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

2007 - 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مجلة الشمال
للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد (9) العدد (1) الجزء (1) يناير 2024م / جمادى الآخر 1445هـ

www.nbu.edu.sa

طباعة ردمد: 1658-7006
إلكتروني ردمد: 1658-6999

© 2024 (1445هـ) 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 التاسع – العدد الأول – الجزء الأول

يناير 2024م- جمادى الآخر 1445هـ

http://www.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

طباعة – ردمد: 1658-7006 / إلكتروني – ردمد: 1658-6999

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فرحان بن يتيم العنزي

أستاذ تقنية التعليم

جامعة الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

أ.د. وحيد السيد حافظ

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

سكرتير التحرير

د. أشرف فاروق أبوبكر

أستاذ نظم المعلومات الحاسوبية المساعد

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

أ.د محمد علي العمري

أستاذ المحاسبة

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أ.د مراد عمار الزمامي

استاذ الاقتصاد المشارك

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أ.د إلياس آدم بن سالم

أستاذ اللغويات التطبيقية

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أ.د. مرضي بن مشوح العنزي

أستاذ الفقه المقارن

جامعة الحدود الشمالية

د. عوض بن إبراهيم العنزي

أستاذ البلاغة والنقد المشارك

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

د. سعود بن شايش العنزي

أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

د. هاني محمد مؤنس

أستاذ القانون التجاري المشارك

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

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

إداري المجلة

د. عبدالله مسعود ناصر

أستاذ المحاسبة المساعد

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

أ. محمد عبدالحكم محمد

جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

مجلة دورية علمية محكمة، نصف سنوية، تعنى بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الانسانية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر في (يناير – يوليو).

الرؤيـة

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

الرسـالة

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

أهداف المجلة

- أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية.
- تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
- تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث

1. أن يتّسم البحث بالأصالة والجِدّة والابتكار والإضافة للتخصص والمعرفة.
2. أن تراعى في البحث قواعد البحث العلميّ الأصيل، ومنهجيّته.
3. ألا يكون البحث سبق نشره أو مقدماً للنشر في أية جهة أخرى.
4. ألا يكون البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو دكتوراة.

للمراسلة

رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية،
ص.ب 1321، عرعر91431، المملكة العربية السعودية
هاتف: 0146615499 – فاكس: 0146614439

البريد الإلكتروني: h.journal@nbu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: 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

المحتويات

الأبحاث باللغة العربية

- سيميائية الحنين في (منامات سردية) لحسن النعمي
حصة بنت زيد المفرح 3

- أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية في ضوء تحليل خططها الاستراتيجية
يوسف محمد النصير 29

- وصفُ الحافظِ ابن عديّ الراوي أو روايته بـ "فيه نظر" في كتابه "الكامل في ضعفاء الرجال" دراسة استقرائية تطبيقية
مصعب بن خالد بن عبد الله المرزوقي 53

- التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج والمعاهد الخاصة
بندر بن عبدالعزيز الحصان 77

- تَرْكُ أَئِمَّةِ النَّقدِ، الرِّوايةِ عنْ الرَّاوي وأَثَرُهُ عَليهِ من حيثُ التَّعْديلُ والتَّجْريحُ (دِرَاسَةٌ تَطْبِيقِيَّةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ مُوَازِنَةٌ)
سامي بن أحمد بن عبد العزيز الخياط 103

- رؤية استشرافية لتعزيز دور الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية في زيادة التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية
حمود محمد ناوي العنزي 123

- أنماط تخطيط مصورات الإنفوجرافيك التفاعلي المولدة عبر بيئة واقع معزز ، وفاعليتها في تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا
فهد بن سليم سالم الحافظي 147

- معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في عصر التحول الرقمي من وجهة نظر معلميهم وسبل التغلب عليها
لافي عويد العنزي 183

- فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية بعض مهارات الوعيْن الفونولوجي والمورفولوجي للغة العربية لدى أطفال الروضة
غادة نصر حسين المرسي 207

الأبحاث باللغة الإنجليزية

- الصعوبات التي يواجها طلاب اللغة الإنجليزية العرب: دراسة حالة لاكتساب التباين الصوتي في الحروف الساكنة الإنجليزية
سامي بن محمد العنزي 229

الأبحاث باللغة العربية

سيميائية الحنين في (منامات سردية) لحسن النعمي

حصة بنت زيد المفرح
جامعة الملك سعود

(قُدِّم للنشر في 1444/08/18 هـ– وقُبِل للنشر في 1445/04/09هـ)

مستخلص: بالنظر إلى مدونة البحث، فإن (منامات سردية) لحسن النعمي قد مزجت بين الأحلام التي حدثت في الواقع وإعادة كتابتها سرديًّا؛ مما أبرز الحنين بوصفه هوًى مسيطرًا في توجيه تلك المنامات، مُنتظمًا برؤية تأخذ من العالمين: الحلمي الواقعي -وإن كانت الأحلام عالمًا تخييليًّا في ذاتها- والعالم التخييلي الذي تشكل في عوالم الكتابة السردية.

وبما أنّ سيميائية الأهواء فرع من السيميائيات، تُعنى بالانفعالات والعواطف، ولا يكاد يخلو عمل أدبي -بما في ذلك النصوص السردية- من وجود الأهواء فيه باختلاف درجات حضورها، فإن بعض الأهواء قد تفوق الأخرى، وتغدو متحكمة في النص السردي بعناصره المختلفة، كما حدث لهوى الحنين؛ إذ غدا متحكّمًا في إنتاج دلالة نصوص المنامات، وتشكيل بنيتها الفنية، متجانسًا مع سيميائية المكان، والزمان، والشخصية، ومنطلقًا عبر مراحل تشكّل الهوى (قبل، أثناء، بعد) التي تنتظم في: التأسيس والاستعداد، ثم التحسيس والانفعال، ثم التهذيب.

الكلمات المفاتيح: الحنين- هوى - سيميائية الأهواء - المنامات، السرد.

* * *

The semiotics of nostalgia in (Narrative Dreams) by Hassan Al-Naami

H. Mufarih
King Saud University

(Received 10/3/2023 ; accepted 24/10/2023)

Abstract: While considering the research blog, we find that (Narrative Dreams) by Hassan Al Nuaimi had mixed dreams that happened in reality and rewrote them narratively, which highlighted homesickness as a dominant passion in producing these dreams and was organized by a vision that takes in two worlds: the dreaming and the real world—even though dreams are an imaginary world in themselves—and the imaginary world that is formed in the worlds of written narrative.

As the semiotics of emotions is a branch of semiotics that studies emotions and feelings, and almost all literary works, including narrative texts, have emotions present in some form or another. Some emotions may be stronger than others, and have control over the narrative text with its different parts, just like homesickness had control over the meanings of dream texts.

Keywords: homesickness, emotion, semiotics of emotions, dreams, narrative.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك سعود ص ب: 8414 رمز بريدي: 14261 الرقم الإضافي.4156.المدينة: الرياض. المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Associate Professor , Faculty Department of Arabic Language and Literature- , College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, P.O. Box: -8414----, Code:--14261----, City: RIYADH, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail:halmufarih@ksu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061690

المقدمة

إذا كان السرد يعود إلى الواقع الخارجي ويتأثر به، فإنه يعود كذلك إلى الواقع الداخلي الذي يمكن أن يتشكل في حالتي اليقظة والنوم، ولطالما كانت التجارب الأدبية تحدق في دواخل الإنسان، وتمنحها فرصة الظهور في صورتها الإبداعية الجديدة.

ويعد توظيف المنامات في النصوص السردية على اختلاف أجناسها أنموذجًا دالًّا على تأثر السرد بالواقع الداخلي؛ حين تُعتمد تقنية سردية، أو يُبنى النص كاملًا عليها، والتجارب في ذلك كثيرة، حتى نصل إلى نصوص سردية تقوم على تجربة الحلم المتخيلة الموازية للواقع، التي صرح مؤلّفوها بحدوثها؛ فبالحلم يكتب السرد كما في (أحلام فترة النقاهة لنجيب محفوظ، 2004) و(منامات الشيخوخة لحلمي القاعود، 2020) و(منامات سردية لحسن النعمي، 2022).

وإذا كان الحلم يرتبط نفسيًّا بالرائي ومحيطه الاجتماعي ورغباته الداخلية؛ فإن الحلم الإبداعي/التخييلي يشترك معه في ذلك، وهو يصدر عن اللاوعي كما يؤكد المحللون النفسيون، لكنه حين تُعاد كتابته يصبح نتاجًا للوعي بالحدث وبالكتابة ولوازمها. وبالنظر إلى أنّ المنامات باستنادها إلى عالم الأحلام، سواء أكانت واقعية حدثت بالفعل كما في تجربة النعمي، أم متخيلة في أصلها، وإن كان النوعان سيندرجان ضمن الكتابة التخييلية لاحقًا، فإنها قادرة على التعبير عن الذات وتصوير حالاتها الانفعالية المختلفة؛ فالسرود المنامية لها طبيعة استهوائية؛ إذ تقوم على تفاعلات الأهواء النابعة من طبيعة المنامات نفسها بوصفها انعكاسًا لرغبات النفس وصراعاتها ومشاعرها.

اختار البحث (منامات سردية) للكاتب والناقد السعودي حسن النعمي التي نشرت على حسابه في تويتر (@HassanAlnemi) من المنامة الأولى حتى الستين، وامتزجت فيها المنامات التي حدثت بالفعل كما صرح مؤلفها[1] بالقصة القصيرة جدًّا في نمط سردي، يأخذ من الأحلام أبعادها النفسية، كما يتجاوزها إلى أبعاد دلالية واجتماعية وثقافية تفرضها طبيعة تخييل الواقع، وإن كان نصّ الحلم في ذاته يحمل قدرًا من التخييل؛ وذلك لحداثة كتابة هذه المنامات، وقلّة الدراسات التي أُنجزت حولها، ويمكن حصرها في مقال صحفي ودراسة منشورة:

1) مقال (قراءة في منامات الدكتور حسن النعمي: إحياء لفن تراثي وتأصيل لنوع أدبي، محمد صالح الشنطي، مجلة اليمامة، 13/ 1/ 2022) وقف على بعض المنامات مركزًا على عدد المنامات الستين وإيحاءات العدد، كما تناولها في أبعاد ثلاثة: البعد الحلمي، وما ينتجه الخيال من تخييل وتخيّل، وقراءة الواقع والتفاعل معه، داعيًا إلى أهمية الالتفات إلى هذه التجربة في الدراسات النقدية.

2) دراسة (تخييل الحلم في السرود القصيرة: منامات سردية لحسن النعمي أنموذجًا، حصة المفرح، مجلة جامعة القصيم، رجب 1444، يناير 2023، مج 16، ع 3) اهتمت بتشكّلات المنامات في السرود القصيرة وانفتاحها على البعدين: الواقعي والتخييلي في ثلاثة روافد: مادة الحلم نفسه، تلقّي الرائي للحلم وتهيئته للكتابة، تخييل الحلم في قالب سردي، وفي ثلاثة مباحث: الثنائية النصية، ثنائية الرائي والراوي، ثنائية الواقع والتخييل.

ويفيد البحث مما ورد فيهما إلا أنه سيعنى بالمدونة من جانب مختلف ينطلق من سيميائية الأهواء، مركزًا على هوى (الحنين) الذي شكّل فيها كتلة أهوائية متجانسة، انطلقت من الذات التي أنتجته، وارتبطت بالمكان والزمان والشخصية؛ مما استدعى البحث في كيفية تشكيله، وأثره في العناصر السردية، وتأثّره بها.

1) منامات حسن النعمي السردية، برنامج ضمائر متصلة، التلفزيون السوري، تقديم: ياسر الأطرش، رابطها على اليوتيوب https://youtu.be/jYxIw96p6lA.

وتُوظَّف السيميائية بالنظر إلى طبيعة الحلم نفسه؛ فهو (أيقونة) بحسب (بيرس) وهي العلامة التي تقوم العلاقة فيها على المحاكاة، مثل: الرسوم البيانية والصور، التي قد تكون عالية كما في الصور التلفزيونية أو منخفضة كما في اللوحات السريالية والأحلام[2]؛ إذ يرتبط بالصورة الذهنية العقلية التي تعتمد بدورها على صورة بصرية مجردة. والحلم كما يشير (ميشال أريفيه) "موضوع سيموطيقي"[3]؛ إذ تفترض طبيعة الحلم نفسه هذا البعد السيميائي، إضافة إلى طبيعة السرود القصيرة التي تلائم التحليل السيميائي الذي يقف على العلامات الجزئية الصغرى والعلامات الكبرى. ومن هنا، فإن تحليل هذه النصوص ينطلق من السيمائية السردية التي تعنى بالعناصر السردية داخل النص في المباحث الثلاثة الأولى، كما يركز على سيميائية الأهواء في الكشف عن وجود ثيمات مشتركة تحكم علاقة هذه النصوص عبر المباحث الثلاثة، لا سيما أن البناء النظري لسيميائية الأهواء يستمد مفاهيمه من السيميائيات السردية لكنه ينفتح على أبعاد جديدة، لا تلغي النموذج الأصل، وإنما تدعمه.

وعلى الرغم من انفصال المنامات على المستوى المادي، إلا أننا نفترض وجود علامات جامعة بينها، كما أن الرائي/الراوي تكرر فيها، مع ارتباطها كذلك بتجربة حلمية واقعية يجعلها تنطلق من أصل واحد وإن تعددت فروعه، وذلك كله يجعلها هدفًا ملائمًا لدراستها من منطلق سيميائية الأهواء؛ إذ نتعامل معها بوصفها كتلة واحدة وليست نصوصًا متفرقة، ونعتمد (الحنين) وسيلة لإثبات ذلك بالبحث عن تمظهراته فيها.

ينطلق البحث من التساؤلات الآتية:

1) كيف تؤثر طبيعة المنامات المرتبطة بالمشاعر النفسية والعواطف في النصوص السردية القائمة عليها؟
2) ما أثر الهوى في تشكيل هذه العناصر؟ وكيف تأثر بها؟
3) كيف تجلى هوى الحنين في العناصر السردية من شخصية، ومكان، وزمان؟
4) ما مراحل تشكّل هوى الحنين؟ وكيف انتظمت؟

وبما أنّ البحث يُعنى بالتركيز على المكونات السيميائية الكامنة وراء خطاب هوى الحنين، وأثرها في تشكيل المنامات وأبعادها الفنية والدلالية، فقد انتظم في أربعة مباحث، بناء على ما يؤسس للهوى وما ينطلق منه:

المبحث الأول: سيميائية المكان.
المبحث الثاني: سيميائية الزمان.
المبحث الثالث: سيميائية الشخصية.
المبحث الرابع: تشكلات هوى الحنين.

التمهيد

- **الأهواء في الدراسات النفسية:**

ارتبطت الأحلام علميًّا بالدراسات النفسية، وخاصة ما عرضه (فرويد)، و(يونغ)، و(جاك لاكان)، ومَن جاء بعدهم من المحللين النفسيين، ويُعرّف (فرويد) الحلم بأنه: "النشاط النفسي للنائم من حيث هو النائم"[4]. ويعتمد تأويل الأحلام في جزء كبير منه على مشاغل الحالم النفسية والاجتماعية وأحواله[5]، وإن اختلفت توجهاتهم بعد ذلك في تفسير الحلم بين الكبت الشعوري، والتعويض الهادف، أو حصره في جانب معين؛ مثل: الجنس، أو تعميمها على جوانب أخرى أيضًا[6].

ويذهب (فرويد) إلى أن الأحلام أفعال نفسية لها من المعنى مثل ما لغيرها، والقوة الدافعة إليها هي كل حالة رغبة تسعى إلى التحقيق، كما أنها لا ترتكز على الصور أو العلامات اللغوية التي

2 ينظر: أمبرتو إيكو، التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، 122.
3 ميشال أريفيه، اللسان واللاوعي، 112.
4 فرويد، تفسير الأحلام، 54.
5 ينظر: حميد الحمداني، القراءة وتوليد الدلالة، 145.
6 ينظر: ستيوارت هولروويد، عوالم الحلم، 32- 33.

قد لا يتذكر الحالم/الراوي تفاصيلها بدقة، وإنما المشاعر النفسية التي تُسهم في إعادة تشكيل العلامات اللغوية عند كتابة الحلم لاحقًا؛ فالمشاعر الناتجة عن تجربة الحلم تبقى بعد استيقاظ الحالم مباشرة، وقد تمتد لفترات زمنية طويلة، وتؤثر فيما يأتي لاحقًا من أحلام، ويمكن أن تتشكل في إشارات جسدية وعلامات حركية رمزية[7]. ولأن الحلم في أصله قائم على حكاية لها أحداثها، وشخصياتها، وعناصرها السردية الأخرى من زمان ومكان؛ فإن النص السردي القائم عليه يَقترب منه في هذه الأبعاد، لا سيما أنهما يقومان على بُعْدٍ تخييلي، وإذا كان الأول (الحلم) غير مقصود، فإن الثاني (الكتابة السردية للحلم) يحقق هذه القصدية، ويصنع للنص الأول وجودًا مختلفًا ضمن إطاره الأدبي الجديد.

- الأهواء في السيميائية:

لمـّا كانت السيميائية "أداة لقراءة مظاهر السلوك الإنساني كلها، بدءًا من الانفعالات البسيطة، ومرورًا بالطقوس الاجتماعية، وانتهاء بالأنساق الأيديولوجية الكبرى"[8]، فقد تفرّعت إلى سيميائيات، وأصبح لكل نسق علاماتي سيميائيته الخاصة التي تُستحضر في الإطارين النظري والتطبيقي دون أن ينفصل عن السيميائيات العامة ومبادئها المشتركة.

ويمثل الجسد علامة سيميائية تواصلية قائمة بذاتها؛ بمقدورها التعبير عن الحالات الانفعالية والمشاعر الداخلية وما تخفيه الذات في علاقتها بالآخر "ومتى ما مسّ الوصف الجسد، فإنه يتعامل معه انطلاقًا من مخزونه الفكري وذاكرة اللغة وقيمها وأخلاقها"[9]. والحواس تحديدًا ذات بُعْدٍ سيميائي بوصفها من مكوناته الظاهرية التي تُكوّن خارطة إشارية دالة على مكنوناته الداخلية، وإدراك هذه العلاقة ليس جديدًا؛ إذ إن (أرسطو) في إشارته إلى العلامة وانفتاحها على ما هو غير لغوي أيضا يقول: "إن الأصوات التي يخرجها الإنسان رموز لحالة نفسية، والألفاظ المكتوبة هي رموز للألفاظ التي ينتجها الصوت"[10].

ولعل (سيميائية المحسوس) من أهم اتجاهات السيميائية التي تُعنى بالجسد. وينطلق الإحساس من الحواس، وتنقسم بدورها إلى مرئية خارجية تحتاج إلى وسيط مادي لنقلها؛ فحاسة السمع تحتاج إلى الهواء لنقل الصوت، والبصر بحاجة إلى ضوء ينعكس على الأجسام المرئية، والشم يستلزم وجود وسيط مائي أو هوائي لنقل الرائحة[11]، وحواس داخلية تتمثل في المشاعر والعواطف والأهواء، وتفسّر التغيرات والحركات الظاهرة على مستوى الحواس انطلاقًا من كونها علامات سيميائية تدل على هذه الانفعالات والعواطف غير المرئية، لا سيما أنها تحرك هذه الأفعال، ويلاحظ التكثيف الدلالي للحواس الخارجية على الرغم من عدم تكرارها كثيرًا في نصوص المنامات؛ لذا سنقف على ما يرتبط منها بالحواس الداخلية أو الأهواء فحسب.

وتداخلت السيميائية مع معارف مختلفة، مثل: الفلسفة وعلم النفس التي تأثرت بها في مجال سيميائيات الأهواء، وهو اتجاه يجمع بين التحليلين السيميائي والنفسي، ويُعنى بدراسة الذات والأهواء التي تحكمها؛ إذ يقترح (غريماس) و(فونتيني) معالجة النقص في السيميائيات السردية التي اهتمت بالفعل نفسه، وإمكانية تجاوزها إلى سيميائيات عامة تُعنى بالعالم الطبيعي، لا الألسن الطبيعية فحسب، وهذا يعني تحوّل الاهتمام إلى الحالات العاطفية بدراسة الجسد الإنساني وما يقدمه في علاقته بمحيطه[12]؛ فالقراءة النفسية للمنامات ستكون من منظور الأهواء بأبعادها المختلفة، لا من منطلق التحليل النفسي، كما أن سيميائية الأهواء لا تهتم بالهوى في ذاته وجذوره النفسية وإنما أثره وتداعياته في معنى النص، كما

7 ينظر: تفسير الأحلام، 525.
8 سعيد بنكراد، السيميائيات: مفاهيمها وتطبيقاتها، 25.
9 فريد الزاهي، الجسد والإستراتيجية المظهرية في الثقافة العربية، 112- 113.
10 عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة، 225.
11 ينظر: محمد كشاش، اللغة والحواس، 29، 30.
12 ينظر: غريماس وفونتيني، سيميائية الأهواء، 9-11.

تُعنى بالذات الانفعالية في علاقتها بالأشياء، وما يُحدثه هذا الأثر من وجود معانٍ لا يقولها النص صراحة، فيكون الهوى بذلك "سابقا على الممكنات الدلالية المستترة"[13].

تتضمن نصوص المنامات -انطلاقًا من طبيعة المنامات نفسها وارتباطها بالشعور النفسي- مجموعة أهواء تُفضي إلى تصوير مشاعر الشخصية الحالمة/الرائي والراوي، وعلى الرغم من تنوع حضورها إلا أن بعضها شكّل ثنائية واضحة أنتجت دلالاتها داخل النصوص، وسنقف منها على الحنين ومقابله الانتظار أو الأمل، كما يَفترض البحث تأثير هوى الحنين في تشكيل النص السردي من زمان، ومكان، وشخصية، وتأثّره بها؛ لذا سينطلق من سيميائيتها في المباحث الثلاثة الأولى، ليصل إلى تشكّل هوى الحنين فيها ومنها في مراحل ثلاث تؤسس للهوى قبل حدوثه، وأثناءه، وبعده.

المبحث الأول: سيميائية المكان

على الرغم من أن الزمان، والمكان، والشخصية من العناصر الفنية في العمل السردي، إلا أنّ دراسة تفاصيلها الجزئية يكون من منطلق التعامل معها بوصفها علامة كبرى، داخلها علامات صغرى تختلف دلالاتها حسب طبيعة العلامة والسياق الذي تَرِد فيه. ولعل من أهم سمات الأحلام اختلاف حجم الأشياء وبُعدها وقُربها (أي: النسبية) في الزمان والمكان؛ إذ إنها تتحدى هذه المفاهيم[14]، و"الحلم في الأصل يدخل في عالم اللامنطق؛ إذ يدور الإنسان في الحلم في فضاء اللازمان واللامكان" [15].

من هنا، سيكون عملنا في هذا المبحث والمبحثين التاليين؛ متجهًا للكشف عن العلامات الكبرى الجامعة في هذه العناصر، ثم العلامات الفرعية التي تنضوي داخلها، وكيف تُشكّل هذه العلامات التجربة المنامية الواقعية والتخييلية، وتحدّد مرتكزاتها الجمالية والتأويلية، كما تُشكّل عوالم الأهواء وانعكاساتها الداخلية. واقتضى الأمر إجراء حصر للعلامات التي تهيمن على النصوص مما يجعلها عنصرًا بنائيًّا مهمًّا؛ يعكس ارتباطها بالحالة النفسية والشعورية للرائي، والوعي الثقافي بالأحلام ورمزيتها، وفق أبعادها المختلفة.

وإذا كانت السيميائية تُعنى بدراسة السلوك الإنساني بوصفه حالة ثقافية تُنتج المعنى، وفي غياب القصدية -سواء أكانت صريحة أم ضمنية- لا يكون هذا السلوك دالًّا عليه[16]، فإن القصدية ربما تكون بعيدةً عن عالم الأحلام، المادة التي استقى الكاتب منها مادّته السردية؛ إذ تحدُث لا إراديًا مهما قيل عن ارتباطها بمشاعر الإنسان وحياته، إلا أن هذه القصدية تتحقق في الكتابة السردية التي حوّلت الحلم من بُعده الأصلي بدلالاته الإيحائية إلى بُعْدٍ جديد يحتمل الدلالات السابقة، لكنه يُضيف إليها دلالات جديدة تفرضها طبيعة النص المكتوب، وتضمينه في شكل سردي (القصة القصيرة جدًّا).

وللعلامة في النصوص أبعادها: بُعدٌ كوني واقعي يرتبط بالعالم الواقعي المحيط بنا، بُعدٌ حلمي تخييلي ينتمي إلى عالم الأحلام؛ إذ تتمظهر العلامة في الذكريات والحركات والحوادث التي ترتبط بالعالم النفسي للحالم/الرائي، بُعدٌ أدبي تخييلي يتوسل إليه بالكتابة السردية. ومن هنا، نطرح التساؤلات التالية:

1) ما العلامات المشتركة في النصوص؟ وما العلامات الفرعية التي يمكن أن تؤسس خصوصية ما لنص دون آخر؟
2) كيف تتشاكل العلامات أو تظهر في علاقة ضدّية؟
3) كيف تسهم هذه العلامات في تشكيل هوى الحنين؟ وكيف تتأثر به؟

يشكل النظام السيميائي للمكان بُعدًا مهمًّا من أبعاده؛ ذلك أنه لا يُعنى بالمكان بوصفه موقعًا

13 سيميائية الأهواء، ص12.
14 ينظر: هولروید، عوالم الحلم، 8.
15 وداد مكاوي، عجائبية الرؤيا عند يوسف عليه السلام، 370.
16 ينظر: بنكراد، السيميائيات، 20.

جغرافيًّا مجردًا، وإنما يهتم بأبعاده الدلالية الناتجة عن هذا الوصف المحدد أو غير المحدد أيضًا.

ويتراوح الاهتمام بالمكان في المنامات بين الإشارة السريعة، أو الوقوف عليه وتحديد ملامحه وتفاصيله، وهنا لا يخرج عن صورته المعتادة في النصوص السردية؛ إذ يتخذ فيها هذين البعدين المختلفين [17]. ومن طبيعة الأحلام أنها تتعامل معه بوصفه مُكوّنًا مهمًّا من مكونات الحلم؛ فالحالم يمكن أن يقطع مسافات بعيدة، وينتقل إلى أماكن نائية في لحظات، ويمكن أن يكون موجودًا في أماكن غريبة لا تخطر على بال الحالم نفسه، ويمكن أن يتلاشى المكان ويبقى الحدث فقط، فلا يتذكر الحالم مكانًا بعينه، وقد لا يكون للحلم نفسه مكان معّين، فتدور الأحداث في اللامكان. وبالنظر إلى النظام المكاني؛ لا نجد مسارًا معينًا يتحكم في تتابع الأحداث وارتباطها بمكان ما، مُعلنةً الدخول به والخروج منه، ونلحظ -فوق هذا- التنقّل بين هذه الأماكن دون التزام بحدودها الجغرافية.

والعلامة المكانية في الأحلام ليست بالضرورة أماكن أو علامات واقعية عاش فيها الرائي/الراوي، وإنما ستكون كذلك في نطاق التجربة السردية وهي تنقل تجربة المنام الواقعية؛ بالنظر إلى واقع هذه المنامات؛ كونها حدثت بالفعل، والتجربة التخييلية بالنظر إلى طبيعة تخييل الحلم نفسه، ثم تخييل التخييل بعد تحويلها إلى نصوص قصيرة جدًّا. مع ملاحظة أنّ ذكر المكان أو عدم ذكره لا يُغيّر من حقيقة ارتباطه بالعمل الأدبي أيًّا كان جنسه، ويتأكد الأمر في السرد أكثر؛ لأن الأحداث وتفاعل الشخصيات لا يمكن أن يكونا في اللامكان، لكن يمكن أن يكونا في المكان التخييلي الذي يبدو ظاهرًا أو متخفيًّا؛ فهناك مساحة من الحرية في صياغته، وتأسيس أبعاده المرئية وغير المرئية.

وعلى الرغم من التعامل معه بوصفه مكانًا واقعيًّا بالنظر إلى وقوع الأحلام في تجربة الحالم/الكاتب، ومتخيَّلًا لارتباطه بالحلم وطبيعته التخييلية، إلا أنّ النظر إليه في النص الحلمي سيكون انطلاقًا من فضائه المتشكِّل بكلماته المطبوعة في النص، وخصائصه الفنية والجمالية ودلالاته الفكرية[18]؛ حيث نتجاوز البعد الجغرافي الذي لا يظهر كثيرًا في هذا النص إلى وظيفته وعلاقته بالشخصيات والأحداث والقيم الثقافية والفكرية، ويمكن أن يقع ضمن التعيينات التالية: نصّي (المكان في النص بأبعاده)، اجتماعيّ (علاقته بالمجتمع والمحيطين من أفراده)، نفسيّ (يرتبط بالشخص نفسه ومشاعره تجاه المكان).

وتتوزع بعض العلامات المكانية في ألفاظ متنوعة، ويكون الانتقال بينها دالًّا على حضور المكان وإن لم يُعَيَّن في النص كما في: غادر، يُغادر: تحيل إلى العبور وترك المكان (م57)، أقود سيارة: تستحضر الطريق (م24)، مسافة تمتد بيننا: تستحضر البعد المكاني مع دلالتها المجازية على العلاقة بين الشخصيات (م34)، السير مشيًا على الأقدام: يستحضر الطريق (م52)، طرَق أحدهم بابي: ما وراء الباب (م8، 14)، جدار صلب تحيل إلى المكان المغلق (م28).

وتحيل بعض المنامات إلى أماكن غير محددة بالصفة أو الاسم: بلدة بعيدة غير معروفة (م32)، مكان عام (م48، 49، 51)، مكان مجهول سمعتُ عنه ولم أزره (م40)، مكان غير معلوم (م42)، بلد آخر (م49)، بلد لا أعرفه (م56)، مدينة غير معروفة (م59)، وقد يحدّد بصفة عامة لا تعيّنه إلا في حدود: مكان فاتن غير مأهول، المكان الخالي (م35). وعدم تحديد المكان قد يكون عائدًا إلى طبيعته في النص الأصل (الحلم)؛ إذ قد تغيب عن الحالم هذه التفاصيل، كما أنه في الكتابة السردية يغدو مؤشرًا إلى عدم أهمية التحديد من جهة، أو الرغبة في تعويم المكان والنظر إليه بوصفه محطة انطلاق أو وصول دون أن تكون له دلالة مخصوصة من جهة ثانية، كما أنّ كتابة النص الأدبي التي اقتضت الاستناد على تجربة الحلم -وهي تجربة موازية للواقع كما أسلفنا- قد

17 ينظر: حميد الحمداني، بنية النص السردي،54.

18 ينظر: حسن بحراوي، بنية الشكل الروائي، 25.

تتطلب تغييب هذا المكان ومنحه دلالة عامة لا يتعين من خلالها بوصفه مكانًا محددًا، ويمكن أن يكون رمزًا صالحًا لأي مكان آخر، من جهة ثالثة، فهذه العمومية في وصف المكان تفترض عمومية في دلالته، مع أننا لا نعدم وجود مؤشرات أخرى، تدل على أنّ هذا البعد المخصوص قد أُخفي بقصدية من الكاتب عند كتابة نص الحلم من جديد.

وتتأكد علاقة الإنسان بالمكان من حيث إنه "مكان للوعي يختزل عبر الوعي الأمكنة كلها، ابتداءً من الأمكنة الصغرى والأماكن الكبرى المألوفة، وانتهاء بالمكان المطلق (الكون)"[19]. ويتشكل المكان الكوني في المنامات وفق دلالة واسعة، في مقابل الأماكن الكبرى أو الصغرى التي تتكرر فيها، وهذا البعد الكوني يقتضي الإشارة إلى تمثلاته في صور محددة وغير محددة أحيانًا، غير أنّ ما تشترك فيه هذه التمثلات، منحها هذا البُعد الكوني الذي لا يرتبط بدولة، أو مدينة، أو بأماكن صغرى فيها، وإنما يرتبط بالعالم الذي يفترض هذه الدلالة الكونية التي تفترض بدورها تجاوز حدود المكان؛ وعليه، تجاوز دلالته المحدودة إلى أفق أوسع، وقد يكون لذلك علاقة بالرغبة في تعميم التجربة ومنحها ذلك البعد الإنساني العام، الذي لا تحدّه حدود، ولا تقيده قيود، وقد ظهر هذا المكان في المنامات متنوعًا كما في فضاء أكبر من وجودنا (م21)، آخر الدنيا (م23) مع ما يدل عليه هذا التعبير من دلالة بُعد المكان إلى أنّ استحضار كلمة الدنيا يعطيه هذا البعد الكوني، الأفق على رحابته (م33)، البلدان والآفاق (م36)، الحياة (م13)، السماء والأرض (م25)، الصحراء (م55).

وبالنظر إلى المكان المحدد الذي يُعيَّن باسمه وبحدود جغرافية أو هندسية؛ فإنه يقترب من مركزية التوثيق التي تدعم العناصر الأخرى في السرد، لكن الأهم في حضوره هنا ارتباطه بهوية ما: ثقافته وأبعاده النفسية والاجتماعية والتاريخية التي ترتبط بلا شك بهوية الذين يقطنونه أيضًا؛ فالمكان هنا خطاب متعالٍ على التمثيلات الجغرافية والفيزيائية المحددة له في فضاء ملموس.

ويتمثل هذا المكان المحدد عادةً في أماكن كبرى، وداخلها أماكن صغرى، غير أنّ المنامات تستند على مكانين كبيرين مهمين؛ إذ شكلت (المدينة والقرية) ثنائية مكانية كبرى واضحة فيها ويمكن أن نعدها نموذجًا لهذه الأماكن الكبرى، تدعمها الأماكن الصغرى المكوّنة لهما، وإشارات مكانية تُعيّنهما أو تحيل إلى أثرهما في هذه النصوص. ومن هذه الثنائية تشكّلت أحداث المنامات، وفيها تفاعلت شخصياتها.

برزت القرية بوصفها مكانًا مركزيًّا تنطلق منه معظم المنامات مشحونةً بالحياة فيها، وطبيعتها، وعوالمها، ومكوّناتها المعمارية والطبيعية التي ارتبطت بذاكرة الكاتب، لا سيما أنها ترتبط بالطبيعة التي هي إحدى مكوّناتها في بيئات كثيرة، وبالأرض الأصل التي يعود إليها القروي بذاكرته قبل أن يعود إليها بجسده، وهذه القرية إما أنْ تُعيّن بهذه الصفة بوصفها علامة كبرى أو بعلامات صغرى تعكس إشاراتها السيميائية. وما يعنينا هنا في استعراض هذه الإشارات ارتباطها بالحنين؛ حيث القرية موطن الحنين الأول كما يشير الجدول التالي:

جدول 1: القرية وتشكلاتها السيميائية

العلامة المكانية	الدلالة السيميائية
-قرية تتاخم مطلع الشمس (م31).	الإشارة تمنح القرية جمالية خاصة توحي ببُعدها المكاني على الرغم من قربها النفسي.
-أرضًا غير الأرض (م31).	الخصوصية والتميّز.

19 صلاح صالح، قضايا المكان الروائي، 12.

العلامة المكانية	الدلالة السيميائية
-المنزل القديم المهجور منذ سنوات (م1). -البيت القديم وتعلّق الراوي به (م24).	ما يحمل من ذكريات ترتبط بالقرية، فالمكان الأصغر (البيت، المنزل) يتخذ أهميته من المكان الأكبر (القرية) الذي يحتويه.
-المزرعة (م3). -الأرض الزراعية (م20، 60). -ما تتضمنه من حديث عن الزراعة كما في سنابل الذرة (م43).	لها حضور واسع في المنامات وعالم الطبيعة وارتباطها ببيئة الكاتب(القرية). ومهما حاول جمع حبوب السنابل تعود إلى التربة مرةً أخرى، كما يعود القرويّ إلى قريته.
-سوق شعبي (م35).	مكان التقاء أهل القرية في يوم مخصوص غالبًا، وهذا البُعد الحميمي في القرية ركزت عليه المنامات في مقابل تفرّق أهل المدينة.
-الغابات (35).	إيقاع الحياة المتكرر والحميمية الدافئة.
-البراري (م9، 18).	ترتبط هذه البراري بالشجر والظلال، والظلال ملجأ ومأوى.
-الطرق الترابية (م2).	تمنح المكان بُعدًا طبيعيًّا مختلفًا عن الأبعاد في المدن (الإسفلت، الأرصفة) وغيرها.
-الجبل (م6، 58).	الصعود والنزول بدلالته على المحاولات المتكررة، ثم نزول الجبل إلى مستواه ليبلغ به القمة تبدو دلالتها غير بعيدة عن المكان الأصل الذي احتضن هذا النجاح ويسّر السُّبل لبلوغه.
-مناخ القرية: المطر (م13،2). -الرعد والبرق (م15). -الماء والسحاب (م31). -الضباب الكثيف (م85). -السيل (م33). -الطين والوحل (م58).	مناخ يميز القرى الجبلية التي تختلف عن المدن، على الرغم مما تكتنف بعض هذه الإشارات من دلالات قد تكون سلبية، لكن البُعد الإيجابي هو الأغلب.

وبالنظر إلى المدينة؛ فإنها لم تحضر باسمها الصريح كذلك، وإنما بتعيينها العام بوصفها المكان الأكبر من القرية والمختلِف عنه، وبأبعادها المكانية الجغرافية، وما يرتبط بها من أبعاد نفسية وثقافية، قد تكرّس هوى الحنين إلى القرية، كما تكشّفت الملامح السلبية للمدينة، التي تختلف عن القرية وتدفع للحنين إليها.

جدول 2 : المدينة وتشكلاتها السيميائية

العلامة المكانية	الدلالة السيميائية
-المدينة الجائعة (م59).	ارتبطت بالجوعى الذين يتنافسون للحصول على رغيف خبز، ولعل الجوع يلفت إلى قضايا أخرى متداخلة تشترك في التمييز الحاد بين الطبقات الاجتماعية التي تقطن المدينة.
-مصعد يحيل إلى (المبنى المكون من عدة أدوار) (م7).	يرتبط بالمكان الذي يكون مشتركًا بين مجموعة أشخاص خلافًا لبيوت القرية التي تكون مكانًا خاصًا لا يحتمل أكثر من أهله، ولا شك أن حميمية المكان في القرية لا تحققها مثل هذه الأماكن.

العلامة المكانية	الدلالة السيميائية
-ملعب كرة قدم (م59).	ترتبط الملاعب الكبرى ذات الحضور الرياضي الكبير بالمدينة؛ مما يؤشر لعالم مختلف ينطلق من المكان ويذهب لأبعاد أخرى كما صورتها المنامة من منافسة غير شريفة، وحضور الواسطة والرشوة.
-الإسفلت وشوارع المدينة. - الرصيف المتهالك. -زاوية تطل على شارعين. (م11، 19، 47،57)	الشارع بوصفه جزءًا يمثل النسق البنائي لفضاء المدينة عادة، ويشكّل بُعدًا مكانيًّا مغلقًا ومفتوحًا في الوقت نفسه ويمكننا تلمس دلالات هذا البعد حسب السياق الذي يرد فيه داخل المنامة إذ يمكن أن يتحول إلى متاهة لا يصل السائر فيها إلى هدفه أو مكان معادٍ لا يجد السائر فيه الأمان من هجوم الآخرين عليه؛ لذا يبحث عن الأمان بالدخول إلى البيت.
-أقاصي المدينة (م9).	ما يتضمنه (الأقصى) من دلالة البُعد والنّبذ؛ فأطراف المدينة لا تشبه وسطها وجهاتها الأخرى، وهو ما يُطابق الدلالة التي تضمنتها المنامة؛ إذ يرفض الجيران زراعة الشتلات الزراعية أمام البيت، ويحتجّون على وجودها بَعد أن غطّت الشارع، لينقلها الرائي/الراوي إلى المكان القصيّ الذي يحتفي به، ويجعله جزءًا منه. وهنا تتجلى المدينة وهي ترفض مظاهر القرية، ويكون الحل في بلوغ أقاصيها، والاندماج بأعشاب البراري؛ مما يُعبّر عن فَقْد القرية، والحنين إليها.
-مبنى ضخم (كتب عليه بضائع الكلام). -القاعة المكتظة ومنصات الكلام (م22).	ضخامة المبنى مؤشر مهمّ على حضور المدينة هنا؛ إذ تفترض طبيعتها المكانية مثل هذه الأماكن، لكنه من جهة ثانية مؤشر على أنّ اتساع المبنى وجماليته الخاصة ليست دالّة بالضرورة على محتواه؛ فما يتضمنه المبنى في المنامة ليس إلا بضائع للكلام، ولعل ذلك يُشير إلى عوالم المدينة التي يمكن أن تحتفي بأي شيء مهما كان تافهًا، لكنها قد لا تقدر ما يستحق التقدير!
-المشفى (م4).	يقترن بالممرّ الطويل ورقم الغرفة الغائب والمتاهة، وكلها تحيلنا إلى عالم يشبه الدائرة التي قد لا تتضمن بداية أو نهاية معينة إلا إذا بدأنا نقطة وعُدنا إليها مرة أخرى، وتتخذ المتاهة عادة بُعدًا دائريًّا متكررًا لا يصل الإنسان فيه إلى مخرج مناسب، ولعلها تحيل إلى دائرة الحياة نفسها التي تقوم على ثنائيات ضدّية (البداية والنهاية، الحياة والموت)، ويحتمل المشفى هذين البعدين بالنظر إلى ارتباطه بالمرض الذي يقع فيه المريض بينهما.
-المكان المزدحم (م56). -المخرج الضيق (25). -القاعة المكتظة (م22).	ارتبطت هذه الأوصاف ببعض الأماكن في المدينة؛ حيث تتجلى في ازدحامها الخانق وممراتها التي لا تستوعب العدد الكبير من ساكنيها؛ مما أفقد المكان جماله في مقابل القرية البسيطة وعدد أهلها المحدود، وما يتركه ذلك من أثر في نفسية صاحبها.

وهكذا تشكلت الأبعاد السيميائية للمكان (المدينة) ضمن سماتها الخاصة وتشكلاتها العمرانية وتحوّلات أحيائها وشوارعها بما تضم من أماكن صغرى (شوارع، وطرقات، وأماكن عامة، وأماكن محددة). ومثّلت فضاء التحوّل من القرية التي ارتبطت بالقديم ومرحلة الطفولة كما تشير المنامات، وهو فضاء مغاير في معالم البيئة والتغيرات الاجتماعية الجديدة. ويكون الانتصار للطبيعة والبساطة في القرية مقابل الأماكن النقيضة أو المعادية مثل المدينة والعوالم الحضارية الحديثة المرتبطة بها.

ويقصد بالأماكن الصغرى تلك المؤطَّرة بمساحة محدَّدة هندسيًّا، وقد تمثلت في: البيت (م10، 25)، ولدلالة أكثر تحديدًا: البيت القديم (م24)، البيوت (م32)، الدار (م29)، الفِناء (م15،18، 19)، الغرفة (م19)، المطبخ (م19)، مجلس الرجال (م19)، صالة البيت (م19)، سطح البيت (م19)، الشرفة (م19)، المقهى وارتباطه باسترجاع عوالم الطفولة (م21)، المسجد (م44) الزنزانة (م54)، منشأة حكومية (م45).

وعلى الرغم من أهمية هذه الأماكن الصغرى وما ترتبط به من شخصيات، وأحداث،

وزمن، كما سنشير هنا وفي مواضع قادمة من البحث، إلا أن البيت هو الأكثر حضورًا، ببُعده الكلي أو أبعاده المكانية الجزئية؛ فالبيت بوصفه المكان الأكثر قُربًا من الإنسان منذ ولادته ونشأته يتضمن جملة دلالات؛ إذ يتعين بوصفه الاستقرار والألفة ومقرّ العيش والسكن والأمان، وقد كان كذلك للرائي/الراوي وهو يروي هذه المنامات، يسرد حكاياتها أو يعيش أحداثها. كما يستحضر وجود الشخصيات الأقرب إليه الذين يملكون معه حياة مشتركة وذكريات متشابهة طالما كانوا يعيشون تحت سقفه؛ لذا لا نعدم وجود بعض التفاصيل الحميمة التي تُعيّن علاقة الراوي بشخصيات هذا البيت، ويغدو مرتكزا دلاليًّا تتفاعل معه معظم المنامات، كما يسهم في تشكّل هوى الحنين إلى القرية تحديدًا، لاسيما في ارتباطه ببيت الطفولة القروي.

وتعتمد السيميائية الثنائيات التقابلية في تقسيمها للمكان بين هنا وهناك، كما أنه يشمل مجموعة من الأشياء المتجانسة "الظواهر أو الحالات أو الوظائف أو الأشكال المتغيرة، تقوم بينها علاقات شبيهة بالعلاقات المكانية المألوفة العادية مثل: الاتصال، المسافة"[20]. ولعل أهم هذه الثنائيات (المكان واللامكان) كما أشرنا، إضافة إلى ثنائيات أخرى تعكس هذه العلاقات المكانية، وتؤسس بدورها لحركة الحنين في المكان نفسه على الأغلب، أو ضمن مكانين منفصلين:

1) **الداخل والخارج:** في (م1) تتشكل حالة الانفصال والاتصال بينهما في البيت؛ فقد ظلّ الرائي/الراوي خارجه؛ بسبب تفتّت الباب الحديدي من الصدأ، مما يوحي بالانفصال عن المكان لزمن ليس بقصير. وتتخذ هذه الحالة بُعدًا مشابهًا في (م14)؛ إذ يقف أمام باب ضخم مزخرف بنقوش قديمة، وعند دفع الباب يتفتت "ما وراء الباب ليس سوى ما تركته خلفي"! وهنا يتشابه المكانان، ويتوافق الداخل والخارج. ولعل هذه الثنائية تشير إلى الانفصال عن المكان ثم العودة للالتصاق به، بما تحمله هذه العودة من دلالات الحنين والألفة.

2) **الأمام والخلف:** يتجانس هذان البعدان في (م18)؛ إذ يتعالق المكانان في تقديم الحدث، لكن الانتقال من مكان إلى آخر لا يغدو مؤشرًا على تعارض في الثنائية، وإنما هو شبه اتفاق عدا ما يشير إلى اختلاف تفاصيل الحدث نفسه؛ ففي الفناء الخلفي للبيت، رجل يُهدي ورودًا ورياحين ويعطي الحالم غصن ريحان نديّ دون أن يقصده في ذلك "لم أكن المقصود"! وفي الفناء الأمامي أشخاص ينامون تحت ظلال الأشجار على أسرّةٍ من خشب فاخر سعداء بهداياهم من الورود والرياحين "بقيت أنا الغريب"! والشعور بالاغتراب له ارتباط وثيق بالحنين؛ فمن يحنّ إلى مكان يشعر بالغربة حين يغادره إلى مكان آخر لا يشبهه.

3) **القريب والبعيد**: لعل فكرة الذهاب والإياب التي ترد في (م8) تكون نموذجًا لهذه الثنائية (عائد من غربة طويلة/واقفًا بالباب)؛ إذ يرتبط الاغتراب في أحد أبعاده بالمكان الذي يتضمن هذا البعد، في حين تشير العودة إلى القرب؛ إذ على الرغم من البعد يبقى في النفس والذاكرة، ليعود الغائب أكثر حنينًا وتمسكًا به. لا سيما إذا افترضنا أن هذا المكان الذي انفصل عنه، ثم عاد إليه، يشكّل إشارة سيميائية مهمة بالنظر إلى أهمية المكان (القرية)، والعودة إليها متحقّقة على الرغم من الغربة الطويلة؛ مما يعني أنه الأصل، وسيظل كذلك.

4) **المفتوح والمغلق:** يفترض المكان المغلق في دلالته التأطير ضمن حدود هندسية، وقد يكون ذا بُعدٍ إيجابي كما قد يكون سلبيًّا؛ إذ تحضر الزنزانة بضيقها وسقفها المنخفض (م45)، الذي يَستحضر دلالات الظلمة والظلم، وقد تجلى في المنامة مرتبطًا بأبعاده المعتادة (الخوف والرهبة). وعلى الرغم من وجود المكان المغلق (الزنزانة) الذي هو عدو للحرية، إلا أن المنامات تعكس المكان المعاكس/خارج المكان الذي يتمثّل

20 يوري لوتمان، مشكلة المكان الفني، 69.

في أماكن كثيرة: الشارع، الطريق، وأماكن مغلقة؛ مثل: المزرعة والحديقة التي تعكس التحرر والانطلاق والتحوّل بين هذين المكانين (المغلق والمفتوح) وهو مؤشر مهم على الانتقال من فضاء العزلة والتقييد إلى فضاء الحياة والتواصل وما يتبعهما من ثنائيات: القمع/الحرية، الانكسار/التحدي، السكون/الحركة.

ويحضر الشارع بوصفه من الأماكن المفتوحة التي تلتقي فيها الشخصيات مرتبطًا بعامل الحركة، وهو مكان عام يقتضي اشتراك الناس فيه مهما اختلفت منازلهم الاجتماعية وأعمارهم ومِهَنهم وانتماءاتهم وما سواها[21]. ومع هذه الدلالة العامة التي تقترن بانفتاح الشارع جغرافيًّا ودلاليًّا، إلا أنه يمكن النظر إليه في علاقته بالمدينة/المكان الأكبر ضمن علاقة الخاص بالعام كما أسلفنا، وبالأبعاد الحاضرة؛ مثل: الازدحام والضجيج والضياع.

ويمكن أن يتحول الشارع إلى مكان مغلق؛ فالشارع "يحصرنا وينغلق علينا من جانبيه بالبيوت والحيطان والأنسجة والحواجز"[22]. ولعل هذه الثنائية التي تتشكل في مكان واحد تحيلنا إلى ما تشعر به النفس حياله؛ فالمفتوح مع اتساعه وانفتاحه وعدم تقييده بحدود ضيقة قد يَضيق ويحاصِر ويتحوّل إلى مكان مغلق؛ عندما يضيق به الإنسان أو يتحول إلى مكان معادٍ له. في (م14) يهرب الرائي/الراوي بوصفه شخصية رئيسة في المنامات، من أنظار الناس ومتابعتهم الفاحصة له، ويبحث عن الطريق الذي يسلكه لينفّذ خطته، لكن الطريق يخذله ويمتدّ أكثر كلما تسارعت خطواته! وهو مكان يحصره في (م19) عندما تعرض لهجوم من شخص غير معروف، ليبحث عن البيت/المكان الآمن الذي يفرّ إليه. كما ارتبط رصيف الشارع في (م47) ببُعدٍ اجتماعي؛ حيث بضاعة متواضعة تُباع في المكان ولا يُقبِل عليها إلا أصحاب الأحذية المهترئة، في إشارة إلى التمايز الطبقي، وما يحمله من دلالات مختلفة فرضتها طبيعة الأماكن الجديدة.

ولعلنا نلحظ من صراع الأماكن في هذه الثنائيات ارتباطها بالثنائية الكبرى (القرية والمدينة)؛ إذ تظل القرية بمعالمها المكانية أكثر احتضانًا للحنين وتعبيرًا عنه، في مقابل أماكن المدينة التي بدت على النقيض منها تمامًا.

المبحث الثاني: سيميائية الزمان

يخضع الزمان لتنازع ثلاثة فضاءات: الواقعي الذي يَفترض حدوث المنام في الليل، والتخييلي الذي يَعتمد صيغة الماضي في رواية أحداثه، والزمني الداخلي المعنيّ بتعيين زمنية الأحداث نفسها داخل المنامات، وإن كانت بعض النصوص تُقصِي من مكوّنات كتابة الحلم عنصرَي الزمان والمكان، في حين تستحضرها نصوص أخرى!

وعلى الرغم من ترتيب المنامات عدديًّا، ونشرها بترتيب زمنيٍّ ما؛ إذ لم تنشر دفعة واحدة، إلا أنه لا يمكن الجزم بالتزامها بهذا النظام في ترتيب حدوث الأحلام في الواقع؛ فهي لا تسير على نمط زمني ثابت؛ حيث يمكن استبدال إحداها بالأخرى في الترتيب، دون أن يؤثر ذلك في سياقها، ولعل ذلك يتناسب مع طبيعة القصة القصيرة جدًّا التي لا تقتضي أنْ تنظم هذه القصص في سلسلة متجانسة ومترابطة بالضرورة.

ولعلّ أول ما يلفت النظر في العلاقة بالزمان عنوانها الذي يَكشف منذ البداية عن زمنية أحداثها التي كُتبت استنادًا إلى منامات واقعية؛ ذلك أنّ المنامات ترتبط غالبًا بالنوم الذي يقترن بدوره بالليل، ويستثير هذا الليل مشاعر الحنين عادة؛ إذ هو الوقت الذي تخلو فيه الذات إلى نفسها، متأمّلةً أحوالها المختلفة. هذه العلامة الزمانية ستقود العلامات الأخرى داخل النصوص؛ إذ يقتضي الأمر النظر أولًا إلى حضورها في النصوص بتشكّلاتها المختلفة، واللاحضور أحيانًا، كما يَقتضي ثانيًا دراسة التقنيات الزمنية فيها بما

21 ينظر: عبدالصمد زايد، المكان في الرواية العربية، 91.

22 جينيت، الفضاء الروائي، 139.

يَتجانس مع بنية نص الحلم الزمنية؛ إذ يعتمد على الآليات الزمنية نفسها، مما يكشف عن مدى الاتفاق والاختلاف بين التتابع الزمني على مستوى الأحداث/الخطاب، والتتابع على مستوى الحكاية نفسها.

ومن المؤشرات الزمنية لمشهد المنام: **رأيتُ؛** مما يؤطر لمشهد المنام في الليل غالبًا؛ إذ إن زمنية الليل تهيئ لولادة الحلم إلا أن بعض المنامات تتضمن إشارات دالة على زمنيتها (كنت نائمًا/ نام/ تلك الليلة/ البارحة) وفي علاقة الزمن بالرائي/الراوي الذي يستيقظ ليلًا أو نهارًا؛ ليتذكر حُلمه أو يرويه.

وخصوصية دراسة التقنيات الزمنية هنا ترتبط بتحويل نصّ الحلم إلى نصٍّ مكتوب، يتضمن حكاية فيها أحداث تخضع لترتيب معين أو تحوير في صور الاستباق والاسترجاع والحذف، إذ نفترض أننا نتعامل مع نص الحلم المكتوب لا النص المرئي واقعيًّا، وهذا الافتراض يقودنا إلى التعامل معه، لا بالأصل المرئي ذهنيًّا والمنقول روايةً، الذي يمثّله الحلم ببُعده الواقعي، وإنما ضمن أبعاده التخييلية التي تنبع من طبيعة الحلم نفسه. كما أنّ الإحساس بالعلامات الزمنية في نصوص المنامات لا يتشكل "وفق التعاقب الزمني، بل وفق الحالات الوجدانية التي تعبّر عن الشخصية"[23]. والنص بالاسترجاع أو الاستباق يحيل إلى آخر نصيّ يتحقق لاحقًا في المتن، أو غير نصي له وجود (قبل الكتابة) أو (بعد الكتابة)، يقترن بتلقّي النص لاحقًا؛ مما يعني أنّ النص يمثل عبورًا من الواقع إلى المتخيل، أو خروجًا من المتخيل إلى الواقع.

ومن الملاحظ ملاءمة الزمن القصير الذي يميّز الحلم عادة -وإن تعددت أحداثه- لزمن القصة القصيرة جدًّا؛ فالمدة الزمنية التي يرى الحالم فيها الحلم قصيرة، وتتلاءم مع الزمن القصير الذي يكون طابعًا لها، وينطلق من كثافة الحدث، وينأى عن التفاصيل الزمنية التي نجدها في أشكال قصصية أخرى؛ مثل: الرواية، وبدرجة أقل: القصة القصيرة.

وعلى الرغم من أن معظم المنامات لم تُعيّن زمن الحكاية، وإنما جاء زمنًا عامًّا، لا يحدّه ليل أو نهار أو ساعة أو يوم، فإن بعضها قد عيّنه مباشرة أو بالإيحاء وهو الأغلب؛ ففي حين تشير بعض المنامات إلى النهار بأوقاته المختلفة كما في (م3)، التي تُعيّن الحدث زمنيًّا مرافقًا لاشتداد حرارة الشمس، أو استحضار الصباح في (م 20) لكنها تستحضر معه الحدث السابق في الليل، وتشير (م33) إلى مطر الظهيرة، كما تحضر دلالة النهار أيضًا في (م45) بالتعبير عنه باليوم: "رأيت أني أدخل منشأة حكومية، وكان يوم افتتاحها"، كما عيّنت بعض المنامات الزمن ليلًا بإشارات متفرقة مثل: الحفلة التي غالبًا ما تكون مؤشرًا على الليل كما في (م12) وبئر النوم الذي يستدعي الليل في (م13)، واستحضار النوم: "تركت بعضي نائمًا في البيت" (م19)، أو التعبير صراحة عن هذا الزمن: "كنت أرى زحف الليل" (م37).

وتقترن المنامات عادة بزمن غير منضبط؛ إذ لا يتقدم بالضرورة، إنما يعود إلى الوراء تارة، ويتوقف تارة، ويستمر إلى الأمام تارة أخرى، وتتداخل فيه الأزمنة (الماضي، الحاضر، المستقبل). وإذا كان كتّاب النصوص السردية يُضمّنون الأحلام عادةً في كتاباتهم؛ بهدف توظيفها لدعم تقنيات زمنية؛ مثل: الحذف والتلخيص، أو الاستباق والاستشراف؛ مما يُلغي التتابع الزمني ويختصر الأزمنة الطويلة في لحظات فحسب، فإن طبيعة الأحلام نفسها تقوم على تداخل هذه الأزمنة، فينتقل الإنسان إلى عمر مستقبلي، أو يعود إلى عمر ماضٍ؛ فيكون طفلًا أو شيخًا أو شابًّا، وربما كان ذلك في حلم واحد!

وما يمكن ملاحظته في طبيعة الأحلام جدلية الزمن في مراحله الثلاث: الماضي والحاضر والمستقبل. وبين الذاكرة السردية وذاكرة الحلم، تعتمد السردية على مخزون ذاكرة

23 روجروب هينكل، قراءة الرواية، 28.

الحلم، لكنها تُعيد تشكيل الذّوات والشخصيات والأحداث والأمكنة والأزمنة بما يتلاءم مع البناء التخييلي لها، لا ببُعدها الواقعي؛ لذا فإن التعامل معها لن يكون بالرصد المباشر لما تتضمنه هذه الذاكرة، وإنما بالنظر إلى تداعياتها وتأثيرها في نصوص المنامات، لا سيما أنها تستحضر فترات زمنية متتابعة؛ فللطفولة حضورها، ولمرحلة الشباب وما بعدها حضورها كذلك.

ويتشكل الزمن من ثنائيتين مهمّتين، تتشكلان من (الماضي والحاضر والمستقبل) كما تؤسّسان لهوى الحنين؛ فاستدعاء الماضي في الحاضر هو شكل من أشكال الحنين إليه، والكشف عن اختلاف الحاضر -وربما المستقبل عنه- هو حنين إليه كما سيظهر في التالي:

1) **الماضي والحاضر**: يحضر التاريخ ببعده الزمني الطويل والزمن الماضي في بعض المنامات كما في (م50): "أقلب صفحات التاريخ البعيد"، أو البعد الزمني القصير: "الصديق الذي رحل منذ عام" (م11)، أو البعد الزمني الطويل: "منذ تركته قبل أعوام طوال" (م1)، كما يعود الرائي/الراوي إلى لحظات زمنية ماضية وبعيدة كما في: "مقتبل العمر" (م27)، و: "ذكريات طفولتنا" (م21).

ويتجاور الزمنان في معظم المنامات؛ فإذا كانت الصيغة الافتتاحية تبدأ بالفعل الماضي (رأيتُ) مُعيّنةً حدوث الحدث في الماضي، فهذا يعني -بدايةً- أنّ رواية الحلم، ثم كتابته تقع في الزمن الحاضر؛ مما يوحي بأنّ الزمنين لا يتناقضان، وإنما يبدو أنّ الجديد يَستعيد القديم، ويؤثّر فيه، ويتأثر به. وهكذا تكون معالجة الحاضر باستعادة الماضي الذي يُؤوّل ويُفسّر ما يحدث فيه. كما أنّ طبيعة الحلم واقترانها بالماضي-وإن كان قريبًا- عند روايته أو سرده، ثم كتابته، تفترض الانتقالات الزمنية بين الماضي والحاضر؛ فالحلم ماضٍ يُروى، وروايته وسرده حاضر يُحكى ويُكتب، ثم إنّ تجربة الحلم نفسها تتضمن هذه المزاوجة بينهما؛ حين تشير إلى هذه الثنائية بوضوح داخل المنام، وتنفتح على الماضي وذكرياته، ويأتي التعاقب بين الزمنين من الأفعال الموظَّفة داخل المنامات؛ فالماضي (رأيتُ) يتجاور مع أفعال مضارعة تصوّر الحدث في المنام وقت حدوثه مثل: أصعد، أسلك، يهبط.

وتتضمن بعض المنامات ارتباطها بالماضي الذي يؤثر في حاضر المنامة، ويصنع أحداثها بحضور الشخوص الذين يعودون إلى الحياة بعد الموت أو الرحيل بوصفه شكلًا من أشكال الموت في شخصيات المنامة السردية؛ فعودة الأموات إلى الحياة مؤشر مهمّ على عودة تأثيرهم في مسارات الأحداث، وعلى الشخصيات نفسها: "كان الذي قد دعاني قد مات منذ سنين" (م22)، "جارنا الذي رحل منذ زمن حضر فجأة" (م24)، "رجلًا من زمن الموتى يقف متحدثًا... دخل دار رجل قد رحل" (م29)، "بعض من رحل من أصدقائي" (م48).كما تستحضر المنامات البعد (الحاضر) من تعبيرات أخرى تشير إلى البعد الزمني بين بعض الأشخاص والأحداث، وأحداث الحلم نفسه وشخصياته كما في: "تباعدت اللحظة التي ننشدها" (م52). وقد تركز المنامة على الزمن الحاضر فحسب، كما في (م48)، التي يستحضر فيها الرائي/الراوي الزمن، ويَأمل منه انفراج بعض الأزمات.

2) **الحاضـــر والمستقبل**: تدخل بعض المنامات ضمن ما يسمى بالأحلام التنبؤية التي تتضمن رؤية استشرافية تكشف عما في اللاوعي من إدراك ومعرفة[24]، كما كانت الرؤى في القصص القرآني، لا سيما قصة يوسف عليه السلام، رسائل استشرافية تستحضر ما سيأتي لاحقًا؛ حيث يتجانس الحلم مع الواقع ويستشرفه، ويظهر الزمن المستقبلي داخل الحلم نفسه، وإن كانت بعض الأحلام تُنبئ في إشارات رمزية للمستقبل، فهي أقرب إلى تأويل الأحلام منها إلى تأويل كتابة الأحلام، وهو ليس هدفًا مقصودًا لهذا

24 ينظر: هولروید، عوالم الحلم، 76- 77.

البحث. هذا البعد الزمني في نص الحلم نفسه قد يتشكل في النص السردي أيضًا باستباق أحداث الحلم وتعيينها أو الإعلان عنها، والإعلان وظيفة مهمة من وظائف الاستباق[25]، ويمكن أنْ نجد مثالًا على ذلك في (م42)؛ إذ تستحضر في بدايتها، وتركز في حدثها على إهداء مصحف إلى شخصية ما في المنام تحتفظ به، يجده المهدي ليأخذه حتى يعيده إليها لكنه ينسى، ثم يُفاجأ بسؤالها عنه خارج الحلم، وكأن الحلم استشرف هذا الحدث، وتداخل معه الحلم بالواقع! كما تميل (م13) إلى استرجاع الحدث قبل الغفوة التي يكون فيها الحلم، فيكون مهربًا مناسبًا، ومعه يتعيّن الفرق بين ما قبله وما بعده، ويغدو لحظة مناسبة للتشبّث بلحظات الحلم كما كان الرائي/الراوي يتشبث بلحظات جميلة في الحلم نفسه.

ويتبدى الصراع مع الزمن بوصفه قوة خارقة، وهي فكرة تتكرر في الأعمال الأدبية، وفي الحياة نفسها؛ إذ يعيش الإنسان صراعًا دائمًا مع الزمن الذي لا يتوقف به عند سنٍّ معينة، كما أنّ حياته تنتهي في زمن معين لا يمكنه التحكّم فيه، ومع ذلك يظل الزمن قائمًا في حيوات أشخاص آخرين وهكذا، كما في (م48): "كان كل يوم يقتلونه، تولد منه أيام أُخر، تعجبت، وخشيت أن يسحبوا من رصيد أيامي"! وما الرغبة في ثبات الزمن إلا صورة من الحنين إلى ماضيه.

المبحث الثالث: سيميائية الشخصية

ترتبط الشخصية بشخوص واقعية/تخييلية في الوقت نفسه؛ إذ يلتقي بها الرائي في عوالم الأحلام وقد تكون موجودة في عالمه الواقعي، أو غير موجودة إلا في عالم الأحلام. وترد مؤشرات لذلك في المنامات؛ إذ يشير إلى أنّه يعرف شخصًا ما، أو أنّه لم يتعرّف على الشخوص ويراها غريبة، وفي الحالتين، تتحول من عوالمها الواقعية التخييلية في إطارها الحلمي إلى شخصيات تخييلية موازية في النص السردي.

وتحضر الشخصيات -على الأغلب- دون تسمية أو تعيين، إلا أنها لا تتجانس مع كثرة الأدوار، فهي متنوعة وكثيرة لكنها بالمنطق السيميائي وحسب (غريماس) تحيل إلى فواعل قليلة؛ إذ يقوم مفهوم الفواعل عنده على تصنيف الشخصيات ليس وفقًا لما تكون، وإنما لما تفعل؛ أي: حسب وظائفها، ومن هنا جاء مصطلح (الفاعل) بديلًا لمصطلح الشخصية[26]؛ إذ يظهر (الرائي/الراوي) بوصفه شخصية رئيسة في المنامات في مقابل الشخصيات الأخرى التي تكون متغيّرة، توظَّف للقيام بدور ما، وتغيب وظيفتها مباشرة؛ فكل شخصية تظهر في جزء أو بعض أجزاء هذه المنامات، ثم تغيب ولا تظهر لاحقًا، عدا بعضها التي تكررت في أكثر من منامة (الأم، الأب، الابنة، الصديق)، ولعل وجودها يكشف عن هذا الترابط بين المنامات -ولو كان جزئيًّا -بوصفها سرودًا قصيرة تحيل إلى تجربة واقعية خضعت للتخييل، كما يحقق حضور هوى الحنين فيها كما سنشير لاحقًا.

وغالبًا ما يُكتفى بالإحالة إلى تسمية عامة (رجل/ امرأة/ فتاة/ طفلة)؛ إذ لم يرد سوى اسم الكاتب (النعمي) في إحدى المنامات، ومع هذا تَعمد المنامات إلى وسائل أخرى لتحديد هوية تلك الشخصيات والإسهام في بنائها؛ متجانسة مع شخصيات أخرى اتخذت بعدًا رمزيًّا يتلاءم مع وقائع المنام وأبعاده. وإخفاء هوية الأسماء ربما يرتبط بالتركيز على محتوى الحلم نفسه بعيدًا عن شخصيات بعينها، كما أن طبيعة الأحلام نفسها ترد فيها تفاصيل كثيرة ودقيقة عن حياة الشخوص وعوالمهم الخاصة التي يحسن معها التلميح بالسمات والمواقف والأحداث، لا التصريح بالاسم ولوازمه. وقد يكون من القراء المقربين للراوي والكاتب؛ أي: الذين يقعـــــون ضمن محيطه الاجتماعي حاضرين في هذه الأحلام بداية وفي نصوصها السردية فيما بعد؛ فطبيعة الأحلام تفترض أنّ مَن يحضر فيها غالبًا يكون معروفًا لدى

25 ينظر: بحراوي، بنية الشكل الروائي، 13.

26 ينظر: محمد العجيمي، في الخطاب السردي، 32-40.

الحالم، وإن كانت بعضها تستحضر شخوصًا لا يعرفهم الرائي، ولم يرهم من قبل في حياته؛ فتكون غريبة عن عالمه الواقعي، لكنها حاضرة في عالمه التخييلي.

ويمكن تحديد أنماط تلك الشخصيات في التالي:

1) **شخصيات محددة الهوية**: ويكون تحديد هويتها باللقب أو الصفة التي تجمعها بالحالم في علاقة عائلية أو صداقة وغيرها، وظهرت هذه الشخصيات ضمن أبعادها الواقعية المعتادة وفي أوضاع مختلفة: الأم، الغائبة، المريضة (م2، 10، 15، 21، 43، 58) الأب (م2، 24، 29، 58) الأبناء (م15، 20، 25)، الصديق، الغائب، الراحل (م11، 21، 52، 34، 48)، الأتراب (م27)، الحبيبة (م36)، الجار، الراحل (م9، 24).

2) **شخصيات غير محددة الهوية**: أحدهم (م5)، سائل (م11)، وجوه في حفلة (م12)، السائرون إلى الحياة (م13)، أصوات نشاز (م16)، رجل بصفات مختلفة (م17، 18، 19، 25، 40، 46، 47)، فتاتان صغيرتان (م48)، جماعة لا يعرفهم (م31)، امرأة، غريبة (م8، 11، 24، 42، 52)، الشاعر (م38)، الضيف (م10)، أهالي البلدة (م43).

ومن الشخصيات المهمة التي لم تحدد هويتها، شخصيات الموتى في المنامات (م22، 29، 48)؛ إذ يمثل الحلم فرصة يلتقي فيها الحالم الحيّ بالميت الذي يكون جزءًا من الحلم أو معبرًا عنه بأكمله؛ فالميت يكون غالبًا حيًّا في الحلم، والعالم الذي يلتقي فيه الحيّ بالميت في مواقف قد تقع ضمن الوعي بحالة كلٍّ منهما (حي/ميت) وهنا تقع الأحداث ضمن هذا الوعي، فيحتفظ كلٌّ منهما بصورته الواقعية، لكن قد تتغير العلاقة بينهما، وتغدو مؤثرة في الأحداث الحلمية وتفسيراتها بعد ذلك، وقد تتحول الأدوار؛ فالموتى لا يظلّون موتى، والأحياء قد يَنتقلون إلى عالم الموت. وتعكس حالة تبدّل الأدوار هذه تحوّلات مهمّة على مستوى الحكي الحلمي والسرد القصصي بعد ذلك؛ إذ إنّ مَن يعود إلى الحياة في الحلم بعد موته يفتح آفاق الحياة لمن حوله بعد أنْ كادت تضيع منهم جرّاء الفقد؛ فالحزن يتحول إلى فرح، والفراق يصير لقاء وقُربًا، والأموات يعودون أحياء يضجّون بالحياة. وهكذا في ثنائية الحياة والموت، تظهر الحقيقتان في علاقة ضدّية، يتنازعان الإنسان في أوقاته كلها.

وتصنف شخصيات المنامات ضمن الشخصيات الإنسانية ذات البعد الواقعي؛ إذ لها وجود مُتعيّن بوصفها نموذجًا دالًّا على شخصيات عائلية قريبة من الرائي/الراوي أو شخصيات أدبية أو ثقافية، وترد شخصية واحدة ذات بُعْدٍ عجائبي يقترن بالحدث نفسه في (م45)؛ فهناك يَدٌ تنتشل السجين من زنزانته قبل أن يبطش به صاحب العينين الجاحظتين وصوت فحيح الأفعى (رمز الشر). ومع تعدد الشخصيات إلا أنّ وصفها الخارجي كان قليلًا، وفي سبيل توضيح أبعاد الشخصية نفسها لهدفٍ يرتبط بالمنام نفسه؛ إذ اعتمد الراوي على دواخل الشخصيات وأفعالها.

وفيما يرافق هذه الشخصيات من أحداث وما تمارسه من أفعال وما يحيط بها من مكان وزمان، دلالة على هويتها من زاوية مختلفة؛ إذ يركز (توسان)[27] على أهمية السيميائية في الظاهرة التواصلية القائمة على بث إرسالية أيًّا كان شكلها (أيقونية، حركية، سمعية، بصرية) واستقبالها من متلقٍّ حسب معايير (اجتماعية، نفسية، ثقافية، سياسية، جمالية)؛ فالألفاظ الدالة على الهوية هي علامات تشير إلى انتماء الشخصية إلى فئة اجتماعية أو اقتصادية أو دينية ، كما أسهمت في تشكيل هوى الحنين؛ إذ تميل النفس إلى شخصيات ذات أبعاد معينة، وتنفر من أخرى، كما تستحضر أبعادًا ذات علاقة بزمن ما أو مكان ما تعيش فيه هذه الشخصيات، وينعكس على ارتباطها بها، أو حتى الانفصال عنها، وقد تشكلت وفقًا للتصنيف التالي:

27 ينظر: توسان، ما هي السيمولوجيا، 6.

1) **علامات ذات أبعاد دينية**: تحضر مرتبطة ببعض شخصياتها، وتغدو مؤشرًا على البعد الديني بدلالته الصريحة، وارتباطه بالواقع الذي يفرض مثل هذه الأبعاد كما في: المساجد، الأذان، تسابيح قليلة (م 17): الماء والوضوء (م23)، المصحف ورمزيته الدينية (م42)، الصلاة، والسجود والركعة والتشهد الأخير (م44)، وقد تكون ضمن دلالة رمزية تحيل إلى دلالات أخرى، حين يكون الدين غطاء فحسب كما في إشارة (رجل مُلتحٍ) التي وردت في المنامة (م56)، وما يرتبط بها من دلالات أخرى تعيّنها أحداث المنامة.

2) **علامات ذات أبعاد ثقافية**: تحضر عوالم الكتابة والثقافة؛ مما يؤكد أنّ رمزية الأحلام ترتبط بالوسط الاجتماعي والثقافي الذي يحتضنها بكل ما فيه من خصوصية، وقد تجلت في العلامات التالية: الكلام، الأدب والكتابة (م22)، الاجتماع، اللغز، التفكير، رموز ذات صلة بالثقافة والأدب (م30)، خشخشة الورق وهو من لوازم الكتابة (م37)، شاعر يبيع قصائده، الكتابة ولوازمها والنشر (م38)، متحف الكلام (م50). وهناك علامات ذات بُعْدٍ وطني حضاري من جهة ما يقتضي اللباس من دلالة ثقافية تدل على الانتماء للمكان، الثوب وعلاقته بالهوية، وعندما يضيق يشعر صاحبه بالاختناق (م 5)، والقهوة رمز الضيافة العربية (م53).

3) **علامات ذات أبعاد سياسية**: تتعلق بالسلطة في مفهومها العام: لم أكن مجرد راكب (م17)، السلاح، المواجهة والقفز والمقاومة (م19)، الموكب المهيب (م27)، العائلة نفسها من بلدٍ آخر، وما يقتضي الأمر من الانتماء إلى عشيرة واحدة على الرغم من فاصل الحدود السياسية (م49)، وهو بعد واقعي ملاحظ في مختلف الدول العربية.

4) **علامات ذات أبعاد فنية**: كما في التصوير بوصفه فنًّا يعكس الواقع؛ إذ إنّ ما يُصوِّر عادةً يُنقَل بصورة ثابتة، وردت إشارات إليه في منامتين: آلة تصوير (م36)، لكن هذا البُعد الواقعي يأخذ بُعدًا جديدًا حين تكون هذه الآلة سببًا في تزييف الواقع، ونقل صورة غير حقيقية له كما في (م45).

المبحث الرابع: تشكّلات هوى الحنين

ترتبط الأهواء عادةً بتفسيرات مشابهة لحالة الهوى نفسه؛ فالفرح والحزن -على سبيل المثال- ينعكسان على السلوك الخارجي، إلا أنّ تفسير الأحلام يذهب في أحد جوانبه إلى مخالفة هذه التفسيرات؛ فالفرح نذير الحزن، والبكاء مبشِّر بالفرح[28]، وهو ما يمكن الاستفادة منه في تفسير الحلم بَعد تخييله أيضًا. كما تدور الأهواء في أقطاب ثنائية تشكّلها ثنائية الحضور والغياب؛ فكلّ هوى حاضر يستحضر الغائب مباشرة؛ مما يستدعي النظر فيهما معًا.

ويمكننا حصر الأهواء التي ظهرت بأبعادها المباشرة، وبالألفاظ الدالة عليها، وننطلق بعدها إلى الأهواء التي شكلت عوالم المنامات بتحليل عناصرها السردية وسيميائية الحواس فيها، وجدير بالذكر أن غلبة حضور الهوى في المنامات -كما يوضح الجدول- لا يعني التسليم بحضوره المؤثر فعليًا فيها، وإنما النظر في تداعياته، وتأثيره في النصوص، وليس الحضور الشكلي فحسب، كما أنّ بعض الأهواء ذات علاقة بالهوى المركزي نفسه؛ إذ تكون ممهِّدةً أو تالِيةً أو حتى مرافِقةً له كما سيتضح لاحقًا:

جدول 3: الأهواء المباشرة

الهوى	المنامة
الحب	8، 35، 36.
الخوف	1، 12، 17، 19، 27، 32، 33، 45، 54، 56، 58.
الحنين	1، 14، 21، 24، 32.
الضيق	4، 5، 11، 25، 35، 46.

28 ينظر: الدينوري، تعبير الرؤيا، 43- 44.

الهوى	المنامة
الكبر	7
الحزن	9، 16، 38، 43.
الفرح	10، 15، 34، 52، 58.
الاغتراب والوحدة	818، 39، 42، 43، 52.
الغضب	19، 53.
الحياء	30.
السعادة	31، 48، 55.
الدهشة	3، 35، 40، 41، 42، 49، 50، 60.
الشوق	59.
الشتات	23.

هذه الأهواء شكلت رافدًا مهمًّا في تشكيل هوى الحنين، وغدا المحور الذي يستقطب العلامات الأخرى ومنه تتولد المعاني والدلالات؛ ولأن دراسة الهوى نفسه لا تستلزم رصد العلامات الدالة على الأهواء بقدر ما تهتم بالبحث عن تأثيراتها المعنوية والانفعالية [29]،كما تشكّلت في النصوص، فإن الأمر يقتضي البحث في الدلالات غير الصريحة التي تشكّلت في علامات كبرى، وداخلها علامات صغرى.

ويتجانس معنى الهوى مع ما تضمنته المعاجم اللغوية من إشارات؛ فالهوى في لسان العرب: هوى النفس والجمع: أهواء[30]، كما أنّ الاهتمام بالهوى المركزي (الحنين) يقتضي النظر بداية في دلالته اللغوية؛ فالحنين جذره الفعل الثلاثي (ح ن ن) الذي تحول إلى (حنّ) يحنُّ حنينًا، والحنين: الشوق وتَوقان النفس، والمعنيان متقاربان[31]، والحنين: الشديد من البكاء والطرب، وقيل: صوت الطرب عن حزن أو فرح، وحنّت الإبل: نزعت إلى أوطانها وأولادها. وحنّ قلبي إليه: فهذا نزاع واشتياق من غير صوت[32].

ومع أنّ تركيز التحليل النفسي على علاقة الأهواء بالذات، فإنّ السيميائية خرجت بهذه العلاقة إلى ميدان آخر تثبت فيه حضورها بوصفها أفعالًا غير مرئية، لكنها تؤدي إلى حدوث أفعال، إلا أنّ الهوى يصعب التحكم فيه؛ فهو "نقيض للفعل، إنه يشوش عليه ويفسده ويغطي جانب العقل فيه"[33].

ويتجلى الفرق بين الذات والفرد بدلالة الفرد على شخص فعليّ، في حين تقوم الذات على مجموعة من الأدوار التي تُبنى بواسطة القيم الثقافية والأيديولوجية المهيمنة[34]، ومع القول بارتباط الأهواء بكينونة الذات وليس فعلها، فإنه لا يمكن إغفال هذا الفعل سواء أارتبط بالذات نفسها (فعل الذات) كما يحدث في الشوق والندم وغيرها، أم بفعل الذوات الأخرى (الانتقال إلى الفعل)[35]، التي ارتبطت بالحنين، وهي ليست الشخصيات فحسب، وإنما تتشكل في الزمان والمكان والأحداث أيضًا؛ فالذات -وإن كانت تمارس فعلًا مرئيًّا ما- إلا أنها تعمل من جهة ثانية حين تشعر، أو تُعبّر عن هذا الشعور في علاقتها بذاتها وتعاملها مع الآخرين[36]. وبدء المنامات على الأغلب بالفعل (رأيتُ)، وإشارة الكاتب إلى واقعية هذه الأحلام في عالم الرائي/الراوي، يجعل هذه المنامات تخضع لما يسمّيه (باختين) (الصوت المنفرد) الذي يَعني إخضاع الأبعاد والقيم السردية كافة لوجهة نظر واحدة [37].

وينتظم هوى الحنين في ثلاث مراحل:

29 سيميائية الأهواء، 9-11.
30 ينظر: لسان العرب (ه و ى).
31 ينظر: الفيروزبادي، القاموس المحيط، 630.
32 ينظر: لسان العرب، (ح ن ن).
33 غريماس وفونتيني، سيميائية الأهواء، 10.
34 ينظر: دانيال تشارلز، أسس السيميائية، 314.
35 ينظر: غريماس وفونتيني، سيميائية الأهواء، 101.
36 سيميائية الأهواء، ص11، ص101.
37 ينظر: الداهي، سيميائية الأهواء، 217.

1. مرحلة **ما قبل الهوى (التأسيس والاستعداد):**

تشكل هذه المرحلة تمهيدًا لظهور الحنين باستدعاء المحفزات أو ما يُعرف بالاستهواء الذي يشكل الانفعالات الخفية التي تُسهم في تشكيل الهوى ورسم معالمه، فهي مرحلة إعداد الذات، ومنها تتحقق قدرتها على بثّ الهوى في تضاعيف النصوص[38]، ويستلزم ذلك استدعاء المواقف أو الشخصيات أو الأزمنة أو الأمكنة التي بعثت هذا الحنين في النفس. وترتبط حالة البدء هذه بوضعية استهوائية أوّلية؛ حيث تعيش الذات انفصالًا عن الموضوع (المكان، الزمان، شخص ما)، وهو انفصال مادي في بدايته، وليس نفسيًّا داخليًّا، لكن آثاره تتجلى لاحقًا في جملة من ممهّدات هوى الحنين.

ومع أنّ النصوص خلَت من العناوين التي تحيل إلى حضور الهوى داخلها بوصفها عتبة أوّلية للعبور إلى النص، فقد عنونت بـ(المنامات) وهذه التسمية تحيل إلى جنس أدبي ليس حديثًا، وإنما هو جنس له امتداده في التراث العربي؛ إذ طغت التسمية التراثية على الحديثة حتى صارت عنوانًا لهذه السرود القصيرة، ولعل استحضار هذا الماضي يُعَدُّ حنينًا إليه بشكل أو بآخر، ثم إنّ استثمار عناصره يمنح بُعدًا آخر لهذا الحنين؛ إذ لم يَعُد الحنين مسيطرًا على المتن فحسب، وإنما امتدّ أثره إلى العتبة وما يحيط بها من إشارات أجناسية، تجاوزت نص الاستهلال إلى العنوان نفسه، الذي عيّن هذه السرود القصيرة ضمن هذا الجنس الأدبي التراثي، وإن لم يطابقه تمامًا.

ويتجلى هوى الحنين بوصفه فاعلًا في إنتاج المعنى بدءًا من طبيعة المنامات نفسها؛ إذ تقوم في جزء كبير منها على استدعاء ما تحمله ذاكرة الإنسان من مكان أو زمان أو شخص ما بحيث "تتخيل الذات مشاهد توافق رغباتها والشعور الذي تود بلوغه"[39]، وتتحول من حالة الانفصال إلى حالة البحث عن العودة، ولو كان ذلك على سبيل التخييل، لا الواقع.

وتتكون ذات الحنين وتنجز بناء على الأفعال المرتبطة بها[40]؛ فالآخر (المكان والزمان والشخصيات) الفواعل المؤثرة في انفعالات الذات والدافع لها؛ كي تضاعف الشعور بالهوى نفسه (الحنين)؛ إذ تستحضر مرحلتين مهمّتين: ما قبل الحنين التي تستلزم حضورها والعلاقة الممتدة معها، وما بعد الحنين الذي يُشكّل الانفصال عنها، فنكون إزاء مراحل: حضور—انفصال—غياب—شوق—رغبة في العودة.

ويمكن النظر في هذا البعد السيميائي لا بالمعنى المرتبط بهوى (الحنين) نفسه، وإنما بتجلياته وعلاقته بالذات ضمن منظومة تتدرج من: الشعور بالفَقْد بوصفه ردَّ فعلٍ أوّليًّا، إلى الشوق بوصفه استعدادًا طبيعيًّا يتلو الفَقْد، إلى الرغبة في اللقاء أو العودة بوصفها محاولة للهروب من الواقع الجديد. وهكذا تكون تحولات الحنين خاضعة لثنائيتين رئيستين: الاتصال/الانفصال، الرغبة/الرهبة.

ونلحظ الانتشار المعجمي لمفردات تحيل إلى الحنين، ويتناوب حضورها بين التأثيرين السلبي والإيجابي على الرائي/الراوي كما في: **الاجتماع**: "رأيت أنّي في حشد، مجتمعين لغاية واحدة" (م26)، "حاضر في اجتماعهم" (م30)، "رأيت أنّي مع جماعة تنتظر" (م46)، **التواصل**: "لم يكترث وأنا أقدم نفسي له" (م26)، "رأيت أنّي تواصلت معهم كلهم" (م26)، "أعرفه دون تواصل بيننا"، **الألفة**: " وجوهًا غير ما نألف" (31) ، **الأنس**: "صديق قديم، عاد يؤنسني" (م52)، "جلسنا حولها نؤنسها، ففرحت" (م10)، **التِّيه**: "تهت عن قبلتي" (م23)؛ فالحنين يقتضي حضورًا للآخر الذي كان، ثم لم يعد كما كان، وقد يكون الذات نفسها، وهنا تغدو المرتكز الأهم في هوى الحنين؛ إذ تحنّ إلى نفسها في زمن أو مكان ومع شخصية انطلاقًا من شعورها إزاءها، وهو شعور

38 غريماس وفونتيني، سيميائية الأهواء، ص31

39 راضية لرقم، سيميائية الأهواء في قصص الحيوان الشعبي، 211.

40 ينظر: حليمة وازيدي، سيميائيات السرد الروائي، 30.

يضع حدًّا فاصلًا بين الماضي والحاضر، والمكان واللا مكان، ووجود الشخصية وغيابها.

وبالانطلاق مما ذكرناه في المباحث السابقة، يمكن أن نستخلص محفّزات الحنين في جملة المؤشرات التي تسبق تكوّن الهوى، ويظهر هذا البعد في: استحضار القرية والمقارنة بينها وبين المدينة، التحول المكاني، فَقْد الأشخاص المقربين، الانتقال العُمري من طور إلى آخر، استدعاء الذكريات، التمسك بالماضي، الاحتفاء بالطفولة، تفكك العلاقات، وغيرها من المحفزات التي ستتضح في الأهواء الأخرى ذات العلاقة بهوى الحنين، وهو ما سنتناوله في المبحث التالي.

ويرتبط الحنين بالمكان بعد الانفصال عنه وعن الذين يقطنون فيه. ومع أن البعد عنه قد يكون اختيارًا وليس على سبيل الإقصاء والإبعاد الجبري كما تتجلى أبعاده في بعض شعر الاغتراب أو المهجر وغيره، إلا أننا نلمس أبعاده النفسية والاجتماعية ومن ثم الاستهوائية؛ فالمكان -سيميائيًّا- تتشكل فيه ملامح الألفة والمحبة والذكريات الجميلة، وفيه: الراحة، الدفء، الاطمئنان، الحماية، الوقاية. تجسدت في العلاقة مع الأبوين والأبناء والأصدقاء، وشكّلت مهادًا للحنين، وإن خرج عن هذا الإطار نادرًا، إلا أنه يكون الحضن الذي يستقبل الخارج منه والعائد إليه في حركة متبادلة، تُظهر أنّ هناك انتقالًا واضحًا من دال الحرمان إلى دال الشوق، ثم الحنين: "وأنا أحاول أن أقنعه أنّي أحتاج البيت القديم كما هو" (م24). ولعل هوى (اليأس) يؤسس للحرمان؛ إذ يتضمن تعذر تحقق الشيء؛ مما يكرس الشعور بالحرمان.

ومكان الطفولة أكثر الأماكن احتضانًا للحنين، وما ينفكّ عن مدّ المنامات بأطياف ذكريات مضت زمنيًّا ومكانيًّا، لكنها ظلّت في الخيال ثم انعكست في المتخيل السردي؛ إذ يغدو الحنين عودة إلى ذلك المكان على مستوى الواقع وعلى مستوى المتخيّل نفسه، مما يحيل إلى تنوّع حضوره بين الرحيل عن المكان واقعيًّا والعودة إليه تخييليًّا في الحلم، ثم النص السردي.

ويقع الحنين بين زمنين: زمن انتهى وزمن آتٍ، قديم وجديد، ومع بعده الزمني إلا أنه لا ينفصل عن أبعاد أخرى مكانية أو مرتبطة بالعلاقات مع أشخاص بعينهم، غير أنه يفترض في أصل تشكّله التحول من حالة إلى أخرى بدءًا باللقاء أو القرب، ثم الفراق أو البعد، ثم الانطلاق إلى حالة أخرى هي الحنين، ثم الأمل بالعودة إلى نقطة البداية (القرب).

2. مرحلة انبثاق الهوى (التحسيس والانفعال):

تأتي هذه المرحلة بعد تشكّل الهوى فتنفعل الذات معبرة عنه، في وضعية استهوائية وسطى، تتكون فيها مجموعة أهواء تُفضي إلى الهوى الرئيس (الحنين)، وتنطلق من حالة البدء في المرحلة السابقة التي تُعيّن فيها الانفصال المادي عن الموضوع، لا سيما أنّ الهوى في أحد مفاهيم علم النفس "عاطفة نمت على حساب غيرها من العواطف"[41]. وتكوّنت الذات الاستهوائية في المنامات ممثَّلة في ذات الرائي/الراوي لتعبّر عما تنتابه من أهواء متنوعة في المنامات، يمتدّ أثرها إلى المنامات المكتوبة؛ حيث يَظهر أثر الحنين في عمليتين مسؤولتين عن تشكّل الهوى: التحسيس-زراعة الهوى في الذات، والانفعال-إبراز الهوى في الخطاب؛ إذ تتعرف الذات على أسباب اضطرابها وتنتقل من حالة إحساس إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى[42]؛ فهناك عودة لحضور العناصر التي انفصلت عنها الذات، وهذه الصورة تتشكل من الخيال الموازي للواقع والتخييل السردي.

ويمثل (التوتير) توجّهًا نحو الموضوع في صيغ تحدّد علاقة الذات بعاملها، وهي حركة مكمّلة للانفعال، لا مؤسّسة له، تتمثل في: أرغب في، أعرف، أستطيع[43]، وتبدو حيرة الذات في

41 أنس شكشك، علم النفس العام، 80.

42 ينظر: الداهي، سيميائية السرد، 105.

43 ينظر: غريماس وفونتيني، سيميائية الأهواء، 30.

المنامات "أنتظر ما لا أعرف" (م23)، ويتجلى التنظير في المحددات الانفعالية والقيمة التي تُمنح للهوى في إطار موضوع ما[44]؛ فالبيت القديم الذي تكرر كثيرًا يدل على قيمة مادية لوجوده في زمن ما، ثم اختفائه أو تغيّر معالمه في زمن آخر، وهذا في مستوى الدلالة السطحي إلا أنّ المعنى العميق يَظهر في القيمة المعنوية بوصفه موطنًا للذكريات القديمة، ومرتبطًا بذاكرة الحنين نفسها. ويتعلّق المآل أو المصير بما تنتجه التوترات بالانتقال من مرحلة إلى أخرى؛ حيث اكتمال مقولة مركزية في تحليل الهوى من حيث امتداده المستقبلي[45]؛ فالحنين إلى الطفولة يأتي من إسقاط حالات مستقبلية، تضمّ الصِّبا، فالشباب وما بعده من مراحل.

وتتشكل النصوص ضمن ثنائية تنبعث من هوى الحنين نفسه (الحنين، الانتظار أو الأمل) وهما كما يرى (غريماس) أكبر عاطفتين تشكّلان الأكوان السيميائية[46]؛ إذ يُعدّ الانتظار شعورًا يرافق الإنسان عندما يشعر بالحنين متضمنًا الرغبة في العودة إلى ما يحنّ إليه، ويشكّل الحنين إلى الآخر (المكان، الزمان، الشخصية)؛ احتفاءً به، وخروجًا من دائرة الذات، ومَدًّا لجسور التواصل مع الآخر.

ويرتبط الحنين بثنائية مهمة (الحضور والغياب) كما هي الأهواء عادة؛ إذ يتشكل الحنين منهما، وتكون الرغبة منصرفة نحو العودة وفق التشكيل التالي: الحضور—الغياب—الرغبة في العودة إلى الحضور مرة أخرى؛ حيث لا ينفصل الحنين عن الغياب الذي يسبقه الحضور بلا شك، كما أنّه يسعى بعد الغياب إلى الحضور، وبهذا يتشكل الهوى، وتظهر تداعياته. ومن العلاقة القائمة على ذلك تسعى الذات إلى الحضور تعويضًا عن الغياب الذي قد يكون مؤقتًا، وقد يكون كليًّا؛ كي تحقق قيمة الأمل، وهنا تلجأ في (الرغبة) إلى الاتصال بالذوات الأخرى التي تساند تحقيق هذه القيمة، وتتشكل في الزمان والمكان والشخصية أو الحواس التي عززت هذا الحضور، وعكسته من زاوية أخرى لا تنفصل عن الهوى نفسه، وإن جاء ذلك ضمن أهواء أخرى.

ويتضمن مسار هوى الحنين جملة من حالات النفس التي تبدو قارّةً أحيانًا، ومتغيّرةً في أحيان أخرى، غير أنّ ما يجمعها أنّها تؤول إلى هوى الحنين وتُفضي إلى تداعياته؛ إذ يفترض وجود جملة من العواطف الأخرى التي تقاربه وإن لم تتصل به مباشرة، وهي بين الإيجابية والسلبية؛ إذ إنها -على الرغم من أبعادها الإيجابية- لا تكتمل بسبب عائق ما على الأغلب، كما تمثل هذه المرحلة تجليات الهوى في النشاط الانفعالي الذي يمكن ملاحظته في بعض مصاحبات الهوى؛ من: قلق، توتر، حزن، ضجر، بكاء[47]، ويمكن رصد هذه العواطف والمصاحبات في الجدولين التاليين؛ لنستخلص منهما امتداد هوى الحنين في المنامات في هذه المرحلة الحاسمة من تكوين الهوى:

جدول 4: العواطف والمصاحبات الإيجابية

العاطفة أو المصاحب	حضوره في المنامات
العودة إلى الجذور (الأصل)	-"تجذرت عروقها في أساسات البيت"(م20)، فالحديث لا يستبعد الحنين إلى تأصل جذور الإنسان في المكان الأصغر (البيت) والمكان الأكبر الذي يحتويه. -بذور السنابل التي تتساقط وتعود إلى تربتها (م3).
الالتصاق	استحضار الماضي وشخصياته كما في الأب ومقابله الطفل والأم: "التصقنا ببعضنا" (م58).
البهجة	هوى إيجابي يقترن بالعودة إلى الماضي: "ومن فرط البهجة تحولت لغتنا إلى رقصات ما قبل التاريخ" (م31).

44 المرجع السابق، 32 33.
45 المرجع السابق، 35.
46 ينظر: فونتاني، سيمياء المرئي، 30.
47 ينظر: الداهي، سيميائية السرد، 178.

العاطفة أو المصاحب	حضوره في المنامات
الانتشاء	يرتبط بالأفق الواسع، وهو اتساع يشبه القرية بما تحمله من مستويات امتداد في العلاقات الاجتماعية: "جريت منتشيًا حتى رأيت صفحة بيضاء تملأ الأفق على رحابته" (م33).
الحب	"مكان ممتد من خضرة الغابات، عزمت أن أحضر إليه مرة أخرى مع من أحب... فجأة نبت المكان الخالي بالبشر" (م35).
الفرح	-"موعد مع صديق قديم، سائران ننشد متعة وفرحًا" (م52). -الصديق الشاب في الحلم مع شيخوخته في الواقع، وهو حنين إلى ذلك العهد القديم الذي استحضر معها هذه الصورة للصديق، واستحضر معها فرح اللقاء بعد الانقطاع: "شاب رغم شيخوخته، فرحًا به رغم القطيعة بيننا" (م21).
الأمل	"عائد من غربة طويلة... أنتظر لقاءها" (م8).
الضحك	"تضاحكوا وبقيت أنا الغريب" (م18).
التأسي	التأسي بالحلم عن الواقع: "وجدت العزاء فيما تذكرته من غفوتي" (م13).

جدول 5: العواطف والمصاحبات السلبية

العاطفة أو المصاحب	حضوره في المنامات
الحيرة	"ظللت حائرًا، بقيت أنتظر ما لا أعرف" (23).
الفقد	-"رأيت وجه صديقي الذي رحل منذ عام يقول: ماذا فعلت بك الأيام بعدي" (م11). -"سائرون، فقدنا من أين أتينا، زاد غمّنا فكان ألمنا على قدر فَقْد هوياتنا التي كنا عليها" (م39). -"رأيت أنّي في حضرة بعض من رحل من أصدقائي" (م48).
اليأس	يرتبط بالحرمان من أمر ما وعدم تحققه في اللحاق بالركب ثم التعثر والتوقف عن مواصلة السير (م23).
الوحدة	"شعرت أني وحيد" (م52).
لوم النفس والندم	-"تفتت الباب الحديدي من الصدأ، وظهرت سوأة عقوقي" (م1). -"باب مزخرف بنقوش حضارات بائدة عندما دفعت الباب تفتت بين يدي" (م14).
الاحتماء	"أحتمي بزنزانتي إذ شعرت أنها ملاذي الأخير من تغوله" (م54).
الارتباك	"ارتبكت وتشعبت بي الطرق، تحسست البريد فلم يبق منه إلا ورقة صفراء بالية بتاريخ يعود إلى سنوات بعيدة" (م32).
الحزن	-ضياع هوية المكان وتغير الأشكال حتى كادوا لا يعرفون بعضهم: "زاد غمنا" (م39). -حالة الرفض من الجيران لزراعة شجرة أمام بيته: "فأصابني حزن عميق" (م9).
الاغتراب	-"وبقيت أنا الغريب" (م18)، وينطبق ذلك على شعور الرائي/الراوي في ظل وجود شخوص لا يعرفهم، وهو ما ينعكس أثره على دلالات المنامة نفسها في تعبيرات؛ مثل: رجل لا أعرفه، كان هناك مَن ينام تحت ظلال أشجار الحديقة، دون تعيين. -"نظروا إليّ يتساءلون عن وجودي بينهم" (م30). -"جماعة أنكر بعضهم، أرضًا غير الأرض" (م31).
الرهبة	"عائد من غربة طويلة، أنتظر لقاءها، اعترتني رهبة الموقف" (م8).
الاستحياء	حاضر في اجتماع أشخاص لا يعرفهم: "ألقيت على استحياء لغزًا" (م30).
الانتظار	"غرفة الفندق الباهتة جدًّا؛ حيث لا شيء فيها يستحق الانتظار" (م37).
الحسرة	دخول رجل غريب: "اقتعد الكرسي وسط حسرتنا" (م46).
البكاء	-"رأيت أني أبكي حتى بللت سطح الخريطة"(م16). -"يعطرها ويضعها في ظرف وينتظر نشرها باسم غيره ليبكيها" (م38).

وتشكل سيميائية الحواس امتدادًا لهوى الحنين؛ إذ يمثل الجسد الواجهة الخارجية للذات التي تشعر بالحنين وانفعالاتها ورغباتها، ويمكن أن تمثل الحواس خارطة إشارية مهمة دالة على الهوى.

يمثل اللمس في دلالته، ملامسة الحاسة للمحسوس وإدراكه والتواصل معه[48]، ومع عدم ورود هذه الحاسة بلفظها المباشر في المنامات إلا أنها ترد ضمنيًّا في علاقات غير مباشرة تحقق وظيفتها، كما في توظيف اليد بوصفها من وسائل حاسة اللمس، فتتحول من وظائفها المعتادة إلى وسيلة لبث شعور الاغتراب الذي يغدو مرتبطا بالحنين: "مددت يدي مصافحًا لكنه لم يكترث" (م 26)! في مقابل عدم الرغبة في التواصل: "أعرفه دون تواصل... بالغ في هزّ يدي، فحاولتُ أن أشعره بكفايتي من سلامه" (م7)! ويرتبط اللمس بالعلامات التي تترك أثرًا في الجلد كما في الوشم بوصفه علامة للوسم، وتحديدًا لهوية الموسوم، بعد شعور الرائي/الراوي بالضياع مع مجموعة تسير إلى مكان مجهول: "اقترح أحدنا أن نضع وشمًا على سواعدنا، كان الخيار أن نتبادل عضّ سواعدنا" (م39)! وهي علامة على ضياع الهوية والشعور بالاغتراب.

وتحضر العلامة الشمّية داعمة لحضور الحنين في النصوص باستدعائها رائحةَ الحنين نفسه؛ إذ تتشكل في الروائح الطيبة: الرياحين والورود (م18)، فاحت منها رائحة عطرية نفاذة (م33)، وتعود إلى عالم القرية وطبيعتها، ويرتبط العطر بالرائحة، والحنين إلى تلك القصائد التي كان الشاعر يكتبها، ثم يبيعها لغيره: "يعطرها ويضعها في ظرف، وينتظر نشرها باسم غيره ليبكيها" (38)! وقد تتشكّل الرائحة مجازيًّا في المنزل القديم ورائحة الذكريات كما في (م 1).

والعلامة البصرية التي تمثلها العين، من أكثر المؤشرات السيميائية دلالة على لغة الجسد التي هي انعكاس للمشاعر التي تمرّ بها الذات؛ لذا تترك أثرًا واضحًا في التواصل مع الآخرين، وتشعر بالاغتراب في حال انصرافها عن الشخص "دون أن ينظر إليّ" (م18).

وترتبط العلامة البصرية في أحد أبعادها باللون والتشكيل بإيحاءاته، ويغلب توظيف اللون الأخضر كما في: ازرع شتلة (م 33)، الأشجار (م 9، 18)، خضرة الغابات (35)، عشبة (م39)، الزراعة (م60)، ويمكن النظر في حدود المؤوّل المباشر لهذه العلامة البصرية الأيقونية بدلالتها على الحياة والتجدد والخصوبة، ويمكن الانتقال إلى المؤوّل الدينامي، الذي يستحضر السياق والكاتب والمقام التواصلي وفق سنن مسبقة بحسب (إيكو)[49]؛ فالكاتب/الرائي/الراوي ينتمي إلى بيئة تستحضر هذا اللون في معالمها الطبيعية، والسياق النصي يحوّل هذه العلامة إلى مسارات دلالية في النصوص: السعادة والفرح اللَّذَان يَعدان بحياة سعيدة، والراحة النفسية؛ إذ إن صلة هذا اللون بالطبيعة تجعله يمتلك تأثيرًا نفسيًّا في مزاج الإنسان وحالته النفسية، فهو لون "منعش، رطب، مهدّئ يوحي بالراحة؛ إذ يضفي بعض السكينة على النفس"[50].

ويمكن للون الأخضر بدلالاته الإيحائية أنْ يكون طرفًا في الصراع الخفي بين القرية والمدينة؛ فالأخضر هو القرية بنقائها ومرحلة الطفولة بتسامحها في مقابل المدينة التي تفتقد حضوره؛ حين تُغيّب معالم الحياة الحديثة هذا الحضور وتُظهر نقيضه، ومن جانب آخر تستحضر بعض المنامات الأشجار اليابسة والعشب الأصفر، فالأخضر عُرضة للمحو من خلال تدمير جزئي كما في التشذيب مثلًا، وقد يكون تدميرًا كليًّا بانتزاع لون الحياة منه.

وتشكّل العلامة الصوتية بُعدًا آخر لتوظيف الحواس في دعم حضور الحنين والتعبير عن حالة الانفصال: "وسمعت هدير الأنفس قد زاد

48 ينظر: كشاش، اللغة والحواس، 32، 33.
49 ينظر: إيكو، سيميائيات الأنساق البصرية، 37.
50 يحيى حمودة، نظرية اللون، 101.

فحيحها" (م23)! والفحيح صوت الأفعى، والهدير الصوت الشديد، وكأنهم يعيشون حالة مشتركة مع اختلاف قدراتهم في مواصلة السير؛ إذ يجد نفسه عاجزًا عن مجاراتهم والوصول إلى الوجهة المناسبة! وفي موضع آخر: "صاحب عينين جاحظتين، له فحيح أفعى، دبّ الرعب في داخلي" في حالة الانفراد في زنزانة مسيّجة بقضبان حديدية (م 54)!

3. مرحلة ما بعد الهوى (التهذيب):

تأتي هذه المرحلة ممثّلة نهاية المسار الأهوائي؛ لتقيس مدى تأثير الهوى وشدته وضعفه وكيف تقيّمه الذات ومعها الآخرون؛ إذ يصبح قابلًا للملاحظة، فهي مرحلة ختامية يظهر فيها أثر هوى الحنين[51]؛ إما بالعودة إلى مصدر الحنين (الزمان والمكان والشخوص) أو بالاستقرار في عالم جديد يَظهر انجلاء هذا الأثر فيه، والتعايش معه من جديد في بُعْدٍ إيجابي للهوى، أو الفشل في التعايش معه وامتداد تأثير الهوى في لحظات انفعالية متنوعة، وهو ما يُعرَف بالبُعد السلبي للهوى.

يتجلى هذا المحور في مقارنة الذات التي يتوجّه إليها الحنين بما هو حاضر في الزمان والمكان والشخصية؛ إذ يبدو الحاضر مخالِفًا لقِيم الماضي وامتداد حضوره من خلال البُعدَين التاليين:

1) **الإيجابي**: تبحث الذات عن الحلول الناجعة للتخلص من أثر الحنين السلبي بالاستقرار والعيش في الزمن الحاضر والمكان الجديد والتعامل مع الشخصيات الجديدة؛ إذ يزرع الرائي/الراوي شتلة بجانب بيته، فيَستاء الجيران من كثرة الأشجار التي غطّت الشارع، ليحملها إلى أقاصي المدينة، وهناك تحتفي به الأشجار حتى يصبح شجرة مورقة بينها (م9)! ويكون الحلم تهذيبًا إيجابيًّا يعوّض عن الغياب، ويكرّس مفهوم الحنين المؤقت لما هو ليس واقعًا بحتًا: "وجدت العزاء فيما تذكّرته من غفوتي، تشبثت أكثر بلذة الغفوة؛ حتى لا يتلاشى ركب السائرين من مخيّلتي" (م13)! وفي السير نحو القرية التي "تتاخم مطلع الشمس" (م31)، ومع تغيّر المكان والأشخاص إلا أنّ الأثر كان واضحًا في الابتهاج بالمطر والمكان الذي احتضن المطر وعاد باللّغة إلى زمن ماضٍ: "قبل التاريخ" (م31)؛ إذ مع استحضار القرية إلا أن وصفها يبدو مختلفًا، وكأنها أنموذج جديد يعوّض عن تلك التي تحنّ إليها الذات.

2) **السلبي**: يبدو أثره في الانفصال عن الجديد والحنين إلى القديم: "كنتُ مطمئنًا إلى ثوبي"، وفي ليل بدا غريبًا يَطرق أحدهم بابه ليمنحه ثوبًا جديدًا، يلبسه: "بدا ضيّقًا يَكاد يخنقني، لكنه تمكّن منّي" (م 5). كما يتجلّى في محاولة التخلص من الحنين، لكن ذلك يَظهر في ممارسات تؤكّد العودة إلى الحنين مرة أخرى: "أقلّب صفحات من التاريخ البعيد، سقط تيار هواء... وحوّل كلّ ما حولي إلى صفحات متطايرة" (م 50)! أو أن يرى الحنين مؤثرًا في الحاضر والمستقبل، مما يعني عدم القدرة على التعايش معه دون الماضي: "فندق قابع على أطراف البلدة، خالٍ من أيّ مخلوقٍ سواي" (م37)! كما يتضمن وصف الغرفة الباهتة جدًّا ولا شيء فيها يستحق الانتظار! وفي وصف التجربة الجديدة، وحالة التعثّر في طريق يكثر سالكوه: "لكن لقلّة الطرق وكثرة السالكين، تعثرتُ" (م23)!

الخاتمة

وبعد، فإن توظيف المنامات في النصوص السردية يدل على تأثر السرد بالواقع الداخلي، وقد وقف البحث على إحدى التجارب السردية التي كتبت استنادًا إلى أحلام حدثت في الواقع لكاتبها؛ مما جعلها تنتقل من اللاوعي إلى الوعي، ومنحها طبيعة استهوائية قامت على أهواء متنوعة ذات ارتباط بهوى رئيس، هو هوى (الحنين) متجانسًا مع سيميائية كلٍّ من المكان والزمان والشخصية، ومنطلِقًا نحو مراحل تشكل الهوى (قبل، بعد، أثناء)، وقد توصّل البحث إلى نتائج؛ أهمها:

51 الداهي، سيميائية السرد، ص105.

1. مع تنوع العلامة المكانية بين الحضور المباشر وغير المباشر، إلا أن (القرية والمدينة) شكلتا ثنائية مكانية كبرى كانت منطلَقًا لحضور التجربة الذاتية فيها، وضمت علامات صغرى ذات ارتباط بها، وهذه الأبعاد المتنوعة للعلامة المكانية أسست لهوى الحنين وانطلقت منه.
2. يخضع الزمن لثلاثة فضاءات ذات علاقة بتشكيل هوى الحنين: الفضاء الواقعي الذي يفترض حدوث المنام في الليل، والفضاء التخييلي الذي يعتمد على صيغة الماضي في رواية الأحداث، ثم الفضاء الزمني الداخلي الذي يُعنى بتعيين زمنية الأحداث نفسها داخل هذه المنامات. وتتداخل الأزمنة (الماضي، الحاضر، المستقبل) في المنامات كما تتجانس في ثنائيتين كبرى (الماضي والحاضر) (الحاضر والمستقبل) لتؤسس لهوى الحنين.
3. تقترن الشخصية في نصوص المنامات بشخوص واقعية/تخييلية في الوقت نفسه؛ إذ هي شخوص التقى بها الرائي/الراوي في عوالم الأحلام، ثم تتحول من عوالمها الواقعية التخييلية إلى شخصيات تخييلية موازية في النص السردي. وتحضر الشخصيات مع كثرتها -على الأغلب- دون تسمية أو تعيين، كما عمدت المنامات إلى وسائل أخرى لتحديد هويتها، والإسهام في بنائها متجانسةً مع شخصيات أخرى، اتخذت بُعْدًا رمزيًّا يتلاءم مع وقائع المنام وأبعاده النفسية والاجتماعية والثقافية، وينسجم مع علاقتها بالحنين وتأسيس أبعاده.
4. بالانطلاق من العناصر السردية السابقة وسيميائية الحواس، تتبع البحث مراحل تشكّل هوى الحنين وارتباطه بأهواء ومصاحبات أخرى في ثلاث مراحل: ما قبل الهوى؛ حيث التمهيد لظهور الحنين باستدعاء المواقف والشخصيات والأزمنة والأمكنة التي بعثته، بعد الانفصال عنها ماديًّا. أثناء الهوى؛ حيث تشكّل هوى الحنين مستعينًا بأهواء أخرى تراوحت في تأثيرها، متكئًا على سيميائية الحواس؛ بوصفها الواجهة الخارجية للذات التي تشعر به. بعد الهوى، في مرحلة ختامية، ظهر فيها أثر الحنين في بعدين: إيجابي، يتضمن محاولة التعايش مع الواقع الجديد، وآخر سلبي، يكرس الحنين مرة أخرى وينفر من هذا الواقع.

المصادر والمراجع العربية

أ/المصدر:

1) منامات سردية، حسن النعمي، تويتر حساب الكاتب والناقد(@HassanAlnemi) 2022. استرجعت (20/ 12، 2021).

ب/المراجع:

2) أسس السيميائية، دانيال تشارلز، ترجمة: طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008.
3) بنية الشكل الروائي (الفضاء، الزمن، الشخصية) حسن بحراوي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1990.
4) بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، حميد الحمداني، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991.
5) التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، أمبرتو إيكو، ترجمة: سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2000.
6) تعبير الرؤيا، عبدالله بن مسلم الدينوري، تحقيق: إبراهيم صالح، دار الشام، دمشق، ط1، 2001.
7) تفسير الأحلام، سيغموند فرويد، ترجمة: مصطفى صفوان، دار الغرابي، بيروت، ط1، 2003.
8) الجسد والإستراتيجية المظهرية في الثقافة العربية الإسلامية، فريد الزاهي، الكرمل، فلسطين، ع 54، 1998(104-127).
9) سيميائيات الأنساق البصرية، أمبرتو إيكو، مراجعة وتقديم: سعيد بنكراد، ترجمة: محمد التهامي العماري ومحمد أودادا، دار الحوار، دمشق، ط1، 2008.
10) سيميائية الأهواء، محمد الداهي، عالم الفكر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع 3، مج 35، 2007(213-247).
11) سيميائية الأهواء في قصص الحيوان الوحشي، راضية لرقم، مجلة منتدى الأستاذ، الجزائر، ع16، 2015(196-219).

12) سيميائية الأهواء-من حالات الأشياء إلى حالات النفس، غريماس وجاك فونتاني، ترجمة: سعيد بنكراد، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، ط1، 2010.
13) سيميائيات السرد الروائي من السرد إلى الأهواء، حليمة وازيدي، منشورات القلم المغربي، الدار البيضاء، ط1، 2017.
14) السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها، سعيد بن كراد، دار الحوار، اللاذقية، ط3، 2012.
15) سيميائية السرد، بحث في الوجود السيميائي المتجانس، محمد الداهي، دار رؤية، القاهرة، ط1، 2009.
16) سيمياء المرئي، جاك فونتيني، ترجمة: علي أسعد، دار الحوار، اللاذقية، ط1، 2003.
17) عجائبية الرؤيا عند يوسف عليه السلام، وداد مكاوي، مجلة جامعة بابل، العراق، ع2، مج20 ،2012(368-378).
18) علم النفس العام: القوى النفسية المعرفية والقوى النفسية المحركة للسلوك، أنس شكشك، دار النهج، سوريا، ط1، 2008.
19) عوالم الحلم، تفسير الرموز والإشارات، ستيوارات هولروید، ترجمة: سليمان الدليمي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2006.
20) الفضاء الروائي، جيرار جينيت وآخرون، ترجمة: عبدالرحيم حزل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2002.
21) في الخطاب السردي: نظرية غريماس، محمد العجيمي، عالم الكتاب، تونس، ط1، 2006.
22) القاموس المحيط، مجد الدين الفيروزبادي مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1406.
23) قراءة الرواية: مدخل إلى تقنيات التفسير، روجرب هينكل، ترجمة: صلاح رزق، دار غريب، القاهرة، ط1، 2005.
24) القراءة وتوليد الدلالة: تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، حميد الحمداني، المركز الثقافي العربي، بيروت،2003.
25) قضايا المكان الروائي في الأدب المعاصر، صلاح صالح، دار شرقيات، القاهرة، ط1، 1997.
26) لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين بن منظور، دار صادر، بيروت، ط1، 1990.
27) اللسان واللاوعي، ميشال أريفيه، ترجمة: محمد خير البقاعي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2011.
28) اللغة والحواس، رؤية في التواصل والتعبير بالعلامات غير اللسانية، محمد كشاش، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2001.
29) ما هي السيمولوجيا، برنار توسان، ترجمة: محمد نظيف، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2، 2000.
30) المرايا المحدبة، من البنيوية إلى التفكيك، عبدالعزيز حمودة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع232، 1987.
31) مشكلة المكان الفني، يوري لوتمان، تقديم وترجمة: سيزا قاسم، مجلة عيون المقالات، المغرب، ع8، 1987.
32) المكان في الرواية العربية (الصورة والدلالة)، عبدالصمد زايد، دار محمد علي، تونس، ط1، 2003.
33) نظرية اللون، يحيى حمودة، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1990.

المصادر والمراجع العربية المترجمة للإنجليزية

1) Narrative Dreams, Hassan Al-Nami, Twitter account of the writer and critic (@HassanAlnemi) 2022. (20/ 12/ 2021)
2) Foundations of Semiotics, Daniel Charles, translated by Talal Wahba, Center for Arab Unity Studies, 1st edition, Beirut, 2008.
3) The Structure of the Narrative Form (Space, Time, Personality), Hassan Bahrawy, The Arab Cultural Center, 1st edition, Beirut, 1990.
4) The Structure of the Narrative Text from the Perspective of Literary Criticism, Hamid Al-Hamdani, The Arab Cultural Center, 1st edition, Beirut, 1991.
5) Interpretation between Semiotics and Deconstruction, Umberto Eco, translated by Said Benkrad, Arab Cultural Center, 1st edition, Casablanca, 2000.
6) The Expression of Vision, Abdullah bin Muslim Al-Dainouri, investigation: Ibrahim Salih, Dar Al-Sham, 1st edition,Damascus, 2001.
7) The Interpretation of Dreams, Sigmund Freud, translated by Mustafa Safwan, Dar Al-Gharabi, 1st Edition,Beirut, 2003.
8) The Body and the Visual Strategy in the Arab-Islamic Culture, Farid Al-Zahi, Al-Karmel, Palestine, p. 54, 1998.(127-104)
9) Semiotics of Visual Formats, Umberto Eco, Reviewed and Presented by Saeed Benkrad, translated by Muhammad Al-Tohamy Al-Ammari and Muhammad Odadad, Dar Al-Hiwar, 1st edition, Damascus, 2008.
10) The Semiotics of Desires, Muhammad al-Dahi, The World of Thought, The National Council for Culture, Arts and Letters, Kuwait, p. 3, vol. 35, 2007.-213) (247
11) The Semiotics of the Passions in the Stories of the Wild Animal, Radia Larqam, The Professor's Forum Magazine, Algeria, p. 16, 2015.(219-196)

12) Semiotics of Passions - from States of Things to States of the Soul, Grimas and Jacques Fontane, translation: Saeed Benkrad, Dar Al-Jadeedah Al-Muttahidah, 1st edition, Beirut, 2010.
13) The Semiotics of Narration, a study of the Homogeneous Semiotic Existence, Muhammad al-Dahi, Dar Roya, 1st edition, Cairo, 2009.
14) The Semiotics of the Narrative from Narration to Whims, Halima Wazidi, Moroccan Pen Publications, 1st edition, Casablanca, 2017.
15) The Semiotics of the Visual, Jacques Fonteney, translated by: Ali Asaad, Dar Al-Hiwar, 1st edition, Lattakia, 2003.
16) Semiotics, its Concepts and Applications, Saeed bin Karad, Dar Al-Hiwar, 3rd edition, Lattakia, 2012.
17) The Miraculous Vision of Yusuf, peace be upon him, Wadad Makkawi, Babylon University Journal, Iraq, p. 2, volume 20, 2012.(378-368)
18) General Psychology: Cognitive Psychological Forces and Psychological Forces Driving Behavior, Anas Shakshak, Dar Al Nahj, 1st edition, Syria, 2008.
19) Dream Worlds, Interpretation of Symbols and Signs, Stuart Holroyd, translated by Suleiman Al-Dulaimi, Dar Al-Kutub Al-Alami, 1st edition, Beirut, 2006.
20) Narrative Space, Gerard Genet and others, translated by Abdel Rahim Hazel, East Africa, 1st Edition, Casablanca, 2002.
21) On Narrative Discourse: Grimas Theory, Muhammad Al-Ajimi, The World of the Book, 1st edition, Tunis, 2006.
22) Al-Qamos Al-Muheet, Majd Al-Din Al-Fayrouzabadi, Al-Risala Foundation, 1st edition, Beirut, 1406.
23) Reading the Novel: An Introduction to Interpretation Techniques, by Roger Henkel, translated by Salah Rizk, Dar Gharib, 1st edition, Cairo, 2005.
24) Reading and Generating Significance: Changing Our Habits in Reading the Literary Text, Hamid Al-Hamdani, Arab Cultural Center, Beirut, 2003.
25) Cases of the Narrative Place in Contemporary Literature, Salah Salih, Dar Sharqiyyat, 1st edition, Cairo,1997.
26) Lisan Al-Arab, Abu Al-Fadl Jamal Al-Din Bin Manzoor, Dar Sader, 1st edition, Beirut, 1990.
27) The Tongue and the Unconscious, Michel Arefieh, translated by: Muhammad Khair Al-Bikai, Dar Al-Jadeed Al-Muttahidah House, 1st edition, Beirut, 2011.
28) Language and the Senses, a Vision of Communication and Expression with Non-Linguistic Signs, Muhammad Kashash, Al-Maktaba Al-Asriyyah, 1st edition, Beirut, 2001.
29) What is Semiology, Bernard Toussaint, translated by: Mohamed Nazif, East Africa, 2nd edition, Casablanca, 2000.
30) Convex Mirrors, From Structuralism to Deconstruction, Abdulaziz Hamouda, World of Knowledge Series, Kuwait, p. 232, 1987.
31) The Problem of the Artistic Place, Yuri Lotman, presented and translated by Siza Kassem, Oyoun Al-Maqalat Magazine, Issue 8, Morocco,1987.
32) The Place in the Arabic Novel (Image and Significance), Abd al-Samad Zayid, Dar Muhammad Ali, 1st Edition, Tunis, 2003.
33) Color Theory, Yahya Hammouda, Dar Al-Maarif, 1st edition, Cairo, 1990.

أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية في ضوء تحليل خططها الاستراتيجية

يوسف محمد النصير
جامعة الحدود الشمالية

(قُدِّم للنشر في 1444/08/09 هـ وقُبِل للنشر في 1445/04/09هـ)

الملخص: تناولت الدراسة أنموذجًا مقترحاً للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية في ضوء تحليل خططها الاستراتيجية، هدفت الدراسة إلى تبنّي أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، من خلال التعرف على نسبة توافر مكونات التخطيط الاستراتيجي، ونسبة توافر معايير كل مكوّن من مكونات التخطيط الاستراتيجي باستخدام المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وقد تم اعتماد وثيقة الخطة الاستراتيجية كوحدة تحليل باستخدام أداة تضمنت تسعة مكونات من مكونات التخطيط الاستراتيجي، هي: التخطيط للتخطيط، التحليل الأساسي، الرؤية، الرسالة، القيم، الأهداف الاستراتيجية، الهيكل، التنفيذ، والمتابعة، وقد تضمنت هذه المكونات تسعة وثلاثين معياراً، وقد شملت الدراسة ثمانيَ وعشرين جامعة حكومية، وبينت النتائج أن نسبة توافر مكونات التخطيط الاستراتيجي كانت فوق المتوسط وبنسبة تسعة وخمسين بالمئة، أما نسبة توافر معايير مكوّنات التخطيط الاستراتيجي فكانت مرتفعة للرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف الاستراتيجية، وكانت فوق المتوسط لمكون التخطيط للتخطيط والتحليل الأساسي، أما بالنسبة للهيكل التنظيمي والتنفيذ والمتابعة فقد كانت النسبة منخفضة للغاية، وجاءت توصيات الدراسة على ضرورة زيادة الاهتمام بالمكونين: التخطيط للتخطيط والتحليل الأساسي، كما أنها تنصح بالعمل على استيفاء بعض المكونات للتخطيط الاستراتيجي كإيجاد الهيكل التنظيمي، والمتابعة والتنفيذ، بالإضافة إلى تبنّي المعايير لكل مكون من المكونات والعمل على تحقيقه، وأيضاً تبنّي نموذج التخطيط الاستراتيجي المقترح والمتضمن على عدد من المراحل والمكونات الأساسية، إضافة لتنفيذ عدد من البرامج التدريبية المكثفة والمميزة لزيادة الوعي في التخطيط الاستراتيجي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات واكتساب الكفاءات والمهارات التي تتطلبها عملية إعداد الخطط الاستراتيجية، ووضع دليل متكامل لمكونات الخطة الاستراتيجية يتضمن العناصر في كل مكون وشرح تفصيلي لكيفية تنفيذه.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، الجامعات السعودية، الخطط الاستراتيجية.

* * *

A proposed model for strategic planning in Saudi universities in the light of analyzing their strategic plans

Yousif Muhammad Al-Naser
Northern Border University

(Received 1/3/2023 ; accepted 24/10/2023)

Abstract: The study dealt with a proposed model for strategic planning in Saudi universities in light of analyzing their strategic plans. The study aimed to adopt a proposed model for strategic planning in Saudi universities by identifying the percentage of availability of strategic planning components and the percentage of availability of standards for each component of strategic planning using the descriptive approach (content analysis). The strategic plan document was adopted as a unit of analysis using a tool that included nine components of strategic planning, namely planning for planning, basic analysis, vision, mission, values, strategic objectives, structure, implementation, and follow-up. These components included thirty-nine standards. Regarding the organizational structure, implementation, and follow-up, the percentage was very low. The author recommends increasing attention to two components, namely planning and basic analysis, as well as other components of strategic planning, such as creating the organizational structure, follow-up, and implementation. In addition, it is important to adopt standards for each component and strive to achieve them. Finally, it is recommended to adopt the proposed strategic planning model, which includes several stages and basic components.

Keywords: Strategic planning, Saudi universities, strategic plans.

(*) للمراسلة:

أستاذ ، قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية ،عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Professor, Department of Leadership and Educational Policies, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail:. you-alnaser@hotmail.com

DOI: 10.12816/0061691

المقدمة:

تسعى الجامعات في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق أهدافها التي أنشأت لتحقيق التنمية المستدامة، وبرغم امتلاكها للميزانيات الضخمة، إضافة للإعلام والعلاقات العامة المتعددة، ورغم الحراك الكبير وورش العمل الضخمة التي تضمنت العديد من المشاريع والبرامج واللقاءات والاجتماعات والزيارات لتغيير صورتها وتطوير قدراتها ودعم إمكانياتها إضافة لتعزيز فرصها للمنافسة على المستوى المحليّ والإقليمي والدولي إلا أن تأثيرها محدود في التغيير اتجاه القضايا الرئيسية كفلسفتها، ومركزيتها، وسياساتها العامة وتحديد هويتها، ونظامها الأساسي، وتأثيرها على المجتمع، وتميّزها في البحث العلمي، إلا أنها عرضة للرياح والتقلبات، والانتكاس لأنها لا تستند على هوية واضحة، أو فكرٍ راسخ، أو أسس قانونية متينة، أو سياسات عامة واضحة ومعتمدة، بل تقوم على جهود أشخاص، لا جهود مؤسسات تمنحها المشروعية والصلابة والاستمرارية (العيسى، 2011).

وتتضمن رؤية المملكة (2030) ثلاثة محاور رئيسية، هي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، حيث تتكامل هذه المحاور مع بعضها البعض وتتضمن بناء منظومة تعليمية مرتبطة باحتياجات سوق العمل، وتنمية الفرص للجميع، ويتضمن كل محور من المحاور مجموعة من الأهداف والالتزامات التي تؤكد على الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وتتضمن الرؤية سد الفجوة ما بين التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل وتطوير التعليم العام، وأن تصبح خمس جامعات سعودية ضمن أفضل مئتي جامعة على مستوى العالم، إضافة لتمكين الطلاب من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدوليّة والحصول على تصنيفٍ متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي، وكل ذلك يتطلب أن تكون هنالك خطط استراتيجية في الجامعات لتحقيق هذه الأهداف.

وقد قامت الجامعات بالعديد من الخطوات التي تحاول فيها زيادة فاعليتها وكفاءتها من خلال وضع خطط استراتيجية طويلة الأمد، تشكّل من خلالها هويتها المختلفة عن غيرها من الجامعات، عن طريق خطط استشرافية للمستقبل تتضمن دراسة وضعها الراهن ونقاط الضعف والقوة لديها ومن ثم وضع رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية والمبادرات وقياس الأداء من خلال مؤشرات الأداء التي تساعدها في التركيز على وظائفها، وتقييم العمليات التشغيلية، واتخاذ القرارات التصحيحية، ومراجعة الهياكل التنظيمية، وزيادة التواصل.

وتناولت هذه الدراسة اقتراح أنموذج للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية في ضوء تحليل خططها الاستراتيجية.

مشكلة الدراسة

أوضح فتحي ووليسون Fathi, Wilson (2009) أن التخطيط الاستراتيجي في الجامعات ناجح بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد وضوحٌ بشأن محددات النجاح الرئيسة، كما بين غوردن Gordan (2015) أن التخطيط الاستراتيجي في عدد من الجامعات ما هو إلا وثيقة فقط، فهو غاية في حد ذاته، وليس وسيلة للتحسين، كما أنه عبارة عن تنفيذ وامتثال لقوائم التحقق من أعمال الجودة والاعتماد الأكاديمي، ويضيف (دوريس، 2006) أن الخطط الاستراتيجية لا تنجح إلا بنسبة عشرة بالمئة، فبعض الكليات تعتبره الطريق إلى الألم والتعاسة وليس الازدهار، أما مينتسبيرغ (Mintzberg.1994) فيدّعي أن هنالك الكثير من الأدلة التي أنه في أغلب الأحيان تكون المؤسسات على علاقة حب فاشلة مع التخطيط.

أطلقت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية خطة آفاق 2004 وهي التجربة الأولى في التخطيط والتطوير في نظام التعليم العالي

السعودي، فقد طلبت الوزارة من الجامعات البدء في تنفيذ خطة آفاق من خلال وضع خطط استراتيجية خاصة بها، وقد غطّت خطة آفاق خمسة وعشرين عاماً من سنة 2004م وحتى سنة 2028 م. كما وسعت الخطة إلى تحقيق العديد من الفوائد للجامعات والطلاب وأصحاب الأعمال كما أنها تعمل على رفع الكفاءة الداخلية للجامعات، وتعزيز مخرجات الجامعات لتلبية احتياجات سوق العمل، ولكن- كما أبرز العيسى(2011) - توقفت هذه الخطة ولم تستمر بعد أن قامت الجامعات بإعداد خططها الاستراتيجية التي تسعى من خلالها إلى تشكيل هويّتها الخاصة، والتي تحدد اتجاهها المستقبلي من خلال وجود رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية التي ستعمل عليها في المستقبل ولمواجهة كثير من التحديات التي تواجهها والمتمثلة في تطوير برامجها الأكاديمية؛ لتتناسب مع سوق العمل، وتطوير مناهجها، واستراتيجيات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والاعتماد المؤسسي والبرامجي، والتصنيفات الدولية.

وبناء على ذلك قامت الجامعات السعودية بوضع خطط استراتيجية إلا أنه كان هناك اختلاف بنماذج التخطيط الاستراتيجي المستخدمة من جامعة إلى أخرى، واختلاف في المراحل، وكذلك اختلاف في المكونات والمعايير، مما تسبب في صعوبة تنفيذ الخطط الاستراتيجية، كما تضمنت معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في الاعتماد المؤسسي والبرامجي مجموعة من المعايير والمحكمات التي تتطلّبها الخطط الاستراتيجية، كما أشارت بعض الدراسات ومنها دراسة الدجوي (Aldejwi, 2014) إلى أن الجامعات السعودية لم تتبع نموذجاً محدداً من نماذج التخطيط الاستراتيجي، كما أن الجامعات السعودية ليس لها تاريخ طويل في التخطيط الاستراتيجي، بالإضافة لأنها لم تستطع أن تحدد مراحل ومكونات التخطيط الاستراتيجي، وأن بعض الجامعات قامت بنسخ خططها الاستراتيجية من جامعات أخرى، وأنها لم تستوعب فوائد التخطيط الاستراتيجي لديها، وأن بعض الخطط الاستراتيجية ركزت على القيم والبعض الآخر ركز على الرؤية، وبعض الخطط ركزت على جودة الخدمات، والبعض الآخر ركز على الطلاب.

وبناءً على ما سبق؛ نستطيع أن نحدد مشكلة الدراسة بعدم وجود نموذج محدد للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وبذلك يتفرع من هذه المشكلة الأسئلة التالية:

1. ما مكونات ومعايير التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟
2. ما واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟
3. ما النموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟

أهداف الدارسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرّف على مكونات ومعايير التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية.

2. التعرّف على واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية في ضوء تلك المكونات والمعايير.

3. إعداد نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية بناء على المعايير ذاتها.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال تعزيز الإطار النظري للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية حيث تم تحديد مكونات التخطيط الاستراتيجي في كل مرحلة من مراحل التخطيط الاستراتيجي ثم تحديد عناصر المكونات في التخطيط الاستراتيجي وهي من الأهمية بمكان للجامعات ولأعضاء هيئة التدريس حيث يتم التعرف على مراحل التخطيط الاستراتيجي ومكونات كل مرحلة والعناصر الاساسية في كل مكون في ثماني وعشرين جامعة سعودية؛ أما من

الناحية العملية فتبرز أهميتها من خلال إيجاد نموذج للتخطيط الاستراتيجي قابل للتطبيق وفقاً لنماذج التخطيط الاستراتيجي والتي وتتضمن المكونات الأساسية للتخطيط الاستراتيجي التي تكفل له أن يخلق تغييراً حقيقياً في تطوير الجامعات وإحداث تحسين قوي ومميز في الأداء باعتباره وسيلة وليست غاية، وأيضا إعداد وتجهيز متطلبات النجاح له من خلال إشراك كثير من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بها والمستفيدين من الجامعة داخل المجتمع المحلي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على مكونات ومعايير التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وتقديم أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي.

الحدود المكانية: الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2023/2022.

مصطلحات الدراسة:

التخطيط الاستراتيجي: يعرف جانزي ووليمس Chance & Williams(2009) التخطيط الاستراتيجي بأنه عملية رسمية مصممة لمساعدة المنظمة على تحديد التوافق الأمثل مع عناصر بيئتها. ويعرف إجرائياً بأنه المكونات التي يتم من خلالها عملية التخطيط والتي تتضمن التخطيط للتخطيط، التحليل الأساسي، الرؤية، الرسالة، القيم، الأهداف، الهيكل التنظيمي، التنفيذ، المتابعة.

النموذج: هو مخطط واضح تتضح معالمه من خلال عملية انسياب المعلومات والقرارات والعمليات من وإلى المراكز الإدارية في المؤسسة (الكيلاني وديراني ،1998). ويعرف إجرائياً بأنه مخطط يتضمن مكونات التخطيط الاستراتيجي والعناصر الرئيسة لكل مكوّن.

الإطار النظري

يواجه التعليم العالي في دول العالم المختلفة العديد من التحدّيات التي تحول بينه وبين أداء الدور المأمول منه في تحقيق التنمية الشاملة في هذه البلدان، ومن هذه التحديات ما أبرَزه (Gordan, 2015) التي تمثّلت في ارتفاع تكاليف التشغيل، وتدهور جودة المخرجات، والجمود وعدم التغيير، إضافة لما ذكرته كاثلين (Immordino et al., 2020) أن من أهم التحديات للتعليم العالي هي الطبيعة المتغيرة للبيئة التي يعمل بها وزيادة المنافسة، الحَوكمة المشتركة ، المساءلة العامة ، التقدم التكنولوجي، النمو والتعليم عبر الإنترنت إضافة للدورات التدريبيّة المفتوحة عبر الإنترنت والجودة التعليمية والتقييم، وإمكانية الوصول للطلاب ورضاهم.

وفي مواجهة تلك التحدّيات تستخدم الجامعات التخطيط الاستراتيجي كما أوضح تايلور (Taylor,1999) لتحقيق مزيد من العوائد المالية، وزيادة التواصل، وخلق رؤية واضحة ومشتركة، ورسالة ترتكز على مهمّتها الأساسية، وتحديد نقاط القوّة والضعف، وتحقيق مزيد من التماسك، إضافة لترشيد القرارات، والتفاهم المشترك، والتواصل مع العالم الخارجي والداخلي، وتحقيق الميزة التنافسية، وإشراك العاملين؛ كما بين فتحي (Fathi et al., 2010) أن التخطيط الاستراتيجي يسمح للجامعة بتحليل الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، ويمكّن الجامعة من الاستعداد لتغيير الاتجاهات واستيعاب التكنولوجيا الجديدة وتحديد أهدافها وأولوياتها.

وقد ظهر التخطيط الاستراتيجي في الجامعات كما أبرز هيل (Hill, 2005) في الستينيات والسبعينيات وهو عملية معقّدة لمعظم الجامعات كما أبرزت كاثلين Immordino et (al., 2020) في دراستها أيضاً، وقدّر عدد الجامعات والكليات التي لديها خطط استراتيجية في الولايات المتحدة بنحو 70 % ومن المتوقع زيادته لا سيما أن كثيرًا من الجامعات والكليات تتوجه لأخذ اتجاهات التقييم الحديثة والفاعلية المؤسسية،

ويعرّف إسبي (Espy, 1988) التخطيط الاستراتيجي بأنه تطوير لمجموعة من الأهداف والآمال المستقبلية مصحوبة بمجموعة من الإجراءات للمساعدة في تحقيق تلك الأهداف. ويعرّفه بيرسون (Bryson, 2010) بأنه جهد تداولي ومنضبط لإنتاج قرارات وإجراءات أساسية تشكل وتوجه عمل المنظمة، إضافة لأسباب فعلها لذلك، كما تعرفه كاثلين (Immordino et al., 2020) بأنها عملية منهجية توافق من خلالها المنظمة على الأولويات الضرورية لمهمتها وبأنها عملية رسمية مصممة لمساعدة المنظمة على التحديد والحفاظ على التوافق الأمثل مع العناصر الأكثر أهمية في مجموعتها البيئية.

والتخطيط الاستراتيجي له نماذج تضم مجموعة من المكونات وهي كما أبرزت كاثلين (Immordino et al., 2020) قد تتكون من أربعة عناصر، بعض النماذج الأخرى تتكون من سبعة عناصر، وعلى الرغم من تعدد نماذج التخطيط الاستراتيجي واختلافها إلا أنها تشترك في عدد من المكونات ومنها تحديد الرسالة، وتحليل التأثيرات الداخلية والخارجية، إضافة لتحديد القضايا التنظيمية الأساسية، تطوير واختيار الأولويات الاستراتيجية، وآلية تنفيذ الأهداف الاستراتيجية، كما أوضح الديجوي (Aldejwi, 2014) أن هناك عدداً من نماذج التخطيط الاستراتيجي التي تستخدم في القطاع العام، مثل: نموذج دورة تطوير الاستراتيجية لـ Bryson (2004)، نموذج التخطيط التعاوني لـ Curtis Stollar, Poth, and Gohen (2006)، نموذج التخطيط الاستراتيجي لقسم الإطفاء لـ Wallace (1993)، نموذج The Baile Model (1998)،نموذج The Coolbaugh Model (1994).

بالإضافة لذلك، هنالك العديد من النماذج التي تتناسب مع قطاع الأعمال وهي: نموذج التوجيه الذاتي نموذج التخطيط العضوي، نموذج التخطيط الاستراتيجي التطبيقي لـ Goodstein (1993)، ونموذج بطاقة الأداء المتوازن لـ Kaplan (1992)، نموذج التخطيط القائم على الرؤية استناداً إلى الأهداف Mcnamara، نموذج التخطيط بالسناريو Keough and Shanahan (2008)، نموذج التوافق الاستراتيجي، نموذج Pfeiffer (1993).

ويبرز تايلور (Taylor, 1999) أنه لا يوجد نموذج محدد للانخراط في عملية التخطيط الاستراتيجي فكل منظمة لها احتياجاتها المختلفة، ولها تفاعلاتها الخاصة في بيئتها الداخلية إلا أن هناك اتفاقاً على مجموعة من المكونات الأساسية وهي اكتشاف نقاط الضعف والقوة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية لتحديد التهديدات والفرص، وتطوير رؤية المنظمة، وإيجاد رسالة، وتحديد الأهداف المستقبلية، وصياغة الاستراتيجية، وربط الاستراتيجيات بالبرامج والموارد، وتقييم النتائج، ويوضح هيل (Hill, 2005) أن الكليات والجامعات تحتاج استخدام نموذج مناسب من تلك النماذج يناسب احتياجاتها المختلفة تماماً عن قطاع الإدارة العامة أو قطاع الأعمال نظراً لاختلاف احتياجاتهم وأهدافهم.

وتتضمن نماذج التخطيط الاستراتيجي مجموعة من المراحل والمكونات والعناصر الأساسية بكل مرحلة والعلاقة بينها والتي قد لا تختلف كثيراً عن بعضها البعض في تفصيلاتها والمراحل والمكونات الذي صممت من أجلها، سواء كانت للقطاع العام أو للقطاع الخاص أو للمنظمات التعليمية، حيث من الطبيعي أن يبقى التخطيط الاستراتيجي مرناً إلا أن هذه النماذج أظهرت اهتماماً ببعض المكونات الأساسية كالتخطيط للتخطيط، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، والرؤية، والرسالة، والأهداف الاستراتيجية، والقيم، والمتابعة والتقييم.

كما تتضمن المكونات الأساسية مجموعة من المعايير التي يتطلب توافرها في هذه المكونات حتى يضمن نجاح التخطيط الاستراتيجي، وهذه المعايير هي الحد الأدنى الواجب توفره في تلك

المكونات ليكون التخطيط الاستراتيجي قابلاً للتطبيق والتنفيذ والتقييم، كما أن توفر تلك المعايير يضمن التفاعل والمشاركة في تنفيذ الأهداف الاستراتيجية، وإلهام القيادات وأعضاء هيئة التدريس في تبني الخطة والمشاركة في نجاحها.

وتتضمن رؤية المملكة 2030 في أهدافها رحلة تعليمية متكاملة، مثل تحسين تصنيف المؤسسات التعليمية كالجامعات في التصنيفات الدولية، ويشمل قطاع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية 28 جامعة حكومية تنتشر في 13 منطقة إدارية حيث ترتبط الجامعات بوزارة التعليم من خلال مجالسها فتشرف على الأعمال التي تقوم بها، ويتم ربطها بخطتها الاستراتيجية المتمثلة بعدد من الأهداف الأساسية وهي تعزيز القيم الإسلامية والهويّة الوطنية، تحسين ترتيب المؤسسات التعليمية، مواءمة مخرجات التعليم والتدريب مع متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، تحسين الكفاءة المالية لمنظومة التعليم والتدريب، تحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم للجميع، تطوير معارف ومهارات الطلبة، تطوير معارف نوعية للمتميزين والموهوبين في المجالات ذات الأولوية، إضافة لتطوير المنهاج والبرامج وأساليب التعليم والتقويم، تحسين البيئة التعليمية والتدريبية، تحسين العمليات الداخلية، دعم البحث والتطوير والابتكار وريادة الأعمال، تفعيل التقنية الحديثة والرقمنة، استقطاب وتطوير الكوادر البشرية والمحافظة عليها، رفع مشاركة القطاعات غير الحكومية، وتشير لائحة نظام الجامعات الجديدة الصادرة بموجب المرسوم الملكي رقم (27/25) وتاريخ 2 / 3 / 1441 هـ في المادة الأربعين على التزام الجامعة بالحصول على الاعتماد المؤسسي من هيئة تقويم التعليم والتدريب، وقد أشارت المادة الواحدة والأربعون إلى أن تعمل الجامعات على تحقيق الاعتماد البرامجي من هيئة تقويم التعليم والتدريب، أو من إحدى الهيئات الدولية التي تعتمدها الهيئة.

وقد أقرّت هيئة تقويم التعليم والتدريب والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي التي تأسست بموجب الموافقة السامية الكريمة رقم 7/ب/6024 وتاريخ 9/2/1424هـ للإشراف على أعمال الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية من خلال تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي في أعمالها المختلفة حيث يتضمن الاعتماد المؤسسي قائمة من المتطلبات التي تضمن وجود خطة استراتيجية للجامعة، كما تحتمل معايير الاعتماد المؤسسي ثمانية معايير مختلفة تتضمن الرؤية والرسالة والتخطيط الاستراتيجي إضافة لمعيار الحَوكمة والإدارة والقيادة ومعيار التعليم والتعلم ومعيار شؤون الطلاب ومعيار الموارد المؤسسية ومعيار البحث العلمي ومعيار خدمة المجتمع.

ويشمل معيار الرؤية والرسالة والتخطيط الاستراتيجي عدداً من المعايير الفرعية تتضمن معيار الرسالة والأهداف الاستراتيجية، إضافة إلى معيار فرعي وهو الرؤية والتخطيط الاستراتيجي، وكل معيار فرعي يتضمن عدداً من المحكمات التي يستلزم توافرها وعدد من المحكمات المختلفة، وحسب بيانات هيئة تقويم التعليم والتدريب المنشورة على موقع الهيئة 2022، فقد حصلت سبع عشرة جامعة سعودية حكومية على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي الكامل و أربع جامعات حكومية على الاعتماد المشروط، وحصلت عشر جامعات خاصة على الاعتماد الأكاديمي الكامل وثمانية جامعات خاصة على الاعتماد المشروط، ويرتبط التخطيط الاستراتيجي في الجامعات بمتطلبات ومعايير الاعتماد الأكاديمي لكثير من الجامعات حول العالم كما اوضح (دوريس، 2006) حيث تمثل تلك المتطلبات والمعايير ضغطاً على الجامعات في تبنّي التخطيط الاستراتيجي في أعمالها، وأبرز فاثي (Fathi et al., 2017) أن الطلب يتزايد لوضع الخطط الاستراتيجية بسبب متطلبات الاعتماد الأكاديمي فقد ظهر العديد من نماذج التخطيط الاستراتيجي مع زيادة معايير الاعتماد وطلب من الكثير من المنظمات اعتماد

تطوير خططها الاستراتيجية حتى تلبي متطلبات الاعتماد

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات تحليل الخطة الاستراتيجية لعدد من الجامعات ومن ضمن هذه الدراسات دراسة المانع (2020) بعنوان "مدى ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام: دراسة حالة جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك خالد، وجامعة الملك فيصل" والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وباستخدام استبانة أُعدّت لهذا الغرض، وقد شملت الدراسة جميع رؤساء الأقسام في الجامعات الثلاثة، وتكونت عينة الدراسة من (137) من رؤساء الأقسام وقد دلت النتائج على أن عملية ممارسة التخطيط الاستراتيجي تشكل عنصرا مهما، ومحورا رئيسا من محاور الجودة الواجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الجامعات السعودية حيث تعد رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها محوراً لهويتها، بما في ذلك أنشطتها التربوية وجسمها الطلابي ودورها في إطار مؤسسات التعليم العالي السعودية، بالإضافة إلى أن هناك قصوراً بمكونات ومعايير ممارسة التخطيط الاستراتيجي، بالإضافة إلى عدم وجود برامج تحفيزية، وعدم مساهمة الخطة الاستراتيجية في تقوية الروح الوطنية لدى رؤساء الأقسام.

وفي دراسة للزعيبر و الضحيك (2019) عن درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة وعلاقته بتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 دراسة ميدانية، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وعلاقة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة برؤية المملكة 2030 باستخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي بالجامعات الناشئة جاءت بدرجة عالية، وأن رؤية الجامعات تنبثق من رؤية المملكة 2030 ، وأنها تعزز القيم لدى الطلاب، وأنها تطور أساليب التعليم بشكل مستمر، وأن الجامعة توفر فرص تعلم مختلفة مستمرة.

قدم الحوامدة (2017) دراسة عن أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية في ضوء تقييم خططها الاستراتيجية والتي هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من خلال تحليل 21 خطة استراتيجية للوقوف على توفر عناصر الخطة الاستراتيجية فيه وتراوحت نسبة توفر هذه العناصر ما بين (14 %- 100 %) وغالبية العناصر جاءت بدرجة منخفضة، ومن خلال استخدام أنموذج للتخطيط الاستراتيجي للجامعات الأردنية والمكون من مرحلة الاعداد وتتضمن صياغة الرؤية والرسالة والقيم والتحليل، وصياغة الأهداف ومرحلة التنفيذ والتي تشمل الخطط الإجرائية ومرحلة التقييم والتطوير وتشمل المتابعة والتقييم والمراجعة والتطوير.

وفي دراسة الشثري (2016) والتي تناولت واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية وذلك من خلال الكشف عن متطلباته لتحسين قدرتها التنافسية للجامعات وكذلك لمعرفة التحديات التي تواجهها، والتي تحد من قدرتها التنافسية للجامعات السعودية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي باستخدام استبانة تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (69) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وقد دلت نتائج الدراسة على ضرورة توافر الموارد المالية اللازمة للتخطيط الاستراتيجي، وكان من أهم التحديات التي تواجه ممارس التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية سرعة التغييرات الكمية والنوعية في البيئة الداخلية للجامعات السعودية.

وفي دراسة الصرايرة والقدومي (2016) التي تعلقت عن مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في

الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية وذلك على عينة عشوائية مكونة من (170) من رؤساء الأقسام للعام 2016/2015 في أربعة مجالات، هي: الرسالة والرؤية المستقبلية والقيم والأهداف الاستراتيجية، وقد دلت مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية كان بشكل عام بدرجة متوسطة.

وفي دراسة المحاسنة (2016) عن الخطط الاستراتيجية للجامعات الأردنية، فقد هدفت الدراسة إلى تحليل الخطط الاستراتيجية للجامعات الأردنية والتعرف على نسبة توافر عناصر الخطة الاستراتيجية وشروط كل عنصر من العناصر باستخدام المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) وذلك باستخدام أداة تضمنت ثمانية أبعاد وثمانية وأربعين شرطاً لهذه الأبعاد، وقد ضمت الدراسة عشر جامعات أردنية عامة وخاصة، ودلت النتائج أن نسبة توافر عناصر الخطة الاستراتيجية في الخطط الاستراتيجية في الجامعات الأردنية كانت فوق المتوسط وبنسبة (63%) أما الجامعات الخاصة فكانت أيضاً فوق المتوسط وبنسبة (72%)، وفيما يتعلق بشروط الرسالة والرؤية والأهداف والغايات والقيم والأهداف الاستراتيجية والخطط الإجرائية فقد جاءت متوفرة بنسبة مرتفعة، أما شروط التحليل البيئي والاستراتيجيات فقد جاءت متوفرة بنسبة فوق المتوسط.

وفي دراسة غوردن (Gordon, 2015) عن التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي العام: أداة إدارية أم منصة إعلامية، هدفت الدراسة إلى تحليل الخطط الاستراتيجية لثماني جامعات في الولاية لتحديد ما إذا كانت عملية التخطيط الاستراتيجي والخطط تلبي متطلبات الخطط الأساسية، وقد دلت النتائج على أن التخطيط الاستراتيجي لا يستخدم في التعليم العالي لفائدته الكاملة أو بطريقة تساعد على التحسين المستمر، كما تتضمن نقصاً ثابتاً في المراجعة والتحليل الذي يمكن استخدامه لتحسين الأداء المستقبلي، كما دلت النتائج على أن وثيقة التخطيط الاستراتيجي تعتبر غاية وليست وسيلة لاستراتيجيات التحسين المستمر، كما دلت النتائج أن دوافع الخطة ركزت على تحقيق متطلبات البيئة الخارجية والامتثال إلى قوائم التحقق من الاعتماد، وتسلط النتائج الرئيسية الضوء على كيف يمكن للمسؤولين والمشرعين والوكالات التنظيمية الحكومية تحسين التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي العام.

وفي دراسة للدجوي (Aldejwi, 2014) النظرية وممارسة الالتزام بأفضل الممارسات في التخطيط الاستراتيجي للجامعات السعودية، والتي هدفت إلى التعرف على مدى التزام الجامعات السعودية بأفضل الممارسات في خططها الاستراتيجية للفترة من (2009- 2012) من خلال استخدام تحليل المحتوى، فقد هدفت إلى تحديد عمليات التخطيط الاستراتيجي ومستوى الالتزام بأفضل الممارسات فيها من خلال تصميم نموذج للتقييم مستمد من النموذج للتخطيط الاستراتيجي المطبق في نموذج Baile ونموذج Coolbaugh ونموذج دورة تغيير الاستراتيجية والذي تضمن مرحلة التحضير للتخطيط، والصياغة، وتطوير خطة العمل، وقد شملت الدراسة تحليل (11) وثيقة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وقد دلت النتائج أن 44 % كان لديها خطط استراتيجية، وأن 56% منها استكملت بناء خططها الاستراتيجية وفق أفضل ممارسات التخطيط الاستراتيجي.

وفي دراسة سلتر (Salter,2014) بعنوان" دراسة حالة لعمليات التخطيط الاستراتيجي"، والتي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على اختيار الخطة الاستراتيجية، وهل تؤثر عملية الاختيار على جودة الوثيقة الاستراتيجية باستخدام المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلة شخصية وذلك على عينة تكونت من (20) شخصاً من العمداء وأعضاء هيئة التدريس في جامعتين، وقد دلت نتائج الدراسة على اختلاف الجامعتين بشكل كبير في خيارات

التخطيط، وقد أظهرت نتائج الدراسة نجاحاً في تنفيذ الخطط الاستراتيجية، حيث بينت أن هناك أربعة عوامل تدفع لاختيار عملية التخطيط الاستراتيجي وهي الهدف الاستراتيجي، وإدارة الثقافة، والقدرة التنافسية، والتعلم، والتنظيم، وأن تلك العمليات تؤثر على جودة الخطة الاستراتيجية.

وفي دراسة الأشقر(2013) المتعلقة بمدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة في جامعة إربد الأهلية في الأردن وذلك على عينة شملت (278) طالبا وطالبة من خلال استبانة تضمنت مجالات الأهداف، والرسالة، والرؤية، والقيم، وقد دلت نتائج الدراسة أن مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في جامعة إربد من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة في جميع المجالات، وأنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية، ونوع الكلية.

وفي دراسة حلس (2013) عن مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين وذلك على عينة من العاملين في الجامعة الإسلامية تكونت من (60) عضو هيئة تدريس من خلال استخدام استبانة تضمنت أربعة مجالات، هي: مجال الرسالة، ومجال القيم، ومجال الأهداف الاستراتيجية، ومجال الرؤية المستقبلية للتعليم الجامعي، وقد دلت النتائج على أن مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية متوفرة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة أوزديم (Ozdem, 2011) عن تحليل الرسالة والرؤية في الخطط الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، فقد هدفت الدراسة إلى تحليل بيانات الرسالة والرؤية للخطط الاستراتيجية وقد تكونت عينة الدراسة من (72) جامعة حكومية وقد تم الوصول إلى الخطط الاستراتيجية من خلال مواقع الإنترنت لهذه الجامعات وقد تم استخدام تحليل المحتوى للوصول إلى البيانات وقد دلت النتائج على أن البيانات الخاصة بتقديم الخدمات لتعليم قوة عمل مؤهلة هي الأكثر شيوعاً، وكان من بين أكثرها معرفة عالمية كافية ومتخصصة، أما عن الرؤية فكان الغالب هو إظهار البحث في أن تصبح جامعة بحثية مشهورة ورائدة ومحترمة على الصعيدين الوطني والدولي.

وفي دراسة لفرهود (2009) عن أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر القادة الأكاديميين من خلال استبانة تم تصميمها لهذا الغرض وقد تكونت الاستبانة من (204) قائداً أكاديمياً في ثماني جامعات فلسطينية، وقد دلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة القادة الأكاديميين للتخطيط الاستراتيجي كانت بدرجة متوسطة منخفضة، بينما كانت أهمية التخطيط الاستراتيجي كانت بدرجة عالية مما أشار إلى وجود حاجة ملحة لأنموذج تخطيط استراتيجي للجامعات الفلسطينية، كما كشفت الدراسة عن وجود عدد من المعوقات أمام التخطيط الاستراتيجي تتعلق بالتمويل، وبالوضع السياسي، وبالموارد البشرية، وبالبيئة الخارجية وتوصلت الدراسة إلى بناء أنموذج للتخطيط الاستراتيجي ينبثق من الرؤية الوطنية للمجتمع العربي الفلسطيني.

وفي دراسة للأيوبي (Ayoubi, 2007) عن تقييم استراتيجية التدويل في الجامعات في المملكة المتحدة فقد هدفت الدراسة إلى فحص مدى تطابق الإنجازات الدولية للجامعات البريطانية مع هدفها الاستراتيجي في التدويل، وذلك على عينة شملت (117) جامعة من خلال استخدام تحليل المحتوى، وقد دلت النتائج على أن 74% من بيانات الرسالة في جامعات المملكة المتحدة تتضمن أبعاداً دولية بالإضافة إلى أن نسبة 48% من هذه الجامعات نشطة دولياً.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات

السابقة من حيث الهدف والمنهجية وبعض النتائج المتعلقة بأنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية في ضوء تحليل خططها الاستراتيجية من خلال المكونات الرئيسة، وقد تشابهت المعايير بكل مكون مع بعض الدراسات من حيث الهدف وأسئلة الدراسة والمنهجية من حيث المنهج ومجتمع الدراسة وعينتها، مثل: دراسة الحوامدة(2017) والمحاسنة (2016) وفرهود (2009)، وقد اختلفت جزئياً من حيث الهدف وأسئلة الدراسة والمنهجية كدراسة المانع(2020) و الشثري (2016) و الصرايرة والقدومي، (2016) ودراسة غوردن (Gordon, 2015) ودراسة الدجوي (Aldejwi, 2014) ودراسة سلتر (Salter, 2016) والأشقر(2013) وحلس(2013) ودراسة أوزدم (Ozdem, 2011) ودراسة الأيوبي (Ayoubi, 2007)، وما تميزت به هذه الدراسة هو تحديد المكونات الرئيسة للتخطيط الاستراتيجي في أغلب النماذج المستخدمة والمعايير في كل مكون والتي تفي بمتطلبات التخطيط الاستراتيجي لوزارة التعليم، ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي الواردة من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، كما تفي بمتطلبات التخطيط الاستراتيجي للجامعات بشكل مبسط ومفهوم وأساسي للقيادات الأكاديمية ولأعضاء هيئة التدريس وللموظفين، كما توفر هذه الدراسة التكاليف المالية الضخمة التي تصرف على تصميم الخطط الاستراتيجية، وكذلك توفر محتوى للبرامج التدريبية المقدمة في هذه الجامعات من خلال تقديم المكونات الأساسية والمعايير لهذه المكونات والتركيز على امتلاك الكفاءات في المشاركة في وضعها.

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى والذي يهتم بالوصف الظاهري والنوعي للموضوعات والأفكار العامة التي يتضمنها نموذج التخطيط الاستراتيجي من حيث مكونات الخطط الاستراتيجية أو معايير تلك المكونات في الجامعات السعودية بهدف الوصول إلى نسبة توفر مكونات الخطط الاستراتيجية، ونسبة توافر معايير تلك المكونات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الخطط الاستراتيجية للجامعات السعودية الحكومية جميعها والتي تشرف عليها وزارة التعليم والبالغ عددها ثماني وعشرون خطة استراتيجية وقد اقتصرت على الخطط الاستراتيجية في آخر نسخة حتى عام 2020، وقد تم تجميع وثائق التخطيط الاستراتيجي من مواقع تلك الجامعات.

جدول 1: توزيع مجتمع الدراسة من الخطط الاستراتيجية في الجامعات السعودية

الجامعات السعودية	الخطط الاستراتيجية	المجموع	النسبة
28	28	28	%100
المجموع	28	28	%100

يوضح الجدول (1) أن مجتمع الدراسة قد اشتملت على (28) من الخطط الاستراتيجية في الجامعات السعودية وبنسبة 100%.

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة من خلال الاطّلاع على العديد من نماذج التخطيط الاستراتيجي وإبراز المكونات التي تتضمنها، ومن خلال الاطلاع على مكونات الخطط الاستراتيجية في الجامعات السعودية ودرجة توافر معايير لهذه المكونات، وقد اعتمدت وثيقة التخطيط الاستراتيجي كوحدة للتحليل من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة المحاسنة (2016) ودراسة الحوامدة(2017) مع بعض التعديلات عليها بما يلائم الدراسة، وقد اشتملت الأداة في

صورتها النهائية على تسعة مكونات من مكونات الخطة الاستراتيجية حيث اشتمل مكون التخطيط للتخطيط على عشرة معايير، ثم مكون التحليل الاستراتيجي بمعيارين، ثم مكون الرؤية ستة معايير، ثم مكون الرسالة ستة معايير، ثم مكون القيم أربعة معايير، ثم مكون الأهداف ثلاثة معايير، ثم مكون الهيكل ثلاثة معايير، ثم مكون التنفيذ ثلاثة معايير، وأخيرا مكون المتابعة اشتمل على معيارين.

صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة الظاهري تم عرض الأسئلة على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية للحكم على مكونات الخطط الاستراتيجية ومعايير كل مكون من المكونات، ووفقاً لذلك فقد وردت العديد من الملاحظات حول المكونات والمعايير التي تتضمنها هذه المكونات، وقد تم الأخذ بهذه الملاحظات وإجراء التعديلات المطلوبة، وقد أخذت الأداة صورتها النهائية والمكونة من تسعة مكونات ، وتضمنت تسعة وثلاثين عنصراً تتضمنها هذه المكونات للخطط الاستراتيجية، وقد كانت درجة الاتفاق بين المحكمين بنسبة 80% مما يعني أن الأداة تتصف بالصدق.

ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل تم التحقق من ثبات الأداة من خلال استخدام نوعين من الثبات، الثبات الداخلي (عبر الزمن) من خلال تحليل وثيقة التخطيط الاستراتيجي مرتين والفصل بينهما بفترة زمنية ثم حساب متوسط نسبة التوافق بين التحليلين، أما بالنسبة للثبات الخارجي فتم من خلال تحليل(متخصصين) ممن عملوا في التخطيط الاستراتيجي كل محلل لوحده باستخدام أداة التحليل التي تم إعدادها ثم حساب معامل الثبات وهي كما يلي:

1. الثبات الداخلي: فقد قام الباحث بتحليل عينة من الخطط الاستراتيجية بلغت 20 % وبعد مرور ثلاثة أسابيع قام الباحث بإعادة تحليل الخطط مرة أخرى، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين: الأول والثاني باستخدام معادلة نسبة الاتفاق بين التحليلين، وتم حسابها باستخدام المعادلة التالية:

نسبة الاتفاق = [عدد الإجابات المتفق عليها / (عدد الإجابات المتفق عليها + المختلف عليها)] 100 وقد بلغت نسبة الاتفاق 90 %.

2. الثبات الخارجي: قام الباحث من خلال محللين مختلفين ومتخصصين في التخطيط الاستراتيجي بتعريفهم بهدف البحث وأسئلته وأدواته، ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحث والمتخصصين باستخدام المعادلة السابقة وبلغت نسبة الاتفاق بين تحليل الإحصائي الأول والباحث 85% وكذلك ما بين تحليل الإحصائي الثاني والباحث وقد بلغت نسبة 89 % مما يؤكد على ثبات أداة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة عن مكونات ومعايير التخطيط الاستراتيجي، وواقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وبناء أنموذج التخطيط الاستراتيجي، تم اعتماد تحليل المحتوى لوثيقة الخطة الاستراتيجية والتي غطت 2015-2020 كوحده للتحليل، أما فئة التحليل فهي تتكون من الخطة الاستراتيجية ومعايير كل مكون والتي شملت التخطيط للتخطيط، التحليل الأساسي، الرؤية، الرسالة، القيم، الأهداف، الهيكل التنظيمي، التنفيذ، المتابعة، وبعد تحديد وحدة التحليل وفئة التحليل تم إعداد استمارتين لجمع البيانات ورصد معدلات تكرار المكونات والمعايير في الخطط الاستراتيجية، هما: استمارة مكونات الخطة الاستراتيجية في الخطة الاستراتيجية، والثانية معايير كل مكوّن من مكونات الخطة الاستراتيجية للوصول إلى النتائج، وقد مرت عملية التحليل في الخطط الاستراتيجية في سلسلة من الخطوات، هي:

- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت مكونات ومعايير الخطط الاستراتيجية في ضوء نماذج التخطيط الاستراتيجي.

- تحديد الهدف من التحليل حيث هدف التحليل إلى تحديد مكونات الخطط الاستراتيجية، وتحديد معايير كل مكون.
- إعداد قائمة بمكونات الخطط الاستراتيجية ومعايير كل مكوّن.
- التأكد من صدق أداة تحليل المحتوى في صورتها الأولية، ثم عرضها على عدد من المحكمين، ومن ثم إعدادها بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

وقد تم تقسيم مستويات المقاييس إلى أربعة مستويات: منخفضة، تحت المتوسط، فوق المتوسط، مرتفعة وتم حساب نسبة التوافر في المكونات وعناصر كل مكون وفق المعادلة التالية:

5 % - أقل من 25% منخفضة
26 % - أقل من 50 % تحت المتوسط
50 %- أقل من 75 % فوق المتوسط
75 % - 100 % مرتفعة

بناء الأنموذج المقترح:

تم بناء الأنموذج من خلال الجانب النظري والذي تضمن الاطلاع على الإطار النظري للتخطيط الاستراتيجي وقد احتوى على عدّة نماذج للتخطيط الاستراتيجي على مستوى قطاع الأعمال وقطاع التعليم، ومحتوى كل نموذج ومكوناته الأساسية، كما تضمن بناء الأنموذج العمل على تحليل الخطط الاستراتيجية في (28) جامعة في المملكة العربية السعودية والتعرف على مكوناتها ومعايير كل مكون من المكونات.

صدق الأنموذج:

تم التحقق من صدق الأنموذج من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين في الإدارة التربوية والذين قاموا بمراجعة الأنموذج واقتراح التعديل بالحذف والإضافة والوصول إلى الصورة النهائية للأنموذج.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج البيانات المطلوبة لأسئلة الدراسة وحساب التكرارات والنسب المئوية، لتوافر مكونات الخطط الاستراتيجية للإجابة على السؤالين: الأول والثاني.

نتائج الدراسة:

تم تحليل النتائج من خلال تفريغ الإجابة لعدد ثماني وعشرين خطة استراتيجية في (28) جامعة حكومية من خلال عدد من الخطوات، هي:

1- نقل البيانات عن مكونات التخطيط والمعايير في الخطط الاستراتيجية إلى برنامج اكسل.
2- مراجعة البيانات وتدقيقها.
3- تطبيق الإحصاءات الوصفية على البيانات ووضع الجداول، وحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية.

مناقشة النتائج:

السؤال الأول: ما مكونات ومعايير التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم الرجوع للأدب النظري المتعلق بنماذج التخطيط الاستراتيجي سواء في قطاع الإدارة العامة أو القطاع الخاص، كما تم الرجوع إلى العديد من الورش والبرامج التدريبية الخاصة بنماذج التخطيط الاستراتيجي، وتم الرجوع إلى العديد من الخطط الاستراتيجية في العديد من الجامعات الأجنبية والمحليّة، إضافة للعديد من الأبحاث، حيث تم حصر مكونات التخطيط الاستراتيجي، والمعايير الخاصة بكل مكون من المكونات والتي شملت التخطيط للتخطيط، التحليل الأساسي، الرؤية، الرسالة، القيم، الأهداف، الهيكل التنظيمي، التنفيذ، المتابعة، ويوضح الجدول التالي تلك المكونات والمعايير الخاصة بكل مكون من المكونات حسب الجدول رقم (2):

جدول رقم (2) مكونات ومعايير التخطيط الاستراتيجي

م	المكون	المعايير
1	التخطيط للتخطيط	أسماء فريق التخطيط تخصص فريق التخطيط تنظيم أعمال الفريق توضيح الشركاء تحديد الثقافة الحالية تحديد وتحليل القيم تحديد وإشراك المستفيدين تحديد المقابلات وورش العمل تحديد منهجية التخطيط
2	التحليل الأساسي	تحليل البيئة الداخلية تحليل البيئة الخارجية الاستراتيجية
3	الرؤية	طموحة وواقعية، تتحدى الواقع وقابلية للتطبيق محددة زمنياً قابلة للقياس ملهمة ومحفزة معاصرة مختصرة
4	الرسالة	مختصرة أقل من 20 كلمة تحدد محور عمل الجامعة تحديد الجمهور المستهدف تحتوي على عدد من 2-3 من القيم تشير إلى التميز على المنافسين تشعر بالفخر
5	القيم	تتضمن من 3-5 قيم تعكس حاجات المستفيدين تقود الرسالة تقود الرؤية
6	الأهداف	شمول الأهداف (مالية – المستفيدين – العمليات- النمو) تستعمل طريقة ((SMARTفي صياغتها تتضمن مؤشرات الأداء
7	الهيكل التنظيمي	يتضمن مجال العمل الأساسي تحديد وحدات العمل الرئيسة اختيار الهيكل
8	التنفيذ	تحليل الفجوات خطة العمل توزيع المهام
9	المتابعة	تدقيق الأداء الفرص والطوارئ

ويتبين من الجدول رقم (2) أن مكونات التخطيط الاستراتيجي تتكون من تسعة مكونات وكل مكون يتكون من مجموعة من المعايير حيث تضمن مكون التخطيط للتخطيط تسعة معايير ثم مكون التحليل الأساسي ثلاثة معايير ثم مكون الرؤية ستة معايير، ثم مكون الرسالة ستة معايير، ثم مكون القيم أربعة معايير ثم مكون الأهداف ثلاثة معايير، ثم مكون الهيكل التنظيمي ثلاثة معايير، ثم مكون التنفيذ ثلاثة معايير ثم مكون المتابعة معيارين، وهذه المكونات مشتركة بين أكثر من نموذج من نماذج التخطيط الاستراتيجي.

السؤال الثاني: ما هو واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، ونسبة توفر مكونات التخطيط الاستراتيجي في الخطط الاستراتيجية في الجامعات السعودية، وبناء عليه فقد تم تحديد نسبة التوافر في كل مكون من مكونات الخطة الاستراتيجية، ويوضح الجدول التالي تلك المكونات والمعايير الخاصة بكل مكون من المكونات حسب الجدول رقم (3):

جدول رقم 3: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات مجتمع الدراسة عن مكونات التخطيط الاستراتيجي

م	المكون	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
1	التخطيط للتخطيط	20	%71.4	فوق المتوسط
2	التحليل الأساسي	19	%67.8	فوق المتوسط
3	الرؤية	28	%100.0	مرتفع
4	الرسالة	28	%100.0	مرتفع
5	القيم	28	%100.0	مرتفع
6	الأهداف الاستراتيجية	28	%100.0	مرتفع
7	الهيكل التنظيمي	3	%10.7	منخفض
8	التنفيذ	4	%14.3	منخفض
9	المتابعة	0	%0.0	منخفض
	المجموع		%59.6	فوق المتوسط

ويتبين من الجدول رقم (3) أن أعلى نسبة لكل من الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف، وبنسبة 100% بينما كانت أقل نسبة لكل الهيكل التنظيمي، والتنفيذ، والمتابعة وقد بلغت نسبة توافر مكونات الخطة الاستراتيجية ككل فوق المتوسط وبنسبة (59.6٪).

كما يتطلب ذلك تحليل مدى توافر المعايير الخاصة بكل مكون من المكونات في التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، هي: التخطيط للتخطيط، والتحليل الأساسي، والرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف، والهيكل التنظيمي، والمتابعة والتنفيذ، وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر كل مكون من مكونات الخطة الاستراتيجية للجامعات ويتضح من خلال الجداول التالية:

أولاً: التخطيط للتخطيط

جدول رقم 4 :التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون التخطيط للتخطيط للجامعات السعودية

عناصر التخطيط للتخطيط	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
تقييم الحاجة إلى خطة	28	%100.0	مرتفع
أسماء فريق التخطيط	18	%64.3	فوق المتوسط
تخصص فريق التخطيط	4	%14.3	منخفض
تنظيم أعمال الفريق	5	%17.9	منخفض
توضيح الشركاء	15	%53.6	فوق المتوسط
تحديد الثقافة الحالية	0	%0.0	منخفض
تحديد وتحليل القيم	4	%14.3	منخفض
تحديد وإشراك المستفيدين	27	%96.4	مرتفع
تحديد المقابلات وورش العمل	23	%82.1	مرتفع
تحديد منهجية التخطيط	26	%92.9	مرتفع
المجموع		%53.6	فوق المتوسط

ويظهر من الجدول رقم (4) أن أعلى نسبة توافراً لعنصر تقييم الحاجة إلى خطة كان مرتفعاً وبنسبة مئوية (100%)، بينما كانت النسبة الأقل لعنصر تحديد الثقافة التنظيمية وبنسبة توافر منخفض، وقد بلغت نسبة توافر عناصر مكونات الرسالة ككل فوق المتوسط وبنسبة (53.6).

ثانياً: التحليل الأساسي.

جدول رقم 5: التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون التحليل الأساسي

عناصر التحليل الأساسي	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
تحليل البيئة الداخلية	27	%96.4	مرتفع
تحليل البيئة الخارجية	26	%92.9	مرتفع
الاستراتيجية	4	14.3	منخفض
المجموع		%67.8	فوق المتوسط

ويظهر من الجدول رقم (5) أن أعلى نسبة توافراً لعنصر تحليل البيئة الداخلية كان مرتفعاً وبنسبة مئوية (96.4%)، بينما كانت أقل نسبة لعنصر الاستراتيجية وكان منخفضاً وبنسبة مئوية (67.8 %)، وقد بلغت نسبة توافر عناصر مكونات التحليل الأساسي ككل فوق المتوسط وبنسبة (67.8 %).

ثالثاً: الرؤية.

جدول رقم 6: التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون الرؤية للجامعات السعودية

عناصر الرؤية	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
طموحة وواقعية	28	%100.	مرتفع
محددة زمنياً	1	%3.6	منخفض

قابلة للقياس	3	%10.7	منخفض
ملهمة ومحفزة	8	%28.6	اقل من المتوسط
معاصرة	27	%96.4	مرتفع
مختصرة	26	%92.9	مرتفع
المجموع		%55.4	فوق المتوسط

ويظهر من الجدول رقم (6) أن أعلى نسبة توافراً لعنصر طموحة وواقعية كان مرتفعاً وبنسبة مئوية (100 %)، بينما كانت أقل نسبة لعنصر محددة زمنياً حيث كان منخفضاً وبنسبة مئوية (3.6 %)، وقد بلغت نسبة توافر عناصر مكونات الرؤية ككل فوق المتوسط وبنسبة (55.4 %).

رابعاً: الرسالة

جدول رقم 7: التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون الرسالة للجامعات السعودية

عناصر الرسالة	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
مختصرة أقل من 20 كلمة	19	%67.9	فوق المتوسط
تحدد محور عمل الجامعة	23	%82.1	مرتفع
تحديد الجمهور المستهدف	6	%21.4	منخفض
تحتوي على عدد من 2-3 من القيم	1	%3.6	منخفض
تشير إلى التميز على المنافسين	6	%21.4	منخفض
تشعر بالفخر	9	%32.1	أقل من المتوسط
المجموع		%38.1	أقل من المتوسط

ويظهر من الجدول رقم (7) أن أعلى نسبة توافراً لعنصر تحدد محور عمل الجامعة مرتفع وبنسبة مئوية (82.1%)، بينما كانت النسبة الأقل لعنصر تحتوي على عدد من 2-3 من القيم وبنسبة مئوية (3.6%)، وقد بلغت نسبة توافر عناصر مكونات الرسالة ككل أقل من المتوسط وبنسبة (38.1%).

خامساً: القيم

جدول رقم 8: التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون القيم للجامعات السعودية

عناصر القيم	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
تتضمن من 3-5 قيم	27	%96.4	مرتفع
تعكس حاجات المستفيدين	24	%85.7	مرتفع
تقود الرسالة	23	%82.1	مرتفع
تقود الرؤية	23	%82.1	مرتفع
المجموع		%86.1	مرتفع

ويظهر من الجدول رقم (8) أن أعلى نسبة كانت لعنصر تتضمن من 3-5 قيم كانت مرتفعة وبنسبة مئوية (96.4%)، بينما كانت أقل نسبة لعنصر تقود الرسالة وتقود الرؤية وبنسبة مئوية (82.1%)، وقد بلغت نسبة توافر عناصر مكونات القيم ككل (مرتفعا) وبنسبة (86.1%).

سادسا: الأهداف

جدول رقم 9: التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون الاهداف للجامعات السعودية

عناصر الأهداف	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
شمول الأهداف (مالية – المستفيدين –العمليات- النمو)	27	%96.4	مرتفع
تستعمل طريقة (SMART) في صياغتها	2	%7.1	منخفض
تتضمن مؤشرات الأداء	5	%17.9	منخفض
المجموع		%40.5	أقل من المتوسط

ويظهر من الجدول (9) أن أعلى نسبة توافراً لعنصر شمول الأهداف وبنسبة مرتفع وبنسبة مئوية (96.4%)، بينما كانت أقل نسبة لعنصر استعمال طريقة SMART وبنسبة مئوية (7.1%)، وقد بلغت نسبة توافر عناصر مكونات الاهداف ككل أقل من المتوسط (40%).

سابعاً: الهيكل التنظيمي

جدول رقم 10: التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون الهيكل للجامعات السعودية

عناصر الهيكل	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
يتضمن مجال العمل الأساسي	6	%21.4	منخفض
تحديد وحدات العمل الرئيسة	3	%10.7	منخفض
اختيار الهيكل	1	%3.6	منخفض
المجموع		%11.9	منخفض

ويظهر من الجدول رقم (10) أن أعلى نسبة توافراً لعنصر "يتضمن مجال العمل الأساسي" كان (منخفضا) وبنسبة مئوية (21.4%)، بينما كانت أقل نسبة لعنصر "اختيار الهيكل" كانت (منخفضا) وبنسبة (3.6%)، وقد بلغت نسبة توافر عناصر مكونات الهيكل التنظيمي ككل منخفض (11.9%).

ثامناً: التنفيذ

جدول رقم 11: التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون التنفيذ للجامعات السعودية

عناصر التنفيذ	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
تحليل الفجوات	0	%0.0	منخفض
خطة العمل	3	%10.7	منخفض
توزيع المهام	4	%14.3	منخفض
المجموع		%12.5	منخفض

ويظهر من الجدول رقم (11) أن أعلى نسبة توافراً لعنصر توزيع المهام (منخفض) وبنسبة مئوية (14.3%)، بينما كانت أدنى نسبة لعنصر تحليل الفجوات كانت (منخفضا) وبنسبة مئوية (0%)، وقد بلغت نسبة توافر عناصر مكونات التنفيذ ككل (منخفضا) (12.5%).

تاسعاً: المتابعة

جدول رقم 12: التكرارات والنسب المئوية لتوافر عناصر مكون المتابعة للجامعات السعودية

عناصر المتابعة	التكرارات	النسبة المئوية	نسبة التوافر
تدقيق الأداء	0	%0	منخفض
الفرص والطوارئ	0	%0	منخفض
المجموع		%0	منخفض

ويظهر من الجدول (12) أنه لا يوجد هناك أي جامعة من جامعات المملكة العربية السعودية تتوفر فيها عناصر مكون المتابعة.

ويتضح من الجدول رقم (2) أن واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية يتضمن نسبة توافر مكونات الخطط الاستراتيجية وتراوحت ما بين (0- 100%) حيث كانت أعلى نسبة كانت لمكون الرؤية، الرسالة، القيم، الأهداف الاستراتيجية، التخطيط للتخطيط، التحليل الأساسي، الهيكل التنظيمي، التنفيذ، المتابعة وقد كانت نسب التوافر الإجمالية فوق المتوسط وبنسبة (59.6%) وقد يعود ذلك إلى حداثة تجربة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، إضافة لعدم استيعاب نماذج التخطيط الاستراتيجي وفهم العلاقة فيما بينها، وعدم توفر كفاءات بشرية متخصصة في الجامعات، إضافة لاختلاف خلفيات المستشارين في التخطيط الاستراتيجي، ودراسة الأشقر(2013) والتي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الصرايرة والقدومي (2016) والتي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة المحاسنة (2016) والتي تشير إلى أن نسبة توافر المكونات كانت فوق المتوسط، كما تتفق مع دراسة (Aldejwi, 2014) أن نسبة توافر المكونات كانت فوق المتوسط، وتختلف عن دراسة حلس(2013) والتي جاءت بدرجة كبيرة.

وأظهرت النتائج أن عناصر مكونات الخطط الاستراتيجية الأكثر توافراً، هي: الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف الاستراتيجية، بدرجة (مرتفعة) ثم أتت التخطيط للتخطيط، والتحليل الأساسي بدرجة (متوسطة)، ثم الهيكل ثم التنفيذ ثم المتابعة بدرجة (منخفضة)، ويعزى نسبة توافر عناصر مكون الرؤية والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية بدرجة مرتفع إلى أنها أحد معايير الاعتماد المؤسسي التي يعتمد عليها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالإضافة إلى كونه أحد المحكمات الأساسية مما يستلزم على الجامعة الاهتمام به والحصول على تقييم جيد، أما نسبة توافر عناصر مكوني التخطيط للتخطيط، والتحليل الأساسي فقد كان بدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى عدم تضمن معايير المركز الوطني له كمعيار أساسي ضمن معايير الاعتماد المؤسسي، كما يعزى ذلك إلى اختلاف منهجيات التخطيط فبعضها يتضمن هذا المكون وبعضها لا يتضمنه، أما الهيكل التنظيمي والتنفيذ والمتابعة فكانت عناصر توفر هذه المكونات منخفضة في الدراسة وقد يعزى ذلك إلى عدم تضمين المركز الوطني معايير الاعتماد بالنسبة لها، وإلى عدم فهم العلاقة فيما بين مكونات الخطة الاستراتيجية، وكذلك عدم فهم العناصر التي يتكون منها كل مكون، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة المحاسنة(2016) في أن نسبة التوافر للرؤية

والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية كانت مرتفعة، واختلفت معها في مكون التحليل الأساسي، كما اتفقت مع دراسة (Aldejwi, 2014) في أن نسبة التوافر في التخطيط والتحليل الأساسي والرؤية والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية كانت (مرتفعة)، واختلفت عنها في التنفيذ.

ونستنتج من ذلك أن نسبة التوافر لمكونات الخطة الاستراتيجية كانت (مرتفعة) لبعض المكونات، هي: الرؤية والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية بسبب تضمينها معايير الاعتماد المؤسسي لهذه المكونات كمحكمات رئيسة، وبعضها كانت نسبة التوافر (متوسطة)، مثل: مكون التخطيط للتخطيط، والتحليل الأساسي وبعضها كان بدرجة (منخفضة) كمكوّن الهيكل التنظيمي لها، والتنفيذ، والمتابعة بسبب عدم تضمينها لمعايير الاعتماد المؤسسي ومحكاته.

السؤال الثالث: ما الأنموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم بناء الأنموذج من خلال مراجعة الإطار النظري المتعلق بالتخطيط الاستراتيجي ونماذجه المختلفة، وكذلك تمت مراجعة عدد من الدراسات السابقة والتي تضمنت عدداً من النماذج المستخدمة في التخطيط الاستراتيجي؛ للوصول إلى إطار عام عن الأنموذج المقترح في مجموعة من المراحل والتي تتضمن مجموعة من المكونات التي تتعلق في كل مرحلة من المراحل والذي يمكن تطبيقه في ثمانٍ وعشرين جامعة من الجامعات السعودية، وقد أشارت عدد من الدراسات أن واقع التخطيط الاستراتيجي حقق درجة منخفضة أو متوسطة للمكونات الأساسية في التخطيط الاستراتيجي ومنها دراسة (Aldejwi,2014).

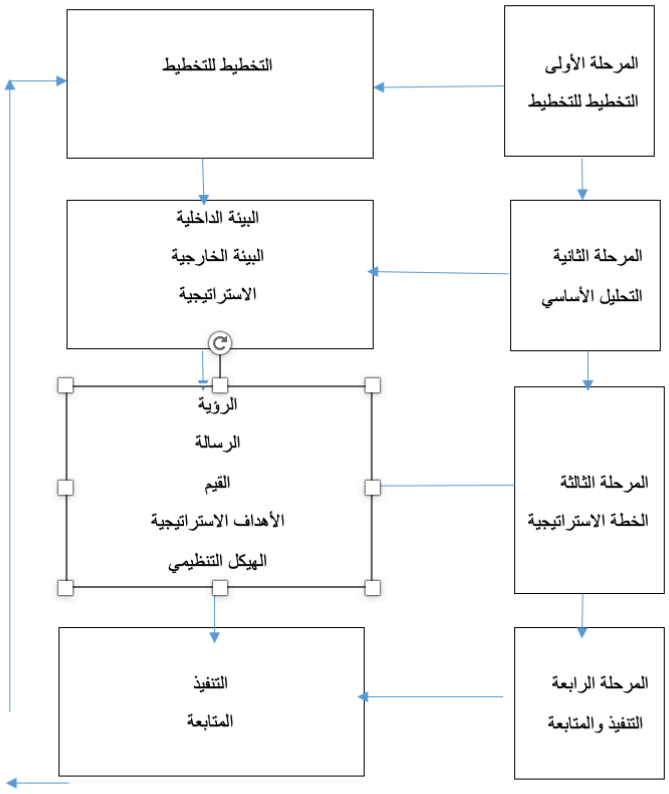
ويهدف هذا النموذج إلى تزويد الجامعات السعودية بأنموذج مقترح قد يكون الأقرب والأسهل للعمل عليه فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي حيث يوفر هذا الأنموذج المراحل التي يتطلّبها التخطيط الاستراتيجي والمكونات الأساسية في كل مرحلة من المراحل كما تقدم هذه الدراسة المعايير الأساسية لكل مكوّن حيث تساعد إلى حد كبير الجامعات في نجاح تخطيطها الاستراتيجي، وتقوم فلسفة هذا النموذج على اختيار منهجية كاملة تتضمن المراحل وتسلسلها والمكونات الأساسية والمعايير لكل مكون والتي تضمن تحقيق هذا المكون بدرجة كبيرة، وتضمن في مكوناته الأساسية إشراك أعضاء هيئة التدريس والموظفين في التخطيط الاستراتيجي والذين يلعبون دوراً مهماً وأساسياً في نجاح التخطيط الاستراتيجي.

ويتميز هذا النموذج المقترح بأنه يغطي المراحل والمكونات والمعايير الخاصة بكل نماذج التخطيط الاستراتيجي فهو يغطى المراحل الأساسية التي يتطلبها التخطيط الاستراتيجي، وكذلك المكونات الأساسية المشتركة في بقية النماذج والتي تضمن نجاح التخطيط الاستراتيجي، كما يغطي النموذج المعايير المطلوبة بكل مكون وأهمية الالتزام به لأهميته في إنجاح الخطة وهو ما يلبي تطلعات الجامعة في المستقبل ويلبي متطلبات التصنيفات الدولية والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

ويستند الأنموذج المقترح على عدد من نماذج التخطيط الاستراتيجي سواء ما تعلق منها بالقطاع العام أو القطاع الخاص أو التعليم العالي والتي تتضمن العديد من المكونات حسب البيئة المحيطة وطبيعة العمل التي ستطبق به، وإن اختلفت هذه النماذج إلا أنها تتشابه في بعض المكونات، وحيث ينظر للتخطيط الاستراتيجي على أنه أداة لتطوير الجامعة واستشراف لمستقبلها، فمن المتوقع تقديم أنموذج مناسب يغطي كافة المكونات الموجودة في النماذج الأخرى ويكون سهلاً ومتضمناً للعناصر الأساسية في كل مكان والتي غالباً ما يغفل عنها

البعض، وهي من أهم مقومات نجاح التخطيط الاستراتيجي، ويتفق هذا النموذج مع بعض النماذج الأخرى، مثل نموذج الحوامدة (2017)، ويختلف عن نموذج فرهود(2016) ، ويتفق بشكل كبير مع نموذج (Aldejwi, 2014) من حيث المراحل والمكونات الأساسية.

يتكون الأنموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من عدد من المراحل والمكونات الأساسية، هي كما يلي:



أنموذج مقترح لمراحل ومكونات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية

المرحلة الأولى: التخطيط للتخطيط.

تتضمن هذه المرحلة مجموعة من المكونات الأساسية هي من أهم مراحل التخطيط الاستراتيجي ويتضمن مجموعة من المكونات والمعايير الخاصة بكل مكون، هي: تقييم الحاجة إلى خطة، وتشكيل فريق للتخطيط الاستراتيجي مكون من عدد من التخصصات التي تحتاجها الخطة، ووضع خطة لعمل الفريق، وتوزيع المسؤوليات بينهم، وتحديد الشركاء المعنيين في الخطة للتواصل معهم، والعمل على تحديد الثقافة التنظيمية للجامعة، ثم تحديد وتحليل القيم التي ستلتزم بها الجامعة، وتحديد وإشراك المستفيدين وتحديد المقابلات معهم وورش العمل، وتحديد نموذج التخطيط التي سيتم العمل عليه، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة مهمة من حيث الأعداد والتهيئة والتجهيز وتتطلب كثيراً من التقييم من خلال عدد من الاستبانات لدراسة استيفاء المعايير في كل مكون.

المرحلة الثانية: التحليل الأساسي.

يتضمن هذا التحليل عدداً من المكونات الأساسية، هي: تحليل البيئة الداخلية وتحليل البيئة الخارجية والتي تتضمن عدداً من أدوات التحليل المناسبة، واختيار الاستراتيجية التي ستتجه إليها

الخطة، وهذه المرحلة أيضاً تحتاج إلى تجهيز عال ووقت كاف وورش عمل متنوعة من خلال مجموعة من الخبراء لتحليل البيئة الداخلية والخارجية والتي من خلالها يمكن الانطلاق إلى الأهداف الاستراتيجية التي ستعمل عليها الجامعة في المستقبل وفق مؤشرات أداء يمكن قياسها.

المرحلة الثالثة: الخطة الاستراتيجية.

في هذه المرحلة تتضمن عدداً من المكونات والتي تتضمن وضع الرؤية للجامعة، والرسالة، والقيم، والأهداف الاستراتيجية وهذه المكونات يجب أن تعد وفق معايير دقيقة تدعم فعالية الخطة الاستراتيجية وتساعد في إشراك أعضاء هيئة التدريس والموظفين فيها، وفي هذه المرحلة تتطلب المكونات الالتزام بالمعايير الخاصة بكل مكون حتى يكون فعالاً ومؤثراً وحتى يفي بالهدف المنشود منه، وكثير من الخطط الاستراتيجية التي تم الاطلاع عليها لا تتقيد بتلك المعايير مما يخلق كثيراً من المشاكل في تنفيذ الخطط الاستراتيجية.

المرحلة الرابعة: التنفيذ والمتابعة.

وفي هذه المرحلة تتضمن عدداً من المكونات وهي مرحلة التنفيذ فيجب أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي مرحلة التنفيذ حيث إنها من أهم المراحل في التخطيط الاستراتيجي، وكذلك مكون المتابعة للخطة الاستراتيجية والتعرف على المعوقات التي تعترضها، وفي هذه المرحلة يجب بناء النماذج الخاصة بالتنفيذ والمتابعة وهي من أهم المراحل حيث سيتوقف عليها نجاح الخطة الاستراتيجية، وحل المشاكل التي تعترض تنفيذها أولاً بأول.

ويقدم هذا النموذج إضافة متميزة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، فمن خلال هذا النموذج ستتعرف الجامعات على منهجية مناسبة ومبسطة للتخطيط الاستراتيجي لديها، والذي تم بناؤه بناءً على مسح لكثير من نماذج التخطيط الاستراتيجي العالمية والمحلية ومكوناتها ومعاييرها من خلال تقديم المراحل الأساسية والمكونات لكل مرحلة، كما أن هذا النموذج قادر على تخفيض التكاليف المالية التي تدفع لكثير من المكاتب الاستشارية والخبراء في وضع الخطط الاستراتيجية في الجامعات السعودية، ويستطيع النموذج المواءمة بين التخطيط الاستراتيجي على مستوى الوزارة وبين الخطط الاستراتيجية في الجامعات، كما ويلبي متطلبات هيئات الاعتماد المحلية والدولية في بعض المعايير والمحكمات التي تعمل عليها، كما يقدم مجموعة من المكونات التي يجب التركيز عليها وعدم إغفالها في التخطيط الاستراتيجي في الجامعات، بالإضافة إلى أنه يعد دليلا إرشادياً للقيادات الأكاديمية ولأعضاء هيئة التدريس والموظفين والمستفيدين عن منهجية التخطيط الاستراتيجي، وفي النهاية يقدم محتوى متقدم للبرامج التدريبية المطلوبة في الجامعات عن التخطيط الاستراتيجي.

التوصيات:

1. تبني النموذج المقترح للتخطيط الاستراتيجي للجامعات السعودية والذي يتضمن المكونات الأساسية والمشتركة في نماذج التخطيط الاستراتيجي، والمعايير لكل مكون من المكونات.
2. من خلال نتائج الدراسة يجب البدء بعملية التخطيط الاستراتيجي بالجامعات لتضم مكون التخطيط للتخطيط الاستراتيجي والتحليل الأساسي، والتركيز عليهما حيث إنهما من أهم مكونات التخطيط الاستراتيجي.
3. من خلال نتائج الدراسة لا بد من التركيز على استيفاء بعض المكونات للخطط الاستراتيجية كإيجاد الهيكل التنظيمي، والمتابعة والتنفيذ، حيث تترك الخطط الاستراتيجية في الجامعات السعودية المكونين وهما من يحمل الخطة الاستراتيجية ويتابع تنفيذها.
4. من خلال نموذج الدراسة تم تقديم معايير كل مكون، هي من الأهمية بمكان ولا تقل

عن المكونات الأساسية والتي تلعب دوراً اساسياً ومهماً في استيفاء المعايير الأساسية والمعايير الفرعية والمحكمات المطلوبة من جهات الاعتماد الدولية والمحلية، وفي إلهام القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس والموظفين في تبني الخطة الاستراتيجية والمشاركة بها، كما يجب العمل على تبني المعايير لكل مكون من المكونات والعمل على تحقيقه.

5. تنفيذ عدد من البرامج التدريبية المكثفة والمميزة لزيادة الوعي في التخطيط الاستراتيجي بمكونات النموذج المقترح والمعايير بكل مكون لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات واكتساب الكفاءات والمهارات التي تتطلبها عملية إعداد الخطط الاستراتيجية.
6. وضع دليل متكامل لمكونات الخطة الاستراتيجية يتضمن العناصر في كل مكون وشرح تفصيلي لكيفية تنفيذه.

المراجع العربية

حلس، سالم. (2013). مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6(13)، 129-150.

حوامدة، باسم. (2017). أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية في ضوء تقييم خططها الاستراتيجية، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 32(3)، 13-36.

دوريس، مايكل، كيلي، جون، ترينر، جميس.(2006). التخطيط الاستراتيجي الناجح، العبيكان للنشر، الرياض.

رؤية (2030). المملكة العربية السعودية.

الزعبير، ابراهيم والضحيك، نوره.(2019). درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة وعلاقته بتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ، مجلة البحث العلمي في التربية، 20(13)، 1-40.

الأشقر، وفاء. (2013). مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة في جامعة أربد الاهلية في الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6(12)، 146-164.

الشثري، عبدالعزيز.(2016). واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية، مجلة العلوم التربوية، 6 (1437)، 225-280.

الصرايرة، خالد والقدومي، منال. (2019). مدى توفر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2(1) 278-296.

العيسى، احمد. (2011). *التعليم العالي في السعودية* دار الساقي، الطبعة الاولى.

فرهود، نداء.(2009). *أنموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

الكيلاني، انمار و ديراني، محمد عيد .(1998). النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 10(11)، 65 - 88.

المانع، عبدالله. (2020). مدى ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام، مجلة كلية التربية ببنها، 21 (4)، 46-116.

المحاسنة، فاطمة. (2016). الخطط الاستراتيجية للجامعات الأردنية: دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022.

المراجع الانجليزية

Aldejwi, S. F. (2014). Theory and practice: Compliance with best practices in Saudi Arabian public universities' strategic planning (Doctoral dissertation, University of La Verne).

Ayoubi, R. M., & Massoud, H. K. (2007). The strategy of internationalization in universities: A quantitative evaluation of the intent and implementation in UK universities. *International Journal of educational Management, 21*(4), 329-349.

Bryson, J.M. (2010). The future of public and nonprofit strategic planning in the United States. *Public Administration Review, 70*(1), 255-267.

Chance, S & Williams, B.T. (2009). Assessing university strategic plans: A Tool for consideration. Educational planning: *The journal of the international society for educational planning, 18*(1), 38-54.

Espy, S.N. (1988). Planning for success: Strategic planning in nonprofits. *Nonprofit World, 6(5), 23-24.*

Mintzberg, H. (1994). *The fall and rise of strategic planning*. Havard Business Review.

Ozdem, G. (2011). An analysis of the mission and vision statements on the strategic plans of higher education institutions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(4), 1887-1894.

Salter, R. L. (2016). *Two case studies of the university strategic planning process*. (Doctoral dissertation, Lindenwood University).

Taylor, A. L., & Karr, S. (1999). Strategic planning approaches used to respond to issues confronting research universities. *Innovative Higher Education, 23*, 221-234.

Fathi, M.M., Wilson, L. (2009). Strategic Planning in Colleges and Universities. *The Business Renaissance Quarterly, 4(1), 91-103.*

Gordon, G., & Fischer, M. (2015). Strategic planning in public higher education: Management tool or publicity platform? *Educational Planning*, *22*(3), 5-17.

Hill, M. (2005). A case study of strategic planning at a public, mid-south university. Arkansas State University.

Immordino, K. M., Gigliotti, R. A., Ruben, B. D., & Tromp, S. (2016). Evaluating the impact of strategic planning in higher education. *Educational Planning*, *23*(1), 35-47.

وصفُ الحافظِ ابن عديّ الراوي أو روايته بــ "فيه نظر" في كتابه "الكامل في ضعفاء الرجال" دراسة استقرائية تطبيقية

مصعب بن خالد بن عبد الله المرزوقي
الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة
(قُدِّم للنشر في 03/10/ 1445هـ - وقُبِل للنشر في 1445/05/14هـ)

مستخلص البحث :(وصفُ الحافظِ ابن عدي الراوي أو روايته بــ "فيه نظر" في كتابه "الكامل في ضعفاء الرجال" دراسة استقرائية تطبيقية)، يهدف البحث إلى دراسة هذه اللفظة عند ابن عدي، ومعرفة رتبتها، ومطلع البحث: تمهيد، فيه مدخل إلى الموضوع وأهميته وهدفه وحدّه وخطته والمنهج العلمي، وترجمة موجزة للحافظ ابن عدي وكتابه، وتعريف بلفظة "فيه نظر"، ومبحثان في الرواة الذين وصفهم الحافظ ابن عدي أو حديثهم بذلك، وعددهم تسعة عشر راوياً.ثم أظهر النتائج، وفيها تحليل لخلاصات التراجم، والوصول إلى أن منزلة لفظة "فيه نظر" بحسب القرائن المحتفة والأوصاف الأخرى التي يقرنها بها الحافظ، والتوصية بتتبع أقوال العلماء النادرة وبحثها بحثاً موسعاً، ووضع معجم تفاعلي في الشبكة العنكبوتية للجهود المبذولة في دراسة الأوصاف النادرة عند علماء الجرح والتعديل.
والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.
كلمات مفتاحية: فيه - نظر – ابن عدي – الكامل

* * *

Al-Ḥāfiẓ Ibn ‘Adiyy’s Description of the Narrators with His Word: “feeh nadar”, His Book: “Al-Kāmil fī Du’afā Al-Rijāl

Musab bin Khalid Al-Marzouki
The Islamic University
(Received 25/9/2023 ; accepted 28/11/2023)

Abstract: This research seeks to examine Ibn ‘Adiyy’s phrase “feeh nadar” and its rank. The research begins with a preface that includes an introduction to the topic, its significance, its objective, its definition, the plan, and the methodology. In addition, this article includes a brief introduction of the Al-Ḥāfiẓ Ibn ‘Adiyy and his book, identification of the phrase “feeh nadar”, sub-chapters that cover the 29 narrators described described by Al-Ḥāfiẓ Ibn ‘Adiyy. The findings include the analysis of the summary of the biographies and the description of the rank of the phrase “feeh nadar” according to the surrounding presumptions and other attributes. The recommendation was to trace scholars’ race statements and examine them closely. In addition, it is recommended to build an interactive lexicon on the internet for the efforts made, studying the rare descriptions of the scholars of the science of discrediting and confirmation .
Allah is the bestower of success and the guide to the straight path.
Keywords: feeh nadar, Ibn Adiyy, Al-Kāmil.

(*) للمراسلة:
أستاذ مشارك، قسم: علوم الحديث، كلية: الحديث الشريف والدراسات الإسلامية، الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية، ص ب: 3157، رمـــــز بريدي: 42351، الرقم الإضافي: 7014، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor, Dept.: Sciences of the Noble Hadith. Faculty: the Noble Hadith and Islamic Studies, University: the Islamic University, P.O. Box: 42351,Code: 7014, City: Madinah , Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061692

e-mail: m.k.almarzouki@gmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، خالق الخلق أجمعين، ثم الصلاة والسلام على نبيّه الأمين، محمد المبعوث هدى ورحمة للعالمين، وعلى آله وأصحابه الميامين، ومن اهتدى بهديهم إلى يوم الدين، أما بعد..

فإن الله سبحانه وتعالى قد سخّر رجالاً لحفظ سنة نبيه الأمين عليه الصلاة والسلام، ونقلها للأمة، فظهر على أيديهم علم لا تعرفه الأمم السابقة، ألا وهو: علم الرواية والإسناد، وإن من أهم ركائزه: معرفة نقلة الأسانيد ورواتها، وهذه المعرفة متعلقة بالعدالة والضبط كما لا يخفى، فتصدى لبيان حال هؤلاء النقلة علماءُ كبار وحفاظ جهابذة، طافوا المعمورة تفتيشاً عن الأحاديث ورواتها، وتكلموا فيهم -بعلم وإنصاف- بما يبيّن حالهم، ولهم في ذلك ألفاظ وعبارات وضوابط، وكل هذا مبيّن في كتب الجرح والتعديل وطبقات الرواة التي وضعوها خدمة لسنة نبينا عليه الصلاة والسلام.

وقد تناقل العلماء بعدهم هذه الأحكام، وصنفوا الكتب، ووضعوا مراتب للألفاظ، وبينوا منزلة كل مرتبة قوة وضعفاً.

وكثير من هذه الألفاظ مما اتفق أهل العلم على استعماله ومعناه، مثل: "ثقة"، "ثبت"، "ضعيف"، "لا يحتج به"، "كذاب"، "وضّاع"، وغيرها، وجاء عن بعضهم بيان لتلك المعاني، سواء كان إبرازاً لها في مقدمات الكتب: كصنيع ابن أبي حاتم في "تقدمة الجرح والتعديل" والذهبي في "ميزان الاعتدال" وابن حجر في "تقريب التهذيب"، أم في ثنايا الكلام على الرواة والسؤالات وهو الأكثر، أما الكلام عليها ومراتبها في كتب علوم الحديث "المصطلح" فأشهر من أن يستشهد له.

ووُجدت عبارات، استعمال بعضهم لها قليل، ولا تخفى أهمية معرفة معناها؛ فبذا نقف على مرادهم، وحقيقة أحكامهم على من وصفوه بها، ولا يكون ذلك إلا بالاستقراء والتتبع، وإمعان النظر في سياقات ألفاظهم: فمعيار معرفة مراتب الرواة هو: ألفاظ الجرح والتعديل[1].

وقد قال ابن كثير: "والواقف على عبارات القوم يفهم مقاصدهم بما عُرف من عباراتهم في غالب الأحوال، وبقرائن ترشد إلى ذلك"[2].

وقد وقفت على لفظة "فيه نظر" عند الحافظ ابن عدي وغيره من أهلم العلم، ووجدت استعماله لها قليلاً، ولم يبيّن المعنى المراد بها، فضلاً عن رتبة من وصفه بها.

ولما للحافظ ابن عدي من مكانة سامقة في علم الجرح والتعديل، ولكتابه "الكامل في ضعفاء الرجال" من منزلة عليّة عند أهل الصنعة، استخرت الله، وجمعت الرواة الذين وصفهم الحافظ ابن عدي أو رواياتهم بقوله "فيه نظر" في كتابه "الكامل"؛ بقصد تحليلها، ومعرفة معناها، ومرتبة اللفظة عنده من خلال منزلة الرواة الذين وصفهم بها وأحكامه عليهم والمرويات التي حكم عليها بذلك، وأسميته: (وصفُ الحافظِ ابن عدي الراوي أو روايته بـ "فيه نظر" في كتابه "الكامل في ضعفاء الرجال" دراسة استقرائية تطبيقية)، والله الهادي إلى سواء السبيل، وهو المؤمَّل لكل خير ورشاد.

1 تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، السيوطي (1/ 138).

2 اختصار علوم الحديث، ابن كثير (106).

أهداف البحث:

1. حصر الرواة الذين وصفهم الحافظ ابن عدي أو روايتهم بقوله "فيه نظر".
2. دراسة لفظة "فيه نظر" عند الحافظ ابن عدي من خلال كتابه "الكامل"، ومدلولها.
3. معرفة مرتبة لفظة "فيه نظر" عند الحافظ من خلال ترجمته الراوي بما يفيد تعيين منزلته وروايته.

أسئلة البحث:

1. ما دلالة قول الحافظ ابن عدي "فيه نظر"؟
2. كم عدد الرواة الموصوفين بهذه اللفظة؟ وما منزلتهم عند الحافظ ابن عدي؟

حدود البحث:

الرواة الذين وصفهم الحافظ ابن عدي أو مروياتهم بـقوله "فيه نظر" ونحوها من خلال كتابه "الكامل في ضعفاء الرجال".

الدراسات السابقة:

وجدت دراسات في إطلاق البخاري لهذه اللفظة؛ فقد أكثر منها، لكن لم أقف على دراسة في إطلاق ابن عدي لها.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة.

المقدمة، وتشمل: مدخلاً إلى الموضوع، وأهميته، وأسباب اختياره، وهدفه، وأسئلته، وحدوده، والدراسات السابقة، وخطته، ومنهجه العلمي.

والتمهيد، وفيه:

- ترجمة موجزة للحافظ ابن عدي، وكتابه "الكامل".
- تعريف مختصر بلفظة "فيه نظر".

المبحث الأول / الرواة الذين وصفهم الحافظُ ابن عدي بقوله "فيه نظر":

1. كيسان، أبو عمر.
2. يزيد بن بلال.

المبحث الثاني / الرواة الذين وصف الحافظُ ابن عدي مروياتِهم بقوله "فيها نظر":

3. إسماعيل بن رافع، أبو رافع المدني.
4. إسماعيل بن إبراهيم بن شيبة الطائفي.
5. بكير بن شهاب الدامغاني الحنظلي.
6. بهلول بن عبد الله الكندي، أبو عبيد البصري.
7. حماد بن قيراط.
8. خالد بن عبيد، أبو عصام.
9. زياد بن المنذر، أبو الجارود الكوفي.
10. طلحة بن عمرو الحضرمي المكي.
11. عبد الله بن قبيصة الفزاري الكوفي.
12. عبد الله بن نُجَيّ الحضرمي.
13. عبد الله بن مروان، أبو علي الدمشقي.
14. عمر بن المختار البصري.
15. عمر بن فرقد الباهلي.
16. معاوية بن يحيى الصدفي.
17. وهب بن راشد الرقي.
18. يوسف بن خالد، أبو خالد السمتي.
19. سماع حُدير بن كُريب الحضرمي من أبي هريرة وعبد الله بن عمرو رضي الله عنهم.

- خلاصة ما ورد في التراجم.
- الخاتمة: وفيها أظهر النتائج، والتوصيات.
- ثبت المصادر والمراجع.
- فهرس الموضوعات.

منهج البحث:

اتبعت المنهج الاستقرائي التحليلي، وفق الخطوات الآتية:

- جمعت كل راوٍ وصفه الحافظ ابن عدي أو حديثه بقوله "فيه نظر" في كتابه "الكامل".
- جعلت المادة في مبحثين -كما تقدم في الخطة- : باعتبار الرواة، ومروياتهم، مرتبين في كل مبحث بحسب ورودهم في كتاب "الكامل".
- وابتدأت بقول الحافظ ابن عدي ليتبيّن سياق كلامه فيه حال وصفه بـ "فيه نظر".
- ثم ذكرت باختصار ما يبيّن منزلة الراوي عند أهل العلم: مبتدئاً بما نقله الحافظ ابن عدي خاتماً نقله بـ: "هذا ما أورده في الترجمة" أو ما يبين ذلك، ثم زدت بما وقفت عليه مما يفيد في تحليل الترجمة، ويبيّن الزيادة العزو في

الحاشية ، وذكرت من أخرج له من أصحاب الكتب الستة.

- ثم درست قول الحافظ ابن عدي دراسة تحليلية في آخر الترجمة، ومراده بقوله "فيه نظر" من خلال: سياق كلامه وما نقله فيه من كلام أهل العلم[3].
- وختمت كل ترجمة بخلاصة لمعنى قول ابن عدي.

وأسأل الله أن يرزقنا اتباع هدي نبينا صلى الله عليه وسلم، ويجمعنا به في الفردوس الأعلى من الجنة.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

التمهيد، وفيه:

- **ترجمة موجزة للحافظ ابن عدي، وكتابه "الكامل".**
- **تعريف مختصر بلفظة "فيه نظر"**

ترجمة موجزة للحافظ ابن عدي، وكتابه "الكامل"[4]

أولاً: اسمه ونسبه.

هو أبو أحمد عبد الله بن عدي بن عبد الله بن محمد الجرجاني.

ثانياً: مولده ووفاته.

ولد سنة سبع وسبعين ومائتين.

وتوفي سنة خمس وستين وثلاثمائة، رحمه الله.

ثالثاً: أبرز شيوخه وتلاميذه.

سمع من خلق كثير، أبرزهم: النسائي والحسن بن سفيان وابن خزيمة وغيرهم، رحمهم الله.

روى عنه كثير من التلاميذ الحفاظ، منهم: أبو سعد الماليني وحمزة السهمي وأبو الحسين ابن العالي، رحمهم الله.

رابعاً: ثناء العلماء عليه.

قال السهمي: "كان ابن عدي حافظاً متقناً، لم يكن في زمانه أحد مثله".

وقال الخليلي: سمعت أحمد بن أبي مسلم الحافظ يقول: "لم أر أحداً مثل ابن عدي، فكيف فوقه في الحفظ؟!"، وكان قد لقي الحافظ الطبراني والحاكم أبا أحمد، وقال لي: "كان حفظهم تكلفاً، وابن عدي طبعاً".

ووصفه الذهبي بأنه: "إمام، حافظ، ناقد، جوال".

خامساً: اسم كتابه "الكامل".

"الكامل في ضعفاء الرجال".

هكذا أسماه، ونص عليه في مقدمة كتابه، وهو كذلك عند أهل العلم الذين ترجموه ونقلوا عنه.

سادساً: موضوعه.

بيّن الحافظ في مقدمة كتابه أنه يذكر كل:

1- من رمي بضعف.
2- وكذلك من وقع اختلاف فيهم.

ثم يرجح بمبلغ علمه.

ومرتباً لكتابه على حروف المعجم.

سابعاً: مكانة كتابه العلمية.

أثنى العلماء على كتابه، واعتمدوه؛ فقد اجتهد في بحث أحوال الرواة المتكلم فيهم، وأسند أقوال علماء الجرح والتعديل ومرويات الرواة الذين ترجمهم.

وقد سأل السهميُّ شيخه الدار قطني أن يصنف في الضعفاء، فقال له: "أليس عندك كتاب ابن عدي؟، ففيه كفاية، لا يزاد عليه".

3 وليس مقصود الدراسة: البحث في منزلة الراوي عند أهل العلم وعرض قول ابن عدي في سياق ذلك، فهذا باب آخر، بل البحث في مدلول لفظة أطلقها ابن عدي.

4 يُنظر: الكامل في ضعفاء الرجال، ابن عدي (1/ 78)؛ سير أعلام النبلاء، الذهبي (16/ 154)؛ طبقات الشافعية الكبرى، السبكي (3/ 315)؛ البداية والنهاية، ابن كثير (11/ 283)؛ وغيرها.

وقال السبكي: "كتاب طابق اسمه معناه، ووافق لفظه فحواه، بصحته حكم المحكمون، وإلى ما يقول رضي المتقدمون والمتأخرون".
وقال ابن كثير: "له كتاب الكامل في الجرح والتعديل، لم يسبق إلى مثله، ولم يلحق في شكله".
والله أعلم.

تعريف مختصر بلفظة "فيه نظر"

أولاً: معنى "فيه نظر" لغة.

النظر: تأملٌ بالعين، وفي البصائر: تقليب البصيرة؛ لإدراك الشيء ورؤيته، وقد يراد به التأمل والفحص، وقد يراد به المعرفة الحاصلة بعد الفحص.. ، واستعمال النظر في البصر أكثر عند العامة، وفي البصيرة أكثر عند الخاصة[5].
ولا يخفى أن المعنى اللغوي هو الأصل في فهم المعنى والاستعمال الاصطلاحي.

ثانياً: استعمال أهل العلم للفظة "فيه نظر".

لقد أطلق العلماء في مختلف الفنون ألفاظاً للدلالة على مرادهم في الأحكام والأوصاف، وأصبحت هذه الألفاظ اصطلاحات، لها معانٍ ومقاصد، ومن هؤلاء: علماء الحديث، فقد بلغوا الغاية في اختيار ألفاظ وأوصاف تناسب منزلة الراوي أو روايته، واستعملوا ألفاظاً هي مرجع لمعرفة حال الرواة ومروياتهم، فكان لتلك الألفاظ مدلولات، بها تظهر أحكامهم المبينة لمنزلة الراوي والمروي قبولاً ورداً.
وقد جاء عن بعض أهل العلم إطلاق ألفاظ، من غير أن يبينوا مرادهم، وإنما ذلك يفهم من سياقات الكلام والاستعمال، مع اعتبار المعنى اللغوي المؤثر في الاختيار الاصطلاحي، ومن تلك العبارات "فيه نظر".

ومن أشهر من استعملها، إن لم يكن أكثرهم: الإمام محمد بن إسماعيل البخاري رحمه الله، فقد أوردها عشرات المرات في كتابه التاريخ الكبير[6]، وخاض العلماء في مراده، واستقراء صنيعه، كقول الذهبي في تعيين مراد البخاري[7]: "لا يقول هذا إلا فيمن يتهمه غالباً"، وقول ابن كثير[8]: "البخاري إذا قال: سكتوا عنه أو فيه نظر، فإنه يكون في أدنى المنازل وأردئها عنده".
ومن العلماء أيضاً: أبو حاتم[9] ولم يكثر، وابن السكن[10]، وابن حبان[11]، وغيرهم، ولم يفصحوا أو يبينوا عن المعنى الصريح للمراد بهذه العبارة.
ومنهم ابن عدي، والذي ذكرها تسع عشرة مرة في كتابه، غير ما نقله عن غيره، ولم يبين مراده، فكان من المهمات البحث في لفظه وسياقه ودلالاته، والله أعلم.

المبحث الأول
الرواة الذين وصفهم الحافظُ ابن عدي بقوله "فيه نظر".

1. كيسان أبو عمر

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[12]:
هو كما قال البخاري: فيه نظر.
ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:
نقل قول ابن معين: "شيخ ضعيف الحديث"، وقال: " كيسان هذا ليس له من الحديث إلا اليسير، ولا يتبين بذلك اليسير الذي يرويه أنه ضعيف أو صدوق"، هذا ما ذكره في ترجمته، وفي ترجمة يزيد بن بلال قال: "غير معروف"، ونقل قول البخاري فيه: "فيه نظر"[13].
وقال الإمام أحمد: "ضعيف الحديث"، وضعفه الساجي والدار قطني وابن حجر.

5 تاج العروس، الزبيدي (14/ 245).
6 ينظر على سبيل المثال : (111/1 ، 317/1 ، 375/1 ، 443/1 ، 16/2 ، 55/2 ، 119/3)، وغيرها كثير.
7 ميزان الاعتدال، الذهبي (2/ 416).
8 اختصار علوم الحديث، ابن كثير (106).
9 الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (5/ 245).
10 الإصابة، ابن حجر (2/ 57).
11 الثقات (3/ 31 ، 3/ 51 ، 4/ 27)، المجروحين (1/ 307).
12 ترجم لكيسان ولم يذكر قوله فيه، وإنما ذكر ذلك في ترجمة يزيد بن بلال، انظر: الكامل، ابن عدي (7/ 223 ، 9/ 169).
13 السابق.

أما ابن حبان فذكره في الثقات، ووثقه نعيم بن حماد[14].

أخرجه له ابن ماجه.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

حكى ابن عدي تضعيف ابن معين وذكر أنه لا يتبين حاله لقلة ما يرويه، ووصفه بأنه غير معروف، ثم حكى قول البخاري فيه مؤيداً له، فهل هو يطلقها فيمن لا يعرفه؟ أو تبع في ذلك البخاري؟، وسيأتي إطلاقه النكارة على الراوي الذي لم يجد فيه ما يبين حاله غير روايات قليلة لم يتابع عليها.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي وصفه بذلك تبعاً للبخاري، ولم يجد فيه ما يقوي حاله، والله أعلم.

2. يزيد بن بلال

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[15]:

يزيد بن بلال فيه نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

صدّر ابن عدي ترجمته بقول البخاري "أنه رأى علياً رضي الله عنه مسح خفيه، روى عنه كيسان أبو عُمَر، فيه نظر"، ثم قال: "وكيسان أبو عمر الذي يروي عن يزيد بن بلال غير معروف، وهو كما قال البُخارِيّ فيه نظر، وهكذا في يزيد بن بلال: فيه نظر"، هذا ما أورده ابن عدي، ولم يورد له رواية أو حديثاً[16].

وقال ابن حبان: "منكر الحديث، يروي عن علي ما لا يشبه حديثه، لا يجوز الاحتجاج به إذا انفرد، وإن اعتبر به معتبر فيما وافق الثقات من غير أن يحتج به لم أر بذلك بأساً"، وقال الأزدي: "منكر الحديث"، وقال الذهبي: "لا يعرف"[17].

وقد أخرج له ابن ماجه.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

الكلام في يزيد قليل، ولم ينقل ابن عدي إلا قول البخاري في رواية كيسان عنه، وأكد أن الحكم في يزيد كالحكم في كيسان بقوله "وهكذا يزيد فيه نظر"، وابن عدي يذكر في كتابه عن البخاري إطلاقه "فيه نظر" في عشرات المواضع، فحكمه عليه كحكم البخاري، وله -أي البخاري- مراد لهذه العبارة لا يخفى.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي يضعف يزيد بن بلال تبعاً للبخاري، وإطلاق عبارة البخاري في التضعيف الشديد ما لم يرد ما يصرفها عن ذلك، والله أعلم.

المبحث الثاني
الرواة الذين وصف الحافظُ ابن عدي مروياتِهم بقوله "فيها نظر".

3. إسماعيل بن رافع أبو رافع المدني

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[18]:

لإسماعيل بن رافع أحاديث غير ما ذكرته، وأحاديثه كلها مما فيه نظر، إلا أنه يكتب حديثه في جملة الضعفاء.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

لم يحدث عنه يحيى القطان ولا ابن مهدي، وضعفه أحمد وابن معين، وقال -أي ابن معين-: "ليس بشيء".

وقال فيه النسائي: "متروك"، وقال الفلاس: "منكر الحديث"، وأسند له ابن عدي أحاديث، وهو يُعرف

14 الضعفاء الكبير، العقيلي (4/ 12)؛ الثقات، ابن حبان (7/ 358)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (8/ 454)، تقريب التهذيب، ابن حجر (463).

15 الكامل، ابن عدي (9/ 169).

16 السابق.

17 ينظر: الضعفاء الكبير، العقيلي (4/ 374)؛ المجروحين، ابن حبان (3/ 105)؛ ميزان الاعتدال، الذهبي (4/ 420)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (11/ 316).

18 الكامل، ابن عدي (1 / 454).

بحديث الصور، هذا ملخص ما أورده ابن عدي في ترجمته[19].

وممن ضعفه: ابن سعد والعجلي، وقال البزار: "ليس بثقة ولا حجة"، وقال ابن خراش والدارقطني: "متروك"، وقال أبو حاتم: "منكر الحديث"، ووصفه يعقوب بن سفيان بأنه "ليس بمتروك، ولا يقوم حديثه مقام الحجة".

أما ابن المبارك فقال: "ليس به بأس، لكنه يحمل عن هذا وهذا ويقول بلغني .."، وأخرج الترمذي له حديثاً، ثم نقل عن البخاري قوله: "ثقة، مقارب الحديث"[20].

وقد أخرج له الترمذي وابن ماجه، والبخاري في الأدب المفرد.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

نقل ابن عدي جرح العلماء له، وكثير منه شديد، ولم يورد قول ابن المبارك، وكذا لم ينقل قول البخاري مع اعتماده عليه كثيراً في كتابه، وكأنه اعتد بقول من ضعّفه، مع النظر في مروياته، ولم يهمل تعديل من عدّله وإن لم ينقله، فلم يضعفه جداً كما هو ظاهر من عبارته "وأحاديثه كلها مما فيه نظر، إلا أنه يكتب حديثه في جملة الضعفاء"، هذا ما يظهر في توجيه تضعيف ابن عدي له تضعيفاً يسيراً مع وجود الجرح الشديد، والله أعلم.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن أحاديث إسماعيل عند ابن عدي في منزلة الضعف اليسير بدلالة تمام العبارة "يكتب حديثه"، والله أعلم.

4. إسماعيل بن إبراهيم بن شيبة الطائفي، ويقال: ابن شبيب

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[21]:

إسماعيل بن إبراهيم هذا لا أعلم له رواية عن غير ابن جريج، وأحاديثه عن ابن جريج فيها نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

قال ابن عدي في صدر ترجمته: "يروي عن ابن جريج ما لا يرويه غيره"، ثم أسند له أحاديث بهذه السلسلة (عن ابن جريج، عن عطاء، عن ابن عباس رضي الله عنهما)، وقال: "خمسة أحاديث غير محفوظة بهذا الإسناد، والذي أمليته أيضاً غير محفوظ"، هذا ما أورده في ترجمته[22].

وقال النسائي: "منكر الحديث"، وقال العقيلي: "أحاديثه مناكير، ليس منها شيء محفوظ"، وساق الأحاديث، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال: "يتقى من حديثه من رواية قدامة عنه"، وأخرج له البيهقي حديثاً من رواية قدامة بن محمد عنه، وقال: "كلاهما فيه نظر"، وقال الذهبي: "يجهل"، وقال ابن حجر: "واه"[23].

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

لم ينقل ابن عدي كلاماً لأهل العلم، وحكم عليه من خلال النظر في جميع رواياته، وذكر أنه لا يعرف له رواية عن غير ابن جريج، ومع ذلك فيروي عنه ما لا يروي غيره، وحكم عليها بأنها غير محفوظة، ووصفها أيضاً بأن فيها نظراً.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

ظاهر أن روايات إبراهيم عند الحافظ ابن عدي في منزلة الضعف الذي لا يتابع، وبالتالي فليس ضعفاً يسيراً، والله أعلم.

5. بكير بن شهاب الدامغاني الحنظلي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[24]:

بكير بن شهاب هذا هو قليل الرواية، ولم أجد في المتقدمين فيه كلام، ومقدار ما يرويه فيه نظر، وله

19 السابق.

20 ينظر: الطبقات الكبرى القسم المتمم لتابعي أهل المدينة، ابن سعد (361)؛ الجامع، الترمذي (3/ 241)؛ الضعفاء والمتروكون، النسائي (16)؛ الضعفاء الكبير، العقيلي (1/ 77)؛ الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (2/ 169)؛ تهذيب الكمال، المزي (3/ 85)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (1/ 294).

21 الكامل، ابن عدي، (1/ 509).

22 السابق.

23 ينظر: الضعفاء والمتروكون، النسائي (17)؛ الضعفاء الكبير، العقيلي (1/ 83)؛ شعب الإيمان، البيهقي (8/ 173)؛ ميزان الاعتدال في نقد الرجال، الذهبي (1/ 214)؛ لسان الميزان، ابن حجر (1/ 410).

24 الكامل، ابن عدي (2/ 206).

غير ما ذكرت، ولم أجد له أنكر من الذي ذكرته، وحديث عمرو بن دينار "من دخل السوق" فهو مشهور عن عمرو بن دينار قهرمان آل الزبير، وبكير هذا إلى الضعف أقرب منه إلى الصدق.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

قال في صدر ترجمته: "منكر الحديث"، ثم أسند له روايات، هذا مختصر ما ذكره ابن عدي[25].

وقد سئل عنه الإمام أحمد، فقال: "لا أعرفه"، وقال ابن حجر كما قال ابن عدي: "منكر الحديث"[26].

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

هذا ما وقفت عليه مما يبيّن حاله، ويظهر أن ابن عدي قد اعتمد في الحكم عليه على سبر مروياته بدلالة أنه "لم يجد له أنكر من الذي ذكره"، ووصف رواياته بأنها "فيها نظر"، وحكم على الراوي بأنه "منكر الحديث"، ثم ختم بأنه "إلى الضعف أقرب منه إلى الصدق".

فالذي يظهر أنه عند ابن عدي "منكر الحديث" فيما أنكره مما لم يتابع عليه، لكنه في الجملة ضعيف وهو أقرب للصدق، فقد روى ما شاركه غيره "حديث السوق"، وبالتالي لم يتفرد به، وعليه؛ فمروياته "فيها نظر"، أي أنها ضعيفة، وما لم يتابع عليه فمنكر، ويعرف ذلك بالنظر فيه، يبين ذلك ختم ترجمته.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن الحافظ ابن عدي يريد تضعيف روايات بكير، فهي -على قلّتها- ليست على درجة واحدة:

1. فمنها ما ضعفه شديد مما لم يتابع عليه، وهذا هو ما أنكره عليه ابن عدي.
2. ومنها ما فوق ذلك مما توبع عليه.

وهو مع ضعفه ينظر في حديثه، والله أعلم.

6. بهلول بن عبد الله الكندي، يكنى أبا عبيد، بصري

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[27]:

لبهلول هذا غير ما ذكرت من الحديث قليل، وأحاديثه عمن روى عنه فيها نظر، وحديثه عن أبي إسحاق أنكر منه عن غيره، وإنما ذكرته لأبين أن أحاديثه ليس مما يتابعه الثقات عليها؛ إذ لم أر لمن تكلم في الرجال فيه كلاماً.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

وأسند له ابن عدي ستة أحاديث[28].

وقد حكى ابن غيلان أن الإمام أحمد وابن معين وأبا خيثمة قد أسقطوه، وقال فيه أبو زرعة: "ليس بشي، منكر الحديث، حسبك به ضعفاً"، وقد ترك حديثه ولم يقرأه، وكان عنده، وقال أبو حاتم: "ضعيف الحديث، ذاهب"، وقال البزار: "ليس بالقوي"، وقال ابن يونس: "منكر الحديث"، وقال ابن حبان: "شيخ يسرق الحديث، لا يجوز الاحتجاج به بحال"، وذكر الحاكم أنه روى أحاديث موضوعة[29].

وكل هؤلاء متقدمون على ابن عدي، غير الحاكم.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

ذكر ابن عدي أوصافاً في بهلول ورواياته ومنزلته:

1. قلة رواياته.
2. تفاوت النكارة في رواياته: فروايته عن أبي إسحاق أنكر من غيرها.
3. عدم وجود المتابع من الثقات لما يرويه.
4. لم يقف على من تكلم فيه.

فهذه القرائن جعلته يصف أحاديث بهلول بـ "فيها نظر".

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي يضعف روايات بهول، ويمكن القول: إنه أراد بـ "فيها نظر" النكارة؛ بدلالة نفيه

25 السابق.

26 ينظر: العلل ومعرفة الرجال رواية ابنه عبد الله، أحمد بن حنبل (2/ 31)؛ تقريب التهذيب، ابن حجر (758).

27 الكامل، ابن عدي (2/ 250).

28 السابق.

29 ينظر: الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (2/ 429)؛ المجروحين، ابن حبان (1/ 202)؛ لسان الميزان، ابن حجر (2/ 67).

وجود متابعة الثقات له مع قلة رواياته، وبعض رواياته أنكر من بعض، والله أعلم.

7. جُميع بن عمير التيمي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[30]:

في أحاديثه نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

صدّر ابن عدي ترجمة جميع بحكمه عليه، ثم نقل عن البخاري قوله "فيه نظر"، ثم قال: "وهذا الذي قاله البخاري كما قاله: في أحاديثه نظر".

وأسند له أحاديث، ثم ختم ترجمته بقوله: "ولجميع غير ما ذكرته عن ابن عمر وعائشة، وعن غيرهما أحاديث، وعامة ما يرويه أحاديث لا يتابعه غيره عليه، على أنه قد روى عنه جماعة"، هذا ما أورده في ترجمته[31].

وقد كذبه ابن نمير، بل قال: "كان من أكذب الناس"، وقال ابن حبان: "رافضي يضع الحديث"، ووهّاه الذهبي.

أما أبو حاتم فقال: "من عتق الشيعة، محله الصدق، صالح الحديث"، ووثقه العجلي، وقال الساجي: "له أحاديث مناكير، وفيه نظر، وهو صدوق"، وقال ابن حجر: "صدوق يخطئ ويتشيع"[32].

وقد أخرج له أصحاب السنن الأربعة.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

قد تابع ابن عدي البخاري في حكمه كما ذكره، وبيّن في آخر الترجمة مأخذه عليه: عامة رواياته مما لا يتابع عليها، ولم يتعرض لبدعته، فالحكم متعلق بروايته، لكن البخاري يريد باستعمال هذه اللفظة الجرح الشديد كما هو معلوم، وابن عدي نقل كثيراً عن البخاري، وهو يعلم مراده بلا شك، ولم يذكر حكم ما توبع فيه كما مر في بعض التراجم؛ فيفهم منه أنه جرح شديد، متابعاً البخاري.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي يضعف جميعاً تضعيفاً شديداً، فحديثه مما لا يتابع عليه، والله أعلم.

8. حماد بن قيراط

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[33]:

لحماد بن قيراط غير ما ذكرت من الحديث، وعامة ما يرويه فيه نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

لم ينقل فيه ابن عدي كلاماً لأهل العلم، وقد أسند له حديثاً عن أنس رضي الله عنه، من طريقين، ثم رجح أحدهما، ثم أسند له حديثاً آخر، وقال عقبه: "وهذا الحديث قد شوّش إسناده حماد"، ثم ذكر المحفوظ، هذا ما ساقه في ترجمته[34].

وقال أبو زرعة: "كان صدوقاً"، وقال أبو حاتم: "مضطرب الحديث، يكتب حديثه، ولا يحتج به".

أما ابن حبان فقد ذكره في الثقات وقال: "يخطئ"، لكن عده في المجروحين، وقال: "يقلب الأخبار على الثقات، ويجيء عن الأثبات بالطامات، لا يجوز الاحتجاج به ولا الرواية عنه إلا على سبيل الاعتبار"، وحكى أن أبا زرعة يمرّض القول فيه[35].

وقد تقدم قول أبي زرعة.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

من خلال ما ساقه ابن عدي وقوله فهو يرى تضعيف ما يرويه الراوي، ومن خلال الروايات التي ساقها وتعقبه: فقد يفهم منه أنه يقع لحماد اضطراب في روايته.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

ظاهر أن ابن عدي يريد تضعيف مرويات حماد، ومن أدلته على ذلك: الاضطراب، والله أعلم.

30 الكامل، ابن عدي، (2/ 418).
31 السابق.
32 التاريخ الكبير، البخاري (2/ 242)؛ الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (2/ 532)؛ الثقات، العجلي (272)؛ المجروحين، ابن حبان (1/ 218)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (2/ 112)؛ تقريب التهذيب، ابن حجر (142).
33 الكامل، ابن عدي (3/ 31).
34 السابق.
35 ينظر: الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (2/ 429)؛ الثقات، ابن حبان (8/ 206)؛ المجروحين، ابن حبان (1/ 254).

9. زياد بن المنذر، أبو الجارود الكوفي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[36]:

إنما تكلم فيه يحيى بن معين وضعفه لأنه يروي أحاديث في فضائل أهل البيت، ويروي ثلب غيرهم ويفرط؛ فلذلك ضعفه، مع أن أبا الجارود هذا أحاديثه عمن يروي عنهم فيها نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

ونقل ابن عدي أن ابن معين كذبه وقال: "عدو الله، ليس يسوى فلساً"، وقال الإمام أحمد: "متروك الحديث"، وساق ابن عدي له أحاديث، ثم ختم ترجمته بقوله: "وهذه الأحاديث الذي أمليتها مع سائر أحاديثه التي لم أذكرها عامتها غير محفوظة، وعامة ما يروي زياد بن المنذر هذا في فضائل أهل البيت، وهو من المعدودين من أهل الكوفة الغالين، وله عن أبي جعفر تفسير وغير ذلك .."، هذا ما ورد في ترجمته[37].

وقال البخاري: "يتكلمون فيه"، وقال أبو زرعة: "ضعيف الحديث، واهي الحديث"، وقال أبو حاتم: "منكر الحديث جداً"، وقال النسائي: "متروك"، وقال ابن حبان: " كان رافضياً، يضع الحديث في مثالب أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، ويروي عن فضائل أهل البيت أشياء ما لها أصول، لا تحل كتابة حديثه"[38]، وحكى ابن عبد البر الاتفاق على "تضعيفه وأنه منكر الحديث"[39].

روى له الترمذي.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

أورد ابن عدي في زياد بن المنذر أموراً، هي:

1. من غلاة أهل الكوفة (رافضي).
2. روايته لأحاديث في فضائل أهل البيت وثلب غيرهم والإفراط في ذلك.
3. تكذيب ابن معين له، وترك الإمام أحمد.
4. سياق رواياته.

ثم ذكر بأن عامة رواياته غير محفوظة، وفيها ما هو في آل البيت، وفيها غير ذلك كالتفسير، ولما حكى قول ابن معين "إنما تكلم .."، وذكر مأخذه، وعقب بقوله "مع أن أبا الجارود .." وكأنه لا يوافقه في تكذيبه، فقال بعده "أحاديثه عمن يروي عنهم فيها نظر"، فهي ضعيفة وقد تكون شديدة الضعف، لكن لا يصل الحال إلى التكذيب.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر من سياق الترجمة أن ابن عدي يضعف زياد بن المنذر تضعيفاً شديداً، وذلك بحكمه على عامة رواياته أنها غير محفوظة، لكنه لم يتهمه بالكذب، بل سياق كلامه يدل على عدم موافقته لابن معين، والله أعلم.

10. طلحة بن عمرو الحضرمي، مكي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[40]:

طلحة بن عمرو هذا قد حدث عنه قوم ثقات، مثل: عيسى بن يونس وصدقة بن خالد وجماعة معهما بأحاديث صالحة، وعامة ما يروى عنه لا يتابعونه عليه، وهذه الأحاديث التي أمليتها له عامتها مما فيه نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

وحكى أن شعبة كتب عنه، وكان القطان وابن مهدي لا يحدثان عنه، وضعفه ابن معين، وقال: "ليس بشيء"، وقال أحمد: "لا شيء، متروك الحديث"، وكذا النسائي والجوزجاني، وأسند له أحاديث، فهذه خلاصة ما أورده ابن عدي[41].

وقد ضعفه جداً ابن سعد، وقال ابن المديني: "ضعيف، ليس بشيء"، وقال البخاري: "لين عندهم"، وقال أبو حاتم: "ليس بالقوي، لين الحديث عندهم"، وقال البزار: "ليس بالقوي وليس بالحافظ"، وضعفه أبو زرعة والعجلي وغيرهما،

36 الكامل، ابن عدي (4/ 136).
37 السابق.
38 وذكره في الثقات، (6/ 326)؛ قال ابن حجر معقباً على ذلك: "غفل عنه ابن حبان"، تهذيب التهذيب (3/ 387).
39 ينظر: العلل، أحمد (3/ 382)؛ التاريخ الكبير، البخاري (3/ 371)؛ الضعفاء والمتروكون، النسائي (44)؛ الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (3/ 546)؛ المجروحين، ابن حبان (1/ 306)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (3/ 387).
40 الكامل، ابن عدي، (5/ 174).
41 السابق.

وقال ابن حبان: "كان ممن يروي عن الثقات ما ليس من أحاديثهم، لا يحل كتابة حديثه، ولا الرواية عنه إلا على جهة التعجب"[42].
وقد أخرج له ابن ماجه.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

مما نقله ابن عدي يظهر أن الأمور المؤثرة في تعيين منزلة رواية طلحة لدى ابن عدي ما يلي:

1. إيراد أقوال أهل العلم المضعفين له، وتضعيف بعضهم شديد.
2. تحديث الثقات عنه بأحاديث صالحة.
3. عامة ما يروى عنه مما لا يتابع عليها.

فابن عدي أخرج رواية الثقات عنه، ووصفها بأنها صالحة، وما عداها فعامتها ليس لها متابعة، ومن ذلك أحاديثه التي أملاها، فعامتها قال فيها "مما فيه نظر"، والملاحظ أن جلها من رواية ثقات ومن ضعفهم ليس يسيراً (وهم: محبوب بن محرز، إسماعيل البجلي، ابن وهب، جرير بن حازم، أبو نعيم، هقل بن زياد، الوليد بن مسلم، صدقة)، فمفهوم قوله: أن طلحة لم يتابع، وبالتالي فالحمل عليه فيها، وما توبع عليه فصالح كما تقدم، فمراده بـ "مما فيه نظر": الأحاديث التي لم يتابع عليها طلحة، وهو ممن لا يحتمل تفرده، وإن كان يروي عنه الثقات، وقد يكون قوله "مما" مفيداً في فهم ذلك. والله أعلم.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي يضعف روايات طلحة، فهو ممن لا يتابع في عامة مروياته، وإن كانت لديه أحاديث صالحة بقيد رواية الثقات عنه، والله أعلم.

11. عبد الله بن قبيصة الفزاري الكوفي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[43]:

لعبد الله بن قبيصة أحاديث سوى ما ذكرت، وفي بعض حديثه نكرة، ولم أجد للمتقدمين فيه كلاماً؛ فذكرته لأبين أن رواياته فيها نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

صدر ابن عدي ترجمته بأنه قد حدث عنه ثقات، وحدث هو بأحاديث لا يتابع عليها، وأورد له حديثين، وقال: "وهذان الحديثان لم يتابع عبد الله بن قبيصة على متنهما"، فهذا ما ذكره في ترجمته[44].
وقال أبو حاتم: "شيخ"، وقال العقيلي: "كثير الوهم، لا يتابع على حديثه"[45]
وكلاهما متقدم على ابن عدي.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

بنى ابن عدي رأيه في عبد الله بن قبيصة على ما وقف عليه من رواياته، ففيها "نكرة"؛ فإنه لم يجد من تابعه عليها، وكأنه يريد بحكمه أنه لا يحتمل تفرده، مع وجود ثقات رووا عنه.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي يرى عبد الله بن قبيصة ضعيف لا يحتمل تفرده، وأحاديثه -مع أن ثقات رووا عنه- تدل على أنه لم يتابع، والله أعلم.

12. عبد الله بن نُجَيّ الحضرمي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[46]:

لعبد الله بن نجي عن علي غير ما ذكرت من الحديث، وأخباره فيها نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

قال البخاري: "عبد الله بن نجي عن علي، فيه نظر"، وأسند ابن عدي أحاديث له عن علي رضي الله عنه، هذا ما أورده[47].

42 ينظر: الطبقات الكبرى، (5/ 494)؛ الضعفاء والمتروكون، النسائي (60)؛ الضعفاء الكبير، العقيلي (2/ 224)؛ الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (4/ 478)؛ المجروحين، ابن حبان (1/ 382)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (5/ 23).
43 الكامل، ابن عدي (5/ 320).
44 السابق.
45 ينظر: الضعفاء الكبير، العقيلي (2/ 290)؛ الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (5/ 142).
46 الكامل، ابن عدي (5/ 388).
47 السابق.

وثقه العجلي والنسائي، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال: "يروي عن علي، ويروي أيضاً عن أبيه عن علي"، وقال البزار: "سمع هو وأبوه من علي".
أما ابن معين فقال: "لم يسمع من علي، وبينه وبينه أبوه"، وذكر له الدار قطني حديثاً، وقال: "يقال: إنه لم يسمع هذا من علي"، وقال: "ليس بقوي في الحديث"، وقبله قال الشافعي: "مجهول"[48].
روى له أبو داود والنسائي وابن ماجه.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

نقل ابن عدي قول البخاري، وروى له أحاديث عن علي رضي الله عنه، ثم ذكر ابن عدي أن أخبار عبد الله فيها نظر، ولم يذكر وصفاً غيره في ترجمته.
والعبارة محتملة: فقد يكون المراد التضعيف، وقد يكون الانقطاع؛ فقد تُكلّم في سماع عبد الله من علي رضي الله عنه كما جاء عن ابن معين وغيره، فالأمر دائر على التضعيف، خصوصاً وأن ابن عدي قد قيّد ذلك برواية عبد الله عن علي.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يحتمل أن يكون مراد ابن عدي بـ "فيه نظر": الانقطاع بنفي سماع عبد الله من علي، ويحتمل تضعيفه، متابعاً البخاري في لفظه، وفي كلا الأمرين هو تضعيف، ويظهر أنه ليس شديداً، فلم يقرنه بوصف آخر كما جرت عادته، والله أعلم.

13. عبد الله بن مروان، أبو علي الدمشقي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[49]:

أحاديثه فيها نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

قال ابن عدي في صدر ترجمته: "قيل جرجاني[50]، حدث عنه سليمان بن عبد الرحمن بأحاديث مناكير، ولا أعلم حدث عنه غير سليمان بن عبد الرحمن"، وحكى توثيق سليمان له، ثم أورد له حديثاً من طريقه عنه عن ابن أبي ذئب عن نافع عن ابن عمر ..، ثم قال: " وهذا عن ابن أبي ذئب بهذا الإسناد، ولا أعلمه رواه غير عبد الله بن مروان، وعن عبد الله غير سليمان .. وقد روى سليمان عن عبد الله غير ما ذكرت .."[51].
وقال ابن حبان: "يلزق المتون الصحاح التي لا يعرف لها إلا طريق واحد بطريق آخر يشتبه على من الحديث صناعته، لا يحل الاحتجاج به"، وذكر الحديث الذي أورده ابن عدي، وأنكره بهذا الإسناد، وقال: "إنما هو من حديث عمرو بن دينار عن عطاء بن يسار عن أبي هريرة رضي الله عنه، هذا هو المشهور .."، هذا ما وقفت عليه[52].

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

يظهر أن عبد الله بن مروان ليس له روايات كثيرة، وليس فيه كلام غير توثيق سليمان بن عبد الرحمن، وذكر ابن عدي له حديثاً وحكى أنه لا يعلمه إلا من طريقه، وحكم على أحاديثه بأنها "فيها نظر"، أي: لا يحتمل تفرده.
وكما تقدم عن ابن حبان أنه أورد ذات الحديث، وذكر أنه يعرف من وجه آخر.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي يضعف عبد الله بن مروان، ويفهم من سياق ترجمته أنه عنده ممن لا يحتمل تفرده؛ فإنه استشهد بالحديث وحكى تفرده فيه وحكم على أحاديثه بأن فيها نظراً، والله أعلم.

14. عمر بن المختار، بصري

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[53]:

مقدار ما يرويه فيه نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

48 ينظر: تاريخ الثقات، العجلي (282)؛ ، الثقات، ابن حبان (5/ 30)؛ العلل الواردة في الأحاديث النبوية، الدار قطني (3/ 258)؛ تاريخ بغداد، الخطيب (2/ 569)؛ تهذيب الكمال، المزي (16/ 219)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (6/ 55).
49 الكامل، ابن عدي (5/ 409).
50 وقال في موضع آخر: "لا نعرفه في الجرجانيين"، "الكامل" (1/ 513).
51 الكامل، ابن عدي (5/ 409).
52 ينظر: المجروحين، ابن حبان، (2/ 36).
53 الكامل، ابن عدي (6/ 68).

صدّر ابن عدي ترجمته بقوله: "يحدث بالبواطيل عن يونس بن عبيد وغيره"، ثم ذكر له حديثين أحدهما عن غالب القطان والآخر عن يونس بن عبيد، وكلاهما من رواية ابنه عمار عنه، وقال: "وهذان الحديثان لا يحدث بهما بإسناديهما غير عمر بن المختار، وقد حدثنا علي بن سعيد عن عمار بن عمر بن مختار عن أبيه بغير حديث، ومقدار .."[54].

وأورد له البيهقي حديثاً من طريق ابنه عنه، وقال: "ضعيفان، لم يأت به غيرهما"، وذكره الذهبي في ترجمة غالب القطان، واتهمه بالوضع[55].

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

لم ينقل ابن عدي فيه غير حديثين، وابتدأ الترجمة بالحكم عليه بأنه يحدث بالبواطيل، ثم ذكر بأن له غير حديث، أي: ليس له أحاديث كثيرة، وبقدر ما يرويه فحديثه "فيه نظر"، والذي يظهر أنه شديد الضعف؛ بدلالة وصفه بأنه يحدث بالبواطيل، والله أعلم.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يمكن القول بأن ابن عدي أراد بقوله "فيه نظر" أي أنه شديد الضعف؛ وقد أشار لقلة حديثه وانفراده مع مروياته بالبواطيل، والله أعلم.

15. عمر بن فرقد الباهلي، أخو وديعة الباهلية

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[56]:

لا أعرف لعمر بن فرقد غير هذا من الحديث، وفي حديثه نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

صدّر ابن عدي ترجمة عمر بذكر قول البخاري "فيه نظر"، ثم أسند له ثلاثة أحاديث، وختم بحكمه السابق عليه، هذا ما أورده[57].

وقال أبو حاتم: "منكر الحديث"، وعدّه العقيلي في الضعفاء.

أما ابن حبان فقد ذكره في الثقات[58].

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

يظهر أن ابن عدي قد تابع البخاري في حكمه، وليس للراوي غير ما أورده من الحديث، ولم يبين وجه النكارة أو التفرد كما يفعل في بعض التراجم، والذي يظهر أن قلة ما يرويه لا تُحتمل معه التقوية.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي يضعف عمر بن فرقد وحديثه، وليس في رواياته ما يقويه، والله أعلم.

16. معاوية بن يحيى الصدفي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[59]:

لمعاوية غير ما ذكرت عن الزهري وغيره، وعامة رواياته فيها نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

قال ابن معين: "هالك، ليس بشيء"، وضعفه ابن المديني والجوزجاني والنسائي، وقال البخاري: "معاوية بن يحيى عن الزهري، أحاديثه مشتبهة، كأنها من كتاب، وروى عنه عيسى بن يونس وإسحاق بن سليمان أحاديث مناكير كأنها من حفظه"، وأسند له ابن عدي أحاديث عن الزهري وغيره[60].

تركه أحمد والنسائي، وضعفه أبو داود والبزار، وقال أبو زرعة: "ليس بقوي، أحاديثه كأنها مقلوبة ما حدث بالري، والذي حدث بالشام أحسن حالاً"، وقال أبو حاتم: "روى عنه هقل بن زياد أحاديث مستقيمة كأنها من كتاب، وروى عنه عيسى بن يونس وإسحاق بن سليمان أحاديث مناكير كأنها من حفظه، ضعيف الحديث، في حديثه إنكار".

54 السابق.

55 ينظر: ميزان الاعتدال، الذهبي (3/ 331)؛ شعب الإيمان، البيهقي (4/ 70)، ويظهر أن الذهبي قد اتهم عمر بن المختار بالوضع اعتماداً على مقولة ابن عدي، ودفع تضعيف ابن عدي لغالب القطان، والله أعلم.

56 الكامل، ابن عدي (6/ 119).

57 السابق.

58 الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (6/ 129)؛ الضعفاء الكبير، العقيلي (3/ 185)؛ الثقات، ابن حبان (8/ 442).

59 الكامل، ابن عدي (8/ 140).

60 السابق.

وقال ابن حبان: "منكر الحديث جداً، كان يشتري الكتب ويحدث بها، ثم تغير حفظه، فكان يحدث بالوهم فيما سمع من الزهري وغيره، فجاء رواية الراوي عنه إسحاق بن سليمان وذويه كأنها مقلوبة، وفي رواية الشاميين عند الهقل بن زياد وغيره أشياء مستقيمة تشبه حديث الثقات"، وبنحوه عن الدار قطني، وقال ابن حجر: "ضعيف، وما حدث بالشام أحسن مما حدث بالري"[61].

روى له الترمذي وابن ماجه.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

حكى ابن عدي تضعيف بعض العلماء لمعاوية، وبعض ما حكاه فيه شديد، وذكر الزهري وغيره، ويظهر أنه يضعفه، فقد قال: "عامة رواياته فيها نظر".

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يظهر أن ابن عدي يضعف معاوية ورواياته مطلقاً، والله أعلم.

17. وهب بن راشد الرقي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[62]:

لوهب غير ما ذكرت، وأحاديثه كلها فيها نظر.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

ذكر ابن عدي في صدر ترجمته أن روايته عن ثابت ومالك بن دينار وفرقد ليست مستقيمة، ثم أسند له أحاديث، وحكى تفرده فيها، هذا ما أورده في ترجمته[63].

وقد ضعفه أبو حاتم، وقال: "منكر الحديث، حدث بالبواطيل"، وقال العقيلي: "منكر الحديث"، وقال ابن حبان: " لا يحل الرواية عنه ولا الاحتجاج به"، وقال الدار قطني: "ضعيف جداً، متروك"، وأسند له أبو نعيم حديثاً، وقال: "غير محتج بحديثه وتفرده" [64].

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

بالنظر إلى ما ذكره ابن عدي في صدر ترجمة وهب بأن روايته عن بعض شيوخه ليست مستقيمة، وتفرده ببعض المرويات، وختم بأن رواياته كلها فيها نظر، أي: ضعيفة.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

ظاهر أن ابن عدي يرى وهباً ضعيفاً، ورواياته كلها مما لا تحتمل، والله أعلم.

18. يوسف بن خالد، أبو خالد السمتي

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[65]:

ليوسف غير ما ذكرت من الحديث، ورواياته فيها نظر، وكان من أصحاب أبي حنيفة، وقد أجمع على كذبه أهلُ بلده.

ثانياً: كلام أهل العلم في الراوي:

نقل ابن عدي أن الشافعي ضعفه، وكذبه ابن معين، وجرحه جرحاً شديداً، وقال البخاري: "سكتوا عنه"، وقال النسائي: "متروك"، وأسند له ابن عدي أحاديث، وبين تفرده في بعضها ونكارتها، هذا ما ورد في ترجمته[66].

وتكلم فيه العلماء (كابن معين والبخاري والنسائي وغيرهم) بكلام شديد[67].

أخرج له ابن ماجه.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي فيه من خلال الترجمة وحكمه عليه:

أورد ابن عدي في يوسف أموراً:

1. تضعيف العلماء له تضعيفاً شديداً.
2. حكايته عن أهل بلده تكذيبهم له.

61 ينظر: التاريخ الكبير، البخاري (7/ 336)؛ الضعفاء والمتروكون، النسائي (96)؛ الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (8/ 348)؛ المجروحين، ابن حبان (3/ 3)؛ تهذيب الكمال، المزي (28/ 221)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (10/ 220)؛ تقريب التهذيب، ابن حجر (583).

62 الكامل، ابن عدي (8/ 342).

63 السابق.

64 ينظر: الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم (8/ 348)؛ المجروحين، ابن حبان (3/ 3).

65 الكامل، ابن عدي (8/ 497).

66 السابق.

67 ينظر: تهذيب الكمال، المزي (32/ 421)؛ تهذيب التهذيب، ابن حجر (11/ 412).

3. ذكر مرويات له، مع بيان تفرده ونكارة ما وقع فيها.

ثم ذكر أن رواياته "فيها نظر"، ويظهر أنه يريد بها التضعيف المطلق.

رابعاً: خلاصة في منزلة الراوي عند الحافظ ابن عدي:

يرى ابن عدي -فيما يظهر- يوسف بن خالد شديد الضعف وروايته منكرة، وهي شاهدة على ذلك، والله أعلم.

19. سماع حُدير بن كُريب الحضرمي من أبي هريرة وعبد الله بن عمرو رضي الله عنهم[68]

أولاً: قول الحافظ ابن عدي[69]:

ترجم ابن عدي لمسلمة بن علي الخشني، وذكر له حديثين يرويهما، ثم قال: "وهذان الحديثان يرويهما مسلمة عن سعيد بن سنان عن أبي الزاهرية عن أبي هريرة وعبد الله بن عمرو، وأبو الزاهرية عن أبي هريرة وعبد الله فيهما نظر، وما أظنه لقيهما".

وأبو الزاهرية هو حُدير بن كريب، فالبحث في اتصال روايته عن أبي هريرة وابن عمرو رضي الله عنهم، لا منزلة مسلمة.

ثانياً: كلام أهل العلم في سماع حُدير أبي الزاهرية من أبي هريرة وابن عمرو رضي الله عنهما:

أبو الزاهرية من التابعين، لقي عدداً من الصحابة وروى عنهم، ووثقه جماعة من العلماء، منهم: ابن معين وابن سعد ويعقوب والنسائي والعجلي وغيرهم[70].

وقد أخرج له مسلم وأبو داود والنسائي وابن ماجه، وكذلك البخاري في جزء القراءة خلف الإمام.

وأما سماعه من الصحابة: فقد حكم أبو زرعة على روايته عن عثمان رضي الله عنه بأنها مرسلة، وكذا قال أبو حاتم في روايته عن أبي الدرداء[71].

ولم أقف على غير ما ذكر المصنف من رواية مسلمة بن علي عن سعيد بن سنان عن أبي الزاهرية عن أبي هريرة وابن عمرو رضي الله عنهم، ومسلمة وسعيد متروكان[72].

فلعل سبب حكم ابن عدي بذلك يعود لأمرين: ضعف الرواية عن أبي الزاهرية، وعدم وجود رواية صحيحة تثبت روايته عنهما أو أحدهما، لكن معنى "فيه نظر" يعود للانقطاع، وليس لضعف الرواية إليه؛ لأنه استأنف جملته بقوله: "وأبو الزاهرية عن .."، فهو يريد أصل روايته عنهما.

ثالثاً: دراسة قول الحافظ ابن عدي وخلاصته:

ظاهر أن ابن عدي يريد بعبارته هنا: الانقطاع، والله أعلم.

خلاصة ما ورد في التراجم

الراوي	عبارة ابن عدي "فيه نظر"	أحكام أخرى لابن عدي	كلام العلماء الذي نقله ابن عدي	حكم البخاري	كثرة المرويات	أوصاف أخرى
كيسان، أبو عمر	فيه نظر	لا يتبين الذي يرويه أنه ضعيف أو صدوق غير معروف	نقل تضيف ابن معين له	فيه نظر	ليس له من الحديث إلا اليسير	-
يزيد بن بلال	فيه نظر	-	-	-	-	-

68 قد أخرت هذه الترجمة لأنها في سياق مختلف عما تقدم، فالكلام ليس في راو معين، ولم يفرد له ابن عدي ترجمة، فناسب أن أجعلها في آخر الدراسة، والله الموفق.

69 الكامل، ابن عدي (8/ 18).

70 ينظر: تهذيب الكمال، المزي (5/ 491).

71 المراسيل، ابن أبي حاتم (49).

72 تقريب التهذيب، ابن حجر (237 ، 531).

الراوي	عبارة ابن عدي "فيه نظر"	أحكام أخرى لابن عدي	كلام العلماء الذي نقله ابن عدي	حكم البخاري	كثرة المرويات	أوصاف أخرى
إسماعيل بن رافع	أحاديثه كلها مما فيه نظر	إلا أنه يكتب حديثه في جملة الضعفاء	حكى تضعيف جماعة من العلماء: القطان وابن مهدي وابن معين وأحمد والفلاس والنسائي	-	-	-
إسماعيل بن إبراهيم	أحاديثه عن ابن جريج فيها نظر	لا أعلم له رواية عن غير ابن جريج	-	-	-	-
بكير بن شهاب	مقدار ما يرويه فيه نظر	منكر الحديث لم أجد له أنكر من الذي ذكرته إلى الضعف أقرب منه إلى الصدق	لم أجد في المتقدمين فيه كلام	-	قليل الرواية	-
بهلول	أحاديثه عمن روى عنه فيها نظر	حديثه عن أبي إسحاق أنكر منه عن غيره أحاديثه ليس مما يتابعه الثقات عليها	لم أر لمن تكلم في الرجال لمتكلمين فيه كلاماً	-	حديثه قليل	-
جميع بن عمير	في أحاديثه نظر	عامة ما يرويه أحاديث لا يتابعه غيره عليه، على أنه قد روى عنه جماعة	-	فيه نظر	-	ذكر حكمه في صدر الترجمة
حماد بن قيراط	عامة ما يرويه فيه نظر	ذكر له حديثاً، ثم قال: "شوّش إسناده حماد"، وذكر المحفوظ.	-	-	-	-
زياد بن المنذر	أحاديثه عمن يروي عنهم فيها نظر	سائر أحاديثه التي لم أذكرها، عامتها غير محفوظة عامة ما يروي في فضائل أهل البيت، ويروي ثلب غيرهم ويفرط، وهو من أهل الكوفة الغالين	نقل تكذيب ابن معين، وترك الإمام أحمد	-	-	حمل ابن عدي تكذيب ابن معين على ما ذكره من وصف رواياته

الراوي	عبارة ابن عدي "فيه نظر"	أحكام أخرى لابن عدي	كلام العلماء الذي نقله ابن عدي	حكم البخاري	كثرة المرويات	أوصاف أخرى
طلحة بن عمرو	الأحاديث التي أمليتها عامتها مما فيه نظر	قد حدث عنه قوم ثقات بأحاديث صالحة، وعامة ما يروى عنه لا يتابعونه عليه	حكى أن شعبة حدث عنه، ولم يحدث عنه القطان وابن مهدي، وتضعيف ابن معين وأحمد وغيرهما	-	-	-
عبد الله بن قبيصة	رواياته فيها نظر	في بعض حديثه نكرة	لم أجد للمتقدمين فيه كلاماً	-	-	-
عبد الله بن نجي	وأخباره فيها نظر	-	-	عبد الله عن علي، فيه نظر	-	-
عبد الله بن مروان	أحاديثه فيها نظر	حدث عنه سليمان بأحاديث مناكير، ولا أعلم حدث عنه غير سليمان	-		-	-
عمر بن المختار	مقدار ما يرويه فيه نظر	يحدث بالبواطيل عن يونس وغيره	-	-	-	-
عمر بن فرقد	في حديثه نظر	-	-	فيه نظر	لا أعلم لعمر غير هذا	-
معاوية بن يحيى	عامة رواياته فيها نظر	-	حكى تضعيف ابن معين وابن المديني والجوزجاني والنسائي والبخاري	-	-	-
وهب بن راشد	أحاديثه كلها فيها نظر	روايته عن ثابت ومالك وفرقد ليست مستقيمة	-	-	-	-
يوسف بن خالد	رواياته فيها نظر	أجمع على كذبه أهل بلده	نقل تضعيف الشافعي وتكذيب ابن معين، وجرح البخاري والنسائي	-	-	-
سماع حدير من أبي هريرة وابن عمرو	وأبو الزاهرية عن أبي هريرة وابن عمرو فيهما نظر، وما أظنه لقيهما	-	-	-	-	-

الخاتمة

الحمد لله، فهذه **أظهر نتائج البحث**:

- قال الحافظ ابن عدي هذه اللفظة "فيه نظر" في تسع عشرة ترجمة.
- تابع الحافظُ ابن عدي البخاريَّ في أربع تراجم، وفي خمس عشرة ترجمة قالها ولم ينقلها عن غيره، ولم أجدها في تراجم هؤلاء الرواة في كتب البخاري (مع ملاحظة أن ابن عدي نقل عن الإمام البخاري قوله "فيه نظر" و "في حديثه نظر" في أكثر من ثمانين ترجمة)، مما يبين أن ابن عدي لا يتبع البخاري في إطلاقها دائماً.
- ومما يلاحظ ما يلي:
  - وصف ابن عدي اثنين من الرواة بذلك، هما: كيسان ويزيد بن بلال، ولم ينقل فيهما كلاماً لأحد، غير قول البخاري في كيسان.
  - وأطلقها: سبع عشرة مرة وصفاً لمرويات من ترجم لهم أو بمعنى ذلك.
  - نقل ابن عدي في ست تراجم كلاماً لأهل العلم يبيّن منزلة من ترجم له.
  - وذكر في ثلاثة منهم أنه لم يقف فيهم على كلام لأهل العلم المتقدمين.
  - أورد ابن عدي حكمه في خلاصة التراجم، عدا واحدة صدّر الترجمة بحكمه.
  - ذكر ابن عدي أحكاماً أخرى على أكثر الرواة الذين وصف حديثهم بقوله "فيه نظر"، وملخصها ما يأتي:

الحكم	انتفاء المتابعة	النكارة	غير محفوظة	حدث بالبواطيل	أجمعوا على تكذيبه	من جملة الضعفاء	الاضطراب "شوّش إسناده"	ليست مستقيمة	الانقطاع
التراجم	8-5-4	3-9-11	7	13	17	1	6	16	19
المجموع	3	3	1	1	1	1	1	1	1

  - أكثر الأحكام التي تكررت: النكارة وما في معناها (انتفاء المتابعة وغير محفوظة)، فقد بلغت سبع تراجم.
  - بقية الأحكام لم تتكرر، وهي: الوصف بالتحديث بالبواطيل، والإجماع على التكذيب، والتضعيف، والاضطراب، وانتفاء الاستقامة، والانقطاع.
  - الرواة الذين تبع ابن عدي البخاري في قوله "فيه نظر" أربعة، هم: جُميع بن عمير وعبد الله بن نُجي وعمر بن فرقد وكيسان.
  - عادة ابن عدي في التراجم: سوق الأحاديث مما ينتقد على الراوي، مسندة، وقد يعقب عليها بالمخالفة أو النكارة أو نحو ذلك.
  - وصف ابن عدي أربع تراجم بقلة المرويات.
- مما سبق يمكن القول: إن ابن عدي يطلق "فيه نظر" على مرويات الراوي، ويريد بها:
  - أكثر ما يريد: النكارة بسبب المخالفة أو التفرد ممن لا يحتمل تفرده.
  - قد يطلقها على التضعيف لأسباب الضعف الأخرى كما تقدم.
  - هذه الأسباب منها ما هو شديد (التكذيب والتحديث بالبواطيل)، ومنها ما هو فوق ذلك (يكتب حديثه).
- الأصل أن ابن عدي يطلقها في المرويات وليس في الرواة، فلم يذكرها إلا في راويين كما تقدم.

وأما أبرز **التوصيات** التي يوصى بها:

- أهمية جمع الألفاظ التي لم يفصح عن معانيها ومراتبها علماء الجرح والتعديل.
- تتبع تراجم الرواة الذين وصفوا بألفاظ نادرة أو قليلة الاستعمال، والنظر في سياقها لفهم مراد الإمام بحكمه ولفظه.
- عمل موسوعة تفاعلية عبر الشبكة لإضافة الألفاظ نادرة الاستعمال وأبحاث الباحثين وتعليقاتهم ونتائج دراساتهم.

- دراسة التسلسل الزمني لتأثر بعض العلماء ببعض الألفاظ.

والله تعالى أجلّ وأعلم وأحكم ،،
سبحان ربك رب العزة عما يصفون، وسلام على المرسلين، والحمد لله رب العالمين ..

ثبت المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم
2. أحوال الرجال، إبراهيم بن يعقوب السعدي الجوزجاني (ت259)، تحقيق: عبد العليم البستوي، نشر حديث اكادمي بفيصل آباد بباكستان ودار الطحاوي، الرياض، ط.1، 1411
3. اختصار علوم الحديث، عماد الدين إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت774)، دار المعارف، الرياض، (د. ت)
4. الأسماء المبهمة في الأنباء المحكمة، أحمد بن علي بن ثابت الخطيب (ت463)، تحقيق: عز الدين السيد، دار الخانجي، القاهرة، ط.3، 1417
5. الإصابة في تمييز الصحابة، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت852)، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، الكتب العلمية، بيروت، ط.1، 1415
6. إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال، مغلطاي علاء الدين بن قليج البكحري (ت762)، تحقيق: عادل محمد وأسامة إبراهيم، دار الفاروق الحديثة، القاهرة، ط.1، 2001
7. البداية والنهاية، عماد الدين إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت774)، تحقيق: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط.1، 1408
8. البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير، سراج الدين عمر بن علي المصري ابن الملقن (ت804)، تحقيق: مصطفى أبو الغيط وعبد الله سليمان وياسر كمال، دار الهجرة، الرياض، ط.1، 1425
9. تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد الحسيني، مرتضى الزبيدي (ت1205)، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (د. ت)
10. تاريخ ابن معين برواية الدوري، يحيى بن معين بن عون المري البغدادي (ت233)، تحقيق: أحمد نور سيف، البحث العلمي وإحياء التراث، مكة، ط.1، 1399
11. تاريخ أسماء الثقات، عمر بن أحمد ابن شاهين البغدادي (ت385)، تحقيق: صبحي السامرائي، المكتبة السلفية، الكويت، ط.1، 1404
12. تاريخ الثقات، أحمد بن عبد الله العجلي (ت261)، دار الباز، مكة، ط.1، 1405
13. التاريخ الكبير، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري الجعفي (ت256)، عناية محمد عبد المعيد، مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند، ط.1، 1377
14. تاريخ بغداد، أحمد بن علي بن ثابت البغدادي (ت463)، تحقيق: بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.1، 1422
15. تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت911)، تحقيق: نظر الفاريابي، مكتبة الكوثر، الرياض، ط.2، 1415
16. تقريب التهذيب، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت852)، تحقيق: محمد عوامة، دار الرشيد، الرياض، ط.1، 1406
17. تهذيب التهذيب، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت852)، عناية: دائرة المعارف العثمانية، الهند، ط.1، 1326
18. تهذيب الكمال في أسماء الرجال، يوسف بن عبد الرحمن المزي (ت742)، تحقيق: بشار معروف، الرسالة، بيروت، ط.1، 1400
19. التوضيح لشرح الجامع الصحيح، سراج الدين عمر بن علي المصري ابن الملقن (ت804)، تحقيق: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق: التراث، دار النوادر، دمشق، ط.1، 1429
20. الثقات، محمد بن حبان التميمي، أبو حاتم البستي (ت354)، عناية: محمد عبد المعيد، مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند، ط.1، 1393
21. الجامع الكبير، محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (ت279)، تحقيق: بشار عواد، الغرب الإسلامي، بيروت، ط.1، 1998
22. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري الجعفي (ت256)، تحقيق: محمد زهير الناصر، طوق النجاة، بيروت، ط.1، 1422

23. سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني ابن ماجه (ت273)، تحقيق: شعيب الأرناؤوط جماعة، الرسالة، بيروت، ط.1، 1430.
24. سنن أبي داود، أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (ت275)، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومحمد كامل قره بللي، الرسالة، بيروت، ط.1، 1430
25. السنن الكبرى، أحمد بن الحسين البيهقي (ت458)، تحقيق: محمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط.3، 1424
26. سير أعلام النبلاء، محمد بن أحمد الذهبي (ت748)، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، الرسالة، بيروت، ط.3، 1405
27. شرح سنن ابن ماجه، مغلطاي علاء الدين بن قليج البكجري (ت762)، تحقيق: كامل عويضة، مكتبة نزار الباز، مكة، ط.1، 1999
28. شرح مشكل الوسيط، عثمان بن عبد الرحمن ابن الصلاح الشهرزوري (ت643)، تحقيق: عبد المنعم خليفة ومحمد بلال، دار كنوز إشبيليا، الرياض، ط.1، 1432
29. شعب الإيمان، أحمد بن الحسين البيهقي (ت458)، تحقيق: عبد العلي حامد، الرشد، الرياض، والسلفية، الهند، ط.1، 1423
30. الضعفاء الكبير، محمد بن عمرو العقيلي (ت322)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط.1، 1404
31. الضعفاء والمتروكون، أحمد بن شعيب النسائي (ت303)، تحقيق: محمود زايد، دار الوعي، حلب، ط.1، 1396
32. طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي (ت771)، تحقيق: محمود الطناحي وعبد الفتاح الحلو، دار هجر للطباعة والنشر، القاهرة، ط.2، 1413
33. الطبقات الكبرى متمم التابعين، محمد بن سعد الهاشمي البصري (ت230)، تحقيق: زياد منصور، العلوم والحكم، المدينة، ط.2، 1408
34. الطبقات الكبرى، محمد بن سعد الهاشمي البصري (ت230)، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط.1، 1968
35. العلل الواردة في الأحاديث النبوية، علي بن عمر الدار قطني (ت385)، تحقيق: محفوظ السلفي، دار طيبة، الرياض، ط.1، 1405
36. العلل ومعرفة الرجال برواية ابنه عبد الله، أحمد بن عبد الله بن محمد بن حنبل الشيباني (ت241)، تحقيق: وصي الله عباس، دار الخاني، الرياض، ط.2، 1422
37. العلل، محمد بن عبد الرحمن بن أبي حاتم الرازي (ت327) تحقيق: فريق من الباحثين بإشراف سعد الحميد وخالد الجريسي، دار الحميضي، الرياض، ط.1، 1427
38. الفتوحات الربانية على الأذكار النواوية، محمد بن علان الصديقي (ت1057)، جمعية النشر والتأليف الأزهرية ودار إحياء التراث العربي، بيروت، ط.1، 1369
39. قواعد في علوم الحديث، ظفر أحمد التهانوي العثماني (ت1394)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية، حلب، ط.1، 1428
40. الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة، محمد بن أحمد الذهبي (ت748)، تحقيق: محمد عوامة، القبلة، جدة، ط.1، 1413
41. الكامل في ضعفاء الرجال، أحمد بن عدي الجرجاني (ت365)، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي عوض، الكتب العلمية، بيروت، ط.1، 1418
42. لسان العرب، محمد بن مكرم الأنصاري ابن منظور (ت711)، دار صادر، بيروت، ط.3، 1414
43. لسان الميزان، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت852)، تحقيق: دائرة المعرفة النظامية، الهند، والأعلمي، بيروت، ط.2، 1390
44. المجروحين، محمد بن حبان التميمي، أبو حاتم البستي (ت354)، تحقيق: محمود زايد، دار الوعي، حلب، ط.1، 1396
45. المراسيل، محمد عبد الرحمن التميمي الحنظلي الرازي (ت327)، تحقيق: شكر الله نعمة الله، الرسالة، بيروت، ط.1، 1397
46. مشيخة يعقوب بن سفيان، يعقوب بن سفيان الفسوي (ت277)، تحقيق: محمد السريع، دار العاصمة، الرياض، ط.1، 1431
47. معرفة السنن والآثار، أحمد بن الحسين البيهقي (ت458)، تحقيق: عبد المعطي قلعجي، جامعة الدراسات الإسلامية ودار قتيبة ودار الوعي ودار الوفاء، حلب، ط.1، 1412
48. المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت902)، تحقيق: عبد المعطي وجماعة، الميمنة، المدينة، ط.1، 1439

49. ميزان الاعتدال في نقد الرجال، محمد بن أحمد الذهبي (ت748)، تحقيق: علي البجاوي، دار المعرفة، بيروت، ط.1، 1382
50. النكت الوفية بما في شرح الألفية، برهان الدين إبراهيم بن عمر البقاعي (ت885)، تحقيق: ماهر الفحل، الرشد، ط.1، 1428
51. النكت على مقدمة ابن الصلاح، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت794)، تحقيق: زين العابدين بلا فريج، أضواء السلف، الرياض، ط.1، 1419

Bibliography

1. The Glorious Quran
2. Ahwal Al-Rijal, Al-Jawzjani, Ibrahim bin Yaqoub Al-Saadi (d. 259), ed. Abdul Aleem Al-Bastawi, Ḥadīth Akademī, Faisalabad, Pakistan and Dar Al-Tahawi, Riyadh, 1411
3. Al-'Ilal, Ibn Abi Hatim, Muhammad bin Abd al-Rahman bin Abi Hatim al-Razi (d. 327), d. A team of researchers under the supervision of Saad Al-Hamid and Khaled Al-Jarisi, editor. Al-Humaidhi, Riyadh, 1427
4. al-Asmā' al-mubhamah fī al-Anbā' al-Maḥkamah, Al-Khatib, Ahmed bin Ali bin Thabit (d. 463), ed. Ezz El-Din El-Sayed, Al-Khanji, Cairo, 1417
5. al-Badr al-munīr fī takhrīj al-aḥādīth wa-al-āthār al-wāqi'ah fī al-sharḥ al-kabīr, Ibn Al-Mulqin, Siraj Al-Din Omar Bin Ali Al-Masry (d. 804 AH), Investigtaion: Mustafa Aboul Gheit, Abdullah Suleiman, and Yasser Kamal, Dar Al-Hijra, Riyadh, 1425
6. al-Bidāyah wa-al-nihāyah, Ibn Kathir, Imad al-Din Ismail bin Omar al-Qurashi (d. 774), ed. Ali Sherry, Arab Heritage Revival House, 1408
7. al-Ḍu'afā' al-kabīr, Al-Aqili, Muhammad bin Amr Al-Aqili (d. 322), Scientific Books House, Beirut, 1404
8. al-ḍu'afā' wa-al-matrūkūn, Al-Nasa'I, Ahmad bin Shuaib (d. 303), ed. Mahmoud Zayed, ed. Awareness of Aleppo, 1396
9. al-Futūḥāt al-rabbānīyah 'alá al-Adhkār alnwāwyh, Ibn Allan, Muhammad bin Allan Al-Siddiqi (d. 1057), Al-Azhar Publishing and Writing Society and the Arab Heritage Revival House, Beirut
10. al-'ilal al-wāridah fī al-aḥādīth al-Nabawīyah, al-Dar Qutni, Ali bin Omar al-Baghdadi (d. 385), ed. Mahfouz al-Rahman al-Salafi, ed. Taiba, Riyadh, 1405
11. al-'Ilal wa-ma'rifat al-rijāl, Ahmad, Ahmad bin Abdullah bin Muhammad bin Hanbal Al-Shaybani (d. 241), according to the narration of his son Abdullah, T. Wasi Allah Abbas, Dar Al-Khani, Riyadh, 1422
12. Al-Isaba fi Tamiyyis al-Sahaba, Ibn Hajar, Ahmed bin Ali bin Muhammad Al-Asqalani (d. 852), d. Adel Abdel Mawjoud and Ali Awad, ed. Scientific books, Beirut, 1415
13. al-Jāmi' al-kabīr, d. Bashar Awad, Al-Tirmidhi, Muhammad bin Isa bin Surat Al-Tirmidhi (d. 279), Islamic West, 1998
14. al-Jāmi' al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar min umūr Rasūl Allāh ṣallá Allāh 'alayhi wa-sallam wsnnh wa-ayyāmuh, Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail bin Ibrahim Al-Bukhari Al-Jaafi (d. 256), ed. Muhammad Zuhair Al-Nasser, Lifebuoy, Beirut, 1422
15. al-Kāmil fī ḍu'afā' al-rijāl, Ibn Adi, Ahmad bin Adi al-Jurjani (d. 365), ed. Adel Abdel Mawjoud and Ali Awad, Scientific books, Beirut, 1418
16. al-Kāshif fī ma'rifat min la-hu riwāyah fī al-Kutub al-sittah, Al-Dhahabi, Muhammad bin Ahmad Al-Dhahabi (d. 748), Investigation: Muhammad Awama, The Qibla, Jeddah, 1413
17. Al-Majrouhin, Ibn Hibban, ibn Hibban, Muhammad Al-Tamimi, Abu Hatim Al-Basti (d. 354), d. Mahmoud Zayed, ed. House of Consciousness, Aleppo, 1396
18. al-Maqāṣid al-ḥasanah fī bayān Kathīr min al-aḥādīth al-mushtahirah 'alá al-alsinah, Al-Sakhawi, Muhammad bin Abd al-Rahman al-Sakhawi (d. 902), ed. Abdul Muti and his group, Al-Maymanah, Madinah, 1439
19. Al-mrasil, Ibn Abi Hatim, Muhammad bin Abd al-Rahman bin Abi Hatim al-Razi (d. 327), d. shokr nimat, Beirut, 1397
20. al-Nukat 'alá muqaddimah Ibn al-Ṣalāḥ, Al-Zarkashi, Badr Al-Din Muhammad bin Abdullah Al-Zarkashi (d. 794), ed. Zain al-Abidin Bilā Frij, Adwaa al-Salaf, Riyadh, 1419
21. al-Nukat al-wafīyah bi-mā fī sharḥ al-alfīyah, Al-Buqa'i, Burhan al-Din Ibrahim bin Omar al-Buqa'i (d. 885), Maher Al-Fahal, ed. Rushd, Riyadh, 1428
22. al-Sunan al-Kubrá, Al-Bayhaqi, Ahmed bin Al-Hussein Al-Khorasani (died 458), T.

35. Mīzān al-i'tidāl fī Naqd al-rijāl, Al-Dhahabi, Muhammad bin Ahmad Al-Dhahabi (d. 748), ed. Ali Al-Bedjawi, Dar Al-Ma'rifa, Beirut, 1382
36. Qawā'id fī 'ulūm al-ḥadīth, Al-Thanawi, Zafar Ahmad Al-Uthmani (d. 1394), ed. Abdel Fattah Abu Ghada, ed. Library of Islamic Publications, 1428
37. sha'b al-īmān, al-Bayhaqi, Ahmad bin al-Husayn al-Khorasani (d. 458), d. Abdel Ali Hamed, ed. Al-Rushd, Riyadh, 1423
38. Sharḥ mushkil al-Wasīṭ, Ibn al-Salah, Othman bin Abd al-Rahman al-Shahrazuri (d. 643), ed. Abdel Moneim Khalifa and Muhammad Bilal, Dar Treasures of Seville, Riyadh, 1432
39. Sharḥ Sunan Ibn Mājah, Mughalatay, Alaa al-Din ibn Qulaij al-Bakhri (d. 762), d. Kamel Owaidah, Nizar El-Baz Library, Makkah, 1999
40. Siyar A'lām al-nubalā', Al-Dhahabi, Muhammad bin Ahmed Al-Dhahabi (d. 748), ed. Shuaib Al-Arnaout, Al-Resala Foundation, Beirut, 1405
41. Sunan Abī Dāwūd, Abu Dawud, Suleiman bin Al-Ash'ath Al-Sijistani (d. 275), Investigation: Shuaib Al-Arnaout and Muhammad Kamel Qarabulli, Al-Risala, Beirut, 1430
42. Ṭabaqāt al-Shāfi'īyah al-Kubrá, Al-Subki, Taj al-Din Abd al-Wahhab bin Taqi al-Din (d. 771), Investigation: Mahmoud Al-Tanahi and Abdel Fattah Al-Helou, Hajar House for Printing and Publishing, 1413
43. Tadrīb al-Rāwī fī sharḥ Taqrīb al-Nawāwī, Al-Suyuti, Jalal al-Din Abd al-Rahman bin Abi Bakr (d. 911), ed. Al-Faryabi, 2nd ed. Al-Kawthar Library, Riyadh, 1415
44. Tahdhīb al-kamāl fī Asmā' al-rijāl, Al-Mazzi, Yusuf bin Abd al-Rahman al-Mazzi (d. 742), Investigation: Bashar Maarouf, The message, Beirut, 1400
45. Tahdhīb al-Tahdhīb, Ibn Hajar, Ahmad ibn Ali ibn Muhammad al-Asqalani (d. 852), The Ottoman Encyclopedia of India, 1326
46. taj alaros, Al-zabidi, Muhammad husaini (d. 1205), Ministry of Information, Kuwait, 1395
47. Taqrīb al-Tahdhīb, Ibn Hajar, Ahmad ibn Ali ibn Muhammad al-Asqalani (d. 852), ed. Muhammad Awama, Al-Rasheed, Riyadh, 1406

Mohamed Atta, Scientific books, Beirut, 1424

23. al-Ṭabaqāt al-Kubrá Mutammim al-tābi'īn, Ibn Saad, Muhammad bin Saad Al-Hashemi Al-Basri, Investigation: Ziad Mansour, ed. Science and governance, Medina, 1408
24. Al-Tabaqat Al-Kubra, Ibn Saad, Muhammad bin Saad Al-Hashimi Al-Basri (d. 230), ed. Ihsan Abbas, Issued, Beirut, 1968
25. al-Tārīkh al-kabīr, Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail bin Ibrahim Al-Bukhari Al-Jaafi (d. 256), Cared for by: Muhammad Abd Al-Mu'id, ed. Council of the Ottoman Encyclopedia, India, 1377
26. al-Tawḍīḥ li-sharḥ al-Jāmi' al-ṣaḥīḥ, Ibn al-Mulqin, Siraj al-Din Omar ibn Ali al-Masri (d. 804), ed. Dar Al-Falah for Scientific Research and Heritage Investigation, Dar Al-Nawader, Damascus, 1429
27. Al-Thiqāt, Ibn Hibban, Muhammad ibn Hibban al-Tamimi, Abu Hatim al-Busti (d. 354), Invetsigation: Council of the Ottoman Encyclopedia, India, 1393
28. Dirāsah muṣṭalaḥ mtmāsk 'inda al-Ḥāfiẓ aljwzjāny min khilāl kitābihi aḥwāl al-rijāl, Al-Sabah, Haya Bint Suleiman, Journal of the College of Islamic and Arab Studies, Cairo, 2019
29. Ikhtiṣār 'ulūm al-ḥadīth, Ibn Kathir, Imad al-Din Ismail bin Kathir al-Qurashi (d. 774), Dar Al Maaref, Riyadh.
30. Ikmāl Tahdhīb al-kamāl fī Asmā' al-rijāl, Maghalatay, Alaa al-Din ibn Qulaij al-Bakhari (d. 762), ed. Adel Muhammad and Osama Ibrahim, Al Farouk Modern, 2001
31. Lisān al-'Arab, Ibn Manzur, Muhammad bin Makram al-Ansari (d. 711), Dar Sader, Beirut, 1414
32. Lisān al-mīzān, Ibn Hajar, Ahmad ibn Ali ibn Muhammad al-Asqalani (d. 852), ed. Systematic Knowledge Circle of India, Al-Alami, Beirut, 1390
33. Ma'rifat al-sunan wa-al-āthār, Al-Bayhaqi, Ahmed bin Al-Hussein Al-Khorasani (d. 458), Investigation: Abdel Muti Qalaji, ed. The University of Islamic Studies, Dar Qutayba, Dar Al-Aware, and Dar Al-Wafaa, halab, 1412
34. Mashyakhat Ya'qūb ibn Sufyān al-Fasawī, Al-Fasawy (d. 277), Yaqoub bin Sufyan, Investigation: Muhammad Al-Sari'i, Capital House, Riyadh, 1431

48. tarik bagdad, Alkhatib, ahmad ali (d. 463), ed. Bashar awad, Dar Al-Gharb, Beirut, 1422
49. Tārīkh al-thiqāt, Al-Ajli, Ahmed bin Abdullah Al-Ajli Al-Kufi (d. 261), Dar Al-Baz, Makkah,1405
50. Tārīkh Asmā' al-thiqāt, Ibn Shaheen, Omar bin Ahmed Al-Baghdadi (d. 385), ed. Subhi al-Samarrai, Salafism, Kuwait, 1404
51. Tārīkh Ibn Muʿīn bi-riwāyat al-Dūrī, Ibn Ma'in, Yahya ibn Ma'in ibn Awn al-Marri al-Baghdadi (d. 233), Ahmed Nour Saif, Scientific Research and Reviving Heritage, Mecca, 1399

التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج والمعاهد الخاصة

بندر بن عبدالعزيز الحصان
جامعة المجمعة

(قُدِّم للنشر في 04/16/ 1445 هـ - وقُبِل للنشر في 1445/05/14هـ)

المستخلص :هدفت الدراسة الحالية التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة في محافظة جدة من وجهة نظر معلميهم، بالإضافة إلى دراسة أثر متغيرات: المؤهل العلمي، والجنس، وسنوات الخبرة للمستجيبين، وشدة الإعاقة لطلابهم ذوي الإعاقة السمعية، في معرفة هذه التحديات. ولتحقيق أهداف الدراسة، بنى الباحث وطبّق استبيان الدراسة (التحديات التواصلية والاجتماعية والانفعالية والتربوية)، الذي تكون من 53 فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة: التحديات المتعلقة بمهارات التواصل، والتحديات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية، والتحديات المتعلقة بالمهارات الانفعالية، والتحديات المتعلقة بالمهارات التعليمية. بلغت العينة 167 معلمًا ومعلمةً اختيروا عشوائيًّا. طُبِّق عدد من التحليلات الإحصائية التي أنتجت: أن تقييم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعلمية يقع في اتجاه "درجة عالية" في جميع المجالات الرئيسة الأربعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لتقييم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة وفق لاختلاف متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة وفق متغير أثر شدة الإعاقة لطلابهم ذوي الإعاقة السمعية تُعزى إلى صالح الصم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة وفق متغير أثر المؤهل التعليمي لصالح مؤهل البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة وفق متغير أثر الخبر التدريسية لصالح ذوي الخبرة التعليمية (11 سنة فأكثر). نوقشت النتائج وآثارها وتوصيات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التحديات، الإعاقة السمعية، التواصلية، الاجتماعية، الانفعالية، التربوية.

* * *

Challenges Facing Students with Hearing Disability in Inclusive Education and Institutions

Bandar A. Alhossan
Majmaah University

(Received 31/10/2023 ; accepted 28/11/2023)

Abstract: The study identified the challenges that face students with hearing disability in deaf institutes and deaf educational programs in Jeddah from their teachers' perspective, as well as the impact of variables such as educational qualifications, gender, severity of disability, and years of experience. The researcher designed and conducted a questionnaire consisting of four dimensions distributed over 53 items. The sample consists of 167 teachers. Different statistical analyses were generated: teachers assessed challenges at a high level in the four dimensions. There were no statistically significant differences in the responses of the teachers regarding the general average of the survey relevant to gender. There were statistically significant differences in the responses of the teachers regarding the general average of the survey relevant to the severity of disability in favor of deafness. There were statistically significant differences in the responses of the teachers regarding the general average of the survey relevant to the teachers' educational qualifications in favor of bachelors. There were statistically significant differences in the responses of the teachers regarding the general average of the survey relevant to the years of experience in favor of a group of 11 years and more. Implications and recommendations were also discussed.

Keywords*:* challenges, hearing disabilities, communicative, social, psychological, emotional, educational.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة ، كلية:التربية ، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:
Associate Professor - Special Education Dept., Faculty of Education, Majmaah University, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI: 10.12816/0061693

e-mail: b.alhossan@mu.edu.sa

التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة

تزايدت أعداد الأشخاص ذوي الإعاقة تزايدًا واضحًا في جميع المجتمعات نتيجة أسباب وعوامل مختلفة، مثل: عوامل البيئة، والوراثة، والحروب، والحوادث المختلفة؛ ما استدعى الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة عمومًا والأشخاص ذوي الإعاقة السمعية خصوصًا؛ ليتمكنوا من ممارسة حياتهم بجوانبها المختلفة بشكل مستقل. فقد أشارت أحدث إحصائيات منظمة الصحة العالمية إلى وجود 466 مليون شخص معاقًا سمعيًّا حول العالم (وسام، 2020)، وأشارت بعض التقارير إلى أن ما يقارب 5% من طلاب المدارس لديهم ضعف سمعي، ضعف لا يصل إلى مستوى الإعاقة، وتزيد إلى أن تصل نحو 10% في الدول النامية، ويندرج ما يقارب 1.25% من طلاب المدارس ضمن تصنيف الإعاقة السمعية بمختلف مستوياتها (الفنجري، 2019). لذلك؛ سعى كثير من الباحثين لإجراء دراسات موسعة في مجال الإعاقة السمعية بهدف تطوير قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية ومهاراتهم، ودمجهم في المجتمع بشكل يساعد على تنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة (العتيبي وحنفي، 2023؛ العنزي، 2021).

وتتصف مشكلة الإعاقة بتعدد أبعادها، فهي لا تقتصر بأعداد الأشخاص المعاقين فقط، بل بذلك التأثير السلبي الذي يتركه وجود الشخص ذي الإعاقة في حياة الأسرة والمجتمع. ويشير تقرير منظمة الصحة العالمية (2023) إلى أن معظم الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية يعيشون في المناطق الريفية من الدول النامية ذات الاقتصادات المتدنية، وفي بيئات تفتقر إلى الحد الأدنى من الخدمات الأساسية. كما أشارت الدراسات إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية كثيرًا ما ينحدرون من أسر متوسطة الدخل، ما يؤثر في فرصهم في الحصول على الرعاية الصحية اللازمة والتعليم المناسب (داود، 2006؛ السكاف، 2009).

إن الإعاقة السمعية هي من ضمن الإعاقات التي تنتشر في المجتمعات، وتعد حاسة السمع هي القناة الرئيسة التي تنتقل من خلالها الخبرات الحياتية ويعتمد عليها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين في مختلف مناحي الحياة اليومية، فهي المدخل الأساسي لمعظم المثيرات والخبرات الخارجية. وقدم الله سبحانه وتعالى السمع على البصر، للدلالة على ذلك أبلغ إعجازًا في مقام انتفاع الإنسان، كما في قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (سورة النحل: 78)؛ ما استدعى اهتمام الباحثين بالأشخاص ذوي الإعاقة السمعية (علي، 2008). إن الإعاقة السمعية تسبب في معاناة كبيرة؛ لأنها تعيق التفاعل الاجتماعي والتعليمي والإنتاج المعرفي والفكري. لذا؛ فإن خبرات الأسرة التي ينشأ فيها الشخص ذو الإعاقة السمعية تؤثر تأثيرًا مهمًّا في نموه النفسي والانفعالي والاجتماعي والتربوي. وتعدّ الأسرة المعلم الأول والأساسي للشخص ذي الإعاقة السمعية (علي، 2010). وللدور الذي تؤديه أسر الأشخاص ذوي الإعاقة في تربية أجيال المستقبل وتنشئتهم، فمن الطبيعي أن تحتل مكانة كبيرة من الاهتمام، فهي المعلم الأول والأكثر معرفةً بالمشكلات التي يعانيها الفرد ذو الإعاقة (يحيى، 2008). كما أن معاناة هذه الإعاقة لا تقتصر على الجانب الأسري فقط، بل تنتقل إلى البيئة المدرسية التي تظهر بشكل ملحوظ في الدور المهم للتفاعل التواصلي والانفعالي والاجتماعي والتربوي بين المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة السمعية لنجاح مخرجات العملية التعليمية.

ولضمان جودة ما يقدم في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة من خدمات مختلفة لهذه الفئة، من المهم الوقوف على أبرز التحديات التي تعيق التفاعل المناسب بين المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة السمعية. وفي عالم متغير يتميز بسرعة الإيقاع، فالحاجة كبيرة إلى مرجعية منهجية علمية نهتدي بمعالمها في التعامل مع هذه الفئة من

المجتمع على نحو يجعل من جودة الخدمات المقدمة لهم بجوانبها كافة ترقى إلى المستوى المناسب لتواكب آخر ما توصلت إليه الأبحاث العلمية في هذا المجال، وتفاديًا للتحديات والصعوبات التي تواجهه في تقديمها (يوسف، 2007).

مشكلة الدراسة

أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا في تطوير العملية التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة للرقي بالخدمات المقدمة لهم، والسعي لتذليل الإجراءات كافة للوصول بهم إلى أفضل مستوى للحصول على مخرجات تعليمية جيدة، وذلك بإيجاد بيئة تعليمية مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة تقدم الخدمات التعليمية والتربوية في أقل البيئات تقييدًا. كما أن الاهتمام بات منصبًّا في السنوات الأخيرة على توفير مدارس تعليم شامل تطبق برامج التربية الخاصة وتهدف إلى "تربية وتعليم وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم ووفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع" (وزارة التعليم، 2015، ص: 8).

نتيجة لهذا الاهتمام، يرغب كثير من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وأسرهم ومعلميهم في الاستفادة القصوى من الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة في معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج، إلا أن وجود الإعاقة السمعية يُعد مؤشرًا قويًّا على احتمالية تدني تحقيق المخرجات الإيجابية المرجوة لارتباطها بعدد من التحديات. فقد أشار عدد من الدراسات إلى أن الإعاقة السمعية تفرض قيودًا تعيق الطلاب من اكتسابهم كثيرًا من المفاهيم والمهارات الحياتية والثقافية التي تعرقل عملية التكيف الناجح مع البيئة والمجتمع؛ ما ينعكس بتأثيره السلبي كذلك على جوانب النمو الاجتماعي والتربوي (الرفاعي، 2021؛ محمود، 2021). كما أكدت الدراسات أن للإعاقة السمعية دورًا في تدني اكتساب عدد من المهارات المؤثرة في الجانب التواصلي والانفعالي (محمد، 2019؛ موسى 2014)، والجانب التربوي والاجتماعي (الرفاعي، 2021؛ طه، 2008)، التي تحد بشكل مباشر من تحقيق الاستفادة القصوى من مختلف الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة السمعية.

ويوجب ذلك ضرورة الرعاية والاهتمام بالخدمات والبرامج التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، لتوفير بيئة تعليمية مناسبة ومهيأة لمواصلة تعليمهم دون عقبات. لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة أهم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المجالات المؤثرة في الاستفادة من الخدمات التعليمية المقدمة، سواء كانت تتعلق بالجانب الاجتماعي أو التربوي أو التواصلي أو الانفعالي، وكيف يراها المعلمون والمعلمات الذين يدرّسون ويتفاعلون مباشرة ويوميًّا مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، كونهم من أفراد هذا المجتمع، ويعيشون بينهم ويتفاعلون معهم كونهم من أهم مصادرهم الأساسية بعد الأسرة في الاندماج بجوانب الحياة المختلفة. لذا فقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما التحديات التي تحد من تقديم الخدمات والبرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية من منظور معلميهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم عينة الدراسة للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وفق تأثير متغيرات الجنس والخبرة في التدريس ومستوى المؤهل العلمي للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة التحديات التواصلية والاجتماعية والتربوية والانفعالية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين يعلمونهم، ومعرفة الفروق الإحصائية المتعلقة

بمتغيرات هذه الدراسة والمتمثلة في: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. ومن ثم تقديم النتائج ومناقشة التوصيات المناسبة لتحديد التحديات التي تحد من تقديم الخدمات والبرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، التي تُثري في ضمان تحديد أبرز تحديات استفادة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من الخدمات التعليمية المقدمة في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة وتشخيصها، للعمل على تذليل هذه التحديات وتسهيل أقصى إمكانات الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة في مجالات الحياة المختلفة، وبشكل أكثر دقة هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على التحديات التي تحد من تقديم الخدمات والبرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة.
2. كشف العوامل التي تؤثر في تقييم عينة الدراسة للتحديات التي تحد من تقديم الخدمات والبرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

تبرز الأهمية في كونها تتناول فئة من فئات المجتمع التي تعاني الإعاقة السمعية، إذ تواجه تحديات يومية ضمن البيئة التعليمية في محاولة للتعايش والتكيف والاندماج للاستفادة من الخدمات والبرامج التعليمية المقدمة لهم. وتعدّ هذه الدراسة دليلًا توجيهيًّا لجميع الباحثين في مجال الإعاقة السمعية والمختصين بمجال الإعاقة السمعية في فهم ومعرفة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للاستفادة القصوى من الخدمات والبرامج التعليمية، وإعداد الخطط المناسبة وبنائها لمواجهة هذه التحديات. الأمر الذي يجعل لهذه الدراسة أهمية خاصة تبرز بقوة تطبيقها، وسد حاجة الباحثين والاختصاصيين إلى المعلومات والتوصيات التي توفرها هذه الدراسة، بالإضافة إلى رفد المكتبة العربية وميدان التربية الخاصة بدراسةٍ تعزز البحث في مجال التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة، وخصوصًا وأن هناك قلة في الدراسات التي تسلط الضوء على التحديات التي تواجه استفادة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من الخدمات والبرامج التعليمية.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما تقدمه من نتائج وبيانات وتوصيات تسهم في معرفة واقع التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مختلف المجالات المؤثرة في البيئة التعليمية، والتي قد تؤثر كثيرًا في زيادة نجاح المخرجات الإيجابية المرجوة؛ إذ توثر هذه التحديات في التقليل من استفادة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للخدمات والبرامج التعليمية. ومن جانب آخر، تسعى هذه الدراسة لبيان جميع المجالات والسياقات ذات الصلة بالبيئة التعليمية، من المجالات التواصلية والاجتماعية والتربوية والانفعالية، لتغطي جوانب متعددة يحتاج إليها المعلم والطالب للاستفادة القصوى من الخدمات والبرامج التعليمية المقدمة، ويتمكن المعلمون من تسهيل وتذليل هذه التحديات التي تواجه هذه الفئة، وتصبح مرجعية لهم لرسم خططهم في كيفية التعامل مع هذه التحديات.

مصطلحات الدراسة

مفهوم التحديات: هي عوامل تعطل أو تحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف، أي إننا نريد أن نحقق شيئًا ولا نستطيع (الشيخ، 2007). ويعرفها الباحث إجرائيًا: العوائق والصعوبات والظروف التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في حياتهم اليومية عمومًا، وتتمثل في الدرجة التي تم الحصول عليها لكل مجالات التحديات المدرجة في الاستبيان وفقراته.

مفهوم التواصلية: هي الطريقة أو الأسلوب لتبادل المعلومات والأفكار والمشاعر بين الأفراد، من خلال الكلمة المنطوقة أو المكتوبة أو الابتسامة

أو حركة اليدين أو تعبيرات الوجه (صفاء، 2005). ويعرفها الباحث: قدرة الطالب ذي الإعاقة السمعية على نقل أفكاره وتبادلها مع الآخرين باستخدام نماذج تواصلية يستطيع فك رموزها مستخدمًا كل طرائق التواصل واستراتيجياته التي تمكنه من التفاهم وسهولة التواصل في حدود بيئته.

الإعاقة السمعية: هي تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو تقلل من قدرته على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح في شدتها من الدرجات البسيطة إلى المتوسطة إلى الشديدة (عيسى وآخرون.، 2008).

الحياة الاجتماعية: التعايش الاجتماعي والوصول بالأشخاص ذوي الإعاقة السمعية إلى أقصى مستوى ممكن من الحياة في حدود رغباتهم وقدراتهم وإمكانات المجتمع (فهمي، 2012).

الجانب التربوي: إعداد الطالب ذي الإعاقة السمعية وتدريبه لإنجاز عمل عجز عن أدائه كليًّا أو جزئيًّا، ومزاولة هذا العمل بقدر من الكفاءة، وبما يتلاءم مع قدراته العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية والمهنية (نيسان، 2009).

الإطار النظري والدراسات السابقة

في ظل التزايد الملحوظ في أعداد الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية على المستوى الدولي والمحلي، سواء كانت هذه الإعاقة شديدة أو متوسطة، أصبح لزامًا تكثيف الدراسات التي من شأنها مساعدة هؤلاء الأشخاص، على الاندماج في الحياة بجوانبها كافة، وإيجاد منهجية ومرجعية واضحة لاستغلال إمكاناتهم وطاقاتهم وقدراتهم المختلفة ليصبحوا أعضاء قادرين على القيام بدور مفيد ومناسب في مجالات الحياة المختلفة. فقد أشار تقرير هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (2020) إلى أن نسبة عدد الأشخاص ذوي الإعاقة بلغت 7.1% من إجمالي تعداد سكان المملكة العربية السعودية، ومثلت الإعاقة السمعية 14.21% من هذه النسبة.

نال مجال رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية وتأهيلهم اهتمامًا بالغًا في السنوات الأخيرة سواء من ناحية الدراسة العلمية أو من ناحية التقدم التكنولوجي، ويرجع ذلك إلى الشعور المتنامي في المجتمعات المختلفة أن للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية والمعاقين عمومًا الحق في الحياة، وأن يكونوا أشخاصًا لهم دورهم المهم كغيرهم من أفراد المجتمع حسب قدراتهم وإمكاناتهم (هلال، 2008). وتعدّ المشكلات الناتجة عن الإعاقة عمومًا والإعاقة السمعية -خاصة عدم التوافق مع مجتمع السامعين- من أهم عوامل ردود أفعالهم وشعورهم بحالة من الفشل وعدم القدرة على إشباع حاجاتهم. كما أن الشخص ذا الإعاقة السمعية يشعر دائمًا بأنه أقل من الآخرين، وأنه في حالة من الدونية والنقص؛ ما يولد لديه شعورًا مؤلمًا يدفعه إلى الانسحاب من المجتمع (الجلامدة، 2016).

وتتأثر الجوانب الاجتماعية والنفسية والبيئية لتشكل حالة من الإحباط، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، إذ تقتصر قدرتهم على التعبير عن هذه الجوانب من خلال ما يمتلكون من قدرة لغوية: لغة الإشارة والرموز والمفردات، تساعدهم على التعبير عن أنفسهم وحاجاتهم وانفعالاتهم (عامر ومحمد، 2008). ومن ناحية أخرى، يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية صعوبة في التحصيل الدراسي مقارنة بتحصيل أقرانهم العاديين -خاصة القدرة القرائية والفهم القرائي- بسبب تأثير الإعاقة في الجانب اللفظي (القريوتي وآخرون.، 2013).

أما من ناحية علاقة الإعاقة السمعية بمظاهر النمو المختلفة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، فللإعاقة السمعية تأثير واضح في مختلف مظاهر النمو، كالنمو اللغوي والمعرفي والجمسي والحركي والاجتماعي والنفسي والانفعالي. فالنمو اللغوي يتأثر منذ أن يبدأ الشخص ذو الإعاقة السمعية بمحاولة تعلم الكلام واللغة منذ الطفولة دون تعلم مبرمج، وسيصبح الشخص ذو الإعاقة السمعية

أبكمَ إذا لم تتوافر له فرص للتدريب، ضمن برامج مختلفة وعلى أيدي المختصين. وفي حال اكتسابهم المهارات اللغوية تعدّ لغتهم عينية وخبرتهم محدودة وكلامهم بطيئًا ونبرته غير عادية. كما يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية مشكلات حسب شدة إعاقتهم، فإذا كانت في السمع فقد يستطيع الفهم فهمًا قليلًا وقاصرًا، وتنعدم قدرته على التفاعل اللفظي المناسب مع المواقف (حنفي، 2003). أما النمو المعرفي فيعتمد على اللغة، وبما أن اللغة هي الأكثر ضعفًا بين مظاهر النمو المختلفة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، فإن النمو المعرفي سيتأثر بقدر كبير. ولا بدّ من الإشارة إلى أن معظم اختبارات الذكاء تعتمد على مهارات اللغة بدرجة عالية، لذلك يمكن اللجوء إلى اختبارات الذكاء غير اللفظية لتقييم أداء الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية والتمكن من قياس درجة ذكائهم (الخطيب، 2008).

ينطوي فقدان حاسة السمع على حرمان الشخص ذي الإعاقة السمعية من الحصول على التغذية الراجعة التي تصحح كثيرًا من السلوكيات والتصرفات الجسمية والحركية الخاطئة التي تؤثر سلبًا في حركات جسمه وتضعه في عزلة وفراغ، ما يؤثر بشكل ملحوظ في النمو الجسمي والحركي للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، فتتطور لدى بعض الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية أوضاع جسمية خاطئة. كما أن النمو الحركي للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية متأخرٌ مقارنة بالنمو الحركي لأقرانهم العاديين، ويتطلب ذلك العمل على استثمار جميع الحواس الأخرى في عملية تنشيط النمو الجسمي والحركي للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية (طه، 2008). أما النمو الاجتماعي فيتأثر بالإعاقة السمعية؛ إذ إن أنماط التنشئة الأسرية وافتقار الشخص ذي الإعاقة السمعية إلى القدرة على التواصل الاجتماعي مع الآخرين قد يقود إلى عدم نضجهم الاجتماعي واعتماديتهم. وكثيرًا ما يتجاهل الشخص ذو الإعاقة السمعية مشاعر الآخرين، ويظهر درجة كبيرة من التمركز حول الذات وعدم التفاعل غالبًا إلا مع أقرانهم ذوي الإعاقة السمعية؛ ربما بسبب حاجتهم إلى التفاعل الاجتماعي والشعور بالقبول من الأشخاص الآخرين، فإن لم يتمكنوا من التواصل مع الأشخاص العاديين، فإنهم يفعلون هذا مع أقرانهم ذوي الإعاقة السمعية (الخطيب، 2008). كما يعاني الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية بمستويات متفاوتة عدمَ الاستقرار العاطفي، وبنسبة كبيرة منهم يعانون سوءًا في التكيف النفسي؛ ما ينعكس بتأثيره على النمو النفسي والانفعالي. ولا بدّ من وجود برامج تأهيلية وتربوية تسهم في تحقيق النمو النفسي والانفعالي لديهم، ينفذها مختصون وخبراء في مجال الإعاقة السمعية، إذ توفر لهم جوًّا من العلاقات الدافئة والتقبل وتقوية ثقتهم بنفسهم وبالآخرين، وإشعارهم بالحب والاحترام والأمن، وتخليصهم من شعور القلق والخوف، والعمل على حل المشكلات التي تواجههم، وتوعية أسرهم وكيفية التعامل معهم (Northern & Downs, 2002).

أظهرت الدراسات عددًا من التحديات والصعوبات التي تعانيها المؤسسات التي تقدم الخدمات والبرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية والمتمثلة في المشكلات النفسية والاجتماعية والانفعالية والاقتصادية والتربوية. فهنالك كثير من المشكلات النفسية التي يعانيها الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية، منها: العلاقات غير الجيدة مع أفراد أسرهم، وضعف قدرة الآباء على تقبل الحقيقة، واستخدام أساليب تربوية غير مناسبة، والمهارات المحدودة لدى الأسرة في التعامل مع الضغوط غير المتوقعة (الزريقات، 2010). كما أن للإعاقة السمعية دورًا في تدني مهارات التواصل، بين الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية ومجتمعاتهم، لذا يكونون غير قادرين على التفاعل الاجتماعي وعلى اكتساب الخبرات الحياتية التي تمكنهم وتؤهلهم ليقوموا بدور فعال في مجتمعهم، ويتقلص دورهم في المجتمع، وتؤثر فيهم العزلة والانطواء، ويكونون غير قادرين على المنافسة مع الأشخاص الآخرين، كما يصبحون

غير قادرين على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، ما يسبب لهم مشكلات أسرية عديدة، ومشكلات في العمل والنشاط الاجتماعي (رسلان، 2010).

أما المشكلات الانفعالية فتتمثل في كون الشخص ذي الإعاقة السمعية محرومًا من الأصوات التي ترمز إلى العطف والتقدير؛ ما يعمق مشاعر النقص والعجز لديه، وأن يميل إلى العزلة والهروب من تحمل المسؤولية، ويتسم بالإضراب النفسي والانفعالي الناتج من عدم قدرته على التواصل مع الآخرين وفهمهم والتفاعل معهم؛ ما يحدث لهم أيضًا عدم الاتزان العاطفي، وقد تتمثل مشكلاتهم الانفعالية في تجاهل مشاعر الآخرين، والتشويش في مفهوم الذات، وعدم القدرة على ضبط النفس أحيانًا، وتقلب المزاج (موسى، 2014). وتبرز المشكلات الاقتصادية كون الشخص ذي الإعاقة السمعية يعدّ جزءًا من المجتمع، وله الحق في الحصول على فرص متكافئة في العمل التنافسي بما يناسب قدراته واستعداداته، حتى يعيش حياة كريمة ويكون قادرًا على الوفاء بمتطلباته الشخصية، وتأسيس أسرة كأي فرد من أفراد المجتمع. إلا أن الإعاقة السمعية قد تؤثر في الشخص ذي الإعاقة السمعية في اكتساب مهارات عديدة تتطلبها سوق العمل والتي تنعكس سلبًا على الناحية الاقتصادية لهم، لذا من المهم توفير برامج التدريب المهني التي تسهم في تحقيق المهارات اللازمة للحصول على الوظيفة للشخص ذي الإعاقة السمعية بما يناسب إعاقته وقدراته (رسلان، 2010). تمثلت المشكلات التعليمية التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية بالمشكلات التي تتعلق بالأسرة والمدرسة والمعلمين والمنهج الدراسي، وهذا الأمر يتطلب من المؤسسات المختصة والمعاهد والمراكز التي تقدم الخدمات والبرامج التعليمية إعداد برامج تربوية وتعويضه لمعالجة كل مشكلة على حدة وبشكل متكامل مع باقي المشكلات (طه، 2008).

مما سبق تتضح أن هناك عددًا من التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وأنه من الأهمية بمكان الوقوف على أبرز التحديات التي تواجههم في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة التي تقدم لهم البرامج والخدمات التعليمية، لذا فإن فهم ومعرفة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية حول الاستفادة من البرامج والخدمات التعليمية المقدمة في المؤسسات التعليمية يتطلب أن يكون من أشخاص قريبين منهم ويعرفونهم معرفة وثيقة وجيدة في تلك المؤسسات. فالمعلومات والبيانات المهمة في هذا السياق من الممكن أخذها من الأشخاص القريبين منهم كالمعلمين والأصدقاء أو من الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية أنفسهم، إلا أن المعلمين قد يكونون من أهم الأشخاص المحيطين بالأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في محيط البيئة التعليمية؛ لذا يمكنهم التحدث عن أبرز التحديات بتفاصيلها وبمختلف مجالاتها التي تؤثر في عملية تعليمهم. ومع ذلك وحتى الآن، لا يُعرف -في حدود اطّلاع الباحث- إلا القليل عن وجهة نظر المعلمين والمعلمات للتحديات التعليمية المرتبطة بالمجالات التواصلية والاجتماعية والانفعالية والتربوية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. فيما يلي مجموعة من الدراسات التي يمكن الاستفادة منها والرجوع إليها والتي صنفت في محورين: دراسات تناولت تحديد التحديات والمشكلات المختلفة بسبب الإعاقة التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ودراسات تناولت جوانب متنوعة في تحسين القصور في مختلف الجوانب للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. فالدراسات التي تناولت تحديد التحديات والمشكلات المختلفة بسبب الإعاقة التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية دراسة دي ماركو وآخرين (De Marco et al., 2007) التي هدفت إلى التعرف على قدرة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على فهم التواصل المباشر وغير المباشر، والخداع والسخرية سواء كانت عن طريق لغة الإشارة الإيصالية أو الإيماءات التواصلية. تكونت

عينة الدراسة من عينة تجريبية مكونة من 46 طالبًا من ذوي الإعاقة السمعية، وعينة ضابطة مكونة من 46 طالبًا عاديًّا، واستخدمت الدراسة 12 قصة مصورة فيديو. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تدرج في الصعوبة فيما يتعلق بفهم الظواهر التواصلية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية العاديين.

وأجرى كفام وآخرون (Kvam et al., 2007) دراسة هدفت إلى كشف الاضطرابات النفسية والقلق والاكتئاب لدى الأفراد ذوي الإعاقة السمعية ومقارنتهم بالأفراد العاديين، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين اختيروا عشوائيًّا: مجموعة من أفراد صم، ومجموعة من أفراد طبيعيين، واستخدمت الدراسة الاستبيان. أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية أكثر عرضة للاكتئاب والقلق من الأفراد الطبيعيين، وأوصت الدراسة بالتركيز على الاهتمام بالإضرابات النفسية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية.

وأجرت أبو شعبان (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم، إذ تكونت عينة الدراسة من 352 طفلًا وطفلة من ذوي الإعاقة السمعية والعاديين تراوحت أعمارهم ما بين 6-15 سنة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة استبيانًا مكونًا من 59 فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعادين في وجود المشكلات السلوكية لصالح الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وأوصت الدراسة المختصين بوضع خطط إرشادية للمشكلات السلوكية في المؤسسات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

وأجرت علي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المراجعين بمركز السودان للسمع، وقد استخدمت الباحثة مقياس المشكلات السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وكان من إعداد الباحثة نفسها، وتكونت عينة الدراسة من 50 طفلًا. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ارتفاعًا ملحوظًا في المشكلات السلوكية، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالتوجيه التربوي والنفسي في المراحل الأساسية، خصوصًا داخل المدرسة.

وأجرت تركستاني (2019) دراسة هدفت إلى كشف المشكلات السلوكية والانفعالية الشائعة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير المشكلات السلوكية والانفعالية، وتكونت عينة الدراسة من 81 معلمة ليصفن ويقدرن المشكلات السلوكية والانفعالية الشائعة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع لعينة تكونت من 104 أطفال ممن تراوحت أعمارهم ما بين 4-6 سنوات. أظهرت نتائج الدراسة أن مشكلة الانطواء من أكثر المشكلات انتشارًا، المشكلة التي يعانيها الأطفال الصم أكثر من ضعاف السمع، ولم تظهر النتائج فروقًا تعود إلى الاختلاف في العمر الزمني.

وأجرت محمد (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة السمعية والخبراء التربويين والمهتمين بهذا المجال في ولاية كسلا شرق السودان. تكونت عينة الدراسة من 40 معلمًا ومعلمة وخبيرًا تربويًّا اختيروا عشوائيًّا، واستخدمت الباحثة استبيانًا مكونًا من 40 فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تتمثل في: المشكلات المادية، ومشكلات القدرة العقلية، ومشكلات اتجاهات العاملين نحو طرائق التعليم المستخدمة، ومشكلات تأهيل المعلمين وتدريبهم، ومشكلات التواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

كما أجرت الرفاعي (2021) دراسة هدفت إلى تقصي المشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الطلاب ضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية في سوريا، فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأُعدّ استبيان المشكلات الاجتماعية

والتربوية التي تواجه الطلاب ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من 234 معلمًا ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ضعاف السمع يعانون مشكلاتٍ اجتماعيةً وتربوية بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الطلاب ضعاف السمع والعمل على الحد منها.

أما الدراسات التي تناولت جوانب متنوعة في تحسين القصور في مختلف الجوانب للطلاب ذوي الإعاقة السمعية فتتضمن الدراسة الطولية لإلياس وآخرين (Elias et al., 2003) التي هدفت إلى التحقق من مدى القدرة على التقليل من السلوكيات العدوانية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المدارس من خلال التدريب باستخدام برنامج Rccp، وقد شارك نحو 5000 طفل و300 معلم ومعلمة ومرشدين، لمدة امتدت إلى سنتين. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الذين تدربوا من خلال أنشطة في الكفاءة الانفعالية وتلقوا تعليمات ضمن برنامج Rccp أظهروا سلوكًا أقل عدوانية وردود فعل إيجابية في التعامل مع المعلمين، وأوصت الدراسة بتطبيق البرنامج وتقييمه على أكبر عدد ممكن من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

كما أجرت أبو مريم (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على حاجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات والكليات الأردنية، واستخدمت الباحثة أداتين، الأولى: استبيان مكون من خمسة أبعاد يندرج تحتها 38 فقرة. الثانية: مقابلة تكونت من خمسة أسئلة شبه مفتوحة، وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى عينة الدراسة حاجات مختلفة بدرجة شديدة، أعلاها الحاجات الأكاديمية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حاجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تعزى إلى مجالات التدريب النطقي والحاجات الاجتماعية والنفسية تبعًا لشدة الإعاقة.

وأجرى هينترماير (Hintermair, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات بين البيئات التي تحتوي على الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية والعاديين والمصادر النفسية وتقدير الذات، بالإضافة إلى الرضا عن الحياة للأفراد الصم وضعاف السمع. تكونت عينة الدراسة من 629 شخصًا من ذوي الإعاقة السمعية ومن الأفراد العاديين، واستخدمت الدراسة النسخة القصيرة من مقياس ثنائية اللغة للصم. وأظهرت نتائج الدراسة أن نمط ثنائية الثقافة يعد أفضل من نمط الثقافة الواحدة، وأن نمط ثنائية الثقافة يعدّ خيارًا آمنًا للراحة والسعادة النفسية للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، الذي ينعكس على مدى رضا الشخص ذي الإعاقة السمعية عن حياته.

وأجرى جاكر وآخرون (Checker et al., 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على رضا أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية عن الخدمات الإرشادية المقدمة لهم والتأهيل السمعي. تكونت عينة الدراسة من 34 من أولياء أمور الطلاب الصم وضعاف السمع، واستخدمت الدراسة المقابلة بوصفها أداةً لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة مستوى عاليًا من الرضا عن الخدمات المقدمة لهم، وأوصت بضرورة توفير الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المناطق الريفية والإقليمية.

وأجرت محمد (2017) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والتنشئة الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في محافظة أم درمان في السودان، حيث تكونت الدراسة من 73 أُمًّا ممن لديهن أطفال ذوو إعاقة سمعية تم اختيارهن عشوائيًّا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين الصحة النفسية والتنشئة الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر الأمهات، وأوصت الدراسة بضرورة توعية الأمهات بدورهن المهم في رعاية أطفالهن ذوي الإعاقة السمعية.

وأجرى البلوي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة رضا أولياء الأمور والمعلمين عن الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في محافظة القريات. استخدم الباحث مقياس رضا أولياء الأمور والمعلمين المكون من ثمانية أبعاد، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، البالغ عددهم 54 معلمًا ومعلمة، كما تكونت من جميع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، البالغ عددهم 94 ولي أمر اختيروا عشوائيًّا. أظهرت نتائج الدراسة أن رضا أولياء الأمور والمعلمين جاءت بدرجة متوسطة عن الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وأوصت الدراسة بتشجيع أولياء الأمور على المشاركة في اختيار الخطة التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

وهدفت دارسة مستريحي (2019) إلى التعرف على عقبات دمج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في العملية التعليمية مع أقرانهم العاديين من وجهة نظر أولياء أمورهم. تكونت عينة الدراسة من 141 وليّ أمر، واستخدمت الباحثة مقياسًا تكون من 68 فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعيقات دمج ذوي الإعاقة السمعية تعزى إلى متغيرات: عمر الطالب ذي الإعاقة السمعية، والمؤهل العلمي، والدخل الشهري لولي الأمر، وأوصت الدراسة بتوعية أولياء الأمور والمعلمين بأهمية معيقات دمج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في عملية التدريس.

من خلال استعراض الأدب السابق، ولأهمية الوقوف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في العملية التعليمية، يتضح التوجه إلى دراسة المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في مختلف المجالات، مثل: المشكلات التواصلية (De Marco et al., 2007)، أو المشكلات النفسية (Kvam et al., 2007)، أو المشكلات السلوكية (أبو شعبان، 2016؛ تركستاني، 2019؛ علي، 2018)، أو المشكلات التربوية (محمد، 2019؛ مستريحي، 2019)، أو المشكلات الاجتماعية (الرفاعي، 2021). كما سعت الدراسات السابقة للتحسين في مختلف جوانب النقص والقصور التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، مثل: مشكلات الدمج (مستريحي، 2019)، وتقليل السلوكيات العدوانية (Elias et al., 2003)، وحاجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الجامعية (أبو مريم، 2007)، والخدمات الإرشادية والخدمات المساندة (البلوي، 2019؛ Checker et al., 2009). ولأهمية الوقوف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة، استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة بمجالاتها وفقراتها، كما استفادت في تحديد موضوع الدراسة وحصره وصياغة مشكلته، واختيار منهجية الدراسة. ما يميز هذه الدراسة كونها أول دراسة - على حد علم الباحث- تُجرى في محافظة جدة، تناولت التحديات التواصلية والاجتماعية والتربوية والانفعالية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون الطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

حدود الدراسة

1. الحدود المكانية: معاهد وبرامج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في محافظة جدة.
2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443/1442هـ.
3. الحدود الموضوعية: الوقوف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المجالات التواصلية والاجتماعية والتربوية والانفعالية، والوقوف على الفروق الإحصائية المتعلقة في تقييم عينة الدراسة للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وفق تأثير متغير الجنس والخبرة في التدريس ومستوى المؤهل العلمي للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

4. الحدود البشرية: تكونت العينة من جميع المعلمين والمعلمات في معاهد وبرامج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في محافظة جدة.

المنهجية

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، إذ تسعى هذه الدراسة باستخدام الأسلوب الكمي للتعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة من منظور معلميهم، واستُخدم هذا الأسلوب حصرًا لجميع التحديات التواصلية والاجتماعية والتربوية والانفعالية التي يمكن للمعلمين والمعلمات أن يُفصحوا عنها من خلال معرفتهم التامة القريبة من الطلاب والطالبات والبيئة التعليمية الخاصة بهم.

عينة الدراسة وإجراءاتها

للتعرف على التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية؛ طُبّقت أداة الدراسة إلكترونيًّا من خلال برنامج (Google Survey) ووُزّع الاستبيان على معلمي ومعلمات برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة السمعية في محافظة جدة. حُصر مجتمع الدراسة المتمثل بعدد المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المعاهد والبرامج الملحقة بالمدارس العادية في محافظة جدة، مع إرسال رابط دعوة المشاركة الإلكتروني للاستبيان إلى إدارة تعليم محافظة جدة وإلى مشرفي ومديري المعاهد والبرامج، إذ طُلب منهم مشاركة رابط المشاركة في مجموعات مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بمعلمي ومعلمات الفصول في مدارسهم، مع تأكيد المشاركة إلكترونيًّا. اشتمل الاستبيان على وصف الدراسة والوقت اللازم لإكمال الاستبيان، فأُرسلت رسائل تذكيرية إلى مديري ومشرفي المعاهد والبرامج الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة السمعية مرة كل أسبوع (خلال أسبوعين) للتذكير بأهمية هذه الدراسة وأهمية تذكير المعلمين والمعلمات. وأخيرًا، أُرسلت رسالة تذكيرية إليهم بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ استلام الاستبيان لضمان الحصول على أكبر قدر من المشاركات، فبلغ عدد جميع المشاركات 167 استجابة.

من 167 مشاركة من المعلمين والمعلمات 45.5% (*ن*= 76) معلمًا، و54.5% (*ن*= 91) معلمة. ما يقارب 37% (*ن*= 61) من المعلمين والمعلمين يدرسون الطلاب الصم، والنسبة الأعلى من المشاركين 63% (*ن*= 106) يدرسون الطلاب ضعاف السمع. معظم المشاركين 66% (*ن*= 111) حصلوا على مؤهل البكالوريوس، في حين حصل 34% (*ن*= 56) على درجة الماجستير. وبلغت سنوات الخبرة 1-5 سنوات 35.3% (*ن*= 59) من المشاركين، و36.5% (*ن*= 61) من المشاركين ممَن لديهم خبرة 6-10 سنوات، وأخيرًا 28.2% (*ن*= 47) من المشاركين ممن لديهم خبرة 11 سنة وأكثر.

أداة الدراسة

بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، بنى الباحث الاستبيان بصورته الأولية –الذي تكون من أربعة مجالات و65 فقرة- لمعرفة التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. وينقسم الاستبيان إلى قسمين: يتضمن القسم الأول المعلومات العامة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، فيما يتضمن القسم الثاني المجالات والفقرات المرتبطة بكل مجال، وتتضمن المجالات الرئيسة: الجانب الاجتماعي (مثلًا: يواجه صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، يميل إلى مصادقة أقرانه ذوي الإعاقة أكثر من العاديين)، والتربوي (مثلًا: لا يتلاءم مع المناهج الدراسية والتدريبية، يعاني صعوبة في طرائق التدريس ويظهر أنها غير مناسبة له)، والانفعالي (مثلًا: يعاني توترًا وقلقًا مستمرًّا، يعاني التردد والخجل)، والتواصلي (مثلًا: يلجأ إلى استخدام لغة الجسد والإيماءات، يواجه صعوبة في مواقف التواصل الطبيعية ضمن بيئته). ويقابل هذه العناصر سلم تقديري مكون من خمس

درجات تتدرج من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة.

الصدق والثبات

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عُرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة الأكاديمية في العلوم النفسية والتربوية والتربية الخاصة وأهل اللغة والقياس والتقويم، فحُذفت بعض الفقرات وعُدلت وأُدمجت بناءً على آرائهم، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين 86%، وتعدّ هذه النسبة صالحة لغاية إجراء هذه الدراسة. وتكوّن الاستبيان بصورته النهائية من أربعة مجالات و53 فقرة موزعة على جميع المجالات. ولاستخراج دلالات صدق بناء الاستبيان، استُخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية وارتباط كل فقرة بالمجال التي تنتمي إليه وبين المجالات بعضها ببعض والدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة التي تكونت من 30 معلمًا ومعلمةً، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين 0.39-0.87، ومع المجال 0.38-0.91، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما استُخرج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض، فقد أشار التحليل الإحصائي إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا؛ ما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء. تفاصيل معاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض وبالدرجة الكلية مبينة في الجدول 1.

جدول 1

معاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض وبالدرجة الكلية

	الجانب الاجتماعي	الجانب التربوي	الجانب الانفعالي	الجانب التواصلي	الدرجة الكلية
الجانب الاجتماعي	1				
الجانب التربوي	0.783**	1			
الجانب الانفعالي	0.773**	0.88**	1		
الجانب التواصلي	0.715**	0.784**	0.864**	1	
الدرجة الكلية	0.86**	0.93**	0.964**	0.927**	1

ملاحظة. ** < 0.01.

للتأكد من دلالات ثبات أداة الدراسة، أجري التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بتطبيق الاستبيان وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة المكونة من 30 معلمًا ومعلمةً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بطريقة معادلة كرونباخ ألفا. يبين الجدول 2 معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية، وعُدّت هذه القيم ملائمة ويعول عليها لغايات هذه الدراسة.

جدول 2

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الجانب الاجتماعي	0.81	0.75
الجانب التربوي	0.8	0.71
الجانب الانفعالي	0.84	0.73
الجانب التواصلي	0.82	0.7
الدرجة الكلية	0.89	0.84

متغيرات الدراسة

أُضيف قسم في مطلع الاستبيان لتحديد الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية الذين يقومون بتدريسهم، الذي يُعدّ من العوامل التي قد تكون ذات تأثير في تحديد التحديات التعليمية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة.

بعد الانتهاء من جمع الاستجابات صُدرت البيانات على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليلها إحصائيًّا، واستُخدمت طرائق إحصائية متنوعة لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة. أولًا: استُخدم تحليل المعلومات الوصفية -مثل: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات- لمعرفة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية من منظور المشاركين. ثانيًا: لتحليل التباين الظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية وفق متغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة التي يدرسها المشاركون، استُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA). ثالثًا: استُخدمت المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لبيان الفروق الزوجية ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية.

تم الحصول على البيانات الفعلية من خلال تفريغ الاستبانات على شكل بيانات كمية وفق مقياس ليكرت الخماسي، ولتفسير مستوى إجابات أفراد العينة استُخدم المعيار الإحصائي الموضح في الجدول 3. ومن ثم استُخرجت متوسطات الفقرات ومجالات الاستبيان ومتوسط مجموع فقرات الاستبيان. إن أعلى متوسط ممكن هو 5، ويعكس مستوى تقييم المشاركين للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في صورته القصوى، وأدنى متوسط هو 1، ويعكس مستوى التقييم في صورته الدنيا.

جدول 3

المعيار الإحصائي

مستوى التحديات	موافق بشدة (عالٍ جدًا)	موافق (عالٍ)	محايد (متوسط)	غير موافق (منخفض)	غير موافق بشدة (منخفض جدًا)
المتوسط الحسابي	5 -4.21	4.20 -3.41	3.40 -2.61	2.60 -1.81	أقل من 1.80

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة التحديات التواصلية والاجتماعية والتربوية والانفعالية التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. عُرِضت النتائج وفق ما يأتي: (أ) التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية من منظور معلميهم. (ب) العوامل التي تؤثر في تقييم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية.

التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية من منظور معلميهم

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول "ما التحديات التي تحد من تقديم الخدمات والبرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية من منظور معلميهم؟" جُمِعت البيانات حول تقييم معلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في العملية التعليمية بناءً على عناصر الاستبيان الموزعة على المجالات الأربعة: التواصلية والاجتماعية والتربوية والانفعالية، فاستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأشارت البيانات إجمالًا إلى أن تقييم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة

التعليمية يقع في اتجاه بدرجة عالية (*س*= 3.59، *ع*= 0.53). وكما هو موضح في الجدول 4 فإن أعلى تقييم للتحديات ذهب إلى مجال الجانب الاجتماعي (*س*= 3.63، *ع*= 0.48) والجانب التواصلي (*س*= 3.63، *ع*= 0.48) بالتساوي، ومن ثم جاء مجال الجانب التربوي في المرتبة الثالثة (*س*= 3.61، *ع*= 0.61)، واحتل مجال الجانب الانفعالي آخر التقييم (*س*= 3.52، *ع*= 0.57).

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الجانب الاجتماعي	3.63	0.483	عالٍ
2	4	الجانب التواصلي	3.63	0.624	عالٍ
3	2	الجانب التربوي	3.61	0.614	عالٍ
4	3	الجانب الانفعالي	3.52	0.574	عالٍ
		الدرجة الكلية	3.59	0.532	عالٍ

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، فكانت على النحو الآتي:

الجانب الاجتماعي

يبين الجدول 5 أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.16-4.17)، فجاءت الفقرة رقم 1 التي تنص على "يواجه صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين" في المرتبة الأولى (*س*= 4.17، *ع*= 0.92)، فيما جاءت الفقرة رقم 8 ونصها "لا يمتلك القدرة على مناقشة الآخرين" بالمرتبة الأخيرة (*س*= 2.16، *ع*= 1.1). ويقع تقييم التحديات لمجموع عناصر هذا المجال بدرجة عالية (*س*= 3.63، *ع*= 0.48). بقية عناصر مجال الجانب الاجتماعي مبينة في الجدول 5.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجانب الاجتماعي مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يواجه صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.	4.17	0.929	عالٍ
2	2	يظهر حسن النيّات في فهم الآخرين من خلال تعبيرات الوجه.	4.15	0.889	عالٍ
3	3	يعتمد على الملاحظة البصرية بشكل كامل.	4.14	0.859	عالٍ
4	6	يميل إلى مصادقة أقرانه ذوي الإعاقة أكثر من العاديين.	4.1	0.789	عالٍ
5	9	غير قادر على إقامة علاقات اجتماعية طبيعية.	4.07	0.84	عالٍ
6	10	يميل إلى الأنشطة الفردية في مواقف الحياة المختلفة.	4.03	1.1	عالٍ
7	5	يميل إلى العزلة في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة.	3.67	0.908	عالٍ

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	7	يعاني ضعفًا في مهارات التواصل الاجتماعي.	3.58	1.002	عالٍ
9	4	يعتمد على الملاحظة البصرية جزئيًّا.	2.22	1.127	منخفض
10	8	لا يمتلك القدرة على مناقشة الآخرين	2.16	1.089	منخفض
		المجال ككل	3.63	0.483	عالٍ

الجانب التربوي

يبين الجدول 6 أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الجانب التربوي قد تراوحت ما بين (2.16-4.02)، فجاءت الفقرة رقم 15 التي تنص على "لا يتلاءم مع المناهج الدراسية والتدريبية" في المرتبة الأولى (*س*= 4.02، *ع*= 0.89)، فيما احتلت الفقرة رقم 18 ونصها "يعاني بسبب عدم استخدام التكنولوجيا المتطورة في مساعدتهم وتعلمهم" في المرتبة الأخيرة (*س*= 2.16، *ع*= 1.15). ويقع تقييم التحديات لمجموع عناصر هذا المجال بدرجة عالية (*س*= 3.63، *ع*= 0.48). بقية عناصر مجال الجانب التربوي مبينة في الجدول 6.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجانب التربوي مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	لا يتلاءم مع المناهج الدراسية والتدريبية.	4.02	0.898	عالٍ
2	16	يعاني صعوبة في طرائق التدريس ويظهر أنها غير مناسبة له.	3.99	0.935	عالٍ
2	17	تتفاوت قدرتهم على التحصيل الدراسي حسب درجة الإعاقة.	3.99	0.892	عالٍ
4	11	يمتلك المعرفة بالمتغيرات التي تؤثر في حياته.	3.67	0.921	عالٍ
5	12	يمتلك مرونة في فهم اتجاهات المدربين المختصين.	3.66	1.062	عالٍ
5	13	قادر على اكتساب خبرات مجتمعه وثقافته.	3.66	1.068	عالٍ
5	14	لديه تدنٍ في القدرات العقلية.	3.66	0.942	عالٍ
5	19	يستخدم جميع حواسه في التعلم والتدريب.	3.66	0.903	عالٍ
9	18	يعاني عدمَ استخدام التكنولوجيا المتطورة في مساعدتهم وتعلمهم.	2.16	1.151	منخفض
		المجال ككل	3.61	0.614	متوسط

الجانب الانفعالي

يبين الجدول 7 أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.97-3.99)، فجاءت الفقرة رقم 20 التي تنص على "يعاني ذوو الإعاقة توترًا وقلقًا مستمرًّا" في مقدمة الترتيب (*س*= 3.99، *ع*= 0.92)، فيما جاءت الفقرة رقم 30 ونصها "يعاني حالةً من الإحباط المستمر" في آخر الترتيب (*س*= 1.97، *ع*= 1.2). ويقع تقييم التحديات لمجموع عناصر هذا المجال بدرجة عالية (*س*= 3.52، *ع*= 0.57). بقية عناصر مجال الجانب الانفعالي مبينة في الجدول 7.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجانب الانفعالي مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	20	يعاني ذوو الإعاقة توترًا وقلقًا مستمرًّا.	3.99	0.922	عالٍ
2	23	يميلون إلى التعامل مع أشخاص معاقين مثلهم.	3.98	1.075	عالٍ
3	25	يعاني التردد والخجل.	3.97	0.921	عالٍ
4	26	يعاني عدمَ الثقة الكامنة في النفس.	3.95	0.9	عالٍ
5	29	يعاني التمركزَ حول الذات.	3.94	0.929	عالٍ
6	21	يعبر عن نفسه بعصبية.	3.66	1.074	عالٍ
6	22	يظهر ميولًا للعدوان الجسدي.	3.66	1.052	عالٍ
8	24	يشعرون بالنقص والدونية أمام الأشخاص العاديين.	3.65	.0987	عالٍ
9	28	يمتلك اتجاهات سلبية نحو الآخرين.	3.64	1.099	عالٍ
10	31	يحاول التعبير عن مشاعره.	3.63	0.902	عالٍ
11	32	يعيش حالة من فقدان الثقة بالآخرين.	3.62	1.118	عالٍ
11	33	يعاني عدمَ استقرار انفعالي.	3.62	1.139	عالٍ
13	27	يظهر أنه غير قادر على تحمل المسؤولية.	2.07	1.223	منخفض
14	30	يعاني حالة من الإحباط المستمر.	1.97	1.2	منخفض
		المجال ككل	3.52	0.574	عالٍ

الجانب التواصلي

يبين الجدول 8 أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.04-3.92)، فجاءت الفقرتان رقم 34، و35 اللتان تنصان على "ليس لديه القدرة على استخدام نماذج تواصلية مناسبة" و"يميل إلى الاعتماد على ثقة الإشادة بشكل كامل" في المرتبة الأولى بالتساوي (*س*= 3.92، *ع*= 0.93؛ *س*= 3.92، *ع*= 0.94)، فيما جاءت الفقرة رقم 38 ونصها "يواجه صعوبة في استقبال الرسائل وفك رموزها" بالمرتبة الأخيرة (*س*= 2.04، *ع*= 1.2). ويقع تقييم التحديات لمجموع عناصر هذا المجال بدرجة عالية (*س*= 3.63، *ع*= 0.62). بقية عناصر مجال الجانب التواصلي مبينة في الجدول 8.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجانب التواصلي مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	34	ليس لديه القدرة على استخدام نماذج تواصلية مناسبة.	3.92	0.938	عالٍ
1	35	يميل إلى الاعتماد على ثقة الإشادة بشكل كامل.	3.92	0.94	عالٍ
3	37	يلجأ إلى استخدام لغة الجسد والإيماءات.	3.9	0.88	عالٍ
3	40	قادر على استخدام الإيماءات بما يشعر ويفكر.	3.9	0.942	عالٍ
3	41	يبذل جهودًا شخصية في تدريب نفسه على التواصل.	3.9	0.909	عالٍ
6	44	يشعر بالارتياح عندما يتواصل بشكل ناجح.	3.89	0.905	عالٍ
7	36	ينوع في أساليب التواصل.	3.61	1.14	عالٍ

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	39	يواجه صعوبة في مواقف التواصل الطبيعية ضمن بيئته.	3.61	1.097	عالٍ
9	42	يسعى للتواصل من أجل فهم الظواهر والأحداث المحيطة.	3.6	0.982	عالٍ
9	43	يكتفي بالتواصل في نطاق محدود.	3.6	1.14	عالٍ
11	38	يواجه صعوبة في استقبال الرسائل وفك رموزها.	2.04	1.204	منخفض
		المجال ككل	3.63	0.624	عالٍ

العوامل التي تؤثر في تقييم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم عينة الدراسة للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وفق تأثير متغير الجنس والخبرة في التدريس ومستوى المؤهل العلمي للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات حسب متغيرات: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. أظهرت النتائج -كما هو مبين في الجدول 9- تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بسبب اختلاف فئات متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.58	0.517	76
	أنثى	3.6	0.546	91
شدة الإعاقة	الصم	3.84	0.468	61
	ضعاف السمع	3.45	0.515	106
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.62	0.519	111
	ماجستير	3.53	0.554	56
الخبرة	1-5 سنوات	3.5	0.471	59
	6-10 سنوات	3.5	0.571	61
	11 سنة فأكثر	3.82	0.49	47

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA). أظهرت النتائج -كما هو مبين في الجدول 10- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس ف(1،166) = 0.98، α =0.32 على استبيان التحديات التي

تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة ككل، أي إنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في تقييم المعلمين والمعلمات للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير أثر شدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية ف(1،166) = 27.7، α =0.00 تُعزى لصالح الصم (س= 3.84، ع=0.47)، ومتغير أثر المؤهل التعليمي ف(1،166) = 21.6، α =0.00 لصالح مؤهل البكالوريوس (س= 3.62، ع=0.52) على استبيان التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة ككل. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير أثر الخبر التدريسية ف(2،165) = 13، α =0.00 على استبيان التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية استُخدمت المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول 11. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم المعلمين والمعلمات للتحديات ممن خبرتهم 11 سنة فأكثر من جهة وكل من 1-5 سنوات، و6-10 سنوات من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة التعليمية 11 سنة فأكثر (س= 3.82، ع=0.49).

جدول 10

تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.192	1	0.192	0.98	0.324
شدة الإعاقة	5.432	1	5.432	27.731	0.000**
المؤهل العلمي	4.222	1	4.222	21.553	0.000**
الخبرة	5.088	2	2.544	12.987	0.000**
الخطأ	31.537	161	0.196		
الكلي	46.913	166			

ملاحظة. ** دالة عند المستوى 0.01

جدول 11

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لأثر الخبرة في التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية

		المتوسط الحسابي	1-5 سنوات	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
الخبرة	1-5 سنوات	3.5			
	6-10 سنوات	3.5	0.01		
	11 سنة فأكثر	3.82	0.32*	0.32*	

ملاحظة. * دالة عند المستوى 0.05

المناقشة

هدفت الدراسة إلى كشف التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة من وجهة نظر معلميهم في ضوء متغيرات الجنس وشدة الإعاقة والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس. في هذا القسم من الدراسة نوقشت النتائج الرئيسة في ضوء الأدب السابق، ومن ثم نوقشت التوصيات وآثار النتائج، والدراسات المستقبلية ذات العلاقة.

كشفت بيانات الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول "ما التحديات التي تحد من تقديم الخدمات والبرامج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية من منظور معلميهم؟" نتائجَ تدل على وجود عدد من المعوقات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، فأظهرت النتائج -إجمالًا- أن تقييم المعلمين لجميع فقرات استبيان التحديات البالغ عددها 53 فقرةً يقع في اتجاه وجود تحديات عالية تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعة في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة (*س*= 3.59، *ع*= 0.53). وبشكل مفصل حدّد المشاركون أعلى وجود للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مجال الجانب الاجتماعي (*س*= 3.63، *ع*= 0.48) والجانب التواصلي (*س*= 3.63، *ع*= 0.48) بالتساوي، ومن ثم جاء مجال الجانب التربوي في المرتبة الثالثة (*س*= 3.61، *ع*= 0.61)، واحتل مجال الجانب الانفعالي في المرتبة الرابعة للتقييم (*س*= 3.52، *ع*= 0.57). على الرغم من أن متوسطات المجالات الأربعة لاستبيان التحديات أثبتت وجود التحديات بدرجة عالية، احتلّ مجال الجانب الاجتماعي والتواصلي أعلى التقييم. يمكن تفسير هذه النتيجة أن الجانب الاجتماعي مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالجانب التواصلي، إذ إن الجانب التواصلي هو الذي يقوي الجانب الاجتماعي ويمكن للطالب ذي الإعاقة السمعية من الاندماج والتفاعل مع المجتمع بشكل أفضل، بحيث يتقبله المجتمع بطريقة أكثر إيجابية نتيجة حدوث عملية التواصل الفعال بينه وبين أفراد المجتمع الآخرين. كما أظهر مجال الجانب الانفعالي والتربوي وجود تحديات تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ويمكن أن يفسر ذلك كون الطالب ذي الإعاقة السمعية لا يتعرض إلى انفعالات كثيرة نتيجة قلة تفاعله مع باقي أفراد المجتمع بسبب تأثير الإعاقة في قدرته على استقبال الرسائل الخارجية وفك رموزها، كما أن تأثير الإعاقة يمتد ليعيق الطالب من استخدام جميع حواسه في أثناء عملية التعلم.

في المقابل قيَّم المشاركون أكثر التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مجال الجانب الاجتماعي في الآتي: "يواجه صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين؛ يظهر حسن النيّات في فهم الآخرين من خلال تعبيرات الوجه؛ يعتمد على الملاحظة البصرية بشكل كامل" حصلت على أعلى تقييم (*س*= 4.17، *ع*= 0.93؛ *س*= 4.15، *ع*= 0.89؛ *س*= 4.14، *ع*= 0.86، على التوالي). وتُعزى هذه النتيجة إلى قلة التواصل واندماج الطالب ذي الإعاقة السمعية الاجتماعي مع باقي أفراد المجتمع العاديين، كونه يشعر بالانعزال والانطوائية، وأحيانًا الدونية وعدم التفاعل مع باقي أفراد المجتمع بشكل مناسب، كذلك لا يمتلك أدوات التفاعل مع الآخرين كونه يفتقد المعلومات الكافية لمعرفة المواقف التي تدور حوله وضمن بيئته وفهمها؛ ما يقود إلى عدم النضج الاجتماعي وإظهار درجة من العزلة، وعدم التفاعل غالبًا إلا مع أقرانهم ذوي الإعاقة السمعية. وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه الرفاعي (2021) بمعاناة الطلاب ضعاف السمع من مشكلات اجتماعية بدرجة مرتفعة.

كما قيَّم المشاركون أكثر التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مجال الجانب التربوي في الآتي: "لا يتلاءم مع المناهج الدراسية والتدريبية؛ يعاني صعوبة في طرائق التدريس ويظهر أنها غير مناسبة له؛ تتفاوت قدرتهم على التحصيل الدراسي حسب درجة الإعاقة" حصلت على أعلى تقييم (*س*= 4.02، *ع*=

0.9؛ *س*= 3.99، *ع*= 0.94؛ *س*= 3.99، *ع*= 0.89، على التوالي). تتفق هذه البيانات إلى حدٍّ كبير مع دراسة محمد (2019) التي توصلت إلى وجود مشكلات تربوية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية متمثلة في مشكلات القدرة العقلية، ومشكلات اتجاهات العاملين نحو طرائق التعليم المستخدمة، ومشكلات تأهيل المعلمين وتدريبهم، ومشكلات التواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المناهج الدراسية قد لا تراعي الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بشكل كبير في أثناء إعدادها وتصميمها، بسبب تركيز المناهج على خصائص الطلاب العاديين؛ ما يؤدي إلى وجود تحديات أمام الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في القدرة على التماشي مع هذه المناهج، خاصة أولئك الذين يدرسون في البرامج الملحقة بالصفوف العادية. كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الرفاعي (2021) بتمتع الطلاب ضعاف السمع بمشكلات تربوية بدرجة مرتفعة.

وقيَّم المشاركون أكثر التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مجال الجانب الانفعالي في الآتي: "يعاني ذوو الإعاقة توترًا وقلقًا مستمرًا؛ يميلون إلى التعامل مع أشخاص معاقين مثلهم؛ يعاني التردد والخجل" حصلت على أعلى تقييم (*س*= 3.99، *ع*= 0.92؛ *س*= 3.98، *ع*= 1.1؛ *س*= 3.97، *ع*= 0.92، على التوالي). وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الشخص ذا الإعاقة السمعية غير قادر على استقبال الرسائل الخارجية وفك رموزها؛ ما يجعله في حالة قلق وتوتر مستمر يسبب له شعورًا سلبيًّا تجاه محاولة التفاعل مع باقي أفراد المجتمع، وسيطرة حالة انفعالية ظاهرة عليه باستمرار؛ ما يزيد من حالات التردد والخجل لديه. وقد يقود هذا الأمر إلى جعلهم يفضلون التعامل مع الطلاب الذين يشاركونهم الإعاقة نفسها. تتفق هذه البيانات تمامًا مع دراسة تركستاني (2019) ودراسة علي (2018) اللتين توصلتا إلى ارتفاع ملحوظ في المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، كما أكدت دراسة تركستاني (2019) أن مشكلة الانطواء تعدّ من أكثر المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعانيها الأطفال ذوو الإعاقة السمعية. كما تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كفام وآخرون (Kvam et al., 2007) إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية أكثر عرضة للاكتئاب والقلق من الأفراد العاديين.

وأخيرًا قيَّم المشاركون أكثر التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مجال الجانب التواصلي في الآتي: "ليس لديه القدرة على استخدام نماذج تواصلية مناسبة؛ يميل إلى الاعتماد على ثقة الإشادة بشكل كامل؛ يلجأ إلى استخدام لغة الجسد والإيماءات" حصلت على أعلى تقييم (*س*= 3.92، *ع*= 0.94؛ *س*= 3.92، *ع*= 0.94؛ *س*= 3.9، *ع*= 0.88، على التوالي). وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه دي ماركو وآخرون (De Marco et al., 2007) بتدني قدرة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على فهم التواصل المباشر وغير المباشر، سواء كانت عن طريق لغة الإشارة الإيصالية أو الإيماءات التواصلية. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الشخص ذا الإعاقة السمعية لا يستطيع التدرب بمفرده على نماذج تواصلية جيدة تلبي حاجاته وتعبر عن أفكاره ومشاعره بشكل ناجح، وعندما يلقى تشجيعًا تزداد ثقته بنفسه، ولكن عملية استقبال الرسائل وفك رموزها تواجه حالة من التعسر والصعوبة كون المرسل في كثير من الأحيان لا يراعي حالة الشخص المستقبل. فهذه التحديات الاجتماعية والتربوية والانفعالية والتواصلية تقلل من فرص نجاح العملية التعلمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة. فمن خلال بيانات الدراسة الحالية تظهر أهمية العناية بأبرز التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في العملية التعليمية في مختلف المجالات.

كشفت البيانات فيما يتعلق بالسؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم عينة الدراسة للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وفق تأثير

متغير الجنس والخبرة في التدريس ومستوى المؤهل العلمي للمستجيبين وشدة الإعاقة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية؟" عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس ف(1،166) = 0.98، α =0.32 على وجود التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة، أي إنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في تقييم المعلمين والمعلمات التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. وتُعْزى هذه النتيجة إلى وجود تحديات ومشكلات بدرجة عالية تواجه جميع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بغض النظر عن جنسهم، إذ يتضح وجود تلك التحديات في مختلف برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة لكلا الجنسين، وهذه النتيجة تعطي مؤشرًا على أن مختلف برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة تعاني تحدياتٍ مختلفةً تعيق من العملية التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية كون لدى المعلمين والمعلمات النظرة نفسها.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير أثر شدة الإعاقة ف(1،166) = 27.7، α =0.00 تُعزى لصالح الصم (س= 3.84، ع= 0.47)، أي؛ تأثير شدة الإعاقة في استجابات المعلمين والمعلمات حول وجود التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة المنطقية أن لشدة الإعاقة دورًا بارزًا في التأثير سلبًا في مختلف الجوانب التواصلية والانفعالية والاجتماعية والتربوية التي تزيد من التحديات التي تعيق الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من الاستفادة من الخدمات التعليمية المقدمة لهم. على الرغم من وجود هذه الفروق، تبقى أهمية النظر في التحديات التي تواجه الطلاب الصم أو ضعاف السمع بغض النظر عن شدة الإعاقة كون متوسط الاستجابات كان بدرجة عالية، وضرورة التوصل إلى حلول عملية للتقليل من آثار هذه التحديات لتلبية الحاجات التعليمية لجميع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والتخفيف من حدة تأثير الإعاقة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير أثر المؤهل التعليمي ف(1،166) = 21.6، α =0.00 لصالح مؤهل البكالوريوس (س= 3.62، ع= 0.52)، أي؛ ظهور فروق في تقييم وجود التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بين المعلمات والمعلمات ممن أعلى مؤهل تعليمي لهم هو شهادة البكالوريوس ومن حصل على مؤهل الماجستير. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التأهيل العالي للمعلمين والمعلمات قد يساعدهم على إيجاد كثير من الحلول التعليمية التي تسهم في التقليل من التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مختلف الجوانب، إذ لا يرى المعلم أو المعلمة ذو الكفاءة التأهيلية العالية وجود تحد وصعوبة في بعض عناصر الاستبيان كما يراه الأقل تأهيلًا من المعلمين والمعلمات.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير أثر الخبر التدريسية ف(2،165) = 13، α =0.00 لصالح ذوي الخبرة التعليمية 11 سنة فأكثر (س= 3.82، ع= 0.49)، فقد أشارت النتائج إلى تقييم عالٍ للتحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات ذوي الخبرة التعليمية الطويلة. وتُعْزى هذه النتيجة المنطقية إلى أنه كلما زادت خبرة المعلم أو المعلمة التعليمية، كان أكثر إجادة في تشخيص تحديات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية ومعاناتهم.

التوصيات

هنالك توصيات عديدة يمكن استخلاصها من نتائج الدراسة:

- أهمية العمل على تطوير المناهج الدراسية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة السمعية لتلائم التحديات التي تواجههم.
- أهمية العمل على إقامة ورش تدريبية خاصة بمعلمي ومعلمات الإعاقة السمعية

بهدف تطوير كفاءتهم المهنية للتعامل مع طلابهم.

- أهمية العمل على تطوير برامج إعداد معلمي ومعلمات الإعاقة السمعية وتأهيلهم ليصبحوا أكثر قدرة على مساعدة طلابهم في مواجهة التحديات في المجالات المختلفة.
- أهمية العمل على تهيئة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للعمل الجماعي وتفعيل مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في الأنشطة المدرسية المتنوعة.
- أهمية العمل على إعداد برامج إجرائية مشتركة بين المعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع ووسائل الإعلام لتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وتذليل التحديات التي يواجهونها.
- أهمية الوقوف على أسباب ظهور التحديات في الجوانب المختلفة التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية.
- أهمية إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة أسباب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة في تحديد التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج ومعاهد التربية الخاصة والتحقق من تفاصيلها والتعرف عليها باستخدام المنهج النوعي خصوصًا.
- أهمية التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية من مصادر أخرى -كأولياء الأمور أو الأفراد المعاقين أنفسهم- يزيد الثقة بهذه النتائج.

نبذة عن الباحث

د. بندر بن عبدالعزيز بن عثمان الحصان الأستاذ المشارك في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة المجمعة، حاصل على شهادة الدكتوراة من جامعة ويسكانسون مادسون في الولايات المتحدة الأمريكية. سعودي الجنسية، الاهتمامات البحثية تتمثل في توظيف الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مواصلة التعليم الجامعي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، تقديم خدمات الانتقال للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، المنهجية النوعية للأبحاث المتعلقة بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، السمات الشخصية الإيجابية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، إعداد معلمات الطفولة المبكرة للعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة.

ORCID: 0000-0003-2953-2628

المراجع

أبو شعبان، أسماء. (2016). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو مريم، عنان. (2007). *حاجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الكليات والجامعات الأردنية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.

البلوي، منصور. (2019). *درجة رضا أولياء الأمور والمعلمين عن الخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في القريات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

الجلامدة، فوزية. (2016). *المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (2008). *مقدمة في الإعاقة السمعية*. الأردن: دار الفكر.

الرفاعي، عالية. (2021). المشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه التلاميذ ضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *43*، 547-569.

الزريقات، إبراهيم. (2010). *الإعاقة السمعية*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

السكاف، سوسن. (2009). *الحياة مع الإعاقة، الحسية، السمعية، البصرية*. الإمارات للعربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الشيخ، محمود. (2007). *مشكلات تربوية معاصرة مفهومها ومظاهرها*. مصر: دار الفكر العربي.

العتيبي، أشواق.، حنفي، علي. (2023). مدى توفر خدمات التدخل المبكر المقدمة للصم وضعاف السمع من

وجهة نظر الأمهات بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة، 52*، 1-52.

العنزي، مبارك. (2021). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 90*، 581-619.

الفنجري، حسن.، مصطفى، وحيد.، الحربي، مشاعل. (2019). واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية النوعية، 9*، 155-186.

القريوتي، يوسف.، السرطاوي، عبدالعزيز.، الصمادي، جميل. (2013). *المدخل إلى التربية الخاصة*. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

تركستاني، مريم. (2019). المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة العلوم التربوية النفسية في جامعة البحرين، 20*، 303-340.

حنفي، علي. (2003). *مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية* (رسالة دكتوراة). جامعة بنها، مصر.

داود، عزيز. (2006). *الإعاقة من التأهيل إلى الدمج*. لبنان: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.

رسلان، شاهين. (2010). *سيكولوجية أسرة المعوق*. مصر: مكتبة الإنجلو المصرية.

صفاء، غازي. (2005). *اضطرابات التواصل*. مصر: جامعة عين شمس.

طه، راضي. (2008). بعض المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب المعوقين سمعيا بمدارس الأمل في ضوء التحديات المعاصرة: دراسة ميدانية بمحافظة أسوان. *المجلة التربوية بجامعة أسوان، 24*، 279-309.

عامر، طارق.، محمد، ربيع. (2008). *الإعاقة الجسمية*. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

علي، سهام. (2018). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين سمعيا بمركز السودان للسمع بولاية الخرطوم. *مجلة الدراسات العليا بجامعة النيلين، 12*، 142-161.

علي، محمد. (2008). *الإعاقة السمعية*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

علي، محمد. (2010). *مقياس أساليب المعاملة الوالدية*. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عيسى، مراد.، خليفة، وليد.، الدمرداش، فضلون. (2008). *الكمبيوتر والصم في ضوء علم النفس المعرفي: المفاهيم، النظريات، التطبيقات*. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

فهمي، محمد. (2012). *حقوق ورعاية المعاقين من منظور الخدمة الاجتماعية*. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

محمد، مروة. (2017). *الصحة النفسية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لذوي الإعاقة السمعية من وجه نظر الأم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعه أم درمان الإسلامية، السودان.

محمد، هدى. (2019). بعض مشكلات تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بمنطقة كسلا بالسودان من وجهة نظر المعلمين والخبراء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، 12*، 1271-1246.

مستريحي، هيا. (2019). *معيقات دمج ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر أولياء أمورهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.

منظمة الصحة العالمية. (2023). تقرير الصحة العالمية. مأخوذ من https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics

موسى، نعمات. (2014). *الإعاقة السمعية: التدخل المبكر والاتصال الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة*. المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي.

نيسان، خالدة. (2009). *الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

هلال، أسماء. (2008). *تأهيل المعاقين*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (2015). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مأخوذ من https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/DocumentLibrary/Manualsandregulations/Pages/default.aspx

وسام، عداد. (2020). الإعاقة السمعية: أسبابها، تشخيصها، وطرق التأهيل. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4*، 301-314.

يحيى، خولة. (2008). *إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة* (ط. 2). الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

يوسف، عصام. (2007). *الإعاقة السمعية، دليل علمي للآباء المربين*. الأردن: دار المسرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية ورومنة المراجع العربية

Checker, L., Remine, M., & Brown, P. (2009). Deaf and hearing impaired children in regional and rural areas: parent views on educational services. *Deafness and Education International*, *11*, 21-38.

De Marco, I., Colle, L., & Bucciarlli, M. (2007). Linguistic and extra linguistic communication in deaf children. *Journal of Pragmatics*, *39*, 134-156.

Elias, M., Arnold, H., Hussey, C. (2003). *EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful schools*. California: Corwin Press.

Hintermair, M. (2008). self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people—a resource-oriented approach to identity work. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *13*, 278–300.

Kvam, M., Loeb, M., & Tambs, K. (2007). Mental Health in Deaf ults: Symptoms of Anxiety and Depression Among Hearing and Deaf Individuals. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *12*, 1-7.

Northern, J., Downs, M. (2002). *Hearing in children*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.

Abu Shaaban, Asmaa. (2016). *Behavioral problems among children with and without hearing disabilities in the Gaza Strip* (In Arabic) (Unpublished master's thesis). Islamic University, Palestine.

Abu Maruam, Anan. (2007). *The needs of students with hearing disabilities in Jordanian colleges and universities* (In Arabic) (Unpublished master's thesis). Jordan University, Jordan.

Al-Blowy, M. (2019). *The degree of satisfaction of parents and teachers with the support services provided to students with hearing disabilities in Qurayyat* (In Arabic) (Unpublished master's thesis). Yarmok University, Jordan.

Al-Jalamdah, Fawziah. (2016). *Psychological and educational behavioral problems among people with special needs* (In Arabic). Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Khatib, Jamal. (2008). *Introduction to hearing impairment* (In Arabic). Jordan: Dar Al-Fikr.

Al-Refaee, Aluah. (2021). Social and educational problems facing hearing-impaired students from the point of view of teachers: A field study in basic education schools in the city of Latakia (In Arabic). *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, *43*, 547-569.

Al-Zuraikat, Ibraheem. (2010). *Hearing disability* (In Arabic). Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Sakaf, Sawsan. (2009). *Life with disabilities, sensory, auditory, visual* (In Arabic). United Arab Emirates: University Book House.

Alsheikh, Mahmod. (2007). *Contemporary educational problems, their concept and manifestations* (In Arabic). Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Otaibi, Ashwag., Hanafi, Ali. (2023). The extent of availability of early intervention services provided to the deaf and hard of hearing from the point of view of mothers in the Makkah Al-Mukarramah region (In Arabic). *Journal of Special Education*, *52*, 1-52.

Al-Anazi, Mobark. (2021). The challenges facing students with hearing loss in inclusion program classrooms as perceived by teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Sohag University Educational Journal*, *90*, 581-619.

Al-Fanjari, Hasan., Mustafa, Wahed., & Al-Harbi, Meshaael. (2019). The reality of educational services provided to students with hearing disabilities at Kuwait University from the point of view of faculty members (In Arabic). *Scientific Journal of Qualitative Educational Studies and Research*, *9*, 155-186.

Al-Qaryouti, Yousf., Al-Sartawi, Abdulaziz., & Al-Sammi, Jameal. (2013). *Introduction to special education* (In Arabic). United Arab Emirates: Dar Al Qalam.

Turkestani, Maruam. (2019). Behavioral and emotional problems among deaf and hard of hearing preschool children (In Arabic). *Journal of Psychological Educational Sciences at the University of Bahrain*, *20*, 303-340.

Hanafi, Ali. (2003). *The effectiveness of family therapy in improving the self-concept of children with hearing disabilities* (In Arabic) (Doctoral dissertation). Benha University, Egypt.

Daoud, Azeez. (2006). *Disability from rehabilitation to integration* (In Arabic). Lebanon: Dar Al-Ulum for investigation, printing, publishing and distribution.

Raslan, Shaheen. (2010). *Psychology of the disabled family* (In Arabic). Egypt: Anglo-Egyptian Library.

Safaa, Ghazi. (2005). *Communication Disorders*. Egypt: Ain Shams University.

Kingdom of Saudi Arabia: Al-Mutanabbi Library.

Nissan, Khaledah. (2009). *Hearing disability is a rehabilitative concept* (In Arabic). Jordan: Dar Osama for Publishing and Distribution.

Hilal, Asma. (2008). *Rehabilitation of the disabled* (In Arabic). Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Ministry of Education. (2015). Regulatory guide for special education (In Arabic). https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/DocumentLibrary/Manualsandregulations/Pages/default.aspx

Wesam, Adad. (2020). Hearing impairment: its causes, diagnosis, and rehabilitation methods (In Arabic). *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, *4*, 301-314.

Yahya, Khawlah. (2008). *Guidance for families of people with special needs* (2nd ed.) (In Arabic). Jordan: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Youssef, Esam. (2007). *Hearing disability, a scientific guide for caring parents* (In Arabic). Jordan: Dar Al-Masara for Publishing and Distribution.

Taha, Ry. (2008). Some educational problems facing hearing-impaired students in Al-Amal Schools in light of contemporary challenges: a field study in Aswan Governorate (In Arabic). *Aswan University Educational Journal*, *24*, 279-309.

Amer, Tariq., & Muhamm, Rabie. (2008). *Physical disability* (In Arabic). Egypt: Thebes Foundation for Publishing and Distribution.

Ali, Seham. (2018). Behavioral problems among hearing-impaired children at the Sudan Hearing Center in Khartoum State (In Arabic). *Journal of Gruate Studies at Al-Nilein University*, *12*, 142-161.

Ali, Mohammed. (2008). *Hearing disability* (In Arabic). Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Ali, Mohammed. (2010). *Parental treatment styles scale* (In Arabic). Jordan: Dar Al Safaa for Publishing and Distribution.

Issa, Mur., Khalifa, Waleed., & Al-Demerdash, Fhlon. (2008). *Computers and the deaf in light of cognitive psychology: concepts, theories, applications* (In Arabic). Egypt: Dar Al Wafaa for Printing and Publishing.

Fahmy, Mohammed. (2012). *Rights and care for people with disabilities from a social service perspective* (In Arabic). Egypt: Dar Al Wafaa for the World of Printing and Publishing.

Muhamm, Marwa. (2017). *Mental health and its relationship to the socialization of people with hearing disabilities from the mother's perspective* (In Arabic) (unpublished master's thesis). Omdurman Islamic University, Sudan.

Muhamm, Huda. (2019). Some problems of teaching students with hearing disabilities in the Kassala region, Sudan, from the point of view of teachers and experts (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences at Qassim University*, *12*, 1271-1246.

Mustarihy, Haya. (2019). *Obstacles to the integration of people with hearing disabilities from the perspective of their parents* (In Arabic) (unpublished master's thesis). Amman Arab University, Jordan.

Global Health Organization. (2023). World health report (In Arabic). https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics

Mosa, Naamat. (2014). *Hearing impairment: early intervention and effective communication for people with special needs* (In Arabic).

تَرْكُ أَئِمَّةِ النَّقدِ الرِّوايةِ عنْ الرَّاوي وأَثَرهُ عَليهِ من حيثُ التَّعْديلُ والتَّجْريحُ (دِرَاسَةٌ تَطْبِيقيَّةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ مُوَازِنَةٌ)

سامي بن أحمد بن عبد العزيز الخياط

جامعة جدة

(قُدِّم للنشر في 11/03/ 1444 هـ وقُبِل للنشر في 1445/03/18هـ)

ملخص البحث : تَرْكُ أئمةِ الحَدِيثِ الرّوايةِ عن الرَّاوي تعبيرٌ عن عدم رضاهم وقبولهم له ولمروياته، ويعتبر جرحاً ضمنياً، يحتاج إلى فهم وتفسير، ومعرفة سبب الترك، ومن ثم حمله المحمل الصحيح. بينت الدراسة أن تَرْكَ أئمة الحديث الرّواية عن الراوي **تارة يكون** من قبيل الجرح الشديد المؤثر في مرتبة الراوي، كترك الرواية عن المتهمين بالكذب، والوضع، وغلاة أهل البدع، وفاحشي الغلط، **وتارة يكون** في رواة متوسطي الضعف ومحتملين، ويكون هنا من قبيل الجرح المتوسط والخفيف المؤثر تأثيراً خفيفاً، ويحمل على التضعيف الخفيف المحتمل، **وأخرى يكون** في رواة موثّقِينَ، وهنا يحتاج لدراسة وافية لمعرفة سبب الترك؛ فمنه ما لا يعتبر ويكون تشدداً، ومنه ما يكون سببه غير صحيح، فلا تأثير فيه على مرتبة الراوي، ومنه ما يكون سببه نكارة بعض أحاديث الراوي ومخالفته، أو تفرده، فيكون مؤثراً ويحمل على التضعيف النسبي فيما أخطأ فيه الراوي، ويكون مؤثراً تأثيراً نسبياً بسبب أخطاء الراوي ومخالفاته.

الكلمات مفتاحية: جرح - تعديل- تركوه - لم يحدث - لم يرو

***

The Critics of Narration Leaving Narration on the Authority of a Narrator and its Impact on the Narrator in Terms of Authentication and Weakening (An Applied Analytical Balancing Study)

Sami bin Ahmed bin Abdulaziz Al-Khayyat
University of Jeddah

(Received 23/5/2023 ; accepted 3/10/2023)

Abstract : The Hadith imams leaving the narration on the authority of the narrator is an expression of their dissatisfaction and their lack of acceptance of him and his narrations. The reason for leaving the narration on the authority of a narrator should be figured out. The study showed that the imams of Hadith forgoing the narration from the narrator at times is considered a severe discredit, such as leaving the narration from those accused of lying, fabrication, extreme heresy, and narrators with outrageous, numerous mistakes. Other times, leaving narration on the authority of a narrator is indicative of moderate weakness in the narrator and potential correctness. In this case, leaving the narration is considered to be moderate or slight discrediting that has a slight effect on the narrator. At times, leaving the narration happens on the authority of trusted narrators. In this case, it needs ample study to figure out the reason. Some of the leaving of narration in this case is caused by the denounced nature of some of the hadiths of the narrator and his contraventions, or exclusivity. In this case, the effect is significant. Other reasons also exist and are discussed in the study.

Keywords: Criticism – Adjustment – Abandoned - Did not transmit - Did not narrate

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم الدراسات الإسلامية والمهارات اللغوية، جامعة جدة ، المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dept of Islamic Studies linguistic skills, Jeddah University, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: Sakhayat@uj.edu.sa

DOI: 10.12816/0061694

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمدُ لله العليِّ الأعلى، والصَّلاةُ والسَّلامُ على النبيِّ المصطفى.. أما بعد:

فعلوم السنة النبوية، زاخرةٌ، ومتنوعة، نقلها، وحافظ عليها، وصانها، أئمة النقد، عبر القرون مذ عصر الرواية؛ ومن أجلِّ علوم السنة النبوية= علم الجرح والتعديل.

قال علي بن المديني: التفقُّه في معاني الحديثِ نصفُ العِلم، ومعرفةُ الرِّجال نصفُ العِلم(1).

وقال ابن أبي حاتم: فلما لم نجد سبيلا إلى معرفه شيء من معاني كتاب الله، ولا من سنن رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا من جهة النقل والرواية، وجب أن نميز بين عدول النقلة والرواة، وثقاتهم، وأهل الحفظ، والثبت، والإتقان منهم، وبين أهل الغفلة والوهم، وسوء الحفظ، والكذب، واختراع الأحاديث الكاذبة(2).

ولا يزال هذا العلم الشريف يغترف منه المتخصصون، ويغوصون في بحره، لفهمه، وفك بعض رموزه، وتفسيرها بلغة سهلة يفهمها أهل العصر؛ إذ لغة العلم في عصر الرواية لها خصائصها، وسماتها، وقوتها، بخلاف العصور التالية، ناهيك عن عصرنا الحاضر.

أهمية البحث: تظهر أهمية البحث من أهمية فهم كلام أئمة الجرح والتعديل، ومواقفهم تجاه الرواة، والتجريح الضمني لكلام الأئمة، ومواقفهم من أهم الموضوعات التي تحتاج إلى فهم وتفسير صحيح، ليدرك مدى تأثيرها على مرتبة الراوي. ومن هذا الباب: (ترك الرواية عن الرواة)، حتى عُدَّ ذلك مما يُعْتَنَى بذكره في تراجم الرواة، ويستشهد به عند الكلام عليهم جرحاً وتعديلاً. وتَرْكُ الرواية عن الراوي من غير الإفصاح عن السبب مشكلٌ! إذ يوحي مطلق الترك عدم الرضا، بل وينقدح في الذهن وهاء الراوي وشدة ضعفه، وعند التأمل نجد أن هذا الموقف من أئمة النقد يحتاج إلى دراسة تجلي بوضوح تفسير مواقفهم، وخصوصاً أنا وجدنا مواقف مغايرة للإمام الواحد في نفس الراوي، ومواقف مغايرة لعدد من الأئمة في رواة آخرين. مع ملاحظة أن الرواية عن الراوي مؤشر على قبول روايته وتعديله ضمنياً، كما أن تركها مؤشر على عدم الرضا عنه وتجريحه ضمنياً.

ومن أبرز مستهدفات البحث العلمي المعاصر في علم الرجال=(التعديلُ، أو التجريحُ الضمني، والنسبي للرواة)، وهو ميدانٌ واسعٌ، ومهمٌ، ومؤثرٌ في مراتب الرواة؛ إذ يعكس حالةً خاصةً للناقد تجاه الرواة، تجعله يعدل عن التصريح في إطلاق عبارات الجرح والتعديل إلى التلميح أو التضمين، وهذا الباب كبير جداً، ويحتاج إلى سبر وتحرير لكثير من صوره، ومنها: (تركُ الرواية عن الرواة)، بدون الإفصاح عن السبب.

قال الحافظ الذهبي: «ثم نحن نفتَقِرُ إلى تحرير عباراتِ التعديلِ والجرح، وما بين ذلك مِن العباراتِ المُتَجَاذَبَة. ثم أهَمُّ مِن ذلك، أن نَعلمَ بالاستقراءِ التامِّ عُرْفَ ذلك الإمامِ الجِهْبِذ، واصطلاحَه، ومقاصِدَه، بعباراتِه الكثيرة»(3). ومما نفتقر إلى تحريره كذلك مواقف النقاد الضمنية من الرواة كترك الرواية عنهم.

(1) المحدث الفاصل. للرامهرمزي ص(325) ط أبو زيد.

(2) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(506/1).

(3) تطرق لهذا الموضوع الدكتور إبراهيم اللاحم في كتابه الجرح والتعديل ص(244-284) عند حديثه عن القسم الأول الانتقاء العام للرواة.

أسباب اختيار الموضوع: لأئمة الجرح والتعديل عبارات، ومواقف ضمنية غير صريحة تجاه الرواة، تحتاج إلى دراسة لفهم المراد منه، وإيضاح أثرها على الرواة جرحاً وتعديلاً؛ ومنها: ترك الرواية عن الراوي، وهذا الترك يحتمل التجريح في الراوي، كما يحتمل أموراً أخرى، وعلى حمله على التجريح، يحتاج إلى تحديد درجة هذا الجرح ومرتبته، ومدى تأثيره في الراوي وقبول مروياته. وهذا دعاني لدراسة هذا الموضوع.

مشكلة البحث: لاحظت كثيراً عناية المحدثين في كتب التراجم، بالتنصيص على مواقف أئمة الجرح والتعديل المتقدمين من الرواة، بالرواية عنهم أو تركها عمداً، وهذا الموقف بلا ريب مبهم بالنسبة لنا، وله دلالة ومعنى عندهم، ولاحظت هذا الموقف يتخذ في رواة ضعفاء جداً، وفي متوسطي، وخفيفي الضعف، بل وكذلك ممن وُثِّقُوا، وهذا الموقف للمحدثين يحتاج إلى فهم وتفسير، ليحمل المحمل الصحيح.

تساؤلات البحث: يستهدف البحث الإجابة عن عدد من التساؤلات:

س/ ما معنى ترك الرواية عن الراوي؟

س/ ما هي استعمالات المحدثين لمعنى الترك حديثياً؟

س/ لماذا ترك أئمة الجرح والتعديل الرواية عن بعض الرواة؟

س/ هل يعتبر ترك الرواية عن الراوي بمثابة الجرح فيه؟

س/ ما هو تفسير مواقف أئمة الجرح والتعديل بتركهم الرواية عن الرواة؟

س/ هل ترك أئمة الحديث الرواية عن رواة ثقات؟ ولماذا؟

س/ ما أثر ترك أئمة الحديث الرواية عن الراوي في مرتبته؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تسليط الضوء على معنى مصطلح(الترك) عند المحدثين، واستعمالاتهم له، ومحاولة كشف مقاصدهم بتركهم الرواية عن الرواة، وتوضيح المراد بهذا الترك، ومعرفة سببه. ومعرفة نوع هذا الجرح، ومرتبته، وتأثيره في الراوي جرحاً وتعديلاً.

الدراسات السابقة في الموضوع: حسب اطلاعي على منصات البحث العلمي الإلكترونية والورقية المتاحة، لم أقف على من تناول بحث هذا الموضوع بصورة مفردة، وفق أهدافه، وخطته، حتى انتهائي من تحرير البحث، ونشره(4).

ومما وقفت عليه دراستين مقاربة، هما:

1- تعديل الناقد للراوي وعدم كتابته عنه. للدكتور عبد الله الفوزان. نشر مجلة جامعة القصيم (مجلد8- عدد4).

2- ترك الراوي عند المحدثين الأسباب والأحكام دراسة تحليلية. للدكتور سامي خوجه. نشر حولية مركز البحوث والدراسات الإسلامية-كلية دار العلوم (السنة السابعة- العدد20).

وكلاهما يختلفان عن مقاصد بحثي، وأهدافه، ومضمونه، ونتائجه؛ فبحث الدكتور الفوزان عُنِيَ بمسألةِ عدم التلازم بين تعديل الراوي وكتابة حديثه، وأن الأصل في ترك حديث الراوي الجرح، كما اعتنى بحث الدكتور خوجه باستقصاء أسباب ترك المحدثين حديث الراوي. على أن وجود التداخل

(4) الموقظة. للذهبي ص(82).

والاشتراك في بعض الجزئيات في مسائل العلم، مع اختلاف الأهداف والمقاصد لا إشكال فيه؛ بل يثريه كما لا يخفى على أهل العلم.

حدود البحث: مراعاة لشروط نشر مثل هذه الأبحاث الأكاديمية، سيتسم البحث بالإيجاز الشديد، وسيقتصر على اختيار نموذجين للرواة في كل قسم من أقسام الرواة المذكورين في خطة البحث المرسومة، مما نص أئمة النقد على ترك الرواية عنه، والإحالة إلى عدد من النماذج المماثلة في كل قسم.

منهجية البحث:

أولاً: جمعت المادة العلمية من كتب الرجال، وخصوصاً الجرح والتعديل لابن أبي حاتم، واجتمع لدي أكثر من150 راوٍ، جرى دراستهم دراسة موازنة بالرجوع لكتب التراجم، والسؤالات، والعلل المطبوعة، وبعدها اتضحت لي معالم منهج أئمة النقد في ترك الرواية عن الراوي، وعليه: رسمت خطة البحث.

ثانياً: اتبعت المنهج الاستقرائي، ثم التحليلي، والوصفي، والدراسة الموازنة للرواة محل البحث، وقمت بتلخيص دراسة أحوال الرواة الموازنة مبرزاً ما يحقق أهداف الدراسة، ويجيب على تساؤلاتها، ولست معنياً فيها بتحرير مرتبة الراوي؛ إذ القصد منها فهم مواقف أئمة النقد، وتصرفاتهم بترك الرواية عن الرواة، وأثرها فيهم جرحاً وتعديلاً، وحملها المحمل الصحيح. كما رجعت لكتب اللغة، وعلوم الحديث، والرجال، والعلل، لتحرير معنى الترك لغة، واصطلاحاً عند المحدثين واستعمالاتهم له.

ثالثاً: ترجمت للرواة الممثل بهم ترجمة موجزة، مستفيداً من تحريرات الحافظين الذهبي، وابن حجر في مصنفاتهم في الرجال، ملخصاً لكلام النقاد في الراوي. وأحيل في نهاية الترجمة إلى أهم المراجع في ترجمة الراوي، مراعاة لضوابط نشر البحث بالمجلة.

خطة البحث:

بعد الدراسة التحليلية الواسعة المستفيضة للمادة العلمية الكبيرة المجموعة لدي لتحقيق أهداف البحث، رسمت خطة البحث، وقد اشتملت على: المقدمة؛ وقد ذكرت فيها أهمية البحث، وسبب اختياره، ومشكلته، وتساؤلاته، وهدفه، والدراسات السابقة، ومنهجيته، واحتوت الخطة على ثلاثة مباحث، يتخللها مطالب. وبيانها على النحو التالي:

المبحث الأول:

معنى الترك لغة وفي اصطلاح المحدثين؛ وفيه مطلبان:

المطلب الأول: معنى الترك لغة.

المطلب الثاني: الترك في اصطلاح المحدثين.

المبحث الثاني:

استعمالات المحدثين ومقاصدهم في ترك الرواية عن الرواة؛ وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: استعمالات المحدثين لمعنى الترك.

المطلب الثاني: أسباب ترك الرواية عن الرواة.

المطلب الثالث: متى يترك حديث الراوي؟

المبحث الثالث:

دلالات ترك المحدثين الرواية عن الرواة، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: ترك الرواية عن شديدي الضعف جداً.

المطلب الثاني: ترك الرواية عن الضعفاء المتوسطين والمحتملين.

المطلب الثالث: ترك الرواية عمن وُثِّقوا.

الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات

وهذا أوان الشروع في المقصود، والله من وراء القصد، وهو وحده الموفق والمعين، والهادي إلى سواء السبيل.

المبحث الأول:
معنى الترك لغة وفي اصطلاح المحدثين
المطلب الأول:
معنى الترك لغة

(التَّرْك): مصدر تَرَكَ بالفتح؛ الإعراض والتخلية.

والترك: **مفارقة ما يكون عليه.**

تقول: (ترك) يترك تركاً، فهو تارك، والمفعول متروك.

ترك فلاناً: خلاه وشأنه، وانصرف عنه وفارقه.

ترك المنزل: رحل عنه، وفي الحديث: (ما أنا في الدنيا إلا كراكب استظل تحت شجرة، ثم راح وتركها)[5].

وذكر أهل اللغة، أن الترك يأتي على معانٍ، منها:

1- التخلية والإعراض.
2- الكف والتوقف.
3- الإبقاء على ما هو عليه.
4- ضربٌ من البيض.
5- ما يخلفه الميت من ميراث.

قال ابن فارس:

(تَرَكَ) التَّاءُ وَالرَّاءُ وَالْكَافُ: التَّرْكُ التَّخْلِيَةُ عَنِ الشَّيْءِ، وَهُوَ قِيَاسُ الْبَابِ، وَلِذَلِكَ تُسَمَّى الْبَيْضَةُ بِالْعَرَاءِ تَرِيكَةً[6]. اهـ.

والتَّرْكُ: الجَعْلُ، كأَنه ضِدٌّ. {وتَرَكْنا عليه في الآخِرينَ}، أَي: أَبْقَيْنَا. [7].

قُلْتُ: ويقابل (ترك)= لازم، آزر، أقبل، بقي، أقام، دعم، ساند، أيد، عاضد، أعان، أغاث، نجد.

وقد جاءت السنة النبوية متضمنة لمعنى الترك، بالتخلية والإعراض، والكف والتوقف.

عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ τ قَالَ: مَا عَابَ رَسُولُ اللَّهِ ρ طَعَامًا قَطُّ. كَانَ إِذَا اشْتَهَى شَيْئًا أَكَلَهُ، **وَإِنْ كَرِهَهُ تَرَكَهُ**»[8].

وعَنْ أَنَسٍ τ:«أَنّ رَسُولَ اللَّهِ ρ قَنَتَ شَهْراً؛ يَدْعُو عَلَى أَحْيَاءٍ مِنْ أَحْيَاءِ الْعَرَبِ، **ثم تركه**»[9]. وعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ τ قَالَ: قَالَ رسول اللهρ:«قال الله تبارك وتعالى: أنا أغنى الشركاء عن الشرك، من عمل عملا أشرك فيه معي غيري، **تركته وشركه**»[10].

المطلب الثاني:
الترك في اصطلاح المحدثين

استعمل المحدثون كلمة(الترك) وتصريفاتها، استعمالاً خاصاً في الكلام على رواة الحديث النبوي، وجرحهم، ولهم في استعمال الترك طريقتان:

الأولى: إطلاق وصف الترك في الراوي بإحدى الصيغ، كصيغة المفعول(متروك)، أو الجملة الفعلية(تركوه)، أو صيغة المبني للمجهول(تُرِكَ)،

(5) خرجه: الترمذي في (الجامع) أبواب الزهد باب44(18/4) برقم(2377). إسناده صحيح. قال الترمذي: هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ صَحِيحٌ»

(6) مقاييس اللغة. لابن فارس(345/1). مادة(ترك).

(7) مقاييس اللغة. لابن فارس(345/1)، ومجمل اللغة له(147)، القاموس المحيط. للفيروزآبادي ص(35)، لسان العرب. لابن منظور(405/10)، معجم اللغة العربية المعاصرة. لأ؛مد مختار(290/1).

(8) خرجه: البخاري في كتاب الأطعمة، باب ما عاب النبي ρ طعاماً(2065/5) برقم(5093)، ومسلم كتاب الأشربة، باب لا يعيب الطعام(1632/2) برقم(2064/187).

(9) خرجه: مسلم كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب استحباب القنوت في جميع الصلاة إذا نزلت بالمسلمين نازلة (469/1) برقم(677/304).

(10) خرجه: مسلم كتاب الزهد، باب من أشرك في عمله غير الله(2289/4) برقم(2985/46).

أو الجملة الفعلية كذلك (تركه الناس)، والمراد بها عندهم الجرح الشديد في الراوي.

الثانية: أن يُنْقَلَ عن إمام من الأئمة أو أكثر أنه ترك الرواية عن فلان من الرواة، أو يصرح المحدث بأنه ترك الرواية عن فلان. وهذا الترك الفردي يحتاج إلى دراسة وتأمل في المراد به، وهل سببه صحيح ومعتبر؟ وإن كان كذلك ففي أي مستوى من مستويات الجرح يكون هذا الترك إن كان المراد به جرح الراوي.

وعلى أية حال فالترك عند المحدثين متوافق مع المعنى اللغوي؛ فيراد به ذم الراوي ومرويه، وعدم الرضا عنه، ولفظهم القولي أبلغ في الدلالة على مرادهم من الممارسة الفردية العملية التي تحتمل وتحتاج إلى تأمل لمعرفة المراد بالترك العملي للراوي.

وسيأتي مزيد إيضاح وشرح لاستعمال المحدثين، واصطلاحهم للترك في المبحث الآتي-إن شاء الله-.

المبحث الثاني:

استعمالات المحدثين لترك الرواية عن الراوي

وسأوضح هذا المبحث من خلال المطلبين التاليين:

المطلب الأول:

استعمالات المحدثين لمعنى الترك

ظهر لي من خلال مواقف المحدثين وتصرفاتهم الحديثية، أنهم استعملوا مفردة (الترك) وتصريفاتها، وصيغها، لمعان، منها:

أولاً: ترك إخراج أحاديث رواة معينين ليسوا على شرط المحدث في مصنفه، كما فعل صاحبا الصحيح؛ البخاري ومسلم، حيث اشترطا الصحة، فلم يخرجا أحاديث كثير من الرواة الذين ليسوا على شرطهما في كتابيهما، وكصنيع أصحاب (السنن الأربعة) في إخراج أحاديث رواة دون شرط صاحبي الصحيح؛ فقد أخرجوا أحاديث رواة ثقات لم يخرج لهما صاحبا الصحيح، ورواة صدوقين ومختلف فيهم، ورواة ضعفهم محتمل. كما أنهم تركوا إخراج أحاديث رواة ضعفاء، ومتروكين، ليسوا على شرطهم في كتبهم.

وصاحبا الصحيح اشترطا الصحة في كتابيهما؛ ولهذا أخرجا أحاديث الرواة الثقات المتقنين الملازمين أصحاب الطبقة الأولى في الحفظ والاتقان، كما خرجا أحاديث أصحاب الطبقة الثانية التي هي دونهم، ومسلم أكثر من البخاري، وقد ينزل مسلم في الشواهد قليلاً لأحاديث الطبقة الثالثة[11].

قال الإمام أبو داود في رسالته إلى أهل مكة:

«وَلَيْسَ فِي كِتَابِ السُّنَنِ الَّذِي صَنَّفْتُهُ عَنْ رَجُلٍ **مَتْرُوكِ الْحَدِيثِ شَيْءٌ**، وَإِذَا كَانَ فِيهِ حَدِيثٌ مُنْكَرٌ بَيَّنْتُهُ أَنَّهُ مُنْكَرٌ، وَلَيْسَ عَلَى نَحْوِهِ فِي الْبَابِ غَيْرُهُ»[12].

ومراده: أنه لم يخرج لمتروك الحديث عنده، على ما ظهر له، أو لمتروك متفق على تركه، فإنه قد خرج لمن قيل: إنه متروك، ومن قيل: إنه متهم بالكذب. وقد كان أحمد بن صالح المصري وغيره لا يتركون إلا حديث من اجتمع على ترك حديثه. وحكي مثله عن النسائي[13].

حَكَى ابْنُ مَنْدَهْ أَنَّهُ سَمِعَ مُحَمَّدَ بْنَ سَعْدٍ الْبَاوَرْدِيَّ يَقُولُ: كَانَ مِنْ مَذْهَبِ النَّسَائِيِّ أَنْ يُخْرِجَ عَنْ كُلِّ مَنْ لَمْ يُجْتَمَعْ عَلَى تَرْكِهِ، قَالَ ابْنُ مَنْدَهْ: وَكَذَلِكَ أَبُو دَاوُدَ يَأْخُذُ مَأْخَذَهُ، وَيُخْرِجُ الْإِسْنَادَ الضَّعِيفَ إِذَا لَمْ يَجِدْ فِي الْبَابِ غَيْرَهُ؛ لِأَنَّهُ أَقْوَى عِنْدَهُ مِنْ رَأْيِ الرِّجَالِ[14].

(11) ينظر: مقدمة ابن الصلاح ص(27-28)، شرح علل الترمذي(612/2)، النكت على كتاب ابن الصلاح لابن حجر(199/1-201، 435-436)، فتح المغيث للسخاوي(67/1، 109-112)، النكت الوفيه للبقاعي(159/1)، تدريب الراوي للسيوطي(136/1).

(12) رسالة أبي داود لأهل مكة ص(25).

(13) تدريب الراوي للسيوطي(183/1).

(14) تدريب الراوي للسيوطي(183/1).

ثانياً: ترك الكتابة عن الراوي، لعدم ثقته، وشدة ضعفه.

وترك الكتابة عن الراوي تعبيرٌ عن عدم الرضا عنه، وهي من مواقف المحدثين الدالة على ضعف الراوي غالباً، لهذا اعتنى المحدثون -كالحافظين أبي حاتم وأبي زرعة الرازيين- بهذا الجانب جداً، عند سؤالهما عن الرواة، والتنصيص على الكتابة عن الراوي أو عدم الكتابة عنه[15].

ثالثاً: مارس المحدثون الترك الفعلي للرواية عن الرواة، وعبروا بصيغة الإخبار في ترك إمام أو أكثر الرواية عن الرواة. وستأتي الأمثلة عليه في المبحث الثالث-إن شاء الله-.

رابعاً: استعمل المحدثون لجرح الراوي، عبارات الترك المختلفة كصيغة (المفعول)، والإخبار بالترك، وصيغة (المبني للمجهول)، والجملة الفعلية(تركوه)، (تركه الناس)، للدلالة على الجرح الشديد في **الراوي. ممن لا تقبل رواياتهم، ولا يستشهد بها إلا على جهة التعجب والتحذير.**

لهذا عد ابن أبي حاتم عبارة (متروك الحديث) **في المرتبة الرابعة** من مراتب الجرح الشديد في الراوي.

قال ابن أبي حاتم: **وإذا قالوا متروك الحديث،** أو ذاهب الحديث، أو كذاب فهو ساقط الحديث لا يكتب حديثه وهي **المنزلة الرابعة**.[16]

قُلْتُ: ويقابل ترك الرواية عن الراوي بمعنى النقد والذم والتجريح؛ الرواية عنه، وهي من مواقف المحدثين المشعرة بالرضا عن الراوي، وتشتمل تعديلاً ضمنياً.

قال أبو زرعة في الراوي طلحة بن نافع، أبي سفيان: أبو سفيان، روى عنه الناس[17].

قال ابن أبي حاتم: سألت موسى بن إسحاق-يعني عن عبادة بن زياد الأسدي- قلت: هو صدوق؟ قال: قد روى عنه الناس، مطيَّن وغيره[18].

قال عبد الله بن أحمد بن حنبل: سألت أبي عن هارون بن سعد؟ فقال: روى عنه الناس، وهو صالح[19].

قال عبد الله بن أحمد بن حنبل: سألت أبي عن كثير بن شنظير، فقال: صالح، ثم قال: قد روى عنه الناس، واحتملوه، وقال مرة: صالح الحديث[20].

قال يحيى بن سعيد: لم أر أحداً من أصحابنا، ترك أبا صالح مولى أم هانئ، لا شعبة، ولا زائدة، ولا عبد الله بن عثمان[21].

ولهذا عدوا الرواية عن الراوي وعدم ترك حديثه ممدحة وتعديلاً ضمنياً، وَمِنْ أَلْفَاظِهِمْ فِي الْجَرْحِ وَالتَّعْدِيلِ **(فُلَانٌ رَوَى عَنْهُ النَّاسُ،** وَسَطٌ، مُقَارِبُ الْحَدِيثِ) وَهَذِهِ الْأَلْفَاظُ الثَّلَاثَةُ مِنَ الْمَرْتَبَةِ الَّتِي يُذْكَرُ فِيهَا شَيْخٌ وهي الثالثة من مراتب التعديل[22].

قيل ليحى بن سعيد القطان: السدي؟ قال: لا بأس به، ما سمعت أحداً يذكر السدي إلا بخير، وما تركه أحد، ثم قال: روى عنه شعبة، وسفيان، وزائدة[23].

المطلب الثاني:

أسباب ترك الرواية عن الرواة

(15) ينظر كتاب الجرح والتعديل لابن أبي حاتم. وعلى سبيل المثال(126/2)، (246/2)، (289/2)، (523)، (121/3)، (496/3)، (277/4)، (377/5)، (2/8)، (86/8)، (212/9).

(16) ينظر: الجرح والتعديل (37/2)، الموقظة للذهبي ص(81-85)، مقدمة ابن الصلاح ص(121-127)، نزهة النظر لابن حجر ص(136-137)، فتح المغيث(113/2-132)، تدريب الراوي(404/1-409).

(17) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(475/4).

(18) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(97/6).

(19) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(90/9).

(20) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(153/7).

(21) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(135/1)، (432/2).

(22) تدريب الراوي. للسيوطي(409/1).

(23) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(184/2).

من خلال تتبعي بدراسة عشرات الرواة الذين ترك أئمة النقد الرواية عنهم؛ ظهر لي أن هناك أسباباً لترك الرواية عن الرواة، وسأجمل ذكرها، مراعاة لوجازة هذه الأبحاث الأكاديمية، ودلائلها مبسوطة في كتب التراجم، على أنني ذكرت بعضها في ثنايا سوق كلام النقاد في الرواة محل الدراسة، ومجمل أسباب ترك الرواية عن الرواة، ما يلي:

- إما لاشتهار وهاء الراوي وشدة ضعفه، فيترك المحدث الرواية عنه، ولا يصفه بشيء.
- وإما لكون المحدث سمع منه وكتب، وروى عنه، ثم عدل عن ذلك، لملاحظة شيء في حفظه أو رواياته، أو تدليسه عن الضعفاء.
- وإما لظنه ابتداءً أنه ثقة حافظ متقن بمعيار الناقد المتشدد، ثم يستبين له أنه ليس كذلك.
- وإما خشية لوم المحدثين له روايته عن راوٍ ليس هو في مرتبة الثقات الحفاظ المتقنين.
- وإما لملاحظته على الراوي روايته رواية منكرة مخالفة للجادة؛ فيترك الرواية عنه.
- وإما زجراً وهجراً له لكونه مبتدعاً داعيةً لبدعته، وقد يجتمع مع البدعة فحش الغلط والوهم.
- وإما لتفرده بغرائب وأحاديث واهية لا أصل لها.
- وإما لشدة ضعف ضبطه، وأوهامه بوصل المرسل، ووصل المنقطع.
- وإما لقلة أحاديث الراوي مع غرابتها ونكارتها.
- وإما للطعن في عدالته، أو مروءته، وملاحظة سلوك لا يرضاه المحدث.
- أو لاضطراب الراوي في الرواية بالزيادة في الإسناد والنقص منه.
- أو للشك في الرواية أو السماع.
- أو لتغير رأي الناقد في الراوي من غير الإفصاح عن السبب؛ فقد يروي عنه أولاً ثم يتركه، والعكس[24].

المطلب الثالث

متى يترك حديث الراوي عند المحدثين؟

لقد أوضح أئمة الحديث منهجهم بصورة عامة، وضوابطهم في ترك حديث الراوي، على اعتبار أن الترك جرحٌ، ومرتبة دنيا مؤثرة فيه، ولا يصار له إلا في حالات معينة، تدفع المحدث والناقد لاتخاذ هذا الموقف، على أن من المحدثين من كان له سبب خاص في ترك الرواية عن الرواة[25]، ومرادي من هذا المبحث الترك المؤثر في مرتبة الراوي.

قال نعيم بن حماد: كان ابن المبارك لا يترك حديث الرجل حتى يبلغه عنه الشيء الذي لا يستطيع أن يدفعه[26].

قال يَعْقُوبُ بْنُ سُفْيَانَ: سَمِعْتُ أَحْمَدَ بْنَ صَالِحٍ قَالَ: لَا يُتْرَكُ حَدِيثُ رَجُلٍ حَتَّى يَجْتَمِعَ الْجَمِيعُ عَلَى تَرْكِ حَدِيثِهِ[27].

وقال عبد الرحمن بن مهدي: **قيل لشعبة:** متى يترك حديث الرجل؟ قال: إذا حدث عن المعروفين ما لا يعرفه المعروفون، وإذا أكثر الغلط، وإذا اتهم بالكذب، وإذا روى حديثاً غلطاً مجتمعاً عليه، فلم

(24) ينظر، الجرح والتعديل للاحم ص(268-273)، وبحث: ترك الراوي عند المحدثين الأحكام والأسباب للدكتور/سامي خوجه ص(217-239).

(25) ينظر، بحث: ترك الراوي عند المحدثين الأحكام والأسباب للدكتور/سامي خوجه ص(217-239).

(26) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(270/1).

(27) مقدمة ابن الصلاح. ص(127).

يتهم نفسه فيتركه، طرح حديثه، وما كان غير ذلك فارووا عنه[28].

وقال محمد بن المثني: قال لي عبد الرحمن ابن مهدى: احفظ عن الرجل الحافظ المتقن؛ فهذا لا يختلف فيه، وآخر يهم والغالب على حديثه الصحة؛ فهذا **لا يترك حديثه**، لو ترك حديث مثل هذا لذهب حديث الناس، وآخر يهم والغالب على حديثه الوهم، **فهذا يترك حديثه**، يعني لا يحتج بحديثه[29].

قال ابن أبي الثلج: سمعت أحمد بن حنبل، وسئل عن على بن عاصم. فقال: ما له؟ يكتب حديثه، أخطأ يترك خطأه ويكتب صوابه، قد أخطأ غيره[30].

قال أحمد بن سنان: كان ابن مهدي لا يترك حديث رجل إلا رجلاً متهما بالكذب، أو رجلاً الغالب عليه الغلط[31].

وقال إسحاق بن عيسى: سمعت ابن المبارك يقول: يكتب الحديث إلا عن أربعة: غلاط لا يرجع، وكذاب، وصاحب هوى يدعو إلى بدعته، ورجل لا يحفظ فيحدث من حفظه.

وقال الوليد بن شجاع: سمعت الأشجعي يذكر عن سفيان الثوري. قال: ليس يكاد يفلت من الغلط أحد، إذا كان الغالب على الرجل الحفظ؛ فهو حافظ وإن غلط، **وإذا كان الغالب عليه الغلط ترك**[32].

وقال إسحاق بن منصور: قلت لأحمد: متى يترك حديث الرجل؟ قال: إذا كان الغالب عليه الخطأ[33].

المبحث الثالث:
دلالات تَرْكِ المحدثين الرواية عن الرواة

بعد دراسة مسهبة لعشرات التراجم التي ذكر فيها ترك إمام من أئمة الجرح والتعديل الرواية عن راوٍ من الرواة، أو أكثر من إمام؛ ظهر لي بأن ترك الأئمة الرواية عن الرواة لا يخلو من إحدى ثلاث حالات:

- ترك الرواية عن الرواة شديدي الضَّعف.
- ترك الرواية عن الرواة متوسطي ومحتملي الضعف.
- ترك الرواية عن الرواة الموثَّقين من بعض الأئمة.

وسأتناول في هذا المبحث عرض دراسة عدد من الرواة، ممن نقل إلينا ترك بعض الأئمة الرواية عنهم، من خلال المطالب الثلاثة التالية:

المطلب الأول:
ترك الرواية عن شديدي الضعف

ترك أئمة النقد الرواية عن كثير من الرواة، وبدراسة أحوالهم تبين السبب في ترك الرواية عنهم؛ وهو شدة ضعفهم، وفحش غلطهم، ومنهم من رمي بالوضع، ومنهم من كُذِّبَ، ومنهم مبتدعة دعاة، ولهذا ترك أئمة الحديث الرواية عنهم. ومن أمثلة هذا القسم:

1- الصلت-بفتح أوله وآخره مثناة- بن دينار، الهنائي البصري، المعروف بأبي شعيب المجنون الأزدي (توفي ما بين141-150هـ)، ت، ق.

قال عمرو بن علي: كثير الغلط، **متروك الحديث، كان يحيى وعبد الرحمن لا يحدثان عنه**.

قال أحمد: **ترك الناس حديثه**، لم يرو عنه يحيى بن سعيد شيئاً.

(28) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(32/2).
(29) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(38/2).
(30) الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(198/6-199).
(31) شرح علل الترمذي. لابن رجب(398/1-399).
(32) شرح علل الترمذي. لابن رجب(399/1).
(33) شرح علل الترمذي. لابن رجب(402/1).

قال أبو حاتم: لين الحديث، إلى الضعف ما هو، مضطرب الحديث يكتب حديثه.

قال النسائي: ليس بثقة.

قال عبد الله بن أحمد، عن أبيه: **مَتْرُوكُ الْحَدِيثِ،** وَسَأَلْتُ أَبِي مَرَّةً أُخْرَى عَنِ الصَّلْتِ بْنِ دِينَارٍ، **فَقَالَ: تَرَكَ النَّاسُ حَدِيثَهُ، مَتْرُوكٌ، وَنَهَانِي أَنْ أَكْتُبَ مِنْ حَدِيثِ الصَّلْتِ بْنِ دِينَارٍ شَيْئًا.**

قال ابن معين، وابن سعد، والفسوي، وابن شاهين: ليس بشيء. قال الدارقطني، وأبو أحمد الحاكم: **متروك.**

قال ابن حبان: كان أبو شعيب ممن يشتم أصحاب رسول اللهρ ويبغض علي بن أبي طالب، وينال منه، ومن أهل بيته على كثرة المناكير في روايته، **تركه أحمد ابن حنبل، ويحيى بن معين.**

وقال ابن عدي: ليس حديثه بالكثير وعامة مَا يَرْوِيهِ مِمَّا لا يُتَابِعُهُ الناس عليه[34].

الخلاصة: يلاحظ من خلال كلام النقاد، ومواقفهم من الراوي الصلت بن دينار، **أن ترك الرواية عنه مؤثرٌ في مرتبته، ويعد في حاله جرحاً شديداً،** وقد تتابعت عبارات المحدثين في تضعيفه، مع الإشارة لسوء معتقده. لهذا قال الذهبي[35]: ضَعَّفُوهُ وَبَعْضهمْ تَركه. وقال ابن حجر[36]: متروك ناصبي.

2- أيوب بن خوط، أبو أمية الحبطي البصري، (توفي ما بين161-170هـ)، د، ق.

قال البُخارِيّ: **تَرَكَهُ ابْنُ المُبَارك وَغَيْرُهُ.**

وَقَالَ عَمْرو بْنُ عَلِيٍّ: أَيُّوبُ بْنُ خُوطٍ، يُكَنَّى أَبَا أُمَيَّةَ كَانَ خَرَّازًا فِي دَارِ عَمْرو وَكَانَ أُمِّيًّا لا يَكْتُبُ، فَوَضَعَ كِتَابًا فَكَتَبَهُ عَلَى مَا يُرِيدُ؛ فَكَانَ يُعَامِلُ بِهِ النَّاسَ وَلَمْ يَكُنْ مِنْ أَهْلِ الْكَذِبِ، كَانَ كَثِيرَ الْغَلَطِ، كَثِيرَ الْوَهْمِ، يَقُولُ بِالْقَدَرِ، **مَتْرُوكُ الْحَدِيثِ.**

قال أحمد، وحسن بن علي: **ترك ابن المبارك حديث أيوب ابن خوط.**

قال ابن معين: ضعيف، لا يكتب حديثه. وقال مرةً: لَا يُكْتَبُ حَدِيثُهُ لَيْسَ بِشَيْءٍ.

قال أبو حاتم: ضعيف الحديث **واهي متروك، تركه ابن المبارك، لا يكتب حديثه.**

قال النسائي، والجوزجاني، والدارقطني: **مَتْرُوك الحَدِيث.**

قال أبو داود: ليس بشيء. قال الفسوي: عَبَّادٌ وَابْنُ خوط لا يكتب حديثهما. قال الأزدي: كذاب.

قال ابن شاهين، وأبو نعيم: لا يكتب حديثه.

وقال الساجي: **أجمع أهل العلم على ترك حديثه** كان يحدث بأحاديث بواطيل، وكان يرمى بالقدر، وليس هو بحجة لا في الأحكام ولا في غيرها.

قال ابن حبان: منكر الحديث جدًّا، يروي المناكير عن المشاهير، كأنه مما عملت يداه، تركه ابن المبارك[37].

الخلاصة: من خلال دراسة أقوال النقاد في الراوي أيوب بن خوط، تبين **أن ترك الرواية عنه مؤثر في مرتبته، ويعد من قبيل الجرح الشديد،** إذ تركه

(34) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(4/437-438)، الضعفاء والمتروكون للنسائي ص(57)، الضعفاء الكبير للعقيلي(2/209)، المجروحين لابن حبان(1/475)، تاريخ ابن معين-الدوري-(4/128)، الضعفاء والمتروكون للدارقطني(2/158)، الكامل لابن عدي(5/125-128)، المعرفة والتاريخ للفسوي(2/123)، تاريخ الإسلام للذهبي(3/898) تهذيب التهذيب لابن حجر(4/434-435).

(35) المغني في الضعفاء. للذهبي(1/309).

(36) تقرب التهذيب. لابن حجر ص(455).

(37) انظر: التاريخ الكبير للبخاري(1/414)، الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(2/246)، الضعفاء الصغير للبخاري ص(27)، الضعفاء والمتروكون للنسائي ص(15)، سؤالات ابن أبي شيبة لابن المديني ص(60)، الضعفاء الكبير للعقيلي(1/110)، المجروحين لابن حبان(1/182)، تاريخ أسماء الضعفاء لابن شاهين ص(51)، المعرفة والتاريخ للفسوي(2/666)، الكامل لابن عدي(2/6-10)، الضعفاء لأبي نعيم ص(62)، ميزان الاعتدال للذهبي(1/286)، تاريخ الإسلام للذهبي(4/313) تهذيب التهذيب لابن حجر(1/402-404).

مسببٌ؛ لشدة ضعفه، ولسوء معتقده كذلك. لذا قال الذهبي[38]: **تركوه**. وقال ابن حجر[39]: متروك.

ومما يدخل في هذا القسم جمعٌ غفيرٌ من الرواة، منهم:

1- إسحاق بن إدريس الأسواري البصري[40].
2- إبراهيم بن محمد بن أبي يحيى الأسلمي مولاهم أبو إسحاق المدني[41].
3- الحسن بن عمارة بن المضرب البجلي مولاهم، أبو محمد الكوفي[42].
4- عباد بن صهيب، أبو بكر الكلبي البصري[43].
5- المسيب بن شريك أبو سعيد التميمي الشقري[44].
6- محمد بن عبيد الله بن أبي سليمان العرزمي- بفتح المهملة والزاي بينهما راء ساكنة- الفزاري الكوفي[45].
7- الحكم بن عبد الله بن سعد مولى الحارث بن الحكم بن أبي العاص أبو عبد الله الأيلي[46].
8- عمرو بن عبيد بن باب بن كيسان القدري أبو عثمان[47].

المطلب الثاني:

ترك الرواية عن الضُّعَفَاءِ المُتَوسِّطِينَ والمُحْتَمَلِينَ

مما لاحظته أثناء دراستي لعشرات الرواة تَرْكَ أئمة النقد الرواية عن رواة ليسوا شديدي الضَّعف؛ بل ممن ضعفهم خفيفٌ، ومتوسطٌ، ومن المحتملين، على أن كثيراً من المحدثين روى عنهم، وكتب حديثهم للاعتبار والنظر في مروياتهم، ومنهم من روى عنهم ثم تركهم. وسيتبين لنا مدى أثر ترك الرواية عنهم في مرتبة رواة هذا القسم من خلال الأمثلة التالية.

1- ثابت بن أبي صفية، واسم أبي صفية دينار، وقيل: سعيد، أبو حمزة الثمالي- بضم المثلثة- الأزدي مولاهم الكوفي، مولى المهلب بن أبي صفرة، مشهور بأبي حمزة الثمالي. (توفي في خلافة أبي جعفر سنة148هـ)، ت، عس، ق.

ضعفه أحمد، وأبو حاتم، وأبو زرعة، وابن معين، والجوزجاني، والنسائي، وابن سعد.

قال عمر بن حفص بن غياث: **ترك أبي حديث أبي حمزة الثمالي.**

(38) ديوان الضعفاء. للذهبي ص(42). وبنحوه في المغني في الضعفاء. للذهبي(96/1).
(39) تقريب التهذيب. لابن حجر ص(159).
(40) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(213/2)، الضعفاء والمتروكون للنسائي ص(18)، الضعفاء الكبير للعقيلي(100/1)، المجروحين لابن حبان(145/1).
(41) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(125/2-126)، الضعفاء الكبير للعقيلي(62/1)، الكامل لابن عدي(353/1-354)، تهذيب التهذيب(158/1-161).
(42) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(27/3-28)، الضعفاء الكبير للعقيلي(237/1-240)، المجروحين لابن حبان(273/1-275)، تاريخ أسماء الضعفاء لابن شاهين ص(70-71)، الكامل لابن عدي(93/3-115)، ميزان الاعتدال للذهبي(513/1-515)،تهذيب التهذيب لابن حجر(304/2).
(43) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(81/6-82)، الضعفاء الكبير للعقيلي(144/3)، المجروحين لابن حبان(154/2)، الكامل لابن عدي(557/5).
(44) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(358/8-359)، الضعفاء الكبير للعقيلي(243/4)، المجروحين لابن حبان(358/2-359)، الكامل لابن عدي(122/8).
(45) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(1/8-2)، تاريخ ابن معين-الدوري-(285/3)، الضعفاء الصغير للبخاري ص(123)، أحوال الرجال. للجوزجاني ص(77)، الضعفاء والمتروكون للنسائي ص(91)، الضعفاء الكبير للعقيلي(105/4)، المجروحين لابن حبان(255/2-256)، الكامل لابن عدي(245/7-254)، تاريخ أسماء الضعفاء لابن شاهين ص(170)، ميزان الاعتدال للذهبي(635/3)، تهذيب التهذيب لابن حجر(322/9-324)، موسوعة أقوال الدارقطني(601/2).
(46) انظر: التاريخ الكبير للبخاري(345/2)، الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(120/3-121)، الضعفاء الكبير للعقيلي(256/1)، الكامل لابن عدي(478/2).
(47) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(236/6-247)، الضعفاء الكبير للعقيلي(277/3-278)، المجروحين لابن حبان(35/2)، الكامل لابن عدي(174/6)، تهذيب التهذيب لابن حجر(70/8-75).

قال مُحَمَّدُ بْنُ الْمُثَنَّى: مَا سَمِعْتُ يَحْيَى يُحَدِّثُ عَنْ أَبِي حَمْزَةَ الثُّمَالِيِّ شَيْئًا قَطْ، وَمَا سَمِعْتُ عَبْدَ الرَّحْمَنِ يُحَدِّثُ عَنْهُ شَيْئًا قَطْ.

قال أبو حاتم: لين الحديث يكتب حديثه، ولا يحتج به.

قال الدارقطني: **متروك**.

وذكره أبو العرب التميمي، وأبو محمد بن الجارود، وأبو القاسم البلخي، وأبو جعفر العقيلي في «جملة الضعفاء».

قال ابن عدي: ضعفه بين عَلَى رواياته، وَهو إلى الضعف أقرب.

قال ابن حبان: كثير الوهم في الأخبار، حتى خرج عن حد الاحتجاج به إذا انفرد مع غلوه في تشيعه[48].

والخلاصة: من خلال تأمل كلام النقاد في أبي حمزة الثمالي؛ يتبين **أن ترك الحديث عنه مؤثرٌ في مرتبته**، ويحمل على **تضعيفه تضعيفاً متوسطاً**، فترك الرواية عنه يحمل على تضعيفه، فمواقف النقاد تدل على ضعفه، مع سوء معتقده، وعليه: فمن ترك الحديث عن أبي حمزة الثمالي تركه لضعفه وسوء معتقده. قال الذهبي[49]: متفقٌ على ضعفه. وقال ابن حجر[50]: ضعيفٌ رافضيٌّ.

2- عثمان بن عمير -بالتصغير- ويقال: ابن أبي حميد، ويقال: ابن قيس، والصواب أن قيساً جد أبيه، وهو عثمان بن أبي حميد البجلي، أبو اليقظان الكوفي الأعمى (توفي حدود سنة140هـ)، د، ت، ق.

ضعفه أحمد، وأبو حاتم، وابن معين، والنسائي، وابن نمير، والجوزجاني، وأبو أحمد الحاكم.

قال أحمد: **كان ابن مهدي -يعني عبد الرحمن- ترك حديث أبي اليقظان عثمان بن عمير**، قال عبد الله: كان أبى يضعف أبا اليقظان.

قال عمرو بن علي: لم يرض يحيى بن سعيد أبا اليقظان، ولا حدث عنه هو، ولا عبد الرحمن بن مهدي.

قال شعبة: أتيت عثمان بن عمير أبا اليقظان فرأيته خلط هذا بذاك، وذاك بهذا، **فرجعت ولم أكتب عنه.**

قال شعبة: أتيت أبا اليقظان، فحدثني بحديث، فقلت: متى سمعته منه؟ قال: سنة كذا وكذا، ثم أتيته مرة أخرى فسألته عن سنه؟ فقال: ولدت سنة كذا وكذا، فإذا هو قد سمع منه وهو ابن سنتين.

قال ابن حبان: كان ممن اختلط حتى لا يدري ما يحدث به، ولا يجوز الاحتجاج بخبره الذي وافق الثقات، ولا الذي تفرد به عن الأثبات لاختلاط البعض بالبعض.

وقال الدارقطني: **متروك**.

قال ابن عدي: رَدِيءُ الْمَذْهَبِ غَالٍ فِي التَّشَيُّعِ يُؤْمِنُ بِالرَّجْعَةِ، عَلَى أَنَّ الثِّقَاتَ قَدْ رَوَوْا عَنْهُ وَلَهُ غَيْرُ مَا ذَكَرْتُ وَيُكْتَبُ حَدِيثُهُ على ضعفه[51].

والخلاصة: بتأمل كلام النقاد ومواقفهم تبين أن ترك المحدثين كشعبة وابن مهدي، الحديث عن أبي

(48) انظر: التاريخ الكبير للبخاري(626/2)، الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(450/2-451)، الضعفاء الكبير للعقيلي(172/1-173)، أحوال الرجال للجوزجاني ص(104)، الضعفاء والمتروكون للنسائي ص(27)، المجروحين لابن حبان(238/1)، الكامل لابن عدي(294/2-296)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(72/3)، تهذيب التهذيب لابن حجر(7/2-8).

(49) ديوان الضعفاء. للذهبي ص(56).

(50) تقريب التهذيب. لابن حجر ص(185).

(51) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(328/1)، (161/6)، العلل ومعرفة الرجال لأحمد(483/1)، الضعفاء الكبير للعقيلي(211/3)، أحوال الرجال للجوزجاني ص(51)، تاريخ ابن معين-الدوري-(458/3)، الضعفاء والمتروكون للنسائي ص(75)، المجروحين لابن حبان(68/2-69)، الكامل لابن عدي(282/6-286)، الضعفاء والمتروكون للدارقطني ص(166/2)، تاريخ الإسلام للذهبي(926/3)، تهذيب التهذيب لابن حجر(145/7-146)، الكواكب النيرات لابن الكيال ص(503).

اليقظان عثمان بن عمير **مؤثرٌ في مرتبته؛ ويفسر بتضعيف أبي اليقظان،** لسوء حفظه، وغلوه في التشيع.

لهذا قال الذهبي[52]: ضَعَّفُوهُ. وقال ابن حجر[53]: ضعيفٌ واختلط، وكان يدلس ويغلو في التشيع.

قُلتُ: ويدخل في هذا القسم كثيرٌ من الرواة الذين وفقت عليهم، ومنهم:

1- الحسين بن عبد الله بن عبيد الله بن عباس القرشي الهاشمي[54].
2- حكيم بن جبير الأسدي، مولى الحكم بن أبي العاص الثقفي الكوفي[55].
3- عمرو بن مالك بن عمر الراسبي الغبري، أبو عثمان البصري[56].
4- زكرياء بن يحيى بن حكيم الحبطي البدي البصري، أبو يحيى[57].
5- عمرو بن ثابت أبي المقدام بن هرمز البكري الكوفي مولاهم[58].
6- محمد بن أبان بن صالح بن عمر الجعفي الكوفي[59].
7- روح بن مسافر، أبو بشر البصري[60].
8- سعيد بن المرزبان العبسي، مولى حذيفة، المشهور بأبي سعد البقال[61].

المطلبُ الثَّالثُ:
تَرْكُ الرِّوايةِ عَمَّنْ وُثِّقوا

من خلال تتبعي بدراسة أحوال كثير من الرواة لا حظت ترك بعض النقاد الرواية عن رواة وُثِّقُوا، وهذا يستدعي المزيد من التأمل والدراسة لحال رواة هذا القسم، والنظر في سبب ترك الرواية عنهم، لفهم مواقف النقاد حيال ترك الرواية عن الرواة الموثقين، وتفسير سببه، وبيان أثر ترك الرواية عن مثل هؤلاء الرواة في مرتبتهم من حيث التوثيق والتضعيف؛ إذ سينعكس هذا على قبول أحاديثهم ورواياتهم أو ردها وتضعيفها. ومن أمثلة هذا القسم:

1- المنهال بن عمرو الأسدي-أسد خزيمة- مولاهم الكوفي (توفي ما بين 111-120)، خ، د، ت، س، ق.

وثقه ابن معين، والنسائي، والعجلي، والدارقطني، وابن حبان.

قال علي بن المديني: سمعت يحيى بن سعيد القطان يقول: أتى شعبة المنهال بن عمرو **فسمع صوتاً**

---

(52) المغني في الضعفاء. للذهبي(428/2). وبنحوه في تاريخ الإسلام. للذهبي(927/3).

(53) تقريب التهذيب. لابن حجر ص(667).

(54) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(57/3)، تهذيب الكمال للمزي(383/6-386)، ميزان الاعتدال للذهبي(537/1)، تهذيب التهذيب لابن حجر(342/2-343).

(55) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(139/1)، (201/3-202)، الضعفاء الكبير للعقيلي(316/1)، المجروحين لابن حبان(299/1)، الكامل لابن عدي(505/2-512)، المعرفة والتاريخ للفسوي(194/3، 234)، تاريخ أسماء الضعفاء لابن شاهين ص(79)، بحر الدم لابن عبد الهادي ص(44)، إكمال تهذيب الكمال(116/4-117)، تاريخ الإسلام للذهبي(398/3)، ميزان الاعتدال له(583/1)، تهذيب التهذيب لابن حجر(445/2-446).

(56) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(259/6)، تهذيب الكمال للمزي(207/22-209)، ميزان الاعتدال للذهبي(285/3)، تهذيب التهذيب لابن حجر(95/8).

(57) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(596/3)، ميزان الاعتدال للذهبي(72/2)، لسان الميزان لابن حجر(305/3)، الثقات مما لم يقع في الكتب الستة للسخاوي(317/4).

(58) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(223/6)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(137/10-138)، تهذيب الكمال للمزي(553/21-559)، ميزان الاعتدال للذهبي(249/3)، تهذيب التهذيب لابن حجر(9/8-10).

(59) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(200/7)، الضعفاء الكبير للعقيلي(21/4)، الكامل لابن عدي(297/7-298) ، لسان الميزان لابن حجر(488/6)، تهذيب التهذيب لابن حجر(5/9).

(60) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(496/3)، الضعفاء للعقيلي(57/2)، الكامل لابن عدي(48/4-52)، ميزان الاعتدال للذهبي(61/2)، لسان الميزان لابن حجر(485/3).

(61) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(62/4-63)، الثقات للعجلي(404/1)، الضعفاء والمتروكون للنسائي ص(52)، تاريخ ابن معين-الدوري-(62/1)،(40/4)، الضعفاء الكبير للعقيلي(115/2)، المجروحين لابن حبان(398/1-399)، الكامل لابن عدي(432/4-436)، ميزان الاعتدال للذهبي(57/2-58)، تاريخ الإسلام للذهبي(1020/3)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(345/5-347).

فتركه. قال أبو حاتم: يعني أنه سمع صوت قراءة بألحان، فترك الكتابة عنه لأجل ذلك.

قال أحمد: **ترك شعبة المنهال بن عمرو على عمد،** قال أبو محمد-ابن أبي حاتم-: لأنه سمع من داره صوت قراءة بالتطريب.

قال عبد الله بن أحمد، عن أبيه: أبو بشر-جعفر بن أبي وحشية- أحب إلى من المنهال بن عمرو. قلت له: أحب إليك من المنهال؟ قال: نعم شديداً أبو بشر أوثق.

قال الجوزجاني: سيء المذهب.

قال ابن معين: قد روى شُعْبَة عَن الْمنْهَال بن عَمْرو، وروى شُعْبَة عَن مَنْصُور، عَن الْمنْهَال.

وقال الحاكم أبو عبد الله النيسابوري: قد احتجا جميعا بالمنهال بن عمرو(62).

الخلاصة: بتأمل كلام النقاد ومواقفهم من الراوي المنهال بن عمرو، تبين أن ترك الإمام شعبة بن الحجاج الرواية عنه، **غير مؤثرٌ في مرتبته، ولا يعتبر هذا الترك من قبيل الجرح المؤثر، إذ ليس له سببٌ صحيحٌ وجيهٌ**، ولهذا نجد أن أئمة الحديث وثقوه، وخرجوا حديثه في مصنفاتهم. ولهذا ذكره الذهبي في كتابه «من تكلم فيه وهو موثق»(63)، وقال: وثقه ابن معين وغيره، وغمزه شعبة وغيره. كما رمز له بـ[صح] في «ميزان الاعتدال»(64). قال ابن حجر(65): صدوقٌ ربما وهم.

2- عبد الملك بن أبي سليمان، واسمه: ميسرة، أبو محمد، ويقال: أبو سليمان، ويقال: أبو عبدالله العرزمي الفزاري مولاهم الكوفي (توفي سنة145هـ في خلافة أبي جعفر)، خت، م، د، ت، س، ق.

وثقه الثوري، وأحمد، وأبو زرعة، والنسائي، وابن معين في رواية، والترمذي، والفسوي، وابن سعد، وابن شاهين، والعجلي، وابن عمار، والدارقطني، والسمعاني، وابن حبان، وقالا: ربما أخطأ.

قيل لشعبة: **لم تركت الرواية عن عبد الملك بن أبي سليمان وهو حسن الحديث؟** قال: من حسن حديثه أفر. روى عن عطاء عَنْ جَابِرٍ عَنِ النَّبِيِّρ في الشفعة للغائب.

قال أحمد: عبد الملك بن ابي سليمان من الحفاظ إلا أنه كان يخالف ابن جريج في إسناد أحاديث، وابن جريج أثبت منه عندنا.

سئل يحيى بن معين عن حديث عطاء، عن جابر في الشفعة، فقال: هو حديث لم يحدث به أحد إلا عبد الملك، وقد أنكره الناس عليه، ولكن عبد الملك ثقة صدوق لا يرد على مثله. وقال أحمد: حديث منكر وعبد الملك ثقة.

قال ابن حبان: من خِيَار أهل الْكُوفَة وحفاظهم، وَالْغَالِب على من يحفظ وَيحدث من حفظه أَن يهم، وَلَيْسَ من الْإِنْصَاف ترك حَدِيث شيخ ثَبت صحت عَدَالَته بأوهام يهم فِي رِوَايَته، وَلَو سلكنا هَذَا المسلك للزمنا ترك حَدِيث الزُّهْرِيّ، وَابْن جريج، وَالثَّوْري، وَشعْبَة؛ لأَنهم أهل حفظ وإتقان وَكَانُوا يحدثُونَ من حفظهم، وَلم يَكُونُوا معصومين حَتَّى لَا يهموا فِي الرِّوَايَات، بل الِاحْتِيَاط وَالْأولَى فِي مثل هَذَا قبُول مَا يرْوي الثبت من الرِّوَايَات(66).

(62) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(153/1، 172)، (356/8-357)، تاريخ ابن معين-الدوري-(98/1)، (84/4)، التاريخ الكبير لابن أبي خيثمة(398/2)، الضعفاء الكبير للعقيلي(236/4)، الثقات للعجلي(300/2)، الكامل لابن عدي(41/8-43)، تاريخ الإسلام للذهبي(324/3)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(379/11)، تهذيب التهذيب لابن حجر(320/10).

(63) ص(182).

(64) (192/4).

(65) تقريب التهذيب. لابن حجر ص(974).

(66) انظر: التاريخ الكبير للبخاري(417/5)، الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(366/5-367)، (356/8-357)، الطبقات الكبرى لابن سعد(469/8)، المعرفة والتاريخ

الخلاصة: من خلال دراسة أقوال النقاد ومواقفهم من الراوي عبد الملك بن أبي سليمان؛ تبين أن ترك الإمام شعبة بن الحجاج له **غير مؤثر في مرتبته،** وليس هو من قبيل الجرح المؤثر، فعامة المحدثين وثقوه، وشعبة نفسه روى عنه، واتضح أن ترك شعبة له كان بسبب روايته لحديث شفعة الجار، وهذا الحديث أنكره الحفاظ، وعدوه من أوهام عبد الملك. وليس من شرط الثقة أن لا يخطئ أو يهم؛ فجمهور النقاد على توثيقه والرواية عنه، وتخريج حديثه.

ولهذا ذكره الحافظ الذهبي في كتابه«من تكلم فيه وهو موثق»[67]، وقال: ثقة، تكلم فيه شعبة، لتفرده بحديث الشفعة. وذكره في«ميزان الاعتدال»[68]، ورمز له بـــ[صح]، وقال: أحد الثقات المشهورين. تكلم فيه شعبة لتفرده عن عطاء بخبر الشفعة للجار. وقال عنه ابن حجر[69]: صدوقٌ له أوهام.

ومن الرواة الذين يدرجون في هذا القسم عددٌ كبيرٌ، منهم على سبيل المثال:

1- إسماعيل بن عبد الملك بن أبي الصفيراء، أبو عبد الملك الكوفي[70].
2- أسامة بن زيد الليثي مولى الليثيين، أبو زيد المدني[71].
3- شهر بن حوشب الشامي الأشعري، مولى أسماء بنت يزيد بن السكن[72].
4- جعفر بن عيسى بن عبد الله بن الحسن البصري، قاضي الري[73].
5- قيس بن الربيع الأسدي، أبو محمد الكوفي[74].
6- إسحاق بن إبراهيم بن أبي إسرائيل واسمه كامجرا، أبو يعقوب المروزي[75].
7- باذام أبو صالح مولى أم هانئ بنت أبي طالب[76].
8- رباح بن أبي معروف ابن أبي سارة المكي[77].

خاتمة البحث

للفسوي(94/3)، الضعفاء الكبير للعقيلي(31/3-33)، الثقات للعجلي(103/2)، الثقات لابن حبان(97/7)، الكامل لابن عدي(525/6-530)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(814/8-816)، تهذيب التهذيب لابن حجر(396/6-397).

(67) ص(350).

(68) (656/2). وبنحوه في المغني في الضعفاء(406/2).

(69) ص(974).

(70) انظر: التاريخ الكبير للبخاري(367/1)، الضعفاء الصغير له ص(25)، الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(186/2)، الضعفاء الكبير للعقيلي(85/1)، الثقات للعجلي(349/1)، المجروحين له(127/1)، الكامل لابن عدي(450/1-451)، ميزان الاعتدال للذهبي(237/1)، تهذيب الكمال للمزي(141/3-143)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(190/2-191).

(71) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(284/2-285)، تاريخ يحيى بن معين-الدوري-(66/1)، (165/3)، الضعفاء الكبير للعقيلي(17/1)، الثقات للعجلي(216/1)، الثقات لابن حبان(74/6)، الكامل لابن عدي(76/2-78)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(57/2-60)، تهذيب التهذيب لابن حجر(208/1-209).

(72) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(382/4-383)، الضعفاء الكبير للعقيلي(191/2-192)، المعرفة والتاريخ للفسوي(97/2-98)، الثقات للعجلي(461/1)، تهذيب الكمال للمزي(587/12-588)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(299/6-300)، من كلم فيه وهو موثق للذهبي ص(100-101).

(73) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(485/2-486)، الضعفاء والمتروكون لابن الجوزي(172/1)، ديوان الضعفاء للذهبي ص(64)، ميزان الاعتدال له(413/1)، لسان الميزان لابن حجر(461/2)، الثقات ممن لم يقع في الكتب الستة للسخاوي(185/3).

(74) انظر: التاريخ الكبير للبخاري(156/7)، والصغير له ص(115)، الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(96/7-97)، الضعفاء الكبير للعقيلي(469/3-471)، الثقات للعجلي(220/2)، تهذيب التهذيب لابن حجر(391/8-395).

(75) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(210/2)، تاريخ أسماء الثقات لابن شاهين ص(36)، تهذيب الكمال للمزي(398/2-407)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(81/2-82)، تهذيب التهذيب لابن حجر(223/1-235).

(76) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(431/2-432)، الضعفاء الكبير للعقيلي(165/1)، الثقات للعجلي(242/1)، الكامل لابن عدي(255/2-256)، تهذيب التهذيب لابن حجر(416/1-417).

(77) انظر: الجرح والتعديل. لابن أبي حاتم(489/3)، تاريخ يحيى بن معين-ابن محرز-(69/1)، (165/3)، الطبقات الكبرى لابن سعد(57/8)، الضعفاء الكبير للعقيلي(17/1)، الثقات للعجلي(349/1)، الثقات لابن حبان(307/6)، الكامل لابن عدي(106/4-108)، إكمال تهذيب الكمال لمغلطاي(321/4)، تهذيب التهذيب لابن حجر(234/3-235).

وبعد هذه الرحلة الماتعة مع رواة السنة النبوية، ودراسة مواقف أئمة النقد في تركهم الرواية عن الرواة، أذكر أهم نتائج البحث، فيما يلي:

- من معاني الترك لغةً: التخلية والإعراض، وقد استعمل أئمة النقد هذا المعنى في اصطلاحهم الخاص بترك الرواية عن الرواة.
- من عبارات الجرح الشديدة عند أئمة النقد، ما استعملوا فيه الترك بصيغة المفعول، والمبني للمجهول، والجملة الفعلية، كقولهم (متروك، تركوه، ترك الناس حديثه، تُرِكَ).
- تَرْكُ أئمة الحديث الرواية عن الرواة، لا يصح حمله محمل الجرح الشديد بإطلاق، ولا بد من دراسة حال الراوي باستفاضة، لينكشف أمره وواقعه، ويفهم معنى الترك، ويحمل على المحمل المناسب.
- أن هناك أسباباً مختلفة لترك أئمة الحديث الرواية عن الراوي، منها: (الشك في الرواية، أو نكارة حديث رواه، أو غلوه في البدعة، أو فحش غلطه في رواياته، أو خفة ضبطه، أو عدم بلوغ الراوي مرتبة الحفاظ المتقنين).
- يعتبر ترك الرواية عن الراوي جرحاً ضمنياً مفسراً في حق الرواة شديدي الضعف، والمتوسطين، والموثقين إذا أفصح التارك عن سببه، أو تبين سببه بتلمس القرائن، وكان صحيحاً من خلال كلام النقاد فيه، ويقدر بقدره.
- تفرد إمام من أئمة الحديث بترك الرواية عن الراوي بدون بيان السبب، أو ظهوره من كلام النقاد الآخرين ومواقفهم، لا يؤثر في الرواة الثقات.
- ترك الرواية عن الرواة المجهولين، ومن لم يحفظ فيهم جرحٌ ولا تعديل، مؤثرٌ فيهم، ويحمل على التضعيف، ويقدر بقدره في الراوي، من حيث النظر في رواياته، وموافقته للثقات أو مخالفاته، وإخراج الأئمة لحديثه.
- عند النظر في مواقف النقاد من الرواة استحضار اختلاف نفسهم وحدتهم في الجرح، لحملها المحمل المناسب، واعتبار منهج المحدث في الرواية من حيث كونه ممن ينتقي في الرواية.
- **تبين أن تفسير ترك أئمة الحديث الرواية عن الراوي، لا يخلو من حالات:**

أولاً: ترك الرواية عن شديدي الضعف (كالمتهمين بالكذب، والوضع، ودعاة البدع، ومن فحش غلطه)، ويكون حينئذ من قبيل الجرح الشديد.

ثانياً: ترك الرواية عن متوسطي الضعف وخفيفيه، فيكون من قبيل الجرح المتوسط، والخفيف في الراوي، على حسب حال الراوي.

ثالثاً: ترك الرواية عن الرواة الموثقين، وهذا يحتاج لتأمل، ودراسة وافيه للراوي، لمعرفة سبب ترك الرواية عنه، هل لسبب مؤثر، أو لا؟ وفي أي مرتبة يقع تأثيره؛ والملاحظ أن ترك الرواية عمن وثقوا تارة يكون الترك من قبيل التشدد والاحتياط في الرواية، وتارةً يكون لسبب غير صحيح ولا معتبر، وهنا لا تأثير لترك الرواية عن الراوي، وأخرى يكون لملاحظة الناقد بعض مناكير الراوي، فيتركه بالكلية وهو لا يستحق الترك، ومع كون الترك هنا مفسراً إلا أنه لا تأثير للترك على مرتبته، فلم يسلم من الخطأ والوهم أحد، مع تجنب ما أخطأ فيه وخالف، وأخرى لرواة مختلف فيهم، وتجاذبتهم أقوال النقاد ومواقفهم، وهنا يحتاج النظر والفحص

عن سبب الترك، هل بسبب نكارة بعض مروياته الراوي أو لسبب آخر، ومن وثق ولم يجرح بمفسر، لا يعتبر ترك الرواية عنه جرحاً مطلقاً، بل جرحاً نسبياً، وينظر في سببه، فإما لخفة الضبط، أو للمخالفة في الرواية، أو للتفرد في الرواية، ولا تأثير للترك عليهم في غير ما أخطأوا أو خالفوا فيه، ولهذا خرج الأئمة أحاديث هذا الصنف في مصنفاتهم التي اشترطت الصحة وغيرها.

التوصيات:

1- أوصي المجلات العلمية الأكاديمية بإعادة النظر في ضوابط نشر الأبحاث الأكاديمية الشرعية، بزيادة مساحة كلمات البحث لئلا تقل عن عشرين ألف كلمة، وتوحيد طريقة العزو في الحواشي، والمراجع، بالطريقة العلمية المعتادة عندهم، بذكر اسم الكتاب أولاً، ثم مؤلفه، ثم العزو للجزء والصفحة، فإيجاز بعض الأبحاث يخل بفكرتها، وأهدافها، ومضمونها، ونتائجها.

2- كما أوصي المتخصصين في السنة، باستهداف دراسة عبارات أئمة الجرح والتعديل المحتملة والمشكلة في الرواة، ومواقفهم غير الصريحة الواضحة، أو النسبية دراسة مستفيضة موازنة على انفراد باستقصاء، لمعرفة دلالاتها، وأثرها على الرواة من حيث مرتبتها جرحاً وتعديلاً.

3- استهداف جمع مرويات الرواة الذين ترك بعض النقاد حديثهم، ودراستها دراسة حديثية معللة، لفهم سبب تركهم، وحمل موقف من تركهم المحمل السليم.

مسرد بأهم المراجع والمصادر

أحوال الرجال. لإبراهيم بن يعقوب بن إسحاق السعدي الجوزجاني(ت ٢٥٩هـ)، تحقيق عبد العليم عبد العظيم البَستوي، نشر حديث اكادمي - فيصل آباد، باكستان.

إكمال تهذيب الكمال. لعلاء الدين مغلطاي بن قليج(ت762هـ)، تحقيق عادل محمد، وأسامة إبراهيم، نشر دار الفاروق الحديثة، الطبعة الأولى، عام1422هـ-2001م.

تقريب التهذيب. لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني(ت852)، تحقيق أبي الأشبال صغير أحمد شاغف، نشر دار العاصمة، الطبعة الأولى، عام1416هـ.

تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي. لعبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي(ت911هـ) تحقيق أبي قتادة نظر محمد الفاريابي، نشر دار طيبة، الطبعة الأولى، عام1427هـ-2006م.

تهذيب التهذيب. لأحمد بن علي ابن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) ، نشر مطبعة دائرة المعارف النظامية، الهند، الطبعة الأولى، ١٣٢٦هـ.

تاريخ أسماء الضعفاء والكذابين. لعمر بن أحمد بن عثمان المعروف بـ ابن شاهين(ت ٣٨٥هـ)، تحقيق عبد الرحيم محمد أحمد القشقري، نشر بدون، الطبعة: الأولى، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

التاريخ عن أبي زكريا يحيى بن معين-رواية الدوري عنه- . لأبي زكريا يحيى بن معين، ضمن كتاب: يحيى بن معين وكتابه التاريخ، دراسة وترتيب وتحقيق الدكتور أحمد محمد نور سيف، نشر مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي-مكة المكرمة، الطبعة: الأولى، ١٣٩٩هـ.

ترك الراوي عند المحدثين الأسباب الأحكام الأسباب دراسة تحليلية. للدكتور سامي عبيد الله خوجه، نشر مجلة مركز البحوث والدراسات الإسلامية-كلية دار العلوم-القاهرة، السنة السابعة العدد 20.

تعديل الناقد للراوي وعدم كتابته عنه مقاربة الأحوال والأسباب. للدكتور عبدالله بن فوزان الفوزان. نشر مجلة جامعة القصيم(مجلد8-عدد4)، عام1436هـ02015م.

الجرح والتعديل. لمحمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس الرازي-ابن أبي حاتم- (ت ٣٢٧هـ)، نشر مجلس دائرة المعارف العثمانية - بحيدر آباد الدكن – الهند، دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٢٧١ هـ ١٩٥٢م.

- **الجرح والتعديل.** لإبراهيم عبد الله اللاحم، نشر مكتبة الرشد-الرياض-السعودية، الطبعة الأولى، عام1424هـ-2003م.
- **ديوان الضعفاء والمتروكين وخلق من المجهولين وثقات فيهم لين.** لمحمد بن أحمد الذهبي(ت٧٤٨هـ)، تحقيق حماد بن محمد الأنصاري، نشر مكتبة النهضة الحديثة – مكة، الطبعة الثانية، ١٣٨٧هـ-١٩٦٧م.
- **سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في جرح الرواة وتعديلهم.** لأحمد بن محمد ابن حنبل (ت ٢٤١هـ)، تحقيق د. زياد محمد منصور، نشر مكتبة العلوم والحكم-المدينة المنورة، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ.
- **سير أعلام النبلاء.** لمحمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت ٧٤٨ هـ) تحقيق مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، تقديم: بشار عواد معروف، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- **شرح علل الترمذي.** لعبد الرحمن بن أحمد المعروف بابن رجب الحنبلي(ت795هـ)، تحقيق همام عبد الرحيم سعيد، نشر مكتب المنار-الزرقاء، الطبعة الأولى، عام1407-1987م.
- **الضعفاء الكبير.** لمحمد بن عمرو بن موسى العقيلي(ت٣٢٢هـ)، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، نشر دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.
- **الضعفاء.** لمحمد بن إسماعيل البخاري (ت ٢٥٦هـ)، تحقيق أحمد بن إبراهيم بن أبي العينين، نشر مكتبة ابن عباس، الطبعة: الأولى ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.
- **الضعفاء والمتروكون.** لأحمد بن شعيب بن علي النسائي(ت٣٠٣هـ)، تحقيق محمود إبراهيم زايد، نشر دار الوعي-حلب، الطبعة الأولى، ١٣٩٦هـ.
- **الطبقات الكبير.** لمحمد بن سعد بن منيع الزهري (ت٢٣٠ هـ)، تحقيق الدكتور علي محمد عمر، نشر مكتبة الخانجي، القاهرة-مصر، الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م.
- **علوم الحديث لابن الصلاح.** لعثمان بن عبد الرحمن الشهرزوري الشهير بابن الصلاح(ت643هـ)، تحقيق نور الدين عتر، نشر دار الفكر-سوريا-دار الفكر المعاصر-بيروت، عام 1406هـ-1986م.
- **الكامل في ضعفاء الرجال.** لأبي أحمد بن عدي الجرجاني (ت٣٦٥ هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وآخرون، نشر دار الكتب العلمية - بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٨ هـ ١٩٩٧ م.
- **ميزان الاعتدال في نقد الرجال.** لمحمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت ٧٤٨هـ)، تحقيق علي محمد البجاوي، نشر دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٣م.
- **المجروحين من المحدثين.** لمحمد بن أحمد ابن حبان(ت354هـ)، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، نشر دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولي، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠م.
- **النكت على كتاب ابن الصلاح.** لأحمد بن علي العسقلاني الشهير بابن حجر(ت852هـ)، تحقيق ربيع بن هادي عمير المدخلي، نشر عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، الطبعة الأولى، عام 1404هـ-1984م.

An index of important references:

- "Conditions of Men" by Ibrahim bin Ya'qub bin Ishaq al-Saadi al-Juzjani (d. 259 AH), edited by Abdul-Aleem Abdul-Azeem al-Bastawi, published by the academy of Hadith publisher in Faisalabad, Pakistan. Date of publication is unknown.
- "Completing the Refinement of Perfection" by Ala al-Din Maghlatay ibn Qalij (762 AH), edited by Adel Muhammad and Osama Ibrahim, published by The House of Faruq the Modern, first edition 1422 AH - 2001 CE.
- "Approximation of Refinement" by Ahmad ibn Ali ibn Hajar al-Asqalani (852 AH), edited by Abi al-Asbhal Saghir Ahmad Shaghaf, published by Al Assimah House, first edition, 1416 A
- "Training the Narrator in Explaining the Approximation of al-Nawawi" by Abdul Rahman ibn Abi Bakr Jalal al-Din al-Suyuti (911 AH), edited by Abi Qatadah Nazar Muhammad al-Fariyabi, published by The Taibah House, first edition, 1427 AH - 2006 CE.
- "Refining the Refinement" by Ahmad ibn Ali ibn Hajar al-Asqalani (852 AH), published by the encyclopedia, India, first edition, 1326 AH.
- "History of the Names of the Weak and the Liars" by Umar ibn Ahmad ibn Uthman, known as Ibn Shahin (385 AH), edited by Abdul Rahim

published by House of Scientific Books - Beirut, first edition, 1404 AH/1984 CE.

- "The Weak Narrators" by Muhammad ibn Isma'il al-Bukhari (d. 256 AH), edited by Ahmed ibn Ibrahim ibn Abi al-'Aynayn, published by Ibn Abbas Library, first edition, 1426 AH/2005 CE.
- "The Weak and Abandoned Narrators" by Ahmad ibn Shu'ayb ibn 'Ali al-Nasa'i (d. 303 AH), edited by Mahmoud Ibrahim Zaid, published by House of Awareness - Aleppo, first edition, 1396 AH.
- "The Major Categories (of Narrators)" by Muhammad ibn Sa'd ibn Muni' al-Zuhri (d. 230 AH), edited by Dr. Ali Muhammad Omar, published by Khanji Library, Cairo, Egypt, first edition, 1421 AH/2001 CE.
- "The Sciences of Hadith" by Ibn al-Salah, by 'Uthman ibn 'Abd al-Rahman al-Shahrazuri, known as Ibn al-Salah (d. 643 AH), edited by Nur al-Din 'Itr, published by House of Thought - Syria, Contemporary House of Thought - Beirut, 1406 AH/1986 CE.
- "The Complete Compilation of Weak Narrators" by Abu Ahmad ibn 'Adi al-Jurjani (d. 365 AH), edited by Adel Ahmad Abdel Mawjood and others, published by house of scientific books- Beirut, Lebanon, first edition, 1418 AH/1997 CE.
- "The Balance of Justice in Critiquing Men" by Muhammad ibn Ahmad ibn 'Uthman al-Dhahabi (d. 748 AH), edited by Ali Muhammad al-Bajawi, published by House of Knowledge for Printing and Publishing, Beirut - Lebanon, first edition, 1382 AH/1963 CE.
- "The Wounded among the Hadith Narrators" by Muhammad ibn Ahmad ibn Habbān (d. 354 AH), edited by Hamdi Abdul Majid al-Salafi, published by Dar al-Samī'ī for Publishing and Distribution, Riyadh, Saudi Arabia, first edition, 1420 AH/2000 CE.
- "Annotations on the Book of Ibn al-Salah" by Ahmad ibn 'Ali al-'Asqalani, famous as Ibn Hajar (d. 852 AH), edited by Rabee' bin Hadi 'Umair al-Madkhali, published by the Scientific Research Deanship at the Islamic University, first edition, 1404 AH/1984 CE.

Muhammad Ahmed al-Qushqari, published unknown, first edition, 1409 AH / 1989 CE.

- "The History about Abu Zakariya Yahya ibn Ma'in - Narrated by al-Duri" by Abu Zakariya Yahya ibn Ma'in, included in the book "Yahya ibn Ma'in and his Book the history," study, arrangement, and editing by Dr. Ahmed Muhammad Nur Saif, published by the Center for Scientific Research and Revival of Islamic Heritage - Mecca, first edition, 1399 AH.
- "Criticisms and Corrections" by Muhammad Abd al-Rahman ibn Muhammad ibn Idris al-Razi, known as Ibn Abi Hatim (327 AH), published by ottoman encyclopedia – Hyderabad adduken - India, Arab Heritage Revival house- Beirut, first edition, 1271 AH / 1952 CE.
- "The Collection of Weak and Rejected Narrators, and Creation from the Unknown and Trustworthy who has a weakness" by Muhammad ibn Ahmad ibn al-Dhahabi (748 AH), edited by Hammad ibn Muhammad al-Ansari, published by The Modern Renaissance Library - Mecca, second edition, 1387 AH - 1967 CE.
- "Questions of Abu Dawood to Imam Ahmad ibn Hanbal regarding the Criticism and Correction of Narrators" by Ahmad ibn Muhammad ibn Hanbal (241 AH), edited by Dr. Ziyad Muhammad Mansour, published by The Library of Sciences and Wisdom - Medina, first edition, 1414 AH.
- "Biographies of Noble Individuals" by Muhammad ibn Ahmad ibn Uthman al-Dhahabi (748 AH), edited by a group of researchers under the supervision of Sheikh Shuayb al-Arnawut, introduction by Bashar Awad Marouf, publisher: The Message Foundation, third edition, 1405 AH - 1985 CE.
- "Explanation of the Reasons of criticism of Hadith behind Al-Tirmidhi's (Book)" by Abd al-Rahman ibn Ahmad, known as Ibn Rajab al-Hanbali (d. 795 AH), edited by Hamam Abdul Rahim Saeed, published by Al-Manar Office - Al-Zarqa, first edition, 1407 AH/1987 CE.
- "The Great book about Weak Narrators" by Muhammad ibn Amr ibn Musa al-'Uqayli (d. 322 AH), edited by Abdul-Mu'ti Amin Qal'aji,

رؤية استشرافية لتعزيز دور الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية في زيادة التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية

حمود محمد ناوي العنزي
جامعة الحدود الشمالية

(قُدِّم للنشر في 12/17/ 1444 هـ - وقُبِل للنشر في 1445/04/16هـ)

مستخلص الدراسة: تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي تصقل شخصية الطالب وتحدد مستقبله المهني، ويُعبر التحصيل الأكاديمي عن قدرة الطالب العقلية ومدى استيعابه وقدرته على التعلم. لذا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية على التحصيل الأكاديمي، كما وتبنت تقديم رؤية استشرافية (مستقبلية) لزيادة مستويات دور الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في زيادة التحصيل الأكاديمي. واعتمدت الدراسة على منهجية مركبة من شقين، هما: المنهج الوصفي؛ وذلك لمعرفة واقع العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي، والمنهج الاستشرافي باستخدام اسلوب دلفي (Delphi Technique)، وهو منهج قائم على وضع تصور وتنبؤ للمستقبل A forecasting process للتعرف على أهم المتطلبات المستقبلية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في رفع التحصيل الأكاديمي. تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت 408 طالبٍ وطالبة من طلاب جامعة الحدود الشمالية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأعلى تحصيلاً (ن= 203 طالباً وطالبة)، والأقل تحصيلاً (ن= 205 طالباً وطالبة). وطُبقت أداة أسلوب دلفي في ثلاث جولات على عينة من الخبراء بلغت (15 خبيراً). وتوصلت الدراسة إلى أن ارتفاع المعدلات الأكاديمية مرتبط بمستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية بين الطلبة الأعلى والأقل تحصيلاً لصالح الطلبة الأعلى تحصيلاً. وبينت النتائج فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية لصالح الاناث والتخصصات النظرية. وقد ختم الباحث دراسته برؤية استشرافية للمتطلبات المستقبلية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في زيادة التحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: أسلوب دلفي- المعدل التراكمي- الأنشطة الترويحية.

* * *

A Prospective Vision for Activating the Role of Leisure Satisfaction in Increasing Academic Achievement among Northern Border University Students

Homoud Mohammed Nawi Alanazi
Northern Border University

(Received 5/7/2023 ; accepted 31/10/2023)

Abstract: Academic achievement represents performance outcomes that indicate the extent to which a student, teacher, or university has attained their long-term educational goals. The aim of this study is to identify the factors influencing university students' academic achievement by studying the influence of leisure satisfaction on academic achievement. This study also aimed to build a forward-looking vision to increase the leisure satisfaction of Saudi university students, enhancing its positive role in academic achievement. To achieve the study's aims, two methodologies were used: a questionnaire was administered to a sample of 408 students from Northern Borders University's colleges located in Arar to explore the relationship between leisure satisfaction and academic achievement. Students were divided into two groups: high academic achievement (n = 203) and low academic achievement (n = 205). The Delphi Technique as a tool was used and administered to a sample of 15 recreational experts chosen purposefully to elicit their views and perspectives on the forward-looking vision to increase leisure satisfaction. In conclusion, differences in leisure satisfaction emerged: students with high academic achievements on average scored higher than students with low academic achievements' students. Significant gender differences were found in leisure satisfaction in favor of female students, and major-based dereferences were also found in favor of students of theoretical specializations. Numerous suggestions and recommendations were proposed.

Keywords: Delphi method, Grade point average, Recreation activities.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المقررات العامة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، ص ب: 1321، رمز بريدي: 91431، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Dep. of General Courses, Faculty of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, P.O Box:1321, Postal Code: 91431, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: : halanazi@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061695

المقدمة:

تعتبر الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية التي تعمل على تأهيل الكوادر البشرية عالية الكفاءة والمهارة ليس من أجل تأهيلهم لسوق العمل فحسب، بل من أجل إعداد الخريج ليكون له دورٌ كبيرٌ في تنمية المجتمع ويصبح مواطناً مسئولاً قادراً على التعامل مع قضايا التنمية المستدامة، وذلك لما يمتلكه الخريج من مقومات تجعله قادراً على تحمل المسئولية والإسهام في حل المشكلات لمواجهة الحياة بمختلف تغيراتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية (الرويلي، 2021).

ويعد التحصيل الأكاديمي في المرحلة الجامعية وسيلة لتقييم درجة استيعاب الطالب ومعرفة ما اكتسبه من معارف ومهارات وقيم بعد مروره بالخِبرات والمواقف التعليمية (الجودة، 2016). ويعرفه الهويدي (2015) بأنه وسيلة نصل من خلالها إلى دلالات رقمية تُعبر عن مدى تحقُّق الاهداف التعليمية بشكل ناجح.

وعليه فقد سعى المختصون في كافة المجالات إلى تتبع مسببات انخفاض التحصيل الأكاديمي والبحث عن أهم العوامل المؤثرة فيه، وتوصل خبراء الترويح وأوقات الفراغ إلى أن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية تلعب دوراً مهماً في زيادة التحصيل الأكاديمي (Slade & Kies, 2015; Aaltonen etal, 2016; Ishihara etal, 2020; Razo, 2021)، كونها تؤثر بشكل إيجابي وملحوظ على العوامل التي تؤثر على الصحة النفسية psychological well-being، كالتحرر من الضغوط النفسية كالقلق anxiety، والاكتئاب depression، والانطوائية (Paggi etal, 2016; Rodríguez-Bravo etal, 2020; Petersen etal, 2021)، والتي تسهم بشكل فاعل في زيادة التحصيل الأكاديمي (Ruppel etal, 2015; Yu etal, 2018; Rapuano, 2019; Paloma etal, 2020; Puhakka, 2021 ,).

وتوصل هولند وآخرون Howland etal (2018) بعد مراجعتهم للدراسات السابقة A Systematic Review إلى أن ممارسة الأنشطة الترويحية تسهم برفع مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة لدورها في تعزيز وتنمية القيم النفسية الإيجابية كتقدير الذات self-esteem، ومفهوم الذات self-concept، والاستقلالية autonomy، وزيادة مستوى الثقة بالنفس Self-confidence، والقبول الذاتي Self-acceptance.

وتأكيداً لذلك يتفق كلٌ من كيس Kiss (2017), وبوهاكا Puhakka (2021) إلى أن ممارسة الأنشطة الترويحية في وقت الفراغ تعمل على تحسين المزاج، وتحد من التوتر والقلق أثناء استقبال المعلومات الدراسية، وتساعد على خفض ما يسمى بقلق الامتحان أثناء أداء الاختبارات (بشير، 2019)، كما تعمل على تنشيط الذاكرة، وتعزيز دافعية الطلاب تجاه التعليم (Slade & Kies, 2015). ويُضيف متولي (2015) أن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعمل على تطوير العمليات والمهارات العقلية المختلفة كالفهم والتطبيق والتركيب والتحليل، وكذلك التصور والإدراك، كما تلعب دوراً مهماً في زيادة التفكير والانتباه، وبالتالي يكون لها دور ايجابي في زيادة التحصيل الأكاديمي.

وعلى النقيض ظهرت دراسات أخرى تشير إلى أنه ليس بالضرورة أن ترتبط ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية إيجاباً بالتحصيل الأكاديمي، وأن ذلك يختلف من شخص لآخر، وعلى حسب نوع النشاط الترويحي، والجنس (Urgelles & Frick, 2022; Erinjeri & Lobo, 2023).

وتجدر الاشارة إلى أنه برزت مؤخراً العديد من الدراسات التي تنادي بأهمية أن يتحقق الرضا النفسي جرآء ممارسة الأنشطة الترويحية في وقت الفراغ، كون الفوائد النفسية من ممارسة الأنشطة الترويحية لا يمكن أن تتحقق الا من خلال رضا الممارسين عن تلك الممارسة (Eskiler, 2019; Jang, 2021; Yalçınkaya et al, 2022). وأظهرت نتائج هذه الدراسات إلى أن عدم الرضا عن أنشطة وقت الفراغ Leisure Satisfaction ارتبط سلبياً بمؤشرات الصحة النفسية وفي عدم تحقيق المتعة والسعادة (Çetinkaya etal, 2017; Kaya, 2016; Argan etal, 2018; Jang, 2021).

وأشارت الدراسات العلمية في تحليلاتها النفسية Psychological explanations، بأن أنشطة وقت الفراغ الترويحية قد لاتصل بالأفراد إلى مستوى الرضا المطلوب في تحقيق السعادة والمتعة (Yalçınkaya et al, 2022)، بسبب أن تلك الأنشطة لا تتناسب مع ميولهم واحتياجاتهم النفسية

والاجتماعية، عندها سيشعرون بالملل وعدم الرضا عن تلك الأنشطة (العنزي، 2018ب، Kara, 2019; Serdar etal, 2022)، وبالتالي سيؤثر عدم الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية سلباً على مستوى الرضا عن الحياة Life satisfaction، وعلى صحتهم النفسية (Liu, and Li, 2018; Argan etal, 2018; Argan, 2021).

ودعم ذلك ما أكده موتاميدي وآخرون Motamedi etal(2020) بأنه ليست جميع الأنشطة الترويحية التي تتم ممارستها في وقت الفراغ محببة لدى الآخرين، وأن ممارستها كانت نتيجة لعدم وجود أنشطة ترويحية أخرى Nothing else to do. وعلل رومبولد وآخرون Rumbold etal (2021) ذلك بأن بعض الأنشطة الترويحية غير محببة لدى بعض الأفراد، كون ممارستها لاتصل بالفرد إلى المستوى المثالي للتحفيز Optimal level of stimulation، وعدم ملامستها لإحساسه وإثارته، وبالتالي تكون غير مرضية نفسياً psychologically rewarding من جراء ممارستها (العنزي، 2019 Chunmei,etal, 2021; Kelly etal, 2021;)، وينتج عن ذلك مستويات عالية من الملل وعدم الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية (العنزي، 2018أ ;Serdar etal, 2022).

أُجريت مجموعة من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، ففي الدراسات التي تناولت أثر ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية على التحصيل الأكاديمي، قام سليد وكايس Slade & Kies (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة الأنشطة الترويحية والتحصيل الأكاديمي لطلبة السنة الأولى من الكليات الصحية Medical students، بجامعة الينوي الامريكية University of Illinois، بالولايات المتحدة الامريكية، والبالغ عددهم 408 طالبٍ وطالبة. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا المرافق الترويحية لممارسة الأنشطة الترويحية كانت درجاتهم في الاختبارات أعلى من غير الممارسين.

وفي دراسة تتبعية من مرحلة المراهقة Adolescence إلى مرحلة البلوغ Young Adulthood، قام بها التونين وآخرون Aaltonen etal (2016) لدراسة تأثير ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية على التحصيل الأكاديمي. أشارت نتائجها إلى أن نوعية الأنشطة الترويحية الرياضية التي يمارسها الفرد في مرحلة المراهقة تنتقل معه إلى مرحلة البلوغ. كما أشارت النتائج إلى أن ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية تعد مؤشراً وعامل تنبؤ على النجاح والإنجاز الأكاديمي academic performance.

قام كيس Kiss (2017) بالكشف عن تأثير مشاركة الطلبة الجامعيين في مراكز الأنشطة الترويحية Participation in campus recreation programs، التابعة لجامعة Saginaw Valley State University بولاية Michigan الامريكية. أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة المشاركين في تلك البرامج والأنشطة الترويحية أعلى معدل تراكمي a significantly higher GPA، وأكثر ساعات اجتياز للمواد الدراسية more credits، مقارنة بالطلبة غير الممارسين nonparticipants.

كما أجرى إيشهارا وآخرون Ishihara etal (2020) دراسة طولية تتبعية لمدة عامين A 2-year longitudinal study لمعرفة تأثير ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية على التحصيل الأكاديمي. وطبقت الدراسة على 463 طالباً وطالبة (236 طالباً، و227 طالبة) من طلاب المرحلة الثانوية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية تزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي. وعزا الباحث ذلك للدور الكبير الذي تلعبه الأنشطة الترويحية الرياضية في تنمية الوظائف الإدراكية cognitive function لدى المراهقين.

وتوصل رازو Razo (2021) في دراسته على طلبة جامعة كاليفورنيا California Polytechnic University بمدينة سان لويس الامريكية San Luis إلى نفس الخلاصة في أن ممارسة الأنشطة الترويحية أسهمت في التخفيف من الضغوط الدراسية وفي الحصول على المعدلات الأكاديمية GPA المرتفعة.

وعلى النقيض، توصلت الدراسة التي قامت بها زوجي (2017) إلى أن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية ليس بالضرورة أن تسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي ولكن قد تؤدي إلى انخفاضه. حيث قامت دراستها بتقسيم العينة إلى مجموعتين: عينة الطلاب المتفوقين (82 طالباً)، وعينة الطلاب المتعثرين دراسياً (73 طالباً). أظهرت النتائج

وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية للطلاب المتفوقين، كما توصلت الدراسة إلى وجود نفس العلاقة الإحصائية ولكنها سلبية وفي الاتجاه المعاكس للطلاب المتعثرين دراسياً. وعللت الباحثة ذلك بأن ممارسة الأنشطة الترويحية شكلت لدى الطلاب المتفوقين وسيلة للتخلص من التعب الناتج عن التردد اليومي على المدرسة، وكسر الملل والروتين المترتب عن رتابة الاعمال المدرسية، بالإضافة إلى تجديدها للنشاط الذهني الذي ساعدهم على عمليات الاستذكار ومراجعة الدروس. أما الطلبة المتعثرون دراسياً فعلى الرغم من ممارستهم لأنشطة وقت الفراغ الترويحية، عللت الباحثة تعثرهم الدراسي بسبب إفراطهم في ممارسة الأنشطة الترويحية، وفي كون تلك الأنشطة لم تحقق لهم المتعة ولم تساعدهم في تفريغ الطاقة السلبية.

وفي دراسة مشابهة قام بها خان وشوهان Khan & Chauhan (2018) على عينة قوامها 551 طالبًا، تم اختيارهم عشوائياً من خمس جامعات هندية. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي. أشارت نتائجها إلى أن لممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية تأثير إيجابي Positive impact، والبعض الاخر كان له تأثير سلبي Negative academic outcomes، على التحصيل الأكاديمي Academic Achievement.

كما توصلت دراسة أرجليس وفرك Urgelles and Frick (2022) على طلبة المرحلة الجامعية في ألمانيا إلى نفس الخلاصة، في أن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية قد ترتبط وقد لا ترتبط بالتحصيل الأكاديمي، حيث أشارت النتائج أن ذلك يختلف من فرد لآخر، كما ويختلف باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، وعلى حسب نوعية النشاط الترويحي الممارس. حيث تبين من النتائج أن ممارسة الموسيقى والفنون music and arts participation ارتبطت إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي لدى الإناث، بينما تأثر التحصيل الأكاديمي سلباً بممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية لدى الذكور، ولكن هذه العلاقة السلبية لم تكن دالة not significant.

في حين لم تتوصل الدراسة التي أجريت المملكة العربية السعودية على طلاب كلية الطب بجامعة المجمعة والتي قام بها غفار وآخرون Ghaffar etal (2020) على أي علاقة بين أي نوع من أنواع الأنشطة Lifestyle activities (والتي كان من بينها أنشطة وقت الفراغ الترويحية) وبين الإنجاز الأكاديمي Academic performance.

تزامناً مع اختلاف نتائج الدراسات التي تبنت ضرورة إشغال أوقات فراغ الطلبة الجامعيين بأنشطة ترويحية وتأثير ممارستها على التحصيل الأكاديمي، ظهرت دراسات أخرى تنادي بأهمية أن يتحقق رضا الأفراد Leisure satisfaction عن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية (Eskiler etal, 2019; Yoo, 2022)، وتكمن أهمية الرضا إلى ما أشار إليه أرجان Argan (2021) في أن الفوائد النفسية المرجوة من تلك الممارسة لا يمكن تحقيقها إلا من خلال تحقيق الرضا النفسي من جراء تلك الممارسة، ففي الدراسة التي قام بها كايا Kaya (2016) والتي هدفت الكشف عن العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ Leisure satisfaction وبين مستويات السعادة Happiness على عينة مكونه من 1464 من الطلبة الجامعيين (ذكور 664، إناث 800). أشارت نتائجها إلى أن السعادة تتحقق من خلال الرضا عن أنشطة وقت الفراغ، حيث أشارت النتائج وجود علاقة داله إحصائياً إيجابية a significant and positive relationship بين الرضا والسعادة.

وفي دراسة مشابهة قام أرجان وآخرون Argan etal (2018) هدفت إلى التعرف على العلاقة فيما بين: الرضا عن وقت الفراغ، الرضا عن الحياة، والسعادة. تكونت عينة الدراسة من الطلبة والطالبات في مختلف المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية، المرحلة الجامعية، والدراسات العليا). أشارت النتائج بأن المستويات العالية من الرضا عن وقت الفراغ تعد مؤشراً إحصائياً للمستويات العالية من السعادة والرضا عن الحياة. كما وتوصلت دراسة زهوا وآخرين Zhou etal (2021) التي أجراها على 940 فرداً من سكان مدينة Ningbo في الصين، إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ وبين المحاور المرتبطة بجودة الحياة Quality of life.

وقد أجرى رايو وهيو Ryu and Heo دراسة (2018) هدفت إلى التعرف على تأثير نوع نشاط وقت الفراغ (physical, hobbies, culture, social and volunteering activities)، وأماكن ممارسته Indoor or outdoor activities، على مستويات الرضا، وعلى مدى إدراك الوضع الصحي health perception. لوحظ من نتائج دراستهم أن أماكن ممارسة الأنشطة الترويحية recreational settings، ونوعيتها، تؤثر في مستويات الرضا، حيث تبين أن أماكن الممارسة في الهواء الطلق Outdoors recreation activities، وأن نوعية الأنشطة (الأنشطة الرياضية، الأنشطة التطوعية volunteer activities، والأنشطة cultural activities) ارتبطت إيجابياً بمستويات الرضا عن الحياة والتفاؤل optimism، كما ارتبطت بمستويات عالية على مقيـــــاس health perception، والذي أشار فيه المشاركون على أنهم يتمتعون بصحة جيدة.

وتوصلت دراسة Puhakk (2021) على الطلبة الجامعيين إلى نفس النتائج، في أن ممارسة الأنشطة الترويحية في الهواء الطلق Outdoor recreation تؤثر بشكل إيجابي على رضا الممارسين، وعلى تعـــــزيز الجوانب النفسية والصحية والاجتماعية (psychological, physical, and social well-being)، وعلل الباحث ذلك بأن ممارسة الأنشطة الترويحية في الهواء الطلق تساعد الممارسين على استنشاق الهواء النقي breathing fresh air، والاستمتاع بمناظر ورائحة النباتات والزهور seeing and smelling flowering plants، بالإضافة إلى الاستمتاع بأصوات الطيور hearing bird song.

وباستعراض الدراسات السابقة، يتضح أن بعضها أوصى بأهمية شغل أوقات الفراغ بأنشطة ترويحية نظراً لتأثيرها الإيجابي والمباشر على التحصيل الأكاديمي (Howland etal, Razo, 2021; Ishihara etal, 2020; 2018)، وعلى عوامل الصحة النفسيـــــة (Paggi etal, 2016; Rodríguez-Bravo etal, 2020; Petersen etal, 2021)، المؤثرة في زيادة التحصيل الأكاديمي (Ruppel etal, 2015; Yu etal, 2018; Rapuano, 2019; Paloma etal, 2020; Puhakka, 2021 ,)، إلا أن هناك دراسات أخرى توصلت إلى أن أنشطة وقت الفراغ الترويحية قد تكون عامل من عوامل التفوق الدراسي أو الفشل والتعثر الدراسي، وأن العلاقة قد تكون سلبية أو إيجابية بينها وبين التحصيل الأكاديمي(غفار وآخرون، 2020، زوجي، 2017، Khan & Chauhan, 2018; Urgelles & Frick, 2022).

مما يشير إلى أنه من المحتمل أن يكون لتفاوت رضا الأفراد عن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية دورٌ في ذلك الارتباط من عدمه، كون أن الفوائد النفسية المرجوة من ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية لا تتحقق إلا من خلال رضا الممارسين عن ممارستها (Zhou etal, 2021; Argan, 2021)، حيث يتفاوت رضا الممارسين عن الأنشطة الترويحية (Urgelles & Frick, 2022)، بسبب أن بعضها قد لا يتناسب مع رغبات الأفراد ولا يقابل احتياجاتهم الترويحية (Weybright etal, 2020; Yoo, 2022)، مما يقلل من مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية، وبالتالي ينعكس ذلك سلباً على معدلات الصحة النفسية لديهم (Liu & Li, 2018; Ryu & Heo, 2018; Cho & Kim, 2022).

وأكدت الدراسات بأن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية لا يعني بالضرورة بأنها محببة لدى الممارسين، وقد تكون ممارستها نتيجة لعدم وجود أنشطة ترويحية أخرى يمارسونها Nothing else to (Motamedi etal, 2020)، حيث أن مؤشر الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية يختلف من فرد لآخر (Liu, 2014; Sahin, 2016; Xie etal, 2022)، باختلاف المرحلة العمرية (Weybright etal, 2020)، والجنس (Urgelles & Frick, 2022; Jang, 2021)، وكذلك نوعية أنشطة وقت الفراغ الترويحية التي يمارسونها(Shin & you, 2013; Ahn & Song, 2021, Cho & Kim, 2022)، وأماكن ممارستها(Çetinkaya etal, 2017;Chang etal, 2019; Puhakka, 2021).

وفي ضوء ما تم عرضه، يلاحظ أن جميع الدراسات التي ناقشت العلاقة بين أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي اقتصرت على دراسة تأثير ممارستها على التحصيل الأكاديمي بغض النظر عن مدى رضا الممارسين

عن تلك الأنشطة الترويحية، ولا يوجد أي دراسة –على حد علم الباحث- تناولت العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي. كما وتميزت هذه الدراسة بأنها لم تقتصر على معرفة تلك العلاقة فحسب، بل أنها قدمت رؤية استشرافية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في رفع التحصيل الأكاديمي.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في استخدامها لمقياس الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والذي أُستخدم في العديد من الدراسات السابقة (Freire and Teixeira, 2018; Liu & Li, 2018; Eskiler etal, 2019; Tian etal, 2020; Koç & Yusuf, 2020)، وعلى البيئة السعودية كما في دراسة (الفاضل، 2019). كما استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وتوضيح الخلفية النظرية لها، واختيار المنهجية المناسبة، وفي بناء الاستبانة المفتوحة في الجولة الاولى للرؤية الاستشرافية، وكذلك في مناقشة النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة:

تمر المملكة العربية السعودية بتطور سريع في جميع الجوانب الحياتية، مما نتج عن ذلك استجابة الجامعات السعودية وتفعيل دورها لمواكبة تطلعات المملكة في خططها التنموية الشاملة والمستدامة وفق رؤية (2030)، وذلك من خلال بناء الشباب - أهم ثروات البلاد- وتزويدهم بسلاح العلم والمعرفة والمهارة (أبو عز وعيسى، 2018).

ويقاس مدى تأهيل الشباب وتفوقهم في الجامعات من خلال تحصيلهم الأكاديمي، والذي يعبر عن مدى إلمامهم بالمعارف والمهارات المطلوبة. فالتحصيل الأكاديمي مهما تنوعت العوامل التي تؤثر فيه، فإن ذلك يتطلب من الباحثين الاهتمام بدراسته لتقديم التفسيرات العلمية وإيجاد الحلول لرفع مستوياته بين الطلبة الجامعيين.

وتبرز مشكلة الدراسة في الاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة بأن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية قد تؤثر وقد لا تؤثر على مستويات التحصيل الأكاديمي، مما يقودنا إلى الإشارة بأن ممارسة تلك الأنشطة قد تحقق وقد لا تحقق رضا الممارسين عنها، كون الرضا عن الأنشطة يختلف من فرد إلى آخر (Liu, 2014; Sahin, 2016; Weybright etal, 2020; Xie etal, 2022)، ومن نشاط ترويحي إلى آخر (Shin & you, 2013; Ahn & Song, 2021, Cho & Kim, 2022)، وعلى حسب نوع الجنس (Urgelles & Frick, 2022; Jang, 2021).

لذا يعد الاهتمام بمعرفة مدى تحقيق ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية لرضا المشاركين أمرًا ضروريًا، خصوصاً إذا علمنا بأن مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية ترتبط إحصائياً بعوامل الصحة النفسية الإيجابية (Paggi etal, 2016; Rodríguez-Bravo etal, 2020; Petersen etal, 2021)، والتي أثبت الدراسات بأن زيادة مستويات تلك العوامل الإيجابية من الصحة النفسية تعد مؤشرات إحصائية على زيادة التحصيل الأكاديمي (Ruppel etal, 2015; Yu etal, 2018; Rapuano, 2019; Paloma etal, 2020; Puhakka, 2021 ,).

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث في محاولة الكشف إن كانت زيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعد مؤشراً إحصائياً على زيادة معدلات التحصيل الأكاديمي أو أن انخفاضها يؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي.

حيث يلحظ المتتبع للدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي أنها اقتصرت على معرفة تأثير ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية على التحصيل الأكاديمي، دون الكشف عن مدى تحقيق ممارسة تلك الأنشطة لرضا الطلاب عنها.

ومن جهة أخرى تتجلى مشكلة الدراسة بأن شعور عدم الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية يعد من أكثر المشاكل التي تواجه طلاب المرحلة الجامعية، كون هذه المرحلة العمرية يصنفها العلماء بأنها مرحلة الوصول إلى الذروة peak during adolescence في احتياج أفرادها لأنشطة ترويحية مختلفة، تتصف بمستويات عالية من الاثارة Sensation seeking، حيث يميل أفرادها إلى سرعة إحساسهم بالملل Leisure Boredom ، وعدم الرضا عن وقت الفراغ عندما لا تلبي أنشطة وقت الفراغ احتياجاتهم الترويحية(Spaeth etal, 2015; Evans-Polce etal, 2018; Weybright etal, 2020; Yoneda etal, 2019; Freund etal, 2021, Spoto etal, 2021). وبناء على جميع ما سبق، وبعد أن دأبت الدراسة في الكشف عن

تأثير عدم الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية على التحصيل الأكاديمي، برزت الحاجة إلى تقديم رؤية استشرافية للمتطلبات المستقبلية التي تسهم في زيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في رفع مستويات التحصيل الأكاديمي. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما المتطلبات المستقبلية لرفع مستوى الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في جانبين، هما:

الأهمية النظرية: تستمد هذه الدراسة أهميتها في أنها ستضيف للمكتبة التربوية تصوراً واضحاً عن مسببات انخفاض التحصيل الأكاديمي من خلال معرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وبين مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية.

الأهمية التطبيقية: يأمل الباحث بعد معرفة الدور الفاعل للرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية في زيادة التحصيل الأكاديمي بأن تتم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة التي قدمت رؤية استشرافية للمتطلبات المستقبلية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية، مما قد يدفع بالمختصين بتلبية تلك المتطلبات بغرض رفع مستويات التحصيل الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس، هو: التوصل إلى رؤية استشرافية للمتطلبات المستقبلية لرفع مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية؛ تعزيزاً لدورها في زيادة التحصيل الأكاديمي، وذلك بعد الكشف عن:

1- العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي.
2- المقارنة بين متوسطات (الأقل تحصيلاً، والأعلى تحصيلاً) في مستويات الرضا عن الأنشطة الترويحية التي يمارسونها في أوقات فراغهم.
3- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص.

أسئلة الدراسة:

يتحدد السؤال الرئيس للدراسة في الآتي:

ما المتطلبات المستقبلية لرفع مستوى الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في زيادة التحصيل الأكاديمي؟

وتطلبت الإجابة عن التساؤل الرئيس، أهمية طرح التساؤلات التالية:

1- ما العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الأعلى تحصيلاً، والأقل تحصيلاً) في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تُعزى لمتغير الجنس والتخصص؟

مصطلحات البحث:

الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية: يعرفه يو Yoo (2022) أنّه: درجة انعكاس شعور الأفراد Leisure experiences على مقياس الرضا والتي تعبر عن مدى رضاهم عن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية.

ويعرف الباحث الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية إجرائياً بأنَّه: مواقف الطلاب والطالبات ومشاعرهم التي تبين مدى حبهم أو كراهيتهم ورضاهم عن الأنشطة الترويحية التي يمارسونها في أوقات فراغهم.

الرؤية الاستشرافية

A forecasting process تعرف إجرائياً على أنها: متطلبات مستقبلية قائمة على دراسة واقع العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي بغرض الوصول إلى جملة من المقترحات التي تعمل على زيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها الفاعل في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة في إجراءاتها على الحدود الاتية:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوع الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية، والتحصيل الأكاديمي، وعلى المتطلبات المستقبلية

لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على طلبة المستويين الأخيرين لمرحلة البكالوريوس في كليات الفرع الرئيس بجامعة الحدود الشمالية، وذلك كون الطلبة مروا بمرحلة التعليم الجامعي كاملة، واكتملت صورة الحكم على معدلاتهم التراكمية وتحصيلهم الدراسي في المرحلة الجامعية، وعلى عينة من الخبراء الذين حققوا معايير اختيارهم في هذه الدراسة، كما هو موضح لاحقاً في عينة الدراسة.

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على كليات الفرع الرئيس بجامعة الحدود الشمالية في مدينة عرعر.

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444 هـ (2022-2023 م).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهجية الذي تتسق مع طبيعتها وتحقق أهدافها، وتكونت من شقين:

- المنهج الوصفي Study Descriptive بأسلوبيه الارتباطي لدراسة واقع العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي)، والأسلوب السببي المقارن Causal-Comparative Research، للتعرف على مستويات عدم الرضا عن أنشطة وقت الفراغ بين الطلبة الأعلى تحصيلاً أكاديمياً والأقل تحصيلاً.
- أسلوب دلفي (Delphi Method) بهدف محاولة استشراف سبل رفع مستوى الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية لتعزيز دورها في زيادة التحصيل الأكاديمي. وتعرف عقابي(2017) أسلوب دلفي بأنه أحد أساليب الدراسات المستقبلية، وهو منهج علمي مصمم بطريقة علمية لاستطلاع رأي الخبراء حول موضوع ما للدراسة وإبداء الرأي، ويتم هذا في أكثر من دورة للوصول إلى نتائج تفيد في حل مشكلة الدراسة.

ويعتمد هذا الأسلوب على أن كل عضو من الخبراء يبدي رأيه بعيداً عن تأثير رأي المجموعة من خلال إعطاء الفرصة للخبراء لمراجعة أفكارهم، وللتغذية الراجعة بغرض الحصول على إجماع أو أغلبية في الرأي حول صورة مستقبلية واحدة (الحضيف والعبيد، 2021).

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستويين الأخيرين لمرحلة البكالوريوس في كليات الفرع الرئيس (العلمية، والنظرية) بجامعة الحدود الشمالية والبالغ عددهم (3413) طالباً وطالبة بناء على إحصائية عمادة القبول والتسجيل بجامعة الحدود الشمالية عام (2022م)، وقد اقتصرت الدراسة على هذين المستويين الأخيرين فقط؛ وذلك كون الطلبة مروا بمرحلة التعليم الجامعي كاملة، واكتملت صورة الحكم على معدلاتهم التراكمية وتحصيلهم الدراسي في المرحلة الجامعية.

عينة الدراسة:

وفقاً لأهداف الدراسة تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى مجموعتين، وذلك وفقاً للمعدل التراكمي (مجموعة الأعلى تحصيلاً، ومجموعة الأقل تحصيلاً). صُنفت مجموعة الحاصلين على معدل تراكمي (3 فأعلى من 5) على أنهم الأعلى تحصيلاً (ن= 203 طالباً وطالبة). أما مجموعة الأقل تحصيلاً (ن= 205 طالباً وطالبة) هم الذين حصلوا على معدل تراكمي أقل من 3.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة. روعي في اختيارهم النسب التمثيلية للمعدل التراكمي (الأعلى تحصيلاً، والأقل تحصيلاً)، والجنس (ذكر، أنثى)، وكذلك التخصص (علمي، نظري). وبذلك شكل إجمالي عينة الدراسة (408 طالباً) ما نسبته (11.95 %) من مجتمع الدراسة الكلي.

جدول رقم (1) عينة الدراسة

العينة	العدد	نسبة تمثيل العينة إلى المجتمع الكلي	نسبة تمثيل عينة الدراسة ككل للمجتمع الكلي
الطلبة الأعلى تحصيلاً	203 طالبٍ	% 5.947	% 11.954
الطلبة الأقل تحصيلاً	205 طالب	% 6.006	

ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص):

جدول رقم (2) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	197	48.28
	أنثى	211	51.71
التخصص	نظري	209	51.22
	علمي	199	48.77
المجموع		408	100.0

ونظراً لطبيعة الدراسة ومتطلباتها في تطبيق أسلوب دلفاي، عمد الباحث إلى اختيار عينة قصدية من الخبراء (15 خبيراً)، ويعد اختيارهم بطريقة قصدية، وبهذا العدد، ليكون مقبولاً وكافياً عند تطبيق أسلوب دلفاي، استناداً إلى ما أشارت اليه الدراسات (Avella, 2016; عقابي، 2017) على أهمية اختيار عينة الخبراء بشكل عمدي Purposive sample، بما يضمن تحقيق معايير اختيارها selection criteria، وإلى ما أشار إليه كلٌ من جونسون وشان Johnson & Chan (2023) على أنه يجب أن لا يقل عدد الخبراء المشاركين في أسلوب دلفاي عن 10 خبراء ولا يزيد عن 100 خبيراً.

وقد اختيرت عينة الخبراء وفقاً للشروط التالية:

1- أن تكون رتبته العلمية من أستاذ مشارك فما فوق.
2- أن يكون تخصصهم في مجال الترويح وأوقات الفراغ موضوع الدراسة الحالية.
3- ألا تقل خبرتهم في العمل بالجامعات عن 5 سنوات.
4- لديهم إسهامات علمية واهتمام بموضوع الدراسة.
5- إبداء استعدادهم للتعاون مع الباحث في جميع جولات الدراسة.

أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على جزأين:

- **الجزء الاول:** الأداة التي تم تطبيقها على عينة الطلاب والطالبات، واشتملت على متغيرات الدراسة وهي متغير الجنس، ومتغير التخصص، والمعدل التراكمي. كما اشتملت على مقياس الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية: قام بإعداد هذا المقياس كلٌ من بيرد وراغب (Beard and Ragheb, 1980)، والذي تُرجم واستخدم في العديد من الدراسات الاجنبية، كاللغة البرتغالية Portuguese كما في دراسة (Freire and Teixeira, 2018)، واللغة التركية كما في دراسة (Eskiler etal, 2019; Koç & Yusuf, 2020)، واللغة الصينية كما دراسة Liu and Li, 2018; Tian etal, 2020). وأشار الفاضل (2019) إلى أن المقياس في نسخته العربية حقق درجة عالية من الصدق والثبات على البيئة السعودية.

يتكون المقياس من (24) عبارة تقيس ستة أبعاد رئيسة Six dimensions ، هي: البعد النفسي Psychological، والتربوي Educational، والاجتماعي Social، والاسترخائي Relaxation، والبدني physiological ، والبيئي Aesthetical، بواقع 4 عبارات لكل بعد، موزعة على الأبعاد، كما يلي:

جدول رقم (3) أبعاد مقياس الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والعبارات التي تمثلها

البعد	البعد النفسي	البعد التربوي	البعد الاجتماعي	البعد الاسترخائي	البعد البدني	البعد البيئي
أرقام عبارات البعد	4-1	8-5	12-9	16-13	20-17	24-21

تتم الاستجابة على المقياس وفق سلم ليكرت الخماسي التدريج (Likert scale) وأُعطيت عباراتها الأوزان التالية: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، أوافق بدرجة متوسطة (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1)، وبذلك كلما ارتفعت العلامة؛ كان

ذلك مؤشراً على زيادة درجة الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية.
تم اعتماد المقياس التالي لتوضيح مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية، حيث يتم الحكم على عبارات الاستبانة ومحاورها، بناء على قيمة المتوسط الحسابي وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (4) فئات الحكم على المتوسط الحسابي

درجة الرضا عن أنشطة وقت الترويحية	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
مدى المتوسط الحسابي	5.00 – 4.21	4.20 –3.41	3.40 – 2.61	2.60 -1.81	1.80 – 1.00

وعلى الرغم من أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في الدراسات السابقة، الا أن الباحث قام بحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

صدق الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل عبارة للدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وبين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس

البعد النفسي		البعد التربوي		البعد الاجتماعي		البعد الاسترخائي		البعد البدني		البعد البيئي	
1	**0.549	5	**0. 739	9	**0. 572	13	**0. 612	17	*0.677 *	21	**0. 657
2	**0.564	6	**0. 657	10	**0. 644	14	**0. 563	18	*0.618 *	22	**0. 717
3	**0.687	7	**0. 708	11	**0. 581	15	**0. 617	19	*0.554 *	23	**0. 603
4	**0.690	8	**0. 590	12	**0. 598	16	**0. 646	20	*0.498 *	24	**0. 705
ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس											
البعد النفسي		البعد التربوي		البعد الاجتماعي		البعد الاسترخائي		البعد البدني		البعد البيئي	
**0.759		**0.823		**0.747		**0. 817		**0. 689		**0. 847	

** دالة احصائياً عند 0.01

تشير نتائج جدول رقم (5) إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة مع الدرجة الكلية للبُعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a = 0.01)، مما يشير إلى مناسبة العبارات لقياس مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية (النفسي، التربوي، الاجتماعي، الاسترخائي، البدني، والبيئي). كما تبين من الجدول بأن معاملات الارتباط بين كل بُعد من الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0. 689) و(0. 847)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (a = 0.01)، مما يشير إلى أن الأبعاد مناسبة لقياس مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية.

ثبات المقياس Reliability:

للتأكد من ثبات هذا المقياس، قام الباحث باستخدام اختبار ألفا كرونباخ Cornbach's Alpha ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6) معامل ألفا كرونباخ Crornbach's alpha لقياس ثبات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية

أبعاد المقياس	عدد العبارات	قيمة معامل alpha
النفسي	4	0.880
التربوي	4	0.873
الاجتماعي	4	0.785
الاسترخائي	4	0.817
البدني	4	0.908
البيئي	4	0.752
ثبات المقياس الكلي	24	0.938

يتضح من الجدول رقم (6) أن معامل الثبات الكلي للمقياس بلغ (0.938)، فيما تراوحت معاملات الثبات للمحاور بين (0.752) و (0.908) وهي معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

- **الجزء الثاني:** أداة أسلوب دلفاي على عينة الخبراء للكشف عن الرؤية الاستشرافية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية: تم بناء الأداة وفق جولات دلفي كما يلي:

1) الجولة الاولى: اتبُعت فيها الصورة الاستقرائية وهي عبارة عن توجيه سؤال مباشر ومفتوح عن المتطلبات المستقبلية الواجب توافرها في أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتي تحقق رضا الطالب الجامعي. وقد طُلب من الخبراء الإجابة عن الأسئلة بنقاط مستقلة في صورة عبارات تحمل كل منها فكرة واحدة. ومرفق مع السؤال استبانة حُدد فيها عددٌ من المتطلبات أمام كل محور، تم إعدادها بناء على نتائج الدراسة الحالية بعد معرفة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وكذلك بعد الرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. وترك الباحث للخبراء حرية الاستفادة من هذه الاستبانة المرفقة للاستئناس بها، مع التعديل والحذف والإضافة متى ما رأى الخبير ذلك.

2) الجولة الثانية: في هذه الجولة وبعد حصر المتطلبات الأكثر تكراراً لدى عينة الخبراء في الجولة الاولى، تم بناء استبانة مغلقة من الأفكار والرؤى التي أسفرت عنها الجولة الاولى، حيث اشتملت استبانة الجولة الثانية على المحاور التالية:

أ) المتطلبات الترويحية الثقافية، وعدد عباراتها: (5) عبارات.
ب) المتطلبات الترويحية النفسية، وعدد عباراتها: (5) عبارات
ت) المتطلبات الترويحية الاجتماعية، وعدد عباراتها: (6) عبارات.
ج) المتطلبات الترويحية الاقتصادية، وعدد عباراتها: (6) عبارات.
د) المتطلبات الترويحية المتعلقة بدور الجامعة، وعدد عباراتها: (7) عبارات.
ذ) المتطلبات الترويحية المتعلقة بالبرامج والمراكز الترويحية والترفيهية، وعدد عباراتها: (6) عبارات.

تم توزيع استبانة الجولة الثانية على الخبراء لإعطاء محاور المقياس وعباراته المستوى الذي يستحقه من الأهمية بتدرج تنازلي (مهم، إلى حد ما، غير مهم). كما طُلب منهم تعديل أو إدراج أي عبارات إضافية مهمة تحت تلك المحاور. ولتوضيح الأهمية النسبية لمدى موافقة الخبراء، تم اعتماد المقياس بناء على قيمة المتوسط الحسابي، وذلك على النحو التالي:

- من (3) إلى (2.34) تمثل درجة أهمية مرتفعة.
- من (2.33) إلى (1.67) تمثل درجة أهمية متوسطة.
- من (1.66) إلى (1) تمثل درجة أهمية منخفضة.

وأسفرت نتائج الجولة الثانية على اتفاق معظم آراء الخبراء على بعض الملاحظات، منها: إعادة

صياغة بعض العبارات، إضافة وحذف بعض العبارات، فأصبحت الاستبانة مكونه من (6) محاور يندرج تحتها (31) متطلباً للرؤية الاستشرافية لزيادة مستوى الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية.

3) الجولة الثالثة: هدفت الجولة الثالثة إلى قياس مستوى إجماع الخبراء على متوسطات درجات الأهمية على أداة الجولة الثالثة التي صممت وفقاً للنتائج التي ظهرت في الجولة الثانية، وقد عُدل مقياس الأهمية النسبية في هذه الجولة ليكون خماسي التدرج؛ بهدف توسيع عملية الاختيار للخبراء. حرصت الدراسة على أن تكون درجة الاتفاق كبيرة، وكبيرة جداً بين الخبراء، على أن لا يقل متوسطها عن كبيرة (أي لايقل عن 3.41 من 5). وتم تحديد طول الفئة في المقياس الخماسي من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷عدد بدائل المقياس = (5-1) ÷ 5 = 0.8.

جدول (7) طريقة تصحيح مقياس الجولة الثالثة ذي التدرج الخماسي.

التدريج	الدرجة المقابلة	الفئة المقابلة	أهمية توافرها لزيادة مستوى الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية
مهمة جداً	5	5.00 – 4.21	عالية جداً
مهمة	4	4.20 –3.41	عالية
مهمة إلى حد ما	3	3.40 – 2.61	متوسطة
غير مهمة	2	2.60 -1.81	ضعيفة
غير مهمة جداً	1	1.80 – 1.00	ضعيفة جداً

صدق الأداة:

لجأ الباحث في جولته الاولى إلى صدق البناء (Construct Validity)، الذي يعتمد على مدى تحقيق أداة الدراسة في وضع رؤية استشرافية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في زيادة التحصيل الأكاديمي، من خلال الاستعانة بالإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وذلك للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه.

كما تم التحقق في صدق الأداة في جولتها الاولى من خلال اللجوء إلى مجموعة التركيز أو بما يسمى المجموعة البؤرية (Focus Group)، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الدراسات المستقبلية (6 خبراء). وبناء على ملاحظاتهم تم التوصل إلى الصورة النهائية لاستبانة دلفي التي قُدمت في الجولة الاولى.

بعد تفريغ نتائج الجولة الثانية تم حساب نسبة الاتفاق بين الخبراء باستخدام النسبة المئوية، وذلك لكل محور من محاور الاستبانة، ولكل عبارة من عبارات تلك المحاور. كما أُستطلعت آراؤهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة، ومدى أهميتها ومناسبتها للمحور التي تنتمي إليه، وتم استبعاد جميع العبارات التي قلت نسبة الاتفاق على أهميتها عن 90%.

تم حساب صدق الاتساق الداخلي ، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة من عباراتها والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية للأداة. جاءت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للأداة.

ثبات الأداة:

حُسب معامل ألفا كرونباخ في الجولة الثالثة، حيث بلغ معامل ثبات الأداة (0.95)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

حللت بيانات الدارسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث حسبت معاملات ارتباط بيرسون، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، واختبار "ت" T- Test، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة السؤال الاول: والذي نصه: "ما العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي؟".

لتفسير النتائج المتعلقة بالعلاقة بين درجة الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي بشكل أكثر تفصيلاً، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة الأعلى تحصيلاً والأقل تحصيلاً على أبعاد مقياس الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية، واتضحت النتائج من الجدول الاتي:

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة الأعلى والأقل تحصيلاً على درجة الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية

أبعاد الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية	الأعلى تحصيلاً (ن= 203 طالب وطالبة)				الأقل تحصيلاً (ن= 205 طالب وطالبة)			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الرضا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الرضا
النفسي	3.752	0.9818	1	عالية	3.372	0.8647	2	متوسطة
التربوي	2.984	0.9962	6	متوسطة	3.015	0.7554	5	متوسطة
الاجتماعي	3.593	0.8535	2	عالية	3.399	0.8106	1	متوسطة
الاسترخائي	3.323	1.0386	4	متوسطة	2.957	0.9483	6	متوسطة
البدني	3.448	0.9332	3	عالية	3.251	0.6953	3	متوسطة
البيئي	3.269	1.0112	5	متوسطة	3.183	0.7125	4	متوسطة
الدرجة الكلية	3.394	0.948	متوسطة		3.196	0.723	متوسطة	

يتضح من جدول (8) بأن البعد النفسي لاستجابات العينة (الأعلى تحصيلاً) جاء في صدارة ترتيب أبعاد مقياس الرضا وبدرجة عالية، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن العامل النفسي يعتبر مكوناً مهماً من مكونات شخصية الطلبة المتميزين علمياً وتلعب دوراً بارزاً في زيادة التحصيل الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Howland etal, 2018; Rapuano, 2019; Paloma etal, 2020) إلى أهمية الصحة النفسية ودورها الكبير والمؤثر في زيادة التحصيل الأكاديمي.

كما وتشير النتائج بارتفاع معدلات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية لدى مجموعة الطلبة الأعلى تحصيلاً (3.394) مقارنة بالطلبة الأقل تحصيلاً (3.196)، ولمعرفة طبيعة العلاقة بين مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية (النفسي، التربوي، الاجتماعي، الاسترخائي، البدني، البيئي) وبين التحصيل الأكاديمي. تم احتساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول رقم (9) معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation بين مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية وبين التحصيل الأكاديمي (ن =408 طالب وطالبة)

المتغير		أبعاد مقياس الرضا عن أنشطة وقت الفراغ						
		البعد النفسي	البعد التربوي	البعد الاجتماعي	البعد الاسترخائي	البعد البدني	البعد البيئي	درجة الرضا ككل
التحصيل الأكاديمي	معامل الارتباط	0.458	0.294	0.312	0.433	0.304	0.231	0.338
	مستوى الدلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

يتضح من الجدول (9) وجود ارتباط موجب جوهري بين التحصيل الأكاديمي والرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية بأبعاده الستة (النفسي، التربوي، الاجتماعي، الاسترخائي، البدني، والبيئي) وبمستوى دلالة (0.001) لدى جميع أبعاد مقياس الرضا، ويُفسر ذلك بأن ارتفاع التحصيل الأكاديمي مرتبط بزيادة درجة الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية يرتبط بالمعدلات العالية في تحقيق السعادة والبهجة، وتجديد النشاط الذهني من خلال شعورهم بتلبية احتياجاتهم النفسية (Kaya, 2016; Argan etal, 2018)، كما ويساهم بشكل كبير في رفع مستوى الصحة النفسية psychological well-being وتعزيز القيم الإيجابية كتقدير الذات self-esteem، ومفهوم الذات self-concept، والاستقلالية autonomy، وزيادة مستوى الثقة بالنفس Self-confidence، والقبول الذاتي Self-acceptance، وكذلك التحرر من الضغوط النفسية كالقلق anxiety، والاكتئاب depression، والانطوائية (Liu & Li, 2018; Puhakk, 2021; Argan, 2021; Yoo, 2022)، وبالتالي هذا يتفق مع ما أكدته نتائج الدراسات في أن ارتفاع معدلات تلك العوامل من الصحة النفسية يسهم وبشكل كبير في زيادة التحصيل الأكاديمي (Ruppel etal, 2015; Yu etal, 2018; Rapuano, 2019; Paloma etal, 2020; Puhakka, 2021).

نتيجة السؤال الثاني: والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات العينة (الأعلى تحصيلاً، والأقل تحصيلاً) في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية؟".

أُستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (10) اختبار "ت" لدلالة الفروق في بين الطلبة الأعلى والأقل تحصيلاً في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية

المقياس	الأعلى تحصيلاً (ن =203 طالب وطالبة)		الأقل تحصيلاً (ن = 205 طالب وطالبة)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية	3.394	0.948	3.196	0.723	*2.4246	0.016

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)**

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة 2.4246 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطات درجات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية للطلبة الأكثر تحصيلاً مقارنة بالأقل تحصيلاً، وكانت الفروق لصالح الاكثر تحصيلاً. وتعد هذه النتيجة منطقية، ويُفسر ذلك بأن الطلبة الأكثر تحصيلاً حصلوا على المعدلات الأكاديمية العالية نتيجة المعدلات العالية من درجات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية، ويعزو الباحث ذلك إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة (Argan etal, 2018)، ودراسة (Liu & Li, 2018) والتي توصلت إلى أن الاشخاص الذين لديهم معدلات عالية من الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية كانوا أكثر امتلاكاً للمعدلات العالية من الصحة النفسية مقارنة بمن لديهم معدلات أقل. كما يؤكد (Argan,2021) إلى أن الفوائد المرجوة من ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال تحقيق الرضا النفسي من جراء ممارستها، والتي بدورها تؤدي إلى زيادة التحصيل الأكاديمي من

خلال تحسين الوظائف الإدراكية مثل الفهم واليقظة والتركيز والتذكر (متولي، 2015، السيد، 2018).

نتيجة السؤال الثالث: الذي نصه:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تُعزى لمتغير الجنس والتخصص؟".

جدول (11) اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية وفقاً لمتغير الجنس والتخصص

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	197	3.22	.769	2.012	406	.046
أنثى	211	3.36	1.081			
نظري	209	3.40	.682	2.246	406	.034
علمي	199	3.18	.726			

أولاً: متغير الجنس:

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a =0.05) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الاناث، مما يعني أن الإناث أكثر رضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية مقارنة بالذكور، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الفتاة السعودية واحتياجاتها الترويحية وسهولة توفيرها مقارنة بالذكور (العنزي، 2018ج)، حيث إن الذكور يتميزون باحتياجات ترويحية تتميز بمستويات عالية من البحث عن الاثارة Sensation seeking مقارنة بالإناث (Klinar etal, 2017; Frick, 2020)، وعندما لا تسعى أنشطة وقت الفراغ الترويحية إلى تلبية احتياجاتهم النفسية وملامسه المستوى المثالي لديهم من التحفيز والاثارة Optimal level of stimulation يدفعهم إلى الشعور بالملل وتسجيل معدلات عالية من عدم الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية (Weybright etal, 2015; Frick, 2020; Freund etal, 2021).

ثانياً: متغير التخصص:

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة في مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزى لمتغير التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصص النظري، مما يعني أن الطلبة في التخصصات النظرية سجلوا أكثر رضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية مقارنة بالتخصصات العلمية.

ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة التخصص، حيث تتطلب التخصصات العلمية جهداً أكبر في المذاكرة وتتسبب بضغوط نفسية كبيرة نتيجة صعوبتها مقارنة بالتخصصات النظرية، مما يجعل طلبتها أكثر احتياجاً من طلبة التخصصات النظرية إلى ممارسة الأنشطة الترويحية في أوقاتهم فراغهم، وذلك لتجديد نشاطهم الذهني والتخلص من الضغوط النفسية، وعندما لا تتوفر لهم احتياجاتهم الترويحية في وقت الفراغ ينعكس ذلك سلباً على درجة الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية، ويتفق هذا المقترح مع ما أشارت إليه دراسة (Argan, 2021) في أن الرضا عن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية يعد بمثابة وسيلة للتخفيف من الضغط النفسي وفي تحقيق الاسترخاء الذهني واستعادة النشاط والحيوية.

نتيجة السؤال الرابع: الذي نصه: "ما المتطلبات المستقبلية لرفع مستوى الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في زيادة التحصيل الأكاديمي؟".

أولاً: المتطلبات الترويحية الثقافية:

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات الخبراء عن المتطلبات الترويحية الثقافية (ن= 15 خبيراً)

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	إلقاء الضوء على الأنشطة الترويحية المتوفرة والتعريف بها.	4.68	0.72	2
2	صياغة رسائل إعلامية تسلط الضوء على أهمية ممارسة الأنشطة الترويحية في وقت الفراغ.	4.77	0.49	1
3	الترويج للمنشورات والكتيبات التي تهتم بنشر الثقافة الترويحية.	4.04	0.86	4
4	إعداد التصميمات الانفوجرافيكية التي تساعد على تعلم المهارات الترويحية.	4.25	0.84	3
	المتطلبات الترويحية الثقافية	4.436	0.54	

يتضح من الجدول (12) حصول المتطلبات الترويحية الثقافية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ على درجة أهمية عالية بين الخبراء. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية اكساب الطلاب والطالبات ثقافة وقيم الأنشطة الترويحية ومهارات ممارستها، وذلك لتكوين دوافع ذاتية داخلية تُكسب الممارس الرضا عن ممارستها تحقيقا لأهدافه وتلبيه لاحتياجاته ورغباته نتيجة توافقها مع دوافعه الذاتية التي تم تكوينها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه الدراسات إلى أن اتجاهات الأفراد ودوافعهم نحو المشاركة في الأنشطة الترويحية يحدده مدى امتلاكهم لثقافة وقيم ممارسة الأنشطة الترويحية (عبدالرزاق وآخرون، 2022)، ومدى تعلمهم واتقانهم لمهارات ممارستها (Jang, 2021; Sidik & Chick, 2022)، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تنمية الاتجاهات والميول لدى الفرد وتخلق لديه دوافع ذاتية Self-Motivation لاختيارها برغبه شخصية ليمارسها في وقت فراغه (Tian etal, 2020; Kinczel etal 2020)، ويكون من نواتجها اكتسابه الرضا من جراء تلك الممارسة (Yoo, 2022).

ثانياً: المتطلبات الترويحية النفسية:

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات الخبراء عن المتطلبات الترويحية النفسية (ن= 15 خبيراً)

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الاهتمام باتجاهات وميول الطلبة والطالبات الترويحية.	4.69	0.53	1
2	حرية الممارس في اختيار النشاط الترويحي بدافع شخصي (وليس مفروضاً) وفقا لرغبته.	4.61	0.58	2
3	توافر أنشطة ترويحية متعددة ومتنوعة لتجنب الملل الناتج عن تكرار ممارسة نشاط ترويحي محدد لمدة طويلة.	3.98	0.76	4
4	الاهتمام بتوفير الأنشطة الترويحية ذات الطابع تنافسي التي تشبع حاجات الممارس وتلامس مستوى استشارته وحبه للتحدي.	3.98	0.83	4 مكرر
5	إجراء استفتاء بشكل دوري للجنسين لتحديد الأنشطة الترويحية التي تتصف بطابع التشويق والاثارة والسعي إلى توفيرها.	4.48	0.67	3
	المتطلبات الترويحية النفسية	4.348	0.51	

يتضح من الجدول (13) استجابات الخبراء التي حصلت على درجة أهمية عالية للمتطلبات الترويحية النفسية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية. وتُعزى هذه النتيجة إلى ضرورة أن تتوافق الأنشطة الترويحية مع حاجات الممارسين النفسية على أن تتميز تلك الأنشطة بحرية اختيار الممارس لها وفقاً لرغبته. وكذلك أن تتميز بطابع التشويق والاثارة، مع أهمية التركيز على أن تكون تلك الأنشطة متنوعة ومتعددة تجنباً لحدوث الملل نتيجة تكرار ممارسة نشاط ترويحي محدد لفترة طويلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kelly etal, 2021) والتي أشارت إلى أهمية أن تلامس الأنشطة الترويحية مستوى إثارة الافراد Optimal level of stimulation، وعندما لا تلبي الأنشطة الترويحية حاجات الأفراد ورغبتهم في البحث عن الاثارة sensation seeking ينتج عن ذلك مستويات منخفضة من الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية (Tukel, 2020; Rumbold etal, 2021).

كما تتفق مع دراسة (Motamedi etal, 2020)، ودراسة (Weybright etal, 2020)، والذين أشاروا إلى أن الملل في وقت الفراغ Leisure boredom ينتج عن تكرار ممارسة نشاط معين، نتيجة عدم وجود نشاط ترويحي آخر لممارسته Nothing else to do، والذي بدوره يقلل من مستويات الرضا عن الأنشطة الترويحية التي يمارسونها في وقت فراغهم (Serdar etal, 2022) .

ثالثاً: المتطلبات الترويحية الاجتماعية:

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات الخبراء عن المتطلبات الترويحية الاجتماعية (ن= 15 خبيراً)

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	تضمين أنشطة ترويحية تتناسب مع طبيعة المجتمع المحلي كالتي تتوافق مع ثقافة وتقاليد بيئة المنطقة الشمالية مثل الصيد والرحلات البرية.	4.23	0.81	3
2	توافر أنشطة ترويحية تتم بشكل جماعي وذات صبغة تفاعلية تضمن تكوين علاقات ناجحة مع الاخرين.	4.57	0.76	1
3	تجنب الممارسات الترويحية السلبية كمشاهدة التلفزيون والجلوس على الجوال لفترات طويلة ،	4.03	0.96	4
4	اشتراك أفراد الاسرة بالأنشطة الترويحية المنزلية سعياً لزيادة الترابط الاسرى وتحقيق التوافق والرضا بين أفرادها.	4.44	0.71	2
5	تذليل العقبات الاجتماعية أمام خروج الفتاة للمراكز الترويحية والترفيهية لممارسة الأنشطة الترويحية.	3.88	1.03	5
	المتطلبات الترويحية الاجتماعية	4.232	0.64	

يتضح من الجدول (14) العبارات التي حصلت على الأهمية العالية للمتطلبات الترويحية الاجتماعية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ممارسة الأنشطة الترويحية النابعة من قيم وثقافة المجتمع تحفز الأفراد على ممارستها، وتزيد من مستوى رضاهم، كونها تتناسب مع ثقافة وتقاليد الافراد الممارسين، مع التركيز على أهمية الممارسة بشكل جماعي حتى يتم التفاعل بين الأفراد. حيث يشير كلٌ من (العنزي، 2018ج) و (Kinczel etal, 2020) إلى أن بيئة الأنشطة الترويحية الجماعية تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية للطلبة الجامعيين وتلبي احتياجاتهم الترويحية، كونها تعد وسيلة لإرضاء حاجته إلى الانتماء Belonging وتقدير الذات self-esteem(Rodríguez-Bravo etal, 2020) وتشبع حاجاته للظهور وإثبات الذات، كما تعد وسيلة لجذب الانتباه وإثارة الإعجاب أمام الاخرين (Eskiler etal, 2019, Tukel, 2020).

رابعاً: المتطلبات الترويحية الاقتصادية:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات الخبراء عن المتطلبات الترويحية الاقتصادية (ن= 15 خبيراً)

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	توفير الاعتمادات والإمكانات المادية اللازمة لممارسة الأنشطة الترويحية.	4.56	0.87	1
2	رصد مكافآت وحوافز و مادية ومعنوية للمشاركين الأنشطة الترويحية.	4.34	0.96	2
3	تقديم التسهيلات اللازمة التي تشجع رجال الاعمال والمستثمرين على التوسع في إنشاء المراكز والمنشآت الترويحية التي تناسب ذائقة المشتركين وتحقق رضاهم.	4.14	0.75	3
4	دعم الأسرة المالي لأفرادها لتوفير متطلبات ممارسة الأنشطة الترويحية من ملابس وأدوات ترويحية خاصة بالممارس.	3.93	0.78	5
5	التزام المراكز الترويحية والترفيهية بتوفير وسيلة نقل من وإلى أماكن ممارسة الأنشطة الترويحية.	4.14	0.66	3 مكرر
	المتطلبات الترويحية الاقتصادية	4.224	0.61	

يشير الجدول رقم (15) إلى المتطلبات الترويحية الاقتصادية لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية. حيث كان للمتطلبات الاقتصادية دورٌ كبير ومهمٌ في التأثير على مستويات الرضا. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه قد تكون للأفراد رغبة في ممارسة أنشطة ترويحية معينة يكون اختيارها بدافع شخصي بناء على تفضيلهم لها، ولكن بسبب قصور الجوانب الاقتصادية يحد ذلك من قدرتهم على ممارسة تلك الأنشطة المرغوبة، وبالتالي يتجهون إلى أنشطة ترويحية غير مرغوبة لا تلبي رغباتهم ولا تشبع احتياجاهم الترويحية، مما يقلل من مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Liu & Li, 2018)، ودراسة (Petersen etal, 2021)، والتي توصلتا إلى أن المستوى الاقتصادي لممارسي الأنشطة الترويحية له كبير على مستويات الرضا عن ممارسة أنشطة وقت الفراغ الترويحية، حيث سجل الأفراد ذوو المستوى الاقتصادي العالي درجة رضا أكبر مقارنة بالأقل مستوى اقتصادي، حيث أشارت دراساتهم إلى أن العامل الاقتصادي أسهم بقدرتهم على توفير الأنشطة الترويحية التي يرغبونها.

خامساً: المتطلبات الترويحية المتعلقة بدور الجامعة:

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات الخبراء عن المتطلبات الترويحية المتعلقة بدور الجامعة (ن= 15 خبيراً)

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	إنشاء إدارة ترويحية متخصصة داخل الجامعة.	4.22	0.68	2
2	توافر الإمكانات الترويحية المادية والبشرية اللازمة لممارسة الأنشطة الترويحية داخل الجامعة .	4.27	0.64	1
3	وضع برامج وأنشطة ترويحية تسمح بالاشتراك بها داخل أو خارج اليوم الدراسي.	3.87	0.76	5
4	تخصيص وقت فراغ داخل الجدول الدراسي لممارسة الأنشطة الترويحية وتعلم مهارات ترويحية جديدة.	3.81	1.11	6
5	تضمين الخطط الدراسية بمقررات يرتبط توصيفها بالمفاهيم والقيم الترويحية.	3.99	0.58	4
6	عقد المحاضرات والدورات الثقافية الترويحية بصفة دورية ومنتظمة خلال العام الدراسي	4.11	0.60	3
	المتطلبات الترويحية المتعلقة بدور الجامعة	4.047	0.53	

يشير الجدول رقم (16) إلى المتطلبات الترويحية المتعلقة بدور الجامعة لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية أن يكون للجامعة دوراً كبيراً في زيادة الحوافز الذاتية تجاه الممارسات الترويحية من خلال زيادة الوعي ونشر ثقافة وقيم الممارسات الترويحية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة العنزي (2022) بعد توصلها إلى ضعف دور الجامعة في زيادة الحافز تجاه الممارسات الترويحية، إلى أهمية أن يكون للجامعة دورٌ كبيرٌ في نشر الثقافة الترويحية والتوعية بأهمية ممارسة الأنشطة الترويحية من خلال إكسابهم قيم الممارسة عن طريق تضمين تلك القيم في المناهج الدراسية. كما تتفق هذه المتطلبات الترويحية المتعلقة بدور الجامعة مع دراسة الهويش (2020) التي توصلت إلى عدم وجود وقت فراغ كافٍ لممارسة الأنشطة الترويحية الجامعية، لذا أوصت بأهمية تخصيص وقت فراغ كافي في الجدول الدراسي لممارسة الأنشطة الترويحية، ويضيف العنزي (2022) إلى أن الاشتراك بالبرامج والأنشطة الترويحية الجامعية ينمي الوعي بأهمية الممارسة وتعلم المهارات الترويحية الجديدة، مما يسعى إلى تكوين دوافع ذاتية للممارسة، وبالتالي زيادة مستويات الرضا جراء ممارستها (Tian etal, 2020).

سادساً: المتطلبات الترويحية المتعلقة بالبرامج والمراكز الترويحية والترفيهية:

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات الخبراء عن المتطلبات الترويحية المتعلقة بالبرامج والمراكز الترويحية والترفيهية (ن= 15 خبيراً)

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	تصميم برامج وأنشطة ترويحية تتناسب مع طبيعة أعمار الطلبة والطالبات الجامعيين من حيث قدراتهم ومستوى مهاراتهم.	4.59	0.64	2
2	أن تُراعي الأنشطة الترويحية المصممة طبيعة الجنس (ذكر، أنثى) من حيث الفروق الفسيولوجية والاجتماعية والنفسية .	4.67	0.44	1
3	دعم المراكز والأماكن الترفيهية والترويحية بالمشرفين والمتخصصين في الأنشطة الترويحية للاستشارة وتقديم النصح.	4.33	0.48	4
4	العمل على إعداد قادة مؤهلين في الأنشطة الترويحية.	4.19	0.65	6
5	وضع برامج تدريبية موجهة للطلاب والطالبات الجامعيين على تعلم مهارات الأنشطة الترويحية.	4.31	0.78	5
6	وجود هيئات ترويحية تُعنى بالمراقبة المستمرة للأنشطة الترويحية المقدمة وتقييم مدى رضا الممارسين عنها.	4.47	0.57	3
	المتطلبات الترويحية المتعلقة بالبرامج والمراكز الترويحية والترفيهية	4.428	0.42	

يشير الجدول رقم (17) إلى الأهمية العالية التي حصلت عليها المتطلبات الترويحية المتعلقة بالبرامج والمراكز الترويحية والترفيهية، حيث أشارت المتطلبات إلى أهمية أن تُراعي البرامج الترويحية عند تصميمها أعمار وطبيعة جنس الطلبة الجامعيين. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مستويات الرضا تزيد عندما تتلاءم الأنشطة الترويحية مع أذواق واحتياجات الطلبة الجامعيين من كلا الجنسين بما يتناسب مع أعمارهم ومستوى قدراتهم ومهاراتهم ، حيث تختلف احتياجات الذكور الترويحية عن الإناث، وكما وتختلف احتياجات الاطفال والكبار الترويحية مقارنة بأعمار الجامعيين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Argan etal, 2018) عندما توصلت بأن مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تختلف على حسب أعمار الممارسين، كما تختلف على حسب طبيعة الجنس (Urgelles and Frick, 2022). كما يتضح من الجدول إلى أهمية دعم المراكز الترويحية والترفيهية بالقادة والمؤهلين في مجال الترويح لتقديم الاستشارة والنصح وتقييم مدى رضا الممارسين عن الأنشطة الترويحية المقدمة. ويعزو الباحث أهمية هذه المتطلبات إلى ما أشارت اليه

دراسة حشيش (2021) إلى ضرورة توافر القادة والمختصين في مجال الترويح، كونهم أكثر وعياً ودراية في تطبيق البرامج والخطط الترويحية وأكثر فهماً ومراعاة لاحتياجات الافراد الترويحية.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1) توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي. وبناء على هذه النتيجة يوصي الباحث بضرورة الأخذ بالمتطلبات الترويحية المستقبلية (الثقافية، النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية، المتعلقة بدور الجامعة، للبرامج والمراكز الترويحية والترفيهية) التي توصلت لها الدراسة لزيادة مستويات الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية تعزيزاً لدورها في زيادة التحصيل الأكاديمي.
2) تميزت استجابات العينة الأعلى تحصيلاً بمستويات عالية من الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية مقارنة بالأقل تحصيلاً، وبناء على هذه النتيجة يوصي الباحث بضرورة إجراء دراسة تجريبية لتقديم دليل علمي إجرائي للكشف عن أثر برنامج ترويحي مقترح مبني على أنشطه ترويحية من اختيار الطلبة الأقل تحصيلاً وتفضيلاتهم بما يتناسب مع رغباتهم ويحقق رضاهم، والكشف عن أثر ذلك في زيادة التحصيل الأكاديمي.
3) إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة لدراسة العلاقة بين الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويحية والتحصيل الأكاديمي على عينات مختلفة من مراحل التعليم العام كالمرحلة المتوسطة والثانوية.

المصادر والمراجع

أولاً/ المصادر والمراجع العربية:

أبو عز، عيد وعيسى، سامي (2018). استراتيجية مقترحة للمشاركة المجتمعية في تحقيق رؤية 2030 بالجامعات السعودية "جامعة الامير سطام بن عبدالعزيز أنموذجاً"، *مجلة العلوم التربوية*، 4(3)، 27-52.

الفاضل، أحمد محمد (2019) الرضا عن المنتزهات المطورة بمدينة الرضا وعلاقته بالرضا العام عن أنشطة وقت الفراغ: دراسة استطلاعية. *مجلة كلية التربية الرياضية*، جامعة بغداد، 31(3)، 267-284.

العنزي، حمود محمد ناوي (2018أ). العلاقة بين العنف وعدم الرضا عن أنشطة وقت الفراغ لدى المراهقين. مجلة العلوم التربوية، *جامعة الملك سعود*، 30 (4): 669-699

العنزي، حمود محمد ناوي (2018ب). الملل في وقت الفراغ وحب الإثارة وطبيعة التطلعات الترويحية الرياضية لدى المراهقين الجانحين مقارنة بغير الجانحين. *مجلة جامعة جازان للعلوم الانسانية*، 7(2)، 79-99.

العنزي، حمود محمد ناوي (2018ج). طبيعة استغلال وقت الفراغ لدى طالبات جامعة الحدود الشمالية واتجاهاتهن نحو ممارسة الأنشطة الرياضية: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*. جامعة الجوف. 4 (1): 89 – 126.

العنزي، حمود محمد ناوي (2022). تصور مقترح لتعزيز الوعي الترويحي الرياضي بجامعة الحدود الشمالية في ضوء رؤية المملكة 2030، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، 15(2)، 432-467.

العنزي، حمود محمد ناوي (2019). المخالفات المرورية لدى المراهقين وعلاقتها بمتغيرات وقت الفراغ والاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة الرياضية الخطرة، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية. كلية التربية*. جامعة الامارات العربية المتحدة. الامارات العربية المتحدة.43 (1): 259 – 292.

الحضيف، نجلاء، والعبيد، ابراهيم (2021) تصورات خبراء التربية لمتطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة باستخدام أسلوب دلفاي، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (23)، 384-422.

الرويلي، سعود رغيان (2021). التوجهات المستقبلة للجامعات السعودية في ضوء رؤيتها وتحديات تحقيقها، *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، الجامعة الاردنية، 48(2)، 73-88.

الجودة، ماجد محمود (2016) التقييم والتقويم في العملية التدريسية. *مكتبة الرشد*. الطبعة الثالثة.

السيد، هدى جمال محمد (2018) اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة، دراسات نفسية، 28(4)، 883- 945.

الهويدي، زيد (2015) أساسيات القياس والتقويم التربوي. *دار الكتاب الجامعي*. الطبعة الاولى.

الهويش، فاطمة خلف (2018) دراسة تقويمية للأنشطة الطلابية في جامعة الدمام من وجهه نظر طلبة الجامعة، *دراسات*، العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، 45(4)، 331-350.

بشير، كروم (2019) أثر برنامج رياضي ترويحي مقترح على خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، *مجلة دراسات*، الجزائر، 8(1)،159-174.

حشيش، صفوت مبروك (2021) معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة الازهر، *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، جامعة حلوان، 49 (1) ، 72-104.

زوجي، أمينة (2017) الأنشطة الترويحية الممارسة خلال الوقت الحر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة مقارنة بين التلاميذ المتعثرين دراسيا والتلاميذ المتفوقين بمستوى الثانوي التأهيلي الثانوي التأهيلي بمدينة سلا- المغرب. *مجلة الطفولة العربية*، 18(72)، 51-75.

عبد الرزاق، وليد أحمد، والسعيد، إيمان رفعت، وعبدالحميد، أحمد ماجد (2022) دوافع ممارسة الأنشطة الترويحية لتلاميذ المرحلة الاعدادية بمحافظة القاهرة "دراسة مقارنة"، *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، جامعة حلوان، 97، 50-65.

عقابي، خميسة (2017) تقنية دلفي وأهميتها في الدراسات المستقبلية، *المجلة الجزائرية للأمن والتنمية*، 17، 97-109.

متولي، فكري لطيف (2015) أثر الترويح المنظم في تنمية القدرة العقلية للموهوبين من المعاقين عقليا. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 11، 45 – 63.

ثانياً/ المصادر والمراجع الاجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Aaltonen, S., Latvala, A., Rose, R. J., Kujala, U. M., Kaprio, J., & Silventoinen, K. (2016). Leisure-time physical activity and academic performance: Cross-lagged associations from adolescence to young adulthood. *Scientific reports,* 6, 39215. https://doi.org/10.1038/srep39215.

Abdulrazzak, W. A., Alsaeed, E., & Abdulhameed, A. M. (2022). Motivations for practicing recreational activities for middle school students in Cairo governorate: "A comparative study" (in Arabic), *Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences,* Helwan Unversity, *97*, 50-65.

Abu Az, E., & Issa, S. (2018). A proposed strategy for community participation in achieving Vision 2030 Saudi universities: Prince Sattam Bin Abdulaziz University for a model (in Arabic), *Journal of educational sciences,4*(3), 27-52.

Ahn, B., and Song, W. (2021). A Study of differences in leisure satisfaction of leisure activity patterns for South Korean adults, *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(20), 1-10.

Alanazi, H, M. N. (2018A). The relationship between violence and unsatisfied leisure activities among adolescents (in Arabic), *Journal of educational sciences, 30*(4), 669-699.

Alanazi, H, M. N. (2018B). Leisure boredom, sensation seeking, and recreational sports needs among delinquent adolescents compared to non-delinquent adolescents (in Arabic), *Journal of Jazan university for the humanities,7*(2), 79-99.

Alanazi, H, M. N. (2018C). Leisure Patterns of Northern Borders University female students and their attitudes towards physical activity (in Arabic), *Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ),4*(1), 89-126.

Alanazi, H, M. N. (2019). Traffic offences among adolescents, and its relationship with leisure variables, and attitudes toward high risk sports (in Arabic), *International Journal for Research in Education, 43*(1), 259-292.

Alanazi, H, M. N. (2022). A proposed visualization for developing consciousness towards recreation sport participation at Northern Border University in the light of Vision 2030 (in Arabic), *Journal of educational and Psychological Sciences,* Qassim Unversity,*15*(2), 432-467.

Alfadhil, A. M. (2019). Satisfaction with Newly Improved Riyadh's parks and its relationship with leisure satisfaction: An Exploratory study (in Arabic), *The Journal of Physical Education,* University of Baghdad, *31*(3), 267-284.

Al-Hadeef, N. M., & Al-Obaid, I. A. (2021). Education experts' perceptions of the requirements for activating future studies in educational research: A study using the Delphi method (in Arabic), *Arabic journal for educational and Psychological Sciences, 23*, 384-422.

Al-Hoish, F. K. (2018). Evaluation study of student activities at the University of Dammam from the viewpoint of the university students (in Arabic), *DIRASAT, Educational Sciences,* The university of Jordan, *45*(4), 331-350.

Alhweedy, Z. (2015). *Basics of educational measurement and evaluation* (in Arabic), published by University Book House. First edition.

Al-Joudah, M. M. (2016). Evaluation and evaluation in the teaching process (in Arabic), published by Rushd Bookstore, Third Edition.

Alrwaili, S. R. (2021). Future trends of Saudi universities in the light of vision and achievement challenges (in Arabic), *DIRASAT Journal,* 48(2), 73-88.

Extreme sports. Turkish *Journal of Sport and Exercise, 21*(1):16-20.

Evans-Polce, R. J., Schuler, M. S., Schulenberg, J. E., & Patrick, M. E. (2018). Gender- and age-varying associations of sensation seeking and substance use across young adulthood. *Addictive behaviors,* 84, 271–277.

Freire, T., & Teixeira, A. (2018) The influence of leisure attitudes and leisure satisfaction on adolescents' positive functioning: The role of emotion regulation. *Front. Psychol,* 9, 1349. doi:10.3389/fpsyg.2018.01349

Freund, V. A., Schulenberg, J. E., and Maslowsky, J. (2021). Boredom by sensation-seeking interactions during adolescence: Associations with substance use, externalizing behavior, and internalizing symptoms in a US national sample. *Prevention Science, 22*(3),

Frick, B (2020). Gender differences in risk-taking and sensation-seeking behavior: Empirical evidence from "extreme sports", *De Economist, 169*(3),1-16

Ghaffar, U., Sami, W., Aldawsari. A.A., Alazmi. M. M., Okasi, H. A., Ahmad Alsaleh, A., Alshammari, A. M., & Faraz, A. (2020). Association between lifestyle and academic performance among medical students, Majmaah, Saudi Arabia, *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences, 9*(20),1579-1584.

Hashish, S. M. (2021). Obstacles to the practice of sports recreational activities for the students of the faculty of physical Education Al - Azhar University (in Arabic), *The Scientific Journal of Sports Science and Arts,* Helwan University, *49*(1), 72-104.

Howland, W.H., Powell, R.R., Thomsen, J.M., and Monz, C. (2018). A systematic review of the psychological, social, and educational outcomes associated with participation in wildland recreational activities. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership, 10*(3), 197-225.

Ishihara, T., Nakajima, T., Yamatsu, K., Okita, K., Sagawa, M., & Morita, N. (2020). Relationship of participation in specific sports to academic performance in adolescents: A 2-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *30*(8), 1471-1482.

Jang, J. Y. (2021). The effect of leisure satisfaction and psychological well-being among screen Golf participants, *Journal of Advanced Researches and Reports, 1*(3), 75-82.

Johnson, a., & Chan, t. c. (2023). Effectiveness of the Delphi technique as an educational planning tool, *Educational Planning*, *30*(1), 43-57.

Alsayeed, H. J. M. (2018). Mental alertness and its relationship to life satisfaction (in Arabic), psychological *studies, 28*(4), 883-945.

Argan, M. T. (2021) Life satisfaction, life quality, and leisure satisfaction in health professionals. *Perspectives In Psychiatric Care,* 57(2), 660-666.

Argan, M., Argan, M, T., Dursun, M. T. (2018). Examining Relationships Among Well-being, Leisure Satisfaction, Life Satisfaction, and Happiness. International *Journal of Medical Research and Health Sciences, 7*(4), 49-59.

Avella, J. R. (2016). Delphi panels: Research design, procedures, advantages, and challenges. International *Journal of Doctoral Studies, 11*, 305-321.

Basheer, K. (2019). The effect of a proposed recreational sports program on reducing exam anxiety among secondary school students (in Arabic), *DIRASAT Journal,* Algeria, *8*(1), 159-174.

Beard, J.G., & Ragheb, M.G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research, 12*(1), 20-33.

Çetinkaya, G., Şahin, K., and Yarız, K. (2017). Leisure satisfaction level of active and passive participation in outdoor recreation activities and its relationship with public health. *Acta Medica Mediterranea, 2*, 191-196.

Chang, P. J., Lin, Y., & Song, R. (2019). Leisure satisfaction mediates the relationships between leisure settings, subjective well-being, and depression among middle-aged adults in urban China. *Applied Research in Quality of Life, 14*(4), 1001–1017.

Cho, D., & Kim, S. K. (2022). Adolescents' Self-esteem associated with solitary, passive, and active leisure activities. *Sustainability, 14*, 4873. https://doi.org/10.3390/su14094873

Chunmei. H., Lingling, H., Ning, G., & Yang, L. (2021). Relationships among extreme sports participation, sensation seeking, and negative risky behaviors of middle-school students. *Front Psychol*. https://doi: 10.3389/fpsyg.2021.722769. PMID: 34526940; PMCID: PMC8436974.

Eqapi, K.(2017). Delphi technique and its importance in future studies (in Arabic), *Algerian Journal of Security and Development, 17*, 97-109.

Erinjeri, M. J, & Lobo, L. (2023) The impact of leisure time activities on the academic performance among college students, *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology, 11*(1), 497-504.

Eskiler, E., Yıldız, Y., & Ayhan, C. (2019). The effect of leisure benefits on leisure satisfaction:

Paloma, G. P., Antonio, P. C., & Daniel, C. (2020) Psychological well-being and academic performance in university students. *International Journal of Educational Policy Research and Review, 7*(5), 173-186.

Petersen, C. B., Bekker-Jeppesen, M., Aadahl, M., & Lau, C. J. (2021). Participation in recreational activities varies with socioeconomic position and is associated with self-rated health and well-being, *Preventive Medicine Reports, 24*, 1-7.

Puhakka, R. (2021). University students' participation in outdoor recreation and the perceived well-being effects of nature, *Journal of Outdoor Recreation and Tourism,* 36, 1-9.

Rapuano, V. (2019). Psychological well-being and its relationship with the academic achievement of lithuanian students, *Socialiniai tyrimai / Social Research, 42*(2), 44–51.

Razo, N. (2021). *Wellbeing of students who participate in campus recreation. (*Master Thesis*,* California State Polytechnic University).

Rodríguez-Bravo, A. E., De-Juanas, Á., & García-Castilla, F. J. (2020). Effect of physical-sports leisure activities on young people's psychological wellbeing. *Frontiers in psychology,* 11, 543951. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543951.

Rumbold, J. L., Madigan, D. J., Murtagh-Cox, A., & Jones. L. (2021). Examining profiles of the big five and sensation seeking among competitive climbers, *Psychology of Sport and Exercise*, 55(3), https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101951

Ruppel, F., Liersch, S., Walter, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Journal of Public Health,* 23(1), 15–24.

Ryu, J., and Heo, J. (2018). Relationships between leisure activity types and well-being in older adults, *Leisure Studies, 37*(3), 331-342.

Şahin, S. (2016). Examination of the leisure satisfaction levels of individuals partaking in recreational activities. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 5807-5812.

Serdar, E., Demirel, M., & Harmandar Demirel, D. (2022). The relationship between the leisure boredom, leisure satisfaction, and smartphone addiction: A study on university students. International *Journal of Technology in Education (IJTE),* 5(1), 30-42.

Shin, K., & you, S. (2013). Leisure type, leisure satisfaction and adolescents' psychological wellbeing*. Journal of Pacific Rim Psychology,* 7(2), 53-62.

Sidik, K., & Chick, G. (2022). Predicting leisure satisfaction among the Han and Uyghur in

Kara, F. M. (2019). Internet addiction: Relationship with perceived freedom in leisure, perception of boredom and sensation seeking. *Higher Education Studies, 9*(2), 131-140.

Kaya, S. (2016). The Relationship between Leisure Satisfaction and Happiness among College Students. *Universal Journal of Educational Research, 4*(3), 622-631.

Kelly, T. H., Klebaur, J. E., Perry, A. S., Martin, C. A., Lynam, D. R., & Bardo, M. T. (2021). Recreational activities and d-Amphetamine effects in high and low sensation seekers. *Medical Research Archives, 9*(8), 1-21. https://doi.org/10.18103/mra.v9i8.2508.

Khan, I., & Chauhan, P. (2018). Relationship between leisure time activities and academic achievement: an Indian perspective. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education, 15*(12), 38-45.

Kinczel, A., Maklari, G., & Muller, A. (2020). Recreational activities and motivation among young people, GeoSport for Society, *12*(1), 53-65.

Kiss, J. E. (2017). *The relationship between participation in campus recreation programs and college student academic success*. *(*Doctoral dissertation, Michigan State University).

Klinar, P., Burnik, S., Kajtna, T. (2017). Personality and sensation seeking in high-risk sports. *Acta Gymnica, 47*(1), 41–48.

Koç, M. C., & and Yusuf, E. (2020) Leisure satisfaction and job satisfaction: A research on academics, *African Educational Research Journal, 8*(2), 329-341

Liu, B., and Li, L. (2018). A study on the well-being and the leisure satisfaction of Zhuhai residents. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 283*, 708-711.

Liu, H. (2014). Personality, leisure satisfaction, and subjective well-being of serious leisure participants. *Social Behavior and Personality: An international journal,* 42(7), 1117-1126.

Motamedi, M., Caldwell, L. L., Weybright, E. H., Jones, D., Wegner, L., & Smith, E. A. (2020). Doing a leisure activity because there is nothing else to do: Related outcomes and intervention effects for adolescents*, Journal of Leisure Research, 51*(1), 1-15.

Motawaly, F. L. (2015). The effect of organized recreation in developing the mental capacity of gifted mentally handicapped (in Arabic), *Social Sciences Journal (SSJ), 11*, 45-63.

Paggi, M., Jopp, D., and Hertzog, C. (2016). The importance of leisure activities in the relationship between physical health and well-being in a life span sample. *Gerontology,* 62, 450–458.

African adolescents. *Leisure Sciences*, *37*(4), 311–331.

Weybright, E.H., Schulenberg, J., & Caldwell, L.L. (2020). More bored today than yesterday? National trends in adolescent boredom from 2008 to 2017. *J Adolescent Health, 66*(3):360-365.

Xie, X., Wang, X., & wang, Y. (2022). Leisure satisfaction, personality, and psychosexual adjustment among college students: A latent profile analysis. *Frontiers in Psychology, 13*, 895411, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895411.

Yalçınkaya, N., Soyer, F., & Ayhan, C. (2022). The effect of leisure benefits on happiness, *Journal of Human Sciences, 19*(4), 641-647.

Yoneda, T., Ames, M. E., Bonnie J. & Leadbeater, B. J. (2019). Is there a positive side to sensation seeking? Trajectories of sensation seeking and impulsivity may have unique outcomes in young adulthood. *Journal of Adolescence, 73*(1), 42-52.

Yoo, J. (2022). Attitude toward leisure, satisfaction with leisure policy, and happiness are mediated by satisfaction with leisure activities, *Scientific Reports, 12*(1), 11723 (2022). https://doi.org/10.1038/s41598-022-16012-w

Yu, L., Shek, D. T., & Zhu, X. (2018). The influence of personal well-being on learning achievement in university students over time: mediating or moderating effects of internal and external university engagement. *Frontiers in Psychology, 8*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02287.

Zaouji, A. (2017). The relationship between the academic achievement and the free time's recreational activities (in Arabic), *Journal of Arab Children, 18*(72), 51-75.

Zhou, B., Zhang, Y., Dong, E., Ryan, C., & Li, P. (2021). Leisure satisfaction and quality of life of residents in Ningbo, China, Journal *of Leisure Research, 52*(4), 469-486.

Xinjiang, China. *World Leisure Journal, 23*(2), 1-16.

Slade, A. N., & Kies, S. M. (2015). The relationship between academic performance and recreation use among first-year medical students. *PubMed, Medical education online,* 20, 25105. https://doi.org/10.3402/meo.v20.25105.

Spaeth, M., Weichold, K., and Silbereisen, R. K. (2015). The development of leisure boredom in early adolescence: Predictors and longitudinal associations with delinquency and depression. *Developmental Psychology,* 51(10), 1380- 1394

Spoto, A.; Iannattone, S.; Valentini, P.; Raffagnato, A.; Miscioscia, M.; Gatta, M. (2021). Boredom in Adolescence: Validation of the Italian version of the multidimensional state boredom scale (MSBS) in Adolescents. *Children, 8*, 314.

Tian, H. B., Qiu, Y. J., Lin, Y. Q., Zhou, W. T., & Fan, C. Y. (2020). The role of leisure satisfaction in serious leisure and subjective well-being: Evidence from Chinese marathon runners. *Frontiers in psychology, 11*, 581908. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581908.

Tukel, Y. (2020). Investigation of the relationship between participation in recreational activities and sensation seeking among university students, *International Conference on Humanities, Social and Education Sciences,* Washington, D.C., Jul 15-19, 11-15.

Urgelles, L., & Frick, B.(2022) The effects of leisure activities on academic performance, *working paper no. 2022-06*, http://groups.uni-paderborn.de/wp-wiwi/RePEc/pdf/dispap/DP88.pdf

Weybright, E. H., Caldwell, L. L., Ram, N., Smith, E. A., and Wegner, L. (2015). Boredom prone or nothing to do? Distinguishing between state and trait leisure boredom and its association with substance use in South

أنماط تخطيط مصورات الإنفوجرافيك التفاعلي المولدة عبر بيئة واقع معزز وفاعليتها في تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا

فـهـد بن سليـم سالم الحافظي
جامعة الملك عبدالعزيز

(قدم للنشر في 1444/3/11هـ, وقبل للنشر في 1444/6/25هـ)

الملخص: هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية اختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/علاقات/ قوائم) في بيئة الواقع المعزز على تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة. تم استخدام المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين المجموعات التجريبية حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام نمط تخطيط مصورات الإنفوجرافيك التفاعلي الهرمي، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية الثانية باستخدام نمط تخطيط مصورات الإنفوجرافيك التفاعلي العلاقات، في حين استخدمت المجموعة التجريبية الثالثة نمط تخطيط مصورات الإنفوجرافيك التفاعلي القوائم. تكونت عينة البحث من (60) طالبًا تم توزيعهم عشوائياً على مجموعات البحث. تم تطوير اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المرتبط بإعداد المقترحات البحثية، وبطاقة تقييم المنتج لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بقدرة الطلاب على إعداد المقترح البحثي ضمن محتويات مقرر حلقة بحث لطلاب مرحلة الماجستير. أظهرت النتائج أفضلية طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت نمط تخطيط مصورات الإنفوجرافيك التفاعلي الهرمي في تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية وذلك بالمقارنة مع طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت نمط العلاقات، وكذلك المجموعة التجريبية الثالثة التي استخدمت نمط قوائم.

الكلمات المفتاحية: الإنفوجرافيك التفاعلي، الواقع المعزز، المقترحات البحثية.

* * *

Planning patterns of interactive infographics generated through an augmented reality environment and their effectiveness in developing the skills of preparing research proposals for graduate students

Fahad Saleem Al Hafdi
King Abdulaziz University

Abstract: The aim of the current research is to reveal the effectiveness of different patterns of interactive infographic planning (hierarchical, relationships, and lists) in the augmented reality environment on developing the skills of preparing research proposals among graduate students at King Abdulaziz University in Jeddah. The quasi-experimental approach was used for comparison between the experimental groups, where the first experimental group was taught using the hierarchical interactive infographic graphic design pattern. The second experimental group was taught using the interactive infographic graphic design pattern. The third experimental group used the interactive infographic visualizer layout style of lists. The research sample consisted of 60 students who were randomly assigned to the research groups. An achievement test was developed to measure the cognitive aspects related to the preparation of research proposals, and the product evaluation card was developed to measure the performance aspects related to the students' ability to prepare the research proposal within the contents of a seminar course for master's students. The results showed the preference of students in the first experimental group that used the hierarchical interactive infographic chart pattern in developing the skills of preparing research proposals compared to the students in the second experimental group that used the style of relationships, as well as the third experimental group that used a list style.

Keywords: Interactive infographics, augmented reality, research proposals**.**

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز ص ب: 3534رمز بريدي: 22254 الرقم الإضافي 7813 المدينة جدة، المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Educational Technology Department, Faculty of Education, King Abdulaziz University, P.O. Box: 3534, Code:22254, 7813 City Jeddah-, Kingdom of Saudi Arabia.

DOI:10.12816/0061696

e-mail **:** **falhafdi@kau.edu.sa**

المقدمة

تعتبر الرسوم المعلوماتية أو المعلومات المصورة من أبرز الأدوات التقنية الواعدة وأحد الأساليب الحديثة التي تعنى بالتمثيل البصري المنظم للبيانات والمعلومات المعقدة والمتشابكة، وعرضها بطريقة واضحة ومشوقة تسهل من عملية الفهم والاستيعاب. يعد الإنفوجرافيك أحد الأمثلة على الرسوم المعلوماتية التي تهدف إلى تحويل المحتويات النصية إلى مجموعة من الرسوم والأشكال والعناصر البصرية الأخرى، والتي تساعد في جذب انتباه المتلقي وتحفيزه لفهم المحتويات المصورة (Evans, 2016). ويعد الإنفوجرافيك وسيلة فعالة لتحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق وهذا الأسلوب يتميز بعرض المعلومات المجردة والمعقدة بطريقة سلسة وسهلة وواضحة (شلتوت، 2019). والإنفوجرافيك كما ذكر بيسين وديمر (Bicen & Demir, 2020) تصميم يتم تمثيله بصرياً من خلال دمج الصور مع المعلومات، وذلك بهدف توصيل الرسائل التي يسهل فهمها إلى المتلقين ويسرع في استيعابها، وعلى ذلك فإن الإنفوجرافيك بيئة رقمية قائمة على التعلم البصري تم تصميمها بطريقة منظمة لتلخيص الكم الكبير من البيانات المعلومات، بحيث يسهل على المتعلم فهمها واستيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص باستخدام لغة رسومية، وهذا ما أكده فولك (Falk, 2016) بأن الإنفوجرافيك يتميز بقدرته على شرح المفاهيم المتشابكة بشكل أسرع، فيمكن قراءة الكثير من المعلومات والحصول على الفائدة العلمية في وقت قصير.

ويمثل الإنفوجرافيك أحد الأدوات الرقمية التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية والتي تؤدي بدورها إلى تحسين نواتج التعلم، حيث ذكر تاركهوفا وآخرون Tarkhova & et al. (2020,) أن الإنفوجرافيك يساهم في ربط وتنظيم المعلومات مع بعضها البعض، ويساعد في بقاء أثر التعلم لفترات أطول، ويعزز استجابة المتعلمين من خلال التفاعل مع التمثيلات البصرية، ويخاطب العقل البشري حيث أن الكثير من المتعلمين يتجهون نحو التعلم من خلال الرؤية البصرية. حيث أن معالجة المخ للمعلومات والبيانات الممثلة بصرياً بشكل مصور يكون أقل تعقيداً من معالجته للنصوص الخام، فالمخ يعالج المعلومات المصورة بطريقة أسرع حيث يتعامل مع الصورة دفعة واحدة بينما يتعامل مع النص بطريقة خطية متتالية، وأضاف ديلتون وديزاين (Dalton & Design, 2014) بأن الإنفوجرافيك يتفوق في توصيل المعلومات المعقدة بطريقة أفضل من الطرق التقليدية، فهو أكثر إقناعاً وجاذبية في تقديم المعلومات المعقدة والمتشابكة، إضافة إلى انخفاض تكلفة تصميمه وإنتاجه، وانتشار العديد من البرامج والتطبيقات المجانية التي لا تحتاج إلى مهارات متقدمة في عمليات الإنتاج.

تأسيساً على مجموعة الفوائد والمزايا للإنفوجرافيك في العملية التعليمية؛ تناولت عدة دراسات وأبحاث الإنفوجرافيك من حيث الأهمية وكذلك قياس أثره وفاعليته ومن تلك الدراسات دراسة لوكرو وكابتزا وجروسو وباتيني (Locoro, Cabitza, Grosso, & Batini, 2016) التي أشارت نتائجها إلى أن توظيف الإنفوجرافيك ساهم بشكل كبير في إدراك المعلومات وتفاعل المستخدمين مع التصميم الإنفوجرافيكي وتأثرهم بجودة التصميم. وبينت نتائج دراسة شلتوت وفتيني (Shaltout &

(Fatani, 2017 وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للإنجاز المتحصل عليه لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الإنفوجرافيك. كما أظهرت نتائج دراسة أوزداملي وأوزدال Ozdamli, & (Ozdal, 2018) أن آراء معلمي المدارس الابتدائية حول استخدام الإنفوجرافيك وكفاءتهم الذاتية في تصميم الرسوم البيانية تمثلت في ملاحظة الفرق الكبير والإيجابي قبل التدريب وبعده، ومدى تأثير الإنفوجرافيك من حيث الأبعاد المختلفة. وتوصلت نتائج دراسة كيوبيتا وفرانكو Cupita (& Franco, 2019) أن الإنفوجرافيك مفيد في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب جامعة كولومبيا الحكومية، وأن الطلاب فهموا بوضوح الأفكار من النصوص لأنهم كانوا قادرين على تجاوز القراءة لتنشيط المعلومات في الإنفوجرافيك أثناء استخدام الوسائل البصرية كوسيط في التعبير عن أفكارهم. وخلصت نتائج دراسة تساي وهوانغ وتشانغ (Tsai, Huang & Chang, 2020) أن الإنفوجرافيك قدم المحتوى بطريقة تختلف عن المحتوى العلمي المقدم بالطرق التقليدية، وكان التحسن في التحصيل الدراسي وإدراك أشكال الصور للمجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة مما ساهم بتحسين نواتج التعلم.

وتتعدد أنماط الإنفوجرافيك وفقًا لبعض التقسيمات الأساسية والتي يمكن عرضها على النحو الآتي:

أولاً: أنماط الإنفوجرافيك من حيث العرض، ذكر لي وكيم (Lee & Kim, 2016) أن هناك ثلاثة أنماط رئيسة للإنفوجرافيك من حيث العرض وهي: الإنفوجرافيك الثابت، المتحرك، التفاعلي.

ثانياً: أنماط الإنفوجرافيك من حيث التخطيط، ينقسم الإنفوجرافيك من حيث التخطيط إلى عدة أنماط، يمكن طرحها على النحو الآتي (الملاح والحميداوي، 2018؛ Yildirim, 2016؛ Vinh, 2017): إنفوجرافيك قوائم، إنفوجرافيك علاقات، إنفوجرافيك هرمي، إنفوجرافيك الإحصائي، إنفوجرافيك زمني، إنفوجرافيك المراحل، إنفوجرافيك جغرافي، إنفوجرافيك المقارنة.

ويركز البحث الحالي على ثلاثة أنماط من أنماط تخطيط الإنفوجرافيك وهي نمط إنفوجرافيك قوائم، ونمط إنفوجرافيك علاقات، ونمط إنفوجرافيك هرمي، حيث أثبتت العديد من الدراسات أهمية تلك الأنماط في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى المتعلمين ومن تلك الدراسات دراسة إينز وديفيد Inez & David, (2000) التي ركزت على تأثير أدوات التنقل الخطية والهرمية على إنجازات المتعلمين وموقفهم في بيئة الوسائط التشعبية. ودراسة كالكتيرا وأنتونيتي وأندروود Calcaterra, Antonietti (& Underwood, 2005) التي اعتمدت على نمط الإبحار الهرمي في تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب جامعات ميلانو بإيطاليا. ودراسة هالبين (Halpin, 2005)، التي درست فاعلية نمط الإبحار الهرمي والعلاقات على أداء الطلاب في بيئة الوسائط التشعبية. ودراسة تايلور ولازاروس وكول Taylor, Lazarus & (Cole, 2005) التي اعتمدت على نمط الإبحار القوائم في تسهيل الكتابة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة تشاو ويانج وتشينج (Chao, Yang & Chiang, 2006) التي استخدمت الإبحار الهرمي والقائمة في تنمية الكفاءة

التعليمية على طلاب المدارس الثانوية المهنية. ودراسة طلبة (2010) التي اعتمدت على نمط الإبحار الهرمي الشبكي في تنمية التحصيل واكتساب المهارات التطبيقية لمقرر تكنولوجيا التعليم. ودراسة مسعود (2015) التي استخدمت تقنية الإنفوجرافيك (قوائم وعلاقات) في تنمية مهارات تصميم البصريات لدى طلاب التربية الفنية المستقلين والمعتمدين بكلية التربية. ودراسة الدسوقي (2016) التي وظفت نمط الإبحار الهرمي في تنمية المهارات المعرفية وبقاء أثر التعلم في مادة تكنولوجيا الشبكات لدى طلاب معهد الكمبيوتر بالعراق. ودراسة الحربي والسبحي (2019) التي تبنت نمط الإبحار (الهرمي والقائمة) في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة عبد التواب (2020) التي استخدمت نمط الإنفوجرافيك (قوائم وعلاقات) في تنمية مهارات المستقبل التكنولوجية والتفكير البصري في مرحلة الطفولة. ودراسة مدكور (2020) التي اعتمدت على نمطي الإبحار (الهرمي والشبكي) في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها لم تتناول أنماط عرض المعلومات القوائم والعلاقات والهرمي مع بعضها البعض وإنما تم تناولها بشكل فردي أو ثنائي، وكذلك لم تتفق تلك الدراسات أي الأنماط أنسب، حيث أثبتت بعض الدراسات أن النمط الهرمي في عرض المعلومات هو الأنسب، بينما رأت بعض الدراسات أن نمط العلاقات هو الأفضل، في حين ذكرت بعض الدراسات أن نمط القوائم أكثر فاعلية، إضافة إلى ذلك أشارت بعض الدراسات بعدم وجود فروق بين تلك الأنماط، لذلك اتجه البحث الحالي إلى دراسة أنماط تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي والعلاقات والقوائم. ويركز نمط تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي على عرض المعلومات وتنظيمها من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء ومن البسيط إلى المعقد، بحيث يكون هناك موضوع رئيس يتفرع منه موضوعات فرعية متعددة، والموضوعات الفرعية تتفرع منها موضوعات أخرى فرعية وهكذا، ولا يكون هناك أي قيود على مدى أو عدد العناصر الرئيسة أو الفرعية التي يشتمل عليها هذا النمط (رمود، 2013)، بينما يعتمد نمط تخطيط إنفوجرافيك العلاقات على الربط بين مجموعة من المعلومات ذات العلاقات المترابطة، التي يمكن للمتعلم من خلالها الوصول إلى معارف متنوعة نظمتها تلك العلاقات، بالإضافة إلى تبسيط فهمها واستيعابها دون الحاجة إلى بذل كثير من الوقت والجهد في قراءة النصوص (Dai, 2014)، في حين يعطي نمط تخطيط إنفوجرافيك القوائم المتعلم الحرية في إلقاء نظرة شاملة على المحتوى العلمي ثم اختيار الموضوع الذي يرغب في دراسته وبعد الانتهاء يستطيع العودة إلى القائمة واختيار موضوع آخر، حيث يعتبر هذا النمط من أكثر أنماط عرض المعلومات استخداماً (العمري، 2018).

ويرتبط الإنفوجرافيك بمجموعة من النظريات التي تفسره فقد ذكر كرافت (Krafte, 2013) أن قدرة الدماغ في التعرف على الأنماط والعلاقات والمقارنات تجعل من التمثيل البصري أداة لتحسين إدراك المتعلم وتساعده في ربط المعلومات البصرية مع العالم الحقيقي مما يساهم خفض العبء المعرفي لعملية الفهم والاستيعاب، وبالتالي فإن تقديم المعلومات من خلال أنماط تخطيط الإنفوجرافيك تتوافق مع الهدف الأساسي لنظرية الحمل المعرفي والمتمثل كما ذكر سويلر

(Sweller, 2004) في كيفية تقديم المعلومات الجديدة بشكل منظم يساعد على خفض الحمل المعرفي الزائد عن الذاكرة العاملة وتوفير الموارد المعرفية والجهد العقلي لدى المتعلم لبناء وتطوير المخططات المعرفية، وبالتالي تسهيل حدوث التغير في ذاكرة المدى الطويل مما يؤدي إلى تسهيل حدوث التعلم. ويتوافق الإنفوجرافيك مع نظرية الجشطلت (Gestalt) والتي تعني الطريقة التي يتم من خلالها ربط مجموعة أشكال ليظهر شكل مكون من مجموعة أشكال، وحيث أن الإنفوجرافيك يرتكز على عرض المعلومات والرسوم المرتبطة بفكرة واحدة في تصميم واحد، وهو ما يمثل مبدأ التقارب الذي يعتبر من مرتكزات نظرية الجشطلت (خميس، 2013). ومن المنطلقات النظرية التي يرتكز عليها الإنفوجرافيك نظرية الترميز الثنائي للمعلومات، وذلك من خلال الدمج بين اللغة اللفظية التي يعبر عنها بالنصوص، واللغة غير اللفظية التي يعبر عنها بالرسومات والأشكال المختلفة، حيث إن نظرية الترميز الثنائي للمعلومات ترى أن المعلومات تخزن في نظامين أحدهما يسمى الترميز اللغوي والآخر الترميز الصوري وهو ما يحدث في تصميم الإنفوجرافيك (العبيد والشايع، 2020). ومن الأسس النظرية التي يعتمد عليها الإنفوجرافيك نظرية معالجة المعلومات، حيث إن تصميم الإنفوجرافيك قائم على تقسيم المعلومات إلى وحدات صغيرة ويتم التعبير عن كل معلومة بشكل مستقل وبالتالي يحقق أحد المبادئ الأساسية لنظرية معالجة المعلومات وهو مبدأ التكنيز (الزغلول، 2003). كذلك النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة من النظريات التي يعتمد عليها الإنفوجرافيك من خلال حيث يتعلم المتعلمون بصورة أفضل عند وضع الكلمات المطبوعة بالقرب من الصور المرتبطة بها (المناظرة لها) وليس بعيداً عنها وهو ما نص عليه مبدأ التجاور المكاني الذي يعتبر من أهم مبادئ نظرية الوسائط المتعددة (Mayer & Estrella, 2014)، وتعد النظرية التوسعية من النظريات التي تدعم أنماط تخطيط الإنفوجرافيك والتي تسعى لمعالجة تنظيم المحتوى على المستوى الموسع الذي يتناول تنظيم أكثر من عنصر، أو مفهوم، أو إجراء تعليمي في الوقت نفسه، وترى هذه النظرية أن التعلم يسير من الكل إلى الجزء (Reigeluth, 1992)، ويستند الإنفوجرافيك بأنماطه المتعددة على النظرية الموحدة لجانييه، التي ترى أهمية أن يكون التعلم في صورة هرمية بحيث تنتقل عملية التعلم بطريقة تسلسلية من الكل إلى الجزء، وأن التعلم الصحيح يحدث إذا توافرت الخبرات التعليمية السابقة اللازمة للتعلم الجديد (الدسوقي، 2016).

تعد تكنولوجيا الواقع المعزز من المستجدات الإلكترونية التي لها دور فاعل في توفير وسائط رقمية متنوعة ومرنة وقابلة للتطوير، وتساهم في عرض المحتوى العلمي والتفاعل معه بأسلوب مشوق وجاذب، يؤدي إلى زيادة دافعية المتعلم نحو العملية التعليمية. ويشير المنارة وأوسونا (Almenara & Osuna, 2016) أن مفهوم الواقع المعزز يتمثل في توظيف مجموعة من الأجهزة التكنولوجية مثل الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية المدعمة ببرامج الواقع المعزز، وذلك بهدف استخدامها في توفير التكامل بين المحتوى الرقمي مع المعلومات المتوفرة في العالم الحقيقي. ولبيئات الواقع المعزز مجموعة من الخصائص يمكن طرحها على النحو الآتي: بيئة غنية بالتفاعل، سهولة الاستخدام، اختصار الوقت والجهد في عملية التعلم، عدم حاجتها إلى معامل وتجهيزات خاصة،

منخفضة التكاليف، تناسب جميع الفئات العمرية، تقدم المعلومات بطريقة واضحة وسهلة، تحفز المتعلم نحو الانخراط في العملية التعليمية (Anderson & Liarokapis, 2014)، وقد تناولت مجموعة من الدراسات السابقة (الغامدي؛ 2020؛ Dunleavy,2014؛ Estapa & , 2015 Nadolny) أهمية تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية العديد من الجوانب كالتحصيل الدراسي ومهارات التفكير وحل المشكلات، وتنمية الدافعية وكفاءة التعلم، وعند الحديث عن العلاقة بين تكنولوجيا الإنفوجرافيك وتكنولوجيا الواقع المعزز، يتضح ذلك من خلال الخصائص والمزايا التي تتوفر في تكنولوجيا الواقع المعزز والدور الذي يلعبه كوسيط رقمي يتم عن طريقه الوصول إلى إنفوجرافيك المحتوى العلمي في بيئة رقمية تفاعلية تساهم في تيسير عملية التعلم وسرعة الوصول للمحتوى العلمي، بالإضافة إلى تعدد أشكال التفاعل في بيئة الواقع المعزز كالتحكم في تكبير وتصغير النصوص، والنقر على أزرار التحكم، والإبحار في محتويات الإنفوجرافيك.

تكتسب البحوث العلمية أهميتها كونها الركيزة الأساسية في الارتقاء بمستوى الإنسان والمجتمع فكرياً وثقافياً واقتصادياً، ويتم من خلالها وصف وتفسير الظواهر الطبيعية والتنبؤ بها للوصول إلى كشف الحقائق والقواعد، التي يستفيد منها إيجاد حلول للمشكلات والوصول إلى أفضل الحلول (جودت، 2015)، وأشارت وناس (2016) بأن مفهوم البحث العلمي عبارة عن نشاط إنساني منظم ومحدد يسعى إلى الكشف عن الحقائق وفهمها واستيعابها مما يؤدي إلى زيادة المعرفة وتراكمها وحل المشكلات المختلفة من خلال الوصول إلى القوانين المفسرة لتلك الحقائق، وبذلك فإنه يمكن القول أن البحث العلمي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات لظاهرة محددة، بطريقة منظمة للتأكد من الحقائق، وذلك وفق أساليب ومناهج علمية تتطلب تخطيطاً متأنياً، يبدأ بمقترحاً بحثياً يتضمن تصور فكري مكتوب يصف نظرياً وإجرائياً ما سوف يقوم به الباحث من خطوات منظمة، تساعد في الإجابة عن تساؤلات بحثية خلال فترة زمنية محددة.

ويعد المقترح البحثي من الإجراءات والخطوات الهامة التي تسبق تنفيذ خطوات البحث، حيث يعتبر متطلباً أساسياً ومرحلة في غاية الأهمية قبل البدء في كتابة البحث العملي (عليان وغنيم، 2013)، ويمكن تعريف المقترح البحثي بأنه: مشروع قائم على كتابة خطة منظمة وفقاً لمعايير وشروط ومواصفات وإجراءات الأسلوب العلمي تجمع عناصر التفكير المسبق اللازم لتحقيق الغرض من البحث، ويهدف المقترح البحثي إلى تحقيق أربعة أهداف رئيسة ذكرها عبيد (2003) على النحو الآتي: تحديد المتطلبات الخاصة بتنفيذ البحث، وصف إجراءات تنفيذ البحث، توجيه خطوات البحث ومراحل تنفيذه، تقويم البحث بعد الانتهاء منه، للتأكد من أن البحث يتوافق مع المقترح البحثي الذي تم إعداده، وبالتالي فإن مقترح البحث يساعد الباحث في مسار بحثه من حيث تقديم رؤية واضحة لبحثه، وكذلك تحديد خط سير البحث، إضافة إلى توجيه الباحث وإرشاده إلى جمع الدراسات السابقة والإطار النظري المرتبط بمشكلة بحثه، وأخيراً تقنين المجهودات التي يبذلها الباحث في الإجابة عن أسئلة بحثه (السماك، 2011)، حيث يعتبر المقترح البحثي خطوات إلزامية لابد أن يتقيد بها الباحث والمرتبط بمشكلة البحث التي سوف يدرسها ومحددات البحث، وإجراءاته، ومجالاته ، ويمكن القول أن إعداد المقترح البحثي يحتاج

مجموعة من المهارات يمكن توضيحها على النحو الآتي (محمود، 2020 ؛Keskin & Metcalf, 2011؛ Caparlar & Donmez, 2016; Akuegwu & Nwi-ue, 2018 ؛Alfakih, 2017 ؛Chhatre, 2020): تحديد الموضوع ، العنوان، المقدمة، الدراسات السابقة، صياغة مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه وفرضياته وأهميته ومحدداته، اختيار المنهج وعينته، تحديد الأساليب الإحصائية وإجراءات البحث، صياغة مصطلحات البحث، كتابة مراجع البحث وتوثيقها، التنظيم الشكلي، تنسيق محتوى صفحة العنوان.

من جانب آخر؛ توجد علاقة وثيقة بين مهارات إعداد المقترحات البحثية وتكنولوجيا الإنفوجرافيك بكافة أنماطه، وذلك لأن طالب الدراسات العليا أثناء كتابة بحثه بحاجة كبيرة ومستمرة إلى اكتساب المعلومات والأفكار المعقدة والسلوكيات المختلفة، وعرضها في تمثيل بصري يساهم في استيعاب المقروء، كذلك نقل أكبر قدر من المعارف في الحد الأدنى من الوقت والجهد والمساحة التي تشغلها تلك المعارف، إضافة إلى ذلك يمكن من خلال الإنفوجرافيك عرض العلاقات بين مهارات كتابة المقترح البحثي، وفهم المعلومات بشكل منظم وبترتيب منطقي، وإيجاد رسوم بيانية تساعد الطالب في تحسين مهاراته عند قيامه في إعداد المقترح البحثي، والوصول إلى مقترح بحثي جيد يتوافق مع الأسس والمعايير المنهجية (Niebaum, Cunningham-Sabo, Carroll& Bellows, 2015)، حيث أكدت العديد من الدراسات أهمية توظيف أدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة عند تقديم مهارات إعداد المقترحات البحثية كدراسة (زكي، 2013؛ محمود، 2020؛ Keskin & Metcalf, 2011).

وبما أن مهارات إعداد المقترحات البحثية تتضمن مجموعة من المعلومات المترابطة، والتي يصعب فهمها واستيعابها في بيئة التعلم التقليدية، جاء هذا البحث ليسلط الضوء على فاعلية أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا.

مشكلة البحث

تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال المصادر الآتية:

- **ملاحظة الباحث والدراسة الاستكشافية:**

من واقع عمل الباحث وتدريسه لمقرر حلقة بحث بجانبيه النظري والتطبيقي لطلاب ماجستير التعليم الإلكتروني والذي يتضمن إعداد المقترح البحثي، لاحظ تدني مستوى الطلاب عند كتابة المقترحات البحثية المطلوبة منهم، بدايةً من عنوان المقترح البحثي حتى اكتمال عناصره في صورته النهائية، وهذا ما ذهبت إليه العديد من الدراسات السابقة (زكي، 2013؛ محمود، 2020؛ Keskin & Metcalf, 2011؛ Isosomppi & Maunula, 2016)، التي أثبتت ضعف مهارات الطلاب في كتابة المقترحات البحثية، وللتأكد من ذلك تم إجراء دراسة استكشافية تستهدف مهارات إعداد المقترحات البحثية، من خلال تطبيق استبانة أولية لقياس الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات إعداد المقترح البحثي على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (60) طالباً من طلاب برنامج ماجستير التعليم الإلكتروني، وجاءت نتائج الدراسة أن أكثر من (82%) من مهارات إعداد المقترحات البحثية لا يمتلكونها الطلاب، وذلك بسبب ما يواجهونه من صعوبات في تناول المحتوى العلمي

بالطرق التقليدية، بالإضافة إلى حاجتهم إلى تبسيط عناصر المقترح البحث وعلاقاته من خلال الرسومات والتصميمات التوضيحية، مما دعا إلى الاستفادة من توظيف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك للتعبير عن المعارف والمعلومات والمهارات المتشابكة والمعقدة بمجموعة من الرسوم البصرية التفاعلية على شكل هرمي وعلاقات وقوائم، والتي تساعد في عملية الفهم والاستيعاب، وبالتالي تنمية المهارات اللازمة لإعداد المقترحات البحثية.

- **المقابلات المفتوحة مع أعضاء هيئة التدريس:** لموثوقية تحديد المشكلة قام الباحث بإجراء بعض المقابلات المفتوحة مع أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقرر حلقة البحث وعددهم (8) أعضاء هيئة تدريس، حيث تم طرح مجموعة من التساؤلات حول المقرر وأساليب تدريسه والصعوبات التي تقف دون الوصول إلى تحقيق أهداف المقرر والمتمثلة في إعداد الطلاب للمقترحات البحثية وقد أظهرت نتائج تلك المقابلات: إجماع أعضاء هيئة التدريس بانخفاض جودة المقترحات البحثية لدى الطلاب، وأن تدريس مقرر حلقة بحث المتضمن مجموعة من المعارف والمهارات الخاصة بإعداد المقترحات البحثية يحتاج إلى برامج وتطبيقات رقمية تساهم في تبسيط تلك المعارف والمهارات والعلاقات المتشابكة في محتويات المقرر، وأن الإنفوجرافيك التفاعلي بتنوع أنماطه يعتبر مستحدث تكنولوجي له أهمية في تحسين العملية التعليمية وخصوصاً عند تقديمه من خلال تقنية الواقع المعزز، وبالتالي قد يساعد الطلاب في فهم واستيعاب خطوات كتابة المقترحات البحثية وتطبيقها.
- **نتائج وتوصيات الدراسات السابقة:**

أكدت العديد من الدراسات السابقة (هدى، 2020؛ Ozdamli & Ozdal, 2018؛ Fragou & Papadopoulou, 2020) فاعلية الإنفوجرافيك كأداة لعرض المعلومات البصرية في المواقف التعليمية المتنوعة، والأثر الإيجابي في توظيفه كأداة داعمة لإعداد المشاريع التعليمية للمقررات الدراسية المختلفة، وأوصت تلك الدراسات بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام الإنفوجرافيك وتوظيفه في العملية التعليمية، كما أشارت دراسة (إبراهيم، 2015؛ عبدالتواب، 2020؛ Kibar & Akkyunlu, 2017) إلى أهمية استخدام أنماط تخطيط الإنفوجرافيك في تنمية العديد من المعارف والمهارات، وذلك لما تتميز به من عرض للمعلومات المعقدة والمتداخلة بطريقة يسهل فهمها، من خلال مجموعة من العلاقات المترابطة أو التدرجات المتسلسلة أو القوائم ذات العناصر المتصلة، مما يساعد في جذب المتعلم نحو عملية التعلم وإثارة دافعيته وإلمامه بالمعارف والمهارات المختلفة، وأوصت تلك الدراسات بإجراء العديد من الدراسات حول أنماط الإنفوجرافيك وتصميماته المختلفة في تنمية المهارات المتنوعة.

نلحظ من استعراض الدراسات السابقة أنها اهتمت بالإنفوجرافيك الثابت بنمطي القوائم والعلاقات مثل دراسة إبراهيم (2015). ومنها ما اتجهت إلى دراسة الإنفوجرافيك التفاعلي بنمطي القوائم والعلاقات كدراسة عبدالتواب (2020). ولم تتناول تلك الدراسات نمط الإنفوجرافيك التفاعلي الهرمي مع أهمية توظيفه في العملية التعليمية وتأثيره على نواتج التعلم، حيث أكدت دراسة (الفرجاني، 2018؛ مدكور، 2020) أن تنظيم المعلومات نمط الهرمي يوفر الكثير من الوقت

المرتبط بعملية استيعاب المعارف واسترجاعها، ووضوح العلاقات في المحتوى العلمي، مما يساهم في تنمية التحصيل والمهارات الأخرى المتنوعة، والتي تساهم بدورها في تحسين نواتج التعلم. ، وفي حدود علم الباحث نجد ندرة الدراسات التي اهتمت بأنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي ذو المستويات الثلاثة (هرمي، قوائم، علاقات). وهنا تجدر الإشارة؛ أنه مع اختلاف الدراسات السابقة التي تناولت متغير أنماط الإنفوجرافيك التفاعلي، إلا أنها لم توظف تلك الأنماط التفاعلية في بيئة الواقع المعزز، وهو من الاتجاهات والمجالات الحديثة في حقل تقنيات التعليم والتعلم، والتي أكدت العديد من الدراسات (كسناوي، 2020؛ Chandike, 2016 ؛ Sirakaya & Cakmak, 2018)، أنها من التقنيات التعليمية التي أثبتت فاعليتها في العملية التعليمية، وكذلك ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حولها. تأسيساً على ما سبق من ملاحظة للباحث والدراسة الاستكشافية والمقابلات وتوصيات البحوث، يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب ماجستير التعليم الإلكتروني، وبالتالي ظهرت الحاجة إلى إجراء هذا البحث لحل هذه المشكلة من خلال توظيف تقنية الواقع المعزز في عرض أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي لتنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب ماجستير التعليم الإلكتروني.

أسئلة البحث

على ضوء ما تقدم يجيب البحث الحالي عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تصميم مصورات الإنفوجرافيك التفاعلي باستخدام ثلاثة أنماط تخطيط (هرمي، قوائم، علاقات) في بيئة الواقع المعزز لتنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. **ما المهارات اللازمة لإعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا؟**
2. **ما التصميم التعليمي المناسب للإنفوجرافيك التفاعلي نمط تخطيط (هرمي/ علاقات/ قوائم) في بيئة الواقع المعزز لتنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية؟**
3. **ما فاعلية اختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم) في بيئة الواقع المعزز على تنمية المعارف المرتبطة بمهارات إعداد المقترحات البحثية؟**
4. **ما فاعلية نمط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم) في بيئة الواقع المعزز على تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية؟**

فرضيتا البحث

يسعى البحث إلى اختبار صحة الفرضيتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لمهارات إعداد المقترحات البحثية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ قوائم/ علاقات).
2. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في بطاقة تقييم المنتج المرتبطة بمهارات إعداد المقترحات البحثية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط تخطيط

الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ قوائم/ علاقات).

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

- المهارات اللازمة لإعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا.
- التصميم التعليمي المناسب للإنفوجرافيك التفاعلي نمط تخطيط (هرمي/ قوائم/ علاقات) في بيئة الواقع المعزز لتنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية.
- فاعلية اختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ قوائم/ علاقات) في بيئة الواقع المعزز على تنمية المعارف المرتبطة بمهارات إعداد المقترحات البحثية.
- فاعلية اختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ قوائم/ علاقات) في بيئة الواقع المعزز على الجانب الأدائي المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية.

أهمية البحث

قد تفيد نتائج البحث الحالي في:

1. دعم بيئات التعلم الإلكترونية بأنماط متنوعة من تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي، مما يساهم في إثراء مجال تصميم الإنفوجرافيك.
2. توجيه اهتمام القائمين ببرامج الدراسات العليا نحو أهمية توظيف الإنفوجرافيك التفاعلي بأنماطه المختلفة في تعزيز العملية التعليمية.
3. فتح آفاق بحثية نوعية للباحثين تتعلق بالتصميم التعليمي المرتبط بأنماط الإنفوجرافيك التفاعلي في بيئة الواقع المعزز.
4. تقديم طرق تعليمية مبتكرة من خلال إبحار المتعلم في أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي عبر بيئة الواقع المعزز والتي ترتكز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

محددات البحث

المحددات الموضوعية: يقتصر هذا البحث على مهارات إعداد المقترحات البحثية في مقرر حلقة بحث، وتم الاعتماد على ثلاثة أنماط لتخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (قوائم/علاقات/هرمي) في بيئة الواقع المعزز.

المحددات البشرية: طلاب الدراسات العليا تخصص ماجستير التعليم الإلكتروني.

المحددات المكانية: جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة.

المحددات الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2022م).

مصطلحات البحث

1- الإنفوجرافيك التفاعلي (Infographic Interactive)

يعرف الإنفوجرافيك إجرائياً بأنه: عرض محتوى مقرر حلقة البحث بطريقة تدمج بين الكلمات والصور والأشكال والرسوم بأسلوب تفاعلي وتنظيمه إما على نمط تخطيط قوائم تضم مجموعة من المعلومات المصورة، أو على نمط تخطيط علاقات يتم فيها التفرع من المعلومات الرئيسة إلى المعلومات الفرعية المرتبطة بها لتوضيح العلاقة فيما بينهما، أو على نمط تخطيط هرمي يعتمد على تنظيم المعلومات بصورة تدريجية من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المعقد، حيث يتم دراسة العناوين الرئيسة ثم الانتقال إلى دراسة العناوين الفرعية بطريقة متسلسلة، بهدف تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب.

2. بيئة الواقع المعزز (Augmented Reality Environment):

يعرف الواقع المعزز إجرائياً بأنه: توظيف برنامج زابار (Zapworks) للواقع المعزز في عرض محتوى الإنفوجرافيك التفاعلي بأنماط تخطيط (قوائم/علاقات/هرمي) بهدف تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا.

3. المقترحات البحثية (Research proposals):

تعرف المقترحات البحثية إجرائياً بأنها: مجموعة الخطوات التي يقوم بها طلاب ماجستير التعليم الإلكتروني لإعداد المقترح البحثي وتتضمن عدد من المهارة منها: مهارة صياغة العنوان، وتحديد المشكلة، وصياغة التساؤلات والفرضيات، وتحديد الإجراءات المنهجية، والتنظيم الشكلي للبحث.

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي للكشف عن أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، على النحو الآتي:

1- المتغير المستقل (Independent Variable): المتغير المستقل في البحث الحالي هو أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي الذي يتضمن ثلاثة مستويات: تخطيط هرمي، تخطيط علاقات، تخطيط قوائم.

2- المتغير التابع (Dependent Variables): مهارات إعداد المقترحات البحثية بجانبيها المعرفي والأدائي، ويوضح الجدول1 التصميم التجريبي للبحث.

جدول (1):
التصميم التجريبي لتجربة البحث

المجموعة	القياس القبلي	أسلوب المعالجة		القياس البعدي
التجريبية الأولى	اختبار التحصيل المعرفي بطاقة تقييم منتج	الإنفوجرافيك التفاعلي	نمط تخطيط هرمي	اختبار التحصيل المعرفي بطاقة تقييم منتج
التجريبية الثانية			نمط تخطيط علاقات	
التجريبية الثالثة			نمط تخطيط قوائم	

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (60) طالباً من طلاب ماجستير التعليم الإلكتروني بكلية الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز، تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تتكون من (20) طالباً، حيث تدرس الأولى بإنفوجرافيك تفاعلي نمط تخطيط هرمي، أما الثانية تدرس من خلال إنفوجرافيك تفاعلي نمط تخطيط علاقات، وفي الثالثة تتم الدراسة عبر إنفوجرافيك تفاعلي نمط تخطيط قوائم، وجميع المجموعات الثلاثة تمارس عملية التعلم عبر بيئة الواقع المعزز.

ثالثاً: التصميم التعليمي

تبنى البحث الحالي نموذج شـــلتوت (2019) في تصـــميم المعالجات التجريبية وتطويرها بعد

تعديل ودمج بعض خطواته الفرعية بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي، حيث يعتبر هذا النموذج من النماذج المتخصصة في تصميم وإنتاج الإنفوجرافيك التعليمي، وهو يحاكي نماذج التصميم التعليمي في مراحله حيث يتكون من المراحل الآتية: مرحلة التحليل والدراسة، والتصميم، والإنتاج، والتقويم، والنشر والاستخدام، ويوضح الشكل 1 المراحل الأساسية للإنفوجرافيك التعليمي المطور:

شكل (1): نموذج الإنفوجرافيك التعليمي المطور (شلتوت، 2019)

المرحلة الأولى: الدراسة والتحليل

1- **تحليل المشكلة وتقدير الاحتياجات التعليمية:** يواجه الطلاب عينة البحث الحالي صعوبة في إعداد المقترحات البحثية نظراً لكثرة المعلومات والمهارات المرتبطة بها، وكذلك وجود التداخل والترابط بين مراحلها وخطواتها، والتي تتطلب توفير بيئة تفاعلية غنية بالوسائط المتعددة، ولما لتكنولوجيا الإنفوجرافيك التفاعلي من قدرة على تبسيط المعلومات والمهارات المترابطة والتي يصعب تقديمها بالطرق الاعتيادية، سعى البحث الحالي نحو توظيفه في عرض المحتوى العلمي بأنماط تخطيط متنوعة (هرمي/علاقات/قوائم) في بيئة الواقع المعزز بهدف تحقيق جودة المقترحات البحثية، بالإضافة إلى التحقق من الأنماط الأكثر فاعلية في تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية.

2- **تحليل المهام التعليمية:** تم تحليل المهام الأساسية لمهارات إعداد المقترحات البحثية، حيث تكونت هذه المهام من (5) مهام أساسية هي: الإطار التأسيسي، ومشكلة البحث، والمحددات، والإجراءات المنهجية، والتنظيم الشكلي، ويندرج تحت كل مهمة أساسية مجموعة من المهام الفرعية والتي تحتوي على مجموعة من مهارات إعداد المقترحات البحثية، وتم إعداد قائمة للمهام الأساسية ومكوناتها الفرعية من أجل عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في

تقنيات التعليم ومناهج البحث العلمي وعددهم (10) محكمين، بهدف أخذ آرائهم في صحة تحليل المهام التعليمية، وأسلوب تقسيم المهام، وكذلك وضوحها وتغطيتها لجميع مهارات إعداد المقترحات البحثية، وقد أظهرت النتائج صحة العمل الذي تم القيام به بنسبة (89%)، وأبدى بعض المحكمين بعض التعديلات في بعض المهام الفرعية والمهارات المرتبطة والتي تم الالتزام بها والعمل بموجبها، وبذلك تم إخراج الصورة النهائية للقائمة والتي تكونت من (5) مهام أساسية يتبعها (17) مهمة فرعية يندرج تحتها (78) مهارة.

3- **تحليل خصائص المتعلمين:** تم تحليل خصائص المتعلمين المتمثل في طلاب ماجستير التعليم الإلكتروني بكلية الدراسات العليا في جامعة الملك عبدالعزيز، ويتميز الطلاب بأن لديهم قدر كبير من الوعي والقدرات العقلية، كما لديهم دافعية ورغبة في التعلم واكتساب المعرفة والمهارة، ومن خلال إجراء مقابلات شخصية لمجموعة من الطلاب بهدف التعرف على الخبرات السابقة والموضوعات ذات الصلة بتطبيق البحث الحالي، تبين امتلاكهم لمهارات استخدام الأدوات الرقمية وشبكة الإنترنت وخصوصاً في العملية التعليمية، ما عدا استخدام تلك الأدوات في مهارات إعداد المقترحات البحثية، كذلك أظهرت نتائج المقابلات في الدراسة الاستطلاعية رغبة جميع الطلاب باستخدام الإنفوجرافيك التفاعلي في عملية التعلم عبر بيئة الواقع المعزز، ولديهم الاستعداد الكامل في تلقي تلك المهارات من خلال الأجهزة الذكية، وقدرتهم على التعامل مع المحتوى الرقمي من خلال تلك البيئات، والتواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي مثل الواتس آب والتليجرام وتويتر، وتعد هذه النتائج التي تم التوصل دافعاً كبيراً نحو السير قدماً في توظيف الإنفوجرافيك التفاعلي بأنماط تخطيط مختلفة في بيئة الواقع المعزز، وذلك بهدف تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى الطلاب.

4- **تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية:** قام الباحث بتصميم إنفوجرافيك تفاعلي في بيئة الواقع المعزز على ضوء ما يتوافر له من مهارات تربوية وفنية لتطوير تلك البيئات التعليمية الرقمية، وكذلك تم التأكد من توافر الأجهزة الذكية المتصلة بالإنترنت لدى جميع طلاب عينة البحث والتي تدعم تطبيقات الواقع المعزز لمحتوى الإنفوجرافيك التفاعلي.

المرحلة الثانية: التصميم

1. **تصميم الأهداف التعليمية:** في ضوء الهدف الرئيس للبحث الحالي وهو تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا من خلال توظيف أنماط تخطيط مصورات الإنفوجرافيك التفاعلي المولدة عبر بيئة واقع معزز، تم إعداد قائمة بالأهداف التعليمية التي ينبغي أن يحققها المتعلم، وروعي فيها الشروط والمبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية، من حيث وضوحها وقابليتها للقياس، ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين في تقنيات التعليم

والمناهج وطرق التدريس، وذلك بهدف استطلاع آرائهم ومقترحاتهم حول الأهداف التعليمية من حيث وضوحها ودقتها العلمية وسلامة صياغتها اللغوية والإملائية وإمكانية تطبيقها، وقد أظهرت النتائج اتفاق أكثر من (85%) من المحكمين على صلاحية تطبيق الأهداف مع إجراء بعض التعديلات التي تم العمل بموجبها، وبذلك تم التوصل إلى قائمة الأهداف التعليمية والتي بلغت (78) هدفاً.

2. **تصميم المحتوى العلمي:** في هذه الخطوة صمم المحتوى العلمي بحيث يمكن أن يمثل بصرياً من خلال تكنولوجيا الإنفوجرافيك، واعتمد تصميم المحتوى العلمي على الأهداف التعليمية التي تم تحكيمها من قبل المحكمين؛ حيث يمثل كل هدف من تلك الأهداف المحتوى العلمي المرتبط به، وفي ضوء ذلك تم تحديد خمسة عناصر رئيسة للمحتوى العلمي وهي: الإطار التأسيسي للبحث، مشكلة البحث، محددات البحث، منهجية البحث وإجراءاته، التنظيم الشكلي، وقد تم تنظيم المحتوى العلمي لمقرر حلقة البحث من العام إلى الخاص وفقاً لنمط تخطيط الإنفوجرافيك هرمي علاقات قوائم بما يتناسب مع المهام الرئيسة التي يندرج تحتها مجموعة من المهام الفرعية المتضمنة مجموعة من المهارات.
3. **تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم:** استند البحث الحالي على مبادئ التعليم والتعلم التي تساهم في استثارة دافعية الطلاب نحو التعلم، من خلال توجيه انتباههم نحو الأهداف التعليمية لكل درس، واستدعاء التعلم السابق لتحقيق التهيئة المناسبة، يلي ذلك عرض المعلومات الجديدة من قبل المعلم ويقوم الطلاب بالتعلم النشط الإيجابي لاكتشاف محتوى مهارات إعداد المقترحات البحثية، واستخدمت استراتيجية التعلم التعاوني والتشاركي لتبادل الآراء والأفكار ومناقشتها حول تلك المهارات، بالإضافة إلى توظيف استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تقديم المنتج وهو إعداد المقترح البحثي بصورة نهائية وبجودة عالية، تزامناً مع ذلك يتم توجيه الطلاب إلى التفاعل مع المحتوى الرقمي الذي يتم الوصول إليه من خلال تطبيق زابار (Zapworks) والذي يتم فيه عرض المحتوى التعليمي بأنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم)، يصاحب ذلك التوجيه وتقديم التغذية الراجعة
4. **تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية:** في ضوء مواد المعالجة التجريبية القائمة على أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي في بيئة الواقع المعزز، تم تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية بتفاعل المتعلم مع الإنفوجرافيك في بيئة الواقع المعزز في إطار تفاعلات فردية، حيث يتفاعل الطلاب مع المهارات في صورة مهام تعليمية لتنفيذ الأنشطة التعليمية وبوضح الجدول 2 أحد أمثلة تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية.

جدول (2):
استراتيجيات التفاعل مع أنماط تخطيط الإنفوجرافيك في بيئة الواقع المعزز

المهارة	الهدف التعليمي	الوسائط التعليمية	أدوار المتعلم	أدوار المعلم
صياغة عنوان البحث	يصيغ العنوان بحيث يعكس موضوع البحث. يصيغ العنوان بحيث تتضح فيه المتغيرات التابعة والمستقلة. يصيغ العنوان بحيث يكون شاملاً لأهم مفردات البحث.	محتوى تعليمي اعتيادي + تطبيق زابار (Zapworks) لعرض أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي هرمي وعلاقات وقوائم	قراءة تسلسل المهارات الخاصة بكتابة العنوان + توجيه الكاميرا لمسح الشكل باستخدام تطبيق زابار (Zapworks) لعرض أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي هرمي وعلاقات وقوائم	شرح المحتوى التعليمي بالاعتماد على الإلقاء والنقاش والعصف الذهني + الإشراف والتوجيه والدعم للطلاب عبر بيئة الواقع المعزز المقدم عبر تطبيق زابار (Zapworks) لعرض أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي هرمي وعلاقات وقوائم

5. **تصميم مصادر التعلم:** يعتمد البحث الحالي على مهام تعليمية لإعداد المقترحات البحثية، ويحتاج المتعلم إلى توضيح وتبسيط المفاهيم والمهارات والعلاقات المتشابكة بين خطوات إعداد المقترحات البحثية، لذلك تم اختيار تكنولوجيا الإنفوجرافيك التفاعلي بالاعتماد على بيئة الواقع المعزز، لتقديم المحتوى التعليمي الذي يشتمل على أشكال متعددة من الوسائط كالنصوص، والصور، والرسوم، والأشكال، والفيديو، والمؤثرات الصوتية.
6. **وصف مصادر التعلم:** تم تحديد مواصفات الإنفوجرافيك التفاعلي في بيئة الواقع المعزز، والذي تم استعراضه قبل البدء في عملية التصميم التعليمي للبحث الحالي ومن تلك المواصفات ارتباط الإنفوجرافيك بالمحتوى التعليمي، كذلك ارتباط عملية التعلم باستراتيجية زمنية محددة، بالإضافة إلى ارتباط محتوى الإنفوجرافيك بخصائص بيئات الواقع المعزز.
7. **تصميم عناصر الإنفوجرافيك:** في هذه الخطوة تم تحديد نوع ولون الخطوط المستخدمة، كذلك تم تحديد الصور المستخدمة والتي تم الحصول عليها من خلال متصفح جوجل والبعض تم تصميمها عبر برامج التصميم كالفوتوشوب، هذا بالإضافة إلى تصميم عناصر التفاعلات داخل المحتوى التعليمي على هيئة أيقونات رمزية منها أسهم الانتقال للصفحة التالية أو الصفحة السابقة وكذلك تم تصميم أيقونة للصفحة الرئيسة.

المرحلة الثالثة: الإنتاج

1. **معايير تصميم الإنفوجرافيك:** عند استخدام العناصر البصرية تم مراعاة معايير تصميم

الإنفوجرافيك منها: البساطة في التصميم، التدرج في تقديم المعلومات، إمكانية التحكم في الشاشات، وضوح الأهداف، تقليل النصوص المكتوبة، تسلسل المعلومات حسب تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي، علاقات، قوائم)، التأكد من صحة المحتوى العلمي الممثل بصرياً من الناحية العلمية والإملائية والنحوية.

2. **إعداد السيناريو:** تم بناء السيناريو للمعالجات التجريبية من خلال ثلاثة أنماط لتخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي حيث تكون كل نمط من النصوص المكتوبة والأشكال والصور الثابتة ومقاطع الفيديو والمؤثرات الصوتية والأدوات التفاعلية، واحتوى كل نمط على العناصر الآتية:

- العنوان الرئيس لكل نمط من أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي، علاقات، قوائم).
- المهارات المرتبطة بكل عنوان فرعي والتي تظهر في شاشة العنوان الرئيس والمرتبطة بإعداد المقترحات البحثية.
- أدوات التحكم التي يمكن من خلالها الانتقال من صفحة العنوان الرئيس والعناوين الفرعية إلى صفحات المهارات المرتبطة بإعداد المقترحات البحثية مثل زر التالي والسابق والنقر للانتقال.
- بعد الانتهاء من صياغة شكل السيناريو تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم، للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى تحقيق السيناريو للأهداف وكذلك مناسبة التصميمات للمحتوى التعليمي والأدوات التفاعلية المستخدمة في تلك التصميمات، وقد تم إبداء مجموعة من الملاحظات والتعديلات التي تم العمل بها، وبالتالي تم صياغة السيناريو في صورته النهائية، والذي في ضوئه يتم إنتاج مواد المعالجات التجريبية للإنفوجرافيك التفاعلي بأنماط تخطيطه الثلاثة.

3. **تحديد أدوات الإنتاج التعليمي:** تم إنتاج الإنفوجرافيك التفاعلي بالاعتماد على البرامج الآتية: برنامج (Microsoft Word 2013) لإعداد النصوص وكتابة المحتوى التعليمي، برنامج (Adobe Photoshop CC2019) لتصميم العناصر والصور والرموز والخطوط والأسهم وإنتاج الإنفوجرافيك الثابت، برنامج (Articulate Storyline 360) لتصميم عناصر التفاعل مثل الضغط على الأيقونات والسحب والإفلات وإنتاج الإنفوجرافيك التفاعلي.

4. **وصف مكونات المنتج التعليمي:** مصدر التعلم المراد إنتاجه عبارة عن بيئة واقع معزز يحتوي على ثلاثة أنماط لتخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي وهي (هرمي، علاقات، قوائم).

5. **الإنتاج الفعلي:** تم إنتاج تلك الأنماط في بيئة الواقع المعزز عبر استخدام أدوات الإنتاج التعليمي التي تم تحديدها في الخطوات السابقة، حيث تم تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تتعلم باستخدام إنفوجرافيك تفاعلي نمط تخطيط هرمي، كما هو موضح بالشكل 2.

شكل (2): الإنفوجرافيك التفاعلي نمط تخطيط هرمي

أما المجموعة الثانية تتعلم باستخدام إنفوجرافيك تفاعلي تخطيط علاقات، كما هو موضح بالشكل 3.

شكل (3): الإنفوجرافيك التفاعلي نمط تخطيط علاقات

والمجموعة الثالثة تتعلم باستخدام إنفوجرافيك تفاعلي تخطيط قوائم، والشكل ويوضح الشكل 4 إنتاج الإنفوجرافيك التفاعلي نمط تخطي قوائم.

شكل (4): الإنفوجرافيك التفاعلي نمط تخطيط القوائم

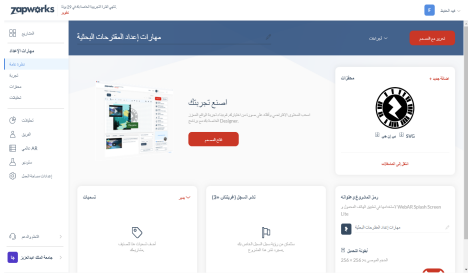
المرحلة الرابعة: التقويم

بعد الانتهاء من تصميم الإنفوجرافيك التفاعلي بأنماط تخطيطه الثلاثة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين للوقوف على صلاحيته للتطبيق من حيث توافق المصورات البصرية مع المحتوى التعليمي، وتغطيته لجميع أجزائه، وكذلك مطابقة

تصميم الإنفوجرافيك التفاعلي مع معايير التصميم الجيد، وقد أسفرت عملية التحكيم عن مجموعة من التوجيهات التي أكد عليها المحكمين والتي ارتبطت بتغيير بعض التفاعلات والأصوات المستخدمة، بعد ذلك تم تطبيق الإنفوجرافيك التفاعلي بأنماطه الثلاثة على عينة استطلاعية خارج عينة البحث، للتأكد من مدى ملاءمته وعمله بشكل صحيح. وبنهاية هذه المرحلة تمت الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على: ما التصميم التعليمي المناسب للإنفوجرافيك التفاعلي نمط تخطيط (هرمي/ علاقات/ قوائم) في بيئة الواقع المعزز؟

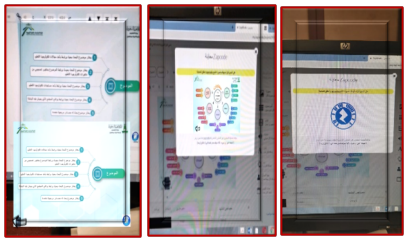
المرحلة الخامسة: النشر والاستخدام

بعد مراجعة التصميم والتأكد من صحته وقابليته للتطبيق وخلوه من الأخطاء التربوية والفنية، وإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء مقترحات وآراء المحكمين، بالإضافة إلى نتائج التجربة الاستطلاعية تم إعداد الإنفوجرافيك التفاعلي بأنماط تخطيطه القوائم والعلاقات والهرمي في صورته النهائية، وإتاحته عبر تطبيق زابار (Zapworks) للواقع المعزز، ويوضح الشكل 5 فتح حساب عضو هيئة التدريس لموقع التطبيق:



شكل (5): فتح حساب في موقع (Zapworks)

كما يبين الشكل 6 توظيف استخدام الواقع المعزز عبر موقع (Zapworks) لعرض الإنفوجرافيك بنمط تخطيط الهرمي:



شكل (6): التكامل بن العالم الحقيقي والعالم الافتراضي عبر موقع (Zapworks)

ومن خلال مسح رمز (QR) يستطيع الطلاب عرض مهارات إعداد المقترحات البحثية والتفاعل معها من خلال أنماط تخطيط الإنفوجرافيك (هرمي/ علاقات/ قوائم)، وكذلك التحكم في المحتوى العلمي بما يتناسب مع خصائص تعلمهم كما يبين الشكل 7 رمز (QR):

شكل (7): رمز (QR) لعرض إنفوجرافيك مهارات إعداد المقترحات البحثية

رابعاً: أداتا البحث

الاختبار التحصيلي: تم اتباع عدة خطوات في بناء الاختبار التحصيلي وهي على النحو الآتي:

1. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس الجوانب المعرفية المرتبط بإعداد المقترحات البحثية.
2. إعداد جدول مواصفات الاختبار: لكي يتم الربط بين الأهداف التعليمية التي تم صياغتها لمحتوى إعداد المقترحات البحثية، أُعد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي؛ وذلك لتحديد مدى ارتباط الاختبار بالأهداف التعليمية المرتبطة بموضوعات التعلم المراد قياسها، وكذلك مدى تمثيل مفردات الاختبار لكافة الجوانب المعرفية للموضوعات التي يغطيها الاختبار، وقد تمثلت هذه الموضوعات في الآتي: اختيار موضوع البحث، العنوان، المقدمة، الدراسات السابقة، مشكلة البحث، أسئلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، محددات البحث، مصطلحات البحث، فرضيات البحث، منهج البحث، عينة البحث، الأساليب الإحصائية، إجراءات البحث، إدارة المراجع، فنيات الكتابة.
3. صياغة مفردات الاختبار: جاءت أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد بعدد (32) سؤالاً، والصواب والخطأ ويتكون من (46) سؤالاً، حيث بلغ إجمالي عدد الأسئلة (78) سؤالاً.
4. تقدير درجات تصحيح الاختبار: تم تقدير (درجة واحدة) لكل إجابة صحيحة، و(درجة صفر) لكل إجابة خاطئة، وبالتالي تكون الدرجة النهائية للاختبار (78) درجة.
5. صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال البحث العلمي؛ وذلك لإبداء رأيهم حول: مدى ملائمة مفردات الاختبار للأهداف الموضوعة، وصحة مفرداته، دقة وسلامة صياغة مفردات الاختبار، مناسبة الاختبار للمتعلمين، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات المتمثلة في إعادة صياغة بعض المفردات، وعلى ضوء ذلك تم إجراء جميع التعديلات المطلوبة.
6. ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار " Test Retest " حيث تم تطبيق الاختبار على فترتين زمنيتين يفصل بينهما مدة أسبوعين، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، وبلغ قيمة معامل الارتباط (0.81) وهي قيمة تدل على أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا تم إعادة تطبيقه على نفس العينة وفي نفس الظروف.
7. حساب معامل السهولة والصعوبة: تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث وقعت معاملات السهولة بين (0.24– 0.78)، وهي قيم متوسطة لمعاملات السهولة؛ لأنها تقع داخل النطاق المحدد.
8. معامل التمييز للمفردات: تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (0.21-0.23)، مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار ذات قوة تمييز مناسبة لتحقيق هدفه.
9. زمن الاختبار: تم جمع الزمن الذي استغرقه كل طالب لأداء الاختبار وقسمة الناتج على

عـدد الطلاب، حيـث بلغ متوســط زمن الإجابة عن الاختبار (45) دقيقة.

بطـاقــة تقييم المنتج: تم إعـداد البطـاقــة وفقـاً للخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من بطاقة تقييم المنتج: هدفت بطاقة تقييم المنتج إلى قياس قدرة الطلاب على إعداد المقترح البحثي.
2. تحديد محاور بطاقة تقييم المنتج: تم تحديد محاور بطاقة تقييم المنتج بناءً على تحليل المهام، حيث تضمنت (17) محور رئيس هي: موضوع المقترح، عنوان المقترح، مقدمة المقترح، الدراسات السابقة، مشكلة البحث، أسئلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، محددات البحث، مصطلحات البحث، فرضيات البحث، منهج البحث، عينة البحث، الأساليب الإحصائية، إجراءات البحث، إدارة المراجع، فنيات الكتابة.
3. صياغة مفردات بطاقة تقييم المنتج: تم صياغة مفردات بطاقة تقييم المنتج وذلك وفقاً للأهداف التعليمية التي تم صياغتها، ومحاور بطاقة تقييم المنتج التي تم تحديدها، حيث تكونت بطاقة تقييم المنتج من (85) مفردة تم توزيعها على (17) محور، وتصف كل مفردة الأداء الفعلي المطلوب.
4. تقدير درجات التصحيح لبطاقة تقييم المنتج: تم تقدير درجات التصحيح للبطاقة بثلاثة مستويات، فالمستوى الذي يتم فيه تنفيذ مهارات بشكل كامل يتم تقديره بدرجتين، والمستوى الذي يتم تنفيذ مهارات بشكل غير مكتمل يقدر بدرجة، أما المستوى الذي لم ينفذ مهارات يأخذ درجة صفر.
5. صدق بطاقة تقييم المنتج: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة تقييم المنتج على مجموعة من المحكمين، وذلك لأخذ آرائهم حول بطاقة تقييم المنتج من حيث سلامة صياغة مفرداتها ووضوحها، وكذلك ارتباط المفردات بمحاور البطاقة، وصلاحية تطبيقها، بالإضافة إلى مناسبة تعليمات البطاقة، وقد أظهرت نتائج التحكيم عن تعديل بعض الصياغات اللغوية، وحذف بعض المفردات، حيث أصبح عدد المفردات (78) مفردة.
6. ثبات بطاقة تقييم المنتج: تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين لحساب ثبات البطاقة بالاعتماد على معادلة كوبر لنسب الاتفاق بين ثلاثة ملاحظين لطلاب العينة الاستطلاعية، وبعد حساب معامل الاتفاق تبين أن أقل نسبة اتفاق بين الملاحظين بلغت (78.25)، وأن أعلى نسبة كانت (89.45) وبحساب متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين التي بلغت (83.85) مما يدل على أن بطاقة تقييم المنتج لها درجة عالية من الثبات.
7. الصورة النهائية لبطاقة تقييم المنتج: بانتهاء الخطوات السابقة أصبحت بطاقة تقييم المنتج صالحة للتطبيق، وتكونت في صورتها النهائية من (78) مفردة موزعة على (17) محور، حيث تصبح الدرجة الكلية لبطاقة تقييم المنتج هي (156) درجة.

خامساً: تجربة البحث الأساسية

مرت التجربة الأساسية للبحث بالمراحل الآتية:

1- الاستعداد للتجربة: تم في هذه المرحلة عقد جلسة تمهيدية مع العينة؛ لتوضيح لهم أهمية البحث وأهدافه، وكذلك تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية بشكل عشوائي، وتحديد موعد البدء في إجراء التجربة.

2- التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج: بهدف للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية قبل إجراء التجربة، تم تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج، ورصدت نتائج التطبيق القبلي وإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وبوضح الجدول 3 نتائج التحليل الإحصائي لدرجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج.

جدول (3):

دلالة الفروق بين المجموعات في درجات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج

الأداة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة عند مستوى 0.05
الاختبار التحصيلي	بين المجموعات	3.150	2	1.600	1.870	0.172 غير دالة
	داخل المجموعات	48.600	57	0.902		
	المجموع	51.700	59			
بطاقة تقييم المنتج	بين المجموعات	4.950	2	2.500	0.840	0.460 غير دالة
	داخل المجموعات	176.750	57	3.150		
	المجموع	181.650	59			

يتضح من الجدول 3 أنه لا توجد فروق بين المجموعات التجريبية في الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج، حيث بلغت قيمة (ف) بالنسبة للاختبار التحصيلي (1.870) بمستوى دلالة (0.172) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعات التجريبية، في حين بلغت قيمة (ف) لبطاقة تقييم المنتج (0.840) بمستوى دلالة (0.460) وهي أيضاً غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، مما يؤكد على تجانس المجموعات التجريبية قبل البدء في إجراء التجربة.

3- **تطبيق المعالجات التجريبية: تم تنفيذ تجربة البحث وفقًا للخطوات الآتية:**

- تقديم شـــرح للطلاب حول المعالجة التجريبية، وكيفية اســـتخدام الواقع المعزز للوصـــول إلى الإنفوجرافيك التفاعلي بأنماطه الثلاثة من خلال بيئة التعليم الاعتيادي.
- التنبيـه على الطلاب مجموعـات البحـث أن لكـل مجموعـة نمط تخطيط إنفوجرافيكيّ تفاعلي، يتم اســـتخدامه بعد الاطلاع على

المحتوى العلمي لكل موقف تعليمي بالطريقة الاعتيادية.

- توجيه طلاب المجموعات التجريبية نحو المضي في إعداد مقترحاتهم البحثية خطوة بخطوة بناءً على المهام المطلوب تنفيذها والمدعمة بمحتوى رقمي قائم على أنماط تخطيط الإنفوجرافيك.
- قام الباحث بمتابعة الطلاب أثناء عملية تعلمهم، وتوجيه الدعم اللازم لهم وسؤالهم عن الصعوبات التي تواجههم، والإجابة عن تساؤلاتهم.
- استغرق تطبيق التجربة ثمانية أسابيع في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2023/2022م).

4- التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج: بعد الانتهاء من تطبيق تجربة البحث، تم تطبيق أداتي البحث بهدف التعرف على مدى ما تحقق من نمو في الجوانب المعرفية والأدائية لإعداد المقترحات البحثية، بعد إتمام تطبيق الأدوات البعدية تم تفريغ درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج تمهيداً لمعالجتها إحصائياً واستخراج النتائج حيث تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية: تحليل التباين ثنائي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات في درجات التطبيق البعدي، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات، إيتا تربيع لمعرفة مدى تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

الإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على: ما المهارات اللازمة لإعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا؟ تم الإجابة عن السؤال من خلال قائمة المهارات التي تم اشتقاقها من الأهداف التعليمية لموضوع إعداد المقترحات البحثية، وكانت في كما هو موضح بالجدول 4.

جدول (4):

قائمة مهارات إعداد المقترحات البحثية

مهارات اختيار موضوع المقترح:	
1	يختار موضوع المقترح بحيث يرتبط بأحد مجالات تكنولوجيا التعليم.
2	يختار موضوع المقترح بحيث يرتبط الموضوع بمتغير تصميمي من متغيرات تكنولوجيا التعليم.
3	يختار موضوع المقترح بحيث يرتبط بأحد مستجدات تكنولوجيا التعليم.
4	يختار موضوع المقترح بحيث يرتبط بواقع المجتمع الذي يعيش فيه الباحثة
5	يختار موضوع بحث له مصادر مرجعية متعددة.
مهارات صياغة عنوان المقترح:	
6	يصيغ العنوان بحيث يعكس موضوع البحث
7	يصيغ العنوان بحيث تتضح فيه المتغيرات التابعة والمستقلة.
8	يصيغ العنوان بحيث يكون شاملاً لأهم مفردات البحث.
9	يصيغ العنوان بحيث يعطي وصفًا موجزًا ودقيقًا لمجال وطبيعة الموضوع.
مهارات صياغة مقدمة المقترح:	

10	يصيغ مقدمة المقترح بحيث ترتبط بموضوع البحث ارتباطًا مباشرًا.
11	يربط مقدمة المقترح بالمتغيرات المستقلة والتابعة.
12	يراعي أن تعكس مقدمة المقترح العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.
13	يتجنب بمقدمة المقترح الاقتباسات الكثيرة.
14	يظهر شخصيته البحثية في مقدمة المقترح شخصية الباحث.
15	يستعين بمقدمة المقترح ببعض نتائج الدراسات السابقة.
16	يرتب مقدمة المقترح بالترتيب المنطقي لمكوناتها.
17	يصيغ مقدمة المقترح بحيث تجذب مقدمة المقترح انتباه القارئ.
مهارات اختيار الدراسات السابقة:	
18	يختار الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
19	يختار الدراسات السابقة المرتبطة بالمتغيرات المستقلة للبحث.
20	يوظف نتائج الدراسات السابقة لخدمة مشكلة البحث.
22	يدمج الدراسات السابقة داخل الإطار النظري بشكل فعال.
مهارات صياغة مشكلة البحث:	
23	يكتب مشكلة البحث بأسلوب لغوي بسيط ومختصر.
24	يصيغ مشكلة البحث على أساس نظري واضح.
25	يربط مشكلة البحث بواقع المجتمع.
26	يصيغ مشكلة البحث في شكل عبارات خبرية.
27	يربط مشكلة البحث بتخصص الباحث.
مهارات صياغة أسئلة البحث:	
28	يصيغ أسئلة البحث بحيث تتسم بالوضوح والمباشرة.
29	يصيغ أسئلة البحث صياغة علمية سليمة.
30	يراعي أن تعكس أسئلة البحث المشكلة الأساسية.
31	يراعي أن يتسم السؤال الرئيس للبحث بالشمولية.
32	تعبر الأسئلة الفرعية عن مفردات السؤال الرئيس للبحث.
مهارات صياغة أهداف البحث:	
33	يصيغ أهداف البحث بحيث تتسم بالوضوح والمباشرة.
34	يصيغ أهداف البحث صياغة علمية سليمة.
35	يصيغ أهداف البحث بحيث تعكس الأسباب والمشكلات المرتبطة بموضوع البحث
36	يصيغ أهداف البحث بحيث تعكس المتغيرات الأساسية للبحث.
مهارات تحديد أهمية البحث:	
37	يشير في أهمية البحث إلى الإسهامات التي يمكن أن يقدمها البحث.
38	يبرز في أهمية البحث المستفيدون من البحث.
39	يصيغ أهمية البحث بحيث تتسم بالوضوح والإيجاز.
40	يصيغ أهمية البحث صياغة علمية سليمة لا تتعارض مع أهداف البحث.
مهارات تحديد محددات البحث:	

41	يوضح بمحددات البحث الجوانب الموضوعية التي يتحرك في إطارها البحث.
42	يوضح بمحددات البحث المدى الزمني للبحث.
43	يوضح بمحددات البحث العنصر البشري داخل البحث.
44	يوضح بمحددات البحث المجتمع الذي يتم فيه تطبيق البحث.
مهارات مصطلحات البحث:	
45	يعرض بمخطط البحث المصطلحات الأساسية للبحث.
46	يعرض بمخطط البحث المصطلحات الإجرائية التي يلتزم بها البحث.
47	يربط مصطلحات البحث بمصطلحات عنوان البحث.
48	يكتب مصطلحات البحث بإيجاز ووضوح.
49	يدعم مصطلحات البحث بتعريفات الخبراء في المجال.
مهارات صياغة فرضيات البحث:	
50	يصيغ فرضية البحث صياغة واضحة.
51	يصيغ فرضية البحث بحيث تتسم بالقابلية للاختبار والتحقق.
52	يصيغ فرضية البحث بحيث تعكس الهدف من البحث.
53	يوضح في فروض البحث مستوى الدلالة.
مهارات تحديد منهج البحث:	
54	يستخدم منهج البحث المناسب مع طبيعة البحث
55	يوضح بمنهج البحث المعالجات التي سيتم اختبارها.
56	يوضح بمنهج البحث كيفية معالجة المشكلة.
57	يوظف منهج البحث على أسس علمية متفق عليها.
مهارات اختيار عينة البحث:	
58	يختار عينة البحث بحيث تعبر عن المجتمع الحقيقي للبحث.
59	يوضح أسس اختيار عينة البحث.
60	يختر عينة البحث وفقًا للأسس العلمية المتفق عليها.
مهارات اختيار الأساليب الإحصائية:	
61	يوضح بالمقترح الأساليب الإحصائية التي يستخدمها البحث.
62	يختار الأساليب الإحصائية المناسبة.
63	يفسر سبب استخدام كل أسلوب إحصائي.
مهارات تحديد إجراءات البحث:	
64	يحدد إجراءات البحث تحديدًا واضحًا.
65	يرتب إجراءات البحث ترتيبًا منطقيًا.
66	يوضح بإجراءات البحث جميع الخطوات التي سيتبعها الباحث.
67	يوضح بإجراءات البحث الجوانب النظرية والجوانب العلمية للبحث.
68	يربط إجراءات البحث بأسئلة البحث.
69	يوضح بإجراءات البحث التصميم التعليمي للبحث.
مهارات مراجع البحث وتوثيقها:	

70	يختار مراجع البحث الحديثة.
71	يوثق مراجع البحث توثيقًا علميًا سليمًا.
72	يختار مراجع البحث ذات العلاقة بموضوع البحث.
73	يرتب مصطلحات البحث ترتيبًا منطقيًا.
مهارات التنظيم الشكلي:	
74	يتجنب الاقتباسات الكبيرة.
75	يوظف علامات الترقيم بشكل صحيح
76	يراعي الدقة اللغوية في الكتابة
77	يراعي تنسيق المحتوى
78	يلتزم بما جاء في دليل الكلية في الكتابة

الإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينص على: ما التصميم التعليمي المناسب للإنفوجرافيك التفاعلي نمط تخطيط (هرمي/ علاقات/ قوائم) في بيئة الواقع المعزز؟ تم الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات البحث، حيث تبنى الباحث نموذج شلتوت (2019) للتصميم التعليمي، وتم تطويره بما يتناسب مع
الإنفوجرافيك التفاعلي في بيئة الواقع المعزز.

الإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي ينص على: ما فاعلية اختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم) في بيئة الواقع المعزز على تنمية المعارف المرتبطة بمهارات إعداد المقترحات البحثية؟ **وللإجابة عن سؤال البحث الثالث تم اختبار صحة الفرضية الآتية:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لمهارات إعداد المقترحات البحثية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لمهارات إعداد المقترحات البحثية، كما هو موضح بالجدول 5:

جدول (5):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار التحصيلي للمجموعات التجريبية

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة التجريبية الأولى (إنفوجرافيك هرمي)	20	36.60	2.043	0.709
المجموعة التجريبية الثانية (إنفوجرافيك علاقات)	20	29.15	2.923	0.657
المجموعة التجريبية الثالثة (إنفوجرافيك قوائم)	20	26.30	4.499	1.009

باستقراء نتائج الجدول 5 يتضح وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لمهارات إعداد المقترحات البحثية، حيث إن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الإنفوجرافيك الهرمي، والذي بلغ (36.60)، في حين كان المتوسط الأقل لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي استخدمت الإنفوجرافيك قوائم والذي بلغ (26.30). ولحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول 6 نتائج التحليل:

جدول (6):

دلالة الفروق بين المجموعات في درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

الأداة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة عند مستوى 0.05	حجم التأثير مربع إيتا
الاختبار التحصيلي	بين المجموعات	1136.433	2	570.717	56.635	0.000 دالة	0.649
	داخل المجموعات	629.500	57	15.956			
	المجموع	1765.933	59				

توضح نتائج الجدول 6 وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لمهارات إعداد المقترحات البحثية يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم)، حيث بلغت قيمة ف (56.635)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وتم حساب (مربع إيتا) لتحديد حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل على المتغيرات التابعة، والتي بلغت (0.649) وهذه القيمة تعبر عن وجود تأثير لأنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية. ولتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة كما هو موضح بالجدول 7:

جدول (7):

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية للاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	قوائم	علاقات	هرمي
المجموعة التجريبية الأولى (إنفوجرافيك هرمي)	36.60	*10.35	*7.50	------

المجموعة التجريبية الثانية (إنفوجرافيك علاقات)	29.15	*2.90	------	
المجموعة التجريبية الثالثة (إنفوجرافيك قوائم)	26.30	------		

***دالة عند مستوى (0.05)**

باستقراء نتائج الجدول 7 يتضح أن هناك فروقًا دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات التحصيل المعرفي لمهارات إعداد المقترحات البحثية للمجموعات التجريبية الثلاثة، ومن خلال عرض نتائج المقارنات المتعددة، يتبين أن أعلى المتوسطات الحسابية المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت (إنفوجرافيك هرمي) حيث بلغ المتوسط الحسابي (36.60)، تليها المجموعة التجريبية الثانية التي اعتمدت على (إنفوجرافيك علاقات) والتي بلغ المتوسط الحسابي (29.15)، وأخيراً المجموعة التجريبية الثالثة التي تعاملت مع (إنفوجرافيك قوائم) والبالغ متوسطها الحسابي (26.30). وتأسيساً على ما تقدم؛ تم رفض الفرضية الصفرية لتصبح على النحو الآتي: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لمهارات إعداد المقترحات البحثية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن نمط تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي ساهم في توفير الكثير من الوقت والجهد في عملية التعلم؛ حيث إن نمط تنظيم عرض المعلومات الهرمي يساعد المتعلم في تكوين نظرة شمولية وكاملة لكافة الأبعاد المرتبطة بالموقف التعليمي؛ وذلك بهدف تحقيق القدرة على الصياغة السليمة والدقيقة له، أيضاً فإن عرض وتنظيم المحتوى العلمي بالنمط الهرمي ساهم في تمكين الطلاب من التعامل مع المعلومات الممثلة بصرياً بجودة عالية؛ حيث إن الطالب في تعلمه من خلال هذا النمط أصبح لديه توازن بين كم المعلومات المقدمة له بوقت محدد وقدرته على فهما واستيعابها، ووفقاً لنظرية معالجة المعلومات التي من أهم مبادئها مبدأ التكنيز، وهذا المبدأ يعتمد على ضغط وتجميع المعلومات الموزعة أو المنتشرة في شكل مترابط بناءً على السمات المشتركة بين تلك المعلومات، بالتالي تنخفض المساحة التي تشغلها تلك المعلومات من الذاكرة؛ مما يؤدي إلى معالجة تلك المعلومات بكفاءة والذي بدوره يقلل من الحمل المعرفي الزائد على الذاكرة، مما يساعد في تحسين الفهم والاستيعاب لدى الطالب (Paas, Renkl & Sweller, 2010)، وكذلك فإن عرض المعلومات عبر التنظيم الهرمي بالإنفوجرافيك ساعد في عملية استرجاع المعارف والمعلومات بكفاءة عالية، حيث أن المعلومات في الذاكرة تكون منظمة بشكل هرمي من خلال المفاهيم الأكثر عمومية، يليها المفردات التابعة لتلك المفاهيم، مما يؤدي إلى تحسين استدعاء المعلومات وتذكرها، والذي بدوره يساعد في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات إعداد المقترحات البحثية، وهذا ما تركز عليه نظرية التميز المزدوج في طريقة ترميز المعلومات التي يمكن تعلمها من قبل المتعلمين وربطها بالمعارف في الذاكرة

وتخزين المعرفة الجديدة واسترجاعها عند الحاجة (schunk, 2012)، إضافة إلى ذلك فإن المتعلم من خلال تصميم المعلومات الهرمي لديه القدرة على الإبحار بين عناصر المحتوى العلمي بشكل ميسر وبدون جهد؛ وذلك بسبب تنظيم عناصر المحتوى من العام إلى الخاص بطريقة متسلسلة ومنظمة، وهذا ما يتوافق مع نظرية راجليوث التوسعية حيث أن نمط تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي يسر عملية المعالجة المعرفية للمتعلم في وقت أقل من المعالجة المعرفية لنمطي تخطيط الإنفوجرافيك العلاقات والقوائم؛ لأن المتعلم أثناء معالجته المعرفية بذل مجهود عقلي أقل، مما أدى إلى كفاءة تلك المعالجات المعرفية (كلوب والفليت، 2016)، وطبقاً للنظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة فإن المتعلمون قاموا ببناء روابط عقلية بين عناصر المحتوى العلمي من خلال نمط تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي، بشكل أفضل من نمطي تخطيط الإنفوجرافيك العلاقات والقوائم؛ مما أدى إلى تحسين الفهم والاستيعاب وإدراك بنية المحتوى العلمي، والذي ظهر في أثره على تنمية الجوانب المعرفية في مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى الطلاب (صالح، 2017). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحربي والسبحي، 2019؛ مدكور، 2020؛ Chao, Yang, & Chiang, 2006) التي أشارت إلى تفضيل نمط تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي في تنمية العديد من الجوانب المعرفية لدى الطلبة.

الإجابة عن سؤال البحث الرابع الذي ينص على: ما فاعلية نمط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم) في بيئة الواقع المعزز على تنمية الجانب الأدائي المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية؟ **وللإجابة عن سؤال البحث الرابع تم اختبار صحة الفرضية الآتية:** لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في بطاقة تقييم المنتج المرتبطة بمهارات إعداد المقترحات البحثية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ قوائم/ علاقات). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في بطاقة تقييم المنتج المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية، كما هو موضح بالجدول 8:

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات بطاقة تقييم المنتج للمجموعات التجريبية

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموعة التجريبية الأولى (إنفوجرافيك هرمي)	20	108.35	1.72	0.410
المجموعة التجريبية الثانية (إنفوجرافيك علاقات)	20	96.55	1.10	0.240
المجموعة التجريبية الثالثة (إنفوجرافيك قوائم)	20	85.99	1.62	0.357

يتبين من نتائج الجدول 8 وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في بطاقة تقييم المنتج المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية؛ حيث إن المتوسط الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الإنفوجرافيك الهرمي، والذي بلغ (108.35)، في حين كان المتوسط الأقل لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي استخدمت الإنفوجرافيك قوائم والذي بلغ (85.99). ولحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول 9 نتائج التحليل:

جدول (9):

دلالة الفروق بين المجموعات في درجات التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج

الأداة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة عند مستوى 0.05	حجم التأثير مربع إيتا
بطاقة تقييم المنتج	بين المجموعات	11269.033	2	5637.017	159.476	0.001 دالة	0.217
	داخل المجموعات	2082.150	57	36.464			
	المجموع	13351.183	59				

باستقراء نتائج الجدول 9 وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في بطاقة تقييم المنتج المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم)، حيث بلغت قيمة ف (159.476)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وتم حساب (مربع إيتا) لتحديد حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل على المتغيرات التابعة، والتي بلغت (0.217) وهذه القيمة تعبر عن وجود تأثير لأنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي على الجانب الأدائي المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية. ولتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة كما هو موضح بالجدول 10:

جدول (10):

اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لبطاقة تقييم المنتج

المجموعة	المتوسط الحسابي	قوائم	علاقات	هرمي
المجموعة التجريبية الأولى (إنفوجرافيك هرمي)	108.35	*1.40	*1.85	------
المجموعة التجريبية الثانية (إنفوجرافيك علاقات)	96.55	------	------	
المجموعة التجريبية الثالثة (إنفوجرافيك قوائم)	85.99	------		

***دالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من نتائج الجدول 10 أن هناك فروقًا دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة في بطاقة تقييم المنتج، ومن خلال عرض نتائج المقارنات المتعددة، يتبين أن أعلى المتوسطات الحسابية المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت (إنفوجرافيك هرمي) حيث بلغ المتوسط الحسابي (108.35)، تليها المجموعة التجريبية الثانية التي اعتمدت على (إنفوجرافيك علاقات) والتي بلغ المتوسط الحسابي (96.55)، وأخيراً المجموعة التجريبية الثالثة التي تعاملت مع (إنفوجرافيك قوائم) والبالغ متوسطها الحسابي (85.99). وبناءً على ما تقدم؛ تم رفض الفرضية الصفرية لتصبح على النحو الآتي: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية للبحث في بطاقة تقييم المنتج المرتبطة بمهارات إعداد المقترحات البحثية؛ يرجع للتأثير الأساسي لاختلاف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي (هرمي/ علاقات/ قوائم).

يمكن عزو هذه النتيجة التي أشارت إلى أن أعلى معدل للجانب الأدائي المرتبط بمهارات إعداد المقترحات البحثية ذهب إلى المجموعة التجريبية التي استخدمت نمط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي الهرمي، إلى أن تنظيم عرض خطوات إعداد المقترحات البحثية بنمط تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي داخل بيئة الواقع المعزز ساهم بشكل كبير في تنمية الجانب الأدائي لمهارات إعداد المقترحات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا؛ وذلك لما وفره من تمثيل بصري مكن المتعلم من الإلمام بالعناوين الرئيسة والعناوين الفرعية والمهارات المرتبطة بها، بطريقة أكثر شمولاً وأقل تعقيد، وبشكل يسر الربط بين بين العناوين والمهارات التي تتبعها، مما أعطى لهم قدرات ذاتية، وإدراك ذو مستوى عالي في أداء المهام التعليمية، بالإضافة إلى حل المشكلات وتحقيق الأهداف المنشودة، والذي انعكس على الأداء الكلي للطلاب الذي تم قياسه ببطاقة تقييم المنتج، كذلك فإن نمط تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي داخل بيئة الواقع المعزز الذي تم توظيفه في عرض خطوات إعداد المقترحات البحثية ساعد الطلاب على تنظيم الخطوات التي يجب اتباعها في عملية التعلم، ووضح لهم العلاقة بين ما تعلموه في السابق والمرتبط بالجانب المعرفي لمهارات إعداد المقترحات البحثية وأهداف التعلم الجديدة المرتبطة بالجانب الأدائي لمهارات إعداد المقترحات البحثية والمتمثل في إنجاز المشروع البحثي بكامل عناصره وخطواته، كما أضافت بيئة الإنفوجرافيك التفاعلي عبر الواقع المعزز أدوات تفاعلية للتنقل بين عناصر المحتوى التعليمي، مما أدى إلى تحسين عملية التعلم وتنمية الجوانب الأدائية لمهارات إعداد المقترحات البحثية.

وفي نفس السياق؛ ذكر جانييه بأن المتعلم يكون مستعداً لتطبيق الجوانب الأدائية لموضوع تعليمي جديد، وذلك عندما يتمكن من مجموعة من المتطلبات القبلية والمرتبطة بالجوانب المعرفية لذلك الموضوع التعليمي، حيث أشار جانييه إلى أهمية عرض المعلومات في تنظيم هرمي يتم من خلاله تقديم خبرات التعلم المعرفية كالمفاهيم وانتهاءً بتطبيق تلك العمليات المعرفية بطريقة أدائية (عزمي، 2014). ولأن النظرية الموحدة التي وضعها جانييه تشير إلى أهمية تنظيم محتوى التعلم، حيث اقترح جانييه ثمانية أنماط مرتبة من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المركب ومن الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية، وكل مرحلة أعلى تتطلب المرحلة التي قبلها، وهذا ما ارتكز عليه نمط

تخطيط الإنفوجرافيك الهرمي داخل بيئة الواقع المعزز في عرض خطوات إعداد المقترحات البحثية، حيث ساهم هذه التنظيم والتسلسل في عرض المهارات في تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية لدى الطلاب (طلبة، 2010)، أيضاً فإن المعلومات الجديدة يجب عرضها على المتعلم في شكل هرمي من الكل إلى الجزء، حيث أكد أوزبل أن التعلم ذو المعنى يتم من خلال التكامل بين المعلومات السابقة المخزنة في البناء المعرفي لدى المتعلم وبين المعلومات الجديدة، وحيث أن المعلومات السابقة المخزنة في البناء المعرفي لدى المتعلم يعبر عنها بالجوانب المعرفية لمهارات إعداد المقترحات البحثية، والمعلومات الجديدة المراد تعليمها للمتعلم يعبر عنها بالجوانب الأدائية لمهارات إعداد المقترحات البحثية، بالتالي انعكس على القدرة في تنفيذ وتنظيم أداء المهام المطلوبة بشكل إيجابي بنفس التنظيم المنطقي للعقل البشر الذي ينتقل من العام إلى الخاص(Paivio, 2014)، كذلك فإن الفهم والاستيعاب للموقف التعليمي الذي يحصل عليه المتعلم من خلال الارتباطات بين أجزاء الموقف التعليمي وإعادة تنظيم تلك الارتباطات، تم في نمط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي الهرمي الذي تم استخدامه في عرض المعلومات، وهو ما يتوافق مع نظرية الجشطالت، فمن خلال تنظيم موضوعات المحتوى العلمي بطريقة تعطي المتعلم حرية السير في الاتجاه الذي يرغبه أثناء عملية التعلم، وكذلك اختيار التسلسل الذي يناسبه، أدى ذلك إلى تنمية مهارات إعداد المقترحات البحثية (الفرجاني، 2018)، إضافة إلى ذلك فإن عرض المعلومات من خلال نمط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي الهرمي، وفر تقديم المحتوى العلمي بأشكال متعددة من الوسائط المتعددة كالأشكال والصور والنصوص والحركات الانتقالية على هيئة ارتباطات تسلسلية، مقسمة إلى موضوعات رئيسية وفرعية يندرج تحتها مجموعة من المهارات متصلة ببعضها البعض، أدى إلى عرض مهارات إعداد المقترحات البحثية في تمثيل بصري منظم ساهم في تنمية الجانب الأدائي لمهارات إعداد المقترحات البحثية، وهذا ما يتوافق ما أشارت إليه النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة التي أقرت أن عملية التعلم تكون ذات تأثير إيجابي عند دعم المحتوى العلمي بمجموعة من الوسائط المتعددة التي تجعل الموقف التعليمي جاذب للطلاب وينمي الدافعية لديهم نحول عملية التعلم وتطبيق المهارات العملية (Mayer, 2017).

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية نمط عرض المعلومات الهرمي وتفضيله في تنمية العديد من الجوانب الأدائية لدى المتعلمين (طلبة، 2010؛ الدسوقي، 2016؛ مدكور، 2020؛ Inez & Halpin, 2005 ؛David, 2000).

توصيات البحث

استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- توظيف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي عبر بيئات الواقع المعزز في العملية التعليمية.
2- إكساب أعضاء هيئة التدريس والطلبة مهارات توظيف أنماط تخطيط الإنفوجرافيك التفاعلي عبر بيئات الواقع المعزز في المواقف التعليمية المتنوعة.
3- ضرورة تفعيل بيئات التعلم القائمة على المثيرات البصرية التفاعلية في تقديم المحتوى العلمي لمقرر حلقة البحث.

الأبحاث المقترحة

بناءً على التوصيات التي تم الوصول إليها يمكن اقتراح الأبحاث الآتية:

1- أثر اختلاف أنماط تخطيط إنفوجرافيك أخرى لم يتناولها البحث الحالي في تنمية مهارات أخرى.
2- أثر التفاعل بين أنماط تخطيط الإنفوجرافيك وأسلوب التعلم في تنمية بعض نواتج التعلم.
3- فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني مقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس والطلبة مهارات التعامل أنماط تخطيط الإنفوجرافيك.

المراجع

إبراهيم، حمادة. (2015). فاعلية استخدام تقنية الإنفوجرافيك (قوائم-علاقات) في تنمية مهارات تصميم البصريات لدى طلاب التربية الفنية المستقلين والمعتمدين بكلية التربية المجلة التربوية. *مجلة لدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، مصر، (62)، 131-196.

الحربي، أحمد والسبحي، عبد الحي. (2019). أثر اختلاف نمط الإبحار في برامج الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي في منهج اللغة الإنجليزية لدى طلاب الأول الثانوي. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، مصر، (213)، 103-142.

الدسوقي، محمد. (2016). أثر نمط الإبحار الهرمي بالكتاب الإلكتروني على تنمية المهارات المعرفية وبقاء أثر التعلم في مادة تكنولوجيا الشبكات لدى طلاب معهد الكمبيوتر بالعراق، *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، مصر، 24(4)، 31-52.

الزغلول، عماد (2003). *نظريات التعلم*، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

السماك، محمد. (2011). *طرق البحث العلمي أسس وتطبيقات*. عمان، دار الشروق.

السيد، هدى. (2020). أثر استخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت على تنمية مفاهيم الأمن المائي في مادة جغرافية التنمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام. *رابطة التربويين العرب*، مصر، (121)، 303- 322.

العمري، جواهر. (2018). أثر استخدام الإبحار الشبكي في المحتوى الإلكتروني على التحصيل في مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، مصر، (10)، 67-95.

العبيد، أفنان والشايع، حصة. (2020). *تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات*. الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

الغامدي، ابتسام. (2020). أثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، 28(2)، 823-849.

الفرجاني، إسراء. (2018). *أثر نمط تنظيم عرض المعلومات بالإنفوجرافيك في بيئة تعلم إلكترونية على تنمية مهارات التفكير البصري والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة حلوان، مصر.

الملاح، تامر والحميداوي، ياسر. (2018). *الإنفوجرافيك التعليمي*، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

خميس، محمد. (2013). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم*. القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

رمود، ربيع. (2013). التفاعل بين نمطي الإبحار (الشبكي/الهرمي) ببيئة التعلم الإلكتروني وأسلوب التعلم وأثر ذلك في التحصيل وتنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لدى طلبة كلية التربية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، مصر، 23(3)، 73-128.

زكي، مروة. (2013). دعم المتعلمين عبر الهواتف الجوالة: العلاقة بين نمط الدعم وتوقيت تقديمه في تنمية بعض مهارات إعداد مخططات البحوث العلمية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (193)، 101-150.

شلتوت، محمد. (2019). *الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج*، الرياض، مطابع هلا الشلوي.

صالح، صالح. (2017). تأثير الإبحار الهرمي والشبكي لمحتوى تدريب متنقل على تحصيل معلومات ومهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مصر، 91(2)، 431-480.

طلبة، عبد العزيز. (2010). العلاقة بين نمط بنية الإبحار الهرمي الشبكي وأسلوب عرض المحتوى النظري والتطبيقي في المقررات الإلكترونية وتأثيرها على التحصيل واكتساب المهارات التطبيقية لمقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب كلية التربية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، مصر، 20(3)، 235-274.

عبد التواب، ميمونة. (2020). *أثر اختلاف أنماط الإنفوجرافيك التفاعلي على تنمية بعض مهارات المستقبل التكنولوجية والتفكير البصري في مرحلة الطفولة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى، السعودية.

عبيد، فؤاد. (2003). *مهارات البحث العلمي*. غزة، أكاديمية الدراسات العالمية.

عزمي، نبيل. (2014). *بيئات التعلم التفاعلية*. القاهرة، دار الفكر العربي.

عطوي، جودت. (2015). *أساليب البحث العلمي مفاهيمه أدواته طرقه الإحصائية*. الأردن، دار الثقافة.

عليان، ربحي وغنيم، عثمان. (2013). *أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق العملي*. الأردن، دار صفاء.

كسناوي, نهاد. (2020). درجة توظيف معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة تكنولوجيا الواقع المعزز لتمية الوعي المعلوماتي. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، (228)، 15-43.

كوب، فتحي والفليت، جمال. (2020). فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية راجيلوت التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر بغزة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، الأردن، 12(4)، 527-538.

محمود، عبير. (2020). استخدام استراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي والحوسبة السحابية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الفنون الجميلة في جامعة أسيوط. *كلية التربية*، الأردن، 36(3)، 1-41.

مدكور، أيمن. (2020). أثر التفاعل بين نمطي الإبحار (الهرمي/الشبكي) بالكتب الإلكترونية والأسلوب المعرفي (البسيط/المعقد) على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، رابطة التربويين العرب*، مصر، 30(1)، 89-181.

وناس، فاطمة. (2016). *مدخل المناهج البحث العلمي*. القاهرة، دار المعارف.

Abdel-Tawab, Maymoona. (2020). *The impact of different interactive infographic patterns on the development of some future technological skills and visual thinking in childhood* (in Arabic). PhD Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

AlEid, Afnan And Al-Shayea, Hessa. (2020). *Educational technology: foundations and applications* (in Arabic). Riyadh, Al-Rushd Library Publishers.

AlGhamdi, Ibtisam. (2020). The effect of using augmented reality on mathematics achievement among middle school female students in Al-Baha region, Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, Gaza, 28 (2), 849-823.

Al-Harbi, Ahmed And Al-Subhi, Abdel-Hayy. (2019). The effect of different navigation style in multimedia programs on academic achievement in the English language curriculum among first-year secondary school students (in Arabic). *Egyptian Society for Reading and Knowledge*, Egypt, (213), 103-142.

Akuegwu, B., & Nwi-ue, F. (2018). Assessing Graduate Students' Acquisition of Research Skills in Universities in Cross River State Nigeria for Development of the Total Person. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 6(5), 29-44. https://fssh-journal.org/index.php/es/article/view/60.

Alfakih, A., (2017). A Training Program to Enhance Postgraduate Students' Research Skills in Preparing a Research Proposal in the Field of Curriculum and Instruction Methods of Arabic Language. IOSR Journal of Research & Method in Education, 7(3), 1-6. https://www.researchgate.net/publication/317495013.

Al-Mallah, Tamer And Al-Hamidawi, Yasser. (2018). Educational infographic (in Arabic). Cairo, Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.

Almenara, J., & Osuna, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. New Approaches in Educational Research, 5 (1), 44-50. https://naerjournal.ua.es/article/view/v5n1-7.

Anderson, E., & Liarokapis, F. (2014). Using augmented reality as medium to assist teaching in higher education. Coventry University, UK. Behavioral Sciences, 103 (22), 165-173. https://www.researchgate.net/publication/23077886.

Alferjani, Esraa. (2018). *The effect of organizing the presentation of information in infographics in an e-learning environment on the development of visual thinking skills and academic self-efficacy among educational technology students* (in Arabic). Published Master's Thesis, Helwan University, Egypt.

Alsaid. Hoda. (2020). The effect of using a fixed infographic pattern on the development of water security concepts in the subject of development geography for female students of the second year of general secondary school (in Arabic). *Arab Educators Association*, Egypt, (121), 303-322.

Alomari, Jawaher. (2018). The effect of using web browsing in electronic content on the achievement in mathematics course among middle school students (in Arabic). *Journal of the Arab Foundation for Scientific Research and Human Development*, Egypt, (10), 67-95.

Al-Sammak, Muhammad. (2011). *Scientific research methods: foundations and applications* (in Arabic). Amman, Dar Al-Shorouk.

Alyan, Ribhi And Ghoneim, Othman. (2013). *Scientific research methods: theory and practical application* (in Arabic). Jordan, Dar Safaa.

Alzaghloul, Imad (2003). *Learning Theories* (in Arabic). Amman, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Atwi, Jawdat. (2015). *Scientific research methods: concepts, tools and statistical methods* (in Arabic). Jordan, House of Culture.

Azmy, Nabil. (2014). Interactive learning environments (in Arabic). Cairo, Arab Thought House.

Bicen, H., & Demir, B. (2020). A Content Analysis on Articles Using Augmented Reality Technology and Infographic in Education. *Postmodern Openings*, 11(1Supl1), 33-44. https://doi.org/10.18662/po/11.1sup1/121.

Calcaterra, A., Antonietti, A., & Underwood, J. (2005). Cognitive Style, Hypermedia Navigation And Learning. *Computers & Education*, 44(4),441-457. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.04.007.

Chandike, T. (2016). Study On Applying "Augmented Reality" For Effective Learning Of School Curriculum Of Advanced Level In Sri Lanka, international gournal of science & trchnology research, 5(1), 242-246, http://www.ijstr.org/final-print/oct2016/.

Chao, M., Yang, J., & Chiang, M. (2006). The Impact Of Three Navigation Models On Students Learning Performance: A case study of a hypermedia-based course at a vocational high school in taiwan. *Journal of Instructional Science and Technology*, 9(1), 1-14. https://ascilite.org/archived-journals/ejist/docs/vol9_no1.

Chhatre, V. E. 2020. Some modest and practical advice for undergraduate researchers. Bull Ecol Soc Am, *Undergraduate Education*, 101(4), 1-15 . https://doi.org/10.1002/bes2.1745.

Cobe, Fathi And Fleit, Jamal. (2020). The effectiveness of organizing the content of the subordinate's unit according to Reigeluth Elaboration Theory on learning some grammatical concepts among tenth grade students in Gaza (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences*, Yarmouk University, Jordan, 12(4), 527-538.

Cupita, l & Franco, l. (2019). The Use of Infographics to Enhance Reading Comprehension Skills among Learners. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (21)2, 230-242.
http://dx.doi.org/10.14483/22487085.12963.

Dai, Siting (2014): *Why Should PR Professionals Embrace Infographics*? Master Thesis, Faculty of the use Graduate School, University Of Southern California. Effectiveness of Visual Language. Wharton School of Business. American. http://cdm15799.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection.

Dalton, J., & Design, W. (2014). A Brief Guide to Producing Compelling Infographics. london :London School Publishing. https://www.publishing-school.co.uk/uploads/publications/

Dunleavy, M. (2014). Design Principles For Augmented Reality. *Learning Tec trends*, 58 (1), 28-34.
https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-013-0717-2.

Education Technology Conference. (2019). Kuwait, retrieved from: https://www.kuna.net.kw/ArticleDetails.aspx?id=2777543

Education Technology Conference. (2021). Riyadh, retrieved from: https://www.eteconf.com.

El-Desouky, Mohamed. (2016). The effect of the hierarchical navigation pattern in the e-book on the development of cognitive skills and the sustainability of the effect of learning in network technology subject among the Computer Institute students in Iraq (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, Cairo University, Egypt, 24(4), 31-52.

Caparlar, C. O., & Donmez, A. (2016). What is Scientific Research and How Can it be Done? *Turkish journal of anaesthesiology and reanimation*, 44(4), 212–218. https://doi.org/10.5152/TJAR.2016.34711.

Estapa, A., & Nadolny, L. (2015). The Effect Of An Augmented Mathematics Reality Enhanced Achievement And Motivation. *Journal Of Stem Education*, 6 (3), 40-47. https://eric.ed.gov/?id=EJ1078415.

Evans, R. (2016). Infographics on the Brain. *Computers in Libraries*, 36(6), 4-8 . https://digitalcommons.law.uga.edu/law_lib_artchop/35.

Falk, L. (2016). Infographic Development by Accelerated Bachelor of Science in Nursing Students: An Innovative Technology-Based Approach to Public Health Education. *Nursing education perspectives*, 37(5), 299-301 . https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27740570/.

Fragou, O & Papadopoulou, M. (2020). Exploring infographic design in higher education context: towards a modular evaluation framework. Journal of Visual Literacy, 39(1), 1-22. https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1737904.

Halpin, D. (2005). *The Effects of Locus of Control and Navigational Control on the Performance of Students in a Hypermedia Environment*. (Phd Thesis), Faculty of the Virginia. http://hdl.handle.net/10919/27495.

Inez, F & David, M. (2000). the Effect of Navigation Tools on Learners' Achievement and Attitude in a Hypermedia Environment. Journal of Educational Technology Systems, 29(2). 169-181.
https://doi.org/10.2190/BJW2-XE9H-HMPM-VWRN.

Ibrahim, Hamada. (2015). The effectiveness of using infographic technology (lists-relationships) in developing the visual design skills of independent and accredited art education students in the Faculty of Education (in Arabic). The educational magazine. *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, Egypt, (62), 131-196.

Isosomppi, L., Maunula, M. (2016). First stages of adult student relationship to scientific knowing and research in the Open University web-based methodology course, *International Conference e Learning*, (51) 35-44, http://www.iadisportal.org/digital-library/mdownload/.

Kasnawi, Nihad. (2020). The degree of employing augmented reality technology to improve information awareness by science teachers at the secondary stage in Makkah (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, Egypt, (228), 43-15.

Keskin, N & Metcalf, D (2011). Design Model of a Mobile Performance Support System for Researchers. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 2(3), 105-110, https://www.researchgate.net/publication/236029047.

Khamis, Mohammed. (2013). *Educational theory and research in educational technology* (in Arabic). Cairo, Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.

Kibar, P & Akkyunlu, B. (2017). Fostering and assessing infographic design for learning: the development of infographic design criteria, Journal of Visual Literacy, 36(1), 20-40. https://doi.org/10.1080/1051144X.2017.1331680.

Krafte, G. (2013). The Transformation of Information Visualization: An Evolving form of Interactive Storytelling, *Computer Science.* https://www.semanticscholar.org/.

Lee, E. J., & Kim, Y. W. (2016). Effects of infographics on news elaboration, acquisition, and evaluation: Prior knowledge and issue involvement as moderators. *New media & society*, 18(8), 1579-1598. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461444814567982.

Lee, K. (2012). Augmented Reality in education and training, Tech Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning, *Association for Educational Communications and Technology,* 56(2), 13-2, https://eric.ed.gov/?id=EJ955646.

Locoro, A., Cabitza, F., Actis-Grosso, R., & Batini, C. (2016). Static and interactive infographics in daily tasks: A value-in-use and quality of interaction user study. *Computers in Human Behavior*, 71, 240-257. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.032.

Madkour, Ayman. (2020). The effect of the interaction between the two styles of navigation (hierarchical/network) in electronic books and the cognitive style (simple/complex) on the development of achievement and motivation for achievement among middle school students (in Arabic). Egyptian Association for Educational Technology, *Arab Educators Association, Egypt*, 30 (1), 89-181.

Mahmoud, Abeer. (2020). Using the strategies of participatory e-learning and cloud computing in developing scientific research skills among graduate students at the Faculty of Fine Arts at Assiut University (in Arabic). *College of Education*, Jordan, 36(3), 1-41.

Mayer, E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403-423. https://doi.org/10.1111/jcal.12197.

Mayer, R. E., & Estrella, G. (2014). Benefits of emotional design in multimedia instruction. Learning and instruction, 33, 12-18. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.004.

Mutawa, Diaa, ALkhalifah, Hassan, & Atifa, Hamdi. (2014). *Research principles and skills in educational, psychological and social sciences* (in Arabic). Kingdom of Saudi Arabia, Al-Mutanabbi Library.

Niebaum, K.; Cunningham-Sabo, L.; Carroll, J. & Bellows, L. (2015). Infographics: An Innovative Tool to Capture Consumers» Attention. Journal of extension, 53(6), 1-7. https://www.joe.org/joe/2015december/pdf/JOE_v53_6tt8.pdf.

Obeid, Fouad. (2003). *Scientific research skills* (in Arabic). *Gaza*, Academy of Global Studies.

Omar, Susan and Alomar, Abdulaziz. (2020). The level of knowledge and application of master's students in the Department of Curricula and Teaching Methods at King Saud University for scientific research skills (in Arabic). Al-Quds Open University *Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, Palestine, 11(30), 177-191.

Ozdamli, F., & Ozdal, H. (2018). Developing an instructional design for the design of infographics and the evaluation of infographic usage in teaching based on teacher and student opinions. *Eurasia Journal of Mathematics*, *Science and Technology Education*, (4)14, 1197-1219. https://doi.org/10.29333/ejmste/81868.

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1-4 . https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801.

Paivio, A. (2014). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*, Psychology Press.

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1-4 . https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801.

Ramoud, Rabie. (2013). The interaction between the two types of navigation (network/hierarchical) in the e-learning environment and the learning style and its impact on achievement and developing the skills of designing educational web pages among students of the College of Education (in Arabic). *Egyptian Association for Educational Technology*, Egypt, 23(3), 73-128.

Reigeluth, C. (1992). The elaboration theory. *Educational Technology Research & Development*, 40(3), 80-86. https://doi.org/10.1007/BF02296844.

Saleh, Saleh. (2017). The effect of hierarchical and network navigation of mobile training content on the acquisition of information and digital image processing skills among computer teacher students at the Faculty of Specific Education, Mansoura

University (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, Egypt, 91(2), 431-480.

Schunk, H.(2012). *Learning Theories An Educational Perspective*. Boston, Pearson.http://thuvienso.bvu.edu.vn/handle/TVDHBRVT/15440.

Shaltout, Muhammad. (2019*). Infographic from planning to production* (in Arabic). Riyadh, Hala Al-Shalawi Press.

Shaltout, M., & Fatani, H. (2017). Impact of two different infographics types "interactive/static" on mathematical concepts among female students at second grade intermediate Arabia (in Arabic). *International Journal of Research and Reviews in Education*, 4, 1-8. https://www.researchgate.net/publication/320961540_Impact_of_two_different_infographic.

Sirakaya, M., & Cakmak, E. (2018). Effects of augmented reality on student achievement and self-efficacy in vocational education and training. International journal for research in vocational education and training, 5(1), 1-18, https://www.researchgate.net/publication/331332553.

Sweller, J. (2004). Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, 32(1-2), 9-31 . https://link.springer.com/article/10.1023/B:TRUC.0000021808.72598.4d.

Tarkhova, L., et al. (2020) Infographics and Their Application in the Educational Process. *International Journal of Educational Technology iJET*, 15(13), 63-80. https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/14647.

Taylor, A., Lazarus, E., & Cole,R. (2005) Putting Languages on the (drop down) menu: innovative writing frames in modern foreign language teaching. *Journal of education review*, (4)57, 435-455. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131910500278322.

Tolba, Abdulaziz. (2010). The relationship between the style of the network hierarchical navigation structure and the method of presenting the theoretical and applied content in electronic courses and its impact on the achievement and acquisition of applied skills for the educational technology course among students of the College of Education (in Arabic). *Egyptian Association for Educational Technology*, Egypt, 20(3), 235-274.

Tsai, s, Huang, H & Chang, T. (2020). Developing a Motion Infographic-Based Learning System for Effective Learning. *Educ Sci*, (10)9, 1-11. https://doi.org/10.3390/educsci10090247.

Vinh, P. C. (2017). Question matrix method according to divided dimensions of infographics evaluation. *Personal and Ubiquitous Computing*, 21(2), 219-233. https://link.springer.com/article/10.1007/s00779-016-0988-7.

Yildirim, S. (2016). Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches. *Turkish Online Journal of Educational Technology*-TOJET, 15(3), 98-110 . http://www.tojet.net/articles/v15i3/15311.pdf.

Zaki, Marwa. (2013). Supporting learners via mobile phones: the relationship between the type of support and the timing of its provision on developing some skills for preparing scientific research plans (in Arabic). *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, (193), 101-150.

معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في عصر التحول الرقمي من وجهة نظر معلميهم وسبل التغلب عليها

لافي عويد العنزي
جامعة الحدود الشمالية

(قُدِّم للنشر في 09/20/ 1444 هـ وقُبِل للنشر في 1445/04/28هـ)

مستخلص البحث: هدف البحث الحالي إلى التعرف على معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في عصر التحول الرقمي من وجهة نظر معلميهم، وسبل التغلب عليها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد استبانة للتعرف على المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية، وقد اشتملت الاستبانة على أربعة أبعاد رئيسة، هي: البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم، والبعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلبة الموهوبين، والبعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالمناهج المقدمة إلى الموهوبين؛ والبعد الرابع: المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم، ويندرج تحت تلك الأبعاد (33) عبارة فرعية. وتم ضبط الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، ثم تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (42) من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة الحدود الشمالية، وقد اشتملت العينة على (24) معلمًا، و(18) معلمةً. وبعد معالجة البيانات إحصائيًا، جاءت النتائج على النحو الآتي: بلغت درجة المعوقات المتعلقة بالمعلم (2.53)، وهي نسبة متوسطة، والمعوقات المتعلقة بالطلبة الموهوبين بلغت درجتها (2.46) وهي نسبة متوسطة، والمشكلات المتعلقة بالمناهج المقدمة إلى الطلبة الموهوبين بلغت درجتها (3.81) وهي نسبة مرتفعة، والمعوقات المتعلقة ببيئة التعلم بلغت درجتها (3.04) وهي نسبة متوسطة، وفي ضوء تلك النتائج وضع الباحث تصورًا مقترحًا لعلاج تلك المعوقات.

الكلمات المفتاحية: معوقات تدريس العلوم ــ الطلبة الموهوبون ــ المرحلة المتوسطة ــ عصر التحول الرقمي.

* * *

Obstacles to Teaching Science to Middle School Gifted Students in the Era of Digital Transformation: Teachers' Perspectives and Methods to Overcome Them

Lafi Alenezi
Northern Border University

(Received 11/4/2023 ; accepted 12/11/2023)

Abstract : The aim of the current research is to identify the obstacles to teaching science to middle school gifted students in the era of digital transformation from their teachers' perspectives and methods to overcome them. The researcher used a descriptive approach for data collection. To achieve this goal, a questionnaire was designed to identify the obstacles facing middle school gifted students in the Northern Border Region. The questionnaire included four main dimensions: The first dimension is obstacles related to the teacher; the second dimension is obstacles related to gifted students; and the third dimension is obstacles related to the curricula provided to gifted students. The fourth dimension is obstacles related to the learning environment. Thirty-three sub-phrases fall under the main dimensions. The questionnaire was piloted to ensure its validity and reliability. The questionnaire was completed by 42 male and female middle school science teachers in the Northern Border Region. The participants included 24 male and 18 male teachers. Data collection revealed the following results. First, the percentage of obstacles related to the teacher reached (2.53), which is a moderate percentage. Second, the obstacles related to gifted students received a score of (2.46), which is a moderate percentage. Third, the problems related to the curricula presented to gifted students received a score of (3.81), which is a high percentage. Fourth, the obstacles related to the learning environment received a score of (3.04), which is a moderate percentage. In light of these results, the researcher devised a proposed visualization for overcoming these obstacles.

Keywords- *Science Teaching Obstacles – Gifted Students– Middle School- Digital Era.*

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد. قسم المناهج وتقنيات التعليم، كليـــة العلوم الإنسانيـــة والاجتماعـــية، جامعة الحدود الشمالية، عرعر، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Curriculum and Science Teaching Methods Dept. Curriculum and Educational Technolgy Faculty Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: dr.lafi3@gmail.com

DOI: 10.12816/0061697

المقدمة:

يشهد العالم في الوقت الحالي ثورة معلوماتية وتكنولوجية هائلة، أثَّرت بشكل كبير فى جميع مجالات الحياة، فأصبح التعليم مطالبًا بالبحث عن أساليب وطرائق تعليمية جديدة؛ لمواجهة العديد من التحديات على المستوى المحلي والمستوى العالمي، فالطريقة التي تعلم بها المعلمون خلال فترات تعليمهم تختلف عن الطريقة التي يجب أن يعلموا بها الطلبة في هذا العصر، فالعالم اليوم في تغير مستمر، ومن ثم فالحالجة ماسة إلى معلم معد بأساليب متطورة تواكب متغيرات عصر التحول الرقمي، بحيث يتغلب على المعوقات التي تواجهه في أثناء تدريس العلوم.

إن الأمم تتقدم وترقى بقدر ما تحرزه من تقدم في مجال العلوم البحتة أو العلوم التطبيقية، أو فيهما معًا، ولقد أدركت الدول هذه الحقيقة، فأخذت تسعى إلى تطوير المجتمعات ماديًا وفكريًا على أساس المعرفة العلمية الرصينة بكل ما توافر لها من جهد وطاقة، وسبيلها في ذلك التربية العلمية، حيث إنها الركيزة الأولية، والقاعدة الأساسية، لإعداد جيل من العلماء في مختلف الميادين(صيام وآخرون، 2015). *

والموهوبون هم الثروة الحقيقية لأي مجتمع؛ بهم تتمكن المجتمعات من مواجهة تحديات العصر الحديث، ولعل هذا ما دفع المهتمين في المجال التربوي للبحث عن آليات جديدة للكشف عن الطلبة الموهوبين؛ بهدف رعايتهم والعناية بهم، وتحقيق أفضل الوسائل البيئية الممكنة لاستثمار موهبتهم وتفوقهم، فهم كوادر المستقبل لقيادة بلادهم في كافة المجالات العلمية والتقنية والإنتاجية (موسى، 2016).

وقد أشارت وزارة التعليم الأمريكية (US) Department of Education إلى أن الطلبة الموهوبين يظهرون قدرة على الأداء بمستويات عالية بشكل ملحوظ عند مقارنتهم بالآخرين في سنهم أو خبرتهم أو بيئتهم، سواء أكان في المجالات الفكرية أو المجالات الإبداعية، ويمتلكون قدرة قيادية غير عادية. (Carrillo,2021).

وقد أشار Pomortseva (2014) إلى أن هناك بعض المدارس الخاصة بالموهوبين تشرف عليها الكليات الخاصة من خلال المشروعات والأنشطة الابتكارية التي تتم تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس، ومن أمثلة ذلك مشروع جامعة "بريستول" الذي يستقبل مجموعة من الأطفال الموهوبين للعمل - بصورة مباشرة - مع مجموعة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة بريستول، ويمارس الأطفال أنشطة متنوعة، حيث تعطي الفرصة لكل طفل أن يتعلم في مجالين اثنين حسب ميوله واهتماماته، والتي لا تتوافر له في المدرسة العادية.

وقد سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى إنشاء مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية؛ بهدف الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في الفترة من (1410هـ) وحتى (1416هـ)، وتأسست مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين "موهبة" عام(1419هـ)، وتأسست الإدارة العامة لرعاية الموهوبين عام (1421هـ)، والإدارة العامة لرعاية الموهوبات عام (1422هـ) وقد صدر قرار وزير التعليم في عام(1423هـ) بدمج الإدارتين في إدارة واحدة، ثم تم الفصل بينهما حسب الهيكل الجديد للوزارة، وأصبحتا تتبعان إدارياً وكيل الوزارة للتعليم بقطاع البنين، وانطلاقاً من أهمية هذه الفئة بالمجتمع فقد تم العمل على إنشاء البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين، والذي قد يسهم في دعم المجتمع، وتحقيق التنمية المستدامة، وذلك من خلال تقديم برامج تخدم هذه الفئة (النويري، 2016).

ومن أهم تلك البرامج التربوية المقدمة إلى الموهوبين في المملكة العربية السعودية: برنامج موهبة الاثرائي المهاري، وبرنامج موهبة لما بعد المدرسة، والبرنامج المقدم في العلوم والرياضيات،

* يتبع الباحث نظام (APA) الإصدار السابع.

والبرنامج الأكاديمي، والبحثي، وموهبة للأولمبياد الدولي. (البدير وباهبري، 1431).

ويرى الباحث ضرورة تزويد الطلبة الموهوبين بمشكلات تثير تفكيرهم وتدفعهم إلى التأمل والابتكار، ومنحهم الفرصة للتجريب؛ للتأكد من صدق اكتشافاتهم، وتنظيم المادة الدراسية بالطريقة التي تناسبهم وتثير نشاطهم وتدفعهم للتفكير الحدسي في بنية المنهاج، ومراعاة أساليب التعلم المتنوعة، وتوفير بيئة تعلم تكيفية تناسب أساليب التعلم المفضلة لديهم، وأن يتناسب المنهج الدراسي (المعرفي) مع المرحلة الدراسية له، فلا يمكن أن ندرس للموهوبين في المرحلة المتوسطة مناهج ومعارف فوق طاقاتهم العقلية، حيث يستحيل عليهم تصورها أو فهمها بل يجب أن تكون هذه المناهج ملائمة مع طبيعة المرحلة.

ويشهد تدريس العلوم في الوقت الحالي تطويرًا جذريًا من أجل مواكبة العصر، ويستمد هذا التطور أصوله من طبيعة العلم ذاته، ويرى المهتمون بتدريس العلوم أن فهم العلم لا يتحقق إلا إذا عكس تدريس العلوم طبيعة العلم مادةً وطريقة معًا. وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم على أن التطوير يجب أن يهدف إلى فهم محتوى العلم والأساليب التي يستخدمها العلماء في الوصول إلى المعرفة، والطرق التي يمكن أن تتبع في تدريس العلوم (طه، 2018).

وعلى الرغم مما يشهده تدريس العلوم من طفرة هائلة، فإن نتائج دراسة بيتس (2012) أشارت إلى وجود بعض المعوقات في التدريس منها ضعف إلمام معلمي العلوم بالتقنيات الحديثة لا سيما في عصر التحول الرقمي.

ويعاني الطلبة الموهوبون من ضعف الخدمات المقدمة إليهم لا سيما في المدارس ومراكز رعاية الموهوبين، التي تعجز عن تفعيل رسالتها بسبب العقبات التي تواجهها، وهذا ما أكدته دراسة جمعة (1427هـ) التي أشارت إلى أن المشكلات التي تواجه الموهوبين، هي: نقص توافر المعلومات التي تسهم في اكتشاف الموهوبات، وقلة الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية المرتبطة بميول ورغبات الموهوبات، وضعف إسهام المقررات الدراسية في تلبية ميول الموهوبات، وصعوبة تمويل البرامج الخاصة بالموهوبات.

وأشارت دراسة أحمد (2016) إلى وجود مشكلات لدى (345) طالباً موهوباً في محافظة جدة، وكان ترتيب المشكلات حسب أهميتها على النحو الآتي: التوقعات العالية، ثم المناهج الدراسية وطرق التدريس، ثم الخوف من الفشل، ثم عدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، ثم سوء التكيف المدرسي، وأخيرًا مناشدة الكمال. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتدريب المربين لتقليل مشكلات الطلبة الموهوبين كل حسب اختصاصه، كمخططي المناهج، والأهل، بالإضافة إلى تدريب الطلبة الموهوبين للتعامل مع مشكلاتهم بشكل سليم، وأخيرًا فإن هذه الدراسة قدمت مؤشرات مهمة لواقع فصل الطلبة الموهوبين، وكانت هناك إيجابيات متعلقة بجوانب محددة كالتقليل من مشكلة سوء التكيف المدرسي. و أشارت دراسة Can و Ekichi (2021) إلى وجود معوقات تواجه الطلبة الموهوبين في أثناء تعلم المفاهيم العلمية مما يعوق تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس العلوم نتيجة طرق التدريس المتبعة في تعليم هؤلاء الطلبة.

ويتضح مما سبق أنه بالرغم من أهمية العناية الفائقة بالطلبة الموهوبين، فإن هناك سلسلة من المعوقات التي تقف حجر عثرة أمام الإفادة من إمكانياتهم وقدراتهم، وقد يرجع ذلك إلى المعلم نفسه أو المعلمة، أو إلى الطالب الموهوب نفسه، أو المناهج الدراسية، أو الأسرة، أو بيئة التعلم، أو الإدارة المدرسية.

تحديد مشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال المصادر الآتية: ملاحظة الباحث - من خلال إشرافه على التربية العملية في منطقة الحدود الشمالية- وجود بعض المعوقات تحول دون تحقيق أهداف تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى قيام الباحث بإجراء مقابلة مفتوحة مع (22) معلمًا

ومعلمة للعلوم بالمرحلة المتوسطة، وقد أكدوا جميعًا وجود جملة من المعوقات التي تواجه المعلمين عند تدريس الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. بالإضافة إلى نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة العصيمي (2018)، ودراسة اللزام (2019)، ودراسة عليان (2020) حيث أكدت كلها وجود معوقات تواجه معلمي ومعلمات العلوم أثناء التدريس.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود معوقات تواجه معلمي ومعلمات العلوم أثناء تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية في عصر التحول الرقمي، ومن ثم يجب التغلب عليها، مما يتطلب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في عصر التحول الرقمي من وجهة نظر معلميهم؟
2. ما سبل التغلب على معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في عصر التحول الرقمي؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية.

2- الحدود البشرية والمكانية: معلمو ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية.

3- الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي1443هـ/ 2022م.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف على معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين في عصر التحول الرقمي.

2- التغلب على معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في عصر التحول الرقمي.

أهمية البحث:

يسهم البحث الحالي في تشخيص المعوقات التي تحول دون تحقيق معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة للأهداف المنشودة، وتزويد وزارة التعليم بها، بالإضافة إلى أنه يسهم في رفع أداء معلمي العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين من خلال تقديم تصور مقترح للتغلب على المعوقات التي تقابلهم؛ مما يحقق الأهداف المرجوة من تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة بكفاءة عالية.

تحديد مصطلحات البحث:

1- معوقات تدريس العلوم:

مجموعة من المعيقات التي تحول دون قيام معلم العلوم بالمرحلة المتوسطة بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم على أكمل وجه مما يعيق تحقيق الأهداف المرجوة سواء المتعلقة بالمعلم نفسه أو بطبيعة الطلبة الموهوبين أو بالمناهج الدراسية أو ببيئة التعلم.

2- الطلبة الموهوبون:

هم المتعلمون والمتعلمات الذين يمتلكون قدرات عالية، والمنتسبون إلى مدارس الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في مدن المنطقة الشمالية (عرعر ورفحاء وطريف العويقلية).

3- **التحول الرقمي**: هو نظام رقمي يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مجالات العمل.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث محورين، هما: **المحور الأول**: عصر التحول الرقمي؛ **والمحور الثاني**: معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين، ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: عصر التحول الرقمي:

يشهد العصر الحالي تطورًا ملحوظًا في مجال التقنيات الرقمية، مما أدى إلى تغيرات جوهرية في مجال التعليم، حيث لم تعد الأهداف مقتصرةً على التحصيل المعرفي، بل زاد الاهتمام بكيفية التعلم من خلال استثمار تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم، ومن ثم أصبح من الضروري أن

يمتلك المعلم القدرة على الوصول إلى المعرفة وتطبيقها في حل المشكلات التي تواجهه (العتيبي، 2017).

وتسهم التكنولوجيا الحالية في عصر التحول الرقمي في تعليم العلوم للطلبة الموهوبين، حيث يستخدم الإنترنت في توفير قدر كبير من المعارف والمعلومات في الحياة العملية والعلمية، والمواقع الإثرائية التي تساعد على إثارة دافعية وتفكير الطلبة الموهوبين في أي زمان ومكان، ويمكن الإفادة من الأنشطة الاستكشافية الإلكترونية، والأنشطة التدريبية الإلكترونية، والأنشطة البحثية الإلكترونية في أثناء التدريس للطلبة الموهوبين.

ويرى كل من يونس والسيد (2006) أن توظيف مستحدثات عصر التحول الرقمي يساعد على تحقيق ما تهدف إليه العملية التعليمية بسهولة سواءً كانت معرفية أو ثقافية، وعرض المادة العلمية بطريقة تجذب اهتمام المتعلم؛ لاعتمادها على الوسائط المتعددة، والتي تتميز بإضافة مثيرات كالصوت وحركة النص والصورة، وتشخيص أخطاء المتعلم بعد تقييم أدائه ومعرفة أسباب تلك الأخطاء، وإعطاء المتعلم حرية الاختيار للتوغل داخل الدرس التعليمي من خلال أسلوب التعلم بالاستكشاف، وإعطاء المتعلم الفرصة لكتابة أية مقترحات على المادة التعليمية المقدمة من خلال الرسائل البريدية.

أولاً: مفهوم عصر التحول الرقمي:

عرف دودرستاند (Duderstand, 2002) عصر التحول الرقمي بأنه: عصر التغير والنمو السريع في تقنية المعلومات الرقمية وتأثيرها على المعرفة، ومنظومة الاعمال في كافة قطاعات المجتمع المعاصر.

ثانياً: خصائص عملية التعلم في ظل العصر الرقمي:

إنّ التعلم في عصر التحول الرقمي يمتاز - عن غيره من أنواع التعليم التقليدي - بالعديد من الخصائص، وقد أشار القصراوى (2014) إلى أن أبرز خصائص مستحدثات عصر التحول الرقمي، هي:

1. **الكونية:**

يقصد به مرونة الطلبة في الحصول على المعلومات ومصادرها في جميع انحاء العالم في أي وقت ومكان، كما يمكن من خلال اتصاله بالشبكة العنكبوتية الحصول على جميع ما يحتاجه من معلومات في كافة مجالات العلوم.

2. **التكاملية:**

يقصد بها إمكانية تقديم مجموعة من العناصر في إطار منظومي متكامل يشمل المدخلات والعمليات والمخرجات التي تحقق الأهداف المنشودة.

3. **التفاعلية:**

حيث تسمح المستحدثات بتوفير بيئة تفاعلية بين الطلبة ومحتوياتها، فيستطيع الطلبة التحاور مع الأجهزة والتنقل بين البرامج ليختار ما يناسب قدراته.

4. **الجماهيرية:**

هي عباره عن عدم اقتصاره على فريق دون غيره من الطلبة، حيث يستطيع أكثر من طالب في أكثر من مكان أن يتفاعل ويتعامل مع البرامج التعليمية في الوقت نفسه.

5. **الفردية:**

تسمح المستحدثات للطلبة تفريد تعليمهم بما يتماشى مع المستوى العلمي للطالب، و يسمح بتطور أدائه من خلال البرنامج المختار أو التعلم بناء على سرعة التعلم.

6. **الاستمرارية:**

فالتعليم اليوم أصبح عملية مستمرة طوال الحياة ومتاحًا للجميع، حيث أصبحت المؤسسات التعليمية مراكز من أجل تعلم جميع أطراف العملية التعليمية، ويرتفع مستوى الارتباط بين التعليم وشبكات الإنترنت، ومن المهم التوسع في تعميم التعليم الإلكتروني، واعتباره من المصادر التي لا يستغنى عنها للمعلمين والطلبة.

ثالثا: أدوار المعلم في عصر التحول الرقمي:

تحول دور المعلم في عصر التحول الرقمي من ملقن للمعلومات إلى موجه ومدرب وميسر للعملية التعليمية، ومن مقدم للمعرفة إلى مرشد لطلابه، وتحول من العمل الفردي إلى عضو في فريق تعاوني. وتتمثل تلك الأدوار كما بين أحمد (2019) فيما يأتي:

1. دور الشارح باستخدام الوسائل التقنية الحديثة، بحيث يستخدم شبكة الإنترنت في التدريس.
2. دور المحفز على توليد المعرفة والإبداع.
3. دور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية.
4. دور الموجه لتنمية المهارات العليا في التفكير.

ويكمن التحدي الحقيقي الذي يواجه المعلم في عصر التحول الرقمي في كيفية تطوير مهاراته، وحتمية مواجهة المتغيرات الحالية، منها: مشكلات التقنية التي تتمثل في الوصول إلى المعلومات في نفس الوقت، والانقطاع المفاجي، وضعف شبكة الإنترنت، وعدم توافر الأجهزة المناسبة في المدارس (أحمد، 2019).

ونتيجة لذلك الدور يمكن للمعلم أن يوظف المستحدثات الجديدة في عصر التحول الرقمي لخدمة عملية التدريس؛ وذلك من خلال الاستفادة من تطبيقاتها في إعداد الدروس، وتخطيطها، وتنفيذها، والقيام بعملية التقويم الفعال ايضاً من خلالها، والتأكد من جودة نواتج التعلم.

المحور الثاني: معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين.

أولاً: تعريف الطلبة الموهوبين:

عرف ريس وإسمول (2015) Reis & Small الطلبة الموهوبين بأنهم: الذين يظهرون أداءً متميزًا عند مقارنتهم بآخرين في مثل أعمارهم أو خبراتهم أو بيئتهم، ويظهر هؤلاء الطلبة قدرة عالية على الإنجاز في المجالات العقلية، أو الاجتماعية، أو الإبداعية، أو الفنية، ويتفوقون في مجال أكاديمي محدد، وهم لذلك يحتاجون إلى خدمات لا تُقدم – عادةً - في المدارس العادية.

وعرف بيبر (2021) *Biber* الطلبة الموهوبين بأنهم: المتعلمون الذين يظهرون مستويات متميزة من الاستعداد في مجال واحد أو أكثر، مثل: الرياضيات، أو العلوم، أو الموسيقى، أو اللغة.

ثانياً: خصائص الطلبة الموهوبين:

يمتاز الطلبة الموهوبون بمجموعة من الخصائص التي تميزهم على غيرهم من الطلبة العاديين ومن أبرز هذه الخصائص ما أشار إليه جروان (1422):

1. الخصائص المعرفية:

- اليقظة العقلية.
- حب الاستطلاع وكثرة الفضول.
- المرونة في عمليات التفكير.
- القدرة على الاستدلال والتجريد والتعميم وفهم المعاني والتفكير المنطقي.
- سرعة التعلم والحفظ وقوة الذاكرة.
- النمو اللغوي المبكر.
- التفكير المتشعب والإدارك العميق.
- استيعاب المفاهيم بسرعة عالية.
- شغف القراءة والاطلاع.
- القدرة العالية على المعالجة الذهنية للمعلومات.

2. الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

- ميل الموهوب إلى نقد الذات.
- أقل عرضة للاضطرابات الذهنية.
- الحساسية مفرطة.
- المثابرة والدافعية.
- الاستقرار عاطفي.
- الاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع، مثل: العدالة والجمال.

ثالثاً: حاجات الطلبة الموهوبين:

بين كلارك Clark(2008) الحاجات العقلية والنفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين فيما يأتي:

1. الحاجات العقلية للطلبة الموهوبين:

- الحاجة إلى الإثارة العقلية.

- الحاجة إلى البحث عن المعرفة.
- الحاجة إلى التفكير.
- الحاجة إلى التأمل

2. الحاجات النفسية للطلبة الموهوبين:

- الحاجة إلى الأمن.
- الحاجة إلى فهم الذات.
- الحاجة إلى الاستقلال.
- الحاجة إلى الثقة.

3. الحاجات الاجتماعية للطلبة الموهوبين:

- الحاجة إلى تقدير الآخرين.
- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي.
- الحاجة إلى الرعاية والاهتمام.

رابعا: معوقات تدريس العلوم:

وقد أشار الغامدي، وخميس (2021) إلى أن معوقات تدريس العلوم تكمن في المجالات الآتية:

المجال الأول: طرق التدريس، وتشمل:

1. لا تساعد طرق التدريس المستخدمة في تنمية المهارات العلمية لدى التلميذ.
2. لا تتوافق طرق التدريس مع المستوى المعرفي للتلاميذ.
3. صعوبة تطبيق التعلم النشط.
4. استخدام طريقة التدريس المباشر توفر الوقت والجهد.
5. قصر زمن الحصة لتطبيق طرق تدريس فعالة.
6. طرق التدريس المستخدمة لا تنمي قدرة التلاميذ على التفكير العلمي.
7. ضعف إسهام طرق التدريس في إنماء روح المشاركة لدى التلاميذ.

المجال الثاني: التقويم:

1. قلة تنوع وسائل التقويم المستخدمة في تدريس العلوم.
2. ضعف ارتباط التقويم بالأهداف التربوية.
3. يركز التقويم على قياس المعلومات (المعرفة) فقط.
4. ضعف ارتباط التقويم بالطرق، والوسائل، والأنشطة والمحتوى.
5. ضعف المواءمة بين التقويم ومهارات التعلم.
6. اهتمام التقويم بالجانب التشخيصي فقط دون الجانب العلاجي.
7. صعوبة تحديد دور الأسرة في التقويم.
8. يأخذ التقويم وقتاً طويلاً من زمن الحصة.
9. لاتسهم نتائج التقويم في تطوير وتحسين تدريس العلوم.

ويرى الباحث أن معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين تكمن فيما يأتي:

أولاً: المعوقات المتعلقة بالمعلم.

1- التعثر في استخدام المكتبات الرقمية والموسوعات الإلكترونية في البحث والاستقصاء العلمي.
2- صعوبة تصميم المحتوى الإلكتروني للطلبة الموهوبين باستخدام التقنيات الحديثة.
3- التعثر في إنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية للطلبة الموهوبين.
4- العزوف عن استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بما يتماشى مع طبيعة العصر الحالي.
5- إغفال الحوافز التشجيعية من قبل معلمي العلوم للطلبة الموهوبين.
6- صعوبة استخدام المنصات التعليمية في تدريس العلوم للطلبة الموهوبين.
7- كثرة الأعباء المثقلة على عاتق معلم العلوم بمدارس الموهوبين.
8- التعثر في التعامل مع مشكلات الطلبة الموهوبين.
9- الصعوبة في إنشاء ملفات إنجاز إلكترونية للطلبة الموهوبين.
10- التعثر في استخدام تطبيقات التعلم الفعال في توظيف المعرفة بشكل تشاركي.

11- ضعف القدرة على استخدام التقويم القائم على الأداء في تقويم نواتج التعلم المستهدفة في مادة العلوم.

ثانيًا: المعوقات المتعلقة بالطلبة الموهوبين.

1- عدم اهتمام الطلبة الموهوبين بتنفيذ الأبحاث والمشاريع المطلوبة منهم.
2- إهمال إشباع الحاجات الأساسية للموهوبين.
3- عدم إعطاء الطالب الموهوب الحرية التامة في اختيار النشاط الذي يرغبه، ويتوافق مع ميوله وهواياته
4- إهمال مراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى الموهوبين.
5- إهمال تطبيق التجارب العلمية الواردة في مقرر العلوم.
6- عدم تشجيع الموهوبين على إنتاج حلول إبداعية للمشكلات البيئية.
7- عدم إعطاء الطالب الموهوب الفرصة لعرض إنجازاتهم العلمية.
8- عدم مراعاة الميول العلمية للطلبة الموهوبين

.

ثالثًا: المعوقات المتعلقة بالمناهج المقدمة إلى الموهوبين.

1- المناهج المقدمة إلى الموهوبين لا تشبع احتياجاتهم غير العادية للاستثارة العقلية وإلى المعرفة الواسعة العميقة.

2- كثافة العبء المعرفي المقدم للطلبة الموهوبين في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.
3- مناهج الموهوبين لاتشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.
4- عدم التوازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية المرتبطة بميول وحاجات الموهوبين.
5- تقديم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بأسلوب لا يناسب عصر التحول الرقمي.
6- تدفع مناهج الموهوبين الطلبة إلى الحفظ والاستظهار.
7- أساليب التقويم الواردة في مناهج العلوم للموهوبين تقيس المستويات الدنيا المعرفية الدنيا.

رابعا: معوقات المتعلقة ببيئة التعلم:

1- عدم توافر التقنيات الحديثة في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية.
2- نقص الإمكانيات اللازمة لإجراء التجارب المعملية في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية.
3- ضعف شبكة الإنترنت في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية.
4- قلة التمويل المخصص لمدارس الموهوبين مما ينعكس على توفير بعض المستلزمات.
5- قلة البرامج المعدة مسبقاً من قبل إدارات التعليم والتي تهدف للكشف عن الطلبة الموهوبين.
6- ضعف العلاقة بين أسر الطلبة الموهوبين والمدارس التي يتعلمون فيها.
7- نقص الفنيين المؤهلين داخل المؤسسات التعليمية للتغلب على المشكلات التقنية.

وفي السياق ذاته استهدفت بعض الدراسات تقصي ومشكلات تدريس العلوم بوجه عام، ولدى الطلبة الموهوبين بوجه خاص، ومنها على سبيل المثال:

دراسة اللالا (2013)

هدفت الدراسة إلى تعرف المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية سواء النفسية أو التعليمية أو الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (119) معلمًا من الملتحقين بمديرية تعليم الموهوبين والمتفوقين في السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث مقياسًا للكشف عن معوقات تدريس العلوم الطلبة الموهوبين، وتكون من (35) فقرةً موزعة على ثلاثة محاور

رئيسة، هي: المعوقات النفسية تضمنت (11) فقرة، والمعوقات الاجتماعية تضمنت (12) فقرة، والمعوقات التعليمية تضمنت (12) فقرة. وقد أظهرت النتائج فيما يتعلق بالمعوقات النفسية تمثلت في: الشعور بالحساسية للنقد الموجه له، وتذبذب الروح المعنوية للطلبة بين الارتفاع والانخفاض من أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلبة في محور المشكلات النفسية، أما ما يتعلق بالمعوقات التعليمية فقد أظهرت النتائج إلى أن عدم وجود المكافآت والتشجيع والدعم من المدرسة، وعدم توفير المدرسة إمكانية أن يمارس هواياته، وعدم وجود المناهج الخاصة والمناسبة للطالب الموهوب، وعدم تفهم المعلمين لخصائص الموهوبين،- من أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلبة في محور المشكلات التعليمية. وأما ما يتعلق بالمعوقات الاجتماعية فقد أظهرت النتائج: أن المبالغة بالاهتمام بالشكل والهندام، وتعرض الطالب لمضايقة رفاقه بالسخرية أحياناً وبكثرة الأسئلة والانتقادات، وعدم استطاعته أن يصارح والديه بمشاكله، واهتمامه كثيراً بإرضاء الآخرين، - من أكثر المعوقات التي يعاني منها الطلبة في محور المشكلات الاجتماعية. وأوصت الدراسة بالاهتمام بالصحة النفسية للطلبة الموهوبين، بالإضافة إلى عقد ورش عمل ودورات توعوية للمعلمين، والأسر، وللطلبة الموهوبين، وتفعيل دور المرشد التربوي في مدارس الموهوبين.

دراسة الغويري وأحمد (2017)

سعت الدراسة إلى تشخيص واقع تنفيذ معلمي العلوم للتجارب العلمية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الموهوبين في الأردن، ومعرفة كيفية تنفيذ معلمي العلوم لها، وكذلك وصف دور المعلم والطلبة الموهوبين في أدائهم للتجارب العلمية، وكشف إستراتيجيات التقويم لدى معلمي العلوم عند تنفيذ هذه التجارب العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي؛ وذلك لملاءمته للكشف عن واقع ممارسات معلمي العلوم التدريسية عند تنفيذ التجارب العلمية لدى تدريس الطلبة الموهوبين، حيث يوفر هذا المنهج المواقف الصفية في سياقها الطبيعي. وتم اختيار عينة الدراسة من ثلاث مدارس، وتكونت من ثلاثة عشر معلمًا ومعلمة من مدارس الموهوبين في الأردن من العام الدراسي 2016/2015 م، واختيرت هذه العينة لأسباب كثيرة، منها: هذه المدارس مخصصة للموهوبين، وأبدى مدراء المدارس والمعلمون استعدادًا للتعاون مع الباحثين؛ لتسهيل أمور البحث النوعي الذي يتطلب تصويرًا مرئيًا أو تسجيلاً صوتيًا، وتم توزيع أفراد الدراسة على المدارس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي والمسلكي والمباحث التي يدرسها المعلمون، وتمثلت أدوات القياس في الملاحظة الصفية، وبطاقة الملاحظة وقد تم إعدادها لتقصي واقع تنفيذ التجارب العلمية في صفوف الموهوبين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف نسبة تنفيذ التجارب العلمية في تدريس الطلبة الموهوبين (32.3%)، وعند رصد وتحليل التجارب العلمية التي نُفذت ظهر نوعان من التجارب العلمية، هما: التجارب التأكيدية وبلغت نسبة شيوعها (88.2%)، وفيها يخبر المعلم طلبته مسبقًا بما سيشاهدونه قبل تنفيذ التجربة، والتجارب الاستقصائية ونسبة شيوعها (11.8%) فقط، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان العديد من التوصيات والمقترحات، منها: عقد وورش عمل أثناء الخدمة من أجل تحسين قدرات معلمي العلوم على تنفيذ التجارب العلمية وفق المنحى الاستقصائي.

دراسة الغويري وأحمد (2018)

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع ممارسات معلمي العلوم أثناء تدريس الطلبة الموهوبين، وتقديم وصف دقيقً لهذه الممارسات في مجالات: التخطيط للتدريس، والتنفيذ، والتقويم، ورعاية حاجات الطلبة الموهوبين، وتحديد مواطن القوة في هذه الممارسات لتحسينها، ومواطن الضعف لتلافيها، وتقديم وصف لطبيعة ممارسات معلمي العلوم عند تدريس الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات وهي: طبيعة المبحث العلمي

(الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض)، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والنوع. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي، وتم اختيار عينة قصديه من معلمي العلوم وعددهم (13) معلمًا ومعلمة من مدرسة اليوبيل في مدينة عمان، ومدرستي الملك عبدالله الثاني للتميز في الزرقاء والمفرق ، أما أدوات الدراسة فقد شملت كلٍ من: الملاحظة الصفية من خلال الزيارات الصفية ، وبطاقة الملاحظة التي شملت (20) فقرةً لتحديد الممارسات الصفية، وإجراء المقابلات مع المعلمين والطلبة. وقد أشارت النتائج إلى ضعف نسبة شيوع الممارسات التدريسية التي تتمحور حول الطالب الموهوب، وقلّة التنويع في مجالات النتاجات التعلمية، وإستراتيجيات تدريس تنمية المهارات العقلية العليا، مثل: الاستقصاء وحل المشكلات، وتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، وندرة استخدام التقويم الأدائي لتقويم تعلّم الطلبة. وبالمقابل فإن معظم ممارسات المعلمين تمحورت حول المعلم، والتي تقوم على: وضع النتاجات التي تشجع العمليات العقلية الدنيا، وعدم مراعاة أنماط التعلم لدى الطلبة، واستخدام استراتيجيات التدريس المباشر، واستخدام الاختبارات لتقويم تعلم الطلبة، وندرة الأنشطة الإثرائية وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بتوفير برامج تدريبية وورش عمل لمعلمي العلوم في مجالات التخطيط، وتنفيذ التدريس، والتقويم، ورعاية الطلبة الموهوبين؛ وذلك لتحسين ورفع مستوى أدائهم.

دراسة العصيمي (2018)

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن واقع استخدام لغة العلم ومعوقاتها من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلتين: المتوسطة والثانوية في مدينة الطائف من خلال عينة عشوائية تكونت من (460) معلما، وطبق الباحث أداتي الدراسة (بطاقة الملاحظة، والاستبانة) على هذه العينة، وأسفرت النتائج عن أن درجة استخدام لغة العلم لدى عينة الدراسة الكلية كانت بدرجة ضعيفة، ودرجة معوقات استخدام لغة العلم لدى عينة الدراسة الكلية كان بدرجة كبيرة، وكشفت الدراسة عن درجة معوقات استخدام لغة العلم تتعلق بالمرحلة التعليمية. وفي ضوء ما سبق أوصت الدراسة بتفعيل الدورات التدريبية في أثناء الخدمة لتوعيتهم بكيفية استخدام لغة العلم في تدريس العلوم بالمرحلتين: المتوسطة والثانوية، والعمل على معالجة المعوقات الي تحول دون تطبيق لغة العلم بمكوناتها وأنشطتها المختلفة في مراحل التعليم العام المختلفة لدى معلمي العلوم.

دراسة دوادي وآخرين (2018) Douadi et.al

هدفت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في أثناء تدريس المفاهيم العلمية للمرحلة الثانوية. ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (125) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي، وتم استخدام بعض الأدوات، منها: تحليل المحتوى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض المعوقات الخاصة بالطالب، مثل: التصورات البديلة، وعدم التمييز بين المفاهيم المتقاربة، ونقص الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وأما المعوقات التي تواجه المعلمين فتتمثل في نقص الخبرة لدى بعض معلمي العلوم، وزيادة الأعباء التدريسية.

دراسة اللزام (2019)

هدفت الدراسةُ التعرفَ على معوقات تدريس معلمي مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (152) معلمًا بنسبة (25 %) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال الاستفتاءات. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي: جاءت المعوقات المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.3) بدرجة عالية، ويليها المعوقات المتعلقة بمعامل العلوم في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.4) بدرجة عالية، بينما حصلت المعوقات المتعلقة بالمحتوى على متوسط حسابي (2.1) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، أما

متوسط المعوقات كلها كان (3.08) بدرجة متوسطة، وقد أسفرت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات جميع المعوقات بشكل كلي يعزى لمتغير التخصص، عدا المعوقات المتعلقة بالمعلم والطالب والتقويم فيوجد فروق لصالح معلمي الأحياء.

دراسة علي (2020):

هدفت الدراسة إلى تقصي وجهات نظر معلمي العلوم في طبيعة الصعوبات التي تواجههم عند تدريسهم. وتكونت عينة الدراسة من (28) معلمًا ومعلمة للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية لواء وادي السير في الأردن أثناء الفصل الدراسي الثاني 2018/ 2019. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة (25) فقرة موزعة ضمن خمس مجالات، هي: المجال الأول: صعوبات متعلقة بمهارات التدريس؛ والمجال الثاني: صعوبات متعلقة بالطلبة؛ والمجال الثالث: صعوبات متعلقة بمختبر العلوم؛ والمجال الرابع: صعوبات متعلقة بتقويم تعلم الطلبة؛ والمجال الخامس: صعوبات متعلقة بالإدارة المدرسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا.

دراسة عليان (2020)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق المنحى التكاملي (STEM) في سلطنة عمان، بالإضافة إلى معرفة أثر متغير الجنس في وجود هذه المعوقات. لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات التي تكونت من ثلاثة محاور، هي: معوقات تتعلق بالمعلم في تطبيق منحى (STEM) تضمنت (13) فقرة، ومعوقات تتعلق ببيئة التعلم تضمنت (11) فقرة، ومعوقات تتعلق بالمحتوى تضمنت (12) فقرة. وبعد التحقق من صدق الأداة، وثباتها طبقت على عينة الدراسة الذين اختيروا بالطريقة القصدية، وتكونت من (117) من معلمي ومعلمات العلوم بسلطنة عمان الذين تلقوا تدريبًا لتطبيق منحى (STEM) في مدارسهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات بدرجة متوسطة إلى عالية في تطبيق منحى (STEM) ، حيث جاء المحور الثالث: معوقات تتعلق بالمحتوى بالمرتبة الأولى (بدرجة عالية)، يليه المحور الثاني : معوقات تتعلق ببيئة التعلم (بدرجة متوسطة) ثم المحور الأول: معوقات تتعلق بالمعلم (بدرجة متوسطة) كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمي العلوم حول معوقات تطبيق منحى (STEM) تعزى إلى متغير الجنس، وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة تطوير محتوى مقررات العلوم من خلال تصميمها وفق منحى (STEM) ، وتطوير أداء معلمي العلوم من خلال تقديم دورات تدريبية مكثفة حول التطبيق المثالي لمنحى (STEM) في تدريس مادة العلوم، وتجهيز الفصول الدراسية وتوفير الأدوات التي تساعد الطلبة على الممارسة العملية.

دراسة هنية (2020)

هدفت الدراسة إلى تعرف معوقات استخدام مختبر العلوم في تدريس وحدة علوم الأرض والبيئة من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة وزعت على عينة قوامها (32) معلماً ومعلمة في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء قصبة إربد. وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: جاءت حدة المعوقات ضمن الدرجة المتوسطة، وبالنسبة للمجالات جاءت المعوقات المتعلقة بقيم المختبر في الترتيب الأول وبدرجة متوسطة، يليها المعوقات المتعلقة بالطلبة وبدرجة متوسطة أيضًا، وفي الترتيب الثالث جاءت المعوقات المتعلقة بالمعلمين وبدرجة منخفضة، أما المعوقات المتعلقة بقاعة مختبر العلوم وتجهيزاته، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة أيضًا، بالإضافة إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة لاستخدام مختبر العلوم في تدريس علوم الأرض والبيئة بشكل عام، وفي مجال المعلمين تعزى لعدد سنوات الخدمة, ولصالح الفئة أقل من خمس سنوات, بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات ما عدا مجال قيم المختبر تعزى للجنس.

دراسة الهلالي (2021)

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع تدريس مادة العلوم استنادًا لمعايير (STEM) من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومعلميهم بمحافظة الباحة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (193) طالبا وطالبة من موهوبي وموهوبات المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى (59) معلما ومعلمة من معلمي العلوم للموهوبين بمحافظة الباحة التعليمية؛ تم اختيارهم عشوائيا، وتم تطبيق استبانة قام الباحث ببنائها حيث تكونت من (28) فقرة موزعة على سبعة معايير وفق منحى STEM التعليمي، وتمت معالجة البيانات إحصائيًا والتحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها قبل تطبيقها، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع تدريس مادة العلوم استنادًا لمعايير STEM جاء بدرجة قليلة من وجهة نظر الطلبة الموهوبين بمتوسط حسابي بلغ (2.42)، وجاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات بمتوسط حسابي (3.08)، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات الموهوبات، وأن واقع تدريس مادة العلوم استنادًا لمعايير STEM جاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين، حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.01)، وجاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمات الطالبات الموهوبات بلغ متوسطه الحسابي (3.97)، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (المعلم، المعلمة)، وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة بإثراء مناهج العلوم بنشاطات واستراتيجيات تدريسية تتناسب وتحقق معايير (STEM) حرصاً على تحسين مخرجاته عند الطلبة الموهوبين.

دراسة أونال وبويوك (Onal & Buyuk ,2021)

هدفت الدراسة إلى تقصي آراء الأطفال الموهوبين، وأولياء الأمور ومعلمي العلوم العاملين في مركز العلوم والفنون(بلسم) عن معوقات تدريس العلوم، وتم استخدام المنهج النوعي وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المنظمة، وتكونت عينة الدراسة من عشرة طلاب موهوبين، وسبعة آباء، واثنين من مدرسي العلوم يعملان في بلسم. وكشفت نتائج الدراسة أن أبرز المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين تكون أثناء استخدام التجارب والمشروعات والرحلات، وأما أولياء الأمور فقد أكدوا أن أبرز تلك المعوقات، هي: إهمال إشباع الحاجات الأساسية للموهوب، وعدم تهيئة بيئة تعلم علمية ممتعة للطلبة الموهوبين، وأما معلمو العلوم فأكدوا أن أبرز تلك المعوقات تكمن في الوقت الطويل المستغرق لتطبيق الأنشطة العلمية لدى الطلبة الموهوبين، وبناءً على هذه النتائج أوصت الدراسة بتهيئة بيئة تعلم علمية ممتعة للطلبة الموهوبين.

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة اتفاقها مع البحث الحالي في سعيه نحو تحديد معوقات تدريس العلوم، وفي منهج البحث المستخدم، واختلافها عن البحث الحالي، حيث لم تتناول الدراسات السابقة معوقات تدريس الطلبة الموهوبين في عصر التحول الرقمي، كما أنها لم تقدم مقترحات للتغلب على تلك المعوقات لا سيما في هذا العصر.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

1. إثراء الإطار النظري وتدعيمه.
2. اختيار منهج البحث المناسبة لطبيعة المشكلة.
3. تصميم أدوات البحث.
4. تفسير النتائج ومناقشتها، وتحديد أوجه الاتفاق، وأوجه الاختلاف.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن سؤاليه تم استخدام المنهج الوصفي لكونه الأكثر ملاءمة لطبيعة البحث الحالي.

مجتمع البحث: يشتمل مجتمع البحث على (63) معلماً ومعلمة للعلوم بالمرحلة المتوسطة، وفقًا لإحصائية مكتب التعليم بمنطقة الحدود الشمالية.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (42) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات العلوم بمنطقة الحدود الشمالية كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (1)
خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	الوزن النسبي
المؤهل العلمي	بكالوريوس	29	% 69 .04
	دراسات عليا	13	% 30 .96
النوع	ذكور	24	% 57 .14
	أنثى	18	% 42 .86
سنوات الخبرة	خمس سنوات فأقل	12	% 28 .57
	من ست سنوات حتى عشر سنوات	17	% 40 .47
	أكثر من عشر سنوات	13	% 30 .96

يتضح من جدول (1) أن نسبة المعلمين والمعلمات الحاصلين على البكالوريوس أعلى من نسبة الحاصلين على الدراسات العليا، كما أن نسبة الذكور أعلى من الإناث، كما أن نسبة الذين لديهم سنوات خبرة من ست سنوات حتى عشر سنوات هي أعلى نسبة في سنوات الخبرة.

إعداد أدوات الدراسة:

تم إعداد استبانة للتعرف على المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية، وقد اشتملت الاستبانة على أبعاد رئيسة، هي: البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلم؛ والبعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلبة الموهوبين، والبعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالمناهج المقدمة للموهوبين؛ والبعد الرابع: المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم. ويندرج تحت الأبعاد (33) عبارة فرعية متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).

الخصائص السيكومترية للأداة:

صدق الاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاستبانة، تم عرضها على (11) محكمًا في المناهج وطرق تدريس العلوم؛ وذلك لإبداء آرائهم في درجة مناسبة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، وارتباط البنود الفرعية بالأبعاد الرئيسة، ودقة الصياغة، وكفاية العبارات في كل بعد من الأبعاد، وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات، منها: صياغة العبارات بشكل غير مركب، وأن تكون العبارات أكثر إجرائية، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل الاستبانة في ضوئها، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام برنامج (SPSS.Ver.19) عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha ، وقد بلغ معامل الثبات (83٪) ، وهذا يشير إلى أن الاستبانة على درجة مناسبة من الثبات.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما معوقات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية في عصر التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟، تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (24) معلمًا للعلوم بالمرحلة المتوسطة، (18) معلمةً للعلوم بالمرحلة المتوسطة، وتم تقدير استجاباتهم علي النحو الآتي: إذا كانت الاستجابة (كبيرة جدا) تقدر بخمس درجات، وإذا كانت الاستجابة (كبيرة) تقدر بأربع درجات، وإذا كانت الاستجابة (متوسطة) تقدر بثلاث درجات، وإذا كانت الاستجابة (قليلة) تقدر بدرجتين درجات، وإذا كانت الاستجابة (قليلة جدًا) تقدر بدرجة واحدة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاستبانة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمعوقات المتعلقة بمعلم العلوم

	بنود البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المشكلة
1	التعثر في إنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية للطلبة الموهوبين.	2.45	1.29	متوسطة
2	صعوبة تصميم المحتوى الإلكتروني للطلبة الموهوبين باستخدام التقنيات الحديثة	3.69	0.83	كبيرة
3	التعثر في استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بما يتماشى مع طبيعة العصر الحالي.	2.38	1.42	متوسطة
4	التعثر في استخدام المكتبات الرقمية والموسوعات الإلكترونية في عملية البحث والاستقصاء.	1.92	1.10	قليلة
5	إغفال الحوافز التشجيعية من قبل معلمي العلوم للطلبة الموهوبين.	2.11	1.37	قليلة
6	صعوبة استخدام المنصات التعليمية في تدريس العلوم للطلبة الموهوبين.	2.42	1.07	متوسطة
7	كثرة الأعباء المثقلة على عاتق معلم العلوم بمدارس الموهوبين.	2.60	0.62	متوسطة
8	التعثر في التعامل مع المشكلات النفسية للطلبة الموهوبين.	2.38	1.13	متوسطة
9	الصعوبة في إنشاء ملفات إنجاز إلكترونية للطلبة الموهوبين.	2.40	0.83	متوسطة
10	التعثر في استثارة دوافع الطلبة الموهوبين نحو تعلم العلوم.	1.85	1.41	قليلة
11	عدم القدرة على استخدام التقويم القائم على الأداء في تقويم نواتج التعلم المستهدفة في مادة العلوم.	3.67	1.20	كبيرة
	الكل	2.53	1.28	متوسطة

يتضح من جدول (2) ما يأتي:

1. النسبة الإجمالية لبعد المعوقات المتعلقة بمعلم العلوم بلغت (2.53) وهي نسبة متوسطة تشير إلى وجود معوقات تواجه معلم ومعلمة العلوم في أثناء تدريس العلوم للطلبة الموهوبين.
2. وجود معوقات **بدرجة كبيرة** في عبارتين: صعوبة تصميم المحتوى الإلكتروني للطلبة الموهوبين باستخدام التقنيات الحديثة، عدم القدرة على استخدام التقويم القائم على الأداء في تقويم نواتج التعلم المستهدفة في مادة العلوم.
3. وجود معوقات **بدرجة متوسطة** في ست عبارات، هي: التعثر في إنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية للطلبة الموهوبين، والتعثر في استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بما يتماشى مع طبيعة العصر الحالي، وصعوبة استخدام المنصات التعليمية في تدريس العلوم للطلبة الموهوبين، وكثرة الأعباء المثقلة على عاتق معلم العلوم بمدارس الموهوبين، والتعثر في التعامل مع المشكلات النفسية للطلبة الموهوبين، والصعوبة في إنشاء ملفات إنجاز إلكترونية للطلبة الموهوبين.
4. وجود معوقات **بدرجة قليلة** في ثلاث عبارات، هي: التعثر في استخدام المكتبات الرقمية والموسوعات الإلكترونية في عملية البحث والاستقصاء، وإغفال الحوافز التشجيعية من قبل معلمي العلوم للطلبة الموهوبين، والتعثر في استثارة دوافع الطلبة الموهوبين نحو تعلم العلوم.
5. **أعلى متوسط حسابي** للمعوقات جاء في عبارة (صعوبة تصميم المحتوى الإلكتروني للطلبة الموهوبين باستخدام التقنيات الحديثة) حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.69)
6. **أقل متوسط حسابي** للمعوقات جاء في عبارة (التعثر في استثارة دوافع الطلبة الموهوبين نحو تعلم العلوم) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.85)

وتتفق تلك النتائج مع ما أشار إليه كل من الغامدي، وخميس (2021) بأن هناك معوقات في تدريس العلوم خاصة فيما يتعلق بتقويم الطلبة، حيث ينصب التقويم الجانب التشخيصي فقط دون الجانب العلاجي، وعدم ارتباط التقويم بالأهداف التربوية، وعدم ارتباط التقويم بالطرق والوسائل والأنشطة والمحتوى، وعدم تنوع أساليب التقويم. ودراسة الغويري وأحمد (2018) التي أكدت تدني نسبة شيوع الممارسات التدريسية التي تتمحور حول الطالب الموهوب، وقلّة في التنويع في مجالات النتاجات التعلمية، واستراتيجيات تدريس تنمية المهارات العقلية العليا، مثل: الاستقصاء وحل المشكلات، وتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، ونَدُرة استخدام التقويم الأدائي لتقويم تعلّم الطلبة.

ويعزو الباحث وجود معوقات كثيرة في صعوبة تصميم المحتوى الإلكتروني للطلبة الموهوبين باستخدام التقنيات الحديثة إلى عدم توافر تلك التقنيات في معظم المدارس، كما أنها تحتاج إلى برامج تدريبية مكثفة حتى يتقنها المعلم أو المعلمة، بالإضافة إلى عدم اقتناع بعض المعلمين والمعلمات بجدوى توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، وميلهم إلى استخدام الطرق المعتادة؛ لأنها مألوفة لديهم وغير مكلفة. أما ما يتعلق بعدم القدرة على استخدام التقويم القائم على الأداء في تقويم نواتج التعلم المستهدفة في مادة العلوم فيعزو الباحث ذلك إلى عدم تقديم دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في مجال التقويم الأصيل؛ كي يتمكنوا من تقويم نواتج التعلم المتقدمة لدى الطلبة.

جدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمعوقات المتعلقة بالطلبة الموهوبين.

	بنود البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المشكلة
12	عدم اهتمام الطلبة الموهوبين بتنفيذ الأبحاث والمشاريع المطلوبة منهم.	2.85	0.61	متوسطة
13	إهمال إشباع الحاجات الأساسية للموهوبين.	2.11	1.29	قليلة
14	عدم إعطاء الطالب الموهوب الحرية التامة في اختيار النشاط الذي يرغبه ويتوافق مع ميوله وهواياته	2.23	0.83	قليلة
15	إهمال مراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى الموهوبين.	2.45	1.30	متوسطة
16	إهمال تطبيق التجارب العلمية الواردة في مقرر العلوم.	2.76	0.75	متوسطة
17	عدم تشجيع الموهوبين على إنتاج حلول إبداعية للمشكلات البيئية.	2.50	1.11	متوسطة
18	عدم إعطاء الطلبة الموهوبين الفرصة لعرض إنجازاتهم العلمية.	83.2	1.50	متوسطة
19	عدم مراعاة الميول العلمية للطلبة الموهوبين.	02.2	1.21	قليلة
	الكل	2.46	1.72	متوسطة

يتضح من جدول (3) ما يأتي:

1. النسبة الإجمالية لبعد المعوقات المتعلقة بالطلبة الموهوبين بلغت (2.46) وهي نسبة متوسطة تشير إلى وجود معوقات لدى الطلبة الموهوبين في أثناء تعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة.
2. وجود معوقات **بدرجة متوسطة** في خمس عبارات، هي: عدم اهتمام الطلبة الموهوبين بتنفيذ الأبحاث والمشاريع المطلوبة منهم، وإهمال مراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى الموهوبين، وإهمال تطبيق التجارب العلمية الواردة في مقرر العلوم، وعدم تشجيع الموهوبين على إنتاج حلول إبداعية للمشكلات البيئية، وعدم إعطاء الطلبة الموهوبين الفرصة لعرض إنجازاتهم العلمية.
3. وجود معوقات **بدرجة قليلة** في ثلاث عبارات: إهمال إشباع الحاجات الأساسية للموهوبين، وعدم إعطاء الطالب الموهوب الحرية التامة في اختيار النشاط الذي يرغبه ويتوافق مع ميوله وهواياته، وعدم مراعاة الميول العلمية للطلبة الموهوبين.
4. **أعلى متوسط** حسابي للمعوقات جاء في عبارة (عدم اهتمام الطلبة الموهوبين بتنفيذ الأبحاث والمشاريع المطلوبة منهم) حيث بلغ

المتوسط الحسابي (2.85)

5. **أقل متوسط** حسابي للمعوقات جاء في عبارة (عدم مراعاة الميول العلمية للطلبة الموهوبين) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.02).

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من الغويري وأحمد (2018) حيث أشارت إلى أن أبرز المعوقات في تدريس العلوم هي رعاية حاجات الطلبة الموهوبين، وعدم مراعاة الميول العلمية لديهم، ودراسة اللزام (2019) التي أكدت وجود معوقات خاصة بالطلبة الموهوبين، وأنها أكثر المشكلات شيوعًا.

ويعزو الباحث وجود معوقات خاصة بالطلبة الموهوبين إلى نقص في البرامج الخاصة بإعداد معلم الموهوبين بالجامعات السعودية، وعدم العناية بدراسة احتياجات الطلبة الموهوبين النفسية والعقلية والاجتماعية، وعدم تخصيص حوافز معنوية ومادية للطلبة الموهوبين لإثارة دافعيتهم للتعلم.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمعوقات المناهج المقدمة إلى الموهوبين

	بنود البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المشكلة
20	المناهج المقدمة إلى الموهوبين لا تشبع احتياجاتهم غير العادية للاستثارة العقلية وإلى المعرفة الواسعة العميقة.	4.04	1.46	كبيرة
21	كثافة العبء المعرفي المقدم للطلبة الموهوبين في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.	3.83	1.07	كبيرة
22	مناهج الموهوبين لا تشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.	3.45	1.96	متوسطة
23	عدم التوازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية المرتبطة بميول وحاجات الموهوبين.	3.57	0.44	متوسطة
24	تقديم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بأسلوب لا يناسب عصر التحول الرقمي.	97.3	1.19	كبيرة
25	تدفع مناهج الموهوبين الطلبة إلى الحفظ والاستظهار.	3.86	0.97	كبيرة
26	أساليب التقويم الواردة في مناهج العلوم للموهوبين تقيس المستويات الدنيا من المعرفة.	3.95	1 .52	كبيرة
	الكل	3.81	1.93	كبيرة

يتضح من جدول (4) ما يأتي:

1. النسبة الإجمالية لبعد المعوقات المتعلقة بمناهج الموهوبين بلغت (3.81) وهي نسبة كبيرة تشير إلى وجود معوقات خاصة بالمناهج المقدمة إلى الطلبة الموهوبين في أثناء تعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة.
2. وجود معوقات **بدرجة كبيرة** في خمس عبارات، هي: المناهج المقدمة إلى الموهوبين لا تشبع احتياجاتهم غير العادية للاستثارة العقلية وإلى المعرفة الواسعة العميقة، وكثافة العبء المعرفي المقدم للطلبة الموهوبين في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتقديم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بأسلوب لا يناسب عصر التحول الرقمي، وتدفع مناهج الموهوبين الطلبة إلى الحفظ والاستظهار، وأساليب التقويم الواردة في مناهج العلوم للموهوبين تقيس المستويات الدنيا من المعرفة.
3. وجود معوقات **بدرجة متوسطة** في عبارتين، هما: مناهج الموهوبين لاتشجع الطلبة على التفكير الإبداعي، وعدم التوازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية المرتبطة بميول وحاجات الموهوبين.
4. **أعلى متوسط حسابي** للمعوقات جاء في عبارة (المناهج المقدمة إلى الموهوبين لا تشبع احتياجاتهم غير العادية للاستثارة العقلية وإلى المعرفة الواسعة العميقة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.04)
5. **أقل متوسط** حسابي للمعوقات جاء في عبارة (مناهج الموهوبين لاتشجع الطلبة على التفكير الإبداعي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.45)

وتتفق تلك النتائج مع ما أشار إليه كل من الغامدي، وخميس (2021) بأن هناك معوقات خاصة بالمناهج المقدمة إلى الموهوبين حيث لا تشبع احتياجاتهم غير العادية للاستثارة العقلية وكثافة العبء المعرفي المقدم للطلبة الموهوبين في مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة، كما أن مناهج الموهوبين لاتشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.

ودراسة علي (2020) التي أظهرت نتائجها أن المشكلات المتعلقة بالمحتوى جاءت في المرتبة الأولى (بدرجة عالية)، **بينما تختلف** نتائج البحث مع ما أشارت إليه نتائج دراسة اللزم (2019) حيث جاءت المعوقات المتعلقة بالمحتوى في المرتبة الأخيرة.

ويعزو تلك النتائج إلى عدم تطوير المناهج المقدمة للطلبة الموهوبين بما يتفق مع طبيعة عصر التحول الرقمي، وعدم تنوع الأنشطة بما يتناسب مع حاجات الموهوبين، وعدم مراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمعوقات ببيئة التعلم

	بنود البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة توافر المشكلة
27	عدم توافر التقنيات الحديثة في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية	2.76	1.06	متوسطة
28	نقص الإمكانيات اللازمة لإجراء التجارب المعملية في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية.	4	0.99	كبيرة
29	ضعف شبكة الإنترنت في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية.	2.42	0.82	متوسطة

30	قلة التمويل المخصص لمدارس الموهوبين مما ينعكس على توفير بعض المستلزمات.	3.57	1.42	متوسطة
31	قلة البرامج المعدة مسبقاً من قبل إدارات التعليم والتي تهدف للكشف عن الطلبة الموهوبين.	2.60	1.30	متوسطة
32	ضعف العلاقة بين أسر الطلبة الموهوبين والمدارس التي يتعلمون فيها.	2.38	1.02	متوسطة
33	نقص الفنيين المؤهلين داخل المؤسسات التعليمية للتغلب على المشكلات التقنية.	3.59	0.72	متوسطة
	الكل	3.04	1.76	متوسطة

يتضح من جدول (5) ما يأتي:

1. النسبة الإجمالية لبعد المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم بلغت (3.04) وهي نسبة متوسطة تشير إلى وجود معوقات خاصة ببيئة التعلم التي يتعلم فيها الطلبة الموهوبون في أثناء تعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة.
2. وجود معوقات **بدرجة كبيرة** في عبارة واحدة هي: نقص الإمكانيات اللازمة لإجراء التجارب المعملية في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية.
3. وجود معوقات **بدرجة متوسطة** في ست عبارات، هي: عدم توافر التقنيات الحديثة في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية، وضعف شبكة الإنترنت في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية، وقلة التمويل المخصص لمدارس الموهوبين مما ينعكس على توفير بعض المستلزمات، وقلة البرامج المعدة مسبقاً من قبل إدارات التعليم والتي تهدف للكشف عن الطلبة الموهوبين، وضعف العلاقة بين أسر الطلبة الموهوبين والمدارس التي يتعلمون فيها، ونقص الفنيين المؤهلين داخل المؤسسات التعليمية للتغلب على المشكلات التقنية.
4. **أعلى متوسط حسابي** للمعوقات جاء في عبارة (نقص الإمكانيات اللازمة لإجراء التجارب المعملية في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4).
5. **أقل متوسط حسابي** للمعوقات جاء في عبارة (ضعف العلاقة بين أسر الطلبة الموهوبين والمدارس التي يتعلمون فيها) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.38).

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة Ugur Nagihan & (2021) التي أشارت إلى أن أبرز مشكلات تدريس العلوم تكمن في عدم تهيئة بيئة تعلم علمية ممتعة الطلبة الموهوبين. وتتفق مع نتائج دراسة عليان (2020) حيث أشارت إلى أن المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم كانت بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث تلك النتائج:

1. ضعف العناية بالبنية التحتية بمدارس الموهوبين.
2. عدم توافر وسائل الترفيه والمتعة عند إجراء الأنشطة التعليمية.
3. نقص توافر الأجهزة التكنولوجية الحديثة داخل البيئة التعليمية.
4. ضعف شبكة الإنترنت في معظم المدارس.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما سبل التغلب على مشكلات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية في عصر التحول الرقمي؟، قام الباحث بما يأتي:

أولا: تحديد أهداف التصور المقترح:

1. علاج المعوقات المتعلقة بمعلم الموهوبين.

2. علاج المعوقات المتعلقة بالطلبة الموهوبين.
3. علاج المعوقات المتعلقة بالمناهج المقدمة الموهوبين.
4. علاج المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم الخاصة بالطلبة الموهوبين.

ثانيا: متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

1. سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بمعلم الموهوبين، يتطلب الآتي:

- ❖ تخصيص برامج لإعداد معلم العلوم في الجامعات السعودية لفئة الموهوبين.
- ❖ وضع ضوابط وشروط ترشيح أعضاء هيئة التدريس والمشرفين الأكاديميين للعمل في رعاية الموهوبين.
- ❖ عقد دورات تدريبية مستمرة لمعلمي العلوم لتوعيتهم بالمستحدثات التكنولوجية في عصر التحول الرقمي.
- ❖ تدريب معلمي العلوم على كيفية استخدام إستراتيجيات التدريس المتمايز لتفعيلها في أثناء التدريس للموهوبين.
- ❖ توعية المعلمين بأساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين.
- ❖ تهيئة مواقف تعليمية تثير التفكير والإبداع لدى الطلبة الموهوبين.
- ❖ تخفيف العبء التدريسي عن كاهل المعلمين.
- ❖ ضرورة استخدام إستراتيجيات التسريع والتجميع والإثراء في تعليم الطلبة الموهوبين.
- ❖ استخدام أساليب تقييم مناسبة تقيس مستويات التفكير التقاربي والتباعدي.

2. سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بالطلبة الموهوبين، يتطلب الآتي:

- ❖ دراسة احتياجات الطلبة الموهوبين النفسية والعقلية والاجتماعية.
- ❖ تنويع الأنشطة الإثرائية المتعلقة بميول الموهوبين.
- ❖ تخصيص حوافز معنوية ومادية للطلبة الموهوبين لإثارة دافعيتهم للتعلم.
- ❖ مراعاة أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين.
- ❖ إتاحة الفرصة للطلبة الموهوبين للتعبير عن قدراتهم وإمكاناتهم.
- ❖ توفير وسائل البحث والاستقصاء لتشجيع الطلبة الموهوبين على التعلم الذاتي.
- ❖ إقامة المسابقات لتشجيع التنافس العلمي بين الطلبة الموهوبين.

3. سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بالمناهج المقدمة إلى الموهوبين، يتطلب الآتي:

- ❖ إعادة النظر في المنهج العلمي المقرر في برامج رعاية الموهوبين، فالبرامج الحالية لا تنسجم ورغبات الطلبة الموهوبين ولا تحقق رغباتهم ولا تنمي استعداداتهم.
- ❖ تطوير مناهج العلوم المقدمة للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.
- ❖ العناية بالمنهج الإثرائي لتنمية قدرات الطلبة الموهوبين.
- ❖ تنظيم المحتوى بما يتلاءم مع مستحدثات عصر التحول الرقمي.
- ❖ ضرورة توافق موضوعات مناهج العلوم مع ميول واستعدادات الطلبة الموهوبين.
- ❖ أن تتضمن مناهج العلوم للطلبة الموهوبين أسئلة مفتوحة تثير التفكير الإبداعي وتنميه.
- ❖ التوازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية لتحقيق متعة التعلم لدى الطلبة الموهوبين.
- ❖ أن تتضمن مناهج العلوم للطلبة الموهوبين أساليب تقويم متنوعة، مثل: التقويم الأصيل، والتقويم القائم على الأداء.

4. سبل التغلب على المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم، يتطلب الآتي:

- ❖ زيادة الإمكانيات المخصصة للبنية التحتية الخاصة بمدارس الموهوبين.

- ❖ توفير بيئة تعليمية تساعد على التكيف مع متغيرات عصر التحول الرقمي.
- ❖ توفير الأجهزة الحديثة وما تتطلبها من برامج ومواد تعليمية مناسبة للطلبة الموهوبين.
- ❖ ضرورة توفير الفنيين المؤهلين داخل مدارس الموهوبين.
- ❖ توفير شبكة إنترنت مناسبة في مدارس الموهوبين بمنطقة الحدود الشمالية بحيث تساعد الطلبة الموهوبين على البحث والاستقصاء.
- ❖ توفير العدد المناسب من المكتبات الرقمية للطلبة الموهوبين.
- ❖ توفير المستلزمات التي تمكن الطلبة الموهوبين من إجراء مزيد من التجارب.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي

1. عقد دورات تدريبية لمعلمي الموهوبين لتعزيز وعيهم بآليات التغلب على المعوقات التي قد تواجههم في تدريس العلوم.
2. إتاحة الفرصة للطلبة الموهوبين لمناقشة المعوقات التي تواجههم في أثناء تعليم وتعلم العلوم وعلاقة ذلك بالاتجاه نحو دراسة العلوم.
3. تجهيز الأدوات والوسائل التي تيسر على الطلبة الموهوبين القيام بعمليات الاستقصاء المختلفة.
4. إعداد الخطط المتعلقة بالكشف عن الطلبة الموهوبين ورعايتهم، ومتابعة تطبيقها، وتقويمها، وتطويرها.
5. تطوير البيئة التعليمية التي يتعلم فيها الطلبة الموهوبين بما يناسب عصر التحول الرقمي.
6. عقد مزيد من الدراسات البحوث حول معوقات تدريس العلوم للموهوبين لمواجهه أي تحدي مستقبلاً.

مقترحات البحث:

استكمالاً لنتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي:

1- تطوير مناهج العلوم للموهوبين بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات عصر التحول الرقمي.
2- الكفايات التقنية اللازمة لمعلمي العلوم للطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.
3- تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم العلوم للطلبة الموهوبين في ضوء المستحدثات التكنولوجية.
4- دراسة صعوبات تدريس العلوم للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

المراجع العربية:

أحمد، زينب محمود. (2019). معلم العصر الرقمي الطموحات والتحديات. *المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج*، (68) 3106 – 3114.

أحمد، محمد علي. (2016). مشكلات الطلبة الموهوبين في المدارس المخصصة لهم والعادية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. *رسالة ماجستير*. جامعة أبوظبي.

البدير، نبيل محمد، باهبري، منى سلطان. (2010). برامج اكتشاف ورعاية الموهوبين: في مدارس التعليم العام بالمملكة. *مجلة المعرفة*، (187) 86 –127.

بيتس، طوسن. (2012). التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني. الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (1422). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. الأردن: دار الفكر.

صيام، محمد، والمللي، سهاد، والرفاعي، عالية. (2015). مشكلات تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيا في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، (32) 174 –191.

طه، بسام عبد الله. (2018). مفاهيم علمية وأساليب تدريسها. ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الله، عبد الرحيم دفع السيد. (2017). أساليب الكشف عن الطلبة المبدعين والموهوبين. *مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات*، (13) 124 – 141.

العتيبي، خلود عبيد. (2017). كفايات تقنية التعلم اللازمة لطلبة الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود في العصر الرقمي

من وجهة نظرهن. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 12(1) 19 – 38.

العصيمي، خالد حمود. (2018). درجة استخدام ومعوقات لغة العلم لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الطائف. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. 9(1) 364 – 424.

عليان، شاهر ربحي (2020). معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث غزة. 4(2) 57 – 74.

على، محمد زهران (2020). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المدارس الأردنية من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية كلية التربية جامعة أسيوط*، أبريل، 850 –878.

الغامدي، جواهر، وخميس، فوزية. (2021). صعوبات تدريس مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 37(7) 334-354.

الغويري، جواهر، وأحمد، الشرع. (2017). واقع تنفيذ معلمي العلوم للتجارب العلمية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الموهوبين في الأردن: دراسة نوعية. مجلة دراسات نفسية وتربوية - جامعة قاصدي مرباح – الجزائر، (18) 145-162.

الغويري، جواهر، وأحمد، الشرع (2018). ممارسات معلمي العلوم في تدريس الطلبة الموهوبين في الأردن: دراسة نوعية، مجلة العلوم التربوية، 45(4)، 2 5 – 70.

القصراوى، عماد شوقى (2014). التدريس فى عصر الكوكبية. عالم الكتب: القاهرة.

اللزام، إبراهيم بن محمد. (2019). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها بمدينة الرياض. المجلة التربوية المتخصصة ،8 (1) 1 – 17.

اللالا، مراد كامل. (2013). المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (153) 445 – 471.

موسى، موسى نجيب. (2016). رعاية الأطفال الموهوبين. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

النويري، ابتسام عمر. (2016). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين. مجلة الجامعي: النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، (24) 93-128.

الهلالي، سحر صالح. (2021). واقع تدريس مادة العلوم استنادا لمعايير (STEM) من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومعلميهم. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج6 (٦)103-156.

هنية، عماد فؤاد. (2020). معوقات استخدام مختبر العلوم في تدريس مبحث علوم الأرض والبيئة من وجهة نظر المعلمين.28(2) 35 –73.

يونس، محمد إبراهيم، والسيد، محمد نور (2006). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم. المعلوماتية ومنظومية التعليم، معهد الدراسات التربوية والبرنامج القومي لتكنولوجيا التعليم. جامعة القاهرة.

رومنة المراجع العربية:

Ahmed, Z. (2019 AD). Digital Age Milestone: Ambitions and Challenges. (In Arabic) *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 68*, 3106 – 3114.

Ahmed, Muhammad Ali (2016 AD). Problems of gifted students in schools designated for them and regular schools in Jeddah Governorate, (In Arabic) Kingdom of Saudi Arabia. Master Thesis. Abu Dhabi University.

Al-Badir, N, Bahbari, M. (2010 AD). Programs for discovering and nurturing the gifted in general education schools in the Kingdom. (In Arabic) *Knowledge Magazine, 187,* 86-127.

Bates, T. (2012 AD). Technology and e-learning. (In Arabic) Riyadh. Obeikan Publishing and Distribution.

Jarwan, Fathi Abd al-Rahman (1422 AH). *Methods of identifying and caring for gifted people*. (In Arabic) Jordan. Dar Al-Fikr.

Siam, M, Al-Mulli, S, and Al-Rifai, A. (2015 AD). Problems of teaching science to hearing-impaired students in the basic education stage from the point of view of their teachers. (In Arabic) *Tishreen University Journal for Scientific Research and Studies*, *32*, 174-191.

Al-Qasrawy, I. (2014 AD). *Teaching in the Planetary Era*. (In Arabic) The world of books. Cairo.

Al-Lazam, I. (2019 AD). Problems of teaching the developed science curricula in the intermediate stage from the point of view of its teachers in the city of Riyadh. (In Arabic) *Specialized Educational Journal, 8*(1) 1-17.

Al-Lala, M (2013 AD). Problems facing gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of their teachers. (In Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University, 153, 445-471

Musa, Musa Naguib. (2016). *Caring for gifted children*. (In Arabic) Amman: Academic Book Center.

Al-Nuwairi, Ibtisam Omar. (2016). Methods of detecting gifted and talented eople. (In Arabic) *University Journal: General Syndicate of University Faculty Members*, 24, 93-128.

Al-Hilali, Sahar Saleh. (2021). The reality of teaching science based on STEM standards from the point of view of gifted students and their teachers. (In Arabic) *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, Faculty of Education, Sohag University, 6(6), 103-156.

Haniyeh, Imad Fouad (2020). Obstacles to using the science laboratory in teaching earth and environmental sciences from the teachers' point of view (In Arabic), 28(2) 35-73.

Younis, Muhammad Ibrahim, and Al-Sayed, Muhammad Nour (2006). The role of information and communication technology in education. (In Arabic) *Educational technology studies and research, the second annual scientific conference of the Arab Society for Educational Technology*. Informatics and the education system, the Institute of Educational Studies and the National Program for Educational Technology. Cairo University.

المراجع الأجنبية

Biber, M., Biber, S., Ozyaprak, M., Kartal, E., Can, T & Simsek, I. (2021). Teacher Nomination in Identifying Gifted and Talented Students: Evidence from Turkey. *Thinking Skills and Creativity, 39*, 1-13.

Can, I., & Inel Ekici, D. (2021). Science learning through problems in gifted and talented

Taha, B. (2018 AD). Scientific concepts and teaching methods. (In Arabic) 2nd ed. Jordan. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Abdullah, A. (2017 AD). Methods for detecting creative and gifted students. (In Arabic) *West Kordofan University Journal of Sciences and Humanities, 13*, 124-141.

Al-Otaibi, K. (2017 AD). Learning technology competencies necessary for postgraduate students at the College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud University in the digital age from their point of view. (In Arabic) *Taibah University Journal of Educational Sciences, 12, 1,* 19-38.

Al-Osaimi, K. (2018 AD). The degree of use and obstacles of the language of science among natural sciences teachers at the intermediate and secondary levels in the city of Taif. (In Arabic) *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, *9*(1) 364 – 424.

Alian, S (2020). Obstacles to applying the STEM approach in teaching science from the point of view of teachers in the Sultanate of Oman. (In Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences. National Research Center Gaza, 4*(2) 57 – 74.

Ali, M. (2020 AD). Difficulties facing science teachers for the upper basic stage in Jordanian schools from their point of view. (In Arabic) *Educational Journal, Faculty of Education*, Assiut University, April, 850-878.

Al-Ghamdi, J, and Khamis, F. (2021 AD). Difficulties in teaching science curricula at the primary level from the point of view of female teachers and educational supervisors in the Al-Baha region. (In Arabic) *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 37(7): 334-354.

Al-Ghuwairi, J, and Ahmed, A. (2017 AD). The reality of science teachers' implementation of scientific experiments among gifted students in gifted schools in Jordan: a qualitative study. (In Arabic) *Journal of Psychological and Educational Studies* - Kasdi Merbah University - Algeria, 18, 145-162.

Al-Ghuwairi, J, and Ahmed, Al-S. (2018 AD). Science teachers' practices in teaching gifted students in Jordan: a qualitative study, (In Arabic) *Journal of Educational Sciences, 45*(4), 2 5 – 70.

Duderstadt, J.J., Atkins, D.E., & Houweling, D.V. (2002). Higher Education in the Digital Age: Technology Issues and Strategies for American Colleges and Universities (ACE/Praeger Series on Higher Education).

Onal, N. T., Buyuk, U. (2021). Science Education for Gifted Students: Opionions of Students, Parents and Teachers. *European Journal of Educational Sciences, 8*(1), 15-32 http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v8no1a15

Pomortseva, N. (2014). Teaching Gifted Children in Regular Classroom in the USA. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 147-151.

Reis, S., & Small, M. (2015). The Varied and Unique Characteristics Exhibited by Diverse Gifted and Talented Learners. In F. A. Karnes 8c S. M. Bean (Eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (2nd ed 3-35). Waco, TX: Prufrock Press.

education: reflection and conceptual learning. Educational Studies, 1–24. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1987860

Carrillo, Y. (2021). A Case Study of Latinx Parents' Perceptions of Gifted Education. [Doctoral dissertation, Pepperdine University].

Clarck, B. (2008). *Growing up Giftedness*. Macmillan Publishing Compagny, 7th ed, New York.

Douadi, Z., Rayane, S., & Djabali, D. (2018). Difficulties of Teaching and Learning the Concepts of Thermodynamics in the Secondary Education in Algeria. *Latin-American Journal of Physics Education*, *12*(4), 11-24.

Duderstand, J. (2002). Higher Education in the Digital Age: Technology Issues and Strategies for American Colleges and 82 Universities, USA, Green Wood Publishing Group, American Council of Education.

فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية بعض مهارات الوعيْن الفونولوجي والمورفولوجي للغة العربية لدى أطفال الروضة

غادة نصر حسين المرسي
جامعة الملك فيصل

(قُدِّم للنشر في 1445/05/06 هـ - وقُبِل للنشر في 1445/05/21هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التحقق من فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية بعض مهارات الوعي الفونولوجي (الصوتي) والوعي المورفولوجي (الصرْفي) للّغة العربية لدى أطفال الروضة. استخدم البحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (30) طفلاً بالمستوى الثالث من مرحلة رياض الأطفال بعمر زمني من (5 – 6) سنوات بالمدرسة الثالثة للطفولة المبكرة بالأحساء، المملكة العربية السعودية. تم إعداد محتوى تعليمي في ضوء المشروعات اللغوية الشفوية التي تمثلت في (7) مشروعات تم توزيعها على (14) جلسة، كما تم إعداد قائمة مهارات الوعي الفونولوجي وقائمة مهارات الوعي المورفولوجي المناسبتين للأطفال (عينة البحث). لتحليل البيانات تم استخدام اختبار (T) للعينات المرتبطة؛ وذلك لمقارنة الفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لأداتي القياس: (اختبار مهارات الوعي الفونولوجي واختبار مهارات الوعي المورفولوجي)، كما تم التحقق من فاعلية التعلم القائم على المشروعات اللغوية الشفوية في تنمية المهارات المستهدفة باستخدام معادلة Blake للكسب المعدل. أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين: القبلي والبعدي على اختباريّ مهارات الوعي الصوتي ومهارات الوعي الصرفي لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود فاعلية مرتفعة للمحتوى القائم على التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية مهارات الوعيَيْن الصوتي والصرفي للغة العربية لدى أطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: اللغة الشفوية، الوعي الصوتي، الوعي الصرفي، التعلم اللغوي، رياض الأطفال.

* * *

The Effectiveness of Learning Based on Oral Language Projects in Developing some Phonological and Morphological Awareness Skills of the Arabic Language among Kindergarten Children

Ghada Nasr Hussein Elmorsy
King Faisal University

(Received 20/11/2023 ; accepted 5/12/2023)

Abstract: This paper aimed to verify the effectiveness of learning through oral language projects in developing some phonological and morphological awareness skills of the Arabic language in kindergarten. The experimental approach was used for the purpose of the research. The sample consisted of 30 children in the third level of kindergarten (5–6) years at the third early childhood school in Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia. Educational content was prepared in light of oral language projects, which consisted of seven projects distributed over fourteen sessions. Two lists of phonological and morphological awareness skills were also prepared. The paired sample *t*-test and Blake equation were used to analyze the data. The results indicated that there were statistically significant differences at the level of 0.01 between the average scores of children in the pre- and post-measurements on tests of phonological and morphological awareness skills in favor of the post-measurement. The results also indicated the high effectiveness of the learning-based content of oral language projects in developing the skills identified in the research among kindergarten children.

Keywords: oral language, phonological awareness, morphological awareness, linguistic learning, Kindergarten.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد قسم: رياض الأطفال ، كليـــة: التربية، جامعة: الملك فيصـل ص ب: 400 رمز بريدي:31982 الرقم الإضافي: 31982 المدينة: الأحساء ، المملكة العربية السعودية.

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor, Kindergarten Dept., Faculty of Education, King Faisal University, P.O. Box: 400 , Code: 31982, Al Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia.

e-mail: gelmorsy@kfu.edu.sa

DOI: 10.12816/0061698

المقدمة:

هناك أهمية كبيرة لتعليم اللغة للطفل في مرحلة الروضة؛ فمن خلالها يستطيع الأطفال التعبير عن أفكارهم وتجاربهم واحتياجاتهم، كما تمثل اللغة وسيلة تواصل حيوية بين الطفل والمحيط الذي يعيش فيه، سواء كان ذلك مع المعلمات أو الأقران؛ حيث تساعد اللغة على التعبير عن الاحتياجات والأفكار وفهم مشاعر الآخرين.

يكتسب الأطفال في مرحلة الروضة مفاهيم ومهارات لغوية بشكل أوليّ قبل دخولهم المرحلة الابتدائية، ويتم تعزيز هذه المفاهيم والمهارات بتوفير تجارب تعلم شاملة في مجالات تهم الطفل. وتُعَدُّ هذه المرحلة حيوية لترسيخ مبادئ التعلم اللغوي وتطوير مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال، وخاصة فيما يتعلق باللغة الشفوية.

تتكون اللغة الشفوية في مرحلة الروضة من أنظمة رئيسة تتمثل في النظام الصوتي ويرتبط بأصوات الحروف والمقاطع الصوتية والإيقاع، والنظام الصرفي ويرتبط ببنية الكلمة وما يحدث لها من تغير نتيجة الاشتقاق والسوابق واللواحق، والنظام التركيبي أو النحوي ويتعلق ببناء التراكيب والجمل والتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع، والنظام الدلالي ويُعنى بدلالة الكلمات الجديدة ومعانيها وتكوين الحصيلة اللغوية (Gray et al., 2018).

في هذا السياق يعدُّ تدريب الأطفال على مبادئ الوعي الصوتي (الفونولوجي) والوعي الصرفي (المورفولوجي) من الأهداف الرئيسة التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في مرحلة الطفولة؛ وخاصة مع الملاحظات الميدانية التي تشير إلى ضعف الاهتمام ببعض هذه المهارات بمرحلة الروضة، وهذا ما يبدو بصورة أكبر فيما يتعلق بالوعي الصرفي (عزام وآخرون، 2020).

تشير دراسات كلٍ من (ربابعة، 2017؛ عبدالعظيم وسالم، 2017؛ Pfost et al., 2019) إلى أن الوعي الصوتي في رياض الأطفال يتمثل في القدرة على إدراك الأصوات التي تتكون منها الكلمات، مما يُسهل عليهم البدء في القراءة المبكرة، ومن خلاله يدرك الأطفال أن الحروف والكلمات المنطوقة لها تمثيل كتابي مرسوم، ويتضمن مهارات التعرف على أصوات الحروف، وتمييز الحركات القصيرة والطويلة، وتحليل الكلمات إلى أصوات ومقاطع، وإدراك الإيقاع أو الوزن في الكلمات، وتغيير دلالة الكلمات من خلال حذف وإضافة واستبدال بعض أصواتها.

كما أنه إلى جانب أن الوعي الصوتي أحد مكونات اللغة الشفوية، فإنه من العوامل المهمة في التنبؤ بالاستعداد القرائي لدى الطفل، وعلى العكس، فإن الأطفال الذين لديهم قصور في مهارات الوعي الصوتي - في الغالب - ستكون لديهم صعوبات في القراءة (Rachmani, 2020)؛ حيث اتضح أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي يؤثر بشكل واضح على التحصيل في مهارات القراءة الأساسية لاحقاً، وهذا ما أيدته نتائج دراسة (Ramirez et al., 2014)، كما كشفت نتائج دراسة الهلال والنعيم (2021) عن أن قصور مهارات الوعي الصوتي يعد من الأسباب المفسرة لصعوبات القراءة لدى الأطفال.

يتمثل الوعي الصرفي في قدرة الطفل على تحقيق معرفة مبكرة بجذور الكلمات العربية المنطوقة (الشفوية)، وما يلحق بها من سوابق ولواحق، وما يطرأ عليها من تغير نتيجة عملية الاشتقاق والتثنية والجمع (عبدالمالك، 2018). ويذكر إسماعيل (2021) أن الوعي المورفولوجي يشير إلى مقدرة الطفل على إدراك نظام تتجمع فيه وحدات المعنى وهي: (السوابق - جذر الكلمة – اللواحق) لتكوين عدد من المورفيمات المتلاصقة، فعلى سبيل المثال كلمة: (الطفلان) تتكون من: مورفيم (الـ)، ومورفيم (طفل)، ومورفيم (ـان)، وكلمة: (يرسمون) تتكون من: مورفيم (يـ)، ومورفيم (رسم)، ومورفيم (ـون). والمورفيم هو أصغر وحدة لغوية ذات معنى أو أصغر وحدة لغوية لها وظيفة نحوية، ولا يمكن تقسيمه إلى وحدات أصغر، مثل: (بنت – كتاب – طريق - الـ - ـان -

ـين - ـون – نا)، وقد تتساوى الكلمة مع المورفيم كما في (رجل – حصان – نهر)، وقد تصبح الكلمة أكثر من مورفيم واحد في حالة إضافة السوابق واللواحق على جذرها كما في (البيت – كتابي – يرسم – حصانان).

أشارت دراستا (البيلاوي وآخرون، 2019؛ رضوان، 2020) أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يمكنهم تعلم المهارات الصرفية الأولية المرتبطة بالإفراد والتثنية والجمع وما يتطلبه ذلك من إضافة أو حذف في الكلمات، وكذلك قدرة الطفل على التفريق بين الكلمة في جذرها الأصلي والكلمة مع إضافة السوابق واللواحق، وأن هذا يعدُّ تمهيدًا لتعليم مهارات القراءة بشكل مناسب.

نظراً لأهمية مهارات الوعيين الصوتي والصرفي فقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى توجيه أنشطة التعلم اللغوي إلى التدريب عليهما في مرحلة رياض الأطفال؛ فأشارت دراسة León et al. (2019) إلى أن أفضل وسيلة للتنبؤ بالمقدرة على القراءة في السنوات الأولى من التعلم اللغوي تكون عن طريق مهارة الوعي الصوتي، وأشارت نتائج دراسة البيلاوي وآخرين (2019) إلى أن تعليم مبادئ الوعي الصرفي بالطفولة المبكرة يسهم في تعزيز تعلّم مهارات اللغة في جانبها الشفهي (الاستماع والتحدث) لدى الأطفال؛ مما يمهد الطريق لإكساب مهارات القراءة والكتابة بشكل جيد. إلا أن هناك مؤشرات أولية من الدراسات السابقة تُشير إلى ضعف مهارات الوعيين الصوتي والصرفي في أنشطة التعلم لدى أطفال الروضة؛ فعلى سبيل المثال أشارت دراسة عبدالمالك (2018) أن تنمية الوعي الصرفي لم يحظَ باهتمام الباحثين والتربويين بشكل كافٍ في التعلم اللغوي بمرحلة رياض الأطفال، ومن جانب آخر أشارت نتائج دارسات كل من (ربابعة، 2017؛ عبدالمقصود، 2020؛ نديم، 2013) إلى تقليدية الأساليب المستخدمة في تعليم مهارات الوعي الصوتي، وضعف إلمام معلمات الروضة بالجانب المعرفي لمستوياته ومهاراته.

وأيضًا من خلال جوانب الخبرة الميدانية يمكن الإشارة إلى أنه عند تعليم المهارات اللغوية الشفوية للأطفال تبدو الكلمات العربية ذات أوجه متعددة؛ فأحياناً يجد الطفل الكلمة مجردة (جذر الكلمة) وأحياناً يجدها متلاصقة مع سوابق ولواحق تُنتج صوراً أخرى للكلمة، وأحيانا يجد مشتقات متعددة من الكلمة نفسها؛ فعلى سبيل المثال عندما يستمع الطفل في إحدى القصص إلى كلمات تتغير صورتها نتيجة السوابق واللواحق مثل: (ولد – الولد – الولدان – الأولاد/ كتاب – كتابي – كتابك – كتابها) أو عندما يستمع إلى كلمات تتغير صورتها نتيجة الاشتقاق مثل: (طار - طائر – طائرة - مطار) فإن ذلك قد يُشكل إرباكاً لديه في إدراك تغير بنية الكلمة من الناحية الصرفية. كما أنه من خلال زيارات التدريب الميداني يتضح أن معلمات الروضة يؤكدن حاجتهن إلى معرفة أوسع حول مهارات الوعيين الصوتي والصرفي وأساليب وطرق إكسابهما للأطفال، واستجابةً لذلك فقد يكون من المناسب توظيف إجراءات تعليمية تعتمد على التفاعل اللغوي الشفوي لدى الأطفال؛ بهدف تنمية هذه المهارات. وقد تعد المشروعات اللغوية الشفوية أحد الأساليب المناسبة لذلك؛ خاصة أنها تعتمد في جانبها الأكبر على مهارات اللغة الشفوية (الاستماع والتحدث)، وهو ما يناسب طبيعة التعلم اللغوي في مرحلة رياض الأطفال، ومن جانب آخر كونها تعتمد على حواس الطفل وتفاعله وتحقيق رغبته في الاستكشاف والتقصي خلال التعلم.

تمثل المشروعات اللغوية وفقاً لما أشارت إليه دراسات (عبدالوهاب وعبدالكريم، 2014؛ محمد، 2015) إجراءات تربوية عَمَلية مُخططة لإنجاز المهمات والأنشطة اللغوية في ضوء مشروع تعليمي محدد سلفاً، ووفق أهداف ووقت زمني محدد، ويحدث من خلالها التكامل بين مهارات الاستماع والتحدث، وتُشكل نوعاً من التفاعل اللغوي بين الدارسين من خلال: الشرح والتوضيح، وإبداء الرأي، والتعليقات، والمقارنة،

والتحليل، والتعليل، ومشاركة الأفكار في مواقف عَمَلية.

وتشتمل المشروعات اللغوية الشفوية على مراحل وخطوات هادفة ومنظمة، وتتحدد بأهداف، ومحتوى، وخطوات، وزمن للتنفيذ، وتقييم لنواتج للتعلم، كما أن هذه المشروعات تحقق التكامل في جانبي اللغة الشفهية في رياض الأطفال من خلال الدمج بين مهارات الاستماع ومهارات التحدث؛ مما يُمكّن الأطفال من تحويل المعارف اللغوية من النظرية إلى ممارسات ومهارات عَمَلية حيّة في سياق حقيقي واقعي، كما تعتمد على مبدأ نشاط الأطفال في التعلم (محمد، 2015).

مشكلة البحث:

ثمَّة مؤشرات متعددة تشير إلى ضعف مهارات الوعيين الصوتي والصرفي لدى الأطفال بمرحلة الروضة، وتؤكد ذلك مجموعة من الشواهد يمكن تحديدها على النحو التالي:

1) نتائج بعض الدراسات السابقة في مجال الوعي الصوتي: التي تشير إلى أوجه القصور لدى الأطفال في هذه المهارات نتيجةً لعدد من العوامل؛ فبينت دراسة نديم (2013) عدم تركيز معلمات الروضة على مهارات الوعي الصوتي في التعلم اللغوي، وأكدت دراسة جميل وآخرين (2017) أن طرق التعليم المستخدمة في تعليم الوعي الصوتي بمرحلة رياض الأطفال تقليدية وغير محببة لدى الأطفال، ووفقاً لنتائج دراسة خليل وآخرين (2018) فهناك ضعف في مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال يتمثل في عدم القدرة علي الربط بين شكل الحرف وصوته، وضعف مهارات التحليل والتوليف الصوتي، وعدم القدرة على تمثيل الأصوات المفردة، وأكدت دراسة عبدالمالك (2018) أن الدراسات في الوسط التربوي أهملت البحث في الدور الذي يلعبه الوعي الصوتي في التمهيد لاكتساب مهارات القراءة عند الأطفال، وأشارت دراسة عبدالمقصود (2020) إلى قلة أنشطة وتدريبات الوعي الصوتي المقدمة للأطفال بمرحلة الروضة، على الرغم من أن معلمات الروضة في السنوات الأخيرة يستخدمن أساليب متنوعة مناسبة لخصائص نمو الأطفال، وهو ما يعزز التعلم اللغوي في سياقات متعددة، ويتطلب تأكيد تعزيز هذه الأساليب باستمرار من خلال دراسات حديثة.

2) نتائج بعض الدراسات السابقة في مجال الوعي الصرفي: أكدت دراسة (Ramirez et al., 2014) أن قصور الأطفال في مهارات الوعي الصرفي يؤثر سلباً على اكتساب حصيلة المفردات لديهم، وأشارت دراسة عبدالمالك (2018) إلى عدم الاهتمام بهذه المهارات في مرحلة رياض الأطفال من قِبل المعلمات، وبيّنت دراسة وهمان (2018) أنه على الرغم من أهمية جميع مستويات اللغة الشفوية إلا أن الدراسات التربوية تتغافل دراسة المستوى الصرفي، وذكر رضوان (2020) أن أطفال الروضة يواجهون صعوبات في تعلم مهارات الوعي المورفولوجي بسبب استخدام طرق تقليدية في تعليمه.

3) الملاحظة الميدانية: تشير الملاحظات الميدانية للباحثة من خلال التدريب الميداني إلى أن معلمات رياض الأطفال والطالبات المعلمات يعانين من قصور في المعرفة المتعلقة بمهارات الوعيين الصوتي والصرفي.

4) الدراسة الاستطلاعية: لتعزيز الملاحظات الميدانية السابقة تم إجراء مقابلة غير مقننة مع (11) معلمة رياض أطفال (للمستوى الثالث) بمدينة الأحساء محل تطبيق البحث. أكدت نتائج المقابلات أن (81%) منهن بواقع (9) معلمات لا يتطرقن لمهارات الوعي الصرفي خلال تنفيذ الأنشطة اللغوية مع الأطفال، ونسبة (72%) بواقع (8) معلمات يجدن صعوبة في تعليم مهارات الوعي الصوتي للأطفال باستخدام طرق تفاعلية، و(90%) منهن بواقع (10) معلمات أشرن إلى قصور مهارات الوعيين الصوتي والصرفي لدى الأطفال. وفي ضوء الدراسات السابقة مثل البلاوي وآخرون (2019) رضوان

(2020) فإن أطفال الروضة يمكنهم تعلم مبادئ مهارات الوعي الصرفي المرتبطة بجذور الكلمات وما يجري عليها من تغير بسبب إضافة أو حذف السوابق واللواحق، أو الإفراد والتثنية والجمع، ومع ذلك فإن هناك حاجة إلى التركيز على مثل هذه المهارات في مرحلة الروضة؛ لأهميتها في تعزيز مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

وفي ضوء ما تقدّم تتبلور مشكلة البحث الحالي في قصور مهارات الوعيين: الصوتي والصرفي بمرحلة رياض الأطفال، ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **"ما فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية بعض مهارات الوعيَيْن الفونولوجي (الصوتي) والمورفولوجي (الصرفي) للغة العربية لدى أطفال الروضة"؟** ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1) ما صورة المحتوى التعليمي المقترح في ضوء المشروعات اللغوية الشفوية لأطفال الروضة؟
2) ما فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية الوعي الصوتي للغة العربية لأطفال الروضة؟
3) ما فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية الوعي الصرفي للغة العربية لأطفال الروضة؟

هدف البحث:

هدف البحث التحقق من فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية بعض مهارات الوعي الفونولوجي (الصوتي) والوعي المورفولوجي (الصرْفي) للّغة العربية لأطفال الروضة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تبدو في أهمية متغيرات البحث؛ حيث يتم التركيز على المشروعات اللغوية الشفوية كأسلوب تعليمي تفاعلي للأطفال يوظف حواسهم في التعلم ويزيد من فرصتهم للتقصي والاكتشاف. وأيضاً تناول البحث لمهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) والوعي الصرفي (المورفولوجي)، مما قد يفتح المجال أمام الباحثين للتوسع في دراسة هذه المهارات في مرحلة رياض الأطفال.

الأهمية التطبيقية:

يُقدم البحث محتوى تعليمي مقترح للأطفال في ضوء المعالجة التربوية القائمة على المشروعات اللغوية الشفوية، ويغطي فجوة بحثية تتعلق بتناول مهارات الوعيين الصوتي والصرفي، وخاصة مجال الوعي الصرفي لندرة الدراسات التي تناولته في مرحلة الروضة، كما يزود البحث الميدان التربوي بأدوات بحثية تتمثل في اختبارين شفويين للوعي الصوتي والوعي الصرفي يمكن الاعتماد عليهما في التحقق من مدى توفر هذه المهارات لدى أطفال الروضة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يتحدد البحث الحالي بدراسة فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية مهارات الوعي الصوتي: (تمييز أصوات الحروف، تمييز الحركات القصيرة، تمييز الحركات الطويلة، مقاطع الكلمة، أصوات الكلمة، التلاعب الصوتي، الإيقاع الصوتي)، ومهارات الوعي الصرفي: (الاشتقاق – السوابق واللواحق المضافة لجذور الكلمات - التحولات الشكلية للكلمة) وما يندرج تحتهما من مهارات فرعية. ومبررات الجمع بين مهارات الوعيين الصوتي والصرفي في البحث الحالي تكمن في أن هذه المهارات وفقاً لما أشارت إليه دراسات كل من (جميل وآخرون، 2017؛ ربابعة، 2017؛ رضوان، 2020؛ عبد المالك، 2018) تحفز الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة بشكل مبكر، وأنها تتناسب مع طبيعة اللغة الشفوية التي يتم من خلالها تعليم المهارات اللغوية لأطفال الروضة.

الحدود البشرية: أطفال المستوى الثالث بمرحلة الروضة، الفئة العمرية (5 – 6) سنوات.

الحدود المكانية: المدرسة الثالثة للطفولة المبكرة بالهفوف، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: الفصل الثالث من العام الدراسي 2022-2023م / 1444/1445ه.

مصطلحات البحث:

المشروعات اللغوية الشفوية:

هي إجراءات مخططة وهادفة تدور حول فكرة مشروع لغوي له أهداف وإجراءات تنفيذ تتم بصورة جماعية في وقت زمني محدد، ويحدث من خلالها التكامل بين مهارات اللغة والتواصل الشفوي وإبداء الرأي والوصف والتعليق ومشاركة الأفكار (حسين وآخرون، 2015).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: إجراءات عَمَلية مخططة يقوم بها أطفال المستوى الثالث من رياض الأطفال بتوجيه المعلمات، لتنفيذ مشروع لغوي شفوي له عنوان وأهداف وإجراءات وزمن تنفيذ، بحيث يتضمن المشروع أنشطة وتطبيقات للتدريب على مهارات الوعيين الصوتي والصرفي المحددة بالبحث الحالي.

الوعي الصوتي (الفونولوجي):

يعرفه Ciesielski & Creaghead (2020) بأنه القدرة على اكتشاف ومعالجة الأصوات والمقاطع في الكلمات والجمل، وإدراك الإيقاع، والتلاعب بالأصوات من خلال المزج والتجزئة والحذف والإضافة.

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: قدرة أطفال المستوى الثالث بمرحلة الروضة على التعامل الشفوي مع النظام الصوتي للغة العربية من خلال مهارات: التعرف على أصوات الحروف وتمييزها، وتمييز الحركات القصيرة والطويلة، وتحليل الكلمة إلى مقاطع، ودمج المقاطع لتكوين كلمة، وإدراك الإيقاع الصوتي، والتلاعب بالأصوات عن طريق الحذف والإضافة والاستبدال والتكملة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار مهارات الوعي الصوتي الشفوي المعد لغرض البحث الحالي.

الوعي الصرفي (المورفولوجي):

يعرفه Levesque et al. (2017) بأنه: إدراك وتحليل بنية الكلمات الأساسية (الجذور) والسوابق واللواحق والمشتقات.

يُعرَّف إجرائياً بأنه: قدرة أطفال المستوى الثالث بمرحلة الروضة على تحليل ومعالجة كلمات اللغة العربية شفوياً من حيث: جذور الكلمات، والاشتقاق، والسوابق واللواحق، والتحولات الشكلية للكلمة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار مهارات الوعي الصرفي المعد لغرض البحث الحالي.

الإطار النظري للبحث:

المقصود بالوعي الصوتي ومهاراته:

الوعي الصوتي في حقيقته يمثل جزءاً من الوعي اللغوي Awareness Language والذي يتضمن بالإضافة للوعي الصوتي جوانب أخرى عديدة، كالجانب التركيبي، والجانب الدلالي، والجانب النحوي... إلخ، ومن بين جميع مكونات الوعي اللغوي يبرز الوعي الصوتي كمكون جوهري في اتساق عمليات تعليم القراءة للأطفال (سالم، 2020).

وعرفه الهلال والنعيم (2021) بأنه قدرة التلاميذ على إدراك الأصوات وتمييزها، ويتمثل ذلك في: القدرة على الوعي بالقافية، وتقسيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع وأصوات، وإدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات في المواضع المختلفة من الكلمة، ومزج تلك الأصوات، والتلاعب بها من خلال الحذف والاستبدال والإضافة.

وقد تعددت مهارات الوعي الصوتي واختلفت من دراسة لأخرى؛ وذلك حسب طبيعة الأهداف التي تسعى كل دراسة إلى تحقيقها، وبمراجعة الباحثة لأهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة رياض الأطفال، وبالرجوع إلى دراسات وأدبيات كل من (سالم، 2020؛ إسماعيل، 2021) يمكن تحديد مهارات الوعي الصوتي فيما يلي:

1) تمييز أصوات الحروف المختلفة، مثل: (أَ – بَ – جَ).

2) تمييز أصوات الحروف المتشابهة في النطق، مثل: (سَ - صَ، ذَ – زَ، ت – ط، د – ض).
3) تمييز الحركات القصيرة (تمييز صوت الحرف مفتوحاً، ومضموماً، ومكسوراً).
4) تمييز الحركات الطويلة (تمييز صوت الحرف ممدوداً بالألف أو الواو أو الياء).
5) تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، مثل: قطار (قِ – طَا – ر).
6) تقسيم المقاطع إلى فونيمات (أصوات).
7) دمج المقاطع لتكوين كلمات، مثل: سَ – مِ – عَ (سمع).
8) تحليل الكلمات إلى أصواتها، مثل: شمس (شَ – مْ – س).
9) التلاعب بالأصوات (حذف، استبدال، تكملة، إضافة أصوات لتكوين كلمات جديدة)، مثل: جمال (مال – رمال - كمال – جماد...).
10) إدراك الإيقاع الصوتي (الوزن) للكلمات الشائعة، مثل: سعيد (جديد – فريد – وليد – بعيد).

أهمية تعليم مبادئ الوعي الصوتي في رياض الأطفال:

يُسهم تحديد العوامل التي تدخل في تطور مهارات الوعي الصوتي في تشخيص الأطفال الذين لديهم صعوبات قراءة محتملة، ولقد أشارت دراسة خليل وآخرين (2018) إلى أن مهارات الوعي الصوتي من المهارات اللازمة لنمو مهارات القراءة لدى لأطفال، كما أكدت دراسة جميل وآخرين (2017) أن الأطفال الذين تلقوا تدريبات لغوية مبكرة على الوعي بأصوات اللغة قبل تعلّم الحروف والكلمات أدركوا أن الحروف والكلمات المنطوقة لها تمثيل كتابي مرسوم، وحققوا تقدماً في مهارات التحدث والقراءة قبل الأكاديمية. وقد حددت هذه الدراسات أهمية تعليم الوعي الصوتي في رياض الأطفال فيما يلي:

1) الوعي الصوتي متطلب لتطوير المبدأ الأبجدي لأنه يوضح علاقة الفونيم بالرمز المكتوب.
2) الوعي الصوتي المبكر أحد العوامل المنبئة عن الاستعداد القرائي والكتابي لدى الطفل.
3) يسهم الوعي الصوتي في تطوير مهارات القراءة والكتابة الأساسية تمهيداً للمرحلة الابتدائية.
4) تعزيز قدرة الأطفال على فهم الطبيعة الصوتية للغة العربية ومعرفة أن الحروف المكتوبة لها تمثيل صوتي منطوق يتمثل في الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات والجمل.
5) تنمية مهارة تهجي الكلمات وتحليلها بشكل دقيق، وتعرُّف الأصوات وتمييزها.
6) تجنب صعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.
7) إثراء الحصيلة اللغوية للطفل من خلال مهارتي الإيقاع والتلاعب بالأصوات.

وتشير الباحثة إلى أن أهمية تعليم مهارات الوعي الصوتي في رياض الأطفال تبدو في الحاجة إلى تعريف الأطفال بأن الجملة العربية تتكون من كلمات، والكلمات تتكون من مقاطع صوتية، والمقاطع الصوتية تتكون من فونيمات أو أصوات، وهذه المعرفة تسهم في تكوين عملية الاستعداد للقراءة والكتابة؛ وذلك لأن الوعي الصوتي يسبق تعليم المهارات اللغوية المتعلقة بمهارات القراءة والكتابة، وفي الغالب قد يواجه الأطفال صعوبات في القراءة في المرحلة الابتدائية لاحقاً عندما يتم إهمال مهارات الوعي الصوتي في وقت مبكر.

المقصود بالوعي الصرفي ومهاراته:

يُفرق اللغويون بين نوعين من الصرف، هما: الصرف الاشتقاقي، والصرف الإعرابي، ومن أمثلة الصرف الاشتقاقي مشتقات كلمة كتاب: (كُتب - مكتب – مكتبة – كاتب – كِتابة ...)، ومن أمثلة الصرف الإعرابي إضافة السوابق واللواحق لجذر الكلمة كما في إضافة السوابق على الفعل

(شرب) مثل: (نشرب - يشرب - تشرب) وإضافة اللواحق على الاسم كما إضافة (ـان/ين) على المفرد ليصبح مثنى، كما في (طفل – طفلان/ طفلين)، وإضافة (ـون) على المفرد ليصبح جمعاً كما في (لاعب – لاعبون).

يتمثل الوعي المورفولوجي في القدرة على تحليل الكلمات ومعرفة المورفيمات وهي أصغر وحدة لغوية ذات معنى، وكذلك عمل تحليلات للكلمة من حيث الإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والتعرف على نوع المشتق ومعناه وأثره على معنى الكلمة والجملة (رضوان، 2020).

ويعرّف الببلاوي وآخرون (2019) الوعي المورفولوجي بأنه إدراك بنية الكلمة من حيث (الجذر) الأساسي لها، ومشتقاتها، وما يضاف إليها من سوابق ولواحق في ضوء الوعي بمعنى (المورفيم) الذي هو أصغر وحدة ذات معنى في اللغة. ويذكر إسماعيل (2021) أن الوعي الصرفي يعني قدرة الطفل على تحويل الكلمات من جذورها الأصلية إلى صور متعددة في ضوء الاشتقاق والسوابق واللواحق، والأمثلة التالية توضح الفرق بين الجذر (الكلمة الأساسية) والمشتقات والسوابق واللواحق:

الجذر	مثال على السوابق	مثال على اللواحق
مُعلم	الـ(معلم)	معلمـ(ان) / معلمـ(ون) / معلمـ(ين) / معلمـ(ي) / معلمـ(ك) / معلمـ(نا)

الجذر	مثال على السوابق	مثال على اللواحق	مثال على المشتقات
زرَعَ	يـ(زرع) / نـ(زرع) / تـ(زرع)	زرعـ(تُ) / زرعـ(نا) / زرعـ(ا) / زرعـ(وا)	مزرعة – زراعة – مزروع – مُزارع - زارع

وتشتمل مهارات الوعي الصرفي في ضوء دراسات كل من (عبد المالك، 2018؛ عزام وآخرون، 2020؛ وهمان، 2018؛ Lam et al., 2014) على ما يلي:

1) ردّ الكلمات إلى جذورها (الكلمة الأساسية) بدون السوابق واللواحق.
2) ردّ الكلمات المشتقة إلى أصلها الاشتقاقي.
3) إضافة السوابق واللواحق لجذر الكلمة (الكلمة الأساسية) وفقاً للسياق.
4) إنتاج مشتقات من جذر الكلمة (الكلمة الأساسية) وفقاً للسياق.
5) وعي الطفل بالحقل الدلالي للكلمة (العلاقة بين جذور الكلمات ومشتقاتها وما يضاف إليها من سوابق ولواحق).
6) وعي الطفل بتعدد صور الكلمة في ضوء أشكالها التصريفية (المفرد والمثنى والجمع – المذكر والمؤنث – زمن الفعل).
7) تقسيم الكلمة المركبة إلى مورفيماتها المكونة لها.

أهمية تعليم مبادئ الوعي الصرفي في رياض الأطفال:

بالرجوع إلى دراسات كل من (عبدالمالك، 2018؛ Ramirez et al., 2014) تبدو أهمية الوعي الصرفي لأطفال الروضة فيما يلي:

1) زيادة الحصيلة اللفظية للطفل من خلال التعرف على مشتقات الكلمة، وتعدد صورها بإضافة السوابق واللواحق لها.
2) وعي الطفل بالفرق بين جذر الكلمة والسوابق واللواحق والمشتقات سوف يتمكن من تحليل وتجزئة ما يُعرض عليه من كلمات، وهذا يمهد لمهارات القراءة.
3) يربط الوعي الصرفي بين الجوانب الصوتية والدلالية والهجائية للغة، وذلك يسهم في تحسين المهارات الأولية للقراءة والكتابة.
4) يمكن تجنب وقوع الأطفال في صعوبات القراءة من خلال تنمية الوعي الصرفي المبكر؛ فقد أشارت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يظهرون مستويات أقل من الوعي المورفولوجي.
5) وعي الطفل بمبادئ العلاقة النحوية بين الكلمة والسياق التي وردت فيه، كالجنس (مذكر -

مؤنث)، والعدد (مفرد – مثنى – جمع)، والشخص (متكلم – مخاطب – غائب)، وزمن الفعل (ماضي – مضارع – مستقبل).

المشروعات اللغوية الشفوية

يعتمد التعلم القائم على المشروعات على النظرية البنائية والتعلم النشط؛ حيث يغمس الأطفال في مهمات وأنشطة ومشكلات في نطاق محيطهم الاجتماعي، من خلال اختيار فكرة مشروع للتعلم وتطبيقه في ضوء التفاعل والعمل الجماعي وربط المعرفة والمهارة بالخبرات السابقة والاكتشاف الذاتي والموجه.

المقصود بالمشروعات اللغوية الشفوية:

أشارت دراسة عبدالوهاب وعبدالكريم (2014) إلى أن المشروعات اللغوية تمثل إجراءات مخططة ومحددة بزمن، يقوم بها الدارسون بصورة جماعية بهدف اكتساب أو تطوير أو تطبيق المعارف والمهارات اللغوية في مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويوظفون من خلالها قراءاتهم وخبراتهم لإنجاز أعمال لغوية متميزة.

أما المشروعات اللغوية الشفوية فتركز على التعلم اللغوي في مهارات الاستماع والتحدث دون القراءة والكتابة، وينخرط خلالها الأطفال في أنشطة تفاعلية تقوم على مشروع لغوي محدد بزمن، وتتضمن الوصف والحوار والتواصل اللغوي والتعلم قبل الأكاديمي لمكونات اللغة الشفوية المختلفة، مثل: الأصوات والمفردات والتراكيب وبنية الكلمات واستخدام اللغة الشفوية (حسين وآخرون، 2015).

ولغرض البحث الحالي يتم التركيز على المشروعات اللغوية في جانبها الشفوي المرتبط بالاستماع والتحدث لمناسبته لطبيعة التعلم في رياض الأطفال، ويتم تعريف المشروعات اللغوية الشفوية بأنها إجراءات تطبيقية مُخططة يقوم بها أطفال الروضة بتوجيه المعلمات لتنفيذ مشروع لغوي شفوي له عنوان وأهداف وإجراءات وزمن تنفيذ، بحيث يتضمن المشروع أنشطة للتدريب على مهارات الوعيين الصوتي والصرفي المحددة بالبحث.

ومن أمثلة المشروعات اللغوية المقترحة بالبحث الحالي مشروع حروفي وكلماتي بالعجائن، ومشروع تصميم وزراعة شجرة الحروف، ومشروع المُراسلون الصحفيون، ومشروع الألوان في حديقة الروضة، ومشروع إنشاء ركن اللغة في مكتبة الروضة، ويكون التركيز خلال تنفيذ هذه المشروعات على الجانب اللغوي وتطبيق المهارات المستهدفة من البحث.

أهمية توظيف المشروعات اللغوية الشفوية مع أطفال الروضة:

التعلم من خلال المشروعات اللغوية يعدُّ من الأساليب التربوية المناسبة لتعلم اللغة واكتساب مهاراتها؛ وذلك لما يقدمه هذا الأسلوب من أنشطة لغوية متنوعة يوظف فيها الطفل معلوماته وخبراته السابقة وممارسة اللغة في مواقف عَمَلية، وما يمكن أن تحققه هذه المشروعات من توظيف لحواس الطفل، وتحقيق تفاعله وتواصله مع أقرانه بشكل جماعي في ضوء التقصي والاستكشاف الحر والموجه (حسين وآخرون، 2015؛ محمد، 2015).

وتؤكد نتائج الدراسات السابقة أهمية التعلم بالمشروعات مع الأطفال؛ فقد أثبتت نتائج دراسة حسين وآخرين (2015) فاعلية نهج المشروع في تنمية بعض المهارات اللغوية في جانبيّ الاستماع والتحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة، وكشفت نتائج دراسة محمد (2015) عن فاعلية المشروعات اللغوية في تحسين بعض المهارات اللغوية (الاستماع - التحدث) اللازمة لأطفال الروضة، وتوصلت دراسة بهجات (2021) إلى فعالية برنامج قائم على استخدام استراتيجية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة.

واستناداً إلى ما سبق يمكن القول: إن المشروعات اللغوية الشفوية تعتمد على مبدأ نشاط الأطفال في التعلم وتوظيف حواسهم وتفاعلهم

الاجتماعي، كما أن كل مشروع يجب أن ينطلق من أهداف لغوية محددة، وإجراءات واضحة، لتحقيق تعلم اللغة الشفوية في سياق واقعي، ومما قد يميز المشروعات اللغوية الشفوية تلك المرونة التي تسمح بتوظيف عدد كبير من أنشطة التعلم اللغوي في جانبي الأصوات والبنية اللغوية، على أن يُمارس فيها الأطفال مهام وتكليفات لغوية ترتبط بمهارات الوعيين: الصوتي والصرفي في ضوء مهارات اللغة الشفوية استماعاً وتحدثاً.

ومما تقدَّم يتبين أن المشروعات اللغوية تستند على أنشطة هادفة ومخططة للأطفال في ضوء فكرة المشروع وإجراءات وزمن تنفيذه، على أن تراعي هذه المشروعات احتياجات الأطفال من المهارات اللغوية الشفوية وتعليمها في مواقف واقعية، والبحث الحالي يوظف بعض هذه المشروعات من خلال محتوى تعليمي مقترح لتنمية مهارات الوعيين الصوتي والصرفي للغة العربية لأطفال الروضة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية الوعيَيْن: الصوتي والصرفي (الفونولوجي والمورفولوجي) للغة العربية لدى أطفال الروضة، وقد تم تطبيق المحتوى التعليمي المقترح على عينة البحث من خلال التصميم القائم على المجموعة الواحدة، واستخدام القياسين القبلي والبعدي ومقارنة الفروق بينهما.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من مرحلة رياض الأطفال (المستوى الثالث، العمر الزمني من 5 – 6 سنوات) بالمدرسة الثالثة للطفولة المبكرة بالهفوف، الأحساء، المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (30) طفلاً من البنين والبنات بنسبة (62%) من إجمالي أطفال المستوى نفسه، وهذا العدد يعد مناسباً لأغراض البحوث التجريبية.

أدوات البحث:

(1) قائمة مهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي):

تم الرجوع إلى مصادر متعددة في تحديد هذه المهارات، منها مراجعة أهداف مقرر اللغة العربية بالمستوى الثالث برياض الأطفال، ودراسات كل من (جميل وآخرون، 2017؛ خليل وآخرون، 2018؛ ربابعة، 2017؛ عبدالعظيم وسالم، 2017؛ عبد المقصود، 2020؛ الهلال والنعيم، 2021؛ Pfost et al., 2019) وقد تكونت قائمة مهارات الوعي الصوتي في صورتها الأولية من (7) مهارات رئيسة واندرج تحتها عدد من المؤشرات الفرعية. ولضبط القائمة تم عرضها على (11) محكماً في تخصصيّ رياض الأطفال ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك للأخذ بآرائهم حول مدى مناسبة المهارات للأطفال، وتحديد درجة أهمية كل مهارة، وإضافة أو حذف بعض المهارات والمؤشرات الدالة عليها، وقد تم الإبقاء على المؤشرات الفرعية التي وصل وزنها النسبي إلى اتفاق (80%) فأكثر بين المحكمين. وفي ضوء رأي المحكمين أصبح عدد مهارات ومؤشرات القائمة في صورتها النهائية كما يوضح جدول (1):

جدول (1) المهارات الرئيسة وعدد المؤشرات الفرعية لمجال الوعي الصوتي (الفونولوجي)

المجال	المهارات الرئيسة	عدد المؤشرات الفرعية	النسبة المئوية
الوعي الصوتي (الفونولوجي)	تمييز أصوات الحروف	3	%15
	تمييز الحركات القصيرة	3	%15
	تمييز الحركات الطويلة	3	%15
	تحليل/ دمج مقاطع الكلمة	4	%20
	تحليل/ دمج أصوات الكلمة	2	%10

المجال	المهارات الرئيسة	عدد المؤشرات الفرعية	النسبة المئوية
	التلاعب الصوتي	4	%20
	الإيقاع الصوتي	1	%5

(2) قائمة مهارات الوعي الصرفي (المورفولوجي):

لإعداد القائمة تم الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة مثل (البلاوي وآخرون، 2019؛ رضوان، 2020؛ عبد المالك، 2018؛ وهمان،2017؛ Lam et al., 2014) واشتملت القائمة في الصورة الأولية على ثلاث مهارات رئيسة، واندرج تحتها مجموعة من المؤشرات الفرعية، وتم عرض القائمة على (11) محكماً في تخصصيّ رياض الأطفال ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتعديل القائمة وضبط محتواها. في ضوء ذلك أخذت الباحثة بوزن نسبي (80%) لاتفاق المحكمين على المؤشرات الفرعية، وفي ضوء آرائهم أصبح عدد مهارات ومؤشرات قائمة مهارات الوعي الصرفي في صورتها النهائية كما يوضح جدول (2):

جدول (2) المهارات الرئيسة وعدد المؤشرات الفرعية لمجال الوعي الصرفي (المورفولوجي)

المجال	المهارات الرئيسة	عدد المؤشرات الفرعية	النسبة المئوية
الوعي الصرفي (المورفولوجي)	الاشتقاق	3	%30
	السوابق واللواحق	5	%50
	التحولات الشكلية للكلمة	2	%20

(3) إعداد اختبار مهارات الوعي الصوتي (الفونولوجي) الشفوي:

الهدف من إعداد الاختبار: تم إعداد الاختبار بغرض قياس مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال عينة البحث قبل تطبيق المحتوى التعليمي القائم على المشروعات اللغوية وبعد تطبيقه.

خطوات تصميم الاختبار: في ضوء قائمة مهارات الوعي الصوتي المعدة لغرض البحث الحالي ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بتنمية المهارات الصوتية والوعي الصوتي لأطفال الروضة تم إعداد الاختبار في صورة أجزاء، تناول كل منها مجموعة من المهارات المستهدفة من البحث.

وصف الصورة الأولية للاختبار:

تكونت الصورة الأولية للاختبار من (7) أجزاء تُمثل مهارات الوعي الصوتي الرئيسة المحددة بالبحث الحالي، واشتملت أجزاء الاختبار على (25) بنداً فرعياً من نمط الاستجابة الشفوية، تتدرج من السهولة للصعوبة؛ لتقيس المهارات الفرعية للوعي الصوتي، وتم إعداد البنود بشكل يسمح بتطبيقها شفوياً وبصورة فردية على الأطفال، وتم إدراج تعليمات للمعلمة القائمة بالتطبيق في الصفحة الأولى من الاختبار. والجدول (3) يوضح وصف أجـــزاء وبنود الاختبار في الصورة الأولية:

جدول (3) مواصفات اختبار الوعي الصوتي (الفونولوجي) في صورته الأولية

أجزاء الاختبار		أرقام البنود	مجموع البنود للجزء
الأول	تمييز أصوات الحروف	3- 2-1	3
الثاني	تمييز الحركات القصيرة	6 - 5- 4	3
الثالث	تمييز الحركات الطويلة	9 - 8- 7	3
الرابع	تحليل/ دمج مقاطع الكلمة	14- 13 - 12- 11- 10	5
الخامس	تحليل/ دمج أصوات الكلمة	17 - 16 - 15	3
السادس	التلاعب الصوتي	21 - 20 – 19 - 18	4

أجزاء الاختبار		أرقام البنود	مجموع البنود للجزء
السابع	الإيقاع الصوتي	22 - 23 – 24 - 25	4

ضبط الاختبار:

للتحقق من صدق محتوى الاختبار تم عرضه على (11) محكماً في تخصصي رياض الأطفال وطرق تعليم اللغة العربية للتأكد من صلاحية البنود لقياس ما وضعت لقياسه، وإبداء الرأي في مناسبة البنود للأطفال، وتعديل أو حذف ما يرونه، وفي ضوء رأي (80%) من المحكمين تم حذف بندين من جزء (الإيقاع الصوتي) والاكتفاء ببندين فقط، وبذلك أصبح عدد البنود الكلي (23) بندًا، كما تم تعديل بعض الصياغات اللغوية في بنود الاختبار. ومن أمثلة البنود التي تم تعديلها ما يلي:

قبل التعديل:

- اطلبي من الطفل أن ينطق أصوات الحروف الممدودة:

(باب – كتاب) - (عصير - فيل) - (زهور - عصفور)

- اطلبي من الطفل أن يحدد إيقاع الكلمات المتشابهة:

(جمل - توت – جبل – سمكة – حَمل – أمل – نهر)

بعد التعديل:

- اطلبي من الطفل أن ينطق أصوات الحروف التالية (بالمد بالألف – بالمد بالواو – بالمد بالياء)

(باب – كتاب) - (عصير - فيل) - (زهور - عصفور)

- اطلبي من الطفل تحديد الكلمات ذات الإيقاع المتشابه في كل مجموعة كلمات مما يأتي:

(جمل - توت – جبل – سمكة – حَمل – أمل – نهر)

ولحساب ثبات الاختبار وزمنه ومعامل السهولة والصعوبة للبنود تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (17) طفلاً وطفلة من المستوى الثالث برياض الأطفال، غير مشمولين في عينة البحث الأساسية، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمته الإحصائية دالة عند (0.05) لكل جزء من أجزاء الاختبار، حيث بلغت نسبة الثبات لأجزاء الاختبار على التوالي: (0.77، 0.80، 0.81، 0.81، 0.83، 0.79، 0.84)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (0.081) وهي نسبة ثبات مقبولة تربوياً، وتراوح معامل الصعوبة لبنود الاختبار بين (0.27 – 0.79) وهو مستوى مقبول لمدى سهولة أو صعوبة البنود على الأطفال. كما تحدد زمن تطبيق الاختبار بـ(20) دقيقة وذلك عن طريق حساب متوسط الزمن المستغرق من أسرع طفل وأبطأ طفل في الإجابة. وقد أصبح اختبار مهارات الوعي الصوتي في صورته النهائية يتكون من (7) أجزاء رئيسة يندرج تحتها (23) بنداً فرعياً، ويتم تطبيق الاختبار بشكل شفوي على كل طفل فردياً، وتُعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخطأ في الجزء المُخصص لرصد الدرجات بمتن الاختبار، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (23) درجة.

(4) إعداد اختبار مهارات الوعي الصرفي (المورفولوجي) الشفوي:

الهدف من إعداد الاختبار: تم إعداد الاختبار بغرض قياس مهارات الوعي الصرفي لدى الأطفال عينة البحث قبل تطبيق المحتوى التعليمي القائم على المشروعات اللغوية وبعد تطبيقه.

خطوات تصميم الاختبار: في ضوء قائمة مهارات الوعي الصرفي المعدة لغرض البحث الحالي ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بتنمية مهارات الوعي الصرفي لأطفال الروضة تم إعداد الاختبار على النحو المبين في الجزء التالي.

وصف الصورة الأولية للاختبار:

اشتمل الاختبار على (3) أجزاء تمثل مهارات الوعي الصرفي، هي: (الاشتقاق – السوابق واللواحق – التحولات الشكلية للكلمة)، واندرج تحت هذه الأجزاء (10) بنود فرعية من نمط الاستجابة الشفوية. وتم إعداد البنود بشكل

يسمح بتطبيقها شفوياً وبصورة فردية على الأطفال عينة البحث، وتم إدراج تعليمات تطبيق الاختبار في الصفحة الأولى منه. والجدول (4) يوضح وصف أجزاء وبنود الاختبار في الصورة الأولية.

جدول (4) مواصفات اختبار الوعي الصرفي (المورفولوجي) في صورته الأولية

أجزاء الاختبار		أرقام البنود	مجموع البنود للجزء
الأول	الاشتقاق	3- 2-1	3
الثاني	السوابق واللواحق	8 - 7 – 6 - 5- 4	5
الثالث	التحولات الشكلية للكلمة	10 - 9	2

ضبط الاختبار:

تم عرض الاختبار على (11) محكماً في تخصصي رياض الأطفال وطرق تعليم اللغة العربية للتأكد من صدق محتواه وإبداء الرأي في مناسبة البنود للأطفال وتعديل أو حذف ما يرونه، وأشار المحكمون بتعديل صياغة بعض البنود لتكون أوضح للأطفال نظراً لصعوبة الجزء الصرفي من اللغة عليهم، ولم يتم حذف أي بند فرعي، وبذلك أصبح عدد البنود الكلي (10) بنود. وقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (17) طفلاً وطفلة من المستوى الثالث برياض الأطفال غير مشمولين في عينة البحث، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي جاءت قيمته الإحصائية دالة عند (0.05) لكل جزء من أجزاء الاختبار، حيث كانت نسبة الثبات لأجزاء الاختبار على التوالي (0.89، 0.84، 0.79) وبلغ معامل الثبات الكلي (0.084) وهي نسبة ثبات مناسبة، وتراوح معامل صعوبة بنود الاختبار بين (0.23 – 0.77)، كما تم تقدير زمن تطبيق الاختبار بـ(15) دقيقة. وتكوّن اختبار مهارات الوعي الصرفي في الصورة النهائية (ملحق 4) من (3) أجزاء يندرج تحتها (10) بنود من نمط الاستجابة الشفوية، ويتم تطبيق الاختبار بشكل شفوي على كل طفل فردياً، وتُعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخطأ في الجزء المخصص لرصد الدرجات بالاختبار، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (10) درجات.

(5) المحتوى التعليمي القائم على المشروعات اللغوية الشفوية لأطفال الروضة:

تم إعداد المحتوى في ضوء قائمتي مهارات الوعيين: الصوتي والصرفي اللتين تم إعدادهما لغرض البحث الحالي، كما تمت الاستعانة بأهداف تعليم المهارات اللغوية بالمستوى الثالث من رياض الأطفال وبعض الأدبيات والدراسات السابقة التي وردت في الإطار النظري للبحث. وتضمن المحتوى في صورته الأولية ما يلي:

1) **تمهيد نظري لمعلمات الروضة اشتمل على:** أهداف المحتوى، والمفاهيم العامة المرتبطة به، والمهارات المحددة في البحث، وجدول تلخيصي لمحتوى الجلسات وأهدافها ومشروعاتها، وإجراءات تنفيذ المحتوى في ضوء المشروعات اللغوية وخطوات إعدادها وتنفيذها، وأساليب التعليم والتعلم المساندة للمشروعات اللغوية، والوسائل والمعينات المقترحة، وأدوار المعلمة في تنفيذ الجلسات، وأساليب التقويم القبلي والبنائي والختامي.
2) **جلسات المحتوى التعليمي:** والتي اشتملت على (14) جلسة تضمنت تدريب الأطفال على مهارات الوعيين: الصوتي والصرفي المحددة بالبحث الحالي في ضوء التعلم بالمشروعات اللغوية، وقد اشتمل محتوى كل جلسة على: عنوانها، وزمنها، والأهداف التفصيلية، والمهارات المستهدفة منها، والأدوات والوسائل المقترحة، والمشروع اللغوي وأنشطته، وإجراءات التقويم. وقد اقترحت الباحثة أن يتم تنفيذ كل مشروع لغوي على جلستين حتى لا يشعر الأطفال بالملل، وللسماح لهم بالتعمق في إجراءات كل مشروع وتحقيق أكبر قدر من نواتج التعلم، والجدول (5) يوضح مختصر جلسات المحتوى.

جدول (5) مختصر جلسات المحتوى والمشروعات اللغوية المقترحة

رقم الجلسة	موضوع مشروع الجلسة	الزمن المقترح للتنفيذ	المهارات المستهدفة	الفنيات والاستراتيجيات
الأولى	تصميم وزراعة شجرة الحروف	ساعة ونصف	الوعي الصوتي (الفونولوجي) الوعي الصرفي (المورفولوجي)	التعلم بالمشروعات التعلم باللعب والرسم الاستقصاء التعبير الفني بالعجائن
الثانية		ساعة		
الثالثة	حروفي وكلماتي الجميلة بالعجائن	ساعتان		
الرابعة		ساعة		
الخامسة	أرسم سمكة وأغوص معها	ساعة ونصف		
السادسة		ساعة		
السابعة	المُراسلون الصحفيون	ساعة		
الثامنة		ساعة		
التاسعة	الألوان في حديقة الروضة	ساعة ونصف		
العاشرة		ساعة		
الحادية عشرة	أنا أؤلف قصتي المفضلة	ساعة ونصف		
الثانية عشرة		ساعة		
الثالثة عشرة	إنشاء ركن اللغة في مكتبة الروضة	ساعتان		
الرابعة عشرة		ساعة ونصف		

ضبط المحتوى: تم عرض المحتوى على (7) محكمين في تخصصيّ رياض الأطفال ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لأخذ آرائهم في ضوء: مدى مناسبة الهدف العام والأهداف التفصيلية ومناسبة المشروعات المقترحة للأطفال، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه، وفي ضوء رأي المحكمين اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (85%) من المحكمين للإبقاء على المشروعات اللغوية المقترحة، حيث لم يتم حذف أي مشروع منها، وقد أخذت الباحثة برأي المحكمين في تعديل بعض العناصر الداخلية للجلسات، وتعديل صياغة بعض الأهداف التفصيلية لها. وأصبح المحتوى في صورته النهائية يتكون من (14) جلسة تشتمل على (7) مشروعات لغوية (ملحق 5).

وقد تم اتباع الخطوات التالية في تطبيق البحث:

1) التطبيق القبلي لاختباريّ مهارات الوعيين الصوتي والصرفي على عينة البحث (تم تخصيص أوقات إضافية لتطبيقهما قبل تنفيذ الجلسات).
2) تنفيذ الجلسات على الأطفال، وقد استمرت الباحثة بتنفيذ الجلسات مع الأطفال لمدة 5 أسابيع بواقع (3) لقاءات أسبوعياً ما عدا الأسبوع الأخير الذي طبقت فيه جلستان فقط، وقد استعانت الباحثة ببعض معلمات الروضة في تسهيل التواصل وضبط بيئة الصف مع الأطفال خلال التطبيق، وراعت الباحثة أن يتم تنفيذ المشروعات اللغوية وفق الخطوات والمراحل الموضحة في أدبيات البحث، وبشكل مرن وفق ظروف المواقف التعليمية المناسبة للأطفال.
3) التطبيق البعدي، وقد تم تخصيص أوقات إضافية لذلك بعد الانتهاء من تنفيذ الجلسات.

نتائج البحث:

تم الإجابة عن سؤال البحث الأول ونصّه: **ما صورة المحتوى التعليمي المقترح في ضوء المشروعات**

اللغوية الشفوية لأطفال الروضة؟ من خلال إجراءات إعداد المحتوى التعليمي في ضوء قائمتي مهارات الوعيين: الصوتي والصرفي اللتين تم إعدادهما لغرض البحث الحالي.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية الوعي الصوتي للغة العربية لأطفال الروضة؟ تم استخدام برنامج SPSS لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) للعينات المرتبطة للتعرف على الفروق بين درجات الأطفال في القياسين: القبلي والبعدي على اختبار مهارات الوعي الصوتي الشفوي وأجزائه الفرعية، والجدول (6) يوضح النتائج:

جدول (6): نتائج اختبار (T) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال على اختبار مهارات الوعي الصوتي (ن = 30)

أجزاء الاختبار	القياس	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	الدلالة عند مستوى	اتجاه الفروق
تمييز أصوات الحروف	قبلي	0.86	0.628	12.95	0.000*	القياس البعدي
	بعدي	2.66	0.546			
تمييز الحركات القصيرة	قبلي	0.83	0.592	13.80	0.000*	القياس البعدي
	بعدي	2.63	0.490			
تمييز الحركات الطويلة	قبلي	0.76	0.430	18.15	0.000*	القياس البعدي
	بعدي	2.70	0.466			
تحليل/ دمج مقاطع الكلمة	قبلي	1.76	0.773	15.27	0.000*	القياس البعدي
	بعدي	4.50	0.629			
تحليل/ دمج أصوات الكلمة	قبلي	0.76	0.568	14.25	0.000*	القياس البعدي
	بعدي	2.53	0.571			
التلاعب الصوتي	قبلي	1.23	0.858	11.21	0.000*	القياس البعدي
	بعدي	3.16	0.746			
الإيقاع الصوتي	قبلي	0.73	0.466	9.19	0.000*	القياس البعدي
	بعدي	1.80	0.406			
الدرجة الكلية	قبلي	6.93	1.574	40.65	0.000*	القياس البعدي
	بعدي	19.98	1.508			

*الدلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يوضح الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات الأطفال على الأجزاء الفرعية وعلى مجمل اختبار مهارات الوعي الصوتي لصالح القياس البعدي، وجاءت قيمة (T) الكلية (40.65)، وذلك يشير إلى تحسن مهارات الوعي الصوتي لدى عينة البحث بعد تطبيق التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية. وللتحقق من فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في المتغير التابع الأول (مهارات الوعي الصوتي) تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ Blake والتي بلغت (1.37) وبمقارنة هذه القيمة بالمستوى الذي حدده Blake وهو (1.2) تكون الفاعلية مرتفعة (حسن، 2013)؛ مما يشير إلى أن التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية له فاعلية مرتفعة في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال عينة البحث. ويتم حُساب نسبة الكسب المعدل من المعادلة التالية (حسن، 2013):

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص - س}}{\text{د - س}} + \frac{\text{ص - س}}{\text{د}}$$

- **للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في تنمية الوعي الصرفي للغة العربية لأطفال الروضة؟** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) للعينات المرتبطة للتعرف على الفروق بين درجات الأطفال في القياسين: القبلي والبعدي على الاختبار وأجزائه الفرعية، وذلك كما يوضح جدول (7):

جدول (7): نتائج اختبار (T) للفروق بين متوسطات درجات الأطفال على اختبار مهارات الوعي الصرفي (ن = 30)

أجزاء اختبار مهارات الوعي الصوتي	القياس	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	الدلالة عند مستوى	اتجاه الفروق
الاشتقاق	قبلي	1.00	0.587	9.91	.000*	القياس البعدي
	بعدي	2.30	0.480			
السوابق واللواحق	قبلي	1.60	0.723	14.80	.000*	القياس البعدي
	بعدي	4.43	0.507			
التحولات الشكلية للكلمة	قبلي	0.86	0.507	9.00	.000*	القياس البعدي
	بعدي	1.86	0.430			
الدرجة الكلية	قبلي	3.46	1.04	22.45	.000*	القياس البعدي
	بعدي	8.60	0.742			

*دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

تشير النتائج في جدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات الأطفال على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الوعي الصرفي وعلى الأجزاء الفرعية للاختبار، وذلك لصالح القياس البعدي، وبلغت قيمة (T) الكلية (22.45)، مما يشير إلى تحسن مهارات الوعي الصرفي لدى عينة البحث بعد تطبيق التعلم بالمشروعات اللغوية. وللتحقق من فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية في المتغير التابع الثاني (مهارات الوعي الصرفي) تم حساب نسبة الكسب المعدل والتي بلغت (1.29) مما يشير إلى أن التعلم بالمشروعات اللغوية الشفوية له فاعلية عالية في تنمية مهارات الوعي الصرفي لدى عينة البحث من أطفال الروضة.

مناقشة نتائج البحث:

يُمكن مناقشة نتائج البحث السابقة في ضوء عدد من العوامل على النحو التالي:

أسلوب التعلم اللغوي المُستخدم: فقد وظّف الأطفال من خلال البحث الحالي أسلوباً جديداً في التعلم اللغوي وهو المشروعات اللغوية الشفوية، وهي مشروعات تستند إلى توظيف حواس الطفل من خلال التعلم التعاوني النشط، وتقوم على إجراءات تفاعلية تحقق ثراءً لغوياً، ويشترك فيها الأطفال بأنفسهم لتعلم المهارات اللغوية في سياق حقيقي استماعاً وتحدثاً (الجانب الشفوي من اللغة)، وذلك ساهم في تحقيق تفاعل وجاذبية وتبسيط

لمهارات الوعيين الصوتي والصرفي التي اعتادوا على تعلمها بطرق تقليدية، وفي هذا الجانب تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسات كل من (عبدالوهاب وعبدالكريم، 2014؛ محمد، 2015؛ Kimsesiz, 2017) التي أكدت أن التعلم بالمشروعات يوفر بيئة تفاعلية لتحسين المهارات اللغوية. وقد تم اقتراح المشروعات اللغوية الشفوية في البحث الحالي بهدف تنمية مهارات الوعيين: الصوتي والصرفي، ولذلك تضمنت مشروعات التعلم الشفوي عدداً من الأنشطة والمهمات اللغوية الجماعية التي سمحت للأطفال باستثمار جميع المواقف خلال تنفيذ المشروعات، وذلك لصالح تحقيق نواتج تعلم في مهارات الوعيين الصوتي والصرفي المستهدفة، سواء على مستوى الحرف والصوت والمقطع والكلمة والإيقاع والاشتقاق والسوابق واللواحق والتحولات الشكلية للكلمة، وهذا حقق لدى الأطفال تعلم خبراتي من خلال توظيف كل الأنشطة والمهمات كمواقف لتطبيقات الوعي الصوتي خلال الجلسات.

اعتماد التعلم على منتجات الأطفال اللغوية: فقد تم تدريب الأطفال على المهارات الصوتية والصرفية للّغة من خلال توظيف منتجات لغوية قدمها الأطفال أنفسهم خلال تنفيذ المشروعات اللغوية الشفوية، مثل: شجرة الحروف، والعجائن، وركن اللغة وغيرها من المنتجات اللغوية، وبذلك تم تطبيق المهارات على الأحرف والكلمات الناتجة عما قاموا به من مشروعات؛ فمثلاً في مشروع: (إنشاء ركن اللغة في مكتبة الروضة) تم استخدام مشتقات المشروع نفسه، مثل: (كتاب – مكتبة – كُتب – يكتب – كتابة) في تعليم مهارات الوعي الصرفي، وعلى الكلمات ذاتها تم إضافة وعزل السوابق واللواحق، كما تم التحليل الصوتي للأصوات والمقاطع بالتطبيق على الكلمات نفسها، وبذلك تم تحقيق التكامل اللغوي وتوظيف المشتقات، وشكل الحروف والكلمات وصورها، وأصواتها، وحركاتها القصيرة والطويلة وإيقاعها من منتجات المشروعات التي قام بها الأطفال، وذلك أسهم في ربط المهارات اللغوية بواقع وسياق ما يؤديه الأطفال من تمارين وأنشطة، وليس بطريقة مصطنعة مجزأة. وتتفق هذه المبادئ مع ما أكدته دراسة بهجات (2021) بأن التعلم بالمشروعات في رياض الأطفال يقوم على مهام وتطبيقات مرتبطة بالمشروعات التي ينفذها الأطفال وتتسق مع خطواتها.

التركيز على المهارات الفرعية للوعيين الصوتي والصرفي: حيث تضمّن كل مشروع لغوي عدداً من الأهداف والأنشطة والمهمات اللغوية التي تُوجه التعلم نحو المهارات الفرعية للوعيين: الصوتي والصرفي المحددة في البحث الحالي؛ ففي الوعي الصوتي صُممت المشروعات اللغوية لتتضمن أنشطة وتطبيقات لتمييز أصوات الحروف، والحركات الطويلة والقصيرة، وتحليل ودمج الأصوات والمقاطع الصوتية، والتلاعب الصوتي بالحذف والإضافة والاستبدال، والإيقاع الصوتي والتنغيم. وفي مهارات الوعي الصرفي أيضاً تم تضمين المشروعات مهمات لغوية وأنشطة وتطبيقات تُركز على إنتاج مشتقات من الكلمات، ورد الكلمات المشتقة إلى جذورها، وإضافة وعزل السوابق واللواحق، وتحسين وعي الطفل بالتحولات التي تتم على الكلمات نتيجة التغيرات الصرفية التي تتم عليها في حالات الإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث. ولتحقيق ذلك صممت الباحثة بالاشتراك مع الأطفال مجموعة من الأنشطة والوسائل والمجسمات والصور التي تم استخدامها خلال المشروعات اللغوية كمعينات لتدريب الأطفال على المهارات، وبذلك تم إثراء المشروعات اللغوية بأنشطة وتطبيقات تستهدف المهارات الفرعية للوعيين الصوتي والصرفي المستهدفة بالبحث. وفي هذا الصدد أيدت دراسة رضوان (2020) إجراءات البحث الحالي من حيث ضرورة تضمين التعلم اللغوي بالروضة أنشطة وتطبيقات عملية للوعي المورفولوجي، وفي جانب الوعي الفونولوجي أيدت دراسة عبد العظيم وسالم

(2017) الإجراءات العملية التي تم تطبيقها في البحث الحالي.

المحتوى والأنشطة والتطبيقات المصاحبة للمشروعات اللغوية: أعدت الباحثة محتوى تعليمي يناسب طبيعة المشروعات اللغوية وأهداف التعلم اللغوي برياض الأطفال، وأدرجت في هذا المحتوى مجموعة من الأنشطة اللغوية التفاعلية التي تناسب طبيعة التعلم بالمشروعات في ضوء التعلم التعاوني النشط للأطفال، وهذا أدى إلى إقبال الأطفال على تطبيق مهارات الوعيين: الصوتي والصرفي بشكل إيجابي وماتع، وهو أساس التعلم في مرحلة رياض الأطفال؛ حيث يُفترض أن يجمع التعلم اللغوي بين الإمتاع والجاذبية ونشاط الأطفال كما تؤكد الدراسات التي تناولت اللغة الشفوية في مرحلة الروضة مثل (جميل وآخرون، 2017؛ عبدالمقصود، 2020؛ Gray et al., 2018)، وقد تم تضمين هذه الأسس التربوية في المحتوى التعليمي المدعوم بالمشروعات اللغوية في البحث الحالي.

ارتكاز التعلم على احتياجات لغوية لأطفال الروضة: لقد وفرّ التعلم من خلال المشروعات اللغوية احتياجات لغوية ذات أهمية عالية لأطفال المستوى الثالث برياض الأطفال قبل التحاقهم بالمرحلة الابتدائية، فأي تعثر في المهارات اللغوية سيؤثر على تحصيل الطفل في جميع المقررات الدراسية لاحقاً؛ فالحاجة إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي والوعي الصرفي كبيرة في هذه المرحلة نظراً لانعكاسهما على التقدم في مهارات القراءة والكتابة المبكرة، وهذا أسهم في سد فجوة في التعلم اللغوي لدى الأطفال وجعلهم يقبلون على تطبيق المهارات خلال تنفيذ المشروعات اللغوية، خاصة وأن إجراءات هذه المشروعات اعتمدت على أساليب جاذبة في التعلم، واعتبار الأطفال مشاركين في التعلم وصانعين له، بالإضافة إلى أن المشروعات اللغوية حققت بيئة ثرية للطفل لاكتساب مفردات وتراكيب ومعارف جديدة بجانب المهارات اللغوية المستهدفة، ومثّلت فرصة لربط التعلم اللغوي بالواقع وتوظيف الأطفال لمعلوماتهم وخبراتهم اللغوية السابقة في التعليقات وإبداء الرأي والتفاعل الشفوي.

توصيات البحث:

1) تجريب المشروعات اللغوية من خلال دراسات تربوية متعددة على مرحلة رياض الأطفال، وعلى متغيرات بحثية مختلفة، وذلك في ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي من فاعليتها في تنمية مهارات الوعيين الصوتي والصرفي لدى الأطفال.
2) تضمين أسلوب المشروعات اللغوية وأنشطته وتطبيقاته في التعلم اللغوي بمرحلة رياض الأطفال سواء كان في مهارات اللغة الشفوية الاستماع والتحدث أو مهارات القراءة والكتابة الأساسية.
3) تدريب معلمات الروضة على تصميم وتنفيذ وتقويم المشروعات اللغوية للأطفال، بحيث يشتمل التدريب على كيفية تضمين هذه المشروعات أنشطة لغوية لزيادة حصيلة المفردات والتراكيب وتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال.
4) تدريب معلمات الروضة على المعارف والمهارات المرتبطة بالوعيين الصرفي والصوتي وأساليب تطبيقها مع الأطفال.

مقترحات البحث:

لاستكمال ما تم التوصل إليه في البحث الحالي من نتائج يمكن اقتراح الدراسات التالية:

1) فاعلية التعلم بالمشروعات اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم اللغوي.
2) دراسة تحليلية لمقررات اللغة العربية برياض الأطفال للتحقق من مدى تضمينها لمهارات الوعيين: الصوتي والصرفي.
3) دراسة درجة تمكن معلمات الروضة من مهارات الوعيين: الصوتي والصرفي وتصور مقترح لتعزيزها.

المراجع:

البيلاوي، إيهاب، والأسود، صفاء، ومحمد، عطية. (2019). الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغوياً. *مجلة التربية الخاصة*، *8*(26)، 70 - 107.

إسماعيل، عبد الرحيم. (2021). *تعليم المهارات اللغوية في رياض الأطفال والصفوف الأولية*. دار الفكر.

بهجات، ريم. (2021). فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، *13*(46)، 301 - 374.

جميل، هايدي، وعبدالحافظ، حنان، والعشري، إيناس. (2017، أبريل 23). *فاعلية السقالات التعليمية في تنمية الوعي الصوتي لطفل الروضة* [بحث مقدم]. المؤتمر الدولي الثاني: التنمية المستدامة للطفل العربي كمرتكزات للتغيير في الألفية الثالثة، كلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، مصر.

حسن، عزت عبدالحميد (2013). تصحيح نسبة الكسب المعدل لبلاك: نسبة الكسب المصححة لعزت. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *23*(79)، 21 – 37.

حسين، دعاء، والربخي، رحيمة، والنوبي، زهرة. (2015). فاعلية نهج المشروع في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بسلطنة عمان. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، *41*(158)، 185 - 240.

خليل، مسعود وجابر، جابر، والسيد، منى. (2018). أثر برنامج قائم على التدريب الموزع في تنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، *8*(14)، 17 – 65.

ربابعة، إبتسام. (2017). أثر استخدام أنشطة التعبير الكتابي وقراءة القصص في تنمية الوعي الصوتي والوعي بالمواد المطبوعة لدى أطفال الروضة في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *11*(4)، 736 - 748.

رضوان، منى. (2020). برنامج قائم على استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد*، *17*(17)، 1679 - 1798.

سالم، محمد السيد. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية والاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *117*(117)، 23 - 70.

عبد العظيم، أحمد ، وسالم، الشيماء. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي لعلاج قصور مهارات الوعي الفونولوجي لدى أطفال الروضة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، *6*(6)، 12 – 60.

عبدالمالك، شنافي. (2018). دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. *8*(8)، 197-214.

عبدالمقصود، نهى. (2020). برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه. *مجلة الطفولة والتربية*، *12*(41)، 263 - 282.

عبدالوهاب، وحيد، وعبدالكريم، محمود. (2014). برنامج مقترح قائم على التعلم من خلال المشروعات اللغوية لتنمية مهارات الإبداع الأدبي والاندماج في التعلم لدى الطلاب الموهوبين في المجالات الأدبية بالمرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، *16*(16)، 209 - 300.

عزام، سلوى، والكحوت، آلاء، وبوعناني، مصطفى. (2020). أهمية الوعيين: الفونولوجي والمورفولوجي في تعلم القراءة والكتابة وتعليمهما في المدرسة القطرية. *مجلة امتياز للعلوم التربوية والتعليمية*، *2*(3)، 183 – 208.

محمد، ماجدة. (2015). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *64*(64)، 243 – 278.

نديم، أميرة. (2013). دور الوعي الصوتي في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية بدمياط*، *65*(65)، 1 - 17.

الهلال، إيمان، والنعيم، فهد. (2021). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، *22*(2)، 193 - 200.

وهمان، نورا. (2018). *فاعلية برنامج مقترح قائم على التحليل الصرفي لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي في ضوء النظرية البنيوية لدى الناطقين بغير العربية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس.

المراجع العربية المرومنة:

Hassan, Ezzat Abdel Hamid (2013). Corrected Gain Ratio for Black: Corrected Gain Ratio for Izzat (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies*, *23*(79), 21-37.

Ismail, Abdelrahim. (2021). Teaching language skills in kindergarten and primary grades (in Arabic). Dar Al-Fikr.

Jamil, Heidi, Abdel Hafez, Hanan, & Al-Ashry, Enas. (2017, April 23). *The effectiveness of educational scaffolding in developing phonological awareness for kindergarten children* [submitted research] (in Arabic). The Second International Conference: Sustainable Development of the Arab Child as Foundations for Change in the Third Millennium, Faculty of Kindergarten, Mansoura University, Egypt.

Khalil, Masoud, Jaber, Jaber, and Al-Sayyid, Mona. (2018). The effect of a program based on distributed training in developing phonological awareness skills for children with learning difficulties (in Arabic). *International Journal of Science and Rehabilitation of People with Special Needs, 8*(14), 17-65.

Muhammad, Magda. (2015). A proposed program based on learning with linguistic projects to develop language skills among kindergarten children (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, *64*(64), 243-278.

Nadeem, Amira. (2013). The role of phonological awareness in developing the reading readiness skills of kindergarten children (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Damietta*, *65*(65), 1-17.

Rababaa, Ibtisam. (2017). The effect of using written expression and story reading activities in developing phonological awareness and awareness of printed materials among kindergarten children in Jordan (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies, 11*(4), 736-748.

Rachmani, R. (2020). The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four-year-old children in an early childhood setting. *Australasian Journal of Early Childhood*, *45*(3), 254-265.

Radwan, Mona. (2020). A program based on the brain-based learning strategy to develop communicative linguistic skills and its relationship to improving the level of morphological awareness of language among pre-school children with learning difficulties (in Arabic). *Journal of the Faculty of Kindergarten, Port Said University*, *17*(17), 1679-1798.

Abdel Malek, Shenafi. (2018). The role of morphological knowledge in acquiring reading ability (in Arabic). *Al-Jami' Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*. *8*(8), 197-214.

Abdel Maqsoud, Noha. (2020). A training program based on the use of phonemic awareness to develop spelling skills among kindergarten children with attention disorders (in Arabic). *Journal of Childhood and Education*, *12*(41), 263-282.

Abdel-Azim, Ahmed, & Salem, Al-Shaima. (2017). The effectiveness of a training program based on self-learning strategies to treat the deficiency in phonological awareness skills among kindergarten children (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, *6*(6), 12-60.

Abdel-Wahab, Waheed, & Abdel-Karim, Mahmoud. (2014). A proposed program based on learning through linguistic projects to develop literary creativity skills and integration into learning among gifted students in literary fields at the secondary stage (in Arabic). *Scientific Journal of the College of Education*, *16*(16), 209-300.

Al-Beblawi, Ihab, Al-Aswad, Safaa, & Muhammad, Attia. (2019). Morphological awareness and its relationship to reading skills among linguistically delayed children (in Arabic). *Journal of Special Education*, *26*(26), 70-107.

Al-Hilal, Iman, & Al-Naim, Fahd. (2021). Developing phonological awareness among people with learning difficulties: Montessori activities (in Arabic). *Scientific Journal of King Faisal University*, *22*(2), 193-200.

Azzam, Salwa, Al-Kahout, Alaa, & Bouanani, Mustafa. (2020). The importance of the two consciousnesses: phonology and morphology in learning and teaching reading and writing in the Qatari school (in Arabic). *Imtiaz Journal of Educational Sciences*, *2*(3), 183-208.

Bhagat, Reem. (2021). The effectiveness of a program based on the project learning strategy in developing the creative problem-solving skills of kindergarten children (in Arabic). *Journal of Childhood and Education*, *13*(46), 301-374.

Hussein, Doaa, Al-Rabkhi, Rahima, & Al-Noubi, Zahra. (2015). The effectiveness of the project approach in developing some language skills among a sample of pre-school children in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 41*(158), 185-240.

learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61*(11), 2779 – 2795.

Kimsesiz, F. (2017). The Effect of Project Based Learning in Teaching EFL Vocabulary to Young Learners of English: *The Case of Pre-School Children. Online Submission, 5*(4), 426- 439.

Levesque, K., Kieffer, M., & Deacon, S. (2017). Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors. *Journal of experimental child psychology*, 160, 1-20.

Lam, K., Chen, X., Geva, E., Luo, Y., & Li, H. (2014). The role of morphological awareness in reading achievement among young Chinese-speaking .English language learners: A longitudinal study *Reading and Writing*, *25*(8), 1847 – 1872.

León, C. B. R., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. D. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education. *preliminary normative data*, 21(2), 1 – 10.

Pfost, M., Blatter, K., Artelt, C., Stanat, P., & Schneider, W. (2019). Effects of training phonological awareness on children's reading skills. J*ournal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101067. DOI.org/10.1016/j.appdev.2019.101067

Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2014). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(1), 54-64.

Salem, Mohammed Al-Sayed. (2020). The effectiveness of training on phonological awareness skills in treating difficulties in reading aloud and phonological disorders among primary school students (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 117*(117), 23-70.

Suleiman, Mahmoud. (2006, July 12-13). *The role of phonological awareness training in treating some reading difficulties* [submitted research] (in Arabic). The Sixth Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Ain Shams University, Egypt.

Wahman, Noura. (2018). *The effectiveness of a proposed program based on morphological analysis to develop some reading comprehension skills in light of structural theory among non-Arabic speakers* [Unpublished doctoral dissertation] (in Arabic). Faculty of Education, Ain Shams University.

المراجع الأجنبية:

Ciesielski, E. & Creaghead, N. (2020). The effectiveness of professional development on the phonological awareness outcomes of preschool children: A systematic review. *Literacy Research and Instruction, 59*(2), 121-147.

Gray, S., O'Connell, A., Restrepo, M., Yeomans-Maldonado, G., Bengochea, A., Mesa, C., & Mesa, C. (2018). The dimensionality of oral language in kindergarten Spanish–English dual language

6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		

In this test, you will hear 18 words of an unknown language. Each word carries vowels and only coronal stops in VCV, CV, CVCV format. You decide if the coronal stops in which of the words are emphatic-like, or non-emphatic like. Tick the relevant cell after listening.

7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		

There are 18 stimulus words in this test. In these 18 words, either dark or clear lateral is used. Please listen carefully and decide by ticking in either first or second column if you have heard dark or clear lateral in each of the stimuli.

Appendix B. Answer sheet No. 2 for Phonetic Emphatics/No-emphatics

Participant No. Age: Gender: Class:

S. No.	Emphatic-like	Non-emphatic-like
1		
2		
3		
4		
5		

Flege, J. E. (1987a). Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. In A. James & J. Leather (Eds.), *Sound patterns in second language acquisition* (pp. 9-40). Dordretch: Foris Publications.

Flege, J. E. (1987b). The production of 'new' and 'similar' phones in foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics 15*, 47-65.

Flege, J. E. (1993). Production and perception of a novel, second-language phonetic contrast. *Journal of the Acoustical Society of America, 93*(3), 1589-1608.

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). New York: Timonium, MD.

Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). The revised Speech Learning Model (SLM-r). In R. Wayland (Ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress* (pp. 3-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Flege, J. E., Shirru, C., & Mackay, I. R. A. (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication 40*, 467-491.

Grenon, I. (2015). *L1 allophones and L2 sound perception*. Paper presented at the International Congress of Phonetic Sciences.

Iverson, P., Kuhl, P. K., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y., Kettermann, A., & Siebert, C. (2003). A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition, 87*(1), B47-B57.

Ladefoged, P., & Maddieson, I. (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Major, R. C. (2008). Transfer in second language phonology: A review. In E. Hansen & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 63-94). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Mitterer, H., Reinisch, E., & McQueen, J. M. (2018). Allophones, not phonemes in spoken-word recognition. *Journal of Memory and Language, 98*, 77-92.

Shackle, C. (1976). *The Siraiki language of central Pakistan: A reference grammar*. London: University of London School of Oriental and African Studies.

Syed, N. A. (2014). Influence of L1 laryngeal contrast in acquisition of allophonic variance in English plosives. *Balochistan Journal of Linguistics, 1*, 45-65.

Syed, N. A. (2015). Learning Allophonic Variance of English Laterals. *EFL Annual Research Journal, 17*, 107-124.

Appendices

Appendix A. Answer sheet No. 1 for Phonetic laterals

Participant No. Age: Gender: Class:

S. No.	Dark Lateral as after Fateh and Damma in Arabic	Clear Lateral after Kasra and elsewhere in Arabic
1		
2		
3		
4		
5		
6		

between variants of allophones in the two laterals. Such exercises may enhance the chances of learning English for adult L2 learners in general and in the Arab world in particular. This is not only valid for learners of English in Saudi Arabia but also for learners of Arabic around the world.. This is not only valid for learners of English in Saudi Arabia but also for learners of Arabic around the world. Thus, teachers can depend on models of second language acquisition when teaching English to Arabic learners and Arabic to non-Arab learners. This line of action may be helpful for both kinds of learners.

It is important to elucidate the precise focus and boundaries of this research endeavor. The study in question has deliberately concentrated its efforts on a delimited subset, specifically encompassing only four allophones inherent to the English language. This methodological choice aligns harmoniously with established research conventions, wherein scholars frequently employ purposive sampling techniques to hone their investigations. It is essential to underscore that a sample, by design, constitutes a subset extracted from a broader and more extensive population. Similarly, when researchers delve into the nuances of a particular domain of study, they often opt to scrutinize a specific facet or issue therein.

The findings derived from this study emanate from an exhaustive analysis conducted with a meticulously curated sample size. This characteristic underscores the potential for subsequent replication with a more expansive and diverse sample. The replication of these research endeavors holds the promise of facilitating the extrapolation of the findings to encompass a more comprehensive and representative population, particularly focusing on Arabic learners engaged in the study of the English language. Furthermore, it is conceivable that forthcoming investigations may opt to employ the same research methodology when dealing with analogous groups of learners. This iterative approach has the potential to fortify and substantiate the outcomes of this study.

Moreover, it is worthy of note that future researchers may choose to explore alternate phonetic elements within the context of English as a second language, thereby delving into assessments of the associated levels of complexity encountered by learners. Similarly, the identical research methodology is amenable to adaptation and application among non-Arab learners who are engaged in the study of the Arabic language, encompassing individuals from diverse linguistic backgrounds across the globe. In conclusion, this work provides a preliminary basis for future research in this emerging academic field.

References

Alanazi, S. M. (2017). *The Acquisition of English stops by Saudi l2 learners*. (PhD), University of Essex, Colchester.

Bashir, E., & Conners, T. J. (2019). A Descriptive Grammar of Hindko, Panjabi, and Saraiki. *In A Descriptive Grammar of Hindko, Panjabi, and Saraiki*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Best, C. T. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In C. Goodman & H. Nasbaum (Eds.), *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken word*s (pp. 167-224). Cambridge MA: MIT Press.

Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 171-204). Timonium MD: York Press.

Best, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In O.-S. Bohn & M. J. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emile Flege*. (pp. 13-34). Amsterdam: J. Benjamins.

Brown, C. A. (1997). *The Acquisition of Segmental Structure: Consequences for Speech Perception and Second Language Acquisition*. (PhD), McGill University, Montreal, Quebec.

Brown, C. A. (1998). The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure. *Second Language Research, 14*(2), 136-193.

Brown, C. A. (2000). The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 4-63). Malden Mass: Blackwell.

Crystal, D. (2003). English as a global language. Cambridge university press.

corresponding non-emphatic and emphatic coronal stops in Arabic. Overall, it is a good result. The gender difference was not significant, which means male and female participants in this study performed equally well in this test. However, the effect of adjacent vowels on the perception of consonants was significant. Importantly, participants performed better in identifying unaspirated coronal stops as emphatic coronal stops of their L1, although overall they were excellent in their performance on both types of stops.

An interesting and important aspect of the results is that listeners who were adult learners of English identified allophones of another language as allophones or phonemes of their L1 on account of the acoustic similarity between the corresponding sounds. For a long time, researchers have been interested in knowing the basis of L1 interference in L2 perception. Different views have been expressed in this regard by different researchers. Some claim that listeners perceive sounds because of articulatory gestures (Best, 1994, 1995; Best & Tyler, 2007). Others think that listeners' perceptions are based on phonological features (Brown, 1997, 1998, 2000). But Flege established his viewpoint after large-scale empirical expectations that listeners depend on acoustic phonetic cues in correlating or equating the phonemes of two languages (Flege, 1987a, 1993; Flege, Shirru, & Mackay, 2003). This is what he calls 'equivalence classification' (Flege, 1987a). The results of the current experiments support this final view. As pointed out earlier, two versions of coronal stops in the stimuli tokens share a common feature with the corresponding L1 emphatic and non-emphatic stops because of one feature, which is the absence or presence of aspiration. Similarly, variance in laterals in different languages is caused by F3 lowering (Ladefoged & Maddieson, 1996). In the current study, adult Arabic learners of English acquired maximum accuracy of 74% in laterals and 91% accuracy in coronal stops in the correct identification of these consonants. These results confirm that listeners can successfully depend on the acoustic phonetic signals of sounds to learn new and difficult phonemes in a foreign or second language.

Emphatics are unique sounds found in Arabic. They have their own specific features. Highlighting the grammatical features that are common between English and Arabic can help not only Arabic L1 students learn L2 English, but also those learners of L2 Arabic who speak English as L1.

Conclusion

Drawing upon the outcomes of this investigation, it can be deduced that adult L2 learners exhibit a pronounced reliance on the acoustic-phonetic attributes of sounds when engaged in the perception of novel L2 sounds. Their perceptual processes tend to hinge upon the identification of one or two salient phonetic features that are typically shared between the newly encountered L2 sounds and their respective counterparts in the learners' L1.

This perceptual strategy leads to the development of a form of equivalence classification between the L1 and L2 sounds, a cognitive mechanism that substantially aids the process of acquiring new phonemic elements within L2. Consequently, educators instructing English to students across different proficiency levels in Saudi Arabia may find it advantageous to incorporate these acoustic cues into their pedagogical approaches. By emphasizing the common phonetic attributes shared by L1 and L2 phonemes, instructors can potentially enhance their students' effectiveness in acquiring and mastering new and intricate English phonemes.

The acquisition of allophones is considered a great difficulty for L2 learners since they are not written differently in many languages, including English and Arabic. Orthography can mislead learners. But they can be made easy by a comparative study of L1 and L2 sounds. Incidentally, lateral has variants in the English and Arabic languages. In English, a lateral is dark when it occurs in coda position. Otherwise, it is a clear lateral. In Arabic, the word 'Allah, when preceded by the front vowel /i/, is produced as dark. In other words, Arabic and English laterals have context-specific allophonic variance. Most non-native learners of English face difficulty learning allophonic variance in laterals. Teachers of English can highlight such similarity between L1 and L2 to their learners, based on which students are expected to develop 'equivalence classification'

These results indicate that participants performed better in perceiving emphatic coronal stops as unaspirated stops than in perceiving non-emphatic stops as aspirated stops. However, the overall performance of participants in their perception of both target sounds is excellent since they have achieved above 70% accuracy in this test. Figure 2 shows participants' performance in both target consonants.

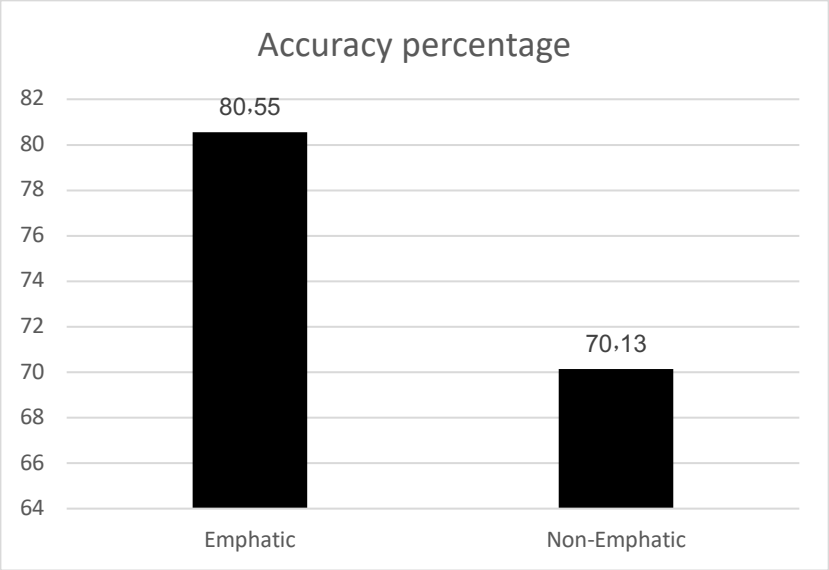


Figure 2. Accuracy (percentage) in coronal stops

Analysis and Discussion

Two perception tests were carried out in this study. The first test was about laterals, and the second one was about coronal stops. In the first test, participants heard productions of dark and clear laterals along with vowels and identified the allophones of laterals. The second test was slightly tricky. It carried aspirated and unaspirated coronal stops of another language (Saraiki), which the participants heard. In the L1 of the participants (Arabic), non-emphatic stops are aspirated and emphatic ones are unaspirated; therefore, the test was developed to confirm if Arabic learners of English identify aspirated and non-aspirated coronal plosives as unemphatic and emphatic stops of Arabic, respectively, on the basis of the presence and absence of aspiration. If the participants could do that, it means they could equate L1 and L2 sounds on the basis of acoustic signals, as is commonly predicted by researchers in the field of adult language acquisition (Flege & Bohn, 2021).

The results of the first experiment show that participants achieved approximately 52% to 74% accuracy in identifying clear and dark laterals in the stimuli as their L1 lateral allophones, respectively. The effect of vowels on the identification of sounds was significant. It is already known in the literature that adjacent vowels have a significant effect on the perception of listeners in L2 studies (Iverson et al., 2003). Male participants in the current study were also slightly better than female participants in their performance.

In the second test, the participants showed 65% to 91% accuracy in correlating aspirated and unaspirated coronal stops in the tokens with the

Results obtained in the perception of coronal stops are presented in the following sub-section.

Coronal Stop Consonants

In this test, participants were instructed to listen to tokens carrying aspirated and unaspirated coronal stops. Their job task was to determine which consonant was closer to Arabic emphatics and which one was closer to non-emphatic coronal Arabic. Arabic non-emphatic stops are also aspirated, whereas emphatic stops are produced without aspiration. Therefore, aspiration was used as a feature to test the perceptions of participants. If a participant perceived an aspirated coronal as non-emphatic or an unaspirated stop as emphatic, it was considered a correct answer. One mark was awarded for each correct response. The results are reported in Table 4.

Table 4. Descriptive Statistics Coronal Stops

Tokens	*N*	*Minimum*	*Maximum*	*M*	*SD*	*Accuracy (Percentage)*
/əṯa:/	16	0.00	3.00	1.93	1.12	64.33
/əṯha:/	16	1.00	3.00	2.06	0.77	68.67
/ṯu:/	16	2.00	3.00	2.75	0.44	91.67
/ṯhu:/	16	1.00	3.00	2.18	0.65	72.67
/ṯoṯa:/	16	1.00	3.00	2.56	0.72	85.33
/ṯhoṯha:/	16	1.00	3.00	2.06	0.77	68.67

The mean values in this table are out of a total of 3 because there were three repetitions for each token and one mark was awarded for one response. It is apparent that the accuracy percentage ranges between 64% and 91%, which is very good overall. A repeated measures analysis of variance (RMANOVA) was applied to these data to determine the significance of the differences in these results. The test shows that the effect of gender is non-significant ($p > 0.5$), but that of vowel ($F = 4.748$, $p = 0.038$) and emphasis ($F = 6.938$, $p = 0.020$) is significant. A three-way interaction is also significant ($F = 5.412$, $p = 0.014$). All other interactions are non-significant ($p > 0.5$). Since there is no difference between male and female participants in this test, the combined results of both groups are presented below to show an overall picture. The overall accuracy of participants' perceptions is presented in Table 5.

Table 5. Overall results of Coronal stops

Consonant	*Total*	*M*	*Percentage*
Emphatic	7.25	2.41	80.55
Non-Emphatic	6.31	2.10	70.13

Stability of Ratings

Allophone	***Scores***	***Mean***	***Accuracy (percentage)***
Dark	*6.68*	*2.23*	*74.22*
Clear	*4.68*	*1.56*	*52.00*

Table 3 shows a better and more accurate picture of the performance of participants in this study. The results confirm that male participants have a better perception of allophones of the laterals than female participants. The accuracy of female participants is 62.56% for dark lateral and 40.22% for clear lateral, whereas the same is 86.00% and 63.89% for male participants, respectively. In this regard, both groups perform better on the perception of dark lateral than on the perception of clear lateral. Figure 1 illustrates a clear comparative picture of the gender-wise performance of the participants on perception of allophones of laterals.

Table 3. Gender-wise accuracy in participants' responses

Gender	*Allophone*	*Score*	*M*	*Accuracy (percentage)*
Female	Dark	5.63	1.88	62.56
	Clear	3.62	1.21	40.22
Male	Dark	7.74	2.58	86.00
	Clear	5.75	1.92	63.89

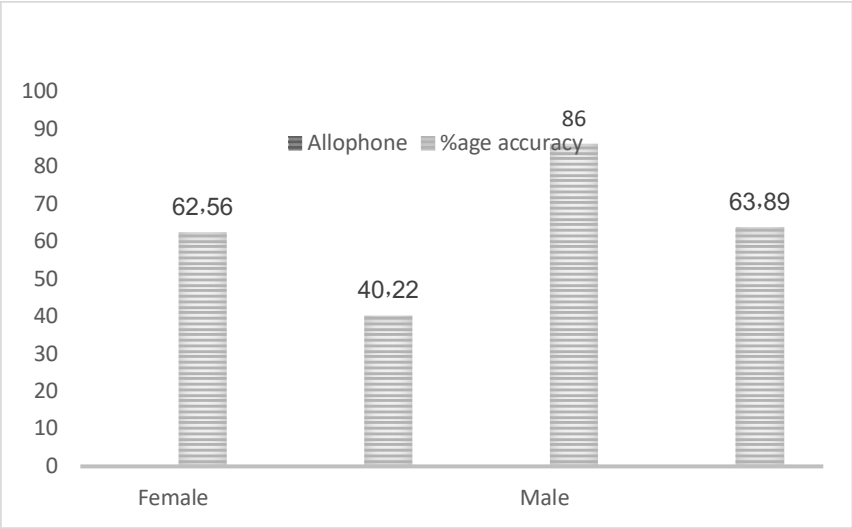


Figure 1. Gender-based performance of participants in laterals

analysis was done based on the mean marks of all participants, regardless of their gender.

Results

In this study, the focus is on the allophones of laterals and coronal stops. The experiment consisted of two tests. The first test was about the perception of laterals, and the second was about coronal stops. In this section, the results of the perception test of laterals are presented, followed by the test that focuses on coronal stops.

Laterals

Response The mean scores of participants are reported below.

Table 1. Descriptive Statistics All Participants Laterals

Tokens	*N*	*Minimum*	*Maximum*	*M*	*SD*	*Accuracy (percentage)*
[a:ɬ]	16	1.00	3.00	2.75	0.577	91.67
[al]	16	.00	3.00	1.37	1.360	45.67
[i:ɬ]	16	.00	3.00	1.25	1.291	41.67
[i:l]	16	.00	3.00	2.25	1.183	75.00
[u:ɬ]	16	.00	3.00	2.68	0.793	89.33
[u:l]	16	.00	3.00	1.06	1.124	35.33

The tokens in the first column above have three quantum vowels followed by either dark and or clear laterals. The mean marks are out of 3 because there were three repetitions for each stimulus. The results show that participants achieved accuracy in their perception of dark and clear laterals ranging between 41% and 91%. However, there is variance in their perception of clear and dark lateral in the sense that the best result is seen in the dark lateral followed by /a:/ and the worst result is seen in the perception of dark lateral followed by /i:/. The reason for this is that in Arabic, a clear lateral is produced after the high front vowels 'kasrah كسره'. Therefore, the participants perceived laterals after the high front vowel as clear in more tokens. Similarly, in Arabic, the lateral after the low 'Fatha فتحة' and the high back rounded vowel 'Damma ضمة' is produced as dark. However, accuracy in tokens carrying a dark lateral after a high front vowel and a clear lateral after a low and rounded vowel indicates that learners depended on their own perception based on acoustic cues in identifying the target allophones. In this scenario, the whole data were combined, regardless of the vocalic context, to see a consolidated picture of their performance. Table 2 shows cumulative results based on the participants' perceptions of clear and dark laterals.

Table 2. Cumulative Results

Identification of Coronal Stops

In this test, the researcher played 18 token recordings and gave each participant an answer sheet, which also had 18 cells. After filling in the first line, which asked about the number, age, gender, and degree program, each of the participants listened to the file carrying 18 words in an unknown language. The files contained words in Saraiki, but the participants were not told that it was Saraiki. They were told that they were listening to the words of a speaker of an unknown L1 who was learning Arabic and had produced emphatic and non-emphatic coronal plosives of Arabic. They were also informed that they would listen to productions consisting of only vowels and coronal stops. The participants were asked to determine, in the tokens, which of the coronal consonants in the productions were closer to non-emphatic and which ones were closer to emphatic coronal consonants in Arabic. The stimuli had vowels and only coronal stop consonants in VCV, CV, and CVCV formats. The tokens consisted of the following words from Saraiki:

/ə̪ta̪:/ grant, /ə̪t̪ha̪:/ deep, /t̪u:/ you, /t̪hu:/ spit, /t̪o̪t̪a̪:/ parrot, /t̪ho̪t̪ha̪:/ weightless.

As this list shows, the words have vowels and only coronal stops. There are two types of coronals in this list of stimuli: aspirated and unaspirated. Since these words of Saraiki were produced by a native speaker of Saraiki, which has aspiration contrast at the phonemic level, the aspiration contrast was quite clear in the productions.

The voiceless aspirated coronal stops found in Saraiki exhibit similarities to the non-emphatic coronal stops present in Arabic concerning features such as aspiration. In the context of this study, participants were given a phonological discrimination task. Specifically, they were required to listen to a series of words and make determinations regarding whether the coronal stops in these words resembled emphatic-like or non-emphatic-like sounds.

Participants were provided with guidance that the words presented in the recordings contained consonants that bore resemblances to both Arabic non-emphatic and emphatic consonants, although they might not precisely replicate the target sounds of Arabic. It was emphasized that the consonants in the presented tokens exhibited varying degrees of similarity to Arabic emphatic and non-emphatic coronal stops. Consequently, participants were instructed to make their judgments while considering even subtle similarities between the consonants in the list of stimuli and Arabic emphatics and non-emphatic coronal stops. During the experiment, participants listened to the provided tokens and documented their responses by marking the relevant checkboxes on the provided answer sheets. Detailed copies of these answer sheets are located in the appendices section of this study.

The answer sheets were collected by the researcher after the experiment. The experiment was conducted with each participant separately. One mark was awarded for each correct identification. If an aspirated sound of the stimuli was identified as non-emphatic Arabic, it was treated as the correct response because Arabic non-emphatic is also produced with aspiration. On the other hand, Arabic emphatic sounds are unaspirated, so if the participants identified unaspirated coronals in the stimuli as emphatics, they were awarded one mark. In fact, the test aimed to determine if the participants could recognize the presence or absence of aspiration. If they could, it means they were able to differentiate between allophonic variants of English stops, which were also different because of aspiration contrast. A zero was awarded for incorrect responses.

Data Analysis

Percentage marks, means of the marks, and standard deviations of the data were calculated. Parametric analyses were performed using inferential statistical techniques. For this purpose, repeated measures analysis of variance (RMANOVA) was the main test applied for in-depth analyses of the obtained data. For a comparison of male and female performance, where required, male and female data were processed separately, considering gender as a variable. However, where gender had no effect on the performance of the participants, a cumulative

CV, and CVCV syllables, and each syllable template had only aspirated and unaspirated coronals. The speaker of these words was a phonetician and a native speaker of Saraiki (the same speaker who had produced nonce words carrying tokens of laterals for the previous file). Saraiki is an Indo-Aryan language spoken in Pakistan (Bashir & Conners, 2019). He produced each syllable three times with aspirated coronal (dental) stops and three times with unaspirated coronal stops. In this way, 18 tokens (3 syllable templates* 2 aspiration contrast* 3 repetitions) were obtained. Saraiki stops are produced at the labial, coronal, and velar places of articulation (Shackle, 1976); the same places of articulation are used for Arabic labial, coronal, and velar stops. Labials are bilabials, coronal stops are dental in Arabic and Saraiki, and velar stops are also articulatorily the same in Arabic and Saraiki. Arabic non-emphatic stops are produced with aspiration (Alanazi, 2017). In Saraiki, aspiration contrast is phonemic in plosives. Thus, the aspirated tokens produced by the native speaker of Saraiki were very similar to Arabic non-emphatic coronal stops in terms of place and manner of articulation. The aim of using these tokens for a perception test was to see if Arabic L1 students could identify aspirated stops in the tokens as their L1 non-emphatic stops because of a common prominent feature, i.e., the presentation of aspiration in both. Similarly, a common feature between Saraiki unaspirated and Arabic emphatic stops is that both lack aspiration. Thus, the research question in mind was whether adult L2 learners can correlate, identify, and/or discriminate foreign sounds because of some common acoustic phonetic features between the foreign sounds and the corresponding L1 sounds.

Data Collection

Before starting the experiment, the researcher made sure that the participants were familiar with the dark and clear laterals of Arabic. They were all native speakers of a northern Saudi dialect of Arabic spoken in Arar. The researcher had explained the concept of allophonic variance with examples from Arabic laterals to make sure that the learners understood the concept of allophonic variance before the experiment started. Moreover, the learners were also students of the phonetics and phonology course at the time of the experiment, so they were familiar with the basic concept of allophonic variance.

Two sets of answer sheets were prepared to facilitate the administration of two distinct perception tests. Each list of tokens was printed individually on separate sheets of paper by the researcher. Each participant received a copy of the two answer sheets (see the appendices for details). Detailed copies of these answer sheets can be referenced in the Appendix section of this study.

Audacity, which is audio software, was used to edit and play the recordings during the experiments. Instructions for each test were provided to the participants in Arabic and English in order to avoid any misunderstandings among participants.

Identification of laterals

The researcher first played the audio file for laterals. The participants were instructed to listen to those productions and decide which one carried a lateral closer to the CLEAR lateral and which one carried a consonant closer to the DARK lateral of Arabic. They were also informed that the productions were not quite identical to the actual Arabic laterals but were somewhat closer to the Arabic clear or dark lateral because the tokens were produced as English, not Arabic dark and clear laterals. The participants listened to those productions and decided which one carried ‘a closer to clear lateral’ and which one had ‘a closer to dark lateral’ consonant while keeping in mind Arabic's clear and dark laterals. The participants were asked to check the relevant box on the given answer sheet. Once all participants had made their decisions about the first token in the proper cell of the answer sheet, the researcher played the next stimulus.

In the evaluation of these answers, one mark was awarded for each correct answer. The participants’ response was considered correct if they had identified the dark and clear laterals in the token as Arabic dark and clear lateral, respectively. SPSS software version 26 was used to analyze the data.

Grenon's inquiry (2015) presents a highly relevant query concerning the potential ease of acquiring allophonic variation in the context of second language acquisition. This assertion posits that the context-dependence of allophonic variance could facilitate the acquisition process, as the surrounding linguistic context of the target sound might aid in the perceptual differentiation of allophones. To substantiate this proposition, an empirical experiment was conducted involving Canadian French listeners tasked with discerning English vowels. The outcomes of this investigation yielded empirical evidence that aligns with Grenon's perspective.

Syed (2014, 2015) did multiple experiments to study the acquisition of allophones of English by Pakistani learners. The first study (Syed, 2014) focuses on allophonic variance in English plosives, and the second one (Syed, 2015) focuses on the acquisition of allophonic contrast in L2 English laterals. The first of this series of experiments was a study on the impact of L1 on the acquisition of L2 aspiration contrast (Syed, 2014). This experiment was conducted with advanced Pakistani learners of English. The focus of this was the acquisition of context-bound allophonic variance in the aspiration of English plosives by Pakistani learners. The findings suggest that adult learners can acquire allophonic variance in English plosives, but certain phonetic factors like articulatory constraints may affect such learning either positively or negatively. The second part of this experiment was a study of allophonic contrast in English laterals by adult learners of English. This study was based on the perception of English laterals by adult learners. The findings of his study suggest that advanced learners of English can acquire allophonic contrast in English laterals (Syed, 2015). These studies have significance for the current study as they focus on the same topics adopted by the current author. These studies are relevant to the current study in that both focus on the acquisition of English allophonic contrast in the laterals. However, there are no studies on the acquisition of allophonic variance in L2 English by adult Arabic L1 speakers. The current study is an attempt to fill this gap in the literature.

Method

This section provides a concise overview of the data collection methods employed in the study and outlines the characteristics of the study participants. The subsections below include information on the instruments used for data collection, the tools utilized for acoustic analyses, and a list of stimuli.

Participants

The current study involved a sample comprising 16 participants, evenly distributed with 8 males and 8 females. These individuals were enrolled as undergraduate students at a public university in Saudi Arabia, with their academic progression placing them at an intermediate stage within their Bachelor of Arts (BA) degree program. The participants' ages spanned from 19 to 26 years, with a mean age of 21.44 years and a standard deviation of 01.67. It is noteworthy that their participation in the experiment was entirely voluntary, and the selection process relied on the principles of availability and convenience sampling.

Instruments

Two sound files were prepared for use as stimuli for data collection in this experiment. In one file, a non-native speaker of English (whose L1 was Saraiki), who had spent almost five years in England and had obtained an MA in English Language and Linguistics and a PhD in Phonology from a university in England, produced nonce words comprising VC syllables. Three quantum vowels (a:, i:, and u:) as V and two laterals (dark and clear) as C were used in the stimuli of the VC structure. There were three repetitions of each stimulus in the set. In this way, a total of 18 tokens (3 vowels * 2 laterals * 3 repetitions) with each of the three long vowels [i: u: a:] immediately followed by an English clear and a dark lateral with three repetitions of each were recorded in all. The sequence of the tokens was randomized for participants. The list of tokens is given in the first column of Table 1 in subsection 4.1.

The second file also consisted of another set of 18 tokens. In this file were nonce words of VCV,

Introduction

Learning a new language in adulthood always involves a discussion of the role of L1 grammar. It is almost improbable to expect the acquisition of L2 after puberty without interference from L1, particularly when L2 is being taught in a foreign setting by non-native teachers (Lado, 1957). English is an international language that is being taught in most parts of the world (Crystal, 2003). Therefore, discussion on adult L2 in a foreign setting cannot be complete without referring to English. The current paper is also a study of the same nature. It reports on an experiment with some undergraduate students of English at a university in Saudi Arabia to see what triggers the influence of L1 on L2 and how this influence can be exploited positively in the process of learning a new language in adulthood. The current section provides an introduction and the theoretical background of the study.

The influence of L1 on learning a second language in adulthood is an established and widely discussed issue (Major, 2008). What is the motivation and nature of such influence? This has been a point of interest for educationalists, linguists, and researchers working in the field of psychology and learning. For example, Best and her colleagues think that learners perceive and equate two sounds in articulatory gestures (Best, 1995; Best & Tyler, 2007). But Brown is of the opinion that learners' perceptions are based on phonological features (Brown, 1997, 1998, 2000). In this regard, Flege considers that adult learners equate corresponding L1 and L2 phonemes on the basis of the acoustic phonetic nature of the phonemes (Flege, 1993, 1995). The assertion posits that learners attribute equivalence between two similar sounds when they cannot discern a shared acoustic resemblance (Flege & Bohn, 2021). Historically, this phenomenon has been denoted as 'equivalence classification' by Flege (1987a, 1987b). Furthermore, Flege contends that learners not only perceive but also establish equivalence between two sounds at the phonetic allophonic level (1995). Of these perspectives, Flege's standpoint emerges as the most compelling and germane for comprehending the acquisition of allophonic variation. It is noteworthy that while a substantial body of literature exists on the acquisition of L2 phonemes, the investigation into the acquisition of L2 allophonic variation remains an underexplored area of study. The ensuing section will provide a succinct summary of pertinent preceding research in this domain.

Literature Review

In the first half of the previous century, the focus of phonologists was on the phonemes of language and their phonemic representation. Phonemes create abstract categories in a language. On the other hand, allophones represent the real, concrete boundaries of a sound. Therefore, linguists' attention was diverted towards other aspects of sounds, such as acoustic signals, allophonic representation, and phonological features. In the second half of the previous century, phonologists came to the conclusion that a phoneme is a bundle of different features. A phoneme, by its nature, is not considered a fundamental unit of speech. They also realized that the human mind processes different cognitive activities, considering allophones and features as the basic processing units. Flege (1995) explicitly claimed that adult L2 learners' perception and processing are based on context-specific allophonic representations of sounds instead of abstract phonemic representations. Nonetheless, there is not ample literature on this topic. The study of allophonic representation and its acquisition is still a neglected field of study in the discipline of second language acquisition (SLA).

Mitterer, Reinisch, and McQueen (2018) addressed the question of whether it is phonemic or allophonic representation that exists in the minds of the speakers. For this, they designed three experiments with learners of different languages. In the first experiment, they attempted to test the generalization of selective adaptation of various allophones of Dutch /r/ and /l/. In the other two experiments, they focused on German fricatives, comparing phonemes and allophones. All these experiments confirmed that phonemic representation was not as necessary for processing the adaptation of sounds in language as allophonic representation was. Therefore, they conclude that it is the allophonic representation that matters in language learning.

Addressing the Difficulties of Arabic Learners of English: A Case for the Acquisition of Allophonic Variance in English Consonants

Sami Mohammad Alanazi
Northern Border University

(Received 12/10/2023 ; accepted 12/12/2023)

Abstract: There has been a recent interest in the perception of laterals and coronal plosives by adult learners of English in the Arab world. The purpose of the study was to examine how context-specific allophones of English laterals and plosives were perceived by adult Arabic learners of English. For this purpose, two perception tests were developed. A group of undergraduate students at a public university in Saudi Arabia listened to aspirated and unaspirated coronal stops and dark and clear laterals and identified the allophones. The results showed that Arabic learners of English related unaspirated and aspirated coronal plosives with emphatic and non-emphatic plosives of their first language (L1), respectively. Similarly, they also equated the dark and clear laterals of a second language (L2) with the corresponding context-specific variants of Arabic laterals. The study's findings suggest that adult Arabic learners of English have the ability to acquire English allophonic variance based on the equivalence classification between L1 and L2 sounds.

Keywords: acquisition of English consonants, allophonic variance, Arabic, aspiration, perception of allophones.

***

الصعوبات التي يواجها طلاب اللغة الإنجليزية العرب: دراسة حالة لاكتساب التباين الصوتي في الحروف الساكنة الإنجليزية

سامي بن محمد العنزي
جامعة الحدود الشمالية

(قُدِّم للنشر في 03/27/ 1445 هـ – وقُبِل للنشر في 1445/05/28هـ)

المستخلص :كان هناك اهتمام مؤخرًا بطريقة إدراك طلاب الجامعة العرب الدارسين للغة الإنجليزية للأصوات الجانبية والأصوات الانفجارية، ويهدف هذا البحث إلى دراسة كيفية إدراك طلاب الجامعة العرب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية للبدائل الصوتية (الألوفونات) للأصوات الجانبية (المنحرفة) والانفجارية في اللغة الإنجليزية. ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث بإجراء اختباري إدراك، حيث استمعت مجموعة من الطلاب الجامعيين في إحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية إلى الأصوات الانفجارية المهموسة وغير المهموسة، وكذلك للأصوات الجانبية (المنحرفة) المفخمة والمرققة، وتعرفوا على الألوفونات.

وأظهرت النتائج أن طلاب اللغة الإنجليزية ـ محل الدراسة ـ ربطوا بين الأصوات الانفجارية المهموسة وغير المهموسة، وبين الأصوات الانفجارية المفخمة والمرققة في لغتهم الأولى على الترتيب، وبالمثل فقد ساووا بين الأصوات الجانبية المفخمة والمرققة في اللغة الإنجليزية، وبين المتغيرات الصوتية للأصوات الجانبية في اللغة العربية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن طلاب اللغة الإنجليزية العرب لديهم القدرة على اكتساب التباين الصوتي (الألوفون) في اللغة الإنجليزية بناءً على تصنيف التكافؤ بين الأصوات في اللغتين: الأولى والثانية.

الكلمات الأساسية: اكتساب الحروف الساكنة الإنجليزية ـ التباين الألفوني ـ اللغة العربية ـ الهمس- إدراك الألوفونات.

(*) للمراسلة:

أستاذ مساعد فى اللغويات قسم: اللغات والترجمة، كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة: الحدود الشمالية ، رمز بريدي: 73311 ، الرقم الإضافي: 7366 ، عرعر ، المملكة العربية السعودية

(*) Corresponding Author:

Assistant Professor of Linguistics, Dept of Languages and Translation, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Northern Border, Post code: 73311 Branch Code: 7366 Arar, Kingdom of Saudi Arabia.

Sami.Alenezi@nbu.edu.sa

DOI:10.12816/0061699

Manuscripts in English Language

Contents

Manuscripts in Arabic Language

- **The semiotics of nostalgia in (Narrative Dreams) by Hassan Al-Naami**
  H. Mufarih 3

- **A proposed model for strategic planning in Saudi universities in the light of analyzing their strategic plans**
  Yousif Muhammad Al-Naser 29

- **Al-Ḥāfiẓ Ibn ‘Adiyy’s Description of the Narrators with His Word: “feeh nadar”, His Book: “Al-Kāmil fī Du’afā Al-Rijāl**
  Musab bin Khalid Al-Marzouki 53

- **Challenges Facing Students with Hearing Disability in Inclusive Education and Institutions**
  Bandar A. Alhossan 77

- **The Critics of Narration Leaving Narration on the Authority of a Narrator and its Impact on the Narrator in Terms of Authentication and Weakening (An Applied Analytical Balancing Study)**
  Sami bin Ahmed bin Abdulaziz Al-Khayyat 103

- **A Prospective Vision for Activating the Role of Leisure Satisfaction in Increasing Academic Achievement among Northern Border University Students**
  Homoud Mohammed Nawi Alanazi 123

- **Planning patterns of interactive infographics generated through an augmented reality environment and their effectiveness in developing the skills of preparing research proposals for graduate students**
  Fahad Saleem Al Hafdi 147

- **Obstacles to Teaching Science to Middle School Gifted Students in the Era of Digital Transformation: Teachers’ Perspectives and Methods to Overcome Them**
  Lafi Alenezi 183

- **The Effectiveness of Learning Based on Oral Language Projects in Developing some Phonological and Morphological Awareness Skills of the Arabic Language among Kindergarten Children**
  Ghada Nasr Hussein Elmorsy 207

Manuscripts in English Language

- **Addressing the Difficulties of Arabic Learners of English: A Case for the Acquisition of Allophonic Variance in English Consonants**
  Sami Mohammad Alanazi 229

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

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 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 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 knowledgable 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. The manuscript must not be published or not submitted for publication elsewhere.
4. The manuscript must not be extracted from a thesis/ dissertation.

Journal of the North for Humanities

Editorial Board

Chairman of the editorial board

Prof. Farhan Yetaim Alenezi
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Wahid Elsayed Hafez
Northern Border University, KSA

Editorial Secretary

Dr. Ashraf Faroug Abubakr Mahmoud
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Mohamed Ali Brahim Omri
Northern Border University, KSA

Prof. Elias Adam Bensalem
Northern Border University, KSA

Prof. Mourad Ammar Zmami
Northern Border University, KSA

Dr. Awadh Ibrahim Khulaif Alanazi
Northern Border University, KSA

Prof. Mardi Bin Mashouh Al-Enezi
Northern Border University, KSA

Dr. Saud Shaish Alenezi
Northern Border University, KSA

Dr. Hani Mou'nes 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.

Administrative

Dr. Abdullah Masood Nasser

Dr. Mohamed Abdelhakam Mohamed

Journal of the North for Humanities

Peer-Reviewed Scientific Periodical

Published by
Scientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 9, Issue No. 1, Part 1
January 2024 / Jumada II 1445 H

http://ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006 - e-ISSN: 1658-6999

© 2024 (1445H) 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

Volume (9) Issue No. (1) Part (1) January 2024 / Jumada II 1445H

www.nbu.edu.sa

p-ISSN: 1658-7006
e-ISSN: 1658-6999