن بني أسد مائة، وأجز نواصي مائة» وقوله: «ضيّعني صغيراً، وحملني دمه كبيراً، لا صحو اليوم ولا سكر غداً، اليوم خمير وغداً أمر».<sup>(25)</sup>

إنّ تحمّل مسؤولية الثأر من بني أسد جعلت مُدوّنِي الأخبار يضعون جسد الشاعر مقابل جسد القبيلة ويُقابلون<sup>(26)</sup> بين القوّة الفرديّة والقوّة الجماعيّة مقابلة تنقلب معها الصورة المنطقيّة فينهزم الجمع أمام المفرد والكثرة أمام

ساهمت الأخبار<sup>(23)</sup> كذلك في تشكيل صورة تخيليّة مخصوصة للجسد الخارق والتغنيّ به، أو تسويقه في نطاق ما يُعرف بصناعة الأخبار في مرحلة شهدت ذروة انتشار هذا الجنس الأدبيّ مع كتب من أهمّها كتاب «الأغاني» للأصفهاني (356 هـ)، والنوادر للقالي (356 هـ)،

23 - الخبر في التراث العربي القديم يعني النبأ، أي العلم بالشيء والإحاطة به ونقله كتابة أو مشافهة، ويعرّفه ابن منظور في لسان العرب بقوله «والخبرُ، بالتحريك: واحد الأخبار. والخبرُ: ما أتاك من نبأٍ عمّن تستخبرُ. ابن سيده: الخبرُ النبأ، والجمع أخبارٌ، وأخبار جمع أجمع. فأما قوله تعالى: يومئذٍ تُحدثُ أخبارها؛ فمعناه يوم تزلزلُ تخبرُ بما عملَ عليها. وخبره بكذا وأخبره: نبأه. واستخبره: سأله عن الخبرِ وطلب أن يُخبره؛ ويقال: تحبّرتُ الخبرَ واستخبرته؛ ومثله تصعّفتُ الرجل واستصعفته، وتحبّرتُ الجواب واستخبرته. والاستخبارُ والتخبرُ: السؤال عن الخبر. وفي حديث الحديبية: أنه بعث عيناً من خزاعة. يتخبر له خبر قريش أي يتعرّف؛ يقال: تحبّر الخبر واستخبر إذا سأل عن الأخبار ليعرفها.

يقول سعيد يقطين في كتابه «الكلام والخبر» إذا كان الخبر أصغر وحدة حكائيّة فإنّ الحكاية تراكم لمجموعة من الأخبار المتصلة، وهو يضع في تعريفه للخبر هذا المفهوم في مقابل أنواع سردية أخرى مثل الحكاية والقصة والسيرة والنادرة، فالخبر نوع بسيط والحكاية نوع مركّب، والزمن في الخبر أفقي وفي الحكاية أفقي وعمودي.

أمّا محمد القاضي فيرى في أطروحاته عن الخبر في الأدب العربي أنّ أهم ما يميّز الخبر هو ارتكازه على الإسناد الذي يشكل جزءاً لا يتجزأ من استراتيجيته، وينزع إلى تغليب السرد المشهدي والقصص الإفرادي فمن أبرز خصائصه عند هذا الباحث اعتماد السند وعدم الامتداد في الزمن والمكان والتركيز على الحدث ثمّ التزام ترتيب محدد للبنية فضلاً عن بساطة الأسلوب.

لمزيد من التوسّع انظر: محمد القاضي: الخبر في الأدب العربي، دراسة في السردية العربية، كلية الآداب منوبة، ودار الغرب الإسلامي، تونس، 1998.

وانظر أيضاً: سعيد يقطين: الكلام والخبر، مقدمة للسرد العربي، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1997.

24 - لا سيما شعراء الجاهليّة وشعراء القرن الأوّل والثاني في الإسلام. لمزيد من التوسّع انظر:

محمد القاضي: الخبر في الأدب العربي، دراسة في السردية العربية، سبق ذكره، ص ص 285-296.

25 - حتّا الفاخوري: الجامع في تاريخ الأدب العربي، الأدب القديم، دار الجيل، بيروت، 1986، ص 112.

26 - المقابلة موجودة في روايات متنوّعة يرويها الكلبي وحافظ بن عساكر، ولكنها متّسقة متجانسة

المعرفلات أيًا كان نوعها. إنَّ الجسد الباحث عن قيمة الثأر والمتحمّس لها باعتبارها قيمة القيم في الجاهليّة ينسف في طريقه عوائق المقدّس ونواهيه (خروج القدح الناهي عن طلب الثأر) ولا يقيم وزنا لمحاذيره بل يسخر من حواجزه بطريقة تنسف قداسته من أساسها حتّى أنّ ابن الكلبي يقدّم تتمّة لهذا الخبر: « فلم يُستقسم عند ذي الخلصة حتّى جاء الإسلام. »<sup>(29)</sup> ولعلّ السطوة الجسديّة البيّنة في كسره للقدح وضرب الصنم بها دلالة واضحة على القوّة التي اخترق بها امرئ القيس المحظورات.

أمّا في الحالة الثانية فإنّ الجسد الخارق للشاعر صار قيمة من قيم الفتوّة الجاهليّة تُطلب فتُدرّك، فالجسد الغازي طالب الفتوّة لا يجفّل بالكثرة أو الشهرة أو البأس لذلك يجعل وُكده الانتقام ممّن قتل أباه دون كثير حساب. ومّا يثبت قولنا إنّ اندفاع الجسد المتضخّم لهذا الثأر أوقعه في أخطاء بدا بعضها طريفًا عند روايته، إذ يروي اليعقوبي (284 هـ) في تاريخه أنّ امرئ القيس قصد بني أسد في أول الأمر، ولكنه أوقع بقوم من بني كنانة فصاح قائلاً « يا للثارات » مزهوا بما ظنه ثأراً من قتلة أبيه فأجابه القوم « والله ما نحن إلا من كنانة ». فأنشد قائلاً:

ألا يالهف نفسي، بعد قوم

29 - نفسه، ص 271.

القلّة والذات أمام الجماعة ويتضخّم الجسد حتّى يتجاوز الأجساد الطبيعيّة، بل يتجاوز قوانين العالم المألوف الطبيعي في جوانب عدّة من هذه الأخبار. ففي خبر منسوب لابن الكلبي (204 هـ) في البداية والنهاية لابن كثير (774هـ)، يقول الراوي: « إنّ امرئ القيس أقبل برياياته يريد قتال بني أسد حين قتلوا أباه، فمر بتبالة وبها ذو الخلصة - وهو صنم - وكانت العرب تستقسم<sup>(27)</sup> عنده، فاستقسم فخرج القدح الناهي ثم الثانية ثم الثالثة كذلك، فكسر القدح وضرب بها وجه ذي الخلصة وقال: عضضت بإير أبيك لو كان أبوك المقتول لما عوّقتني. ثم أغار على بني أسد فقتلهم قتلاً ذريعاً. »<sup>(28)</sup>

يحمل هذا الخبر تصادماً صريحاً لجسد الشاعر مع جسد المقدّس (ذو الخلصة) وجسد القبيلة المعتدية (بني أسد)، ففي الحالتين نحن مع مواجهة مباشرة مع جسد الآخر تنتهي بهزيمة هذا الآخر وانتصار جسد الشاعر ورفضه

27 - كانت العرب تستقسم بالأزلام، والزلم: القدح الذي لا ريش له، وكانت الأزلام ثلاثة أنواع: - نوع فيه ثلاثة أسهم، أحدها: [نعم]، وثانيها: [لا]، وثالثها: [غفل]، كانوا يستقسمون بها فيما يريدون من العمل (أي يستشيرونها أو يقرعون عندها) من نحو السفر والنكاح وأمثالها. فإن خرج [نعم] عملوا به، وإن خرج [لا] أخروه عامه ذلك حتى يأتوه مرة أخرى، وإن طلع [غفل] أعادوا الضرب حتى يخرج واحد من الأولين. انظر مثلاً: حنا الفاخوري: الجامع في تاريخ الأدب العربي، الأدب القديم، دار الجيل، بيروت، 1986.

28 - ابن كثير: البداية والنهاية، دار عالم الكتب، بيروت، 2003، ج 3، ص 270

وقتله لقاتل أبيه عبيد بن الأبرص الأسدي  
ولم يكتف - في أغلب الروايات - بذلك بل  
ذبح أيضا سيّد بني أسد عمرو بن الأشقر.  
ثمّ أنشد مزهواً بانتصاره:

قولا لدودان نجد عبيد العصا  
ما عزّكم بالأسد الباسل<sup>(33)</sup>  
قد قرت العينان من مالك  
ومن بني عمرو ومن كاهل  
ومن بني غنم بن دودان إذ  
نقذف أعلاهم على السافل  
نظعنهم سُلْكى ومخلُوجَة  
لَفْتِكَ لِأَمِينِ عَلَى نَابِل  
إذ هنّ أقساط كرجل الد  
با أو كقطا كاظمة الناهل  
حتى تركناهم لدى معررك  
أرجلهم كالخشب الشائل

ويتّضح لنا ممّا سبق أنّ جسد الشاعر في  
الأخبار التي روت عنه بعض سيرته قد  
تضخّم وتجاوز في تضخّمه المقدّس بشقيّه  
الديني والاجتماعي. بل استطاع أن يبرز هذا  
المقدّس وينتصر عليه مُعلِّيا في ذلك شأو  
الجسد الخارق في مجتمع يقدّس القوّة ويدين

33 - ديوان امرئ القيس، سبق ذكره، ص 101.

هم كانوا الشفاء، فلم يصابوا<sup>(30)</sup>

وقاهم جدّهم ببني أبيهم  
وبالأشقين ما كان العقاب

إنّ الاندفاع الأعمى لإمرئ القيس يُثبت  
تضخّم جسده ورغبته الدفينة في كسر شوكة  
المعتدي وتدميره وهنا تختلط الرغبة الحسيّة  
(القتل) بالرغبة القيميّة (الثأر) بل نفهم أنّ  
قيمة القيم هذه لا تمرّ إلاّ عبر هذه السطوة  
الجسديّة التدميريّة للمُخْبِر عنه. فالثأر في  
أعراف أغلب القبائل الجاهليّة<sup>(31)</sup> لا تصالح  
فيه، ولا مجال لخلاص الدم إلاّ بإراقة الدم  
حتى أنّ الشاعر الأمويّ أبا الهذيل يقول في  
الثأر:

وَقَدْ يَنْبُتُ الْمُرْعَى عَلَى دِمَنِ الثَّرَى  
وَتَبْقَى حَزَازَاتُ النَّفُوسِ كَمَا هِيَ<sup>(32)</sup>

وقد كانت الأخبار وفيّة لهذا المنحى لذلك  
تروي خبر تفتيله لبني أسد وانتقامه منهم

30 - ديوان امرئ القيس، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم،  
نشر دار المعارف، 1984، ص 86.

31 - لا سيما القبائل اليمنيّة التي ينتمي إليها الشاعر. فالأخبار  
تروي أنّه اتّجه إليها طلبا لدعم بني حمير وقبائل مذحج  
قبل أن يواجه بني أسد.  
انظر مثلاً: حتّا الفاخوري: الجامع في تاريخ الأدب العربي،  
الأدب القديم، سبق ذكره.

32 - السكّري، شرح أشعار الهذليين، مكتبة دار العروبة،  
1965، ص 123.

يُثبت هذا الشاهد السمات والخصائص الجسدية لعمر بن أبي ربيعة بالمقارنة مع بقية أشراف بني مخزوم (فرعهم طولاً / جهرهم جمالا / بهرهم شارة). ويثبت كذلك، أن سرّ ميلان المرأة إلى الجمع هو هذه الخصال الحسّية التي يتمتّع بها عمر. فإذا كان الشعر العمريّ يؤثّر بخصائصه اللغويّة، ولطائفه البلاغيّة في المتقبّل، فإنّ الخبر هنا يعمل كأنّه تتمة للشعر، وتبين لفجواته ومواطن صمته، أو هو قراءة أخرى سرديّة للشعر، فصورة عمر في هذا الخبر هي وجه آخر لصورته في الأبيات التي يتغزّل فيها بنفسه على لسان الفتيات الثلاث عندما يقول:

قالت الكبرى أتعرفن الفتى؟

قالت الوسطى نعم هذا عمر<sup>(35)</sup>

قالت الصغرى وقد تيمّتها

قد عرفناه وهل يخفى القمر

إنّ القمر في هذه الأبيات الشعرية هو الممثل في الخبر بتلك المقارنة الجليّة مع بقية أشراف بني مخزوم وهم جلوس يتحدّثون، فإذا بهذا الحديث بجانب مكّة يصبح في عُرف أمّ الحكم كالتالي:

إليها ولا يرى الذات متعالية إلا في شدّتها وفتوّتها.

إنّ صورة الجسد الخارق في هذه المجتمعات هي الصورة المرغوبة والمندوب إليها في الأشعار وفي الأخبار التي تروي عن شعراء هذه الأشعار. فما يخفت هنا قد يبين هناك وما يستره الشعر قد يكشفه الخبر كما قد يتّضح لنا ذلك من الأخبار التي نقلت سيرة الشاعر الأمويّ عمر بن أبي ربيعة والسير التي لهجت بذكره وذكر شعره الغزليّ وأخبار مغامراته التي شغلت الناس. إذ يتجلّى الجسد الخارق المرغوب فيه في أخبار الشاعر ومغامراته في المدينة ومكّة وحتىّ في الطريق بينهما، فهو تارة راغب في المرأة مُقبل عليها وطورا مرغوب فيه وفي جماله وتميّزه الجسديّ، مبحوث عنه كما في الخبر الذي ينقله الأصفهاني في الأغاني عن المرأة التي حجّت من بني أميّة: «يُقال لها أمّ الحكم، فقدمت مكّة قبل أوان الحجّ معتمرة، فبينما هي تطوف على بغلة لها إذ مرّت على عمر بن أبي ربيعة في نفر من أهل مخزوم وهم جلوس يتحدّثون وقد فرعهم طولاً وجهرهم جمالا وبهرهم شارة وعارضة وبيانا فمالت إليهم ونزلت عندهم.»<sup>(34)</sup>

35 - ديوان عمر بن أبي ربيعة، تحقيق فايز محمد، ط دار الكتاب العربي، 1996، ص 79.

34 - الأصفهاني: الأغاني، طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1998، ج1، ص 161.

عمر بن أبي ربيعة	أشرف بني مخزوم
فرعهم طولاً [ + ]	أقل منه طولاً [ - ]
جهرهم جمالاً [ + ]	أقل منه جمالاً [ - ]
بهرهم شارة [ + ] [الجمال الرائع/ اللباس الحسن]	أقل منه شارة [ - ] ⇨ (أي أقل جمالاً أو لباساً)
بهرهم عارضة [ + ] [الرجل الفصيح المقوّه]	أقل منه عارضة [ - ] فصاحة ولباقة
بهرهم بياناً [ + ] [البلاغة في القول]	أقل منه بياناً [ - ]

بطريقة طريفة أو مثيرة ظاهرة عمر بن أبي ربيعة الشعرية، فهو الرجل الذي جعل - لأول مرة - في غرض الغزل على ما نعلم - الرجل مطلوباً، مُتغزلاً به بعد أن كانت المرأة هي المقصودة بالقول والجهد والرغبة، وحوّور من مركزية الجسد فصار جسد الرجل هو الأصل وهو المطلوب وجسد المرأة هو الفرع، وهو الطالب. وما عبارة «فالت إليهم ونزلت عندهم» الواردة في آخر خبر أمّ الحكم إلا تفسيراً لهذا المعنى وتدقيقاً سردياً له.

إننا إذا تدبّرنا أغلب أخبار عمر بن أبي ربيعة في مرحلة فتوّته ألفيناها تدور حول تصوّر واحد تقريباً مع كثرة تفاصيلها وتداخل حكاياتها. فتخيّل الجسد الخارق لعمر بن أبي ربيعة في هذه الأخبار جعل منه جسداً مرغوباً فيه وجاذباً للنساء لا سيما كريمات الأصل منهنّ، ومن علامات خرقه لمألوف قوانين الأجساد أنّه جسد

لعمر بقدر ما تستند إلى الصفات وصيغ التفضيل العائنة والتكنية.

إنّ المتأمل في هذه المقارنة بين عمر وبقية جلسائه من بني مخزوم يلاحظ أنّها مقارنة منقولة إلينا من وجهة نظر الراوي العليم (Omniscient) الذي يتلبّس رؤية المرأة ومشاعرها وهي بصدد الطواف مُعتمرة. لذلك يصحّ أن يتساءل كيف أمكن لها رؤية كلّ هذه الصفات العمرية مع حواجز الزمان والمكان الكثيرة التي تُكبّلها؟ فالمرأة مهما بلغت من دقة الملاحظة وهي تهرول على بغلتها مستقبلة الحجر الأسود ثمّ مُدبرة في أشواط معلومة لا يمكن لها أن تستخلص كلّ هذه الصفات الحسية والخوارق الجسدية والقولية لعمر بن أبي ربيعة، ولا يمكن لها أن تجمع في «سلة ملاحظاتها» فراغة طولها وجهر جماله وبهر شارته وعوارضه وبيانه وهي مُقيّدة الحركة مُوجّهة الأحاسيس<sup>(36)</sup> في طقس معلوم.

والأقرب إلى الظنّ أنّ الخبر<sup>(37)</sup> يحاول أن يفسّر 36 - المرأة تقوم بطقس العمرة وهي بصدد الطواف لذلك ستكون مشاعرها موجهة إلى خالقها بداية وقلبها معلق به.

37 - وإن كانت هذه الأخبار التي يتكرّر ذكرها في الأغاني خاصّة لا تنزع إلى التدقيق أو تفصيل البنية الجسدية



لا يكَل ولا يملّ، فهو يُكرّر الوقوع في الحبّ أو العشق أو التولّه كلّما رأى جمالا أخاذا. لذلك لا يقف صاحب الجسد الخارق عند حدود النظر فقط، بل يطلب اللقاء والوصال وغالبا ما يحصل الانسجام والتوافق وتتمّ المواعدة فالاختلاء رغم المحاذير والموانع السياسيّة والأخلاقيّة والقبليّة.

ولا مريّة في أنّ من متطلّبات تخييل الجسد العمريّ الخارق اعتباره جسدا لا يعجز عن أمر طلبه ولا تحدّه الحدود التي قد تحدّد بقيّة العشاق العاديين ولا تُوقفه السلاءات والحواجز كما يمكن أن نشب ذلك من خلال هذا الجدول البسيط الذي نتقي فيه بعض مغامراته اعتباريّا:

اللقاء	المواعدة	الحب	الرؤية/ السماع	بداية الخبر
نعم	نعم	نعم	نعم	بينما عمر يطوف إذ رأى عائشة وكانت أجمل أهل دهرها.
نعم	نعم	نعم	نعم	فبينما هي تطوف [أمّ الحكم] على بغلة لها إذ مرّت على عمر بن أبي ربيعة في نفر من أهل مخزوم.
لا	لا	نعم	نعم	قدمت امرأة مكة وكانت من أجمل النساء. فبينما عمر بن أبي ربيعة يطوف إذ نظر إليها فوقع في قلبه، فدنا منها فكلمها،
نعم	نعم	نعم	نعم	حجت بنت محمد بن الأشعث وكانت معها أمها وقد سمعت بعمر بن أبي ربيعة فأرسلت إليه، فجاءها
نعم	نعم	نعم	نعم	أنّ عمر رأى لبابة تطوف بالبيت فرأى أحسن خلق الله، وكاد عقله يذهب فيها.
لا	لا	نعم	نعم	حدثني قدامة بن موسى قال: خرجت بأختي زينب إلى العمرة، فلما كنت بسرف لقيني عمر بن أبي ربيعة على فرس فسلم عليّ.

من أمثال جميل بن معمر الذي تغزّل ببشينة، وكثير الذي تغزّل بعزّة، وقيس بن الملوّح الذي تغزّل بليلى. وقد جعل غايته الوصال والجمال أيّا كانت درجته ومكانته لذلك كانت اختراقاته للمحظورات لا تكاد تخصّ في هذه الأخبار سردياّ وتخييليّا على الأقل، وهو ما نستطيع إجماله في النقاط التالية:

ما يمكن استصفاؤه من هذا الجدول أنّ تخييل الجسد الخارق لعمر بن أبي ربيعة في الأخبار جعلنا أمام جسد لا يطلب امرأة بعينها بقدر ما هو «موكّل بالجمال يتبعه» كما يقول الأصفهاني في الأغاني، فهو جسد خارق لمنطق الأجساد عند العشاق والمتوهّنين، لا سيما عشاق الحبّ العذري

بالتهديد والتنبيه المسبق فقط<sup>(38)</sup>، فقد تجاوز:  
 - سلطة الحسب والنسب: تغزل  
 بزوجة أبي الأسود الدؤلي وامرأة  
 الوليد بن سفيان وأمّ محمد مروان  
 بن الحكم و بنت عمّ ابن أبي عتيق  
 - لسلطة السياسيّة: تغزل بفاطمة  
 بنت عبد الملك بن مروان خليفة  
 الأمويين.

هل يمكن اعتبار ذلك من باب تمرّد جسد  
 عمر على السلطات التي صادرت أحلام شباب  
 المدينة السياسيّة وانتقلت بالسياسة والحكم إلى  
 دمشق؟ أم هو اختراق ينشأ أساساً إلى متطلّبات  
 الشعر وعذوبته<sup>(39)</sup> التي لا ترى مانعاً في اختراق  
 كلّ هذه السلطات مادام الأمر لا يتجاوز اللغة  
 ولا يحيا إلاّ فيها؟

لا مناص لنا من الاعتراف بأنّ الأخبار الموكولة  
 بسيرة عمر بن أبي ربيعة قد شكّلت لنا - عن

38 - روى عن أبي معاذ القرشي قال: لما قدمت مكة جعل عمر  
 بن أبي ربيعة يدور حولها ويقول فيها الشعر ولا يذكرها باسمها  
 خوفاً من عبد الملك بن مروان لأنه كان كتب إليه يتوعده إن  
 ذكرها أو عرّض باسمها. فلما قضت حجها وارتحلت أنشأ يقول:  
 ذرفت عينها وفاضت دموعي وكلانا يلقي بلبّ أصيل  
 فلقد قالت الحبيبة لولا كثرة الناس جدت بالتقبيل  
 ومع تهديد الخليفة، فإن عمر بن أبي ربيعة لم يخف فقال في فاطمة:  
 وناهدة الثديين قلت لها أتكي على الرمل من جبانة لم توسد  
 فقالت على اسم الله أمرك طاعة وإن كنت قد كلفت ما لم أعوّد  
 فلما دنا الإصباح قالت فضحتني فقم غير مطرود وإن شئت  
 فازدد.

لزيد من التوسّع انظر: الأغاني، سبق ذكره، ج 1، ص-160  
 199.

39 - أعذب الشعر أكذبه.

① الجسد يخترق المكان: اخترق عمر قدسيّة مكة،  
 ومكان الطواف، فتعرّض فيهما للجماليات  
 فكانت الرؤية والكلام وحتىّ اللمس في  
 أقدس أماكن المسلمين. ومن أشهر أقواله في  
 هذا الاختراق قوله:

كم يقصد الناس الطواف احتساباً  
 وذنوبي مجموعة في الطّواف

② الجسد يخترق الزمان: اخترق عمر قدسيّة  
 مواسم الحجّ عند المسلمين فكان ينتظر  
 هذا الزمن المقدّس ليتعرّض لأشهر نساء  
 المسلمين وأكثرهنّ سلطة، ويروي صاحب  
 كتاب الأغاني أنّ بعض ربّات الحجال من  
 أهل السلطة والمكانة الرفيعة كنّ يتعرّضن  
 إليه كي يتغزل بهنّ في الحجّ.

③ الجسد يخترق الشخصيات: الغالب على الظنّ  
 في ما ترويّه الأخبار أنّ عمر بن أبي ربيعة  
 لم يلتفت إلى النسب والحسب أو السلطة  
 الاجتماعيّة والسياسيّة وهو يتغزل بالنسوة  
 اللاتي صرن يطلبن في بعض الحالات هذا  
 الغزل الذي ينتظره العامة ويستمتعون  
 به. ولعلّ المفارقة الأعجب في هذا الجسد  
 المتحدّي والجامح أنّ ذوات الحسب والنسب  
 والمكانة السياسيّة هنّ اللاتي تواتر حضورهنّ  
 في أشعاره. ففي رحلة الاختراق هذه لا  
 نعجب أنّه يُسقط كلّ الحدود ولا يهاب إلاّ

قصد أو دونه - صورة تخيلية باهرة لجسد جذّاب خارق أصبح مركز الفعل والاستقطاب في مجتمع تتحوّل فيه الصور الشعريّة باطراد بحكم التغيّرات الطارئة عليه. لذلك اخترق كلّ السلطات وبزّ كلّ المحاذير وتجراً على كلّ القيم، ولم يجد إلاّ الإعجاب والانبهار كلّما قال الشعر، والسخط والتبرّم كلّما ذُكرت أخباره وحضرت سيرته حتىّ ربطت الأخبار - لتفسير ذلك - بين حادثة ولادته وموت عمر بن الخطّاب وهما يجملان نفس الاسم فقيل في ذلك: « ولد عمر بن أبي ربيعة ليلة قتل عمر بن الخطّاب رحمة الله عليه فأبيّ حقّ رفع وأبيّ باطل وضع. »<sup>(40)</sup>

ولكنّنا مع ذلك لا ننفي أنّها تبقى صور تخيلية لاحقة تُفسّر الشعر أو تؤوّلها بما ملكت من أدوات قراءة وتأويل ولا تستطيع أن تتجاوزه: « إذ لا يهتك عمر ستر الأنثى إلاّ ليصل إلى سرّ القصيدة ولا يكشف حسن وجهها ومفاتها جسدها إلاّ ليرقى بهذا الحسن لمرتبة النموذج الذي يُتغنى به وإلاّ أضحى حسنا عاطلا وجمالا بلا طائل ولا ضرورة، ولذلك نعتته إحدى النساء لمّامات بقولها: من لمّكة وشعابها وأباطحها ونزهها ووصف النساء وحسنهنّ وجمالهنّ ووصف ما فيها. »<sup>(41)</sup>

لنماذج مشهورة خلّدها تاريخ الشعر مثل:

- أنموذج امرئ القيس في مغامراته
- أنموذج صخر في أشعار الخنساء

40 - الأصفهاني: الأغاني، سبق ذكره، ص 80.

41 - أمال النخيلي: شعريّة الجسد في الشعر العربي القديم من الجاهليّة إلى القرن الثاني، دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، القاهرة، 2012، 162.

بن حنيرة، صوفيّة السحيري. (2008). الجسد والمجتمع، دراسة أنثروبولوجيّة. تونس: دار محمد علي.

السويبي، نرين. (2017). سيميائية الإنسان الناقص في النثر العربي القديم. تونس: الدار التونسية للكتاب.

بن عاشور، محمد الطاهر. (غير معروف). تفسير التحرير والتنوير. بيروت: دار الكتب العلمية.

بن عياد، محمد. (2009). مسالك التأويل السيميائي. كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، بصفاقس، وحدة البحث في المناهج التأويليّة، صفاقس: التفسير الفني.

عجينة، محمد. (1994). موسوعة أساطير العرب في الجاهليّة ودلالاتها. ط1، بيروت: دار الفارابي.

القاضي، محمد. (1998). الخبر في الأدب العربي، دراسة في السردية العربيّة. تونس: كلية الآداب منوبة ودار الغرب الإسلامي.

ابن كثير. (2003) البداية والنهاية. ج3، بيروت: دار عالم الكتب.

النخيلي أمال. (2012) شعريّة الجسد في الشعر العربي القديم من الجاهليّة إلى القرن الثاني. القاهرة: دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني.

نعمة، حسن. (1994) موسوعة ميثولوجيا وأساطير الشعوب القديمة ومعجم أهم المعبودات القديمة. سوريا: دار الفكر للنشر.

يقطين، سعيد. (1997) الكلام والخبر، مقدمة للسرد العربي. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

### ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Aristotle. (n.d.). The Art of Poetry. With the old Arabic translation and commentaries of Al-Farabi, Ibn Sina and Ibn Rushd, his translation from Greek and his explanation and his texts were verified by Abd al-Rahman Badawi, Beirut: Dar al-Thaqafa,

Al-Isfahani. (1998). Songs. C1, Beirut: The Revival of the Arab Heritage House Edition.

ثمّ بحثنا بعد ذلك عن الجسد الخارق في الأخبار الأدبيّة التي ساهمت في تشكيل صورة تخيليّة مخصوصة للجسد الخارق والتغنيّ به، من خلال:

- أنموذج امرئ القيس بعد أن بلغه خبر موت أبيه وقراره الشهير بالثأر من بني أسد.

- أنموذج عمر بن أبي ربيعة.

وقد كان ديدننا في ذلك الحفر في طرائق تولّد الدلالة وفق مقاربتنا السيميائيّة للمسألة، ومحاوله الاستفادة منها في فهم الاحتفاء المبالغ فيه بالأجساد المتضخّمة في هذه النماذج، وكيفيّات توظيف هذا الجسد في الخطاب الأدبي القديم، وطرق الاستفادة من علامته، وأشكال وسمه المختلفة.

### المصادر والمراجع

#### أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أرسطو. (غير معروف). فن الشعر. مع الترجمة العربية القديمة وشروح الفارابي وابن سينا وابن رشد، ترجمه عن اليونانية وشرحه وحقق نصوصه عبد الرحمن بدوي، بيروت: دار الثقافة، الأصفهاني. (1998). الأغاني. ج1، بيروت: طبعة دار إحياء التراث العربي.

بارندر، جفري. (1993). «المعتقدات الدينيّة لدى الشعوب». ترجمة عبد الفتّاح إمام، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، ع173.

بدوي، عبد الرحمن. (1976). الإنسان الكامل في الإسلام. الكويت: سلسلة دراسات إسلاميّة، وكالة المطبوعات.

- Barender, Jefri. (1993). The religious beliefs of the peoples. Translated by Abd al-Fattah Imam, Kuwait: The World of Knowledge Series, p. 173.
- Badawi, Abdul Rahman. (1976). The perfect human being in Islam. Kuwait: Islamic Studies Series, Publications Agency.
- Bin Hatira, Sufia As-Sahiri. (2008) The Body and Society, An Anthropological Study. Tunisia: Dar Mohamed Ali.
- Souissi, Nisreen. (2017). The semioticism of the imperfect man in ancient Arabic prose. Tunisia: Tunisian Book House.
- Bin Ashour, Muhammad Al-Taher. (unknown). Interpretation of Liberation and Enlightenment. Beirut: House of Scientific Books.
- Bin Ayyad, Muhammad (2009). Pathways of semiotic interpretation. Faculty of Arts and Humanities. Sfax, the Unit for Research on Hermeneutics, Sfax: Artistic Outsourcing.
- Dough, Muhammad. (1994). Encyclopedia of Arab myths in pre-Islamic times and their implications. 1st floor, Beirut: Dar Al-Farabi.
- Khadi, Muhammad. (1998). The news in Arabic literature, a study in the Arabic narrative. Tunisia: Manouba College of Arts and Dar Al-Gharb Al-Islami.
- Ibn Katheer. (2003) The Beginning and the End. C3, Beirut: House of the World of Books.
- Al-Nakhili Amal. (2012) Poetics of the body in ancient Arabic poetry from the pre-Islamic era to the second century. Cairo: The Egyptian Book House and the Lebanese Book House.
- Neama Hassen. (1994) Encyclopedia of the Mythology and Myths of Ancient Peoples and Dictionary of the Most Important Ancient Deities. Syria: House of Thought Publishing.
- Said, Yaktine. (1997) Al-Khatam and Al-Khabar, Introduction to Arabic Narration. Casablanca: The Arab Cultural Center.

## العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة: دراسة ميدانية

سعود بن عبد العزيز بن راشد آل رشود<sup>(\*)</sup>  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1440/8/11هـ، وقبل للنشر في 1441/4/20هـ)

ملخص الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة في استكشاف أهم العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة، وهي دراسة ميدانية على عينة من مكاتب مرور مدينة الرياض المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التركيز على خمسة عوامل أساسية هي: العمر، الدخل، المستوى التعليمي، المستوى الاجتماعي والالتزام الأخلاقي. وسعت هذه الدراسة إلى اختبار خمسة فروض أساسية: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير العمر. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير مستوى الدخل. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير المستوى التعليمي. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير الالتزام الأخلاقي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أنه كلما قلَّ العمر كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة. كلما قلَّ مستوى الدخل كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة. كلما قلَّ المستوى التعليمي كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة. أن استخدام الجوال أثناء القيادة يكثر بين غير المتزوجين، بينما يقل بشكل ملحوظ بين المتزوجين. أن هناك علاقة إيجابية بين الالتزام الأخلاقي واستخدام الجوال أثناء القيادة.

كلمات مفتاحية: العوامل الديموغرافية، الجوال.

\*\*\*\*\*

## Demographic Factors Affecting Mobile Use while Driving: A field study

Saud Ibn Abdulaziz Ibn Rashed Alroushoud<sup>(\*)</sup>  
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(Received 17/4/2019, accepted 18/12/2019)

**Abstract:** The problem of the study is summarized in exploring the most important demographic factors affecting the use of mobile phones while driving, which is a field study on a sample of traffic offices in the city of Riyadh, the Kingdom of Saudi Arabia, by focusing on five basic factors: age, income, educational level, social status, moral commitment. This study sought to test five basic hypotheses: There are statistically significant differences in the average degree of mobile use while driving due to the variable of age; There are statistically significant differences in the average degree of mobile use while driving due to the variable of income level; There are statistically significant differences in the average degree of mobile use while driving due to the variable of educational level; There are statistically significant differences in the average degree of mobile use while driving due to the variable of marital status; There are statistically significant differences in the average degree of using a mobile while driving due to the variable of moral commitment. The most important findings of the study: The lower the age, the greater the mobile phone usage rate while driving; The lower the level of income, the higher the rate of use of the cell phone while driving; The lower the level of education, the higher the rate of using the mobile phone while driving; The use of mobile phones while driving is more common among unmarried couples, while it decreases significantly among married people; That there is a positive relationship between ethical commitment and mobile use while driving.

**Keywords:** Demographic Factors, Mobile Phone.



### (\* Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Sociology and Social Work,  
College of Social Sciences, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic  
University, PO Box: 5701, Postal Code: 11432, Riyadh, Kingdom  
of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061405

e-mail: saalroushoud@imamu.edu.sa

### (\* للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية العلوم  
الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص  
ب: 5701، رمز بريدي: 11432، الرياض، المملكة العربية  
السعودية.

## مقدمة الدراسة

أو الموقف المروري الذي يحيط به بالبصر أو السمع؛ ليخرج عن قواعد السلامة المرورية إما بالانفعال المبالغ في تقدير الموقف فتزيد سرعته، وإما باللامبالاة والإحباط وتخفيف السرعة بشكل مفاجئ، وفي كلتا الحالتين لا يستطيع الفرد اتخاذ القرار المناسب، والتفاعل مع الموقف المروري بشكل إيجابي؛ مما يؤدي إلى انحرافه عن الطريق ويجعله في أقل درجات التحكم والسيطرة على عجلة القيادة، وما هي إلا لحظات أو ثوان معدودة ويقع الحادث المروري.

ومن الملاحظ أن معدل استخدام الجوال أثناء القيادة ارتفع بصورة لافتة للنظر، سواء من خلال التحدث أو تبادل الرسائل النصية، أو تطبيقات التواصل الاجتماعي، أو محاولة الوصول للهاتف لتلقي الاتصال أثناء القيادة، إلى غير ذلك من صور الاستخدام التي تقلل من تركيز الدماغ بحوالي (37%) (فارس، 2002)، وتضعف قدرة السائق على التحكم في عجلة القيادة ويبطئ ردود الأفعال المرورية - استخدام المكابح، الاستجابة لإرشادات المرور، احترام الحارة المرورية الصحيحة، المحافظة على المسافة الآمنة، الإشارات الضوئية، وخطوط المشاة - وبمجرد ظهور دوران أو عطل لسيارة أمامه أو وقوع حادث مروري أثناء سيره؛ يتفاجئ بوقوع حوادث المرور (سيد، 2017)؛ مما يؤدي إلى مضاعفة نسبة التعرض لحوادث المرور إلى أكثر

يعد الجوال أحد أهم وسائل الإعلام التقنية التي ساهمت في إثراء الجوانب المختلفة للحياة الإنسانية، عبر تطبيقاته وخدماته المتعددة التي تتسم بالتفاعل وقابلية التحرك والتحول والتزامن وغيرها من المزايا والخصائص التي عززت من قدرة الفرد على إشباع المزيد من حاجاته الاجتماعية، سواء بصورة مشروعة وفق الضوابط الاجتماعية، أو بصورة غير مشروعة تناهض هذه الضوابط وتمس أمن الفرد والمجتمع، وفي كلتا الحالتين يحدد حامل الجوال مشروعية الاستخدام من عدمها.

ولعل من أبرز صور الاستخدام السيئ للجوال، الاستخدام أثناء قيادة المركبات؛ نظراً لما يترتب عليه من التعرض لذبذبات المجال الكهرومغناطيسي للجوال، والتي تنعكس بشكل فوري على السائق بالتشتت وعدم التركيز وانصراف الذهن إلى التفكير في موضوع الحديث بعيداً عن الموقف الحالي، والذي غالباً ما ينتج عنه على المستوى النفسي العديد من الضغوط، كالقلق، التوتر، الاكتئاب، الحزن، السعادة المفرطة وغيرها من المظاهر التي تفقد الفرد السيطرة على نفسه وعلى عجلة القيادة بانصراف الأعصاب المسئولة عن الرؤية إلى الاستغراق التخيلي في موقف الاستخدام وموضوعه وفقدان الحواس، بحيث يعجز عن التفاعل مع الظرف

حوادث المرور التي يحدث فيها الاصطدام وجهاً لوجه تصل إلى حوالي (78%) من إجمالي عدد الحوادث خاصة بين الشباب والمراهقين، وفي عام (2016) قدرت لجنة السلامة المرورية في المنطقة الشرقية، عدد المتوفين جراء الحوادث المرورية في المملكة بنحو (7800) حالة وفاة منذ بداية العام، بمعدل (21) حالة وفاة يومياً، بمعنى أن كل ساعة وعشر دقائق هناك حالة وفاة، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب: الانحراف المفاجئ للمركبة، تجاوز السرعة النظامية، استخدام الجوال أثناء القيادة بنحو (60%) من أسباب الحوادث (الضرب، 2013)، وفي عام (2017) قدرت المملكة خسائرها الناجمة عن الحوادث المرورية بأكثر من (13) مليار سنوياً، أما الخسائر البشرية فتصل إلى وفاة واحدة وإصابة أربعة أفراد في كل ساعة بسبب الحوادث المرورية (السمايل، 2017).

وعلى الرغم من مبادرة المملكة لرصد مخالفات قواعد السلامة المرورية آلياً، والتي كان من أبرزها إقرار نظام (ساهر) التقني الذي ساهم بشكل مباشر في تقليل المخالفات المرورية وتحسن الانضباط والتقييد بالسرعة المطلوبة وقواعد السلامة المرورية بنسبة (35%) إلا أن هذا النظام للأسف عجز عن معالجة الأسباب الأخرى للحوادث، والتي جاء في مقدمتها الانشغال بالجوال وتطبيقات التواصل الاجتماعي أثناء قيادة المركبات (المهندس، 2016)، مما أدى إلى المزيد

من أربع مرات حتى في ظل وجود أجهزة تُغني عن مسك الهاتف النقال (منظمة الصحة العالمية، 2020).

وتشير دراسة هاشم (2015) إلى أن (445) ألف شخص في بريطانيا يستخدمون الجوال أثناء القيادة، على الرغم من صرامة قوانين استخدام الجوال، وهذا وقد ذكرت مؤخراً مؤسسة «راك» RAK للتأمين على السيارات أن سائقاً من بين خمسة سائقين يطالعون تطبيقات التواصل الاجتماعي أثناء القيادة، بينما أفاد (6%) من السائقين أنهم يستخدمون الجوال أثناء القيادة في معظم الأوقات أو جميعها (يونغ، 2019)، وقد تم فرض عقوبة مشددة على (77) ألف شخص تقريباً، لوصول ضحايا استخدام الجوال عام (2005) (13) قتيلاً و(400) مصاب.

وعلى مستوى المملكة العربية السعودية يعد معدل انتشار الهواتف الجوال في المملكة الأعلى على مستوى العالم بنسبة تفوق (182%) من إجمالي عدد سكان المملكة، ويفيد مدير إدارة مرور محافظة جدة بأن إجمالي مخالفات استخدام الجوال أثناء القيادة وصل إلى (19236) مخالفة يومياً في مختلف مناطق المملكة (الجاروشة، 2010)، بينما أفادت وزارة الصحة السعودية بأن معدل الوفيات يقدر بـ (17) حالة وفاة يومياً، مقارنة بعدد الإصابات بحوالي (86) حالة بالمملكة، علاوة على ذلك تؤكد الإحصاءات على أن نسبة



للإدارة العامة للمرور بأن عقوبة مستخدمي الجوال أثناء القيادة هي السجن (24) ساعة؛ خاصة وأنه يعد السبب الرئيس لمعظم حوادث المرور بالمملكة مؤخراً (الأنصاري، 2017). ومن الملاحظ أن المشرع السعودي يستند في قراراته هذه إلى الرؤية الشرعية التي أقرها المجمع الفقهي في الفتوى رقم (236353)، من أن الالتزام بالأنظمة التي لا تخالف أحكام الشريعة الإسلامية واجب شرعاً؛ لأنه من طاعة ولي الأمر فيما ينظمه من إجراءات بناء على دليل المصالح المرسله، ومن ثم يجب الامتثال لهذه القواعد وعدم التحدث في الجوال أثناء القيادة، لما في المخالفة من تعريض النفس والغير للمخاطر والتهلكة (مركز الفتوى، 2014)، وهذا ما ذهب إليه أيضاً الشيخ ابن باز رحمه الله بقوله «لا يجوز لأي مسلم أو غير مسلم أن يخالف أنظمة الدولة في شأن المرور؛ لما في ذلك من الخطر العظيم عليه وعلى غيره، فلا يجوز لأي أحد أن يخالف ذلك، وللمسؤولين عقوبة من فعل ذلك بما يردعه وأمثاله؛ لأن الله سبحانه يزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن»، وقد ذهب أحد الأعضاء البارزين بهيئة الإفتاء بفرع الرئاسة العامة للإفتاء والدعوة والإرشاد إلى تحريم استخدام الجوال أثناء القيادة لما في هذا الأمر من تهديد للضروريات الخمس: الدين، النفس، النسل، العرض، المال (العبدلي، د. ت).

من الضحايا على سبيل الوفيات أو الإصابات، مثل الشلل الرباعي، الشلل النصفي السفلي، أو الخلل في وظائف المخ، نزيف الدماغ وغير ذلك من الإصابات التي كلفت المملكة مبالغ باهظة للعلاج والتأهيل، فعلى سبيل المثال تشير الإحصائيات إلى أن معدل الإعاقات الناجمة عن حوادث المرور ارتفع بنسبة (8٪) في السنوات الأخيرة، وأن عدد المعاقين في المملكة قدروا بـ (900 ألف) حالة؛ ومن ثم فإن تشديد العقوبة على مستخدمي الجوال أثناء القيادة مطلب ضروري للمحافظة على القوة البشرية التي تمثل رأس مال المجتمع (العتيبي، 2017).

وعلى أثر ذلك ذهب المشرع السعودي إلى مواجهة هذه الظاهرة من خلال صورتين أساسيتين هما: (أ) الصورة غير المباشرة: الواردة في جدول المخالفات رقم (3) والتي تتراوح غرامته المالية ما بين ثلاثمائة ريال كحد أدنى إلى خمسمائة ريال كحد أقصى، حيث البند الرابع «الانشغال بغير الطريق أثناء قيادة المركبة»، (ب) الصورة المباشرة الواردة في جدول المخالفات رقم (4) والتي تتراوح غرامته المالية ما بين خمسمائة ريال كحد أدنى إلى تسعمائة ريال كحد أقصى، حيث البند التاسع عشر «استخدام السائق بيده أي جهاز محمول أثناء سير المركبة» (الإدارة العامة للمرور، 2020)، وقد ذكر المتحدث الرسمي

تحليل الانحدار الهرمي (1) أن السلوك المخطط كان قادراً على توقع تباين (59%) من الإدمان تجاه استخدام الهاتف الخليوي والموقف الناشئ كأقوى مؤشر خلال هذا التحليل، وتأكيداً على أن جميع مكونات (نظرية السلوك المخطط) أكثر استقلالية بالنسبة للعمل من الجنس. (2) ارتبطت مكونات نظرية السلوك المخطط الأساسية مباشرة بالإدمان لاستخدام الهاتف الخليوي أثناء القيادة. (3) أن السائقين الأكبر سناً كانوا أقل احتمالاً لاستخدام الهاتف الخليوي أثناء القيادة، وذلك مقارنة باستخدام الذكور الهاتف الخليوي بشكل متكرر وأكثر. (4) وجود حاجة ماسة إلى مزيد من تدابير السلامة على الطرق العملية لرفض وتخفيف آثار الهواتف أثناء القيادة. دراسة الزهراني وآخرون (2018)، بعنوان «علاقة استخدام الهاتف النقال بحوادث المرور لدى السائقين بالطائف»، وتوصلت الدراسة إلى: (1) أن الانشغال بالهاتف النقال أثناء القيادة يلعب دوراً رئيساً في الحوادث المرورية؛ بوصفه أكبر أسبابها ويمكن أن يضاعف احتمالية الحادث، خاصة وأن أخطار التعرض للحوادث بنوعيتها تتضاعف تسع مرات أثناء انشغال السائقين بالتقاط أي شيء من مقتنياتهم بالسيارة، وذلك مقارنة بتضاعف الأخطار ثلاث مرات حال انشغالهم بالهاتف أثناء القيادة. (2) أفادت النتائج بإمكانية حدوث الحوادث المرورية في أقل من ثانية،

## أدبيات الدراسة ومشكلتها

أمكن الإطلاع على عدد من الدراسات العلمية التي تناقش موضوع الدراسة - العوامل الديمغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة - بصلة مباشرة وغير مباشرة، ومن أهم الدراسات المباشرة التي تركز على مناقشة الموضوع ويمكن الاستفادة منها وتأطير موضوع الدراسة ما يلي:

دراسة بوكسوهازي *(Bucsuházy & et al., 2019)* بعنوان «العوامل المساهمة في استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة: تحليل متعمق للحوادث». أجريت الدراسة في دولة التشيك، وأظهرت نتائج الدراسة: (1) اتجاهًا متزايدًا لاستخدام الهاتف المحمول مع زيادة الأعمار السنوية. (2) هناك مخاطر أكبر لاستخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة بين السائقين الشباب الذين أعمارهم (24) عامًا. (3) أبلغ السائقون الذين تم مقابلتهم أنهم يواجهون المخاطر أو عدوانيون وذلك جراء تعاملهم في كثير من الأحيان مع الأنشطة التي يتم فيها استخدام الهاتف المحمول بشكل فعال أثناء القيادة.

دراسة شكري وآخرون *(Shokri & et al., 2019)* بعنوان «التحقق من تأثير استخدام الهاتف الخليوي على أداء سائقي مدينة جوجان باستخدام التحليل العاملي». دراسة ميدانية طبقت في جوجان - شمال إيران، وأظهر نموذج

أعلى مستوى تعليمي هم أكثر عرضة لاستخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة من غيرهم. (2) كما أن «إدراك المخاطر» أعلى بين الأفراد الذين تم تغريمهم سابقاً، والأشخاص الذين تعرضوا لحادث أو كادوا يتعرضون لحادث. (3) كما وجد أن الميل إلى استخدام الهواتف المحمولة أثناء القيادة يزداد عندما تنخفض سرعة المرور، لكنه يقل عندما تزداد الغرامة، على الرغم من أن إلحاح المكالمات الهاتفية هو المتغير التوضيحي الأكثر أهمية في نموذج الاختيار؛ فإن تكلفة الغرامة هي سمة مهمة للتحكم في استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة. (4) هناك إجماع على أن استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة يزيد من مخاطر التعرض لحوادث المرور. (5) يعد تحليل التأثيرات التي ينتجها استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة موضوعاً ذا أهمية كبيرة للمجتمع العلمي.

دراسة إيجي وآخرون (Ige et al., 2015)، بعنوان «استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة: التقليل من التهديد العالمي»، وتوصلت الدراسة إلى: (1) وجود علاقة وثيقة بين استخدام الهواتف المحمولة أثناء القيادة وحوادث الطرق؛ بوصفه أحد المساهمين الرئيسيين في حوادث التصادم على الطرق. (2) أن التأثير الحقيقي لمساهمة الهواتف في حوادث التصادم على الطرق تحجب أوجه القصور في الإبلاغ عن هذه المخالفات المرورية. (3) أن نطاق التهديدات الناجمة عن

بمعنى أنه بمجرد التقاط السائق هاتفه النقال يحدث الحادث مباشرة لانصراف ذهنه وتشتت تركيزه. (3) على الرغم من وعي معظم المبحوثين بمخاطر استخدام الهاتف النقال أثناء القيادة، ومضاعفته لاحتمال حوادث المرور إلا أنهم مازالوا يقبلون على استخدامه أثناء القيادة. (4) التأكيد على ضرورة رصد استخدام الهاتف النقال أثناء القيادة، من قبل الأجهزة الأمنية ومخالفتهم، علاوة على تشديد العقوبة بحيث تكون رادعة لكل من تسول له نفسه الإقدام على هذا الأمر، والتهاون بأرواح المواطنين.

دراسة شكري وآخرون (Shokri & et al., 2017)، بعنوان «اعتقاد وموقف السائقين من استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة». دراسة ميدانية طبقت في جرجان - شمال إيران. أظهرت الدراسة (1) وجود اختلافات مهمة بين المعتقدات والسيطرة السلوكية لمستخدمي الهواتف أثناء القيادة. (2) أعرب المستخدمون المتكررون والمستخدمون الأصغر سناً عن مزايا أكثر للتركيز الإضافي على أفراد العائلة وقلّة العوائق التي تمنعهم من استخدام الهاتف عند القيادة أكثر من المستخدمين الأكبر سناً.

دراسة ماركيز وآخرون (Marquez et al., 2015)، بعنوان «استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة: نهج النمذجة الهجينة»، وتوصلت الدراسة إلى: (1) أن العمال والأفراد الحاصلين على

التنظيم المعرفي للانفعالات كمتغيرات وسيطة». وتوصلت الدراسة إلى: (1) وجود تأثير عام ومباشر لاستخدام الهاتف الجوال مع التركيز على الاستخدام المفرط له في كل من أخطاء القيادة، والتعدي على الآخر وهفوات القيادة والقيادة العدوانية. (2) وجود تأثير غير مباشر لعدد من الإستراتيجيات المعرفية في كل من أخطاء القيادة، وهفوات القيادة، والقيادة العدوانية. (3) وجود تأثير إيجابي لكل من إستراتيجيات الاحترام ولوم الذات في سلوك القيادة، مقارنة بوجود تأثير سلبي غير مباشر لاستخدام الهاتف الجوال على كل من أخطاء القيادة، وهفوات القيادة، والقيادة العدوانية.

دراسة عيسى وآخرون (Isa et al., 2012)، بعنوان «سلوك استخدام الهاتف النقال أثناء قيادات السيارات لدى عينة من المتعلمين بالجامعة الحضرية». وتوصلت الدراسة إلى: (1) أن (66.6%) من الشباب المتعلمين في الجامعة الحضرية يستخدمون الهاتف أثناء قيادة السيارات، مع التأكيد على أن الإناث أكثر استخداماً للهاتف من الذكور، خاصة في الطرق العامة السريعة في المدن. (2) أن معظم الباحثين بنسبة (86.2%) أفادوا بأنهم يخففون السرعة أثناء استخدام الهاتف، وذلك مقارنة بـ (13.8%) من الباحثين الذين أفادوا بتوقفهم عند إجراء المكالمات. (3) أن النتائج تؤكد على أن سلوك استخدام الهاتف

استخدام الهواتف المحمولة تتسع أثناء القيادة؛ ليشمل بلداناً مختلفة بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والصين وبريطانيا العظمى. دراسة لوبيز وآخرون (López et al. 2015)، بعنوان «القيادة المشتتة: استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة في ثلاث مدن مكسيكية». وتوصلت الدراسة إلى: (1) أن المكسيك تعاني زيادة معدل الإصابات والوفيات المرورية على الطرق، ونتج عن ذلك قيام العديد من الولايات/ البلديات في إصدار تشريعات تقيد استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة. (2) أظهرت الدراسة أهمية مخاطر استخدام الهاتف المحمول، وتصميم وتقييم تدخلات وقائية محددة لمعالجة هذه المشكلة في المكسيك.

دراسة يانيس وآخرون (Yannis et al., 2015)، بعنوان «مواقف السائقين اليونانيين مع التركيز على استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة». وتوصلت الدراسة إلى: (1) هناك خمس مجموعات مختلفة من السائقين اليونانيين «السائق المعتدل، السائق المتفائل، السائق المحافظ، السائق المخاطر، السائق الحذر العقلاني». (2) ضرورة إعداد وتصميم حملات مناسبة للتوعية بالسلامة على الطرق المستهدفة وغيرها من الإجراءات المضادة لاستخدام الهاتف أثناء القيادة.

دراسة سليمان (2014)، بعنوان «الهاتف الجوال وسلوك قيادة السيارات: دور استراتيجيات

النقل خاصة في وقت يحتاج فيه قائد المركبة إلى أن يوزع انتباهه بين النظر إلى الأمام وفي المرايا للجانبين والخلف. (3) وجود علاقة وثيقة بين عدد الحوادث التي تعرض لها قائدو المركبات وبين استخدام الهاتف النقال، وعلى الرغم من صعوبة إرجاع جميع حوادث المرور إلى متغير استخدام الهاتف أثناء القيادة إلا أن هذه العلاقة تؤكد صحة الفرض الدال بأن السمات الشخصية لقائدي المركبات وطبيعة استخدامهم الهاتف؛ لما لها من دور مهم في تحديد سلوكيات قائدي المركبات ومهاراتهم.

دراسة برزيببلا وتشو، (Przybyla & Zhou, 2009)، بعنوان «استخدام الهاتف الخليوي أثناء القيادة: مراجعة الأدبيات والتوصيات». وتوصلت الدراسة إلى: (1) لا يوفر استخدام الهاتف المحمول غير اليدوي أثناء القيادة قدرًا أكبر من الأمان مقارنة بالاستخدام من الهواتف المحمولة أثناء القيادة. (2) يميل السائقون الشباب إلى استخدام الهواتف المحمولة أثناء القيادة أكثر من النساء وكبار السن من الذكور. (3) التأكيد على ضرورة توعية السائقين الشباب خاصة الذكور بالآثار السلبية لاستخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة، وتعديل سلوكهم القيادي في المواقف المختلفة، والعمل على إرساء الأعراف الاجتماعية التي من شأنها مناهضة هذا السلوك السلبي. (4) تساعد هذه الدراسة صانعي سياسات السلامة

سلوك عام ومتكرر عند معظم الشباب المتعلمين في الجامعة الحضرية أثناء قيادة السيارات.

دراسة جرونالد وسايجبرج & (Sagberg & Grondah, 2011)، بعنوان «مخاطر الحوادث عند استخدام الهواتف الخلوية باليد أو عن طريق سماع الأذن». وتوصلت الدراسة إلى: (1) يؤدي استخدام الهواتف المحمولة أثناء القيادة إلى ضعف عملية القيادة، كنتيجة للمشتقات المعرفية وليس المادية، وتدعم هذه الفكرة جزئياً بيانات تجريبية تظهر أن استخدام الهواتف اللايدوية مرتبط بنفس طريقة استخدام الهواتف المحمولة يدوياً. (2) هناك زيادة كبيرة في مخاطر الوقوع في الحوادث عند استخدام الهاتف الجوال باليد أو عن طريق سماع الأذن أو الاثنين معاً. (3) ترتبط النزعة للوقوع في الحوادث ارتباطاً إيجابياً باستخدام الهاتف باليد مقارنة بسماعة الأذن أو الاثنين معاً، وذلك مقارنة بتأكيدهما على عدم وجود نزعة إلى المخاطرة أثناء استخدام الهاتف.

دراسة الهاشمي (2010)، بعنوان «تصور قائدي المركبات الكويتيين عن محددات سلوكياتهم ومهاراتهم في أثناء القيادة: دراسة ميدانية». وتوصلت الدراسة إلى: (1) صحة الافتراض الذي يرى أن خصائص شخصية قائدي المركبات، وطبيعة استخدامهم الهاتف النقال له دور في تحديد سلوكياتهم ومهاراتهم أثناء القيادة. (2) ضرورة تفعيل قانون يحد من استخدام الهاتف

الهاتف المحمول أثناء القيادة مقارنة بالسائقين ذوي النوايا الضعيفة. (3) لم يكن لخطر التخوف أو الانهيار المتصور تأثير كبير على نية المشاركين للانخراط في هذا السلوك، وكان الأشخاص الذين لديهم ميول إدمان نحو استخدام الهاتف أكثر عرضة لاستخدام هواتفهم المحمولة أثناء القيادة. (4) كان من المرجح أن يستخدم السائقون هواتفهم عند الانتظار عند إشارات المرور مقارنة بالقيادة بسرعة 100 كم/ ساعة. (5) تحسين الفهم لسبب استخدام السائقين لهواتفهم المحمولة أثناء القيادة، من خلال تسليط الضوء على العوامل التي تؤثر على قرارات السائقين للانخراط في هذا السلوك.

دراسة جراس وآخرون (Gras & et al., 2007)، بعنوان «استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة دراسة على عينة من العاملين بالجامعة الإسبانية»، وتوصلت الدراسة إلى (1) أن ما يزيد عن (60٪) من الباحثين يستخدمون الهاتف أثناء القيادة لإجراء المكالمات بدلاً من استخدام الرسائل القصيرة. (2) بشكل عام يستخدم الذكور والإناث الهواتف المحمولة بنفس التردد المبلغ عنه على الرغم من أن الذكور كانوا أكثر عرضة لاستخدام الهاتف المحمول للتحدث على الطريق السريع. (3) كان نمط العمر هو نفسه لكل من المشاركين من الذكور والإناث، حيث كان السائقون الأصغر سناً يستخدمون الرسائل

المرورية على أساس فهم أفضل لمسألة تأثير استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة، وعلى تطوير إستراتيجيات فعالة تهدف إلى تقليل مدى استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة.

دراسة والش وآخرون (Walsh & et al., 2008)، بعنوان «الاتصال والقيادة: العوامل المؤثرة على نوايا استخدام الهاتف النقال أثناء القيادة. وتوصلت الدراسة للآتي: (1) يستخدم الباحثون الهاتف النقال أثناء قيادة المركبات بشكل مطّرد عبر مختلف سيناريوهات القيادة. (2) لم يفسر مؤثر إدراك المخاطر من الوقوع في الحوادث والخوف من الغرامة المرورية النزعة إلى استخدام الهاتف أثناء القيادة. (3) يعد التوجه نحو استخدام الهاتف المنبئ الأكثر قدرة على تفسير استخدام الهاتف أثناء القيادة.

دراسة والش وآخرون (Walsh et al., 2007)، بعنوان «العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة». وتوصلت الدراسة إلى مايلي: (1) يعد موقف الباحثين تجاه استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة المتنبئ الوحيد المتسق لنية انخراطهم في هذا السلوك في المستقبل. (2) أدرك السائقون الذين لديهم نوايا قوية لاستخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة. أن هذا السلوك يتمتع بمزايا أكثر وموافقة أكبر من الآخرين، وكانوا أقل تأثراً بالعوامل التي تمنعهم من استخدام

- القصيرة بشكل متكرر أكثر من السائقين الأكبر سناً. (4) أبلغ نصف السائقين تقريباً عن تغيير سلوكهم في القيادة عند استخدام الهاتف المحمول على الطرق الحضرية بينما يزيد هذا الرقم على الطريق السريع قليلاً عن (41٪) من المبحوثين. (5) ارتبط استخدام الهاتف المحمول على الطرق السريعة بحوادث التصادم.
- وتشير هذه الدراسات إلى حقائق عدة يمكن اعتبارها المحصلة الأساسية لتفسير العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة، وذلك على النحو التالي:
- الاتجاه المتزايد لاستخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة.
  - المخاطر الكبيرة لاستخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة بين السائقين.
  - ارتفاع معدل استخدام الهواتف المحمولة أثناء القيادة عندما تنخفض سرعة المرور.
  - أن الوعي بمخاطر استخدام الجوال أثناء القيادة تنحصر في جانب المعرفة دون السلوك.
  - أخطار التعرض للحوادث بنوعيتها تتضاعف تسع مرات أثناء انشغال السائقين بالهاتف المحمول.
  - وجود اختلافات بين المعتقدات المعيارية والسيطرة والسلوكية لمستخدمي الهواتف أثناء القيادة.
- الحاجة الماسة للمزيد من تدابير السلامة على الطرق العملية لتخفيف آثار الهواتف أثناء القيادة.
- وبالتالي تتأثر هذه العلاقة بمتغيرات عدة يمكن إجمال أبرزها في: السمات الشخصية خاصة النوع، العمر، المستوى التعليمي، الدخل، فضلاً عن: طبيعة الطريق - طريق سريع، طريق غير سريع - نوع المركبة، المهارة القيادية، قوانين المرور، الغرامة المرورية، نزعة الاستخدام.
- ويستدل من هذه الدراسات على أن ظاهرة استخدام الجوال أثناء القيادة ظاهرة عالمية، يعاني منها المجتمع الإنساني بشقيه المتقدم والنامي، وأنه على الرغم مما بذل في سياقها من جهود علمية على المستوى الدولي إلا أن هناك نقصاً واضحاً في الجهود البحثية على المستوى المحلي، ومن ثم تتضح مدى الحاجة الماسة إلى دراسة العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة.
- وعليه تتلخص مشكلة الدراسة في استكشاف أهم العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة، وهي دراسة ميدانية على عينة من مكاتب مرور مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التركيز على خمسة عوامل أساسية هي: العمر، الدخل، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، مستوى الالتزام الأخلاقي.

- فروض الدراسة:**
1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير العمر.
  2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير مستوى الدخل.
  3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
  4. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.
  5. هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير الالتزام الأخلاقي.
- أهمية الدراسة:**
- تتلخص أهمية هذه الدراسة في بعدين أساسيين هما: الأهمية العلمية والأهمية النظرية. تتمثل الأهمية العلمية للدراسة في محاولة التوصل إلى مجموعة من النتائج العلمية الهادفة إلى الكشف عن العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة؛ لتقويم هذه العلاقة على نحو بناء يساهم في الحد من عملية الاستخدام في ظل اتساع نطاق التهديدات الناجمة عن استخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة على مستوى المجتمعات الإنسانية عامة والمملكة العربية السعودية خاصة، بالإضافة إلى إبراز المقترحات الاجتماعية التي من شأنها مناهضة
- أهداف الدراسة:**
1. بيان الفروق بين متغير العمر واستخدام



العوامل الديموغرافية ومستوياتها مثال ذلك: العوامل الشخصية، العوامل الاجتماعية، العوامل البيئية، العوامل الوراثية، العوامل الجسمية، العوامل المعرفية، العوامل الانفعالية (عبدالخالق، 1983، ص: 15).

ويعرف «رشوان» العوامل الديموغرافية بأنها: «السمات الاجتماعية التي تميز أفراد المجتمع، وتؤثر في سلوكهم تجاه موقف معين، وتتركز هذه الخصائص والروابط الاجتماعية في عدة متغيرات مثل: الحالة الزوجية، مستوى التعليم، مستوى المعيشة، الروابط الأسرية» (رشوان، 1988، ص: 65)، ويعرفها شتا (د. ت. : 17) بأنها عبارة عن: أحوال الأسرة، ونظم الزواج، ونسق السلطة والتعليم والعادات التي كانت تتبع في مناسبات مختلفة». والديموغرافيا هي العلم الذي يهتم بدراسة خصائص السكان من حيث العمر والجنس والدخل وتوزيع وحجم السكان وغيرها من المعلومات والبيانات الإحصائية المرتبطة بالسكان (Poston, 2010 & Bouvier).

ويمكن تعريف «العوامل الديموغرافية» بأنها عبارة عن: المتغيرات الاجتماعية المتمثلة في: الفئة العمرية، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية، درجة الالتزام الأخلاقي والديني، والتي تؤثر في سلوك المبحوثين - استخدام الجوال أثناء القيادة - بشكل مباشر أو غير مباشر.

هذا السلوك السلبي، وإرشاد صانعي السياسات المرورية إلى تطوير إستراتيجيات السلامة المرورية للحد من استخدام الجوال أثناء القيادة، وإبراز أهم المقترحات لمعالجة هذه العلاقة والاستفادة من هذه النتائج والمقترحات في التحقق من فروض الدراسة وتحقيق أهدافها الأساسية. أما الأهمية النظرية للدراسة فتتمثل في دراسة العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة وفقاً لما تعكسه المتغيرات الأساسية المؤثرة في طبيعة هذه العلاقة، وتمثل هذه الدراسة رؤية بحثية علمية تنطلق من منهج دراسة العلاقات السببية لتفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة، والسعي نحو توفير أكبر قدر من الحقائق العلمية حول الظاهرة محل الدراسة؛ لتسهم في إرشاد الباحثين والمعنيين بهذه الظاهرة

#### مفاهيم الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة على مفهومين أساسيين، العوامل الديموغرافية والجوال.

#### 1) المفهوم الأول: العوامل الديموغرافية: Demo-graphic Factors

يشير مصطلح العوامل الديموغرافية في جوهره إلى النسبية بمعنى أنها خصلة أو سمة ذات دوام نسبي، تختلف من جماعة إلى أخرى ومن فرد لآخر؛ لتمييز بعضهم عن بعض، ولتوضح طبيعة الفروق الفردية بين الأفراد، وتنوع درجات

## 2) المفهوم الثاني: الجوال: Mobile

يطلق على مصطلح الجوال مفاهيم عدة، حيث الهاتف النقال Mobile Phone، الهاتف المحمول Mobile، الهاتف الشخصي Personal Phone، الهاتف الخليوي، الهاتف اللاسلكي، الهاتف الذكي Smart phone إلى غير ذلك من المصطلحات التي تمكن الفرد من القدرة على التحدث والتنقل به من مكان إلى آخر.

ويشير مصطلح الجوال بوجه عام إلى كونه: الهاتف المحمول مع مميزات متقدمة للغاية، مثال ذلك: الاحتواء على شاشة عالية الدقة تعمل باللمس، واي فاي، قدرات تصفح الإنترنت، القدرة على تحميل تطبيقات متطورة، بحيث تعمل معظم هذه الأجهزة على أنظمة تشغيل، مثل أندرويد، سيمبيان، ويندوز، IOS (محمد، 2017، ص: 183-208).

ويعرف «الزهراني وآخرون (2018، ص: 141)» الجوال بأنه: إحدى وسائل الإعلام الجديد، والتي تعتمد على الاتصال اللاسلكي عن طريق شبكة أبراج موزعة في منطقة معينة، ويستخدم جهاز حاسوب محمول باليد، يستطيع حاملة معرفة آخر الأخبار السياسية والاقتصادية عبر الاشتراك في خدمة الإنترنت.

وتقدم «إلياس» للجوال مفهومين: (أ) نظام اتصال هاتفي يعمل باستخدام مزيج من موجات الراديو المتنقلة، ومشغلات الهاتف التقليدية؛

للسماح بعملية الاتصال بين المستخدمين في مجال معين. (ب) أداة نقالة تعمل كهاتف طبيعي، ويكون قادراً على التحرك في منطقة واسعة، وتسمح للهواتف المحمولة بالاتصال بالإنترنت، عن طريق لوحة المفاتيح المباشرة، وتستخدم معظم الهواتف الحالية مجموعة إرسال موجة الراديو، وتحويل دائرة الهاتف التقليدي (Wiki-media, 2020، إلياس، 2008، ص: 39).

ويعد «الجوال» تطبيقاً من تطبيقات تكنولوجيا الاتصال الحديثة، والتي تشمل على خدمات تقنية عدة؛ تسمح للمستخدم التفاعل مع الأفراد بتقنية الصوت أو الصورة أو الصوت والصورة معاً، في أي مكان بالعالم دون التقيد بمكان معين وفقاً لخاصية «anywhere - anytime»، كما تسمح له الولوج إلى شبكة المعلومات الدولية - الإنترنت - والاستفادة من خدماتها الاتصالية، سواء بالتفاعل مع الأحداث، أو التواصل مع الآخرين، أو ممارسة الأعمال، أو التسلية والترفيه.

### التوجه النظري للدراسة

هناك نظريات عدة يمكن الاستعانة بها لتفسير موضوع الدراسة، مثال ذلك: نظرية الضبط الاجتماعي Social Control Theory و«نظرية السلوك المخطط Theory of Planned Behavior والتي سوف يتم الاعتماد عليها. نظرية الضبط الاجتماعي وفقاً لهيرشي (1969) تؤكد

والدوافع الإيجابية نحو السلوك، مع التمتع بمعيار شخصي قوي بشأن ذلك السلوك، والتنبؤ بأداء هذا السلوك بنجاح في موقف معين (Davis & et al, 2002, pp. 810-819).

وفي ضوء هذه الفكرة تركز نظرية السلوك المخطط على فرضية أساسية وهي امتلاك الفرد منطق الاستخدام المنظم لما هو متاح من معلومات وحقائق تمثل المرجع الأساسي للسلوك في المواقف الحياتية، بمعنى أنها تقوم على توظيف المكونات الداخلية للفرد، من: المعتقدات، الاتجاهات، القيم، التفضيلات؛ لشرح سلوكه والتنبؤ به (سعيد، 2015، ص: 348-382).

وتقود هذه الفرضية إلى أنه كلما كان الموقف أكثر ملاءمة، والمعيار الشخصي أكثر تفضيلاً، كلما زاد إدراك الضغط المعياري لأداء السلوك، وكلما زاد إدراك السيطرة على أداء السلوك، كانت السيطرة السلوكية أقوى بمعنى أن نيته لأداء السلوك ستكون أقوى عندما تكون الفرصة سانحة، ومن ثم فإن السيطرة والقدرة الكافية يعززان النية التي تعزز السلوك في الفرصة السانحة (Snie- hotta, 2009, pp. 257-270)، علاوة على أهمية السيطرة السلوكية المحسوسة في تنفيذ السلوك، مع التأكيد على أنه كلما كانت أكثر واقعية كلما كانت بمثابة الوكيل الفعلي للتحكم في السلوك والمساهمة في التنبؤ به (Ajzen, 1991, pp. 184-190)، وأيضاً تفترض أن الكفاءة الذاتية عنصر

على أن جميع الأفراد لديهم القدرة على أن يرتكبوا المخالفات. ويعتقد هيرشي أنه عندما يكون لدى الفرد ارتباط قوي بالمجتمع أو بمؤسساته مثل الأسرة، فإن احتمالية ارتكابه للمخالفات يقل بشكل كبير، ولكن عندما يضعف هذا الارتباط أو يتحطم فمن المرجح أن يرتكب الفرد مخالفات دون مبالاة. يشير هيرشي إلى أن الارتباط الاجتماعي الذي يحافظ عليه الناس ينقسم إلى أربعة مكونات أساسية: (1) الارتباط (2) الالتزام (3) الانغماس (4) الاعتقاد.

أما نظرية السلوك المخطط فترجع إلى كتابات عالم النفس الاجتماعي أجزن «Icek Ajzen»، حول تطوير نظرية الفعل المعقول عام (1985م) للحصول على منظور نفسي اجتماعي يُعنى بتفسير العلاقة بين المواقف والسلوك؛ وفقاً لقاعدة النية قبل أداء السلوك في الحالات التي يمكن للفرد السيطرة على جميع العوامل المؤثرة في أدائه الفعلي، ومن ثم فإن حدوث السلوك الفعلي يتناسب مع مقدار السيطرة - التحكم - التي يمارسها على سلوكه وتنعكس من قوة نواياه لتنفيذ هذا السلوك (Ajzen, 1985, pp. 11-39).

وتتلخص الفكرة العامة لنظرية السلوك المخطط في أن القصد السلوكي - النية، الاستعداد، الدافعية - يمثل المحدد الأقرب للسلوك والعامل المؤثر بشكل مباشر (Ajzen, 1991, pp. 179-211) ومن ثم يكون أقوى عندما يمتلك الفرد الاتجاهات

حيوي لتحديد القوة التي ينوي بها الفرد تحقيق سلوك ما (Ajzen, 1985, pp. 184-190).

ويعبر أجزن «IcekAjzen» عن عناصر نظرية السلوك المخطط من خلال الدالة الرياضية التالية: بمعنى أن: (BI) النية السلوكية، (AB) الموقف تجاه السلوك، (b) قوة كل اعتقاد، (e) تقييم كل نتيجة، (SN) المعايير الشخصية، قوة كل معيار شخصي، (n) قوة كل معيار شخصي، (M) الدافع للمثال للمرجع، (PBC) السيطرة السلوكية المحسوسة، (c) قوة كل اعتقاد سيطرة، (P) القوة المتصورة لعوامل التحكم، (W) الوزن المستخرج تجريبياً/ معاملاً (Ajzen, 1985, pp. 15-20).

وتؤكد هذه الدالة على أن النية أو القصد السلوكي «Behavioral Intention» يمثل المتغير الأساسي الذي يسبق السلوك، ويشير هذا المتغير إلى الاحتمال الأقوى والأرجح الذي يجذب تجاه سلوك معين في موقف معين ويجعله عازماً عليه، وبالتالي يمكن من خلال القصد السلوكي فهم المواقف والتنبؤ بالسلوك الاجتماعي، وتقييم المواقف والمعايير الذاتية والتحكم السلوكي المحسوس للفرد (Ajzen & Madden, 1986, pp. 453-474).

وغالباً ما تتأثر النية أو القصد السلوكي بموقف الفرد، وتصورات الضغط من الآخرين للانخراط في السلوك «القواعد الذاتية»، وتصورات مستوى التحكم السلوكي المدرك، والمعايير الذاتية، المعتقدات الكامنة وراء المحددات المباشرة للنوايا

(Walsh et al., 2007)، ويرتبط القصد السلوكي في نظرية السلوك المخطط بمتغيرات خمسة، هي (Pelling & White, 2009, pp. 755-759)

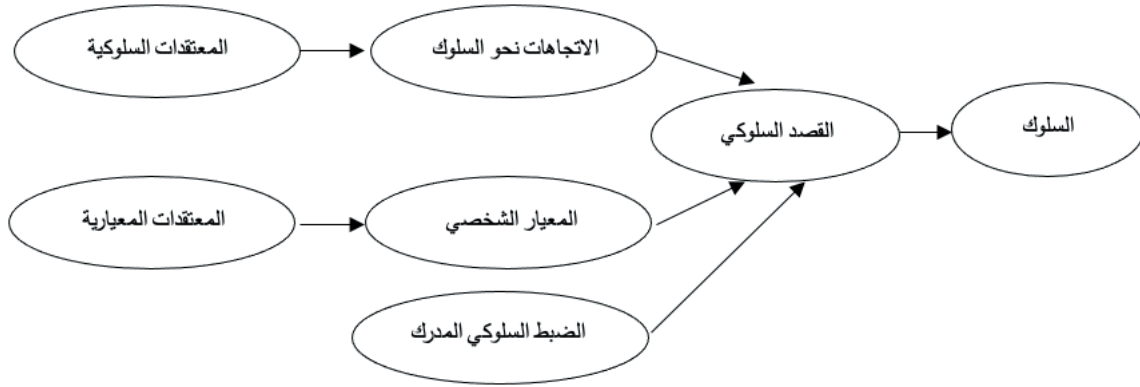
(1) المتغير الأول: الاتجاه نحو السلوك «Atti-tude Toward Behavior»: حيث: مشاعر الفرد وأحاسيسه المؤيدة أو المعارضة لأداء سلوك معين في موقف معين.

(2) المتغير الثاني: المعتقدات السلوكية «Behavior-al Beliefs»: حيث: المعتقدات التي توجه أداء الفرد وتقود سلوكه نحو مخرجات ونتائج محددة.

(3) المتغير الثالث: المعيار الشخصي أو الذاتي «Subjective Norm»: حيث: وعي الفرد لرغبات المجتمع وأمنيته بخصوص أدائه أو عدم أدائه لسلوك معين؛ استناداً إلى الضغط الاجتماعي المدرك الذي يواجهه الفرد لأداء أو عدم أداء سلوك معين.

(4) المتغير الرابع: المتغيرات المعيارية «Norma-tive Beliefs»: حيث: المعتقدات ذات العلاقات والصلات الخاصة التي ترشد الفرد ما إذا كان يجب أو لا يجب عليه أداء سلوك معين، وتبرز أهمية هذا المتغير كمقياس للمعيار الشخصي.

(5) المتغير الخامس: المخطط السلوكي المدرك «Perceived Behavioral Control»: حيث الثقة المدركة من قبل الفرد بقدرته الذاتية على أداء سلوك ما في موقف ما، ويمكن إيضاح متغيرات القصد السلوكي في النموذج التالي (سعيد، 2015، ص: 385):



شكل رقم (1) نموذج عناصر نظرية السلوك المخطط

المشاة، الامتثال لحدود السرعة، التنبؤ بسلوك قائدي الدراجات النارية المحفوف بالمخاطر، التباين في النوايا للامتثال لحدود السرعة، التباين في نوايا الشرب أثناء القيادة، التباين في نوايا التجاوز في الظروف الخطرة.

وفي سياق ذلك فقد أفادت دراسة (Walsh & White, 2006, 49-57) أن هناك مستويين من استخدام الجوال أثناء القيادة، مستوى الاستخدام العالي، ومستوى الاستخدام المنخفض، وأن كليهما يتأثر بسهولة الاستخدام أثناء القيادة، ومحاكاة الأصدقاء، والاعتقاد بالقدرة على التحكم، وضعف الغرامة المرورية. وغيرها من العوامل التي تعزز قدرة نظرية السلوك على بيان أثر المعتقدات المهمة لاستهداف مجموعات محددة من السائقين لتشجيعهم على استخدام الجوال أثناء القيادة بشكل أكثر ملائمة، ومن ثم تفيد بأن

ويعتقد وولش (Walsh, 2007, pp. 5-6) أن نظرية السلوك المخطط لديها القدرة على التنبؤ بنوايا استخدام الجوال أثناء القيادة، وكذلك القدرة على الكشف عن الدوافع الحقيقية لمجموعات السائقين المختلفة؛ لتحديد العوامل المؤثرة في اتخاذ قرار استخدام الجوال أثناء القيادة، فعلى سبيل المثال قد يكون بعض الأفراد متأثرين بشدة الضغوط المعيارية، بينما قد يتأثر البعض الآخر بالمواقف تجاه استخدام الجوال أثناء القيادة، والالتزام بقواعد السلامة المرورية على الطرق، وتؤكد هذه النظرية على أن استخدام الجوال أثناء القيادة يتأثر بالمواقف والمعايير الذاتية كمؤثرات مهمة على نية الاستخدام، مع العلم بقدرة النية على التنبؤ بشكل كبير باستخدام الجوال أثناء القيادة، بل ساهمت في تحسين الفهم لمجموعة متنوعة من سلوكيات السلامة على الطرق، مثال ذلك: عبور

أقسام من الأقسام الأخرى بشكل عشوائي، والتي تُعنى باستخراج الرخص فقط. ووقع الاختيار على (3) قسم مرور الشمال. (4) قسم مرور الغرب. (5) قسم مرور النسيم. (6) قسم مرور الدرعية. وبناء عليه قدرت عدد مفردات العينة بـ (180) مفردة من المراجعين لأقسام المرور آنفة الذكر.

وتتكون متغيرات الدراسة التابعة والمستقلة من: (أ) العمر: يقصد بها إجرائياً سؤال المبحوثين عن فئاتهم العمرية. (ب) المستوى التعليمي: يمكن تعريفه إجرائياً بسؤال المبحوثين عن مستواهم التعليمي. (ج) الحالة الاجتماعية: وتعرف إجرائياً من خلال سؤال المبحوثين عن حالتهم الاجتماعية. (د) مستوى الدخل: ويمكن تعريفه إجرائياً بسؤال المبحوثين عن مستوى الدخل. (هـ) الالتزام الأخلاقي: يقصد به إجرائياً سؤال المبحوثين عن درجة التزامهم الأخلاقي والديني. أما المتغير التابع فتم تعريفه إجرائياً من خلال سؤال المبحوثين عن استخدامهم للجوال من عدمه أثناء القيادة.

وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتواصل مع المبحوثين، والتي اشتملت على البيانات الأساسية للمبحوثين والمتغيرات المعنية باستخدام الجوال أثناء القيادة، وقد استغرق توزيع الاستبانة (6) أسابيع (بمعدل أسبوع لكل قسم)، وقد تم توزيعها على المراجعين والزوار في

الأشخاص الذين استخدموا الجوال أثناء القيادة في البيئات والطرق المختلفة، لاحظوا وجود قيود ضعيفة على الاستخدام، ومن ثم تعززت دافعية وقرار استخدام الجوال أثناء القيادة.

ويرى وولش (Walsh, 2007, p. 6) أن الميزة الرئيسة لتوظيف نظرية السلوك المخطط في تفسير العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة تتضح في قدرة هذه النظرية على تعديل نموذج السلوك من خلال دمج عوامل إضافية ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بسلوك الاستخدام؛ لتقييم تصورات المخاطر الناجمة عن عملية استخدام الجوال أثناء القيادة - الغرامة المرورية، التعرض لحادث - والتي من المحتمل أن تؤثر على استخدام الجوال أثناء القيادة والتنبؤ بسلوك القيادة داخل إطار نموذج السلوك المخطط.

#### الإجراءات المنهجية للدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي، وفي سياق هذا المنهج اعتمدت الدراسة على طريقة المسح الاجتماعي عن طريق العينة، وتمثل مجتمع الدراسة في المراجعين لأقسام المرور في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (13) قسمًا، ومن هذا المنطلق تمثلت عينة الدراسة في اختيار الأقسام الرئيسة التي تختص بالحوادث والرخص وهي على النحو التالي: (1) قسم مرور الناصرية. (2) قسم مرور الشرق، بالإضافة إلى اختيار أربعة

Social Sciences لمعالجة الإحصاءات الإصدار الخامس والعشرون، وتتضح أهم الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في عرض ومناقشة نتائج الدراسة: الجداول التكرارية المركبة ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات محاور استبانة الدراسة كلها والاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات كل محور على حدة، اختبار ((T لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي.

#### تحليل نتائج الدراسة

وفيما يلي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وذلك من خلال التركيز على فروضها الأساسية: (1) هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير العمر.

كل قسم بمعدل ساعتين كل يوم، وما تم جمعه من قسم الناصرية طيلة أيام الأسبوع بلغ (30) استبياناً، وهو العدد الذي تم الالتزام بالحصول عليه من الأقسام المتبقية.

وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الدراسة باستخدام قيمة معامل ألفا كرونباخ (Alphacronbach)، بمتوسط (0.87) لإجمالي محاور الاستبيان، ثم تم القيام بعمل دراسة استطلاعية للتأكد من صحة تصميمها ومدى استيعاب الباحثين لمفرداتها، وذلك بتطبيقها على (18) مراجعاً.

وعقب الانتهاء تم تفريغ بيانات الاستبيان وترميزها لإدخال بياناتها على جهاز الحاسب الآلي باستخدام برنامج «الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية» (SPSS) Statistical Package for

#### جدول رقم (1)

الفروق في متوسط استجابات عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء القيادة التي تعزى لمتغير العمر

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
000.	28.710	44.292	3	132.875	بين المجموعات
		1.543	175	269.974	داخل المجموعات
			178	402.849	المجموع

القيادة تعزى لمتغير العمر والجدول التالي يوضح الاختبار البعدي شيفي لمعرفة دلالة الفروق لصالح أي فئة من فئات العمر.

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء

## جدول رقم (2)

الاختبار البعدي شيفي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير العمر

الانحراف	الدلالة	الفرق بين المتوسطات	(J) العمر مصنفاً أربعة خيارات	(I) العمر مصنفاً أربعة خيارات
.325	.002	-1.301*	أقل من 22 سنة	من 31 إلى 40 سنة
.307	.020	-.971*	من 22 إلى 30 سنة	
.343	.034	1.019*	40 سنة فما فوق	
.276	.000	-2.320*	أقل من 22 سنة	40 سنة فما فوق
.254	.000	-1.990*	من 22 إلى 30 سنة	

القيادة من الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق.

4. بين الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق والذين أعمارهم أقل من 22 سنة لصالح الذين أعمارهم أقل من 22 سنة أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق.

5. بين الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق والذين تتراوح أعمارهم ما بين 22 إلى 30 سنة لصالح الذين تتراوح أعمارهم ما بين 22 إلى 30 سنة أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق.

ومفاد هذه العلاقة التأكيد على أنه كلما قلت الفئة العمرية كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى كلما زادت الفئة العمرية كلما قل معدل استخدام

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق كانت كما يلي:

1. بين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31 إلى 40 سنة والذين أعمارهم أقل من 22 سنة لصالح الذين أعمارهم أقل من 22 سنة أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31 إلى 40 سنة.

2. بين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31 إلى 40 سنة والذين تتراوح أعمارهم ما بين 22 إلى 30 سنة لصالح الذين تتراوح أعمارهم ما بين 22 إلى 30 سنة أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31 إلى 40 سنة.

3. بين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31 إلى 40 سنة والذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق لصالح الذين تتراوح أعمارهم ما بين 31 إلى 40 سنة أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء



تزيد أعمارهم على (55 عاماً). وكذلك تتفق مع ما توصلت إليه الغريري (2014) من أن الفئة العمرية من (18 إلى 30 سنة) هي الفئة الأكثر استخداماً للهاتف النقال أثناء القيادة، وأن الشباب يستخدمون الهاتف للمراسلات أكثر، فيما يستخدمه كبار السن للاتصالات أكثر، موصية باتخاذ تدابير للحد من استخدام الهاتف أثناء القيادة، وذلك من خلال التوعية واستخدام التكنولوجيا الحديثة.

وأيضاً دراسة ماركوز وآخرين (Marquez et al., 2019) التي أظهرت أن الشباب هم الأكثر استخداماً للهاتف المحمول أثناء القيادة (Bucsuházy and et al, 2019)، ودراسة Przybyla & Zhou (2009) التي كشفت أن السائقين الشباب يميلون إلى استخدام الهواتف المحمولة أثناء القيادة أكثر من كبار السن (Przybyla & Zhou, 2009).

(2) هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير مستوى الدخل.

الجوال أثناء القيادة إلى درجة عدم الاستخدام، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن السلوك الخطر الذي ينتهجه معظم الشباب ينبع من انعدام نزعة المسؤولية وعدم تحملهم للمسؤولية إلى درجة الاستهتار والاستخفاف بالموقف الذي يحيط بهم، وعدم تقديرهم للخطر الذي يعرضون أنفسهم والآخريين له، ولاعتقادهم أن تصرفهم آمن وسليم، وإقبالهم على استخدام الهواتف الجوال إلى حد الإدمان بهدف التواصل عن طريقة المحادثة أو الرسائل القصيرة أو البريد الإلكتروني، وذلك على عكس الفئات العمرية الأكبر والتي تتسم بالاتزان العقلي والقدرة على إدارة المواقف المختلفة، وتقدير المخاطر المترتبة على هذا السلوك الخطير، الذي قد يترتب عليه حدوث الحوادث المرورية في أقل من ثانية، أي بمجرد التقاط الجوال؛ لانصراف ذهنه وتشتت تركيزه عن الطريق.

وتتفق هذه النتيجة مع ماذهب إليه الشامي (2015) من أن الشباب هم الأكثر عرضة للخطر خصوصاً بين سن (16 و 24 عاماً) بمرتين عمّن

### جدول رقم (3)

الفروق في متوسط استجابات عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء القيادة التي تعزى لمتغير مستوى الدخل

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
000.	14.142	24.826	4	99.304	بين المجموعات
		1.755	169	296.673	داخل المجموعات
			173	395.977	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير الدخل الشهري والجدول التالي يوضح الاختبار البعدي شيفي لمعرفة دلالة الفروق لصالح أي فئة من فئات الدخل الشهري.

#### جدول رقم (4)

الاختبار البعدي شيفي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الدخل الشهري

الدلالة الإحصائية	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	(J) الدخل	(I) الدخل
.000	.341	-1.977*	أقل من 2000 ريال	من 8001 ريال إلى 11000 ريال
.025	.371	-1.257*	من 2001 ريال إلى 5000 ريال	
.000	.275	-1.718*	أقل من 2000 ريال	من 11000 ريال فأكثر
.041	.312	-.998*	من 2001 ريال إلى 5000 ريال	

- يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق كانت كما يلي:
- بين الذين يتراوح دخلهم الشهري ما بين 8001 ريال إلى 11000 ريال والذين دخلهم الشهري أقل من 2000 ريال لصالح الذين دخلهم الشهري أقل من 2000 ريال أي أنهم أكثر استخدامًا للجوال أثناء القيادة من الذين يتراوح دخلهم الشهري ما بين 8001 ريال إلى 11000 ريال.
  - بين الذين يتراوح دخلهم الشهري ما بين 8001 ريال إلى 11000 ريال والذين دخلهم الشهري يتراوح من 2001 ريال إلى 5000 ريال لصالح الذين دخلهم الشهري من 2001 ريال إلى 5000 ريال أي أنهم أكثر استخدامًا للجوال أثناء القيادة من الذين يتراوح دخلهم الشهري ما بين 8001 ريال
  - بين الذين يتراوح دخلهم الشهري من 2000 ريال لصالح الذين دخلهم الشهري أكثر استخدامًا للجوال أثناء القيادة من الذين يتراوح دخلهم الشهري ما بين 8001 ريال إلى 11000 ريال فأكثر.
  - بين الذين يتراوح دخلهم الشهري من 2001 ريال إلى 5000 ريال لصالح الذين دخلهم الشهري من 2001 ريال إلى 5000 ريال أي أنهم أكثر استخدامًا للجوال أثناء القيادة من الذين يتراوح دخلهم الشهري من 11000 ريال فأكثر.

ومفاد هذه العلاقة التأكيد على أنه كلما قل مستوى الدخل كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة، وبالتالي كلما ارتفع مستوى الدخل كلما قل معدل استخدام الجوال أثناء القيادة بشكل ملحوظ. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد ذوي الدخل المنخفض غالباً ما يقتادون سيارات غير باهظة الثمن، بل وتشتمل على إمكانيات اعتيادية أو أقل من الاعتيادية، ومن ثم لا يعيئون لحوادث المرور التي يتعرضون لها، على الرغم من أن المنطق يشير إلى أنهم يجب أن يكونوا أكثر حرصاً من فئات الدخل الأخرى؛ لأن أي حادث مروري من الطبيعي أن يؤثر على سياراتهم بشكل سلبي ويتطلب المزيد من المال لإصلاحه، ومن ثم تشكل عملية الإصلاح عبئاً على حياتهم الاقتصادية، وذلك على عكس فئات الدخل الاقتصادي فوق المتوسط والعليا التي تمثل عملية الإصلاح أمراً سهلاً، بل وبتتبع سلوكهم الاعتيادي يمكن ملاحظة أن الحوادث المرورية غالباً ما تدفعهم إلى استبدال السيارات أو شراء سيارات جديدة وبإمكانيات أحدث. (3) هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

#### جدول رقم (5)

الفروق في متوسط استجابات عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء القيادة التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
000.	7.772	14.778	5	73.891	بين المجموعات
		1.901	173	328.958	داخل المجموعات
			178	402.849	المجموع

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير المستوى التعليمي والجدول التالي يوضح الاختبار البعدي شيفي لمعرفة دلالة الفروق لصالح أي فئة من فئات المستوى التعليمي.

**جدول رقم (6)**

**الاختبار البعدي شيفي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي**

الدلالة الإحصائية	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	(J) المستوى التعليمي	(I) المستوى التعليمي
000.	248.	*1.447	المرحلة الجامعية	ثانوي
030.	376.	*1.341	فوق الجامعي	

الآخرين إليهم لنيل إعجابهم والثناء عليهم، كما أن العديد من طلاب الثانوي غالباً ما يحرصون على إقامة علاقات صداقة واسعة سواء في الواقع الاجتماعي أو الافتراضي الذي أوجدته شبكات التواصل الاجتماعي، واستحوذ على اهتمامهم إلى حد مبالغ فيه أقرب إلى الإدمان والاعتراب الاجتماعي، بل ودفع بهم إلى ملازمة الهاتف الجوال في كل مكان، ومطالعة بشكل مبالغ فيه، إما للتحدث أو مطالعة الرسائل، أو تصفح شبكات وتطبيقات التواصل إلى غير ذلك من مؤشرات عملية الاستخدام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماركويز وآخرين (2015، Marquez & et al) والتي توصلت إلى أن العمال والأفراد الحاصلين على مستوى تعليمي عالٍ هم أكثر عرضة لاستخدام الهاتف المحمول أثناء القيادة من غيرهم. وكذلك دراسة عيسى وآخرون (2012) والتي أشارت إلى أن سلوك استخدام الهاتف النقال سلوك عام ومتكرر عند معظم الشباب الجامعي.

(4) هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق كانت بين الذين مؤهلهم العلمي ثانوي وكل من:

1. بين الذين مؤهلهم العلمي ثانوي والذين مؤهلهم العلمي جامعي لصالح الذين مؤهلهم العلمي ثانوي أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الذين مؤهلهم العلمي جامعي.
2. بين الذين مؤهلهم العلمي ثانوي والذين مؤهلهم العلمي فوق جامعي لصالح الذين مؤهلهم العلمي ثانوي أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الذين مؤهلهم العلمي فوق جامعي.

ومفاد هذه العلاقة التأكيد على أنه كلما قل المستوى التعليمي كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة، ويستدل من هذه العلاقة أن الفئات التعليمية الأكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة هم الباحثون الحاصلون على المؤهل الثانوي والمؤهل الجامعي، ويمكن تحليل هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها، خاصة وأنهم في مرحلة المراهقة التي تتصف بصفات فسيولوجية معينة تدفعهم إلى القيام بالعديد من السلوكيات غير المحسوبة على سبيل إثبات الذات، وجذب انتباه

### جدول رقم (7)

الفروق في متوسط استجابات عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء القيادة التي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية

الدلالة الإحصائية	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.00	5.506	1.376	3.80	105	غير متزوج
		1.420	2.64	74	متزوج

هذه النتيجة مع ما أشار إليه القاسمي (2014) في الدراسة التي قامت بها الإدارة العامة للمرور بالمملكة والتي أفادت نتائجها بأن السائقين المتزوجين يستخدمون الهاتف أقل بكثير من فئة غير المتزوجين.

(5) هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير الالتزام الأخلاقي.

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء القيادة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية وكانت الفروق لصالح غير المتزوجين أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من المتزوجين.

ويستدل من هذه العلاقة أن استخدام الجوال أثناء القيادة يكثر بين المبحوثين غير المتزوجين، بينما يقل بشكل ملحوظ بين المتزوجين، وتتفق

### جدول رقم (8)

الفروق في متوسط استجابات عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء القيادة التي تعزى لمتغير المستوى الأخلاقي

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
000.	11.570	22.226	3	66.679	بين المجموعات
		1.921	175	336.170	داخل المجموعات
			178	402.849	المجموع

القيادة تعزى لمتغير المستوى الأخلاقي والجدول التالي يوضح الاختبار البعدي شيفي لمعرفة دلالة الفروق لصالح أي فئة من فئات المستوى الأخلاقي.

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.00) في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول استخدام الجوال أثناء

**جدول رقم (9)**

**الاختبار البعدي شيفي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المستوى الأخلاقي**

.Sig	Std. Error	(Mean Difference (I-J	المستوى الأخلاقي (J)	(I) المستوى الأخلاقي
.002	.298	1.164*	ملتزم إلى حد ما	غير ملتزم
.000	.303	1.641*	ملتزم	
.000	.458	2.055*	ملتزم جداً	

الشرعية، ويلتمسون لأنفسهم الأعداء والتثبت بالقاعدة الشرعية الضرورات تبيح المحظورات، وينصرف ذهنهم عن أهمية السلوكيات ودورها الرائد في ترسيخ معنى الطاعة وتفعيل الواجبات، فلا وزن للطاعة في حياة الفرد إذا لم تكن تحثه على فعل الصواب واجتناب الأمور الخاطئة، وأي خطأ أكبر من العبث بحياة الناس والمساس بمقاصدها الضرورية، خاصة وأن العديد من النصوص الشرعية التي أقرها العلماء تؤكد على تحريم هذا السلوك. وهذا ما أقره المجمع الفقهي في الفتوى رقم (236353)، من أن الالتزام بالأنظمة التي لا تخالف أحكام الشريعة الإسلامية واجب شرعي؛ بناء على دليل المصالح المرسلة لما في المخالفة من تعريض النفس والغير للمخاطر والتهلكة (مركز الفتوى، 2014).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة والش وآخرون (Walsh et al., 2007) من أن استخدام الجوال أثناء القيادة يتأثر بالمواقف والمعايير الذاتية كمؤشرات مهمة على النية.

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق كانت كما يلي:

1. بين غير الملتزمين والملتزمين إلى حد ما لصالح غير الملتزمين أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الملتزمين إلى حد ما.
2. بين غير الملتزمين والملتزمين لصالح غير الملتزمين أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الملتزمين.
3. بين غير الملتزمين والملتزمين جداً لصالح غير الملتزمين أي أنهم أكثر استخداماً للجوال أثناء القيادة من الملتزمين جداً.

ومفاد هذه العلاقة أن هناك علاقة إيجابية بين الالتزام الأخلاقي واستخدام الجوال أثناء القيادة، بمعنى أن الالتزام الأخلاقي يشكل أحد العوامل المؤثرة في عدم الاستخدام، أو أحد المعايير الذاتية التي يمكن أن تؤثر على وعي الباحثين بالمخاطر المترتبة على استخدام الجوال أثناء القيادة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالفهم الخاطئ لحقيقة الالتزام، فالعديد من الأفراد يقصرونه على سبيل الطاعة وأداء الواجبات

## الخاتمة والتوصيات

مما سبق عرضه تتضح أهمية دراسة العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة وذلك من منطلق التركيز على متغير استخدام الجوال أثناء القيادة وكل من متغيرات: العمر، مستوى الدخل، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، الالتزام الأخلاقي، وفقاً لما تعكسه الطبيعة السوسولوجية المحددة لهذه المتغيرات؛ استرشاداً بالمبادئ المنهجية للدراسات الوصفية مع التركيز على خصوصية علاقته السببية الرامية إلى توظيف طريقة المسح الاجتماعي بالعينة العشوائية للمراجعين بأقسام المرور الرئيسية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (180) مفردة، وتم التواصل معهم عبر استمارة الاستبيان التي استغرق توزيعها ستة أسابيع، وتوصلت الدراسة إلى:

1. أنه كلما قل العمر كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة.
2. أنه كلما قل مستوى الدخل كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة.
3. أنه كلما قل المستوى التعليمي كلما زاد معدل استخدام الجوال أثناء القيادة.
4. أن استخدام الجوال أثناء القيادة يكثر بين غير المتزوجين، بينما يقل بشكل ملحوظ بين المتزوجين.
5. أن هناك علاقة إيجابية بين الالتزام الأخلاقي

واستخدام الجوال أثناء القيادة بمعنى أن الالتزام الأخلاقي يشكل أحد العوامل المؤثرة في عدم استخدام الجوال أثناء القيادة. وتعكس نتائج هذه الفروض طبيعة القصد السلوكي والعوامل المؤثرة، حيث: المراهقون، غير المتزوجين، التعليم الثانوي والمتوسط، فئة الدخل المنخفض، غير الملتزمين وغيرها من العوامل التي تعبر عن مدى استعداد الفرد لاستخدام الهاتف الجوال أثناء القيادة، وقدرته على توظيف المكونات الداخلية، من المعتقدات، الاتجاهات، القيم، التفضيلات، دون أن يعبؤوا للوقت أو المكان أو الظرف الذي تتم فيه عملية الاستخدام في سياق مستويين أساسيين للاستخدام هما: الاستخدام العالي، الاستخدام المنخفض المتأثرين بالعديد من العوامل الوسيطة حيث سهولة الاستخدام: أثناء القيادة، محاكاة الأصدقاء، الاعتقاد بالقدرة على التحكم، ضعف الغرامة المرورية إلى غير ذلك من العوامل التي تدعم سلوك الاستخدام، ومن ثم تبرز أهمية نتائج هذه الدراسة في قدرتها على إضافة عوامل جديدة في تفسير العوامل الديموغرافية المؤثرة في استخدام الجوال أثناء القيادة.

وعطفاً على ما سبق تتمثل أهم توصيات الدراسة فيما يلي:

- تشديد العقوبة المادية - الغرامات المالية والسجن - والمعنوية - إيقاف رخصة القيادة،

لاستخدام الهاتف المحمول على الشباب دراسة ميدانية في مدينة القاهرة، ماجستير غير منشورة، قسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة عين شمس. الأنصاري، جبير. (2017/1/4). هذه عقوبة مستخدمي الجوال أثناء القيادة بالسعودية، صحيفة الشرق الأوسط، النسخة الإلكترونية، الرياض، ع13917، المصدر التالي: <https://aawsat.com/home/article/822586>. رشوان، حسين عبد الحميد. (1988). الأثرولوجيا في المجال النظري، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية. الزهراني، علي حسن، عبدالله رفيع العتيبي، محمد عبدالعزيز العتيبي، محمد عبدالله العتيبي. (2018). علاقة استخدام الهاتف النقال بحوادث المرور لدى السائقين بالطائف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(10) 139-150. سعيد، عباس محمد حسين. (2015). تأثير نظرية السلوك المخطط في الأداء التنظيمي عبر مشاركة المعرفة: بحث استطلاعي لأراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية المأمون الجامعة، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الأنبار، المجلد السابع، 13، 348-382.

سليمان، عبد ربه مغازي. (2014). الهاتف الجوال وسلوك قيادة السيارات: دور استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات كمتغيرات وسيطة، مجلة العلوم الاجتماعية، 24(4)، 75-114. السماعيل، محمد. (2017/8/23). الهاتف المحمول وحوادث الطرق، صحيفة اليوم، النسخة الإلكترونية، المملكة العربية السعودية، المصدر التالي: <https://www.alyaum.com/articles/1141370> سيد، عبد الرحمن. (الإثنين، 25 سبتمبر 2017). احذر.. «استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أثناء القيادة طريقك للأخرة».. المرور: 20٪ من الحوادث سببها الانشغال ب«فيس بوك وواتس اب».. مساعد وزير الداخلية الأسبق يؤكد: جريمة مرورية وتفقد

المنع من القيادة فترة محددة، عدم تجديد الرخصة - على كافة أشكال وصور استخدام الجوال أثناء القيادة - التحدث، المراسلة، تصفح التطبيقات - وغيرها من الصور التي توحى بالانشغال.

- تفعيل نظم الغرامات المالية الفورية لمستخدمي الجوال أثناء القيادة والعمل على مضاعفتها حال الاستخدام المتكرر.
- تعزيز النظام التقني الحالي وتطويره لضمان فعاليته لرصد مخالفات استخدام الجوال أثناء قيادة السيارات والتعامل معها بكل حزم وقوة.
- سن القوانين والتشريعات الرادعة للحد من استخدام الجوال أثناء قيادة السيارة، مع التأكيد على عدم الاكتفاء بالغرامة المرورية.

## المصادر والمراجع

### أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

الإدارة العامة للمرور. (ت. د: 16/9/2020). لائحة الجزاءات والمخالفات المرورية، وزارة الداخلية، المملكة العربية السعودية، المصدر التالي: <https://www.moi.gov.sa/wps/portal/Home/contents/traffic/publicsecurity/sectors> الجاروشة، ياسر. (2010). بعد انتهاء المرحلة الأولى من برنامج «سلامتي»: 19 ألف مخالفة استخدام الجوال أثناء القيادة في جدة. الجمعة 30 جمادى الأولى 1431 هـ الموافق 14 مايو 2010. عدد 15299. <https://www.alriyadh.com/525573> إلياس، رانيا رمزي حليم. (2008). الأثار الاجتماعية



أثناء القيادة، صحيفة الوطن الإلكترونية، المصدر  
التالي: <https://alwatannews.net/article/75694>

محمد، نجوى إبراهيم عبد المنعم. (2017). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لعلاج إدمان تطبيقات المحادثة والتواصل الاجتماعي على الهاتف الذكي لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، مجلة الإرشاد النفسي، 50، 183-208.

مركز الفتوى. (2014 / 1 / 13). حكم التحدث في الهاتف أثناء القيادة، رقم الفتوى 236353، إسلام ويب، المصدر التالي: <https://www.islamweb.net/ar/fatwa/236353>

مليح، رضوان والعنبي، يونس. (2020). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، 29، 3664-.

منظمة الصحة العالمية. (2020 / 2 / 7). الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، صحائف الوقائع، مركز وسائل الإعلام، منظمة الصحة، المصدر التالي: <https://room-news/ar/int.who.www/room-news/ar/int.who.www/injuries-traffic-road/detail/sheets-fact>

المهندس، أحمد عبد القادر. (الجمعة 20 يوليو 2016). الهاتف الجوال وحوادث المرور، العربية نت، شبكة العربية السعودية، المملكة العربية السعودية، المصدر التالي: <https://www.alarabiya.net/ar/saudi-today/2016/05/20>

هاشم، نجوى. (2015 / 5 / 19). منع الجوال أثناء القيادة، صحيفة الرياض، النسخة الإلكترونية، مؤسسة اليامة، ع 17130، المملكة العربية السعودية، المصدر التالي: <http://com.alriyadh.www/1049373>

الهاشمي، زكية أبو الحسن. (2010). تصور قائدي المركبات الكويتيين عن محددات سلوكياتهم ومهاراتهم في أثناء القيادة: دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية، 38(2)، 5-95.

يونغ، سارة. (2019 / 4 / 18). قوانين استخدام الهاتف أثناء القيادة في بريطانيا. المحظورات والعقوبات،

السائق تركيزه، صحيفة اليوم السابع، النسخة الإلكترونية، المصدر التالي: <https://www.com.youm7/story/3427720/25/9/2017>

الشامي، أحمد. (2015 / 5 / 28). استخدام الهاتف أثناء قيادة السيارة يرفع احتمال وقوع الحادث أربع مرات، صحيفة الرياض، النسخة الإلكترونية، المملكة العربية السعودية، ع 17139، المصدر التالي: <http://com.alriyadh.www/1051942>

شتا، السيد علي. (د.ت). دراسات في المجتمع السعودي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

الضراب، عبدالله. (2013 / 5 / 14). معدل انتشار الهاتف المحمول في السعودية الأعلى في العالم، صحيفة المال الاقتصادية الإلكترونية، القاهرة، المصدر التالي: <https://com.almalnews.com>

عبد الخالق، أحمد محمد. (1983). الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية القاهرة.

العبدلي، محمد فنخور. (د. ت). خطورة استخدام الجوال أثناء القيادة. صيد الفوائد، المملكة العربية السعودية، المصدر التالي: <http://saaid.www.net/alfankor/Doat/htm.310>

العتيبي، خالد. (2017 / 9 / 6). انشغال السائق بالجوال.. الحادثة الأخيرة، صحيفة الرياض، النسخة الإلكترونية، الرياض، المصدر التالي: <http://com.alriyadh.www/1621552>

الغريزي، غازي. (2014 / 8 / 23). الجوال يشتت تركيز 28% من سائقي البحرين، صحيفة البيان، النسخة الإلكترونية، الإمارات، المصدر التالي: <https://ae.albayan.www/correspondents/world-one-suitcase>

فارس، جمال عبد الملك. (2002). أثر استخدام التليفون المحمول على النشاط الكهربائي للمخ، المؤتمر العلمي السابع: جودة التعليم في المدرسة المصرية: التحديات والمعايير والفرص، كلية التربية جامعة طنطا، ج 2.

القاسمي، نور. (2014 / 7 / 4). تأثير استخدام الهاتف

- Icek Ajzen. (1991). The Theory of Planned Behavior, Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-211.
- Janet Ige, Amrit Banstola & Paul Pilkington. (2015). Mobile phone use while driving: Underestimation of a global threat, Journal of Transport & Health, 3,(1), 4-8.
- Juan López, Ricardo Pérez-Núñez, Martha Híjar, Elisa Hidalgo-Solórzano, Jeffrey C Lunnen, Aruna Chandran & Adnan A Hyder. (2012). Distracted Driving: Mobile Phone Use While Driving In Three Mexican Cities, Injury Prevention, 18, 1-A73.
- Khairil Anuar Md. Isa; Mohamad Ghazali Masuri; Nor Azimah Abd. Aziz, Nurun Nadhirah Md. Isa; Norazlan-shah Hazali; Mohd. Pozi Mohd. Tahir; Syed Hatim Noor; Ajau Danis & Hamzah Fansuria. (2012). Mobile Phone Usage Behaviour while Driving among Educated Young Adults in the Urban University, Social and Behavioral Sciences, 36, 414 – 420.
- Marquez, Luis; Victor Cantillo & Julián Arellana. (2015). Mobile phone use while driving: A Hybrid Modeling Approach, Accident Analysis & Prevention, PubMed, No. 78C, Pp.: 73-80.
- Poston, L. Dudley and Bouvier, Leon F. (2010). Population and Society: An Introduction to Demography. Cambridge University Press. Cambridge, New York.
- Przybyla Jay & Xuesong Zhou. (2009). Cell Phone Use While Driving: A Literature Review and Recommendations, journal Transportation Research Part F 47, Pp.: 132-142.
- Shokri, Batoul Sedaghati; Seyed Rasool Davoodi; Majid Azimmohseni & Gholamreza Khoshfar. (2017). The Belief and Attitude of the Drivers Toward the Usage of Cellphone while Driving; A Population-Based Survey. Bull Emerge Trauma, Vol. 5, No. 4, Pp.: 285-291.
- Shokri, Batoul Sedaghati; Seyed Rasool Davoodi & Hamid Reza Behnood. (2019). Investigating the Effect of Cell Phone Use on Gorgan City Drivers' Performance by Using Factor Analysis. Journal of Safety Promotion and Injury Prevention, 6,(4), 229-238.
- Walsh, Shari P. and Katherine M. White. (2006). Ring, Ring, why Did I Make that Call? Mobile Phone Beliefs and Behaviour amongst Australian University Students. Youth Studies Australia, 25(3), 49-57.
- Walsh, Shari P.; Katherine M White, Melissa K. Hyde & Barry Watson. (2008). Dialing and driving: Factors Influencing Intentions to Use a Mobile Phone while Driving, Accident; Analysis and Prevention, 40(6), 1893-900.
- منصة اندبندنت الخيرية العربية، مؤسسة الإعلام العربية، المصدر التالي: [www //:https 18916.com/independentarabia](https://www.18916.com/independentarabia)
- ## ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:
- Agathe Backer- Grondahl & Fridulv Sagberg. (2011). Driving and Telephoning Relative Accident Risk when Using Hand – Held and Hands-free Mobile Phones, Safety Science, 49(2), 324-330.
- Bucsuházy Kateřina; Matuchová Eva; Zůvala Robert; Moravcová Pavlína; Kostíková Martina & Mikulec Roman. (2019). Factors contributing on mobile phone use while driving: In-depth accident analysis, Transactions on Transport Sciences | Peer-Reviewed Open Access Journal, 10(1), 41-49.
- Davis Larry E.; Icek Ajzen; Jeanne Saunders and Trina Williams. (2002). The Decision of African American Students to Complete High School: An Application of the Theory of Planned Behavior, Journal of Educational Psychology, 94(4), 810-819.
- Emma Pelling & Katherine White. (2009). The theory of planned behaviour applied to young people's use of social networking web sites, Cyber psychology, Behavior, and Social Networking, 12(6), 755-759.
- Falko Sniehotta. (2009). An Experimental Test of the Theory of planned Behavior, Applied Psychology: Health and Well-Being, 1(2), 257-270.
- Gras M. Eugenia; Monica, Cunill; Mark J. M. Sullman & Montserrat, Planes Pedra. (2007). Mobile Phone Use while Driving in a Sample of Spanish University Workers. PubMedPubMed, Accident Analysis & Prevention, 39(2), 347-55.
- Hirschi Travis. (1969). Causes of Delinquency. Berkley, CA: University of California Press.
- Icek Ajzen and Thomas Madden. (1986). Prediction of Goal-Directed Behavior: Attitudes, Intentions and Perceived Behavioral Control. Journal of Experimental Social Psychology, 22, 453-474.
- Icek Ajzen. (1985). From Intentions to Actions: A theory of Planned Behavior, In Julius Kuhl & Jürgen Beckmann, (Eds.), Action-control: From Cognition to Behavior, Springer, Berlin, Heidelberg, Pp. 11-39.

- lishing Council, Kuwait University. Pp. 55-95.
- Al-Otaibi, Khaled. (6/9/2017). The driver's Preoccupation with the Mobile.. The Last Conversation. Al-Riyadh Newspaper. The Electronic Version. Riyadh: Source: <http://www.alriyadh.com/1621552>
- Al Qasimi, Nour. (4/7/2014). The Effect of Using a Phone while Driving. Al-Watan Electronic Newspaper. Source: <https://alwatannews.net/article/75694>
- Elias, Rania Ramzi Halim. (2008). The social impacts of mobile phone use on youth: A field study in Cairo. Unpublished MA. Sociology Department, Faculty of Arts, Ain Shams University.
- Faris, Jamal Abdul Malik. (2002). The Effect of Using the Mobile Phone on the Electrical Activity of the Brain. The Seventh Scientific Conference: Quality of Education in the Egyptian School: Challenges, Standards and Opportunities. Faculty of Education, Tanta University, Volume 2.
- Fatwa Center. (1/13/2014). Ruling on Speaking on the Phone while Driving. Fatwa No. 236353, Islam web. Source: <https://www.islamweb.net/ar/fatwa/236353>
- General Directorate of Traffic. (16/9/2020). A list of penalties and traffic offenses, Ministry of Interior, Kingdom of Saudi Arabia. <https://www.moi.gov.sa/wps/portal/Home/sectors/publicsecurity/traffic/contents>
- Greyri, Ghazi. (23/8/2014). Mobile Phone Distracts 28% of Bahraini Drivers. Al Bayan Newspaper. Online Version: UAE. Source: <https://www.albayan.ae/one-world/correspondents-suit-case/2014-08-23-1.2187770>
- Hashem, Najwa. (19/5/2015). Preventing a Cell Phone while Driving. Al-Riyadh Newspaper: Electronic Version. Al-Yamamah Foundation, No. 17130. Saudi Arabia. Source: <http://www.alriyadh.com/1049373>
- Maleih, Radwan and Al-Anabi, Younis. (2020). Descriptive and Analytical Approach in the Field of Scientific Research. Al-Manara Journal for Legal and Administrative Studies, 9, 37.
- Muhammad, Najwa Ibrahim Abdel Moneim. (2017). The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Program for Treating Addiction to Conversation and Social Communication Applications on the Smartphone among a Sample of Students from King Faisal University, Ain Shams University, Center for Psychological Counseling, Journal of Psychological Counseling, 50, 183-208.
- Rashwan, Hussein Abdel-Hamid. (1988). Anthropology in the Theoretical Field. Modern university office: Alexandria.
- Walsh, Shari P. & Katherine M. White. (2007). Me, My Mobile, and I: The Role of Self and Prototypical Identity Influences in the Prediction of Mobile Phone Behavior. Journal of Applied Social Psychology, 37, 2405-2434.
- Walsh, Shari P.; Katherine White; Barry Watson & Hyde, Melissa. (2007). Psychosocial Factors Influencing Mobile Phone Use While Driving. Australian Transport Safety Bureau, Australia, Australian Capital Territory, Canberra.
- Wikimedia. (15/9/2020). Mobile Phone, available on: [http://www.fact-index.com/m/mo/mobile\\_phone.html](http://www.fact-index.com/m/mo/mobile_phone.html)
- Yannis George; Athanasios Theofilatos & Paraskevi Marinou. (2015). Attitudes of Greek Drivers with Focus on Mobile Phone Use While Driving, PubMed, Traffic Injury Prevention, 16(8), 831-834.
- Al-Ansari, Jubeir. (04/01/2017). This is the penalty for mobile users while driving in Saudi Arabia. Al-Sharq Al-Awsat Newspaper, Electronic Version, Riyadh. No. 13917. <https://aawsat.com/home/article/822586>
- Al-Drab, Abdullah. (5/14/2013). The Mobile Phone Penetration Rate in Saudi Arabia is the highest in the world. Al-Mal Economic Newspaper: Cairo. Source: <https://almalnews.com>
- Al-Jarousha, Yasser. (2010). After the End of the First Phase of the "My Safety" Program: 19,000 Tickets for Using a Cell Phone while Driving in Jeddah. Friday, 30 Jumada I 1431. Corresponding to May 14, 2010. Number 15299. <https://www.alriyadh.com/525573>
- Al-Samail, Muhammad. (23/8/2017). Mobile Phone and Road Accidents. Al-Youm Newspaper, Electronic Version. Kingdom of Saudi Arabia. Source: <https://www.alyaum.com/articles/1141370>
- Al-Zahrani, Ali Hassan; Abdullah Riffa Al-Otaibi; Mohammed Abdulaziz Al-Otaibi; Mohammed Abdullah Al-Otaibi. (2018). The Relationship of Mobile Phone Use to Drivers Traffic Accidents in Taif. Journal of Educational and Psychological Sciences. Second volume, Issue 10. Pp. 139 – 150.
- Abdul Khaleq, Ahmed Mohammed. (1983). Basic Dimensions of Personality. University Knowledge House: Cairo.
- Al-Abdali, Muhammad Fakhour. (No Date). The Danger of Using a Cell Phone while Driving. Source: <http://www.saaaid.net/Doat/alfankor/310.htm>
- Al-Hashemi, Zakia Abu Al-Hassan. (2010). Perception of Kuwaiti Motorists on the Determinants of their Behaviors and Skills while Driving: A Field Study. Journal of Social Sciences, Volume 38, Issue 2. Scientific Pub-

- Saeed, Abbas Muhammad Hussein. (2015). The Effect of the Theory of Planned Behavior on Organizational Performance through Knowledge Sharing: An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Faculty Members at Al-Maamoun University College. *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences: College of Administration and Economics, Anbar University*, 7(13), 348-382 .
- Suleiman, Abd Rabbo Maghazi. (2014). Mobile Phone and Driving Behavior: The Role of Strategies for Cognitive Regulation of Emotions as Intermediate Variables. *Journal of Social Sciences*, 42(4), 75-114.
- Syed, Abdul Rahman. (Monday, September 25, 2017). Beware... "Using Social Media while Driving your Way to the Hereafter"... Traffic: 20% of Accidents are Caused by Preoccupation with "Facebook and Whats App." The former assistant minister of interior confirms: a traffic crime and the driver loses focus. *Al Youm Al Sabea Newspaper*. Online Version. Source: <https://www.youm7.com/story/2017/9/25/3427720>
- Shami, Ahmed. (5/28/2015). Using a Phone while Driving a Car Raises the Possibility of an Accident Four Times. *Al-Riyadh Newspaper*. Online Version: Kingdom of Saudi Arabia, No. 17139. Source: <http://www.alriyadh.com/1051942>
- Shata, Mr. Ali. (No Date). *Studies in Saudi Society*. University Youth Foundation: Alexandria.
- The engineer, Ahmed Abdel Qader. (Friday 20 July 2016). Mobile Phone and Traffic Accidents. *Al-Arabia Net, Saudi Arabia Network, Kingdom of Saudi Arabia*. Source: <https://www.alarabiya.net/ar/saudi-today/2016/05/20>
- Young, Sarah. (18/4/2019). Laws of Using the Phone while Driving in Britain. Prohibitions and Penalties, Independent Arabic News Platform. Arab Media Foundation. Source: <https://www.independentarabia.com/node/18916>
- World Health Organization. (7/2/2020). Traffic Accident Injuries, Fact Sheets, Media Center, Health Organization, the following source: <https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries>



## أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إيمان بنت عبد العزيز السحيباني (\*)  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1442/3/1هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

مستخلص الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (69) طالبة موزعة إلى مجموعتين تم اختيارهن عشوائياً، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (34) طالبة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (35) طالبة، واستخدمت الباحثة اختبار مهارات التلخيص ومقياس تصحيح الاختبار، وتم تطبيقه قبلها وبعدها على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التحقق من صدقه وثباته. وقد أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التلخيص، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام باستخدام الأنشطة التعليمية وفق النظرية البنائية في تدريس المقررات المختلفة في المرحلة الجامعية، وذلك لما توفره هذه الأنشطة من مواقف تعليمية تثير اهتمامات الطالبات، وتساعدن في بناء معرفتهن بأنفسهن وتحققن النمو المفاهيمي لديهن من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، والإفادة من قائمة مهارات التلخيص التي توصلت إليها الدراسة في تقويم وتطوير المقررات ذات العلاقة بالمهارات اللغوية التي تقدم للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وفي تدريبهم على مهارات التلخيص وإستراتيجياته.

كلمات مفتاحية: الأنشطة التعليمية - النظرية البنائية - مهارات التلخيص - التلخيص الكتابي - طالبات المرحلة الجامعية.

\*\*\*\*\*

## The Effectiveness of Using Constructivism Theory-Based Educational Activities in Developing Summary Skills for Female Students of College of Languages and Translation at Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Eman Abdulaziz Alsuhaibani (\*)  
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(Received 18/10/2020, accepted 19/1/2021)

**Abstract:** This study aims to identify the effectiveness of using educational activities based on constructivism theory in developing summary skills for College of Languages and Translation students at Al-Imam University. The researcher adopted the experimental approach and the study sample consists of (69) students divided randomly into two groups: experimental group of (34) students and control group of (35) students. The researcher used summary skills test correction scale, subject to pre-post-application to both control and experimental groups after validity and reliability.

The study results revealed that using educational activities has positive impact on experimental group students in the post application of summary skills test.

The researcher recommended the necessity using educational activities in instruction of different university curricula, as they offer educational approaches that interest the students, help them to build self-knowledge, realize their conceptual growth through social negotiation process with others, avail summary skills list realized in evaluation and development of courses related to linguistic skills delivered to the learners of different levels, and training them to summary skills and strategies.

**Keywords:** Educational activities - constructivist theory - summarizing skills - written clearance - undergraduate students



(\*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of, Curriculum and Instruction,  
Faculty of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic  
University, P.O. Box 13318, Code7669, City riyyadh, Kingdom of  
Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061401

(\*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 13318،  
رمز بريدي: 7669، المدينة- الرياض، المملكة العربية  
السعودية.

e-mail: easehibany@imamu.edu.sa

## مقدمة:

يمثل جانب الإرسال (محمد، 2019 ص: 30). ويعد التلخيص من أهم خصائص اللغة العربية حتى عرفت به، ونسبت إليه وأصبح أهلها أهل الإيجاز والبيان، والإيجاز والتلخيص من أهم مهارات الحياة المعاصرة، وفي مجال التعليم الجامعي على وجه الخصوص، حيث تحتاج الدراسة الجامعية إلى تضايف عدد من مقومات النجاح، يأتي في مقدمتها أهمية امتلاك الطالب مجموعة من المهارات والقدرات اللغوية والتفكيرية التي تعينه على فهم المعرفة العلمية الواسعة واستيعابها، ومعالجة معلوماتها وتنظيمها، والتركيز على الجوانب المهمة فيها، والتقاط عناصرها الرئيسية، بالإضافة إلى تقويمها وإنتاجها. (السيبي، 2019؛ الأخشمي، 2016).

وتؤكد مهارة التلخيص كإحدى مهارات الدراسة في المرحلة الجامعية إذ يتوقع من الطالب إنتاج ملخصات وتدوين ملاحظات تعزز التعلم في المقررات الدراسية، وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات (عامر، 2013؛ الحراشة، 2014؛ الشايع، وعافشي، 2018) إلى أن استخدام التلخيص الكتابي كان أسلوباً جيداً وأداة مناسبة لقياس الاستيعاب من المحاضرات، وأن تعرضه المستمر للتدريب على التلخيص يؤثر بشكل ملحوظ على الأداء التلخيصي. كما أشار لي (Lee 2010: 22) أن نتائج الدراسات كشفت أن التلخيص يساعد على تطوير وتعزيز فهم النصوص وتذكرها، وتنشيط

تعدّ اللغة من أهم الظواهر التي فضل الله تعالى بها الإنسان، وتعدّ اللغة باعتبارها وسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع الذي تجمع أفراد لغة واحدة لتكون وسيلة الاتصال بين أي فردين وإن اختلفت لغتهم وبعدهت بينهم المسافات والأميال، وخاصة في ظل التقدم التكنولوجي الذي أصبح محيطاً بنا، والذي من خلاله نستطيع التواصل والتفاعل مع الآخرين، وعن طريقه نتبادل المصالح ونحقق الغايات والأهداف المنشودة، وبدون اللغة يتعذر النشاط المعرفي للناس.

وباعتبار اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد فإنّ العلماء يقسمونها إلى قسمين أساسيين هما: الإرسال والذي يتضمن مهارات التحدث والكتابة، والاستقبال والذي يتضمن مهارات الاستماع والقراءة.

ويامعان النظر في هذا التقسيم نجد أن هناك مهارة مهمة تقع بين جانبي - الإرسال والاستقبال - لتكون قاسماً مشتركاً بينهما وهي مهارة التلخيص، فمن المعلوم أننا عندما نعلم إلى تلخيص موضوع ما، فإننا لا بد أن نقرأ الموضوع أو نستمع له أولاً، وهو ما يمثل جانب الاستقبال، ثم نتدبر ما به من أفكار ومعاني في محاولة لتحديد الرئيس منها والفرعي، ثم الانتقال إلى مرحلة إعادة إنتاج النص المراد تلخيصه بأسلوب المُلخّص سواء أكان ذلك عن طريق التحدث أو الكتابة وهو ما

كمهارة تحديد الأفكار الرئيسة والمهمة، وفي المرحلة الثانوية - بنوعها الفصلي والمقررات - يتلقى الطالب دروساً مخصصة لمهارة التلخيص والتدرب عليها في مقررات تعليم اللغة العربية ومهاراتها، كما يتدرب على التلخيص عند التحاقه بالبرامج التحضيرية للجامعات باعتباره مهارة من مهارات التعلم والدراسة الجامعية التي يفرد لها مقرر خاص في تلك البرامج، وتقيم بعض الكليات الجامعية مقررات في المهارات اللغوية والتحريرية تتضمن جوانب نظرية وتطبيقية تتعلق بالتلخيص».

وفي سبيل البحث عن مداخل وأساليب جديدة يمكن من خلالها تنمية التحصيل والمهارات المختلفة بشكل عام ومهارات التلخيص بشكل خاص، تبرز النظرية البنائية نتيجة للتحويل التربوي في العقدين الماضيين من التركيز على العوامل الخارجية الموجودة في البيئة التعليمية للطالب كالمعلم، والمدرسة والمحتوى إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، أي ينصب التركيز على ما يجري داخل عقل المتعلم وقدرته على الفهم والمعالجة للمعلومات ودافعيته للتعلم وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم ذا معنى، كما ركزت على كيفية تشكيل معاني المفاهيم التي يكتسبها المتعلم، ودور الخبرة السابقة في تشكيل هذه المعاني.

وتعد النظرية البنائية من النظريات التربوية

الذاكرة بعيدة المدى، بالإضافة إلى تنمية القدرة على القراءة وإعادة صياغة النصوص إضافة إلى ما يتضمنه من مهارات عقلية عليا، كالاستيعاب والاستقراء والاستدلال والتحليل والتركيب والتقويم، ولذا عده كل من سوزر وأكيا (Susar & Akkaya, 2009) واحدة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تساعد على استخدام المهارات العقلية بفعالية، وتزيد التذكر والفهم.

وتؤكد نتائج عدد من الدراسات على أهمية الاهتمام بتنمية مهارات التلخيص بدءاً من مرحلة التعليم الابتدائي مروراً بالمرحلة المتوسطة والثانوية ووصولاً إلى المرحلة الجامعية مثل: (أبو جاموس، ونايف، 2014؛ وجبرائيل، 2014؛ والأخشمي، 2016؛ والسبيعي، 2019؛ ومحمد، 2019).

ويذكر الأخشمي: (2016، ص: 124) « أن الطالب في المملكة العربية السعودية لا يصل إلى المرحلة الجامعية إلا وقد تلقى قدرًا من التعليم والتدريب المتصلين بمهارة التلخيص، سواء كان ذلك في مراحل التعليم العام، أم في البرامج التحضيرية للجامعات، أم في الكليات الجامعية ذاتها. ففي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة يمارس الطالب في مقررات تعليم اللغة العربية - على سبيل المثال - عددًا من كبيراً من الأنشطة التي تطلب منه تلخيص فقرات محددة، أو تدربه على مهارات بعينها من مهارات التلخيص،



Programmed learning التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتتيح الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة كما تتيح الفرصة أمام المتعلمين للتفكير بطريقة عملية مما يؤدي إلى تنمية التفكير العلمي لديهم بالإضافة إلى أنها تتيح الفرصة للمناقشة والحوار بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المعلم والمتعلمين مما يكسب المتعلم لغة الحوار السليم ويجعله نشطاً وينمي روح التعاون بين المتعلمين (مكسيموس، 2003، ص: 133). ويعتبر النشاط جزءاً هاماً من المنهج بمفهومه الواسع لتحقيق الأهداف التربوية، وتعد الأنشطة التعليمية سواء الصفية أو غير الصفية مجالاً هاماً من المجالات التربوية التي يمكن من خلالها تنمية قدرات ومهارات الطلاب المختلفة، من خلال ممارستهم للمواقف والخبرات التي يتعرضون إليها أثناء دراستهم.

وتفترض النظرية البنائية أن التعلم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلم نشطاً، أي: يبذل جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما فيقوم في ضوء توقعاته باقتراح فروض معينة لحلها ويحاول أن يختبر هذه الفروض وقد يصل إلى أخرى جديدة وهكذا، ويجدر التنويه على أن مفهوم التعلم بوصفه عملية نشطة عند أصحاب البنائية له معنى خاص؛ لأن هناك صوراً من التعلم يكون المتعلم فيها نشطاً غير أنهم لا يعتقدون بها كحال التعلم البرنامجي

لذا فإن تقديم خبرات التعليم في سياقات واقعية، أي أحداث ومشكلات واقعية تمثل معنى محدداً للطلاب بما يشعرون بحاجاتهم للتعلم، ودمجهم في أنشطة تعليمية من شأنها أن تساعد في تنمية المهارات المختلفة ومهارات التلخيص على مستوى الخصوص هو ما دفع بالباحثة إلى إجراء هذه الدراسة العلمية.

#### مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية مهارات التلخيص وتنميتها

لدى الطلاب في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، فهو من أبرز الأنشطة التي يكلف بها الطالب الجامعي، إلا أن نتائج عدد من الدراسات كشفت وجود ضعف لدى الطلاب في هذه المهارة مثل: (نصر ومناصرة، 2008؛ ووحشة، 2012؛ و (Maharmed, 2013) و (Dromsky, 2011)؛ بالإضافة إلى ما لحظته الباحثة من خلال تدريسها لأكثر من قسم علمي في الجامعة وتكليف الطالبات بتلخيص بعض النصوص والمحاضرات من تباين في قدرات الطالبات في هذه المهارة، لذا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تتحدد مشكلتها في ضعف طالبات المرحلة الجامعية في مهارات التلخيص، وتحاول تعرّف أثر استخدام الأنشطة التعليمية وفق النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

#### فرض الدراسة:

يوجد أثر لاستخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

#### أهداف الدراسة:

1. تحديد مهارات التلخيص المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية.
2. تحديد الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية.
3. تعرف أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

#### أهمية الدراسة:

1. تزويد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بقائمة مهارات التلخيص المناسبة لطلاب وطالبات المرحلة الجامعية.
2. تفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في استخدام الأنشطة التعليمية وفق النظرية البنائية عند تقديم المحاضرات.
3. تأتي محاولة التغلب على أوجه القصور في أساليب التدريس الجامعي الشائعة، واستجابة لما تنادي به الاتجاهات التربوية الحديثة من

لدى الطلاب في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، فهو من أبرز الأنشطة التي يكلف بها الطالب الجامعي، إلا أن نتائج عدد من الدراسات كشفت وجود ضعف لدى الطلاب في هذه المهارة مثل: (نصر ومناصرة، 2008؛ ووحشة، 2012؛ و (Maharmed, 2013) و (Dromsky, 2011)؛ بالإضافة إلى ما لحظته الباحثة من خلال تدريسها لأكثر من قسم علمي في الجامعة وتكليف الطالبات بتلخيص بعض النصوص والمحاضرات من تباين في قدرات الطالبات في هذه المهارة، لذا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تتحدد مشكلتها في ضعف طالبات المرحلة الجامعية في مهارات التلخيص، وتحاول تعرّف أثر استخدام الأنشطة التعليمية وفق النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مهارات التلخيص المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية؟
2. ما الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية؟
3. ما أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

يدوية أو عملية، نظامية أو غير نظامية، تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعات متنوعة.» (شحاتة والنجار، 2011، ص 62).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها مجموعة الإجراءات التي تقوم بها طالبات المجموعة التجريبية أثناء المحاضرة بإشراف المعلمة، والقائمة على الأنشطة التعليمية وفق النظرية البنائية (الأنشطة المباشرة، والأنشطة غير المباشرة)، بهدف إكسابهن مهارات التلخيص.

النظرية البنائية: تعرف البنائية بأنها عملية إعادة بناء المتعلمين من خلال معاني جديدة تضاف داخل سياق معرفتهم وخبراتهم السابقة وبيئة التعلم (السيد، 2004، ص 214).

وتعرف الباحثة مصطلح «أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية»: بأنها نسق منظم من أنشطة التعليم والتعلم القائمة على بعض إستراتيجيات النظرية البنائية بهدف بناء معرفة جديدة لطالبات المجموعة التجريبية من خبراتهم السابقة، من أجل إكسابهن مهارات التلخيص.

مهارات التلخيص: يعرف أبو حطب وصادق (1996، ص 99) المهارة بأنها: «نشاط مركب، يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، والخبرة المضبوطة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة».

أما مصطلح «التلخيص»: بأنه إحدى مهارات معالجة المعلومات وتحليلها، ويقصد به إعادة

أن يتمحور التعليم حول الطالب.

4. تفيد نتائج هذا الدراسة المعنيين بالدورات التدريبية الموجهة إلى الطلاب في الجامعة، من حيث معرفة مقدار الحاجة إلى بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات التلخيص لدى الطلاب.

#### حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: مهارات التلخيص التي أسفرت عنها أداة الدراسة - أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تدريس مقرر «أساسيات المناهج».

الحد البشري: طالبات المستوى الخامس بكلية اللغات والترجمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض المسجلات في مقرر أساسيات المناهج ترب 306 في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ.

الحد المكاني: كلية اللغات والترجمة للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

مصطلحات الدراسة:

الأنشطة التعليمية: تُعرف بأنها: «كل ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية أو

صياغة المادة المسموعة أو المرئية أو المكتوبة عن طريق عمل مسح للمفردات والأفكار، وفصل ما هو أساسي عما هو غير أساسي، ومعالجة المفاهيم والأفكار الواردة بلغة من يقوم بالتلخيص؛ بهدف استخلاص لب الموضوع والأفكار الرئيسية المرتبطة به ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح، ويتطلب التلخيص تحليل المادة، وتقييم مدى أهمية مكوناتها، واتخاذ قرار حول ما يمكن حذفه وإبقاؤه. (شحاتة والنجار، 2011، ص 152).

وتعرف الباحثة «مهارات التلخيص» إجرائياً: بأنها مجموعة الأداءات التي تقوم بها الطالبة الجامعية في تلخيصها للنصوص العلمية والتي تشكل في مجملها مستوى الكفاءة والتمكن المطلوب منها في عملية التلخيص.

#### الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت مجال الدراسة الحالية، وتوصلت الباحثة إلى عدد من الدراسات وقد تم تصنيف هذه الدراسات إلى دراسات تناولت مهارات التلخيص، ودراسات تناولت النظرية البنائية والأنشطة التعليمية في ضوءها، وتم عرض هذه الدراسات حسب تسلسل تاريخ النشر، وقد التزمت الباحثة بالدراسات الحديثة التي بدأت من عام (2010م)، وفيما يلي عرض هذه الدراسات:

أولاً: الدراسات التي تناولت مهارات التلخيص: دراسة أبو جاموس ووحشة (2013): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة، واستخدم الباحثان اختبارين يقيس الأول الاستيعاب القرائي، ويقيس الثاني التلخيص الكتابي، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب: شعبتين تجريبتين، وشعبتين ضابطين، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر في اختبائي الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي يعزى إلى استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العيسى (2014): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على التفكير الإبداعي، والكشف عن أثره في تحسين مهارتي التلخيص والتخيل لدى الطلبة المتميزين في الأردن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (94) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم تقسيمهم إلى 4 مجموعات؛ اثنتين منها تجريبتين والأخرى ضابطة، وأعد الباحث اختبارين أحدهما في التلخيص الكتابي، والآخر في التخيل الكتابي، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التلخيص الكتابي والتخيل

بن سعود الإسلامية من مهارات تلخيص النصوص العلمية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط العام لدرجات الطلاب (1,32) من (2,00).

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أفراد عينة الدراسة من طلاب كليات أصول الدين وطلاب كليات: الشريعة، اللغة العربية، العلوم الاجتماعية، الإعلام والاتصال، لصالح طلاب الشريعة، والعلوم الاجتماعية، واللغة العربية، والإعلام والاتصال.

دراسة الشايح وعافشي (2018): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تنمية بعض مهارات التلخيص الكتابي، وقياس الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وقد صممت الباحثة اختباراً في بعض مهارات التلخيص الكتابي (الفهم العام للموضوع، التأمل وإمعان النظر في الموضوع، كتابة ملخص للفقرة) يندرج تحت كل منها عدد من المؤشرات السلوكية، ومقياساً للكفاءة الذاتية، وقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التلخيص الكتابي، وأنهن استطعن اكتساب مهارات

تعزى للبرنامج، مما يدل على العلاقة بين التلخيص والتفكير الإبداعي.

دراسة الأخشمي (2016): هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات تلخيص النصوص العلمية اللازمة لطلاب المرحلة الجامعية، ثم الكشف عن مستوى تمكن طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من تلك المهارات، بالإضافة إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية - إن وجدت - في مستوى التمكن من تلك المهارات بناء على اختلاف نوع الكلية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم أداتين للدراسة: قائمة واختبار مهارات التلخيص، وطبق الاختبار على طلاب جامعة الإمام المسجلين في مقرر (المناهج وطرق التدريس) في كليات: الشريعة، أصول الدين، اللغة العربية، العلوم الاجتماعية، الإعلام والاتصال، واللغات والترجمة، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من تليخيصات الطلاب بنسبة (25%) من كل كلية، ليقوم بتصحيحها وفق المقياس المعين لهذا الغرض، وفي ضوء ذلك بلغت عينة الدراسة (246) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. الخروج بقائمة مكونة من (13) مهارة لازمة لطلاب المرحلة الجامعية لتلخيص النصوص العلمية.
2. أن مستوى تمكن طلاب جامعة الإمام محمد

«تويتري» في تنمية مهارات التلخيص لدى طلاب المرحلة الجامعية، وقد طبقت الدراسة على مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (25) طالباً، وأخرى ضابطة بالعدد نفسه، من طلاب التربية الخاصة (بنين) بجامعة الأمير سطاتم، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بأهم مهارات التلخيص المناسبة لطلاب الجامعة، كما أعد اختباراً لمهارات التلخيص ووضع معايير لتصحيح الاختبار، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التلخيص كل على حدة وفي مهارات التلخيص كلها لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمد (2019): هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية استراتيجية (SQ4R) المطورة ذات الخطوات الست في تنمية بعض مهارات التلخيص اللازم توافرها لدى الطلبة المعلمين، وذلك من خلال وحدة مقترحة قائمة على تلك الاستراتيجية، وكان من بين أدوات البحث اختبار تشخيصي لتحديد قائمة بمهارات التلخيص، واختبار التلخيص الكتابي، وبطاقة تقدير الأداء المتدرج، بالإضافة إلى دليل المعلم للاسترشاد به في تنفيذ الوحدة المقترحة، وتكونت مجموعة البحث من (123) طالباً وطالبة من شعبي (اللغة العربية - العلوم البيولوجية)، وأسفرت

التلخيص الكتابي.

دراسة الصراف، وعبد الخالق (2019): هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مهارات التلخيص المناسبة لتلميذات الصف الثاني الإعدادي اللازمة لهن، من خلال توظيف مدونة تعليمية إلكترونية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثان المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وصممت الباحثان عددًا من الأدوات والمواد التعليمية وهي:

1. قائمة بمهارات التلخيص المناسبة لتلميذات الصف الثاني الإعدادي واللازمة لهن.
  2. اختبار مهارات التلخيص لتلميذات الصف الثاني الإعدادي.
  3. قائمة تقدير تحليلية لتصحيح أسئلة الاختبار.
  4. مدونة تعليمية لتنمية بعض مهارات التلخيص اللازمة لتلميذات الصف الثاني الإعدادي.
- وطبقت الدراسة على عينة قوامها (68) تلميذة بمدرسة بسيون الإعدادية للبنات، وتكونت المجموعة التجريبية من (34) تلميذة وكذلك المجموعة الضابطة (34) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية المدونة التعليمية في تنمية مهارات التلخيص لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي.
- دراسة السبيعي (2019): هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام شبكة التدوين المصغر

الموضوعات، كما نجد أنها تناولت مهارات التلخيص وأهمية تنميتها لدى الطلاب باستخدام عدد من الإستراتيجيات والأدوات والتقنيات المختلفة، وفي مجملها تأكيد على أهمية التلخيص، وضرورة تعليمه، واكتساب مهاراته، وقد اهتمت الدراسات السابقة بالإستراتيجيات والتقنيات التي تعين على ممارسته بشكل أفضل، وطبقت هذه الدراسات في عدد من المراحل التعليمية المختلفة ومن ضمنها المرحلة الجامعية والتي تتفق مع هذه الدراسة، ورصدت هذه الدراسات مجموعة مهمة من مهارات التلخيص مما ساعد في بناء أداة هذه الدراسة، وتتفق كل الدراسات التي تم عرضها مع الدراسة الحالية في استخدام إستراتيجيات أو تقنيات لتنمية مهارات التلخيص حيث تستخدم الدراسة الحالية أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية لتنمية هذه المهارات، ماعدا دراسة (الأخشمي، 2017) فهي تختلف عن هذه الدراسة حيث استهدفت الكشف عن مستوى تمكن طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من مهارات التلخيص.

ثانياً: دراسات تناولت النظرية البنائية والأنشطة التعليمية في ضوءها:

دراسة زهران (2011): هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية استخدام الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد استخدمت

النتائج عن فاعلية استراتيجية (SQ4R) المطورة في تنمية مهارات التلخيص المستهدفة في البحث. دراسة خطابية (2019): هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام المدونة الإلكترونية في تحسين مهارة التلخيص الكتابي لدى طالبات الأول الثانوي في مدرسة حكما الثانوية للبنات/ قصبه إربد في الأردن، وأعدت الباحثة مدونة إلكترونية تتضمن محتويات تعليمية حول مهارة التلخيص الكتابي؛ بهدف تدريب أفراد عينة الدراسة على مهارة التلخيص الكتابي، كما أعدت قائمة اشتملت على المهارات الفرعية للتلخيص، وأعدت اختباراً لقياس أداء أفراد عينة الدراسة في مهارة التلخيص الكتابي، وطورت الباحثة معياراً لتقويم الأداء في الاختبار، وقد تكون أفراد عينة الدراسة من (82) طالبة، واستخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي من خلال مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (42) طالبة درست باستخدام المدونة الإلكترونية، والثانية ضابطة تكونت من (40) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابي الفرعية، وفيها مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال استعراض دراسات هذا المحور تلاحظ الباحثة قلة الدراسات التي تناولت مهارات التلخيص مقارنة بغيرها من

الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلبة الصف العاشر، والكشف عما إذا كان هذا الأمر يختلف باختلاف المجموعة والنوع (ذكور- إناث) والتفاعل بين المجموعة والنوع، وتكونت عينة الدراسة من (119) طالباً وطالبة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية (59) طالباً وطالبة، وضابطة (60) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي الصورة (أ) والصورة (ب)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والدرجة الكلية تعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يظهر أثر دال إحصائياً في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والدرجة الكلية تعزى لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتفاعل بين المجموعة والنوع.

دراسة الجدعاني (2017): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تحصيل المعارف التاريخية والاتجاه نحوها لطالبات الصف الأول متوسط بجدة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وأعدت الباحثة دليلاً للمعلمة، واختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاه،

الباحثة المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (70) تلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأعدت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي، واختباراً لقياس الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي في كل مستوى على حدة وفي المهارات كلها.

دراسة الأهدل (2012): هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام أنشطة نموذج أبلتون- Ap «pleton model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وأعدت اختباراً في التفكير الإبداعي وآخر في التحصيل، وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة (60) طالبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي، واختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العرزي (2013): هدفت الدارسة إلى تعرف أثر برنامج باستخدام الأنشطة اللاصفية مستنداً إلى النظرية البنائية في تنمية قدرات التفكير



طالبات المرحلة الجامعية، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات في السابقة في المرحلة الدراسة وفي المتغيرات التابعة حيث تناول هذه الدراسة تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام بينما تناولت الدراسات السابقة عدداً متنوعاً من المتغيرات في عدد من المجالات المختلفة.

#### الإطار النظري:

المحور الأول: التلخيص (مفهومه وأهميته، خطواته ومراحله، مهاراته):

أولاً: مفهوم التلخيص وأهميته:

أ- مفهوم التلخيص:

يعد التلخيص مهارة وإستراتيجية هامة يحتاج لها الطالب في المرحلة الجامعية، فهو وسيلة من وسائل توفير الوقت والجهد في الاطلاع على البحوث والتقارير، كما أنه يساعد على تنمية قدرة الفرد الذهنية في التقاط العناصر الأساسية، والتخلص من الزوائد، ويعد التلخيص من أهم المهارات اللغوية بشكل عام، وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم التلخيص تحت عناوين مختلفة منها: التلخيص كمهارة عامة، والتلخيص كعملية عقلية، والتلخيص كمجال كتابي وظيفي. وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التلخيص منها ما عرفه عيد (2009، ص:

وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه.

دراسة قحوف (2018): هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج في الأنشطة قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من مجموعتين تجريبية وعددها (33) والضابطة وعددها (31) من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، وأعد الباحث قائمة مهارات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة، وبرنامج في الأنشطة قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي ودليل المعلمة، وأعد مقياساً الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تمكين أطفال المجموعة التجريبية من مهارات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة كلها، وفي كل مهارة فرعية على حدة.

ونلاحظ أن جميع الدراسات الآنفة الذكر - رغم قلتها - تناولت استخدام أنشطة متنوعة صافية ولا صافية قائمة على النظرية البنائية، وبحث أثرها وفعاليتها في تنمية عدد من المتغيرات المختلفة، لعدد من المراحل التعليمية المختلفة، حيث تتفق هذه الدراسة مع الدراسات المذكورة في استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية لتدريس

لتقطير مقادير هائلة من المعلومات في مجموعات صغيرة يسهل التعامل معها، عندما يعرفون كيف يستخدمون الأدوات التي تتيح لهم توفير وتصنيف وإدراك النقاط والأفكار المفتاحية التي يريدون استكشافها بالتفصيل في وقت لاحق. (دين، وبتلر، وهوبل، وستون، 2012، ص: 143-144).

وتبرز أهمية التلخيص في المجال التعليمي، إذ يعد وسيلة فاعلة في زيادة الاستيعاب والكشف عن التمكن منه، ومؤشراً للمعلم والطالب على حد سواء للكشف عن مدى التعلم ومقداره وكيفيته، كما يوفر دليلاً على قدرة الطالب على تحديد أهمية المعلومات، ويكشف عن مدى قدرته على تحديد الأولويات وتسلسل الأفكار، كما يساعد على تنشيط الذاكرة وتحسينها وزيادة التحصيل العلمي، وتنمية مهارات القراءة والإنتاج الكتابي، ويسهم في تنمية عدد من مهارات التفكير المختلفة، وتحسين مهارات الدراسة، ويطور آليات التفاعل مع النصوص المقروءة. (الصراف، وعبد الخالق، 2019؛ السبيعي، 2019؛ محمد، 2019؛ الشايع وعافشي، 2018؛ الأخشمي، 2016).

وقد أجرى عدد من الباحثين دراسات للكشف عن أهمية التلخيص ومن ذلك دراسة العيسى (2014) حيث بنى برنامجاً تعليمياً قائماً على التفكير الإبداعي لتحسين مهارتي التلخيص والتخيل لدى الطلبة الموهوبين، وكشفت النتائج

(195) بأنه: «عملية تفكيرية تتطلب استخراج الأفكار الرئيسة والتعبير عنها بإيجاز ووضوح»، ويعرفها محمد (2012، ص: 336) بأنها: «مهارة لغوية تقوم على الاستيعاب الواعي للنص، واستخلاص الأفكار الرئيسة فيه وإعادة صياغتها وفق بناء جديد يعبر عن مضمون النص الرئيس بألفاظ قليلة»، أما الخليل (2009، ص: 92) فيعرفها بأنها: «إعادة كتابة موضوع بعد قراءته قراءة دقيقة وشاملة، مع الإيجاز والاختصار». ومما سبق يتضح أن التلخيص عملية تفكير تتلخص في قياس قدرة الطالب على إيجاد جوهر الموضوع، وتحديد الأفكار الرئيسة فيه، ثم الربط بينها وبين التعبير عنها بإيجاز ووضوح، ولا يتأتى ذلك من دون قراءة متعمقة للنص، وتحليل محتواه والتمييز بين المهم والأهم، وتلخيص الأفكار المهمة، على أن يكون الملخص بأسلوب الطالب وكلماته، وليس إعادة لما هو مكتوب في النص الأصلي.

#### ب- أهمية التلخيص:

تزايد الحاجة إلى التلخيص في ظل تزايد المعرفة البشرية، ونموها وتنوعها وتضخمها، فثمة فيض - في عالم اليوم - من المعلومات التي تتطور بسرعة، وسوف يستفيد الطلاب إذا عرفوا كيف يلخصون المعلومات ويأخذون الملاحظات وسواء كانوا طلبة في الكلية، أو يتلقون تدريباً مهنيًا، فإن متعلمي اليوم سوف يكونون على استعداد طيب

- عن وجود فروق ذات دلالة في أداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التلخيص الكتابي والتخيل تعزى لدراسة البرنامج، مما يدل على العلاقة بين التلخيص والتفكير الإبداعي، كما كشفت دراسة الشايع وعافشي (2018) عن فاعلية استخدام الأنشطة الإلكترونية في تنمية بعض مهارات التلخيص الكتابي والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، حيث أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التلخيص الكتابي؛ ومحمد (2019) وحدة مقترحة قائمة على إستراتيجية (SQ4R) المطورة ذات الخطوات الست لتنمية مهارات التلخيص اللازم توفرها لدى الطلبة المعلمين، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية الإستراتيجية في تنمية مهارات التلخيص المستهدفة في البحث، ومن أبرز النقاط التي تؤكد على أهمية التلخيص ما ذكره كل من: (شليبي، 2007، ص: 284-288، وفضل الله، 2008، ص: 244، وعبد الباري، 2010، ص: 57-58):
1. تعويد القارئ على الاستيعاب والتركيز، وترويض ذهنه على التقاط العناصر المهمة في الموضوع في عصر تعددت فيه مجالات المعرفة.
  2. يعتبر وسيلة للتأكد من الاستيعاب الوافي للموضوع محل القراءة أو الاستماع، والإلمام بجزئياته المختلفة، والاسترجاع المنظم
- للمعلومات.
3. يمكن الطالب من التمييز بين المعلومات الأساسية وغير الأساسية في عملية التلخيص.
  4. يعمل على توفير الوقت اللازم للاطلاع على الأعمال الكتابية المطولة كالتقارير والمقالات والبحوث.
  5. يعمل على التدريب العملي على الكتابة وتطوير مهاراتها لدى الطالب.
  6. يعتبر مؤشراً لكل من المعلم والطالب للحكم على عملية التعلم وتحديد مقداره وكيفية حدوثه.
- ويمكن تلخيص أهمية التلخيص، وضرورة تنميته لدى الطالبات في عدة أسباب، كما تراها الدراسة الحالية:
- يساعد التلخيص الطالبات في فهم المعنى المناسب للكلمة من السياق سواء كان مسموعاً أو مقروءاً، من خلال توضيح العلاقات بين الجمل، واختيار عنوان مناسب للنص المراد تلخيصه، واستنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية، وتحديد ماله علاقة مباشرة بالنص وما ليس له علاقة.
  - يمكن التلخيص الطالبات من التعمق في النصوص وفهمها، وبالتالي التوصل إلى علاقات جديدة يمكن صياغتها بأسلوبهن، الأمر الذي يجعل التعلم ذو معنى لديهن.
  - يجنب التلخيص الطالبات من الوقوع في

- كثير من الأخطاء أثناء القراءة، وخاصة إذا كان النص المقروء أو المسموع طويلاً، لأن التلخيص يتطلب القراءة المتأنية والعميقة لكل فقرات النص. كما يسهل على الطالبات عملية تصحيح الأخطاء التي يقعن فيها.
- يعمل التلخيص على الارتقاء بلغة الطالبات، ويزيد من حصيلتهن اللغوية كسائر المهارات اللغوية المختلفة، مما يساعدهن على التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن بأساليب مختلفة ومتعددة.
- ثانياً: خطوات ومراحل التلخيص:
- أجمعت أكثر الدراسات والبحوث التي تناولت خطوات التلخيص على أن التلخيص هو في الأساس عملية هادفة ومنظمة يقوم بها الملخص، ولا يتم التلخيص بشكل عشوائي، كما أن هناك تقارباً كبيراً في وجهات النظر بين التربويين حول خطوات التلخيص، وأنها تقوم في الأساس على فكرة الانتقال والاختصار، ويمكن إجمالها فيما يلي (محمد، 2019، ص: 44):
1. القراءة الاستكشافية الواعية للنص: وفيها يقوم الملخص بقراءة النص الأصلي كاملاً وبتركيز، بهدف التعرف على الفكرة العامة أو الرئيسة للموضوع.
  2. القراءة الاستيضاحية للموضوع: وفيها يقوم الملخص بإعادة قراءة الموضوع واستخراج المضامين الواردة فيه، وتسجيلها في شكل
- نقاط.
3. الانتقال والتمييز: وفيها يتم الفصل بين ما يمكن الإبقاء عليه من مضامين، وما يمكن حذفه.
  4. إعادة الصياغة: وفي هذه المرحلة يقوم الملخص بالشروع في كتابة التلخيص وذلك من خلال إعادة صياغة تلك النقاط في صورة فقرات بأسلوبه الخاص، مع المحافظة على العرض الهرمي للموضوع دون الإخلال ببنية الموضوع، أو الإبهام في الصياغة.
  5. المراجعة: وفيها يتم مراجعة الأفكار واللغة والحجم والذي يصل إلى (25%) من الحجم الأصلي للنص، ثم كتابة التلخيص بصورته النهائية.
- وقد حدد الأخشمي (2016، ص: 135-136) مراحل التلخيص بثلاثة مراحل، كل منها يشتمل على عدد من العمليات، وذلك كما يلي:
1. المرحلة الأولى: استقبال النص واستيعابه، وفي هذه المرحلة يقوم الملخص بقراءة النص قراءة استكشافية بهدف تعرف فكرته الرئيسة، والغرض منه، والمعلومات المتصلة بالغرض، والبنى المكونة للنص، ثم إعادة القراءة بطريقة متأنية لتأكيد عملية الفهم والاستيعاب، وتعد هذه مرحلة مهمة في عملية التلخيص، لذا ينبغي أن تعطى حقها من الاهتمام.

2. 2. المرحلة الثانية: تحديد العناصر والأفكار التي سيتضمنها الملخص، حيث يقوم الملخص بتحديد الأفكار والمعلومات المهمة وغير المهمة، موظفاً عمليات الحذف والدمج والتعميم، ويحسن أن يستخدم في هذه المرحلة بعض الإستراتيجيات التي تساعده على تحديد الأفكار المهمة، مثل تقنيات الرسوم والتخطيط وغير ذلك من التقنيات التي تحول النص المكتوب إلى تمثيل مرئي يساعد على تحديد الأفكار المهمة.
3. المرحلة الثالثة: إنتاج الملخص، وفي هذه المرحلة يقوم الملخص بإعادة صياغة النص بأسلوبه الخاص في صياغة محكمة مترابطة، مراعيًا الموضوعية بالمحافظة على الأفكار والمعلومات المهمة التي حددت في المرحلة السابقة، وبعدم التحريف أو التدخل في التفسير أو الرأي، مبتعداً قدر الإمكان عن نسخ جمل النص الأصلي، مع مراعاة السلامة والدقة اللغوية.
- ثالثاً: مهارات التلخيص:
- يعد التلخيص مهارة مركبة تتكون من عدد من المهارات الفرعية التي تتفاعل فيما بينها، سواء أكان ذلك في مواقف التعليم أم في مواقف الاستخدام الفعلي لهذه المهارة.
- وتتضمن عملية التلخيص عدداً من المهارات، وقد سعت العديد من الدراسات والبحوث
- إلى تحديد قائمة بأهم مهارات التلخيص اللازم توفرها لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، مثل دراسة (فضل الله، 2008؛ وعبد الباري، 2010) حيث حدداً أهم المهارات كما يلي:
1. التقاط الأفكار البارزة وتلخيصها في أقل عدد من الكلمات.
  2. التخلص من الحشو والتفاصيل الزائدة في النص.
  3. التفريق بين المهم والأهم مع المحافظة على الجو العام في النص.
  4. بناء ملخص للنص بأسلوب الطالب الخاص.
  5. الوصول إلى الكلمات المفتاحية في النص، وتحديد الفكرة الداعمة للفكرة الرئيسة.
- أما دراسة الصراف وعبد الخالق (2019) فقد حددت قائمة المهارات الآتية للتلخيص: إبراز الفكرة الرئيسة للموضوع، ترتيب الأفكار الفرعية المستخلصة كما وردت في النص، التعبير عن الأفكار بأسلوب الطالبة، يأتي الملخص في ربع حجم الموضوع الأصلي، استخدام علامات الترقيم، تقسيم الموضوع إلى فقرات، كما توصلت دراسة محمد (2019) إلى قائمة مهارات التلخيص اللازم توافرها لدى الطلبة المعلمين وقد تكونت من أربع مهارات رئيسة، وتفرع منها عشر مهارات وهذه المهارات الرئيسة هي: (حسن الانتقاء، دقة الإيجاز، بروز الشخصية، السلامة اللغوية).

المجموعات بممارسة نشاط جديد على علاقة بتلك المعلومات بهدف إثراء تلك المعلومات، واستخدامها في مواقف جديدة». (زيتون، 2007). كما عرفه الثقفي أنه «طريقة يتم فيها تعلم الطالب في ضوء توجيهات المعلم، ومن خلال العمل داخل فريق عمل مكون من أقرانه ويكون له دور واضح في داخل المجموعة أثناء العمل على حل المشكلة أو القضية التي يشعر بها، والتي غالباً ما يقدمها له المعلم بطريقة تثير الحماسة في نفسه، وتدفعه للعمل مع أقرانه لتنظيم العمل داخل فريق للوصول إلى حل المشكلة التي يستشعرها ويراهما مرتبطة بشكل مباشر بحياته، ويكون حريصاً على اكتساب هذه الخبرة لاستخدامها في حل مشكلاته في المستقبل في ذات الموقف أو في مواقف مشابهة» (الثقفي، 2008). إن رؤية البنائية للتعلم المعرفي تتحدد من خلال الهدف الأساسي للتربية كما يراه بياجيه والذي يتمثل في إيجاد أفراد قادرين على عمل أشياء جديدة، وقادرين على الاختراع، والاكتشاف، وقادرين على أن يتفحصوا ويدققوا النظر فيما يقدم لهم، وليسوا أفراداً يرددون معارف السابقين (عبد السلام، 2005؛ زيتون، 2007؛ عبد الكريم، 2005؛ عبد الكريم، 2000). ومما سبق يمكن ملاحظة عدم اتفاق هذه التعريفات على تعريف أو وصف محدد للبنائية ولكن جميعها تؤكد على أن البنائية تركز على

وفي ضوء الدراسات والأبحاث التي تناولت مهارات التلخيص نلاحظ أن هناك شبه إجماع على أهم مهارات التلخيص والتي تتمثل في: تحديد الأفكار العامة، الكتابة بأسلوب الملخص وكلماته الخاصة، الموضوعية في عرض المعلومات، والتأكيد على مهارة الإيجاز بحيث يكون الملخص أقل من النص الأصلي في كلماته، ففي التلخيص العادي يكون بين (50%-60%)، وفي التلخيص المركّز يكون بين (20%-25%).

المحور الثاني: النظرية البنائية: مفهومها - أعمدها - أنواعها  
أولاً: مفهوم البنائية:

عرف زيتون (2007) نموذج التعلم البنائي على أنه: «نموذج تدريس قائم على مبادئ التعلم البنائي يتم من خلاله مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم من خلال وضعهم في موقف ينضوي على مشكلة، أو سؤال جديد يثير اهتمامهم، ويطلب منهم الإجابة عنه، فيتضح ما لديهم من أفكار أولية، ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشافي يساعدهم على اختبار صحة أفكارهم الأولية وعلى تعلم المعرفة المتضمنة في موضوع الدرس الجديد، وعقب ممارستهم لهذا النشاط في مجموعات تعاونية، تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج وتفسيرات يتم مناقشتها من قبل أفراد الصف جميعاً، ثم يتم تلخيصها في صورة معلومات أساسية، ويعقب ذلك قيام

خبرات الفرد في عملية بناء المعاني.  
4. النظر إلى البيئة الصفية كمجتمع يتفاوض أفراده حول الأنشطة التي تنفذ، باعتبار الحوار والمناقشة داخل مجموعات العمل والتعلم التعاوني يثير التفكير المتشعب، على اعتبار أن المتعلم مسؤول عن الدفاع عن أفكاره، وتسويغها، ودعمها بالأدلة، وكذلك توصيلها لمجتمع الصف، حيث تصبح الأفكار حقائق عندما يكون لها معنى مشترك مع الآخرين.  
5. يتمثل دور المعلم في أن يكون ميسراً للتعلم أكثر من كونه مصدرًا للسلطة على مادة التعلم، باعتبار المنحى البنائي منحى تعليمياً تعاونياً.

#### ثالثاً: الممارسات التدريسية البنائية:

إن أهم مظهر للتدريس القائم على النظرية البنائية تيسير صناعة المتعلمين للمعنى ومساعدتهم على تغيير أفكارهم، فتدريس العلوم القائم على البنائية مثلاً يحقق مساعدة المتعلمين لفهم كيف؟ ولماذا يمكن أن تفسر وتنبأ بعض المعلومات بصورة أكثر صحة من المعلومات الأخرى؟ (المعلومات السابقة) وذلك عن طريق إتاحة الخبرات والفرص للمتعلمين التي تشجعهم على بناء المعلومات الصحيحة، وبذلك فإن تعلم العلوم يحقق إعادة ترتيب لبعض الأفكار مع بعضها الآخر، وهذا أيضاً مع بقية المواد،

نشاط المتعلم لاكتساب المعرفة وعلى دور الخبرة في هذا الاكتساب.

ثانياً: التعلم من وجهة النظر البنائية:

تشكل النظرية البنائية في ضوء نظرتها للتعلم إطاراً عاماً لتعليم بنائي تتلخص مبادئ وانعكاساتها على أدوار المعلم على النحو الآتي (Carusi, 2003):

1. إتاحة الفرص أمام المتعلمين لإثارة أسئلتهم الخاصة، وإنتاج الفرضيات والنماذج واختبارها، باعتبار التعلم ليس نتاج التطور، بل هو التطور القائم على اختراع المتعلم للمعرفة والتنظيم الذاتي لعمليات المعرفة.
2. النظر إلى الأخطاء بوصفها نتيجة لعملية الإدراك عند المتعلم، وعدم محاولة تقليصها أو تجنبها، ومواجهة المتعلمين بأسئلة استقصائية واقعية، مستمرة، ذات معنى بحيث توجههم نحو الاستكشاف وابتداع حلول متعددة تثير فيهم النقاش والجدل العلمي الذي يحتاج بدوره إلى التوضيح والمناقشة وإلى التأكيد في الوقت ذاته من خلال التجربة، باعتبار أن تيسير التعلم يتم من خلال عملية الإخلاق بالتوازن المعرفي الذي يرتبط بظهور الأخطاء.
3. إتاحة الفرص أمام المتعلمين للتعبير عن أفكارهم بصور مختلفة، باعتبار أن التفكير التأملي يعد القوة المحركة للتعلم من خلال إسهامه في التنظيم الذاتي للمتعلم وتقييم

- وهكذا فإن المعلومات الجديدة تستخدم لتصحيح المعلومات السابقة، ووجهة النظر هذه تختلف مع فكرة أن المعلم هو المعطي للمعلومات، وتتفق مع فكرة أن المعلم يجب أن يكون صانعاً لهذه المعلومات.
- وقد ذكر حسن (2013) أن المعلم الذي يمارس البنائية يمارس ما يلي:
- أ- يشجع ويقبل استقلالية المتعلمين ومبادراتهم من خلال:
1. صياغتهم للأسئلة والقضايا الخلافية.
  2. البحث في الإجابات وتحليلها.
  3. القدرة على حل المشكلات.
  4. القدرة على إثارة المشكلات.
  5. جمع المعلومات.
- ب- يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات أثناء المعالجة والتفاعل من خلال:
1. عرضه لمشكلات حقيقية.
  2. عرضه لمواقف معتادة (شائعة) وغير معتادة (غير شائعة).
  3. حثه المتعلمين على إيجاد الفروق بين هذه المواقف.
  4. يصيغ المهام حول مفاهيم ونشاطات معرفية كالتحليل والتفسير والتنبؤ والتصنيف والتركيب.
  5. يسمح لإجابات المتعلمين بقيادة الدرس ويغير ويبدل في إستراتيجيات التدريس والمحتوى.
- ج- يبحث في مدى فهم المتعلمين للمفاهيم من خلال:
1. امتناعه عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم.
  2. تشجيع المتعلمين على تطوير أفكارهم.
  3. يشجع المتعلمين على الاشتراكات في الحوار معه ومع بعضهم البعض.
  4. يساعد المتعلمين على البحث والاستقصاء من خلال طرح أسئلة تفكيرية وأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيعهم على طرح الأسئلة.
  5. يطلب من المتعلمين توضيح استجاباتهم الأولية وتفصيلها.
- د- يشغل المتعلمين بخبرات قد تولد تناقضاً مع افتراضاتهم الأولية ويشجعهم على المناقشة من خلال:
1. طرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلم.
  2. استخدام المعلومات الخاصة بالتصورات الحالية للمتعلم لمساعدته على فهم الأفكار المتناقضة.
  3. توجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتتابعة.
  4. يسمح بوقت للانتظار بعد طرحه للأسئلة.
  5. يتيح الوقت الكافي للمتعلمين لبناء العلاقات وإنشاء التشبيهات.
  6. يقدم أنشطة تساعد على بناء العلاقات.
  7. يجهز المواد والأدوات التي تساعد المتعلمين على بناء العلاقات.



8. يشجع المعلمين على استخدام التشبيهات.
  9. ينمي لدى المعلمين حب الاستطلاع.
  10. يقدم أنشطة مفتوحة تساعد المعلمين على طرح الأسئلة والافتراضات.
  11. يقدم دروساً تركز على أسئلة المعلمين وترتبط بالمفردات الجديدة.
  12. يساعد المعلمين على صياغة خبراتهم العملية.
  13. يقدم مشكلات جديدة تثير لدى المعلمين نظرة جديدة للمفاهيم التي تعلموها.
- إستراتيجيات التعلم البنائي:**
- هناك إستراتيجيات متعددة للتعلم البنائي لعل من أهمها إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة *Problem Centered Learning* وإستراتيجية دورة التعلم *Learning Cycle* وإستراتيجية أو جل *K.W.L* وفيما يلي استعراض لكل إستراتيجية من هذه الإستراتيجيات.
- أ- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة: *Prob-lem Centered Learning* هي إستراتيجية تدريسية لتشكيل وصياغة مواقف الحياة الواقعية وتساعد الطلاب على تنمية تفكيرهم وقدرتهم على حل المشكلة وتنمية المهارات الفكرية والعقلية واستخدامها في مواقف جديدة، وفيها يبدأ التدريس بمهمة تتضمن موقفاً معقداً يجعل الطلاب يستشعرون وجود مشكلة ما، ثم يلي ذلك بحث الطلاب عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة اثنين أو أكثر من الطلاب، ويعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المهمة وتنفيذ هذا الحل من خلال مبدأ المفاوضة الاجتماعية وأثناء حل المشكلة يجب الاعتماد على مشاركة الطلاب الإيجابية الفعالة والمسئولية الفردية لكل طالب في المجموعة.
- (Wood, 2007)، وتتمثل أهم عناصر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة:
- 1- مهام التعلم: هي المحور الأساسي للتعلم المتمركز حول المشكلة، وهناك شروط يجب أن تتوافر في مهام التعلم هي: (حسن زيتون، وكمال زيتون، 2006، ص 197)، (Smith. E, 1997, p. 110)
  - أن تتضمن المشكلة موقفاً حقيقياً.
  - أن تكون مناسبة للمتعلم.
  - أن تدعو الطلاب إلى اتخاذ القرارات.
  - أن تشجع الطلاب على طرح الأسئلة.
  - أن تسمح بالمناقشة والاتصال.
  - أن تشتمل على الإثارة ومنتعة التعلم.
- 2- المجموعات المتعاونة: وفيها يقسم الطلاب إلى مجموعات متعاونة تضم كل مجموعة اثنين أو أكثر من الطلاب، ويعمل أفراد كل مجموعة على التخطيط لحل المهمة المكلفين بها، ويجب على المعلم تشجيعهم على التعاون لحل المهمة.
- 3- المشاركة: وفيها يشترك الفصل كله في حل المشكلة حيث تعرض كل مجموعة الحلول التي توصلت إليها على الفصل وتعرض الأساليب التي

- استخدمتها كي تصل إلى هذه الحلول، ويجب على المعلم أن يدير المناقشات ليصل مع الطلاب إلى اتفاق.
- ب- إستراتيجية دورة التعلم: The Learning Cycle  
تسير عملية التدريس طبقاً لهذه الإستراتيجية وفق ثلاث مراحل هي: (زيتون، وزيتون، 2006، ص 201-204)، (Steffe.p. & Jerry. G, 1999, ص p.68)
- 1- مرحلة الاستكشاف: وفيها يقدم للطلاب توجيهات يتبعونها لجمع البيانات بواسطة خبرات مباشرة تتعلق بالمفهوم الذي يدرسونه، وفيها يتفاعل الطلاب مع إحدى الخبرات التي تخلق أمامهم تساؤلات يقومون بالبحث عن إجابتها من خلال الأنشطة الفردية والجماعية، وتوجيهات المعلم لا بد أن تكون كافية وتتعلق بالمفهوم المراد استكشافه.
- 2- مرحلة الإبداع المفاهيمي: وفيها يحاول الطلاب الوصول إلى المفاهيم أو المبادئ المتعلقة بخبراتهم السابقة وذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم وتحت إشراف المعلم وتوجيهه، وفي حالة عدم التوصل إلى المفهوم يحاول المعلم تزويدهم به من خلال الشرح الشفهي أو تزويدهم بمصدر آخر من مصادر المعرفة للتوصل إلى مضمون المفهوم.
- 3- مرحلة الاتساع المفاهيمي: وفيها يقوم الطلاب بأنشطة مخططة تساعدهم على انتقال أثر التعلم وعلى تعميم خبراتهم السابقة في مواقف جديدة ودور المعلم هنا متابعة طلابه والاستماع لهم
- والكشف عن الصعوبات التي تعترضهم.  
ج- إستراتيجية أو جل K-W-L:  
تعد هذه الإستراتيجية إحدى إستراتيجيات بناء المعنى، ويسير التدريس وفق هذه الإستراتيجية في ثلاث مراحل هي: (Abita, Laurie, 2005, p. 18)  
(Winter. L, 2003, p. 8)
- المرحلة الأولى (K) ماذا يعرف المتعلم؟  
?What the learner know
- المرحلة الثانية (W) ماذا يريد المتعلم أن يعرف؟  
What the learner want to know?
- المرحلة الثالثة (L) ماذا تعلم المتعلم؟  
What the learner learn?
- وتبدأ هذه الإستراتيجية بعصف ذهني لأفكار الطلاب وكل ما يعرفونه حول الموضوع، وتسجيل تلك المعلومات والأفكار في العمود (K) من ورقة العمل الخاصة بإستراتيجية KWL، ثم يكون الطلاب قائمة من الأسئلة حول الموضوع وما يريدون أن يعرفوه وتصنف تلك الأسئلة في العمود (W) من ورقة العمل، ثم تسجل المعلومات الجديدة التي تعلموها في العمود (L) من ورقة العمل.
- إجراءات الدراسة:  
منهج الدراسة: لتحقيق الهدف من هذه الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وفق الجدول التالي:

### جدول رقم (1)

#### التصميم شبه التجريبي للدراسة

التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق القبلي	العينة
التطبيق القبلي	—	التطبيق القبلي	المجموعة الضابطة
التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق القبلي	المجموعة التجريبية

ضبط المتغيرات الداخلية من خلال التأكد من تكافؤ المجموعتين (في العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والتقارب في المستوى الدراسي السابق)، ومستوى الطالبات في المهارات المقصودة، وذلك بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية، والضابطة.

#### مواد وأدوات الدراسة:

أولاً: تحديد الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية: استعرضت الباحثة الدراسات والبحوث، للتعرف على الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية، وقد استعرضت في الإطار النظري عدداً من التصنيفات للأنشطة التعليمية، وقد تبنت الباحثة التصنيف الرابع منها، والذي يقسم الأنشطة التعليمية إلى أنشطة مرنة وأنشطة صلبة، حيث تقدم المعلمة في الأنشطة المرنة المساعدة لطالباتها بنفسها، وفي الأنشطة الصلبة تُقدم من خلال الطالبات أنفسهن؛ وذلك من خلال تقديم كلا

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات المستوى الخامس، بكلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المسجلات في مقرر «أساسيات المناهج» ترب 306 في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ والبالغ عددهن (193) طالبة، وقد قامت الباحثة باختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عددها (69) طالبة موزعة إلى مجموعتين، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (34) طالبة ويتمين للشعبة رقم (342)، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (35) طالبة ويتمين للشعبة رقم (346).

#### متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل: أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية.
  2. المتغير التابع: هي النواتج المهارية المترتبة على تطبيق المتغير المستقل، وتتمثل في مهارات التلخيص.
- المتغيرات الدخيلة: وقد سعت الباحثة إلى

الأفكار الفرعية في النص الأصلي، التزام تتابع الأفكار وتسلسلها، الاستغناء عن التفاصيل غير المهمة في النص الأصلي، التزام الموضوعية بتجنب التحريف أو التعديل أو التعليق، كتابة النص بأسلوب الطالبة ولغتها، الالتزام بالقدر المحدد للملخص، سلامة الملخص لغوياً وإملائياً

**الأداة الثانية:** وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص على « ما أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ » قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات التلخيص بهدف قياس أثر الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك وفق الخطوات التالية:

**أولاً: إعداد نص اختبار التلخيص:**

- تم اختيار أحد موضوعات المقرر بطريقة عشوائية، وقد وقع الاختيار على موضوع « طرق التدريس »، من موضوعات المقرر أساسيات المناهج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ.
- قامت الباحثة بصياغة نص عن موضوع « طرق التدريس » بالرجوع إلى عدد من المراجع العلمية المحددة في توصيف المقرر،

القسمين من الأنشطة في الدرس الواحد. أدوات الدراسة:

**الأداة الأولى:** للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على « ما مهارات التلخيص المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية؟ »، قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالتلخيص ومهاراته، بالإضافة إلى الإطار النظري للدراسة الحالية، وأعدت قائمة بهدف تحديد بمهارات التلخيص المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من (10) مهارات.

وللتحقق من صدق الأداة عرضتها الباحثة على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية، لأخذ ملاحظاتهم وآرائهم حول أهمية المهارات، ومناسبتها لطالبات المرحلة الجامعية، والدقة والسلامة اللغوية، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على غالبية المهارات وبنسبة لا تقل عن 93% على مناسبة القائمة، واقترح بعضهم تعديلات على بعض الصياغة في بعض المهارات مع حذف مهارتين من مهارات التلخيص، وهي (تحديد الفكرة الداعمة للفكرة الرئيسة) و(بروز شخصية الطالبة) لتكرار مضمونها في المهارات الأخرى، وفي ضوء ملاحظات المحكمين خرجت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (8) مهارات هي: إبراز الأفكار الرئيسة للنص الأصلي، ذكر جميع

وقد بلغ عدد كلمات النص (816) كلمة، ويحتوي هذا الموضوع على أربع أفكار رئيسية: مفهوم طرق التدريس، المعايير المعتمدة في طرق التدريس، تصنيف طرق التدريس، طرق التدريس الشائعة؛ كما يشتمل على (14) فكرة فرعية.

▪ روعي عند اختيار الأسئلة أن تشمل مهارات التلخيص المقصودة.

▪ تم وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى، وشملت البيانات الخاصة بالطالبة، والزمن المخصص للاختبار، وذكر الهدف من الاختبار.

ثانياً: صدق محتوى النص الاختباري:

للتحقق من صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض النص على (5) محكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس، للتأكد من دقة وصحة المعلومات الواردة

في النص، ثم عرضه على مدقق لغوي، للتأكد من صحة الصياغة وسلامتها اللغوية، وقد اتفق الجميع على صحة ودقة النص.

ثالثاً: تجريب اختبار التلخيص:

للتأكد من ثبات الاختبار، ومناسبته للزمن المحدد، تم تجريب الاختبار على عينة خارج عينة الدراسة، وبحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ بلغ معامل ثباته (0.85)، وهي قيمة مرتفعة تدل على إمكانية الوثوق في نتائج الاختبار، وصلاحيته للتطبيق.

رابعاً: إعداد مقياس تصحيح الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لتصحيح الاختبار، وذلك بهدف ضمان أكبر قدر من الموضوعية في تصحيح الاختبار، والوصول إلى نتائج علمية دقيقة، ونظراً لتعدد مهارات التلخيص، وقد تكون المقياس من ستة حقول كما في الجدول رقم (2) التالي:

## جدول رقم (2)

### مقياس تصحيح اختبار مهارات التلخيص

م	مهارات التلخيص	ملحوظات تتعلق بالمهارة أو طبيعة وجودها في النص	الدرجة		صفر
			1	2	
1	إبراز الأفكار الرئيسية للنص الأصلي	يشتمل النص على أربعة أفكار رئيسية	إبراز ثلاث أفكار أو فكرتين	إبرازها جميعاً	إبراز فكرة واحدة فقط، أو عدم إبراز الأفكار جميعاً
2	ذكر جميع الأفكار الفرعية في النص الأصلي	يشتمل النص على 14 فكرة فرعية مهمة	يلخص فكرتين أو فكرة واحدة	تلخيصها جميعاً	نقص ثلاث أفكار فأكثر
3	التزام تتابع الأفكار وتسلسلها	مراعاة التتابع والتسلسل	الإخلال		الإخلال بالتسلسل في أكثر من فكرة

4	الاستغناء عن التفاصيل غير المهمة في النص الأصلي	يحتوي النص على مترادفات وشروحات وأمثلة في أكثر من 8 مواضع	الاستغناء عنها جميعاً أو أكثر من 80%	الاستغناء عن 60%	الاستغناء عن 50%
5	التزام الموضوعية بتجنب التحريف أو التعديل أو التعليق	التحريف أو التعديل أو التعليق على أفكار النص	عدم التحريف أو التعديل أو التعليق على أفكار النص	تحريف فكرة واحدة أو التعليق عليها	تحريف أكثر من فكرة أو التعليق عليها
6	كتابة النص بأسلوب الطالبة ولغتها	مع مراعاة الأسلوب العلمي	إذا تصرف الطالب في صياغة 10 أفكار فرعية فأكثر	إذا تصرف الطالب في صياغة 4-9 أفكار فرعية فأكثر	إذا تصرف في صياغة أقل من 4 أفكار
7	الالتزام بالقدر المحدد للملخص	القدر المحدد للتلخيص هو (300) كلمة	إذا كان مدى الزيادة أو النقص (30) كلمة فأقل	إذا كان مدى الزيادة أو النقص (من 31-60) كلمة	إذا كان مدى الزيادة أو النقص أكثر من (60) كلمة
8	سلامة الملخص لغوياً وإملائياً		أقل من خطأين	أقل من 4 أخطاء	أكثر من 4 أخطاء

وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة عن طريق المحاضرة، وقد استغرقت التجربة (8) أسابيع بمعدل محاضرتين (ساعتين) في الأسبوع، وبعد الانتهاء من تدريس المجموعتين طبقت الباحثة الاختبار بعدياً على المجموعتين وفق المقياس نفسه.

التطبيق القبلي لأداة الدراسة: تم تطبيق أداة الدراسة (اختبار مهارات التلخيص) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لاختبار التكافؤ بينهما قبل البدء بتطبيق التجربة كما في الجدول رقم (3):

وقد عرضت الباحثة هذا المقياس على (5) محكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس والمقياس والتقويم، للتأكد من مدى مناسبتها، ودعمها لصحة التصحيح، وموضوعيته، وقد اقترح بعض المحكمين تعديلات أخذت بها الباحثة.

خامساً: تصحيح الاختبار: قامت الباحثة بتصحيح الاختبار القبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) وفق المقياس المحكم، ورصد درجة الاختبار لهما قبل تطبيق التجربة، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين؛ ثم قامت الباحثة بتطبيق تجربة الدراسة على المجموعة التجريبية، وتم

### جدول رقم (3)

اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لتوضيح الفروق في درجات اختبار مهارات التلخيص في كلٍّ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي

مهارات التلخيص	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
إبراز الأفكار الرئيسة للنص الأصلي	الضابطة	36	0.36	0.49	0.37	0.71	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	0.31	0.58			
ذكر جميع الأفكار الفرعية في النص الأصلي	الضابطة	36	0.19	0.40	0.35	0.73	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	0.23	0.43			
التزام تتابع الأفكار وتسلسلها	الضابطة	36	0.39	0.69	0.11	0.91	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	0.37	0.65			
الاستغناء عن التفاصيل غير المهمة في النص الأصلي	الضابطة	36	0.33	0.59	0.62	0.54	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	0.26	0.44			
التزام الموضوعية بتجنب التحريف أو التعديل أو التعليق	الضابطة	36	0.67	0.79	0.36	0.72	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	0.60	0.77			
كتابة النص بأسلوب الطالبة ولغتها	الضابطة	36	0.14	0.35	1.31	0.20	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	0.29	0.57			
الالتزام بالقدر المحدد للملخص	الضابطة	36	0.25	0.44	0.34	0.74	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	0.29	0.46			
سلامة الملخص لغوياً وإملائياً	الضابطة	36	0.17	0.38	0.36	0.72	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	0.20	0.41			
إجمالي مهارات التلخيص	الضابطة	36	2.50	1.38	0.17	0.87	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	35	2.54	0.56			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه رقم (3) أن قيمة (ت) غير دالة حيث بلغت (0.17)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.87) وهي أعلى من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجمالي درجات مهارات التلخيص في كلٍّ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين، أي أنه يمكن التطبيق والمقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية. نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها:

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه رقم (3) أن قيمة (ت) غير دالة حيث بلغت (0.17)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.87) وهي أعلى من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجمالي درجات

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه: « ما مهارات التلخيص المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية؟»، قامت الباحثة ببناء قائمة بأهم مهارات التلخيص المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية، وذلك وفق التالي:

#### جدول رقم (4)

##### مهارات التلخيص المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية

م	مهارات التلخيص
1	إبراز الأفكار الرئيسية للنص الأصلي
2	ذكر جميع الأفكار الفرعية في النص الأصلي
3	التزام تتابع الأفكار وتسلسلها
4	الاستغناء عن التفاصيل غير المهمة في النص الأصلي
5	التزام الموضوعية بتجنب التحريف أو التعديل أو التعليق
6	كتابة النص بأسلوب الطالبة ولغتها
7	الالتزام بالقدر المحدد للملخص
8	سلامة الملخص لغوياً وإملائياً

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: « ما الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية؟»، قامت الباحثة بالإجابة عليه في الإطار النظري وفي إجراءات الدراسة، حيث تبنت الدراسة التصنيف الرابع وهو تصنيف ويكيبيديا 2014، وقد قسم التصنيف الرابع الأنشطة التعليمية إلى سقالات مرنة وأخرى صلبة، ويقصد بالأنشطة المرنة تلك المساعدات التي يقدمها المعلم بنفسه لطلابه، فيقدم المعلم لهم نموذجاً للأداء المطلوب منهم كما يطرح الطلاب على المعلم أسئلة حول هذا الأداء، ويقدم المعلم لهم تغذية راجعة بناءة. أما الأنشطة الصلبة (غير المباشرة) فيقصد بها أن يكون المعلم مجموعات تعاونية من الطلاب متبايني القدرات، بحيث يتبادلون الخبرات حول أداء المهارات، والعمليات، والمهام الجديدة، وتقدم المعلمة الأنشطة المرنة المساعدة لطالباتها بنفسها، وفي الأنشطة الصلبة تُقدم من خلال الطالبات أنفسهن؛ وذلك من خلال تقديم القسمين من الأنشطة في الدرس الواحد.



- ومن أجل تنفيذ هذه الأنشطة التعليمية في غرفة الصف يمكن اتباع الخطوات التالية:
- (أ) النمذجة: حيث تقوم المعلمة بتقديم نموذج للأداء المطلوب، أو تعطي فكرة عامة عن النص، وتستدعي خبرات الطالبات السابقة حوله.
- (ب) تقديم المساعدات اللفظية مثل: بطاقات الأسئلة، أو بطاقات الإشارات والتلميحات؛ أو تزويد الطالبات بالمعينات البصرية مثل: الرسوم، والأشكال، والصور المصاحبة التي تساعد الطالبات في فهم المطلوب.
- (ج) المحاكاة: تطلب المعلمة من الطالبات أداء المهارة، وتتابع أدائهن، وتقدم لهن المساعدات اللازمة.
- (د) العمل الجماعي (الأنشطة الصلبة) حيث تقسم المعلمة الطالبات إلى مجموعات، وتطلب من كل مجموعة أداء المهارة أو العمل المطلوب وتوجه
- أداءهنّ الوجهة الصحيحة.
- (هـ) الأداء الفردي: تطلب المعلمة من كل طالبة أداء المهارة بشكل مستقل بدون مساعدة.
- (و) التغذية الراجعة: تقدم المعلمة للطالبات في هذه الخطوة التغذية الراجعة بحيث تؤكد على الأداء الصحيح وتصوب الأداء الخاطئ.
- الأداء المستقل: في هذه الخطوة تنقل المعلمة مسؤولية التعلم إلى الطالبة بعد أن تتأكد من إتقانها المهارة، أو العملية المطلوبة منها، وتطلب منها تطبيقها في مواقف أخرى مختلفة.
- وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه: «ما أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟»، تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن النتائج التالية:

#### جدول رقم (5)

نتائج اختبار تحليل «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التلخيص

م	المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
1	إبراز الأفكار الرئيسية للنص الأصلي	الضابطة	36	0.36	0.64	7.67	0.01	دالة إحصائياً
		التجريبية	35	1.46	0.56			
2	ذكر جميع الأفكار الفرعية في النص الأصلي	الضابطة	36	0.28	0.51	8.11	0.01	دالة إحصائياً
		التجريبية	35	1.46	0.70			
3	التزام تتابع الأفكار وتسلسلها	الضابطة	36	0.42	0.69	9.29	0.01	دالة إحصائياً
		التجريبية	35	1.71	0.46			

دالة إحصائياً	0.01	8.31	0.59	0.33	36	الضابطة	الاستغناء عن التفاصيل غير المهمة في النص الأصلي	4
			0.61	1.51	35	التجريبية		
دالة إحصائياً	0.01	7.49	0.77	0.58	36	الضابطة	التزام الموضوعية بتجنب التحريف أو التعديل أو التعليق	5
			0.46	1.71	35	التجريبية		
دالة إحصائياً	0.01	7.0	0.63	0.33	36	الضابطة	كتابة النص بأسلوب الطالبة ولغتها	6
			0.65	1.40	35	التجريبية		
دالة إحصائياً	0.01	9.07	0.53	0.33	36	الضابطة	الالتزام بالقدر المحدد للملخص	7
			0.56	1.51	35	التجريبية		
دالة إحصائياً	0.01	7.56	0.44	0.25	36	الضابطة	سلامة الملخص لغوياً وإملائياً	8
			0.72	1.31	35	التجريبية		
دالة إحصائياً	0.01	33.14	1.30	2.89	36	الضابطة	إجمالي مهارات التلخيص التجريبية	
				1.01	12.09	35		

في حين بلغ متوسط درجات مهارات التلخيص في التطبيق البعدي لدى طالبات المجموعة الضابطة (2.89 من 16)، مما يدل على ارتفاع مستوى مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات المجموعة التجريبية، وبالاطلاع على الجدول رقم (5) يتضح أن أعلى متوسط حسابي لدى المجموعة التجريبية كان للمهارة رقم (3) والمهارة رقم (5) حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلٍ من هاتين المهارتين (1.71)، ثم المهارتين رقم (4) - (7) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهاتين المهارتين

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي فيما يتعلق بمهارات التلخيص حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة = (33.14) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي تم تعرضهم لأنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية)، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في مهارات التلخيص في التطبيق البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية (12.09 من 16)،

(1.51)، ثم المهارتين رقم (1-2) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.46)، ثم المهارة رقم (6) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.40)، بينما حلت المهارة رقم (8) في المركز الأخير حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارة (1.31).

قياس حجم الأثر: لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (مهارات التلخيص) استخدم مربع إيتا من قيمة (ت) المحسوبة كما يلي:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث إن: t قيمة الاختبار المحسوب، df درجة الحرية (df=n<sub>1</sub> + n<sub>2</sub>-2)

وحجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η<sup>2</sup>) يأخذ ثلاث مستويات هي:

1. يكون حجم التأثير صغير إذا كان 0.01 > η<sup>2</sup> > 0.06

2. يكون حجم التأثير متوسط إذا كان 0.06 > η<sup>2</sup> > 0.14

3. يكون حجم التأثير كبير إذا كان η<sup>2</sup> > 0.14

#### جدول رقم (6)

قيمة «ت»، η<sup>2</sup>، وحجم التأثير

المهارات	قيمة "ت"	قيمة "ت2"	قيمة «η <sup>2</sup> »	حجم التأثير
مهارات التلخيص	33.14	1098	0.96	كبير جدا

يبين الجدول السابق أن قيمة η<sup>2</sup> المحسوبة لمهارات التلخيص (0.96)، مما يشير إلى أن المتغير المستقل وهو الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية يؤثر في المتغير التابع وهي تنمية مهارات التلخيص بنسبة تأثير (96%) وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالف الذكر.

## مناقشة النتائج:

- يتضح من نتائج جدول رقم (5) والتي تناولت مهارات التلخيص، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة  $t$  المحسوبة = (33.14) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05)، وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية له أثر كبير على تنمية هذه المهارات لدى الطالبات بكلية اللغات والترجمة، ويرجع ذلك إلى:
1. أن استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية تجعل الطالبة نشطة في التعلم وفي المشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية التي تقوم بها مع زميلاتها، وتمارس عمليات ذهنية تقود إلى تنمية مهارات تلخيص النصوص، حيث أسهمت الأنشطة التعليمية في إكساب الطالبات القدرة على استخلاص الأفكار والربط بينها، وإعادة تركيبها بأساليبهن التي تعبر عن استيعابهن لتلك الأفكار والمعاني التي اكتسبنها من قيامهن بهذه الأنشطة، وذلك عن طريق تلخيصهن لهذه الأفكار والمعاني بأساليبهن الخاصة.
  2. أن الإجراءات والخطوات التي تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لها قد طور أداء هذه المهارات في بيئة التعلم البنائي بيئة مرنة تهتم
- بالتعلم ذي المعنى الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي ساعدت الطالبات في بناء الفهم وتنمية المهارات المختلفة.
3. كان لاستخدام هذه الأنشطة دوراً في توضيح المحتوى وتبسيطه للطالبات بطرق مختلفة كضرب الأمثلة عليه، وطرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطالبات بلغة واضحة، تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب مما كان له الأثر الإيجابي في تحسين مستوى تلخيص النصوص لدى الطالبات.
  4. أن الأنشطة التعليمية التي تمارسها الطالبات في المجموعة التجريبية عملت على تفعيل المعرفة السابقة لتمكينهن من استيعاب النص وتوظيفه بشكل يتوافق مع البناء المعرفي لهن، وفي بناء تصور عقلي توضع فيه المعلومات الجديدة الخاصة بهن، بمعنى أنها ساعدت في تنظيم المعلومات بطرق ذات دلالة للطالبة نفسها، حيث سهلت بناء واستخدام المعرفة الجديدة
  5. عملت هذه الأنشطة على توفير الجو التعليمي المناسب للطالبات، فقد تم عرض الأنشطة بشكل واضح من خلال اتباع عدد من الخطوات الوارد ذكرها سابقاً، مما أكسبهن الثقة بالنفس والقدرة على اكتساب مهارات التلخيص.
  6. وفرت الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية

التي توصلت إلى فاعلية برنامج في الأنشطة قائم على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

وحيث إن هذه الدراسة قد استهدفت قياس أثر الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية فإن نتائجها تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي كشفت أثر استخدام الأنشطة التعليمية والنماذج القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص والمهارات الأخرى ومن هذه الدراسات: دراسة زهران (2011) التي أظهرت نتائجها فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي كلها، وفي كل مستوى على حدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة العرزي (2013) حيث أشارت نتائجها إلى وجود أثر للبرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي باستخدام الأنشطة اللاصفية مستنداً إلى النظرية البنائية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، ودراسة عيسى (2016) حيث أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي لاستخدام نموذج للتدريس قائم على النظرية البنائية على التحصيل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة الجدعاني (2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في

البنائية مواقف وخبرات تعليمية حقيقية، توجه الطالبات نحو العمل والتفاعل الصفّي وتتطلب منهن المثابرة والإتقان.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التالية:  
دراسة عبد الملك، والحمادي، ومظفر (2010) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في المهارات (المرونة، الطلاقة، الأصالة) والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية؛ ودراسة قباض (2011) والتي أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقوا على نظرائهم في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التفكير الإبداعي في جميع قدرات التفكير الإبداعي التي تم قياسها، ودراسة سليم، والجزار، وسعيد (2011) وقد أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة الصفية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة الشايح وعافشي (2018) حيث أظهرت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التلخيص الكتابي مما يشير إلى فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تنمية هذه المهارات والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ودراسة قحوف (2018)

الربط بين استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية وتنمية مهارات التلخيص لطالبات المرحلة الجامعية، إلا أنه بشكل عام هناك أثر كبير لاستخدام هذه الأنشطة في تنمية تحصيل الطلبة وتنمية مهارات أخرى متعددة، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة إلى وجود أثر كبير لاستخدام الأنشطة التعليمية في تنمية العديد من المهارات المختلفة لدى الطالبة في كافة المراحل التعليمية.

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية أكدت وجود أثر إيجابي لاستخدام الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التلخيص لدى طالبات كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

#### التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. لما كانت نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية له أثر إيجابي على تنمية مهارات التلخيص لدى الطالبات في المرحلة الجامعية، فإن الباحثة توصي بضرورة الاهتمام باستخدام الأنشطة التعليمية وفق النظرية البنائية في تدريس المقررات المختلفة في المرحلة الجامعية، وذلك لما توفره هذه الأنشطة من

تحسين التحصيل وتنمية الاتجاه لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجدة.

ولعل العلاقة بين استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية ومهارات التلخيص في الدراسة الحالية تتضح من خلال أن الأنشطة التعليمية تسهم إيجابياً في العديد من المتغيرات خاصة العقلية كما وضحت ذلك الدراسات السابقة، ويأتي هذا الإسهام الإيجابي في الدراسة الحالية من خلال ما تحدته هذه الأنشطة من تنمية الاستيعاب القرائي وفهم النصوص وتدووقها، كما تُعوّد الطالبات على التخير والانتقاء والتركيز والاستكشاف، وتدريب الذاكرة على الاسترجاع واستحضار المعلومات، وتطور القدرات القرائية والكتيبية، وتعمق الصلة باللغة وأساليبها، كما توسع الإدراك وتعمق الفهم، وتولد الثقة بالنفس؛ ولا شك أن امتلاك هذه المهارات يعود بالإيجاب على مهارات التلخيص باعتبار أن هذه المهارات توفر دليلاً على قدرة الطالبة على تحديد المعلومات، وتكشف عن مدى قدرتها على تحديد الأولويات وتسلسل الأفكار، وهذه المهارات تأتي بناء على امتلاك الطالبات للمهارات السابقة التي تعود في جزء كبير منها للأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية.

وحول اتفاق أو اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج البحوث والدراسات السابق ففي حدود علم الباحثة لم تجرَ دراسة سابقة حاولت

- المختلفة.
3. دراسة تتضمن بناء تصور مقترح لتضمين مهارات التلخيص في مقررات تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة.
4. دراسة تقييمية حول مدى استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية في المراحل التعليمية المختلفة.
- المصادر والمراجع  
أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو جاموس، عبد الكريم؛ نايف، رولا. (2014). أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن، 1(25)، 419-454.

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال. (1996). علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأخشمي، أحمد بن علي. (2016). مستوى تمكن طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من مهارات تلخيص النصوص العلمية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 1(217)، 118-167.

الأهدل، أساء. (2012). أثر استخدام نموذج أبلتون model Appleton في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 24(4)، 1091-1118.

الثقفي، عبد الهادي. (2008). واقع معرفة وتقبل معلمي الرياضيات لنموذج التعلم البنائي ودرجة قدرتهم على تطبيقه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

مواقف تعليمية تثير اهتمامات الطالبات، وتساعدن في بناء معرفتهن بأنفسهن وتحقيق النمو المفاهيمي لديهن من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

2. الاستفادة من قائمة مهارات التلخيص التي توصلت إليها الدراسة في تقويم وتطوير المقررات ذات العلاقة بالمهارات اللغوية التي تقدم للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وفي تدريبهم على مهارات التلخيص واستراتيجياته.

3. تدريب عضوات هيئة التدريس على استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية، وعلى مهارات التلخيص من خلال الدورات التدريبية، للتحقق من توافرها لديهن.

#### المقترحات:

لإكمال الجهد المبذول في هذه الدراسة، توصي الباحثة بإجراء البحوث والدراسات التالية مستقبلاً:

1. إجراء دراسات تجريبية على المقررات اللغوية المختلفة بالجامعات السعودية للتأكد من فاعلية نماذج وأنشطة النظرية البنائية الأخرى في تنمية معارف ومهارات المتعلمين.
2. دراسة مقارنة للأنشطة التعليمية القائمة على النظرية البنائية من حيث التأثير على بعض المتغيرات الأخرى المرتبطة بمهارات التفكير

- جبرائيل، يوسف محمد. (2014). أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعي في تحسين مهارتي التلخيص والتخيل لدى الطلبة المتميزين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك: كلية التربية.
- الجدعاني، حنان. (2017). أثر استخدام أنشطة تعليمية قائمة على النظرية البنائية في تحصيل المعارف التاريخية والاتجاه نحوها لطالبات الصف الأول المتوسط بجدة. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال، 9 (31)، 103 - 141.
- الحراشة، محمد. (2014). فاعلية التدريب على مهارات الدراسة في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. مجلة جامعة النجاح، فلسطين، ج 28، 2187-2220.
- حسن، صليبي. (2013). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا، مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، العدد (10): 111-81.
- خطابية، أليازة راجح. (2019). أثر استخدام المدونة الإلكترونية في تحسين مهارة التلخيص الكتابي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، 15 (1)، 113-132.
- الخليل، سحر سليمان. (2009). فن الكتابة والتعبير، عمان: دار البداية.
- دين، سيرى بي؛ بتلر، هوارد؛ هوبل، اليزابيث؛ ستون، بج. (2012). التدريس الصفوي الفاعل (إستراتيجيات معتمدة على البحوث لزيادة تحصيل الطلبة). ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- زهران، نورا. (2011). فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 4 (12)، 1481-1516.
- زيتون، حسن حسين؛ زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي، الإسكندرية: منشأة المعارف.
- زيتون، حسن، وسن، وزيتون، وكمال. (2006). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2008). تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، (91).
- السيبي، عبد الله. (2019). أثر استخدام شبكة التدوين المصغر تويتر في تنمية مهارات التلخيص لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، 27 (5)، 86-109.
- سليم، حسين؛ الجزار، عثمان. (2011). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصفية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسمايلية، جامعة قناة السويس - كلية التربية بالإسمايلية، (21)، 135-166.
- السيد، جيهان. (2004). النظرية البنائية «نماذج وإستراتيجيات». صحيفة التربية، القاهرة: رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، 55 (2).
- الشايح، حصة؛ عافشي، ابتسام. (2018). فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات التلخيص الكتابي والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق - كلية التربية، 16 (3)، 181-204.
- شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (2011). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط2، المدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- شليبي، مصطفى رسلان. (2007). مهارات الاتصال باللغة العربية، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الصراف، رهام، وعبد الخالق، أمينة. (2019). توظيف



- بسلطنة عمان. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 23(80)، 331-366.
- عيد، زهري محمد. (2009). فن الكتابة والتعبير، عمان: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.
- عيسى، رانيا. (2016). نموذج قائم على النظرية البنائية لتدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (85)، 190-212.
- العيسى، يوسف. (2014). أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعي في تحسين مهارتي التلخيص والتخيل لدى الطلبة المتميزين في الأردن. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية.
- فضل الله، محمد رجب. (2008). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، (2ط)، مصر: عالم الكتب.
- قباض، عبد الله. (2011). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 12(3)، 113-134.
- قحوف، أكرم. (2018). برنامج في الأنشطة قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمي - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (235)، 50-99.
- محمد، إبراهيم. (2019). فاعلية استخدام إستراتيجية (SQ4R) المطورة في تنمية مهارات التلخيص لدى الطلبة المعلمين. المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، 61، 27-69.
- محمد، عاطف فضل. (2012). التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مكسيموس، وديع. (2003). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم المدونات التعليمية في تنمية بعض مهارات التلخيص لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (218)، 15-86.
- عامر، حنان. (2014). أثر التدريب على المهارات الجامعية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة الجامعية. مجلة القراءة والمعرفة، (137)، 49-84.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). الكتابة الوظيفية والإبداعية، عمان: دار المسيرة.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (2005). «فاعلية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة» بحث مقدم ضمن أعمال: المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات، (المركز التربوي للعلوم والرياضيات)، لبنان، الجامعة الأمريكية في بيروت، في الفترة من 18 إلى 19 نوفمبر 2005.
- عبد الكريم، سحر محمد. (2000). «فاعلية التدريس وفقاً لنظرية بياجيه وفيجو تسكي في تحليل المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي»، بحث مقدم ضمن أعمال: المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع، (الجمعية المصرية للتربية العلمية)، في الفترة من 21 يوليو إلى 13 أغسطس 2000.
- عبد الكريم، شربن صلاح. (2005). «فاعلية استخدام نموذج ويتلي للتعلم البنائي في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات» كلية التربية جامعة بنها.
- عبد الملك، داوود؛ الحمادي، عبدالله؛ مظفر، ندى. (2010). فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، (1)، 85-113.
- العرزي، راشد. (2013). فاعلية برنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي باستخدام الأنشطة اللاصفية مستنداً إلى النظرية البنائية لدى طلبة الصف العاشر

- الرياضيات. المؤتمر العربي الثالث، القاهرة: جامعة عين شمس.
- نصر، حمدان؛ ومناصرة، يوسف. (2008). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارة التخطيط للكتابة لدى طالبات الصف السابع في الأردن. *المجلة العربية للتربية*، تونس، 28(22)، 84-111.
- وحشة، رولا علي. (2012). أثر استراتيجيات التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه، الأردن، جامعة اليرموك: كلية التربية.
- ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:**
- Abita, L. (2005). *Reading Strategies*, Montgomery Country Public Schools, Maryland, Available on Line URL: <http://www.cps.k12.md.us/departments/isa/stap/abita/english/reading-strategies.htm>
- Carusi, A. (2003). *Taking Philosophical Dialogue*. Online. Retrieved February 3, 2015, from World Wide Web: <http://www.prsln.leeds.ac.uk/philosophy/articles/carusi.html>
- Dromsky, A. (2011). *A Comparison of Two strategies for Teaching Third Graders to summarize Information Text* (Doctoral dissertation).
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. (1991). *Constructivism: New implications for instructional technology*. *Educational Technology*, 31(5), 7-11.
- Lee, Yoo-Jean. (2010). *Copying and summarizing: possible tools to develop English reading and writing for university students of different proficiency levels in Korea*, (Unpublished PhD dissertation), Department of Literacy, Culture, and Language Education. Indiana University.
- Maharmed, S. (2013). *The Effect of Summarizing and Copying strategies on the Reading Comprehension and writing Performance of Jordanian University Students*. (Doctoral dissertation).
- Smith, E. (1997). "Constructing The Individual Knower", *Journal for Research in Mathematics*, vol. 38, p. 110.
- Steffe, P., & Jerry, G. (1999). *Constructivism in Education* Lawrence Erlbaum. New Jersey: Publishers Hillsdale.
- Susar, F., & Akkaya, N. (2009). *University student for using the summarizing strategies*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1(1), 2496-2499.
- Winter, L. (2003). "K-W-L Group Instruction Strategy Models the Active Thinking", [www.google.com](http://www.google.com).
- Wood, E. (2007). *Cognitive Strategy Instruction or middle and High Schools*. Brookline Books. ISBN: 978-1571290076 - 1571290079.
- Abu Jamous, Abdulkarim; Naif, Rola. (2014). The effect of three-dimensional learning strategy in reading comprehension and writing summary for 10th graders. **Mishkat Humanitarian and Social Sciences Magazine**, The World Islamic Science & Education University, Jordan, 1(25), 419-454.
- Abu Hatab, Fuad; Sadeq, Amal. (1996). **Educational psychology**, Cairo, Anglo Egyptian Bookshop.
- Abu Laban, Wajih Al-Morsi; Abdulghaffar, Norah Ibrahim. (2019). The effect of learning activities-based program in the development of certain listening skills for students of the elementary level of non-Arabic native speakers, the 19<sup>th</sup> Scientific Conference of the Egyptian Reading and Knowledge Society, (fantasy & realistic) literature & scientific anthology for developing reading books of basic education, 207-254.
- Al-Akshami, Ahmed ibn Ali. (2016), The extent of mastering scientific texts summary skills for students of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. **Studies on Curricula and Instruction Journal**, 1(217), 118-167.
- Al-Ahdal, Asma. (2012), The effect of using model Appleton in constructive analysis in the development of creative thinking and academic achievement in Geography for second secondary schoolgirls in Jeddah. **KSU Magazine - Educational Science and Islamic Studies**, 24(4), 1091-1118.
- Albusais, Hatem Hussein. (2011). **Reading and writing skills development (multi-strategies in instruction and evaluation)**, Damascus: Ministry of Culture, The Syrian General Organization of Books.
- Gabriel, Yusuf Muhammad. (2014). The effect of an educational program in the Arabic language based on creative thinking on improving summary and imagination skills among outstanding students in Jordan. (Unpublished PhD thesis), Yarmouk University: Faculty of Education.
- Al-Jadani, Hanan. (2017), The effect of using constructivism-based learning activities on historic knowledge achievement and trend towards it among first middle graders in Jeddah. **Childhood and Education Magazine**

- zine, Alexandria University, Faculty of Kindergarten, 9(31), 103-141.
- Al-Harashah, Mohammed. (2014). The effect of training to study skills on reducing anxiety of tests and improving academic self-effectiveness. **An-Najah University Journal**, Palestine, 28, 2187-2220.
- Khatabiah, Almazah Rajeh. (2019). The effect of using E-Blog on improving writing summary skill. **Jordan Journal of Educational Sciences**. Yarmouk University – Scientific Research Deanship, 15(1), 113-132.
- Al-Khalil, Sahar Suleiman. (2009). **Art of Writing & Phraseology**, Amman: Dar Al-Bidayah.
- Dean, Siri B; Butler, Howard; Hobel, Elizabeth and Stone, BJ. (2012). Interactive classroom teaching (research-based strategies to increase student achievement). Translation: Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.
- Zahran, Norah. (2011). The effect of constructivism-based language activities in developing reading comprehension skills for middle school pupils. **Journal of Scientific Research in Education**, Ain Shams University - Faculty Of Women For Arts, Science And Education, 4(12), 1481-1516.
- Zaitoun, Kamal Abdulhamid. (2008). Designing education from the perspective of Constructivism, **Journal of Studies in Curricula and Instruction**, Cairo: Faculty of Education, Ain Shams University, (91).
- Zaitoun, Hassan Hussein; Zaituoun, Kamal Abdulhamid. (2003), **Constructivism is an epistemological and educational perspective**, Alexandria: Monchaat Al Maaref.
- Al-Subaie, Abdullah. (2019). The effect of using the microblogging network Twitter on developing summary skills for undergraduate students. The Islamic University's Journal of Educational and Psychological studies, Islamic University of Gaza - Scientific Research and Postgraduate Studies, 27(5), 86-109.
- Saudi, Mona. (1998). The effect of using the constructive learning model in teaching science to develop innovative thinking among fifth graders. The Second Scientific Conference - Cairo, Egyptian Association for Science Education, Part 2.
- Salim, Hussein; Aljazzar, Othman. (2011). The effect of a classroom activities-based program in developing the skills of historical thinking among middle school students. Journal of Ismailia Faculty of Education, Suez Canal University - Faculty of Education in Ismailia, (21), 135-166.
- Al-Sayed, Jehan. (2004). Constructivism “models and strategies”. Journal of Educational, Cairo: Association of Graduates of Institutes and Faculties of Education, 55(2).
- Alshaya, Hessa; Afashi Ibtisam. (2018). The effect of e-activities in developing writing summary skills and self-efficacy for Princess Nourah Bint Abdulrahman University students. Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology, Damascus University - Faculty of Education, 16(3), 181-204.
- Shehata, Hassan; Alnajjar, Zainab. (2011). (2<sup>nd</sup> ed.), educational and psychological glossary, Al Dar Al Masriah Al Lubnaniah.
- Shalabi, Mostafa Raslan. (2007). **Communication Skills in Arabic Language**, Dubai: Dar Al Qalam Publishing & Distribution.
- Alsaraf, Reham. (2009). Using educational Blogs in developing certain summary skills for second middle school students. **Reading and Knowledge Journal**, Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge, (218), 15-86.
- Amer, Hanan. (2014). The effect of training to university skills in developing positive attitudes towards university study. **Reading and Knowledge Journal**, (137), 49-84.
- Abdulbari, Maher Shaaban. (2010). **Functional and Creative Writing**, Amman: Dar Al-Masirah.
- Abdulsabour, Mona. (2004). Systemic approach and certain teaching models based on constructivist thought. The Fourth Arab Conference on Systemic Approach in Teaching and Education, Cairo: Ain Shams University.
- Abdulmalek, Dawoud; Alhammedi, Abdullah and Mudhfer, Nada. (2010). The effect of enrichment activities in developing the creative thinking among first secondary graders in Republic of Yemen. Arab Journal for Talent Development, 1(1), 85-113.
- Al-Arzi, Rashid. (2013). The effect of a program in developing creative thinking abilities using constructivism-based extra-curricular activities among tenth grade students in the Sultanate of Oman. **The Egyptian Journal of Psychological Studies**, The Egyptian Society for Psychological Studies, 23 (80), 331-366.
- Eid, Zuhri Mohammed. (2009). Art of writing and phraseology, Amman: Dar Al-Yazori for Publishing and Distribution.
- Eissa, Rania. (2016). Constructivism-based model in teaching social studies for developing certain social studies

- for middle school graders. Educational Association of Social Studies Journal. Educational Association of Social Studies, (85), 190-212.
- Aleissa, Yusuf. (2014). The effect of creative thinking-based educational program in Arabic language on the development of summary and imagination skills among distinguished students in Jordan. (PhD thesis), Yarmouk University: Faculty of Education.
- Fadhlallah, Mohammed Rajab. (2008). **Functional writing processes and applications**, (2<sup>nd</sup> ed.), Egypt: Alam Al-Kutub.
- Qabbadh, Abdullah. (2011). The effect of using enrichment activities in developing the creative thinking among sixth elementary talented students in mathematics in public schools at Makkah Al-Mukaramah. **Journal of Educational and Psychological Sciences**. Bahrain University, 12(3), 113-134.
- Qahuf, Akram. (2018). Social constructivism-based activities program for the development of willingness to learn reading and writing among pre-school children. **Studies on Curricula and Instruction Journal**, Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Council for Curriculum & Instruction, (235), 50-99.
- Muhammad, Ibrahim. (2019). The effect of using the developed (SQ4R) strategy in developing summary skills for student teachers. **The Educational Journal**, Sohag University - Faculty of Education, 61, 27-69.
- Muhammad, Atef Fadhl. (2012). Functional and creative writing editing, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Maximus, Wadie. (2003). The constructivism in mathematics teaching and learning processes. The Third Arab Conference, Cairo: Ain Shams University.
- Nasr, Hamdan & Manasrah, Yusuf. (2008). The effect of a proposed educational program on developing writing planning skill among seventh-grade female students in Jordan. **The Arab Journal of Education**, Tunisia, 28(22), 84-111.
- Wahshah, Rola Ali. (2012). The effect of three-dimensional learning strategy on reading comprehension and written summary among tenth elementary grade students. (PhD thesis), Jordan, Yarmouk University: Faculty of Education.



## واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتوجههم نحوه.

أمل بنت سفر القحطاني(\*)  
صفية بنت صالح الدايل  
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن  
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 1441/11/16هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتوجههم نحوه، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (207) عضو هيئة تدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وأعدت الباحثان استبانة مكونة من (30) فقرة، تم توزيعها على أربع مجالات هي: واقع توظيف أعضاء الهيئة التدريسية لتقنيات الذكاء الاصطناعي، توجه الجامعة نحو توظيف واستثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي، ونحو دعم البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي، ونحو خدمة المجتمع في مجال الذكاء الاصطناعي. وأسفرت النتائج على أن واقع توظيف أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاءت بدرجة مرتفعة، وأن واقع توجه الجامعة نحو تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي كان بدرجة متوسطة للمجالات الثلاثة (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع). كما وأظهرت النتائج فروقاً بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لتغيرات التخصص، ومهارات التكنولوجيا، ومهارات اللغة الإنجليزية، وخلص البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: الذكاء الاصطناعي - جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن.

\*\*\*\*\*

### Reality and attitude of utilizing artificial intelligence technologies at Princess Nourah Bint Abdulrahman University from the faculty perspective

Amel Safar Alkahtani (\*)

Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Safyah Saleh Aldayel

Princess Nourah Bint Abdul Rahman

(Received 7/7/2020, accepted 19/1/2021)

**Abstract:** The present research paper aims to investigate the reality and attitude of utilizing artificial intelligence technologies at Princess Nourah Bint Abdulrahman University from the faculty perspective. The researchers adopted the descriptive analytical approach and applied a 30-item questionnaire distributed to four domains, i.e., the reality of utilizing artificial intelligence technologies by faculty members, the university's attitude toward utilizing and investing in artificial intelligence technologies, the university's support of scientific research in artificial intelligence, and the university's service to the community in artificial intelligence, to a sample of 207 faculty members at Princess Nourah Bint Abdulrahman University. The results revealed that utilizing artificial intelligence technologies was high among faculty members at Princess Nourah Bint Abdulrahman University. The reality of the university's attitude toward the implementation of artificial intelligence techniques was moderate in the three fields (education, scientific research, and community service). Moreover, there were differences in the estimations of faculty members due to specialty, technological skills, and English language skills. The study concluded with a set of recommendations and suggestions.

**Keywords:** Artificial Intelligence, Princess Nourah Bint Abdulrahman University



#### (\* Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Educational Technologies,  
College of Education, Princess Noura Bint Abdul Rahman  
University, P.O. Box: 2272, Postal Code: 12434, Additional No.  
7665, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061399

#### (\* للمراسلة:

استاذ مساعد، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية،  
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ص ب: 2272  
رمز بريدي: 12434 الرقم الإضافي 7665، المدينة  
الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: asalqhtani@pnu.edu.sa

## المقدمة والخلفية النظرية

يُعد الذكاء الاصطناعي ميداناً مهماً من الميادين التي تجذب انتباه العديد من العلماء والباحثين، حيث شهد هذا الميدان تطورات مستمرة حققت آثاراً مهمة في مستقبل البشرية على جميع الأصعدة لتركيزه على مشاركة الإنسان ومساعدته في شتى المهام اليومية التي تمس الإنسان في حياته العلمية والاجتماعية والصحية والتعليمية (Tomasik, 2016).

ويعد علم الذكاء الاصطناعي أحد علوم الحاسوب الحديثة التي تبحث عن أساليب متطورة لبرمجته للقيام بأعمال، وإجراء استنتاجات تشابه الأساليب التي تُنسب لذكاء الإنسان و العمليات التي يقوم بها الإنسان مثل التعلم والتكيف والتركيب والتصحيح الذاتي واستخدام البيانات لمهام المعالجة المعقدة، فهو بذلك علم يبحث في تعريف الذكاء الإنساني وتحديد أبعاده، ومن ثم محاكاة بعض خواصه، ومن ثم ترجمة هذه العمليات الذهنية إلى ما يوازيها من عمليات تزيد من قدرة الحاسب على حل المشكلات المعقدة (Arab & Kerr., 2017; British academy for higher education, 2014).

ويعد الذكاء الاصطناعي محركاً قوياً في التغيير التربوي نحو الأفضل، وأدى ذلك إلى ظهور قواعد البيانات التي تشتمل على القوانين والقرارات التربوية، وتوفر مستودعات كبيرة

من البيانات، مما جعلها بمثابة منجماً للبيانات التعليمية التي يُمكن استكشافها واستغلالها لمساعدة القيادات التربوية في صنع القرارات للبيانات التعليمية واستخدام هذه البيانات في تحسين جودة القرارات التربوية تحدياً لها.

ومع التقدم السريع للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته أصبح مركز اهتمام للخبراء والمختصين في شتى المجالات، ومنها مجال التربية والتعليم، بحثاً عن آلية توظيف تقنياته وتطبيقاته المختلفة في خدمة العملية التعليمية سواء على مستوى الإدارات المختلفة للعملية التعليمية، أو في عناصر عملية التعلم المختلفة كالمعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي.

وتُعد الجامعات أكبر المؤسسات التربوية، وأكثرها ارتباطاً بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التقنية، إذ تعمل الجامعات من خلال الذكاء الاصطناعي على تطوير منظومتها التعليمية بما يتوافق مع التوجهات والاتجاهات الحديثة في مجال الحاسوب والتكنولوجيا. وبذلك أصبحت الجامعات أمام تحدٍ كبير في الألفية الجديدة متمثلاً في القدرة على تخطيط وتصميم وتطوير وتنفيذ المهارات الرقمية من أجل تدريب مهنيين أفضل قادرين على فهم البيئة التكنولوجية وتطويرها وفقاً لاحتياجاتهم (Ocaña-Fernandez, et al, 2019, p. 554).

وقد ذكر عباس (2001) أن ثورة الذكاء

الخبرة، وقد شكلت هذه الأنماط منظومة متكاملة من خلالها يتم تطوير وتحديث العملية التعليمية والاستفادة من التقنيات الحديثة التي ظهرت من خلال تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية (عزمي وآخرون، 2014، ص: 237).

وهذا جعل الجامعات بشكل عام، والجامعات السعودية بشكل خاص تعيش في بيئة سريعة التطور نتيجة للتطورات المتلاحقة والسريعة في البرمجيات وأنظمة الحواسيب الإلكترونية مع ظهور ابتكارات كثيرة في هذا المجال، ولعل أبرز هذه التطورات الذكاء الاصطناعي ولما لها من أثر فاعل في أحداث التطوير في شتى المجالات والتعليم بشكل خاص حيث اكتسب الذكاء الاصطناعي هذه الأهمية من الأدوار التي يؤديها نيابة عن العقل البشري مختصراً بذلك الوقت والجهد والمال.

ومما سبق ذكره فإنه من الأهمية أن تستعرض الباحثان بشكل أكثر تفصيلاً عن خلفية الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بالعملية التربوية.

أشار بوبينيسي وآخرون إلى (Popenic, et al, 2017, p. 1) أن مفهوم الذكاء الاصطناعي يرجع إلى أوائل الخمسينات من القرن العشرين الميلادي، حيث قام مجموعة من العلماء بإنتاج آلات ذكية بناء على الاكتشافات الحديثة في علوم الأعصاب واستخدام نظريات رياضية جديدة للمعلومات

الاصطناعي نقلت الجامعات من مجتمعات التعلم التقليدية إلى مجتمعات المعرفة والمعلومات، حيث إن القدرة على استكشاف المعلومات الجديدة واستنباط الحلول التي تستند إلى المعرفة التكنولوجية بات من أهم التحديات التي تواجه التعليم في مجتمعات المعرفة والمعلوماتية، فاستثمار المعلومات من حيث النوعية والانتشار وتعميم المعرفة وديموقراطية التعليم هو الاستثمار الأفضل (القواسمة، 2015، ص: 68).

ومع نمو حجم المعرفة أصبح الحفاظ على البيانات الضخمة في المؤسسات التربوية واستدعائها في دماغ الإنسان عند الحاجة إليها، تمثل الكثير من الصعوبة نظراً لحجم تلك البيانات وتنوعها واختلافها، وحاجتها للحفظ والتبويب والفهرسة طبقاً لمعايير تكنولوجية منظمة تُسهل عملية استرجاعها واستدعائها وقت الحاجة إليها عند اتخاذ القرار، وهو ما توفره تطبيقات الذكاء الاصطناعي (المطيري، 2019، ص: 576).

وقد ظهرت الكثير من التطبيقات المستندة إلى الذكاء الاصطناعي، والتي تهدف إلى تحسين التعليم القائم على الويب، حيث يلعب الذكاء الاصطناعي دوراً رئيساً في تصميم أنظمة التعلم الذكية من خلال الويب الدلالي لتسخيرها في خدمة العملية التعليمية (Malik et. Al. 2019). وقد ظهرت أنماط جديدة للذكاء الاصطناعي في كل نظم التعليم الذكية والنظم



وحل المشكلات المختلفة، والقدرة على تطبيق المعرفة من خلال اكتسابها وتوظيف الخبرات القديمة في خبرات ومواقف جديدة، واستكشاف الأمور المختلفة عن طريق التجربة والخطأ، والقدرة على التعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة، والمواقف الغامضة مع غياب المعلومة، تمييز الأهمية النسبية لعناصر الحالات المعروضة، والقدرة على التصور وإدراك الأمور المرئية، بالإضافة إلى القدرة على تقديم المعلومة لإسناد القرارات الإدارية (صالح، 2009: 43).

وباستطلاع الباحثين للعديد من الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي؛ (Anusha, 2016; Reedy, 2017; Tomasik, 2016; Frankenfiel, 2020; Russell and Norvig, 2010) أمكن التوصل إلى

أن الذكاء الاصطناعي:

- يؤدي مهامًا تتطلب قدرًا من الذكاء البشري.
- يحاكي بعض الوظائف والقدرات العقلية بطرق محددة.
- يُشير إلى محاكاة الذكاء البشري من خلال الآلات.
- يقوم بأنماط متعددة من التفكير وخاصة التفكير البرمجي.
- يُستخدم في مختلف الصناعات والمجالات بما فيها الاقتصاد والصحة والتعليم.
- يعمل على ترشيد الإجراءات لتحقيق أهداف محددة يُيسر.

، وفي عام (1956) ذكر روسيل ونورفج (Rus sell & Norvig, 2010, p. 17) بأن جون مكارثي (John McCarthy) قدّم أحد التعريفات الأكثر تأثيرًا في مجال الذكاء الاصطناعي حيث أشار إلى أنه «طريقة تقوم على أن كل جانب من جوانب التعلم أو أي ميزة أخرى للذكاء يمكن من حيث المبدأ وصفها بدقة بحيث يمكن صنع آلة لمحاكاة ذلك»، أما البداية الحقيقية لمفهوم الذكاء الاصطناعي كما ذكر (محمد، 2014: 8) فكانت على يد العالم الإنجليزي آلان تورنج (Alan Turing) في عام 1950 حيث كتب عدة كتابات عن الآله وكيف تفكر.

وأشار كلا من كابلان وهاينلين (Kaplana & Haenlein, 2019) الذكاء الاصطناعي هو «قدرة نظام معين على تحليل بيانات خارجية واستنباط قواعد معرفية جديدة منها، وتكييف هذه القواعد واستخدامها لتحقيق أهداف ومهام جديدة». وتؤكد قمورة ومحمد وكروش (2018، ص: 5) بأن الذكاء الاصطناعي بالإضافة إلى أنه يقوم بحل الإشكاليات بسرعة أكبر وحفظ أكبر عدد من المعلومات فإنه يقوم على مبدأ أهم وهو معالجة المعلومات مهما كانت طبيعتها وحجمها بطريقة آلية أو نصف آلية وبشكل متوافق مع هدف معين.

ويتسم الذكاء الاصطناعي بمجموعة من الخصائص مثل: القدرة على التفكير والإدراك

### الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم:

أشار مو (Mu, 2019, p. 774) بأن نظم الذكاء الاصطناعي يمكنها أن تساعد المعلمين على إنجاز العديد من المهام التي لا يستطيع الدماغ البشري والقوة البدنية إنجازها، وأنها تعمل على الانتقال تدريجياً من نموذج التعليم التقليدي القائم على الحفظ إلى التعايش بين المعلمين والذكاء الاصطناعي، كما ذكر بان للذكاء الاصطناعي أكبر الأثر على التعلم الشخصي ويمكن أن يتولى معلمو الذكاء الاصطناعي عدد من الأدوار والمهام المتكررة للمعلمين.

كما أنه يمكن أن يُساعد الذكاء الاصطناعي في دعم خبرة المعلمين من خلال تبسيط وأتمتة مهام التدريس الأساسية، ومعالجة ما يستجد في العملية التعليمية (مكاوي، 2018، ص: 23-25؛ Arnett, 2016, p. 2-3) حيث ذكروا أنه من المتوقع أن تنتقل الفصول الدراسية من الإطار التقليدي للتعلم الي استخدام مزيج من الذكاء الاصطناعي والروبوتات. بحيث يمكن للذكاء الصناعي المُجسّد لخبرة المعلمين أن يزيد من فعالية المعلمين من خلال توفير العديد من جوانب المحتوى ومهارات التدريس، وإعطاء المعلمين بيانات تقييم أفضل، وتقديم توصيات حول مصادر التعلم، وتحسين جودة الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال مساعدتهم على تحسين مهاراتهم. بالإضافة إلى ذلك، أضافوا أن الذكاء الاصطناعي يمكن

أن يوفر أنظمة المساعد الخبير والتي تساهم في تقييم أداء المتعلم ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه وتقديم الدعم اللازم في الوقت المحدد من المعارف والمهارات بشكل متناسب مع احتياجاته وقدراته.

وأشار حجازي (2006) إلى أن الأنظمة التعليمية الذي تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقوم بتخزين ومعالجة الكم الهائل من المعرفة النظرية والخبرات التجريبية لمساعدة المتعلم في فهم القواعد والمبادئ والنظريات واستخدامها. كما أنها تساعد على تصميم بيئات التعلم على الإنترنت في إطار التعلم عن بعد. مما يساعد في الحفاظ على الخبرات ومنعها من الاندثار، بالإضافة الى أن هذه الأنظمة تساعد على حل مشكلة الإرشاد والتوجيه للمتعلمين من خلال تصميم نظم خبيرة بديلة تقدم النصح والمشورة للمتعلمين وذلك لمواجهة مشكلة زيادة عدد المتعلمين وقلّة عدد المرشدين

كما تناولت العديد من الدراسات السابقة تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، سواء فيما يتعلق بالنواحي الإدارية في الجامعات والمؤسسات التعليمية، أو في النواحي الأكاديمية المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية أو الطلاب، حيث هدفت دراسة الخيبري (2020) إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية لمهارات توظيف الذكاء

الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية والتعليم بالكويت. وطبقت الدراسة على عينة من (56) من القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم، وباستخدام أسلوب دلفاي كشفت النتائج عن: غياب تدريب القيادات على الذكاء الاصطناعي، وندرة التكنولوجيا الذكية المستخدمة في صنع القرارات التعليمية، وقلة توفير قواعد بيانات ذكية لاستخدامها في صناعة القرار التعليمي، وغياب العاملين بأهمية الذكاء الاصطناعي في المقارنة بين القرارات لاختيار البديل الأفضل، وضعف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات المتعلقة بتحليل العلاقات البسيطة والمعقدة حول القرار التربوي.

وهدفت دراسة ميرة وكاطع (2019) إلى دراسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي الجامعة، وطبقت الدراسة على (20) عضو هيئة تدريسية بجامعة بغداد، وأظهرت النتائج أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تأثيراً كبيراً في التعليم الجامعي، وأن أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي تأثيراً هي التطبيقات التخصصية التي تلبي احتياجات الطالب.

وأجرى سعد الله وشتوح (2019) دراسة هدفت إلى إبراز أهمية مختلف نماذج ونظم الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية، وقد تناول الباحثان خصائص برامج التعليم المعتمدة

الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق توظيف الذكاء الاصطناعي، وطبقت الدراسة على (130) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وكشفت النتائج عن أن امتلاك المعلمات لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة منخفضة، ووجود بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق الذكاء الاصطناعي، كما كشفت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

واستهدفت دراسة الياجزي (2019) إلى الكشف عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي، واوصت الدراسة بعدة توصيات منها: عقد المؤتمرات والمحاضرات والندوات وورش العمل بشكل إلكتروني، بالإضافة على إعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية بحيث تتضمن تقنيات المعلومات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي لا سيما مقررات الهندسة والرياضيات والعلوم، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتنمية مهارات استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي.

وهدفت دراسة المطيري (2019) إلى التعرف على نواحي القصور والضعف في تطبيق الذكاء

المنهج الوصفي التحليلي من خال الرجوع إلى موقع جوجل، واستخدام بعض التطبيقات للتعرف إلى خصائص وسمات جوجل في تطبيق الذكاء الاصطناعي في استرجاع المعلومات، وتشير نتائج الدراسة إلى اتساع تدعيم العديد من تطبيقات وخدمات جوجل بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وتطوير تلك الخدمات باستمرار بما يلائم احتياجات المستخدمين.

وهدفت دراسة عزمي وآخرون (2014) إلى تجريب بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وقد أعدت الدراسة بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية ذكية لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب، وطبقت أدوات الدراسة على عينة من (30) طالباً من الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبلها وبعدياً في درجات القياس البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي في زيادة تحصيل المفاهيم في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.

على الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المستخدمة في العملية التعليمية وأدواره في تطوير هذه الأخيرة، وخلصت هذه الدراسة إلى أن عدم إمكانية إنكار مساهمة الذكاء الاصطناعي في الارتقاء وتطوير التعليم عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم من محتوى ذكي وأنظمة التعليم الذكي والواقع الافتراضي والواقع المعزز. واستهدفت دراسة بوبينيسي وكير (Popenici & Kerr, 2017) إلى الكشف عن تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على التدريس والتعلم في التعليم العالي، وتأثير الآثار التعليمية للتقنيات الناشئة على الطريقة التي يتعلم بها الطلاب وكيف تتعلم المؤسسات وتتطور، وأشارت الدراسة إلى ضرورة استكشاف التطورات التكنولوجية الحديثة لاعتماد التقنيات الجديدة في التعليم العالي من أجل التنبؤ بالطبيعة المستقبلية للتعليم العالي، وضرورة أن تتيح مؤسسات التعليم العالي الفرصة لاحتضان الذكاء الاصطناعي في التدريس والتعلم مدى الحياة.

وهدفت دراسة السلمي (2017) إلى التعريف بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم استرجاع المعلومات، وتوضح سمات الذكاء الاصطناعي التي تميزه عن الذكاء الطبيعي، وتسليط الضوء على استفادة جوجل من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز خدمات استرجاع المعلومات وتطويرها، واتبعت الدراسة المنهج الوثائقي، فضلاً عن

التربوي، وفي الجامعات بشكل خاص، حيث جاءت دراسة الياجزي (2019) لاستقراء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي، دون دراسة ميدانية لذلك، وجاءت دراسة ميرة وكاطع (2019) لدراسة توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة بغداد، ولم تُظهر الدراسة جوانب الاستخدام لهذه التقنيات في الجامعة. وجاءت دراسات أخرى تجريبية بهدف الكشف عن تأثير توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلاب، ومن هذه الدراسات: ودراسة بوبينيكي وكير (Popeni- ci & Kerr, 2017)، ودراسة عزمي وآخرون (2014)، ودراسة كراالا وآخرون (Karal, H. et al, 2014)، ودراسة النجار (2012). وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى الكشف عن واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودراسة توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في ثلاثة مجالات رئيسية هي: توظيف واستثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي، دعم البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي، خدمة المجتمع في مجال الذكاء الاصطناعي.

وهدفت دراسة كارالا وآخرون (Karal, H. et al, 2014) إلى تقييم نظام التعليم القائم عن بعد القائم على الذكاء الاصطناعي (Artimat) في تطوير مهارات حل المشكلات الرياضية من حيث الكفاءة المفاهيمية، ومساهمة الطلاب في عملية حل المشكلات، وتم تطبيق الدراسة على (59) طالبًا من الصف العاشر من مدرسة الاناضول الثانوية في طرابزون (Trabzon). وتم أخذ آراء الطلاب من خلال مقابلات منظمة، وكشفت النتائج عن أن النظام يُلبّي احتياجات الطلاب وكان ناجحًا في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضيات.

وهدفت دراسة النجار (2012) إلى الكشف عن فعالية برنامج تعليمي قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (20) طالبًا بكلية تكنولوجيا المعلومات جامعة سيناء. وأظهرت النتائج وجود فاعلية لاستخدام نظم التعليم الذكية في تنمية بعض مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في بناء المواقع الإلكترونية أثناء استخدامهم.

ويلاحظ من الدراسات السابقة ندرة الدراسات العربية بشكل عام، والسعودية بشكل خاص التي تناولت الذكاء الاصطناعي في المجال

## الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي

ساعدت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال البحث العلمي بعدد من الجوانب ومنها: توجيه مسارات الباحثين وتحديد المجالات التي يجب أن تركز عليها أبحاثهم من خلال التحليل الدقيق والسريع لعدد من المشكلات.

كذلك ساعدت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة البحث العلمي والباحثين من خلال تطور خدمات المكتبات من النمط الكلاسيكي التقليدي الى النمط الذكي الذي يعتمد على محاكاة الانسان في ذكائه وتقديم خدمات ذكية للباحثين، حيث ذكر عبدالهادي، (2000) بأن الذكاء الاصطناعي اعتمد على النظم الخبيرة في حقول المكتبات المختلفة حيث يمكنها على سبيل المثال أن تعالج أربع قضايا في خدمات المعلومات وهي:

- استخدام تلك النظم في المراجع والعمل المرجعي
- استخدام تلك النظم في تحسين الوصول الى فهارس الجمهور PACs
- استخدام تلك النظم في البحث على قواعد البيانات الببليوغرافية وضبط المصطلحات
- استخدام تلك النظم في تحسين البحث في النصوص للمستفيد النهائي

كما أوضحت دراسة بهيون (Bohyun, 2019) مدى أهمية الذكاء الاصطناعي في خدمة الباحثين والبحث العلمي من خلال الروبوتات المشغلة

بالذكاء الاصطناعي حيث لها دور مهم في خدمة الباحثين بالمكتبات كخدمات الاستقبال والتوجيه، والبحث الببليوغرافي، ومساعدة الأطفال في المكتبة، وبعض المهام الصعبة على غرار التخزين والاسترجاع.

## الذكاء الاصطناعي في مجال خدمة المجتمع

ساهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي والبحث العلمي وامتدت كذلك إلى خدمة المجتمع سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات، ومن هذه المجالات على سبيل المثال: - تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجالات الصحية: يعد مجال الرعاية الصحية من أهم المجالات التي لا بد من النظر اليه وتطويره بكافة التقنيات الحديثة، وهذا ما سارعت إليه كبرى الشركات في تطوير تقنيات تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتشخيص الأمراض ومعرفة حالات المرضى وطرق التواصل معهم، ولا سيما في الازمات مثل أزمة جائحة كوفيد-19 وهذا ما ذكرته ( الدهشان، 2020) في تطوير شركة بايدو الصينية لجهاز يستخدم الأشعة تحت الحمراء للتعرف على الوجه، بحيث يستخدم في المترو والمحطات للكشف عن درجات حرارة الناس ويعطي إنذارًا تنبيهياً بذلك، كما طورت شركة بينغ آن الصينية منصة Ask BOB الاستشارية والمدعومة بالذكاء الاصطناعي للتواصل

تزود المنازل بمتحكم ذو ذكاء اصطناعي له قدرة على خفض استهلاك الطاقة من خلال التحكم بالمقابس الذكية وأجهزة استشعار الإضاءة الذكية ، كذلك يمكن للذكاء الاصطناعي المحافظة على أمن المنازل من خلال بأجهزة ذكية قادرة على التعرف على ملامح الوجه وبالتالي القدرة على تمييز أفراد المنزل عن غيرهم ، والكشف عن الحركة بواسطة أجهزة الاستشعار ، ويمكنها تبليغ الطوارئ عن أي حركات مشبوهة ، كذلك هناك السيارات ذاتية الحركة التي يمكنها القيادة والسير عبر تقنيات الذكاء الاصطناعي مما يساعد في حل كثير من مشكلات عدم قدرة الانسان على القيادة .

وبناء على ما ذكر أعلاه حرصت الباحثتان على الوقوف على استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من الجوانب الأساسية لتوجهات ومرتكزات الجامعة وتطلعاتها المستقبلية، تمثلت في :

- توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي .

- توجه الجامعة نحو توظيف واستثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم .

- توجه الجامعة نحو دعم البحث العلمي في

مع الأشخاص والإجابة على استفساراتهم حول حالاتهم الصحية . وجدير بالذكر أن هناك إسهامات للذكاء الاصطناعي ساعدت الأفراد أنفسهم في مراقبة أمورهم الصحية بأنفسهم منها على سبيل المثال ساعات الصح كبرى مثل أبل Apple وسامسونج Samsung والتي تكشف للشخص عن معدل نبضات قلبه ومعدلات القراءات الحيوية بجسمه .

- تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجالات الأمنية : أشارت عدة دراسات على أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الأمن والتنبؤ بحدوث الجرائم لمحاولة التصدي لها قبل حدوثها والسيطرة عليها (البابلي، 2019) ، كما أكد (دولي وناصر، 2018) أن الجرائم

الالكترونية تتسم بالذكاء الخارق مقارنة بالجرائم التقليدية التي تتسم بالعنف ، حيث إن الجرائم الالكترونية تعتمد على وسائل متطورة في اختراق المواقع الحكومية وقرصنة معلومات الأفراد واختراق خصوصياتهم ، لذا أكدوا على أهمية تطوير أنظمة الحماية لدى الشركات باستخدام أنظمة متطورة ذكية كأنظمة الذكاء الاصطناعي لتحقيق الحماية الفعالة اللازمة .

- تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات حل المشكلات الحياتية : مثل ترشيد الطاقة حيث

ليس مجرد تحول في التعليم ولكن أيضاً في التحول في المعرفة والإدراك والثقافات البشرية. ومن هذا المنطلق أصبح الذكاء الاصطناعي في التعليم محور تركيز بحثي أساسي في مجال تكنولوجيا التعليم.

(Hwang et al., 2020 & Chen et al., 2020)

وفي الواقع لاتزال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية في بدايتها مقارنة مع بقية الدول من استشارياً لأنظمة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها (الحجيلي و الفراني، 2020). وهذا مما يدفع المختصين إلى أهميته استخدام المزيد من تطبيقات وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم وإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (الحجيلي و الفراني، 2020؛

البشر، 2020؛ الياجزي، 2020)

وفي ظل هذه الأسباب، وفي ظل تنامي تقنيات الذكاء الاصطناعي، واحتلاله مكانة كبيرة في جميع المجالات ومنها المجالات التربوية والتعليمية، جاء البحث الحالي لبحث واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لمجالات التعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمه المجتمع كمرتكزات أساسية في أهداف وتوجهات الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في الكليات المختلفة.

مجال الذكاء الاصطناعي.

- توجه الجامعة نحو خدمة المجتمع في مجال الذكاء الاصطناعي.

مشكلة البحث:

في هذا العصر تعد التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية ولها تأثير كبير على المجتمع فقد أثرت على طريقه تفكيرنا وتصرفاتنا وتفاعلاتنا فيما بيننا وفي الوقت نفسه التقدم والتغير السريع في التكنولوجيا يساهم في تغير الطرق التي نتعلم ونعلم بها. وبالتالي فإن المواقف التعليمية تتغير بشكل تدريجياً، وقد أدى التقدم في مجال الذكاء الاصطناعي إلى نقل التعليم المساعد بالحاسب الآلي إلى عصر جديد من خلال دمج الذكاء البشري حيث أصبحت أنظمة الكمبيوتر تعمل كمعلم ذكي أو أداة تساهم في تسهيل اتخاذ القرار في البيئات التعليمية. أيضاً إلى التكيف مع الاحتياجات والمواقف المتنوعة للمتعلمين، فضلاً عن تعزيز القدرة التنافسية في سوق التعليم العالمي. بالإضافة إلى ذلك فإن الذكاء الاصطناعي أدى إلى فتح فرص جديدة لتحسين جوده التدريس والتعليم بشكل كبير. ويمكن للمعلمين الاستفادة من تلك الأنظمة الذكية في التقييمات، جمع البيانات وتعزيز تقدم التعلم وتطور إستراتيجيات تدريسية حديثة. بالإضافة إلى ذلك فإن دمج الذكاء الاصطناعي والتعليم



## أسئلة البحث

- سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:
1. ما واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
  2. ما توجه جامعة الأميرة نورة نحو الذكاء الاصطناعي في (توظيفه واستثماره بالتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع) من وجهة نظر أعضاء جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
  3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية، التخصص، الخبرة، مستوى مهارات التكنولوجيا، مستوى مهارات اللغة الإنجليزية)؟

## أهداف البحث

- هدف البحث إلى تحقيق ما يأتي:
- التعرف على واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي من وجهه نظر أعضاء هيئه التدريس في مجالات التعليم والتعلم، البحث العلمي وخدمه المجتمع كمرتكزات في توجه الجامعة.
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير الخبرة.
  2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير الخبرة.
  3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير مستوى مهارات اللغة الإنجليزية.

#### أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

- توصيات العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى تأثر قطاع التعليم بشكل كبير بالذكاء الاصطناعي، حيث إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي قيد الاستخدام على نطاق واسع من قبل المعلمين والمتعلمين في المدارس والجامعات، بما في ذلك تعليم وتعلم التقنيات المختلفة مثل تعليم الروبوتات، وأنظمة التدريس الذكية، وأنظمة التعلم التكييفية والتعليم الذكي والواقع الافتراضي والواقع المعزز (Chassignol, et al 2018؛ النجار، 2012؛ سعد الله وشتوح، 2019).
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي أشارت إلى أن الاستثمار في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بات هدفاً للمملكة العربية السعودية خلال الفترة الحالية، من أجل التحول إلى التكنولوجيا الرقمية في كل المجالات، وهو ما يسهم في تقدم تكنولوجيا يساعد على التطور الاقتصادي (المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، ص: 2016).

حدود البحث: اقتصر البحث على ما يأتي:  
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على المفاهيم المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وبعض التطبيقات المستخدمة في عملية التعلم وإدارته، والممارسات التي قامت بها الجامعة للتشجيع منسوباتها على الاهتمام بتقنية الذكاء الاصطناعي سواء في التعليم أو في البحث العلمي أو في مجال خدمة المجتمع.

الحدود المكانية: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.  
الحدود البشرية: عينة من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.  
الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام 1440 / 1441 هـ.

#### مصطلحات البحث:

- الذكاء الاصطناعي: يوصف الذكاء الاصطناعي بأنه ارتباط الذكاء الطبيعي بالآلات، حيث ينصب تركيزه على إنشاء أنظمة متقدمة جداً يمكنها التفكير بشكل استراتيجي، من خلال إنشاء برامج فعالة تتمتع بقدرات التفكير وحل المشكلات والتعلم، وتمتلك ذكاءً لغوياً ورياضياً ومنطقياً (Ma-lik et. Al., 2019, p. 407). وتعرفه الباحثة بان «استخدام التقنيات القائمة على الذكاء الاصطناعي التي تحاكي الذكاء البشري في إدارة عملية التعلم بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن».

البحث من جميع أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن عضو هيئة تدريس في العام الجامعي 1440/1441هـ في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية والبالغ عددهن حسب إحصائية الجامعة (2161) عضو هيئة تدريس، وتكونت عينه البحث من (٢٠٧) عضو هيئة تدريس تم اختيارهن بناء على استجابتهن على الاستبيان حيث تم إرسالها وتعميمها عبر البريد الإلكتروني الجامعي لأعضاء الهيئة التعليمية بعد تطبيق الدراسة. والجدول (1) يوضح وصف عينة البحث موزعين حسب متغيرات (التخصص، سنوات الخبرة، مستوى مهارات اللغة الإنجليزية).

إجراءات البحث: سارت الباحثان في إجراءات البحث وفق الإجراءات الآتية:

- منهج البحث: يقوم البحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي بهدف التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن بكلياتها المختلفة حول واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجالات وتوجهات الجامعة الأساسية (التعليم والتعلم، البحث العلمي وخدمه المجتمع) وذلك باختلاف تخصصات الأعضاء وعدد سنوات الخبرة ومستوى مهارات اللغة الإنجليزية لديهم، وبناء على النتائج يتم تحليل بياناتها.
- مجتمع البحث وعينة البحث: تكون مجتمع

### جدول (1)

وصف عينة البحث من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

النسبة المئوية	التكرار	الوصف	المجال
6.8	14	آداب	التخصص
15.5	32	إدارة أعمال	
28.0	58	تربية	
25.1	52	حاسوب	
10.1	21	طب وعلوم صحية	
14.5	30	علوم	
100.0	207	المجموع	

النسبة المنوية	التكرار	الوصف	المجال
20.3	42	1 - 5 سنة	الخبرة
23.7	49	6 - 10 سنوات	
10.6	22	11 - 15 سنة	
25.1	52	16 - 20 سنة	
20.3	42	أكثر من ٢٠ سنة	
100.0	207	المجموع	
50.2	104	ممتاز	مستوى اللغة الإنجليزية
31.9	66	جيد جدا	
17.9	37	جيد	
100.0	207	المجموع	

- أداة البحث: عبارة عن استبيان مكون من (30) فقرة في صورتها النهائية موزعاً على ثلاثة محاور هي:
  - المحور الأول: واقع توظيف وتشجيع أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
  - المحور الثاني: توجه الجامعة نحو الذكاء الاصطناعي في (التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويتضمن المجالات الآتية:
    - أ. توجه الجامعة نحو توظيف وتشجيع استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الدعم المهني والأكاديمي.
    - ب. توجه الجامعة نحو دعم البحث العلمي في
- مجال الذكاء الاصطناعي.
  - ج. توجه الجامعة نحو خدمة المجتمع في مجال الذكاء الاصطناعي
  - استقرت الباحثان على استخدام مقياس ليكرت الخماسي في رصد استجابات وتقديرات أفراد عينة البحث
  - حساب صدق وثبات الاستبانة كالتالي:
    - صدق المحكمين: قامت الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية المكونة من (33) فقرة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التكنولوجيا وتكنولوجيا التعليم وفي مجال الذكاء الاصطناعي (ملحق)، وذلك لإبداء الرأي في مجالات وفقرات الاستبانة، وتقديم الإرشادات المناسبة حولها، وقد تركزت آراء السادة المحكمين

للاستبانة بشكل عام بلغ (0.961)، وهي معاملات تدل على ثبات الاستبانة. - الصورة النهائية للاستبانة: بعد التأكد من صدق وثبات أداة البحث، أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (30) فقرة موزعة على محاور الاستبانة، كما يلي: توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي مكونة من (30) فقرة موزعة على محورين، يتكون المحور الأول من (8) فقرات، والمحور الثاني مكون من (22) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات فرعية، وبذلك فإن الدرجة الكلية لتقديرات عضوية هيئة التدريس المستجيب على الاستبانة تتراوح ما بين (30 - 150) درجة.

#### • الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثان الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تبويب نتائج البحث التي سيتم عرضها وتحليلها، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، واختبار تحليل التباين الأحادي. وتم تحديد مستوى موافقة أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال التمييز بين خمس مستويات من الأوزان النسبية، حيث تكون موافقة أفراد عينة البحث على الفقرة:

على تعديل بعض الفقرات بالإضافة الى ضم فقرات معينة إلى مجالات أخرى، وحذف (3) فقرات لعدم انتمائها للمجالات أو تكرارها، وبذلك أصبحت الاستبانة بعد تعديلها وفق آراء المحكمين مكونة من (30) فقرة.

- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الأداة من خلال حساب معامل الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية، وبين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.671 - 0.956) وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01). وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات استبانة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تراوحت جميع معاملات الارتباط ما بين (0.440 - 0.848)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يطمئن الباحثين قبل تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث.

- ثبات الاستبانة: قامت الباحثتان بحساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت معاملات ألفا كرونباخ لجميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل أكبر من (0.89) وأن معامل ألفا كرونباخ

## جدول (2)

الأوزان النسبية ودرجة الموافقة عليها للحكم على تقديرات أفراد عينة البحث

المستوى	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
الوسط الحسابي	5 - 4.2	4.2 - أقل من 3.4	2.6 - أقل من 3.4	1.8 - أقل من 2.6	1 - أقل من 1.8
الوزن النسبي	1 - 0.84	0.68 - أقل من 0.84	0.52 - أقل من 0.68	0.36 - أقل من 0.52	0.01 - أقل من 0.36

نتائج البحث:

أولاً: نتائج الاستبانة ككل:

## جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ودرجة الموافقة على مجالات الاستبانة

الدرجة الموافقة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
عالية	0.68	0.84	3.40	1. واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
متوسطة	0.66	0.67	3.31	2. توجه الجامعة نحو مجال الذكاء الاصطناعي
متوسطة	0.66	0.79	3.29	2.1 توجه الجامعة نحو توظيف واستثمار وتشجيع الذكاء الاصطناعي
عالية	0.68	0.68	3.38	2.2 توجه الجامعة نحو دعم البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي
متوسطة	0.65	0.64	3.25	2.3 توجه الجامعة نحو خدمة المجتمع في مجال الذكاء الاصطناعي
متوسطة	0.67	0.64	3.33	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول رقم (3) أن:

عالية، مما يشير إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة حريصون على توظيف الذكاء الاصطناعي أثناء تأدية عملهم الأكاديمي في الجامعة.

- توظيف أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بمتوسط (3.40) ووزني نسبي (68 %)، وبدرجة موافقة

- توجه جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاء بمتوسط (3.31)، ووزن نسبي (66٪)، وبدرجة موافقة (متوسطة). وهذا يُشير إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة ينظرون إلى ما تبذله الجامعة بأنه متوسط، وهذا يعني أنه قد يكون هناك حاجة إلى بذل جهود أكبر في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وهذا يتفق مع توصيات أغلب الدراسات مثل دراسة الياجزي (2019)، المطيري (2019)، ميرة وكاطع (2019)
- وفي الأبعاد الفرعية لهذا المجال، جاء محور «توجه الجامعة نحو دعم البحث العلمي
- في مجال الذكاء الاصطناعي» في المرتبة الأولى، ومحور «توجه الجامعة نحو توظيف واستثمار وتشجيع الذكاء الاصطناعي» في المرتبة الثانية، وأخيراً جاء محور توجه الجامعة نحو توظيف خدمة المجتمع في مجال الذكاء الاصطناعي».
- ثانياً: الإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟ وللإجابة عن السؤال الحالي قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لمجالات الاستبانة ولفقراتها ودرجة الموافقة على كل منها. وفيما يلي استعراض لهذه النتائج مرتبة حسب مجالات الاستبانة.

#### جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب الفقرات ودرجة الموافقة عليها للمجال الأول «واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي»

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	أوجه طالباتي للاطلاع على مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التخصص	3.76	1.10	0.75	1	عالية
2	أشجع الطالبات على التعلم الذاتي باستخدام تطبيقات أنظمة التعلم الذكية؛ مثل تطبيق تعلم اللغات Elsa و Duolingo	3.56	1.03	0.71	4	عالية
3	أستخدم نظم الإرشاد الذكية لتقييم وتوجيه طالبة نحو التعلم	3.68	1.01	0.74	2	عالية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
4	أستخدم تطبيقات تقنيات التنو بمسيرة الطالبة التعليمية	3.04	1.11	0.61	7	متوسطة
5	أستخدم أنظمة التعلم الفردي الذكية المتخصصة (Personal-ized learning) التي تتناسب مع مستوى قدرات الطالبات	3.33	1.11	0.67	5	متوسطة
6	أوجه الطالبات إلى استخدم المساعد الشخصي في الهاتف النقال للبحث عن المعلومات (مثل: سيرى Siri، جوجل assistant، بيكسل Bixby، مايكروسوفت كورتانا، الكسا Alex)	3.65	1.16	0.73	3	عالية
7	أستخدم تطبيقات الواقع الافتراضي في التدريس (مثل: النظارات ثلاثية الأبعاد، أنظمة المحاكاة)	2.86	1.19	0.57	8	متوسطة
8	أستخدم تطبيقات الواقع المعزز في التدريس (مثل برنامج كاهوت Kahoot، Elements، 4D، Plicker، Aursama، برامج الاستجابة بالباركود... الخ)	3.28	1.18	0.66	6	متوسطة
	واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.40	0.84	0.68	-	عالية

يتضح من الجدول (4) أن أعلى الفقرات في مجال توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كانت "أوجه الطالبات للاطلاع على مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التخصص" بوزن نسبي (75 ٪)، وبدرجة موافقة (عالية)، وهذا يُشير إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بزيادة معرفة الطالبات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التخصص. وجاءت أدنى الفقرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة



التدريسية «أستخدم تطبيقات الواقع الافتراضي في التدريس (مثل: النظارات ثلاثية الأبعاد، أنظمة المحاكاة)» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (57 %). ودرجة موافقة (متوسطة)، وترى الباحثان أن ذلك قد يعزى الى طبيعة التخصصات وما تتطلبه من استخدام لهذه التقنيات، ومدى إمكانية استخدامها في عملية التعلم، كما أشارت بذلك دراسة الياجزي (2019) بإعادة النظر في المقررات الدراسية وما تتضمنه من تقنية المعلومات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي ولاسيما بعض المقررات الخاصة كالمهندسة والرياضيات والعلوم، وهذا يتوافق مع دراسة (ميرة وكاطع، 2019)

بأن أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي تأثيرا هي التطبيقات التخصصية التي تلبي احتياجات الطالب.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما توجه جامعة الأميرة نورة نحو الذكاء الاصطناعي في (توظيفه واستثماره بالتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع) من وجهة نظر أعضاء جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أ) ما توجه جامعة الأميرة نورة نحو الذكاء الاصطناعي في توظيفه واستثماره بالتعليم

#### جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب الفقرات ودرجة الموافقة عليها للمجال الثاني «توجه الجامعة نحو توظيف واستثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي»

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
9	تحت الجامعة أعضاء الهيئة التعليمية على تعريف الطالبات بمفاهيم الذكاء وتطبيقاته	3.14	1.02	0.63	9	متوسطة
10	تنظم الجامعة ورش عمل ودورات تدريبية للطالبات والأعضاء في مجال الذكاء الاصطناعي	3.25	0.97	0.65	5	متوسطة
11	تتيح الجامعة وحدة للذكاء الاصطناعي ومراكز تكنولوجية تهتم بانخراط الطالبة في الابتكارات والاختراعات في هذا المجال	3.22	0.90	0.64	7	متوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
12	تحرص الجامعة على عقد مؤتمرات أو ملتقيات تهتم بمجالات الذكاء الاصطناعي وتطوير معارف ومهارات منسوبي الجامعة فيها	3.39	0.88	0.68	3	متوسطة
13	توظف الجامعة حساباتها في شبكات التواصل الاجتماعية لتنمية الوعي حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته	3.19	0.97	0.64	6	متوسطة
14	توظف الجامعة موقعها الإلكتروني للإعلان وتوجيه الأنظار حول مستجدات الذكاء الاصطناعي.	3.16	0.89	0.63	8	متوسطة
15	تشجع الجامعة على مشاركة الطالبات ومنسوباتها بأهم اللقاءات والمسابقات في مجال الذكاء الاصطناعي	3.47	0.87	0.69	1	متوسطة
16	تحرص الجامعة على الاستفادة من خبرات مختصي وشركات الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة العمل والتعليم بالجامعة	3.37	0.87	0.67	4	متوسطة
17	تشجع الجامعة على مشاركة وحضور أعضائها للمؤتمرات العلمية العالمية المتخصصة بالذكاء الاصطناعي	3.39	0.83	0.68	2	متوسطة
	توجه الجامعة نحو توظيف واستثمار وتشجيع الذكاء الاصطناعي	3.29	0.79	0.66	-	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن أعلى الفقرات في مجال توجه الجامعة نحو توظيف واستثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

كانت الفقرة «تشجع الجامعة على مشاركة الطالبات ومنسوباتها بأهم اللقاءات والمسابقات في مجال الذكاء الاصطناعي» بوزن نسبي (69 %)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، والفقرة «تشجع

الجامعة على مشاركة وحضور أعضائها للمؤتمرات العلمية العالمية المتخصصة بالذكاء الاصطناعي” بوزن نسبي (68 ٪)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وهذا يُشير إلى أن اهتمام الجامعة بتشجيع الطالبات على حضور اللقاءات والندوات والمسابقات في مجال الذكاء الاصطناعي.

وجاءت أدنى الفقرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الفقرة ”تحت الجامعة أعضاء الهيئة التعليمية على تعريف الطالبات بمفاهيم الذكاء وتطبيقاته“ في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (63 ٪)، وترى الباحثتان أن هذا قد يعني حاجة الجامعة إلى تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على تعريف الطالبات بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، وإصدار نشرات تعريفية بذلك تساعد أعضاء الهيئة التدريسية.

وجاءت الفقرة «توظف الجامعة موقعها الإلكتروني للإعلان وتوجيه الأنظار حول مستجدات الذكاء الاصطناعي» في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (63 ٪)، ودرجة موافقة (متوسطة)، مما يشير حاجة الجامعة لتوظيف موقعها الإلكتروني في عرض مستجدات الذكاء الاصطناعي

(ب) ما توجه جامعة الاميرة نورة نحو الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي

#### جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب الفقرات ودرجة الموافقة عليها للمجال الثالث «توجه الجامعة نحو الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي»

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
18	توفر الجامعة مجلات متخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي في مكاتبها	3.34	0.80	0.67	4	متوسطة
19	تخصص الجامعة دعماً لأبحاث في مجال الذكاء الاصطناعي	3.49	0.85	0.70	2	عالية
20	تكرم الجامعة الأبحاث والاختراعات والابتكارات المميزة في مجال الذكاء الاصطناعي	3.65	0.81	0.73	1	عالية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
21	تعطي الجامعة الأولوية في دعم الأبحاث التي تتطرق لموضوعات مواكبة للعصر مثل الذكاء الاصطناعي	3.41	0.79	0.68	3	عالية
22	تحرص الجامعة على مشاركة وحضور أعضائها للمؤتمرات العلمية العالمية المتخصصة بالذكاء الاصطناعي	3.25	0.80	0.65	6	متوسطة
23	تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إجراء بحوث في مجال الذكاء الاصطناعي بمحفزات مادية ومعنوية	3.30	0.83	0.66	5	متوسطة
24	تهيئ الجامعة مناخاً بحثياً مستداماً في الذكاء الاصطناعي كتقديم منح بحثية، وفتح برامج دراسات عليا في هذا المجال	3.21	0.85	0.64	7	متوسطة
	توجه الجامعة نحو دعم البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي	3.38	0.68	0.68	-	عالية

«تخصص الجامعة دعماً لأبحاث في مجال الذكاء الاصطناعي» بوزن نسبي (70 ٪)، وبدرجة موافقة (عالية)، وهذا يُشير إلى أن اهتمام الجامعة بتخصيص دعماً لأبحاث أعضاء الهيئة التدريسية في مجال الذكاء الاصطناعي.

وكانت أدنى الفقرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الفقرة «تهيئ الجامعة مناخاً بحثياً مستداماً في الذكاء الاصطناعي كتقديم منح بحثية، وفتح برامج دراسات عليا في هذا المجال» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (64 ٪)، ودرجة موافقة (متوسطة) ، والفقرة «تحرص الجامعة على مشاركة وحضور

يتضح من الجدول (7) أن أعلى الفقرات في مجال توجه الجامعة نحو دعم البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كانت في المرتبة الأولى الفقرة «تكرم الجامعة الأبحاث والاختراعات والابتكارات الميزة في مجال الذكاء الاصطناعي» بوزن نسبي (73 ٪)، وبدرجة موافقة (عالية)، وهذا يُشير إلى أن اهتمام الجامعة بتكريم الإنجازات والابتكارات في مجال الذكاء الاصطناعي، وهذا من شأنه تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو المزيد من الابتكارات، وفي المرتبة الثانية الفقرة

أعضائها للمؤتمرات العلمية العالمية المتخصصة بالذكاء الاصطناعي» في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (64 %)، ودرجة موافقة (متوسطة)، وهذا يعني أن تهيئة الجامعة للمناخ البحثي المستدام في الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة، وبحاجة إلى اهتمام أكبر كما جاءت الفقرة «تحرص الجامعة على مشاركة وحضور أعضائها للمؤتمرات العلمية العالمية المتخصصة بالذكاء الاصطناعي» في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (64 %)، ودرجة موافقة (متوسطة)، وهذا يشير إلى حرص الجامعة على مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية فيها في المؤتمرات الدولية العالمية المتخصصة في الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة

من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ويعزى ذلك إلى تعدد التخصصات وطبيعتها من حيث إمكانية توظيف الذكاء الاصطناعي فيها بصورة مناسبة أم لا، كما تعزى الباحثان هذه النتيجة إلى أن الجامعة قد تكون بحاجة إلى اهتمام أكبر بهذا الجانب وذلك عن طريق تسهيل العقبات والصعوبات التي تواجه الأعضاء لحضور مثل هذه المؤتمرات العلمية العالمية، لما للذكاء الاصطناعي ومتابعة تطوراته دور كبير في تقدم البحث العلمي كما نادت بذلك (عبدالهادي، 2000) و بيهون (Bohyun , 2019).

ج) ما توجه جامعة الأميرة نورة نحو الذكاء الاصطناعي في خدمة المجتمع

#### جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب الفقرات ودرجة الموافقة عليها للمجال الرابع "توجه الجامعة نحو الذكاء الاصطناعي في خدمة المجتمع"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
25	تعقد الجامعة دورات وملتقيات للتوعية بالذكاء الاصطناعي موجهة للمجتمع	3.24	0.84	0.65	4	متوسطة
26	تنشئ الجامعة برامج تعليمية تساهم في إمداد المجتمع بخريجات لديهن وعي ومهارات في الذكاء الاصطناعي	3.33	0.77	0.67	1	متوسطة
27	تتجه الجامعة نحو إنشاء مراكز مختصة بالذكاء الاصطناعي تتيح خدماتها للمجتمع	3.13	0.72	0.63	6	متوسطة
28	تعقد الجامعة شراكات مع جهات مختصة لتقديم مسارات خاصة بالذكاء الاصطناعي	3.22	0.68	0.64	5	متوسطة
29	توظف الجامعة تقنيات الذكاء الاصطناعي في التواصل والتعاون مع الطلاب والمجتمع المحلي والعالمية	3.29	0.77	0.66	3	متوسطة
30	تجري الجامعة دراسات مجتمعية واقتصادية تتعلق بمستقبل المجتمع وسبل تأثره بتقنيات الذكاء الاصطناعي	3.31	0.71	0.66	2	متوسطة
	توجه الجامعة نحو خدمة المجتمع في مجال الذكاء الاصطناعي	3.25	0.64	0.65	-	متوسطة

لتقنية الذكاء الاصطناعي من دور كبير ومهم في خدمة الإنسان في كافة المجالات وهذا ما أكدته أغلب الدراسات الحديثة مثل (الدهشان، 2020، (رزق، 2020)، (العبدالات، 2020)، (الشوابكة، 2017).

• الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية، التخصص، الخبرة، مستوى مهارات التكنولوجيا، مستوى مهارات اللغة الإنجليزية)؟ وللإجابة عن السؤال اختبرت الباحثين صحة الفروض الآتية:

❖ اختبار الفرض الأول: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير التخصص. ولاختبار صحة الفرض الصفري استخرجت الباحثين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين ثلاث متوسطات مستقلة فأكثر.

- يتضح من الجدول (8) أن أعلى الفقرات في مجال توجه الجامعة نحو خدمة المجتمع في مجال الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كانت الفقرة «تنشئ الجامعة برامج تعليمية تساهم في إمداد المجتمع بخريجات لذيهن وعي ومهارات في الذكاء الاصطناعي» بوزن نسبي (67٪)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، والفقرة «تجري الجامعة دراسات مجتمعية واقتصادية تتعلق بمستقبل المجتمع وسبل تأثيره بتقنيات الذكاء الاصطناعي» بوزن نسبي (66٪)، وبدرجة موافقة (متوسطة).

بينما جاءت أدنى الفقرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية للفقرة «تتجه الجامعة نحو إنشاء مراكز مختصة بالذكاء الاصطناعي تتيح خدماتها للمجتمع» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (63٪)، ودرجة موافقة (متوسطة)، والفقرة «تعقد الجامعة شراكات مع جهات مختصة لتقديم مسارات خاصة بالذكاء الاصطناعي» في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (64٪)، ودرجة موافقة (متوسطة). وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن اهتمام الجامعة بإنشاء مراكز متخصصة بالذكاء الاصطناعي وعقد شراكات مع جهات مختصة لتقديم مسارات خاصة بالذكاء الاصطناعي غير كافٍ، وأنه لابد من الاهتمام بهذا الجانب لما

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	المجال
0.77	2.97	14	آداب	واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
0.63	3.09	32	إدارة أعمال	
0.90	3.04	58	تربية	
0.62	4.21	52	حاسوب	
0.50	3.32	21	علوم طبية	
0.45	3.30	30	علوم	
0.84	3.40	207	المجموع	
0.32	2.81	14	آداب	توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي
0.38	3.08	32	إدارة أعمال	
0.36	3.01	58	تربية	
0.46	4.24	52	حاسوب	
0.49	2.87	21	علوم طبية	
0.30	3.05	30	علوم	
0.67	3.31	207	المجموع	
0.36	2.83	14	آداب	الاستبانة ككل
0.36	3.09	32	إدارة أعمال	
0.39	3.02	58	تربية	
0.40	4.22	52	حاسوب	
0.41	2.98	21	علوم طبية	
0.28	3.11	30	علوم	
0.64	3.33	207	المجموع	

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، استخدمت بين متوسطات أفراد عينة البحث على الاستبانة الباحثين اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test)، والجدول (12) يوضح ومحاورها تبعاً للكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، وللتأكد من أن هذه الفروق دالة النتائج:

جدول (10):

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة الفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير التخصص

المجال	البيان	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	47.983	5	9.597	0.000
	داخل المجموعات	96.426	201	0.480	
	المجموع	144.409	206		
توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	61.342	5	12.268	0.000
	داخل المجموعات	31.137	201	0.155	
	المجموع	92.479	206		
الاستبانة ككل	بين المجموعات	56.531	5	11.306	0.000
	داخل المجموعات	27.951	201	0.139	
	المجموع	84.482	206		

على: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير التخصص. ولتحديد اتجاه الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لكلياتهم استخدمت الباحثين اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (13) يوضح نتائج المقارنات البعدية.

يتضح من الجدول (10) أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وذلك في مجالات الاستبانة والاستبانة ككل، ويُستدل من ذلك بوجود فروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تبعاً لمتغير التخصص التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص



جدول (12)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية

المجال	التخصص	آداب	إدارة أعمال	تربية	حاسوب	علوم طبية	علوم
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	آداب	-					
	إدارة أعمال	0.998	-				
	تربية	1.000	1.000	-			
	حاسوب	*0.000	0.000*	0.000*	-		
	علوم طبية	0.832	0.922	0.770	0.000*	-	
	علوم	0.828	0.917	0.726	0.000*	1.000	-
توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي	آداب	-					
	إدارة أعمال	0.471	-				
	تربية	0.746	0.977	-			
	حاسوب	0.000	0.000	0.000	-		
	علوم طبية	0.999	0.593	0.872	0.000	-	
	علوم	0.650	1.000	0.999	0.000	0.784	-
الاستبانة ككل	آداب	-					
	إدارة أعمال	0.442	-				
	تربية	0.725	0.974	-			
	حاسوب	0.000	0.000	0.000	-		
	علوم طبية	0.923	0.954	1.000	0.000	-	
	علوم	0.355	1.000	0.928	0.000	0.906	-

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في كلية الحاسوب وكليات الآداب وإدارة الأعمال والتربية والعلوم الطبية والعلوم، ولصالح كلية الحاسبات والمعلومات.

مجال توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات

يتضح من الجدول (12) وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص، وبالرجوع إلى جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية، نجد أن الفروق كانت على النحو الآتي:

- مجال واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي: حيث ظهرت

مجال الذكاء الاصطناعي: حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في كلية الحاسوب وكليات الآداب وإدارة الأعمال والتربية والعلوم الطبية والعلوم، ولصالح كلية الحاسبات والمعلومات.

- الاستبانة ككل: حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث في كلية الحاسوب وكليات الآداب وإدارة الأعمال والتربية والعلوم الطبية والعلوم، ولصالح كلية الحاسبات والمعلومات.

وترى الباحثان أن ذلك يعزى لطبيعة تخصص الحاسب الآلي حيث يعد الذكاء الاصطناعي أحد علوم الحاسب الآلي وفرع من فروعه الأساسية، لذا فإن التخصص يحوي على مقررات كاملة عن الذكاء الاصطناعي

❖ اختبار الفرض الثاني: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير الخبرة. ولاختبار صحة الفرض الصفري استخرجت الباحثين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين ثلاث متوسطات مستقلة فأكثر.

### جدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.80	3.62	42	1 - 5 سنة	واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
0.79	3.58	49	6 - 10 سنوات	
0.93	3.31	22	11 - 15 سنة	
0.70	3.16	52	16 - 20 سنة	
0.97	3.32	42	أكثر من 20 سنة	
0.84	3.40	207	المجموع	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.82	3.38	42	سنة 5 - 1	توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي
0.63	3.40	49	سنوات 10 - 6	
0.40	3.20	22	سنة 15 - 11	
0.64	3.23	52	سنة 20 - 16	
0.72	3.28	42	أكثر من 20 سنة	
0.67	3.31	207	المجموع	
0.77	3.45	42	سنة 5 - 1	الاستبانة ككل
0.62	3.45	49	سنوات 10 - 6	
0.45	3.21	22	سنة 15 - 11	
0.57	3.20	52	سنة 20 - 16	
0.68	3.29	42	أكثر من 20 سنة	
0.64	3.33	207	المجموع	

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، استخدمت متوسطات أفراد عينة البحث على الاستبانة ومحاورها الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Test) تبعاً لسنوات الخبرة، وللتأكد من أن هذه الفروق دالة (ANOVA Test)، والجدول (15) يوضح النتائج:

#### جدول (14):

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة الفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة

المجال	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	7.006	4	1.752	2.575	0.039
	داخل المجموعات	137.403	202	0.680		
	المجموع	144.409	206			

0.624	0.655	0.296	4	1.184	بين المجموعات	توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي
		0.452	202	91.295	داخل المجموعات	
			206	92.479	المجموع	
0.197	1.523	0.618	4	2.474	بين المجموعات	الاستبانة ككل
		0.406	202	82.008	داخل المجموعات	
			206	84.482	المجموع	

يتضح من الجدول (14) أن قيمة "ف" المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك في مجال "توجه الجامعة" والاستبانة ككل، ويُستدل من ذلك بعدم وجود فروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بين عبد الرحمن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس، فيما كشفت النتائج عن وجود فروق في مجال «واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي» تعزى لمتغير الخبرة، ولتحديد ما إذا كان هناك فروق حقيقية ودالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لسنوات الخبرة في المجال الأول، استخدمت الباحثين اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (15) يوضح نتائج المقارنات البعدية:

#### جدول (15)

نتائج اختبار شيفيه للفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية

المجال	سنوات الخبرة	5 - 1	10 - 6	15 - 11	20 - 16	أكثر من 20
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	1 - 5 سنة	-				
	6 - 10 سنوات	1.000	-			
	11 - 15 سنة	0.734	0.794	-		
	16 - 20 سنة	0.136	0.163	0.974	-	
	أكثر من 20 سنة	0.619	0.691	1.000	0.924	-

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق حقيقية وذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة في مجال "واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي".

وترى الباحثان أن ذلك قد يرجع الى أن الذكاء الاصطناعي حظي ومازال باهتمام بالغ الأهمية في جميع المجالات التقنية والطبية والاقتصادية، مروراً بالمجالات التربوية والتعليمية وهذا يستدعي أن سيكون محط اهتمام من جميع الخبرات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخيري (2020) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات العينة لمتغير الخبرة.

❖ اختبار الفرض الثالث: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير مستوى مهارات اللغة الإنجليزية. ولاختبار صحة الفرض الصفري استخرجت الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدمتا اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين ثلاث متوسطات مستقلة فأكثر.

#### جدول (16):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير مهارات اللغة الإنجليزية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مهارات اللغة الإنجليزية	المجال
0.82	3.64	104	ممتاز	واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
0.66	3.43	66	جيد جدا	
0.81	2.70	37	جيد	
0.84	3.40	207	المجموع	
0.73	3.53	104	ممتاز	توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي
0.57	3.16	66	جيد جدا	
0.34	2.94	37	جيد	
0.67	3.31	207	المجموع	
0.68	3.55	104	ممتاز	الاستبانة ككل
0.51	3.23	66	جيد جدا	
0.40	2.87	37	جيد	
0.64	3.33	207	المجموع	

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بين متوسطات أفراد عينة البحث على الاستبانة استخدمت الباحثان اختبار تحليل التباين ومحاورها تبعاً لمستوى مهارات أفراد عينة البحث الأحادي (One-Way ANOVA Test)، والجدول في اللغة الإنجليزية، وللتأكد من أن هذه الفروق (17) يوضح النتائج:

#### جدول (17):

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة الفروق في واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير مستوى مهارات اللغة الإنجليزية

المجال	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	23.810	2	11.905	20.138	0.000
	داخل المجموعات	120.599	204	0.591		
	المجموع	144.409	206			
توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	11.709	2	5.855	14.787	0.000
	داخل المجموعات	80.770	204	0.396		
	المجموع	92.479	206			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	13.759	2	6.880	19.844	0.000
	داخل المجموعات	70.723	204	0.347		
	المجموع	84.482	206			

يتضح من الجدول (17) أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك في مجال "توجه الجامعة" والاستبانة ككل، ويُستدل من ذلك بوجود فروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تبعاً لمتغير مستوى مهارات اللغة الإنجليزية لدى أعضاء هيئة التدريس، ولتحديد ما إذا كان هناك فروق حقيقية ودالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمستوى مهارات اللغة الإنجليزية، استخدمت الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (18) يوضح نتائج المقارنات البعدية:

### جدول (18)

#### نتائج اختبار شيفيه للفروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية

المجال	مستوى مهارات اللغة الإنجليزية	ممتاز	جيد جداً	جيد
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي	ممتاز	-		
	جيد جداً	0.230	-	
	جيد	0.000	0.000	-
جه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي	ممتاز	-		
	جيد جداً	0.001	-	
	جيد	0.000	0.229	-
الاستبانة ككل	ممتاز	-		
	جيد جداً	0.003	-	
	جيد	0.000	0.012	-

دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث بين مستوى مهارات اللغة الإنجليزية (ممتاز) وكل من مستوى (جيد جداً، جيد) ولصالح المستوى (ممتاز).

- الاستبانة ككل: حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث بين مستوى مهارات اللغة الإنجليزية (ممتاز) وكل من مستوى (جيد جداً، جيد) ولصالح المستوى (ممتاز) وظهرت فروق بين المستويين (جيد جداً وجيد) لصالح المستوى جيد جداً.

ترى الباحثان بأن هذه النتيجة منطقية وقد تعزى لندرة المحتوى العلمي وتطبيقات الذكاء

يتضح من الجدول (18) وجود فروق تبعاً لمتغير مستوى مهارات اللغة الإنجليزية، وبالرجوع إلى جدول (18) المتوسطات والانحرافات المعيارية، نجد أن الفروق كانت على النحو الآتي:

- مجال واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي: حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث بين مستوى مهارات اللغة الإنجليزية (ممتاز) ومستوى جيد، لصالح مستوى ممتاز. وبين مستوى (جيد) ومستوى (جيد جداً) لصالح مستوى (جيد جداً).

- مجال توجه الجامعة نحو توظيف تقنيات مجال الذكاء الاصطناعي: حيث ظهرت فروق ذات

الاصطناعي باللغة العربية، حيث من خلال البحث وجدت أن أغلب تطبيقات الذكاء الاصطناعي غير معربة مما يسبب عائقاً أمام الأعضاء اللذين لا يجيدون مهارات اللغة الإنجليزية في تطبيق مثل هذه التطبيقات، كما أن أغلب المؤتمرات والندوات التي تقام عن الذكاء الاصطناعي تكون باللغة الإنجليزية .

#### نتائج البحث:

كشفت نتائج البحث عن أن:

1. واقع توظيف أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كان بدرجة مرتفعة.
2. واقع توجه جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نحو تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي كان بدرجة متوسطة.
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
4. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة الجامعة تعزى لمتغير التخصص

لصالح كليات الحاسبات والمعلومات. 5. لا يوجد فروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس.

6. يوجد فروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تبعاً لمتغير مستوى مهارات التكنولوجيا لدى أعضاء هيئة التدريس، لصالح المستويات العليا في مهارات التكنولوجيا.

7. يوجد فروق بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية حول توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رسالة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تبعاً لمتغير مستوى مهارات اللغة الإنجليزية لدى أعضاء هيئة التدريس لصالح المستويات العليا.

#### التوصيات:

من خلال نتائج البحث الحالي توصلت الباحثان الى أن جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن قد تكون بحاجة إلى مايلي:  
1. وضع خطة كاملة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم رؤية الجامعة نحو تطوير



- التعلم في الجامعة ، وذلك من خلال دراسة
- الوضع الراهن والوضع المستقبلي ووضع
- عدد من الأهداف التي تسعى الجامعة
- للوصول لها في مجال الذكاء الاصطناعي .
2. تشجيع إقامة مؤتمرات وملتقيات دولية عن
- موضوع الذكاء الاصطناعي بشكل مستمر،
- واستضافة الخبراء المحليين والدوليين في هذا
- المجال للاطلاع على آخر مستجدات العصر.
3. تطوير البيئة التعليمية الجامعية، بحيث تتوافق
- مع متطلبات التحول إلى التعلم القائم على
- الذكاء الاصطناعي، من خلال إعادة هيكلة
- المناهج والمقررات بما يتناسب مع التطور
- في مجال الذكاء الاصطناعي وحاجة المناهج
- للتطور

- محاور وعينات مختلفة مثل:
- دراسة التحديات التي تواجه تطبيق تقنيات
- الذكاء الاصطناعي في الجامعات والمدارس
- والمؤسسات التعليمية المختلفة.
- دراسة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي
- لمعالجة مشكلات الدراسة المختلفة لدى ذوي
- الاحتياجات الخاصة.
- دراسة تحليلية لمدى تضمن المقررات
- والمناهج الخاصة لمفاهيم وتطبيقات الذكاء
- الاصطناعي .

#### المصادر والمراجع

#### أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

- البابلي، عمار ياسر . (2019). دور أنظمة الذكاء
- الاصطناعي في التنبؤ بالجريمة. الفكر الشرطي،
- 28(110)، 59-13.
- البشر، منى. (2020). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء
- الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات
- السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية،
- جامعة كفر الشيخ، 20(2)، 27-92.
- حجازي، محمد. (2006). مقدمة في الذكاء الاصطناعي،
- دار الأندلس للنشر.
- الحجيلي، سمر؛ الفراني، لينا. (2020). الذكاء الاصطناعي
- في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة
- العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية
- والعلوم والآداب، (11)، 71-84.

4. تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على تطوير
- المقررات الإلكترونية عبر الانترنت في ضوء
- تقنيات الذكاء الاصطناعي من خلال عقد
- دورات تدريبية للأعضاء على كيفية تطوير
- مقرراتهم وفق تقنيات الذكاء الاصطناعي.

#### المقترحات

ونظراً لأهمية موضوع الذكاء الاصطناعي

والتوجهات العالمية نحو توظيفه وتفعيله في

مختلف المجالات كما ذكر في الخلفية النظرية ،

فتقترح الباحثان إجراء دراسات مستقبلية في

الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم من خلال

- الخيري، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (119)، 120-152.
- الدهشان، جمال علي. (2020). دور الذكاء الاصطناعي في مواجهة كورونا في مرحلة التعايش معها، المجلة التربوية، كلية التربية، المنوفية، (76)، 1362-1382.
- دولي، لخضر؛ ناصري، نفيسة. (2018). دور الذكاء الاصطناعي في مواجهة الجرائم الالكترونية، مجلة المؤشر للدراسات الاقتصادية، جامعة طاهري، الجزائر، (2)2، 52-67.
- رزق، علاء أحمد. (2020). مدى مساهمة تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة الأداء المهني لمكاتب المحاسبة والمراجعة في مصر، الفكر المحاسبي، جامعة عين شمس، (2)24، 1-83.
- سعد الله، عمار؛ شتوح، وليد. (2019). أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم، في كتاب تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال، المركز الديمقراطي العربي، 130 - 148.
- السلمي، عفاف. (2017). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاسترجاع المعلومات في جوجل. دراسات المعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، (19)، 103-124.
- الشوابكة، عدنان عواد. (2017). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي النظم الخبيرة في اتخاذ القرارات الإدارية في البنوك السعودية العاملة في محافظة الطائف، مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، جامعة الطائف، (15)4، 13-58.
- صالح، فاتن. (2009). أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، عمان، الأردن: جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- العبدلات، عبدالفتاح زهير. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة
- على البنوك الأردنية، مؤتمة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، (5)35، 87-122.
- عبدالهادي، زين (2000): الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة في المكتبات - مدخل تجريبي للنظم الخبيرة في مجال المراجع-، المكتبة الاكاديمية، القاهرة.
- عبد الوهاب، شادي، الغيطاني، إبراهيم، ويحيى، سارة. (2018). فرص وتهديدات الذكاء الاصطناعي في السنوات العشر القادمة. تقرير المستقبل، (27)، مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المستقبلية، الإمارات العربية المتحدة.
- عزمي، نبيل، إسماعيل، عبد الرؤوف، ومبارز، منال. (2014). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، (1)22، 279-235.
- القواسمة، أحمد. (2015). التحديات العالمية التي تواجه التعليم الجامعي بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، (2)35، 67-81.
- قمورة، سامية، محمد، باي، وكروش، حيزية. (2018). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول - دراسة تقنية وميدانية. الملتقى الدولي «الذكاء الاصطناعي تحدٍ جديد للقانون»، الجزائر، 26-27.
- محمد، ناصر. (2014). تطبيق الدافعية في الذكاء الاصطناعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
- المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. وزارة الإعلام، السعودية.
- المطيري، عادل. (2019). الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، (20)11، 573-588.
- مكاوي، مرام. (2018). الذكاء الاصطناعي على أبواب

- studies in education and psychology, (119), 120-152.
- Aldahshan, Jamal. (2020). The role of artificial intelligence in confronting Corona in the stage of coexistence with it, *The Educational Journal*, College of Education, Menoufia (76), August, 1362-1382.
- Doly, Lakhdar; Nasser, Nafisa. (2018). The Role of Artificial Intelligence in Confronting Cybercrime, *Almoasher Journal for Economic Studies*, Taheri University, Algeria, 2(2), 52-67.
- Rizk, Alaa. (2020). The extent of the contribution of artificial intelligence techniques in supporting the quality of the professional performance of accounting and auditing offices in Egypt, *Accounting Thought*, Ain Shams University, 24(2), 1-83.
- Saadallah, Ammar; Shtouh, Walid. (2019). The importance of artificial intelligence in the development of education, in the book, *Applications of Artificial Intelligence as a Modern Trend to Enhance Competitiveness of Business Organizations*, Arab Democratic Center, 130-148.
- Alsely, Afaf. (2017). Artificial intelligence applications to retrieve information in Google. *Information Studies*, Saudi Library and Information Association, (19), 103-124.
- Alshawabkeh, Adnan. (2017). The Role of Artificial Intelligence Applications and Expert Systems in Administrative Decision Making in Saudi Banks Operating in Taif Governorate, *Taif University Journal for Human Sciences*, 4(15), 13-58.
- Saleh, Faten. (2009). The impact of applying artificial intelligence and emotional intelligence on the quality of decision-making. Unpublished MA Thesis, College of Business, Amman, Jordan: Middle East University for Graduate Studies
- Alabdlat, Abdulfattah. (2020). Applications of Artificial Intelligence and its Impact on Achieving Competitive Advantage: A Study on Jordanian Banks, Mu'ta for Research and Studies, *Social and Human Sciences Series*, 35(5), 87-122.
- Abdulhadi, Zain. (2000). *Artificial Intelligence and Expert Systems in Libraries - An experimental introduction to expert systems in the references field*, Academic Library, Cairo.
- Abdulwahab, Shady, AlGhitany, Ibrahim, and Yahya, Sarah. (2018). Artificial intelligence opportunities and threats in the next ten years. Future Report, No. 27, Future Research and Future Studies Center, United Arab Emirates.
- Azmi, Nabil, Ismail, Abdulraouf, and Mubaraz, Manal. (2019). *التعليم، مجلة القافلة، 67 (6)، 21-25*.  
مسيرة، أمل؛ كاطع، تحرير. (2019). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي الجامعة. المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الإنسانية - الذكاء والقدرات العقلية، 18 ديسمبر 2019.
- النجار، محمد. (2012). فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية والبحوث، جامعة القاهرة.
- الياجزي، فاتن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (113)، 257-282.
- ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:
- Albabli, Ammar. (2019). The Role of Artificial Intelligence Systems in Crime Prediction, *Police Thought*, 28(110), July, 59-133
- Albeshr, Mona. (2020). Requirements for employing artificial intelligence applications in teaching Saudi university students from the point of view of experts, *Journal of the College of Education, Kafir El-Sheikh University*, 20(2), 27-92.
- Hegazy, Muhammad. (2006). *Introduction to Artificial Intelligence*, Al-Andalus Publishing House.
- Al-Hujaili, Samar; Alfarany, Lina. (2020). Artificial intelligence in education in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Arab Journal of Specific Education: The Arab Foundation for Education, Science and Arts*, (11), 71-84.
- Alkhybari, sereyah. (2020). The degree to which high school teachers in Al-Kharj governorate possess the skills of employing artificial intelligence in education, Arab

- (2014). The effectiveness of an electronic learning environment based on artificial intelligence to solve the problems of maintaining computer networks for students of educational technology. Arab Society for Educational Technology, Studies and Research, 22(1), 235-279.
- Alqawasmah, Ahmed. (2015). Global challenges facing university education in the Kingdom of Saudi Arabia, from the viewpoint of the faculty. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 35(2), 67-81.
- Qamourah, Samia, Muhammad, Bay, and Karosh, Hayziah. (2018). Artificial Intelligence between Reality and Aspiration - a technical and field study. International Forum "Artificial Intelligence, A New Challenge to Law", Algeria, 26-27
- Mohammad Nasser. (2014). Motivation application in artificial intelligence. Unpublished MA thesis, El-Neelain University, Sudan.
- Almutairi, Adel. (2019). Artificial intelligence is an introduction to the development of educational decision-making in the Ministry of Education in the State of Kuwait. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 20(11), 573-588.
- Makkawy, Maram. (2018). Artificial intelligence at the gates of education, Caravan Magazine, 67(7), 21-25.
- Media Center of the Kingdom of Saudi Arabia vision. (2016). The vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. Ministry of Information, Saudi Arabia.
- Meerah, Amal; Qatee, Tahrer. (2019). Applications of artificial intelligence in education from the viewpoint of university teachers. The 1st International Scientific Conference on Human Studies - Intelligence and Mental Capabilities, December (18), 2019.
- Alnajjar, Muhammad. (2012). The effectiveness of a program based on artificial intelligence technology in developing the skills of building educational websites for students of the Information Technology Division in light of comprehensive quality standards. Unpublished MA Thesis, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.
- Alyagzi, Faten. (2019). Using artificial intelligence applications to support university education in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (113), 257-282.
- Al- Qusi, A. S. (2010). Using of artificial intelligence applications for development of learning and educating process, 10th Scientific Conference 24-25 Oct.2009, Al- Mansour journal, 14 (1), 37- 58.
- Anusha, A., (2016). What Is Artificial Intelligence? retrieved April 2, 2020, : <https://www.quora.com/What-is-artificial-intelligence-15>.
- Arnett, T. (2016). Teaching in the Machine Age: How innovation can make bad teachers good and good teachers better. Christensen Institute.
- Bohyun, K. (2019). AI-Powered Robots for Libraries: Exploratory Questions. Robots in libraries: challenge or opportunity? Wildau: Technical University of Applied Sciences, 1-10 <http://library.ifla.org/2700/1/s08-2019-kim-en.pdf>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A. & Klimova, A. Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. Procedia Computer Science, 7th International Young Scientist Conference on Computational Science, 136, 16–24.
- Frankenfiel, J. (2020). Artificial Intelligence (AI). retrieved April 2, 2020, available via link: <https://www.investopedia.com/terms/a/artificial-intelligence-ai.asp>.
- Kaplan, A. & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. Business Horizons 62 (1), 15 – 25.
- Karal, H. et al, (2014). Students' Opinions on Artificial Intelligence Based Distance Education System (Artimat). Procedia - Social and Behavioral Sciences, 136, 549 – 553.
- Koedinger, K., Cunningham, K., Skogsholm, A. & Leber, B. (2008). An Open Repository and Analysis Tools for Finegrained, Longitudinal Learner Data. In: First International Conference on Educational Data Mining. Montreal, Canada; 157–166.
- Malik G., Tayal D.K., Vij S. (2019) An Analysis of the Role of Artificial Intelligence in Education and Teaching. In: Sa P., Bakshi S., Hatzilygeroudis I., Sahoo M. (eds) Recent Findings in Intelligent Computing Techniques. Advances in Intelligent Systems and Computing, V. 707. Springer.
- Mu, P. (2019). Research on Artificial Intelligence Education and Its Value Orientation. 1st International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019), 771 – 775.
- Ocaña-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro-Aburto, L. (2019). Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education. Propósitos y Representaciones, 7(2), 536-568.
- Popenici, S. & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of ar-

- tificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1 – 13.
- Reedy, Christianna, (2017). Kurzweil Claims That the Singularity Will Happen By 2045, retrieved April 5, 2020, : <https://futurism.com/kurzweil-claims-that-the-singularity-will-happen-by-2045>.
- Russell, S. & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (Third Edition). Prentice-Hall.
- Teach Thought (2018). 10 Roles for Artificial Intelligence in Education. retrieved April 2, 2020, available via link: <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/10-roles-for-artificial-intelligence-in-education/>.
- Tomasik, Brian. (2016). *Artificial Intelligence and Its Implications for Future Suffering*, Foundational Research Institute, U.S.
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education.
- Chen, X., Xie, H., & Hwang, G. J. (2020). A Multi-Perspective Study on Artificial Intelligence in Education: Grants, Conferences, Journals, Software Tools, Institutions, and Researchers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100005.

## فاعلية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية التكرارية لاضطراب طيف التوحد

حسين أحمد عبد الفتاح محمد (\*)  
جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في 1442/4/26هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

**ملخص الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية لذوي اضطراب طيف التوحد، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي في الإجابة عن أسئلتها، وتكونت عينة الدراسة من (20) حالة ذوي اضطراب طيف التوحد؛ منهم (10) مجموعة تجريبية و(10) مجموعة ضابطة، وتراوحت أعمارهم من (7-12 عاماً) بمتوسط (8.67) وانحراف معياري قدره (2.48)، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التواصل ومقياس السلوكيات النمطية التكرارية، واستتارة ملاحظة متابعة السلوكيات باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. إعداد الباحث، برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمتغير مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبقي للمجموعة التجريبية لدى عينة الدراسة.

الكلمات مفتاحية: برامج الرسوم المتحركة - القصص الاجتماعية - مهارات التواصل - السلوكيات النمطية التكرارية - اضطراب طيف التوحد.

\*\*\*\*\*

## The Efficacy of Animated Social Stories Programs to Develop Communication Skills and their Impact on Repetitive Stereotypical Behaviors for Autism Spectrum Disorder

Hussein Ahmed Abdel Fattah Mohammed (\*)

Northern Border University

(Received 11/12/2020, accepted 30/9/2021)

**Abstract:** This study aimed to identify the efficacy of animated social stories programs to develop communication skills and reduce stereotypical behaviors for children with autism spectrum disorder. It adopted the quasi-experimental approach to answer its questions. The study sample consisted of 20 ASD cases divided into an experimental group (10 cases) and control group (10 cases), with ages ranging 7-12, with an average of 8.67 and a standard deviation of 2.48. This study used Communication Skills Scale, Repetitive Stereotypical Behaviors Scale, a Follow-up Observation Form using animated social stories programs for ASD children, and animated social stories programs, which were all prepared by the researcher. The findings show there are statistically significant differences between the mean scores of ASD children in both groups concerning the variable of communication skills and repetitive stereotypical behaviors using animated social story programs in the post-measurement in favor of the experimental group. It also shows statistically significant differences between the mean scores of ASD children in the experimental group in the pre and post measurements of the variable of communication skills and repetitive stereotypical behaviors in favor of the post measurement. Moreover, there are no statistically significant differences between the mean scores of the post and follow-up measurements of the experimental group in the study sample.

**Keywords:** Animation programs, social stories, communication skills, repetitive stereotypical behaviors, Autism Spectrum Disorder (ASD).



(\*) Corresponding Author:

Associate Professor, Department of Psychology, College of Education and Arts, Northern Border University, P.O. Box: 1321, Postal Code 91431, City Code Arar - Kingdom of Saudi Arabia.

(\*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية والآداب  
جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321 الرمز البريدي  
91431 رمز المدينة عرعر - المملكة العربية السعودية.

DOI: 10.12816/0061408

e-mail: dr.hussein1984@yahoo.com

## مقدمة الدراسة:

اضطراب التوحد؛ لأنها قد تؤدي إلى صعوبة التعامل مع الآخرين، وتمنعهم من الاندماج في البيئة المحيطة بهم، وتُسبب ضغوطاً وأذىً للقائمين على رعاية الأطفال. (Rispoli, et al., 2013).

ويتصف ذوو اضطراب طيف التوحد بالقصور في مهارات التواصل سواء اللفظي أو غير اللفظي أو الاجتماعي، وهي سمة مميزة لديهم، وتشمل القصور في المبادرة بالفاعلات، وفهم وجهات نظر الآخرين، واستنتاج المعاني من خلال المواقف والسياقات الاجتماعية، ومن الجدير بالذكر أن قصور تُعد من المعايير الأساسية في أنظمة التشخيص الحالية لاضطراب التوحد (For- tea, Forner, Colomer, Casas & Miranda, 2018; Wilkins, 2010). وقد حدد الدليل التشخيصي الإحصائي -الطبعة الخامسة معايير تشخيص اضطراب التوحد فيما يلي: (أ) العجز المستمر في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. (ب) وجود السلوكيات النمطية التكرارية والاهتمامات أو الأنشطة (ج) وجود هذه الأعراض في الطفولة المبكرة كما أن هذه (د) الأعراض تحد وتعوق الأداء اليومي (Fortea, Forner, Colomer, Casas & Miranda, 2018).

ولبرامج الرسوم المتحركة تأثيرات متعددة على الجوانب المعرفية، والسلوكية للأطفال؛ وذلك لأن برامج الأطفال تعتمد على الرسوم المتحركة

يعد اضطراب طيف التوحد Autism spectrum disorders (ASD) أحد اضطرابات النمو العصبي، وللعوامل الوراثية والبيئية أدوار مهمة في التعبير عن أعراضه، وهذا النوع من الاضطرابات غير قابل للشفاء، ويلازم الفرد رغم تقدمه في العمر باعتباره إعاقة تطويرية حسيّة، تجعله عاجزاً مدى الحياة (Crowell, Keluskar & Gorecki, 2019)، ويتأثر أطفال اضطراب طيف التوحد نتيجة لاختلال النمو العصبي تأثيراً سلبياً، يتضح من خلال قصور في تطور قدراتهم الاجتماعية والتواصلية، وبغض النظر عن أدائهم الفكري إلا أنهم يواجهون مشاكل في القدرة على العيش المستقل وتكوين علاقات اجتماعية، ولذلك فإن أطفال اضطراب طيف التوحد يحتاجون إلى مستوى عالٍ من الرعاية والكثير من الوقت والجهد (Meadan, Halle & Ebata, 2010).

وتؤثر السلوكيات النمطية التكرارية على حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشدة؛ لأنها قد تؤدي إلى فرض قيود على وصوله إلى الأنشطة والخدمات المتاحة له في المجتمع، كما تقلل من فرص التنشئة الاجتماعية مما يؤثر على قدرته على التعلم، فضلاً عن أنها ينجم عنها الوصم اجتماعياً، ولذلك يعتبر المتخصصون بأن السلوكيات النمطية التكرارية تمثل عائقاً رئيسياً أمام تقديم الخدمات التعليمية للأطفال ذوي

السلوكيات غير المرغوبة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وتدريبهم وإكسابهم مهارات جديدة تتعلق بتنمية مهارات التواصل ومعرفة الرموز والإشارات الاجتماعية وتأثير ذلك على السلوكيات النمطية التكرارية بما فيها تقليل السلوك العدواني تجاه الآخرين وخفض سلوك إيذاء الذات ومحاولة الضبط والتحكم في هذه السلوكيات قدر الإمكان (Adams, Gouvousis, Vanlue & Waldron, 2004, p. 88).

#### مشكلة الدراسة:

يعتبر اضطراب التوحد إعاقة نهائية عصبية معقدة تؤثر على عمل الدماغ وتحدث في مرحلة مبكرة من النمو، وتكمن في الوقت الذي تصبح فيه الصور النمطية السلبية تجاه الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد ومقدمي الرعاية الخاصة بهم مقبولة فيما بعد لدى مقدمي الرعاية أنفسهم، ويتم دمجها في هويتهم النفسية الخاصة، وبالتالي يصبحوا أكثر عرضة للشعور بعدم الرضا، وأقل عرضة للتغلب على الشدائد، وإخفاء وضعهم عن الآخرين، والانسحاب الاجتماعي والتجنب، بل وربما عزل أنفسهم عن أطفالهم لتجنب الارتباط، وما يترتب على هذا الوضع من توابع واستجابات سلبية معرفية وعاطفية، وسلوكية، تؤدي إلى الإضرار بالصحة النفسية ونوعية الحياة وتسهم في وضع ضغوط إضافية على عاتق

بشكل أساسي، وتأتي أهميتها من خلال مخاطبتها للخيال، وهو ما يعشقه الأطفال، ولذلك فقد سعت المؤسسات التربوية إلى استثمار برامج الرسوم المتحركة وجعلها وسيلة تعليمية، وذلك لتحقيق عدد من الأهداف التدريبية والسلوكية والتربوية، كما تمتاز الرسوم المتحركة بأنها قابلة للفهم والاستيعاب بسهولة وسرعة، وهذا كله يجعلها جذابة ومشوقة للمتدربين والمتعلمين من الأطفال، وبالتالي إمكانية توظيفها في البرامج التدريبية والسلوكية والتعليمية (سلطان، 2005، ص: 129).

لذلك تسهم برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية في ظهور العديد من التجارب والمحاولات لتوظيف إستراتيجيات ومهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية التكرارية لذوي اضطراب طيف التوحد لأنها تؤثر في أداء الأطفال بحيث تكون أكثر كفاءة عندما تربط بين ما هو مطلوب منهم من مهام تفاعلية مباشرة وبين ما يعرض عليهم من رسوم متحركة بالإضافة إلى تطبيقهم للتعليمات المطلوبة منهم أثناء عرض هذه البرامج، كما أنها تساعد في تنمية روح التعاون وتطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية اليومية من خلال إثارة الدافعية للتدريب والتعلم (Yuko 2006))، لذلك تم وضع هذه البرامج «الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية» لتعديل وتغيير العديد من



التدريب ( Carlo Gray,1998, p. 167-168 )، وفي ضوء ذلك يمكن للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد استخدام الأساليب البصرية من خلال برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية والتي تساعدهم في عملية التواصل ومدى تأثيرها على السلوكيات النمطية التكرارية ، كما أنه في ظل هذا النقص الفادح المسجل ، على مستوى مساحات اللعب والتسلية المناسبة وقضاء وقت الفراغ في العديد من المناطق في معظم الدول العربية لهذه الفئة من الأطفال يلجأ هؤلاء الأطفال إلى مشاهدة الرسوم المتحركة والمداومة عليها كتعويض عن هذا النقص، فنجد أن هؤلاء الأطفال يعطون الأولوية لهذه البرامج لتعويض ما ينقصهم في العالم الخارجي من مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية بصورة غير مباشرة.

لذلك فإن تقديم برامج الرسوم المتحركة لفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام القصص الاجتماعية يراعى فيها الفئة المستهدفة بكل اختلافاتها كإستراتيجية لتقديم محتوى القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة، يحقق الكثير من الفعالية والخدمات المتنوعة ولكن هذا النوع من التصميم يحتاج إلى أسس ومعايير علمية ترتبط بخصائص الفئة المستهدفة ، وتحتاج للمراعاة في عرض المفاهيم لفئة ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل أكثر تخصيصاً، وتهدف إلى

مقدمي الرعاية (Papadopoulou, Lodder, Constantinou & Randhawa, 2019).

بالإضافة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم أنماط محددة ومتكررة من السلوك والأنشطة والاهتمام تسمى السلوكيات النمطية التكرارية. وتتمثل الأنماط المتكررة في اثنين على الأقل من أربع سمات ملحوظة: (1) الحركات النمطية أو المتكررة، واستخدام الأشياء أو تكرار الكلام. (2) فرط النشاط أو فرط النشاط للمدخلات الحسية أو الاهتمامات غير العادية في البيئة. (3) عدم المرونة والالتزام بالإجراءات الروتينية أو الإصرار على التشابه أو الطقوس النمطية في السلوك اللفظي أو غير اللفظي. (4) الاهتمامات المحددة والمثبتة والتي تكون غير طبيعية في التركيز أو الشدة، وتبدأ الأعراض خلال فترة النمو المبكرة (Boggs, 2016).

ونظراً لأن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم اضطرابات تعوق قدراتهم على التواصل وأيضاً حدوث سلوكيات نمطية تكرارية فإنه لا بد من تقديم البرامج التدريبية والسلوكية التي تتناسب مع حالاتهم واضطرابهم بشكل واقعي وأن تعتمد هذه البرامج بشكل كبير على المعلومات البصرية عند تعلم وتجهيز المعلومات بناءً على هذه الملاحظات ويطلب من الوالدين أو المعلمين استخدام الطرق البصرية في التدريب وتجنب المعلومات اللفظية الطويلة لتدعيم عملية

ويهباجوها واحماديب وشوكوهي (Asgarya, Beh-Pajooa, Ahmadib& shokoohi-Yek-tac, 2011)، ودراسة كوتش وموريندا (Kouch & Morenda, 2018)، ودراسة الحربي والحجيلان (2016)، ودراسة ألداباس (Aldabas, 2019) إلى فعالية القصص الإلكترونية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البرامج التدريبية والسلوكية تكون نتائجها إيجابية وأفضل من استخدامها القصص الاجتماعية الورقية التقليدية العادية، ولها دور أساسي ومحوري في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية والحد من السلوكيات النمطية، ويعتبر العامل الوسيط في العلاقة بين اضطراب طيف التوحد والسلوكيات النمطية التكرارية هو القصور أو الضعف في مهارات التواصل، وأغلب نتائج هذه الدراسات تناولت فعالية القصص الاجتماعية سواء الإلكترونية أو التقليدية ولم تتناول هذه القصص باستخدام برامج الرسوم المتحركة في الدراسات العربية وتم تناولها في الدراسات الأجنبية في عدد قليل جداً من الدراسات.

ولذلك تتمحور مشكلة الدراسة في السؤال التالي « ما مدى فاعلية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد»؟

تصميم القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة بحيث تكون ذات فعالية في ضوء مراعاة الفئة المستهدفة لطبيعتها وخصائصها السلوكية والانفعالية مما سيكون له الأثر الإيجابي في تطوير وتصميم القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة حيث أشار عدد من الدراسات رغم قلتها إلى أن هذا التصميم له أهمية في فهم حاجات فئة ذوي اضطراب طيف التوحد (David, Kildare, Smith, McMa-hon& Quinn-Brown, 2012, P.388-402) هناك فاعلية لاستخدام برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية كتدخل علاجي لتعليم مهارات السلوك والتواصل والمهارات الاجتماعية لذوي اضطراب طيف التوحد وخفض المشكلات السلوكية غير المرغوب فيها ومنها السلوكيات النمطية التكرارية (p.1303) Ozdemir & Bolumu, 2008.

ولقد أشارت نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة الفريجان (2014)، ودراسة لال وجانسان (Lall & Ganesan, 2011)، ودراسة ليوا وماندساري (Lau & Mandasari, 2019)، ودراسة ألداباس (Aldabas, 2019) ودراسة أوزديمير وبوليمو (Ozdemir & Bolumu, 2008)، ودراسة كروزير وتينكان (Crozier & Tincani, 2010)، ودراسة مانداساري (Mandasari, 2014)، ودراسة ووتس (watts, 2008)، ودراسة أسجاروا

## أهداف الدراسة:

باستخدام القصص الاجتماعية وعناصرها ومكوناتها وفوائدها ومعاييرها وإعطاء نماذج منها وفقاً لطبيعة الفئة والعينة المستهدفة في الدراسة.

6. تحسين وتنمية بعض مهارات التواصل «غير اللفظي-اللفظي-الاجتماعي» وخفض حدة السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال إخضاعهم لبرامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية.

7. التعرف على دور برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لعينة الدراسة المستهدفة وأثرها وفعاليتها على مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

### أهمية الدراسة:

تحدد أهمية هذه الدراسة في الآتي:

### الأهمية النظرية:

1. إن أعداد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في زيادة مستمرة وأنهم في أمس الحاجة للعون والمساعدة في تنمية بعض المهارات الأساسية التي يفتقدون إليها مثل مهارات التواصل التي تمثل نقطة البداية في تعلم وتنمية جميع المهارات الأخرى مثل

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الهدف الرئيسي المتمثل في الأهداف التالية:

1. التعرف على الفروق في متوسط الدرجات والرتب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية في ضوء متغيرات الدراسة.

2. التعرف على الفروق في متوسط الدرجات والرتب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على متغيري مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية في ضوء متغيرات الدراسة.

3. التعرف على الفروق في متوسط الدرجات والرتب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على متغيري مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية في ضوء متغيرات الدراسة.

4. إلقاء الضوء على برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية كطريقة قائمة بذاتها يمكن تعميم استخدامها في البرامج العلاجية والتدريبية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

5. التعرف لمفاهيم برامج الرسوم المتحركة

### الأهمية التطبيقية:

1. تقدم هذه الدراسة مقياساً لمهارات التواصل ومقياساً للسلوكيات النمطية التكرارية وأيضاً استمارة ملاحظة لمتابعة سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية وجميع أدوات الدراسة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة وقد يستفاد من هذه الأدوات في مجال البحوث التربوية والنفسية من خلال تقديم البرامج التدريبية والسلوكية في المراكز والمدارس المحلق بها هذه الفئة من الأطفال.
2. فاعلية وتأثير القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة في وصف المواقف الاجتماعية بإشارات اجتماعية مناسبة كما تقدم الاستجابات المناسبة على أن تكتب وتعرض بشكل مناسب مع حاجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والمواقف المستهدفة، وتزويد الأطفال بمعلومات حول المواقف التي سيواجهونها لتنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية التكرارية، والمساعدة في البرامج التدريبية والسلوكية من خلال هذه القصص.
3. التعرف على دور القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة في تزويد الأطفال بالسلوكيات المرغوب فيها والدقيقة حول
- المهارات الاجتماعية وغيرها.
2. إنها تسلط الضوء على تأثير القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة لتنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
3. تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال المتغيرات التي تتناولها الدراسة ألا وهي القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة، مهارات التواصل، السلوكيات النمطية التكرارية.
4. قلة الدراسات والبحوث في هذا المجال وإثراء للمكتبة العربية حيث تم تناول مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية في العديد من الدراسات والبحوث بعضها استخدم القصص الاجتماعية فقط مع اضطراب طيف التوحد وبعضها استخدم البرامج التدريبية والسلوكية ولم يتم التعرض لبرامج هذه الدراسة بهذه الصورة.
5. إفادة مراكز التربية الخاصة والتأهيل والمدارس الملحق بها فصول ذوي اضطراب طيف التوحد بطبيعية وأهمية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية التكرارية.

الإمتاع والتسلية واكتساب السلوكيات المطلوبة، ويقصد بها تلك البرامج التي تجسد أفكارا ومعاني تقوم على تحريك الرسوم الثابتة لمخاطبة الأطفال وتستخدم الأسلوب المحب لتقدم لهم في مشاهد متكاملة بأزهى الألوان والمؤثرات الصوتية والحركات المقترنة بالصوت الدال على عمق المشاعر عن طريق الحوار أو التعليق، سواء في شكل أحاديث أو أشكال مثيرة وجميلة لتحقيق التواصل السلس والتأثير على الأطفال (معوض، 2010 ص: 56).

المفهوم الإجرائي لبرامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية: هي مجموعة من المواقف والأحداث المختلفة يمر بها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأسرة والمدرسة والحياة الاجتماعية عامة بهدف تزويدهم بالسلوكيات المرغوب فيها وذلك على شكل قصص اجتماعية بعناصرها ومميزاتها ولكن بصورة تفاعلية إلكترونية تجمع بين النص والصوت والصورة والحركة والألوان بما يتناسب مع خصائص هؤلاء الأطفال، وتهدف هذه القصص إلى شرح أسباب القيام بالسلوك وتعلم مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية، وأن هذه البرامج يجب أن تصف مواقف وأحداث من وجهة نظر الأطفال أو القائمين على رعايتهم وتوجههم لتنفيذ السلوكيات المناسبة وفقاً لهذه المواقف والأحداث والتي تشكل برامج متنوعة

المواقف التي سيواجهونها، وشرح أسباب القيام بسلوك ما للآخرين.

4. لفت نظر العاملين والأخصائيين والقائمين على رعاية الأطفال لإجراء تعديلات في البيئة التدريسية والمنزلية ومحتوى وإستراتيجيات التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية بحيث تسهم في تنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية.

5. معرفة تأثير القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة على وصف موقف واحد يناسب فهم وقدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بحيث يكون واضحاً وسهلاً ومشوقاً، وفي حالة الأطفال الغير قادرين على القراءة يتم استعمال الصور والأصوات المسموعة.

#### مصطلحات الدراسة:

برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية: هي مجموعة من القصص المؤلفة تعمل على وسيط إلكتروني من خلال إضافة بعض التقنيات الجديدة المتعلقة بالصوت والصورة واللون والرسوم الكرتونية المتحركة والمؤثرات الصوتية وهذه القصص تعتمد على الوقائع والأحداث ولها زمان ومكان وتهدف إلى

ذوي اضطراب طيف التوحد : هو النمطية أو التكرارية في الحركات الجسدية و استخدام الأشياء واللغة مثل الحركات النمطية البسيطة صف الألعاب في صفوف أو تقليب الأشياء، المصاداة، والعبارات ذات المعاني الخاصة والإصرار على الرتبة (التشابه)، الالتزام الجامد غير المرن بالروتين أو الأنماط الطقوسية ، الحاجة إلى سلوك نفس الطريق أو تناول نفس الطعام كل يوم، فرط أو انخفاض في الاستجابة للمدخلات الحسية أو اهتمامات غير عادية لجوانب مظاهر البيئة الحسية مثل عدم الاكتراث الواضح للألم أو درجة الحرارة، ووجود استجابات متعاكسة لأصوات محددة والإفراط (المبالغة) في شم أو لمس الأشياء، الافتتان البصري بالأضواء أو الحركات. (American Psychiatric Association, 2013)

المفهوم الإجرائي للسلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: هو قياس السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة والمتمثلة في السلوكيات النمطية التكرارية الحركية مثل الرفرفة بالذراعين والتأرجح أو الاهتزاز للأمام والخلف وغيرها ، والسلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة مثل غلق الأذنين تجنباً لسماع صوت معين ولا يتقبل الآخرين فيقوم بالصراخ أو البكاء عندما يلتمسه أحد وغيرها ، والسلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة مثل عدم الاستجابة

للرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية بصورة متدرجة من حيث درجة الصعوبة. مفهوم اضطرابات التواصل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: هو قصور أو ضعف ممتد في السلوكيات التواصلية غير اللفظية واللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي، وعدم القدرة على توظيف هذه السلوكيات المدججة في التفاعل الاجتماعي، وعدم القدرة على توظيف لغة الجسد أو القصور في فهم واستخدام الإيماءات، إلى جانب النقص الكلي على توظيف تعابير الوجه والتواصل غير اللفظي واللفظي والاجتماعي. (American Psychiatric Association, 2013)

المفهوم الإجرائي لاضطرابات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: هو قياس مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة والمتمثلة في وجود قصور أو نقص واضح في مهارات التواصل غير اللفظي مثل عدم تحريك عينيه أو رأسه نحو مصدر الصوت وغيرها، والتواصل اللفظي مثل عدم استخدام الضمائر بصورة صحيحة وعدم القدرة على النطق وغيرها، والتواصل الاجتماعي مثل عدم اتباع التعليمات والأوامر الموجه إليه غيرها، حيث يتم قياس هذه السلوكيات من خلال مقياس مهارات التواصل المعد في الدراسة الحالية. مفهوم السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال

كما تم تصنيف فئات اضطراب التوحد في الدليل التشخيصي الإحصائي-الطبعة الخامسة، في فئة واحدة لاضطراب طيف التوحد، وتم دمج مجالات التواصل والتفاعل الاجتماعي في مجال واحد، القصور الاجتماعي/ التواصل، إلى جانب السلوكيات النمطية التكرارية، وتبقى الأسباب الدقيقة غير معروفة، كما أن شدة أعراض اضطراب التوحد مرتبطة بشكل إيجابي وكبير مع تكرار وشدة السلوكيات النمطية التكرارية، وأن الأطفال الذين تأثروا بشدة بأعراض اضطراب التوحد، أو الذين لديهم تأخر معرفي أو نمائي كبير هم أكثر عرضة لخطر ممارسة السلوكيات النمطية التكرارية، وترتبط السلوكيات النمطية بشكل كبير بالقصور في التواصل Cervantes (Matson, Tureck & Adams, 2013)). وعلى الرغم من أن سلوكيات التحدي يمكن أن تكون مزعجة ويصعب التعامل معها، إلا أنها في الغالب تكون نتيجة لمحاولات التواصل المحبطة، ويجب أن ينظر إليها أولاً من هذا المنظور كشكل من أشكال التواصل، بعض منها قد يشمل: الانشغال بأشكال الاهتمام النمطية والمحددة والتي تعتبر غير طبيعية سواء في شدتها أو تركيزها، والالتزام غير المرن بالروتين/ الطقوس غير الوظيفية بشكل أساسي، والسلوكيات الحركية المتكررة والقوالب النمطية مثل الرفرفة باليد أو التعامل مع الأشياء Parmenter, Harman, Yazbeck &

للنداء على اسمه من خلف الأذنين وتظهر عليه علامات اللامبالاة السمعية والبصرية وغيرها، حيث يتم قياس هذه السلوكيات بمقياس السلوكيات النمطية التكرارية المعد في هذه الدراسة.

### الإطار النظري للدراسة في ضوء الدراسات والبحوث السابقة:

وفقاً للتغيرات التي طرأت على معايير تشخيص اضطراب التوحد يجب أن تتوفر أربعة معايير أساسية في ضوء الدليل التشخيصي الإحصائي-الطبعة الخامسة كما يلي: القصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي والاجتماعي الذي لا يمكن تفسيره بالتأخرات النمائية العامة الأخرى؛ والسلوكيات النمطية التكرارية المتمثلة في «الأنماط المحددة أو المتكررة للسلوك أو الاهتمامات أو الأنشطة»، يجب أن تحدث هذه الأعراض في مرحلة الطفولة المبكرة، وأن تؤثر على الأداء اليومي. وفيما يتعلق بالقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي والاجتماعي، يجب أن تكون جميع أوجه القصور في: المعاملة الاجتماعية المتبادلة، والتواصل غير اللفظي واللفظي، ويجب أن تشمل السلوكيات أو الاهتمامات المحددة والمتكررة: الحركات أو الكلام النمطي، والالتزام الصارم بالروتين أو السلوك النمطي، والاهتمامات المستمرة. ويمكن تصنيف شدة الأعراض إما بسيطة أو متوسطة أو شديدة.

(Riches,2016)). للاجتماعية المتنوعة أو ضعف المشاركة في اللعب أو تكوين صداقات (American Psychiatric Association, 2013). وتبعاً لنتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كيرفانتيش وماتسون و تيورسك وأدامس (Cervantes, Matson, Tureck & Adams, 2013) بارمينتير وهارمان ووازيبسك وريشيس (Parmenter, Harman, Yaz-beck & Riches, 2016) إلى وجود قصور في مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية وتوجد برامج عديدة تناولت تنمية مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سواء إن كانت برامج تدريبية أو سلوكية أو بالعلاج باللعب أو حتى بالقصص الاجتماعية العادية أو الإلكترونية، ولكن بعض الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية في حدود علم الباحث لا توجد دراسات استخدمت برامج الرسوم المتحركة مع القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية إلا قليل جداً منها وهي دراسات أجنبية، لذلك سيتناول الجزء النظري الحالي ذلك من الآتي:

ويشير كلاً من سينج وليو ومانداساري (Theng, Lu & Mandasari, 2011) إلى أن هاجيوارا ومايلز (Hageoara & maelz, 1999) أول من أجرى دراسة استهدفت استخدام نهج الوسائط المتعددة

لذلك فإن دراسة العديد من العوامل التي تؤثر على معدلات السلوكيات النمطية التكرارية لاضطراب طيف التوحد بما في ذلك العمر ودرجة الذكاء، وقد توصلت دراسة مستيرنان وليدير وهيلي وماننيون (McTiernan, Leader, Healy & Mannion, 2011) إلى أن من العوامل المحددة المرتبطة بوجود السلوكيات النمطية التكرارية لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد القصور في مهارات التواصل الذي يعد جوهرًا للاضطراب، وربما يرجع ذلك جزئياً إلى عجز كبير في مجموعة متنوعة من مهارات التكيف. ويتصف هذا الاضطراب بالعجز المستمر في مهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي عبر السياقات المتعددة. ويتضمن اضطراب التوحد العجز في سلوكيات التواصل «غير اللفظي واللفظي والاجتماعي»، وتشمل سلوكيات التواصل غير اللفظي استخدام التواصل البصري، ولغة الجسد، والإيماءات لتحسين الفهم والتعبير أثناء التفاعلات الاجتماعية، والتبادل الاجتماعي والعاطفي من خلال القصور في فهم وإقامة والحفاظ على العلاقات. ويتضمن التبادل الاجتماعي المحادثة المتبادلة، ومشاركة الاهتمام والعواطف، والقدرة على بدء التفاعل الاجتماعي والاستجابة له، ويشمل القصور في العلاقات ضعف القدرة على ضبط السلوك أثناء المواقف



وهناك بعض الدراسات والبحوث التي تناولت فعالية القصص الاجتماعية من خلال دمجها مع برامج الرسوم المتحركة ومنها دراسة مانداساري (Mandasari, 2014) حيث هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تحسين المهارات التواصلية والاجتماعية مع الحالات باستخدام القصص الاجتماعية المبنية على برامج الرسوم المتحركة وأثبتت الدراسة أن الأطفال عينة الدراسة لديهم قدرة على التعلم والتدريب بشكل أفضل بدلاً من التعلم والتدريب بالطريقة التقليدية من خلال التحدث والتعليمات. كما اكتشفت نتائج الدراسات أن الرسوم المتحركة وسيلة جذابة وفعالة في تحسين مهارات (30) طفلاً توحدياً في مدرسة خاصة تقع في كوتشينغ، ساراواك. تتراوح أعمارهم من (7-10) سنوات، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات التواصلية والاجتماعية، والقصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن الرسوم المتحركة فعالة في تحسين المهارات التواصلية والاجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة الحربي، الحجيلان (2016) إلى تقديم نموذج تعليمي مقترح وفق معايير محددة تساعد على تصميم القصص الاجتماعية الإلكترونية والتي تتناسب مع خصائص

الذي يجمع بين القصص الاجتماعية والرموز المرئية وبرامج الرسوم المتحركة والقصص الاجتماعية هي إستراتيجية مصممة لتعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد «ASD» المهارات التواصلية والاجتماعية ومهارات إدارة السلوك من خلال معالجة مواقف اجتماعية محددة وكيفية التعامل معها وتكونت عينة الدراسة (25) طفلاً توحدياً) أعمارهم من (6-12 سنة)، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التواصل ومقياس مهارات إدارة السلوك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والقصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى ميل الأطفال ذوي اضطراب «ASD» إلى عزل أنفسهم من خلال قضاء وقتهم في التفاعل مع الأشياء، ونتيجة لذلك يصبح الجزء المرئي من دماغهم متطوراً للغاية فهم متعلمون بصريون أفضل من التعلم السمعي ويفهمون أفضل من القراءة أو من خلال الرسوم المتحركة من خلال التعليمات المنطوقة وبالتالي يتم استخدام الإستراتيجيات البصرية على نطاق واسع لمساعدتهم في التدريب والتعلم على مهارات التواصل، كما أنه من الصعب قياس فعالية القصص الاجتماعية وحدها حيث يتم دمجها مع طرق التدخل الأخرى وعرضها بوسائل مشوقة وجذابة عديدة منها برامج الرسوم المتحركة.

وهدفت دراسة سانوسستي وياول (San-2018)، (sosti & Powell) إلى الكشف عن فعالية القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة لتنمية المهارات التواصلية والاجتماعية لثلاثة عشر من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات التواصلية والاجتماعية، وتم استخدام خط قاعدي متعدد والتدخل بالبرنامج العلاجي والتدريبي القائم على القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة والملاحظة المباشرة للمشاركين وتم جمع البيانات مرتين في الأسبوع في المنزل والمدرسة وأشارت نتائج الدراسة عن طريق تحليل البيانات النهائية إلى فعالية القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية وأوصت الدراسة باستخدام هذه البرامج لحل مشكلات مهارات السلوك التكيفي. وتشير نتائج الدراسات والبحوث إلى أن فعالية القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البرامج التدريبية والسلوكية تكون نتائجها إيجابية وأفضل من استخدامها القصص الاجتماعية الورقية التقليدية العادية ولها دور أساسي ومحوري في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية والحد من السلوكيات غير المرغوبة التي تصدر من الأطفال وتحفز فضولهم في استكشاف الأفكار المثيرة مثل دراسة الفريمان (2014) حيث هدفت إلى التعرف

المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد كما هدفت الدراسة إلى تقديم معايير مفصلة من خلال الاعتماد على مراحل النموذج، استخدمت الدراسة المنهج النوعي - تحليل المحتوى والذي ساعد في تحليل الأطر النظرية من أدبيات ونظريات مجالي التصميم التعليمي إضافة إلى ربطها بخصائص فئة ذوي اضطراب طيف التوحد بناءً على تحليل حاجاتهم، وتكونت عينة الدراسة الدراسة من تحليل الدراسات والمراجع المتضمنة المعلومات لتطوير نماذج التطوير التعليمي وتقديم معايير لتصميم القصص الإلكترونية وفق نماذج متطورة لاضطراب طيف التوحد وتم جمع البيانات الخاصة بذلك وتحليلها، أدوات الدراسة اعتمدت على « نموذج ADDIE » للوصول من خلال مراحلها إلى نموذج الدراسة المقترح، وقد نتج عن هذه الدراسة اعتماد نموذج مقترح اعتمد على مجالي تحليل نماذج التصميم التعليمي ربطاً بخصائص ذوي اضطراب طيف التوحد كما قدمت الدراسة تفصيلاً للنموذج المقترح خلال عرضه للمراحل المختلفة سمي باسم Au- « ADDIE - tism مع إعطاء مثال للنموذج على حالة تعليمية محددة كما تم تقديم معايير محددة للتصميم التعليمي المقترح والتي تساعد المصمم التعليمي عند تصميم القصص الاجتماعية الإلكترونية والتي تتناسب مع ذوي اضطراب طيف التوحد.

على السؤال وسيتم تحديد إجابة صحيحة مع الرسوم المتحركة عن طريق التصفيق باليد وتكونت عينة الدراسة من 3 أطفال توحيدين تتراوح أعمارهم بين (10-11) مقارنة بمجموعة ضابطة وعقدت جلسات التدخل لمدة أسبوع. في كل يوم كان المشاركون يتابعون القصص الاجتماعية المتحركة ثنائية الأبعاد مع الباحث لحوالي 2 إلى 3 جلسات. استغرقت كل جلسة حوالي (10-15) دقيقة وتضمنت المواد المستخدمة في هذه الدراسة جهاز كمبيوتر محمول مزود بكاميرا مدججة ونموذج أولي متحرك لقصة اجتماعية ثنائية الأبعاد وتم استخدام أسلوب الملاحظة، وكانت هناك بعض السلوكيات المستهدفة للقصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة منها مهارات التواصلية والاجتماعية والتقليل من السلوكيات الغضب والعدوان. وأكدت الدراسة على فعالية القصص الاجتماعية بواسطة الرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد من حيث إنها توفر مصدرًا ديناميكيًا للتعليم ولها دور فعال في تغيير وتحسين المهارات التواصلية والاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مقارنة مع عرض القصص الاجتماعية الورقية التقليدية. كما ركزت دراسة ألداباس (Aldabas, 2019) على التحليل المنهجي لفعالية استخدام القصص الاجتماعية عن طريق برامج الرسوم المتحركة كتدخلات لمهارات التواصل والسلوك الاجتماعي

على فاعلية موقع تعليمي إلكتروني قائم على استخدام القصة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج بالمملكة العربية السعودية، وعينة الدراسة قامت على فحص المواقع التعليمية الإلكترونية القائمة على القصص، واستخدمت الدراسة المواقع الإلكترونية التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة بالسعودية وخارجها، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب درجات المهارات الاجتماعية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للطالبات المعاقات عقلياً من القابلين للتعلم.

وأيضاً دراسة ليوا ومانداساري-Lau & Mandasa (2019, ri) (هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برامج الرسوم المتحركة التفاعلية ثنائية الأبعاد بحيث يتم عرضها في وضع ملء الشاشة لتجنب أي تشتيت من شاشة خلفية سطح المكتب ويبدأ برسم متحركة بسيطة لمدة (8) ثوان قبل أن يعرض البرنامج قائمة بثلاث قصص اجتماعية للاختيار من بينها و بمجرد أن يتم الاختيار، سيتم عرض الرسوم المتحركة والفيديو لتعليمات محتوى القصة الاجتماعية ستظهر الاختبارات في نهاية كل قصة ويطلب من المشارك بعد ذلك الإجابة عن سؤال واحد متعلق بالقصة عن طريق اختيار واحد فقط من الخيارات المقدمة، وسيتم إعطاؤه محاولات غير محدودة للإجابة

بما في ذلك روتين تناول الطعام والعدوان اللفظي والأذى الذاتي ونوبات الغضب الشديد والصراخ والصياح للأطفال ، وقد أشار الباحثون إلى قدرة وفاعلية هذه البرامج في تنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية (Holden & Gitlesen , 2016: p. 45)، وذلك مثل دراسة ووتس (watts,2008)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية التدخل القائم على برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للحد من السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأجريت الدراسة على عينة قوامها (6) أطفال تتراوح أعمارهم من (6- 9) سنوات، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية في زيادة مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية لدى عينة الدراسة. وأشارت دراسة أسجاروا ويهباجوها واحماديب وششوكوهي (Asgarya Beh-Pajooaha Ah-) (2011 madib& shokoohi-Yektac) إلى دور برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، أجريت الدراسة على عينة قوامها (3) أطفال يبلغون من العمر (8- 11) سنة واستهدفت الدراسة وفقاً للمقابلات مع القائمين على رعاية الأطفال سلوكيات

غير المناسب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ASD واستعرضت هذه الدراسة أيضاً فعالية تكامل التكنولوجيا عند استخدام القصص الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (9) أطفال تراوحت أعمارهم من (7- 11) سنة، وتشير نتائج الدراسة إلى أن القصص الاجتماعية التطبيقية بواسطة برامج الرسوم المتحركة فعالة في تنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات الاجتماعية غير الملائمة بين الأطفال، وأن القصص الاجتماعية باستخدام الرسوم المتحركة كانت نتائجها أفضل من القصص التقليدية. إن العامل الوسيط في العلاقة بين اضطراب طيف التوحد والسلوكيات النمطية التكرارية هو القصور أو الضعف في مهارات التواصل لذلك تكون هذه السلوكيات أكثر شيوعاً لديهم مقارنة بالأطفال الآخرين من نفس العمر من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، كما أن القصص الاجتماعية تكون أكثر فعالية عند دمجها مع بعض المحفزات البصرية لتعزيز التعلم والتدريب والفهم من خلال توفير بيئة تدريبية وتعليمية جذابة وممتعة. ومن المتفق عليه أن التعلم والتدريب يكون أكثر فاعلية عندما يكون محفزاً لذلك فإن الجمع بين القصص الاجتماعية والرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد وتعليم الفيديو كأداة تدريبية و تربوية و تفاعلية يزيد من المهارات التواصلية ويكون له تأثير واضح على السلوكيات النمطية التكرارية

والموسائط المتعددة والرسوم المتحركة، وذلك على عينة مكونة من مجموعة من (35) طفلاً توحدياً تراوحت أعمارهم من (4-10) سنوات، وأكدت الدراسة على أن تدخلات القصص الاجتماعية باستخدام الرسوم المتحركة أدى إلى تعلم المهارات الاجتماعية بصورة أكثر تفاعلية وجاذبية.

وتعمل برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال احتوائها على التدخلات المتمركزة على الأطفال من حيث إمدادهم بالتعليم المباشر والمهارات المتعلمة مثل مهارات التواصل ومهارات اللعب وتقديم تعليم للسلوك المناسب أثناء أداء أنشطة معينة مثل ( وقت النوم، وقت تناول الغذاء أو العشاء وبعض مهارات السلوك التكيفي الأخرى) لإعداد الموضوعات للأنشطة الجديدة، ولتعليم سلوكيات مثل استبدال السلوكيات المستهدفة غير الملائمة للأطفال مثل (التحديق غير الملائم، الصياح، قلب المقاعد)، كما أنها تشمل على تدخلات توسط الأقران بالاعتماد على الأقران بدلاً من الكبار من حيث حثهم على أن يعززوا ويحفزوا الأطفال على السلوكيات المرغوبة والابتعاد عن السلوكيات غير المرغوبة، وأيضاً تلعب هذه البرامج دوراً حيوياً في الترتيب البيئي وهو أسلوب يشجع على مهارات التواصل عن طريق الإمداد برفقاء اللعب والأنشطة وإعادة هيكله الفصل المدرسي

التواصل غير اللفظي والاجتماعي والرفرفة باليدين والتأرجح لليمين واليسار والقفز من مكان لآخر بنفس الطريقة مرات متعددة واستخدمت الدراسة تصميم الخط القاعدي المتعدد عبر المشاركين لقياس أثر هذه البرامج على السلوكيات السابق ذكرها، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال عينة الدراسة. حيث هدفت دراسة كوتش وموريندا (Kouch & Morenda, 2018) إلى معرفة أثر القصص الاجتماعية باستخدام الرسوم المتحركة على خفض السلوك الفوضوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبلغت عينة الدراسة (5) أطفال أعمارهم من (4-8) سنوات، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك الفوضوي، وأظهرت النتائج فاعلية القصص الاجتماعية باستخدام الرسوم المتحركة لخفض السلوك الفوضوي، وإمكانية تراجع السلوك الفوضوي بعد وجود تطور ملحوظ في مهارات التواصل لدى عينة الدراسة.

وقد طورت دراسة لايو وين (Lau & Min, 2019) نظاماً لتنمية المهارات الاجتماعية على الويب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ASD ويمكن الوصول إليه عبر كمبيوتر محمول يجمع بين التعليمات المختلفة والقصص الاجتماعية

منهج القصص الاجتماعية بواسطة برامج الرسوم المتحركة لمساعدة هؤلاء الأطفال على اكتساب السلوكيات الخاصة بمهارات التواصل وتأثيرها على السلوكيات النمطية التكرارية لديهم، وذلك على مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عددهم (25) طفل، وأوضحت نتائج هذه الدراسة إيجابية وفعالية القصص الاجتماعية بواسطة الرسوم المتحركة في تحسين مهارات التواصل وهذا كان له دور واضح في الحد من السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال عينة الدراسة.

التعقيب: تناول الإطار النظري في ضوء الدراسات والبحوث السابقة فاعلية القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة في تحسين مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ففي الدراسات الأجنبية تناولت الموضوع على حسب متغيرات كل دراسة إلا أن الدراسات قليلة ولم يتم تناولها بصورة تفصيلية، أما الدراسات العربية فكانت قليلة وتعتمد على القصص الاجتماعية الإلكترونية مثل دراسة الفريجان (2014)، والحربي، الحجيلان (2016)، ولذلك فهذه الدراسات تناولت القصص الاجتماعية، وبعضها تناول الرسوم المتحركة إلا أن القليل جداً من الدراسات الأجنبية هو الذي حاول الربط بينها، بالإضافة الجديدة إلى أنه لا توجد أي

أو النشاط وإنشاء مراكز للعب وغيرها وكل هذا يكون له أثر واضح على السلوكيات النمطية التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد . (Soenksen & Alper , 2010 : p.3). وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث إلى ذلك مثل دراسة كروزير وتينكان (Crozier & Tincani , 2010) , حيث بحثت هذه الدراسة آثار القصص الاجتماعية التقليدية والقصص الاجتماعية المبنية على الرسوم المتحركة على السلوك الاجتماعي ومهارات التواصل لثلاثة أطفال في سن ما قبل المدرسة يعانون من اضطراب طيف التوحد و تكونت عينة الدراسة من (20) طفل «10 أطفال منهم طبق عليهم برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية و10 أطفال طبق عليهم القصص الاجتماعية التقليدية» ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن السلوك الاجتماعي ومهارات التواصل والتقليل من السلوك غير المناسب للمشاركين لدى المجموعة التي طبقت عليهم برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية أكثر من الأطفال المطبق عليهم القصص الاجتماعية التقليدية ، وقد أشارت دراسة لايو ووين (Lau & Win, 2019) إلى أن ضعف مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية منتشرة بين الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد (ASD) وتم تصميم برنامج يقوم على

باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمتغير السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لصالح القياس البعدي.

5. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات التواصل. 6. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في السلوكيات النمطية التكرارية.

#### منهج الدراسة وإجراءاتها:

حدود الدراسة: الحدود البشرية : تكونت عينة الدراسة من (20) حالة تعاني من اضطراب طيف التوحد؛ منهم (10) حالات مجموعة تجريبية منهم (6 ذكور و4 إناث) و(10) حالات مجموعة ضابطة (6 ذكور و4 إناث)، وتراوح أعمارهم من (7- 12 عاماً) بمتوسط (8.67) وانحراف معياري قدره (2.48)، والحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من

من الدراسات العربية أو الأجنبية تناولت متغيري مهارات التواصل أو السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لدى عينة الدراسة، ويعتبر ذلك بمثابة إضافة جديدة للبحث في هذا المجال.

#### فروض الدراسة:

تمثل فروض الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات التواصل (غير اللفظي - اللفظي - الاجتماعي) باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لصالح القياس البعدي.
3. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات السلوكيات النمطية التكرارية (الحركية - الزائدة المفرطة - الناقصة المفرطة)

الاستجابة نهائياً على القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة، وتم قياس ذلك من خلال «استمارة الملاحظة لمتابعة سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة» وبذلك أصبحت العينة في صورتها النهائية تتكون من (20) طفل مقسمين إلى مجموعتين هما؛ (10) حالات مجموعة تجريبية و(10) حالات مجموعة ضابطة ومن خصائص عينة الدراسة الآتي:

1. أطفال عينة الدراسة من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد «بمعدل بسيط» ومعدل القدرات العقلية لديهم «متوسطة» أي أن نسبة الذكاء تتراوح بين (90-95) وقد تم تشخيصهم بواسطة التشخيص الطبي والنفسي المثبت في الملفات الخاصة بهم في المركز والمدارس وذلك على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة النسخة السعودية.
2. التركيز في اختيار عينة الدراسة على الأطفال المترددين بانتظام وبصورة دورية على المركز والمدارس واستبعاد جميع الحالات غير المنتظمة في الحضور بشكل يومي حتى يتم تطبيق البرامج على الأطفال وعدم وجود أي مشاكل في الجلسات بصورة دورية في المواعيد المخصصة لها.
3. اختيار الأطفال الذين لديهم قدرة على «محاولة

الأطفال بالمدارس الملحق بها فصول تربية فكرية بنظام الدمج ومركز أيادي نجد لذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة عرعر منطقة الحدود الشمالية، أما بالنسبة لمكان التطبيق في مكان مخصص بالمركز لأن الأطفال في المنزل والمدرسة يترددون على المركز، وجود أماكن ملائمة ومناسبة للشروط والضوابط في عملية تطبيق المقاييس والبرامج من ناحية الأمن والسلامة والأدوات المستخدمة بالنسبة للأطفال. منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي باعتبارها تهدف إلى التعرف على فاعلية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية لذوي اضطراب طيف التوحد وذلك بتحديد متغيرات الدراسة كما يلي: «المتغير المستقل» هو برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية والتي سيتم تناولها بالشرح في أدوات الدراسة، و«المتغير التابع» هو اضطرابات التواصل والسلوكيات النمطية واضطراب طيف التوحد، و«المتغيرات المتداخلة» هي المتغيرات التي يتناولها الباحث بالثبوت مثل القدرة على محاولة الاستجابة أو الاستجابة (صحيحة - خاطئة)، ونسبة ومعدل الذكاء والجنس والعمر.

وصف عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة في صورتها الأولية من (40) طفل من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وقد تم استبعاد (20) طفل من هذه العينة نظراً لعدم قدرتهم على



القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة، وفي (حدود علم الباحث) لم توجد مقاييس لذلك الغرض عند عينة الدراسة، ولكن تم الاطلاع على المقاييس الخاصة بمهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية للاستفادة منها في الدراسة عبر الفترات الزمنية المختلفة، حيث وجد منها مقاييس كثيرة ومتنوعة تمت الاستفادة منها في إعداد هذا المقياس:

1- مقياس القصص الاجتماعية للتوحد إعداد السرطاوي وآخرون عام (2014) وشمل المقياس على أبعاد التواصل اللفظي وغير اللفظي والاجتماعي عن طريق استخدام الجمل الوصفية والإدراكية والتوجيهية وجمل التحكم وتم استخدام هذا المقياس داخل برنامج تدريبي وتمتع بدرجة ثبات مقبولة بطريقة إعادة الاختبار بين (0.654 - 0.712) وتم حساب الصدق بطريقة صدق المحكمين والاتساق الداخلي تراوح بين (0.599 - 0.647) وهي معاملات صدق مقبولة ويمكن الاعتماد عليها.

2- مقياس السلوك الفوضوي باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إعداد/ كوتش وموريندا (Kouch & Moren, 2018) تمثلت أبعاد المقياس في العدوان والسلوكيات النمطية التكرارية الحركية والسلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة، وتمتع المقياس بدرجة ثبات وصدق مقبولة.

الاستجابة «أو» الاستجابة الخاطئة «أي تقع درجاتهم ما بين (34 - 106) من خلال» استمارة الملاحظة لمتابعة سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة». إجراءات الدراسة: قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية على أطفال المجموعة الضابطة البالغ عددهم (10) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ويطبق عليها القياس القبلي فقط، وإجراء الدراسة الأساسية على أطفال المجموعة التجريبية البالغ عددهم (10) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهي العينة التي سيطبق عليها القياس القبلي وبرامج الرسوم المتحركة والقياس البعدي وبعد ذلك سيتم تطبيق القياس التبعي لهذه الدراسة حيث إن الفارق الزمني بين تطبيق القياس البعدي والقياس التبعي حوالي (40 يوما) وهي فترة زمنية مناسبة. أدوات الدراسة:

مقياس مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. إعداد / الباحث: هو أداة تستخدم لقياس مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ولإعداد المقياس تم إجراء بعض الخطوات الآتية: قام الباحث بالإطلاع على المقاييس الأجنبية والعربية السابقة التي تناولت اضطرابات التواصل باستخدام

3- مقياس مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ألداباس (Aldabas, 2019) تمثلت أبعاد المقياس في مهارات التواصل غير اللفظي ومهارات التواصل الاجتماعي، وتمتع المقياس بدرجة ثبات وصدق مقبولة ويمكن الاعتماد عليها. ولكن مع مراعاة خصائص عينة الدراسة أثناء خطوات إعداد المقياس واستخراج المعالم السيكومترية له، ثم أجرى الباحث سلسلة من المقابلات الشخصية مع القائمين على رعاية الأطفال عينة الدراسة، وتم تبادل الآراء وفحص السلوكيات المرتبطة بمهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة مستعيناً بالمقاييس والإطار النظري والدراسات السابقة، وانبثق عن ذلك أبعاد المقياس الحالي وكانت كالتالي: اضطرابات التواصل «غير اللفظي، اللفظي، الاجتماعي» باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة، وفقاً للأطر النظرية والدراسات السابقة وآراء المتخصصين؛ قام الباحث بصياغة بنود ومفردات المقياس وفقاً لعدد من البنود / القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة، وعليه ظهرت صورة المقياس الأولية، وتم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

الصدق التمييزي بين المجموعات المتباينة: حيث تم حساب الصدق التمييزي بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال العاديين كمجموعات متباينة وقد تم التوصل إلى ما تشير إليه نتائج الجدول الآتي:

### جدول (1)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعاديون على مقياس مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة

مستوي الدلالة (0.001)	قيمة (ت)	الأطفال العاديون (ن=20)		الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=20)		المجموعة	م
		ع	م	ع	م		
0.001	15.44	3.07	9.68	6.85	17.68	مهارات التواصل غير اللفظي.	1
0.001	12.17	2.18	8.95	5.21	19.18	مهارات التواصل اللفظي.	2
0.001	14.76	2.75	10.23	8.13	21.85	مهارات التواصل الاجتماعي.	3
0.001	23.88	6.49	29.32	7.68	58.71	الدرجة الكلية على مقياس مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة.	

تشير نتائج الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين عينتي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعاديون، وذلك في اتجاه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك يؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتباينة. صدق التكوين: تم التحقق من صدق التكوين عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، وذلك على مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=30).

### جدول رقم (2)

يوضح الاتساق الداخلي للدرجة لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل باستخدام معامل بيرسون

م	الأبعاد	معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس
الأول	مهارات التواصل غير اللفظي.	0.82 - 0.59
الثاني	مهارات التواصل اللفظي.	0.77 - 0.56
الثالث	مهارات التواصل الاجتماعي.	0.87 - 0.61
	الدرجة الكلية للمقياس	0.81 - 0.57

أشارت النتائج في الجدول السابق إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق التكوين عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس. ثبات المقياس: قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا - كرونباخ لدرجات مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن = 20)، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

### جدول (3)

قيم معاملات الارتباط (الثبات) للأبعاد الفرعية والكلية لمهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة

م	الأبعاد	عدد الفقرات (القصص)	التجزئة النصفية (معاملات الارتباط)	
			معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
الأول	مهارات التواصل غير اللفظي.	8	0.722	0.892
الثاني	مهارات التواصل اللفظي.	8	0.728	0.871
الثالث	مهارات التواصل الاجتماعي.	8	0.794	0.902
	الدرجة الكلية للمقياس	24	0.739	0.805

كالتالي: في حالة (الاستجابة الصحيحة على البند «القصّة» يأخذ الطفل (ثلاث درجات)، وفي حالة (الاستجابة الخاطئة على البند «القصّة») يأخذ (درجتان)، وفي حالة (محاولة الاستجابة) يأخذ (درجة واحدة)، وفي حالة (لا يستجيب نهائياً يأخذ «صفر») والدرجة الكلية على المقياس هي (72 درجة) ويندرج وفقاً لخمسة مستويات فالدرجة من (صفر - 14) يعاني من اضطرابات التواصل بمعدل مرتفع جداً، والدرجة من (15 - 29) يعاني من اضطرابات التواصل بمعدل مرتفع، والدرجة من (30 - 43) يعاني من اضطرابات التواصل بمعدل متوسط، والدرجة من (44 - 58) يعاني من اضطرابات التواصل بمعدل منخفض، والدرجة من (59 - 72) لا يعاني من اضطرابات التواصل.

مقياس السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. إعداد / الباحث: هو أداة تستخدم لقياس السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ولإعداد المقياس تم إجراء بعض الخطوات الآتية: قام الباحث بالإطلاع على المقاييس الأجنبية والعربية السابقة التي تناولت السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواء للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية موجبة ومرتفعة مما يشير إلى ثبات الدرجة على المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: كان المقياس في صورته الأولية يتكون من (35 بنداً «قصّة») وبعد حساب الصدق والثبات للمقياس تم استبعاد (11 بنداً «قصّة») نظراً لصعوبتها وعدم قدرة الأطفال على فهمها أو محاولة الاستجابة عليها وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (24 بنداً «قصّة») موزعة على الأبعاد الآتية: البعد الأول: مهارات التواصل غير اللفظي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ويتكون من (8 بنود «قصص» أي من «1 - 8») هو اختبار يقيس مدى قدرة الأطفال على التواصل غير اللفظي، والبعد الثاني: مهارات التواصل اللفظي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ويتكون من (8 بنود «قصص» أي من «9 - 16») هو اختبار يقيس مدى قدرة الأطفال على التواصل اللفظي، والبعد الثالث: مهارات التواصل الاجتماعي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ويتكون من (8 بنود «صورة» من «17 - 24») وهو اختبار يقيس مدى قدرة الأطفال على التواصل الاجتماعي، وتصحيح المقياس: تدرج الاستجابة على المقياس وفقاً لأربع استجابات

المعالم السيكمترية له ، ثم أجرى الباحث سلسلة من المقابلات الشخصية مع القائمين على رعاية الأطفال بالمركز والمدارس لدى أطفال عينة الدراسة ، وتم تبادل الآراء وفحص السلوكيات المرتبطة بالسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة مستعيناً بالمقاييس والإطار النظري والدراسات السابقة، وانبثق عن ذلك أبعاد المقياس الحالي وكانت كالتالي: السلوكيات النمطية التكرارية (الحركية، الزائدة المفرطة، الناقصة المفرطة) باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة. ووفقاً للأطر النظرية والدراسات السابقة وآراء المتخصصين؛ قام الباحث بصياغة بنود ومفردات المقياس وفقاً لعدد من القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة وعليه ظهرت صورة المقياس الأولية، وتم حساب الكفاءة السيكمترية للمقياس كالتالي:

الصدق التمييزي بين المجموعات المتباينة حيث تم حساب الصدق التمييزي بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعاديون كمجموعات متباينة وقد تم التوصل إلى ما تشير إليه نتائج الجدول الآتي:

لبرامج الرسوم المتحركة، وفي (حدود علم الباحث) لم توجد مقاييس لذلك الغرض عند عينة الدراسة، ولكن تم الإطلاع على المقاييس الخاصة بالسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية للاستفادة منها في الدراسة عبر الفترات الزمنية المختلفة، حيث وجد منها مقاييس كثيرة ومتنوعة تمت الاستفادة منها في إعداد هذا المقياس مثل:

1. مقياس السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية إعداد/ ووتس (watts , 2008) ويتكون أبعاد المقياس من السلوكيات النمطية الحركية الزائدة المفرطة والسلوكيات النمطية الحركية الناقصة المفرطة، ويتمتع المقياس بدرجة ثبات وصدق مقبولة ويمكن الاعتماد عليها.

2. مقياس السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية إعداد/ ليو وماندساري (Lau & Mandasa, 2019) ، وتمثل أبعاد المقياس في مهارات العدوان والغضب والتواصل، ويتمتع المقياس بدرجة ثبات وصدق مقبولة ويمكن الاعتماد عليها.

ولكن مع مراعاة خصائص عينة الدراسة أثناء خطوات إعداد المقياس واستخراج

#### جدول (4)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعاديون على مقياس السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة

مستوي الدلالة (0.001)	قيمة (ت)	الأطفال العاديون (ن=20)		الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=20)		المجموعة	م
		ع	م	ع	م		
0.001	17.69	4.67	13.59	5.20	16.18	السلوكيات النمطية التكرارية الحركية.	1
0.001	18.64	3.69	12.48	4.35	18.11	السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة.	2
0.001	13.33	4.18	9.23	6.11	15.19	السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة.	3
0.001	26.79	4.31	27.94	5.88	55.92	الدرجة الكلية على مقياس السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة.	

تشير نتائج الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائية بين عيني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعاديون، وذلك في اتجاه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك يؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتباينة. صدق التكوين: تم التحقق من صدق التكوين عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، وذلك على مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=20).

#### جدول رقم (5)

يوضح الاتساق الداخلي للدرجة لكل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل بيرسون

م	الأبعاد	معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس
الأول	السلوكيات النمطية التكرارية الحركية.	0.78 - 0.55
الثاني	السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة.	0.86 - 0.59
الثالث	السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة.	0.81 - 0.54
	الدرجة الكلية للمقياس	0.85 - 0.57

أشارت النتائج في الجدول السابق إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق التكوين عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس. ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا - كرونباخ لدرجات مجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن = 20)، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

### جدول (6)

قيم معاملات الارتباط (الثبات) للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس السلوكيات النمطية التكرارية

م	الأبعاد	عدد الفقرات (القصص)	التجزئة النصفية (معاملات الارتباط)	
			معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
الأول	السلوكيات النمطية التكرارية الحركية.	8	0.804	0.913
الثاني	السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة.	8	0.786	0.898
الثالث	السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة.	7	0.753	0.908
	الدرجة الكلية للمقياس	23	0.827	0.934

النمطية التكرارية الحركية، والبعد الثاني: السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ويتكون من (8 بنود «قصص» من «9 - 16») هو اختبار يقيس مدى قدرة الأطفال على القيام بالسلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة، والبعد الثالث: السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ويتكون من (8 بنود «قصص» من «17 - 23») وهو اختبار يقيس مدى قدرة الأطفال على القيام بالسلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة ، وتصحيح المقياس : تندرج الاستجابة على المقياس وفقاً لأربع استجابات كالتالي : في حالة (الاستجابة الصحيحة على البند «القصص») يأخذ الطفل (ثلاث درجات)، وفي حالة الاستجابة

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو الدرجة الكلية موجبة ومرتفعة مما يشير إلى ثبات الدرجة في المقياس. الصورة النهائية للمقياس: كان المقياس في صورته الأولية يتكون من (31 بنداً «قصة») وبعد حساب الصدق والثبات للمقياس تم استبعاد (8 بنود «قصص») نظراً لصعوبتها وعدم قدرة الأطفال على فهمها أو محاولة الاستجابة عليها وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (23 بنداً «قصة») موزعة على الأبعاد الآتية: البعد الأول : السلوكيات النمطية التكرارية الحركية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ويتكون من (8 بنود «قصص» أي من البند « القصة » 1 - 8 ) هو اختبار يقيس مدى قدرة الأطفال على القيام بالسلوكيات

موزعة الأبعاد الآتية: البعد الأول سلوكيات مهارات التواصل غير اللفظي: وتتكون من (8 بنود «قصص» أي من البند «القصة» 1 - 8) و تقيس مدى تفاعل الأطفال واستجابتهم على القصص التي تحكي التعرف على كيفية البدء بتعلم هذه السلوكيات مهارات التواصل غير اللفظي، والثاني: سلوكيات مهارات التواصل اللفظي وتتكون من (8 بنود «قصص» من 9 - 16) و تقيس مدى تفاعل الأطفال واستجابتهم على القصص التي تحكي التعرف على كيفية البدء بتعلم هذه السلوكيات، والثالث: سلوكيات مهارات التواصل الاجتماعي وتتكون من (8 بنود «قصص» من 17-24) و تقيس مدى تفاعل الأطفال واستجابتهم على القصص التي تحكي كيفية البدء بتعلم هذه السلوكيات، والبعد الرابع: السلوكيات النمطية التكرارية الحركية وتتكون من (8 بنود «قصص» من 25-32) و تقيس مدى تفاعل الأطفال واستجابتهم على القصص التي تحكي كيفية الحد من السلوكيات النمطية التكرارية الحركية، والخامس: السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة وتتكون من (8 بنود «قصص» من 33-40) و تقيس مدى تفاعل الأطفال واستجابتهم على القصص التي تحكي كيفية الحد من هذه السلوكيات، والبعد السادس: السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة وتتكون من (7 بنود «قصص» من 41-47

الخاطئة) يأخذ (درجتان)، وفي حالة (محاولة الاستجابة) يأخذ (درجة واحدة)، وفي حالة (لا يستجيب نهائياً) يأخذ (صفر) والدرجة الكلية على المقياس هي (69 درجة) ويندرج وفقاً لخمسة مستويات فالدرجة من (صفر-13) لديه مشكلات في السلوكيات النمطية التكرارية بمعدل مرتفع جداً، والدرجة من (14-28) لديه مشكلات في السلوكيات النمطية التكرارية بمعدل مرتفع، والدرجة من (29-42) لديه مشكلات في السلوكيات النمطية التكرارية بمعدل متوسط، والدرجة من (43-57) لديه مشكلات في السلوكيات النمطية التكرارية بمعدل منخفض، والدرجة من (58-69) ليس لديه مشكلات في السلوكيات النمطية التكرارية.

استمارة الملاحظة لمتابعة سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة. إعداد / الباحث.

تكونت هذه الاستمارة في صورتها الأولية من (66 بنداً «قصة») وبعد القيام تطبيقها وحساب الصدق والثبات لها وأخذ آراء المتخصصين تم استبعاد (19 بنداً «قصة») لعدم ملائمتهم لسلوكيات الأطفال وبذلك أصبحت الاستمارة في صورتها النهائية تتكون من (47 بنداً «قصة»)



«) وتقيس مدى تفاعل الأطفال واستجاباتهم على القصص التي تحكي كيفية الحد النمطية التكرارية الزائدة المفرطة ، جميع أبعاد الاستمارة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة، وتصحيح الاستمارة: تندرج الاستجابة على الاستمارة وفقاً لأربع استجابات كالتالي: في حالة الاستجابة الصحيحة) على القصة « للمهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية يأخذ الطفل (ثلاث درجات)، وفي حالة الاستجابة الخاطئة) يأخذ (درجتان)، وفي حالة (محاولة الاستجابة) يأخذ (درجة واحدة)، وفي حالة (لا يستجيب نهائياً) يأخذ (صفر) والدرجة الكلية على الاستمارة هي (141 درجة) وتندرج وفقاً لأربعة مستويات فالدرجة من (107-141) تعني

أن الطفل يستطيع الاستجابة بصورة صحيحة على القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة، والدرجة من (71- 106) تعني أنه يستطيع الاستجابة بصورة خاطئة، والدرجة من (34- 70) تعني أنه يحاول الاستجابة، والدرجة من (صفر- 33) تعني أنه لا يستطيع الاستجابة نهائياً على القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة ، وقد تم حساب الكفاءة السيكومترية للاستمارة :

الصدق: وقد تم حساب صدق الاستمارة من خلال الصدق التمييزي بين المجموعات المتباينة حيث تم حساب الصدق التمييزي بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال العاديون كمجموعات متباينة وقد تم التوصل إلى:

#### جدول (7)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالاتها بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعاديين على استمارة الملاحظة لمتابعة سلوكيات الأطفال على مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية.

م	المجموعة	الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=20)		الأطفال العاديون (ن=20)		قيمة (ت)	مستوي الدلالة (0.001)
		ع	م	ع	م		
1	سلوكيات مهارات التواصل غير اللفظي .	5.91	16.57	4.47	10.09	16.01	0.001
2	سلوكيات مهارات التواصل اللفظي.	4.98	17.49	3.76	11.81	14.56	0.001
3	سلوكيات مهارات التواصل الاجتماعي.	7.75	19.26	4.16	9.92	18.19	0.001
4	السلوكيات النمطية التكرارية الحركية.	4.97	18.82	5.23	11.86	22.37	0.001
5	السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة .	5.94	15.61	3.98	13.79	19.80	0.001
6	السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة .	4.98	19.54	5.87	17.52	21.76	0.001
	الدرجة الكلية لاستمارة الملاحظة لمتابعة السلوكيات الأطفال باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة.	7.56	59.13	6.31	32.94	28.87	0.001

تشير نتائج الجدول إلى وجود فروق دالة إحصائية بين عيني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعاديين، وذلك في اتجاه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك يؤكد على قدرة الاستمارة على التمييز بين المجموعات المتباينة.

البيانات: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا - كرونباخ لدرجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=20)، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

#### جدول (8)

قيم معاملات الارتباط (الثبات) للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاستمارة الملاحظة لمتابعة سلوكيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة

ألفا - كرونباخ (معاملات الثبات - ألفا)	التجزئة النصفية (معاملات الارتباط)		عدد الفقرات	الأبعاد
	معامل الثبات بعد التصحيح	معامل الثبات قبل التصحيح		
0.737	0.901	0.819	8	سلوكيات مهارات التواصل غير اللفظي .
0.698	0.857	0.736	8	سلوكيات مهارات التواصل اللفظي .
0.781	0.898	0.809	8	سلوكيات مهارات التواصل الاجتماعي.
0.701	0.863	0.745	8	السلوكيات النمطية التكرارية الحركية.
0.795	0.823	0.769	8	السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة.
0.768	0.932	0.811	7	السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة.
0.802	0.869	0.716	47	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواء للأبعاد الفرعية للاستمارة أو الدرجة الكلية موجبة ومرتفعة مما يشير إلى ثبات الدرجة في الاستمارة.

تم اختيار هذه المشاهد والمقاطع بحيث تتناسب مع سلوكيات وقدرات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ناحية مهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية لديهم والتي تعرض على القنوات الفضائية المخصصة لذلك ولعل أبرز هذه القنوات وأكثرها شيوعاً وتأثيراً على سلوكيات واتجاهات وقدرات الأطفال، ولديها معدلات مشاهدة ومتابعة عالية هي: «قناة» سبيس تون «Space Toon» و«قناة كناري» وقناة «ماجد للأطفال» وقناة «طيور الجنة» وهي قنوات تلفزيونية عربية مفتوحة مُتخصّصة في أفلام ومسلسلات الرسوم المتحركة والفقرات الخاصة بالأطفال والمراهقين، وتعرض هذه القنوات أهم المسلسلات الكرتونية العالميّة، وعلاوةً على ذلك، فإنها تعرض عدداً من الأناشيد والمشاهد والمقاطع والفقرات القصيرة المهادفة إلى التدريب والتعلم على السلوكيات الإيجابية ذات الطابع الاجتماعي والفكاهي والتثقيفي والديني، لذلك تم عرض المشاهد والمقاطع الخاصة ببرامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية من أفلام ومسلسلات الكرتون الخاصة بهذه القنوات باختلاف أشكالها وأنواعها مثل (قصص الأنبياء وتوم وجيري وأرض السعادة وأمنيات طفل، أنا وأختي

البرامج المستخدم في الدراسة «برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.»

بعد إعداد وتجهيز برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية في صورتها النهائية من خلال مشاركة المختصين والقائمين على رعاية الأطفال عينة الدراسة فقد تم صياغة بعض النقاط الهامة في هذه البرامج وهي:

أولاً: الأسس العامة التي تقوم عليها البرامج: تقوم هذه البرامج على تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومساعدة الوالدين والمختصين في المنزل والمدرسة والمركز عبر الجلسات الإرشادية في نهاية كل جلسة من جلسات هذه البرامج، وهذه الجلسات الإرشادية هي عامل ومكون أساسي من مكونات جلسات البرامج المستخدمة في الدراسة الحالية، وقد طبقت جلسات هذه البرامج على (34 جلسة)، وقد تضمنت برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتدريب الأطفال على تنمية مهارات التواصل وأثرها على الحد من السلوكيات النمطية لديهم عدة أسس هامة هي:

1. هذه البرامج قد تم إعدادها وتجهيزها خطوة بخطوة من خلال القيام بتقديم وإعداد المشاهد والمقاطع التي تتضمن برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية وقد

من خلال تحكيم الأطفال عينة الدراسة والباحث والقائمين على رعاية الأطفال في عملية العرض والمشاهدة، وتم إجراء سلسلة من المقابلات الشخصية مع القائمين على رعاية الأطفال عينة الدراسة، وقد تضمنت هذه المشاهد والمقاطع السلوكيات المتعلقة بمهارات التواصل والسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة عن طريق: الجمل والمشاهد الوصفية: وهى وصف الوضع من حيث الأحداث وتزويد الأطفال بالمعلومات والمواقف والأحداث حول الأشخاص والبيئة المحيطة بهم وتتضمن أيضاً مكان وقوع الحدث والأشخاص المعينون بالحدث وماذا يفعلون، والجمل والمشاهد الإرشادية والتوجيهية: وهى إرشاد الأطفال عينة الدراسة بتقديم الحلول وليس مجرد إعطاء أوامر ويساعد ذلك على تكوين جمل من خلال إرشادهم بالسلوكيات المناسبة لتنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية عبر فيديوهات ومقاطع جذابة ومشوقة باستخدام برامج الرسوم المتحركة، والجمل والمشاهد المنظورية: وهى وصف شعور الآخرين وكيفية التعامل معهم والاستجابات المتوقعة من الآخرين وذلك عبر فيديوهات ومقاطع جذابة ومشوقة.

وأنا وإخواني وأنا وأخي، بائع الحليب وبارني والأصدقاء، باص المدرسة العجيب، والبطل الذهبي، وتاما والأصدقاء، وحراس الطبيعة، وحكايات لاتنسي، وحكايات ما أحلاها، والسباق الكبير، وسلاحف النينجا، وسمبا، وعهد الأصدقاء، ومدينة المعلومات، ومدرسة المعلومات وغيرها).

2. القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة تقدم ثلاثة أنواع من المعلومات وهى: النوع الأول: الأخبار وهى معلومة موضوعية تصف حدث بعينه أو مفهوم أو مهارة وهذا الحدث يقدم موضوع القصة، والنوع الثاني: طرق فهم هذه الأخبار فهى معلومات تصف كيفية التعامل مع الخبر وتتضمن العمليات المعرفية وطرق حل المشكلات واستراتيجيات حل الصراعات، والنوع الثالث: طريقة ربط هذه الأخبار بما يعرفه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فيصف العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل ويتم مساعدة الأطفال على توقع ما سوف يحدث من أحداث مستقبلية.

3. يتسم ويتميز تقديم وإعداد المشاهد والمقاطع عبر هذه القنوات بأنها قصيرة الوقت بحيث يتراوح عرض هذه المشاهد والمقاطع ما بين (60 - 90 ثانية) للمشاهد الواحد كحد أعلى للعرض والمشاهدة مع إمكانية تكرار عرضه

4. قيام الباحث بتدريب الأطفال في الجلسات وفي نهاية كل جلسة يتم تقديم جلسات إرشادية للقائمين على رعاية الأطفال والانتقال تدريجياً من تدريب الأطفال على السلوك الذي يتم تعديله عبر الجلسات إلى سلوك آخر جديد والتأكد من تحسن السلوك السابق تعديله عبر الجلسات من خلال أهداف كل جلسة.
5. التأكد بالتدريب والمناقشة من فهم الأطفال للمهام المطلوبة منهم بشكل صحيح ويتم ذلك من خلال الجلسات التدريبية التي تجري عليهم وأيضاً من خلال الجلسات الإرشادية للقائمين على رعاية الأطفال.
6. تدريب وتعليم الأطفال كيفية ضبط سلوكياتهم والاستجابة على نحو مقبول للتدريب ومواصلة العمل وبذل أقصى مجهود معهم لتعلم إنهاء ما بدأوه تدريجياً وذلك بمساعدة القائمين على رعاية الأطفال.
7. العمل على حث الأطفال على التركيز والانتباه والتروي قدر الإمكان عند القيام بالتدريب على السلوكيات المطلوبة منهم وفعلها بشكل جيد وتدعيم سلوكيات الأطفال واستجاباتهم الصحيحة من خلال تقديم معززات قوية وفورية عقب قيام الأطفال بالسلوكيات الصحيحة في المنزل والمدرسة والمركز.
- ثانياً: شرح الجلسات التي تقوم عليها هذه
- البرامج: صممت الجلسات الخاصة ببرامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل وأثرها على السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بناءً على ظروف وقدرات الأطفال عينة الدراسة حيث تم تطبيق هذه البرامج وفقاً لمعايير وظروف محددة متمثلة في عرض المشاهد والمقاطع وفقاً لأبعاد المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية فقد شمل تنفيذ جلسات هذه البرامج اتباع الآتي:
1. عرض وتنفيذ البعد الأول من مقياس مهارات التواصل «مهارات التواصل غير اللفظي» والمكون من (8) قصص اجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة حيث كانت القصة الأولى بعنوان (الذهاب إلى الحديقة)، والقصة الثانية بعنوان (الأشخاص المألوفين والمحبوبين)، والقصة الثالثة بعنوان (أعضاء جسم الإنسان)، والقصة الرابعة (فصلي ومدرستي هما إرشادي)، والقصة الخامسة (أرض السعادة)، والقصة السادسة (أصدقائي أجبائي)، والقصة السابعة (حكايات ما أحلاها)، والقصة الثامنة (أمنيات طفل).
2. تقديم وتنفيذ البعد الثاني من مقياس مهارات التواصل «مهارات التواصل اللفظي» والمكون من (8) قصص اجتماعية باستخدام

من خلال عرض البعد الأول من المقياس « السلوكيات النمطية التكرارية الحركية » والمكونة من (8) قصص اجتماعية باستخدام برنامج الرسوم المتحركة حيث إن القصة الأولى بعنوان «جلوسي استمتاعي مع الآخرين»، والقصة الثانية بعنوان (الطريق الصحيح للمشي)، والقصة الثالثة بعنوان (السباق الكبير)، والقصة الرابعة (الوقوف والمشي مع الأصدقاء)، والقصة الخامسة (تجنب المخاطر في المشي والحركة)، والقصة السادسة (جلوسي الصحيح عنواني في فصلي ومدرستي)، والقصة السابعة (الجلوس مع الأصدقاء)، والقصة الثامنة (تناول الواجبات الغذائية مع أسرتي).

5. تقديم وعرض البعد الثاني من مقياس السلوكيات النمطية التكرارية «السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة » والمكونة من (8) قصص اجتماعية باستخدام برنامج الرسوم المتحركة واشتملت على القصة التاسعة بعنوان (الأصوات الطبيعية)، والقصة العاشرة بعنوان (بائع الحليب)، والقصة الحادية عشرة (التنظيم والترتيب الافضل لغرفتي المنزلية)، والقصة الثانية عشرة (تقبل الآخرين)، والقصة الثالثة عشرة (مدينة المعلومات)، والقصة الرابعة عشرة (المحافظة على جسدي وذاتي)،

برامج الرسوم المتحركة واشتملت على القصة التاسعة بعنوان (بياناتي الشخصية)، والقصة العاشرة بعنوان (حديثي مع أقاربي وأصدقائي)، والقصة الحادية عشرة (أنا وأختي وأنا وإخواني وأنا وأخي)، والقصة الثانية عشرة (حكايات لاتنسي)، والقصة الثالثة عشرة (قدراتي ومهاراتي في استجاباتي)، والقصة الرابعة عشرة (رحلتي وسفري بوسائل النقل)، والقصة الخامسة عشرة (مكونات وتفصيل غرفتي بالمنزل)، والقصة السادسة عشرة (قصص الأنبياء).

3. تقديم البعد الثالث من مقياس مهارات التواصل «مهارات التواصل الاجتماعي» والمكون من (8) قصص اجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة حيث كانت القصة السابعة عشر بعنوان (أسئلتي لأسرتي حبيبتي)، والقصة الثامنة عشرة (واجبي مشاركتي مع أسرتي)، والقصة التاسعة عشرة (آداب الحديث مع الآخرين)، والقصة العشرون (سعادتي في طاعة أسرتي)، والقصة الحادية والعشرون (فن التعامل مع الآخرين)، والقصة الثانية والعشرون (اللعب أحلى مع أصدقائي)، والقصة الثالثة والعشرون (أقوالي أفعالي)، والقصة الرابعة والعشرون (اهتماماتي بالآخرين بداية حوارتي).

4. أبعاد مقياس السلوكيات النمطية التكرارية

والقصة الخامسة عشرة (قدراقي مع الأمن والسلامة)، والقصة السادسة عشرة (اللعب مع تاما والأصدقاء).

6. تقديم وتنفيذ البعد الثالث من مقياس السلوكيات النمطية التكرارية «السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة» والمكونة من (7) قصص اجتماعية باستخدام برنامج الرسوم المتحركة حيث كانت القصة السابعة عشرة بعنوان (مدرسة المعلومات)، والقصة الثامنة عشرة بعنوان (سلاحف النينجا)، والقصة التاسعة عشرة (باص المدرسة العجيب)، والقصة العشرون (وظيفة حواسي الجسمية)، والقصة الحادية والعشرون (بارني وأصدقاء اللعب)، والقصة الثانية والعشرون (الإحساس أساس الحياة)، والقصة الثالثة والعشرون (حراس الطبيعة).

ويصل عدد جلسات هذه البرامج إلى (34) جلسة) لكن مع مراعاة مناسبة جميع الظروف والإمكانيات والأدوات أثناء عملية التطبيق نظراً لظروف وقدرات الأطفال حيث استخدمت أماكن ومقاعد وأدوات مريحة تتوافر فيها مبادئ الأمن والسلامة لدى المجموعتين وذلك بمساعدة القائمين على رعاية الأطفال، وتم تطبيق هذه الجلسات على مدى خمس شهور تقريباً بمعدل جلستين أسبوعياً وعدد (8) جلسات في الشهر الواحد ويستغرق المعدل الزمني لكل جلسة حوالي (35 - 45 دقيقة) بمتوسط (25 - 32) دقيقة تدريب على الأطفال و(10 - 13) دقيقة جلسات إرشادية للقائمين على رعاية الأطفال ومكان التطبيق كان بالمركز نظراً لتردد جميع أفراد العينة من المنزل والمدرسة عليه، حيث إن التدريب على السلوكيات الخاصة بمهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة تم بداية من الجلسة الأولى وحتى الجلسة الخامسة عشرة وقد تم التدريب على الحد من السلوكيات النمطية التكرارية بداية من الجلسة الخامسة عشرة وحتى الجلسة السادسة والعشرون، وبداية من الجلسة السابعة والعشرون إلى الجلسة الثلاثون ثم المراجعة والملاحظة والمتابعة للسلوكيات الخاصة بمهارات التواصل، ومن الجلسة الحادية والثلاثون إلى الجلسة الرابعة والثلاثون تم المراجعة والملاحظة والمتابعة للسلوكيات النمطية التكرارية، وقد أجرى الباحث جلسات البرامج على أفراد المجموعة التجريبية وهم (10) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك للتعرف على تأثير هذه البرامج على أطفال المجموعة التجريبية، وقد تميزت جلسات هذه البرامج بالتنوع والاختلاف في عرض القصص الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة نظراً لظروف وقدرات الأطفال عينة الدراسة وعدم الشعور بالضيق والملل أثناء عملية العرض.

### جدول (9)

#### يوضح جلسات البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية

الجلسات	أهداف الجلسة	الفنيات والوسائل المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. أن يتعرف أفراد العينة " الأطفال والقائمين على رعايتهم " على الباحث وإجراء الحوار والمناقشة معهم.</li> <li>2. أن يعرف الباحث طبيعة سلوك الأطفال.</li> <li>3. أن يعرف القائمين على رعاية الأطفال التوحد بعض المعلومات الهامة عن اضطراب التوحد في ضوء الاستخدامات التكنولوجية الحديثة.</li> </ol>	المقابلة والملاحظة. شاشة عرض ومقاعد مريحة تتوافر فيها مبادئ الأمن والسلامة والإضاءة والتهوية الجيدة، وتم عرض القصة الأولى كتجربة.	35 دقيقة منهم (25 دقيقة) على الأطفال، (10 دقائق) للقائمين على رعايتهم.
الثانية	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. مراجعة قدرة الأطفال في تعلم المهارات التدريبية و السلوكية للقصة الأولى والتأكد من إقناعهم لذلك.</li> <li>2. أن يتعرف الأطفال على المهام التي سيقومون بها أثناء الجلسة والغرض من الانضمام للجلسات التدريبية وباقي الجلسات بمساعدة القائمين على رعايتهم.</li> </ol>	المقابلة والملاحظة. شاشة عرض ومقاعد مريحة تتوافر فيها مبادئ الأمن والسلامة والإضاءة والتهوية الجيدة، وتم عرض القصة الأولى مرة أخرى.	35 دقيقة منهم (25 دقيقة) على الأطفال، (10 دقائق) للقائمين على رعايتهم
الثالثة	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. مراجعة قدرة الأطفال في تعلم المهارات التدريبية و السلوكية للقصة الأولى والتأكد من اتقانه لذلك وفقاً لأحداث القصة والانتباه لها.</li> <li>2. التدريب على تعلم سلوكيات القصة الثانية في الانتماء و التقرب استجابة لحضور شخص مألوف أو معروف لديه .</li> </ol>	استخدام التعزيزات المعنوية باستخدام عبارات المدح المحفزة مع الأطفال وعرض القصة الثانية.	39 دقيقة منهم (27 دقيقة) على الأطفال، (12 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الرابعة	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. التأكد من قدرة الأطفال على الفهم والتدريب على القصتين السابقتين من خلال الملاحظة لسلوكياتهم.</li> <li>2. البدء بعرض القصة الثالثة و ملاحظة كيفية تأثيرها على سلوكيات الأطفال في الجلسة .</li> <li>3. التدريب على معرفة أجزاء الجسم بصورة صحيحة.</li> </ol>	استخدام التعزيزات المعنوية باستخدام عبارات المدح المحفزة مع الأطفال وعرض القصة الثالثة.	39 دقيقة منهم (27 دقيقة) على الأطفال، (12 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الخامسة	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. مراعاة قدرات وسلوكيات الأطفال بمراجعة القصص السابق عرضها في الجلسات السابقة.</li> <li>2. الاستعداد لمرحلة جديدة في عرض القصص الاجتماعية حيث تبدأ بعرض قصتين في جلسة واحد .</li> <li>3. الاستجابة لبعض الأوامر البسيطة مثل « اجلس ، قف».</li> <li>4. الشعور بالسعادة والبهجة عندما يمدحه أحد ويثنى عليه.</li> </ol>	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية باستخدام عبارات المدح المحفزة مع الأطفال وعرض القصة الرابعة والخامسة.	41 دقيقة منهم (28 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
السادسة	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. عرض وتقديم القصة السادسة والسابعة في الجلسة .</li> <li>2. النظر إلى الآخرين لمعرفة مشاعرهم وانفعالاتهم.</li> <li>3. العمل على تقليد بعض الحركات والأفعال الهادفة للكبار</li> </ol>	استخدام التعزيزات المعنوية باستخدام عبارات المدح المحفزة مع الأطفال وعرض القصة السادسة والسابعة.	41 دقيقة منهم (28 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
السابعة	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. القدرة على إظهار الانفعالات والمشاعر الداخلية والتعبير عنها بصورة واضحة وصحيحة.</li> <li>2. التعرف على تاريخ ميلاده باليوم والشهر والسنة .</li> </ol>	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية باستخدام عبارات المدح المحفزة وعرض القصة الثامنة والتاسعة.	41 دقيقة منهم (28 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الثامنة	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ملاحظة قدرة الأطفال للتدريب على السلوكيات الخاصة بالقصص الاجتماعية في الجلسات السابقة.</li> <li>2. النطق والتحدث باستخدام اسمه والاسم الأول للأقارب والأصدقاء أو الزملاء أو يعطي أسماءهم.</li> <li>3. استخدام الضمائر " أنا ، أنت ، أنتم " بصورة صحيحة.</li> </ol>	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية باستخدام عبارات المدح المحفزة وعرض القصة الثامنة والتاسعة.	41 دقيقة منهم (28 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم



التاسعة	1. القدرة على استخدام الضمانر بصورة صحيحة . 2. القدرة على الاستجابة ” بنعم ، لا ” .	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية وعرض القصة الثانية عشرة والثالثة عشرة.	نفس زمن الجلسة السابقة
العاشرة	1. استمرار قدرة الأطفال على التدريب القائم على السلوكيات الخاصة بالقصص الاجتماعية في الجلسات السابقة. 2. التعرف على أسماء وسائل المواصلات المختلفة 3. تسمية بعض الأشياء المألوفة في البيئة داخل المنزل .	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية باستخدام عبارات المدح المحفزة وعرض القصة الرابعة عشرة والخامسة عشرة	41 دقيقة منهم (28 دقيقة) على الأطفال، (3 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الحادية عشر	1. التدريب على كيفية نقل الرسائل اللفظية البسيطة. 2. التدريب على كيفية البدء بالتحدث مع الآخرين . 3. التدريب على كيفية الجلوس مع الآخرين .	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية والمادية، وعرض القصة السادسة عشرة والسابعة عشرة والثامنة عشرة	43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الثانية عشر	1. مراجعة التدريب على السلوكيات الخاصة بالقصص الاجتماعية في الجلسات السابقة وفقاً لقدرات الأطفال. 2. التدريب على كيفية الجلوس مع الآخرين. 3. التدريب على كيفية سماع حديث الآخرين.	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية والمادية، وعرض القصة الثامنة عشرة والتاسعة عشرة	43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الثالثة عشر	1. القدرة على اتباع التعليمات والأوامر له وتنفيذها. 2. القدرة على الاستجابة بطريقة مناسبة عندما تقدمه لأشخاص غرباء .	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية باستخدام عبارات المدح المحفزة وعرض القصة العشرين، والحادية والعشرين.	43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الرابعة عشر	1. التدريب على المشاركة الجماعية في اللعب مع الآخرين واللعب معهم بأسلوب مقبول . 2. الامتناع عن القول أو السؤال الذي يخرجه أو يؤدي الآخرين.	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية، وعرض القصة الثانية والعشرين، والثالثة والعشرين.	43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الخامسة عشر	1. المتابعة والتدريب على السلوكيات الخاصة بالقصص الاجتماعية في الجلسات السابقة. 2. الملاحظة والتدريب على المبادرة بالحوار حول موضوعات لها أهمية خاصة لدى الآخرين . 3. التواصل والتدريب على الجلوس بشكل صحيح .	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية وعرض القصة الرابعة والعشرين نهاية التدريب على مهارات التواصل، والجلسة الأولى من التدريب على السلوكيات النمطية التكرارية.	43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
السادسة عشر	1. التدريب على المشي والوقوف بطريقة صحيحة. 2. المشي بصورة عادية وعدم المشي على أطراف الأصابع.	استخدام التعزيزات، وعرض القصة الثانية والثالثة للسلوكيات النمطية التكرارية.	نفس زمن الجلسة السابقة
السابعة عشر	1. المتابعة والملاحظة للتأكد من التدريب على السلوكيات الخاصة بالقصص في الجلستين السابقتين . 2. التدريب على المشي والوقوف بطريقة صحيحة. 3. المشي بصورة عادية وعدم المشي على أطراف الأصابع	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية باستخدام عبارات المدح المحفزة، وعرض القصة الرابعة، والخامسة.	43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم
الثامنة عشر	1. التدريب والمتابعة على السلوكيات الخاصة بالحد من هز الرأس أو الذراعين للأمام وللخلف أو يميناً ويساراً أثناء الجلوس. 2. التدريب والملاحظة على السلوكيات الخاصة بعدم النقر أو الضرب بالأصابع أمام العين أثناء الجلوس.	استخدام التعزيزات المعنوية والحسية والمادية باستخدام عبارات المدح المحفزة وعرض القصة السادسة، والسابعة	43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم

<p>43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم</p>	<p>استخدام التعزيزات المعنوية والحسية والمادية باستخدام عبارات المدح المحفزة وعرض القصة الثامنة، والتاسعة</p>	<p>1. التدريب على السلوكيات الخاصة بالجلوس بهدوء والحد من العبث بالأشياء والأدوات الموجودة في البيئة المحيطة. 2. التدريب على سلوكيات عدم غلق الأذنين تجنباً لسماع صوت معين مثل صوت مكيف الهواء أو صوت المكناسة.</p>	<p>التاسعة عشر</p>
<p>43 دقيقة منهم (30 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم</p>	<p>استخدام التعزيزات المعنوية والحسية والمادية باستخدام عبارات المدح المحفزة وعرض القصة العاشرة، والحادية عشرة</p>	<p>1. التدريب والمتابعة على سلوكيات الحد من تكرار اصدار الكلمات والعبارات والهمهمات وعدم ترديدها بشكل آلي . 2. التدريب على تغيير أفضل في ترتيب أثاث غرفته ومأكله فلا يقوم بتدمير الأثاث وعدم الشعور بالضيق والانزعاج ذلك.</p>	<p>العشرون</p>
<p>نفس زمن الجلسة السابقة</p>	<p>استخدام التعزيزات المعنوية والحسية، وعرض القصة الثانية عشرة والثالثة عشرة</p>	<p>1. التدريب والمتابعة على السلوكيات الخاصة بتقبل الآخرين . 2. التدريب باستخدام سلوكيات صحيحة في مواقف مناسبة مثل الابتعاد عن الضحك والبكاء والصراخ بدون سبب واضح .</p>	<p>الحادية والعشرون</p>
<p>نفس زمن الجلستين السابقتين</p>	<p>استخدام التعزيزات المعنوية والحسية، وعرض القصة الرابعة عشرة، والخامسة عشرة</p>	<p>1. التدريب على سلوكيات المحافظة على النفس وعدم إيذاء ذاته. 2. التدريب سلوكيات الاستخدام الصحيح لمفاتيح الكهرباء بعدم تكرار فتح وإضاءة الأنوار وإطفائها كثيراً وبدون سبب واضح .</p>	<p>الثانية والعشرون</p>
<p>45 دقيقة منهم (32 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم</p>	<p>استخدام التعزيزات المعنوية والحسية، وعرض القصة السادسة عشرة، والسابعة عشرة</p>	<p>1. متابعة القصص بجلوسات السلوكيات النمطية التكرارية السابقة 2. التدريب على استخدام الأساليب المناسبة والملائمة للعب . 3. التدريب على سلوكيات الاستجابة للنداء على اسمه من خلف الأذنين مباشرة وبصوت عادي.</p>	<p>الثالثة والعشرون</p>
<p>45 دقيقة منهم (32 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم</p>	<p>استخدام التعزيزات المعنوية والحسية، وعرض القصة الثامنة عشرة والتاسعة عشرة والعشرين</p>	<p>1. التدريب على سلوكيات عدم تسليط نظرة في اتجاه معين . 2. التدريب على سلوكيات الانتباه السمعي والبصري 3. التدريب على مظاهر الإدراك للمثيرات الحسية .</p>	<p>الرابعة والعشرون</p>
<p>نفس زمن الجلسة السابقة</p>	<p>استخدام التعزيزات المعنوية، وعرض القصة الحادية والعشرين، والثانية والعشرين</p>	<p>1. التدريب على أساليب اللعب المناسبة. 2. الانتباه للشعور بالألم لبعض الاحساسات المؤلمة.</p>	<p>الخامسة والعشرون</p>
<p>نفس زمن الجلستين السابقتين</p>	<p>استخدام التعزيزات المعنوية والحسية والمادية باستخدام عبارات المدح المحفزة وعرض القصة الثالثة والعشرين</p>	<p>1. المتابعة والتدريب على السلوكيات الخاصة بالقصص الاجتماعية في الجلسة السابقة. 2. عدم الشعور بالخوف والقلق الشديد نتيجة المرجحة والانزلاق .</p>	<p>السادسة والعشرون</p>
<p>45 دقيقة منهم (32 دقيقة) على الأطفال، (13 دقيقة) للقائمين على رعايتهم</p>	<p>التغذية الراجعة على البعد الأول بعرض القصص الخاصة بالبعد الأول وعددها (8 قصص) من القصة الأولى إلى الثامنة.</p>	<p>1. انتهاء التدريب على تنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية للقصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة. 2. الملاحظة والمتابعة للسلوكيات الخاصة بالبعد الأول بمهارات التواصل "مهارات التواصل غير اللفظي".</p>	<p>السابعة والعشرون</p>

التغذية الراجعة على البعد الثاني وعددها (8 قصص) من القصة التاسعة إلى السادسة عشرة	الملاحظة والمتابعة للسلوكيات الخاصة بالبعد الثاني بمهارات التواصل "مهارات التواصل اللفظي".	الثامنة والعشرون
التغذية الراجعة للبعد الثالث (8 قصص) من القصة السابعة عشرة إلى الرابعة والعشرين	الملاحظة والمتابعة للسلوكيات الخاصة بالبعد الثالث بمهارات التواصل "مهارات التواصل الاجتماعي".	التاسعة والعشرون
التغذية الراجعة للأبعاد وعددها (24 قصة) من القصة الأولى إلى الرابعة والعشرين	الملاحظة والمتابعة للسلوكيات الخاصة بالبعد الأول والثاني والثالث لمهارات التواصل "غير اللفظي - اللفظي - الاجتماعي".	الثلاثون
التغذية الراجعة على البعد الأول بعرض القصص الخاصة بالبعد الأول وعددها (8 قصص) من القصة الأولى إلى الثامنة	1. انتهاء التدريب والمتابعة لمهارات التواصل. 2. الملاحظة والمتابعة للسلوكيات النمطية التكرارية البعد الأول "السلوكيات النمطية التكرارية الحركية"	الحادية والثلاثون
التغذية الراجعة على البعد الثاني وعددها (8 قصص) من القصة التاسعة إلى السادسة عشرة	الملاحظة والمتابعة للسلوكيات النمطية التكرارية البعد الثاني "السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة"	الثانية والثلاثون
التغذية الراجعة للبعد الثالث (8 قصص) من القصة السابعة عشرة إلى الثالثة والعشرين	الملاحظة والمتابعة للسلوكيات النمطية التكرارية البعد الثاني "السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة"	الثالثة والثلاثون
التغذية الراجعة للأبعاد وعددها (23 قصة) من القصة الأولى إلى الثالثة والعشرين	الملاحظة والمتابعة للسلوكيات الخاصة بالبعد الأول والثاني والثالث للسلوكيات النمطية التكرارية «الحركية - الزائدة المفرطة - الناقصة المفرطة».	الرابعة والثلاثون

يسمى بالمتوسطات المعدلة التي يتم من خلالها عزل أثر القياس القبلي عند درجات القياس البعدي، كما تم استخدام اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المرتبطة في تحليل نتائج الفرضين الثاني والرابع والخامس والسادس بعد التحقق من الفرضيات (حجم العينة)، واستخدام معامل بيرسون لحساب الاتساق الداخلي، واختبار ويلكوكسون لحساب الدلالة بين القياس البعدي والتبعي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحث برامج (SPSS-20v) وذلك لتحليل نتائج الفرضين الأول والثالث من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي (ANCOVA) وذلك لعزل أثر القياس القبلي على درجات القياس البعدي نظراً لعدم التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة في القياس القبلي، لأنه يأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار عند إجراء المقارنة بين المجموعتين ويستخدم ما

**رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:**

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات التواصل (غير اللفظي - اللفظي- الاجتماعي) باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. » ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب

(تحليل التباين الأحادي) تحليل التباين المتلازم (ANCOVA) وذلك لعزل أثر القياس القبلي على درجات القياس البعدي نظراً لعدم التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة في القياس القبلي، حيث يأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار عند إجراء المقارنة بين المجموعات ويستخدم ما يسمى بالمتوسطات المعدلة وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها:

#### جدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي في متغير مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لدرجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

م	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ETA
1	مهارات التواصل غير اللفظي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	المتغير المصاحب (القياس القبلي)	1276.634	1	1276.634	66.294	0.01	---
		المجموعة	24238.581	1	24238.581	1258.677	0.01	0.971
		الخطأ الكلي	25173.375	17 19	19.257	---	---	كبير
2	مهارات التواصل اللفظي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	المتغير المصاحب (القياس القبلي)	568.965	1	568.965	20.438	0.01	---
		المجموعة	16363.078	1	16363.078	587.780	0.01	0.941
		الخطأ الكلي	17839.900	17 19	27.839	---	---	كبير
3	مهارات التواصل الاجتماعي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	المتغير المصاحب (القياس القبلي)	36.409	1	36.409	2.302	0.01	---
		المجموعة	36855.223	1	36855.223	2330.650	0.01	0.984
		الخطأ الكلي	40563.900	17 19	15,813	---	---	كبير
الدرجة الكلية		المتغير المصاحب (القياس القبلي)	5935.183	1	5935.183	43.971	0.01	---
		المجموعة	463461.64	1	463461.64	3433.588	0.01	0.989
		الخطأ الكلي	4736.9.50	17 19	134.979	---	---	كبير

القيم إلى قوة العلاقة وحجم التأثير المرتفع بين المعالجات التجريبية (برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية) المستخدم في الدراسة والاختبار البعدي (تنمية مهارات التواصل) مع ضبط نتائج الاختبار القبلي . نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمتغير مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لصالح القياس البعدي.»

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، كما تم تحديد حجم تأثير برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية خلال قيمة (مربع إيتا ETA) والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها :

### جدول(11)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة « ت » لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمتغير مهارات التواصل

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	مربع ETA
مهارات التواصل غير اللفظي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	القبلي	10	27.10	7.137	9	38.734	0.01	0.987
	البعدي	10	80.45	4.032				
مهارات التواصل اللفظي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	القبلي	10	29.80	8.082	9	22.843	0.01	0.964
	البعدي	10	71.10	4.340				
مهارات التواصل الاجتماعي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	القبلي	10	20.70	1.418	9	54.400	0.01	0.993
	البعدي	10	84.15	5.163				
الدرجة الكلية	القبلي	10	115.10	20.726	9	54.113	0.01	0.992
	البعدي	10	337.30	8.196				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة « ت » دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على حدوث تنمية في أبعاد مهارات التواصل بعد تطبيق برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية. نتائج الفرض الثالث: تنص على أنه « توجد فروق

دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات السلوكيات النمطية التكرارية (الحركية - الزائدة المفرطة - الناقصة المفرطة) باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.»

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث أسلوب (تحليل التباين الأحادي) تحليل التباين المتلازم (ANCOVA) وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها:

#### جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي في متغير مهارات السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لدرجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة للقياس البعدي

م	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة « ف »	مستوى الدلالة	مربع ETA
1	السلوكيات النمطية التكرارية الحركية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	المتغير المصاحب (القياس القبلي)	588.854	1	588.854	119.649	0.01	---
		المجموعة	6604.329	1	6604.329	1341.928	0.01	0.973
		الخطأ الكلي	6797.975	17 19	4.922	---	---	كبير
2	السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	المتغير المصاحب (القياس القبلي)	128.724	1	128.724	93.249	0.01	---
		المجموعة	3138.443	1	3138.443	2273.519	0.01	0.984
		الخطأ الكلي	3455.900	17 19	1.380	---	---	كبير
3	السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	المتغير المصاحب (القياس القبلي)	218.092	1	218.092	17.275	0.01	---
		المجموعة	9135.795	1	9135.795	723.654	0.01	0.951
		الخطأ الكلي	10171.600	17 19	12.625	---	---	كبير
الدرجة الكلية		المتغير المصاحب (القياس القبلي)	2399.374	1	2399.374	74.317	0.01	---
		المجموعة	56320.922	1	56320.922	1744.447	0.01	0.979
		الخطأ الكلي	57542.975	17 19	32.286	---	---	كبير

يتضح من الجدول (12) وجود تأثير دال إحصائياً لفاعلية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل في تخفيف حدة السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً للسلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد أخذ درجات القياس القبلي في الاعتبار، حيث بلغت قيمة «ف» لتأثير المعالجة التجريبية (المجموعة) بالنسبة لبعده السلوكيات النمطية التكرارية الحركية - السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة - السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة»، وبالنسبة للدرجة الكلية (1744.447 - 723.654 - 2273.519 - 1341.928) على التوالي، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)، كما تراوحت قيم حجم التأثير (مربع إيتا ETA) للمعالجة التجريبية (برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص

الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل) (0.73 ، 0.984 ، 0.951 ، 0.979) على التوالي، مما جعل هذه القيم تشير إلى قوة العلاقة وحجم التأثير المرتفع بين المعالجات التجريبية (فاعلية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات التواصل) المستخدم في الدراسة والاختبار البعدي (خفض حدة السلوكيات النمطية التكرارية) مع ضبط نتائج الاختبار القبلي .

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمتغير السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لصالح القياس البعدي». ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، كما تم تحديد حجم تأثير برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية خلال قيمة (مربع إيتا ETA) والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

### جدول(13)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوكيات النمطية التكرارية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	مربع ETA
السلوكيات النمطية التكرارية الحركية.	القبلي	10	43.30	5.440	14	36.137	0.01	0.985
	البعدي	10	14.25	2.531				
السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة.	القبلي	10	25.55	2.837	14	46.401	0.01	0.991
	البعدي	10	5.50	1.318				
السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة.	القبلي	10	32.30	5.440	14	19.615	0.01	0.952
	البعدي	10	3.50	2.544				
الدرجة الكلية	القبلي	10	100.15	12.313	14	33.845	0.01	0,983
	البعدي	10	23.25	3.640				

يتضح من الجدول السابق وجود فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة « ت » دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على تنمية مهارات التواصل وأثرها في خفض حدة السلوكيات النمطية التكرارية بعد تطبيق برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذه النتائج تشير إلى قبول الفرض الرابع . نتائج الفرض الخامس: والذي ينص على أنه « لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات التواصل.»

#### جدول (14)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة

نوع القياس	الأبعاد الفرعية للمقياس	متوسط الرتب	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	قيمة Z	قيمة Z الجدولية عند مستوى 0.05	معامل ويلكوكسون
البعدي التبعي	مهارات التواصل غير اللفظي .	7	21	20	20	3	0.63
البعدي التبعي	مهارات التواصل اللفظي.	7	24	21	21	3	0.58
البعدي التبعي	مهارات التواصل الاجتماعي.	7	19.5	15.5	15.5	3	0.62
البعدي التبعي	الدرجة الكلية على مقياس مهارات التواصل	7	28	24	24	3	0.61

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التبعي للمجموعة التجريبية. نتائج الفرض السادس: والذي ينص على أنه «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في السلوكيات النمطية التكرارية.»



### جدول (15)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة

نوع	الأبعاد الفرعية للمقياس	متوسط الرتب	مجموع رتب الفروق	مجموع رتب الفروق السالبة	قيمة Z	قيمة Z الجدولية عند مستوى 0.05	معامل
	السلوكيات النمطية التكرارية الحركية.	7	19	13	13	3	0.59
	السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة.	7	16	9	9	3	0.63
	السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة.	7	15	11	11	3	0.61
	الدرجة الكلية على مقياس السلوكيات النمطية التكرارية	7	26	19	19	3	0.62

القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار، حيث تسهم هذه المعالجة بنسبة كبيرة جداً في التباين الذي حدث بمتوسط درجات القياس البعدي وهو حجم تأثير كبير ومرتفع، وجميع النتائج السابقة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي وأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار واستخدام المتوسطات المعدلة لتحديد اتجاه هذه الفروق .

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني والخامس «متغير مهارات التواصل»:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية والمتعلقة بمهارات التواصل فقد أشارت هذه النتائج إلى أن نسبة كبيرة جداً من التباين في متوسط درجات القياس البعدي لجميع أبعاد مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ترجع إلى المعالجة التجريبية أو المتغير المستقل هنا وهو المجموعة (ضابطة - تجريبية) في القياس البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي والتعامل مع متوسطات الدرجات المعدلة التي تأخذ درجات

### جدول (16)

يوضح المتوسطات المعدلة لدرجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي

م	الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط المعدل
1	مهارات التواصل غير اللفظي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	الضابطة	10	31.533
		التجريبية	10	81.217
2	مهارات التواصل اللفظي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	الضابطة	10	30.720
		التجريبية	10	71.180
3	مهارات التواصل الاجتماعي باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	الضابطة	10	21.197
		التجريبية	10	83.903
الدرجة الكلية		الضابطة	10	122.106
		التجريبية	10	337.394

الاجتماعية باستخدام برامج الرسوم المتحركة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البرامج التدريسية والسلوكية تكون نتائجها إيجابية وأفضل من استخدامها القصص الاجتماعية الورقية التقليدية العادية ولها دور أساسي ومحوري في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية والحد من السلوكيات غير المرغوبة التي تصدر من الأطفال وتحفز فضولهم في استكشاف الأفكار المثيرة. تعتبر برامج الرسوم المتحركة من العوامل التي تسهم في تكوين وبناء شخصية الأطفال، وذلك لأنها تقدم لهم معلومات على شكل قصص جذابة، أو حكايات مثيرة تجري أحداثها في الأماكن التي كان يتطلع إليها الأطفال، وتأتي جاذبية الرسوم المتحركة من حركتها الحية

بالإضافة إلى النتائج السابقة بالجدول رقم (10) يتضح أيضاً من الجدول السابق (16) اكتمال صحة الفرض الأول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة الفريمان (2014)، ودراسة لال وجانسان (Lall & Ganesan, 2011)، ودراسة ليوا ومانداساري (Lau & Mandasari, 2019)، ودراسة ألدباس (Al-dabas, 2019)، والتي أشارت إلى فعالية القصص

الإيجابي لبرامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وذلك مثل دراسة أوزديمير وبوليمو ((Ozdemir & Bolumu,2008)، ودراسة ودراسة كروزيير وتينكان (Crozier & Tin- (2010, cani ، ودراسة ماندا ساري (Man- 2014) dasari، وتعمل برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال احتوائها على التدخلات المتمركزة على الأطفال من حيث إمدادهم بالتعليم المباشر والمهارات المتعلمة لإعداد الموضوعات للأنشطة الجديدة ، ولتعليم سلوكيات مثل استبدال السلوكيات المستهدفة غير الملائمة للأطفال ، كما أنها تشتمل على تدخلات توسط الأقران بالاعتماد على الأقران بدلاً من الكبار من حيث حثهم على أن يعززوا ويحفزوا الأطفال على السلوكيات المرغوبة والابتعاد عن السلوكيات غير المرغوبة، وأيضاً تلعب هذه البرامج دوراً حيوياً في الترتيب البيئي وهو أسلوب يشجع على مهارات التواصل عن طريق الإمداد برفقاء اللعب والأنشطة وإعادة هيكلة الفصل المدرسي وإنشاء مراكز للعب وغيرها وكل هذا يكون له أثر واضح على السلوكيات النمطية التكرارية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويمكن للقصص الاجتماعية باستخدام الرسوم المتحركة أن تكون فعالة: لأنها سلوكيات معينة يفتقد إليها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مثل بداية

التي تستمد عناصرها من واقع الإنسان والحيوان والنبات، لذلك فإن الأطفال يرون في الرسوم المتحركة امتداداً لحياة اللعب وإطلاق العنان للتخيل والتي هي أحد أسباب تعلق الأطفال ببرامج الرسوم المتحركة والتي تتميز بحرية التعبير (مأمون، عدنان، سعيداً 2011 ص: 650).

كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مهارات التواصل باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة «ت» دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على حدوث تنمية في أبعاد مهارات التواصل بعد تطبيق برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية، وهذه النتائج تشير إلى قبول الفرض الثاني، كما بلغت قيم حجم التأثير (مربع إيتا Squared ETA) لأبعاد مهارات التواصل في بعد «التواصل غير اللفظي - التواصل اللفظي - التواصل الاجتماعي» باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة والدرجة الكلية (0.987- 0.964 - 0.993- 0.992) على التوالي ، وهي قيم تدل على تأثير كبير من التباين في المتغير التابع (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمهارات التواصل)، والتي يمكن إرجاعها إلى أثر المتغير المستقل (برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية)، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير

التي يتمتع بها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتنميتها، وعدم التركيز على نمط ثابت لتدريبهم أو تعليمهم، والتدريب على التقليد والمحاكاة.

تفسير نتائج الفرض الثاني والثالث والسادس «متغير السلوكيات النمطية التكرارية»:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية والمتعلقة بالسلوكيات النمطية التكرارية فقد أشارت هذه النتائج إلى أن نسبة كبيرة جداً من التباين في متوسط درجات القياس البعدي لجميع أبعاد السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة ترجع إلى المعالجة التجريبية أو المتغير المستقل هنا وهو المجموعة (ضابطة - تجريبية) في القياس البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي والتعامل مع متوسطات الدرجات المعدلة التي تأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار، حيث تسهم هذه المعالجة بنسبة كبيرة جداً في التباين الذي حدث بمتوسط درجات القياس البعدي وهو حجم تأثير كبير ومرتفع، وجميع النتائج السابقة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي وأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار واستخدام المتوسطات المعدلة لتحديد اتجاه هذه الفروق.

الحوار أو الاستجابة له وتغيير الروتين وفهم كيف يشعر أو يفكر الآخرون، وكيف يمكن الاستجابة بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة (Bell, 2005, p.24)، كما أن القصص الاجتماعية باستخدام الرسوم المتحركة تساعد على الحد من السلوكيات النمطية التكرارية مثل العدوان، والصراخ والبكاء والضرب والرفرفة بالأيدي والرجلين وأجزاء الجسم وغيرها حيث إنه بمجرد تركيز وانتباه الأطفال مع هذه القصص الاجتماعية باستخدام الرسوم المتحركة يبدأ في مرحلة التواصل وبالتالي يظهر تأثيرها على السلوكيات النمطية التكرارية السابق ذكرها (Asgarya, Beh-Pajooa, Ahmadib& shokoo-hi-Yektac, 2011, P.352)

ويتضح من الجدول السابق (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التبعي للمجموعة التجريبية وذلك مثل دراسة كوتش وموريندا (Kouch & Morenda, 2018)، ودراسة ليوا وماندساري (2019) (Lau & Mandasari)، وتشير النتائج التي تم التوصل إليها إلى أنه عند إجراء البرامج لا بد من اتباع بعض النقاط الهامة في مرحلة المتابعة وأهم هذه النقاط: التركيز على الأنشطة المفضلة بجلسات برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مع إجراء بعض التعديلات عليها بالتدرج حيث تأخذ هذه الأنشطة النمط الثابت المتكرر، والتركيز على المهارات

### جدول (17)

يوضح المتوسطات المعدلة لدرجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي

م	الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط المعدل
1	السلوكيات النمطية التكرارية الحركية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	الضابطة	10	39.825
		التجريبية	10	13.225
2	السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	الضابطة	10	24.532
		التجريبية	10	4.568
3	السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة	الضابطة	10	34.080
		التجريبية	10	3.720
	الدرجة الكلية	الضابطة	10	98.155
		التجريبية	10	21.795

كوتش وموريندا (Kouch & Morenda, 2018)، ودراسة ألداباس (Aldabas, 2019)، ويعتبر العامل الوسيط في العلاقة بين اضطراب طيف التوحد والسلوكيات النمطية التكرارية هو القصور أو الضعف في مهارات التواصل لذلك تكون هذه السلوكيات أكثر شيوعاً لديهم مقارنة بالأطفال الآخرين من نفس العمر من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، كما أن القصص الاجتماعية تكون أكثر فعالية عند دمجها مع بعض المحفزات البصرية لتعزيز التعلم والتدريب والفهم من خلال توفير بيئة تدريبية وتعليمية جذابة وممتعة، ومن المتفق عليه أن

بالإضافة إلى النتائج السابقة بالجدول رقم (12) يتضح أيضاً من الجدول السابق (17) اكتمال صحة الفرض الثالث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السلوكيات النمطية التكرارية باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك مثل دراسة ووتس (2008) (watts)، ودراسة أسجاروا ويهاجوها واحمايد وسشوكوهي (Asgarya, Beh-Pajooa, Ah-shokoohi-Yektac, 2011)، ودراسة

(الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للسلوكيات النمطية التكرارية) ، والتي يمكن إرجاعها إلى أثر المتغير المستقل (برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية التواصل) ، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي لبرامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل ودورها في تخفيف حدة السلوكيات النمطية التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وذلك مثل دراسة (الحربي والحجيلان ، 2016) ، ودراسة ليو وماندساري (Lau & Mandasari, 2019) ، ودراسة لايو ووين (Lau & Win, 2019) لذلك فإن اضطراب طيف التوحد يظهر قصوراً واضحاً في مهارات التواصل اللعب والسلوكيات النمطية التكرارية وتقوم الاستراتيجيات التكاملية لمواجهة هذه الصعوبات المحورية على تضمين تخفيفات القائمين على رعاية الأطفال من خلال استخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة لإكسابهم المهارات التواصلية وخفض حدة السلوكيات النمطية التكرارية ، وهذه القصص الاجتماعية مثلها مثل التدخلات العلاجية الأخرى والتي تشمل على إدارة الذات وكيفية معالجة أوجه الضعف للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وتهدف برامج الرسوم المتحركة إلى إكساب الأطفال القيم المرغوب فيها ، كما تساعدهم في النمو اللغوي والتواصل

التعلم والتدريب يكون أكثر فاعلية عندما يكون محفزاً لذلك فإن الجمع بين القصص الاجتماعية والرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد وتعليم الفيديو كأداة تدريبية وتربوية وتفاعلية يزيد من المهارات التواصلية ويكون له تأثير واضح على السلوكيات النمطية التكرارية بما في ذلك روتين تناول الطعام والعدوان اللفظي والأذى الذاتي ونوبات الغضب الشديد والصراخ والصياح للأطفال ، وقد أشار الباحثون إلى قدرة وفاعلية هذه البرامج في تنمية مهارات التواصل والحد من السلوكيات النمطية التكرارية.

وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن تنمية مهارات التواصل كان لها أثر كبير في خفض حدة السلوكيات النمطية التكرارية بعد تطبيق برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وهذه النتائج تشير إلى قبول الفرض الرابع.

كما بلغت قيم حجم التأثير (مربع إيتا Squared) لأبعاد السلوكيات النمطية التكرارية في بعد السلوكيات النمطية التكرارية الحركية - السلوكيات النمطية التكرارية الزائدة المفرطة - السلوكيات النمطية التكرارية الناقصة المفرطة « باستخدام القصص الاجتماعية لبرامج الرسوم المتحركة والدرجة الكلية (0.985 - 0.991 - 0.952 - 0.983) على التوالي ، وهى قيم تدل على تأثير كبير من التباين في المتغير التابع

إجراءات البرامج في اتباع بعض النقاط الهامة في مرحلة المتابعة ومنها: تنمية الاتجاه الإيجابي نحو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل الوالدين والمشرفين والمحيطين بهم، وإثارة اهتمام الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبيئة ومكوناتها وتقبل التغيير البيئي من حوله، والتدريب على التخاطب باستخدام الكمبيوتر والتسجيل الصوتي وجذب أفتباههم بطرق غير تقليدية، وزيادة التواصل بإلحاح من جانب الكبار مع هؤلاء الأطفال بكل صورة اللفظية والوجدانية والإرشادية (اباطة، 2003، ص: 169-170).

#### توصيات ومقترحات الدراسة:

1. إضافة تعديلات جديدة في بيئة ومحيط التعلم ومحتوى البرامج التدريبية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بحيث تسهم في زيادة الدراسات والبحوث المتمثلة في الاعتماد على برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية لتنمية مهارات الضعف والقصور لديهم ومنها المهارات الاجتماعية وغيرها.
2. الاستفادة من الوسائل وثورات القنوات الفضائية الخاصة ببرامج الأطفال والتي تحكي اهتماماتهم واحتياجاتهم ومنها برامج الرسوم

ويمكن أن تعمل الرسوم المتحركة أيضاً على تحقيق الاستقرار الانفعالي للأطفال، وتخليصهم من الخوف، والقلق والغضب، وتقليل الحركات النمطية التكرارية الزائدة لديهم، كما تساعدهم في فهم البيئة الاجتماعية المحيطة، وذلك من خلال توافر عناصر اللون والحركة والصوت والصورة في برامج الرسوم المتحركة والتي تعمل على تزويد الأطفال بالمعارف والمهارات المتعددة، كما تعمل على توعية الأطفال و تثقيفهم وتوسيع آفاقهم الفكرية؛ وذلك من خلال تناول برامج الرسوم المتحركة للجوانب السلوكية والاجتماعية وغيرها (الشديفات، 2006 ص: 4)، ولبرامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية أثر كبير في شخصية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باعتبارها من أهم العناصر البيئية المنظمة التي تنقل المعلومات والمفاهيم والقيم بصورة متسلسلة وقصصية، علماً بأن هذه البرامج كلما كانت قصيرة كان تأثيرها أشد وأقوى نظراً لطبيعة عينة الدراسة.

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية وذلك مثل دراسة كوتش وموريندا (Kouch & Morenda, 2018)، ودراسة ليوا وماندساري (Lau & Mandasari, 2019)، وتشير النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الفرض إلى

## المصادر والمراجع أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أباطة، أمال عبد السميع (2003). اضطرابات التواصل وعلاجها. ط. 1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. الحربي، أفتان مطر مرشد؛ الحجيلان، محمد إبراهيم (2016). اقتراح نموذج تصميم تعليمي يتناسب مع خصائص المتعلمين من ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4(15)، 76-113.

حوامدة، باسم علي وآخرون (2013). وسائل الإعلام والطفولة. ط. 2، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع. سلطان، عادل (2005). تكنولوجيا التعليم والتدريب. ط. 1، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الشديقات، منال. (2006). دور برامج الرسوم المتحركة في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، الأردن، جامعة اليرموك. الفريحان، هناء (2014). فاعلية موقع تعليمي إلكتروني قائم على استخدام القصة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج بالملكة العربية السعودية. مصر: جامعة القاهرة.

معوض، محمد (2010). دراسات في إعلام الطفل. القاهرة: مكتبة دار الكتاب الحديث.

## ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية الترجمة للإنجليزية:

- Adams, L., Gouvousis, A., Vanlue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on autism, other Developmental Disabilities*, 19(2), 87-94.
- Aldabas, R (2019). Effectiveness of social stories for children with autism: A comprehensive review. *Journal: Technology and Disability*, 31(2), 1-13.

المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

3. وضع برامج في المدارس والمراكز تتعلق باستخدام أساليب ومكونات برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لقدراتهم وإمكانياتهم مما يؤدي لتنمية هذه القدرات والإمكانيات.

4. نشر التوعية عن أهمية برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بكافة أشكالها وأنواعها في الأوقات العادية لهم كأساليب تسلية وقضاء وقت الفراغ كجزء أساسي من اللعب والتعامل مع البيئة المحيطة بهم وعدم إدمانها.

5. استخدام برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كتعويض للبيئة المفقودة للأطفال في ضوء المشكلات والأعراض التي يعانون منها.

6. ضرورة التعرف على أن برامج الرسوم المتحركة باستخدام القصص الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التقليد والمحاكاة وتقبل التغيير البيئي من حولهم



- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). *Washington, DC: American Psychiatric Association.*
- Asgarya, M. & Beh-Pajooha, A. & Ahmadib, A. & shokoo-hi-Yektac. (2011). the effectof social stories on reeducation of challenging Behaviours in autistic children. *procedia social and behavioral sciences*, 15 (3), 351 – 355.
- Bell, j. (2005). Using Social stories to improve socially appropriate Behaviours in autistic children with autism. *Master of Science, Florida, state University.*
- Bell, J. (2005). Using social stories to improve socially appropriate Behaviours in autistic children with autism. *Unpublished Master's Thesis, Florida: Florida State University.*
- Boggs, T. L. (2016). *The Effects of Environmental Modifications and Visual Supports in the Home on Engagement and Challenging Behaviors in Children with Autism.* Doctoral dissertation, East Tennessee, State University.
- Cervantes, P., Matson, J. L., Tureck, K., & Adams, H. L. (2013). The relationship of comorbid anxiety symptom severity and challenging behaviors in infants and toddlers with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1528-1534
- Crowell, J. A., Keluskar, J., & Gorecki, A. (2019). Parenting behavior and the development of children with autism spectrum disorder. *Comprehensive psychiatry Research in Autism Spectrum Disorders*, 90, 21-29.
- Crozier, S., & Tincani, M. (2010). Effects of social stories on prosocial of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1803-1814.
- David, F. & Kildare, K. & Smith, C., McMahon, D., Quinn-Brown, L. (2012). Using video social stories (TM) to increase Task Engagement for Middle school students with Autism Spectrum Disorder, *Behavior Modification*, 36 (3), 399 -425.
- Fortea, I. B., Forner, C. B., Colomer, C., Casas, A. M., & Miranda, B. R. (2018). Communicative skills in Spanish children with Autism Spectrum Disorder and children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Analysis through parents' perceptions and narrative production. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 50, 22-31.
- Gray, C.A. (1998). social stories and comic strip conversation with students with Asperger syndrome and high – function autism. In E, schopler, G.B. Mesbov, L. J, kunce (Eds), *Asperger syndrome and high-function autism* New York: Pienum press, 167- 198.
- Holden, B. & Gitlesen, J. P. (2016). A total population study of challenging behavior in the county of Hedmark, *Norway: prevalence and risk markers Research in Developmental Disabilities*, 27, pp. 456 – 465.
- Kouch, H. & Morenda, P. (2018). Social Story Intervention for young Children with Autism Spectrum Disorder Autism and Developmental Disorders *PA: IGI Global.* doi:10.4018/978-1-5225-2838-8.ch 014.
- Lau, B. T. & Mandasari, V. (2019): Animated Social Story for Assisting communication skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *In book: Assistive and Augmentative Communication for the Disabled: Intelligent Technologies for Communication, Learning and Teaching*, Publisher: IGI Globa.
- Lau, B. T., & Min, K. M. (2019) Integration of Digital Social Story Intervention into Differentiated Instruction Framework. *Journal of Integrated Design and Process Science*, (4), 41-56.
- Lau, B. T., & Win, K. M. (2018). Differentiated Animated Social Stories to Enhance Social Skills Acquisition of Children with Autism Spectrum Disorder. *In V. Bryan, A. Musgrove, & J. Powers (Eds.), Handbook of Research on Human Development in the Digital Age (pp. 300329-).* Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018-978/8-2838-5225-1.ch014.
- Mandasari, V. (2014) Learning social skills with animated with social storiesfor children with autism. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Masters of Science (by Research). *Swinburne University of Technology.*
- McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., & Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1215-1222
- Meadan, H., Halle, W., & Ebata, T. (2010). Families with Children who have Autism Spectrum Disorders: Stress and Support. *Exceptional children*, 77(1), 7-36.
- Ozdemir, S. & Bolumu, O. (2008). Using Multimedia Social stories to increase appropriate Social engagement in young children with autism. *the Turkish online, Journal of Edutional Technology to jet july* volume ,7(3), 1303- 6521.
- Papadopoulous, C., Lodder, A., Constantinou, G., & Randhawa, G. (2019). Systematic Review of the Relationship between Autism Stigma and Informal Caregiver

- Mental Health. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(4), 1665-1685.
- Parmenter, T. R., Harman, A. D., Yazbeck, M. L& ,Riches, V. C. (2016). Life Skills Training for Adolescents with an Intellectual Disability. In Carr, A., Linehan, C., O'Reilly, G., Walsh, P. N., & McEvoy, J. (Eds.). *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (pp. 625-656). *New York: Routledge/Taylor & Francis Group*.
  - Rispoli, M., Lang, R., Neely, L., Camargo, S., Hutchins, N., Davenport, K., & Goodwyn, F. (2013). A comparison of within-and across-activity choices for reducing challenging behavior in children with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 22(1), 66-83.
  - Sansosti, F.J., Powell, K.A. (2018). Using Computer presented Social Stories and Video models increase social Communication Skills of children with high functioning autism spectrum disorders, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (3), 162 – 178.
  - Soenksen, D. & Alper, S. (2010): Teaching ayoung child to appropriately gain attention of peers using asocial Story intervention. *focus on Autism and Other Developmental Disabilities* ,21, (1), 36 – 44.
  - Theng, L. B., Lu, V.M, Mandasari, V. (2011). *2D Animated Social Story for Assisting Social Skills Learning of Children with Autism Spectrum Disorder.*, DOI: 10.4018/978-1-60960-541-4.ch001.
  - watts, K. (2008). effectiveness of asocial Story intervention in decreasing disruptive Behaviours in autistic children, *Doctoral Dissertation the Ohio*, state University.
  - Yuko, Y. (2006). How can we animations to help preschoolers to obtain more efficient distribution strategies. *Akita, Japan: Faculty of Education and Human Studies*.
  - Abaza, Amal Abdel Sami. (2003). *Communication disorders and their treatment*. edition 1, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
  - Al-Fraihan, Hana (2014). “*The effectiveness of an educational website based on using the story to develop some social skills for people with special needs in inclusion schools in the Kingdom of Saudi Arabia*,” Egypt, Cairo University.
  - Al-Harbi, Afnan Matar Murshid; Al-Hujailan, Muhammad Ibrahim. (2016). To suggest an educational design model that fits the characteristics of learners with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 4 (15), pp. 76-113.
  - Al-Sheddifat, Manal. (2006). “*The Role of Animation Programs in Achieving the Educational Objectives of Third Grade Basic Pupils from the Teachers’ Point of View*.” *Unpublished MA thesis*, Irbid, Jordan, Yarmouk University.
  - awamdeh, Basem Ali, et al. (2013). “*Media and Childhood*.” edition 2, Amman, Jordan, Jarir House for Publishing and Distribution.
  - Moawad, Muhammad (2010). “*Studies in the Media of the Child*”, Cairo, House of Modern Book.
  - Sultan, Adel. (2005). “*Education and Training Technology*.” edition 1, Amman: Hanin House for Publishing and Distribution.



## واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19».

أحمد بن حمد بن أحمد العمير (\*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

\*يشكر الباحث الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية والمهندس محمد العقيل على دعمهما للبحث من خلال مبادرة دعم الأبحاث العلمية.

(قدم للنشر في 1441/5/15هـ، وقبل للنشر في 1443/2/18هـ)

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة من أولياء الأمور في محافظة الأحساء، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما بلغ عددهم (400) منهم (170) من الآباء و(230) من الأمهات، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19» جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط (2.34) وقد تمثلت أبرز الجوانب المتحققة فيه: اهتمام الآباء بالنظافة الشخصية من خلال التعقيم والاستحمام، واهتمامهم بنظافة أدواتهم الشخصية، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية جاء أبرزها في: ضعف دور المدرسة (عن بعد) في تنمية التربية الصحية لدى الآباء، كما جاءت أهم سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في: التربية بالقصدوة وتحفيز الآباء وتشجيعهم على ممارسة السلوكيات الصحية السليمة.

كلمات مفتاحية: التربية الصحية، أبناء الأسر السعودية، جائحة كورونا المستجد.

\*\*\*\*\*

## Reality of the health education for children of Saudi families under the Coronavirus pandemic “COVID-19”

Ahmad Hmad Ahmad AL Omair (\*)

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(Received 11/1/2020, accepted 26/9/2021)

**Abstract:** The study aimed to diagnose the health education for children of Saudi families under the Coronavirus pandemic “COVID-19” The researcher used the descriptive survey method, the questionnaire was the study tool that was applied to a sample of parents in Al-Ahsa Governorate, and they were chosen in a simple random manner. Where the total number was (400) and (170) were fathers and (230) were mothers. The study has concluded that the reality of health education for children of Saudi families under the Coronavirus “COVID-19” came out high on average (2.34) and the most important aspects achieved were: children care about personal hygiene through sterilization and pathing. Also, they care in cleaning their personal tools. The results, indicated that there are restrictions that limit the development of health education for children of Saudi families, the most essential of it: the weakness of the role of online homeschooling in the development of health education for children. Furthermore, the most significant ways to activate health education among Saudi families were motivating and encouraging children.

**Keywords:** Health education – Children of Saudi families- Coronavirus “COVID-19”



(\*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Fundamentals of Education, College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box: 3169, Postal Code: 11471, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061415

(\*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم أصول التربية كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 3169، رمز بريدي: 11471، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: aha474@hotmail.com

## مقدمة الدراسة:

سواء على المدى القصير أو المدى الطويل، كما للأسرة دور في تزويد أبنائها قيم التربية الصحية ليكونوا أفراداً أصحاء وفاعليون في المجتمع، وأن امتثالها لهذه القيم والتحلي بسلوكياتها يجعل الأبناء يكرسون هذه القيم ويتمثلونها، كما يمكنهم من بناء معتقدات مرتبطة بسلوكهم وبممارساتهم اليومية (زراعي، 2017، ص: 25).

وفي ظل انتشار الأوبئة والفايروسات المختلفة ومنها فايروس كورونا المستجد COVID-19 والتي ظهرت أغلب حالات الإصابة به في مدينة ووهان الصينية نهاية ديسمبر 2019م على صورة التهاب رئوي حاد، حيث شكل فيما بعد جائحة عالمية عانت منها مختلف دول العالم باختلاف قدراتها وامكانياتها البشرية والمادية، لذا أصبح لزاماً على الأسر السعودية وأبنائها التماشي مع هذه الجائحة من خلال الالتزام بالأنظمة والقوانين التي فرضتها الدولة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى السعي إلى تنمية التربية الصحية والمحافظة على الصحة العامة لضمان سلامة أبناء تلك الأسر.

## مشكلة الدراسة:

في 31 ديسمبر من عام 2019م تم إبلاغ المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية في الصين بحالات الالتهاب الرئوي المسبب لمرض غير معروف تم اكتشافه في مدينة ووهان بمقاطعة هوبي الصينية، وتم إعلان فيروس (كورونا

تُعد المحافظة على صحة الإنسان من أهم الغايات التي تسعى المجتمعات المعاصرة إلى تحقيقها، حيث أصبحت تلك المجتمعات تتنافس فيما بينها من أجل تقديم الرعاية الصحية لأفرادها من خلال جودة الخدمات المقدمة، إيماناً منها بأهمية العنصر البشري ومساهمته في بناء الأوطان ورقيها.

كما يسعى المجتمع ممثلاً بمؤسساته التربوية المختلفة إلى تعليم أفرادهم وتربيتهم وتقديم البرامج المختلفة لهم بما في ذلك برامج التربية الصحية، والتي أشار إليها سلامة (2011، ص: 132) بأنها «جزء هام من التربية العامة، ولا تقتصر رسالتها على أن يعيش الفرد في بيئة تلائم الحياة الحديثة، بل تتعدى ذلك إلى إكساب الأفراد تفهماً وتقديراً أفضل للخدمات الصحية المتاحة في المجتمع، والاستفادة منها على أكمل وجه، وكذلك تزويد أفراد المجتمع بالمعلومات والإرشادات الصحية المتعلقة بصحتهم بغرض التأثير الفعال على اتجاهاتهم والعمل على تعديل وتطوير سلوكهم الصحي لمساعدتهم على تحقيق السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية». وتعتبر التربية الصحية أسلوباً تربوياً يعمل على إكساب الأبناء مجموعة من القيم الإيجابية فيما يخص صحتهم وتشكيل خبرات إيجابية تجاهها، كل هذا في إطار تطبيق وتكريس بنود الصحة العامة فهي بهذا تحمل مجموعة أهداف تسعى إلى تحقيقها

إلا أن نتائج دراسة الأحمدي (2003) أشارت إلى انخفاض ضئيل في مستوى الوعي الصحي لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي في المدينة المنورة، كما أكدت نتائج دراسة العصيمي (2003) على انخفاض المستوى العام للثقافة الصحية لدى طالبات كلية العلوم التطبيقية بجامعة أم القرى، كما أكدت نتائج دراسة العتيبي (2011) وجود مجموعة من المشكلات الصحية التي تعاني منها طالبات المرحلة المتوسطة، كان من أبرزها ممارسة الطالبات العادات الغذائية السيئة كتناول المشروبات الغازية والوجبات غير الصحية، ومعاينة بعضهم من أمراض سوء التغذية كالنحافة أو السمنة المفرطة، فيما توصلت نتائج دراسة العمري (2013) أن واقع تطبيق التربية الصحية في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض كان بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج دراسة الصمادي والحارثي (2017م) أن مستوى السلوك الصحي لدى طلاب جامعة أم القرى قد جاء ضمن المستوى المتوسط للمقياس ككل، أما دراسة الجهيمان (2020) فقد توصلت إلى أبرز سلبيات أزمة كورونا على الأسر في مدينة الرياض وجاءت في: الأثر النفسي والتخوف من إصابة أحد أفراد الأسرة بفيروس كورونا، قلة مزاولة الأنشطة الرياضية، عدم انتظام مواعيد النوم لأفراد الأسرة، زيادة الوزن، الإفراط في استخدام الأجهزة الالكترونية.

الجديد) على أنه الفيروس المسبب لتلك الحالات من قبل السلطات الصينية يوم 7 يناير 2020م، وأن هذا الفيروس يمكن أن ينتقل بين البشر من الشخص المصاب بالعدوى إلى شخص آخر عن طريق المخالطة القريبة دون حمائي، كما اعتُبرت المملكة العربية السعودية من ضمن الدول الأقل تضرراً بفيروس كورونا المستجد COVID-19 ومع ذلك بلغت نسبة الإصابات (362979) حالة مصابة من بينها (354263) حالة تعافي وبلغ إجمال الوفيات (6239) حالة وفاة (موقع وزارة الصحة السعودية الإلكتروني، 2020، فقرة: 2). لذا سارعت دول العالم بما فيها المملكة العربية السعودية إلى تطبيق الإجراءات النظامية والصحية التي تسعى من خلالها إلى ضمان المحافظة على صحة أفراد المجتمع كافة بما فيهم أبناء أسرها، لكونهم يشكلون مستقبل هذا الوطن لذا وجب عليهم السعي إلى المحافظة على صحتهم من خلال التربية الصحية السليمة.

وقد أوضحت دراسة المزيّد و السميري (2018، ص: 19) أن التربية الصحية عملية تربوية يتحقق عن طريقها رفع الوعي الصحي من خلال تزويد الأبناء والطلبة بالمعارف والعلوم والحقائق والخبرات، للتأثير الإيجابي في معرفتهم وميولهم وسلوكهم وصحتهم وصحة المجتمع الذي ينتمون إليه، لكي تتحقق لهم الحياة الصحية السليمة.

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على

واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية

في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19».

1. إبراز نقاط القوة والضعف لدى الأبناء فيما

يتعلق بالجوانب الصحية والثقافية لأن زيادة

مستوى التربية الصحية لديهم يعد مساهمة

فعلية وأساسية في الجهود التي تبذلها المملكة

العربية السعودية للمحافظة على الصحة.

2. يمكن الاعتماد على تحليلاتها النظرية ونتائجها

الميدانية في تكوين تغذية راجعة لإدارة

الشؤون الصحية المدرسية في وزارة التعليم،

وبالتالي المساهمة في وضع اقتراحات لتنمية

الاتجاهات الصحية الإيجابية والعمل على

تغيير الاتجاهات الصحية السلبية.

#### الأهمية التطبيقية:

1. يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة المسؤولون

الصحيون في وزارة الصحة وذلك للوقوف

على واقع تنفيذ البرامج والخطط الصحية

المقدمة للمجتمع وما يعترضها من مواطن

خلل ومكامن ضعف.

2. من المؤمل أن تعمل هذه الدراسة على رفع

المستوى الصحي للأبناء وتحويل الممارسات

الصحية الخاطئة إلى ممارسات صحية سليمة.

#### حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية

#### أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية

في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19» من

وجهة نظر أولياء الأمور؟

2. ما أبرز المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية

لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا

المستجد «COVID-19» من وجهة نظر أولياء

الأمر؟

3. ما سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء

الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد

«COVID-19» من وجهة نظر أولياء الأمور؟

#### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تشخيص واقع التربية الصحية لدى أبناء

الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد

«COVID-19».

2. الكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من تنمية

التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل

جائحة كورونا المستجد «COVID-19».

3. الوقوف على سبل تفعيل التربية الصحية لدى

أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد

«COVID-19».

الصحي للمحافظة على صحته وصحة أسرته ومجتمعه.

التربية الصحية إجرائياً: عملية تربوية تهدف إلى إمداد الأبناء بالخبرات والحقائق والمعلومات الصحية السليمة وتكوين القدرة لديهم للحفاظ على الصحة والتقليل من الأفعال والسلوكيات الصحية الخاطئة التي تصدر منهم.

فيروس كورونا المستجد «COVID-19»: فيروس (كورونا) من فصيلة فيروسات (كورونا) الجديد؛ حيث ظهرت أغلب حالات الإصابة به في مدينة ووهان الصينية نهاية ديسمبر 2019م على صورة التهاب رئوي حاد و كان له ارتباط بسوق للبحريات والحيوانات في مدينة ووهان الصينية، وقد انتقل فيروس (كورونا) المسبب لمتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس) من ققط الزباد إلى البشر في الصين عام 2002م، كما انتقل فيروس (كورونا) المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (Mers) من الإبل إلى البشر في المملكة العربية السعودية عام 2012م. كذلك انتقل فيروس (كورونا) الأخير COVID-19 من فصيلة فيروسات (كورونا). (موقع وزارة الصحة السعودية الإلكتروني، 2020م، فقرة: 3).

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التربية الصحية:

تعددت معاني التربية الصحية حسب اهتمامات الباحثين وحسب اختلاف مرجعياتهم الفكرية التي

على بيان واقع التربية الصحية المتعلقة ب (الوقاية من الفايروسات والأمراض المعدية والشائعة، وأساسيات التغذية الصحية، والصحة النفسية، والاهتمام بالنظافة الشخصية، وممارسة الرياضة) لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19».

الحدود المكانية: محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: الأسر السعودية في محافظة الأحساء.

الحدود الزمانية: 1442هـ. - 2020م

مصطلحات الدراسة:

الصحة لغة: الصحة العافية، والسفر أيضاً مَصْحَة. وأرض مَصْحَة وَمَصْحَة: بريئة من الأوباء صحيحة لا وباء فيها ولا تكثر فيها العلل والأسقام. (ابن منظور، 1414هـ، ص: 508).

التربية الصحية:

يعرفها سلامة (2011، ص: 132) «عملية تربوية تسعى إلى ترجمة الحقائق الصحية المعروفة إلى أنماط سلوكية صحية سليمة على مستوى الفرد والمجتمع وذلك باستعمال الأساليب التربوية الحديثة». ويعرفها إبراهيم (1971، ص: 49) بأنها عملية تزويد الفرد بالمعلومات والخبرات بالطرق الايجابية المناسبة التي تساعده على إدراك مشكلاته الصحية واتباع السلوك



وقد يجمع بين هذه الأقوال تحديد التربية الصحية بأنها عملية تربية تهدف إلى إمداد الأبناء بالخبرات والحقائق والمعلومات الصحية السليمة وتكوين القدرة لديهم للحفاظ على صحتهم والتقليل من الأفعال والسلوكيات الصحية الخاطئة التي تصدر منهم، وجعلهم يتمثلون الممارسات الصحية السليمة في حياتهم اليومية. مجالات التربية الصحية:

هناك عددٌ من ميادين التربية الصحية ومجالاتها، تتمحور جميعها حول الفرد والمجتمع، حيث ذكر سلامة (2011، ص: 256) مجالات التربية الصحية كما يلي:

1. الصحة الشخصية: وتتعلق بتوعية الفرد بأهمية الصحة والنظافة والتغذية والنوم والعمل والراحة ومزاولة النشاط الرياضي، وممارسة أوجه من النشاط الترويحي في أوقات الفراغ.
2. التربية الصحية في محيط الأسرة: فالمسكن الذي تقيم فيه الأسرة ودرجة العناية بنظافته وتربيته، ودرجة العناية بمورده المائي وطرق تصريف النفايات التي تستعملها الأسرة وطريقة مكافحة الحشرات بالمنزل كل ذلك يؤثر في اتجاهات وتصرفات الطفل.
3. التربية الصحية في محيط المدرسة: سواء كانت مدرسة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية أو في المرحلة الجامعية هي عبارة عن كل ما يتعلق

انطلقوا منها في تناولهم للتربية الصحية إلا أن جميعها تؤكد على ارتباط التربية بالصحة ارتباطاً وثيقاً، فقد عرفتها فوقية سليمان (2019، ص: 9) بأنها: «تزويد أفراد المجتمع بالخبرات اللازمة بهدف التأثير على معلوماتهم واتجاهاتهم وممارساتهم، بحيث يصبح لدى الفرد أنماطاً سلوكية صحيحة». فيما عرفها مكي (2019، ص: 22) بأنها: «العلم الذي يهدف إلى المحافظة على صحة الأفراد عن طريق رعايتهم اجتماعياً وعقلياً ورفع مستواهم بديناً وتعليمهم أساسيات الحياة الصحية وغرس العادات الصحية فيهم حتى يتعودوا على ممارستها في حياتهم اليومية وحتى تصبح جزءاً لا يتجزأ من مبادئهم وشخصياتهم». كما عرفتها رانيا شلودي (2017، ص: 8) بأنها: «مجموعة من المفاهيم والمبادئ والأنظمة والخدمات التي تقدم لتعزيز صحة الطلبة في السنوات الدراسية وتعزيز صحة المجتمع من خلال المدارس». أما Green, Kreuter (2016, p:6) فقد عرفها بأنها مزيج من الخبرات التعليمية مصمم لتسهيل الأعمال الطوعية التي تؤدي إلى الصحة. وقد عرفها summerfield (2000, p:24) على أنها طريقة التعامل مع الأطفال بسلوك ومشاعر يتفقدون وعمرهم ومراعاة حاجاتهم وتعليمهم وكيفية حماية أنفسهم من المشكلات والأمراض والأخطار، بتوفير الأدوات اللازمة للوصول للراحة الجسمية والنفسية.

خارج المنهج كما توفر الأسرة شروط النوم الصحيح والعمل الذهني والجسدي وتحدد أوقات الاستراحة والتنزه -World Health Organization, 2012, p:15). ويضيف السليمانى (1431، ص:35) مجال صحة الغذاء من خلال تزويد الأفراد بمعلومات كافية وبأنماط سلوك صحيحة حول الغذاء الصحي، وبأخطار سوء التغذية، والأمراض الناتجة عن تلوث الغذاء، إضافة إلى مجال صحة المستهلك من خلال الالتزام بالحقائق عن الإعلانات الخاصة بالأطعمة والأشربة، وكذلك عن طريق تصويب المعتقدات غير الصحية، إضافة إلى مجال الصحة النفسية والعقلية، ومجال صحة البيئة وتشمل معرفة أهمية مكافحة نواقل المرض وتأثيرها على صحة البيئة، ومراقبة تلوث الهواء بشكل عام.

ومما سبق يتبين أن التربية الصحية تسعى إلى ترجمة الحقائق والمعارف إلى سلوكيات، وأن حرص الفرد على الاهتمام بصحته والمحافظة عليها وعدم العبث بها، سيؤدي ذلك إلى التوازن النفسي والعضوي والذي بدوره سيؤدي إلى جعل الفرد عضواً فاعلاً في مجتمعه، كما أن التربية الصحية في محيط الأسرة تعتمد وبدرجة كبيرة على التثقيف الصحي للأب والأم وعلى درجة تعليمهما؛ لأن ذلك سيؤثر وبشكل مباشر على الأبناء، كما أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر

بإمداد التلاميذ بالخبرات التعليمية والحقائق و المعلومات الصحية بقصد توسيع مداركهم و التأثير الطيب في سلوكهم وتصرفاتهم في مجال صحتهم.

4. التربية الصحية في محيط المجتمع: تهيئ المجتمعات المتقدمة فرصاً كثيرة للتربية الصحية لأفرادها، ومن هذه الفرص النصائح والإرشادات التي يقدمها القائمون على الخدمات الصحية بالمجتمع والبرامج الصحية التي تنظمها الهيئات المسؤولة عن توجيه الأفراد مثل وسائل الإعلام، وذلك لتوفير الفرص التي تحقق للشعب الاشتراك و المساهمة في المشاريع الصحية التي تقوم بها الجهات الصحية المسؤولة في المجتمع وهي: التربية الصحية بطريقة المقابلة الشخصية، التربية الصحية بطريقة توجيه الجماهير، التربية الصحية بطريقة تنظيم المجتمع. ويضيف الشقير (2020، ص:156) أن 37.7% من إجمالي أفراد المجتمع السعودي يتابعون المستجدات حول فيروس كورونا يليهم المتابعون بشكل متقطع بنسبة 29.6%، فيما جاءت وزارة الصحة السعودية في المركز الأول بوصفها مصدراً للإرشادات التي يلجأ إليها المجتمع بشأن فيروس كورونا. كما أن المدرسة تسهم في تنظيم التربية البدنية والصحية ضمن الحصص الدراسية المقررة في المنهج الدراسي والخطة الدراسية والأنشطة المدرسية

أن الأسرة هي البيئة التي تتعهد الطفل بالتربية وعليها يقع العبء الأكبر في عملية التنشئة، فهي تكسبه العادات والاتجاهات الصحية في مرحلة الطفولة وفي المنزل تهيأ الفرص التي عن طريقها يتعود الطفل ممارسة ومزاولة العادات الصحية المختلفة، كنتيجة لما يراه من الوالدين والكبار، فالأسرة تعتمد في تربيتها على عدة أساليب منها: أ. التعليم بالقدوة: يعد الوالدين مثلاً لأطفالهم فيما يقولونه ويفعلونه، فالصغار يتأثرون بأفعال والديهم وسلوكياتهم الصحية ويقلدونهم ويندمجون في تطوير أنماط حياتهم، كقدوة يحتذي بهم.

ب. التعليم بالتجريب: تستطيع الأسرة تدريب صغارها على اتباع سلوكيات صحية مثل تنظيف الأسنان وغسل الأيدي قبل الأكل وبعد الأكل، وعدم استخدام أدوات الآخرين، ووضع القمامة في أماكنها وعندما يلتحق الطفل بالمدرسة تكون اتجاهاته نحو الصحة قد تشكلت بواسطة والديه وبيئته التي يعيش فيها، ونوع الرعاية التي قدمت له وما تعلمه من خلال وسائل الإعلام وما اكتسبه من الآخرين.

كما تمثل صحة الأسرة أحد أهم المجالات التي تناولتها برامج التربية الصحية، فقد أوضح أبو رزق (1426، ص: 46) أن العبء الأكبر يقع على الأسرة في تربية الفرد فهو يتأثر بها وفيها تتشكل

سلباً أو إيجاباً على صحة أفراد الأسرة. وهذا ما يؤكد إبراهيم (2020، ص: 287) حول وجود تدنياً نسبياً في مستوى ممارسات الأسرة المصرية للإجراءات والتدابير الوقائية من فيروس كورونا وخاصة لدى الأسر الريفية والفقراء والعاطلين لتأثير المستوى الاقتصادي في المعارف والتدابير والممارسات تجاه فيروس كورونا المستجد 19 وذلك لصالح الأغنياء مقارنة بالفقراء.

كما يتضح أن للمجتمع دوراً هاماً في تعزيز وحماية الصحة من خلال نشر العادات الصحية الإيجابية ومحاربة العادات الصحية السلبية والتي تؤدي إلى الإضرار في صحة المجتمع، فالمستوى الصحي للمجتمع يعد من أهم مقاييس التقدم الحضاري والنمو المهني والاقتصادي، ولهذا اهتمت كثيراً من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بالرعاية الصحية لأفرادها لأنها تدرك أن ذلك سيعود عليها بالنفع والرفق والتقدم، فعن طريق تفعيل دور المؤسسات التربوية والصحية في المجتمع، ونشر الإرشادات والنصائح التوعوية لأفراده، والاستجابة للتوجيهات الصحية التي تصدرها السلطات الصحية المسؤولة، وكذلك نشر برامج التربية الصحية، يستطيع المجتمع تحقيق تربية صحية سليمة.

دور الأسرة السعودية في التربية الصحية ومواجهة فايروس كورونا المستجد «COVID-19»:

تشير جوهري عبدالصمد (2018، ص: 25)

شخصيته عن طريق التقاليد والمشاركة مع الأبوين، ومنها تقليده لهما في السلوكيات الصحية والقيم الاتجاهات التي تتعلق بهذا الخصوص، فالفرد يتأثر بذلك المحيط سلباً أو إيجاباً بما فيه من وضع صحي قائم، فيؤثر في النواحي الجسمية للفرد من خلال الغذاء المتناول في الأسرة ومدى إنفاق الأسرة على التغذية والنظافة والملبس ودرجة الثقافة الصحية لدى الأبوين وكذلك موقف الأسرة من التدخين والمسكرات ودرجة وعيها بأهمية الكشف الدوري على أفرادها.

وقد تسبب فيروس كورونا المستجد «COVID-19» في تغيير مستوى الثقافة الصحية لدى الأسر السعودية إيجاباً من خلال اتباعهم عدداً من الإجراءات الوقائية وتعزيزها لدى أبناءهم خشية الإصابة بذلك الفيروس. فقد أشار عبدالحليم (2020، ص: 635) إلى حرص المراهقين السعوديين والمصريين على متابعة مستجدات جائحة كورونا من خلال وسائل الإعلام وتأثرهم بالنواحي المعرفية والوجدانية والسلوكية نتيجة اعتمادهم على ذلك. فيما ذكرت الجهيمان (2020، ص: 33) أن أبرز إيجابيات أزمة كورونا على الأسر في مدينة الرياض تمثلت في: التقليل بشكل كبير من الوجبات السريعة والمطاعم والالتزام بالغذاء الصحي، وتوفير وقت للراحة النفسية والجسدية من ضغوطات العمل، والالتزام بشكل أكبر بالعادات الصحية المتعلقة

بالنظافة الصحية.

كما ذكر الموقع الإلكتروني لوزارة الصحة السعودية (2020، فقرة: 2) أن فيروس (كورونا) المسبب لمتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس) انتقل من قطط الزباد إلى البشر في الصين عام 2002م، وقد انتقل فيروس (كورونا) المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (Mers) من الإبل إلى البشر في المملكة العربية السعودية عام 2012م، كذلك انتقل فيروس (كورونا) الأخير COVID-19 من فصيلة فيروسات (كورونا)، و كان له ارتباط بسوق للبحريات والحيوانات في مدينة ووهان الصينية التي ظهر بها نهاية ديسمبر 2019م على صورة التهاب رئوي حاد، فيما تم التعرف على الفيروس عن طريق التسلسل الجيني، والذي يمكنه الانتقال بين البشر من الشخص المصاب بالعدوى إلى شخص آخر عن طريق المخالطة القريبة دون حماية.

الدراسات السابقة:

دراسة الشقير (2020) والتي هدفت إلى التعريف بمفهوم الأمن البيئي الصحي، والتعرف على مستوى الوعي البيئي الصحي في ممارسات أفراد المجتمع السعودي للتعامل مع جائحة كورونا «COVID-19» وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، فيما أظهرت نتائج الدراسة أن 37.7% من إجمالي العينة يتابعون المستجدات حول فيروس كورونا يليهم المتابعون

دراسته على المنهجين الأثنوغرافي ودراسة الحالة، فيما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات النفسية الانفعالية لدى عينة الدراسة كانت الخوف التوتر القلق الشعور بالذنب تجاه الأبناء، وأن أكثر المشكلات السلوكية هي: العنف تجاه أفراد الأسرة والشعور بالعجز عن إيجاد حلول للمشكلات أمام أبنائهم، وأن أكثر المشكلات الجسدية ارتفاع ضغط الدم والسكر وأن أبرز المقترحات التربوية للتغلب على تلك المشكلات تمثلت في: تزويد الأبناء بخبرات تساعدهم على التعامل مع أصدقائهم من أبناء أسر الأطقم الطبية، وإقامة الوالدين حوارات مطولة مع الأبناء يتم فيها مناقشة الدور الذي تقوم به الفرق الطبية، وتنمية الوعي بإيجابيات وسلبيات فيروس كورونا وطرق العدوى وسبل تجنبها الأمر الذي يحفز الأبناء لسلوك إيجابي تجاه أصدقاءهم من أبناء أسر هذه الأطقم.

دراسة الجهيمان (2020) والتي هدفت إلى حصر أبرز التداعيات المجتمعية لأزمة كورونا على الأسرة بمنطقة الرياض، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، فيما أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز إيجابيات أزمة كورونا على الأسر في مدينة الرياض تمثلت في: التقليل بشكل كبير من الوجبات السريعة والمطاعم والالتزام بالغذاء الصحي، توفر وقت للراحة النفسية والجسدية من ضغوطات العمل، الالتزام بشكل أكبر بالعواديات الصحية المتعلقة بالنظافة الصحية،

بشكل متقطع بنسبة 29.6%، فيما جاءت وزارة الصحة السعودية في المركز الأول بوصفها مصدراً للإرشادات التي يلجأ إليها المبحوثون بشأن فيروس كورونا، كما جاءت مستويات الوعي بممارسة عينة الدراسة لإجراءات الأمن البيئي الصحي المناسبة لفيروس كورونا المستجد عالية وجاء أعلى الفقرات في: التباعد الجسدي ثم لبس الكمامة ثم عدم الخروج من المنزل إلا للضرورة ثم التقليل من التعامل بالنقود الورقية ثم تهوية الغرف.

دراسة عبدالحليم (2020) والتي هدفت إلى التعرف على مدى اعتماد المراهقين السعوديين والمصريين على وسائل الإعلام في الحصول على المعلومات أثناء الأزمات الصحية بالتطبيق على جائحة فيروس كورونا المستجد، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، فيما أشارت نتائج الدراسة إلى حرص غالبية المبحوثين على متابعة مستجدات جائحة كورونا على وسائل الإعلام بمستوى مرتفع وتأثرهم بالنواحي المعرفية والوجدانية والسلوكية نتيجة اعتمادهم على وسائل الإعلام حول مستجدات جائحة فيروس كورونا.

دراسة غنيم (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن بعض المشكلات التي تواجه أسر الأطقم الطبية المكافحة لفيروس كورونا «COVID-19» وتقديم مجموعة من المقترحات التربوية للتغلب عليها في البيئة المصرية، واعتمد الباحث في

والتغيرات في الحالة المزاجية والسلوكية نتيجة للتغيرات الاجتماعية السريعة التي حدثت نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد COVID-19 وتأثير ذلك على وعي أطفالهم.

دراسة أحمد (2020) والتي هدفت إلى معرفة التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النائية العصبية بالمنزل في ظل جائحة كورونا في المجتمع المصري، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، فيما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحديات تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النائية العصبية بالمنزل في ظل جائحة كورونا جاء أبرزها في: صعوبة في رعاية الطفل ذاتياً وحمايته من المخاطر، والشعور بالضغط النفسي نتيجة وجود الطفل داخل المنزل طوال اليوم، شعور الأسرة بالقلق المستمر كلما زادت نسب انتشار فيروس كورونا، وجاءت أبرز المقترحات لمواجهة تلك التحديات في: العمل على توفير حاجات الأطفال ذوي الاضطرابات النائية العصبية داخل المنزل، تعاون الأب والأم في تطبيق البرنامج السلوكي داخل المنزل.

دراسة العموش، والغرايبة، والرحومي، وآمال قدرتي (2019) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي الصحي لدى الأسرة الإماراتية بهدف المساهمة في تحقيق الأمن الصحي الذي يشكل جزءاً مهماً من الأمن الشامل (الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي والثقافي..)، وقد استخدم

أما عن أبرز السلبيات تمثلت في: الأثر النفسي والتخوف من إصابة أحد أفراد الأسرة بفيروس كورونا، قلة مزاولة الأنشطة الرياضية، عدم انتظام مواعيد النوم لأفراد الأسرة، زيادة الوزن، الإفراط في استخدام الأجهزة الالكترونية.

دراسة إبراهيم (2020) والتي هدفت إلى الوقوف على درجة المعرفة ومستوى الممارسة تجاه أزمة كوفيد 19 في الأسرة المصرية وتدابير تلك المعرفة والممارسة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، فيما أظهرت نتائج الدراسة أن الأسر في مصر على دراية ومطالعة بأخبار كوفيد 19 ويأتي التلفزيون والإنترنت في مقدمة مصادر المعرفة، كما أظهرت النتائج أن الأسر لديها معرفة متشكلة مرتفعة بطبيعة جائحة فيروس كوفيد 19 وبأعراض الإصابة به، وطرق نقل العدوى والإجراءات والتدابير الوقائية بينما أوضحت النتائج أن هناك تدنياً نسبياً في مستوى ممارسات الأسرة لتلك الإجراءات والتدابير الوقائية وخاصة لدى الأسر الريفية والفقراء والعاطلين.

دراسة أسبري وآخرون (2020) Asbury, et.al وقد هدفت إلى التعرف على تأثير فيروس كورونا المستجد COVID-19 على الصحة النفسية للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وأسره في المملكة المتحدة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت النتائج أن كلا الوالدين والأطفال يعانون من الفقد والقلق

دراسة زراعي (2017) والتي هدفت إلى التعرف على دور الأسرة في تنمية قيم التربية الصحية للأبناء في المجتمع الجزائري، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، فيما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تراجع في دور الأسرة في تحقيق تربية صحية للأبناء، كما تعاني الأسر من امتداد الثقافات المحلية التي تحول دون تعليم الأبناء قيم التربية الصحية بطريقة صحيحة، كما أن المستوى الدراسي للوالدين لديه تأثير على تعليم الأبناء قيم التربية الصحية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة تبين للباحث اختلاف الدراسة الحالية في تناولها للتربية الصحية عن بقية الدراسات السابقة حيث تطرقت لواقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية تحديداً في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد19)، بينما ركزت بعض الدراسات السابقة على مستوى الوعي الصحي في ممارسات أفراد المجتمع للتعامل مع جائحة كورونا «COVID-19» وتداعيات تلك الجائحة ومصادر المعرفة لدى الأبناء كدراسة المشيقر (2020) ودراسة الجهيمان (2020) ودراسة إبراهيم (2020) ودراسة عبدالحليم (2020)، ودراسة الصمادي والحارثي (2017)، كما ركزت دراسة غنيم (2020) وأحمد (2020)، ودراسة أسبري وآخرون (Asbury, et.al 2020) على الكشف عن بعض المشكلات والتحديات التي تواجه أسر الأطقم الطبية وأسر الأبناء ذوي الظروف

الباحثون المنهج الوصفي المسحي، فيما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود وعي صحي بدرجة عالية، وأن الغالبية لا تعاني من أعراض مرضية بنسبة 72.3%، وأن العادات غير الصحية هي تناول الأدوية التي يصفها لي أصدقائي أو أحد معارفي دون الرجوع إلى الطبيب.

دراسة مكبي (2019) وقد هدفت إلى التعرف على مدى إسهام المنهج المدرسي في الأفعال الصحية السليمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتعرف على برامج التربية الصحية المتضمنة فيه وذلك في المجتمع الجزائري، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، فيما أشارت نتائج الدراسة إلى تعرض كثير من التلاميذ في سن الدراسة إلى كثير من المشكلات من ضمنها مشكلات صحية وبيئية، وأن توفير التربية الصحية المدرسية يكسب التلاميذ حيوية تساعد على الانتباه والتحصيل الدراسي الجيد، وإن إكسابهم لقواعد التربية الصحية ومبادئها يزيل ويخفف عن عاتق الأسرة والمجتمع الكثير من المشاكل والأمراض الصحية.

دراسة الصمادي والحارثي (2017) والتي هدفت إلى تحديد مستوى السلوك الصحي لدى طلاب جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، فيما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى السلوك الصحي لدى الطلبة جاء ضمن المستوى المتوسط للمقياس ككل.

### منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها عمد الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يوفر بيانات عن الظاهرة المراد دراستها مع تفسير هذه البيانات باعتباره أنسب المناهج لهذا النوع من الدراسات.

### مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على سكان محافظة الأحساء (السعوديون) وقد بلغ عددهم (856670) مواطناً ومواطنة، وقد تم حصر عددهم من قبل الهيئة العامة للإحصاء، وذلك من خلال دليل الخدمات السادس عشر والذي صدر مؤخراً. (الهيئة العامة للإحصاء الدليل السادس عشر، 2018، ص: 23).

### عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة قام الباحث بسحب عينة ممثلة منه وهم أولياء أمور الأسر السعودية، من خلال العينة العشوائية البسيطة، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (400) من آباء وأمهات الأسر السعودية وهو ما فاق الحجم الأمثل لعينة الدراسة المستهدف الذي بلغ (384) وذلك حسب معادلة ستيفن ثامبسون لكونها تتناسب مع الدراسات الإنسانية، وفيما يلي عرض لوصف العينة وتوزيعها وفقاً للمتغيرات الديموغرافية للدراسة:

### 1- الحالة الأسرية:

الخاصة المكافحة لفيروس كورونا «COVID-19»، فيما ركزت دراسة مكي (2019م) على مدى إسهام المنهج المدرسي في الأفعال الصحية السليمة لدى التلاميذ، والبعض الآخر ركز على وعي الأسرة ودورها في تنمية قيم التربية الصحية للأبناء كدراسة كلا من: العموش وآخرون (2019)، وزراعي (2017)، كما خلت هذه الدراسات جميعها من التركيز على قياس أو التعرف على واقع التربية الصحية أثناء حصول جائحات صحية أو أمراض معينة، في حين اتفقت دراسة كلا من: الشقير (2020)، وعبدالحليم (2020)، وأسبري وآخرون (2020) Asbury, et.al (2020) وأحمد (2020)، والجهيمان (2020)، وإبراهيم (2020)، ومكي (2019)، والعموش وآخرون (2019)، ودراسة الصمادي والحارثي (2017)، مع الدراسة الحالية في نوع المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي، فيما تناولت دراسة كلا من: بسمه زراعي (2017) المنهج الوصفي التحليلي، بينما تناولت دراسة غنيم (2020) المنهج الأثنوغرافي ودراسة الحالة.

كما استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وفي مساعدة الباحث على تجنب دراسة موضوعات سبق أن طرقها غيره من الباحثين والباحثات، كذلك في تدعيم الإطار النظري ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.



### جدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفقاً لمتغير الحالة الاسرية:

النسبة المئوية	التكرارات	الحالة الاسرية
42.5%	170	أب
57.5%	230	أم
100.0%	400	الاجمالي

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة الأمهات من عينة الدراسة بلغت نحو (57.5%) بينما شكل الآباء نحو (42.5%) من حجم العينة، وهذا يعكس قرب الأمهات واهتمامهم من أبناءهم أكثر من الآباء بحكم تواجدهم في المنزل لفترة أطول.

2- المؤهل العلمي:

### جدول (2)

تكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

النسبة المئوية	التكرارات	المؤهل العلمي
1.0	4	ابتدائي
1.5	6	متوسط
24.3	97	ثانوي
51.0	204	بكالوريوس
22.5	90	دراسات عليا
100.0	400	الاجمالي

يتضح من الجدول رقم (2) أن (51%) من أفراد عينة الدراسة وعددهم (204) حاصلين على درجة البكالوريوس وهم يشكلون النسبة الأعلى، بينما حصل على المؤهل الثانوي ما يقرب (24.3%) من أفراد العينة وعددهم (97)، بينما حصل على الدراسات العليا ما يقرب (22.5%) من أفراد العينة وعددهم (90) وهذا يعكس زيادة الإقبال على إكمال دراستهم والحصول على درجات الماجستير والدكتوراه، ثم جاءت نسبة من تعليمهم متوسط نحو (1.5%) وعددهم (6)، ومن كان تعليمهم ابتدائياً نسبة (1%) فقط من عينة الدراسة وعددهم (4)، وقد يؤدي تنوع هذه الدرجات العلمية إلى تحقيق أهداف الدراسة الحالية، كما تعكس تلك النسب ارتفاع المستوى العلمي لدى أسر المجتمع السعودي وحرصهم على مواصلة تعليمهم الثانوي والجامعي وأيضاً التعليم العالي.

3- الوظيفة:-

### جدول (3)

#### التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفقاً لمتغير الوظيفة

الوظيفة	التكرارات	النسبة المئوية
اعمل	295	73.8%
لا اعمل	105	26.2%
الإجمالي	400	100.0%

يتضح من الجدول رقم (3) أن نسبة من يعملون في عينة الدراسة نحو (73.8%) وقد بلغ عددهم نحو (295) ثم من لا يعملون بلغت نسبتهم (26.2%) وعددهم (105)، 4- عدد الأبناء من عمر (5-18) عام: وهذا يبين ارتفاع المستوى الاقتصادي لدى أسر المجتمع السعودي لأن النسبة الأكبر ملتحقين بأعمال ووظائف.

### جدول (4)

#### التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفقاً لمتغير عدد الأبناء

عدد الأبناء من عمر 5-18 سنة	التكرار	النسبة المئوية
لا يوجد	9	2.3
واحد	78	19.6
اثنان	131	32.7
ثلاثة	67	16.8
أربعة	54	13.6
خمسة	62	15.4
سبعة	8	1.9
الإجمالي	400	100.0

يتضح من الجدول رقم (4) أن نسبة من لديهم اثنان من الأبناء من عمر (5-18) عام نحو (32.7%) من العينة يليه من لديهم ابن واحد بتلك المرحلة العمرية وبلغت نحو (19.6%) ثم من لديهم 3 أبناء بتلك المرحلة العمرية بنسبة (16.8%) ثم من لديهم خمسة أبناء بتلك المرحلة العمرية بنسبة (15.4%) ومن لديهم أربعة أبناء بتلك المرحلة العمرية بلغوا نحو (13.6%) وأخيراً من لديهم 7 أبناء بتلك المرحلة العمرية كانت نسبتهم (1.9%) من العينة، ولعل هذا يعكس لنا اهتمام الأسرة السعودية بالتربية السليمة والحرص على التوازن في الانجاب وعدم المبالغة في ذلك، إضافة إلى أولياء الأمور الذين لا يوجد لديهم أبناء من عمر (5-18) عام فتم إدراجهم في الدراسة بسبب وجود أبناء لديهم أكبر من 18 عاماً وبالتالي فقد مروا بتجربة تربية أبنائهم صحياً فترة الأوبئة والأزمات مما يجعلهم قادرين على المشاركة في الاستبانة وتم إضافتهم وفق ذلك. 5- المرحلة الدراسية للأبناء:

### جدول (5)

#### التكرارات والنسب المئوية للمراحل الدراسية للأبناء

المرحلة الدراسية	التكرارات	النسبة المئوية
رياض الأطفال	54	16
الابتدائي	158	47
المتوسط	74	22
الثانوي	50	15
الإجمالي	336	100.0

الدراسات السابقة وأدبيات الدراسة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وكذلك من خلال الإطار النظري للدراسة وتكونت تلك المحاور من: المحور الأول: واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19».

المحور الثاني: أبرز المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19».

المحور الثالث: سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19».

الخصائص القياسية للاستبانة:  
- الصدق:-

قام الباحث بحساب صدق المحتوى بحساب معامل الارتباط بين كل بند والمحور الذي ينتمي له وكانت المعاملات كما يلي:

كما يتضح من الجدول رقم (5) تباين المراحل الدراسية بين أبناء افراد العينة وجاءت الأغلبية لمرحلة التعليم الابتدائي بنسبة (47%) ثم مرحلة التعليم المتوسط بنسبة (22%) ثم مرحلة رياض الأطفال بنسبة (16%) وأخيراً من هم بمرحلة التعليم الثانوي بنسبة (15%)، لكون الطفل يبدأ باستيعاب مبادئ التربية الصحية وممارساتها السليمة من عمر خمس سنوات فأكثر وهو عمر المتحقين في رياض الأطفال ويستمر ذلك حتى المرحلة الثانوية بعمر الثامنة عشر تقريباً.  
أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة المتمثلة في تشخيص واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»، تم تصميم استبانة اشتملت على ثلاثة محاور رئيسية، سعياً للحصول على بيانات ذات علاقة بموضوع الدراسة، وقد تم بناؤها من خلال مراجعة

### جدول (6)

معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له

معامل الارتباط	البند	المحور	معامل الارتباط	البند	المحور
**0.71	1	المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»	**0.58	1	واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»
**0.46	2		**0.58	2	
**0.67	3		**0.55	3	
**0.70	4		**0.56	4	
**0.73	5		**0.36	5	
**0.81	6		**0.34-	6	
**0.71	1	سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»	**0.58	7	
**0.51	2		**0.36-	8	
**0.58	3		**0.47	9	
**0.63	4		**0.54	10	
**0.64	5		**0.48	11	
**0.69	6		**0.46-	12	
			**0.62	13	
			**0.59	14	

\*\* دال عند مستوى دلالة 0.01

مع المحور الذي تنتمي له وهذا يدل على توفر معاملات صدق مقبولة للاستبانة. كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

تشير معاملات الارتباط الموجبة والدالة إحصائيًا جميعها إلى توفر صدق مقبول لبنود الاستبانة وكذلك البنود السلبية أرقام (6، 8، 12) من المحور الأصلي اتضح ارتباطها بشكل دال إحصائيًا ما يشير إلى ارتباط تلك البنود

### جدول (7)

#### معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبيان

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	المحور
**0.72	المحور الأول: واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»
**0.63	المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»
**0.57	المحور الثالث: سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»

\*\* دال عند مستوى دلالة 10.0

تشير معاملات الارتباط الموجبة والبالغة - الثبات: إحصائياً لمحاور الاستبانة إلى توفر صدق مقبول لمحاورها إذ تراوحت بين (0.57 - الاتساق ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول التالي: (0.72).

### جدول (8)

#### معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان

معامل ألفا كرونباخ	عدد البنود	المحور
0.69	14	المحور الأول: واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»
0.73	6	المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»
0.69	6	المحور الثالث: سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»
0.71	26	الدرجة الكلية للاستبيان

- أشارت معاملات ألفا كرونباخ للثبات إلى الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة والدرجة توفر معاملات ثبات مقبولة لمحاور الاستبيان إذ الكلية.
- تراوحت بين (0.69-0.73). - التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الأساليب الإحصائية المستخدمة:
- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق المحتوى لبنود الاستبانة ومحاوره.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات - تم تصنيف المتوسط الحسابي لبنود الاستبيان كما بالجدول التالي:

### جدول (9)

#### تصنيف المتوسط الحسابي لبنود الاستبيان

التصنيف	فئة المتوسط الحسابي
موافق	3.00-2.34
إلى حد ما	2.33-1.67
غير موافق	1.66-1.00

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: كورونا المستجد «COVID-19» تم حساب للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية الذي ينص على «ما واقع التربية الصحية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود المحاور لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة الأولى وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

### جدول (10)

#### التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود المحاور الأول : واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»

م	العبارات	ت/%	درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	التعليق
			موافق	إلى حد ما	غير موافق				
1	يمتلك الأبناء معلومات حول الأمراض المعدية والشائعة بشكل عام، وكيفية الوقاية منها.	ت	155	187	58	2.24	0.68	10	إلى حد ما
		%	38.7	46.8	14.5				
2	يمتلك الأبناء معلومات حول فيروس كورونا المستجد كوفيد 19 وطرق الوقاية منه.	ت	247	123	30	2.54	0.63	3	موافق
		%	61.8	30.7	7.5				

3	ت	يمارس الأبناء سلوكيات تعمل على زيادة مناعة الجسم ضد الأمراض.	168	196	36	2.32	0.63	9	إلى حد ما
			42	49	9				
4	ت	يعرف الأبناء مواصفات الغذاء السليم وأهميته بالنسبة للجسم.	172	198	30	2.35	0.61	8	موافق
			43	49.5	7.5				
5	ت	يتناول الأبناء باستمرار وجبات صحية مفيدة للجسم.	114	236	50	2.15	0.62	12	إلى حد ما
			28.5	58.9	12.5				
6	ت	يفضل الأبناء تناول وجبات سريعة ذات قيمة غذائية منخفضة.	97	228	75	1.94	0.65	13	إلى حد ما
			24.2	57	18.8				
7	ت	يعي الأبناء أثر ممارسة الشعائر الدينية على صحة الإنسان النفسية.	222	148	30	2.48	0.63	5	موافق
			55.5	37	7.5				
8	ت	يشعر الأبناء باضطرابات نفسية نتيجة جائحة كورونا كوفيد19.	84	150	166	2.20	0.76	11	إلى حد ما
			21	37.5	41.5				
9	ت	يقوم الأبناء ببعض الأعمال التي تسهم في تحسين صحتهم النفسية.	215	174	11	2.50	0.55	4	موافق
			53.8	43.5	2.7				
10	ت	يهتم الأبناء بالنظافة الشخصية من خلال التعقيم والاستحمام.	308	88	4	2.76	0.44	1	موافق
			77	22	1				
11	ت	يهتم الأبناء بنظافة أدواتهم الشخصية.	258	125	17	2.60	0.57	2	موافق
			64.5	31.3	4.2				
12	ت	يتشارك الأبناء في استخدام أدواتهم الشخصية.	66	97	237	2.42	0.75	6	موافق
			16.5	24.2	59.3				
13	ت	يمتلك الأبناء معلومات حول أهمية الرياضة وعلاقتها بصحة الجسم.	185	183	32	2.38	0.63	7	موافق
			46.3	45.7	8				
14	ت	يمارس الأبناء الرياضة في المنزل أثناء فترة الحجر المنزلي.	78	204	118	1.90	0.65	14	إلى حد ما
			19.5	51	29.5				
						2.34	0.63	موافق	

عبارات في فئة الموافقة إلى حد ما والذي يدل على تباين آراء عينة الدراسة حول واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»، وأن ذلك الواقع جاء مرتفعاً.

حيث جاءت العبارة رقم (10) «يهتم الأبناء بالنظافة الشخصية من خلال التعقيم

أشار المتوسط العام للمحور الأول (واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19) والذي بلغ (2.34) إلى توفر درجة مرتفعة من أساليب التربية الصحية بين الأسر السعودية لأبنائها وقد أشار أولياء الأمور إلى توفر (8) عبارات من بنود ذلك المحور في فئة الموافقة، بينما جاءت (6)

والاستحمام» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (0.44)، وهذا يدل على حرص الأبناء على الأخذ بمسببات الوقاية من الأمراض بشكل عام والوقاية من فيروس كورونا المستجد COVID-19 بشكل خاص، عن طريق الاهتمام بالنظافة الشخصية من خلال الاغتسال والاستحمام واستخدام المعقمات الطبية المضادة للجراثيم والفايروسات، كما يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى الدور الكبير الذي تبذله الأسرة ممثلة في الأم والأب حول توعية أبنائهم صحياً وحرصهم على تمثل السلوك الصحي السليم، وتطبيقهم للإجراءات الاحترازية للوقاية من الإصابة بفيروس كورونا المستجد COVID-19 وبالتالي التقليل من سرعة انتشار المرض في الأسرة والمجتمع، وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج دراسة الشقير (2020) أن مستويات الوعي بممارسة أفراد المجتمع السعودي لإجراءات الأمن البيئي الصحي المناسبة لفيروس كورونا المستجد عالية وجاء أعلى الفقرات في: التباعد الجسدي ثم لبس الكمامة ثم عدم الخروج من المنزل إلا للضرورة ثم التقليل من التعامل بالنقود الورقية ثم تهوية الغرف، إضافة إلى دراسة مكّي (2019) عن إكساب التلاميذ قواعد التربية الصحية ومبادئها

يزيل ويخفف على عاتق الأسرة والمجتمع الكثير من المشاكل والأمراض الصحية. كما جاءت العبارة رقم (11) «يتم الأبناء بنظافة أدواتهم الشخصية» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.57)، ويعزى ذلك إلى الاستجابة الكبيرة من الأسرة السعودية تجاه الحملات الصحية التوعوية التي تقوم بها وزارة الصحة إضافة إلى وسائل الإعلام المختلفة حول الإجراءات الاحترازية، والذي انعكس على تربية الأبناء تربية صحية سليمة واتباع الإجراءات الاحترازية تجاه فيروس كورونا المستجد COVID-19 مما كان له بالغ الأثر في انحسار الفيروس وقلّة انتشاره في المجتمع السعودي، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبدالحليم (2020) عن اعتماد غالبية المراهقين السعوديين والمصريين على متابعة مستجدات جائحة كورونا على وسائل الإعلام بمستوى مرتفع وتأثرهم بالنواحي المعرفية والوجدانية والسلوكية نتيجة اعتمادهم على وسائل الإعلام حول مستجدات جائحة فيروس كورونا، ودراسة العموش وآخرون (2019) حول وجود وعي صحي لدى الأسرة بدرجة عالية، وأن الغالبية لا تعاني من أعراض مرضية بنسبة 72.3%. وجاءت العبارة رقم (6) «يفضل الأبناء



الأبناء الرياضة في المنزل أثناء فترة الحجر المنزلي» بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.65)، وهذا لدور الرياضة الكبير في الصحة الجسدية والنفسية للأبناء وقدرتها على زيادة مناعة الجسم من الإصابة بفيروس كورونا المستجد COVID-19 وبالتالي التقليل من نسبة انتشاره في الأسرة والمجتمع عامة، وقد تعزى النتيجة السابقة إلى انشغال الأبناء وتفضيلهم اللعب بالأجهزة الذكية والألعاب الالكترونية المختلفة عن ممارسة الرياضة بمختلف أنواعها أثناء فترة الحجر المنزلي، وهذا ما تؤكدته دراسة الجهيمان (2020) أن من أبرز سلبيات أزمة كورونا المستجد على الأسر في مدينة الرياض جاءت في: قلة مزاولة الأنشطة الرياضية، عدم انتظام مواعيد النوم لأفراد الأسرة، زيادة الوزن، الإفراط في استخدام الأجهزة الالكترونية.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على «ما المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19» تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود المحور الأول وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

تناول وجبات سريعة ذات قيمة غذائية منخفضة» بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (1.94) وانحراف معياري (0.65)، وهذا يدل على عزوف الأبناء عن الأكل الصحي السليم والذي يؤدي إلى زيادة مناعة الجسم واكسابه العناصر الغذائية التي يحتاجها والتقليل من نسبة الإصابة بفيروس كورونا المستجد COVID-19، إضافة لتدني دور الوالدين في توجيه الأبناء إلى الغذاء الصحي تحديداً والتقليل من الأغذية التي لا تحمي من الإصابة بفيروس كورونا المستجد COVID-19، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم (2020) أن هناك تدنياً نسبياً في مستوى ممارسات الأسرة للإجراءات والتدابير الوقائية للإصابة بفيروس كورونا المستجد COVID-19 وخاصة لدى الأسر الريفية والفقراء والعاطلين، ودراسة مصيقر ودشتي (2006) حول ضعف تدخل الوالدين للحد من تناول الأطعمة السريعة وضعف قيامهم بتقديم النصائح الغذائية لأبنائهم، وأن نسبة استهلاك الأطعمة السريعة والمشروبات الغازية عند المراهقين كان عالياً، وأن نسبة قليلة منهم يتناولون وجبة الإفطار بانتظام يومياً. وأخيراً جاءت العبارة رقم (14) «يمارس

### جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»

م	العبارات	ت/%	درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	التعليق
			موافق	إلى حد ما	غير موافق				
1	تدني مستوى الوعي الصحي لدى الأم والأب	ت	97	58	245	1.63	0.84	5	غير موافق
		%	24.3	14.5	61.3				
2	ضعف دور المدرسة (عن بعد) في تنمية التربية الصحية لدى الأبناء.	ت	31	150	77	2.24	0.75	1	إلى حد ما
		%	43.4	37.5	19.1				
3	تدني المستوى الاقتصادي للأسرة.	ت	86	90	224	1.65	0.81	4	غير موافق
		%	21.5	22.5	56				
4	تدني المستوى الاجتماعي للأسرة.	ت	80	116	204	1.69	0.78	3	إلى حد ما
		%	20	29	51				
5	ضعف تفاعل الأبناء مع التوجيهات الصحية المقدمة لهم من أولياء الأمور.	ت	124	144	132	1.97	0.80	2	إلى حد ما
		%	31	36	33				
6	تدني مستوى البيئة الصحية في المنزل.	ت	88	76	236	1.62	0.82	6	غير موافق
		%	22	19	59				
إلى حد ما					1.8	0.8			

الأسر السعودية وقد أشار أولياء الأمور إلى الموافقة إلى حد ما على (3) معوقات في ذلك المحور بينما جاءت (3) معوقات في فئة عدم الموافقة ما يدل على تباين آراء عينة الدراسة حول المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية، وأن تلك المعوقات جاءت بدرجة

أشار المتوسط العام للمحور الثاني (المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19») والذي بلغ (1.80) إلى توفر درجة موافقة إلى حد ما للمعوقات التي طرحها الباحث والتي تحد من التربية الصحية لدى أبناء

كما جاءت العبارة رقم (5) «ضعف تفاعل الأبناء مع التوجيهات الصحية المقدمة لهم من أولياء الأمور» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.97) وانحراف معياري (0.80)، وقد يأتي ذلك لكون بعض أولياء الأمور يعاني من ضعف تفاعل الأبناء معه أثناء توجيهه لهم حول السلوك الصحي السليم واتباع الأساليب الصحية التي تضمن سلامتهم إضافة إلى قلة التوجيهات المقدمة للأبناء حول الوقاية من فيروس كورونا المستجد COVID-19، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم (2020) أن هناك تدنياً نسبياً في مستوى ممارسات الأسرة للإجراءات والتدابير الوقائية للإصابة بفيروس كورونا المستجد COVID-19 وخاصة لدى الأسر الريفية والفقراء والعاطلين، ودراسة أسبري وآخرون (2020) Asbury, et.al التي توصلت أن كلا الوالدين والأطفال يعانون من الفقد والقلق والتغيرات في الحالة المزاجية والسلوكية نتيجة للتغيرات الاجتماعية السريعة التي حدثت نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد COVID-19 وتأثير ذلك على وعي أطفالهم، ودراسة زراعي (2017) حول وجود تراجع في دور الأسرة في تحقيق تربية صحية للأبناء كما تعاني الأسر من امتداد الثقافات المحلية التي تحول دون تعليم الأبناء قيم التربية الصحية بطريقة صحيحة. ويرى الباحث أن

متوسطة. حيث جاءت العبارة رقم (2) «ضعف دور المدرسة (عن بعد) في تنمية التربية الصحية لدى الأبناء» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.75)، وقد يُعزى ذلك إلى انشغال المدرسة في تقديم المقررات الأساسية والرغبة في إنهاؤها بشكل لا يؤثر على جودة التعليم إضافة إلى ضعف استعدادها لتجربة التعليم عن بعد والتي أقرتها وزارة التعليم تماشياً مع الإجراءات الاحترازية للحد من انتشار فيروس كورونا المستجد COVID-19 وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبدالحليم (2020) عن اعتماد غالبية المراهقين السعوديين والمصريين على متابعة مستجدات جائحة فيروس كورونا على وسائل الإعلام بمستوى مرتفع وتأثرهم بالنواحي المعرفية والوجدانية والسلوكية نتيجة اعتمادهم عليها، ودراسة زمزم (2016) حول ضعف دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف التربية الصحية لطلاب مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية بشكل عام، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من دراسة شلودي (2017) ودراسة الشمراني (2014)، ودراسة فضة (2012)، ودراسة الجرجاوي وأغا (2011)، والتي تمثلت نتائجها بوجود دور للمدرسة وتحديدًا للإدارة المدرسية في تفعيل التربية الصحية بدرجة عالية.

نتائج دراسة الشقير (2020) أن مستويات الوعي بممارسة أفراد المجتمع السعودي لإجراءات الأمن البيئي الصحي المناسبة لفيروس كورونا المستجد عالية وجاء أعلى الفقرات في: التباعد الجسدي ثم لبس الكمامة ثم عدم الخروج من المنزل إلا للضرورة ثم التقليل من التعامل بالنقود الورقية ثم تهوية الغرف، أما دراسة الجهيمان (2020) فقد توصلت إلى أبرز إيجابيات أزمة كورونا على الأسر في مدينة الرياض وجاءت في: التقليل بشكل كبير من الوجبات السريعة والمطاعم والالتزام بالغذاء الصحي، الالتزام بشكل أكبر بالعادات الصحية المتعلقة بالنظافة الصحية، إضافة إلى دراسة إبراهيم (2020) حول وجود تدني نسبي في مستوى ممارسات الأسرة للإجراءات والتدابير الوقائية للإصابة بفيروس كورونا المستجد COVID-19 وخاصة لدى الأسر الريفية والفقراء والعاطلين، وكذلك دراسة زراعي (2017) في كون المستوى الدراسي للوالدين له تأثير على تعليم الأبناء قيم التربية الصحية. وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي ينص على «ما سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19». تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود المحور الأول وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

العبارات رقم (2) و(4) و(5) هي أكثر المعوقات منطقية وواقعية لتمثل المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19». وأخيراً جاءت العبارة رقم (1) «تدني مستوى الوعي الصحي لدى الأم والأب» بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.63) وانحراف معياري (0.84)، والعبارة رقم (6) «تدني مستوى البيئة الصحية في المنزل» بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (1.62) وانحراف معياري (0.82)، والعبارة رقم (3) «تدني المستوى الاقتصادي للأسرة» بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.65) وانحراف معياري (0.81) ويعزو الباحث أسباب عدم موافقة عينة الدراسة على العبارات السابقة إلى ارتفاع مستوى الوعي الصحي والثقافة الصحية عموماً لدى الوالدين إضافة إلى ارتفاع مستوى البيئة الصحية المنزلية لدى أغلب الأسر السعودية واهتمامها بالنظافة العامة بشكل عام وعمليات التطهير والتعقيم خاصة مع سرعة انتشار فيروس كورونا المستجد COVID-19 لذا جاءت أغلب الاستجابات بعدم الموافقة، كما يُعزى أيضاً لكون أغلب العينة يحملون مؤهلات علمية من بينها الجامعي والدراسات العليا وهذا ينعكس على الثقافة الصحية داخل المنزل إضافة إلى أن أغلب أفراد العينة ملتحقين بوظائف وحالتهم المادية جيدة، وهذا ما تؤكده

### جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لبنود المحور الثالث: سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19» التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»

م	العبارات	درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	التعليق
		موافق	إلى حد ما	غير موافق				
1	توجيه الأبناء لحضور الدورات التدريبية أو البرامج التي تهدف إلى زيادة وعيهم الصحي.	383	13	4	2.45	0.68	5	موافق
		95.7	3.3	1				
2	تحفيز الأبناء وتشجيعهم من قبل الوالدين على ممارسة السلوكيات الصحية السليمة.	384	14	2	2.94	0.26	1	موافق
		96	3.5	0.5				
3	التربية بالقوة عن طريق حرص الوالدين على الممارسات الصحية السليمة.	376	22	2	2.93	0.26	2	موافق
		94	5.5	0.5				
4	تهيئة بيئة صحية منزلية مناسبة تساعد الأبناء على تمثل السلوك الصحي السليم.	376	22	2	2.93	0.26	2	موافق
		94	5.5	0.5				
5	الحرص على تقديم غذاء صحي ذو قيمة غذائية عالية.	350	48	2	2.86	0.35	3	موافق
		87.5	12	0.5				
6	الحرص على ممارسة الرياضة بشكل يومي.	260	120	20	2.59	0.58	4	موافق
		65	30	5				
					2.78	0.39		موافق

أشار المتوسط العام للمحور الثالث (سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19») والذي بلغ (2.78) إلى توفر درجة مرتفعة على سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية وقد أشار أولياء الأمور بالموافقة على (6) عبارات من بنود ذلك المحور، ما يدل على اتفاق آراء عينة الدراسة حول أهمية تلك السبل المقترحة من الباحث وموافقتهم عليها. حيث جاءت العبارة رقم (2) «تحفيز الأبناء

وتشجيعهم من قبل الوالدين على ممارسة السلوكيات الصحية السليمة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (0.26)، ويأتي هذا للدور الكبير والمؤثر الذي يمكن أن يقوم به الوالدان تجاه أبنائهم من خلال تربيتهم تربية صحية سليمة يتم من خلالها تحويل السلوكيات الصحية الخاطئة إلى سلوكيات صحية سليمة يتمثلها الأبناء في حياتهم اليومية، إلا أن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة زراعي (2017) والتي أكدت وجود تراجع في دور الأسرة في تحقيق تربية صحية للأبناء، كما تعاني الأسر من امتداد الثقافات المحلية التي تحول دون تعليم الأبناء قيم التربية الصحية بطريقة صحيحة، فيما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العموش وآخرون (2019) حول وجود وعي صحي لدى الأسرة بدرجة عالية. وجاءت العبارة رقم (1) «توجيه الأبناء لحضور الدورات التدريبية أو البرامج التي تهدف إلى زيادة وعيهم الصحي» بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.45) وانحراف معياري (0.68)، وقد يُعزى ذلك إلى قلة الدورات التدريبية المقدمة في مجال التربية الصحية أو في مجال التثقيف الصحي عموماً والتي تستهدف من هم في سن (5-18) سنة، إضافة إلى استغناء توجيه الوالدين لها لقيامهم بالدور الذي يمكن أن تقوم به أو تحققه تلك الدورات التدريبية، خاصة إذا كان الوالدان من ذوي المؤهلات العلمية العالية، إضافة لاعتقاد جزء كبير منهم على دور المدرسة في ذلك وهذا ما تؤكد دراسة الجرجاوي وآغا (2011) حول وجود دور للمدرسة في تقديم خدمات الرعاية الصحية للتلاميذ والمدرسين، بالإضافة إلى دورها في التثقيف الصحي للتلاميذ. وقام الباحث بترتيب المحاور وفقاً لمتوسطات الحسابية لها وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

### جدول (13)

#### المتوسطات الحسابية للمحاور

الترتيب	المتوسط الحسابي	المحور
1	2.78	المحور الثالث: سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»
2	2.34	المحور الأول: واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»
3	1.80	المحور الثاني: المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»

لهم من أولياء الأمور، وتدني المستوى الاجتماعي للأسرة.

جاءت أهم سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19» في: تخفيف الأبناء وتشجيعهم من قبل الوالدين على ممارسة السلوكيات الصحية السليمة، التربية بالقدوة عن طريق حرص الوالدين على الممارسات الصحية السليمة، الحرص على تقديم غذاء صحي ذو قيمة غذائية عالية.

#### التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة، وأبرز نتائجها يوصي

الباحث بما يلي:

تفعيل دور المدرسة (عن بعد) من خلال إقامة دورات تدريبية مبتكرة موجهة للفئة من (5-18) سنة تهدف إلى زيادة مستوى الوعي الصحي لدى الأبناء وتحويل السلوكيات الصحية الخاطئة إلى سلوكيات صحية سليمة.

على الوالدين بذل جهد في حث الأبناء على ممارسة الرياضة وتوضيح أثرها النفسي والجسدي وأهميتها في رفع مناعة الجسم من الأمراض والفيروسات المختلفة بما فيها فيروس كورونا المستجد «COVID-19».

تفعيل دور الوالدين تجاه أبنائهم من خلال تقديم أساسيات التربية الصحية السليمة بأساليب مختلفة يأتي في مقدمتها القدوة الحسنة.

تشجيع الأبناء على تناول الوجبات الصحية ذات القيمة الغذائية العالية، والتقليل من

يتضح من الترتيب السابق أن المحور الثالث «سبل تفعيل التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19» هو أكثر المحاور تلقى موافقة من عينة البحث، يليه المحور الأول «واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19»، وأخيراً المحور الثاني «المعوقات التي تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19».

#### خلاصة النتائج:

أن واقع التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19» كما يراها أولياء الأمور جاء بدرجة مرتفعة وأن درجة المتوسط العام لاستجاباتهم بلغت (٣٤, ٢) وقد تمثلت أبرز الجوانب المتحققة فيه: اهتمام الأبناء بالنظافة الشخصية من خلال التعقيم والاستحمام، واهتمامهم بنظافة أدواتهم الشخصية، إضافة لامتلاكهم معلومات حول فيروس كورونا المستجد كوفيد ١٩ وطرق الوقاية منه.

وجود معوقات تحد من تنمية التربية الصحية لدى أبناء الأسر السعودية في ظل جائحة كورونا المستجد «COVID-19» والتي جاء أبرزها في: ضعف دور المدرسة (عن بعد) في تنمية التربية الصحية لدى الأبناء، وضعف تفاعل الأبناء مع التوجيهات الصحية المقدمة

الرجاوي زياد علي وأغأ محمد هاشم. (2011م). واقع التربية الصحية في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة غزوة. مجلة جامعة الأزهر، 13 (1)، 1205-1252.

جوهر، عبدالصمد. (2018م). واقع تطبيق التربية الصحية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة محمد بوضياف.

الجهيمان، آلاء بنت ناصر عبدالكريم. (2020). النداءات المجتمعية لأزمة كورونا على الأسرة بمدينة الرياض. المستودع الأسي، 2-35.

زراعي، بسمة. (2017م). دور الأسرة في تنمية قيم التربية الصحية للأبناء. مجلة عالم التربية، 2 (59)، 1-38.

زمزم سوزان. (2016م). دور الإدارة المدرسية في تحقيق التربية الصحية المدرسية لطلاب مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 38 (2)، 151-164.

سلاماً بهاء الدين إبراهيم. (2011م). الصحة الشخصية و التربية الصحية. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، فويرة رجب. (2019م). برنامج مقترح في التربية الصحية قائم على بعض القضايا الصحية المعاصرة لتنمية الوعي الصحي الوقائي وتصويب المعتقدات الصحية الخاطئة لدى طلبة الدبلوم العام في التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 22 (4)، 1-45.

السلياني، نايف بن محمد. (1431هـ). مدى تناول كتب علوم الصفوف الأولية (المطورة) من المرحلة الابتدائية لمفاهيم التربية الصحية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشقير، عبدالرحمن عبدالله. (2020م). الأمن البيئي الصحي في ظل انتشار فيروس كورونا المستجد: دراسة وصفية تحليلية لبعض الممارسات الصحية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات الاجتماعية، 36 (2)، 143-157.

شلودي، رانيا محمد يوسف. (2017م). دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف التربية الصحية في مدارس

الوجبات السريعة ذات القيمة الغذائية المنخفضة، لأهمية الغذاء الصحي في حماية الجسم من الأمراض والفيروسات.

## المصادر والمراجع

### أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، أحمد زين العابدين أحمد. (2020). المعرفة بكوفيد 19 وتداعياته على الأسرة المصرية: بحث اجتماعي ميداني بمحافظة أسيوط. مجلة البحث العلمي في الآداب، 21 (6)، 261-293.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (1414هـ). لسان العرب. ط. 3، بيروت: دار صادر.

أبو رزق، حليلة علي. (1426هـ). توجيهات تربوية من القرآن والسنة في تربية الطفل. ط. 2، جدة: الدار السعودية.

أحمد، شريف عادل جابر. (2020). التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بالمنزل في ظل جائحة كورونا. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 38 (10)، 150-182.

الأحمدي علي حسن. (2003م). مستوى الوعي الصحي لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي طبعي وعلاقته باتجاهاته الصحية في المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.

أخبار الأمم المتحدة. (2020م). فيروس كورونا (كوفيد-19). مسترجع بتاريخ 4/5/2020 من: <https://www.un.org/news/focus/ar/covid-19-covid-lkwrwn>

بستاناً محمود. (1981م). مناهج التربية الصحية. الكويت: دار القلم.



- المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- العموش، أحمد فلاح، الغرايبة، فاكر محمد، الرحومي، سلامة محمد، قدرى، آمال. (2019م). الوعي الصحي لدى الأسرة الإماراتية: تصور لبناء نموذج اجتماعي صحي. مجلة الآداب، 130(7)، 331 - 362.
- غنيم، إبراهيم السيد عيسى. (2020). بعض المشكلات التي تواجه أسر الأطقم الطبية المكافحة لفيروس كورونا ومقترحات تربوية للتغلب عليها. المجلة التربوية، 80(4)، 373-407.
- فضة أسحر جبر. (2012م). دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الصحية للمرحلة الأساسية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، غزة: جامعة الأزهر.
- القرني أحسن محمد. (1429هـ). دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف التربية لطلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- قنديل، إبراهيم، (1971م). التربية الصحية في عصر التكنولوجيا. القاهرة: مطبعة العالم العربي. مركز دراسات المملكة العربية السعودية. (2017م). صيرورة تغيير الأسرة السعودية. مسترجع بتاريخ 5/5/2020 من: <https://net.ksastudies/pdf/ksa>
- المزيد، لينا، والسميري، لطيفة. (2018). مدى تحقيق محتوى كتاب التربية الصحية والنسوية المطور للصف الأول الثانوي لأهدافه التعليمية العامة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 3(9)، 13-41.
- مصيقراً عبدالرحمن أودشتي أعيسى. (2006م). العادات الغذائية عند المراهقين في دولة الكويت. البحرين: المركز العربي للتغذية.
- مكي، بلقاسم. (2019م). النهج المدرسي وعلاقته بتعزيز التربية الصحية لدى التلاميذ، دراسة ميدانية ببعض
- المرحلة الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم/ القدس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الصحة العامة، القدس: جامعة القدس.
- الشمراي عبد الله محمد. (2014م). دور الإدارة المدرسية في تفعيل أهداف التربية الصحية في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الصمادي، أحمد عبدالمجيد، والحرثي، إسماعيل أحمد. (2017م). مستوى السلوك الصحي لدى طلاب جامعة أم القرى دراسة وصفية. المجلة التربوية، 31(122)، 125-145.
- عبدالحليم، محمود محمد محمد. (2020) اعتماد المراهقين السعوديين والمصريين على وسائل الإعلام في الحصول على المعلومات أثناء الأزمات الصحية: جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) أنموذجاً. مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، 29(3)، 589-639.
- العتيبي مريم همود. (2011م). دور المدرسة في تنمية الثقافة الصحية لطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والطالبات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالرياض: جامعة الملك سعود.
- العصيمي سامية منصور. (2003م). مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات كلية العلوم التطبيقية في جامعة أم القرى وعلاقته باتجاهاتهن الصحية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- العمري عبدالعزيز محمد. (2013م). واقع تطبيق التربية الصحية في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية من وجهة نظر معلمها في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العمري علي صالح. (1429هـ). التربية الصحية في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي من وجهة نظر

- Department of Curriculums and Teaching Methods, College of Education, Mecca Al-Mukarrama: Umm Al-Qura University
- Al-Amoush, Ahmed Falah, Al-Gharaibeh, Faker Mohammed, Al-Rahoumi, Salama Muhammad, Qadri, Amal. (2019 AD). Health awareness of the Emirati family: a vision to build a healthy social model. *Arts Magazine*, 130 (7), 331 – 362.
- Al-Jarjawi, Ziad Ali, and Agha, Muhammad Hashem. (2011). The reality of health education in public schools of public education in Gaza City. *Al-Azhar University*, 13 (1), 1205-1252
- Al-Mayali, Mohsen Mahdi, Abdel-Hadi, Baqir Abdel-Rasoul. (2018 AD). The role of the Iraqi family in the responsibility of health and nutritional education for children “a study in human and social development”. *Journal of the College of Education for Girls for Humanities*, 22 (12), 137-154.
- Al-Mazeed, Lina, Al-Smairy, Latifa. (2018 AD). The extent to which the content of the health and women’s education book developed for the senior of high school has achieved its general educational goals. *Al-Jame’ Journal in Psychological Studies and Educational Sciences*, 3 (9), 13-41.
- Al-Omari, Abdulaziz Muhammad (2013 AD). *The reality of health education in government primary schools from the viewpoint of its teachers in Riyadh*. A master dissertation that is not published. Department of Pedagogy, College of Social Sciences , Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Al-Omari, Ali Saleh. (1429 AH). *Health education in the biology course for the senior in high school from the teacher’s point of view*. A master dissertation that is not published. Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.
- Al-Osaimi, Samia Mansour. (2003 AD). *The level of health culture among students of the Faculty of Applied Sciences at Umm Al-Qura University and its relationship to their health trends*. A master dissertation that is not published Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University
- Al-Otaibi, Maryam Hammoud. (2011 AD). *The school’s role in developing a healthy culture for middle school students in the city of Riyadh from the viewpoint of female students and teachers*. A master dissertation that is not published. Department of Pedagogy, College of
- المدارس الابتدائية ببلدية المسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة محمد بوضياف.
- موقع Mayo Clinic (2020). مرض فيروس كورونا المستجد كوفيد 19. مسترجع بتاريخ 11 / 5 / 2020 من: <https://www.mayoclinic.org/ar/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963>
- موقع الهيئة العامة للإحصاء. (2018م). الدليل السادس عشر مسترجع بتاريخ 10 / 5 / 2020 من: <https://www.stats.gov.sa/ar/915>
- موقع وزارة الصحة السعودية. (2020م)، فايروس كورونا المستجد مسترجع بتاريخ 11 / 5 / 2020 من: <https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/Corona/Pages/corona.aspx>
- المياي، محسن مهدي، عبدالهادي، باقر عبدالرسول. (2018). دور الأسرة العراقية في مسؤولية التربية الصحية والغذائية للأطفال «دراسة في التنمية البشرية والاجتماعية». مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 22(12)، 137 – 154.

## ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Abu Rizk, Halima, Ali. (1426 AH). *Educational directives from the Qur’an and Sunnah on raising a child*. (2<sup>nd</sup> ed.). Jeddah: The Saudi House.
- Asbury, K, Fox, L, Deniz, E, Code, A, Toseeb, U. (2020). *How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families*.
- Agricultural, Basma. (2017 AD). The role of the family in developing the values of health education for children. *Education World Journal*, 2 (59), 1-3.
- Al-Ahmadi, Ali Hassan. (2003 AD). *The level of health awareness of second-grade of high school science section and its relationship to their health attitudes in Medina*. A Master dissertation that is not published.

- Education, Riyadh: King Saud University.
- Al-Qarni, Hassan Mohamed. (1429 AH). *The role of school administration in achieving health education goals for primary school students in Taif. A master dissertation that is not published.* Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura.
- Al-Shamrani, Abdullah Muhammad. (2014 AD). *The role of school administration in activating health education goals in Jeddah Governorate. A master dissertation that is not published.* Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura
- Al-Suleimani, Naif bin Muhammad. (1431 AH). *The extent of primary school sciences (advanced) textbooks dealing with the concepts of health education.* Unpublished Master Thesis, College of Education, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura.
- Bustan, Mahmoud. (1981 AD). *Health education curriculums.* Kuwait: Dar Al-Qalam.
- Citizen newspaper. (2020 AD). *How Corona promoted healthy behaviors in Saudi society.* Retrieve date 2020/5/4 from: <https://nabd.com/s/70210622-e74f90>
- Fudah, Sahar Jabr. (2012 AD). *The role of school administration in activating health education for the basic stage in the governorates of Gaza. A master dissertation that is not published.* Department of Pedagogy, College of Education, Al-Azhar University, Gaza.
- Green, Lawrence, Kreuter, M. (2016). *Health Program Planning: An Educational and Ecological Approach.* 16 Annual AAHB Scientific Meeting, Feb. 21-24 American Academy of Health Behavior AAHB.
- Gohar, Abdul Samad. (2018 AD). *The reality of applying health education in primary schools from the viewpoint of principals.* Unpublished Master dissertation, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Boudiaf, Algeria
- Kingdom of Saudi Studies Center. (2017 AD). *The process of changing the Saudi family.* Retrieved date 2020/5/5 from: <https://ksastudies.net/ksa/pdf>
- Mayo Clinic website. (2020). *Coronavirus virus disease emerging 19.* Retrieved date 2020/5/11 from: <https://www.mayoclinic.org/ar/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963>.
- Mekki, Belkacem. (2019 AD). *The school curriculum and its relationship to promoting health education for students, a field study in some primary schools in the municipality of Al-Messila.* Unpublished Master Thesis, College of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Boudiaf, in M'sila.
- Musaiger, Abd al-Rahman, and Dashti, Issa. (2006 AD). *Adolescent eating habits in Kuwait.* Bahrain: Arab Center for Nutrition.
- Salama, Bahaa Eddin Ibrahim. (2011). *Personal health and health education.* Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi
- Saudi Ministry of Health website (2020 AD), *the new Corona Virus.* retrieved date 2020/5/11 from: <https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/Corona/Pages/corona.aspx>
- Shaloudi, Rania Muhammad Yusef. (2017 AD). *The role of the school administration in achieving the goals of health education in the fundamental stage schools of the Directorate of Education / Jerusalem.* Unpublished Master Thesis, College of Public Health, Al-Quds University.
- Suleiman Foqayah Ragab. (2019 AD). *A proposed program in health education based on some contemporary health issues to develop preventive health awareness and correct the wrong health beliefs of students of general diploma in education.* *Egyptian Journal of Scientific Education.* 22 (4). 1-45
- Summerfield, L. (2000). *National Standards for school Health Education.* *Journal of school Health.* 63 (1), 24-27
- The website of the General Authority for Statistics (2018 AD). *The sixteenth guide* retrieved date 2020/5/5 from: <https://www.stats.gov.sa/ar/915>.
- United Nations News. (2020). *Corona Virus Covid-1.* Retrieved date 2020/5/4 from: <https://news.un.org/ar/focus/fyrws-lkwrwn-covid-19>
- World health Organization WHO. (2012). *Health education: theoretical concepts, effective strategies and core competencies.* A foundation document to guide capacity development of health educators. *Regional Office for the Eastern Mediterranean* ISBN:978-92-9021-8289
- Zamzam Suzan. (2016 AD). *The role of school administration in achieving school health education for students of foundation education in the city of Latakia.* *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies,* 38 (2), 151-164.

## واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية

عادل بن عوض الغامدي (\*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1442/3/24هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

**ملخص الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقاً لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة ونشاط المؤسسة، وتكونت عينة الدراسة من (307) عاملاً في القطاع الأهلي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها في البيئة السعودية، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لدور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة متوسطها (3.49) وبدرجة تقدير متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات دعم بيئة العمل، وتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، وتدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة وفي الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نشاط المؤسسة في مجال دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة وتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة لصالح التجاري، وفي مجال تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة لصالح الاقتصادي، وفي مجال الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة وجاءت الفروق لصالح الصحي، في حين لم تظهر فروق إحصائية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة إلى لفت أنظار المسؤولين في الجهات الحكومية إلى أهمية عقد شراكات وتفعيل دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة.

كلمات مفتاحية: مؤسسات القطاع الأهلي، المسؤولية الاجتماعية، الأشخاص ذوي الإعاقة.

\*\*\*\*\*

## The Status Quo of Social Responsibility in Private-Sector Towards People with Disabilities in Saudi Arabia

Adele Awadh AlGhamedei (\*)  
al imam Mohammad ibn Saud Islamic University

(Received 10/11/2020, accepted 19/1/2021)

**Abstract:** The aim of the study was to examine the status quo of the role played by local community organizations in social responsibility towards people with disabilities (PWD), and to identify statistically significant differences due to gender, years of experience and local community organization sector. The sample of the study totaled (307) workers in local community organizations at Riyadh, Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, employed questionnaire to the sampled subject after validity and reliability for the questionnaire were obtained. The results of the study showed that the role played by local community organizations in social responsibility towards PWD was moderate (M=3.49). There were statistically significant differences in supporting work environment for PWD, employing PWD, training and rehabilitation of PWD domains and the total scale due to gender, in favor of males. There were also statistically significant differences to organization sector in supporting work environment for PWD, employing PWD, in favor of trade sector; and in training and rehabilitation of PWD, in favor of the economic sector; in support and health care of PWD, in favor of health sector, while no statistically significant differences were found in all domains and the total scale due to years of experience.

**Keywords:** Private-Sector, Social Responsibility, Individuals with Disabilities.



(\*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Special Education, Faculty of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, P.O. Box 5701, Code: 11432, City Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061404

(\*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص ب: 5701، رمز بريدي: 11432، المدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: aalghamedei@imamu.edu.sa

## مقدمة الدراسة:

إحدى القنوات التي تدعم المصلحة العامة، وهذا سر قوتها كعنصر أساسي مطلوب لتمتين روابط العلاقات الإنسانية. وبين كالسكي (Kaliski) (2001) أن المسؤولية الاجتماعية نظرية أخلاقية في أي كيان سواء كان فرداً أو جماعة أو مؤسسة، وأن لهذه جميعاً مسؤولية تجاه المجتمع من خلال القيام بأعمال تعود بالنفع على المجتمع. وأشار الهندي (2000) بأن المسؤولية الاجتماعية هي جميع المحاولات التي تساهم في أن تتطوع المؤسسات لتحقيق تنمية بسبب اعتبارات أخلاقية واجتماعية؛ وبالتالي تعتمد على المبادرات الحسنة من المؤسسات دون وجود إجراءات تلزمها قانونياً، ولذلك فإن المسؤولية الاجتماعية تتحقق من خلال الإقناع والتعليم. وبين السحبياني (2009) بأن المسؤولية الاجتماعية هي مسؤولية شاملة للمؤسسة وموجهة بالإدارة العليا للاستجابة إلى حاجات وتوقعات أصحاب المصالح من داخل المؤسسة ومن خارجها. وأكد أبو ماضي (2015) أن المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات تقوم على جملة من المبادئ، هي: الالتزام بتنفيذ إصدارات شهادات الجودة المختلفة. والالتزام بتنفيذ مدونات قواعد السلوك. والالتزام باتخاذ قرارات تأخذ بالاعتبار المسؤولية الاجتماعية. وتصميم أنشطة المؤسسات بما يتفق مع الحالة الاقتصادية والوضع الثقافي للمجتمع. والقيام بالمبادرات الخيرية التطوعية.

تعدّ المسؤولية الاجتماعية من المواضيع المهمة والحديثة التي ظهرت بين الأوساط العلمية، والتي تُعنى بدور المؤسسات الاقتصادية تجاه مجتمعاتها من جهة والأفراد من جهة أخرى؛ مما أدى إلى التطور الاقتصادي والاجتماعي في مختلف الدول على الصعيد العالمي. وقد ترتب على ذلك ضرورة إيجاد صيغة معينة لإشراك القطاع الأهلي (الخاص) بكل مكوناته لدفع عملية التنمية وتحسينها. وقد أصبحت المسؤولية الاجتماعية من القضايا ذات الأهمية والأكثر تحدياً للمؤسسات بشكل عام ومؤسسات القطاع الأهلي، حيث أصبح تقييم أداء المؤسسة الأهلية لا يبنى أساساً على الأرباح فقط، بل باتت تعتمد على مدى قدرتها في تحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع والأفراد لكسب وبناء سمعتها (أبو ماضي، 2015).

وينظر إلى المسؤولية الاجتماعية بأنها ذات طابع اجتماعي كونها لا تقتصر على مسؤولية الفرد وحده، ولكن المؤسسات المجتمعية على اختلاف دورها وطبيعة أنشطتها تتحمل جزءاً من المسؤولية الاجتماعية؛ حيث تساهم في إعداد وتربية جيل قادر على التكيف واحترام الجماعة وتحقيق الانسجام الاجتماعي وإتيان أعمال تفيد المجتمع (Vanasupa, Slivovsky & Chen, 2005) وأكد الشمري (2015) أن المسؤولية الاجتماعية هي

الأشخاص ذوي الإعاقة ومنها مساهمات بنك ساب الاجتماعية التي نُفذت في مختلف محافظات المملكة، ومنها: برنامج ساب لتوظيف ذوي الإعاقة، ورعاية اليوم العالمي للأشخاص ذوي الإعاقة، وبرنامج دعم الأسر والمشاريع المنتجة، ورعاية المهرجان الثقافي التربوي للأطفال ذوي الإعاقة. كما عقد في العاصمة الرياض الملتقى الثاني لتوظيف ذوي الإعاقة تحت شعار «وظيفتي أمان» في الفترة 13-15 ديسمبر 2015م، وأكد على أهمية المسؤولية الاجتماعية تجاه ذوي الإعاقة ودور القطاع الأهلي في توفير فرصة العمل والتوظيف للأشخاص ذوي الإعاقة لاندماجهم في المجتمع وتحقيق الحياة الكريمة اللائقة والمناسبة لهم.

وفي هذا الصدد بين العازمي (2014) أن تحقيق المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، يتطلب أن يكون هناك ضرورة لإعادة النظر في القوانين الناظمة لشؤون المعاقين، وضرورة التوسع أكثر في المواد المتعلقة بهم، وتكوين مؤسسات خاصة للعناية بهذه الشريحة في المجتمع.

ومما تقدم يستتج أن القطاع الأهلي يتحمل العبء الأكبر من مجهودات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة خاصة في ظل تسارع وتيرة تطور العصر الحديث في مجال الأعمال. ومن هنا فإن المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الأهلي ومنها المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي

وتنفيذ الإستراتيجيات التي تحقق الربح للمجتمع والمؤسسة معاً.

ويرى المستريحي (2017) أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية لم يراوح مكانه منذ إطلاقه بخمسينيات القرن الماضي بشكل جوهري، وإن تحرك ببطء، ومن الواضح أن حدود المفهوم قد انحصرت بذات الفكرة الأساسية وبمرور الوقت باتجاه اليمين أو اليسار قليلا التي انطلقت منه والمتمثلة بالمسؤولية غير الإلزامية التي من المفترض أن تتحملها مؤسسات المجتمع.

وعليه بدأ الاهتمام على الصعيد العربي والمتمثل بدول الخليج العربي في قضية المسؤولية الاجتماعية تجاه ذوي الإعاقة، حيث عُقدت عدة ندوات ولقاءات حول هذا الموضوع، ومنها الملتقى الحادي عشر للجمعية الخليجية للإعاقة الذي عُقد في دولة الكويت خلال الفترة من 5-7 أبريل 2011م، وأكد على الإيمان البالغ بأهمية المسؤولية الاجتماعية تجاه المعاقين ودور القطاعين الحكومي والأهلي في توفير سبل العيش الكريم لهذه الفئة من خلال منحهم الفرصة للعمل وإثبات قدرتهم على العطاء في المجتمع الذي يعيشون فيه، واستثمار مؤهلاتهم وإمكانياتهم وفق أنظمة وقوانين وبيئات عمل تراعي ظروفهم واحتياجاتهم. وفي المملكة العربية السعودية عُقدت عديد من الندوات واللقاءات والمبادرات حول دور القطاع الخاص في المسؤولية الاجتماعية نحو

الذي وصلت إليه المملكة العربية السعودية وسعيها الدؤوب نحو تحقيق رؤية 2030، وما دعت له التوجهات العالمية الحديثة والندوات والمؤتمرات التي عقدت بهذا الشأن؛ باتت دراسة واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة ودرجة ممارسة هذا الدور، سيما أن مؤسسات القطاع الأهلي تتحمل المسؤولية الاجتماعية المباشرة نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن الضرورة تذكيرها بمسئولياتها وواجباتها إزاء مجتمعها الذي تنتسب إليه وأفرادها وخاصة الأشخاص ذوي الإعاقة. حيث أشارت الحربي (2004) أن مؤسسات القطاع الأهلي في المملكة العربية السعودية ومنها المدارس الأهلية تمارس مسؤوليتها الاجتماعية تجاه تعيين ذوي الإعاقة في بعض وظائفها بشكل معدوم (منخفض جداً). كما لمس الباحث من خلال نشاطه المجتمعي في مجال رعاية المعاقين أن هناك قصوراً نوعاً ما في القطاع الأهلي خلال الفترة الراهنة تجلّى بشكل واضح في تعامله مع توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة وتدريبهم وتأهيلهم للعمل، ودعمهم في المشاريع الصغيرة، ومشاركتهم أنشطتهم. وفي ضوء ذلك تولدت مشكلة الدراسة الحالية التي سعت إلى استقصاء واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة من أجل التعرف على نقاط القوة والضعف والتعرف

الإعاقة يجب أن تصبح جزءاً أصيلاً في الفكر الإداري للمؤسسات من منطلق تقديم الواجب وتعميق هذه التجربة الإدارية والأخلاقية لدى مؤسسات القطاع الأهلي، وتبني دور أكبر تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة كالتزام بتوظيفهم وتدريبهم وتأهيلهم للعمل على تحسين مستوى معيشتهم واندماجهم في المجتمع، وتوفير البيئة الآمنة لهم، وتحقيق التنمية المستدامة في آن واحد. وبناءً على ما تقدم، جاءت فكرة هذا البحث بهدف إلقاء الضوء على موضوع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة بعد انتشار هذا المفهوم بشكل واسع، وتبنيه من قبل مؤسسات القطاع الأهلي كإستراتيجية في أعمالها وأهدافها في المملكة العربية السعودية بهدف تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع السعودي والأفراد الذين يعملون في هذه المؤسسات.

#### مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهداف القطاع الأهلي التي تركز على المسؤولية الاجتماعية ومجالاتها، ودورها في إنجاح دور المؤسسات تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة واندماجهم في المجتمع، وفي صقل قدراتهم وتوفير الفرص الوظيفية لهم والتدريب والتأهيل على العمل، وتوفير بيئة عمل فعالة ومبدعة وآمنة للأشخاص ذوي الإعاقة خاصة في ظل التطور

### أهدافُ الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: تعرف واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة ونشاط المؤسسة).

### أهميةُ الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- إضافة معلومات نظرية في مجال دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة تعتبر إسهاماً في المعرفة الإنسانية وللمكتبة العربية.
- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة صناع القرار في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لتوجيه دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة.
- يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة التربويون وأرباب العمل في القطاع الأهلي في المملكة العربية السعودية وبالتحديد مدينة الرياض من خلال ربطها بمتغيرات الدراسة الديمغرافية التي تُسهم في وضع معايير وإستراتيجيات لتطوير دور مؤسسات

على دور هذه المؤسسات ومسؤوليتها الاجتماعية في تقديم الخدمات لذوي الإعاقة.

### أسئلةُ الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة؟
2. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف متغير الجنس؟
3. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف متغير سنوات الخبرة؟
4. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف متغير نشاط المؤسسة؟



الاقتصادية والعمل على تحسين الظروف المعيشية للقوى العاملة وعائلاتهم، والمجتمع المحلي والمجتمع ككل (رحيم، 2009، ص: 34). وإجراءً في هذه الدراسة: هي المسؤولية والالتزام من مؤسسات القطاع الأهلي في المملكة العربية السعودية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة وتقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة (الاستبانة) التي أعدت لهذا الغرض.

الأشخاص ذوو الإعاقة: هم الأشخاص الذين حبستهم علة ما عن أداء حاجاتهم أو أصابتهم إصابة تؤدي إلى النقص والقصور عن الإنسان السوي في بدنه أو عقله (الغازمي، 2014، ص: 14).

#### الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم المسؤولية الاجتماعية: حظيت المسؤولية الاجتماعية بتعريفاتٍ جمة في الأدب التربوي ومنها: «أنها التزام يتوجب على قطاع الأعمال القيام به تجاه المجتمع وأن من شأن هذا الالتزام أن يعمل على تعظيم الآثار الإيجابية لنشاطات المؤسسة على المجتمع وتخفيض الآثار السلبية لتلك النشاطات إلى أكبر قدر ممكن» (أبو ماضي، 2014، ص: 65)، كما عرفها الزعبي (2015) «بأنها اتجاهات الفرد الإيجابية نحو تنمية مجتمعه وشعوره بالالتزام الذاتي للقيام

القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة.

• إعداد مقياس المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، يتناسب مع البيئة السعودية؛ الأمر الذي يجعل من البحوث المستقبلية أكثر سهولة ويسر.

#### حدود الدراسة:

■ اقتصرت الدراسة الحالية على الموظفين العاملين في القطاع الأهلي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

■ جرت الدراسة الحالية في العام 1440/1439هـ الموافق 2019/2018م.

#### مصطلحات الدراسة:

• مؤسسات القطاع الأهلي: وهي عبارة عن مؤسسات وشركات خاصة، خاضعة لرأس مال الأفراد ورجال الأعمال ولا تتدخل الحكومة فيها، وتهدف في معظمها إلى الربح (رحماني، 2015، ص: 11)، وفي الدراسة الحالية هي جميع مؤسسات القطاع الأهلي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية التي تمارس أنشطة مختلفة تعليمية، تجارية، صحية، صناعية، اقتصادية.

• المسؤولية الاجتماعية: وتعرف بأنها الالتزام المستمر من مؤسسات وشركات الأعمال بالتصرف أخلاقياً، والمساهمة في تحقيق التنمية

المناسب لهم ولعائلاتهم، والضمان الاجتماعي لهم. وتوفير المواصلات أو وضع الترتيبات المناسبة لتأمين نقل العمال من الأشخاص ذوي الإعاقة إلى مكان العمل. والمساعدة في تأمين سكن مناسب للعمال من الأشخاص ذوي الإعاقة. وتوفير لوائح منظمة للحقوق والواجبات العمالية للأشخاص ذوي الإعاقة.

المجال الثاني: توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة: توفير فرص العمل للأشخاص ذوي الإعاقة المناسبة لقدراتهم وطاقاتهم ورغباتهم، وتشجيع مشاركتهم في العمل وعدم التمييز ضدهم في أماكن عملهم. وتشجيعهم على الانخراط في العمل المناسب لهم ضمن ظروفهم وإمكاناتهم. ودعم وتطوير خطط وأنظمة دمج ذوي الإعاقة في الوظائف.

المجال الثالث: تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة: توفير فرص وبرامج التدريب والتأهيل المناسبة لتطوير مهارات وخبرات الأشخاص ذوي الإعاقة. والتعاون مع الجامعات الرسمية والأهلية في تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل. وتوفير فرص وبرامج التدريب والتأهيل المناسبة لتطوير المعلومات والمعرفة المهنية للأشخاص ذوي الإعاقة.

المجال الرابع: التمويل: تقديم تمويل مناسب للأشخاص ذوي الإعاقة للزواج وفي بناء البيوت والمنازل. وتوفير الدعم المالي للأشخاص ذوي

بالواجبات الاجتماعية المتنوعة، وما يترتب على تلك الاتجاهات والمشاعر من سلوكيات ممارسة يقوم بها الفرد تجاه نفسه ومجتمعه وبيئته» (ص: 13)، وعرفها مجلس الأعمال العالمي كما ورد في الفحيلة (2018) «بأنها الالتزام المستمر بالعمل والتصرف بشكل أخلاقي في المساهمة في التنمية الاقتصادية وتحسين قوى العمل والمجتمع بشكل عام» (ص: 75).

مجالات دور المؤسسات الاجتماعية نحو المسؤولية الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة:

قام الباحث بمراجعة العديد من الأدبيات التربوية التي تناولت المسؤولية الاجتماعية مثل الحربي (2004) ورحيم (2009) وأبو ماضي (2014) والعاظمي (2014) والزعبي (2015). وعلى ذلك تمكن الباحث من استنتاج مجالات أو أبعاد ومؤشرات دالة على المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الأهلي نحو الأشخاص ذوي الإعاقة على النحو التالي:

المجال الأول: دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة: وتبدو من خلال توفير بيئة عمل صحية وسليمة وآمنة ومراعاة متطلبات السلامة العمالية والبيئية للأشخاص ذوي الإعاقة. وتناسب الرواتب المدفوعة للعمال من الأشخاص ذوي الإعاقة مع طبيعة وظروف العمل. ووجود نظام حوافز ومكافآت للمتميزين من العمال من الأشخاص ذوي الإعاقة، وتوفير التأمين الصحي

مناسب لتعليم أبناء الأشخاص ذوي الإعاقة. ودعم العملية التعليمية من خلال إنشاء المدارس والمعاهد وبرامج ومراكز رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتجهيزها بالمعدات والأجهزة وغيرها. ودعم الطلبة من الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات والمعاهد العلمية.

وحظيت المسؤولية الاجتماعية باهتمام من قبل الباحثين والمهتمين، وقد توصل الباحث إلى عدة دراسات سابقة أجريت في هذا المجال، ومنها: دراسة الحربي (2004) التي هدفت إلى تعرف درجة المسؤولية الاجتماعية لمدارس التعليم الأهلي بمدينة مكة المكرمة كما يدركها ملاك وإداريو المدارس الأهلية وأولياء الأمور. وتكونت عينة الدراسة من مائتين واثنتين وثمانين فرداً. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن الاتجاه العام لدرجة المسؤولية الاجتماعية لمدارس التعليم الأهلي بمدينة مكة المكرمة كما يدركها أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة تقدير عالية وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وأشارت النتائج أن ممارسة المدارس الأهلية لمسؤوليتها الاجتماعية تجاه تعيين ذوي الإعاقة في بعض وظائفها تكاد معدومة، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي.

وأجرى بزبز (2014) دراسة هدفت إلى تعرف

الإعاقة في إنشاء مشاريع صغيرة وتأسيسها. وتوفير نظام مناسب لتمويل الأشخاص ذوي الإعاقة من الفقراء والمحتاجين. وتوفير برامج لمنح قروض بشروط ميسرة ومناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة. وتقديم الدعم المالي للنوادي الرياضية ومراكز الشباب للأشخاص ذوي الإعاقة. ودعم الأنشطة والمشاريع البحثية مادياً التي تعنى بالأشخاص ذوي الإعاقة وقضاياهم. ودعم المشاريع الحرفية والمنزلية للأشخاص ذوي الإعاقة. ورعاية ودعم المؤتمرات والندوات التي تعالج قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة.

المجال الخامس: الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة: وتبدو من خلال دعم العيادات الصحية والمستشفيات الحكومية بالمعدات الطبية والأدوية والغرف العلاجية للأشخاص ذوي الإعاقة. والمساهمة في حملات التوعية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم وتقديم الدعم المناسب لهذه الغاية. ودعم مراكز رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بالمعدات الطبية والصحية والأدوية والعلاجات. ودعم الأشخاص ذوي الإعاقة في شراء المعدات والأجهزة الطبية والتقنية.

المجال السادس: دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة: وتبدو من خلال تقديم دعم مالي مناسب لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة ومنح خاص للمتفوقين منهم. وتقديم دعم مالي

أن المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بلغت متوسط حسابي (2.60) وبدرجة تقدير عالية.

هدفت دراسة ماندال واوسيه (Mandal & Ose, 2015) التي تم إجراؤها في النرويج إلى الكشف عن مستوى المسؤولية الاجتماعية للشركات العاملة في القطاعات الاقتصادية المختلفة نحو الأشخاص من ذوي الإعاقة. وتكونت عينة الدراسة من أربعمئة وسبعة عشر فرداً من المديرين والموظفين العاملين في عدد من الشركات في القطاعات الاقتصادية المختلفة. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الاستبانة والمقابلة الشخصية. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى المسؤولية الاجتماعية للشركات العاملة في القطاعات الاقتصادية المختلفة نحو الأشخاص من ذوي الإعاقة كان مرتفعاً من وجهة نظر المدراء والعاملين، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع القطاع الاقتصادي (الصناعي، التجاري، الخدمات) في تصورات أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسؤولية الاجتماعية للشركات العاملة في القطاعات الاقتصادية المختلفة نحو الأشخاص من ذوي الإعاقة.

وقام عفيفي (2016) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف المسؤولية الاجتماعية نحو ذوي الإعاقة في المجتمع المصري من حيث حجم الظاهرة كماً وكيفاً وانعكاساتها على المجتمع، وأهمية

أثر المسؤولية الاجتماعية للشركات على الخدمات الخيرية في المؤسسات غير الربحية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من خمسة وسبعين مديراً ورئيس قسم في المؤسسات الخيرية. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن الشركات الداعمة للمسؤولية الاجتماعية تمارس بعد المسؤولية الأخلاقية في مستوى مرتفع، وفي بعد المسؤولية الذاتية بدرجة متوسطة، وتوجه الشركات دعمها إلى كل من خدمات الرعاية الاجتماعية للمتفيعين والخدمات التعليمية والطبية والأساسية بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة العازمي (2014) إلى تعرف المسؤولية الاجتماعية تجاه الإعاقات العقلية من منظور فقهي مقارنة مع القانون الكويتي. واستخدم المنهج الاستقرائي والوصفي والتحليلي المقارن والاستنتاجي النقدي. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في القوانين لشؤون المعاقين عقلياً، وضرورة التوسع أكثر في المواد المتعلقة بهم، وضرورة تكوين مؤسسات خاصة للعناية بهذه الفئة من المجتمع.

وأجرى الشمري (2015) دراسة هدفت إلى تعرف المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من أربعمئة وواحد وثمانين طالباً. واستخدم مقياس المسؤولية الاجتماعية للحارثي (1416هـ). وأظهرت النتائج

الاجتماعية للشركات العاملة في القطاعات التجارية المختلفة نحو الأشخاص ذوي الإعاقة. واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة حيث تم العمل على اختيار إحدى الشركات الكبيرة العاملة في النشاطات الاقتصادية المختلفة: الصناعة، التجارة، الخدمات. وتم العمل على استخدام المنهجية النوعية المستندة إلى مراجعة الوثائق الرسمية الخاصة بالشركة. وأجابت عينة مكونة من ثلاثمائة وأحد عشر موظفاً من الموظفين العاملين في الشركة على استبانة خاصة بالاتجاهات نحو توظيف الأشخاص من ذوي الإعاقة. وبينت نتائج الدراسة أن الشركة تتضمن عدة بنود في سياساتها التوظيفية تشجع على دمج الأشخاص من ذوي الإعاقة في هيكلها التنظيمي، وأظهرت النتائج أن الشركة المبحوثة في الدراسة الحالية تشجع على توظيف الأشخاص من ذوي الإعاقة في القطاعات الخدمية والتجارية مقارنة مع الصناعية.

وأجرى بيريز وروميرو وييس-بالدو (Perez, Romeo & Yepes-Baldó, 2018)

دراسة في إسبانيا هدفت إلى الكشف عن السياسات التنظيمية الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية للشركات العاملة في القطاعات

إدماج ذوي الإعاقة في المجتمع ورعايتهم رعاية كاملة وتمكينهم من نيل حقوقهم المشروعة أسوة بغير المعاقين. وأظهرت النتائج أن فئة ذوي الإعاقة يشكلون نسبة تصل إلى نحو (10٪) من عدد السكان في المجتمع المصري. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور الاتحادات النوعية لرعاية ذوي الإعاقة في مصر، والدعوة إلى إتاحة فرص العمل اللائقة لذوي الإعاقة المؤهلين وإعادة النظر في برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة، وزيادة نسبة الـ (5٪) لتشغيل ذوي الإعاقة ورفعها إلى (10٪) من عدد العاملين من غير المعاقين في مختلف مجالات العمل، وتفعيل دور الأخصائي في فريق العمل التأهيلي لرعاية ذوي الإعاقة، والتركيز على عمل المشروعات الصغيرة للشباب ذوي الإعاقة، وعدم الاستبعاد الاجتماعي لذوي الإعاقة تحت أي مبررات بوصف توفير حق العمل، وتمكين ذوي الإعاقة، والرعاية الصحية والتعليمية والنفسية لهم لتحقيق العيش والحرية، والكرامة الإنسانية لترسيخ العدالة الاجتماعية.

وأجرى بارينوفو وتوريس-باريونيو (Barrionuevo & Torres, 2017) دراسة في الأكوادور هدفت إلى التعرف على المسؤولية

الأخرى في أنها تتناول المسؤولية الاجتماعية من منظور متكامل، يتضمن مؤسسات ذات مجالات وخدمات وأنشطة مختلفة وأفراد لديهم خبرات متنوعة.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها: منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي الذي يُعد من أكثر طرق البحث شيوعاً في المجال الاجتماعي والتربوي والنفسي. ويهدف إلى وصف الواقع كما هو ويعبر عنه تعبيراً كميّاً ولفظياً (مطواع وخليفة، 2014).  
عينُ الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ثلاثمائة وسبعة عاملين من العاملين في القطاع الأهلي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ نظراً لموافقتهم على المشاركة في تطبيق أداة الدراسة والاستجابة عليها وسهولة الوصول إليهم، وقد تكونت عينة الدراسة من الذكور والإناث ذوي الخبرات المختلفة، ومن مؤسسات أهلية لها أنشطة مختلفة (تجارية، صحية، تعليمية، صناعية، اقتصادية) والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

التجارية المختلفة المتعلقة بدمج وتوظيف الأشخاص من ذوي الإعاقة. واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على تحليل الوثائق الرسمية حيث تم اختيار عينة قصدية مكونة من سبع شركات كبيرة ومتوسطة عاملة في القطاعات الاقتصادية المختلفة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام تحليل المحتوى. وبينت النتائج أن السياسة التنظيمية للشركات المشاركة في الدراسة تشتمل على عدة بنود في سياساتها التوظيفية تشجع على دمج الأشخاص من ذوي الإعاقة، وأن هذه البنود مستمدة من السياسة الوطنية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى نوع القطاع الاقتصادي في السياسات التنظيمية الخاصة بدمج وتوظيف الأشخاص من ذوي الإعاقة.

### تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة التي تم دور مؤسسات المجتمع الأهلي في تقديم خدمات لذوي الإعاقة في مجالات متعددة مثل مجال التعليم الأهلي، والشركات، وطلاب الجامعات، والسياسات التنظيمية الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية، وتختلف الدراسات الحالية عن الدراسات السابقة

### الجدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	165	53.7%
	انثى	142	46.3%
الخبرة الوظيفية	أقل من 5 سنوات	143	46.6%
	من 5-10	124	40.4%
	أكثر من 10 سنوات	40	13.0%
نشاط المؤسسة	تجاري	74	24.1%
	صحي	59	19.2%
	تعليمي	53	17.3%
	صناعي	51	16.6%
	اقتصادي	70	22.8%
	المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة	307	100.0%

إحدى وثلاثون فقرة توزعت في ستة مجالات، هي المجال الأول: دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة وفقراته (1-7). المجال الثاني: توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة وفقراته (8-11). المجال الثالث: تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة وفقراته (12-14). المجال الرابع: التمويل وفقراته (15-23). والمجال الخامس: الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة وفقراته (24-27). والمجال السادس: دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة وفقراته (28-31). وعلى المستجيب أن يحدد درجة موافقته على كل فقرة من بين البدائل (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، من خلال وضع

أداة الدراسة: الاستبانة أعدت أداة الدراسة الاستبانة بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل الحربي (2004) ورحيم (2009) وأبو ماضي (2014) والعازمي (2014) والزعبي (2015) في كيفية تحديد مجالات ومؤشرات واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، وكيفية بناء فقرات الأداة لتناسب طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها. وتكونت الاستبانة من قسمين، يشمل القسم الأول، البيانات الديمغرافية المتعلقة بالمستجيب، وشرحاً لهدف الاستبانة وطريقة الإجابة عليها. ويشمل القسم الثاني، فقرات الاستبانة وعددها

ككل. وبناءً على آراء المحكمين ومقترحاتهم تم القيام بإجراء بعض التعديلات اللغوية في صياغة الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين على أهمية تعديلها بما يتناسب مع أهداف الدراسة وأغراضها. وقد عُنِيَ الباحث بالملاحظات والمقترحات التي وردت من المحكمين وأخذها بعين الاعتبار. وبذلك تم إخراج الأداة بالصورة النهائية.

2. الثبات: للتأكد من ثبات أداة الدراسة. تم التحقق باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) عاملاً من العاملين في القطاع الأهلي في مدينة الرياض. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرقي التطبيق على الدرجة الكلية للأداة وبلغت (0.91). كما حُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة «كرونباخ ألفا» (Cronbach's Alpha) للأداة وبلغ معامل الثبات للأداة ككل بهذه الطريقة (0.89). كما حُسبت معاملات الثبات بالطريقتين لمجالات أداة الدراسة، والجدول (2) يبين ذلك.

إشارة (II) أمام كل فقرة من فقرات الأداة على التدرج السابق. وصححت الأداة بإعطاء الأوزان الآتية: (1، 2، 3، 4، 5) للدرجات السابقة الذكر. وقد تراوحت درجات الأداة بين الدرجة الحادية والثلاثين لتمثل أقل درجة، والدرجة الخامسة والخمسين بعد المائة لتمثل أعلى درجة في الأداة. ولتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة ومجالاتها والدرجة الكلية للأداة، تم استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفقرة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (النتيجة)}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

- من (1-2.33) بدرجة منخفضة.
- أعلى من (2.33-3.67) بدرجة متوسطة.
- أعلى من (3.67-5.00) بدرجة مرتفعة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

1. صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة بعرضها في صورتها الأولية على عشرة محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وذلك بهدف مراجعة الأداة من حيث الصياغة اللغوية والعلمية وملاءمة الفقرات لمحتوى المجال والأداة



## الجدول (2):

### معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة	0.88	0.70
توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة	0.91	0.80
تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة	0.92	0.73
التمويل	0.90	0.88
الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة	0.87	0.86
دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة	0.86	0.88

الجنس، واستخدم اختبار «تحليل التباين الأحادي» للكشف عن الفروق الإحصائية باختلاف فئات متغيري سنوات الخبرة ونشاط المؤسسة، وطريقة «المقارنات البعدية - شيفيه» للكشف عن الفروق الإحصائية باختلاف فئات متغير نشاط المؤسسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

والذي نص على «ما واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة. والجدول (3) يوضح ذلك.

ويلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة بالطريقتين كانت مرتفعة، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة والوثوق بأداة الدراسة لتطبيقها على عينة الدراسة وجمع البيانات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة. وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم اختبار «ت» للكشف عن الفروق الإحصائية في واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف فئات متغير

**الجدول (3):**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

المرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة	3.65	7760.	متوسطة
2	3	تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة	3.64	7120.	متوسطة
3	1	دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة	3.56	6100.	متوسطة
4	5	الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة	3.42	9480.	متوسطة
5	4	التمويل	3.41	7400.	متوسطة
6	6	دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة	3.30	9980.	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.49	5030.	متوسطة

بلغ (3.42) وانحراف معياري (0.948) وبدرجة تقدير متوسطة. تلاه في المرتبة الخامسة المجال الرابع «التمويل» بمتوسط حسابي بلغ (3.41) وانحراف معياري (0.740) وبدرجة تقدير متوسطة. بينما جاء المجال السادس «دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة السادسة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري (0.998) وبدرجة تقدير متوسطة. أما الدرجة الكلية لدور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.49) وانحراف معياري (0.503) وبدرجة تقدير متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى أن دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة لم يرتقِ إلى المستوى

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة قد تراوحت بين (3.30-3.65)، حيث جاء المجال الثاني «توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.65) وانحراف معياري (0.776) وبدرجة تقدير متوسطة. تلاه في المرتبة الثانية المجال الثالث «تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة» بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (0.712) وبدرجة تقدير متوسطة. وجاء المجال الأول «دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.56) وانحراف معياري (0.610) وبدرجة تقدير متوسطة. ثم جاء في المرتبة الرابعة المجال الخامس «الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة» بمتوسط حسابي

عالية، واختلفت معها في نتيجة أن ممارسة المدارس الأهلية لمسؤوليتها الاجتماعية تجاه تعيين ذوي الإعاقة في بعض وظائفها تكاد معدومة. وقد يعود هذا الاختلاف إلى الفترة الزمنية الطويلة بين إجراء دراسة الحربي والدراسة الحالية حيث سعت المملكة العربية السعودية لمواكبة المستجدات الحديثة في مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتفعيل دورهم بالشراكة مع مؤسسات القطاع الأهلي. واتفقت مع نتائج دراسة بزبز (2014) التي أظهرت أن الشركات الداعمة للمسؤولية الاجتماعية تمارس بعد المسؤولية الذاتية بدرجة متوسطة، في حين اختلفت معها في بعد المسؤولية الأخلاقية الذي جاء بمستوى مرتفع. واختلفت مع نتائج دراسة الشمري (2015) التي أظهرت أن المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية جاءت بدرجة تقدير عالية، ويعود هذا الاختلاف إلى طبيعة المجتمع المستهدف وخصائصه، ودراسة ماندال واوسيه (Mandal & Ose, 2015) التي كشفت أن مستوى المسؤولية الاجتماعية للشركات العاملة في القطاعات الاقتصادية المختلفة نحو الأشخاص من ذوي الإعاقة كان مرتفعاً، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة

المطلوب على الرغم من تطور قطاع الأعمال وكذلك تطور رعاية ذوي الإعاقة في المملكة، ويحتاج إلى مزيد من التطوير في ضوء معايير عالمية للنهوض بدور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال توظيفهم وتدريبهم وتقديم الدعم المالي والتعليم الكافي لهم للوصول بهم إلى أعلى درجة ممكنة من الاندماج في المجتمع. وقد يعزى ذلك إلى قلة وجود المستشارين ذوي الكفاءة العالية في مجال المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الأهلي ودورها في دعم ذوي الإعاقة، وعدم الاستفادة من التجارب العالمية في هذا المجال. ولعل غياب البعد القانوني للمسؤولية الاجتماعية للمؤسسات كما أوضحه العازمي (2014) يؤثر على برامج المؤسسات والشركات في التعاون بمجال دعم الأشخاص ذوي الإعاقة وتوظيفهم وتدريبهم ورعايتهم. ولذلك فإن الباحث الحالي يرى أن فكرة المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات وشركات القطاع الأهلي تقوم على ضرورة خلق نوع من التناغم بين المصالح المتناقضة المتجسدة بالربحية من جهة وضرورة مراعاة مصلحة المجتمع من جهة أخرى ولا بد أن تدعم الجهات والقطاعات الحكومية هذه الفكرة.

واختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة الحربي (2004) حيث أظهرت أن الاتجاه العام لدرجة المسؤولية الاجتماعية لمدارس التعليم الأهلي كما يدرکہا أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة تقدير

#### الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتعلقة بمجال دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	توفير التأمين الصحي المناسب للعمال من الأشخاص ذوي الإعاقة وعائلاتهم، والضمان الاجتماعي.	3.94	9000.	متوسطة
2	1	توفير بيئة عمل صحية وسليمة وأمنة ومراعاة متطلبات السلامة العمالية والبيئية للأشخاص ذوي الإعاقة.	3.68	1.065	متوسطة
3	2	تناسب الرواتب المدفوعة للعمال من الأشخاص ذوي الإعاقة مع طبيعة وظروف العمل.	3.63	1.009	متوسطة
4	3	وجود نظام حوافز ومكافآت للتميزين من العمال من الأشخاص ذوي الإعاقة.	3.63	9730.	متوسطة
5	5	توفير المواصلات أو وضع الترتيبات المناسبة لتأمين نقل العمال من الأشخاص ذوي الإعاقة إلى مكان العمل.	3.43	1.046	متوسطة
6	6	المساعدة في تأمين سكن مناسب للعمال من الأشخاص ذوي الإعاقة.	3.41	1.004	متوسطة
7	7	توفر لوائح منظمة للحقوق والواجبات العمالية للأشخاص ذوي الإعاقة.	3.22	1.080	متوسطة

والضمان الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة وعائلاتهم، وربما يعود ذلك إلى كثرة المستلزمات الطبية والعلاجية لذوي الإعاقة لذلك لا يغطي التأمين الصحي تلك المستلزمات، مما يستوجب على الجهات المسؤولة في الدولة متابعة هذه القضية وضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التأمين الصحي المناسب لهم ولعائلاتهم والضمان الاجتماعي كذلك لتوفير سبل العيش الكريم لهم. وجاءت الفقرة رقم (1) والتي نصت على «توفير بيئة عمل صحية وسليمة وأمنة ومراعاة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بمجال دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة، قد تراوحت بين (3.22-3.94)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي نصت على « توفير التأمين الصحي المناسب للعمال من الأشخاص ذوي الإعاقة وعائلاتهم، والضمان الاجتماعي» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.900) وبدرجة تقدير متوسطة. وهذا يدل على تفاوت بين مؤسسات القطاع الأهلي في توفير التأمين الصحي المناسب

متطلبات السلامة العمالية والبيئية للأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري (1.065) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى قلة وجود الخبراء والمستشارين في مجال السلامة العامة للعمال من ذوي الإعاقة. بينما جاءت الفقرة رقم (7) والتي نصت على «توفر لوائح منظمة للحقوق والواجبات العمالية للأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة السابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.22) وانحراف معياري (1.080) وبدرجة تقدير متوسطة. ولتفسير هذه النتيجة قام الباحث بزيارة بعض مؤسسات القطاع الأهلي ومقابلة بعض العاملين من ذوي الإعاقة ووجد أن هناك بعض الأدلة التي تستخدم لبيان لوائح منظمة للحقوق والواجبات العمالية للأشخاص ذوي الإعاقة ولكنها غير معلنة ولا يوجد لوحات إعلانية أو جداريات معلنة بخصوص ذلك.

المجال الثاني: توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة

#### الجدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بمجال توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	تشجيع مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل وعدم التمييز ضدهم في أماكن عملهم.	3.69	8860.	متوسطة
2	8	توفير فرص العمل للأشخاص ذوي الإعاقة المناسبة لقدراتهم وطاقتهم ورغباتهم.	3.68	9980.	متوسطة
3	10	تشجيع الأشخاص ذوي الإعاقة على الانخراط في العمل المناسب لهم ضمن ظروفهم وإمكاناتهم.	3.67	9640.	متوسطة
4	11	دعم وتطوير خطط وأنظمة دمج ذوي الإعاقة في الوظائف.	3.57	1.062	متوسطة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بمجال توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، قد تراوحت بين (3.57-3.69)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي نصت على «تشجيع مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل وعدم التمييز ضدهم في أماكن عملهم» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.886) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى وجود إجراءات وقوانين صارمة من الدولة بحق كل من يمارس التمييز العنصري ضد العمال المعاقين. وجاءت الفقرة رقم (8) والتي نصت على «توفير فرص العمل للأشخاص ذوي الإعاقة المناسب لقدراتهم وطاقتهم ورغباتهم» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري (0.998) وبدرجة تقدير متوسطة.

وربما يعود ذلك إلى تبني بعض مؤسسات القطاع الأهلي للتوجهات العالمية وتوجهات المملكة في توفير فرص عمل مناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة دون التأثير على جودة العمل. بينما جاءت الفقرة رقم (11) والتي نصت على « دعم وتطوير خطط وأنظمة دمج ذوي الإعاقة في الوظائف» في المرتبة السابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري (1.062) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى نقص أو ندرة وجود الخبراء والمستشارين في مجال

دعم وتطوير خطط وأنظمة دمج ذوي الإعاقة في الوظائف؛ حيث يحتاج ذلك إلى خبراء في المجال لضمان التحسين والتطوير في الخطط التي تضمن دمج ذوي الإعاقة في العمل بكل كفاءة واقتدار. واتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة بارينوفو وتوريس (Barrionuevo & Torres, 2017) التي بينت أن الشركات والمؤسسات تتبنى سياسات خاصة في توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة. المجال الثالث: تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة

#### الجدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	13	التعاون مع الجامعات الرسمية والأهلية في تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل.	3.72	9000.	متوسطة
2	14	توفير فرص وبرامج التدريب والتأهيل المناسبة لتطوير المعلومات والمعرفة المهنية للأشخاص ذوي الإعاقة.	3.64	1.067	متوسطة
3	12	توفير فرص وبرامج التدريب والتأهيل المناسبة لتطوير مهارات وخبرات الأشخاص ذوي الإعاقة.	3.57	9920.	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بمجال تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة، قد تراوحت بين (3.57-3.72)، حيث جاءت الفقرة رقم (13) والتي نصت على «التعاون مع الجامعات الرسمية والأهلية في تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري (0.900) وبدرجة تقدير متوسطة. ولعل ذلك يعود إلى قلة وعي الجامعات وإغفالها لدورها المجتمعي المهم في تبني البرامج التدريبية المستمرة لتدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة للعمل.

وجاءت الفقرة رقم (14) والتي نصت على « توفير فرص وبرامج التدريب والتأهيل لتطوير المعلومات والمعرفة المهنية للأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (1.067) وبدرجة تقدير متوسطة. ولعل ذلك يعود إلى أن الجامعات تركز فقط على برامج التدريب والتأهيل المناسبة لتطوير المعلومات والمعرفة المهنية للأشخاص ذوي الإعاقة. بينما جاءت الفقرة رقم (12) والتي نصت على « توفير فرص وبرامج التدريب والتأهيل المناسبة لتطوير مهارات وخبرات الأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة الثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.57) وانحراف معياري (0.992) وبدرجة تقدير متوسطة. ولعل ذلك يعود إلى قلة وعي الجامعات بأهمية برامج التدريب والتأهيل المناسبة لتطوير مهارات وخبرات الأشخاص ذوي الإعاقة.

المجال الرابع: التمويل

#### الجدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بمجال التمويل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	15	تقديم تمويل مناسب للأشخاص ذوي الإعاقة للزواج.	3.46	1.007	متوسطة
2	18	توفير نظام مناسب لتمويل الأشخاص ذوي الإعاقة من الفقراء والمحتاجين.	3.45	9830.	متوسطة
3	19	توفير برامج لمنح قروض بشروط ميسرة ومناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة.	3.43	0.989	متوسطة
4	22	دعم المشاريع الحرفية والمنزلية للأشخاص ذوي الإعاقة.	3.42	1.083	متوسطة
5	17	تقديم تمويل للأشخاص ذوي الإعاقة في بناء البيوت والمنازل.	3.40	1.022	متوسطة
6	21	دعم الأنشطة والمشاريع البحثية مادياً التي تعنى بالأشخاص ذوي الإعاقة وقضاياهم.	3.40	1.015	متوسطة
7	16	الدعم المالي للأشخاص ذوي الإعاقة في إنشاء مشاريع صغيرة وتأسيسها.	3.39	1.022	متوسطة
8	20	تقديم الدعم المالي للنوادي الرياضية ومراكز الشباب للأشخاص ذوي الإعاقة.	3.36	1.062	متوسطة
9	23	رعاية ودعم المؤتمرات والندوات التي تعالج قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة.	3.36	1.062	متوسطة

يبيّن الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بمجال التمويل، قد تراوحت بين (3.36-3.46)، حيث جاءت الفقرة رقم (15) والتي نصت على «تقديم تمويل مناسب للأشخاص ذوي الإعاقة للزواج» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.46) وانحراف معياري (1.007) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعود ذلك إلى مشاركة بعض مؤسسات القطاع الأهلي في دعم الأشخاص ذوي الإعاقة وتشجيعهم على الزواج تحقيقاً لمتطلبات الجانب الإنساني وإشباع رغباتهم في استقرارهم العاطفي وتكوين أسرهم. وجاءت الفقرة رقم (18) والتي نصت على «توفير نظام مناسب لتمويل الأشخاص ذوي الإعاقة من الفقراء والمحتاجين» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.45) وانحراف معياري (0.983) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعزى ذلك إلى النظام الإسلامي السائد في المملكة العربية السعودية والتكافل والترابط

الاجتماعي الثقافي في المجتمع السعودي القائم على مساعدة الفقراء والمحتاجين بشكل عام ومنهم الأشخاص ذوي الإعاقة من الفقراء والمحتاجين وذلك لمساعدتهم على العيش الكريم دون نقص أو شعور بالدونية. بينما جاءت الفقرة رقم (23) والتي نصت على «رعاية ودعم المؤتمرات والندوات التي تعالج قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة التاسعة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.36) وانحراف معياري (1.062) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد أصحاب وملاك المؤسسات الأهلية أن هناك جوانب للاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة أكثر أهمية من دعم المؤتمرات والندوات التي تعالج قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة، وأن هذا الأمر هو مسؤولية القطاعات والجهات الحكومية.

المجال الخامس: الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة

#### الجدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	26	المساهمة في حملات التوعية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم وتقديم الدعم المناسب لهذه الغاية.	3.44	1.044	متوسطة
2	25	دعم العيادات الصحية والمستشفيات الحكومية بالمعدات الطبية والأدوية والغرف العلاجية للأشخاص ذوي الإعاقة.	3.42	1.021	متوسطة
3	27	دعم مراكز رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بالمعدات الطبية والصحية والأدوية والعلاجات.	3.42	1.040	متوسطة
4	24	دعم الأشخاص ذوي الإعاقة في شراء المعدات والأجهزة الطبية والتقنية.	3.41	1.067	متوسطة



يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بمجال الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة، قد تراوحت بين (3.41-3.44)، حيث جاءت الفقرة رقم (26) والتي نصت على «المساهمة في حملات التوعية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرههم وتقديم الدعم المناسب لهذه الغاية» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.44) وانحراف معياري (1.044) وبدرجة تقدير متوسطة. ويعود ذلك إلى الوعي العالمي والمحلي المتمثل بالمملكة العربية السعودية في مجال الصحة وخدماتها لأفراد المجتمع وتقديم الأنسب والأفضل من خدمات الرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرههم. وجاءت الفقرة رقم (25) والتي نصت على «دعم العيادات الصحية والمستشفيات الحكومية بالمعدات الطبية والأدوية والغرف العلاجية للأشخاص ذوي الإعاقة» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.42) وانحراف معياري (1.021) وبدرجة تقدير

متوسطة. ويعزى ذلك إلى جهود المملكة في حث مؤسسات القطاع الأهلي على المشاركة والتعاون في تقديم دعم لمراكز رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة بالمعدات الطبية والأدوية والعلاجات كنوع من الخدمة المجتمعية. بينما جاءت الفقرة رقم (24) والتي نصت على «دعم الأشخاص ذوي الإعاقة في شراء المعدات والأجهزة الطبية والتقنية» في المرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.41) وانحراف معياري (1.067) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعود ذلك إلى ارتفاع التكاليف المادية لشراء هذه المعدات والأجهزة؛ لذلك يرى مُلاك ومديرو ورؤساء مؤسسات القطاع الأهلي أن شراء هذه المعدات والأجهزة يُشكل عبئًا ماليًا كبيرًا عليهم، وأن الجهات والقطاعات الحكومية هي المسؤولة عن شرائها وتأمينها للأشخاص ذوي الإعاقة.

المجال السادس: دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة

#### الجدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	28	تقديم دعم مالي مناسب لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة ومنح خاص للمتفوقين منهم.	3.43	1.053	متوسطة
2	31	دعم الطلبة من ذوي الإعاقة في الجامعات والمعاهد العلمية.	3.30	1.141	متوسطة
3	29	تقديم دعم مالي مناسب لتعليم أبناء الأشخاص ذوي الإعاقة.	3.26	1.217	متوسطة
4	30	دعم العملية التعليمية من خلال إنشاء المدارس والمعاهد وبرامج ومراكز رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتجهيزها بالمعدات والأجهزة وغيرها.	3.23	1.234	متوسطة

الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.23) وانحراف معياري (1.234) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعود ذلك إلى ارتفاع التكاليف المالية والمادية لإنشاء المدارس والمعاهد وبرامج ومراكز رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتجهيزها بالمعدات والأجهزة؛ لذلك يعتقد مُلاك ورؤساء مؤسسات القطاع الأهلي أن ذلك يُشكل عبئاً مالياً كبيراً عليهم، وأن الوزارات في الدولة هي المسؤولة عن ذلك، وأنهم قد يشاركون بجزء مالي بسيط في تأمين بعض أجهزة ومعدات ومستلزمات التعليم.

#### نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

والذي نص على «ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة باختلاف متغير الجنس؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، تبعاً لمتغير الجنس. والجدول (10) يوضح ذلك:

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بمجال دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة، قد تراوحت بين (3.23-3.43)، حيث جاءت الفقرة رقم (28) والتي نصت على «تقديم دعم مالي مناسب لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة ومنح خاص للمتفوقين منهم» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.43) وانحراف معياري (1.053) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعود ذلك إلى معرفة ودراية المسؤولين في مؤسسات القطاع الأهلي بأهمية الاستثمار في رأس المال البشري، وأن المتفوقين هم عماد الأمة وثروة قومية للوطن، لذلك يبادرون لتقديم الدعم والمنح للطلبة المتفوقين للأشخاص من ذوي الإعاقة. وجاءت الفقرة رقم (31) والتي نصت على «دعم الطلبة من ذوي الإعاقة في الجامعات والمعاهد العلمية» في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري (1.141) وبدرجة تقدير متوسطة. وهذا يدل على حرص المسؤولين في مؤسسات القطاع الأهلي على توفير ودعم منح للطلبة من ذوي الإعاقة في الجامعات والمعاهد العلمية ليكونوا جزءاً من روافد المجتمع السعودي ونهضته. بينما جاءت الفقرة رقم (30) والتي نصت على «دعم العملية التعليمية من خلال إنشاء المدارس والمعاهد وبرامج ومراكز رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتجهيزها بالمعدات والأجهزة وغيرها» في المرتبة

**الجدول (01):**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير الجنس على تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة**

المجالات وأداة الدراسة ككل	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة	ذكر	165	3.69	614.	3.929	305	000.
	أنثى	142	3.42	575.			
توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة	ذكر	165	3.77	725.	2.839	305	005.
	أنثى	142	3.52	814.			
تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة	ذكر	165	3.77	770.	3.364	305	001.
	أنثى	142	3.50	610.			
التمويل	ذكر	165	3.44	755.	733.	305	464.
	أنثى	142	3.38	723.			
الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة	ذكر	165	3.48	1.018	1.240	305	216.
	أنثى	142	3.35	858.			
دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة	ذكر	165	3.38	1.054	1.523	305	129.
	أنثى	142	3.21	923.			
الدرجة الكلية	ذكر	165	3.57	524.	3.109	305	002.
	أنثى	142	3.39	463.			

لأنهم من يتحملون مسؤولية تكوين الأسرة وتأمين مستلزماتها وتكاليف المعيشة لهم؛ لذلك تحرص مؤسسات القطاع الأهلي على الذكور من ذوي الإعاقة وتقدم لهم دعماً كافياً في بيئة العمل وكذلك تشجيعهم على ممارسة العمل، بالإضافة إلى توفير كافة السبل لتدريبهم لضمان استمرارهم واستقرارهم في المؤسسة. في حين لم تظهر فروقاً إحصائية في مجالات التمويل، والدعم والرعاية

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأثر متغير الجنس في مجالات دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة، توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الذكور. وقد يعزى ذلك إلى الأثر الإيجابي لأداء المؤسسات الأهلية في دعم الذكور

الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة، ودعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة. ويمكن عزو ذلك لطبيعة هذه المجالات حيث يمكن أن يستفيد منها جميع الأشخاص ذوي الإعاقة على اختلاف الجنس (ذكر، أنثى) ودون تحديد فئة بحد ذاتها، حيث من الممكن أن يشمل التمويل والدعم الصحي والدعم التعليمي الذكور والإناث من ذوي الإعاقة دون تمييز أو تحيز. واختلفت النتائج الحالية مع نتائج دراسة الحربي (2004) التي أظهرت عدم وجود فروق إحصائية في الاتجاه العام لدرجة المسؤولية الاجتماعية لمدارس التعليم الأهلي كما يدركها أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

**نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة حسب متغير سنوات الخبرة، وبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. والجدول (11) يوضح ذلك:

#### الجدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة حسب متغير سنوات الخبرة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الفئات	المجالات وأداة الدراسة ككل
3.51	633.	143	أقل من 5 سنوات	دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة
3.64	601.	124	من 5-10	
3.50	537.	40	أكثر من 10 سنوات	
3.56	610.	307	المجموع	
3.60	848.	143	أقل من 5 سنوات	توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة
3.69	695.	124	من 5-10	
3.71	755.	40	أكثر من 10 سنوات	
3.65	776.	307	المجموع	

698.	3.63	143	أقل من 5 سنوات	تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة
726.	3.64	124	من 5-10	
730.	3.72	40	أكثر من 10 سنوات	
712.	3.64	307	المجموع	
693.	3.46	143	أقل من 5 سنوات	التمويل
783.	3.39	124	من 5-10	
766.	3.29	40	أكثر من 10 سنوات	
740.	3.41	307	المجموع	
948.	3.43	143	أقل من 5 سنوات	الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة
916.	3.43	124	من 5-10	
1.067	3.36	40	أكثر من 10 سنوات	
948.	3.42	307	المجموع	
951.	3.40	143	أقل من 5 سنوات	دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة
1.071	3.15	124	من 5-10	
877.	3.47	40	أكثر من 10 سنوات	
998.	3.30	307	المجموع	
521.	3.49	143	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
474.	3.48	124	من 5-10	
539.	3.47	40	أكثر من 10 سنوات	
503.	3.49	307	المجموع	

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة (12).

بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولييان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (12).

**الجدول (12):**

**تحليل التباين الأحادي سنوات الخبرة على تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة**

المجالات وأداة الدراسة ككل	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة	بين المجموعات	1.374	2	687.	1.855	158.
	داخل المجموعات	112.576	304	370.		
	الكلي	113.950	306			
توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة	بين المجموعات	639.	2	319.	529.	590.
	داخل المجموعات	183.594	304	604.		
	الكلي	184.232	306			
تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة	بين المجموعات	238.	2	119.	234.	792.
	داخل المجموعات	154.950	304	510.		
	الكلي	155.189	306			
التمويل	بين المجموعات	894.	2	447.	816.	443.
	داخل المجموعات	166.522	304	548.		
	الكلي	167.416	306			
الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة	بين المجموعات	203.	2	102.	112.	894.
	داخل المجموعات	275.022	304	905.		
	الكلي	275.225	306			
دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة	بين المجموعات	5.322	2	2.661	2.703	069.
	داخل المجموعات	299.327	304	985.		
	الكلي	304.649	306			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	025.	2	013.	049.	952.
	داخل المجموعات	77.478	304	255.		

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) على تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. ويعزى ذلك إلى توافق أصحاب سنوات الخبرة حول التزام مؤسسات القطاع الأهلي

بالمسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة نظراً لتوافق الإدارة العليا في هذا الإطار وإيمانها بأهداف الدولة وتوجهاتها نحو دعم ذوي الإعاقة ليكونوا أكثر اندماجاً في المجتمع. إضافة إلى التقارب في المستوى التعليمي والثقافي الاجتماعي لأفراد عينة الدراسة مما انعكس في استجاباتهم وإدراكهم لدور مؤسسات القطاع الأهلي بالمسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة؛ لذلك لم تظهر الفروق على متغير سنوات الخبرة.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة حسب متغير نشاط المؤسسة، وبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، تبعاً لمتغير نشاط المؤسسة. والجدول (13) يوضح ذلك:

#### الجدول (13):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة حسب متغير نشاط المؤسسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	المجالات وأداة الدراسة ككل
523.	3.70	74	تجاري	دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة
423.	3.56	59	صحي	
609.	3.36	53	تعليمي	
672.	3.55	51	صناعي	
743.	3.58	70	اقتصادي	
610.	3.56	307	المجموع	
621.	3.90	74	تجاري	توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة
996.	3.78	59	صحي	
585.	3.40	53	تعليمي	
819.	3.40	51	صناعي	
715.	3.65	70	اقتصادي	
776.	3.65	307	المجموع	
704.	3.75	74	تجاري	تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة
642.	3.89	59	صحي	
483.	3.48	53	تعليمي	

890.	3.30	51	صناعي	التمويل
674.	3.71	70	اقتصادي	
712.	3.64	307	المجموع	
788.	3.20	74	تجاري	
781.	3.46	59	صحي	
677.	3.40	53	تعليمي	
632.	3.56	51	صناعي	
741.	3.50	70	اقتصادي	
740.	3.41	307	المجموع	
1.078	3.15	74	تجاري	
876.	3.68	59	صحي	
776.	3.36	53	تعليمي	
901.	3.56	51	صناعي	
958.	3.44	70	اقتصادي	
948.	3.42	307	المجموع	
1.098	3.30	74	تجاري	دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة
877.	3.36	59	صحي	
766.	3.30	53	تعليمي	
1.104	3.32	51	صناعي	
1.078	3.25	70	اقتصادي	
998.	3.30	307	المجموع	
490.	3.46	74	تجاري	الدرجة الكلية
437.	3.58	59	صحي	
427.	3.38	53	تعليمي	
542.	3.48	51	صناعي	
584.	3.52	70	اقتصادي	
503.	3.49	307	المجموع	

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة بسبب اختلاف فئات متغير نشاط المؤسسة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (14).



**الجدول (14):**

**تحليل التباين الأحادي لأثر نشاط المؤسسة لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة**

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	المجالات وأداة الدراسة ككل
043.	2.490	909. 365.	4 302 306	3.638 110.313 113.950	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة
000.	5.258	2.999 570.	4 302 306	11.995 172.237 184.232	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة
000.	6.358	3.013 474.	4 302 306	12.054 143.135 155.189	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة
055.	2.344	1.260 538.	4 302 306	5.042 162.374 167.416	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	التمويل
018.	3.043	2.666 876.	4 302 306	10.663 264.562 275.225	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة
982.	102.	103. 1.007	4 302 306	411. 304.238 304.649	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	دعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة
298.	1.230	311. 253.	4 302 306	1.242 76.260 77.503	بين المجموعات داخل المجموعات	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لنشاط المؤسسة في جميع المجالات باستثناء التمويل، ودعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة، وفي الدرجة الكلية، ولييان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15):

المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر نشاط المؤسسة على واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة

المجالات	فئات متغير نشاط المؤسسة	المتوسط الحسابي	تجاري	صحي	تعليمي	صناعي	اقتصادي
دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة	تجاري	3.70					
	صحي	3.56	14.				
	تعليمي	3.36	*34.	20.			
	صناعي	3.55	14.	00.	20.		
	اقتصادي	3.58	11.	03.	23.	03.	
توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة	تجاري	3.90					
	صحي	3.78	12.				
	تعليمي	3.40	*50.	38.			
	صناعي	3.40	*49.	38.	01.		
	اقتصادي	3.65	24.	13.	26.	25.	
تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة	تجاري	3.75					
	صحي	3.89	14.				
	تعليمي	3.48	27.	*41.			
	صناعي	3.30	*45.	*59.	18.		
	اقتصادي	3.71	04.	18.	23.	*41.	
الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة	تجاري	3.15					
	صحي	3.68	*53.				
	تعليمي	3.36	21.	32.			
	صناعي	3.56	42.	11.	21.		
	اقتصادي	3.44	29.	24.	08.	12.	

\* دالة عند مستوى الدلالة (a = 0.05).

يتبين من الجدول (15) الآتي: وتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة لصالح وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) في نشاط المؤسسة التجاري. ويعود ذلك إلى طبيعة مجاليّ دعم بيئة العمل للأشخاص ذوي الإعاقة نشاط المؤسسات التجارية حيث يسهل فيها

واتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة بارينوفو وتوريس (Barrionuevo & Torres 2017) التي بينت أن الشركات تشجع على توظيف الأشخاص من ذوي الإعاقة في القطاعات الخدمية والتجارية مقارنة مع القطاعات الصناعية. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة ماندال واوسيه (Mandal & Osel 2015) التي تم أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع القطاع الاقتصادي (الصناعي، التجاري، الخدمات) في تصورات أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسؤولية الاجتماعية للشركات العاملة في القطاعات الاقتصادية المختلفة نحو الأشخاص من ذوي الإعاقة.

#### التوصيات:

لقد قدمت الدراسة بعض المعلومات المتعلقة بـ واقع دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية. وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحث يوصي بالآتي:

■ ضرورة لفت أنظار المسؤولين في الجهات الحكومية إلى أهمية عقد شراكات وتعاون وتفعيل دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص

العمل وملاءمتها لطبيعة وخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة، كما أن المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية أصدرت مؤخراً تعميماً يوجب على مؤسسات القطاع الأهلي ذات النشاط التجاري (مثل السوبر ماركت، والمولات، ومحلات الجوالاات والملابس وغيرها) أن يكون من بين الموظفين العاملين فيها نسبة من الأشخاص ذوي الإعاقة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $a = 0.05$ ) في مجال تدريب وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة لصالح نشاط المؤسسة الاقتصادي. وهذا يعود إلى طبيعة المؤسسات الاقتصادية التي تهتم بجودة العاملين وكفاءتهم وتميزهم في التعامل مع العملاء وكسب رضاهم، ولذلك تحرص هذه المؤسسات على تدريب العاملين بها ومنهم العاملون من الأشخاص ذوي الإعاقة على مختلف المهارات الحياتية التي تمكنهم من التعامل مع العملاء بكفاءة واقتدار. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $= 0.05$ ) في مجال الدعم والرعاية الصحية للأشخاص ذوي الإعاقة وجاءت الفروق لصالح نشاط المؤسسة الصحي؛ وتعدّ هذه النتيجة منطقية حيث إنّ المؤسسات ذات النشاط الصحي نتيجة لطبيعة عملها في الرعاية الصحية والطبية فهي الأقدر على توفير وتأمين العلاجات والأدوية والمعدات والتجهيزات والمستلزمات الطبية والتقنية اللازمة للأشخاص ذوي الإعاقة.

## المصادر والمراجع

### أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

- أبو ماضي، كامل. (2015). أثر الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية على أداء مؤسسات القطاع العام في قطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 23(2)، 61-88.
- بزباز، محمد. (2014). أثر المسؤولية الاجتماعية للشركات على الخدمات الخيرية في المؤسسات غير الربحية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الحري، نيفين (2004). المسؤولية الاجتماعية لمدارس التعليم الأهلي بمدينة مكة المكرمة كما يدركها ملاك وإداريو المدارس الأهلية وأولياء الأمور. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- رحماني، زينب (2015). دور القطاع الخاص في التنمية المحلية: دراسة حالة الجزائر. رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.
- رحيم، علي عبد المحسن (2009). الأبعاد الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية. دمشق: مطبعة الأمل.
- الزعبى، سائد (2015). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمهارات التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- السحيباني، صالح (2009). المسؤولية الاجتماعية ودورها في مشاركة القطاع الخاص في التنمية - حالة تطبيقه على المملكة العربية السعودية. الكويت: المعهد العربي للتخطيط.
- الشمري، هادي (2015). العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وثقافة التسامح لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(6)، 101-120.
- العازمي، خالد (2014). المسؤولية الاجتماعية تجاه الإعاقات العقلية: دراسة فقهية مقارنة مع

ذوي الإعاقة لضمان اندماجهم في المجتمع وتوفير العيش الكريم لهم، وتحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية.

- ضرورة تبني مشروع وطني لتوعية مُلاك ورؤساء مؤسسات القطاع الأهلي بدورهم الايجابي في تحقيق المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة وخاصة في جانبي التمويل ودعم التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة.
- الاستفادة من النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية في علاج الفجوات والثغرات التي تسهم في تحسين دور مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال تنظيم صور المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الأهلي نحو الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل واضح ودقيق.
- إجراء دراسة مسحية تتقصى أسباب عزوف مؤسسات القطاع الأهلي في المسؤولية الاجتماعية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة وسبل التغلب عليها.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستخدام عينات أكثر وأدوات ومتغيرات ديمغرافية أخرى لتعطي قدراً من التنوع في المعلومات.

## ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المرجمة للإنجليزية:

- Barrionuevo, F. & Torres, S. (2017). Corporate Social Responsibility in the inclusion of people with Disability. Case Study Ambato Companies, Ecuador. Retos, 14(7), 177-188.
- Kaliski, B. (2001). Social Responsibility and Organizational Ethics. New York: Macmillan Reference.
- Mandal, R. & Ose, S. (2015). Social responsibility at company level and inclusion of disabled persons: the case of Norway. Scandinavian Journal of Disability Research, 17(2), 167-187.
- Perez, F., Romeo, M. & Yepes-Baldó, M. (2018). The corporate social responsibility policies for the inclusion of people with disabilities as predictors of employees' identification, commitment and absenteeism. Analysis of Psychology, 34(1), 101-107.
- Vanasupa, L., Slivovsky, L & Chen, C. (2005). Global Challenges as Inspiration: A classroom Strategy to Foster Social Responsibility. Paper was Presented at the 2005 Conference, Ethics and Social Responsibility in Engineering and Technology, Linking Workplace Ethics and Education, Los Angeles, CA, USA.
- Abu Madi, Kamel. (2015) The impact of commitment to social responsibility on the performance of public sector institutions in the Gaza Strip. The Islamic University Journal of Economic and Administrative Studies, 23(2), 61-88.
- Affi, Esaid. (2016) Social responsibility towards people with disabilities. A study published in Al-Ahram daily On 6/9/2016. Retrieved on 5/20/2019 from the source: <https://www.masress.com/ahram/1549577>
- Al Hindi, Hasan. (2000) Foreign companies and its social responsibility. Journal of Economic Studies 4-11, 56.
- Al-Azmi, Khaled. (2014) Social responsibility towards Intellectual disabilities :a jurisprudential study in comparison with Kuwaiti law. Master Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Fahaila, Ibrahim (2018). Enforcement of social responsibility at the Saudi universities according to the international organizational excellence models. International Journal of Specialized Education, 7(3), 73-88.
- Al-Harbi, Nevin. (2004) The social responsibility of private education schools in the city of Makkah Al-Mukarramah as understood by the owners and administrators

القانون الكويتي. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عفيفي، السيد (2016). المسؤولية الاجتماعية نحو ذوي الإعاقة. دراسة منشورة في الأهرام اليومي بتاريخ 6/9/2016. استرجعت بتاريخ 20/5/2019م من المصدر: <https://www.masress.com/ahram/1549577>

الفحيلة، إبراهيم (2018). تطبيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية وفق نماذج التميز التنظيمي العالمية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(3)، 73-88.

المستريحي، علي (2017). المسؤولية الاجتماعية من الواقع الأحادي إلى المنظور الشبكي المتعدد، المجلة العربية للإدارة، 4(37)، 197-219.

مطامع، ضياء؛ الخليفة، حسن (2014). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. الرياض، مكتبة المتنبسي.

ملتقى الجمعية الخليجية للإعاقة الحادي عشر (2011). ملتقى الجمعية الخليجية للإعاقة والجمعية الكويتية لأولياء أمور المعاقين بالتعاون مع الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية، تحت شعار «تشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة بدول مجلس التعاون الخليجي: الأنظمة والقوانين وبيئات العمل». المنعقد في دولة الكويت في الفترة 1-3 جمادى الأولى 1432هـ الموافق 5 إلى 7 أبريل 2011م.

ملتقى توظيف ذوي الإعاقة الثاني (2015). الملتقى الثاني لتوظيف ذوي الإعاقة الذي نظّمته جمعية الأطفال المعوقين بمناسبة اليوم العالمي لذوي الإعاقة، تحت شعار «وظيفتي أمان». المنعقد في الفترة من 13-15 ديسمبر 2015م، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الهندي، حسن (2000). الشركات الأجنبية ومسؤوليتها الاجتماعية. مجلة دراسات اقتصادية، (56)، 4-11.

- of private schools and parents .Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Mestarihi, Ali (2017). Social Responsibility from Single Reality to Multiple Network Perspective, Arab Journal of Management, 4(37), 197-219.
- Al-Shammari, Hadi.(2015) The Relationship between Social Responsibility and a Culture of Tolerance among Students Naif Arab University for Security Sciences .International Interdisciplinary Journal of Education, 4(6), 101-120.
- Al-Suhaibani, Saleh.(2009) Social responsibility and its role in private sector participation in development - a case of its application to the Kingdom of Saudi Arabia .Kuwait :Arab Planning Institute.
- Al-Zoubi, Saed.(2015) Social responsibility and its relationship to social communication skills for high school students in Nazareth .Master Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Buzbuz, Muhammad.(2014) . The impact of social responsibility for the companies on the charitable services in Jordanian non-profit organizations. Unpublished MA thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Motawea, dia & ALkhalifa, Hassan.(2014) mbada' albtht wmmharath fi ala'loum altrbouiah walnfsiah walajt-maa'iah. Riyadh, Al-Mutanabi Library.
- Rahim, Ali Abdul Mohsen.(2009) Ethical dimensions of social responsibility .Damascus :Al -Amal Press.
- Rahmani, Zainab.(2015) Role of the private sector in local development: a case study of Algeria .Master Thesis, Al-Arabi Ben Mhidi University, Oum El Bouaghi, Algeria.
- The 11th Gulf Society for Disability Forum.(2011) Forum of the Gulf Society for Disability and the Kuwaiti Society for Parents of the Disabled in cooperation with the Kuwait Fund for Arab Economic Development ,under the slogan" Employment of Persons with Disabilities in the Gulf Cooperation Council Countries :Regulations, laws and work environments » .Held in the State of Kuwait in the period 1-3 Jumada Al-Awal 1432 AH, corresponding to 5 to 7 April 2011 AD.
- The Second Employment Forum for People with Disabilities.(2015) The second forum for the employment of people with disabilities organized by the Disabled Children Association on the occasion of the International Day for People with Disabilities, under the slogan » My job is safety «.Held from December13-, ,15,2015Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.



- guistics, *40*(2), 288-306. Available at <http://doi.org/10.1093/applin/amx034>.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, *1*(3), 185-211. doi:10.1177/136216889700100302
- Speers, J. F. (2008). *Design and Utilization of Performance Assessment by Vocational Educators*. Doctorat en éducation, Illinois State University, Normal.
- Su, Y.-C. (2007). Students' changing views and the integrated-skills approach in Taiwan's EFL college classes. *Asian Pacific Language Review*, *8*(1), 27-40.
- Tamjid, N. H., & Birjandi, P. (2011). Fostering learner autonomy through self- and peerassessment. *International Journal of Academic Research*, *3*, 245-252.
- Tannenbaum, Jo-Ellen (1996). Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students. *ERIC Identifier: ED395500. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC*. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED395500>
- Tavassoli, K. & Farhady, F. (2018). Assessment knowledge needs of EFL teachers. *Teaching English Language*. *12*(2), 45-65.
- Tichá, M., & Hošpesová, A. (2013). Developing teachers' subject didactic competence through problem posing. *Educational Studies in Mathematics*, *83*, 133-143.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, *46*, 327-369.
- Turner, J. (1993). Using likert-scales in L2 research. *TESOL Quarterly*. *27*(4), 736- 739.
- Üstünel, E, and Deren, E. (2010). The effects of e-portfolio based assessment on students' perceptions of educational environment, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1477-1481.
- Wei, L. (2011). Formative assessment in classrooms: Operational procedures. *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(1), 99-103. doi:10.4304/jltr.2.1.99-103
- Whittaker, C. R., Salend, S. J., & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, *34*(2), 8-13.
- Wiggins, G.D. (1993). *Assessing Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Willis, J., Willis, D. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan Heinemann.
- Worley, T. M. (2001). *Alternative assessment: Methods to make learning more meaningful*. College of Education, Armstrong Atlantic State University, Savannah, GA. Retrieved from <http://k12s.phast.umass.edu/stemtec/pathways/Proceedings/Papers/Worley-p.doc>
- Yoo, S.Y. (2001). Using portfolios to reflect on practice, *Educational Leadership*, *58*, 78-81
- Yurdabakan, I., & Erdogan, T. (2009). The effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of secondary school prep class students. *Journal of International Social Research*, *2*(9).
- Yusuf, N. (2017). Changes Required in Saudi Universities Curriculum to Meet the Demands of 2030 Vision. *International Journal of Economics and Finance*, *9*(9), 111.
- Zimbicki, D. (2007). *Examining the Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-efficacy*, ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://www.udini.proquest.com>



- ty *Education of the Republic of Kosovo*. Prishtina: BLENDI
- Monib, W. K., Karimi, A. Q. & Nijat, N. (2020). Effects of alternative assessment in EFL classroom: A Systematic review. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 3(2), 7-18. <https://doi.org/10.46545/aijeler.v3i2.152>
- Moqbel, M. S. (2018). Self-assessment in EFL grammar classroom: A Study of EFL learners at the centre for languages and translation, Ibb University, *International Journal for Research in Education*, 42(2), Article 9. Available at: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol42/iss2/9>
- Morrow, K. (1986). *The evaluation of tests of communicative performance*, in: M. Portal (Ed.) *Innovations in language testing* (London, NFER/Nelson), 1–13.
- Nasr, M., Bagheri, M. S., Sadighi, F., & Rassaei, E. (2019). Iranian EFL teachers' assessment for learning practices and barriers: Do textbooks taught and teaching context matter? *Cogent Arts & Humanities*, 6(1), 1646691. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1646691>
- Nicolaidou, I. (2013). E-portfolios supporting primary students' writing performance and peer feedback. *Computers & Education*, 68, 404-415. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.004>
- Niveen, R. E., Ain Nadzimah, A., Sabariah, M. R. (2017). Malaysian instructors' assessment beliefs in tertiary ESL classrooms. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5, 29-46.
- Nunan, D. (2004). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O' Maley, J. M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ölmezer-Öztürk, E. & Belgin, A. (2019). Investigating language assessment knowledge of EFL teachers-İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dilde ölçme değerlendirme bilgilerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 34(3): 602-620. doi: 10.16986/HUJE.2018043465
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ozturk, H., & Cecen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language & Linguistic Studies*, 3(2), 218–236.
- Peregoy, S.F., & Boyle, O.F. (2001). *Reading, writing, and learning in ESL*. New York: Addison Wesley Longman.
- Phongsirikul, M. (2018). Traditional and alternative assessments in ELT: Students' and teachers' perceptions. *Reflections*, 25(1), 61-84.
- Poehner, M. E., & Van Compernelle, R. A. (2011). Frames of interaction in dynamic assessment: Developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 183-198. doi:10.1080/0969594X.2011.567116
- Putri, N. S. E., Pratolo, B. W., & Setiani, F. (2019). The Alternative assessment of EFL students' oral competence: Practices and constraints. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 6(2), 72-85. <https://doi.org/10.30605/25409190.v6.72-85>.
- Ralph, E. G. (1999). Oral-questioning skills of novice teachers, *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 286-296.
- Ramsden, P. (1988). *Context and strategy: Situational influences on learning*. In: *Learning strategies and learning styles*. R. R. Schmeck (eds.), N.Y., Plenum Press.
- Rea, P. M. (1992). *Language testing and the Communicative Language teaching curriculum*. in Lee et al. (Eds.): 15-35 Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, P.L & Kellough, R.D. (1996). *A Guide for Developing an Interdisciplinary Thematic Unit*, Merrill Prentice-Hall.
- Rojas Serrano, J. (2017). Making sense of alternative assessment in a qualitative evaluation system. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 73-85.
- Rudman, H.C. (1989). Integrating testing with teaching. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 1(6). Available at: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=1&n=6>
- Safari, Mahshad & Koosha, Mansour. (2016). Instructional efficacy of portfolio for assessing Iranian EFL learners' speaking ability. *English Language Teaching*. 9. 102. 10.5539/elt.v9n3p102.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Saudi Vision 2030. (2016). Retrieved from <http://vision2030.gov.sa/download/file/fid/417>
- Sidek, H. M. (2012). EFL reading instruction: Communicative task-based approach. *International Journal of Instruction*, 5(2), 109-128. Retrieved from [http://www.eiji.net/dosyalar/iji\\_2012\\_2\\_7.pdf](http://www.eiji.net/dosyalar/iji_2012_2_7.pdf)
- Sifakis, N.C. (2019). *ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes*. Applied Lin-

- Elezovic, S.J. (2011). University students' attitudes towards alternative assessment in FLT, *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo, 2011. Sarajevo: Faculty of Philology, University of Banjaluka.
- Ertmer, P. A., Addison, P., Lane, M., Ross, E., & Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1), p. 54-72.
- Farahian, M. & Avarzamani, F. (2018). The impact of portfolio on EFL learners' metacognition and writing performance. *Cogent Education*, 5(1), 1-21.
- Farrell, S.C. & Kennedy, B. (2019). Reflective practice framework for TESOL teachers: one teacher's reflective journey, *Reflective Practice*, 20(1), 1-12.
- Fatani, S. A. (2016). Reflections: 10 Challenges to Address in order to improve the teaching of English language in education to fulfill the 2030 Vision. Retrieved from <http://samirportfolio1.blogspot.com/2016/05/10-2030.html>
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual review of psychology*, 54(1), 297-327.
- Forutan, A. (2014). Traditional versus alternative writing assessment. *International journal of foreign language teaching & research*, 2(7). 10-22.
- Frodden, C., Restrepo, M., & Maturana, L. (2004). Analysis of assessment instruments used in foreign language teaching. *Íkala, Revista de Lenguajey Cultura*, 9(15), 171-201.
- Gavin T.L. Brown & Gerrit, H.F. Hirschfeld (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17, doi: 10.1080/09695940701876003
- Genesee, F. and Hamayan, E. (1994). *Classroom-based assessment*. In Educating Second Language Children. eds. F. Genesee Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 212- 239.
- Ghaicha, A., & Omarkaly, E. (2018). Alternative assessment in the Moroccan EFL classrooms teachers' conceptions and practices, *Higher Education of Social Science*, 14(1), 56-68. doi: <http://dx.doi.org/10.3968/10161>
- Ghoorchaei, B., and Tavakoli, M. (2020). Students' perceptions about writing portfolios: A case of Iranian EFL students. *Research in English Language Pedagogy*, 8(1): 21-42 doi: 10.30486/RELP.2019.669076
- Graves, K (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*: Boston: Heinle & Heinle.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226. Cambridge University Press.
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70. doi:10.1080/07294360123776
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment, Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- IBO - International Baccalaureate Organisation (2007). *Primary Years Programme Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education*. Geneva, Switzerland.
- Jabbarifar, T. (2009). The importance of classroom assessment and evaluation in educational system. In *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning* (pp. 1-9).
- Kabilan, M. K., & Khan, M. A. (2012). Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. *Computers & Education*, 58(4), 1007-1020. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.011>
- Lo, Y. F. (2010). Implementing reflective portfolios for promoting autonomous learning among EFL college students in Taiwan. *Language Teaching Research*, 14(1), 77- 95.
- Loi, N. V. (2020). Vietnamese EFL teachers' Beliefs and practices of alternative assessment in teaching English at secondary school. *The Asian EFL Journal*, 24(2). 31-57.
- Martin-Kniep, Giselle O. (1993). Authentic assessment in practice. *Holistic Education Review*, 6(1).
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (1997). *Dimensions of learning: Teacher's manual*, 2nd edition: Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: ASCD.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- MEST. (2016). *Curriculum Framework on Pre-Universi-*

- Journal of English Language Education*, 5(1), 83-99. <https://doi.org/10.5296/ijele.v5i1.10733>
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 43, 576-599. doi:10.1111/j.1944-9720.2009.01030.x
- Arslan, R. Ş. & Üçok-Atasoy, M. (2020). An investigation into EFL teachers' assessment of young learners of English: Does practice match the policy? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 468-484. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/818>
- Asassfeh, Sahail M. (2019). EFL Teachers' Assessment Preferences and Prevalent Practices: The Case of Jordan. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)* 2(7): 67-74. DOI: 10.32996/ijllt.2019.2.7.10
- Barootchi, N. & Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of achievement through portfolio and teacher-made tests. *Educational Research* 44, 3:279-288.
- Barnyak, N. C., & Paquette, K. R. (2010). An investigation of elementary preservice teachers' reading instruction beliefs. *Reading Improvement*, 47(1), 7-17.
- Bashir, M., Shahzadi, N., & Afzal, M. (2018). Comparison between perception and use of Alternative Assessment Techniques in Teaching of English at Secondary Level. *Journal of Educational Research, Dept. of Education, IUB, Pakistan, Vol. 21 No. 1*, 189-202.
- Bebell, D., O'Conner, K., O'Dwyer, L., & Russell, M. (2003). Examining teacher technology use implications for pre-service and in-service teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54, p. 297-310.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R., and Nickmans, G. (2006). A learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review*, 1, 61-67.
- Brindley, G. (2001). Outcomes-based assessment in practice: some examples and emerging insights. *Language Testing*, 18(4), 393-407.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle & Heinle.
- Brown, J. D. and Hudson, T. (1998). The Alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Brualdi, A.C. (1996). Multiple intelligence: Gardner's Theory: Washington D.C.: *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. (ED 410226)
- Byrnes, H. (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate foreign language curriculum. *Language Testing*, 19, 419-437. doi:10.1191/0265532202lt2380a
- Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: *Perspectives from Hong Kong. System*, 35, 595-608. doi:10.1016/j.system.2007.09.003
- Chang, C.W. (2005). *Oral language assessment: Teachers' practices and beliefs in Taiwan collegiate EFL classrooms with special reference to Nightingale University* (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, UK.
- Cheng, L., & Fox, J. D. (2017). *Assessment in the language classroom: Teachers supporting student learning*. London, UK: Palgrave
- Cheng, L., Rogers, T., & Wang, X. (2008). Assessment purposes and procedures in ESL/EFL classrooms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 9-32.
- Colby-Kelly, C., & Turner, C. (2007). AFL research in the L2 classroom and evidence of usefulness: Taking formative assessment to the next level. *The Canadian Modern Language Review* 64(1), 9-38. doi:10.3138/cmlr.64.1.009
- Colley, K. (2008). Performance-based assessment. *Science Teacher*, 75(8), 68-72.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Defianty, Maya (2018). *The practice of formative assessment by EFL teachers in secondary high schools in Indonesia*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Education, University of Canberra. Available at: [https://researchsystem.canberra.edu.au/ws/portalfiles/portal/40194253/2018.12.19\\_Thesis\\_Maya\\_Defianty\\_002\\_.pdf](https://researchsystem.canberra.edu.au/ws/portalfiles/portal/40194253/2018.12.19_Thesis_Maya_Defianty_002_.pdf)
- Dikli, S. (2003). Assessment at a Distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 13-19.
- Doukas, K.D. (1996). Using attitudes scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-196.
- Dupagne, M., & Krendl, K. A. (1992). Teachers' attitudes towards computers: a review of the literature. *Journal of Research on Computing in Education*, 24, p. 420.
- Dusick, D. M. (1998). What social cognitive factors influence faculty members' use of computers for teaching? A literature review. *Journal of Research on Computing in Education*, 31, p. 2.
- Education and Vision 2030. (2016). Retrieved from. <https://www.moe.gov.sa/en/Pages/vision2030.aspx>

the literature reported the importance of ongoing assessment in the learning and teaching process (Brown, 1995; Graves, 2000).

### 8. Conclusion

This study focused on exploring Saudi university instructors' awareness level in EFL alternative assessment. In the light of the findings, the following points should be reconsidered:

- Instructors reported that traditional assessment methods in language learning are not satisfying and adequate to the recent trends in Saudi environment.
- Alternative assessment tools are crucial to enhance Saudi EFL learners' proficiency, creativity and lifelong learning skills, particularly, after the spread of artificial intelligence.
- Alternative assessment plays an important role in enhancing personalized learning and metacognition.

The study results indicated that EFL university instructors do support and value alternative assessment and enthusiastically adopt such practices in their teaching context. This is consistent partially with other studies that focused on attitudes and perceptions of Saudi EFL teachers in implementing Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030, which suggests that it is vital for students to learn foreign languages, particularly English, to carry out successful communication where the modernization and enhancement in the educational environment of Saudi Arabia's government schools are associated with development of English language teachings (Al-Zahrani et al., 2017).

### 9. Recommendations and suggestions

In light of the study results, the researcher proposes the following recommendations and suggestions:

- Incorporating technology in alternative assessment.
- The Ministry of Education in Saudi Arabia has to provide the requirements for using alternative assessment.
- Holding training courses for instructors and educational supervisors on alternative assessment.
- Studying the best programs, practices and experiences in other universities to make use of them during the application of alternative assessment.
- More attention should be paid to studying the ob-

stacles that face using alternative assessment, and exerting effort to remove the causes of such obstacles.

- Alternative assessment should occur in the teaching context and not as a separate process.
- Colleges of education have to include alternative assessment methods in their curricula and the teacher preparation programs.
- Promoting the idea of e-assessment to increase reliability and validity.
- There is a need for more studies on alternative assessment in different stages of education and highlighting the positive aspects of using it in the educational process, especially in teaching English as a foreign language.
- More studies should be conducted to reveal the relationship between the instructors' knowledge of alternative assessment and the extent of its implementation in EFL classroom.

### References

- Abbas, Z. (2012). Difficulties in using methods of alternative assessment in teaching from Iraqi instructors points of view. *AL-Fatih Journal*, 8(48), 200-221.
- Abu Rezeq, K. A & Abu Taha, M. A. (2018). The level of using alternative assessment strategies among English language teachers in the preparatory stage in government schools in Gaza. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 24, 1-18. doi: 10.5281/zenodo.1344989
- Ahmedi, V. (2019). Teachers' attitudes and practices towards formative assessment in primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161-175.
- Al-Atabi, F.K. (2020). Assessing Iraqi EFL teachers' alert and practice of traditional and alternative assessments. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology, Volume XII*, Issue II, 3213-3231.
- Al Qutaiti, Yaqoub & Mohin, Mohaida. (2020). Effects of using e-portfolios on EFL teachers' reflections. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5), 1962-1987.
- Alghamdi, A. K. (2013). Pre-service teachers' preferred methods of assessment: A perspective from Saudi Arabia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 66-90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.6>
- Al-Zahrani, N. O. A., & Rajab, H. (2017). Attitudes and perceptions of Saudi EFL teachers in implementing Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030. *International*

As shown in Table 9, there are statistically significant differences at the level of 0.05 between 1-5 years of experience and 6-10 years of experience in favor of 1-5 years. There are differences at the level of 0.05 between 6-10 years of experience and 11-15 years of experience in favor of 11-15 years. There are differences at the level of 0.05 between 6-10 years of experience and between 16- 40 years of experience in favor of 16-40 years. On the contrary, there are no significant differences at the level of 0.05 between 1-5 years of experience and 11-15 years of experience. There are no significant differences at the level of 0.05 between 1-5 years of experience and between 16- 40 years of experience. There are no differences at the level of 0.05 between 11-15 years and 16-40 years of experience.

#### 7.5. Answer to the Fifth Question

Results of the interview attempted to answer three questions. Among these questions is the fifth question in the current study, namely, "What is the role of alternative assessment in achieving Saudi vision 2030?" When the interviewees were asked this question, their answers were in the following details. Most instructors (90%) were satisfied that alternative assessment is better than the traditional one. They indicated that alternative tools, especially the portfolio, help assess students' activities. Some instructors reported that their students showed great progress, as there is a strong relationship between the application of alternative assessment and students' achievement. One of the instructors stated that "When there is an application of alternative assessment techniques and strategies in real Saudi context, this, in turn, prepares the learners for multiple roles in the future". Thus, this contributes to achieve Saudi Vision 2030. Another instructor reports that alternative assessment in English as a foreign language creates and enhances many skills. Among these skills are independent learning, global thinking, digital transformation and critical literacy skills. Consequently, all these skills represent a substantial role in achieving the vision, particularly in the field of education. Willis and Willis (1996) pointed out that there are many factors that gave superiority to alternative assessment than the regular method in the teaching process. Among these factors are process-oriented method and authentic activities. It seems that younger instructors are more enthusiastic to use alternative assessments. TEFL literature ensures that alternative assessment can strengthen learners' beliefs

about learning and communication patterns and can enhance the students' linguistic self-confidence (Nunan, 1989).

Contrary to the results mentioned above, Al-Atabi's (2020) study about assessing Iraqi EFL teachers' alert and practice of traditional and alternative assessments found that EFL teachers were not acquainted with the latest techniques of assessments; they depended on the traditional types since they are easy to set and mark, and they used to have one format of assessments.

The second question findings, "What are the constraints that instructors encounter when using alternative assessment?"

There is an agreement among EFL instructors (80%), that there is a necessity to use some alternative assessment strategies such as observation, interview, presentation, etc., as alternative assessment techniques in the classroom. Such techniques help students to learn properly and follow up well during the sessions. They can also judge the extent of their learning better because this type of assessment can reveal the extent of the students' ability to learn. The instructor can figure out the students' needs and what they are lacking. Some instructors pointed out that diversity in the use of assessment strategies helps to better assess students' learning.

Among the disadvantages of alternative assessment, as reported by the interviewees, is that it requires more time and effort to accurately explore students' progress. Their views in this respect agree with Hughes's (2003) views that supposed "measuring accurate oral abilities is not easy. It is time and effort consuming, including training to get valid and reliable results" (p.134).

Other studies reported that alternative assessment is time-consuming and costly for teachers to have a thoughtful analysis of the tests to provide accurate feedback to the learners (Brindley, 2001). Such views also agree with Ghaicha and Omarkaly (2018) who studied assessment in the Moroccan EFL classrooms teachers' conceptions and practices and reported that teachers' main concerns were time constraints, class size, and lack of training.

Results of the third question, "What do you suggest to improve instructors' use of alternative assessment?" Some instructors (70%), especially those with more than five years of experience, suggested holding training sessions to inform instructors, as well as students, about alternative assessment techniques. In addition,

According to the table above, there are differences at the level of 0.05 between 1-5 years of experience and 6- 10 years' experience in favor of 1-5 years. However, there are no significant differences at the level of 0.05 between 1-5 years of experience and 11-15 years of experience. At the same time, there are no significant differences at the level of 0.05 between 1-5 years of experience and 16- 40 years' experience. Furthermore, there are differences at the level of (0.05) between 6-10 years of experiences and 11-15 years of experience in favor of 11-15 years. There are differences at the level of 0.05 between 6-10 years of experience and between

16- 40 years' experience in favor of 16-40 years. There are differences at the level of 0.05 between experiences 11-15 years and between experiences 16-40 years in favor of 11-15 years.

#### 7.4. Answer to Fourth Question

The fourth question attempted to detect if there are significant differences in Saudi university instructors' attitudes towards EFL alternative assessment attributed to their experiences. To answer the fourth question, the following tables and comments elaborate the results.

**Table 8.**  
**ANOVA test for EFL instructors' attitudes towards alternative assessment with respect to teaching experience**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Instructors' attitudes towards alternative assessment	Between Groups	520.299	3	173.433	4.760	.003
	Within Groups	5173.455	142	36.433		
	Total	5693.753	45			

As shown in Table 8, there are differences between at least two groups according to experience, and to find out

these differences, Scheffé test for Post Hoc Comparif sons, and the results are shown in the following table:

**Table 9.**  
**Instructors' attitudes towards alternative assessment Experience**

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Instructors' attitudes towards alternative assessment	1-5 years	6-10 years	6.66667*	2.01199	.014
		11-15 years	2.50000	2.04318	.684
		16- 40 years	3.90909	1.89422	.240
	6-10 years	11-15 years	-4.16667*	1.46647	.049
		16- 40 years	-2.75758	1.25061	.187
	11-15 years	16- 40 years	1.40909	1.30021	.759

tests” ( $M = 3.84$ ), instructors believe that alternative assessment can reduce students’ fear and anxiety when dealing with untraditional tests. This finding concurred with Serrano’s (2017) results which indicated that students hold optimistic views concerning applying alternative assessment in English classrooms in terms of lowering students’ anxiety, encouraging awareness and reflection, students’ centeredness, integrating different areas of learning and providing prompt and meaningful feedback. In their investigation about the influence of portfolios on EFL learners’ writing anxiety Ozturk and Cecean (2007) found that portfolios help reduce learners’ anxiety and enhance their motivation to write. To conclude, it was noted that the overall mean of the items of scale attitudes was high, and this was a strong indicator that the instructors had positive attitudes towards alternative assessment. In this respect, the re-

searcher stated that the current study gave heavy concentration to the affective variable, namely, attitudes, because of its importance in modifying the learning styles. Not only this but also the multiple effects of attitudes on learners’ motivation and the overall learning process. This view supported Barnyak and Paquette’s (2010) study which stated that there is a great impact of attitudes on the instructors’ teaching style, their selection of instructional materials and fostering a humanistic atmosphere for learning.

### 7.3. Answer to Third Question

The third question attempted to detect if there are significant differences in Saudi university instructors’ alternative assessment awareness level attributed to their experiences. To answer the third question, the following tables and comments clarify the results:

**Table 6.**  
**ANOVA: Test for EFL instructors’ awareness of knowledge and skills in alternative assessment with regard to teaching experience**

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Instructors’ Knowledge and Skills	Between Groups	351.052	3	117.017	11.743	.000
	Within Groups	1415.030	142	9.965		
	Total	1766.082	145			

As shown in table 6, there were statistically significant differences between at least two groups according to experience,

and to find out these differences, Scheffé test for Post Hoc Comparisons, and the results are shown in the Table 7 below.

**Table 7.**  
**Instructors’ awareness of knowledge and skills regarding teaching experience**

Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Instructors’ awareness of Knowledge and Skills	1-5 years	6-10 years	3.00000*	1.05225	.047
		11-15 years	-1.50000	1.06856	.580
		16- 40 years	.78788	.99066	.889
	6-10 years	11-15 years	-4.50000**	.76695	.000
		16- 40 years	-2.21212*	.65406	.012
	11-15 years	16- 40 years	2.28788*	.67999	.012

is not subject to the mood of the instructor, that is, it is objective" ( $M = 3.95$ ), and Statement 13, "Alternative assessment is accurate and objective" ( $M = 4.18$ ). As objectivity is essential for any assessment, yet it might be reconsidered through another perspective where communicative language teaching is the prominent approach nowadays. However, other studies reported that using traditional assessment instruments were favored because of their emphasis on product rather than process (Frodden, Restrepo & Maturana, 2004).

The fairness of alternative assessment is shown in Statement 14, "Alternative assessment achieves fairness among students" ( $M = 3.48$ ). A study about the effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills conducted by Yurdabakan and Erdogan (2009) revealed that portfolio assessment is a fair method compared to traditional applications of assessment.

This study also sought to explore the effect of alternative assessment and students' abilities as shown in Statement 15, "Alternative assessment gives accurate and consistent information about students' abilities" ( $M = 2.70$ ). Other studies examined the practice of alternative assessment in EFL classrooms in regards to its impact on speaking skill and oral abilities of students. Such studies deduced that learners were capable of increasing the quantity of oral communication and to use various lexical items and vocabulary of foreign language by applying alternative assessment methods such as e-portfolio and video portfolio (Safari & Koo-sha, 2016; Putri, Pratolo & Setiani, 2019).

The current study found that instructors believe that alternative assessment can help them figure out students' learning problems as shown in Statement 16, "Alternative assessment helps the instructor to explore learning difficulties that students may encounter" ( $M = 4.15$ ). Such a finding is in line with other studies by Harlen and James (1997) who illustrated that a test which is conducted at the end of a lesson could be categorized as a formative assessment if the data taken from the test is used to explore which parts of learning need further teaching. Another study found that teachers made use of the tests to categorize students for further instruction, explore learning difficulties, and follow up with particular students with remedial teaching and/or remedial tests (Defianty, 2018).

The practical angle of alternative assessment is shown in statement 17, "Alternative assessment is easy to

apply" ( $M = 4.29$ ). It was noted that Statement 17 concurred with Hamayan's (1995) opinion, which entrenched the possibility of applying alternative assessment techniques in the study environment. Unlike standardized testing, which usually produces a score that may not be meaningful by itself, and usually, information from alternative assessment is easy to interpret and understand." However, other studies found different results. To elaborate, the results of Abbas's (2012) study indicated that Iraqi instructors of English encounter challenges in using techniques of alternative assessment in educational settings.

The study findings, in view of instructors' beliefs, assumed that EFL learners had no difficulties with alternative assessment, as shown in Statement 18, "Students do not encounter difficulties during alternative assessment" ( $M = 3.89$ ). This result is supported by another study which clarified that the learners did not have any obstacles during implementing self-assessment activities, which may be due to the feature of the self-assessment technique and activities used and the adequate training and guidance that the EFL learners received (Moqbel, 2018).

Statement 19, "There is a need to use alternate evaluation tools and strategies in evaluating student performance" ( $M = 3.74$ ) emphasizes instructors' beliefs about the use of different evaluation assessment tools. Jabbarifar's (2009) study about the importance of classroom assessment and evaluation in the educational system indicates that alternative methods in EFL are the various tools available in classrooms for teachers to collect essential information of language learning process and the factors related to the students which impact the process of language learning and teaching. While Forutan's (2014) study, which was conducted to evaluate students' performance and their attitudes regarding assessment procedures in writing, demonstrated that in alternative assessment there was students' improvement in terms of content, organization and style in comparison to traditional assessment and students also expressed positive attitudes towards teacher and peer comments. Contrary to the above mentioned studies, Lio's (2020) study results indicated that Vietnamese EFL teachers expressed a weak belief in the importance of alternative assessment methods to students' development of proficiency.

In Statement 20, "Alternative assessment reduces the fear and anxiety that accompany pupils while taking



Instructors are now ready to adopt recent learning development to make a shift in language pedagogy in the field of testing and assessment, as seen in Statement 3, "Alternative assessment keeps pace with recent learning developments" (mean 4.47). The shift goes from exclusively tests and testing to assessment in language classrooms in broader terms (Cheng & Fox, 2017).

Student motivation through alternative assessment is dealt with in Statement 4, "Alternative assessment motivates students to learn" ( $M = 4.27$ ). Regarding alternative assessment and motivation, Zimbicki, (2007) suggested that motivation levels and self-efficacy reach higher levels when students are involved in alternative assessment. Research by Chang (2005) revealed that teachers often believe that assessment should be conducted in ways that motivate and support students' learning without generating negative emotions. Phong-sirikul's (2018) study found that alternative assessment was valued as a catalyst for enhancing learners' motivation in English skills.

Learners can acquire and comprehend beneficial meaningful tasks through the authentic assessment. The benefits are proved in Statement 5, "Alternative assessment gets students to work on tasks that are meaningful to them" ( $M = 4.48$ ). The regular evaluation was criticized by Sidek (2012) as it obliged learners to become aware of specific data, and had to be modified to include assessments with meaningful tasks that were more communicative in nature.

The role of competition appears in Statement 6, "Alternative assessment encourages the spirit of competition among students" ( $M = 4.48$ ). In this respect, Niveen (2017) stated that using competition for assessment was the least factor among students, whereas, Cheng et al.'s (2008) study contradicted the previous study as the latter study indicated that grading, testing and competition shared among students and communities are the best indicators of success.

The school environment has an impact on the use of alternative assessment. Statement 7, "Alternative assessment fits into the school environment" ( $M = 4.36$ ), asserts that a positive school environment that is free from threat, danger, and humiliation supports safety and security where students pursue learning and excellence. It has been seen that when there exists a positive interaction between the learners and the teacher, they first develop a more positive attitude towards the school environment (Üstünel & Deren, 2010).

This study asserts that instructors perceive assessment as an enjoyable strategy for their students, as reported in Statement 8, "Alternative assessment is fun for students" ( $M = 3.77$ ). In their study about students' conceptions of assessment, Gavin and Gerrit (2008) suggested that instructors and learners become accountable by adopting the techniques of alternative assessment.

Statement 9, "Alternative assessment leads to the development of critical thinking for students" ( $M = 4.07$ ), highlights the effectiveness of alternative assessment in promoting critical thinking. In this respect, Lo (2010) contended that portfolio-based learning program helped her EFL learner participants develop their critical thinking skill and autonomous learning through managing their time and learning.

This study supports the positive attitudes towards the use of alternative assessment tools versus the old ones, as in Statement 10, "Using alternative assessment tools is better than using old assessment tools" (mean 3.67). After discussing literature emphasizing the role of alternative assessment in EFL classrooms, it was noted that 18 out of 24 showed the positive impact of merging alternative assessment in language learning skills in EFL classrooms, according to Monib et al.'s (2020) study. In another study about a learning integrated system, the researchers stated that learning evaluation should make a shift towards assessment for learning in addition to assessment of learning (Birenbaum et al., 2006). Ahmedi's (2019) study results focused on differences between attitudes towards formative assessment and its application in practice. The average of the teachers' attitudes towards formative assessment is higher than the average of teachers who apply formative assessment.

With regard to instructor's self-confidence, Statement 11, "Alternative assessment enhances the instructor's self-confidence" ( $M = 3.78$ ) shows that self-confidence has a great impact on instructor's own abilities to achieve the desirable alternative outcomes when carrying out tasks. The current study results related to Statement 11 concurred with the findings of other studies which investigated teacher competences and proved that they have their effect on motivating students' educational activities (Helus, 2001, as cited in Tichá & Hošpesová, 2013).

The objectivity and accuracy of alternative assessment is dealt with in Statement 12, "Alternative assessment

No.	Statement	M	SD	level
9.	Alternative assessment leads to the development of critical thinking for students.	4.07	0.69	High
10.	Using alternative assessment tools is better than using old assessment tools.	3.67	0.69	High
11.	Alternative assessment enhances the instructor's self-confidence.	3.78	0.75	High
12.	Alternative assessment is not subject to the mood of the instructor, that is, it is objective.	3.95	0.62	High
13.	Alternative assessment is accurate and objective.	4.18	0.45	High
14.	Alternative assessment achieves fairness among students.	3.48	0.88	High
15.	Alternative assessment gives accurate and consistent information about students' abilities.	2.70	0.81	High
16.	Alternative assessment helps the instructor to explore learning difficulties that students may encounter.	4.15	0.68	High
17.	Alternative assessment is easy to apply.	4.29	0.51	High
18.	Students do not encounter difficulties during alternative assessment.	3.89	1.12	High
19.	There is a need to use alternate evaluation tools and strategies in evaluating student performance.	3.74	0.86	High
20.	Alternative assessment reduces the fear and anxiety that accompany pupils while taking tests.	3.84	1.19	High
	Total score of the scale	4	0.31	High

deviations were calculated for instructors' attitudes towards alternative assessment. The highest means (4.48) were for Statement 5, "Alternative assessment gets students to work on tasks that are meaningful to them", and Statement 6, "Alternative assessment encourages the spirit of competition among students". Though all the statements gained a high rank, statement No. 15, "Alternative assessment gives accurate and consistent information about students' abilities" ( $M = 2.70$ ), was the lowest.

This study asserts that students can achieve the course objectives through alternative assessment as shown in Statement 1, "Alternative assessment helps students to achieve the objectives of the course" ( $M = 4.19$ ). Other studies state that if instructors regard how the

objectives of the course will be evaluated at the end of the course and follow through by using the assessment format that best matches each objective, they will be helping to create a strong relationship between the assessment procedures and the objectives and therefore helping to produce a positive wash back effect (Brown & Hudson, 1998).

Instructors were able to make use of the feedback they gain through alternative assessment as shown in Statement 2, "Alternative Assessment provides feedback on instructor's performance and teaching effectiveness" ( $M = 4.30$ ). Other studies found that peer feedback and teacher feedback can be effectively utilized to improve the students' revised work (e.g., Kabilan & Khan, 2012; Nicolaidou, 2013).

In Statement 10, “I am keen to define the skills or sub-skills that I will observe” ( $M = 4.21$ ), the instructor focuses on specific skills so as to give suitable feedback. This does not contradict the integrated language skill approach, which “is based on the concept that in natural, day-to-day experience, oral and written languages are not kept separate and isolated from one another” (Su, 2007, p. 29). Segregated-skill EFL classes often present instruction in terms of skill-linked learning strategies: reading strategies, listening strategies, speaking strategies, and writing strategies (Peregoy & Boyle, 2001). However, it can be confusing to think that a given strategy is connected with only one specific language skill. Many strategies, such as paying selective attention, planning, self-evaluating, asking questions, analyzing, synthesizing, and predicting, are applicable across skill areas (Oxford, 1990).

One of the main instructor’s roles is assessing students’ performance. Statement 11, “I assess students’ performance while presenting their tasks” ( $M = 4.33$ ), ensures that such assessment provides students with the support they need to enhance their learning. Assessment is utilized to evaluate how well a student has mastered the material that has been presented in class (Colley, 2008; Speers, 2008). Assessment, as Nunan (2004)

states, is the subcomponent of evaluation that consists of the techniques and procedures to collect information related to what the students can do and cannot do.

Alternative assessment has always been emphasized due to the role it plays in the teaching/learning process at different levels. Statement 12, “I am able to implement different alternative assessments” ( $M = 4.38$ ), confirms how instructors are aware of the use of various techniques for assessment. In a similar vein, Monib et al’s (2020) study indicated that the results of many studies were significant regarding the application of alternative assessment in language learning. Some researchers recommend in-service training to emphasize on different techniques in alternative assessment in learning environment (Bashir, Shahzadi, & Afzal, 2018).

### 7. 2 Answer to the Second Question

As mentioned earlier in the current study, the second question asked, “What are Saudi University instructors’ attitudes towards alternative assessment? The following Table indicates the means and standard deviations of instructors’ attitudes towards alternative assessment.

With regard to above table, the means and standard

**Table 5.**  
**The attitudes of EFL instructors’ towards alternative assessment**

No.	Statement	M	SD	level
1.	Alternative assessment helps students to achieve the objectives of the course.	4.19	0.90	High
2.	Alternative Assessment provides feedback on instructor’s performance and teaching effectiveness.	4.30	0.61	High
3.	Alternative assessment keeps pace with recent learning developments.	4.47	0.50	High
4.	Alternative assessment motivates students to learn.	4.27	0.65	High
5.	Alternative assessment gets students to work on tasks that are meaningful to them.	4.48	0.53	High
6.	Alternative assessment encourages the spirit of competition among students.	4.48	0.67	High
7.	Alternative assessment fits into the school environment.	4.36	0.48	High
8.	Alternative assessment is fun for students.	3.77	1.00	High

As shown in Table (4), the means and standard deviations were determined for instructors' knowledge and skills in alternative assessment, instructors reported that they really own the necessary knowledge and skills to implement the alternative assessment. All the statements had a high level. In statement 4, "I use portfolios to assess students' performance", and statement 8, "I encourage students to make useful decisions about their learning", most instructors reported that they "strongly agree" to use portfolios to assess students' performance and encourage students to make decisions, with means (4.51). The other statements were also at a high rank and the means range between (3.71 and 4.40). Statement 1, "I assess students through oral questioning" with a mean (3.77), asserts the importance of questioning techniques. Ralph (1999) pointed out that oral questioning techniques are used for a variety of purposes, including, introducing, summarizing, or reviewing a lesson, in addition to, promoting students' understanding to develop their attitudes and values.

Other studies reported different results. Tavassoli and Farhady (2018) found that teachers of English were in a pressing need to enhance language assessment knowledge. Ölmezer-Öztürk and Belgin (2019) found out that EFL teachers received low scores in the language assessment knowledge scale they developed. As for Statement 2, "I use observation checklists to assess students during activities", the mean reached 3.74), and Statement 3, "I design classroom-based activities that suit my students' levels", ( $M = 4.40$ ), show the importance of such activities. Studies point out that reviewing models of classroom assignments with learners is one of the best methods that may scaffold instructors to foster learners' understanding of the assignments' grading expectations. (Whittaker, Salend, & Duhaney, 2001).

Statements about using portfolios: Statement 4, "I use portfolios to assess students' performance" ( $M = 4.51$ ), Statement 5, "I get benefit of feedback after the use of the portfolios" ( $M = 4.26$ ), and Statement 6, "I can guide my students to collect materials for portfolio assessment" ( $M = 4.10$ ), highlight that portfolios are crucial tools in learners' academic enhancement. Yoo (2001) asserts that learners take more responsibility for their own learning via portfolios. Ghoorchaee and Tavakoli (2020) attributed the improvement in holistic writing and the sub skills of focus, organization, and elabora-

tion to the utilization of portfolio assessment in EFL writing. In the same vein, learners were influenced in a positive way regarding the implementation of their portfolios. In contrast, Abu Rezeq and Abu Taha (2018) revealed that portfolios, debates, conferences, interviews, self-assessment, peer assessment, diaries, free tasks, projects, learning log, and anecdotal records strategies are practiced at low level.

One of the paramount practices of alternative assessment is self-assessment. O'Malley and Valdez (1996, p. 240) refer to self-assessment as an "appraisal by a student of his or her own work or learning process". According to (Watson, 2002), among language learning dimensions that can be evaluated through self-assessment, in particular and minimize instructors' work load are effort and learner beliefs. Statement 7, "I help students to self-assess their learning" ( $M = 3.71$ ), seems to be a window for students to shoulder their responsibilities for their own learning. Self-assessment plays a major role in enhancing learners' motivation and creating language awareness (Watson, 2002).

Statement 8, "I encourage students to make useful decisions about their learning" ( $M = 4.51$ ), highlights the importance of decision making for enhancing learning which also leads for lifelong learning skill. When learners are interested in decisions about how to learn and what to learn and why they are learning, and are also actively engaged in decisions about criteria for assessment and the process of judging their own and others' work, then their relationship to their studies will probably be qualitatively different to those students who are treated as recipients of teaching and who are the object of others' unilateral assessment (Ramsden, 1988). Furthermore, Phongsirikul (2018) suggested that it is important that teachers make appropriate choices among the various assessment options in order to facilitate students' learning and to make an accurate judgment on the intended goals.

Statement 9, "I encourage students to work in groups and help one another" ( $M = 4.33$ ), shows that such help is not a technique to involve students but a value-laden tactic for learning and teaching in which students engage to make judgments on their own and each other's learning. In this respect, instructors can enhance collaborative learning among learners by structuring learning and assessing activities so that students work together and are graded in a cooperative way (Salend, 2001).

## 7. Results and Discussion

Discussing the research questions, it was noted that the first question was set to explore the Saudi instructors' awareness towards EFL alternative assessment. The second research question attempted to measure the Saudi instructors' attitudes towards alternative assessment. The third and fourth questions aimed to detect their teaching experiences and their relation to the use of alternative assessment. The fifth question focused

on the role of alternative assessment in achieving Saudi Vision 2030.

### 7.1 Answer to the First Question

As mentioned earlier in the current study, the first question asked: "What is the awareness level of Saudi university instructors in EFL alternative assessment? To answer this question, participants' responses are presented in the following table:

**Table 4.**  
**Means and standard deviations of EFL instructors' awareness of knowledge and skills in alternative assessment**

No.	Statement	M	SD	level
1-	I assess students through oral questioning.	3.77	1.06	High
2-	I use observation checklists to assess students during activities.	3.74	0.98	High
3-	I design classroom-based activities that suit my students' levels.	4.40	0.52	High
4-	I use portfolios to assess students' performance.	3.51	0.59	Medium
5-	I get benefit of feedback after the use of the portfolios.	3.07	0.66	Medium
6-	I can guide my students to collect materials for portfolio assessment.	4.10	0.67	High
7-	I help students to self-assess their learning.	3.71	0.71	High
8-	I encourage students to make useful decisions about their learning.	4.51	0.53	High
9-	I encourage students to work in groups and help one another.	4.33	0.93	High
10-	I am keen to define the skills or sub-skills that I will observe.	2.21	0.69	low
11-	I assess students' performance during presenting their tasks.	4.33	0.55	High
12-	I am able to implement different alternative assessments.	4.38	0.49	High
	The overall score of the inventory items	3.84	0.70	High

4	Pearson Correlation	.341**	9	.646**	14	.177*	19	.324**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000		.033		.000
	N	146		146		146		146
5	Pearson Correlation	.703**	10	.222**	15	.241**	20	.192*
	Sig. (2-tailed)	.000		.007		.003		.020
	N	146		146		146		146
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

As shown in the above mentioned table, all Pearson correlation coefficients between the statements of the scale and between the total score for this scale are significant at (0.01) level. This is an indicator that all statements measure the same attribute or goal, and thus this scale and its statements have adequate internal consistency.

#### 5.4. Semi-Structured Interviews

The second tool was a semi-structured interview. Three questions were directed to 10 instructors about their attitudes towards alternative assessment. The use of the interview would sustain an understanding of the inventory findings (Bloor, 2001). In addition, semi-structured interviews help collect deep results about instructors' attitudes and reflections toward alternative assessment and its role in achieving Saudi vision 2030. In addition, Farrell and Kennedy (2019) found out that reflective practice can greatly reshape teachers' knowledge of teaching and learning throughout their career. In addition, Farrell and Kennedy (2019) found out that reflective practice can immensely reshape teachers' knowledge of teaching and learning throughout

their career.

In addition, Farrell and Kennedy (2019) found out that reflective practice can immensely reshape teachers' knowledge of teaching and learning throughout their career.

The three semi-interview questions were:

1. What is the role of alternative assessment in achieving Saudi Vision 2030?
2. What are the constraints that instructors encounter when using alternative assessment?
3. What do you suggest to improve instructors' use of alternative assessment?

#### 6. The Method

The current study made use of descriptive methods to analyze the obtained data. Descriptive statistics were used in the current study utilizing the latest version of the software Statistical Package for Social Science (SPSS). A one-way ANOVA test and Scheffé test for Post Hoc Comparisons were conducted to detect significant differences in instructors' attitudes in relation to instructors' teaching experience. The instructors' responses to the items of the questionnaire were evaluated in view of the following criteria in the table below:

**Table 3.**  
**Participants Responses Criteria**

Mean Score	Acceptance Degree
(1- 2.33)	low
( 2.34- 3.66)	Medium
( 3.67- 5)	high

**Table 1.**  
**Pearson correlation coefficient of Alternative Assessment Awareness Inventory**

No.	Correlation		No.	Correlation	No.	Correlation	No.	Correlation
1	Pearson Correlation	.247**	4	.462**	7	.348**	10	.177*
	Sig. (2-tailed)	.003		.000		.000		.033
	N	146		146		146		146
2	Pearson Correlation	.532**	5	.602**	8	.280**	11	.597**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000		.001		.000
	N	146		146		146		146
3	Pearson Correlation	.734**	6	.387**	9	.241**	12	.401**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000		.003		.000
	N	146		146		146		146
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

In the above table, all Pearson correlation coefficients between the statements of the inventory and between the total score for this inventory are significant at (0.01) level. This indicates that all statements measure the same attribute or goal, and thus this inventory and its statements have adequate internal consistency.

**5.3 Attitudes Scale**

This instrument uses a five-point Likert scale system ranging from 1 to 5 (5= strongly agree, 4= agree, 3= neither agree nor disagree, 2= disagree, and 1= strongly disagree). A twelve- item scale aimed to show the instructors’ attitudes towards alternative assessment.

**The Validity and Reliability of the Attitudes Scale**

Establishing the validity of the ‘scale’, it was submit-

ted to six TEFL specialists. They were asked to judge the phrasing and relevance of the items. Some modifications were suggested by the jury members and they were eventually reconsidered. The reliability coefficient of the total score of the scale was also superior than the required percentage. Overall reliability coefficient was 0.745, as measured by Cronbach’s alpha. This proves that the attitude scale is reliable.

**The Internal Consistency of the Scale**

The attitudes scale was piloted to a population including 20 instructors. Those instructors did not participate in the basic sample of the study. Then, the Pearson correlation coefficients of the scale items were used to find the correlation of the statements with the overall scores of the scale.

**Table 2.**  
**Pearson correlation coefficients of Attitudes towards EFL Alternative Assessment**

No.	Correlation		No.	Correlation	No.	Correlation	No.	Correlation
1	Pearson Correlation	.226**	6	.686**	11	.411**	16	.308**
	Sig. (2-tailed)	.006		.000		.000		.000
	N	146		146		146		146
2	Pearson Correlation	.746**	7	.707**	12	.470**	17	.444**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000		.000		.000
	N	146		146		146		146
3	Pearson Correlation	.337**	8	.667**	13	.505**	18	.516**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000		.000		.000
	N	146		146		146		146

skills, personality development, improving confidence, and promoting the mode of innovation.

2. Creating arresting, attractive, and stimulant school environment, associating it with supportive and integrated services systems.

In this study, the instructors' attitudes toward the role of alternative assessments to achieve Saudi vision 2030 were investigated based on these suggested points and the extent to which they are applied when using this kind of assessment.

The two main factors of Saudi education needs, as suggested by Fatani (2016) to achieve Saudi vision 2030 in education are:

1. Working as a collaborative team in all Saudi educational institutions.
2. Participation in available social networking platforms to solve the problems of teaching and learning.

Alternative assessment is a vital way in the teaching process which provides instructors with a close image of the student's performance and the instructors with sufficient knowledge of assessment to be more able to motivate their students to learn and succeed. Accordingly, Saudi Vision 2030 aims to qualify and train teachers and educational leaders as a substantial step to invest in education and training. This vision will provide people with knowledge and skills for the jobs of the future (Saudi Vision 2030, 2016, p. 36). Thus, this current study is interested in investigating Saudi university instructors' level of awareness and attitudes toward this non-traditional form of assessment for development purposes to fulfill Saudi Vision 2030 in education.

Moreover, the Ministry of Education in Saudi Arabia has already commenced reevaluating the assessment of students' academic performance through founding a project, namely, Tatweer ("progress") which aims at encouraging Saudi teachers to implement alternative forms of assessment that focus basically on reflection and lifelong learning skills. This project stimulates instructors to adopt the suggested entity via merging different techniques of alternative assessment as in the above-mentioned lines (Alghamdi, 2013).

## 5. Method and Procedures

### 5.1. Participants

One hundred forty-six EFL instructors (122 males and 24 females) teaching at five Saudi universities were randomly chosen to participate in this study. Their teaching experiences ranged between 1 year to 40 years. At the time of the study (The academic year 2020-2021), the instructors had an average weekly workload of 14 lecture hours.

### 5.2. Instruments

To increase the credibility and validity of research findings, data triangulation was used through employing both quantitative and qualitative methods:

#### 5.2.1 The Alternative Assessment Awareness Inventory

The inventory had two sections. The first section aimed to collect demographic information on the participants and the second section, designed as a five-point likert scale. The second part includes twelve items. They were prepared to investigate the instructors' awareness of alternative assessment knowledge and skills. The inventory aimed at achieving the following points: a) stimulating awareness of alternative assessment knowledge and b) measuring the level of awareness and the strategies related to Saudi instructors' use of alternative assessment.

#### The Validity and Reliability of the Inventory

One hundred forty-six instructors participated in the current study. In order to validate the 'inventory', it was submitted to a panel jury members who consisted of TEFL specialists (n= 5). They were asked to judge the clarity and relevance of the items. The reliability of the piloting and the questionnaire were checked using Cronbach's Alpha. The inventory was reliable at 0.712.

#### The Internal Consistency of the Inventory

The inventory was piloted to a population including 15 instructors. Those instructors did not participate in the basic sample of the study. Then, the Pearson correlation coefficients of the inventory items were used to find the correlation of the statements with the overall score of the inventory and the total scores of the inventory as a whole.



son owns desirable or undesirable traits that will create reasonable consequences (Fazio & Olson, 2003). Attitudes have great importance in study and research because of the distinguished relationship between individual attitudes and behavior. Instructor's educational attitudes have a strong, effective and influential impact on the behavior of instructors themselves and in guiding their students. Psychological attitudes give meaning to the individual's perception and the activities that help to accomplish his tasks and achieve his goals in a distinctive way.

Attitudes towards the English language are among the goals that English language instructors strive to achieve, which represent stimuli that stimulate the successful study of the English language and refer to the interactions that occur between the student and the language and the activities that he practices, as it is considered a state of mental readiness that helps the individual direct his behavior. Learners usually have attitudes that emphasize objects, people, or institutions, and they also concern the mental category (MEST, 2016). Accordingly, "in order to introduce a new approach in the classroom, it may be necessary for the teacher to revise, refine or change attitudes which may not be compatible with the principle of that approach" (Doukas, 1996, p. 188). English foreign language (EFL) instructors teaching in high schools as well as language institutes gave heavy emphasis to assessment for learning (AFL) practices. The same-self AFL practices were found to be most widely adopted by these groups of EFL instructors, in particular (Nasr, Bagheri, Sadighi, & Rassaei, 2019). However, Arslan and Üçok-Atasoy (2020) attempted to show the accordance between the English language teaching policy and EFL instructors' in-class practices of assessment. The study findings indicated that there is a contradiction between the policy and assessment practices of EFL teachers in the study: EFL instructors had a tendency to design traditional paper and pencil tests based on language structures and vocabulary rather than the assessment of learners' communicative competence or language skills through the techniques of alternative assessment.

Attitudes may be negative or positive. Positive

attitudes must be developed through participation with others, passing through experiences, and mastering the required knowledge, and negative attitudes that do not agree with what is expected must be directed to serve the positive attitudes. Researchers point out that instructors' passive attitudes might be related to various causes representing in teachers' attitudes about novel creative methods; their unwillingness to modify their regular methods; their inadequate training and scaffolding from their administration, and their lack of knowledge and experience in using such alternatives (Krendl & Dupagne, 1992; Dusick, 1998; Ertmer, Addison, Lane, Ross, & Woods, 1999; Bebell, O' Conner, O' Dwyer, & Russell, 2003). It is a common responsibility of both instructors and learners to work and maintain positive perceptions and beliefs or, when possible, to change negative attitudes and perceptions (Marzano & Pickering, 1997).

#### **4.3 Alternative assessment and the Saudi Vision 2030**

The vision in Saudi Arabia is a crucial action. It aims at minimizing the dependence on oil income, verifying the sources of the economy, and developing public service sections such as education, big data, technology, recreation, and tourism ("Saudi Vision 2030", n.d.). Thus, this vision tries to improve most of the Saudi public sectors to be independent and pioneer and take advantage of its resources. As it is clear, education is one of the substantial sectors that will assist in fulfilling Saudi reforms and developments. Yusuf (2017) argued that it is not possible to implement cultural, business, and economic reforms within the country without implicating quality education. He also added that English language had been known as one of the significant key factors that are helpful in attaining success and maintain international economic relations.

"Education and Vision 2030" suggested certain ways of educational development, and the two ways, which may be attained through using alternative assessment, are:

1. Enhancing the pedagogical tools that emphasize students rather than instructors, giving heavy concentration to lifelong learning

clearly different from a traditional one that depends on paper and pen and standard techniques. Martin-Kniep (1993) argues that traditional and externally imposed assessment "neither promotes students' learning, tend to measure anything more than limited and superficial knowledge and behaviors, nor support the curriculum and instructional approaches used by teachers" (p. 53). According to Sidek (2012), a regular method of testing necessitates learners to understand and work on data in a logical way. This, in turn, results in meaningful learning. It is argued that permanent gauging of learner's development required for authentic assessment and for designing learning techniques cannot be collected by the traditional evaluation styles (Barootchi & Keshvarz, 2002). Poehner and Van Compernelle (2011) point out that there is a demand for instruction that promotes learning enhancement.

Alternative assessment is a notion that refers to forms different from conventional assessment methods, such as tests and exam essay questions, and its techniques usually refer to self-assessment, peer assessment, and portfolio assessment (Elezovic, 2011). Consequently, it is clear from these above conceptions that this assessment depends on nontraditional techniques and gives the students a chance to participate actively, which is different from the traditional assessment that usually utilizes multiple choice questions (MCQ), T/F exams, short answers, and composition writing (Dikli, 2003). Alternative assessment for assessing English as a second or foreign language encompasses different measures modified for various episodes. Nonverbal strategies for assessment include experiments and pictorial images referring to scientific terms or content knowledge without speech or writing. Other authentic tasks and oral interviews useful for assessing ESL or EFL learners' performance are metacognition domain and demonstration, reading response logs, and constructed response items, dialogue journals, and teacher observations or text retelling. Portfolios/ e-portfolio are a collection of student's work selected to demonstrate improvement overtime (Tannenbaum, 1996). Worley (2001) comments on the use of various tools of authentic assessment. Examples of these tools are constructed response items, exhibitions, text retelling, teacher observations, and so on.

Assessment affords the instructors with actual knowledge of student that he or she has; however, a distinction must be made between formative and summative

assessments. According to Hughes (2003), assessment is formative if teachers want to examine the progress of their students to know how they have mastered what they should have learned in order to modify their future plans. In contrast, final or summative evaluation is utilized at the end of the semester or year to know what the students have achieved. Alternative assessment is a formative assessment in contrast to the traditional assessment or summative one that focuses on standard methods to assess students.

One of the techniques of the alternative assessment is self-assessment which enables EFL learners to assess themselves. According to McMillan and Hearn (2008), students monitor and assess their thinking quality and behavior when learning and determine strategies that develop their understanding and skills.

The ultimate goal of a portfolio can show knowledge enhancement, ideological framework, interdisciplinary skills, and the features of the learner profile over a time span. The access to the portfolio should record both the educational process and the product, including evidence and images of students in the process of constructing meaning (IBO 2007, p. 50). Many studies (e.g. Al Qutaiti & Mohin, 2020; Farahian & Avarzamani, 2018) stressed the role of portfolio assessment in improving students' writing. However, Yurdabakan and Erdogan (2009)'s study showed that the use of portfolios did not have considerable impact in improving listening skill as compared to speaking skill.

Different types of alternative assessment can facilitate such transformation that include task-based assessment (Skehan & Foster, 1997; Byrnes, 2002; Carless, 2007; Sidek, 2012), ongoing assessment through peer- and self-evaluations (Hanrahan & Isaacs, 2001; Colby-Kelly & Turner, 2007; Byrnes, 2002; Carless, 2007; Tamjid & Birjandi, 2011), and dynamic assessment (Antón, 2009; Wei, 2011; Poehner & van Compernelle, 2011).

#### 4.2 Instructors' Attitudes

Attitudes represent the link between beliefs and behavior. Attitudes have a high influence on the behavior of the individual as they determine the behavior of the individual, his words, actions and interaction with others with the aim of facilitating the individual's ability to perform the right behavior and take sound decisions in multiple situations. Attitudes can be defined as strong beliefs when a person thinks that an object or a per-

## 1. Introduction

Assessment, in general, is a crucial and a complementary component of language learning. Assessment is one of the main tools through which the learning goals can be identified and achieved. In the same vein, deficiencies and shortcoming in the educational process can be diagnosed in order to take the appropriate decisions via emphasizing the positive aspects of language assessment.

Traditional assessment is based on various tests, applied once or several times a year in the school year with the aim of collecting information on student achievement to be presented to stakeholders. Students in traditional assessment do not participate in assessing themselves. This assessment does not positively affect education because it measures simple skills and concepts expressed in figures that do not provide valuable information about student learning and/or the learning outcomes the student has mastered. In light of quality assurance systems in higher education, the need for fundamental adjustments in educational assessment practices has emerged, whether at the national level or at the level of classroom assessment practices.

Recent trends in this field have called for a pattern of assessment that focuses on the combination of learning and assessment. This model is categorized as an alternative assessment. The alternative assessment represents a dramatic change in the pedagogy of assessment as its main concern is to enhance lifelong learning skills and stretch EFL learners' metacognition (Council of Europe, 2001).

One of the studies that tackled awareness term is Sifakis (2019)'s study that focused on English as a lingua franca (ELF) awareness as an important term in English language teaching (ELT). Sifakis defined ELF awareness as a term encompassing language awareness, instructional practice awareness, and learning awareness dimensions. Commenting on instructional practice awareness, it can be theorized as awareness of stakeholders' practices in ELT pedagogy. Specifically, ELF awareness is derived from a group of tenets related strongly to the knowledge, attitudes, and skills of ELT specialists.

To elaborate, the current study adopted the awareness framework used in the previous study, and there was an emphasis on instructional practice awareness, in particular. This, in turn, contributed to the enhancement of instructors' pedagogical knowledge of alternative

assessment. Accordingly, the researcher attempted to explore the Saudi instructors' level of awareness by exploring their knowledge, skills, and attitudes in the current study. Thus, there is an emphasis on instructors' knowledge, skills, and attitudes in the literature review. Moreover, the current study sheds light upon the role of alternative assessment in achieving Saudi Vision 2030.

## 2. Statement of the Problem

Traditional assessment failed to consider EFL learners' growth and thwart their progress, and did not provide a true evaluation of students. Due to the dissatisfaction with the traditional form of assessment, educators call for an assessment that motivates EFL learners to acquire problem-solving skills and lifelong learning strategies. Thus, the current study attempts to reflect on the strategies used in assessing language learning. What makes this study contribute to language learning assessment is that traditional tests that focus on memorization are no longer adequate to reveal learners' multiple competencies. Despite the efforts to change traditional educational practices with contemporary ones, it appears that the changes have happened at a slow rate.

## 3. Research Questions

This study attempts to answer the following five main questions:

1. What is the awareness level of Saudi university instructors in EFL alternative assessment?
2. What are the Saudi instructors' attitudes towards EFL alternative assessment?
3. Are there any significant differences in Saudi university instructors' alternative assessment awareness level attributed to their experiences?
4. Are there any significant differences in Saudi university instructors' attitudes towards alternative assessment attributed to their experiences?
5. What is the role of EFL alternative assessment in achieving Saudi Vision 2030?

## 4. Literature Review

### 4.1 Knowledge and Skills in Alternative Assessment

Alternative assessment is a nontraditional method of assessment that is used to assess students through using presentation, portfolio assessment, self-assessment, group assessment, projects and so on. This is

## Exploring Saudi University Instructors' Awareness Level of EFL Alternative Assessment in View of Saudi Vision 2030

Abdul Aziz Mohammed Mohamed Ali El Deen (\*)  
Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

(Received 1/1/2021, accepted 19/1/2021)

**Abstract:** The present study aimed to explore Saudi university instructors' level of awareness of English as a foreign language (EFL) alternative assessment. Participants consisted of 146 instructors from five public universities. Tools used were an electronic alternative assessment awareness inventory, attitudes scale via Google forms and a semi- structured interview. The study adopted descriptive analytical method through using frequencies, percentages, means, standard deviations, a one-way ANOVA test and Scheffé test for post hoc comparisons. The study results indicated that the overall mean of Saudi instructors' awareness level and attitudes towards EFL alternative assessment were high. Furthermore, the results indicated that there were differences in instructors' awareness of alternative assessment and their attitudes attributed to teaching experiences. The findings proved that alternative assessment techniques were helpful to EFL learners. Instructors showed positive attitudes towards the alternative assessment and this represented an important factor in achieving the Saudi Vision 2030. In light of the above-mentioned results, pedagogical implications and recommendations were discussed.

**Keywords:** EFL Alternative Assessment, Awareness – Attitudes - Saudi Vision 2030

\*\*\*\*\*

### مستوى الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس السعوديين نحو استخدام التقويم البديل في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء رؤية المملكة 2030

عبد العزيز محمد محمد علي الدين (\*)  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 1442/5/17هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس السعوديين واتجاهاتهم نحو استخدام التقويم البديل في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء رؤية المملكة 2030. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (146) عضو هيئة تدريس بخمس جامعات حكومية داخل المملكة العربية السعودية. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة الإلكترونية، مقياس الاتجاهات والمقابلات شبه الموجهة. وتم معالجة البيانات باستخدام: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم البديل جاء بمستوى مرتفع، كما أوضحت النتائج أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم البديل كانت إيجابية وجاءت بنسبة مرتفعة، وأشارت النتائج أيضاً إلى تباين الفروق بين متوسطات درجات المعارف والمهارات ودرجات الاتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس السعوديين حول التقويم البديل وفقاً لسنوات الخبرة. واستنتجت الدراسة أن أساليب التقويم البديلة كانت داعمة لتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ وهذا بدوره كان عاملاً مهماً في تحقيق رؤية 2030 فيما يخص مجال تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

كلمات مفتاحية: التقويم البديل للغة الإنجليزية كلغة أجنبية- اتجاهات- مستوى الوعي - رؤية المملكة - 2030 أعضاء هيئة التدريس السعوديين



(\*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of English,  
College of Languages and Translation Al-Imam Mohammad Ibn  
Saud Islamic University P.O. Box: 5701. Riyadh. Code: 11432  
Kingdom of Saudi Arabia

(\*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية اللغات والترجمة، جامعة  
الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب: 5701. رمز بريدي  
11432. الرياض، المملكة العربية السعودية.

DOI: 10.12816/0061406

e-mail: AmAlieddin@imamu.edu.sa

- doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: A user evaluation of the *Busuu* app. *Computer-Assisted Language Learning*, 31(8), 854–881. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1456465>.
- Taylan, U. (2018). VoScreen online foreign language learning environment. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 1(1), 60.
- Wu, Q. (2015). Designing a smartphone app to teach English (L2) vocabulary. *Computer & Education*. 85, 170–179.

## Conclusion and Recommendations

Based on the present study's findings and discussion, the VoScreen educational app significantly enhances student performance in learning grammar. Mobile apps should be used to support learning grammar and to improve contextual language learning experiences. The VoScreen app should be used as a device to teach and learn grammatical points. EFL teachers should become familiar with the use of VoScreen and consider its beneficial effects on the performance of EFL learners, and they should consider incorporating it into their language classes and language-teaching strategies. Language instructors should provide opportunities to learn, practice, and enhance language skills through VoScreen app. Additionally, instructors should enhance pre-service teachers to adopt the VoScreen app in language teaching classes at various language grades. Pre-service teachers should also be familiar with how to use the VoScreen app in a school setting. EFL instructors should familiarize pre-service teachers with apps that are installed on mobile phones and other portable devices to offer educational resources for language learning. Further experimental investigations are required to explore the relationship of using the VoScreen app in relation to age and gender. Future work should focus on improving the effectiveness of language teaching and the teaching experience via the VoScreen educational app, and it should further explore the perspectives of both teachers and students regarding the use of VoScreen app in teaching grammar. It is also important to explore and examine the use of the VoScreen app in teaching other language skills. Generally, further research is also needed to investigate EFL learners' attitudes toward using the VoScreen app in learning English.

## REFERENCES

- Al-Fahad, F. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *ERIC Online*.
- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). M-learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40, 78–91.
- Chen, N., Hsieh, S., & Kinshuk, A. (2008). Effects of short-term memory and content representation type on mobile language learning. *Language Learning & Technology*, 12, 93–113.
- Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110, 51–63.
- Elfeky, A., & Masadeh, T. (2016). The effect of mobile learning on students' achievement and conversational skills. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 20–31.
- Gromik, N. (2012). Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. *Computers and Education*, 58(4), 223–230.
- Isaac, S., & Michael, W. (1983). *Handbook in Research and Evaluation*. San Diego: EdITS Publisher.
- Kim, H. (2011). Effects of SMS text messaging on vocabulary learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 14(2), 159–180.
- Kim, H. (2013). Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 16(2), 11–30.
- Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2), 90.
- Knight, K. (2010). Study/experimental/research design: Much more than statistics. *Journal of Athletic Training*, 45(1), 98–100. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-45.1.98>.
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165.
- Mitchell, O. (2015). Experimental research design. *Wiley Online Library*. <https://doi.org/10.1002/9781118519639.wbecp113>.
- Munir, S., Amelia, A., Issham I., & Siti Nur Afifah, Z. (2012). The feasibility of teaching grammar via SMS. *Studies in Language, Literature & Interpretation*, 9.
- Ozer, O., & Kılıç, F. (2018). The effect of the mobile-assisted language learning environment on EFL students' academic achievement, cognitive load, and acceptance of mobile learning tools. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7). <https://doi.org/10.29333/ejmste/90992>.
- Rachels, J., & Rockinson-Szapkiw, A. (2017). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer-Assisted Language Learning*, 31(1–2), 72–89. <https://doi.org/10.1080/09595938.2017.1375000>.

**Table 4**  
*Descriptive Statistics of the Study after the Treatment*

Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Control	20	21.2000	3.91488	87539.
Experimental	20	27.2500	2.95359	66044.

According to Table 3, the mean achievements of the control and experimental groups after the intervention are substantially different: The mean achievement of the control group is ( $M = 21.2, SD = 3.91$ ), while the mean of the experimental group is ( $M =$

$27.25, SD = 2.95$ ).

An independent *t*-test was also conducted on the data to determine the significance of the observed differences in Table 4, the results of which are in Table 5.

**Table 5**  
*Results of the Post-Test*

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pre-test scores	Equal variances assumed	1.064	.309	-5.517	38	.000	-6.05000	-6.05000	-8.26992	-3.83008
	Equal variances not assumed			-5.517	35.337	.000	-6.05000	1.09659	-8.27543	-3.82457

As evident in Table 5, the significance level (.001) is less than (0.05), indicating statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test in favor of the experimental group with respect to the use of the VoScreen educational app in teaching grammar. Therefore, we reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis. The students achieved better results, and their level of achievement was higher than the control group, indicating the effectiveness of the VoScreen educational app in teaching grammar. To evaluate the effect size of the independent variable (VoScreen app) in changing the dependent variable (teaching grammar), the improvement of academic achievement in learning grammar, eta squared ( $\eta^2$ ), was estimated ( $\eta^2 = 0.14 < 0.444$ ). This indicates that the effect size of the

independent variable is large.

These results support prior research findings. For example, Klimova (2019) explored the impact of the use of mobile technology on foreign language learning among university students and found that better results could be achieved by tailoring or designing mobile learning to address students' specific needs. Similar findings were also made in the research of Elfeky and Masadeh (2016) as well as Wu (2015), where he found that EFL students who used the smartphone educational app (Word Learning-CET6 app) significantly outperformed those in the control group. This result also coincides with Al-Fahad's (2009) study, which determined that the usage of technology in language learning supported EFL students' learning and enriched students' learning experiences.

**Results and Discussion**

Means and standard deviations were utilized to test the validity of the hypotheses. A *t*-test was utilized to identify the significance of the differences between the mean scores of both groups on the pre-test and post-test, where eta squared ( $\eta^2$ ) was utilized to calculate the effect size of VoScreen on EFL students' achievements

in learning English grammar.

**The first hypothesis:** There will be no statistically significant differences in the mean pre-test scores of the control and experimental groups at  $P < .05$  with respect to the use of the VoScreen educational app in teaching grammar. Table 2 indicates the data essential for testing this hypothesis.

**Table 2**  
*Descriptive Statistics of the Study Prior to the Treatment*

Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Control	20	10.2000	5.04297	1.12764
Experimental	20	10.1000	5.63728	1.26053

Table 2 shows the mean achievements of the control and experimental groups prior to the intervention, that is, before using the VoScreen app. As the table indicates, the control group had a relatively lower mean

( $M = 5.04, SD = 1.12$ ); the mean achievement of the experimental group was ( $M = 5.63, SD = 1.26$ ). To test the hypothesis, an independent sample *t*-test was conducted (Table 3).

**Table 3**  
*Results of the Pre-Test*

		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pre-test scores	Equal variances assumed	1.707	.199	.059	38	.953	.10000	1.69131	-3.32388	3.52388
	Equal variances not assumed			.059	37.538	.953	.10000	1.69131	-3.32526	3.52526

According to Table 3, the mean achievement difference between the experimental and control groups was not statistically significant at  $p \leq .05$  ( $t(38) = 0.59, p = .953$ ). The null hypothesis about the mean achievements of the control and experimental groups on the pre-test is therefore accepted.

**The second hypothesis:** There will be no statistically significant differences in the mean post-test scores of the control and experimental groups at  $P < .05$  with respect to the use of the VoScreen educational app in teaching grammar.



**Methods**

**Participants**

The participating students in the control and experimental groups were 40 female Saudi EFL students at the Community College of Taibah University. All participants were native Arabic speakers 19–21 years old (*SD* = 0.18). The participants were selected randomly, and all were enrolled in the first level of an EFL course. They shared the same variables: (a) years of schooling, (b) amount of present EFL learning, and (c) no previous visit or stay in an English-speaking country.

**Experimental Design**

This study used an experimental research design, which relies on statistical analysis to prove or disapprove a hypothesis, making experimental research the most reliable form of research (Knight, 2010). According to Mitchell (2015), the experimental research design focuses on establishing causal validity or a cause-and-effect relationship between established variables. In this study, the use of experimental research is intended to establish whether the use of the VoScreen mobile app helps EFL students learn grammar. Hence, the experimental design employed in this study involved a pre-test and post-test control group (Isaac & Michael, 1983), as shown in the following table.

**Table 1**

*Experimental Study Design*

Group	Main Procedure of the Study
Experimental (Random selection)	Pre-test --- experimental treatment --- post-test
Control (Random selection)	Pre-test --- no treatment --- post-test

**Instruments**

To effectively address the research questions, the researcher developed a pre-and post-test to assess participants’ grammar performance to measure VoScreen’s impact on EFL students’ grammar learning compared to the standard approach of lectures and textbooks. The test consisted of 20 questions: 10 multiple choice, 5 sentence or phrase formation, and 5 error correction/error identification. At the outset, correctly answering each test item earned one point. The test was graded by the researcher. Prior to the assessment, a panel of EFL experts refined the test and confirmed the face and content validity of the test items. Cronbach’s alpha (0.93) was also used to measure and ensure the reliability of the test.

**Procedure**

The following research procedure was conducted:

1. Forty EFL students in their first year of community college were randomly selected and assigned to one of two groups: a control group and an experimental group.
2. Both groups took the pre-test, and the researcher told each student their score.
3. The lengths of class time were equated.
4. Both groups used the same instructional materials, which were adopted from the textbook *Q: Skills for*

*Success Reading and Writing* by Jennifer Bixby and Joe McVeigh.

5. The researcher taught both groups five units that addressed the present simple tense, the past simple tense, and the formation of questions.
6. The control group continued hour-long meetings twice per week over five weeks using the traditional method of standard lectures and a textbook.
7. The experimental group, using the VoScreen app, continued hour-long meetings twice per week over five weeks.
8. The researcher created a class and asked the students from the experimental group to register.
9. The students were requested to watch a minimum of 20 videos from the VoStructure subcategories appropriate to the objectives of the grammar unit they were studying.
10. The researcher continually monitored the students’ progress and endeavored to motivate them to watch the videos.
11. Both groups of students took the post-test, and the researcher told each student their score.
12. The results of the completed tests were coded for statistical analysis.

Screen, which was developed in Turkey, was awarded third place in the 'Best Education Application' category. The app is now used in 74 countries, and the number of people using it has grown to over 1.7 million. Students can use a Facebook account or email address to sign up, and they can choose from many videos in the category of language education. The duration of each video is around 15 seconds, and the content is taken from movies, television serials, and advertisements. At the end of each video, students' comprehension of the dialogue is tested with multiple-choice questions; points are added for each correct answer and deducted for each incorrect answer. The time allowed to answer each question depends on the length of the video. Once a user has finished the questions, the screen displays the correct answers for those that were not answered or were answered incorrectly, and wrong answers are recorded as such in the system. The scored points are used to rank the app's global users, creating competition. Users can obtain detailed records of the questions they have answered, the number of days they have practiced, their numbers of correct and incorrect responses, and the categories to which the answered questions belong.

The videos on VoScreen are grouped into categories, one of which, VoScreen Life, which contains videos about everyday life. Videos developed for children are in the VoKido category, which comprises three color subcategories: Red, Yellow, and Green. Another major category is VoStep, which contains foreign language courses at different levels, the subcategories of which are Beginner, Elementary, Intermediate, Upper, and Advanced. Each subcategory contains relevant questions regarding the videos for that level. The videos in the VoStructure category address grammar, and its subcategories address grammar topics, with titles such as 'Can', 'Am-Is-Are', and 'Will'. Another main category, VoRhythm, contains subcategories for the age groups 1-3, 4-6, 7-9, 10-12, and 13+ accompanied by relevant questions.

Teachers can create classes using their personal accounts. Once a class has been created, the teacher is given an address to use for student registration. This address is then shared with the students who can register for the class using their own accounts. Teachers can create multiple classes in this way. Students can check the points that they have scored and view a grading list for their registered classes. They can also view a variety

of other statistics, such as the categories included and the number of students who gave correct and incorrect responses. This generates a sense of competition.

In this study, the researcher used VoStructure, creating a class with her own account and then sharing the registration address with learners so they could register using their own accounts. The purpose of the study was to examine whether the use of the VoScreen app could enhance grammar learning for EFL students. The study also investigated the potential differences in grammar skills and knowledge acquired by students in the control and experimental groups by comparing their results.

Based on the previous discussion, the current study is significant because (a) the VoScreen educational app is not currently used in Saudi EFL classrooms, (b) the videos in the VoStructure subcategory of VoScreen are appropriate for many language levels, (3) this is, to the best of the researcher's knowledge, the first use of a secure web and mobile language skills app in an Arab country, and (4) there has been no previous trial studying the VoScreen app in an EFL educational context, particularly teaching grammar.

**The purposes of the study are two-fold:**

1. To determine the impact of using VoScreen on teaching grammar to EFL students.
2. To measure the effect size, if any, of the VoScreen educational app on teaching grammar.
3. Pursuant to these purposes, the following research questions were formed:
  - To what extent does the VoScreen educational app affect the achievements of EFL students in learning English grammar?
  - What is the effect size, if any, of the VoScreen educational app on EFL students' achievement in learning English grammar?

**Based on the first research question, the following null hypotheses were formulated:**

1. There will be no statistically significant differences in the mean pre-test scores of the control and experimental groups at  $P < .05$  with respect to the use of the VoScreen educational app in teaching grammar.
2. There will be no statistically significant differences in the mean post-test scores of the control and experimental groups at  $P < .05$  with respect to the use of the VoScreen educational app in teaching grammar.

## Introduction

The use of mobile technology has experienced rapid growth over the last two decades, especially in the fields of education, communication, and manufacturing. Although mobile technology has many potential uses in the field of education, few studies have examined how mobile applications (apps) and related technology can enhance the learning and listening skills of language students (Ozer & Kılıç, 2018). The practice of language learning continues to develop by taking advantage of advances in information technology. The mobile phone, especially the smartphone, is a significant piece of technology that has contributed to a revolution in approaches to teaching and learning. According to Kim (2013), the use of mobile apps differs from traditional classroom learning mainly because mobile devices have access to the internet, can send and receive messages over long distances, and can accommodate software that makes it easier to enhance the quality of language learning. In this way, mobile devices have made teaching and learning languages easier and more effective. Rosell-Aguilar (2018) conducted a study to determine the appropriateness and advantages of using mobile apps, such as *Busuu*, in learning foreign languages autonomously, that is, without assistance. Many apps that can be installed on mobile phones, tablets, and other portable devices offer educational resources, including resources for language learning. Most current mobile apps for language learning focus on providing opportunities to learn, practice, and enhance one's language skills as well as enabling one to relate what is learned to the real world (Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2017). However, Kim (2013) noted that mobile devices and associated programs should not be considered substitutes for existing learning tools but should be viewed as an extension of current practices that can provide new capabilities. Similarly, Kukulska-Hulme (2009) proposed that using mobile phones to learn foreign languages allows students to use their free time to practice and gain skills. Explaining the main reasons for the popularity of mobile devices as tools for learning foreign languages, Kukulska-Hulme (2009) noted that they provide a learning process that is informal, spontaneous, contextual, mobile, personalized, and available to the user at any time. Other advantages of mobile-based learning that have been identified by previous studies include

the ability to support learning vocabulary, grammar, pronunciation, listening skills, and reading as well as improving contextual language learning experiences (Cavus & Ibrahim 2009; Chen et al., 2008; Kim, 2011). Elfeky and Masadeh (2016) conducted a quasi-experimental study to explore the impact of mobile learning technology on second-language students' conversational skills. A sample of 50 students was recruited into the study, half of whom were enrolled in a mobile-learning class and half in an ordinary language class. The post-test results revealed a significant difference in achievement between the experimental and control groups, with the mean of the former being higher, which is consistent with prior studies (e.g., Crompton, et al., 2017). Munir et al. (2012) conducted the 'Linguistic Pocket Education' mobile-learning project at the University Sains Malaysia. They found that the participating students benefited from learning grammar via Short Message Service (SMS). Gromik (2012) conducted a study in Japan on the use of video recording to develop the language skills of English as a foreign language (EFL) students. He found that they improved students' writing, reading, and speaking skills. Taylan (2018) claimed that the best way to enhance students' foreign language skills was to give them learning tools applicable outside the school environment. In the same vein of research, the present study examines and assesses the use of the VoScreen mobile app to enhance English grammar learning. Taylan reported that the VoScreen app provides a new approach to teaching and learning foreign languages that motivates learners by making the entire process more interesting and engaging than a traditional learning environment. The features of different English-learning mobile apps, such as VoScreen, apparently benefit students in several ways, such as enabling individualized, authentic, informal, spontaneous learning experiences and providing continuous access to learning, even outside the classroom.

## The VoScreen Educational App

VoScreen is a web and mobile app used mainly for foreign language learning, both autonomously and in a school setting. When the Wharton School of the University of Pennsylvania, a well-known US business school, held the 'Reimagine Education' competition in 2016 for more than 500 international initiatives, Vo-

## VoScreen Educational App: Its Impact on Teaching Grammar to EFL Students

Basmah Ali Abu-ghararah (\*)

Taibah University

(Received 29/10/2020, accepted 19/1/2021)

**Abstract:** This experimental study explores the use of the VoScreen application (app) to enhance the grammar education of English as a Foreign Language (EFL) students. Forty EFL students from Taibah University were selected for the study: 20 for the control group and 20 for the experimental group. The data were analyzed through independent samples t-tests, which compared the mean scores of the pre-and post-tests of both groups. The experimental group performed better on the post-test, indicating that using the VoScreen app had improved their grammar skills and knowledge. Further experimental investigations are needed to explore and examine the use of VoScreen in teaching other language skills. More broadly, research is also needed to investigate EFL learners' attitudes toward using the VoScreen app in learning English.

**Keywords:** VoScreen educational app, VoStructure, teaching grammar, TEFL, online language learning, mobile technology

\*\*\*\*\*

## تطبيق VoScreen «فوسكرين» التعليمي: أثر تدريس القواعد اللغوية على طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

بسمة علي أبوغرارة (\*)

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 1442/3/12هـ، وقبل للنشر في 1442/6/5هـ)

مستخلص البحث: تهدف هذه الدراسة التجريبية إلى استخدام تطبيق VoScreen «فوسكرين» لتعزيز تعليم قواعد اللغة لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ولقد تكونت عينة الدراسة من 40 طالبا من جامعة طيبة: 20 للمجموعة الضابطة و20 للمجموعة التجريبية. وتم تحليل البيانات من خلال عينات مستقلة من اختبار t-test، والتي قارنت متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي لكلا المجموعتين. حيث كان أداء المجموعة التجريبية أفضل في الاختبار البعدي، مما يشير إلى أن استخدام تطبيق «فوسكرين» قد أدى إلى تحسين مهاراتهم اللغوية ومعرفتهم. وتوجد هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات التجريبية لاستكشاف وفحص استخدام «فوسكرين» في تعليم مهارات لغوية أخرى على نطاق أوسع، كما أن هناك حاجة إلى إجراء بحث للتعرف على مواقف متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تجاه استخدام تطبيق فوسكرين في تعلم اللغة الإنجليزية.

كلمات مفتاحية: تطبيق VoScreen «فوسكرين» التعليمي، تدريس القواعد، تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تعلم اللغة عبر الإنترنت، تكنولوجيا الهاتف المحمول.



(\*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Taibah University, P.O. Box: 344, Madinah, Kingdom of Saudi Arabia.

(\*) للمراسلة:

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة، ص ب: 344، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

DOI: 10.12816/0061403

e-mail: Basmah.abugararah@hotmail.com

## **Manuscripts in English Language**

# Contents

## Manuscripts in Arabic Language

- **The Rule of Adversity Bringing Facilitation and its Branches in the Jurisprudence of Imam Ibn Baz, ‘May God Have Mercy on Him’**  
*Saud ben Melouh Alenazi & Abdulkhaleq Mohamed Ahmed* ..... 357
- **Hate Speech on Social Media Monitoring, Analysis and Counter-Strategies Asemantic -Pragmatic Approach**  
*Abdul Lateef Marzouq Al-Solami* ..... 389
- **“The Revelations of the Supernatural Body in Ancient Arabic Literature, «Semiotic Reading»**  
*Abdul Moneim Shiha* ..... 415
- **Demographic Factors Affecting Mobile Use while Driving: A field study**  
*Saud Ibn Abdulaziz Ibn Rashed Alroushoud* ..... 437
- **The Effectiveness of Using Constructivism Theory-Based Educational Activities in Developing Summary Skills for Female Students of College of Languages and Translation at Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University**  
*Eman Abdulaziz Alsuhaibani* ..... 469
- **Reality and attitude of utilizing artificial intelligence technologies at Princess Nourah Bint Abdulrahman University from the faculty perspective**  
*Amel Safar Alkahtani & Safyah Saleh Aldayel* ..... 509
- **The Efficacy of Animated Social Stories Programs to Develop Communication Skills and their Impact on Repetitive Stereotypical Behaviors for Autism Spectrum Disorder**  
*Hussein Ahmed Abdel Fattah Mohammed* ..... 549
- **Reality of the health education for children of Saudi families under the Coronavirus pandemic “COVID-19”**  
*Ahmad Hmad Ahmad AL Omair* ..... 603
- **The Status Quo of Social Responsibility in Private-Sector Towards People with Disabilities in Saudi Arabia**  
*Adele Awadh AlGhamedei* ..... 635

## Manuscripts in English Language

- **VoScreen Educational App: Its Impact on Teaching Grammar to EFL Students**  
*Basmah Ali Abu-gharah* ..... 671
- **Exploring Saudi University Instructors’ Awareness Level of EFL Alternative Assessment in View of Saudi Vision 2030**  
*Abdul Aziz Mohammed Mohamed Ali El Deen* ..... 679

intermediate schools in Saudi Arabia (*in Arabic*). *Journal of King Saud University Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

17. Numerals should be the original Arabic numbers (0,1, 2, 3) in the manuscript.
18. All accepted manuscripts devolve their property to the Journal of the North for Humanities and even during review processes.

### Required documents

**Researchers are required to submit the following:**

- 1)An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word document and PDF, all the required documents

must be sent to the following email:

[h.journal@nbu.edu.sa](mailto:h.journal@nbu.edu.sa)

- 2)The author's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.
- 3)The author must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her manuscript has not been published before or is not submitted for publication elsewhere.

### NB

- 1)The submissions received by the journal will not be returned whether published or not.
- 2)The published papers reflect only the authors' points of view.

## Bibliographical references

### Books

Al Juwayr, I. M. (2009). *Family and society: Studies in the sociology of family* (1<sup>st</sup> ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

### Periodicals

Awda, A. (2011). Criteria of quality assurance derived from school assessment results: An introduction to stimulating quality and accreditation implementation. *The Jordanian Journal of Educational Science*, 7(2), 163-193.

## Doctoral dissertations and master's theses

Al-Qadi, I. A. (1429H). *Natural plants in a coastal environment between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A study in botanical geography and the protection of environment* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts for Girls, Dammam, Kingdom of Saudi Arabia: King Faisal University.

Al-balwy, S. (2014). *The contribution of using educational technology in the motivation of students with learning disabilities to learn in schools at the governorate of Alea (in Arabic)*, (Unpublished master's thesis) Amman, Jordan: Yarmouk University.

## Internet references

### Citing an online book

Al-mazroui, M. R., & Al-Madani, M. F. (2010). Evaluation of performance in higher education institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (<http://www...>), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

### Citing an article in a periodical

Al-Madani, M. F. (2014). The concept of debate in reaching a compromise. *The British Journal of Educational Technology*, 11(6), 225-260. Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (<http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111>), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16. It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliographical references. For example:

الجبر، سليمان. (1991 م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in



- numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.
9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles and explanatory notes beneath them.
  10. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the manuscript.
  11. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.
  12. Documentation must follow the 6<sup>th</sup> edition of the American Psychological Association (APA) reference style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.
    - Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).
    - Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).
    - If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (Al-Qahtani & Al-Adnani, 1426H).
  - If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri, & Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et al." [for papers in English], and by "وأخرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (1995 زهران، وآخرون). Full publishing data must be mentioned in the bibliography.
  13. Regarding Islamic studies and Arabic language studies it is permitted to number references and sources within the main text and add footnotes indicated by number or asterisk in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.
  14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).
  15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA reference style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

# Submission Guidelines

## Formatting your manuscript

1. The manuscript must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. The manuscript must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The manuscript should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s)' name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in both Arabic and English.
4. Arabic manuscripts should be typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English manuscripts should be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. The manuscript is to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be 1.5 cm. Margins should be 2.54 cm (or 1.00 inch) on all four sides of the page.
7. The manuscript must have the following organization:

## Introduction

The introduction shows the topic and aims of the research paper. It should be consistent with the research ideas, information and the established facts. The research problem and its importance should be stated. In addition, a review of related literature should be introduced.

## Body

The manuscript body includes all necessary and basic details of the research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

## Findings and discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

## Conclusion

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively

## Correspondence

Editor-in-Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box 1321, Arar 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: +966(014)6614439

email: [h.journal@nbu.edu.sa](mailto:h.journal@nbu.edu.sa)

Website: <http://www.nbu.edu.sa>

## Subscription and Exchange

Scientific Publishing Center, Northern Border University,

P.O.Box 1321, Arar 91431, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SAR 40 or \$ 20 (Including mailing)



# Journal of the North for Humanities

## About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and social science both in Arabic and in English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

## Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and rank among the world's most renowned scientific journals.

## Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities and social science according to well-defined international standards.

## Objectives

**The Journal of the North aims to:**

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities and social science.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledgeable community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

## Terms of Submission

1. Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.
2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.
6. The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publication elsewhere and the researcher must indicate that the research submitted for publication in the journal is extracted from a thesis/dissertation.

# Journal of the North for Humanities

## Editorial Board

### Chairman of the editorial board

**Dr. Manea K. Aldajany**  
Northern Border University, KSA

### Managing Editor

**Prof. Osama H. S. Hassanein**  
Northern Border University, KSA

### Editorial Board

**Prof. Saad Saif AL-Mudhayyani**  
Northern Border University, KSA

**Prof. Saud Rqiyam A Alrwaili**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Saud Farhan M Alenizi**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Mohammad Radhi Alsharif**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Hamdan bin Lavi bin Jaber Al-enzi**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Saghir Gharep Alenezi**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Murdi Meshwah Alenezi**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Badr Hmoud Alrowili**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Farhan Yetaim Alenezi**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Maryumah Heji Alenezi**  
Northern Border University, KSA

**Dr. Hani Mohamed Mounes Awad**  
Northern Border University, KSA

### International Advisory Editors

**Prof. Maimonah AL-Sabah**  
Kuwait University, Kuwait.

**Prof. Ahmed Zakaria Elshalak**  
Ain Shams University, Egypt.

**Prof. Jhon Knox Burton**  
Virginia Tech University, Blacksburg, USA.

**Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani**  
Umm Al-Qura University, KSA.

**Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi**  
University of Bahrain, Bahrain.

**Dr. Amera Ahmed Aljaafary**  
University of Dammam, KSA.

**Dr. Mourad Zmami**  
University of Tunis, Tunisia.

### Language Editors

**Dr. Mona Mohamed Aly Beshr**  
(Arabic Lang.)

**Dr. Mohammad H. Al-khresheh**  
(English Lang.)

### Journal Secretary

**Dr. Hussein Ahmed Abdel fattah**

**Mr. Mohamed Abdelhakam Mohamed**

# Journal of the North for Humanities

**Peer-Reviewed Scientific Periodical**

**Published by  
Scientific Publishing Center  
Northern Border University**

**Volume 8, Issue No. 1, Part 2  
January 2023 / Jumada II 1444 H**

<http://ejournal.nbu.edu.sa>  
[h.journal@nbu.edu.sa](mailto:h.journal@nbu.edu.sa)

**p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999**

© 2023 (1444H) Northern Border University

All publishing rights are reserved. No part of this journal may be reproduced, republished, transmitted in any form or by any means: electronic, mechanical, photocopying, recording or stored in a retrieval system, without the written permission from the Journal of the North.



IN THE NAME OF ALLAH,  
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL



KINGDOM OF SAUDI ARABIA  
MINISTRY OF EDUCATION  
NORTHERN BORDER UNIVERSITY  
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER



# Journal of the North for Humanities

## J N H

Peer-Reviewed Scientific Periodical

2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية  
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Volume (8) Issue No (1) Part (2) January 2023 / Jumada II 1444 H

[www.nbu.edu.sa](http://www.nbu.edu.sa)

p-ISSN: 1658-7006

e-ISSN: 1658-6999