مجـــلـة
البحـوث الـتربـويـة والـنـوعـيـة
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علميـة – دوريـة – محكمـة – متخصصـة"

تصـدر عـن

مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)

" أكـاديميـة – تـأهيليـة – تنمـويـة "

برعـايـة أكاديميـة البحـث العلمي والتكنولـوجيـا وبنـك المعـرفـة المصـري

قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢٣

ومعـامـل تـأثـيـر عـربـي (١,٩) لعـام ٢٠٢٢

الـتـرقـيـم الـدولـي للمجلـة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العـــدد العشـــرون ، (سبتمـبر ، ٢٠٢٣)

الهيئـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ أشـرف عبدالقـادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أمـاني حنفـي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بنـدر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمـال شفيـق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالـح الـزهـرانـي
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صـالـح الغـامـدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منـال الـديحـاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عـادل عبـد اللّه محمـد
جـامعـة الـزقـازيـق - مصر

أ.د / عـاليـة الجنـدى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبـداللّه الشـريـف
جـامعـة تبوك – السعودية

أ.د/ علاء متولي
جـامعـة بنها – مصر

أ.د/ علـي كـاظـم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لـولـوه الـرشيـد
جامعة القصيـم – السعـوديـة

أ.د/ محمـد المـري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمـد ثـابـت
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ محمـد فتيحـة
جامعة أبوظبي – الامارات

أ.د/ مراد علي عيسي
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

هيئـــة التحـــريـــر

رئيـــس التحـــريـــر

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	(جامعـــــة الملـــك ســـعود- الســـعودية)

أعضـاء هيئـــة التحرير

أ.د/ زينـب محمـــود شقـــير	(جـامعـــــة طنطـــــا - مصـــــر)
أ.د/ منـال عبـدالخالق جـاب الله	(جامعـــــة بنهـــــا - مصـــــر)
أ.د/ رحـــــاب يـــوســـــف	(جامعـــة بـــني سويـــف- مصـــر)
أ.د / مـريم علي سالـم حـربي	(جامعـــــة الازهـــــر – مصـــــر)
أ.د / منصورية دويلي عبـدالقادر	(جامعـة عبدالحميـد بـن بـاديس - الجزائـر)
أ.د/ يـــاســـر سعـــــد	(جامعـــــة القصيـــم- الســـعودية)
أ. د / محمد مصطفي عبـدالرازق	(جامعـــــة عـــين شمـــس - مصـــر)
أ.د/ عـاطـف عبـدالله بحـراوي	(جامعـــة الملـــك فيصـــل- الســـعودية)
أ.م.د/ منـي زايـد عـويـس	(جامعـــــة القـــــاهرة - مصـــــر)

أمـــــين المجلـــة

أ.م. د/ هـالـة أحمـد سليمـان	(مؤسسـة التربيـة الخاصـة والتأهيـل التربـوي)

سكـرتـــير المجلـــة

أ/ ايمـان محمـد عبـدالنبـي	(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

شكر وتقدير

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير إلى سفراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية والباحثين الداعمين لأهداف المجلة ومنهم السادة:

د/ سليمان رجب سيد أحمد	(جامعة بنها - مصر)
أ/ ريم بنت إبراهيم بن عبدالله حُمّدي	(باحثة دكتوراة ، قسم السياسات التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود)
أ/ رحاب محمد الامين	(باحثة دكتوراة في الارشاد النفسي والتربوي - جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية)
أ/ فاطمة بنت محمد الشهري	(باحثة ، قسم علم النفس - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية – السعودية)
أ/ مي الصياد	(باحثة دكتوراة ، قسم السياسات التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود)
أ / جزاء المطيري	(باحث دكتوراة - وزارة التعليم - السعودية)
أ/ عبدالله الخليف	(وزارة التعليم – السعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبترقيم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترقيم الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رســـــالـــــة المجلـــــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.

أهـــــــــداف المجلـــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

المـــدى والنطـــاق

تركز مجلة البحوث التربوية والنوعية (JEQR) على نشر البحوث الأصيلة والرائدة في مجال البحوث التربوية والإنسانية والنوعية، ومقالات تعزز الفهم التجريبي والنظري والمنهجي للتعليم والتعلم. وتنشر تحليلات أصلية تمت مراجعتها من قبل النظراء والمحكمين. كذلك تشجع المجلة أيضًا استقبال البحوث والمقالات التي تتضمن معالجات لجميع مستويات التعليم طوال فترة الحياة ولجميع أشكال التعلم. وترحب المجلة بالبحوث والمقالات المقدمة التي تتضمن أعلى مستويات الجودة، والتي تعكس مجموعة واسعة ومتنوعة من وجهات النظر والموضوعات والسياقات والأساليب، بما في ذلك البحوث البينية والبحوث متعددة التخصصات ما دامت في نطاق التربية وعلم النفس والصحة النفسية والمناهج وأصول التربية وتقنيات التعليم وتكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية والتربية المقارنة واللغات والآداب بجميع تخصصاتها والعلوم الاجتماعية والفلسفة ورياض الأطفال والاقتصاد المنزلي والإعلام والتربية الفنية والموسيقية وأصول الفقه والإدارة وبحوث الحج والعمرة والدعوة.

اللجنـــة العلميـــة(*)

أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)

أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)

أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ سلطـــان الـزهـراني (جامعة جدة – السعودية)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)

أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجغيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)

أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)

أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)

أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)

أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)

أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)

أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)

أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)

أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)

أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)

.د/ هشام مخيمر (جامعة ام القري- السعودية)

أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر

أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)

أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

قـــواعـــد النشـــر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشـــروط الفنيـــة

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية Simplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association- APA)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

https://jeor.journals.ekb.eg/

المـــــراســـــلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

journalofjser@gmail.com

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو واتس علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (01507505779)

للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج علي حساب الباحث).

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة

- ***http://www.sero-eg.com/***
- /https://jeor.journals.ekb.eg

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com*** ، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (0180000012150).

محتـــــويـــات العـــــدد

العنـــــوان	الصفحة
افتتـاحيـــة العـــــدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بـدر بـن جـويعـد العتيبـي	ل
الأبحـــــــاث	
العوامل التي ساهمت في تطور مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ..... صـالحـة محمـد الخلـف	١ – ١٣
الممارسات الثقافية السائدة في مدارس الإسناد بمدينة الرياض: دراسة إثنوجرافية ..... أ/ مها بنت محمد البقمي & أ.د/ عبد الله محسن المطيري	١٥ – ٦٠
فعالية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية ..... فاطمة بنت محمد بن عبدالله الشهري & د/ إبراهيم بن حمـد النقيثـان	٦١ – ١١٢
مستوى اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة ..... سارة هاني مساعد اللحياني & أ.د/ علي عبد رب النبي حنفي	١١٣ – ١٤٢
التأثيرات المباشرة والغير مباشرة لعلاقة الذكاء الاجتماعي بالتوافق النفسي وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبدالعزيز ..... رامـي القرنـي & د/ صـالـح الغـامـدي & د/ خـالـد التميمـي	١٤٣ – ١٨١
نظام التعليم الشامل مقابل التطبيق الواقعي لـه في المملكة العربيـة السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية ..... جهينـة الحكمي& رزان النعمـان& سهـام مشعـوف & د/ حنـــان بـاقبـــص	١٨٣ – ٢١٣
دور الإرشاد الأسري في تلبية احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية: مقالة استعراضية ..... أ/ أفـــراح عبـدالله الشهـــري	٢١٥ – ٢٤٠
مضـامين التربيـة الإيمانيـة المستنبطة مـن وصـايا الآبـاء لأولادهـم في العصـر العباسـي وتطبيقاتها في الأسرة ..... بسمـة بنت عيسى الجـويعـد & د/ سارة بنـت إبراهيم المعمـر	٢٤١ – ٢٩٨
تجربة الإشراف الأكاديمي بكلية العلوم الطبية التقنية جامعة الزعيم الأزهري- السودان ..... د/ نـادية محمـد & د/ أمـال حـامـد & أمـل حسـن	٢٩٩ – ٣١٦

افتتاحية العدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعطرها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد العشرون للمجلة، جزأين، ليضم الجزء الأول (٩) بحثاً ، بينما يضم الجزء الثاني (٥) أبحاث، تضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن ثمان مقالات علمية تناولت قضايا وموضوعات في مجال العلوم التربوية والنوعية والإنسانية.

وأخيراً، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

العـــــدد (٢٠)، الجـــزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٣، ص ص ١١٣ – ١٤٢

مستوى اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة

إعـــداد

سارة هاني مساعد اللحياني

باحثة ماجستير في التربية الخاصة

جـــامعـــة أم القـــرى

أ.د/ علي عبد رب النبي حنفي

أستـــاذ الـــتربيـــة الخـــاصـــة

جـــامعـــة أم القـــرى

مستوى اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة

سارة هاني مساعد اللحياني(*) & أ.د/ علي عبد رب النبي حنفي(**)

ملخـــــــص

يهدَفَ هذا البحث إلى التعرف على مستوى اضطراب اللُّغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحُّد من وجهة نظر مُعلِّميهم، وفق بعض المتغيرات، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتمَّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وهي من إعداد الباحثة، وتكونت عينة البحث من (٦٢) معلمًا ومعلمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين تراوحت أعمارهم بين (٥-١٢)، وتكوَّنت الاستبانة من بُعدين رئيسَيْن، وتمَّ اختبار معايير الصدق والثبات. وقد أظهرت النتائج عن: عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحُّد في اضطراب اللُّغة البراغماتي وفقًا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللُّغة البراغماتي وفقًا لمتغير عُمر الطفل، ووجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رُتب استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللُّغة البراغماتي وفقًا لمتغير المعرفة باضطراب اللُّغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأوصت الباحثة في ضوء النتائج إلى: إضافة اللغة البراغماتية عنصرًا محوريًّا في البرامج التعليمية وتربية وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تزويد المعرفة المناسبة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول المستجدّات في اضطراب اللغة البراغماتي، إضافة إلى عمل ندوات علمية تهدف إلى نشر المعرفة المستدامة في مجال اضطرابات طيف التوحد واللغة البراغماتية.

الكلمات المفتاحية: اللُّغة البراغماتيَّة، اضطراب اللُّغة البراغماتي، اضطراب طيف التوحُّد.

(*) باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة مسار اضطراب طيف التوحد، كلية التربية، جامعة أم القرى.

(**) أستاذ التربية الخاصة، جامعة أم القرى (جامعة بنها بجمهورية مصر العربية)

بحث مستل عن مشروع بحث للباحثة سارة الليحاني، بعنوان: "مستوى اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة"، تحت إشراف الأستاذ الدكتور/ على حنفي

The Level of Pragmatic Language Disorder for of Children with autism spectrum Disorder from the point of view of their teachers in Mecca

Abstract

The current research aimed at identifying the level of pragmatic language disorder for children with ASD from the point of view of their teachers, according to some variables, the researcher used the descriptive survey method, the questionnaire was used as a data collection tool, prepared by the researcher, and the research sample consisted of (62) teachers and teachers for children with ASD, aged (5-12), and the questionnaire consisted of two ain dimensions, and the criteria for honesty and fortitude were tested. The results showed that there were no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between average responses of teachers of children with AUTISM in pragmatism according to the sex changer (male/ female), as well as no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among the average responses of teachers of children with autism spectrum disorder in pragmatism according to the child's age change. The presence of a statistically d difference at a level ($\alpha \leq 0.05$) among Averages ranked the responses of teachers of children with autism spectrum disorder in pragmatism according to the change in knowledge of pragmatism disorder for children with ASD. In light of the results, the researcher recommended: adding pragmatic language to a central element in educational programmers and raising and rehabilitating children with autism spectrum disorder, Providing appropriate knowledge of autistic children's teachers about developments in pragmatic language disorder, as well as scientific seminars aimed at spreading sustainable knowledge in autism spectrum disorders and pragmatic language.

Keywords: Pragmatic language, Pragmatic language disorder, autism spectrum disorder.

المقـــدّمـــــة:

شهِد مجال اضطراب طَيْف التوحُّد تقدمًا وتطورًا ملحوظًا في العقود الأخيرة مقارنةً بالنتائج العلميَّة في وقت ليو كانر (Leo kanner)، ما يُميِّز هذا التقدُّم هو فهمنا لطبيعته، وآليَّة تشخيصه وتَبايُنه، ومن حيثُ أعراضه، والأسباب، وطرق التعامل معه. ويعتبر اضطراب طَيْف التوحُّد من الاضطرابات الأكثر صعوبةً وتعقيدًا من بين أهمِّ الاضطرابات النمائيَّة الأخرى، ويُعدُّ الاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد موجودًا منذ قِدَم الحضارات الإنسانيَّة؛ إلَّا أنه رغم تعدُّد الدراسات والأبحاث لا يزال الجدل قائمًا حتى يومنا هذا، ويمثّل صعوبة كبيرة للمختصِّين والباحثين في ميدان التربية الخاصَّة.

كما تعتبر اللغة هي الوسيلة الأساسيَّة والفعَّالة في حياة الفرد لتحقيق التواصُل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين؛ فمن خلالها يستطيع الطفل التعبير عن انفعالاته، ومشاعره، واحتياجاته. وتكوين علاقات اجتماعيَّة سليمة وسويَّة مع الآخرين (الغافري وعطا الله، ٢٠٢٠). وهي وسيلة مهمَّة من وسائل التواصُل العقلي والمعرفي والانفعالي (سالم، ٢٠٢١، ص١٦).

ومن الجدير بالذكر أن (اضطراب اللغة البراغماتي) من الاضطرابات الأكثر تداخلًا مع اضطراب طَيْف التوحُّد بشكل عامٍ، وتتضمَّن أعراض اضطراب طَيْف التوحُّد في DSM-IV العديد من الأعراض المرتبطة باضطراب اللغة البراغماتي. فمن هذه الأعراض: القصور الملحوظ في مهارات التواصُل غير اللفظيَّة، والقصور الملحوظ في بداية إجراء حديث أو الانتقال من حديث لحديث آخر، واستخدام السلوكيَّات التكراريَّة (Varughese,2011). وأكَّدت نتائج دراسة (Volden, 1993) أنَّ الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد يتعرَّضون لصعوبات بالغة في اللغة البراغماتيَّة، بما في ذلك التعرُّف على دلالات الكلمات ومعانيها وقواعد الإعراب والبناء، وأوضحت النتائج أيضًا أنه قد يظهر القصور في اللغة البراغماتيَّة لدى الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد نتيجة القصور في نموِّ مهامِّ نظريَّة العقل.

ولكَي يتمكَّن الفرد من العمل بنجاح في المجتمع لا يجب أن يكون قادرًا على استخدام اللغة المناسبة لحالة معيَّنة فحسب؛ بل على فهم إشارات اللغة الاجتماعيَّة للآخرين، وهذا النوع من الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة يُطلق عليها اللغة البراغماتيَّة، وتشتمل على: الجانب اللفظي،

وما وراء اللغة، والجانب غير اللفظي، وهي تجمع بين المعرفة الاجتماعيَّة الخاصَّة في السياق واستخدامها في الكلام (Murza& Nye, 2013).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن القصور اللغوي في اضطراب اللغة البراغماتي يُعد من المشكلات الشائعة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيثُ يواجهون صعوبة في كيفية استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية والمواقف الحياتية، مما يؤثر سلباً على التواصل والتفاعل مع الاخرين.

مشكلـــة البحـــث:

حيثُ يتطلب التواصل الناجح من الفرد معرفة ما هو أبعد من المعنى الحرفي للكلمات المنطوقة، والجوانب النحوية والتركيبية للغة، والمتمثل في فهم الفرد وفقاً للسياقات الاجتماعية Social contexts، وهو ما يُعرف باللغة البراغماتية، ويتضمن ذلك فهم المعاني والمقاصد الضمنية للمتكلم والتي لم يُنطق بها صراحةً بل تُفهم من سياق الكلام وطريقته، وكذلك فهم التلميحات اللفظية وغير اللفظية التي تُشير لهذه المعاني والمقاصد الضمنية للمتكلم، علاوة على فهم الفرد للغة في سياق البيئة والمعايير الاجتماعية وطبيعة الموقف الذي يتم فيه التواصل، ليتكامل كل ذلك مع معرفته بالجوانب غير البراغماتية للغة، أي البنائية للغة كالمفردات Vocabulary والقواعد النحوية Syntax والجانب الصوتي Phonology، وذلك لتحقيق في النهاية تواصل لغوي جيد (Norbury,2014,204). وهذه الأمور من الصعب تحقيقها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتؤكد الجلامدة وحسين (٢٠١٣، ص١٥٤) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبات في القدرة على استخدام اللغة بطريقةٍ صحيحةٍ ليتواصلوا بها مع من حولهم مما يؤثر على سلوكهم التواصلي الاجتماعي تجاه الأفراد حولهم، وهذه الصعوبات في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية ينتشر بشكلٍ كبيرٍ بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يُعدّ القصور في الجوانب البنائية للغة (بناء الجمل وترتيب الكلمات، ودلالات الألفاظ ومعانيها، والأصوات الكلامية) سمّة مميزة لهؤلاء الأطفال، والتي تظهر لديهم بدرجات متفاوتة.

وفي ضوء ما أثارته مشكلة الدراسة الحالية لاضطراب اللغة البراغماتي، ونظراً للتأثير الملحوظ على حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخاصةً في مجال التواصل والعلاقات الاجتماعية، وبعد اطلاع الباحثان على الدراسات المتاحة مثل دراسة: (سهام ويمينة، ٢٠٢١؛ بطاينة والطوالبة، ٢٠٢٠؛ Aare's-Roqueta, 2020؛ Volden, et al., 2009). مع نُدرتها باللغة العربية، مما دفع الباحثان لإجراء هذا البحث الذي يهدف إلى التعرف على مستوى اضطراب اللغة البراغماتي لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعمر (٥-١٢) بمدينة مكة المكرمة.

وبناءً على ما سبق تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما مستوى اضطراب اللغة البراغماتيَّة للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد من وجهة نظر مُعلِّميهم؟.

ويندرج تحت التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعيَّة التالية:

١- ما استراتيجيَّات التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد في اضطراب اللغة البراغماتي تُعزَى لمتغيِّر الجنس (ذكر / أنثى)؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد في اضطراب اللغة البراغماتي تُعزَى لمتغيِّر المعرفة باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد (نعم / لا)؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد في اضطراب اللغة البراغماتي تُعزَى لمتغيِّر عمر الطفل؟.

أهـــداف البحـــث:

هدف البحث إلى التعرُّف على مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد من وجهة نظر مُعلِّميهم، والتعرُّف على الاستراتيجيَّات للتعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والكشف عن الفروق بين استجابات المعلمين في ضوء بعض المتغيرات.

أهميّـــة البحـــث:

أ) الأهميَّـة النظـريَّـة:

تكمن في تقديم إطار نظري حول اللغة البراغماتيَّة للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد، والذي يفتح الآفاق أمام البحوث المستقبليَّة في هذا المجال، كما يساعد في زيادة وعي العاملين باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد.

ب) الأهميَّـة التطبيقيَّـة:

تكمن في إضافة معرفة وخلفيَّة علميَّة وإثرائيَّة ينطلق من خلالها المعلمون والباحثون والمهتمون، وتسليط الضوء في تطوير البرامج المهتمَّة باضطراب اللغة البراغماتي لذوي اضطراب طيف التوحُّد.

حـــدود البحـــث:

الحدود الموضوعيَّة: معرفة مستوى اضطراب اللغة البراغماتيَّة للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة.

الحدود الزمنيَّة: الفصل الدراسي الثاني لعام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

الحدود المكانيَّة: المراكز الأهلية والمدارس الحكومية للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد بمكة المكرمة.

الحدود البشريَّة: معلمو/ معلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحـــات البحـــث:

١- اضطراب طَيْف التوحُّد Autism Spectrum Disorder:

تُعرِّفه وزارة التعليم (٢٠٢٠) بأنه: "إعاقة نمائيَّة (تطوريَّة) معقَّدة تؤثِّر على الفرد على مدار حياته، وتظهر عادةً خلال مرحلة الطفولة المبكِّرة، ويمكن أن تؤثِّر على المهارات الاجتماعيَّة للفرد وتواصُله، وعلاقاته، وتنظيمه الذاتي.

ويعرفه **الباحثان** إجرائيًّا: الأطفال الذين شُخصوا رسميًّا باضطراب طَيْف التوحُّد من قبل مراكز التشخيص، والملتحقين بالمدارس والمراكز المخصصة للتوحد بمدينة مكة.

٢- اللغة البراغماتيَّة Pragmatic Language:

تُعرِّف الجمعيَّة الأمريكيَّة للغة والتخاطُب والسمع American Speech – Language Hearing Association (ASHA) اللغة البراغماتيَّة على أنها: "الاستخدام الفعَّال والمناسب للغة لتحقيق أهداف اجتماعيَّة، وضبط الأدوار والموضوعات خلال المحادثة، والتعبير بدرجة مناسبة من الأدب، والوعي بالأدوار الاجتماعيَّة، وتقدير احتياجات الآخرين للتحدث"

وتعرفه **الباحثان** إجرائيًّا: يُعرَّف بأنه: "قصور مرتبط بالاستخدام الحقيقي لقواعد اللغة في المواقف الاجتماعيَّة، وكذلك مع الآخرين وقصور في بدء المحادثة، ومهارات اللغة والتواصُل، وضعف في فهم الإشارات، والإيماءات".

٣- اضطراب اللغة البراغماتي Pragmatic language disorder:

عرَّفته الجمعيَّة الأمريكيَّة بأنه خلل في الاستيعاب أو استعمال اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة أو أنظمة أخرى من الرموز وهذا الاضطراب يشمل على شكل اللغة (النظام الصوتي، والصرفي، والنحوي)، ومحتوى اللغة (النظام الدلالي) ووظيفة اللغة في التواصُل (النظام البراغماتي) (DSM,5,2013,56).

ويعرفه **الباحثان** إجرائيًّا: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل من ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد في مقياس اضطراب اللغة البراغماتي.

الإطـــــار النظـــــري

١- اضطـراب طَيْـف التـوحُّـد:

يعتبر اضطراب طيف التوحد Autism Disorder أحد الاضطرابات النمائية الشديدة التي يتعرض لها الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة (الثلاث السنوات الأولى)، مما يؤثر عليهم في الجوانب اللغوية والاجتماعية والتواصل.

أ) مفهوم اضطراب طَيْف التوحُّد:

تعدَّدت وتنوَّعت المفاهيم التي تناولت اضطراب طَيْف التوحُّد، ومن أهمها:

تُعرِّف النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-V, 2013) التوحُّد بأنه: "قصور نوعي في القُدرة على التواصُل والتفاعُل الاجتماعي، ووجود نمط محدود ومتكرر من الاهتمامات والنشاطات، على أن تظهر هذه الأعراض في مرحلة الطفولة المبكرة".

وتذكر الطوالبة (٢٠١٩) أنهم هم: الأطفال الذين لديهم عجز نوعي في التواصُل، وعجز في بناء التفاعلات الاجتماعيَّة، ويفتقرون لسلوكيَّات وأنشطة واهتمامات مفيدة، شرط تشخيصهم دون سن الثالثة من العمر.

ويرى خليل (٢٠٢٢) أن اضطراب طَيْف التوحُّد Autism spectrum disorder (ASD) حالة ترتبط بنمو الدماغ وتؤثر على كيفيَّة تمييز الشخص للآخرين والتعامل معهم على المستوى الاجتماعي.

وتُعرِّفه وزارة التعليم (١٤٣٨أ) بأنه: "إعاقة نمائيَّة معقَّدة تنتج عن اضطراب عصبي يؤثِّر في قدرة الطفل على التواصُل والتفاعُل مع الآخرين، وعادةً ما تُلاحَظ أعراض التوحُّد على الطفل في السنوات الثلاث الأولى من عمره، ويعدُّ التوحُّد معقدًا لأنه يؤثِّر تحديدًا في كل جوانب حياة الطفل اليوميَّة، ومن ثَم يكون لهذا الاضطراب تأثيرات في الأطفال وأسرهم والفصول الدراسية والمجتمع كله.

ويعرفه الباحثان إلى أنه: "اضطرابٌ عصبي نمائي يظهر منذ الولادة، ويؤثِّر سلبًا على عمليات النمو المرتبطة بوظائف الدماغ مما يسبب خللًا في اللغة، التواصُل اللفظي وغير اللفظي، التفاعلات الاجتماعيَّة، ويصاحبه سلوكيَّات نمطيَّة والروتين مما يؤدِّي إلى انعزاليَّة الطفل.

ب) أسباب اضطراب طَيْف التوحُّد:

تعددت العوامل التي ذُكرت في كثير من الدراسات كأسباب لطَيْف التوحُّد، اعتمادًا على اختلاف الاختصاصات والاهتمامات بين الباحثين وتنوع خلفيَّاتهم النظريَّة (حمادو، ٢٠٢١، ص٤٢٢).

- **أسباب جينيَّة ووراثيَّة:**

قد يرجع حدوث اضطراب طَيْف التوحُّد إلى وجود خلل وراثي؛ حيث أشارت الكثير من البحوث والدراسات إلى وجود عامل جيني له تأثير مباشر في الإصابة بهذا الاضطراب، وأن هناك من يرجع الإصابة باضطراب طَيْف التوحُّد إلى خلل في بعض الجينات؛ حيث ربطوا بين اضطراب طَيْف التوحُّد وضعف معيَّن من الكروموسومات (إبراهيم، ٢٠٢٠، ص٣٥).

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أن حدوث اضطراب التوحُّد يرجع إلى وجود خلل وراثي بوجود شذوذ في الكروموسومات، وهو ما يسمى Fragile X Syndrome أشارت البحوث إلى تأثيره في حدوث اضطراب طَيْف التوحُّد (Raphael& Jennifer, 2010, 26).

- **أسبـــاب بيـولوجيَّـــة:**

أرجع البعض السبب في حدوث اضطراب طَيْف التوحُّد إلى وجود خلل في النظام البيولوجي، يتمثَّل في مجموعة من الأسباب التي قد تحدُث قبل أو أثناء الولادة أو بعدها: كالإصابة بالأمراض المُعدِية خاصَّة الحصبة الألمانيَّة، وتضخم الخلايا الفيروسي، وهو التهاب يصيب الجنين داخل الرحم، أو التهابات دماغيَّة فيروسيَّة تُتلف المناطق المسؤولة عن الذاكرة في دماغ الجنين، أو خلل في الإنزيمات للجنين تسبب إعاقاتٍ في النمو، أو قصورًا في وظائف الجهاز الهضمي يؤدى إلى عدم امتصاص العناصر النشويَّة الموجودة في طعام الجنين، أو تناول الأم لأدوية وعقاقير طبيَّة في فترة الحمل، أو تعرُّض الأم لحالات نزيف أثناء الحمل (عبدالله، ٢٠٠١، ص٦٥).

ويُلاحظ الباحثان إلى أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أُجريّت لتحديد أهم أسباب هذا الاضطراب، وكل ما تم ذكره افتراضات وتوقعات، ويوجد دراسات تناولت نظريات مختلفة، بالإضافة إلى العوامل البيئية والنفسية والاجتماعية، وأخرى جينية، ومع ذلك لا يزال السبب الرئيسي غير معروف حتى الآن، ومازال البحث مستمر.

٢- اضطراب اللغة البراغماتي Pragmatic Language Disorder:

تعود بداية استخدام مصطلح البراغماتيَّة إلى علم الأنثروبولوجيا، وعلم اللغة (حسيني والحارثي، ٢٠٢١، ص٥٨). واللغة البراغماتيَّة مجال لغوي يهتمُّ بالاستخدام الوظيفي للغة في السياقات الاجتماعيَّة، وبالقُدرة على استخدام اللغة بكفاءة؛ لتحقيق أهداف معيَّنة، وتركز اللغة البراغماتيَّة على مدى فعاليَّة التواصُل الاجتماعي اعتمادًا على السياق الاجتماعي الذي يهتمُّ بكيفيَّة استخدامها في البيئات المختلفة ونقل الرسائل بشكل مناسب. والبراغماتيَّة تختصُّ باستخدام اللغة من وجهة نظر وظيفية، وهي تمثل المستوى الوظيفي للغة، أو المستوى الاجتماعي للغة، أي استخدام اللغة في السياق الاجتماعي (مطر، ٢٠١٨، ص١١٢).

أ) مفهوم اضطراب اللغــة البراغماتي:

يُعدُّ اضطراب اللغة البراغماتي أحد اضطرابات التواصُل communication Disorders، ويسمى كذلك اضطراب التواصُل البراغماتي، ويُشير كما جاء في DSM-5 إلى وجود صعوبات دائمة في الاستخدام الاجتماعي للغة (APA , 2013 ,47: Norbury,2014, 204).

ويرى يونج وآخرون (Yong, et al., 2005,47) اللغة البراغماتيَّة على أنها: "القُدرة على استخدام اللغة في السياق الاجتماعي لأغراض متنوِّعة".

وذكر (W.A., & Helland, T,2017) أن اللغة البراغماتيَّة هي: "القُدرة على استخدام وفهم اللغة داخل السياق الاجتماعي، وهي بذلك أبعدُ أو أكثر من فهم معنى الكلمة والتعبير عنها في أشكالها الصوتيَّة والنحويَّة الصحيحة".

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان اختلاف التعريفات للغة البراغماتيَّة وذلك يتعلق بالإطار النظري في البحوث والدراسات التي تتناولها، وبغض النظر عن تعدُّدها وتنوُّعها؛ إلا أنها اتفقت بشكل عامٍ على أن استنتاج المعنى من خلال السياق الاجتماعي يندرج في مجال اللغة البراغماتي.

ب) مفهوم اضطراب اللغة البراغماتي:

عرّف سليمان (٢٠١٢) اضطراب اللغة البراغماتي على أنه: "تعبير يستخدم للإشارة إلى طريقة توظيف اللغة في السياق الاجتماعي لدى الأطفال؛ حيث يُقصد به العجز عن استخدام اللغة بشكل صحيح أو بطريقة صحيحة في السياق، ذلك أن الطفل قد يستخدم الكلمات في مواقف أو سياقات لا تناسبها هذه الكلمات أو العبارات".

ويرى (Russell, 2007) أن اضطراب اللغة البراغماتي يشير إلى: "الاستخدام غير المناسب، أو غير الفعَّال للغة والإيماءات في السياقات الاجتماعيَّة".

وتُعرِّف (Mattila,2013) اضطراب اللغة البراغماتي بأنه: "يشير إلى الأفراد الذين يُظهرون قصورًا في التواصُل والتفاعل الاجتماعي دون أن يُظهِروا أية أنماط متكرِّرة من السلوكيَّات المحدودة وقِلَّة الاهتمامات والأنشطة".

وفقاً للتعاريف السابقة يتضّح ان جميعها اتفقت على أن اضطراب اللغة البراغماتي هي صعوبات تتمثل في استخدام اللغة والتواصل بشكل مناسب ضمن السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه.

ج) خصائص الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراغماتي:

تعدَّدت خصائص ذوي اضطراب اللغة البراغماتي، ومن أهمِّها:

١- يتسم الأطفال ذوو اضطراب اللغة بصعوبة استخدام اللغة في السياقات الاجتماعيَّة، ويتجلَّى ذلك من خلال عجزهم عن فهم واتباع القواعد الاجتماعيَّة في التواصُل اللفظي وغير اللفظي في البيئات الطبيعيَّة، وعدم القُدرة على تغيير اللغة لتُناسب احتياجات المستمع، أو الموقف، وعدم القُدرة على اتباع القواعد أثناء المحادثات.

٢- غير قادرين على التواصُل بشكل فعَّال، أو تطوير وتنمية العلاقات الاجتماعيَّة، ضعف في المشاركة الاجتماعيَّة، الإنجاز الأكاديمي والمهني.

٣- ومن الخصائص الأكثر شيوعًا والمتعلِّقة باضطراب اللغة البراغماتي هي ضعف اللغة وتجنُّب التفاعل الاجتماعي، وصعوبة إنشاء صداقات والاحتفاظ بها.

الدراسات السابقة

هدفت **دراسة عثمان (٢٠١٩)** إلى التحقق من فعاليَّة برنامج لتحسين مهام نظريَّة التماسُك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البراغماتيَّة لدى الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (١٠) أطفال (٧ ذكور- ٣ إناث) من ذوي اضطراب التوحُّد، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعاليَّة البرنامج التدريبي في تحسين مهام نظريَّة التماسُك المركزي، وعلاج اضطراب اللغة البراغماتيَّة.

أجرى **بطاينة والطوالبة (٢٠٢٠)** دراسة هدفت إلى قياس أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات اللغة البراغماتيَّة لأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد في الأردن، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٢٦) طفل من ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد، البالغين من العمر (٥-١٠) سنوات، وُزِّعوا عشوائيًّا إلى مجموعتين: تجريبيَّة وضابطة بالتساوي. كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة بين القياس القَبلي والبَعدي على مقياس مهارات

اللغة البراغماتيَّة على القياس الكلي، يُعزَى إلى البرنامج التدريبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة على جميع الأبعاد، باستثناء بُعد سياق الحديث.

كما استهدفت **دراسة (Aare's-Roqueta, 2020)** إلى مقارنة اضطراب اللغة البرجماتيَّة لدى الأطفال التوحُّديين والأطفال المصابين باضطراب اللغة النمائي وأثره على التواصُل الاجتماعي، بيَّنت النتائج أن: الأطفال التوحُّديين والأطفال المصابين باضطراب اللغة النمائي يعانون من قصور في مهام اللغة البرجماتيَّة. بينما يواجه الأطفال المصابون باضطراب طَيْف التوحُّد صعوبات استثنائيَّة في أداء مهام التواصُل الاجتماعيَّة، بسبب الصعوبات التي يوجهونها مع اضطراب اللغة البرجماتيَّة من مكوِّنات مهام نظريَّة العقل لديهم.

وتناولت **دراسة سهام ويمينة (٢٠٢١)** الكشف عن مدى فعاليَّة البرنامج التدريبي القائم على نظريَّة العقل والمهارات الاجتماعيَّة في تنمية مهارات اللغة البراغماتيَّة لدى الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد، تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعتين التجريبيَّة، والضابطة. واشتملت العيِّنة من (١٤) طفلًا من ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد، تراوحت الأعمار بين (٥-٩) سنوات، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبيَّة بين القياس القَبلي والبَعدي على مقياس مهارات اللغة البراغماتيَّة، ووجود فروق على جميع أبعاده، كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق بين التطبيقين البَعدي والتتبعي على أفراد المجموعة التجريبيَّة.

وقامت **دراسة مايرز (Mayers, 2007)** بمحاولة تحقيق مستوى أعلى من التواصُل وزيادة التفاعل من خلال التغلب على المعوِّقات اللغويَّة باستخدام برامج علاجيَّة لغويَّة تفاعليَّة تركِّز على تقنيات تكنولوجيَّة من أجل تحسين مستوى الأداء في اللغة التعبيريَّة والاستخدام الاجتماعي للغة، والطلاقة من خلال ممارسة اللغة في مواقف تواصُل حيويَّة طبيعيَّة، وأسفرت النتائج عن حدوث تحسُّن واضح من جانب أفراد العيِّنة عقب البرنامج لاعتماده على الاستخدام الاجتماعي اللغوي Pragmatic في سياقات واقعيَّة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

حرص الباحثان على أن تكون الدراسات السابقة مرتبطة بشكل مباشر بالأسئلة البحثيَّة والأهداف؛ حيث توجد حاجة بحثيَّة إلى دراسة اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد تتمثَّل في مستوى هذا الاضطراب.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

استخدمَ الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وكما ذكره عبيدات (٢٠٠٣) بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمَّن وصف الظاهرة وجمع البيانات مباشرةً من مجتمع أو عيِّنة البحث؛ بقصد التعبير عنها كميًّا وكيفيًّا، وتشخيص جوانب معيَّنة دون الاقتصار على واحدة، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة؛ حيث يُستخدم لوصف الظواهر ولجمع المعلومات حول ظروف معيَّنة وفهم حالتها كما هي في الواقع، والعمل على تطويرها، كما يمكن من خلاله وضع النتائج بصورة رقميَّة معبِّرة، ومن ثَم تفسير هذه الأرقام وتوضيح ما توصَّل إليه (المحمودي، ٢٠١٩).

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلِّمي ومعلِّمات الأطفال اضطراب طَيْف التوحُّد في مدينة مكة، في كلٍّ من القطاعين الحكومي والأهلي، والبالغ عددهم (١٠٤)، حسب الإحصائية للإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة لعام ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

عينة البحث:

عينة استطلاعية:

تكوَّنت من (٢٥) من مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد بمنطقة مكة المكرمة.

العينة النهائية:

استخدم الباحثان أسلوب العينة العشوائية وبلغ عددهم (٦٢) معلمًا ومعلمةً للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد بمدينة مكة المكرمة.

جدول (١) توزيع عيِّنة الدراسة بعد التطبيق حسب كل من: الجنس، وعمر الطفل الذي يتم التدريس له، ومدى معرفتهم باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد، لكل منهم

الجنس	ذكر	أنثى		المجموع
التكرار	٣٣	٢٩		٦٢
النسبة ٪	٥٣,٢٣	٤٦,٧٧		١٠٠
المعرفة بالاضطراب	نعم	لا		المجموع
التكرار	٤١	٢١		٦٢
النسبة ٪	٦٦,١٣	٣٣,٨٧		١٠٠
عمر الطفل	من ٥-٧ سنوات	من ٧-٩ سنوات	من ٩ فأكثر	المجموع
التكرار	١٧	٢٥	٢٠	٦٢
النسبة ٪	٢٧,٤٢	٤٠,٣٢	٣٢,٢٦	١٠٠

يوضِّح الجدول (١) توزيع عيِّنة البحث بعد التطبيق حسب الجنس، وقد جاء في المرتبة الأولى الذكور، ثم الإناث، أما بالنسبة لتوزيع عيِّنة الدراسة بعد التطبيق وفقًا لمعرفتهم باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد، وقد جاء في المرتبة الأولى نعم، ثم لا، أما توزيع عيِّنة البحث بعد التطبيق وفقًا لعمر الطفل، وقد جاء في المرتبة الأولى من (٧ – ٩) سنوات، ويليهم من (٩ فأكثر)، وفى المرتبة الأخيرة جاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (٥ – ٧) سنوات.

أداة البحث:

استخدم الباحثان لهذا البحث أداة الاستبانة وكان عنوانها: "مستوى اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة" (من إعداد الباحثان)، وهي تهدف إلى معرفة مستوى اضطراب اللغة البراغماتية للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد من وجهة نظر معلميهم، وقد تكونت الأداة من (٢١) مفردة في صورتها النهائية، موزّعة على بعدين: البعد الأول: مظاهر اضطراب اللغة البراغماتية لذوي التوحد وعدد عباراته (١٤) عبارة، البعد الثاني: استراتيجيَّة التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد، وعدد عباراته (٧) عبارات.

وتضمنت متغيرات البحث للعينة: الجنس: ذكر – أنثى، عمر الطفل، مستوى المعرفة.

خطـــوات إعـــداد الاستبانـــة:

١- الاستفادة من الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة والمتعلِّقة بكلٍّ من اضطراب اللغة البراغماتي، واضطراب طَيْف التوحُّد.

٢- الاطلاع على عدد من الأدوات الواردة في الدراسات السابقة، والاستفادة منها في إعداد الاستبانة؛ لتتناسب وفق العيِّنة التي تُطبق عليها، بالإضافة إلى صياغة بعض العبارات الجديدة.

٣- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، والعمل بملحوظاتهم، وتعديلاتهم في حذف وإعادة الصياغة لبعض الفقرات.

صـــدق أداة البحـــــث:

- **الصدق الظاهر لأداة الدراسة (صدق المحكمين)**:

قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها الأوليَّة على عدد (٩) من الأساتذة في مجال التربية الخاصَّة وعلم النفس التربوي؛ لإبداء آرائهم حول عبارات الاستبانة ومدى صحَّتها وسلامة صياغتها ومناسبتها للفئة المستهدفة، وبعد الأخذ بالملاحظات خرجت الاستبانة بشكلها النهائي.

- **الصدق البناء (صدق الاتساق الداخلي)**:

تم احتساب دلالات (صدق الاتساق الداخلي) من خلال استخراج دلالات صدق البناء للمقياس فيما يتعلق بمستوى اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد من وجهة نظر معلِّميهم بمدينة مكة، استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بُعد وارتباطه بالدرجة الكلية للاستبانة، وبين الأبعاد نفسها، في عيِّنة استطلاعية من خارج عيِّنة البحث تكوَّنت من (٢٥) من مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد بمنطقة مكة المكرمة، والنتائج بالجدول الآتي:

جـــدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه العبارة (ن=٢٥)

مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي			استراتيجيَّة التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد		
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٩٠	١	**٠,٧٣٠	١	**٠,٦١٥
٢	**٠,٥٢٤	٢	**٠,٦٥٤	٢	**٠,٧٠٠
٣	**٠,٦٧٠	٣	**٠,٧٦٦	٣	**٠,٨١١
٤	**٠,٥٦٤	٤	**٠,٦٣١	٤	**٠,٨٨٨
٥	**٠,٦١٩	٥	**٠,٦٣٢	٥	**٠,٦٥٦
٦	**٠,٦٢٩	٦	**٠,٦٣٣	٦	**٠,٨٧٠
٧	**٠,٧١٩	٧	**٠,٧٩٥	٧	**٠,٨٧٤

** معامل الارتباط دالٌّ عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه دالَّة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يؤكد ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي لعبارات الاستبانة، ولذلك لم تُحذَف أي من هذه العبارات.

جـــدول (٣) معامل الارتباط بين البُعدين وبعضهما البعض وبين البُعدين والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٢٥)

البُعـــــد / معامـــــل الارتبـــــاط	استراتيجيَّة التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد	الاستبانة ككل
مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي	*٠,٤١٢	**٠,٨٩٠
استراتيجيَّة التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد		**٠,٧٨٣

* معامل الارتباط دالٌّ عند ٠,٠٥، ** معامل الارتباط دالٌّ عند ٠,٠١

كما هو موضح بجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين البُعدين وبعضهما البعض وبين البُعدين والاستبانة ككل جميعها دالَّة إحصائيًّا، مما يؤكِّد على صدق البناء لبُعدي الأداة المستخدمة في البحث.

ثبـــات الاستبانـــة:

تم حساب ثبات أداة البحث باستخدام الطرق الآتية:

أ) **طريقة معامل ألفا كرونباخ:** يعتبر معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصَّة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاستبانة إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن، ٢٠٠٣: ١٧٦)؛ حيث تم تطبيق الاستبانة على مجموعة مكوّنة من (٢٥) من مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد بمنطقة مكة المكرمة، ومن ثم تم استخدام برنامج (SPSS V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال حساب قيمة ألفا لكل بُعد من بُعدي الاستبانة، كما تم حساب معامل ألفا للاستبانة ككل كما هو موضح بالجدول (٤):

جـــدول (٤) معاملات الثبات للاستبانة بطريقة معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد من بُعدي الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل (ن = ٢٥)

البُعد	مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي	استراتيجيّة التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد	الاستبانة ككل
عدد العبارات	١٤	٧	٢١
معامل ألفا كرونباخ	٠,٨٩٠	٠,٨٨٨	٠,٨٩٩

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة سواء بالنسبة لبُعدي الاستبانة أو بالنسبة للاستبانة ككل، ومن ثَم يمكن الوثوق في الاستبانة عند استخدامها كأداة في البحث الحالي.

ب) **طريقة التجزئة النصفيَّة:** تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاستبانة؛ حيث تَمَّ تجزئة الاستبانة إلى نصفين متكافئين؛ حيث يتضمَّن القسم الأول: درجات الأفراد في الأسئلة الفردية، في حين يتضمَّن القسم الثاني: درجات الأفراد في الأسئلة الزوجيَّة، وبعد ذلك قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بينهما، ويوضح الجدول الآتي ما توصل إليه البحث في هذا الصدد:

جـــدول (٥) الثبات بطريقة التجزئة النصفيَّة للاستبانة

الابعاد	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الأول	١١	٠,٧٦٦	٠,٨٨٥	٠,٩٣٩	٠,٩٣٩
الثاني	١٠	٠,٨٤٤			

يتضح من الجدول (٥) أنَّ معامل ثبات الاستبانة لسبيرمان وبران، وكذلك لجتمان يساوي (٠,٩٣٩)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية جدًّا من الثبات، ومن ثمَّ فإنَّها تعطي درجة من الثقة عند استخدامها كأداة في البحث الحالي.

الأســـاليـب الإحصـــائيَّـــة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS V.18)؛ للقيام بتحليل البيانات الناتجة من عيِّنة البحث، ويأتي تفصيل الأساليب الإحصائيَّة المتبعة كما يلي:

١- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص مجتمع وعيِّنة البحث، وتوزيعها حسب المتغيِّرات الديموغرافية.

٢- المتوسط الحسابي للتعرُّف على متوسط استجابة العيِّنة على كل عبارة من عبارات البُعدين الرئيسيين للاستبانة، وترتيب الفقرات حسب المتوسط تنازليًّا.

٣- الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابات عيِّنة البحث لكل عبارة من عبارات الاستبانة حسب متغيرات البحث، ولكل بُعد من البُعدين الرئيسين عن متوسطها الحسابي وقياس التشتت.

٤- معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation، لحساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة.

٥- استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach- Alpha)، وكذلك معامل الثبات لبراون وسبيرمان، ومعامل الثبات لجتمان، للتحقق من ثبات أداة البحث.

٦- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T-Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين عيِّنة البحث في الاستبانة وفقًا لمتغيِّر الجنس.

٧- اختبار مان ويتني Maan -Whitney U Test لدلالة الفرق بين متوسطي رُتب درجات المعلمين عيِّنة البحث في الاستبانة وفقًا لمتغيِّر معرفتهم باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التوحُّد.

٨- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA-One Way لدلالة الفرق بين متوسطي استجابات المعلمين عيِّنة البحث في الاستبانة، وفقًا لمتغيِّري (عمر الطفل).

نتائـــج البحـــث:

نتائج التساؤل الأول: ما مستوى اضطراب اللغة البراغماتيَّة على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحُّد من وجهة نظر مُعلِّميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب لنتائج درجات أفراد عينة البحث من مُعلِّمي ومُعلِّمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في كلّ عبارة من عبارات البعد الأول (مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي)؛ ويُبرز الجدول (٦) النتائج مُرتَّبةً من الأكثر موافقةً إلى الأقل، إضافةً إلى متوسط استجابات أفراد العينة بشكل كلي على البعد إجمالًا:

جـــدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي (ن= ٦٢)

الرتبة	الرقم	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الموافقة
			ك١	٪	ك٢	٪	ك٣	٪	ك٤	٪	ك٥	٪				
١	١	نقص في انتقاء الكلمات المناسبة أثناء الحديث مع الآخرين:	٢٩	٤٦,٨	٢٧	٤٣,٥	٥	٨,١	١	١,٦	٠	٠,٠	٤,٣٥	٠,٧٠	٨٧,٠٠	كبيرة
٢	١٠	يواجه صعوبة في الاستخدام الفعلي للغة أثناء المواقف الاجتماعية.	٣٤	٥٤,٨	١٧	٢٧,٤	١٠	١٦,١	١	١,٦	٠	٠,٠	٤,٣٥	٠,٨١	٨٧,٠٠	كبيرة
٣	١٣	يواجه صعوبة في تنظيم أفكاره عند سرد قصة معينة.	٣٠	٤٨,٤	٢٤	٣٨,٧	٧	١١,٣	٠	٠,٠	١	١,٦	٤,٣٢	٠,٨١	٨٦,٤٠	كبيرة
٤	٨	يفتقر إلى فهم النظرات ذات المغزى.	٣٠	٤٨,٤	٢٢	٣٥,٥	٨	١٢,٩	٢	٣,٢	٠	٠,٠	٤,٢٩	٠,٨٢	٨٥,٨٠	كبيرة
٥	٢	مخزون المفردات لديه قليل.	٢٩	٤٦,٨	٢٤	٣٨,٧	٦	٩,٧	٣	٤,٨	٠	٠,٠	٤,٢٧	٠,٨٣	٨٥,٤٠	كبيرة

الرتبة	الرقم	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الموافقة
			ك١	٪	ك٢	٪	ك٣	٪	ك٤	٪	ك٥	٪				
٦	١١	السياق الاجتماعي للغة لديه ضعيف.	٢٦	٤١,٩	٢٨	٤٥,٢	٧	١١,٣	٠	٠,٠	١	١,٦	٤,٢٦	٠,٧٩	٨٥,٢٠	كبيرة
٧	٣	يتفاعل مع الآخرين بشكل غير منتظم.	٢٧	٤٣,٥	٢٥	٤٠,٣	٩	١٤,٥	٠	٠,٠	١	١,٦	٤,٢٤	٠,٨٢	٨٤,٨٠	كبيرة
٨	٤	يواجه صعوبة في فهم المعاني.	٢٤	٣٨,٧	٣١	٥٠,٠	٥	٨,١	٢	٣,٢	٠	٠,٠	٤,٢٤	٠,٧٤	٨٤,٨٠	كبيرة
٩	٩	طريقته في التعبير عن تسلسل الأحداث اليومية ضعيفة.	٢٦	٤١,٩	٢٦	٤١,٩	٨	١٢,٩	١	١,٦	١	١,٦	٤,٢١	٠,٨٥	٨٤,٢٠	كبيرة
١٠	١٢	عدم الإقدام على إنشاء علاقة اجتماعية مع الآخرين.	٣٠	٤٨,٤	١٨	٢٩,٠	١٠	١٦,١	٤	٦,٥	٠	٠,٠	٤,١٩	٠,٩٤	٨٣,٨٠	كبيرة
١١	٥	يواجه صعوبة في فهم تعبيرات الصوت.	٢٢	٣٥,٥	٣٠	٤٨,٤	٩	١٤,٥	١	١,٦	٠	٠,٠	٤,١٨	٠,٧٤	٨٣,٦٠	كبيرة
١٢	٦	يجد صعوبة في المبادرة بالحديث.	٢٢	٣٥,٥	٢٩	٤٦,٨	٩	١٤,٥	٢	٣,٢	٠	٠,٠	٤,١٥	٠,٧٩	٨٣,٠٠	كبيرة
١٣	١٤	يستجيب بشكل ضعيف مع الآخرين.	٢٥	٤٠,٣	٢٥	٤٠,٣	٨	١٢,٩	٤	٦,٥	٠	٠,٠	٤,١٥	٠,٨٨	٨٣,٠٠	كبيرة
١٤	٧	يواجه صعوبة في فهم نبرات الصوت.	٢٢	٣٥,٥	٢٦	٤١,٩	١١	١٧,٧	٢	٣,٢	٠	٠,٠	٤,١١	٠,٨٢	٨٢,٢٠	كبيرة
بُعد مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي ككل													٤,٢٣	٠,٥٥	٨٤,٦٠	كبيرة

يوضِّح الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الأول ككل (مستوى اضطراب اللغة البراغماتي) جاء (بمتوسط = ٤,٢٣، وانحراف معياري =٠,٥٥)، وجاءت الموافقة عليه بدرجة كبيرة.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة (١) التي تنص على: "نقص في انتقاء الكلمات المناسبة أثناء الحديث مع الآخرين" حقَّقَت أعلى متوسط للموافقة؛ حيث جاءت (بمتوسط = ٤,٣٥، وانحراف معياري = ٠,٧٠)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذه العبارة.

كما يكشف الجدول كذلك أن العبارة (٧) التي تنص على: "يواجه صعوبة في فهم نبرات الصوت" حقَّقَت أقل متوسط للموافقة؛ حيث جاءت (بمتوسط = ٤,١١، وانحراف معياري = ٠,٥٥)، وقد حقَّقَت درجة موافقة كبيرة.

السؤال الثاني: ما هي استراتيجيات التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرُّتب لنتائج درجات أفراد عينة البحث من مُعلِّمي ومُعلِّمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في كل عبارة من عبارات البعد الثاني (استراتيجية التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد)؛ ويُبرز الجدول (٧) النتائج مُرتَّبةً من الأكثر موافقةً إلى الأقلّ، إضافةً إلى متوسط استجابات أفراد العينة بشكل كلي على البعد إجمالًا:

جـــدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد استراتيجية التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= ٦٢)

الترتيب	الترتيب	العبـــارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الموافقة
			ك١	٪	ك٢	٪	ك٣	٪	ك٤	٪	ك٥	٪				
١	٢	تـدريب الطفـل علـى (تعـبيرات الوجـــــه، المحادثـــــة، انتظـار دوره في الكلام).	٣٣	٥٣,٢	٢٣	٣٧,١	٦	٩,٧	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٤	٠,٦٧	٨٨,٨٠	كبيرة

الترتيب	الرقم	العبـــارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الموافقة
			ك١	٪	ك٢	٪	ك٣	٪	ك٤	٪	ك٥	٪				
٢	٤	تفعيل التدخلات السلوكيَّة متعددة المكونات؛ لمعالجة المهارات للأطفال.	٣٣	٥٣,٢	٢٢	٣٥,٥	٦	٩,٧	٠	٠,٠	١	١,٦	٤,٣٩	٠,٨٠	٨٧,٨٠	كبيرة
٣	٥	استعمال استراتيجية نمذجة الفيديو للأطفال لتحسين التفاعل الاجتماعي.	٢٩	٤٦,٨	٢٤	٣٨,٧	٨	١٢,٩	١	١,٦	٠	٠,٠	٤,٣١	٠,٧٦	٨٦,٢٠	كبيرة
٤	٣	استخدام استراتيجية لعب الأدوار أثناء المحادثة مع الطفل.	٣٣	٥٣,٢	١٦	٢٥,٨	١٠	١٦,١	٢	٣,٢	١	١,٦	٤,٢٦	٠,٩٦	٨٥,٢٠	كبيرة
٥	١	استخدام استراتيجية المحاولات المنفصلة لتنمية اللغة البراغماتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	٢٩	٤٦,٨	٢٠	٣٢,٣	١٢	١٩,٤	١	١,٦	٠	٠,٠	٤,٢٤	٠,٨٢	٨٤,٨٠	كبيرة
٦	٦	توظيف استراتيجية الواقع المعزز لتنمية اللغة البراغماتية لذوي اضطراب طيف التوحد.	٣٠	٤٨,٤	٢١	٣٣,٩	٨	١٢,٩	٢	٣,٢	١	١,٦	٤,٢٤	٠,٩٢	٨٤,٨٠	كبيرة
٧	٧	استخدام برامج تدريبية لتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة.	٢٤	٣٨,٧	٢٧	٤٣,٥	٨	١٢,٩	١	١,٦	٢	٣,٢	٤,١٣	٠,٩٣	٨٢,٦٠	كبيرة
بعد استراتيجية التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ككل													٤,٢٩	٠,٦٤	٨٥,٨٠	كبيرة

يوضح الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني ككل (استراتيجية التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد) جاء (بمتوسط = ٤,٢٩، وانحراف معياري =٠,٦٤)؛ وجاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة (٢) التي تنص على: "تدريب الطفل على (تعبيرات الوجه، المحادثة، انتظار دوره في الكلام)" حقَّقَت أعلى متوسط للموافقة؛ حيث جاءت (بمتوسط = ٤,٤٤، وانحراف معياري = ٠,٦٧)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذه العبارة.

كما يكشف الجدول كذلك أن العبارة (٧) التي تنص على: "استخدام برامج تدريبية لتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة" حقَّقَت أقل متوسط للموافقة؛ حيث جاءت (بمتوسط = ٤,١٣، وانحراف معياري = ٠,٩٣)، وقد حقَّقَت درجة موافقة كبيرة.

السؤال الثالث: هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي تُعزَى لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T-Test لدلالة الفرق بين متوسطي استجابات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)؛ وظهرت النتائج بالجدول (٨):

جـــدول (٨) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T-Test لدلالة الفرق بين متوسطي استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحُّد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)

البعـــــد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي	الذكور	٣٣	٥٩,٧٣	٨,٠١	٠,٥٠٤	٦٠	٠,٦١٦ لا يوجد
	الإناث	٢٩	٥٨,٧٢	٧,٥٩			
استراتيجية التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	الذكور	٣٣	٣٠,١٢	٤,٤٠	٠,٢٢٦	٦٠	٠,٨٢٢ لا يوجد
	الإناث	٢٩	٢٩,٨٦	٤,٦٠			
الاستبانة ككل	الذكور	٣٣	٨٩,٨٥	١١,٧٧	٠,٤٥٠	٦٠	٠,٦٥٤ لا يوجد
	الإناث	٢٩	٨٨,٥٩	١٠,١٠			

يتضح من الجدول (٨): عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)، وذلك في الدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك في كل بُعد من بُعدَي الاستبانة.

السؤال الرابع: هل تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي تُعزَى إلى متغير المعرفة باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (نعم / لا)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفرق بين رتب متوسطي استجابات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير المعرفة باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (نعم / لا)؛ وظهرت النتائج كما هي موضَّحة في الجدول (٩):

جـــدول (٩) نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفرق بين رتب متوسطي استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير المعرفة باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (نعم / لا)

البعـــــد	المعرفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي	نعم	٤١	٣٧,٢٨	١٥٢٨,٥٠	١٩٣,٥٠٠	٣,٥٣٢	٠,٠١
	لا	٢١	٢٠,٢١	٤٢٤,٥٠			
استراتيجية التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	نعم	٤١	٣٥,٧٩	١٤٦٧,٥٠	٢٥٤,٥٠٠	٢,٦٣٦	٠,٠١
	لا	٢١	٢٣,١٢	٤٨٥,٥٠			
الاستبانة ككل	نعم	٤١	٣٧,٤٤	١٥٣٥,٠٠	١٨٧,٠٠٠	٣,٦٢٩	٠,٠١
	لا	٢١	١٩,٩٠	٤١٥,٠٠			

يتضح من الجدول (٩): وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير المعرفة باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

(نعم / لا)، وذلك في الدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك في كل بُعد من بُعدي الاستبانة، لصالح الاستجابة بـ(نعم)، أي إن متوسط درجات المعلمين الذين لديهم معرفة باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان أعلى بدلالة إحصائية من متوسط المعلمين الذين ليس لديهم معرفة.

السؤال الخامس: هل توجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي تُعزَى لمتغير عمر الطفل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA-One Way لدلالة الفرق بين متوسطي استجابات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير عمر الطفل؛ وظهرت النتائج كما هي موضَّحة في الجدول (١٠):

جـــدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA-One Way لدلالة الفرق بين متوسطي استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير عمر الطفل

البعد	الإحصاءات الوصفية				البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	العمر	١	٢	٣						
مظاهر اضطراب اللغة البراغماتي	العدد	١٧	٢٥	٢٠	بين المجموعات	٤٧,٣٩	٢	٢٣,٧٠	٠,٣٨٥	٠,٦٨٢ لا يوجد
	المتوسط	٥٨,٤١	٥٨,٨٤	٦٠,٥٠	داخل المجموعات	٣٦٣٤,٤٨	٥٩	٦١,٦٠		
	الانحراف المعياري	٧,٦٧	٩,٤١	٥,٤٦	المجموع	٣٦٨١,٨٧	٦١			
استراتيجية التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	العدد	١٧	٢٥	٢٠	بين المجموعات	١٤,٢٦٩	٢	٧,١٣	٠,٣٥١	٠,٧٠٦ لا يوجد
	المتوسط	٢٩,٩٤	٢٩,٥٢	٣٠,٦٥	داخل المجموعات	١١٩٩,٧٣	٥٩	٢٠,٣٣		
	الانحراف المعياري	٤,١٢	٤,١٤	٥,١٢	المجموع	١٢١٤,٠٠	٦١			
الاستبانة ككل	العدد	١٧	٢٥	٢٠	بين المجموعات	١٠٥,٦٨	٢	٥٢,٨٤	٠,٤٣٢	٠,٦٥١ لا يوجد
	المتوسط	٨٨,٣٥	٨٨,٣٦	٩١,١٥	داخل المجموعات	٧٢٠٨,١٩	٥٩	١٢٢,١٧		
	الانحراف المعياري	١١,١٦	١٢,١٥	٩,٣٩	المجموع	٧٣١٣,٨٧	٦١			

(ملاحظة: تم تقسيم عمر الطفل إلى: ١= ٥-٧ سنوات، ٢= من ٧-٩ سنوات، ٣ = من ٩ فأكثر).

يوضِّح الجدول (١٠) نتائج اختبار (ف) لمتوسطات استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير عمر الطفل في الاستبانة ككل وفى كل بُعد من بُعدَيْها، ويلاحظ: أن قيمة (ف) تراوحت بين (٠,٦٥١ – ٠,٧٠٦)، وهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي استجابات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير عمر الطفل.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي:

كشفت نتائج البحث عن مستوى اضطراب اللغة البراغماتي من وجهة نظر معلميهم جاء (بمتوسط = ٤,٢٣، وانحراف معياري =٠,٥٥)، وجاءت الموافقة عليه بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان النتيجة السابقة إلى إن اضطرابات اللغة تُعتبر سمة بارزة وسائدة عند ذوي اضطرابات طيف التوحد؛ دراسة (Aare's,2020)، وفي هذا الإطار أشارت دراسة (Ratto,Brown,rupp,Mesibov&penn,2011)؛ ولذلك تعمل الكثير من البرامج على جانب اللغة بشكل كبير وأكثر عُمقًا.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

كشفت نتائج البحث في استراتيجية التعامل مع اضطراب اللغة البراغماتية جاء (بمتوسط = ٤,٢٩، وانحراف معياري =٠,٦٤)؛ وجاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان النتيجة السابقة إلى أن التطور الحاصل على المستوى الأكاديمي والتعليمي والأبحاث بشكل إيجابي حول اضطراب طيف التوحد، انعكس بشكل إيجابي على تحسُّن الاستراتيجيات وتَطوُّرها، وتعريف المهتمين بها؛ مما أسهم في رفع مستوى فعاليتها في البرامج التخصُّصية، وأشارت إلى ذلك دراسة سهام ويمينة (٢٠٢١)، حيثُ صمَّمَت برنامجًا يُقدِّم استراتيجية تُطوِّر وتُنمِّي اللغة البراغماتية، وكذلك أشارت دراسة بطاينة والطوالبة (٢٠٢٠)، حيثُ صمَّمَت برنامجًا يقيس أثر استراتيجية على اللغة بشكل مباشر.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أشار البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)، وذلك في الدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك في كل بُعد من بُعدَي الاستبانة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة جاءت انعكاسًا للبرامج والاستراتيجيات المصمَّمة والتي تستهدف أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في جوانبهم اللغوية بشكل عام، وفي الغالب لا تضع الجنس ضِمْن متغيراتها بشكل أساسي –حسَب علم الباحثة–، وهذا ما أشارت إليه دراسة عثمان (٢٠١٩)، حيثُ وضعت متغير الجنس كمحك، وكانت النتائج تُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أشار البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب استجابات مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير المعرفة باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (نعم / لا)، وذلك في الدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك في كل بُعد من بُعدي الاستبانة، لصالح الاستجابة بـ(نعم)، أي إن متوسط درجات المعلمين الذين لديهم معرفة باضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان أعلى بدلالة إحصائية من متوسط المعلمين الذين ليس لديهم معرف، ويعزو الباحثان هذه النتيجة لِمَا تبذلُه المؤسسات التعليمية من جهود في سبيل تطوير العمل مع ذوي اضطراب طيف التوحد؛ تتوقَّع الباحثة هذه النتيجة؛ نتيجة التطوير الذي يستهدف مُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والدورات التي ساهمت في ذلك، أصبحت الاستجابات مرتفعة تجاه معرفتهم باضطراب اللغة البراغماتي، وهذا ما تلمسهُ الباحثة من خلال خبرتها وتخصُّصها، ومن خلال المحتوى العلمي الذي تنشره السوشيال ميديا ومواقع الإنترنت، خَلْق حالة من الوعي الفردي والمجتمعي باضطراب اللغة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أشار البحث إلى تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي استجابات معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اضطراب اللغة البراغماتي وفقًا لمتغير عمر الطفل، ويعزو الباحثان توقُّعَ هذه النتيجة وفقًا لعينة البحث، حيث إنهم طلاب من مستوى دراسي متقارب، ويتلقَّوْن فُرصهم التعليمية في برامج تعليمية تُشكّل نمطًا بيئيًّا متشابهًا، وينعكس على ذلك وجهة نظر مُعلميهم حيثُ يعملون في نفس البرامج ويتلقَّوْن نفس التدريب؛ مما انعكس على الاستجابات، فأدَّى ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير العمر.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يوصِي الباحثان بالجوانب التالية:

١- إضافة اللغة البراغماتية عنصرًا محوريًّا في البرامج التعليمية وتربية وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- إعداد أبحاث تُركِّز على تطوير وتنمية لغة الطفل في التفاعلات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣- تنظيم دورات مكثفة عالية التركيز لإكساب وتزويد المعرفة المناسبة لمعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول المستجدات في اضطراب اللغة البراغماتي.

٤- عمل ندوات علمية ثابتة تهدف إلى نشر المعرفة المستدامة في مجال اضطرابات طيف التوحد واللغة البراغماتية.

أبحاث مقترحة:

١- بناء دراسات تقوم على تطوير استراتيجيات وبرامج علاجية لاضطراب اللغة البراغماتي.

٢- بناء برامج إرشادية لتحسين مستوى التواصل البراغماتي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم والعاملين.

مراجـــع البحـــث:

البطانية، أسامة محمد، والطوالبة، تسنيم عبد الرحمن. (٢٠٢٠). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة البراغماتية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن*. مجلة العلوم التربوية، (١٦)، ٩٥-٧٢.

الجلامدة، فوزية؛ وحسين، نجوى. (٢٠١٣). اضطرابات التواصل لدى التوحُّديين. الرياض.

حافري، زهية غنية. (٢٠٢٢). مستجدات علمية حول السببية الاتيولوجية لاضطرابات طيف التوحد فرضيات جينية، نوروبيولوجية وبيئية. *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ١٤، (١)، ١٠٦-١١٧.

سهام، شريفي؛ ويمينة، بوسبتة. (٢٠٢١). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل والمهارات الاجتماعية في تنمية مهارات اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. مجلة الرشد، ١١، (٢)، ٤٣٣-٤٥٢.

الشيمى، رضوى عاطف حلمي؛ والعتيبي، بسمة ماهر بدوي. (٢٠٢٠). *تأثير اضطراب اللغة البراغماتية على اضطراب التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي متلازمة أسبرجر*. جامعة الأزهر، مجلة التربية، ١٨٨، (٣)،٢٠٥-١٧٥.

عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٣). *البحث العلمي: مفهومه-أدواته-أساليبه*. إشراقات للنشر والتوزيع.

عثمان، ندا طه؛ وسليمان، عبد الرحمن، وزكي، دعاء محمود. (٢٠١٩). *برنامج لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البراغماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. مجلة الإرشاد النفسي، ٥٧، ٢٥٥-٣٠٩.

الغافري، هاشل بن سعد سرور؛ وعطا الله، محمد إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). *فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستخدام البراغماتي للغة في تنمية التفاعل الاجتماعي والثقة بالنفس لدى أطفال اضطراب التوحد*. مجلة التربية، ١٨٨، (٤)، ١٩٨-٢٣٤.

المحمودي، محمد. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي*. (ط٣)، دار الكتب.

اللحياني، سارة هاني. (٢٠٢٢). مستوى اضطراب اللغة البراغماتي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة[رسالة غير منشورة] . جامعة أم القرى.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). دليل المعلم الشامل لبرامج اضطراب طيف التوحد. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

https://moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/

وشاحي، سماح نور؛ وربيع، سمية محمود. (٢٠١٧). *فاعلية استخدام استراتيجية القصة الاجتماعية في تحسين النمو اللغوي والاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤، (١٦)، ٨٣-١٢٥.

Aanres-Roqueta, Clara؛ Katsos, Napoleon. (2020). A Distinction Between Linguistic and Social Pragmatics Helps the Precise Characterization of Pragmatic Challenges in Children With autism spectrum Disorders and Developmental Language Disorder Journal of Speech ؛ Rockville, vol 63 pp.1494-1508.

Mattila, M-L. (2013). Autism Spectrum Disorders an epidemiological and clinical study. Phd. Faculty of medicine, University of Oulu.

Murza, K. A &,.Nye, c.(2013). Pragmatic Language Intervention for adulst with asperger syndrome or high-functioning autism: a feasibility study. Contemporary Issues in communication science& disorders,40.

Russell, R., & Grizzle, K (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: toward evidence- based assessments. Clinical child and family psychology Review, 11 (1- 2), 59- 73.

Varughese, T. (2011). Social Communication Cues for Young Children with Autism Spectrum Disorders and Related Conditions. London: Jessica Kingsley Publisher.

volden,J.& (1993).pragmatic language dysfuncion in autism: Referential coounication and perspectivw- taking in autistic speakers (master dissertation).University of Alberta.

Young,E. Diehl,. Morris, D Hyman, S&Bennelto, L (2005). The use of tow language testes to identify pragmatic language problemsin children with autism chools, 36-62.

العـــــدد (٢٠)، الجـــزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٣، ص ص ٦١ – ١١٢

فعالية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية

إعداد

فاطمة بنت محمد بن عبدالله الشهري

باحث ماجستير في مسار غير العاديين
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الملك سعود

د/ إبراهيم بن حمد النقيثان

أستاذ مشارك- قسم علم النفس
جامعة الملك سعود

فعالية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية

فاطمة بنت محمد بن عبدالله الشهري(*) & د/ إبراهيم بن حمد النقيثان (**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم، ومفهوم الذات لدى المعاقات حركيًا بمدينة الرياض ، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٠) من ذوي الإعاقة الحركية ، تم تقسيمهن مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددها (١٠) من ذوي الإعاقة الحركية ، والمجموعة الضابطة وعددها (١٠) من ذوي الإعاقة الحركية ، واستخدم الأدوات التالية: مقياس صورة الجسم، إعداد: الدسوقي (٢٠٠٦)، ومقياس تنسي لمفهوم الذات–الصورة الإرشادية، إعداد: فرج، كامل (٢٠٠٨)، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثان. وباستخدام المنهج التجريبي القائم على المجموعتين، التجريبية والضابطة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على كل من مقياس اضطراب صورة الجسم ومقياس مفهوم الذات، لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحسُّن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهن لجلسات البرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن لنفس جلسات البرنامج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على كل من مقياس اضطراب صورة الجسم ومقياس مفهوم الذات، لصالح القياس البعدي، مما يعني تحسن صورة الجسم لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبالتالي تحسنهنّ بعد تعرضهنّ لجلسات البرنامج.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، صورة الجسم، مفهوم الذات، ذوي الإعاقة الحركية.

(*) باحث ماجستير في مسار غير العاديين - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود.
(**) أستاذ مشارك- قسم علم النفس – جامعة الملك سعود.

The effectiveness of counseling program to improve the body image and self-concept of the physically handicapped women

Abstract

The study aimed at trying to identify the extent of the effectiveness of a counseling program in improving the body image and self-concept of the physically handicapped in Riyadh. The study sample consisted of (20) people with physically handicapped, who were divided into two groups. The control group, numbering (10) people with physically handicapped, used the following tools: the body image scale, prepared by: Al-Dasouki (2006), and the Tensi scale of self-concept - the indicative image, prepared by: Faraj, Kamel (2008), and the counseling program prepared by the two researchers. And using the experimental method based on the two groups, the experimental and the control. The study reached the following results: There are statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the experimental group members, and the mean scores of the control group members in the post-measurement on both the body image disorder scale and the self-concept scale, in favor of the experimental group, which means The improvement of the scores of the experimental group members after they were exposed to the counseling program sessions compared to the control group members who were not exposed to the same program sessions. There are statistically significant differences at the level (0.01) between the scores of the experimental group members in the pre and post measurements on both the body image disorder scale and the self-concept scale, in favor of the post measurement, which means an improvement in the body image of the experimental group members, and thus their improvement after exposure to for program sessions.

Keywords: counseling program, body image, self-concept, people with physically handicapped.

المقـــدّمـــــة:

تُعدُ ظاهرة الإعاقة من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات الإنسانية قديمًا وحديثًا، حيث تشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة الإعاقة في أي مجتمع تتراوح ما بين (٧-١٠%) من مجموع السكان، وتعني الإعاقة النقص أو القصور المزمن، الذي يؤثر على قدرات الشخص، فيصير عاجزًا، سواء كانت الإعاقة جسمية أم نفسية أم عقلية (الروسان، ٢٠١٠). وقد تناول كثير من العلماء والباحثين مفهوم الإعاقة من وجهات نظر مختلفة؛ منها المجال الطبي حيث يُنظر إلى المعاق باعتباره إنسان محدود القدرات في القيام بالأعمال الطبيعية، جراء قصور بدني أو حسي أو ذهني، نتيجة إصابة الجهاز العصبي المركزي أو الحواس أو أعضاء الجسم، وفي المجال الاجتماعي يُعتبر الفرد معاقًا إذا لم تكن لديه القدرة على الاستجابة لمتطلبات الحياة اليومية في مجتمع معين بصورة عادية، أما في المجال الاقتصادي فيُنظر إلى الإعاقة من زاوية عدم قدرة الفرد على الحصول على عمل معين والتكسّب منه، ما تنخفض فرصته في الحصول على عمل ما والاحتفاظ به، نتيجة لنقص مؤهلاته البدنية أو الفكرية، أما في المجال التربوي فُينظر إلى الإعاقة من زاوية عدم قدرة المعاق على مسايرة نظم التعليم العادية، وعدم مقدرته على الإنجاز والنجاح والمنافسة في الظروف العادية، مما يتطلب تهيئة ظروف تربوية مناسبة (عبد المعطي، ٢٠٠٥).

ومن هنا نجد أن الأفراد ذوي الاعاقة يعانون من مشكلات عديدة منها: ضعف الدافعية، والاكتئاب، والتردد وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وفقدان الضبط الذاتي، وتكوُّن تصور جسمي مُشَوَّه، ومفهوم ذات سلبي، وفقدان الاستقلال الجسمي والاقتصادي، والاعتماد على الآخرين، واضطراب الأدوار الاجتماعية، والانعزالية، واتجاهات سلبية نحو الإعاقة (Farrell, 2009). ومن ثم يواجه الأفراد ذوى الاعاقة عددًا كبيرًا من مصادر الضغوط التي تتطلب منهم القيام باستجابات للتكيف والتأقلم مع حالة الإعاقة التي يعانون منها، والعيش بسلام في المجتمع، إلا أن عديد منهم يتجهون نحو الاستسلام والخضوع للإعاقة والفشل في التكيف مع إعاقتهم، وقد يصلوا إلى حالة من اليأس لا يمكن القيام بأية استجابات تكيفيّة إيجابية، حتى يتكوَّن لديهم اعتقاد بأن الإعاقة سوف تجعلهم

قاصرين في أداء أي مهمة تُطلب منهم، ما يدفعهم إلى الاستسلام، وعدم القيام بسلوكيات تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الخاصة بالإعاقة، ومن ثم فهم بحاجة إلى خدمات إرشادية وعلاجية للتعامل مع مشكلاتهم بشكل مباشر (Bursztyn, 2007). وأوصت دراسة Popowich Sheldon (2022) بضرورة اعتماد الخدمات التأهيلية على البحوث الحديثة في استكشاف الاحتياجات النفسية لذوي الإعاقة الحركية مثل صورة الجسم المُدركة ومفهوم الذات وتصميم البرامج التي تلبي مثل هذه الاحتياجات.

وقد عرَّف الروسان (٢٠١٠، ص ٢٦٩) الإعاقة الحركية بأنها:" إصابة الفرد بخلل ما في القدرة الحركية أو النشاط الحركي، بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي".

ومن ثم تؤدي الإعاقة الحركية إلى عدم القدرة على القيام بالوظائف المتعلقة بالنشاطات الحياتية الجسمية، مما يستدعي استخدام أجهزة مساعدة للقيام بها، ما يؤثر ذلك الخلل على مظاهر النمو الاجتماعي والانفعالي والشخصي وربما العقلي، ويستدعي الحاجة إلى عناية خاصة (الهواملة، ٢٠٠٣، ص ٣٩). ومن حيث الخصائص الشخصية والسلوكية للمعوقين حركيًا، فتختلف تبعًا لاختلاف مظاهر الإعاقة الحركية ودرجتها، ومن هذه الخصائص: مشاعر القلق، الخوف، الرفض، العدوانية، الانطوائية، الدونية، ومفهوم الذات السلبي، حيث تتأثر هذه الخصائص بمواقف الآخرين وردود أفعالهم نحو مظاهر الإعاقة الحركية (الروسان، ٢٠١٠، ص ١٠٤).

ومن مشكلات ذوى الإعاقة الحركية، التشوه في إدراك صورة الجسم، حيث يعانون من نظرة المجتمع نحو قصورهم الجسمي وأجسامهم بالدونية، إلى جانب ذلك معاناتهم من الاعتمادية على الآخرين والخجل والعزلة (الخطيب،٢٠٠٣، ص ١٢٧)، وهو ما يشير إلى أن إدراكاتهم وفهمهم لأجسامهم يتشكل بناءً على الخبرات الشخصية التي يمرون بها داخل البيئات والسياقات الاجتماعية والثقافية (Karr, 2011; Lawlor & Elliot, 2012). مما يؤثر على توافقهم النفسي، الذي يتصل مباشرة بتشوه صورة الجسم، وتدني صورة الذات (الوقفي، ٢٠٠٨، ص٣٩٩). حيث تُعبر صورة الجسم عن التصور الذي يكونه الشخص عن جسده عبر سياق

اجتماعي وثقافي يُضفي تاريخه الشخصي عليه طابعًا خاصًا، وقد يحدث اضطرب في صورة الجسم لعدم اكتمالها بسبب خِلقي أو نتيجة لحادث أو مرض مزمن متبوع ببتر العضو المصاب، فتتعرض الصورة الجسمية للتغيرات. وبالتالي فإن ما يُغير الوحدة البيولوجية ينعكس على الصورة الجسدية، وأي تشوه جسدي هو فقدان للمادة الجسدية نفسها، ويؤدي هذا إلى صدمة نفسية تؤدي بدورها إلى تهديد الصورة الجسدية للشخص المعاق حركيًا (الدسوقي، ٢٠٠٦، ص ٢٢). وعلى العكس من ذلك يرى الأفراد الذين لديهم صورة إيجابية نحو أجسامهم، أنفسهم أكثر اجتماعية وإلفة من الآخرين وأكثر ذكاءً، وأكثر قدرةً على تحمل المسؤولية، وذلك بعكس الأفراد الذين لديهم صورة سلبية عن أجسامهم (Lawlor & Elliot, 2012). حيث إن اتجاهات الفرد نحو جسمه تمثل مؤشرًا هامًا لجوانب مختلفة لشخصيته، وأن شعور الفرد بأن جسمه كبير أم صغير، جذاب أم غير جذاب، قوي أو ضعيف، قد يفيد كثيرًا في التعرف على مفهومه لذاته وتقديره والتعرف على نمط سلوكه تجاه الآخرين، كما أن شعور الفرد نحو جسمه يرتبط بثقته في نفسه، وفي طريقة تعامله مع البيئة المحيطة به، ومن ناحية أخرى فإن الأفراد الذين لديهم اتجاهات أو تصورات إيجابية نحو أجسامهم يتمتعون بدرجة مرتفعة لتقديرهم لذواتهم (الروسان، ٢٠١٠، ص ٦٤).

كما يتسم ذوي الاعاقة الحركية بالتمركز حول الذات وضعف الثقة بالنفس (سيسالم، ١٩٩٨، ص ١٠١)، وحين يكوّن المعاق مفهوم ذات سلبي عن نفسه، يشعر بأنه ليس ذو قيمة، ما يؤثر على صحته النفسية، مما يدفعه إلى الإصابة بمشاعر الاكتئاب والقلق والتوتر، وعدم الرضا عن النفس وعن الآخرين، والشعور بالذنب والعجز عند الفرد المصاب بالإعاقة الحركية، مما يدفعه إلى الشعور بالنقص والقصور والدونية (الظاهر، ٢٠١٠، ص ١٤٧؛ الصفدي، ٢٠٠٣، ص ٣٤).

مشكلة الدراسة:

تُعدّ مشكلات ذوى الاعاقة بصفة عامة وذوي الإعاقة الحركية بصفة خاصة من المشكلات الإنسانية التي تثير الاهتمام، حيث إن المشاكل التي يعاني منها ذوى الإعاقة

الحركية لا تنشأ عن الإصابة في حد ذاتها، وإنما تنشأ أساسًا من عدم تقبل الفرد لإصابته وللآخرين، أو لتكوين مفهوم ذات سلبي عن جسمه وتقدير ذات منخفض، و نظرة الآخرين المحيطين به بنظرة متدنية كما أكدت على ذلك دراسة شيلدون ورينويتش ويوشيدا (Sheldon; Renwich and Yoshida, 2011) ودراسة بايلي (Bailey, 2014)، فالعاهة الجسمية تسبب عند ذوى الإعاقة الحركية زيادة الحساسية؛ نتيجة شعوره بالنقص عند مقارنة حالته الجسمية بحالة الآخرين، ما قد ينشأ عنه عادة فقدان الثقة بالنفس والعجز عن التكيف في المجتمع، كما تؤثر الإعاقات الحركية والجسمية والصحية على كل من مفهوم الذات وصورة الجسم، وذلك من خلال نظرة الفرد لنفسه وصورته عنها، وهي نتيجة تفاعل عاملين هما صورة الفرد عن ذاته وآراء الآخرين وتفاعلهم معه، كما أن مفهوم الذَّات لدى ذوى الإعاقة يتأثر بشخصية الفرد قبل حدوث الإعاقة، وخاصة في حالات الإعاقة الجسمية المكتسبة، كما أن المعاقين حركيًا يواجهون ضغوطًا نفسية واجتماعية تتمثل في مشاعر القلق والإحباط وتدني مفهوم الذات؛ بسبب الاعتماد على ذويهم، وانعزالهم وصعوبات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (السرطاوي، والصمادي، ١٩٩٩، ص ٤٣٢). ونظرًا لما تسببه الإعاقة الحركية من تغير ظاهر في شكل الجسم غالبًا، فإن ذلك قد يؤدي إلى إيجاد شعور سلبي لدى المعاق تجاه جسمه، الأمر الذي يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي عن ذاته ككل، حيث أكدت دراسة شويعل وحبيبة (٢٠١٢) أن الأشخاص ذوى الإعاقة الحركية ، أكثر تشوهًا للصورة الجسمية، وأن الضعف في مفهوم صورة الجسم يؤثر بالسلب على المشاعر النفسية للمعاق واتجاهاته نحو ذاته (Taleporos & McCabe, 2002)، إلى جانب أن ذوى الإعاقة الحركية يعانون من انخفاض تقدير وإدراك الذات، نتيجة التصورات السلبية حول كيفية رؤية الآخرين لهم، وهو ما أكدته دراسة بايلي (Bailey, 2014). لذا تُعدّ صورة الجسم أحد الظواهر النفسية والاجتماعية التي تمس الإناث بشكل أكثر وضوحًا من الذكور، فالإناث أكثر نقدًا لأنفسهن فيما يتعلق بإدراكهن لصورة أجسامهن بسبب الضغوط الثقافية الخاصة بصورة الجسم، ما يترتب على ذلك نتائج سلبية تتعرض لها الإناث، نحو عدم الرضا عن أجسامهن وانخفاض مفهوم الذات لديهن (Keel; et al., 2001). كما تشير الدراسات أن هناك من العوامل النفسية والبيئية ما قد يعوق

قدرة الإناث على التواصل الفعّال والتوافق السليم، وتقود إلى النظرة السلبية إلى أجسامهن (Andrea, 2004). فتكوُّن الصورة السلبية تجاه الجسم عند ذوى الإعاقة الحركية يتولد عنها مفهوم سلبي للذات، وذلك اعتمادًا على خبراته الحياتية المتعددة، والتي يعتبر العجز نفسه أحد هذه الخبرات، مما يؤدي إلى شعورهم بالمعاناة، والتهديد وزيادة القلق والشعور بالدونية وتدني مفهوم الذات (الماحي، ٢٠٠٧). حيث يتأثر مفهوم الذات بالناحية الجسمية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي مع الآخرين نتيجة قصوره الحركي، وهو ما أكدته دراسة وايد (Wade, 2007، ودراسة شويعل وحبيبة (٢٠١٢)، ودراسة الزوكاري (٢٠١٣).

وقد أكدت دراسة شيلدون وآخرون (Sheldon et al., 2011) أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين صورة الجسم وتكوين مفهوم الذات؛ أي كلما زاد تشوه صورة الجسم عند المعاقين حركيًا، كلما انخفض تقدير المعاق لذاته وثقته بنفسه. لذلك، أوصت دراسة Rodrigues, et all (2021) بضرورة الاهتمام ببرامج الإرشاد النفسي لفئة ذوى الإعاقة الحركية في تحسين العديد من جوانب الذات وصورة الجسم السلبية الناتجة عن الإعاقة.

وهو ما يشير إلى أهمية مواجهة تشوه صورة الجسم عند ذوى الإعاقة الحركية، من خلال الارشاد النفسي. وفى ظل تعدد مجالات الارشاد وتشعبها إلا أن ارشاد ذوى الإعاقة الحركية من أهمها، كون الفرد ذو الاعاقة من أشد المحتاجين الى مثل هذه الخدمات نظرا للمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الشخص ذو الاعاقة أو يتعرض لها نتيجة إعاقته الجسمية، ومن هذه المشكلات التي يعاني منها هي الميل الى الانسحاب والعزلة والاحساس بأنه عبء على الاخرين أو الاحجام عنه والنظر اليه بنظرة العجز خاصة اذا كانت الإعاقة، ومن ثم يعدّ الإرشاد ضروري لذوى الإعاقة الحركية بجميع خدماته (الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية) بهدف تمكينهم من التكيف النفسي والمهني والاجتماعي في الحياة محمد والرشيدي وحمودة والنجار والرواجفة (٢٠١٠، ص٢٢). وأوصت دراسة Popowich Sheldon (2022) بضرورة اعتماد الخدمات التأهيلية على البحوث الحديثة في استكشاف الاحتياجات النفسية لذوي الإعاقة الحركية مثل صورة الجسم المُدركة ومفهوم الذات وتصميم البرامج التي تلبي مثل هذه الاحتياجات.

وبالتالي فإن تحسين صورة الجسم من خلال برنامج إرشادي، يُتوقع أن ينعكس على ذوى الإعاقة الحركية في تكوين صورة إيجابية عن الذات ومفهوم ذات إيجابي، كما أكدت على ذلك دراسة خوجة (٢٠١١)، ودراسة شقير (٢٠١٣)، ودراسة المطيري والغرايبة (٢٠٠٩) ودراسة النجار (٢٠١١). إضافة إلى أن تعزيز وتحسين مفهوم الذات العام، يؤدي إلى تحسين مفهوم الذات الجسمي بصورة خاصة، كما أشارت لذلك دراسة مارتين ووالين (Martin & Whalen, 2012). لذلك أوصت دراسة Kotekar & Shinde (2023) بإجراء المزيد من البحوث التجريبية حول فاعلية استخدام فنيات علم النفس الإيجابي في دعم الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وكذلك أوصت الدراسة Bailey., et all (2022) بإجراء المزيد من البحوث التجريبية باستخدام الإرشاد الجماعي مع عينات أكبر من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

ونظرًا لأهمية ذلك على حياة الفرد في مختلف مراحل نموه، فإن ذلك يستدعي الدراسة العلمية الحالية لذوي الإعاقة الحركية من الكبار، حيث لم تجد الباحثة–في حدود علمها–أية دراسة محلية تناولت هذه الفئة، وخاصة فئة الكبار، ومن خلال تعامل الباحثة مع فئة ذوى الإعاقة الحركية في جمعية المعاقين حركيًا للكبار بمدينة الرياض، فقد لاحظت ما تعانيه بعض الحالات من ذوى الإعاقة الحركية من مشكلات نفسية ومنها: الصورة السلبية للجسم، وتدني مفهوم الذات، مما ينعكس أثر ذلك على التعامل والتفاعل مع الأخريات، ومع باقي أفراد الأسرة، ومدى إدراكاتهن وتصوراتهن الخاطئة عن أجسامهن، مما دفع الباحثة لمواجهة تلك المشكلات في محاولة لتحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لديهن. ومن هنا برزت فكرة تصميم برنامج إرشادي مبني على أسس علمية وفق خطوات محددة وواضحة وتقديمها لذوات الإعاقة الحركية، لعلها تسهم في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لديهن، ومن هنا جاءت أهمية التناول العلمي لهذه المشكلة. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: ما أثر فاعلية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية بمدينة الرياض؟

أسئلـــة البحـــث:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الجسم بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

أهـــداف الدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على مدى فاعلية برنامج ارشادي في تحسين صورة الجسم، ومفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية بمدينة الرياض.

أهميـــة الدراســـة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية فيما يلي:

١- الأهميـــة النظريـــة:

إثراء التراث النفسي العربي بوجه عام والسعودي بشكل خاص بالمزيد من المعلومات حول موضوع صورة الجسم ومفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية ، ومسايرة الدراسة للاتجاهات العالمية المعاصرة في الاهتمام برعاية ذوي الاعاقة بشكل عام، وذوي الإعاقات الحركية على وجه الخصوص. وقد تبين من خلال اطلاع الباحثان على أدبيات الدراسة في مجال الاحتياجات الخاصة، وخاصة الإعاقة الحركية أن هناك قلة في الدراسات العربية التي تناولت تصميم برامج إرشادية؛ لتحسين صورة الجسم، ومفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية من فئة الكبار، وبالتالي فإن ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يعتبر إضافة جديدة في المجال العلمي عامة، ومجال الإعاقة الحركية خاصة، وأخيرًا، تقديم إطار نظري لبرنامج إرشادي؛ لتحسين صورة الجسم ومفهوم الذات، يمكن استخدامه حال ثبوت فاعليته في إرشاد ذوات الإعاقة الحركية.

٢- الأهميـــة التطبيقيـــة:

وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق داخل مراكز التأهيل والجمعيات العاملة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة فئة الإعاقة الحركية، للاستفادة من البرنامج الإرشادي حال

ثبوت فاعليته في تحسين مستوى صورة الجسم ومفهوم الذات، وقد تسهم نتائج الدراسة في إعداد البرامج الوقائية لذوات الإعاقة الحركية، من تشوه صورة الجسم وتدني مفهوم الذات لديهم، من أجل تحسين شبكة العلاقات الاجتماعية، والتخفيف من الآثار السلبية للإعاقة، والتي تمنعهُن من المشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية. وأخيراً، قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة المرشدين والمرشدات بمؤسسات رعاية ذوي الإعاقة الحركية في اختيار أفضل الطرق والأساليب التي تساعد في تنمية وتحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لديهم.

مصطلحات الدراسة

١- البرنامج الإرشادي:

يُعرّف البرنامج الإرشادي بأنه: "عبارة عن برنامج مخطط ومنظم، يتضمن خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة، فردية وجماعية لجميع من تضمهم الدراسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي في الحياة (زهران، ١٩٩٨، ص ١٢١). ويتم تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات النفسية المستمدَّة من نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي، والتي تقوم على تغيير في الإدراكات المعرفية المصحوبة بالتغيرات السلوكية، لمساعدة ذوات الإعاقة الحركية في تحسين صورة الجسم وتنمية مفهوم الذات لديهن.

٢- صورة الجسم:

ويعرف الدسوقي (٢٠٠٦، ص٨٩) صورة الجسم بأنها: "الصورة أو التصور العقلي الذي يكونه الفرد عن جسمه الخاص أثناء الراحة أو في الحركة في أية لحظة، وهي مستمدة من الإحساسات الباطنة، وتغيرات الهيئة والاحتكاك بالأشخاص والأشياء في الخارج، والخبرات الانفعالية والخيالات".

ويمكن تعريف صورة الجسم إجرائيًا بأنها: الدرجة التي تحصل عليها ذوات الإعاقة الحركية من خلال تطبيق مقياس صورة الجسم المستخدم في هذه الدراسة.

٣- مفهـــوم الـــــذات:

عرف فيتس ووارين (١٩٩٦) Fitts and Warren مفهوم الذات بأنها " ذلك المكون أو التنظيم الإدراكي واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا، والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة (الميكانزم) المنظِّم والموجه والموحد للسلوك، وبهذا يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في كل سلوكه" (في فرج وكامل، ٢٠٠٨، ص٦).

ويمكن تعريف مفهوم الذات إجرائيًا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها ذوات الإعاقة الحركية من خلال تطبيق مقياس تنسي لمفهوم الذات "الصورة الإرشادية والمستخدم في هذه الدراسة".

٤- الإعـاقـــة الحركيـــة:

تعرف ذوات الإعاقة الحركية بأنها: الفتاة التي لديها عائق جسدي يمنعها من القيام بوظائفها الحركية بشكل طبيعي نتيجة مرض أو وراثة، أدت إلى ضمور في العضلات أو فقدان القدرة الحركية أو الحسِّية أو كليهما معاً في الأطراف السفلى والعليا أحيانًا أو إلى اختلال في التوازن الحركي أو بتر في الأطراف، وتحتاج إلى برامج طبية ونفسية واجتماعية وتربوية ومهنية لمساعدتها في تحقيق أهدافها الحياتية والعيش بأكبر قدر من الاستقلالية (الهواملة، ٢٠٠٣، ص ١٢٣).

ويمكن تعريف ذوات الإعاقة الحركية اجرائياً: بأنها الفتاة المسجلة في جمعية الإعاقة الحركية للكبار بالرياض، والمصنفة بأنها تعاني من مشكلة إعاقة حركية سفلية.

الإطـار النظـري والدراســات السابقــة:

يتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة المحاور التالية:

المحـور الأول: الإطـــار النظـــري:

- **الإعاقـة الحركيـة**

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بذوي الاعاقة عامة؛ للتعرف على أشكال الإعاقة والعوامل المسببة لها، والآثار السلبية المترتبة عليها والخدمات الصحية والنفسية والتربوية والاجتماعية والتأهيلية اللازمة لهم، وأساليب التكيُّف والتعايش مع الإعاقة ودرجة تقبلهم لها،

وأيضا الأساليب العلاجية للمشكلات الناتجة عنها، وحيث أن الفرد ككل متكامل تتفاعل عناصر شخصيته البيولوجية والنفسية الاجتماعية دائمًا، فإن أي اضطراب يصيب أحد هذه العناصر، فإنه يرتد إلى العناصر الأخرى مباشرة، ويؤثر فيها في نفس الوقت، لذلك يكون الشخص المعاق غير قادر – في معظم الأحيان – على ممارسة حياته العادية؛ بسبب وجود عجز جسدي أو عقلي أو حسي، حيث تؤثر الإصابة (الإعاقة) على ممارسة الفرد لحياته الطبيعية سواء كان تأثيراً تامًا أو نسبيًا (سليمان، ١٩٩٧).

ولقد تناول كثير من العلماء والباحثين مفهوم الإعاقة من وجهات نظر مختلفة، نظرًا لاختلاف مجالات عمل كل منهم(الطبي، الاجتماعي، الاقتصادي، التربوي) ولاختلاف زاوية الرؤية التي نظر كل منهم إلى الإعاقة من خلالها (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩، ص ١٠١). وذكر الروسان (٢٠١٠، ص ٦٩) تُمثل الإعاقة الحركية حالات الأفراد الذين يعانون من خلل ما في قدرتهم الحركية، أو نشاطهم الحركي بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي، ويستدعي الحاجة إلى التربية الخاصة. ويعرف كوافحة وعبد العزيز (٢٠١٠، ص ١٨٩): أن الإعاقة الجسمية الحركية هي عجز أو قصور في جسم الإنسان، حيث يؤدي هذا العجز أو القصور إلى التأثير على قدرة الفرد في الحركة والتنقل، أو على قدرة الإنسان على التناسق في حركات الجسم، ما تؤثر هذه الإعاقة على التوافق الشخصي للفرد المعاق . ويري باندي وتواري (Pande & Tewari, 2016) أن الفرد المعاق جسميًا يكون مصابًا بدرجة من درجات العجز في وظائف أعضائه الداخلية، سواء كانت أعضاء الحركة أو الجهاز المدعم للحركة كالأطراف والمفاصل.

وفيما يتعلق بصورة الجسم ومفهوم الذات لذوي الاعاقة ، تُعدّ الأمراض المزمنة والإعاقات من الخبرات الحياتية الشائعة للعديد من الناس، وتأتي بأشكال متعددة ودرجات مختلفة، كما أن الإعاقات لها تأثير سلبي على الأداء الجسدي والنفسي والاجتماعي والمهني والاقتصادي لدى المعاقين وأسرهم، وقد يرجع سبب ذلك إلى معايشة الضغوط الاجتماعية والبيئية المرتبطة بالإعاقة التي تعوقهم عن الاندماج بشكل سار في المجتمع (Laikhen, 2001). ويشير تام وواتكينس (Tam & Watkins, 1995) إلى أن ذوي الإعاقات الجسدية يكونوا أقل في المفاهيم الذاتية من الذين لا يعانون من إعاقات جسدية.

- **صـــورة الجســـم**

تعدّ صورة الجسم من المفاهيم الأساسية في العلوم الإنسانية بوجه عام، وتحتل مركز الصدارة في الفلسفة المعاصرة والتحليل النفسي بوجه خاص، فصورة الجسم لها أهمية فائقة كظاهرة إنسانية لا تقل أهمية عن أي مفهوم آخر من المفاهيم النفسية. وتلعب صورة الجسم دورًا مهمًا في مدى تمتع الشخص بالصحة النفسية، فصورة الجسم السلبية تؤثر على الكفاءة الاجتماعية والجسمية للشخص، كما ترتبط ببعض أعراض الاكتئاب والقلق وتقدير الذات المنخفض، والشعور بالعجز والاغتراب وبعض السلوكيات غير الصحية (الدسوقي، ٢٠٠٦، ص ١٨ ; Allen & Unwin, 2003). حيث تشمل صورة الجسم إدراك الفرد لتشوه جسمه أو والرضا عنه، أو تناقض ادارك الجسم المثالي مع الصورة الحالية، والفخر ببنية الجسم، وصورة الجسم الجشطالتية (Karen, 2009, p.9). ويعرف كفافي والنيال (١٩٩٥) صورة الجسم بأنها: الفكرة الذهنية التي يكونها الفرد عن جسمه ككل بما فيها الخصائص الفيزيقية والتي تسهم بالتبعية في تقييمه لذاته. كما أن صورة الجسم مكّون هام للذات ويؤثر على الأسلوب الذي يُدرك به الفرد العالم، وهي تتضمن كلًا من: المكونات الإدراكية (الحجم والوزن والطول)، والمكونات الذاتية (الاتجاهات نحو حجم الجسم والوزن وأجزاء الجسم الأخرى أو الهيئة الجسمية ككل) (المغازي، ٢٠٠٢، ص ٧٩). ويرى شروف وتومسون (Shroff & Thompson, 2004) أن صورة الجسم تَصف التمثيل والتصوير الداخلي للهيئة الخارجية لدى الفرد، وهي ترتبط بالمشاعر والأفكار التي تؤثر على السلوك، لتشتمل على الإدراكات المعرفية للجسم، والاتجاهات الذاتية نحوه. ويذهب إقبال وشاهناواز وعلام (Iqbal; Shahnawaz & Alam, 2006) إلى أن صورة الجسم تشير إلى التشابه بين شكل الجسم الحقيقي وبين المثالي المدرك، وتستند صورة الجسم على خبرات الفرد وتجاربه في الحياة، وهي اتجاه ذاتي متعدد الأبعاد والأوجه نحو جسم الشخص، خاصة الحجم والشكل والناحية الجمالية. بينما يرى الدسوقي (٢٠٠٦) أن صورة الجسم هي: الصورة أو التصور العقلي الذي لدى المرء عن جسمه الخاص أثناء الراحة أو في الحركة في أية لحظة، وهي مستمدة من الإحساسات الباطنة وتغيرات الهيئة والاحتكاك بالأشخاص والأشياء في الخارج،

والخبرات الانفعالية والخيالات. ويعرفها هولزير وآخرون (Holzer et al., 2014) أن صورة الجسم هي صورة ذهنية وعقلية يكونها الفرد عن جسمه سواء في مظهره الخارجي أو في مكوناته الداخلية وأعضائه المختلفة، وقدرته على توظيف هذه الأعضاء، وإثبات كفاءته، وما قد يصاحب ذلك من مشاعر أو اتجاهات إيجابية أو سلبية عن تلك الصور الذهنية للجسم.

وبصفة عامة، تعتبر صورة الجسم من المفاهيم التي اختلف الباحثون حول تعريفها؛ فصورة الجسم ليست مجرد المظهر الخارجي للشخص، إذ هي تتضمن جانبًا إدراكيًا وآخر سلوكيًا، وهي ليست ثابتة، فصورة الجسم تتغير نتيجة لعوامل متعددة ذاتية واجتماعية وثقافية عبر مراحل العمر المتعاقبة.

وفيما يتعلق بصورة الجسم والإعاقة الحركية، إن الإعاقة الجسمية والحركية لدى الفرد تعطل أعضاء الحركة عن القيام بوظائفها، وتلقي أعباء إضافية على قدرات الشخص وكفاءاته، وتزيد لديه الشعور بالنقص عند مقارنة حالته الجسمية بحالة الآخرين، مما قد ينشأ عنه عادة فقدان الثقة بالنفس والعجز عن التكيف في المجتمع. ويشير سليمان (١٩٩٧، ص ٢١٠) أن الشخص ذو الاعاقة الحركية في كثير من الأحيان يستخدم (ميكانيزمات) للهروب من الواقع المؤلم الذي يثير قلقه وتوتراته: كالتعويض والإسقاط في الإنكار لصورة جسمه الذي يبدو عليه. ويرى سليمان (٢٠٠٧، ص ٩٢) أن الاضطرابات الشخصية ترجع أساسًا إلى التغير الذي يطرأ على الجسم، فاضطراب الصورة الجسمية يؤدي إلى القلق عند المعاق، ويؤدي إلى ظهور الاستجابات العصبية، ذلك أن تشويه صورة الجسم يدل على أنه تشويه للذات، والحزن على فقد جزء من الجسم في حالة البتر تشبه فقد أشخاص أعزاء لدى الفرد المعاق جسميًا. ومن هنا نتبين أهمية صورة الجسم للفرد، فإذا اتفقت الصورة الداخلية مع الصورة الحقيقة الظاهرة للفرد، انعكس ذلك على سلوكياته وظهر بمظهر الواثق المتصالح مع ذاته والعالم، وأدى ذلك إلى إمكانية تحقيقه لنجاحات عديدة خاصةً في الجانب الاجتماعي المرتبط بالتعامل مع الآخرين، والاندماج في المحيط الأسري والمجتمعي وغيره من أنماط التواصل، أما حين يظهر فرق بين حقيقة تكوين الفرد جسمانياً وبين ما يرى نفسه عليه، أو ما يتمنى أن يرى نفسه عليه، فإن ذلك يؤدي إلى الكثير من الاضطرابات الملحوظة في سلوكيات الفرد وعلاقاته الاجتماعية، ومنها الشعور بالدونية وتدني مفهوم الذات.

- **مفهـــوم الـــذات**

يعتبر مفهوم الذات من المصطلحات التي نالت حظًا وافرًا في الدراسات النفسية والاجتماعية، ومن ثم تعددت تعريفات هذا المصطلح. حيث يشير بيدرسون (Pederson, 1994) إلى أن مفهوم الذات هو: مجموع الإدراكات الكلية التي يحملها الفرد عن نفسه. ويرى القريطي (١٩٩٨، ص ٢٨٣) أن مفهوم الذات هو: "فكرة الفرد أو صورته عن نفسه كما يبلورها هو ويدركها، وهذا المفهوم المدرك للذات أو ما يخبره الفرد عن نفسه ويعتقده فيها قد يكون واقعيًا مطابقًا للذات على حقيقتها، فيعين الفرد على حسن التوافق، وقد يكون مختلفًا عما هي عليه في الحقيقة والواقع، فيؤدي إلى سوء التوافق، لكنه في كلتا الحالتين–أي المفهوم المدرك للذات–يكون ثابتًا نسبيًا، ومسؤولًا عن تقرير سلوك الفرد؛ فالعبرة بما يدركه الفرد عن ذاته ويعتقده فيها". وأشار زهران (٢٠٠٥، ص ٦٩) إلى أن مفهوم الذات هو: تكوين معرفي منظَّم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفًا نفسيًا لذاته". حيث يتكون مفهوم الذات من ثلاثة مكّونات هي، المكّون الأول: مفهوم الذات المدرك، ويحوي أفكار الفرد الذاتية المنسَّقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تظهر إجرائيًا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو، أما المكّون الثاني: فهو مفهوم الذات الاجتماعي، ويضم المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها، والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، أما المكّون الثالث: فهو مفهوم الذات المثالي، وهو المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون عليها. وينشأ مفهوم الذات من العلاقة بين الذات المدركة والبيئة المحيطة بالفرد، فمفهوم الذات هو ما يراه الفرد بداخله عن نفسه، ومفهوم البيئة المحيطة؛ أي ما يحيط بالفرد كالعائلة والمدرسة وغيرها (Sharma, 2005, pp. 59-60).

وفيما يتعلق بخصائص مفهوم الذات، أشار فهيم (٢٠٠٧، ص ٦٣) أن الأفراد الأسوياء يكونون أكثر إيجابية في تعاملهم مع الآخرين، وتكون الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم إيجابية؛ أي أنهم أشخاص مرغوب بهم، أما المضطربون فيظهرون مفهومًا سلبيًا عن ذواتهم،

وأنهم أشخاص غير مرغوب بهم، فمن يكوّن لنفسه مفهومًا سلبيًا كثيرًا، فغالبًا ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين، مما يجعله يتصف بضعف الذكاء الاجتماعي، أو عدم احترام الذات وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من عدة أمور منها: عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، حيث يعبر الفرد عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين، أو أنه مُحمل بالمشاكل والهموم، أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته. وشعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين، حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته، أو عدم أهميته أو أنه غير مقدَّر من الآخرين مهما فعل.

ويري الباحثان أهمية الارشاد المعرفي السلوكي لذوى الاعاقة للتخفيف من آثار الاعاقة، ويُعد الإرشاد المعرفي السلوكي ارشاد تعليمي يقوم بحل المشكلات النفسية على المدى القصير. وترجع نشأة هذا الأسلوب إلى عالم النفس ألبرت أليس، ويهدف هذا الأسلوب إلى اقناع العميل بالمعتقدات غير المنطقية والأفكار السالبة والعبارات الذاتية، هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف (الخطيب، ٢٠٠٩). كما أن هذا الأسلوب الإرشادي يحاول دمج الفنيات السلوكية التى أثبتت فعاليتها في التعامل مع السلوك والجوانب المعرفية، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في السلوك، اضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني وبالسياق الاجتماعي من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية لإحداث التغيير المطلوب (الزغبي، ٢٠٠٩). لذا يعتبر الإرشاد ضرورة وحاجة ملحة في العصر الحالي لذوي الإعاقة الحركية والجسمية من أجل التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة على الفرد وأسرته، وبسبب ما يتعرض له الفرد المعاق في مراحل حياته المختلفة، وكذلك ما تمر به أسرته من ضغوط ومشكلات بسبب الإعاقة، حيث يعرف الإرشاد بأنه مجال من مجالات علم النفس يساعد في تحسين مستوى سعادة الأفراد، وحل أزماتهم، وتعزيز قدراتهم في حل مشكلاتهم، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة (اللالا وآخرون، ٢٠١١، ص ٣٨٣).

ومن أهم الأهداف التي يحققها الإرشاد لذوي الاحتياجات الخاصة، ما يلي: توفير الدعم الاجتماعي والانفعالي لهم، و تعليم وتثقيف الفرد من خلال البرامج التدريبية الفردية والجماعية،

ومساعدتهم في علاج المشاكلات السلوكية والانفعالية ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي، والمساهمة في تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتطوير مهاراتهم الحياتية التي تساعدهم على الاستقلال إلى أقصى درجة يستطيعونها، ومساعدة أفراد الأسرة والمحيطين بذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق الفهم الأفضل لمشكلاتهم، وتعريفهم بالمؤسسات التربوية والاجتماعية والصحية التي تخدم أفراد هذه الفئات، وتعريفهم بالمهن المتوفرة في البيئة المحلية، وأماكن التدريب المناسبة لهم لتوفير الاستقلال الاقتصادي لذوي الاحتياجات الخاصة ما أمكن ذلك . لذلك أوصت الدراسة Bailey., et all (2022) بإجراء المزيد من البحوث التجريبية بإستخدام الإرشاد الجماعي مع عينات أكبر من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. وأوصت دراسة Rodrigues, et all (2021) بضرورة الاهتمام ببرامج الإرشاد النفسي لفئة المعاقين حركياً في تحسين العديد من جوانب الذات وصورة الجسم السلبية الناتجة عن الإعاقة.

ثانياً : الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت صورة الجسم ومفهوم الذات لذوى الإعاقة الحركية:

هدفت دراسة Popowich Sheldon (2022) إلى استكشاف مستويات صورة الجسم ومفهوم الذات بين الأشخاص من ذوي الإعاقة الحركية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ذو التصميم النوعي الاستكشافي لمستوى صورة الجسم ومفهوم الذات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) شخص من ذوي الإعاقة الحركية جميعهم من الذكور (العمر ما بين ١٩-٢٤ عام) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أحد جمعيات رعاية ذوي الإعاقة الحركية في بولندا وتطويعهم للمشاركة من خلال الاستجابة على أدوات الدراسة. وتكونت أدوات جمع البيانات من استبيان لصورة الجسم واستبيان لمفهوم الذات والمقابلات النوعية مع المشاركين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: سجل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية مستويات متدنية على استبيانات صورة الجسم ومفهوم الذات مما يبرهن على تأثير الإعاقة الحركية على تلك الجوانب، وأظهر تحليل استجابات المفحوصين خلال المقابلات ظهور ثلاث اتجاهات أساسية تتعلق بصورة الجسم ومفهوم الذات: نتائج التغيرات الجسمية على الذات والتفاعل في المجتمع والقرارات المتخذة.

حاولت دراسة Sarroca, (2021) فحص العلاقة الارتباطية بين الإعاقة الحركية وكل من صورة الجسم ومفهوم الذات وجودة الحياة النفسية، واستخدمت الدراسة المنهج المقطعي ذو التصميم المقارن للتعرف على تأثير الإعاقة الحركية على صورة الجسم ومفهوم الذات وجودة الحياة النفسية بين مجموعتين من الأشخاص المعاقين حركياً والعاديين. وتكونت عينة الدراسة الإجمالية من (٥٠) شخص تتراوح أعمارهم ما بين ١٨-٢٨ عام, وينقسمون إلى: المجموعة الأولى أو التجريبية (تكونت من ٢٥ شخص من ذوي الإعاقة الحركية) تم اختيارهم عمدياً من قاعدة بيانات الإعاقة الحركية في البرتغال, بالإضافة إلى المجموعة الثانية أو الضابطة (تكونت من ٢٥ شخص ممن لا يعانون من إعاقة حركية). تم تطبيق الأدوات على أفراد المجموعتين لمقارنة النتائج بخصوص صورة الجسم ومفهوم الذات وجودة الحياة النفسية. وتكونت أدوات جمع البيانات من مقياس بيرس-هاريس لمفهوم الذات – نسخة الراشدين واستبانة العلاقة بين الجسم-الذات واستبيان جودة الحياة النفسية. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين المعاقين حركياً والعاديين على مقياس بيرس هاريس لصالح العاديين بإنحراف معياري بلغ ($p = 0.002$)، وظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين المعاقين حركياً والعاديين على استبانة العلاقة بين الجسم-الذات لقياس صورة الجسم لصالح العاديين ، وظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين المعاقين حركياً والعاديين على استبانة جودة الحياة النفسية لصالح العاديين، واستنتجت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الإعاقة الحركية وضعف مستويات مفهوم الذات وصورة الجسم وجودة الحياة النفسية.

وتناولت دراسة Nemček, (2021) العلاقة بين صورة الجسم الإيجابية ومفهوم الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية, وفحص العلاقة بين صورة الجسم الإيجابية والسلوك الاجتماعي لديهم، واستخدم البحث المنهجين الوصفي والنوعي ، وشارك في الدراسة عينة تكونت من (١٣٣) شخص (٨٠ ذكور و٥٣ إناث) من ذوي الإعاقة الحركية ضمن أحد المراكز التأهيلية في ولاية سان فرانسيسكو, وكان عمر المشاركين يتراوح بين ١٨ – ٢٢ عام. تم تطبيق الأدوات على أفراد العينة لاستخلاص العلاقة بين المتغيرات، وتم تجميع البيانات عبر

استخدام مقياس صورة الجسم لذوي الإعاقة (إعداد المؤلفين), وبطارية اختبارات السلوك الاجتماعي, واختبار شابا لمفهوم الذات المُدرك. والمقابلات البنائية مع المشاركين. وتم التوصل إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ بين صورة الجسم وتقييمات مفهوم الذات, حيث مال الأشخاص المعاقين حركياً الذين سجلوا درجات مرتفعة على اختبار صورة الجسم إلى تسجيل درجات مرتفعة على اختبار شابا لمفهوم الذات المُدرك، وأظهرت نتائج الدراسة أن صورة الجسم الضعيفة أدت إلى انخفاض مستويات السلوك الاجتماعي لدى المعاقين حركياً وفقاً لدرجاتهم على بطارية اختبارات السلوك الاجتماعي.

وحاولت دراسة Guenther et all., (2020) فحص مدى تأثر جوانب صورة الجسم ومفهوم الذات بين الاشخاص ذوي الإعاقة الحركية في ضوء شدة إعاقة الحركة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن لمدى تأثير شدة الإعاقة الحركية على كل من صورة الجسم ومفهوم الذات، وشارك في الدراسة عينة إجمالية تكونت من (١٠٤) من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية (العمر ما بين ١٦ – ٢٩ عام) تم اختيارهم وتطويعهم للمشاركة من أحد مراكز الرعاية لذوي الإعاقة الحركية في النمسا وتقسيمهم حسب شدة الإعاقة إلى مجموعتين, حيث تكونت المجموعة الأولي من (٥٦) من ذوي الإعاقة الحركية الشديدة والمجموعة الثانية التي تكونت من (٤٨) من ذوي الإعاقة الحركية الخفيفة. تم تطبيق الأدوات على أفراد المجموعتين. وتمثلت أدوات جمع البيانات من استبيان صورة الجسم ومقياس مفهوم الذات للراشدين. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في صورة الجسم, حيث أظهر ذوي الإعاقة الحركية الشديدة تدني في مستويات الثقة بالنفس والتقييم السلبي للجسم والشكل الظاهري المُدرك والقلق حول الإعاقة الحركية بالمقارنة مع ذوي الإعاقة الحركية الأقل شدة، وظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مفهوم الذات وبخاصةً في جوانب مفهوم الذات الاجتماعية والجسمية لصالح مجموعة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية الأقل شدة، واستنتجت الدراسة أن شدة الإعاقة الحركية يؤثر بشدة على جوانب مفهوم الذات وصورة الجسم المُدركة.

وهدفت دراسة Taub, et all., (2019) إلى المقارنة بين صورة الجسم ومفهوم الذات بين ذوي الإعاقة الحركية والعاديين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن للتعرف على الفروق في صورة الجسم ومفهوم الذات بين ذوي الإعاقة الحركية والعاديين، و شارك في الدراسة

٩٠ شخص تتراوح أعمارهم بين ١٧ – ٣٠ عام (٥٠ من الذكور و٥٠ من الإناث). وكان عدد ٢١ من المشاركين من ذوي إعاقة جسمية مؤثرة على الحركة جزئياً في حين كان ٦٩ منهم من بدون إعاقات جسمية حركية. وقد خضع جميع المشاركين إلى سلسلة من الاختبارات والإجراءات لضمان ملائمة مشاركتهم في الدراسة. وتم تخصيص ٤ ساعات في المتوسط لكل منهم على مدى ثلاث جلسات للاختبار للتأكد من توافقهم مع شروط المشاركة في الدراسة. وتمثلت أدوات جمع البيانات من بطارية المقاييس السيكومترية, واختبار صورة الجسم للراشدين (إعداد المؤلفين), ومقياس كوبر–سميث لمفهوم الذات– نسخة معدلة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: سجل الأشخاص العاديين بدون إعاقات مستويات أعلى لصورة الجسم الإيجابية على الاختبار بالمقارنة مع الأشخاص المعاقين حركياً الذين سجلوا مستويات أعلى من صورة الجسم السلبية، وظهرت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المشاركين العاديين وذوي الإعاقة الحركية على مقياس كوبر–سميث لمفهوم الذات لصالح الأشخاص العاديين، وتبين النتائج في عمومها أن صورة الجسم ومفهوم الذات تتأثر بالإعاقة الحركية.

وسعت دراسة شيلدون ورينويتش ويوشيدا (Sheldon; Renwich & Yoshida, 2011) للكشف عن صورة الجسم ومفهوم الذات لدى الرجال المصابين بإصابات الحبل الشوكي المكتسب، وتكونت العيّنة من (٦٤) مشاركًا من الذكور، بمتوسط عمري (٢٨,٦) وقد أجريت معهم مقابلات شخصية، مع تطبيق استبيان الأفكار الذاتية لصورة الجسم لكاش وآخرون Cash et al.، ومقياس تنسي لمفهوم الذات، وقد أظهرت النتائج أن هناك ثلاثة موضوعات رئيسة تتعلق بصورة الجسم ومفهوم الذات وهي: تدني مفهوم الذات؛ نتيجة الإصابة الجسمية، وقلة العلاقات مع الآخرين، وضعف التفاعل معهم، وضعف القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين تدني مفهوم الذات لدى الذكور المصابين بالحبل الشوكي وصورة الجسم.

ثانيا: دراسات تناولت البرامج العلاجية لتحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لذوى الإعاقة الحركية

هدفت دراسة Kotekar & Shinde (2023) إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين كل من مفهوم الذات وصورة الجسم بين

المراهقين من ذوي الإعاقة الحركية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على القياس القبلي/البعدي والمجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ مفردة من الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الحركية ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٣-١٩ سنوات. تم تقييم مستويات صورة الجسم ومفهوم الذات بين المشاركين ثم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة (ضمت كل منها ٣٠ مفردة) وتطبيق البرنامج الإرشادي عليهم على مدى ٤٥ جلسة للتعرف على فاعليته في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات ، وتكونت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من البرنامج الإرشادي القائم على فنيات علم النفس الإيجابي ومقياس سارسوات لمفهوم الذات واختبار صورة الجسم للمراهقين. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الإعاقة الحركية على مقياس سارسوات لمفهوم الذات خلال القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الإعاقة الحركية على اختبار صورة الجسم للمراهقين خلال القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وبرهنت نتائج الدراسة على فاعلية توظيف فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

وحاولت دراسة Bailey., et all (2022) مقارنة فاعلية برنامج للإرشاد الفردي مقابل الجماعي على تحسين مستويات مفهوم الذات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في الولايات المتحدة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبتين. وتكونت عينة الدراسة من ٤٨ طالب جامعي من ذوي الإعاقة الحركية تم اختيارهم عمدياً من الملتحقين بجامعة أوكلاهوما, وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين, حيث شارك أفراد المجموعة التجريبية الأولى في برنامج إرشادي سلوكي معرفي جماعي بينما شارك أفراد المجموعة الثانية في برنامج إرشادي فردي ومقارنة الفروق في مستويات مفهوم الذات بين المجموعتين. وتكونت أدوات جمع البيانات من برنامج إرشاديين أحدهما فردي والآخر جماعي يعتمدان على الإرشاد المعرفي السلوكي بالإضافة إلى مقياس تينيس لمفهوم الذات. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مستويات مفهوم الذات خلال القياس البعدي على مقياس تينيس لمفهوم الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي حصلت على

البرنامج الإرشادي الجماعي، واستنتجت الدراسة أن المشاركة الجماعية في البرامج الإرشادية ذات تأثير إيجابي على الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

وهدفت دراسة Scarpa (2022) التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتحسين صورة الجسم وانعكاساته على مفهوم الذات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية ، واستخدم البحث المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة والاختبار القبلي والبعدي. تكونت عينة البحث من (٣٢) من المشاركين متوسط أعمارهم بين ٢١-٢٦ عام (١٧ ذكور, و١٥ إناث) من ذوي الإعاقة الحركية بأحد المراكز التأهيلية في شرق كندا. شارك أفراد العينة في برنامج إرشادي لتحسين صورة الجسم وانعكاساتها على مفهوم الذات الذات. تم تجميع البيانات باستخدام البرنامج الإرشادية ومقياس مؤشرات صورة الجسم – الإصدار الثالث (BIID-III) واختبار مفهوم الذات للمعاقين حركياً. أسفرت التحليلات عن النتائج التالية: ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مؤشرات صورة الجسم- الإصدار الثالث لصالح التطبيق البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي، وأظهرت التحليلات فروق ذات دلالة إحصائية بين التحسن لدى الذكور والإناث في صورة الجسم الإيجابية المُدركة نتيجة للبرنامج الإرشادي لصالح الذكور، وظهور فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات بين ذوي الإعاقة الحركية كنتيجة لتحسن صورة الجسم الإيجابية بعد المشاركة في البرنامج الإرشادي.

وركزت دراسة Rodrigues, et all (2021) علي التعرف على اثر برنامج إرشادي لتحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. كما هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين مفهوم الذات وصورة الجسم لدى هؤلاء الأشخاص، وتم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس البعدي نظراً لملائمته لعينة البحث. وضمت عينة الدراسة (٣٤) من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية (جميعهن من الإناث ما بين ٢٠-٢٦ عام) تم تقسيمهن إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (١٧ مشارك حصلوا على البرنامج الإرشادي النفسي المقترح) والأخرى ضابطة (١٧ مشارك لم يحصلوا على أي تدخل). تم تطبيق الأدوات قبلياً وبعدياً للتعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مفهوم الذات وصورة الجسم. تم تجميع البيانات باستخدام مقياس صورة الجسم ومقياس بيرس-هاريس

لمفهوم الذات والبرنامج القائم على الإرشاد النفسي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي النفسي لتحسين صورة الجسم خلال القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي لتأثير البرنامج الإرشادي النفسي في تحسين مفهوم الذات خلال القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وظهرت علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين صورة الجسم ومفهوم الذات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية عينة الدراسة.

وناقشت دراسة Ponsford, et all (2020) أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية, ورصد العلاقة بين مفهوم الذات وصورة الجسم لدى هؤلاء الأشخاص، تم استخدام المنهجين التجريبي والنوعي نظراً لملائمتها لعينة البحث. وضمت عينة الدراسة (٤٠) شخص (متوسط العمر ما بين ١٨-٢٥ عام) من فئة المعاقين حركياً تم اختيارهم من المنتسبين لأحد المراكز العلاجية في السويد, تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (ضمت ٢٠ شخص حصلوا على البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المعرفي السلوكي) والأخرى ضابطة (تكونت من ٢٠ شخص لم يشاركوا البرنامج). تم تطبيق الأدوات لقياس الفروق في صورة الجسم ومفهوم الذات بين المجموعتين نتيجة للمشاركة بالبرنامج. تم تجميع البيانات باستخدام البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ومقياس صورة الجسم (Carlos, 2005) واستبانة مفهوم الذات للراشدين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ظهرت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس صورة الجسم نتيجة لتطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتحسين صورة الجسم لصالح المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي ، وظهرت فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي لاستبانة مفهوم الذات نتيجة تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات للمعاقين حركياً لصالح القياس البعدي، وأظهرت التحليلات وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين صورة الجسم ومفهوم الذات بين المعاقين حركياً المشاركين في الدراسة.

وتناولت دراسة خوجة (٢٠١١) أثر برنامج تدريبي في تحسين صورة الجسم، ومفهوم تقدير الذات لدى المعاقين حركيًا، وتحديد العلاقة بين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات لديهم، فتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٠) مراهقًا من المصابين بالشلل النصفي السفلي بمدراس التعليم الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية وعددها (١٠) أفراد، والثانية ضابطة وعددها (١٠) أفراد، حيث تتراوح أعمارهم بين(١٣-١٧ سنة)، وقد تكوَّنت أدوات الدراسة من مقياس صورة الجسم (اعداد الباحث) ومقياس تقدير الذات لروزنبرج (Rosenberg, 1965)، والبرنامج التدريبي الذي يتكون من (١٢) جلسة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لأثر البرنامج في تحسين مفهوم صورة الجسم وتقدير الذات لدى المعاقين حركيًا، ولصالح القياس البعدي.

كما هدفت دراسة النجار (٢٠١١) للتحقُّق من فعاليَّة برنامج إرشادي في تدعيم فعالية الذات في تنمية استراتيجيات المواجهة الإيجابية لدى المراهقات المعاقات حركيًا بمدراس الثانوي بالقاهرة، وذلك على عينة مكونة من (٤٠) مراهقة من طالبات المرحلة الإعدادية المعاقات حركيًا، واستخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات العامة للمراهقين للنجار (٢٠٠٨)، ومقياس استراتيجيات المواجهة لدى المراهقين للنجار (٢٠٠٨)، وبرنامج إرشادي مكون من (١٦) جلسة، وكشفت نتائج الدراسة عن نجاح البرنامج المستخدم في تدعيم فعالية الذات لدى أفراد العينة، وامتداد تأثيراته الإيجابية في تنمية استراتيجيات المواجهة الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، مع استمرار التأثيرات الإيجابية للبرنامج خلال الفترة التتبعية البالغة عشرة أسابيع.

ونجد أيضًا أن دراسة شقير (٢٠١٣) هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج علاجي تكاملي في خفض بعض المتغيرات السلبية في الشخصية لدى حالة معاقة حركية (عمرها ٢٥ عامًا) بالتدخل عبر الدردشة بالإنترنت (الدردشة)، واستخدمت الدراسة مقياس صورة الجسم لشقير (٢٠٠٣)، ومقياس قلق الموت لشقير (٢٠٠٠)، والمقابلة الإكلينيكية، وبرنامج العلاج التكاملي، وجاءت نتائج الدراسة معبرة عن انخفاض تشوُّه صورة الجسم لدى الحالة بشكل ملحوظ، حيث انخفض مستوى أداء الحالة بنشاطاتها بصورتها الجسمية، وانخفاض مفهومها السلبي عن جسمها، وزاد تقبلها لشكلها عندما تنظر إلى المرآة، مع زيادة شعورها بالكفاءة وثقتها بنفسها، والشعور بالارتياح عند التواجد مع الآخرين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يري الباحثان بعد استعراض الدراسات ذات العلاقة بالمفاهيم الأساسية للدراسة الحالية، لا توجد دراسة تناولت فعالية برنامج إرشادي في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية، سواء من حيث العينة، حيث عينة الدراسة الحالية في البيئة السعودية، أو من حيث الهدف أو من حيث المنهج أو من حيث الأدوات. مما يؤكد تفرد الدراسية الحالية ومعالجتها لفجوة بحثية تستحق الدراسة في البيئة السعودية.

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صورة الجسم في القياس البعدي، بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات في القياس البعدي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في صورة الجسم لدى أفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي في تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، ذو القياسين القبلي والبعدي، للوقوف على فاعلية البرنامج الارشادي في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية.

مجتمع وعيّنة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٤٥) من ذوات الاعاقة الحركية (إعاقة سفلية)، تكوَّنت عينة الدراسة من (٢٠) معاقة، يعانين من الإعاقة السفلية، واللاتي يعانين من انخفاض في مفهوم

صورة الجسم ومفهوم الذات، وقد تم اختيارهن بطريقة قصدية بعد تطبيق مقياسي (صورة الجسم، ومفهوم الذات لتنسي) عليهن، ومن ثم اختيار من يقعن ضمن نسبة (٣٥%) فأقل في درجات مقياسي صورة الجسم ومفهوم الذات، وقد تراوحت أعمارهن ما بين ٢٠-٣٠ عامًا، ومستواهن التعليمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وما بعدها، كما تم اختيار المجموعة التجريبية لتطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، وعددهن (١٠) معاقات بطريقة القرعة، ليتبقى عدد (١٠) معاقات أخريات كمجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة الحالية على:

١- مقياس صورة الجسم (الدسوقي، ٢٠٠٦):

يهدف المقياس إلى التعرف على الأعراض المعرفية والسلوكية التي تصاحب اضطراب صورة الجسم التي تشيع بين الأشخاص الذين لا يشعرون بالرضا عن أجسامهم أو مظهرهم العام. ويتكون المقياس من (٣٤) عبارة، يُجاب عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسي، وتشير الدرجة المرتفعة إلى الرضا عن صورة الجسم، والمنخفضة إلى عدم الرضا عن صورة الجسم، وجميع العبارات إيجابية عدا سبع عبارات سلبية وهي (٦، ١١، ١٣، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٥)، وقد تحقق مؤلف المقياس من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الصدق التكويني، من خلال حساب معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية، وجميعها دالَّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أما الصدق التلازمي فقد توصل إلى أن معامل الارتباط بين درجات المقياس الحالي ودرجات مقياس آخر كان (٠,٥٦١)، وهو معامل موجب دالٌّ احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أما الصدق التمييزي لدرجات العينة بحساب قيمة النسبة الحرجة لدرجات أعلى من ٢٧% ودرجات أدني من ٢٧% تبين أن هناك فروق بين المجموعتين دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، فكان معامل الثبات يساوى (٠,٨٣) وثم بطريقة التجزئة النصفية وقد بين فيها أن معامل الثبات (٠,٩٣). وقد قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) معاقة حركيًا.

الخصائص السيكومترية لمقياس صورة الجسم:

- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:
  - **الصدق البنائي/ التكويني:** قد تم حساب معامل الارتباط المصحح لعبارات مقياس صورة الجسم وعلاقتها بالدرجة الكلية للمقياس وذلك علي عينة (٤٥) معاقة حركياً، واتضح أن معاملات الارتباط المصححة بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين ٠,٤١ إلى ٠,٨٤، وهي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,١)، وهو ما يشير إلى صدق عبارات المقياس وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس وصدقها في قياس ما وضعت له.
  - **والصدق التمييزي:** أجرت الباحثة المقارنة الطرفية بين متوسطات درجات المعاقات حركيًا اللاتي حصلن على درجات مرتفعة على مقياس اضطراب صورة الجسم، ومتوسطات درجات نظيراتهن اللاتي حصلن على درجات منخفضة على نفس المقياس (ن=٤٥)، وذلك بحساب النسبة الحرجة (Z) لدرجات أعلى ٢٧%، ودرجات أدني ٢٧%، تبين أن قيمة النسبة الحرجة بلغت (٤,٧٤)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وتشير هذه القيمة إلى قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي اضطراب صورة الجسم.
- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

١- **معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach:** حُسِب معامل ألفا كرونباخ للمقياس وقد بلغت قيمته (٠,٨٧٥)، وهي قيمة عالية، حيث يدل على ارتفاع ثبات المقياس.

٢- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، بتقسيم المقياس إلى نصفين أحدهما يتضمن العبارات الفردية والآخر يتضمن العبارات الزوجية، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن=٤٥) على العبارات الفردية ودرجاتهن على العبارات الزوجية، وتم التوصل إلى أن معامل الارتباط قدره (٠,٤١٧) وبعد ذلك استخدمت معادلة سبيرمان- براون، لتصحيح

الطول وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٥٨٨) وهي قيمة متوسطة، كما تم استخدام معادلة جتمان للتجزئة النصفية لتبلغ قيمة معامل الثبات (٠,٥٣٨)، وهي قيمة قريبة من القيمة التي حصلنا عليها باستخدام معادلة سبيرمان براون، وهي قيمة متوسطة، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس، وأنه يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

٢- مقياس تنسي لمفهوم الذات- الصورة الإرشادية (فرج وكامل، ٢٠٠٨):

يتكون المقياس من (١٠٠) عبارة تتضمن أوصاف ذاتية، يستخدمها المفحوص ليرسم صورة ذاتية عن شخصه، حيث يمكن استخدام المقياس مع مفحوصين في مرحلة عمرية تبدأ من (١٢) عامًا أو أكثر، ويتكون المقياس من صورتين: صورة إرشادية وتشمل (٩٠) عبارة فقط، وصورة إكلينيكية وتشمل (١٠٠) عبارة، وقد استخدمت الباحثة الصورة الإرشادية–الصورة الأولية، والتي تتكون من الأبعاد التالية: الذات الجسمية، الأخلاقية، والشخصية، الأسرية، الاجتماعية، وقوام كل بعد (١٨) عبارة. وقد تحقق مترجمي ومعربيّ المقياس من الخصاص السيكومترية للمقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية وطريقة إعادة الاختبار. وقد قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) معاقة حركيًا.

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات:

- **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

١- **الصدق البنائي/ التكويني:** وقد تم حساب معامل الارتباط المصحح لدرجات عبارات كل بعد على حدا بالدرجة الكيلة للبعد على مقياس مفهوم الذات، واتضح أن معاملات الارتباط المصححة بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد على المقياس قد تراوحت معاملات الارتباط المصححة ما بين ٠,٣١٠ إلى ٠,٨٥٣) وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١، وهو ما يشير إلى اتساق المقياس وتماسك عباراته لكل بعد على حدة في المقياس وصدقها في قياس ما وضعت له. وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة لمقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية للمقياس. وأتضح أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مفهوم الذات الخمسة تراوحت ما

بين (٠,٨٥٣) إلى (٠,٩٤٢) وهي قيم مرتفعة مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مفهوم الذات.

٢- **الصدق التمييزي:** بحساب النسبة الحرجة (Z) لدرجات أعلى ٢٧% وعددهن (ن=١٧)، ودرجات أدني ٢٧%، أتضح أن جميع قيم النسبة الحرجة للأبعاد الخمسة لمفهوم الذات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وتشير هذه القيم إلى قدرة مقياس مفهوم الذات على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على أبعاد مقياس مفهوم الذات.

- **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

١- **معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach:** تم حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وقد تراوحت القيم مابين ٠,٩٦٨ - ٠,٩٧٣، وجميع قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مفهوم الذات ذات قيم عالية، ما يدل ذلك على ثبات المقياس.

٢- **معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معاملات ثبات الأبعاد الخمسة لمقياس مفهوم الذات بطريقة التجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون مابين (٠,٦٢٥) و (٠,٥٧٧). وقيم جتمان تراوحت ما بين (٠,٦٩٧) و (٠,٨٥٣). وهي قيم مرتفعة، تدل على ثبات المقياس، وأنه يتمتع بقدر عالي من الثبات.

٣- البرنامج الإرشادي (إعداد: الباحثان):

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تحسين صورة الجسم، ومفهوم الذات لذوات الاعاقة الحركية (إعاقة سفلية)، ويحتوي البرنامج على مجموعة من الجلسات الإرشادية، تبدأ كل جلسة بمقدمة عن موضوع الجلسة، والهدف منها، وبعدها يتم تدريب المعاقات حركيًا على بعض الفنيات والمهارات التي تؤهلهن لتعديل صورة الجسم السلبية، وإعادة تشكيل الأفكار لديهن، وتقبل الإعاقة الحركية، من خلال تحسين مفهوم الذات لديهن.

الهدف العام للبرنامج:

صورة الجسم لذوات الاعاقة الحركية، مما يساعدهن على تعديل أنماط سلوكهن وتفكيرهن، وبما يحقق مفهوم إيجابي عن الذات لديهن.

الأهــداف الخاصــة للبرنامــج:

هي مجموعة من الأهداف الخاصة، أو ما تُسمى بالأهداف الفرعية في بناء البرنامج الإرشادي وإعداده، وعليه يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية: تزويد ذوات الاعاقة الحركية بمعلومات عن الإعاقة الحركية، مما يجعلهن أكثر توافقًا مع الإعاقة، وتقبل إعاقتهن، ومساعدة ذوات الاعاقة الحركية على تقبل صورة الجسم لديهن، ومساعدة المعاقات حركيًا على تعديل أفكارهن الخاطئة والسلبية والمرتبطة بالإعاقة الحركية وصورة الجسم، وتنمية مفهوم إيجابي عن الجسم، وتزويد المعاقات حركيًا بالمعلومات والحقائق عن مفهوم الذات، وأنواع طرق تكوُّنها خلال مراحل الحياة، وأهم الآثار المترتبة على تكوين مفهوم الذات السلبي، لمساعدتهن على التفكير السوي وتعديل السلوك، وبالتالي الارتقاء بمفهوم الذات لديهن، وتدريب المعاقات حركيًا على كيفية بناء الثقة بالنفس بالاعتماد على أنفسهن، ومساعدة ذوات الاعاقة الحركية على تعديل تصوراتهن عن نظرة المجتمع السلبية نحو الإعاقة، وتقويم أثر البرنامج الإرشادي على المشاركات بالبرنامج.

الفنيــات المستخدمــة فــي البرنامــج:

من الفنيات التي يعتمد عليها البرنامج، والتي تساعد على تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات لذوات الاعاقة الحركية ، وهي:

- **أولاً: فنيات الإرشاد الجمعي:** المحاضرة، والمناقشة الجماعية.
- **ثانيًـا: الفنيــات المعرفيــة:** التدريب على المراقبة الذاتية، وتسجيل الأفكار السلبية والمشوهة، وإعادة البناء المعرفي.
- **ثالثًا: الفنيات السلوكية:** تنمية المهارات البين شخصية، واستراتيجية التدريب المتعلق بتحصين الفرد ضد الضغوط، والنمذجة، والتعزيز الايجابي، والتدريب على الاسترخاء، ولعب الدور، والواجب المنزلي.

حــدود البرنامــج:

١- **عينة البرنامج الإرشادي:** تكونت عينة البرنامج الإرشادي من (٢٠) من ذوات الاعاقة الحركية من أعضاء جمعية الإعاقة الحركية بمدينة الرياض، واللاتي يعانين من الإعاقة

السفلية، ممن تتراوح أعمارهن بين ٢٠-٣٠ سنة، ومستواهن التعليمي المرحلة الابتدائية وما بعدها، تم تقسيمهن إلى مجموعتين المجموعة الأولى تجريبية وعددها (١٠) معاقات، والمجموعة الثانية: ضابطة وعددها (١٠) معاقات.

٢- **الحدود المكانية للبرنامج:** تم تنفيذ البرنامج المستخدم في الدراسة على عينة من ذوات الاعاقة الحركية بجمعية الإعاقة الحركية بمدينة الرياض.

٣- **جلسات البرنامج:** وهو برنامج إرشادي جمعي موجه لذوات الاعاقة الحركية ، حيث تم تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة خلال (١٤) جلسة إرشادية مع جلستين افتتاحية وختامية لتطبيق أدوات الدراسة، خلال (٧) أسابيع، بواقع جلستين أسبوعيا، ومدة الجلسة (٦٠) دقيقة.

إجـــراءات التطبيـــق:

١- **تقويم البرنامج:** حيث قام الباحثان بعرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي وعددهم (٥) محكمين من أعضاء هيئة التدريس، وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى مناسبة البرنامج للتطبيق على الفئة المستهدفة بالبرنامج وهن ذوات الاعاقة الحركية.

٢- **إجراء الدراسة الاستطلاعية:** قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية، وذلك بتطبيق مقياسي الدراسة (مقياس صورة الجسم، ومقياس تنسي لمفهوم الذات) على عينة مكونة من (٤٥) من المعاقات حركيًا- إعاقة سفلية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين.

٣- **القياس القبلي:** حيث قام الباحثان بتطبيق مقياس صورة الجسم (إعداد: مجدي الدسوقي، ٢٠٠٦)، إضافة إلى مقياس تنسي لمفهوم الذات - الصورة الإرشادية (تعريب: صفوت فرج وسهير كامل، ٢٠٠٨) على مجموعة من ذوات الاعاقة الحركية بجمعية الإعاقة الحركية بمدينة الرياض.

٤- **اختيار عينة الدراسة:** قامت الباحثان باختيار عدد (٢٠) من ذوات الاعاقة الحركية (إعاقة سفلية بجمعية الإعاقة الحركية بالرياض) في عينة الدراسة بناءً على نتائج

القياس القبلي على عدد (٤٥) من المعاقات حركياً في الأطراف السفلية، حيث تم اختيار أفراد العينة من ذوات الاعاقة الحركية ممن يقعن في النسبة (٣٥ %) فأقل على درجات مقياس صورة الجسم، ومقياس تنسي لمفهوم الذات، واللاتي حصلن على درجات منخفضة على المقياسين.

٥- **تقسيم أفراد العينة:** بناءً على نتائج قياس فرز العينة قام الباحثان باختيار أفراد المجموعة التجريبية بطريقة القرعة والتي تتكون من (١٠) ذوات الاعاقة الحركية، ليتبقى (١٠) ذوات الاعاقة الحركية في المجموعة الضابطة.

٦- **التأكد من تكافؤ المجموعتين:** حيث قام الباحثان باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Man-Whitney، للتأكد من تجانس المجموعتين في المتغيرات.

نتائـــج الدراســـة وتفسيرهـــا:

١- نتائـج الفـرض الأول:

ينصُّ الفرض الأول للدراسة على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات صورة الجسم في القياس البعدي، بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعـة التجريبيـة**". وللتحقُّق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام الأسلوب الإحصائي (اللابارامتري مان- وتني) لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين، التجريبية والضابطة، في القياس البعدي، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلِّقة بهذا الفرض:

جـــدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب صورة الجسم في القياس البعدي

	المجموعات	العدد (ن=٢٠)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوي الدلالة
صـــورة الجســم	المجموعة التجريبية	١٠	١٤,٢٥	١٤٢,٥٠	١٢,٥	دالة **
	المجموعة الضابطة	١٠	٦,٧٥	٦٧,٥٠		

** ذو دلالة عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضح من الجدول رقم (١) أعلاه أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس اضطراب صورة الجسم، حيث بلغت قيمة (U) (١٢,٥) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب صورة الجسم بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحسُّن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهن لجلسات البرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن لنفس جلسات البرنامج، مما يشير إلى تحقُّق الفرض الأول للدراسة.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات في القياس البعدي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية**". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان- وتني لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جـــدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي

أبعاد مفهوم الذات	المجموعات	العدد (ن=٢٠)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوي الدلالة
الذات الجسمية	المجموعة التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	دالة **
	المجموعة الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الذات الأخلاقية	المجموعة التجريبية	١٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠	٠,٥٠	دالة **
	المجموعة الضابطة	١٠	٥,٥٥	٥٥,٥٠		
الذات الشخصية	المجموعة التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٠,٠٠	دالة **
	المجموعة الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الذات الأسرية	المجموعة التجريبية	١٠	١٥,٣٠	١٥٣,٠٠	٢,٠٠	دالة **
	المجموعة الضابطة	١٠	٥,٧٠	٥٧,٠٠		
الذات الاجتماعية	المجموعة التجريبية	١٠	١٤,٩٥	١٤٩,٥٠	٥,٥٠	دالة **
	المجموعة الضابطة	١٠	٦,٠٥	٦٠,٥٠		

** ذو دلالة عند مستوى (٠,٠١)

تبين من الجدول رقم (٢) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس مفهوم الذات (الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية)، حيث بلغت قيمة (U) على الترتيب (٠,٠٠) للذات الجسمية، و(٠,٥٠) للذات الأخلاقية، و(٠,٠٠) للذات الشخصية، و(٢,٠٠) للذات الأسرية، و(٥,٥٠) للذات الاجتماعية، وهى قيّم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحسُّن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهن لجلسات البرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن لنفس جلسات البرنامج، مما يشير إلى تحقُّق الفرض.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينصُّ الفرض الثالث للدراسة على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في صورة الجسم لدى أفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي**". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام الأسلوب الإحصائي (اللابارامتري ويلكوكسون)؛ لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضِّح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جـــدول (٣) : دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب صورة الجسم

	اتجاه فروق الرتب	العدد (ن=١٠)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة
صورة الجسم	الرتب السالبة	١	٢,٠	٢,٠٠	-٢,٥٩٩	دالة**
	الرتب الموجبة	٩	٥,٨٩	٥٣,٠٠		

** ذو دلالة عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضح من الجدول رقم (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب صورة الجسم،

حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة لمقياس اضطراب صورة الجسم (٢,٥٩٩) قيمة مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب صورة الجسم في اتجاه القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، مما يعني تحسُّن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تعرضهن لجلسات البرنامج الإرشادي مقارنة بدرجاتهن في القياس القبلي، مما يشير إلى تحقُّق الفرض الثالث.

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينصُّ الفرض الرَّابع للدِّراسة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي**".

وللتحقُّق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الأسلوب الإحصائي (اللابارامتري ويلكوكسون) لدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضِّح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جـــدول (٤) : دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مفهوم الذات

أبعاد مفهوم الذات	اتجاه فروق الرتب	العدد (ن=١٠)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة
الذات الجسمية	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٨٠٣-	دالة**
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الذات الأخلاقية	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٨٢٣-	دالة**
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الذَّات الشخصية	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧-	دالة**
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الذات الأسرية	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٨١٠-	دالة**
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الذَّات الاجتماعية	الرتب السالبة	٠	٠,٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧-	دالة**
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		

** ذو دلالة عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضح من الجدول رقم (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس مفهوم الذات (الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية)، حيث بلغت قيم (Z) لأبعاد مقياس مفهوم الذات المحسوبة: الذات الجسمية (٢,٨٠٣)، والذات الأخلاقية (٢,٨٢٣)، والذات الشخصية (٢,٨٠٧)، والذات الأسرية (٢,٨١٠)، والذات الاجتماعية (٢,٨٠٧)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مفهوم الذات (الصورة الإرشادية) في اتجاه القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، مما يعني تحسُّن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تعرضهن لجلسات البرنامج الإرشادي مقارنة بدرجاتهن في القياس القبلي، مما يشير إلى تحقُّق الفرض الرابع.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

سوف يتم مناقشة النتائج في ضوء متغيِّرات الدراسة:

أ) بالنسبة لصورة الجسم:

أظهرت نتائج الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس اضطراب صورة الجسم في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الفرض الثالث وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى لمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب صورة الجسم لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعليَّة البرنامج الإرشادي في تحسين صورة الجسم لدى المعاقات حركيًا؛ أيّ أن عدم الرضا عن صورة الجسم وتصويرها بطبيعة مشوهة كان أكثر ظهورًا في التطبيق القبلي قبل خضوع المعاقات حركيًا بالمجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، أما بعد التحاقهنَّ في البرنامج، حَدث تَحسن ملحوظ في صورة الجسم المشوَّهة لدى أفراد المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى فاعليَّة البرنامج الإرشادي الذي التحقت به هذه المجموعة في تحسين صورة الجسم المشوَّه من خلال عملية إعادة البناء المعرفي

والتدريب المعرفي، وما تبعه من إجراءات سلوكية إيجابية، تمثلت في اكتشاف الأفكار المشوَّهة والخاطئة المتعلقة بصورة الجسم المضطربة لديهن، وقد ساهم هذا بشكل كبير في تحسين مستوى التوافق النفسي لذوات الإعاقة الحركية، وهو ما ترتب عنه التحسن الملحوظ في صورة الجسم الإيجابية لديهن، ليشير إلى أن صورة الجسم ذات علاقة بالتوافق النفسي والراحة النفسية، كما أشارت بذلك دراسة بريكي (Breakey, 1997)، ودراسة الغمري (٢٠١٦).

حيث يؤثر الضعف في مفهوم صورة الجسم بشكل سلبي على الخبرات والمشاعر النفسية لدى المعاقات حركيًا، واتجاهاتهن السلبية نحو صورهن الجسمية في المواقف الاجتماعية، والرغبة في العزلة الاجتماعية، وهو ما أكدَّته نتائج دراسة تالبوروز ومك-كاب (Taleporos & McCabe, 2002)، وبالتالي فإن التغيرات الإيجابية التي أحدثها البرنامج الإرشادي في الحالة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية واللاتي يعانين من اضطراب في صورة الجسم، ساهم بشكل ملحوظ في تحسين وتغيير النواحي الإيجابية المتعلقة بصورة الجسم لديهن، وجعلهن أكثر توافقًا ورغبة في التواصل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج، لتتّحقق العلاقة بين صورة الجسم المشوَّهة، وضعف التفاعل والعلاقات الاجتماعية مع الأخريات، وهذا يتفق ودراسة شيلدون وآخرين (Sheldon et al., 2011). كما اتَّفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصَّلت إليه دراسة ة Bailey., et all (٢٠٢٢) علي أن المشاركة الجماعية في البرامج الإرشادية ذات تأثير إيجابي على الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

كما تبين من النتائج أيضًا أن التدخلات الإرشادية مع ذوات الإعاقة الحركية، قد ساعدتهن على تنمية مهاراتهن في الاسترخاء والتعزيز الداخلي، والتعليمات الذاتية لمواجهة الأفكار والمعتقدات السلبية والمواقف الضاغطة؛ والاتجاه نحو التفكير الداخلي من خلال تبادل الأحاديث الإيجابية، إلى جانب تنمية قدراتهن على الضبط الانفعالي والسلوكي أثناء التعامل مع الآخرين؛ ومن ثم جاءت نتائج الدراسة معبِّرة عن انخفاض تشوُّه صورة الجسم لذوات الإعاقة الحركية بشكل ملحوظ، مع انخفاض مستوى أدائهن السلبي نحو صورة الجسم، ومفهومهن السلبي عن أجسامهن، وزيادة تقبلهن لهذه الصورة عند النظر إلى المرآة، مع زيادة شعورهن بالكفاءة وثقتهن بأنفسهن، والشعور بالارتياح عند التواجد مع الأخريات، وهو ما يتفق ونتائج

دراسة Scarpa (2022) أن التحليلات فروق ذات دلالة إحصائية بين التحسن لدى الذكور والإناث في صورة الجسم الإيجابية المُدركة نتيجة للبرنامج الإرشادي لصالح الذكور، وظهور فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات بين ذوي الإعاقة الحركية كنتيجة لتحسن صورة الجسم الإيجابية بعد المشاركة في البرنامج الإرشادي.

كما أسهم البرنامج في إكساب ذوات الإعاقة الحركية مهارات ضبط النفس، والقدرة على حلِّ المشكلات السلوكية والاجتماعية التي تواجههن في المواقف الحياتية، وزيادة تفاعلهن مع الأخريات، وقد اتَّفق ذلك ونتائج دراسة شيلدون وآخرين (Sheldon et al., 2011)؛ مما ترتب عليه تحسُّن في صورة الجسم لديهن، وتكوين علاقات اجتماعية سويَّة مع الأخريات، وتنمية المهارات الشخصية لديهن، ويشير ذلك إلى أن المواقف الضاغطة التي تشعر بها المعاقات حركيًا بالتوتر والقلق، تتسبب في تكوين مفهوم سلبي عن صورة الجسم، كما أشارت بذلك دراسة بايلي (Bailey, 2014).

أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وقريناتهن بالمجموعة الضابطة في اضطراب صورة الجسم بعد تطبيق البرنامج؛ وقد يرجع ذلك إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة في إحداث تغيير في بعض المعتقدات والاتجاهات السلبية نحو صورة الجسم لديهن، بالإضافة إلى أن استخدام فنيات متنوعة في البرنامج الإرشادي كالتعزيز الايجابي، ولعب الدور، والتدريب على الاسترخاء، والتعليمات الذاتية الداخلية، والنمذجة، والمناقشة والحوار، وغيرها من الفنيات الإرشادية، أدَّى إلى إحداث فروق بين أداء أفراد المجموعتين، وتحسُّن في صورة الجسم لدى أفراد لمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وعدم حدوث ذلك لدى أفراد المجموعة الضابطة، وهو ما يتَّفق ونتائج دراسة Bailey., et all (2022) علي أن المشاركة الجماعية في البرامج الإرشادية ذات تأثير إيجابي على الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

أما عن الأثر الفعَّال للبرنامج المستخدم في الدراسة من خلال نظرية العلاج المعرفي السلوكي، فقد اتَّضح أن الدمج بين فنيات الإرشاد الجماعي والفنيات المعرفية والفنيات السلوكية ساهم بشكل كبير في نجاح البرنامج المستخدم من خلال تحسين صورة الجسم لذوات الإعاقة

الحركية ، وهو ما أشارت إليه نتائج التطبيق البعدي لمقياس اضطراب صورة الجسم لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن التكامل بين الفنيات الإرشادية أو العلاجية، يساهم بشكل فعَّال في التقليل من تشوُّه صورة الجسم، وهو ما يتَّفق ونتائج دراسة Scarpa (2022) أن التحليلات فروق ذات دلالة إحصائية بين التحسن لدى الذكور والإناث في صورة الجسم الإيجابية المُدركة نتيجة للبرنامج الإرشادي لصالح الذكور، وظهور فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات بين ذوي الإعاقة الحركية كنتيجة لتحسن صورة الجسم الإيجابية بعد المشاركة في البرنامج الإرشادي.

ب) بالنسبة لمفهوم الذات:

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس مفهوم الذات في التطبيق البعدي للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الفرض الرابع وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعليَّة البرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية؛ وهو ما يدل على أن البرنامج الإرشادي ساعد ذوات الإعاقة الحركية بالمجموعة التجريبية في تحسين مفهوم الذات لديهن، مقارنة بذوات الإعاقة الحركية بالمجموعة الضابطة.

وبالتالي تُعدّ البرامج الإرشادية من الخدمات والإجراءات الوقائية التي تقي ذوات الإعاقة الحركية من تعرضهن للاضطرابات النفسية وتدنِّي مفهوم الذات لديهن؛ وذلك لأن فكرة ذوي الإعاقة الحركية عن ذاته هي النَّواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته؛ فكثيرًا ما تتأثر إرادة الفرد وشخصيته نتيجة الإعاقة الجسمية؛ بسبب ضعف الذات، وخاصة لذوات الإعاقة الحركية الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات وإدراكها من خلال تكون تصورات سلبية حول رؤية الآخرين لهم، مع ارتفاع الشعور بالعزلة الاجتماعية مقارنة بالعاديين، وهو ما يتفق ودراسة جبريل (١٩٩٥)، ودراسة نوسيك وآخرين (Nosek et al., 2003)، ودراسة يوتزر وآخرين (Yetzer et al., 2003)، كما أن الإحساس بالقيمة الشخصية يُعد أحد المقومات الهامة للصحة النفسية، ولا يمكن أن نعتبر شخصًا ما سليمًا إذا افتقر إلى الشعور بذاته، أو عانى

إحساسًا بضعف الذات أو مفهوم الذات السلبي، مما يترتب عليه ظهور الاضطرابات وضعف سماته الشخصية، كما أشارت بذلك دراسة الماحي (٢٠٠٧).

ويري الباحثان أن تحسُّن مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية بعد البرنامج، يرجع إلى التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي النفسي على مفهوم الذات لديهن، نتيجة تدريبهن على مهارات الضبط الذاتي، واستراتيجية التحصين التدريجي ضد التوتر، وزيادة الثقة بالنفس، والتعامل الإيجابي مع المواقف الاجتماعية المسببة للتوتر والقلق، وإعادة البناء المعرفي، وهو ما يتفق ودراسة هيوس وولين (Hughes & Whelen, 2004)، ودراسة الظاهر (٢٠٠٨)، ودراسة المطيري، والغريبة (٢٠٠٩)، وبالتالي فإن وضع البرامج الإرشادية التي تراعي خصائص النمو الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي للأفراد الذين وضع من أجلهم البرنامج تحقق الأهداف المرجوة منه (زهران، ١٩٩٨، ص ١٢١).

إضافة إلى ذلك، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس مفهوم الذات (الذات الجسمية، الذات الشخصية، الذات الأخلاقية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية) لذوات الإعاقة الحركية لصالح القياس البعدي، كما توجد فروق دالَّة إحصائيًا في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس مفهوم الذات لذوات الإعاقة الحركية لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يتفق ونتائج دراسة Kotekar & Shinde (2023) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الإعاقة الحركية على مقياس سارسوات لمفهوم الذات خلال القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الإعاقة الحركية على اختبار صورة الجسم للمراهقين خلال القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وبرهنت نتائج الدراسة على فاعلية توظيف فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

كما أشارت النتائج إلى حدوث تحسُّن ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات العامة، وتقديرها بعد تعرضهن للبرنامج الإرشادي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة

أنشطة البرنامج المستخدمة، وما اشتمل عليه من خبرات تدريبية ومعرفية وإرشادات وفنيات واستراتيجيات وممارسات تتعلق بتنمية وتحسين مفهوم الذات، أو تعديل السلوكيات الانهزامية للذات، من خلال تبادل الأحاديث الإيجابية الداخلية، والتعزيز الإيجابي للإنجازات الأدائية والخبرات البديلة – وتنمية مفهوم الذات الإيجابي، وخفض الاستثارة الانفعالية، وتعديل الأفكار اللاعقلانية، وملاءمة أنشطة البرنامج للخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية والتربوية لأفراد المجموعة التجريبية، مما جعلهن أكثر مرونة ووعيًا وفهمًا وحرصًا على الانتظام في حضور الجلسات الإرشادية، والاستفادة الكاملة من فنيّات البرنامج وأنشطته المختلفة والاستفسار عما يتعذَّر عليهن فهمه، والحرية في التعبير عما يجول في خواطرهن والتعبير عن ذواتهن، وذلك في إطار مواقف حياتية وخبرات واقعية تم التدرُّب عليها ومعايشتها.

حيث تنوَّعت الفنيات المستخدمة بين المناقشة الجماعية والمحاضرات والنمذجة المقدمة للمهارات والمعارف والخبرات المستهدفة، التي ساعدت المعاقات حركيًا على تقبل إعاقتهن بوصفها اختلافا عاديًا عن الأخريات، لا يستدعي الشعور بأي نقص أو دونية؛ لأن لديهن من المهارات والقدرات الأخرى التي تمكنهن من القيام بكثير من الأنشطة، وإنجاز عديد من المهام والأعمال مثل زميلاتهن العاديات، مع تحسُّن في مفهوم الذات والثقة بالنفس، وهو ما يتفق ودراسة سكاربا (Scarpa, 2011)، وقد أتاح الحوار المشترك بين المشاركات والباحثة الفرصة لتعديل الكثير من الأفكار الخاطئة بشأن العجز الذي يشعرن به نتيجة إعاقاتهن الحركية، وتدريبهن على الاستبصار بقدراتهن الحقيقية، ومساعدتهن على الأداء والإنجاز والنجاح في الكثير من المجالات والأعمال والأنشطة الاجتماعية، والإيمان بأن الكمال لله وحده –عز وجل– وأنَّ لكل إنسان –مهما كان– جوانب ضعف وجوانب قوة، وأن الإنسان العاقل هو من يستطيع التغَّلب على جوانب ضعفه، واستغلال ما هو متاح لديه من قدرات وإمكانات فعلية اختصه الله بها، مما ساعد على تحسين أفكارهن عن مفهوم الذات، وتعزيز قدراتهن على اكتشاف جوانب القوة، والقدرة على الفعالية الإيجابية في المواقف الاجتماعية المتعددة، والتقليل من التوتر والانزعاج والخوف المرتبط بمدى قدراتهن الفعلية، ومعتقداتهن الذاتية حول مدى ما يستطعن القيام به من أعمال ومهام مختلفة، وقدراتهن التنافسية مع الأخريات في تحقيق مكانة

اجتماعية ومهنية في المستقبل، وتنمية استراتيجيات المواجهة الإيجابية لديهن، وهو ما يتَّفق ونتائج دراسة هويز وولين (Hughes & Whelen, 2004) ودراسة الظاهر (٢٠٠٨) ودراسة Kotekar & Shinde (2023).

كما يري الباحثان مدى أهمية فنية إعادة البناء المعرفي والاقتداء بالنماذج الناجحة في الحياة، بتغيير المدركات والمعتقدات لذوات الإعاقة الحركية، وتنمية مفهومهن الإيجابي لذواتهن، ومساعدتهن على أن يفكرن تفكيرًا منتجًا، وتوظيف الطاقات والقدرات الموجودة لديهن بشكل إيجابي، بالإضافة إلى أهمية فنية لعب الأدوار، وإتاحة الفرصة لهن للتعبير الصادق عن مشاعرهن وأفكارهن حول إمكانية تأثير الإعاقة على قدراتهن ومستقبلهن الوظيفي والأسري، ما أتاح لهن فرصة التنفيس الانفعالي والتزود بالخبرات التي تزيد من استبصارهن بأساليب التعامل مع الأخريات والتواصل معهن وأساليب القيام بأدوار إيجابية في المجتمع، مما ساعد على زيادة قدراتهن على التغلب على مخاوفهن والشعور بقيمتهن، وإمكانية تحويل ما اكتسبنه من خلال أنشطة البرنامج إلى ممارسات واقعية تمكنهن من أن يكن لهن أدوار فعالة في المجتمع بطريقة إيجابية تعكس فعاليتهن وقدراتهن الذاتية.

وقد سعي الباحثان إلى تشجيع المعاقات حركيًا منذ الجلسة الأولى للبرنامج على تجريب ما اكتسبن من سلوكيات ومعارف وأفكار جديدة في حياتهن الواقعية، ابتداء من اليوم الأول للبرنامج وحتى نهايته، وسرد خبراتهن في هذا المجال خلال الجلسات التالية للبرنامج، ومناقشة جوانب القوة والضعف والسلبيات والإيجابيات في تلك الممارسات أثناء تطبيق الواجبات المنزلية، واستغلال الباحثان لتلك المواقف لتقديم التغذية الراجعة للمشاركات، وتعزيز جوانب القوة في الممارسات الإيجابية لديهن، وشرح أسباب الإخفاق أو القصور في الممارسات والخبرات السلبية، وكيفيَّة تعديلها وتحويلها إلى ممارسات إيجابية وناجحة.

وقد ساعد ذلك لذوات الإعاقة الحركية على التقليل من حدة شعورهن بأنهن مختلفات كثيرًا عن قريناتهن من العاديات، وقدرتهن على مواجهة نظرات الأخريات لهن، وما يمكن أن يتعرَّضن له من وصمات اجتماعية، ومواجهة تلك المواقف بصورة أكثر إيجابية وثقة في الذات، نابعة مما تلقينه من خبرات وممارسات إيجابية من خلال أنشطة البرنامج الإرشادي، والتي

أكَّدت على الجوانب الإيجابية في قدراتهن، وزيادة وعيهن وإدراكهن لذواتهن وخصائصهن الشخصية، والتي ساعدتهن على الشعور بأن باستطاعتهن تخطي سلبيات الإعاقة الحركية، والقيام بأدوار إيجابية داخل المجتمع من خلال التعرف على النماذج المشرّفة لبعض المعاقات اللاتي لم تمنعهن الإعاقة عن تحقيق النجاح والتميُّز في عديد من مجالات الحياة، مما أشعرهن بالثقة في النفس، والتقليل من شعورهن بالألم النفسي والعجز، حيث كانت الفنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج ذات معنى ومغزى إيجابي في حياتهن في إطار مواقف حياتية واقعية معايشة، وممارسات فعلية وتفاعلية مع زميلاتهن ذوات الإعاقة الحركية، مما ساعدهن على تنمية الشعور بالإيجابية وأنهن يستطعن القيام بدور إيجابي في الحياة مثل زميلاتهن العاديات، ومن هنا ساهم البرنامج الإرشادي بشكل فعال في تنمية المهارات الاجتماعية وتكوين مفهوم ذات إيجابي، وهو ما تتفق ونتائج دراسة الظاهر (٢٠٠٨)، بالإضافة إلى تنمية مفهوم الذات الجسمية والذات الشخصية، والذات الأسرية، والذات الأخلاقية، والذات الاجتماعية، وهو ما يتَّفق ونتائج دراسة المطيري والغريبة (٢٠٠٩)، إلى جانب تنمية مهارات المواجهة الإيجابية والتغلب على معتقداتهن السلبية حول صورة الجسم، مما ساعد في تنمية مهارتهن الاجتماعية بشكل فعال، وهو ما يتفق ونتائج دراسة Kotekar & Shinde,(2023).

ثالثـًا: التـــوصيـــــات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تم التوصل إلى بعض التوصيات والتي تتمثل فيما يلي:

- ضرورة اهتمام المجتمع والمؤسسات الاجتماعية والتعليمية والبحثية بفئة ذوات الاعاقة الحركية، وإمدادهن بالرعاية النفسية والاجتماعية المناسبة، مع توعيتهن بطبيعة إعاقتهن، وكيفية التعايش معها، حتى لا تزداد حالاتهن سوءاً.
- ضرورة تفعيل البرامج الإرشادية؛ لتقليل الآثار السلبية لذوات الاعاقة الحركية.
- ضرورة اهتمام وسائل الإعلام المختلفة بتوعية المجتمع والآباء والأمهات والمربيات بفئة ذوات الاعاقة الحركية، وما يعانين من مشاكل ومخاطر نفسية.

رابعًا: الـــدراســات المقـــترحـــة:

مـن خـلال نتـائج الدراسـات الحاليـة، هنـاك عـدد مـن الموضـوعات البحثيـة المقتـرح دراستها، مثل:

١- فعالية برنامج علاجي لتحسين الفعّالية الذاتية لذوات الاعاقة الحركية.

٢- فعالية برنامج إرشادي لتوعية الأمهات في كيفية التعامل مع فئة ذوات الاعاقة الحركية.

٣- أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية لذوات الاعاقة الحركية.

٤- فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لذوات الاعاقة الحركية.

٥- تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لذوات الاعاقة الحركية.

٦- جودة الحياة وعلاقتها بالفاعلية الشخصية لذوات الاعاقة الحركية.

٧- فعالية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لذوات الاعاقة الحركية.

□

المـــراجـــــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــــة:

جبريل، موسى (١٩٩٥). مفهوم الذات لدى المراهقين المعاقين حركيًا. **مجلة دراسات** الجامعة الأردنية، السلسلة (أ)، العلوم الإنسانية، ٢٢ (٣)، ١٠٦١-١٠٨٦.

الخطيب، جمال (٢٠٠٣). الشلل الدماغي والإعاقة الحركية (دليل المعلمين والآباء) .عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (٢٠٠٩). مقدمة في تعلم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط٢). عمان، الأردن: دار الفكر.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (٢٠١٢) المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

الخطيب، صالح (٢٠٠٩). الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته. العين: دار الكتاب الجامعي.

خوجة، عادل (٢٠١١). أثر البرنامج الرياضي المقترح في تحسين صورة الجسم، ومفهوم تقدير الذات وتطوير اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حركيًا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، ٢٥ (٥)، ٢١٨٤-١٣٣٦.

الدسوقي، مجدي (٢٠٠٦). اضطراب صورة الجسم: الأسباب والتشخيص والوقاية والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الروسان، فاروق (٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزغبي، أحمد (٢٠٠٩). التوجيه والإرشاد النفسي. (ط٤). دمشق: دار الفكر.

زهران، حامد (١٩٩٨). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

الزوكاري، نجاة (٢٠١٣). الحالة النفسية لدى المعاقين حركياً بالدولة الليبية. المؤتمر العلمي العربي السادس للجمعية المصرية لأصول التربية، بالتعاون مع كلية التربية ببنها: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي-مصر، يوليو، ٣، ١٧٥٣-١٧٦٩.

السرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل (١٩٩٩). الإعاقة الجسمية والصحية. (ط٣). القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سليمان، صبحي (٢٠٠٧). تربية الطفل المعاق. القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

سليمان، عبد الرحمن (١٩٩٧). الإعاقة البدنية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سيسالم، كمال (١٩٩٨). ذوى الاعاقة جسميًا وصحيًا في المدارس العامة. العين: دار الكتاب الجامعي.

شقير، زينب (٢٠١٣). فاعلية برنامج علاجي تكاملي في خفض بعض المتغيرات السلبية في الشخصية لدى حالة معاق حركيًا، بالتدخل عبر الدردشة بالإنترنت الشات. مجلة التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة الزقازيق. ٥، ١-٣٠.

شويعل، شاملة؛ وحبيبة، ضيف الله (٢٠١٢). علاقة صورة الجسم بتقدير الذات لدى مكتسبي الإعاقة الحركية: دراسة ميدانية بمراكز الشرق الجزائري لتركيب أعضاء المعوقين الاصطناعية ولواحقها. مجلة العلوم التربوية، مصر، ٢٠ (٣)، ٢٥٠-٢٩٢.

الصفدي، عصام (٢٠٠٣). الإعاقة الحركية والشلل الدماغي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الظاهر، دينا (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيًا. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.

الظاهر، قحطان (٢٠١٠). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. (ط٢). عمان: دار وائل للنشر.

عبد المعطي، حسن (٢٠٠٥). الإعاقة الجسمية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الغمري، هاني (٢٠١٦). صورة الجسم والفاعلية الشخصية والتكيف النفسي الاجتماعي لدى المبتورين ذوي الطرف البديل. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الصحة النفسية المجتمعية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

فرج، صفوت؛ وكامل، سهير (٢٠٠٨). مقياس تنسي لمفهوم الذات. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

فهيم، كلير(٢٠٠٧). الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القريطي، عبد المطلب (١٩٩٨). في الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

كفافي، علاء الدين (٢٠٠٥). الصحة النفسية والإرشاد النفسي. (ط ٢). الرياض: دار النشر الدولي.

كفافي، علاء؛ النيال، مايسة (١٩٩٥) صورة الجسم وبعض التغيرات لدى عينات من المراهقات دراسة ارتقائية ارتباطية عبر ثقافية، مجلة علم النفس،٣٩، ٢٢-٣٩.

كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة.

اللالا، زياد؛ والزبيري، شريفة؛ واللالا، صائب؛ والجلامدة، فوزية؛ وحسونة، مأمون؛ والشرمان، محمد؛ والعلي، وائل؛ والعايد، يوسف؛ والقبالي، يحيي (٢٠١١) أساسيات التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة.

الماحي، يحيي (٢٠٠٧). مفهوم الذات لدى المعاقين حركيًا وعلاقته بسماتهم الشخصية بمدينة عطبرة. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ٢، ٤٩-١٣٤.

محمود، غازي؛ ومطر، شيماء (٢٠١١). مفهوم الذات. عمان: المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

مصطفى، نظمي (٢٠٠٠). المدخل إلى التربية الخاصة. غزة: مكتبة الشهداء.

المطيري، معصومة؛ الغريبة، عواد (٢٠٠٩). تأثير برنامج إرشاد نفسي على مفهوم الذات لدى المعوقات حركيًا بدولة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٧ (١)، ٣٩-٧٢.

المغازي، صافيناز (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تأهيلي لتنمية مفهوم صورة الجسم والتوجه المكاني لدى الطفل الأعمى في رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

النجار، سميرة (٢٠١١). فاعلية برنامج لتدعيم فعالية الذات في تنمية استراتيجيات المواجهة الإيجابية لدى المراهقات المعاقات حركيًا. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٢، ١-٤٣.

النقيثان، ابراهيم (١٤٢٢). فعالية برنامج تعديل الذات مفهوم الذات على تحصيل المتأخرين دراسيًا بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

الهواملة، رحاب (٢٠٠٣). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (الإعاقة الحركية). عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي (٢٠٠٨). **أساسيات التربية الخاصة**. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

ثانيـاً: المراجــع الأجنبيــة:

Allen, M. & Unwin, N. (2003). Body, image and affect in consumer culture'. Body and Society, 6 (1), 193-221.

Altabe, M. & Thompson, J. (1996). Body image: A cognitive self-schema construct? Cognitive and Research, 20 (1), 171-193.

Andrea, D. (2004). Self-perceptions and body image in preadolescent girls and boys. Doctor of philosophy. Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University.

Argyle, M. (2008). Social encounters: Contributions to social interaction. New York: Aldine Transaction.

Bailey, K. (2014). Exploring body-related experiences among individuals with spinal cord injury. The degree of master of arts in applied health sciences. Faculty of Applied Health Sciences, Brock University.

Bailey, K. A., Gammage, K. L., van Ingen, C., & Ditor, D. S. (2022). A comparisons between group vs. individual counseling program effectiveness in enhancing self-concept among undergraduate students with motor disabilities. Health Psychology Open, 3(1), 1-11.

Breakey, J. (1997). Body image: The lower-limb amputee. Journal of Prosthetics and Orthotics, 9(2), 58–66.

Bursztyn, A. (2007). The Prager handbook of special education. London: Westport, Connecticut.

Farrell, M. (2009). Foundations of special education: An introduction. London: Blackwell.

Fitts, W. & Warren, W. (1996). Tennessee Self- Concept Scale Second Edition (TSCS:2). Los Angeles: Western Psychological Services.

Guenther, V., Locher, E., Falkenbach, A., Gutweniger, S., Kopp, M., Pfaffenberger, N., ... & Mur, E. (2020). Body image and self-image in persons with motor disabilities according to disability severity. Clin Exp Rheumatol, 28(3), 341-7.

Holzer, L.; Sevelda, F.; Fraberger, G.; Bluder O; Kickinger W. & Holzer, G. (2014). Body image and self-esteem in lower-limb amputees. Plos One, 9 (3), 929-931

Hughes, R. & Whelen, S. (2004). Enhancing self-esteem in women with physical disabilities. Rehabilitation Psychology, 49 (4), 295–302.

Iqbal, N., Shahnawaz, M., & Alam, A. (2006). Educational and gender differences in body image and depression among students. Journal of The Indian Academy of Applied Psychology, 32 (3), 269-272.

Karen, Y. (2009). How you look depends on where you are: Individual and situational factors in body image. Doctoral dissertation. Graduate School, Ohio State University.

Karr, T. (2011) Factors of body image dissatisfaction among high school female athletes. Parquets information & learning. Doctoral dissertation. University of Chicago.

Keel, P. K., Mitchell, J. E., Davis, T. L., & Crow, S. J. (2001). Relationship between depression and body dissatisfaction in women diagnosed with bulimia nervosa. International Journal of Eating Disorders, 30(1), 48-56.

Kotekar, V., & Shinde, A. (2023). Effect of a counseling program in improving Self Concept and body image Among adolescents with motor disabilities. The International Journal of Indian Psychology, 11 (1).1144-1151

Laikhen, Yusuf, (2001). A phenomenological understanding of self-esteem in physically disabled adolescent, in a non – disabled environment. Today, 5(2), 235-237.

Lawlor, MC. & Elliot, ML. (2012). Physical disability and body image in children. Encyclopedia of Body Image and Human Appearance, 2, 649-656.

Lightstone, J. (2001). Improving body image. www.edreferral. com/body_image.htm, Retrieved: 12 November, 2016.

Martin, J. & Whalen, L. (2012). Self-concept and physical activity in athletes with physical disabilities. Disability and Health Journal, 5, 197-200.

Nemček, D. (2021). The effects of body image on perceived self-concept and social behavior of individuals with motor disabilities. Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae, 57(1).33-47.

Nosek, M.; Backer, A. & Thomas, L. (2003). Self-esteem and women with disabilities. Social Science & Medicine, 56 (8), 1737-1747.

Pande, Namita & Tewari, Shruti (2016). Understanding coping with distress due to physical disability. Psychology and Developing Societies, 23(2) 177–209.

Ponsford, J., Kelly, A., & Couchman, G. (2020). Effectiveness of a counseling program to promote body image and self-concept for individuals with motor disabilities. Journal of Disabilities Studies, 28(2), 146-154.

Popowich Sheldon, A., Renwick, R., & Yoshida, K. K. (2022). Exploring body image and self-concept of individuals with motor disabilities. American Journal of Men's Health, 5(4), 306-317.

Rodrigues, L., Sim, M. M., Sousa, L., Faria- Schützer, D. B., & Surita, F. G. (2021). A program based on psychological counseling to improve body image and self-concepts among individuals with motor disabilities. International Journal of Rheumatic Diseases, 24(11), 1339-1353.

Sarroca, N., Valero, J., Deus, J., Casanova, J., Luesma, M. J., & Lahoz, M. (2021). Body image, self-concept and psychological quality of life in individuals with motor impairments. Scientific reports, 11(1), 1-8.

Scarpa, S. (2022). Effectiveness of a counseling program for perceived bodily image development and its effects on self-concept of individuals with motor impairments. European Journal of adapted physical activity, 4(1). 38-53.

Scarpa, Stefano (2011). Physical self-concept and self-esteem in adolescents and young adults with and without physical disability: The role of sports participation. European Journal of Adapted Physical Activity, 4(1), 38-53

Sharma, S. (2005). Advanced educational psychology. New Delhy: Anmol Publications PVT.

Sheldon, A.; Renwich, R. & Yoshida, K. (2011). Exploring body image and self-concept of men with acquired spinal cord injuries. American Journal of Men's Health, 5, 306-317.

Shroff, H., Thompson, J. (2004). Body image and eating disturbance in India: media and interpersonal influences. Journal Eat Disordered, 35(2), 198-203.

Siegel, J. (2002). Body image change and adolescent depressive symptoms. Journal of Adolescent Research, 17(1), 27 – 41.

Stacy, A. (2000). Amount of influence selected groups have on the perceived body image of fifth graders. Master's Thesis. The Graduate College, University of Wisconsin-Stout, Menomonie.

Taleporos, G. & McCabe, MP. (2002). Body image and physical disability-personal perspectives. Social Science & Medicine, 54 (6), 971-980.

Tam, S. & Watkins, D. (1995). Towards a hierarchical model of self-concept for Hong Kong Chinese adults with physical disabilities. International Journal of Psychology, 30, 1-17.

Taub, D. E., Fanflik, P. L., & McLorg, P. A. (2019). A comparison between self-concept and body image of persons with motor handicaps and normal counterparts. Sociological Focus, 36(2), 159-176.

Wade, S. (2007). Differences in body image and self-esteem in adolescents with and without scoliosis. Dissertation submitted to the faculty of the Adler School of Professional Psychology, NY. http://gradworks.umi.com/32/86/3286615.html, Retrieved: 12 November, 2016.

Yetzer E.; Schandler, S.; Root, T. & Turnbaugh, K. (2003) Self-concept and body image in persons who are spinal cord injured with and without lower limb amputation. Spinal Cord Injury Nurse, 20(1), 18-29.

العـــــدد (٢٠)، الجـــزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٣، ص ص ١٥ – ٦٠

الممـــارســـات الثقـــافيـــة السائـــدة في مـــدارس الإسنـــاد بمـــدينـــة الـــريـــاض: دراســـة إثنـــوجـــرافيـــة

إعـــداد

أ/ مها بنت محمد البقمي
باحثة بقسم السياسات التربوية مسار أصول التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

أ.د/ عبد الله محسن المطيري
أستاذ فلسفة التربية، كلية التربية
جـــامعـــة المـــلك سعـــود

الممارسات الثقافية السائدة في مدارس الإسناد بمدينة الرياض: دراسة إثنوجرافية

مها البقمي(*) & أ.د/ عبد الله المطيري(**)

ملخص

هدفَت الدراسة إلى التعرُّف على العلاقات الاجتماعية، و أبرز القيم الأخلاقية و أساليب الضبط المدرسي السائدة في مدارس الإسناد في مدينة الرياض، وتعرف مدارس الاسناد بأنها المدارس الحكومية التي تطبق فيها إسناد الصفوف الأولية (بنين) للمعلمات، واستخدمَت الدراسة المنهج الإثنوغرافي، ولجمع البيانات طبّقَت الباحثة المقابلة شبه المقننة على المعلمات، والملاحظة على الطلبة والمعلمات، وتحليل البيانات وفقًا للنظرية المجذرة، و توصّلَت الدراسة لمجموعة نتائج من أهمها: أنَّ البيئة المدرسية في مدارس الإسناد أشبَهُ بالبيئة المنزلية؛ فالمعلمة تقوم بدورٍ أشبَهُ بدور الأُمِّ في المنزل، و توصلت الدراسة إلى أنَّ لوجود المعلمات الإناث دورًا إيجابيًّا في تدريس الطلاب حول تعزيز مفهوم التكامل والنوع الاجتماعي، و أنَّ المعلمات يسعينَ لتعزيز القيم تحديدًا من حيث تقبُّل الجنس الآخر، والتعايش معه، وتوصلَت الدراسة أيضًا إلى أنَّ المعلمات في مدارس الإسناد يهدفنَ لتعزيز الدور الجندري للطلبة أثناء عملية الضبط؛ لتعزيز الصفات الذكورية، وهذه النتيجة تختلف مع مُعارضي إسناد التعليم للمعلمات في الصفوف الأولية، في أنَّ تعامُل الطلاب مع المعلمة يجعلهم يتَّصِفون بالصفات الأُنثوية، والتأثر بتصرفاتها.

أوصَت الدراسة بالبدء بالتوعية الجندرية للذكور والإناث في مرحلة الصفوف الاولية داخل مدارس الاسناد؛ للتأكيد على مبدأ المساواة بين الجنسين، وتعزيز هوية المرأة واحترامها، وتمكينها في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الثقافة المدرسية، مدارس الإسناد، مدارس الطفولة المبكرة، تأنيث التعليم، دراسة اثنوجرافية، النظرية المجذرة.

(*) مها بنت محمد البقمي، باحثة بقسم السياسات التربوية مسار أصول التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود
(**)عبد الله محسن المطيري، أستاذ فلسفة التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

Prevailing Cultural Practices in Al-Isnad Schools in Riyadh: An Ethnographic Study

Maha Mohammed Albogami & Abdullah Mohsen Almutairi

Abstract

The current thesis aimed to identify the social relations, the most prominent moral values and methods of school control prevailing at Al-Esnad Schools in Riyadh, where Al-Esnad Schools are defined as public schools in which primary grades (boys) are assigned to female teachers. The study adopted the ethnographic method. In addition to analyzing the data according to the grounded theory. The most important findings that the thesis concluded are: The school setting at Al-Esnad Schools is similar to the home environment. The thesis also found that the presence of female teachers at Al-Esnad Schools has a positive role in teaching male students how to promote the concept of integration and gender. The thesis also concluded that the female teachers at Al-Esnad Schools seek to promote moral values specifically regarding, accepting the other opposite sex, the ability for coexistence with it, and equality.

In light of these findings, one of the most important recommendations that the thesis proposed is: starting gender awareness for males and females at the primary grades, specifically at Al-Esnad Schools to emphasize the principle of gender equality in all rights and practices.

Keywords: School Culture, Al-EsnadSchools, Early Childhood Schools, Feminization Of Education, Ethnographic Study, Grounded Theory.

المقـــدّمـــــة:

يُعد التعرف على الممارسة التربوية الثقافية لأيّ مجتمع جانبًا مهمًّا، وعلى اعتبار أنَّ الأطفال في أيّ مجتمع يُمثِّلون شريحةً مهمةً قد تكون الأكبر بين فئاته؛ فمن الطبيعي أنْ ينفردوا أيضًا بثقافتهم الخاصة والمستقلة، ولا يُقصد بثقافة الطفل هذه تحصيله العلمي والدراسي فقط، أو حجم وقدْر خلفيته المعرفية في أيّ من المجالات، حيث إنّ الصغار كحال الكبار لديهم منظومتهم الخاصة من العادات والتقاليد والعلاقات والمعتقدات والألعاب وطرق التفكير، هذا بالإضافة للقصص والروايات والأساطير وحتى المصطلحات والرموز وأساليب التعبير، وهذه العناصر مجتمعةً تُشكل الصورة الكاملة لعلاقة الثقافة بالأطفال (عبدالرحيم،٢٠١٠).

وتنعكس الثقافة المدرسية السائدة على الطفل في المراحل الأولى تحديدًا من خلال تعاونه مع الآخرين، ودورها في بناء شخصية متكاملة عن طريق غرس القيم الأخلاقية، وتعليم الفضائل قبل المعارف، ودورها الفعال في التأثير على تكوين الطفل تكوينًا نفسيًا واجتماعيًا سليمًا، فكلما كانت الثقافةُ المدرسيةُ واضحةً سليمة في هذه المرحلة زادت فاعليةُ المؤثراتِ التي تشكّل نموَّ شخصيتِه بصفة عامة.

ونظرًا لحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، واستمرارًا لنهج الوزارة في الارتقاء بمستويات الأداء وتطوير التعليم، كان هناك العديد من المبادرات، ومن هذه المبادرات التي أصدرتْها وزارة التعليم مؤخرًا قرارُ إسناد تدريس البنين في مرحلة الصفوف الأولية إلى المعلمات في مدارس التعليم العام في المدارس الحكومية، والذي يُعد من الخطوات المهمة التي بدأت وزارة التعليم في اتخاذها تحقيقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وذلك للعمل على تحسين البيئة التعليمية من أجل توفير بيئة عامرة للجيل الناشئ عبر تطوير أساليب التعليم والتقويم، (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

كما أنَّ لهذه الخطوة الانتقالية عدة مميزات تطرَّقَت لها الوزارة، ومنها أنَّ انتقال الأطفال من التمهيدي إلى الابتدائي سيكون بسلاسة وسهولة، بالإضافة لقدرة المعلمة العالية على احتواء الطالب في هذه المرحلة الدراسية، واحتياج الطفل في هذا العمر لمعلمة تحتضنه تربويًّا وتعليميًّا كحضن أُمِّه، بالإضافة لضمان الاستقرار النفسي للأطفال، وضمان جودة في المُخرَج التعليمي، وسهولة تواصل الأُمِّ مع المعلمة ذات الخبرة في التعامل مع الطفل في السنوات المبكرة وذلك لمتابعة تقدُّم الطفل دراسيًا (وزارة التعليم،٢٠١٨).

وفي عام٢٠١٨ م صدر القرار الذي بدأ حيز التنفيذ وذلك بتحويل ١٤٦٠ مدرسة ابتدائية من مدارس التعليم العام في جميع مناطق المملكة إلى مدارس الطفولة المبكرة، مع مراعاة التدرج في تطبيق القرار، ويتوقع أن يصل عدد مدارس الطفولة المبكرة إلى ٩٥% من مجموع مدارس المرحلة الابتدائية بحلول عام ٢٠٣٠م (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

مشكلـــة الـــدراســـة:

يذكر العساف (٢٠١٢) أنَّ الخبرة العملية تُعتبر إحدى طرق اختيار المشكلة، حيث يشير إلى أنَّ "من طرق اختيار المشكلة استعراض الخبرة للباحث، ومحاولة الرجوع للوراء لمحاولة تذكُّر ما واجهه من صعوبات، أو علامات استفهام يحاول أنْ يجد لها إجابة؛ فقد يتذكَّر موقفًا مرَّ به هو مباشرة، أو عاصرَه في مكان عمله يكون داعيًا لاختيار مشكلة بحث جديرة بالدراسة" (ص. ٤٨).

فمن خلال خبرة الباحثة الشخصية، أثار موضوعُ مدارس الإسناد انتباهَ الباحثة واهتمامها بدرجة كبيرة؛ لما قامت به من مشاركة مع فريق بحثيّ حول موضوع "نظرية تشكيل الآخر في المدارس المدمجة في المملكة العربية السعودية"، وكانت الدراسة في المدارس العالمية في مدينة الرياض، حيث هدفت الدراسة إلى طبيعة التعايش بين أفراد العينة، وفهم العينة لطبيعة أدوارهم التي تشكل الهوية الخاصة بكل جنس عن الاخر، وتفاعلاتهم الاجتماعية مع بعضهم البعض، و قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع العينة، وملاحظة هذا المجتمع بشكل متعمق؛ وتحليل البيانات الأولي، ورصد طبيعة العلاقات والتفاعلات مع عينة الدراسة؛ مما أكّد لدى الباحثة أهمية معايشة مجتمع شبيه بهذا المجتمع، كمجتمع مدارس الإسناد الحكومية في مدينة الرياض، والقيام بزيارة ميدانية استطلاعية لهذه المدارس، والاطِّلاع على طبيعتها، التي تُشكّل في مجملها الثقافة العامة السائدة في الحياة المدرسية اليومية، وممارسات ثقافية متنوعة (Almutairi & others,2022).

وتتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول الكشف عن الممارسات الثقافية السائدة في مدارس الإسناد، من خلال التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية، والقيم الأخلاقية، وأساليب الضبط السائدة في تلك المدارس، فالطفل في هذه المرحلة يتَّسم بالمرونة وقلة الخبرة، مما يجعله قابلًا للتأثر بكلّ ما يحيط به من علاقات اجتماعية، وقِيَم، وأساليب تربوية، يكوّنها من خلال

بيئته المحيطة فإنَّ التعرف على واقع تلك الممارسات التي تدور داخل مدارس الإسناد، والبيئة المدرسية بشكل عامٍ لا يتمُّ إلا من خلال التعرف على العلاقات الاجتماعية بين المعلمات والطلاب والطالبات، وبين الإدارة المدرسية والمعلمات و أولياء الأمور، وعلى طبيعة القيم الأخلاقية التي تسعى هذه المدارس لتعزيزها، وكيف تقوم هذه المدارس بعملية ضبط الطلبة؟ هل هناك فرق بين ضبط الطلاب والطالبات؟ هل هناك نوع من التمييز بين الطلاب والطالبات؟ من هنا كان لا بُدَّ من الوقوف على ما يجري داخل هذه المدارس، والتعرف على واقع الثقافة السائدة فيها بمنهج اثنوغرافي متعمق من خلال معايشة هذه الفئة.

بالإضافة أنه لايزال الجدل قائمًا في مجتمعنا المحلي، حول تقبُّل طبيعة مدارس الإسناد، وتشير الباحثة هنا إلى ما أظهرتْه نتائج دراسة جاكسون وبيست Jackson and Basset (2015) أنَّ المدارس أحادية الجنس سواء كانت المدرسة للذكور أَم الإناث تُمثل عاملًا مُهمًّا في اختيار الأهالي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ المدارس أحادية الجنس أفضلُ أكاديميًّا، بالإضافة إلى أنه مازال هناك اعتقاد بأهمية المدارس المختلطة في الجانب الاجتماعي.

كما أن لأهمية جنس المعلم في العملية التعليمية، وهو ما أشارت إليه دراسةُ حرب وسرحان (٢٠٠٥) أنَّ جنسَ المعلم ذكرًا أو أنثى يؤدي دورًا مهمًّا في تكوين شخصيات الأطفال، وفي تشكيل سلوكهم الاجتماعي. وما أشارت له دراسة عمرو (٢٠١٠) أنَّ هناك مجموعةً من الباحثين يرون أنَّ تأنيث التعليم له سلبيات؛ تعود لغياب المعلمة المتكرر لظروفٍ خاصة بها، ولأنَّ الاعتماد على الجنس الأنثوي يُقلل من مكانة التعليم، ويُتّهم الرجل بأنه لا يصلح لتعليم الأطفال، كما يُعتقد أنَّ طول تعامُل الطفل مع المرأة قد يسبب له لاحقًا مشكلاتٍ نفسية واجتماعية.

ومن الدراسات أيضًا في جانب إسناد التعليم للمعلمات، جاءت دراسة فرغلي (٢٠١٧) حول معرفة أثر تدريس المعلمة في تحصيل الطلاب الذكور بالصفوف الأولية الثلاثة للمرحلة الابتدائية في مادتَي لغتي والرياضيات، وما جاء في توصيات الدراسة من فصل البنات عن البنين في أثناء الحصص الدراسية وفي أوقات الفسحة والانصراف؛ لتجنُّب حدوث أثر التحيز لدى النوع المنعكس سلبًا على تحصيل الطالبات من ناحيةٍ، ولتسهيل ضبط المعلمات لسلوكيات الطلاب من ناحيةٍ أخرى، ودراسة الغامدي (٢٠١٤) عن الآثار السلوكية المترتبة على دمج الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية من منظور التربية الإسلامية من وجهة نظر أولياء الأمور، حيث تناولَت الدراسة المسألة من جانب شرعيٍّ والآثار المترتبة على الدمج.

إلا أنَّ هذه الدراسات – من وجهة نظر الباحثة – لم تتناول الأبعاد الثقافية لهذه المدارس، وفلة الأدبيات في هذا الجانب، إذ تمَّ تناوُل المشكلة من زوايا معرفية وشرعية، دون التطرق للجوانب الثقافية، ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية للكشف بشكل خاصٍ عن ثقافة مدارس الإسناد من علاقات اجتماعية، وقيم أخلاقية، وأساليب الضبط السائدة التي تُمارَس، وهو ما تحاول هذه الدراسة استكماله والتطرق له للكشف عن الممارسات الثقافية السائدة في مدارس الإسناد بدراسة إثنوجرافية.

أسئلـــة الـــدراســـة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الممارساتُ الثقافية السائدة في مدارس الإسناد؟

ويتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما طبيعةُ العلاقاتِ الاجتماعية السائدة داخل مدارس الإسناد في مدينة الرياض
٢- ما أبرزُ القيم الأخلاقية السائدة في مدارس الإسناد في مدينة الرياض.
٣- ما طبيعةُ أساليب الضبط المدرسي السائدة في مدارس الإسناد في مدينة الرياض؟

أهـــداف الـــدراســـة:

١- التعرف على العلاقات الاجتماعية السائدة في مدارس الإسناد في مدينة الرياض.
٢- التوصل إلى أبرز القيم الأخلاقية السائدة في مدارس الإسناد في مدينة الرياض.
٣- الكشف عن أساليب الضبط المدرسي السائدة في مدارس الإسناد في مدينة الرياض.

أهميـــة الـــدراســـة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال:

الأهميـــة النظـــريـــة:

١- أهمية دراسة العلاقات الاجتماعية، والقيم الأخلاقية في مرحلة الطفولة، والتي تؤدي دورًا مُهمًّا في شخصية الطفل وبيئته المحيطة.
٢- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، حيث تُعد مرحلة الطفولة من أهمِّ مراحل النمو.

٣- حداثة الظاهرة المدروسة، حيث تمَّ إقرارها سنة ١٤٠٠. من مجلس الوزراء برقم ٥١١ وتاريخ ٢/٩/١٤٤٠.

٤- تتوافق الدراسة الحالية مع التغيرات التي تشهدها المملكة العربية السعودية في النظام التعليمي، وما لها من أبعاد ثقافية حديثة.

٥- تتطلَّع الباحثة إلى أنْ تكون هذه الدراسة دافعًا للباحثات والباحثين؛ لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية المتعلقة بهذا الموضوع، وذلك في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

الأهمية التطبيقية:

١- تسعى الدراسةُ لتقديم تحليلات ونتائج تساعد المسؤولين في وزارة التعليم، وصانعي القرار من خلال التعرف على الإيجابيات والسلبيات التي تواجهها مدارس الإسناد، من خلال استحداث برامج وتضمينها في المناهج والأنشطة الصفية واللاصفية.

٢- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تُسلّط الضوء على دراسة الثقافة السائدة لدى مدارس الإسناد في مدينة الرياض، دراسةً نوعيةً معمقةً، ورغم أنها لا تهدف إلى تعميم النتائج، بل تُقدِّم وصفًا كيفيًا للحالات المبحوثة، وتعطي تصوُّرًا عن الحياة اليومية لدى الحالات وارتباطها بالسلوك والممارسات الثقافية؛ وهو ما سيساعد المؤسسات المعنية بهذه الفئة لصياغة رسالتها وأهدافها وخطاباتها في ضوء الفهم العميق لأسلوب حياة هذه الفئة ومنظومة أفكارهم.

٣- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية دراسة الثقافة المدرسية، وما تُقدمه من نتائج وتوصيات تفيد صانعي السياسات التربوية في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف على الممارسات الثقافية في مدارس الإسناد، وما تشمله من علاقات اجتماعية، وقيم أخلاقية، وأساليب للضبط.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في إحدى المدارس الابتدائية في حيّ المعذر الشمالي، في مدينة الرياض.

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على معلمات وطالبات وطلاب المدرسة الابتدائية في حيِّ المعذر الشمالي في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني، والفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة culture:

هي كما عرَّفها تايلور"ذلك الكلُّ المركّب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والتقاليد والقدرات والعادات وسائر الممكنات التي يحصل عليها الفرد باعتباره عضوًا في المجتمع"(دينج، ٢٠١٣، ص١٠٦.).

"وهي كلُّ ما ينتج عن تفاعل البشر مع معطيات الواقع المادي والمعنوي المتغير، والتي تُشكل مجموع عاداتهم، وقيمهم، ومعتقداتهم، ومثلهم، واتجاهاتهم، واهتماماتهم، ومعارفهم، وأفكارهم، والتي اتفق عليها المجتمع"(المليحي، ٢٠١١، ص٥٢٢.).

وتُعرَّف الثقافة إجرائيًا: بأنها مجموعة من القيم، والمعتقدات، والمعارف، والعادات والتقاليد والأساليب التي تُميز مجتمع الدراسة الحالية عن أيِّ مجتمع آخر.

الثقافة المدرسية The School culture:

تُعرَّف ثقافة المدرسة بالعديد من التعريفات، ومن بين هذه التعريفات تعريفُ معجم المصطلحات الإدارية بأنها:" تلك المعتقدات المشتركة والقيم والاتجاهات والتوقعات لأعضاء المنظمة والافتراضات التي لا يرقى إليها الشكُّ حول التقاليد وطرق عمل الأشياء" (Stott,1991.P.104).

ووفقًا لتعريف لمركز الوطني الأمريكي للثقافة المدرسية بأنها: "الثقافة التي تعكس آراء المعلمين وأولياء الأمور والطلاب عن تجارب العيش والعمل داخل المدرسة، فهو يعكس نوعية ونمط الحياة فيها والمعايير، والقيم، الأهداف، العلاقات الشخصية، الممارسات، التعليم، التعلم، الإدارة والهيكل التنظيمي المدرج في الحياة المدرسية وجودة المباني فيها" (Debarbieux , 2012: p2).

وتُعرَّف الممارسات الثقافية The cultural practices إجرائيًا: بأنها الممارسات اليومية التي يمارسها أفرادُ عينة الدراسة، وما تشمله من قيم وأفكار وعلاقات تكوَّنَت مع الوقت، نتيجةً للتفاعل بين أفراد مجتمع المدرسة، وهي مادية وغير مادية، ويتعارف عليها ويدركها الأفرادُ داخل هذه البيئة.

تُعرَّف مدارس الإسناد The Esnad schools إجرائيًا: بأنها المدارس الحكومية التي تطبق فيها إسناد الصفوف الأولية (بنين) للمعلمات، مع مراعاة استقلالية فصول ومرافق البنين عن البنات، ووجود الطلاب في الصفوف الأولية (الأول، والثاني، والثالث) في فصول ودورات مياه وتجهيزات منفصلة بشكل كامل، ولا يوجد فيها دمجٌ داخلَ الفصول، ويتمّ تدريسهم من قِبَل معلمات متخصصات بتدريس الصفوف الأولية.

العلاقات الاجتماعية The social relationships:

هي الروابط المتبادلة بين أفراد المجتمع المدرسي، وهي تنشأ من طبيعة اجتماعهم واحتكاك بعضهم البعض(غريب،٢٠٠٩).

تُعرَّف العلاقات الاجتماعية The social relationships إجرائيًا: بأنها السلوك الظاهر المتبادل بين أفراد عينة الدراسة الذي نشأ من طبيعة تفاعلهم وتبادُل مشاعرهم في مجتمع الدراسة.

القيم الأخلاقية Ethical values:

يعرفها فتحي (٢٠٠٩) بأنها "معايير لإصدار الأحكام الأخلاقية التي يستخدمها الفرد أو الجماعة للاختيار بين البدائل المختلفة في المواقف التي تتطلب قرارات أو سلوكيات معينة، وهي تمثل معتقدات ثابتة نسبيا لدى الفرد تقوم بتوجيه سلوكه واختياراته، وما يجب عليه عمله، وإدراك الصواب والخطأ انطلاقا من معايير الدينية والاجتماعية للمجتمع، وهي جوانب مكتسبة تؤلف جانبا مهما من شخصية الفرد وتؤثر بشكل دال في سلوكياته ومشاعره ومدركاته ".

تعرف القيم الأخلاقية Ethical values إجرائيًا: هي عبارة عن مبادئ ومعايير تتبناها المدرسة بجميع منسوبيها إدارة، معلمات، مراقبات، وتقود الطلبة وتوجهه وتضبط سلوكياتهم، ابتداءًا من المعايير الإسلامية، والاجتماعية للمجتمع.

الضبـط المـدرسـي:

يعرف الإبراهيم (٢٠١١) الضبط المدرسي" أنه عملية تربوية تهدف إلى التحكم في السلوك والانفعالات تحت قيادة موجهة لتحقيق هدف معين ويتحقق هذا النظام إذا تفهمنا السلوك السوي للعمل به وتكوين العادات المرغوبة والالتزام بمنطلقات مقررة وضعتها الجهات المسئولة عن التربية والمجتمع"(ص.٢٠٦).

يُعرَّف الضبط المدرسي The school discipline إجرائيًا:

هي اللوائح والأنظمة والإجراءات التي تطبق في مجتمع الدراسة، من قِبل معلمات مدارس الاسناد والإدارة المدرسية؛ لإلزام الطلبة بالسلوك الصحيح والمرغوب فيه وذلك بالترغيب والترهيب، وتطبيق القوانين والتعليمات داخل المدرسة، والذي تم قياسه من خلال إجابات عينة الدراسة أثناء المقابلة، ورصد المشاهدات أثناء الملاحظات اليومية.

الـــدراسات الســـابقـــة:

دراسات تتعلَّق بالثقافة المدرسية:

دراسة آل داود، السلطان (٢٠٢٠) بعنوان الثقافات في المدارس العالمية: دراسة إثنوغرافية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصور الثقافية والاجتماعية السائدة بين الطلاب والمعلمين في المدارس العالمية، ومعرفة طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، والتعرف على طبيعة العلاقة بين العاملين: المدارس العالمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الاثنوغرافي، وذلك من خلال ملاحظات التفاعلات الثقافية والاجتماعية وطبيعة العلاقات داخل الصف وفي المدرسة، ومن خلال المقابلات المفتوحة المتعمقة مع معلمين من جنسيات مختلفة، وقد تم تطبيق الدراسة في أحدى المدارس العالمية الواقعة في شمال مدينة الرياض، وقد استغرق تطبيق الدراسة ثلاثة أشهر، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود تنوع ثقافي في المدارس العالمية، تشمل الدين، واللغة، والجنسيات، والعادات، والتقاليد، وأنماط السلوك، هذا التنوع يشمل الطلاب، والمعلمين، والعاملين في هذه المدارس، كما كشفت الدراسة عن وجود مشكلة وضعف في استخدام اللغة العربية في المدارس العالمية، كما أن هناك ضعف أيضاً في اللغة الإنجليزية، ووجود فوارق في اللهجات المختلفة، وهذا

يؤدي إلى عدم فهم بعض الكلمات أو العبارات المستخدمة بين المعلمين والطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود سلوكيات تعكس ضعف الضبط السلوكي وكذلك التقليل من احترام المعلمين، سواء داخل الفصل أو خارجة، و وجود سلوك ورقصات واشارات غريبة جدا؛ بسبب لعبة في الأجهزة الذكية (Fortnite)، كما أوضحت النتائج إلى وجود نزعات عنصرية تعزى أحيانا إلى عدم معرفة المعلمين بالثقافات الأخرى.

دراسة عسيري (2017) بعنوان: "الثقافة السائدة في صفوف المدرسة الابتدائية للبنات بمدينة الرياض: دراسة اثنوغرافية".

هدفَت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الصف في المدرسة الابتدائية. كما هدفَت إلى التعرف على طبيعة أساليب الضبط المدرسي السائد داخل الصف، والتعرف على القِيم والاتجاهات السائدة في داخل الصف، واستخدمَت الدراسة المنهج الإثنوجرافي، ولجمع البيانات طبَّقَت الباحثة المقابلة شبه المقنَّنة على المعلمات، والملاحظة دون المشاركة على الطالبات، وقد استخدمَت الدراسة العينة القصدية، وبلغَت عينة الدراسة (٥) معلمات، و(٢٠) طالبةً في فصل واحد من المدرسة، وتوصلَت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أنَّ الاختلافات العِرقية والمناطقية والاقتصادية والاجتماعية تؤثِّر بشكل سلبيٍّ في العلاقة بين الطالبات، وقصور العلاقة بين المعلمة والطالبات على حدود الدرس فقط، ومحدودية إعطاء المعلمات حرية للطالبات عند اختيار مجموعاتهنَّ في الصف، وأنَّ توزيع الطالبات لا بُدَّ أنْ تقوم به المعلمة، المظهر الخارجي يؤثِّر بشكل كبير في روح الألفة، والمحبة بين الطالبات.

دراسة ماريني (Marini , 2017) بعنوان: "دمج قيم الشخصية في الثقافة المدرسية في المدارس الابتدائية في جاكرتا".

تقوم فكرة الدراسة على أنَّ هناك إمكانية لدمج القيم الشخصية ليس فقط في الممارسات داخل الفصول الدراسي، ولكن أيضًا في الثقافة المدرسية، إلا أنَّ كثيرًا من العاملين يجهلون أساليب دمج هذه القيم في ثقافة المدرسة؛ ولذلك كان الغرض من هذه الدراسة هو معرفة كيفية دمج القيم الشخصية في الثقافة المدرسية في المدارس الابتدائية في جاكرتا. تمَّ استخدام المنهج

الوصفي المسحي. وتكوَّنَت الاستبياناتُ المتعلقة بإدماج قيم الشخصية في الثقافة المدرسية من عددٍ من الأبعاد: القيم الدينية، والصدق، والانضباط، والنظافة، والقيم الصحية، والتسامح، وأخلاقيات العمل، وقيم المواطنة. وشارك في عينة الدراسة (٦٣) مديرًا من (٦٣) مدرسة ابتدائية. وخلصَت النتائج إلى: أنَّ بعض قيم الشخصية قد تمَّ دمجُها بشكل فعّال في الثقافة المدرسية؛ وخاصة القيم الدينية وقيم الانضباط والنظافة، والقيم الصحية والتسامح، وأخلاقيات العمل، والثقافة القومية، ولكن لم يكن ذلك متحققًا بشكل فعّال في قيمة الصدق.

دراسات تتعلّق بإسناد التعليم للمعلمات:

دراسة فرغلي (2017) بعنوان: "هل يتراجع أداء الطلاب الذكور عندما تُدرِّسهم معلمة؟ دراسة تجريبية على طلاب الصفوف الأولية بمدارس إسناد بمنطقة المدينة المنورة".

وهدفَت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس المعلمة في تحصيل الطلاب الذكور بالصفوف الأولية الثلاثة للمرحلة الابتدائية. تمَّ قياس مستوى التحصيل في مادتَي الرياضيات ولُغتي، استخدمَت الباحثة المنهج شبه التجريبي. تمَّ اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية. وقد توزعَت عينة الدراسة ضمن مجموعتَين (ضابطة وتجريبية)؛ الضابطة شملت (٥٩٧) طالبًا من مدارس أهلية يُدرِّسهم معلمون ذكور، في حين اشتملَت المجموعة التجريبية على (٤٢٠) طالبًا يدرسون في مدارس إسناد التي يقوم بالتدريس فيها معلماتٌ إناث. وقد طُبقَت على المجموعتين اختباراتٌ معيارية مُصمَّمة من قِبَل وزارة التعليم لتقويم أداء المعلم والمعلمة. وقد أظهرَت نتائج الدراسة تفوُّق الطلاب الذين تدرّسهم معلمة على الطلاب الذين يدرسهم معلم في الصفَّين الثاني والثالث في مادتَي لغتي والرياضيات؛ ما رجّح الأثر الإيجابي للمعلمات في تحصيل الطلاب الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلاب لصالح طلاب المعلمات عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

دراسة الرقيب (٢٠١٤) بعنوان: "واقع إسناد تدريس الذكور للمعلمات في الصفوف الأولية في المدارس الاهلية للبنات بمدينة الرياض"

هدفَت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع إسناد تدريس الذكور للمعلمات في بعض الأهلية في مدينة الرياض، ومعرفة التحديات والصعوبات التي تواجه عملية إسناد تدريس الذكور

للمعلمات في الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية، من وجهة نظر المعلمات والمديرات والمساعدات والمشرفات التربويات. استخدمَت الباحثة المنهجَ الوصفيَّ، وأداة الاستبانة، وعينة الدراسة كانت مكوَّنة من مجتمع الدراسة في خمس مدارس بواقع (١٥٠ شخصًا)، وتشمل المديرات والمشرفات التربويات في تلك المدارس ومعلمات الذكور في الصفوف الأولية، وتمثلَت أهم النتائج في أنَّ أمهات الأطفال يجدنَ سهولة في التعامل مع المعلمات اللاتي يدرّسنَ أطفالهنَّ بالصفوف الأولية، تشجع المعلمة طالبَ الصفوف الأولية على اكتساب مهاراتٍ جديدة، كثرة عدد الطلاب الذكور داخل الفصل الواحد يعوق عمل المعلمة، حاجة تعليم الأطفال الذكور لجهد مضاعَف يزيد من عبء تدريس المعلمات، تقليل عدد طلاب الصفوف الأولية حتى تتمكَّن المعلمة من تحقيق الأهداف التربوية، اختيار معلمات مؤهلات ومدربات يتمُّ تدريبهنَّ للقيام بمهامّ تدريس الطلاب الذكور بالصفوف الأولية.

دراسة قطاع البحوث والمناهج بوزارة التربية في الكويت، (٢٠١٤): "السلبيات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية للبنين في ظلِّ السُّلّم التعليمي الحديث"

هدفَت الدراسة إلى التعرف على السلبيات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية للبنين في ظلِّ السُّلَّم التعليمي الحديث، اعتمدَت الدراسة المنهجَ الوصفيَّ، وأداة الاستبانة، اختيرَت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث بلغَت (٤٥٣) من المعلمات المتواجدات في المناطق التعليمية الستّ واللاتي يوجدنَ في مدارس البنين في المرحلة الابتدائية. من نتائج الدراسة التي أظهرتْها: أنَّ المعلمات في مدارس البنين تواجه مشاكل كان من أهمها: حركة الطلبة الزائدة داخل الفصل مما يؤدي إلى الضوضاء والفوضى، وتراخيهم في تنفيذ تعليمات المعلمات، عدم قدرة الإدارة على السيطرة على المشاجرات وكثرتها بين الطلبة، وعجزها في التعامل مع الطلبة.

دراسات تتعلّق بجنس المعلم:

دراسة ديكنسون وليروكس(Dickinson & Lerox ,2013) بعنوان: "تأنيث المدارس في الإمارات العربية المتحدة: إمارة أبوظبي: هل هي حالة تستدعي الاهتمام؟"

هدفَت الدراسة إلى معرفة الأثر الذي يتركه تأنيث المدارس الابتدائية في أبو ظبي على الجانب الثقافي والتربوي لدى الطلبة، استخدم الباحثان المنهجَ الوصفيَّ، اعتُمدت المقابلات أداةً

للدراسة، تمَّ إجراء مقابلات مع ستة طلاب ومعلمين، أظهرَت الدراسة أنَّ الطلاب في أثناء تدريبهم وتعلُّمهم من قِبَل المعلمين كانوا أكثرَ تفاعلًا وأكثرَ إيجابية، وأنَّ المعلمين قد تركوا آثارًا متميزة وفريدة على الجانب الثقافي والتربوي للطلبة، كما أشارت الدراسة إلى ضرورة النظر بهذا الموضوع قبل اتخاذه سياسة يتمُّ تطبيقُها من قِبَل صانعي القرارات وواضعي السياسات التعليمية؛ لرؤيتها أنَّ سياسة تأنيث التعليم سوف تضرُّ الطلاب الذكور في جوانب مختلفة في تحصيلهم وسلوكهم.

دراسة بيني كوشمان (Penni Cushman, 2010) بعنوان: "إدراك المعلم للاختلافات القائمة على أساس الجنس بين معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية"

هدفَت الدراسة إلى فحص إدراك المعلم والمعلمة للاختلافات القائمة على أساس الجنس بين معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، واحتياجات الطلاب، وأخذ في الاعتبار الفروق بين الجنسين من الطلاب، وأنَّ هذه الدراسة متنوعة الأسلوب، واستخدم الباحث جمع المعلومات عبر الإنترنت ومقابلات المعلمين، واستخدم الاستبانة، وكانت أبرز النتائج التي توصلَت لها الدراسة: أنه لا توجد اختلافاتٌ إحصائية جوهرية، ولكن كانت هناك اختلافات نوعية، وأنَّ أكثر من نصف المشاركين في الاستبيان قد قالوا إنَّ هناك اختلافات بين معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، وإنَّ المعلمات أكثر فاعلية من ناحية تربية الطلاب والطالبات، وإنَّ المعلمين يتَّصفون بالتراخي والكسل، إلا أنهم يتمتعون بالسيطرة والقيادة، وأهمُّ النتائج أنَّ المرحلة الابتدائية تحتاج إلى معلمات إناث.

دراسة ريان وشاتزر (Shatzer and Ryan ,2009) بعنوان: "تأثير جنس المعلم على سلوك الطلبة الصينيين في المرحلة الابتدائية".

استخدم الباحث المنهجَ الوصفيَّ، وطبّق الاستبانة أداةً للدراسة ولجمع البيانات من المعلمين المشاركين بالدراسة، تكوَّنَت عينة الدراسة من (٥٢٧) معلمًا في المرحلة الابتدائية، وكانت أهمُّ النتائج: أكثر المشاكل التي يواجهها المعلمون عند التعامل مع طلبة المرحلة الابتدائية هي عدم انتباه الطالبات الإناث، في حين يرون أنَّ أهمَّ المشاكل المتعلقة بالطلبة الذكور هي مشكلة الحركة الزائدة في أثناء المواقف التعليمية والأنشطة الصفية. كما توصَّل الباحث إلى وجود أثر كبير لنوع جنس المعلم على أداء الطلبة وسلوكياتهم في أثناء المواقف التعليمية المختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

- تتَّفق الدراسة الحالية مع دراسة عسيري (2017)، ودراسة الزيودي (2011) في المنهج المستخدَم للدراسة، وهو المنهج الإثنوجرافي.
- تتَّفق الدراسة الحالية مع دراسة Driessen (2007)، ودراسة Shatzer and Ryan (2009)، ودراسة السكنى (٢٠١١)، ودراسة كوشمان (٢٠١٠) حول دور جنس المعلم في العملية التربوية.
- تتَّفق الدراسة الحالية مع دراسة زيودي (٢٠١١) في أدوات الدراسة (الملاحظة، المقابلة، تحليل الوثائق).

أوجه الاختلاف:

- تختلف الدراسة الحالية مع دراسة فرغلي (٢٠١٧) من حيث المنهج، حيث استخدمَت دراسة فرغلي المنهج شبه التجريبي، وبقية الدراسات المنهج الوصفي.
- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة عواريب (٢٠١٥)، ودراسة ناصف (٢٠١٠) في عينة الدراسة، حيث اشتملت عينة الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية.
- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة دراسة Belaid & Sarnou (2019) في استخدامها للمنهج المختلط.
- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الرقيب (٢٠١٧) ودراسة قطاع البحوث والمناهج بوزارة التربية في الكويت (٢٠١٤) ودراسة زهد (٢٠١٧) ودراسة Marini (2017) ودراسة يوسف (٢٠٢١) في عينة الدراسة، حيث كانت العينة معلمات ومديرين ومشرفات فقط في مدارس الإسناد.

أوجه الاستفادة:

- الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة لإضافتها للرصيد المعرفي، وإثراء الإطار النظري لموضوع الدراسة الحالية.

- الاستفادة في الاطِّلاع بشكل أعمق على المنهجية المتَّبَعة لطبيعة تطبيق المنهج الإثنوجرافي.
- ساعدَت الدراسات السابقة الباحثة في بناء أداتَي الدراسة (الملاحظة، المقابلة).
- أسهمَت نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في تكوين فكرة شمولية لمشكلة الدراسة وتحديد أبعادها.
- ساعدَت في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجات بيانات الدراسة.

أهمُّ ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تميَّزَت الدراسة الحالية باستخدام المنهج الإثنوجرافي لدراسة الثقافة السائدة في مدارس الإسناد بمدينة الرياض.
- تميَّزَت الدراسة الحالية باستخدام المقابلة والملاحظة والوثائق لجمع البيانات في مدارس الإسناد في مدينة الرياض.
- تميَّزَت الدراسة الحالية بتركيزها على الممارسات الثقافية السائدة داخل مدارس الإسناد بمدينة الرياض، وما تشمله من (علاقات اجتماعية، قيم أخلاقية، ضبط مدرسي).

منهجيـــة الـــدراســـة وإجـــراءاتهـــا:

منهـــج الـــدراســـــة:

للإجابة عن تساؤل الدراسة، تمَّ اختيار المنهج الإثنوجرافي، وهو الأنسب للدراسات الثقافية وفي الاتصال مع العينة والتعرف المباشر على مجتمع الدراسة، والحصول على معلومات علمية دقيقة حول الظاهرة المدروسة.

ويعرف أوجبو Ogbu (1996) المنهج الاثنوغرافي بأنه" طريقة وأداة لفهم أساليب مجتمع ما، وطرقه في الحياة، من خلال معرفة أفكار أعضائه ومعتقداتهم وقيمهم وسلوكياتهم، وما يصنعونه من أشياء يتعاملون معها، ويتم ذلك عن طريق الملاحظة بالمشاركة في الوضع الطبيعي من جانب الباحث" (p. 371).

وعرفها زيتون (٢٠٠٦) "أنه منهج لوصف الواقع، واستنتاج الدلائل والبراهين من المشاهدة الفعلية للظاهرة المدروسة، ويتطلب هذا المنهج من الباحث معايشة فعلية للميدان أو الحقل موقع الدراسة" (ص. ٣٠٦).

عينـــة الـــدراســـة:

العينات في البحوث الإثنوجرافية هي: "عينات قصدية وغنية بالمعلومات من أجل الدراسة المتعمقة للظاهرة موضع الدراسية" (أبو علام، ٢٠١٤، ص.٢٨٠).

ويذكر عبيدات (٢٠١٠) "أنَّ العينة لا بُدَّ أنْ تكون قصدية وليست عشوائية وليست جامدة، ويتمّ اختيارها مسبقًا بوصفها الأكثر ملاءمةً للبحوث النوعية" (ص.٢٩٠).

وبطبيعة العينات القصدية التي تتكوَّن من عينة صغيرة لا نسعى إلى تعميم نتائجها، بل التعمق في الموقف، وتتكوَّن العينة من طالبات وطلاب ومعلمات إحدى المدارس الابتدائية في حيّ المعذر الشمالي؛ نظرًا لكونها في مقر إقامة الباحثة، وذلك لمدة فصل دراسيٍّ كامل بمعدل ٥ زيارات بالأسبوع، وبلغ عدد العينة ٤٢ من طلاب وطالبات الصفَّ الثاني الابتدائي؛ نظرًا لحداثة القرار على هذه المرحلة، فأغلبية طلاب العينة قد كانوا في الصف الأول في مدارس المعلم هو من يقوم بالعملية التعليمية، على عكس طلاب الصف الأول الذين انتقلوا حديثًا من مرحلة رياض الأطفال بتعليم مسند للمعلمات، أما اختيار صف الطالبات كان على أساس بأن تكون العينة مماثلة لعينة الطلاب الذكور في السن، والمرحلة التعليمية؛ لملاحظة طبيعة الممارسات الثقافية والمقارنة بينهم، بالإضافة لـ 6 معلمات من هذه المرحلة، حيث حرصَت الباحثة على أنْ تشمل خصائص عينة المعلمات على مجالات مختلفة؛ وذلك لضمان الإجابة بشكل شامل عن أسئلة الدراسة، بالإضافة لطول الوقت الذي تقضيه مع الطلبة بشكل عامٍ، وشملَت العينة (معلمة صفّ للطلاب، معلمة صفّ للطالبات، المرشدة الطلابية، مشرفة صفوف أولية، معلمة النشاط، معلمة التربية الأسرية للطلاب والطالبات).

ويُبيّن الجدول (٦، ٥، ٤) البيانات الأساسية للمعلمات المشارِكات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) وذلك دون الإشارة إلى اسم المعلمة حفاظًا على سرية البيانات.

جـــدول (١)

خصائص المدرسة التي طُبقت فيها الدراسة

الـــوظيفـــة	العـــــدد
الطالبات والطلاب	٢٢٣
المعلمات	١٥
المجموع	٢٣٨

يُمثل الجدول السابق إحصائية شاملة لمجتمع الدراسة، حيث بلغ العدد الكلي للطالبات والطلاب ٢٢٣ طالبة وطالبًا، وجاء عدد المعلمات للمدرسة١٥ معلمة، منهنَّ ٩ معلمات للصفوف الأولية.

جـــدول (٢)

خصـــائـــص عينـــة الـــدراســـــة

عدد أفراد العينة من الطالبات والطلاب	عدد أفراد عينة المقابلة من المعلمات	المجموع
٤٢	٦	٤٨

جـــدول (٣)

الحالة الاجتماعية لعينة الدراسة من الطلاب والطالبات

الحالة الاجتماعية	يعيشون مع الوالدين	يعيشون مع الأب	يعيشون مع الأم	يعيشون مع ذوي الأم أو الأب
العدد(التكرار)	٢٤	٣	١١	٤
النسبة	٥٧٪	٨٪	٢٦٪	٩٪

جـــدول (٤)

توزيع أفراد العينة من المعلمات وفقًا للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلـوم	بكـالوريـوس	المجمـوع
العدد (التكرار)	١	٥	٦
النسبة	١٦٪	٨٤٪	١٠٠٪

جـــدول (٥)

توزيع أفراد العينة من المعلمات وفقًا لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	من سنتين إلى ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠	أكثر من ١٠ سنوات إلى ٢٠ سنة
العدد (التكرار)	٢	٣	١
النسبة	٣٣٪	٥١٪	١٦٪

أدوات الـــدراســـة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- المـــلاحظـــة:

تُعد الملاحظة من أفضل الأدوات وأكثرها مناسبةً لملاحظة التفاعلات داخل الصف، والتي عُرِفت بأنها: طريقة منظمة لملاحظة وتسجيل السلوك والأحداث، والموضوعات في وضعٍ اجتماعيٍ تمَّ اختياره للدراسة (مقدم، ٢٠١٠).

وتُعرَّف الملاحظة بأنها: "هي المشاهداتُ الدقيقة لظاهرةٍ ما، أو هي المراقبة لظاهرة ما بطريقة مهنية أو علمية" (حسن، ٢٠١٧).

٢- المقـابلـــة:

تُعدُّ المقابلة من أهمِّ أنواع الأدوات للحصول على المعلومات من مصادرها البشرية؛ لأنها تُمكِّن الباحث من الحصول على معلومات في غاية الأهمية، يصعب الحصول عليها بأدواتٍ أخرى.

وتعرّف المقابلة بأنها: "تفاعلٌ لفظيٌّ يتمُّ بين شخصَين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أنْ يستثير بعض المعلومات أو التغيرات لدى المبحوث، والتي تدور حول تراثه ومعتقداته"(عبيدات وآخرون، ٢٠١٩، ص.٢١٥).

٣- الوثائق والسجلات الرسمية:

ولطبيعة الدراسة الحالية اقتصرت الوثائق على: دفاتر الطلبة، وسجلّ اجتماعات مجلس المعلمات، وسجلّ اجتماعات مجلس الآباء، والأُمَّهات، وسجلات الحضور والغياب للطلبة، وسجلات مجالس الضبط، وسجلات الإرشاد؛ بالإضافة لسجلات مشاركة الطلبة في المناسبات الثقافية، والرحلات المدرسية العملية والترفيهية.

المصداقية والموثوقية والموضوعية:

المصـداقيـــة:

يشير مفهوم الصدق في البحوث النوعية إلى أنَّ البحث يتمتع بالواقعية والمنطقية والثقة (حجر، ٢٠٠٣)، ذكر أبو علام (٢٠١٤) أنَّ هناك إجراءات متعددة لمراجعة تحقيق المصداقية في الدراسة ومنها: الارتباط الممتد بالواقع، والملاحظة المستمرة والعميقة فيه من خلال استخدام مصادر متعددة من البيانات، أو استخدام ملاحظين متعدِّدين، أو استخدام طرق متعددة الجمع البيانات؛ فهي تدعم ما يحصل عليه الباحث من معلومات باتفاق البيانات التي جُمعَت من مصادر متعددة. ومن الإجراءات الأخرى التي يمكن للباحث استخدامها أنْ يقوم بتسليم ما توصَّل إليه من بيانات إلى أفراد العينة ويحصل منهم على ما يؤكد صدق هذه البيانات.

وتمَّ تعزيز الصدق في هذه الدراسة من خلال استخدام عدد من الاستراتيجيات وهي:

١- **العرض على المحكمين:** تمَّ التحقق من صدق الأسئلة المستخدَمة في المقابلة من خلال عرضها على عدد من المحكمين لتحقيق الصدق في البحوث النوعية، فإنَّ التحكيم لدى خبراء ومتخصصين في مجال الدراسية يضفي مصداقيةً على أنَّ المحاور التي تدور من خلال المقابلات تُعد مناسبة لتحقيق الهدف من الدراسية، وكذلك للتأكد من أنَّ المنهج المستخدم مناسبٌ أيضًا، وهذه الخطوة تظهر في أهمية نوعية مَن يقوم بتحكيم الأداة، ليكونوا من عدة تخصصات ترتبط بموضوع الدراسة (Lincoln, 2000).

حرصَت الباحثة على الدقة في نقل الحقائق التي ذكرها أفراد العينة؛ وذلك عن طريق استخدام مسجل صوتيٍّ في المقابلات، ليتحقق الصدق في البحث النوعي الذي يتمثل في دقة البيانات النوعية التي يتمُّ جمعها من قِبَل الباحث، ومدى مساهمتها في قياس ما يريد قياسه.

إجراء التجربة الاستطلاعية لاستمارة المقابلة: جرّبت الباحثة استمارة المقابلة على ثلاث معلمات اللاتي سبق وتمت ملاحظتهنَّ بعد الانتهاء من الزيارة الصفية، وقد هدفَت الباحثة من هذا الإجراء معرفة مدى وضوح الأسئلة المطروحة، وحساب الزمن المستغرَق في المقابلة، وكانت نتائج التجربة كالتالي:

- **معرفة مدى وضوح الأسئلة المطروحة:** كانت الأسئلة في مجملها واضحة لدى المعلمات ماعدا سؤالين كانا شبيهَين لأسئلة سابقة قد تمَّت الإجابة عنها، وسؤالًا لم يكن واضحًا بشكل كافٍ؛ لذا تمَّ حذف سؤال كان حول قيمة الصدق، وقد تكرر في سؤالَين الأول: هل تسعى مدارس إسناد التعليم للمعلمات لغرس قيم التعاون والصدق والنزاهة في الطلبة؟، والآخر: هل يلتزم الطلبة بالصدق أثناء حديثهم مع المعلمة؟، ليتمّ اقتصار السؤال الأول على قيمة التعاون فقط، وإبقاء السؤال الآخر على ما هو عليه، وسؤال آخر كان كالتالي: هل أظهَر نظام إسناد التعليم للمعلمات لدى الطلبة مشاعر الولاء والانتماء للمؤسسة التعليمية؟، لم يكن واضحًا بشكل كافٍ لدى المعلمات، ليبلغ عدد أسئلة دليل المقابلة في شكلها النهائي (٣١) سؤالًا قابلًا للتطبيق.

- حساب الزمن المستغرَق في المقابلة: حسبَت الباحثة الزمن المستغرق في مقابلة المعلمات، حيث استغرقَت مقابلة إحداهنَّ (٤٢) دقيقة، في حين استغرقَت مقابلة المعلمة الأخرى (٣٣) دقيقة، ليصبح متوسط الزمن المستغرق في المقابلة (٣٥) دقيقة تقريبًا.
- التسجيل الدقيق للبيانات، والوصف المكثف للمشاهدات اليومية في مجتمع الدراسة
- استخدام لغة المتحدثات والمسميات التي استخدمها أفراد العينة للتعبير عن الأشياء والأحداث التي وقعَت.
- استخدام استراتيجية التنويع النظري (theory triangulation)، التي تعني أنْ يقوم الباحث باستخدام عدة نظريات مختلفة الدراسة الظاهرة قيد البحث؛ نظرًا لأنَّ تنوع النظريات يمكن أنْ يؤدي إلى نظرة تحليلية أعمق (Denzin, 1989)، واستخدمَت الباحثة النظرية التفاعلية الرمزية، ونظرية الصراع لتفسير هذه الدراسة؛ لكونهما تهتمان على وجه التحديد بضرورة اكتشاف معاني، الأشخاص في المواقف الاجتماعية ومقاصدهم ونواياهم، من خلال الملاحظة الدقيقة لسلوكهم، والفهم المتعمق للحقيقة الاجتماعية التي يوجدون بها.
- طول الفترة الزمنية التي قضتها الباحثة في الميدان لجمع البيانات: حيث امتدَّت إلى قرابة (٩٧) يومًا، وهي مدة ساعدت على الحصول على تصوُّر واضح حول الممارسات الثقافية السائدة في مدارس الإسناد.
- استخدام التعددية: من خلال نوعيْن من الأدوات في جمع البيانات هما (المقابلة والملاحظة) لتحقيق أهداف الدراسة
- تسجيل المقابلات في مقاطع صوتية: حتى لا تُفقد أيٌّ من البيانات، وتمَّ تفريغها يدويًّا كما طرحها أفراد العينة، واستخدام الكاميرا.

الموضوعية:

تُعرَّف الموضوعية بأنها": الذاتية المنضبطة والمراقبة الحقيقية الذاتية من قِبَل الباحث، ويأتي هذا الانضباط عن طريق مجموعة الداخلية المستمرة للباحث وإعادة تقييمه لجميع خطوات ومراحل الدراسة، وبما أنَّ معظم البحوث النوعية تستخدم الملاحظة والمقابلة أدواتٍ لجمع البيانات، وهي أدوات ليست معيارية أو مُطلَقة، إلا أنه بالإمكان استخدام استراتيجيات للتقليل من تحيُّز الباحث (الحمداني وآخرون،٢٠٠٩).

ولتحقيق الموضوعية في هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستراتيجيات الآتية:

١- استخدمَت الباحثة استراتيجية التأمل (reflexivity) وهي بمثابة البحث الذاتي عن مواطن انحيازه المحتمل، ومحاولته السيطرة عليها، وتحديد الوسائل التي تُمكِّنه من ذلك، ولا بُدَّ من توخّي الحذر عند استخدام هذه الاستراتيجية؛ لأنَّ التأمل المطلق العنان يمكن أنْ ينطلق بالباحث إلى آفاق فلسفية بعيدة كلّ البعد عما يصبو إليه من موضوعية وصرامة علمية (حجر، ٢٠٠٣).

٢- حرصَت الباحثة على الدقة في تمثيل المعاني للظواهر المدروسة كما يتصوَّرها المبحوثون أنفسهم؛ أيْ النظر إليها بأعينهم، والتعبير عما يدور في دواخلهم، وتوضيح وجهة نظرهم في إطار فهمهم الخاص، وذلك من خلال محاولة الفهم الدقيق لآرائهم بإعادة السؤال بصيغة أكثر توضيحية، والتأكد من بعض الأجوبة المتباينة بإعادة السؤال لمعلمة أخرى؛ وذلك لفهم أفكارهم وأحاسيسهم وتجاربهم بشكل موضوعيٍّ مجرد.

الموثوقية:

هي مرادف الثبات في البحوث الكمية، ويمكن التحقق من الثبات في البحوث النوعية من خلال تدوين كافة العمليات وتفسيرها، وكذلك خطوات إجراء البحث إضافة إلى وصفٍ وافٍ للعينة والسياق الذي تمَّت فيه الدراسة (أبو علام، ٢٠١٤).

ولتحقيق الثبات في هذه الدراسة من خلال استخدام عدد من الاستراتيجيات وهي:

١- سعَت الباحثة على الكتابة التفصيلية لتصميم البحث وإجراءات تطبيقه وطريقة تنفيذه وتحليله.

٢- تمَّ تطبيق الثبات في هذه الدراسة من خلال النظر إلى المشاهدات اليومية على فترات زمنية مختلفة، وهذا الأسلوب يشابه أسلوب تطبيق الاختبار، ثُم إعادته مرة أخرى للتاكد من الثبات (Test Retest)؛ أيْ أنَّ السلوك أو الموقف يتكرر كلّما تمَّت ملاحظته (كمعاملة المعلمة مع الطلبة كتعامل الأم مع أبنائها في المنزل)، تكرر هذا المشهد في أثناء الحصة الدراسية، وخلال وقت الفسحة، وفي أثناء الدخول والخروج من/ وإلى الصف.

الاعتبـــارات الأخـــلاقيـــة:

تبنَّت الباحثة قائمة أخلاقيات البحوث النوعية التي وضعها Patton (2014) على النحو التالي:

١- توضيح الغرض من البحث في تقديم المقابلة، وإعطاء مزيد من التوضيح والشرح لمن طلب ذلك.

٢- تقديم الشكر والتقدير للمعلمات المشاركات في إجراء المقابلة، كما تمَّ إعطاؤهم الصلاحية كاملة لتحديد الوقت والزمان والمكان للمقابلة، في الأوقات التي اختارتها المعلمات.

٣- لم تُقدَّم وعودٌ مُبالغ فيها للمعلمات، بل قدَّمت الباحثة وعدًا بالحصول على نسخة من الرسالة لكلِّ معلمة من أفراد العينة حسب إمكانية الوصول اليه بعد انتهاء الرسالة، ورغبتها أو عدم رغبتها في ذلك.

٤- لم يتمّ تعريض أيٍّ من أفراد العينة لأيّ نوع من الأخطار؛ سواء النفسية، أو الجسدية، أو القانونية، ويوجد لدى كلّ معلمة نسخة من خطابات جامعة الملك سعود الرسمية لتطبيق الدراسة.

٥- تمَّت الموافقة على سرية بيانات المعلمات، من خلال عدم الكشف عن أسمائهنَّ في أثناء تحليل البيانات.

٦- الاحتفاظ بالتسجيلات، ونُسخ المقابلات في مكتبة الباحثة، وسيتمُّ إتلافها بعد إجازة الرسالة.

٧- تمَّ الحصول على الموافقات اللازمة من ثلاث جهاتٍ في جامعة الملك سعود، وإدارة التخطيط في وزارة التعليم، ومن المشاركين أنفسهم.

٨- البيانات الأولية مِلكٌ للباحثة فقط، وهي الوحيدة التي اطّلعَت عليها، ولم يطّلع عليها أحدٌ غير الباحثة، ولن تستخدم البيانات الأولية في جلسة المناقشة، ولا يتمُّ طلبها من المشرف، ولا من المناقشين.

قيود الدراسة ومحدداتها:

يمكن تأطير هذه الدراسة بعدد من القيود والمحدّدات. ويُقصَد بالقيود: العوامل الخارجية التي تحدُث دون تحكُّم من الباحث، وتؤثِّر على نتائج البحث، أما المحدّدات فهي الحدود التي يرسمها الباحث بشكل مقصود لتحديد نطاق معين للدراسة (Bloomberg & Volpe , 2019).

كانت طبيعة الموضوع والجدل المجتمعي حوله من أبرز القيود التي واجهت الباحثة، فهناك من كان مؤيد، وهناك من كان معارض؛ مما جعل هناك صعوبات لدى الباحثة في الوصول بشكل أكبر لذوي الطلبة للتعرف حول مدى التغير أو ماهي الفروق الملحوظة التي طرأت على أبنائهم بعد التحاقهم بمدارس الاسناد، بالإضافة للقيود البيروقراطية، فالإدارة المدرسية منعت الباحثة من التسجيل المرئي لطبيعة سير الحصة الدراسية، وكيفية التفاعل بين الطلبة والمعلمات؛ مما سوف يثري نتائج الدراسة الحالية، كما أثارت حساسية معلمة واحدة من أفراد العينة من مشاركة المعلومات بأريحية، وأدت في بعض الأحيان إلى اختصار الإجابات، مثل: (عدم الأريحية في ذِكر عدد سنوات الخبرة، عدم الأريحية في ذكر بعض الصعوبات التي تواجهها في أثناء التعامل مع الطلبة الذكور، ليتمّ التذكير مرةً أخرى بسرية المعلومات المقدمة، وأنها تخدم نتائج الدراسة الحالية)، ولكن بطبيعة الحال كانت هذه الحساسية محدودة جدًا، فلم تؤثِّر على النتائج بشكل عامٍ.

كما كانت ظروف تطبيق الدراسة في أثناء نهاية جائحة كورونا من القيود التي حدَّت من إثراء الدراسة حول طبيعة الممارسات الثقافية السائدة في مدارس الإسناد، فقد تمَّ بدء تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي، كما لو كان تمَّ تطبيقها من بداية العام الدراسي كان الوضع مختلفًا نوعًا، وخصوصًا أنه في بداية العام الدراسي كانت الدراسة عن طريق منصة مدرستي (online)، بعكس لو كان حضوريًّا من بداية العام، فطبيعة العلاقة بين المعلمة والطلبة في أول لقاء مُهمة في ملاحظة كيف سيكون التعامل بينهم، وكيف ستكون تهيئة الأجواء اللازمة لهم، بالإضافة لإلغاء بعض الأنشطة اللا صفية، كما أنه في بداية تطبيق الدراسة تمَّ إلغاء الطابور الصباحي، ليعود في نهاية الفصل الدراسي الثاني، واستمرّ حتى نهاية الفصل الدراسي الثالث، مما قد يكون إضافة جيدة؛ لملاحظة طبيعة الانضباط بين الطلبة في الاصطفاف والانصراف، وطبيعةُ المادة المقدَّمة في الإذاعة المدرسية جانبٌ مُثرٍ في الدراسة الحالية.

بالإضافة لطبيعة التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة تحديدًا فالضوضاء عارمة في صف الطلاب، ومستوى الشغب متباين طوال اليوم الدراسي، فلا تستطيع المعلمة من السيطرة عليه، ولا الباحثة من تدوين الملاحظات وأبرز المسميات التي استخدمها أفراد العينة للتعبير عن الأشياء والأحداث، فحرصت الباحثة على التواجد في الصف في الأوقات المتوقع أن يكون الطلاب فيها بحالتهم الطبيعية، كبداية اليوم الدراسي والحضور في الحصص الأولية، وتجنب التواجد بعد العودة من حصة التربية البدنية، والفسحة الدرسية.

واستخدمَت الباحثة المنهج النوعي بشكل مقصود؛ لقدرته على استخلاص أعمق البيانات، وأكثرها تعقيدًا، حيث هدفَت الدراسة منذ البداية إلى تحديد طبيعة الممارسات الثقافية السائدة في مدارس الإسناد.

تحليل البيانات:

عرَّف العبدالكريم (٢٠١٢) تحليل البيانات بأنه: "تنظيم البيانات وتفحُّصها بطرق تسمح للباحث بأنْ يرى الأنماط أو يحدد الموضوعات المحورية (التي تبتدئ شيئًا فشيئًا)، أو يكتشف العلاقات أو يعمل التفسيرات أو يقدم النقد أو يوجد النظريات".

يُعرِّف Hatch (2002) تحليل البينات النوعية بأنه: تنظيم البيانات وتفحُّصها بطرائق تسمح للباحثين برؤية الأنماط، وتحديد الموضوعات واكتشاف العلاقات، وبناء التوضيحات وعمل التفسيرات.

النظرية المجذرة:

إن النظرية المجذرة هي تلك النظرية التي تمت صياغتها بأسلوب استقرائي من تلك الظواهر المقصودة بالدراسة. وبعبارة أخرى: هي تلك النظرية التي تم اكتشافها وتطويرها والتحقق من صحتها من خلال الجمع والتحليل المنظم للبيانات الخاصة بتلك الظواهر، وعلى هذا فإن كلاً من جمع البيانات وتحليلها والنظرية يقف بعضها من بعض في علاقة تبادلية، فأي باحث لا يستطيع البدء بنظرية ومن ثم يخضعها للاختبار بل خلافا لذلك، يبدأ الباحث بدراسة ظاهرة ما سامحاً أو تاركا كل ما له علاقة بذلك أن يبدو ويخرج للعيان تلقائيًا (ستراوس وكوربين،١٩٩٠).

كما أن الهدف الأساسي من وراء استخدام طريقة النظرية المجذرة في هذه الدراسة يتمثل في تنمية النظرية، فالباحثة سعت لتكون أسئلة الدراسة الحالية تعطي نوعًا من المرونة والحرية؛ لاكتشاف الظاهرة بعمق. كما أن طبيعة النظرية المجذرة تقوم على افتراض مفاده أن جميع المفاهيم المتصلة بظاهرة ما لم تحدد حتى الآن، أو على الأقل بالنسبة لمجتمع الدراسة الحالية.

فإن طبيعة الأسئلة التي تتم إثارتها في النظرية المجذرة ماهي إلا أسئلة تتسم بشكل مبدئي بشيء من العمومية، فإنه يصبح أكثر تحديدًا أو تركيزًا خلال العملية البحثية، وذلك عندما تكتشف صلة أو عدم صلة هذه المفاهيم والعلاقات فيما بينها بالموضوع، وبناءًا على ذلك فسؤال الدراسة يطرح في البداية كسؤال مفتوح وعام في نفس الوقت، ولكنه ليس مفتوحًا بإطلاق إلى الدرجة التي يسمح بجميع الاحتمالات الممكنة. كما أنه ليس مغلقًا أو محددًا أو مركزًا بشدة إلى الدرجة التي تمنع احتمال الوصول إلى الاكتشاف الذي يمثل الهدف المحوري من وراء استخدام طريقة النظرية المجذرة. إن أسئلة الدراسة التي اتبعتها الباحثة في هذه الدراسة هي أشبه ما تكون مفتوحة إلى محدودة نوعًا ما، فالسؤال عن العلاقات الاجتماعية السائدة في مدارس الإسناد لم يقيد في العلاقات الاجتماعية السائدة بين المعلمات والطلبة فقط أو بين المعلمات والإداريات أو بين المعلمات و أولياء الأمور، فقد جاء السؤال شاملًا لتلك العلاقات السائدة في مدرسة الاسناد المحددة في الدراسة الحالية (العلاقة بين الطلبة، العلاقة بين المعلمات والطلبة، العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور ...) ؛ مما أتاح للباحثة دراسة هذه الظواهر بشكل عام ليتم بعد ذلك تحديد طبيعة العلاقة بشكل أدق حول هذه الجوانب، كما أن السؤال عن القيم الأخلاقية السائدة لم تحدد الدراسة قيمة أخلاقية بعينها مثل:(هل تسعى مدارس الإسناد لتعزيز قيمة التعايش؟، تقبل الاخر؟، المساواة...، بل جاءت شاملة على ما يمكن أن يكون سائدًا من هذه القيم الأخلاقية في مدرسة الاسناد المحددة للدراسة، ليتم التوصل لمجموعة من القيم الأخلاقية بعينها (تعايش، مساواة، تعاون...، وكما هو الحال أيضًا في سؤال أساليب الضبط السائدة في مدارس الإسناد، لم يسعى هذا السؤال للبحث عن وسيلة ضبط معينة تنتهجها المعلمات، أو أساليب ضبط معينة تتبعها الإدارة المدرسية في مدارس الإسناد، أو ما

هي الإجراءات أو أساليب الضبط التي تنتهجها المعلمة مع الطلبة في مدارس الإسناد؟، بل كانت الدراسة عن أساليب الضبط السائدة التي تمارس من قبل المعلمة، والادارة المدرسية، والمشرفات، والمراقبات في مدارس الاسناد المحددة في هذه الدراسة.

خطـوات تحليـل البيـانـات:

بدأت عملية التحليل مع بداية دخول الميدان وانتهت بنهاية الدراسة، وتمَّت الاستعانة ببرنامج MAXQDA وهو برنامج احترافي لتحليل البيانات النوعية والكمية والمختلطة تمَّ إصداره في عام ١٩٨٩، ولديه تاريخ طويل في تزويد الباحثين بأدوات تحليلية قوية ومبتكرة وسهلة الاستخدام تساعد على نجاح المشاريع البحثية، يعمل على نظامي Windows وMac ويقوم بتحليل المقابلات والتقارير والجداول والاستطلاعات عبر الإنترنت، ومقاطع الفيديو، والملفات الصوتية، والأدب والصور، وغير ذلك الكثير، وهو كما تطرق له الزهراني (2020)"برنامج يساعد الباحث في تنظيم البيانات وتصنيفها وترميزها وسرعة استرجاع ما يريده منها دون تحليلها؛ فعملية التحليل يضطلع بها الباحث؛ لكونها عملية عقلية وتحليلها إبداعية تعتمد عليه بدرجة أولى".

شكـــــل (١)

واجهـة بـرنـامـــج MAXQDA

وقد تمَّت عملية التحليل في ستِّ مراحل بشكل تفصيلي وهي:

١- تنظيم البيانات وتهيئتها للتحليل: قامت الباحثة بتفريغ المقابلات كتابيًا على برنامج (Microsoft Word)، إذ أُنشئ ملفّ خاصّ بكلّ معلمة، واستُمع أكثر من مرة لكلّ مقابلة مسجلة؛ للتأكد من كتابة كلِّ عبارة بشكل صحيح، ورصد ماجاء في أبرز الوثائق التي أطلعت عليها الباحثة، إضافة إلى كتابة بعض الملحوظات التي دوَّنتْها الباحثة في أثناء إجراء المقابلة، وإعادة كلِّ مقابلة إلى المشاركات؛ للتأكد من صحة البيانات المكتوبة، وتعديل ما طلبنَ تعديله، مع الاستفسار أحيانًا عن بعض الأجزاء التي تحتاج إلى إيضاح، ثُم إدخالها في ملفٍّ خاصٍّ على برنامج (MAXQDA).

٢- **تصنيف البيانات:** قامت الباحثة بقراءة أولية مستمرة للبيانات، ثُم بدأت عملية الترميز برموز وضعتْها في قائمة في ضوء أسئلة الدراسة (طبيعة العلاقات الاجتماعية، أبرز القيم الأخلاقية، أساليب الضبط المدرسي)، وهذه المرحلة تمثل صميم تحليل البيانات النوعية؛ لأنَّ الباحثة بدأت بترميز البيانات التي نظَّمتها في المرحلة السابقة، ثُم تقليصها؛ بهدف الفهم المعمق للمضامين المختلفة في المشكلة المدروسة، وتسمى بعملية الترميز المفتوح للبيانات وتعد عملية الترميز المفتوح المرحلة الأولى من عملية التحليل والتي تتمثل في إعطاء عناوين قصيرة أو كلمات تصف أجزاء معينة من البيانات المتشابهة مع عقد المقارنات المستمرة بينها داخل المقابلة كما قامت الباحثة بإعطاء رموز أولية للبيانات في هذه المرحلة للبيانات لتأتي كالتالي (علاقات اجتماعية بين الطلبة، علاقات اجتماعية بين المعلمات والطلبة، ...

٣- **تسجيل الملاحظات:** بعد قراءة البيانات عدة مرات، وضعَت الباحثة ملاحظات لجمع الرموز في فئات لتمثل مشكلة الدراسة. وتسمى هذه المرحلة بلتصنيف المحوري للبيانات من خلال ربط وتنظيم المفاهيم والأفكار في أطر متشابهة فالعلاقات الاجتماعية بين المعلمات والطلبة ظهر منها عدة جوانب تمثل الترميز المحوري (اهتمام، عناية، مساعدة في البحث عن الأدوات الشخصية، الاستماع لشكاوى الطلبة اليومية ...، وعلاقات اجتماعية بين الطلاب والطالبات ظهر منها (أفضيلة جنس على الآخر، الصداقات، ...

٤- **تحديد الأنساق والأنماط:** ثم تأتي مرحلة الترميز الانتقائي والتي من خلاله تم تحديد المفاهيم والموضوعات التي تجيب عن أسئلة الدراسة والتي تعد النتائج الرئيسية، راجعَت الباحثة الملاحظات التي وضعتْها للتأكد من الفئات التي حدَّدتْها المرحلة السابقة، ثُم بدأت بوضع الفئات المرتبطة في محور واحد يُشكل عنوانًا لكلّ مجموعة فبعد الترميز المفتوح(العلاقة بين المعلمات والطلبة)ظهر الترميز المحوري لها مثل (رعاية، استماع لشكاوى الطلبة اليومية ....)، و (العلاقة بين الطلاب والطالبات) ظهر الترميز المحوري لها مثل (أفضلية جنس على الآخر، السلطة، الأخوة ...)؛ ليأتي بعد ذلك الترميز الانتقائي ليمثل جوانب الدراسة (الأمومة، الثقافات الفرعية، الدور الجندري، المساواة، جماعة الأقران...

٥- **صياغة النتائج:** في هذه المرحلة قامت الباحثة باستخلاص نتائج الدراسة بما يتناسب مع أسئلة الدراسة (العلاقات الاجتماعية، القيم الأخلاقية، الضبط المدرسي).

٦- **التحقق من النتائج:** في هذه الخطوة قامت الباحثة بتفسير النتائج؛ وذلك بالبحث عن أوجُه التشابه، والاختلاف، والعلاقات، والارتباطات بين وجهات نظر المشاركين فيما يتصل بالمشكلة المدروسة، وربط هذا التفسير بالرموز والموضوعات التي تمَّ التوصل إليها.

النتـــائـــج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة داخل مدارس الإسناد في مدينة الرياض؟

١- تتميز علاقات المعلمات في مدارس الإسناد مع الطلبة بالحرص والدقة والمتابعة؛ مما جعلها الأنسب لتدريس هذه المرحلة تحديدًا كونها سنوات التأسيس الأولى للطالب، مما أدى إلى سهولة تواصل الأمهات مع المعلمات في أثناء الزيارات للمدرسة، وتكوين علاقة إيجابية ودية بين الأم والمعلمة، والسؤال المستمر عن الوضع الدراسي والنفسي والاجتماعي لأبنائهم.

٢- يظهر التميز العرقي بشكل أكبر في طبيعة العلاقات الاجتماعية لدى الطالبات، فالطالبة تحرص على المظهر الخارجي لمن تكون معها، على عكس الطلاب فمستوى

العلاقات بينهم يعتمد على ما يملكونه من صفات مشتركة (من يجيد لعب كرة القدم، الطالب الكوميدي، من يتصدر المشهد في المواقف الجماعية).

٣- تسود أجواء المنافسة في صف الطلاب وصف الطالبات في مدارس الإسناد بمدى تفوُّق وأفضلية جنس على الآخر سواء في الأنشطة الجماعية، أو أثناء الحصص الدراسية.

٧- أنَّ طبيعة الحالة الاجتماعية للطلبة المنفصلين عن الأم هم أكثر ارتباطًا بالمعلمة في مدارس الاسناد، وذلك من خلال دراية المعلمة التامة بطبيعة الوضع النفسي والاجتماعي لهم، وتظهر في عدة مشاهد يومية من خلال احتضان المعلمة، والتأثر بغيابها.

٨- أنَّ البيئة المدرسية في مدارس الإسناد هي أشبه بالبيئة المنزلية؛ فالمعلمة هنا تقوم بدور أشبَهُ بدور الأُم في المنزل، وعلاقتها مع أبنائها من حيث الرعاية، والصبر على مشاكل الطلبة اليومية ومتطلباتهم، وكيفية التعامل مع هذه المرحلة تحديدًا في الحدِّ من الخوف والتوتر، وأكدت المعلمات في عينة الدراسة أنه لا توجد أية مخاوف أو توتر في أثناء اليوم الدراسي الأول ما عدا حالات بسيطة، بالإضافة إلى التنوع في الأساليب الدراسية التي تستخدمها المعلمة، كالتعلم باللعب، والدراما والقصص، والأنشطة اليومية.

٩- ظهور متجلي لشخصية الطالب المسيطر والمتنمر بصورة متكررة و واضحة في مدارس الإسناد، حيث يخضع الطلبة لتسلط زملائهم عندما يتعرضون بصورة متكررة لتصرُّف عدوانيّ يلحق بهم الأذى، من خلال العنف البدني، والاعتداء اللفظي، والمشاجرات، والضغط النفسي، وينطوي التسلط على عدم التوازن في القوة، والمضايقة، والسخرية المهينة، واستخدام الألفاظ المؤذية، والاستبعاد الاجتماعي من المجموعة، فتكتفي المعلمة حيالَ هذه التصرفات بطلب الاعتذار من بعضهم البعض، أو إخبار الأهل، دون أيِّ إجراءاتٍ رسمية من قِبَل الإدارة.

١٠- الأجواء السائدة في غرفة الصف للطلاب هي أجواء ديمقراطية (يختار الطالب المكان الذي يفضله للجلوس فيه بالرغم من أنه مكان زميله، الكتابة بالقلم الأزرق، الأكل والشرب)، هناك مساحة واسعة من الحرية، بعكس صف الطالبات فالحرية محدودة والضبط الصفي في حدوده الطبيعية، فالمعلمة هنا تفضل سير الحصة الدراسية بشكل طبيعيٍّ في صف الطلاب

دون أنْ يتخللها أيّ أساليب للحد من هذه التصرفات؛ تفاديًا للنقاشات من الطلاب، والاعتراض؛ بعكس الطالبات فهنَّ أكثر التزامًا باللوائح والقوانين الصفية.

١١- ساعدَت جماعة الأقران الطلبة على الانتقال من مرحلة الرعاية الوالدية في المنزل، وسلوكه المقيد من قِبَل المعلمات في المدرسة؛ مما جعله يستطيع أنْ يؤكد ذاته بطريقة ربما لا تكون متاحة في أيّ مكان آخر، والوصول إلى مستويات الاستقلال الشخصي، وتكوين جانب مهم من الاتجاهات، والأدوار، والقيم، والمسؤولية الاجتماعية، فالمعلمة التي تطلب من الطالب مساعدة زملائه في الصف لحل التمارين، تحاول تحويل الضوضاء التي تصدر من جماعة الأقران إلى تصرفات تعود بالنفع على المجموعة كاملة.

١٢- نعي تمامًا أنَّ العلاقة بين الرجل والمرأة أو (المعلمة والمعلم)، علاقة تشاركية تكاملية، وكلاهما قادران على تنمية المجتمع وتطويره، إلا أنَّ هناك دورًا إيجابيًّا لوجود المعلمات الإناث في مدارس الإسناد لتدريس الطلاب الذكور حول تعزيز مفهوم (التكامل والنوع الاجتماعي)، فالطالب في هذه المرحلة يرى بأنَّ المرأة قادرة، وتؤدي نفس الدور الذي يقوم به الرجل في التعليم، فالطالب الذي كان يخجل من ذكر اسم أخته، والطالب الذي يستنكر قيادة أُمّ زميله للسيارة جميعها مفاهيم تحدُّ من دور المرأة ومكانتها في المجتمع، وأنها تصرفات مستنكَرة في مفهوم الطلاب في هذا السنِّ تحديدًا، كما أنَّ وجود الطلاب والطالبات في مدارس الإسناد يؤدي إلى نوع من التقبل لكلا الجنسين – على المدى البعيد–، واحترامًا لوجودهم مع بعضهم، دون الانتقاص من بعضهم البعض، وأفضلية طرفٍ على الآخر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أبرزُ القيم الاخلاقية السائدة في مدارس الإسناد في مدينة الرياض؟

١- المعلمات في مدارس الإسناد يسعينَ لتعزيز القيم بشكل عامٍ وأهمها القيم الإنسانية، وهذا ما تسعى إليه رؤية ٢٠٣٠، لتكريس القيم الإنسانية كالاعتدال والإحسان والتسامح وتقبُّل الآخر، متجهةً في تسمية إحدى مرتكزاتها "بالمجتمع الحيوي"، وتؤكد المعلمة داخل المدارس الإسناد على أهمية ترسيخ وتعزيز ثقافة تقبُّل الآخر، والتعايش معه

وذلك من خلال تعزيز هذه القيم من خلال النقاشات الجانبية في غرفة الصف المدرسة، والتمارين الدراسية.

٢- تعتبر البيئة المدرسية في مدارس الاسناد بيئة مضيافة ومرحِّبة، بالأخر الجديد (الطلاب الذكور) ومتقبله لطبيعتهم بما فيهم من (فوضاء، إعتداء، جماعات مسيطره) وكان المؤشر الأكثر دلالة هو تواصل الأهالي مع المدرسة، وبناء العلاقات القوية بين المدرسة والمنزل، من خلال التواصل بشكل دوريٍّ بين أولياء الأمور من خلفيات ثقافية، ومجتمعية مختلفة، واستقبالهم في أي وقت دون تحديد زمن معين.

٣- ظهرَت القيم الدينية بشكل صريح في كافة القيم التي تعززها المعلمات في مدارس الإسناد، فعندما تحثُّ المعلمة على الاحترام للمعلمات فهي تتطرق للاقتداء بالنبيِّ (صلّى اللهُ عليه وسَلَّمَ) في الحثِّ على احترام الكبير، وعندما تطرَّق لقيمة التعاطف فهي تطلب من زملاء الطالب المريض بقول: (الحمد لله على السلامة)، وعندما تطلب من الطلبة مساعدة العاملة في التنظيف؛ فهي تؤكد على أهمية التعاون في الدين الإسلامي، والحثّ على أهمية برِّ الوالدين في مساعدتهم لأمهاتهم في الأعمال المنزلية أيضًا، وعند التطرق للقيم الجمالية في الرسومات في الكتاب المدرسي فهي تطلب من الطلبة قول: (ما شاء الله).

٤- الطلبة في مدارس الإسناد يتمسّكون بالقيم المستمدة من بيئتهم، وعاداتهم وتقاليدهم، والتنشئة الاجتماعية التي ينشأون عليها، وتجلّى ذلك الجانب في الثقافات الفرعية، ومدى تمسكهم بالقيم الدينية، الاجتماعية التي نشأوا عليها في المنزل.

٥- الطلاب في مدارس الإسناد يلاحظون المظاهر الجمالية، من خلال التعليق على لباس المعلمة، طبيعة تصفيف الشعر ولونه، الشكل الخارجي.

٦- من خلال اطِّلاع الباحثة على سجل الأنشطة المدرسية، اتضح أنه لايشمل أيَّ جانب قيمي، فجميع القيم السائدة في مدارس الإسناد هي اجتهاداتٌ من المعلمات والمشرفات دون وجود نشاط يتمُّ تفعيله بشكل رسميٍّ، فالقيم فقط عبارة عن لوحات، وعبارات مُعلقة على الحائط في الساحة الخارجية والداخلية.

٧- لا تقوم الإدارة المدرسية في مدارس الإسناد بأيِّ جوانب تحفيزية أو تشجيعية للطلبة الذين يلتزمون بالقيم الأخلاقية (كاحترام المعلمة وزملائه، التعاون، احترام القوانين

والأنظمة الصفية)، فجميع الشهادات والتكريمات كانت للطلبة ذوي التحصيل الدراسي العالي، والمواظبين على الحضور للمدرسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما طبيعة أساليب الضبط المدرسي السائدة في مدارس الإسناد في مدينة الرياض؟

١- كانت المعلمة ذات الخبرة الأطول في التدريس في مدارس الإسناد (معلمة واحدة)، أسهلَ في التعامل مع الطلاب، وأكثرَ ضبطًا للصف في أثناء الحصة الدراسية؛ فهي تحاول صرف انتباه الطالب عمّا يقوم به من تصرفات فوضوية، ولفت انتباهه للدرس من خلال الثناء على أدائه في الحصة الماضية، بعكس بقية معلمات عينة الدراسة، فهنَّ يحاولنَ تحليل سبب هذه الفوضى والتوعد بالعقاب مباشرة.

٢- أنَّ المعلمات يسعينَ لتعزيز الدور الجندري للطلاب في أثناء عملية الضبط؛ وذلك لتعزيز الصفات الذكورية للطلبة بعبارات (يا بطل، أنت رجال)؛ مما يجعل الطالب مسؤولًا عن تصرفاته، وأنه يجب أنْ يمتثل لتلك الصفات؛ وذلك لطبيعة مجتمعنا الثقافية التي لها دورٌ كبير في التعبير عن الدور الجندري للفرد وجعله في صورة نمطية معينة، وهذه النتيجة تختلف مع معارضي قرار إسناد التعليم للمعلمات في الصفوف الأولية في أنَّ تعامُل الطلاب مع المعلمة لفترة طويلة ينعكس على سلوكهم؛ مما يجعلهم يتصفون بالصفات الأنثوية في التعامل مع المعلمة، والتأثر بتصرفاتها.

٣- هناك صعوبة من بعض المعلمات في كيفية ضبط الصف للطلاب الذكور، وأنَّ الحوافز المادية والمعنوية لا تأتي إلا بنتائج لحظية فقط، فالمعلمة في مدارس الإسناد ينقصها الخبرة في كيفية إدارة الصف، والحدِّ من الضوضاء.

٤- يوجد تساهُل من بعض المعلمات في تطبيق أساليب العقاب، وعدم الوعي بأساليب التعامل مع الحالات الخاصة من الطلاب (الطالب المسيطر، الطالب الانفعالي، الطالب العدواني)، فالمعلمة تتوعَّد الطالب بتطبيق عقاب معين، ولكن سرعان ماتنسى تطبيق ذلك العقاب (كحرمان الطالب من النزول للملعب، ومنعه من البقاء بجانب مجموعته المفضلة بالصف).

٥- تسود بعض الأحيان أجواء العنف في مدارس الإسناد، حيث تظهر على شكل مشكلاتٍ سلوكية بين الطلبة أنفسهم (تنمُّر، لامسؤولية، سيطرة، سخرية، عنف)، وتظهر بينهم وبين المعلمات (الضرب، الاستهزاء).

٦- هناك معوقات تحدُّ من دور المعلمات في حلِّ المشكلات التي يتعرض لها الطلبة، ومنها كثرة تكليف المعلمات بمتطلبات خارج المادة الدراسية (نِصاب الحصص الكبير، عدم تعاوُن بعض أولياء الأمور مع المعلمات والمرشدة الطلابية؛ للقيام بدورهنَّ على أكمل وجه، فوقتُ الحصة الدراسية لا يسهم في تهذيب تلك التصرفات وضبطها.

٧- إنَّ القوانين الصفية التي تتبعها المعلمة في مدارس الإسناد لا تُحقق الهدف المنشود منها؛ بسبب تهاوُن بعض الطلبة بها، كما أنها لا تُطبَّق بالطريقة الصحيحة فيخطئ الطالب ولا يجد مَن يعاقبه، فيعيدها مرة فأخرى.

٨- تختار المعلمة في مدارس الإسناد الحوافز والمكافآت التي تُلائم طبيعة الطلاب والطالبات، كلًا على حدة، فالطلاب يفضلون الألعاب الإلكترونية، السيارات، كرة القدم)، في حين تفضل الطالبات (الدُّمى، ألعاب الأثاث المنزلي، الألعاب اليدوية كخيوط الخرز والإكسسوارات).

توصيات الدراسة:

١- البدء بالتوعية الجندرية للذكور والإناث (طلاب وطالبات) في مرحلة الصفوف الاولية تحديدًا داخل مدارس الاسناد، وذلك من خلال (المناهج، الانشطة الصفية اللاصفية، الإذاعة الصباحية)؛ لتأكيد على مبدأ المساواة بين الجنسين في كافة الحقوق، والممارسات وتنشئة جيل قادر على التركيز على صفاته الإنسانية وليس التركيز على الصفات الأنثوية والذكورية، وذلك لتعزيز هوية المرأة واحترامها، وتمكينها في المجتمع، وعدم الاعتماد على المعلمة فقط في تعزيز تلك الهوية.

٢- العمل على تقليص عدد الطلاب الذكور داخل الصفوف؛ وذلك لتحسين مستوى الضبط في مدارس الإسناد.

٣- سماح المعلمة للطالبات والطلاب في المشاركة بوضع القوانين الصفية؛ وذلك لرفع مستوى الديمقراطية والمسؤولية في الالتزام بما تمَّ وضعه من قوانين من قبلهم.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسات حول طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في مدارس الإسناد للصف الرابع، وذلك بعد ما تمَّ استحداث القرار موخرًا بإسناد تدريس طلاب الصف الرابع للمعلمات في المدارس الأهلية والعالمية.
- إجراء دراسة مسحية حول رأي الأهالي في قرار إسناد تدريس الطلاب الذكور للمعلمات.
- إجراء دراسات عن مدى تأثير جماعة الأقران في العلاقات الاجتماعية في مدارس الإسناد في ضوء النظريات التربوية.

المـــراجـــع

المـراجـع باللغـة العـربيـة:

الابراهيم، بدري. (٢٠١١). الادارة تربوية مدرسة صفية. عمان: مؤسسة حمادة.

إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد. (١٩٩٨). حاجات التلاميذ في كتاب المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها. مكتبة مصر: القاهرة.

أبو جامع، إبراهيم. (٢٠٠٨). الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في وزارة التربية والتعليم الأردنية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة] الجامعة الأردنية.

أبو علام، رجاء. (٢٠١٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط.٩). دار النشر.

إحصائيات التعليم العام، (٢٠١٩) وزارة التعليم.
https://www.moe.gov.sa/ar/E-Services/E-Statistics/Pages/default.aspx

أفا، كاظم ولي. (١٩٩٣). قياس الصفات الشخصية اللازم توافرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقة ذلك بنجاحهم المهني. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس: القاهرة.

الأفندي، إسماعيل. (٢٠١١). أنماط الضبط المدرسي السائدة في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمي المدارس وطلبتها. أعمال مؤتمر: التواصل والحوار التربوي نحو مجتمع فلسطيني أفضل الجامعة الإسلامية، غزة، ١٨٧-٢١٩.

أمنشار، نعمان. (١٧ فبراير ٢٠١٨). ثقافة الاختلاف، تلاقح الأفكار والآراء سبب ازدهار الأمم. مدونات الجزيرة. استرجعت من https://cutt.us/Kzp0P

الأمين، عدنان. (٢٠٠٥) التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع. المغرب. المركز الثقافي العربي.

البقمي، مها محمد.(٢٠٢٢). الممارسات الثقافية السائدة في مدارس الإسناد بمدينة الرياض: دراسة اثنوجرافية[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الملك سعود.

البكر، فوزية. (٢٠١٧). مدرستي صندوق مغلق. مكتبة الرشد.

آل داود، بدر عبدالعزيز، السلطان، فهد بن سلطان (٢٠٢٠). تنوع الثقافات في المدارس العالمية: دراسة إثنوغرافية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. (٩)، ١٧٣- ١٦٤.

الثاقب، فهد. (١٩٩٦). حول المرأة في المجتمع المعاصر. الجمعية الثقافية الاجتماعية النسائية، الكويت.

جراح، بدر. (٢٠١٨). استراتيجيات مبتكرة لحل المشاكل المدرسية. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

جرونرت، ستيف، وهويتاكر، تود. (٢٠١٦). إرساء ثقافة مدرسية: كيف نُعرفها ونُقومها ونعيد تشكيلها (الكيلاني، عبد الله زيد، مترجم). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جودة، مهيب. (٢٠١٠). الخبرات النفسية في الطفولة وعلاقتها بالاتجاه نحو المشاركة السياسية لدى الطلبة الجامعيين بقطاع [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

حجر، خالد. (٢٠٠٣). معايير وشروط الموضوعية والصدق والثبات في البحوث النوعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ٢ (١٥).

حجي، اسماعيل (٢٠٠١). بيئة المتعلم. القاهرة، دار الفكر.

حرب، نجاح، وخليل سرحان، وغسان، عبد العزيز. (٢٠٠٥). أثر تأنيث الهيئات التعلمية على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية الدنيا واتجاهاتهم نحوه، مستقبل التربية. (١٢).

حريم، حسين. (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحسن، إحسان محمد. (٢٠٠٠). النظريات الاجتماعية المتقدمة، عمان: دار وائل.

حسن، عباس. (٢٠١٧). الأساليب الحديثة في البحث العلمي. مكتبة المتنبي.

الحسناوي، عبد الرحيم. (٢٠١٠). الثقافة المدرسية: مفهومها وأسلوب إرسائها. منشورات دار وليلي.

الحمداني، موفق، الجادري، عدنان، فنديلجي، عامر، هاني، عبد الرزاق، وأبو زينة، فريد. (٢٠٠٩). مناهج البحث العلمي. (ط ١). عمان: مؤسسة الوراق.

خليل، نبيل سعد.(٢٠١٣). التربية الدولية أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الخويطر، شمس. (٢٠٠٧). دور المدرسة الثانوية في تأصيل الهوية الثقافية الإسلامية للطالبات: دراسة ميدانية في مدينة الرياض [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الداهري، صالح. (٢٠١١). أساسيات علم الاجتماع النفسي والتربوي ونظرياته. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

درويش، أحمد (٢٠٠٩). دور معلمي المرحلة الأساسية في تنمية القيم الإسلامية لدى الطلبة في مديرية تربية قصبة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة. عمان:جامعة آل البيت .

ديكنسون، مارتن، وليروكس، جوهان. (٢٠١٣). تأنيث المدارس في الإمارات العربية المتحدة "إمارة أبو ظبي" أهي حالة تستدعي الاهتمام. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية الإمارات للتطوير التربوي، جامعة السلطان قابوس، الإمارات العربية المتحدة: ٤ (٧).

الرقيب، ابتسام. (٢٠١٤). واقع إسناد تدريس الذكور للمعلمات في الصفوف الأولية في المدارس الأهلية للبنات بمدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. مكتبات جامعة الملك سعود.

الرس، هلال. (١٩٩٣). معجم المصطلحات الإدارية. القاهرة: مركز الدراسات السياسية.

الرشدان، عبدالله. (٢٠٠٥). التربية والتنشئة الاجتماعية. عمان: دار وائل للنشر.

زايد، أحمد؛ وعلام، اعتماد. (٢٠٠٠). التغير الاجتماعي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

زبير، الأطرش. (٢٠١٧). إسهام أستاذ التربية البدنية والرياضية في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم المتوسط في المؤسسات التربوية الجزائرية. مجلة التحدي (١٢).

الزهراء، نسيسة. (٢٠١٨). القيم الأخلاقية في المجتمع العربي بين التنظير والممارسة. عمان: دار الأيام.

زيتون، كمال. (٢٠٠٦م). تصميم البحوث الكيفي ة ومعالجة بياناتها إلكترونياً.القاهرة: عالم الكتب .

السكنى، هبة (٢٠١١). مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها. [دراسة ماجستير منشورة] مجلة الجامعة الإسلامية، (١٤).١٣-٦٧.

السلطان، فهد (٢٠٠٨). المنهج الإثنوجرافي: رؤية تجديدية لواقع البحث التربوي. مجلة رابطة التربية الحديثة، السنة الثانية، العدد الرابع.

سلوت، نور. (٢٠٠٥). مفاهيم القيم المتضمنة في أناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية. الجامعة الاسلامية: غزة.

عبد الكريم، نصر. (٢٠١٠). تحليل خدمات قطاع التعليم العام من منظور النوع الاجتماعي.

عبدالله، عبدالله. (٢٠١٦). علم الاجتماع التربوي رؤية حديثة ومعاصرة. الدمام: مكتبة المتنبي.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٣). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه (ط.١٧). دار الفكر.

العجلان، عبد الرحمن. (٢٠١٠). دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العجمي، سعد مبارك (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية للعلاقات الإنسانية في التدريس من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الكويت. رسالة ماجستير.

عائدي، جمال (٢٠١٣). العلاقات الاجتماعية في المدرسة والتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية في مرحلة المتوسط بمدينة الجلفة. مجلة الحكمة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (٢٧)، ٢٢٦- ٢٥١.كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

المغربي، محمد. (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العميان، سلمان. (٢٠٠٢). المناخ التنظيمي وأثره على الرضا الوظيفي. الرياض: مكتبة العبيكان.

عسيري، أحمد. (٢٠١٦). واقع القيم في الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الصف الثالث ثانوي في نموذج مقترح لتعزيز القيم، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، (٨)، (١٤٣- ١٩٧).

عسيري، سحر. (٢٠١٧). الثقافة السائدة في صفوف المدرسة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض: دراسة اثنوجرافية. رسالة ماجستير منشورة مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩)، ٤٠٩-٤٦٩.

عفيفي، عبدالله. (١٩٩٩). المرأة العربية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عمايرة، مصطفى. (٢٠١٨). مشكلات التعايش التي يواجهها الطلبة اللاجئون السوريون في المدارس الحكومية الأردنية: دراسة ميدانية في لواء الكورة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة.

العمر، معن خليل. (٢٠٠٨). علم المشكلات الاجتماعية. عمان: دار الشروق.

العمايرة، محمد حسن. (٢٠٠١). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت. (٢٠١٠). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العناني، حنان. (٢٠٠٥). تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

عواريب، لخضر. (٢٠١٥). واقع المناخ المدرسي في المدارس الجزائرية. رسالة ماجستير منشورة مجلة العلوم الإنسانية. (١٩) ٢٤٩-٢٥٨.

العيد، عماد، وأبوعشة، نور الدين. (٢٠١٦). الثقافة التنظيمية كمدخل قيمي لتحقيق الفعالية التنظيمية. مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية، (٥)، ٣ - ٤.

الغامدي، سالم. (٢٠١٤). الآثار السلوكية المترتبة على دمج الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية من منظور التربية الإسلامية من وجهة نظر أولياء الأمور [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الغريب، حسين، المليجي (٢٠٠٤). الثقافة المدرسية. دار الفكر.

غريب، عبد الكريم (٢٠٠٩). سيكولوجيا الكمال من عقدة أوديب إلى عقدة الأمير. مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء.

غريب، عبد الكريم (٢٠١٠). الثقافة المحلية في التربية والتعليم: قضية المناهج. مجلة عالم التربية. مجلد١٩.عدد (٢).ص٣٥٢-٣٤١.

الغريب، عبدالعزيز. (٢٠٠٩). نظريات علم الاجتماع تصنيفاتها، واتجاهاتها، وبعض نماذجها التطبيقية. الرياض.

غيث، عاطف. (٢٠٠٦). قاموس علم الاجتماع. مصر. دار المعرفة الجامعية.

غيرتز، كليفورد. (٢٠٠٩). تأويل الثقافات.(ترجمة محمد بدوي). المنظمة العربية للترجمة. (العمل الأصلي نشر في ١٩٩٩).

فتحي، دلال. (٢٠٠٩). دور المدرسة في تفعيل مشاركة التلاميذ بالأنشطة التربوية. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

فرغلي، آلاء. (٢٠١٧). معرفة أثر تدريس المعلمة على تحصيل الطلاب الذكور بالصفوف الأولية الثلاث للمرحلة الابتدائية في مادتي لغتي والرياضيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. دار المنظومة مجلد.١.عدد (٥). ص١٤٤-١٦٤.

قنديلجي، عامر. (٢٠١٤). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كزيز، أمال (٢٠١٨). التواصل التعليمي الفعال داخل الصف الدراسي وانعكاساته على العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة: دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بولاية بسكرة. مجلة التغير الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة، (٦)، ٣٣٧- ٣٥٤.

كفافي، جمال الدين، محمد، الظبيان، ومحمد، وهدان. (٢٠٠٥). مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتَي التعليم والتعلم، دار الفكر، عمان.

الكيلاني، ماجد. (٢٠٠٨). فلسفة التربية السامية، دار المعارف: جدة.

مايكل دينج. (٢٠١٣). الثقافة في عصر العوالم الثلاثة. (ترجمة أسامة الغزوري). سلسلة عالم المعرفة، عدد ٤٠١. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

المجيدل، ووطفة. (٢٠١٥). دراسات في سوسيولوجيا التربية. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

محروس، محمد. (٢٠٠٤) الجماعات الدينية والثقافات الفرعية. مصر. المكتبة المصرية.

المحامدة، ندى. (٢٠٠٥). الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية. عمان، دار الصفاء.

المحلبدي، مزنة. (١٤٣٤). التعايش السلمي في إطار التعددية المذهبية داخل المجتمع المسلم وتطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

محمد، أحمد. (٢٠١٢). علم الاجتماع التربوي المعاصر. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المسير، محمد (٢٠٠١). قيم أخلاقية من القرآن والسنة.القاهرة، مكتبة الصفا.

المساعيد، مفضي عايد، والخريشه، سعود فهاد (٢٠١٢). الادارة الصفية. الأردن:دار الحامد للنشر.

المطيري، عبدالله. (٢٠٢١). فلسفة الأخرية. الرياض: دار مدارك للنشر.

مقدم، عبد الحفيظ. (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية. دار النشر الدولي.

المليحي، رضا. (٢٠١١). معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية. دار الجامعة الجديدة.

مهاني، رندة (٢٠١٠): دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، مكتبة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ناصر، إبراهيم. (٢٠٠٦). التربية الأخلاقية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ناصف، محمد. (٢٠١٠). ثقافة المدرسة الثانوية وانعكاساتها على عملية التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب. مجلة التربية. العدد (٦٠). ١١٨-٢٠٣.

نجيب،كامل. (٢٠٠٥). ثقافة الفصل في المدارس المصرية: دراسة إثنوجرافية. (ورقة معروضة)، الندوة والورشة التدريبية حول البحث الكيفي، القاهرة.

والين، يوبولد فان. (١٩٩٥). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (نبيل نوفل، ترجمة). مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

وزارة التربية. (٢٠١٤). السلبيات التي تواجهها معلمات المرحلة الابتدائية للبنين في ظلّ السلم التعليمي الجديد – دراسة ميدانية. وزارة التربية، قطاع البحوث والمناهج – الكويت.

وطفة، علي سعيد. (٢٠١١). أصول التربية: قراءات نقدية معاصرة. لجنة التأليف والنشر بجامعة الكويت.

وزارة التعليم (١٤٤٠). دليل مدارس الطفولة المبكرة ١٤٤٠/١٤٤١هـ. الإدارة العامة للطفولة المبكرة.

يوسف، راوية. (٢٠٢١) أثر التوجه نحو تأنيث التعليم على تحصيل ومهارات واتجاهات الطلبة في المدارس الأساسية الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين. جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا. نابلس فلسطين.

ثانيًا: المراجع باللغة الانجليزية

Almutairi, Abdullah, Aldossari,Abdulaziz, Aldoosry, Rashed, Alsalem, Huda & Alboqami,, Maha.(2022). Othering in the newly sex-desegregated international schools of Saudi Arabia: identity, gender roles and social engagement. International Journal of Inclusive Education. DOI: 10.1080/13603116.2022.2048100

Andreani, J.-C., Conchon, F., (2003). Les méthodes d'évaluation de lavalidité des enquêtes qualitatives en marketing, Actes du 3 e Congrès International sur les Tendances du Marketing en Europe, 2003, 28-29 novembre, Venise, CD-Rom, Web Link.

Arthur, J.(2000). School and community, The communitarian agenda in education, Flamer Press, London and New York, P.71.

Belaid, L.,Sarnou, H.(2019). Feminization of schooling understanding the detraditionalized gender: Brolly. Journal of Social Sciences 1 (1)115. 2019.

Bloomberg, L. D, & Volpe, M. (2019). Completing Your Qualitative Dissertation: A Road Map From Beginning to End (Fourth Edi) . SAGE Publications, Inc.

Braun, V & Clarke , V. (2006). Using thematic analysis in psychology.Qualitative research in psychology, 3 (2), 77-101.

Bulley, D. (2015). Ethics, power and space: Interational hospitality beyond Derrida. Hospitality & Society, 5(2-3), 185-201.

Coulson, J. (1970). Oxford, Illustrated Dictionary. Oxford.

Debowski., Shelda. (2006). Knowledge Management. Jone Wiley Sons Australia. Ltd. - Australia

Denzin, N. K. (1989). The Research Act: Theoretical Introduction to Sociological Methods. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hollan , Roger . (2011) : The anthropology of sympathy first published berg ban book.

Hoffman , M . (2000) The Emotional Sympathy and moral development ; Implications for caring and justice ,New York Cambridge university press .

Hoque,KaziEnamul and others .(2009). Impact of Teacher-Gender on Primary Students' Achievement: A Study at Malaysian Standpoint, University of Malaya ,URL: http://www.macrothink.org/journal/index.php/jsr/article/view/325

Ishak, N. A., & Alam, S. S (2009). The effects of leader-member exchange on organizational justice and organizational citizenship behavior: Empirical study. European Journal of social sciences,8(2), 324-334.

Jackson, C., Basset, M. (2005). Gender and school choice: factors influencing parents when chasing single-sex or co-educational independent schools for their children. Cambridge Journal of Education, 35, (2), 195-211.

Lincoln, Y.S. & Guba E. G. (2000). Paradigm Controversies ,Contradictions, and Emerging Confluences , In Denzin , N.K..;Lincoln , Y.S. et al. (2000) Handbook of Qualitative Research , Sage ,2nd edit..

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., &Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy & early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. Developmental Psychology, 36, 596 - 613.

Malik, R., Mirza, M. S. (2014). Gender Differential Academic Achievement of Students in Single-Sex and Coeducational Primary Schools in Pakistan. Bulletin of Education and Research, 36(1), 1–14.

Marini, Arita. (2017): "Integration of Character Values in School Culture at Elementary Schools in Jakarta, Indonesia ". Journal of arts humanities,6(5). retrieved from: https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/1171

Michael , morel .E (1992) Empathy and democracy feeling thinking and deliberation , Published : Penn State University Press .

Mockus , A. (2002). Co - existence as harmonization of low , morality , culture , prospects , UNESCO , 32,19-37.. Sikorskaia , L. E. (2008). Tolerance as understood by young russian and german volunteers.

Ogbu.J (1996) . Educational Anthropology - In encyclopedia of cultural anthropology - henry holt andcompany.vol (2).

Owens, Robert G. (2004). Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform. Eighth Edition. Pearson Education Inc., New York. P.2.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage publications.

Peterson, Kent. (1999). Time Use Flow from School Culture: Rivei of values and traditions can nurture or poison staff development Journal of Staff Development.

Prosser, Jon. (1999). The Evolution of School Culture Research. Op. Cit., P. 7.

Ryan, H. Caldarella و Shatzer, R. Michael. (2009). The impact of gender on Chines elementary school teachers' perceptions of student's behavior problems. Brigham Young University.

Stott.,David .(1991). The Concise Dictionary of Management, Routledge, London, P 104.

Turner, Jane and Crang Carolyn. (1996). Exploring School Culture A paper submitted to the centre for Leadership in Learning.

Wallace. Ruth, and Wolf. Allison.(1980). Contemporary Sociological Theory. Prentice-hall press

Yilmaz, K. (2010) Teachers, Perceptions about Organizational Public school secondary. Justice & Educational sciences Journal,10(1), 603-616.

العـــــدد (٢٠)، الجـــزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٣، ص ص ١ – ١٣

العوامـل التي ساهمت في تطـور مجـال التربيـة الخاصـة فـــي المملكـــة العـربيـــة السعـوديـــة

إعـــداد

صـــالحـــة محمـــد الخلـــف

محـــاضـــر بقســـم الـــتربيـــة الخـــاصـــة
كليـــة الـــتربيـــة_ جـــامعـــة الجـــوف

العوامل التي ساهمت في تطور مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

صالحة محمد خلف(*)

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى إبراز العوامل المؤثرة على تطور أصول التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، حيث تم تحليل الوضع الذي تضمن الفلسفات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية المساهمة في ظهور التربية الخاصة عبر القرون المختلفة في إطار تاريخي. وقد انتهت الدراسة برؤية مستقبلية توضح كيفية الاستفادة من هذه العوامل في تحديد مستقبل التربية الخاصة الحالي في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: العوامل، التربية الخاصة.

(*) محاضر بقسم التربية الخاصة كلية التربية_ جامعة الجوف.

Factors that contributed to the field of Special Education Development in the Kingdom of Saudi Arabia

Salehah Mohammed Al-Khalaf(*)

Abstract

The current study aims to highlight the factors affecting the development of special education origins in the Kingdom of Saudi Arabia. The study used the analytical-qualitative approach, where the situation was analyzed, which included cultural, political, economic, and social philosophies which contributed to special education emergence over the different centuries in a historical framework. The study concluded with a future vision that shows how to take advantage of these factors in determining the current future of special education in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: factors, Special Education.

(*) Lecturer in the Special Education Department College of Education, Al-Jouf University

المقـــدّمـــــة:

حظيت التربية الخاصة على مدى العقود الماضية باهتمام متزايد شجعها القوانين والتشريعات العالمية. مما جعل البلدان في جميع أنحاء العالم توسع اهتمامها في العناية بالأفراد من ذوي الإعاقة وتتنافس في الخدمات التي تقدمها لتلك الفئات (الباش، ٢٠١٧). والحقيقة أنه عندما نسلط الضوء على أصول التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص نجد بأنها استطاعت في فترة وجيزة من الزمن أن تنال السبق في مجالات عديدة من التعليم يأتي في مقدمتها مجال التربية الخاصة حيث حظيت بعناية كبيرة من قبل الحكومة الرشيدة، مما جعل المملكة تتبوأ مكانة مرموقة بين دول العالم في مجال التربية الخاصة (الموسى، ٢٠٠٨).

الا أن ميدان التربية الخاصة عموماً، وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، شهد تناقضات كبيرة فيما يتعلق بالأفكار والفلسفات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية التي حصلت في حقبة من الزمن وشكلت عوامل مؤثرة على التربية الخاصة مما جعلها أصلا من أصولها، ونتيجة لذلك ازدادت الصعوبة في تكوين صورة متكاملة عن أصول التربية الخاصة وفهم الاختلافات في الهياكل المؤسسية التي عنيت بذوي الإعاقة على مر العصور باختلاف تلك العوامل (الباش، ٢٠١٧).

مشكلـــة الـــدراســـة:

إن المتأمل في وضع ميدان التربية الخاصة على مر العصور يدرك تماما كمية الاختلافات والتطورات التي حدثت في هذا الميدان منذ القدم والتي ساهمت في تشكيل التربية الخاصة في وضعها الحالي، وفي هذا يشير كلا من ريتشاردسون وبول Richardson Powell & (2011) إلى أن أصول التربية الخاصة شهدت اتجاها ملحوظا لتصويرها بعبارات إيجابية وربط النمو الهائل فيها بالثقة والتفاؤل، وغالبا ما يقدم تاريخ التربية الخاصة كقصة للتحرير تجاه تطبيع الحقوق التي تخول للحصول على العضوية الكاملة والمشاركة في المجتمع، وتصوير هذا التغيير التاريخي يوضح لنا كيفية تحرر الأفراد والجماعات من ذوي الإعاقة من قيود ظالمة وبخاصة في الأمد البعيد، حيث تتوفر العديد من الأدلة التي تؤيد ذلك، مثل وضعهم في منازل الفقراء والمصحات والسجون (الباش، ٢٠١٧).

ونظرا لأهمية الإلمام بتلك الفلسفات للتعمق في وضع التربية الخاصة الحالي والتنبؤ بمستقبله، تستعرض الدراسة الحالية أهم العوامل المؤثرة على تشكيل أصول التربية الخاصة وتطورها عبر القرون المختلفة في المملكة العربية السعودية، وتوضيح كيفية الاستفادة منها في تحديد مستقبل التربية الخاصة الحالي بالمملكة العربية السعودية. وعلى هذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما هي أهم العوامل المؤثرة على تطور أصول التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟

اهـــداف الـــدراســـة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

١- تسليط الضوء على أهم العوامل المؤثرة على تطور أصول التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

٢- توضيح كيفية الاستفادة من تلك العوامل في تحديد مستقبل التربية الخاصة الحالي في المملكة العربية السعودية.

أهميـــة الـــدراســـة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ وذلك لأن معرفة الأصول لأي علم الأساس لفهم هذا العلم والتعمق فيه، والتي تساعد بالتالي على إصدار الأحكام على الحاضر والمستقبل وليس فهم الماضي فقط، فنحن لا نستطيع أن نبني الحاضر دون الرجوع للماضي لأنه الأساس وهو الذي يعطينا القوة والثقة في تفسير الأمور الحالية. ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة النظرية إلى تحليل الواقع لميدان التربية الخاصة عبر القرون المختلفة خلال مراجعة الأدبيات النظرية في هذا المجال، كما تتيح هذه الدراسة الفرصة لمحاولة الاستفادة من هذه الأصول في تطوير ممارسات تربوية تطبيقية تتجاوز تلك العقبات والمشاكل التي تم التعرض لها سابقا، وتسهم في تحديد مستقبل التربية الخاصة الحالي بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

العوامل:

تعرف الباحثة العوامل إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموع الظواهر الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية المؤثرة على تطور أصول التربية الخاصة.

التربية الخاصة:

عرفها اليونسكو بأنها: "شكل من أشكال التعليم المقدم لمن لا يحصلون عليه، أو محتمل أن لا يحصلوا عليه من خلال نظم التعليم المتاحة بهدف الوصول بهم إلى مستويات تعليمية واجتماعية ملائمة لسنهم." (Unesco, 1983; 13-14).

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي التحليلي، حيث تم تحليل الوضع الحالي وطرح أسئلة حوله والتي تمت الإجابة عليها من خلال الأدبيات والدراسات، وذلك لخلق إطار يتم من خلاله تكوين صورة متكاملة عن العوامل المؤثرة على تشكيل أصول التربية الخاصة وتطورها في المملكة العربية السعودية عبر القرون المختلفة، مما يساعد في تكوين رؤية مستقبلية لكيفية الاستفادة من تلك العوامل في تحديد وضع التربية الخاصة الحالي في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري:

ما هي أهم العوامل المؤثرة على تطور أصول التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟

لم تلتزم نظرة المجتمعات الى المعوقين عبر أطوار التاريخ البشري طريقة واحدة ولا نمطاً مستقراً ثابتاً؛ ذلك أن التعاطي مع العوق، قد تباين في مجمله خلال مسيرة المجتمعات البشرية بين النبذ والعزل والايذاء، ليصل في بعض الأحيان الى التعامل بطريقة وحشية تعتمد على التصفية والقتل. وما إن ارتقت مفاهيم البشر، حتى تبدلت العلاقة وأخذت طريقها نحو التكامل بين المعوقين وغيرهم من العاديين ومحاولة دمجهم بمجتمعاتهم، بعد رحلة طويلة من تكييف البيئة تربوياً ونفسياً واجتماعياً بما يمهد تقبل فكرة الدمج ومن ثم الاخذ بها وتبنيها (الموسى، ١٩٩٩).

أما محليا، فمنذ أكثر من نصف قرن؛ كان مجال التربية الخاصة غير معروف تقريبًا للمملكة العربية السعودية. فقبل عام (١٩٥٨)، لم يحصل معظم التلاميذ ذوي الإعاقة في المملكة على أي نوع من خدمات التربية الخاصة أو الخدمات ذات الصلة، حيث تم دعم غالبية هؤلاء التلاميذ من قبل أسرهم التي كافحت من أجل الحصول على الرعاية الصحية وغيرها من المساعدات لأطفالهم (العجمي، ٢٠٠٦ والبتال، ٢٠١٦ والقريني، ٢٠١٣). فكانت بعض العوائل تتخذ طرقا مختلفة غير رسمية لتعليم أبنائهم، كإرسالهم إلى أماكن أخرى تتوفر فيها برامج مناسبة لأبنائهم مثل (مصر، الأردن) للبقاء في معهد خاص معظم السنة الدراسية.

وعند الحديث عن المراحل التاريخية التي مرت بها التربية الخاصة، كان لابد من الإشارة الى العوامل الثقافية والاجتماعية، حيث كان للموقف الإنساني للعقيدة الإسلامية السمحة، التي كرم الله بها عدد من الدول العربية والإسلامية ومنها المملكة العربية السعودية دوراً في تطور التربية الخاصة، فقد أولت حكومة المملكة الرشيدة اهتمامًا كبيرًا ملحوظًا بحقوق المعاقين وذلك وفق مرجعية إسلامية حضَّت على الاهتمام بالإنسان، بل وجعلت أسمى غايتها صون وحماية حقوقه المشروعة، خصوصًا حقوق المعاق، فقد بنت المملكة العربية السعودية قوانينها على الشريعة الإسلامية، التي تؤكد على أن الأشخاص ذوي الاعاقة لهم الحق في "العيش بكرامة والاستفادة من الشؤون الاجتماعية"(أبا حسين، ٢٠١٥). وكُتب التراث الإسلامي زاخرة بالأحكام الكثيرة الّتي تخص المعاقين في المجتمع الإسلامي في جميع أبواب الفقه من العبادات والمعاملات المالية والزواج والجنايات، ممّا يدل بيقين أن الشّريعة الإسلامية لم تدع هذه الفئة دون اهتمام أو رعاية (الموسى، ١٩٩٩).

كما وفقت المملكة بقيادة حكيمة واعدة ورشيدة، وذلك عندما أسس الملك عبد العزيز آل سعود ومجموعة من الرجال المملكة في عام (١٩٣٢). ساهم ذلك في استقرار الأمن والأمان وهما ركيزتان أساسيتان لتطور أي دولة في كافة المجالات. إلا أن الدولة كانت منشغلة تمامًا ببناء البنية التحتية للبلاد (البتال، ٢٠١٦). مما جعل بداية مجال التربية الخاصة من خلال جهود فردية للمواطنين عام (١٩٥٨)، حيث تحمس بعض من أبناء هذا الوطن من المكفوفين لتعلم طريقة برايل فأتقنوها، ثم بذلوا جهدهم لنشرها، وقد بدأوا السعي بجهد فردي لأقناع بعض

الجهات التعليمية بغية تبني طريقة برايل وتيسيرها للمكفوفين، وكانت الاستجابة مع حلول عام ١٣٧٧هـ، فقد وافقت المعاهد العلمية والكليات على فتح فصول مسائية ملحقة بكلية اللغة العربية بالرياض، والتحق بالفصول عدد المكفوفين حتى فتحت وزارة المعارف مدرسة خاصة لتعليم وتدريب المكفوفين على طريقة برايل عام ١٣٧٨هـ، حتى إن صحيفة البلاد السعودية قد أفردت تحقيقاً صحفياً حول ما اسمته بإمكانات القراءة والكتابة بالخط النافر، وكيف يمكن ان يكون وسيلة فعالة لتعليم وتثقيف المكفوفين (وزارة المعارف، ١٤٠٦).

أما البداية الرسمية لبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية فكانت بعد عامين في (١٩٦٠)، حيث افتتحت الحكومة السعودية أول مدرسة خاصة "معهد النور للمكفوفين" بدعم من وزارة التعليم. وانتقل الفصل المسائي إليها. وكما نلاحظ هنا فإن معظم التلاميذ الذين التحقوا بالفصول المسائية كانوا في مدارس عادية. وذلك لأن تعليم ذوي الإعاقة في المملكة بدأ من خلال المدارس العادية، خاصة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ولكن لاحقًا تم نقلهم إلى معاهد منفصلة، وهذا عكس الدول الأولى التي بدأت من العزل الى الدمج. وقد يكون ذلك عائدًا إلى غياب التخطيط للتعليم. حيث لم تكن وزارة التعليم قادرة على التخطيط رسميًا لخدمات التربية الخاصة إلا في الستينيات من القرن الماضي (البتال، ٢٠١٦)؛ فكان الهدف ولا يزال تحسين نوعية الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، ٢٠٠١).

ثم بدأت المملكة تشق طريقها نحو التطور في خدماتها لذوي الإعاقة، ففي عام (١٩٦٢) أسست إدارة التربية الخاصة؛ لتقديم الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية لثلاث فئات: الإعاقة البصرية والسمعية والفكرية (الموسى، ٢٠٠٨). كما توسعت الدولة في افتتاح معاهد النور لذوي الإعاقة البصرية، ومعاهد الأمل لذوي الإعاقة السمعية في عام (١٩٦٤). (الموسى، ١٩٩٩). وقد ساهم مناخ الامن والأمان في المملكة العربية السعودية الذي ارساه جلالة الملك عبد العزيز وابنائه من بعده – رحمهم الله – في تطور قطاع التربية والتعليم بشكل عام، وإرساء معالم التقدم والازدهار في تعليم المعاقين بشكل خاص. حيث شهد ميدان التربية الخاصة في المملكة تقدمًا سريعًا في عام (١٩٩٥) وما تلاه، ففي هذه المرحلة لم تعد التربية الخاصة مقتصرة على التلاميذ

المكفوفون والصم والمعاقون فكرياً. لتشمل أنواعًا أخرى كثيرة من التلاميذ ذوي الإعاقة، كصعوبات التعلم بعام (١٩٩٧)، وذوي التوحد بعام (١٩٩٨م) وذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بعام (٢٠٠٥). فمفهوم التعليم الخاص السابق، لم يعد ينسجم مع طبيعة تلك الخدمات والبرامج المطلوبة لتلك الفئات، فذوي الإعاقة لهم سمات وخصائص معينة تستوجب التركيز على الخدمات التربوية التي تتلاءم مع تلك الخصائص، لتأهيلهم تربويا ونفسيا واجتماعيا في نطاق تحقيق التكامل النفسي والوجداني والاجتماعي (الموسى، ٢٠٠٨).

هذا وقد ساهم في تطور حركة التعليم الخاص بالمملكة عدد من الجمعيات المحلية والعربية كالمكتب الإقليمي الدائم للجنة الشرق الأوسط لشئون المكفوفين (سابقا)، وجمعية رعاية الأطفال المعوقين، وجمعية الوفاء، والجمعية الفيصلية، ومؤسسة الأمير سلطان بن عبد العزيز الخيرية، ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، وغيرها من المؤسسات التي أخذت على عاتقها مهمة المساهمة في دعم عجلة التعليم الخاص جنبا إلى جنب مع الجهات الرسمية والجامعات الحكومية (الخشرمي، ٢٠٠٣). حيث قدمت هذه الاتجاهات الجديدة في التربية الخاصة العديد من الفرص للطلاب ذوي الإعاقة، بدليل زيادة عددهم من (٥،٢٠٨) تلميذا كانوا يتلقون خدمات التربية الخاصة في عام (١٩٩٢) إلى (٠٤٠،٧٥) تلميذا يتلقون خدمات التربية الخاصة في ٢٠١٩ (البتال، ٢٠١٦؛ إحصائيات وزارة التعليم، ٢٠١٩).

مع كل هذه التغييرات برزت العوامل السياسية وتأثيرها على ميدان التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؛ فقد أصبح واضحًا للحكومة السعودية أن هناك نقصًا في خدمات التربية الخاصة المناسبة وأفضل الممارسات للطلاب ذوي الإعاقة. كوسيلة لتصحيح هذا الوضع، بذلت الحكومة السعودية جهودًا كبيرة لتحسين هذه الخدمات. طلبت الحكومة من العاملين في إدارة التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم وبعض أعضاء هيئة التدريس للتربية الخاصة بجامعة الملك سعود، الحاصلين على درجة الدكتوراه من الولايات المتحدة، مراجعة سياسات التعليم الخاص بالولايات المتحدة، بما في ذلك قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA,1997). ففي عام (٢٠٠١) أصدرت إدارة التربية الخاصة في الوزارة القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية

الخاصة. والتي تعتبر اللوائح الأولى للتربية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية (القريني، ٢٠١٣). ثم تلي ذلك إصدار النسخة المطورة للقواعد التنظيمية وهي الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة عام ٢٠١٦، والتي تحتوي على مبادئ توجيهية واضحة حول كيفية تلبية احتياجات التلاميذ والأفراد ذوي الإعاقة من قبل المهنين.

الا ان مستقبل التربية الخاصة في جميع الميادين قد تغير بعد سن الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٨)، والتي كانت المملكة من أوائل الدول التي وقعت عليها مما يدل على إيمانها الكبير بالمحافظة على حقوق ذوي الإعاقة (المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٠١١). والغرض منها هو تعزيز وحماية وكفالة تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة تمتعا كاملا على قدم المساواة مع الآخرين بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتعزيز احترام كرامتهم المتأصلة، سعيا منها إلى إدماجهم ضمن خططها الوطنية، واضعة قضاياهم ضمن أولوياتها (الصالحي، ٢٠١٨).

هذا وتعد العوامل الاقتصادية من العوامل المؤثرة بشكل كبير على التربية عموماً، ذلك لما تنطوي عليها من تأثير على النواحي المادية المتعلقة بتوفير الخدمات التي يحتاجها الأطفال لتلقي التعليم المناسب (الخزاعلة، ٢٠١٢). حيث كان للرخاء الاقتصادي الذي تعيشه المملكة دور في تطور التعليم وإيجاد أرضية صالحة للتقدم في مختلف مجالات الحياة (الموسى، ١٩٩٩). حيث تعد المملكة العربية السعودية من أهم وأكبر الدول البترولية في العالم من حيث الاحتياطي البترول، والإنتاج. فالمملكة تمتلك ١٩% من الاحتياطي العالمي، و١٢٪ من الإنتاج العالمي، وأكثر من ٢٠% من مبيعات البترول في السوق العالمية (الهزاع, ٢٠١٨)؛ أدى ذلك الى ازدهار المملكة العربية السعودية اقتصاديًا (Battal, 2014). ساعد هذا الانتعاش الاقتصادي على إقامة المنشآت والأبنية التعليمية والتجهيزات التربوية اللازمة، وافتتاح برامج في الجامعات السعودية للفئات الخاصة، وإدخال تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات وتسخيرها لخدمة ذوي الإعاقة، كما ساهم في توجه الدولة الى الاهتمام غير المسبوق بتنمية الكوادر البشرية، اذ ركزت القيادة على الاستثمار في الانسان باعتباره الاستثمار الحقيقي (الموسى، ٢٠٠٨).

أدى ذلك الى توجه المملكة نحو الدمج الشامل، الذي احدث نقلة نوعية وكمية هائلة في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاعاقة في المملكة رغم قصر عمر التجربة في هذا المجال، وذلك حين صدر المرسوم الملكي الكريم رقم ٣٧/ م بتاريخ ٢٣ /٩ /١٤٢١هـ الفقرة (٢) من المادة الثانية «تكفل الدولة حق المعاق في الدمج و الحصول على خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل في مختلف المجالات، ومنها الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع قدرات المعاقين واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال»(عرب، ٢٠١٢).

جزء كبير من هذا النمو الدراماتيكي في التعليم هو ظهور وتطور مجال التعليم الخاص. حيث أن خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية انتقلت من مدارس منفصلة إلى مدارس الدمج، فمنذ إنشاء وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٣، وعدد المدارس في المملكة العربية السعودية التي تقدم البرامج لخدمة فئات مختلفة من الطلاب ذوي الإعاقة قد زادت. بالإضافة إلى ذلك، فإن الدعم الذي تقدمه الحكومة للأشخاص ذوي الإعاقة مثل: النفقات الشهرية الأكاديمية والمعيشة، معدات الإعاقة، النقل المجاني، ٥٠ ٪ خفضت أجرة الوصول الجوي، والمنح الدراسية الممنوحة للموهوبين من المعوقين (البتال، ٢٠١٦). كل ذلك كان له دور في تطور وتقدم التربية الخاصة، والخدمات المقدمة للمعاقين واسرهم.

وأمام كل ذلك.. لا أعتقد أن أياً من المتخصصين أو العاملين أو المهتمين في هذا المجال لديه شك حول أهمية الدمج الشامل وفوائده التربوية والاجتماعية والاقتصادية على المجتمع بأكمله، وخصوصا أن هناك العديد من الدول المتقدمة قد طبقت هذا المبدأ منذ سنوات عديدة وبدأت بالفعل بجني ثماره. الا أن المتابع لهذا الموضوع يعلم أن هذه الدول قد أخذت وقتا طويلا في التهيئة والإعداد لتطبيق هذا المبدأ من تأهيل المعلمين وكوادر الخدمات المساندة، وتوعية المجتمع المدرسي، وتثقيف الأسر، وتهيئة البيئة المناسبة، وتطوير واستصدار التشريعات والقوانين التي تمكن من تنفيذ هذا المبدأ ومتابعة تطبيقه، وقبل ذلك وجود رؤية واضحة تم وضعها بالاشتراك مع أصحاب العلاقة (الأسر – المعلمين – كوادر الخدمات المساندة، والمختصين.. الخ) وهنا أتساءل! هل تم هذا لدينا بالفعل؟ لا أعتقد ذلك.

لا أقلل من شأن هذا المشروع الطموح وما تم عمله من قبل القائمين عليه حتى الآن، خصوصا أنه ما زال في بداياته.. إلا أنني أعتقد أن هذا المشروع غامض بالنسبة لي وللكثير من الأسر والعاملين والمهتمين في المملكة. ومن وجهة نظر شخصية أظن أن أي مشروع تطوير يرجى نجاحه يجب أن تتوفر فيه عدة مبادئ ومواصفات من أهمها: الشفافية، وضوح الأهداف والخطط والإعلان عنها، إشراك ذوي العلاقة في هذه الرؤى والخطط، تحديد إطار زمني للتنفيذ، وهذا ما لم أجده في هذا المشروع.

أعلم أن وزارة التعليم وقياداتها بالتعاون مع شركة تطوير جادون في تحقيق نقلة حقيقية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمملكة، وقد وفروا كل السبل التي تؤدي إلى ذلك، وهي بحق فرصة عظيمة يجب استثمارها على أكمل وجه لصالح هؤلاء التلاميذ ولأسرهم وللمجتمع بأكمله.

التـــوصيـــات

خرجت دراسة أخضر (٢٠١٧) بالعديد من التوصيات والتي تمثل احتياجات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ومنها، تأهيل معلمي التعليم العام والعاملين في مجال التعليم في التعامل مع ذوي الإعاقة والتعرف عليهم داخل الفصل العادي لتسهيل تفعيل برامج الدمج، العمل على تبني خطة شاملة محددة المعالم والأهداف لتطوير هذا الميدان على أسس علمية مدروسة، وتسهيل مهمة تنقل ذوي الإعاقة بين المؤسسات، بإدخال التعديلات اللازمة على المنشآت القائمة، والاهتمام بتصميم المنشآت الحديثة، تطوير أدوات التشخيص والتقويم وتقنينها على البيئة المحلية، بناء و تعديل مناهج التعليم العام لتكون مناهج خاصة ومرنة تهتم بالاحتياجات الفردية. التأكيد على مبدأ العمل كفريق متعدد التخصصات، تحقيق مبدأ المدرسة الشاملة، توسيع دور الإعلام لتغيير الاتجاهات والتوسع في مجال التوعية، تحفيز القطاع الخاص، ورجال الاعمال للمساهمة والتوسع في هذا المجال.

هذا وخرجت دراسة أبا حسين (٢٠٢١) بعدة توصيات منها: ضرورة تفعيل نظام المسائلة القانونية الذي يضمن التزام الجميع بتقديم خدمات ذات جودة عالية للطلاب ذوي الإعاقة واسرهم. وإشراك القطاع الخاص في بناء وتطوير أدوات القياس والتقييم وتفعيل أدوار

الفريق المتعدد التخصصات لتقديم الخدمات بشكل تعاوني. كما وأكدت القحطاني (٢٠١٩) على ضرورة عقد الدورات والورش التدريبية التي تتضمن آلية تطبيق الدليل التنظيمي وطريقة الاستفادة من النماذج المرفقة في الدليل الإجرائي للتربية الخاصة. كما أشار الحنو والعصيمي (٢٠١٨) الى ضرورة نقل الخبرات ونتائج الدراسات الحديثة من الأكاديميين في الجامعات الى المعلمين في الميدان مما يساعدهم في اكتساب الخبرة من خلال الدورات التدريبية وورش العمل. وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة الدرباس (aldabas, 2015) والذي يرى بضرورة توفير برامج تدريبية ودورات تتناول الممارسات القائمة على الأدلة والبحوث في التعليم الخاص من أجل أن يكون هناك مدرسون مؤهلون تأهيلاً عالياً في للتربية الخاصة. كما وأوصى العثمان (٢٠١٨) بأهمية تطوير القنوات الإعلامية سواءً المرئية أو غير المرئية وتوجيهها في تقديم الخدمات، واحترام حقوقهم ومرافقهم ودعمهم ومساندتهم.

المـــراجـــع

المـــراجـــع العـــربيـــة:

الخشرمي، سحر (٢٠٠٣). تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجا. ورقة عمل مقدمة في الأسبوع الثقافي السعودي في الأردن، عمان، الأردن.

سنبل، عبد العزيز والخطيب، محمد ومتولي، مصطفى وعبد الجواد، نورالدين(١٩٩٢)، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض.

الصالحي، منيرة(٢٠١٨). تطور التعليم العربي وارتباطه بالتربية الخاصة: التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية نموذجاً. ورقة عمل وصفية مقدمة في المؤتمر السادس لتطوير التعليم العربي في القاهرة، القاهرة، مصر.

عرب، فهد(٢٠١٢). اهتمام المملكة بذوي الحاجات الخاصة. جريدة الاقتصادية الالكترونية، تم الاسترجاع من:http://www.aleqt.com/2012/11/15/article_709823.html

المغلوث، فهد(١٩٩٩). رعاية وتأهيل المعوقين في المملكة العربية السعودية الواقع والطموحات. دار المسلم، الرياض.

الموسى، ناصر(١٩٩٩). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف. الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض.

الموسى، ناصر (٢٠٠٣)، ماذا يريد المجتمع من التربويين وماذا يريد التربويون من المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمعرض الدولي للتعليم، الرياض.

وزارة المعارف(١٤٠٦). المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. الرياض.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Albattal, Zaed(2016). Special Education in Saudi Arabia. International Journal of Technology and Inclusive Education,5(2),880-886.

العـــدد (٢٠)، الجـزء الأول، سبتمـبر ٢٠٢٣، ص ص ٢٩٩ – ٣١٦

تجربة الإشراف الأكاديمي بكلية العلوم الطبية التقنية جامعة الزعيم الأزهري - السودان

إعداد

د/ نادية احمد محمد حمد

أستاذ مساعد تمريض الحالات الحرجة جامعة الزعيم الأزهري- الخرطوم –السودان

د/ امال محمد حامد

استاذ مساعد أمراض النساء والتوليد جامعة الزعيم الأزهري - الخرطوم بحري السودان- كلية الرؤية الطبية
جدة -المملكة العربية السعودية

د/امل احمد حسن

أستاذ مساعد تمريض صحة المجتمع
جامعة الزعيم الأزهري الخرطوم- السودان

تجربة الإشراف الأكاديمي بكلية العلوم الطبية التقنية
جامعة الزعيم الأزهري- السودان

د/ نادية محمد(*) & د/ أمال حامد(**)& أمل حسن(***)

ملخص

يعتبر الإشراف الأكاديمي من الركائز المهمة والداعمة للعملية التربوية والتعليمية فى مسيرة الطلاب الدراسية بالجامعات والذي يسهم بدرجة عالية في تحسين المستوي الاكاديمى للطالب. تم إجراء دراسة وصفية مقطعية هدفها تقيم تجربة الإشراف الأكاديمي بكلية العلوم الطبية التقنية جامعة الزعيم الأزهري العام ٢٠٢١ وهي تجربة تعتبر رائدة ليتم الاستفادة منها في مسيرة الجامعات الاخري السودانية والإقليمية والعالمية في هذا المجال الهام.

وقد أجريت هذه الدراسة وسط طلاب الفرق النهائية في تخصصات التمريض والتخدير والقبالة والبالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية. تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة وحللت عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك باستخدام التكرارات والنسب ومربع كاي. وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها إن (٨٩٪) من الطلاب يرون أن المشرف الأكاديمي له دور مهم في مسيرة الطالب الجامعية بينما (٥٢٪) أفادوا أن المشرف الأكاديمي غير متوفر حسب حوجة الطالب. وخلصت الدراسة إلي أن الطلاب يثمنون دور المشرف الأكاديمي في تحسن مستواهم الأكاديمي، وقد أوصت الدراسة ببعض التوصيات أهمها توفر المشرف الأكاديمي بصورة مرضية حتي يتمكن الطالب من اخذ النصائح في وقتها.

الكلمات المفتاحية :الإشراف الأكاديمي، المشرف الأكاديمي، الطلاب.

(*)أستاذ مساعد تمريض الحالات الحرجة – جامعة الزعيم الأزهري- الخرطوم –السودان.
(**)استاذ مساعد أمراض النساء والتوليد - جامعة الزعيم الأزهري - الخرطوم بحري – السودان- كلية الرؤية الطبية -جدة -المملكة العربية السعودية.
(***)أستاذ مساعد تمريض صحة المجتمع - جامعة الزعيم الأزهري. الخرطوم- السودان.

The Experience of Academic Supervision at The Faculty of Technical Medical Sciences, Al-Zaiem Al-Azhari University, Sudan

Abstract

Academic supervision is one of the important and supportive pillars of the educational process in the students' academic journey in universities, which contributes to a high degree in improving the student's academic level. A cross-sectional descriptive study was conducted with the aim of evaluating the academic supervision experience at the Faculty of Medical Technical Sciences, Al-Zaiem Al-Azhari University in the year 2021 which is a pioneering experience to be used in the march of other Sudanese, regional and international universities in this important field. This study was conducted among the students of the final year in the specializations of Nursing, Anesthesia and Midwifery, whose number was (100) male and female students, who were selected by means of an intentional sample (purposive). The data was collected by a questionnaire and analyzed by the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) using frequencies, ratios and chi-square. The study showed several results, the most important of which is that (89%) of the students believe that the academic supervisor has an important role in the student's university career, while (52%) They reported that the academic supervisor is not available according to the student's need. The study concluded that the students appreciate the role of the academic supervisor in improving their academic level, and the study recommended some recommendations, the most important of which is the availability of the academic supervisor in a satisfactory manner so that the student can take advice in a timely manner.

Keywords: academic supervision, academic supervisor, students

مقـدمــة الــدراســة:

يُعَدّ الإشراف الأكاديمي محوراً رئيساً في العملية التعليمية، كونه يوفرُ العديد من التسهيلات للطلاب، وتعد عملية الإشراف بمثابة الداعم الأول لمسيرة الطالب خلال الحياة الجامعية، في تقديم المعلومات الإرشادية وتوجيه الطالب ومساعدته في إعداد وتسجيل المواد الملائمة له كما انه يساعد الطالب في التكيف مع الدراسة الجامعية ومتطلباتها. وتعتمد أكثر مؤسسات التعليم العالي على خبرات أعضاء هيئة التدريس في إرشاد الطلبة في الأمور الأكاديمية كاختيار التخصص، وتزويدهم بالاقتراحات والنصائح التي تساهم في تحسين تحصيلهم العلمي، ومساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والإدارية، ومعرفة ميولهم وتنمية القدرات الخاصة لكل فرد منهم، والاستفادة من الخبرات والخدمات المتوافرة في الجامعة(دليل الإشراف الاكاديمى جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ١٤٤١-١٤٤٠).

ينظر للاشراف الأكاديمي باعتباره القناة التي توفر تواصلا بصوره منتظمة بين المشرف والطالب والجامعة وذلك بتوفير الفرص لتوجيهه نحو ترتيب اهدافه وصياغتها ومن ثم تحقيقها. ونجد ان هنالك جدل كبير يدور حول دور عملية الاشراف الأكاديمي في بلورة أهداف الطالب، واختياره للوحدة التي يرغب ان يقوم بدراستها. ونجد ان معظم الاكاديميين يتفقون علي ان الاشراف توجيه وعون للطلبه في تحديد أهداف واضحة لأنفسهم، وليس تحكم فيهم (**الصارمى، زايد** ٢٠٠٦).

علي المشرف الاكاديمي ان يتعلم بعض المهارات الارشاديه المهمة وكيفية التوجيه النفسي لانه يعتبر جزء من المنظومة الارشادية في الجامعة ولابد ان يكون علي دراية حتي يتمكن من تحويل الحالات التي تحتاج اشراف نفسي متخصص. وقد اظهرت دراسة اجريت فى جامعة السلطان قابوس ان طلاب جامعة السلطان قابوس يعتقدون ان دور المشرف يقتصر علي التسجيل واختيار المواد للطالب فقط. ان الارشاد الاكادبمي يجب ان يكون بعيدا كل البعد عن أية علاقة بالتقييم المباشر، لان ذلك يفقده قيمته. وأن تتوفر للطالب كامل الثقة بالمرشد الأكاديمي وان تتوفر للقاء السرية والخصوصية وان يضمن ان ما دار بينه وبين المرشد لن يتم تداوله ولن يستخدم لاي غرض اخر، وأن له أن يطرح كل ما يجول في نفسه من دون تحفظ أو تحوط أو تخوف، بل يكون من اجل مساعدته فقط.وان الارشاد ليس وسيله من وسائل التقييم (سعاد بنت محمد، ٢٠٠٨).

والجدير بالذّكر أنّ الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التّعليم العالي كان يقتصر على تعليم الطّلبة المبادئ الأخلاقيّة، ومساعدتهم في اختيار مقرّراتهم الدّراسيّة، وتنظيم جداولهم، أمّا الآن فقد تغيّر وبشكل تدريجيّ حتى أصبح أكثر من مجرد تنظيم جدول الطّلبة الدّراسيّ والخطة الّتي ينبغي أن يسجّلوها، بل تعدّ ذلك إلى مساعدتهم وتوجيههم في تقييم قدراتهم وحلّ مشكلاتهم الأكاديميّة (جاكاريجا، كيتا ومحمد زيد بن إسماعيل،٢٠١٧).

قد أشارت الدراسات أن مقدار الوقت الذي يقضيه الطالب فى التعامل مع أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة يعتبر عاملا مهما فى الرضا عن الاشراف الاكاديمى (DeLa Rosby, 2017).

ان الرضا عن الاشراف الاكاديمى يعتبر احد اهم العوامل التى تتنبا على نحو ذا دلالة برضا الطلاب بصورة عامة عن المؤسسة الاكاديمى .(Gordon et al., 2011)

وقد اثبتت دراسات سابقة ان نوعية الاشراف الاكاديمى الذى يتلقاه الطلاب يلعب دورا جوهريا فى تحسين اداؤهم الاكاديمى ويزيد من فرص التوافق النفسى لهم وبالتالى زيادة فرص استمرارهم دراسيا (Gordon et al., 2011; White, 2015; Pietras, 2010)

علاوة على ذلك فقد توصلت دراسات اخرى ان الاشراف الاكاديمى يلعب دورا فى زيادة استقطاب الطلاب للدراسة فى الجامعة (Mooring, 2016).

يعتبر الإشراف الأكاديمي بكلية العلوم الطبية التقنية وفي غيرها من الكليات من أهم مدخلات منظومة التعليم الجامعي فهو حلقة الوصل المهمة نحو توجيه الطلبة لتحقيق أفضل أداء خلال عمليات التعليم والتعلم وذلك للحصول على أفضل مخرجات تعليمية وأفضل تحصيل دراسي ممكن، كما ان خدمة الإرشاد الأكاديمي تساعد الطلبة على التكيف مع البيئة الجامعية واغتنام الفرص المتاحة لهم، عن طريق تزويدهم بالمعارف والمهارات الأساسية التي ترفع من مستوى تحصيلهم العلمي، حيث انه يعمل علي توجيه الطلاب وتقويمهم وإصلاح مسارهم التعليمي وحل مشاكلهم التي تعيق تقدمهم الدراسي وتحصيلهم الأكاديمي وله ضوابط ولوائح تحكمه، حيث يعرف في كل لوائح المكاتب الأكاديمية بأنه عملية توجيهية مستمرة تساعد

الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية من خلال المتابعة الدقيقة والفاحصة لتقدمهم في برامجهم الدراسية والتأكد من التزامهم بالنظم والقواعد المختلفة التي تحكم هذه البرامج وأيضا مساعدتهم في تخطي العقبات التي قد تنشأ في طريق تحقيقهم لأهدافهم عبر مسيرتهم في برامجهم الدراسية. وبصفة عامة يهدف الأشراف الأكاديمي الي مساعدة الطالب في حل المشاكل التي تواجهه وتؤدي الي تدني مستواه الأكاديمي من ظروف اقتصادية واجتماعية وصحية وغيرها وإرشاده إلي كيفية مواجهته (لائحة جامعة السودان المفتوحة٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثون إن الطلاب بكلية العلوم الطبية التقنية جامعة الزعيم الأزهري لا يستفيدون من المشرف الأكاديمي بالصورة الكبيرة كما إن المشرفين الأكاديميين لا يتوفرون بصورة مثلي مما قد يؤثر علي متابعة الطلاب وحل مشاكلهم بصورة عاجلة.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تكمن أهمية هذه الدراسة من واقع إن الطلاب في الجامعات يحتاجون للإشراف الأكاديمي في كل مستوياتهم الدراسية حتى يكونوا علي دراية باللوائح الأكاديمية وتقديم المساعدة لهم في حل مشاكلهم الأكاديمية.

أسئلة الدراسة:

١- هل توجد علاقة إحصائية بين متابعة المشرف الأكاديمي للطالب وتحسن مستوي الطالب الأكاديمي؟

٢- هل توجد علاقة إحصائية بين توفر المشرف الأكاديمي واستقرار الطالب أكاديميا وحل مشاكله؟

أهداف الدراسة:

١- تقيم دور المشرف الأكاديمي وأهميته في مسيرة الطالب الأكاديمية.

٢- تحفيز الطالب لمقابلة المشرف الأكاديمي لحل مشاكله أول بأول.

٣- لفت نظر المشرف الأكاديمي لأهمية دوره تجاه الطلاب المتعسرين.

- *حدود الدراسة:*
- **الحدود المكانية:** جامعة الزعيم الأزهري كلية العلوم الطبية التقنية.
- **الحدود الزمانية:** اجريت الدراسة في الفترة من شهر اغسطس لشهر اكتوبر خلال السنة الدراسيه ٢٠٢١م.
- **الحدود البشرية:** طلاب وطالبات الفصول النهائية لقسم التمريض والتخدير والقبالة.
- **الحدود الموضوعية:** ركزت الدراسة علي أراء الطلاب حول الإشراف الأكاديمي ودوره في تحسن مستواهم الأكاديمي برفع معدلاتهم الفصلية والتراكمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإشراف الأكاديمي والإرشاد الأكاديمي:

هو عملية مهنية وتربوية تقدم للطلبة الدارسين في الجامعات. وتولي الجامعات أهمية كبرى لهذه العملية. ويمثل الإرشاد الأكاديمي واحداً من أهم وسائل مساعدة الطالب للاندماج في البيئة الأكاديمية وتحقيق أعلى معدلات النجاح، كما ويساهم في التأكد من مسيرة الطالب العلمية من حيث تطبيق الخطة الدراسية وكذلك فيما يتعلق بأداء الطالب وتحصيله العلمي في مختلف المساقات. كما ويساهم الإرشاد الأكاديمي في مساعدة الطالب على الانتقال التدريجي والمبرمج من بيئة التعليم في المراحل السابقة لدراسته الجامعية إلى بيئة المرحلة الجامعية التي يعتمد فيها الطالب على نفسه في اتخاذ قراراته وتحديد تخصصه وتطوير مستواه العلمي والسلوكي (المكتب الاكاديمى جامعة بيت لحم٢٠٢٠).

تقوم الدوائر المختلفة بتعيين مرشد أكاديمي لكل طالب خلال الفصل الاول لالتحاقه بالجامعة، بحيث يبذل المرشد الأكاديمي وهو احد اعضاء هيئة التدريس في الدائرة التي التحق بها الطالب، جهده لإفادة الطالب بخبراته العلمية وتجاربه العملية. والمرشد الأكاديمي من هذا المنطلق يسعى لكي ينير للطالب طريقه الأكاديمي ويساعده في تحصيله العلمي وتعريفه بلوائح وقوانين الجامعة وبالقواعد والإجراءات التي تنظم سير الدراسة . كما يقوم المرشد بمتابعة إنجازات الطالب وتذليل العقبات التي قد تواجهه خلال فترة الدراسة عن طريق مناقشة مشاكله العلمية، وإرشاده إلى

أفضل الحلول لمواجهة تلك المشاكل. ويتحمل الطالب مسؤولية الاتصال بمرشده لمعرفة متطلبات برنامجه الدراسي، واختيار المساقات المطلوبة من أجل الوفاء بمتطلبات الجامعة والمتطلبات الرئيسة والفرعية وكافة الأمور المتعلقة بالشؤون الأكاديمية (لائحة جامعة القصيم١٤٤١).

مهـام المشـرف الأكـاديمـــي:

- تنوير الطلاب باللوائح الأكاديمية ولوائح الامتحانات.
- مراجعة السجلات الأكاديمية للطلاب اللذين يشرف عليهم.
- متابعة ومساعدة الطلاب ذوي المشاكل الأكاديمية لتخطي تلك المشاكل وذلك عن طريق تقديم النصح لهم ومعرفة أسباب الضعف الأكاديمي.
- ويمكن الاستعانة بالمشرف الاجتماعي للطلاب إذا ما لمس المشرف الأكاديمي بان مشكلة الطالب لها إبعاد اجتماعية أسرية اقتصادية الخ.
- معرفة المواد التي رسب فيها الطالب وعدد ساعاتها المعتمدة لمعرفة عدد النقاط التي يحتاجها حتي يصل معدله التراكمي إلي المعدل المطلوب الذي يتيح له الاستمرار في الدراسة (لائحة جامعة الزعيم الأزهري٢٠١٦-٢٠١٧)

تجـربـة الاشـراف الاكاديمـى بجـامعـة الـزعيـم الازهـرى:

السجـل الـورقـي:

يعتبر السجل الورقي مطابقاً تماماً للسجل الالكتروني لكل فرقة ويقوم بالإشراف عليه احد أفراد هيئة التدريس بالجامعة علي أن يكون من ضمن إفراد المكتب الأكاديمي. ويحق لعضو هيئة التدريس إن يشرف علي فرقتين ويكون مسئول مسؤولية تامة عن هذه الفرق من رصد نتائج المقررات والنتائج الفصلية ومطابقتها مع السجل الالكتروني ونسبة التحصيل لكل فصل دراسي . والإنذار والفصل الأكاديمي وتحويل الطالب لفرقة أخري في حالة تعذر المواصلة مع فرقته وإخطار المشرف الأكاديمي الخاص للطالب في حالة تعثره بواسطة خطاب معد لهذا الغرض كما انه مسئول من التوقيع علي النموذج الذي يسجل الطالب علي أساسه لكل فصل دراسي جديد.وهذه التجربة لا توجد إلا في جامعة الزعيم الأزهري مقارنة بالجامعات الاخري في السودان.

حساب المعدل التراكمي:

هو حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقررات مثال لحساب المعدل الفصلي والتراكمي (لائحة جامعة الزعيم الأزهري).

الفصل الدراسي الاول:

المقرر	عدد الوحدات	رمز التقدير	النقاط
١,١ سلم	٢	B	٦
١٠٢ عرب	٣	B	٩
١٠٣نجل	٣	A	١٢
١٠٤درس	٤	C	٨
المجموع	١٢		٣٥

معدل الفصل الدراسي الأول مجموع النقاط / مجموع الوحدات = ١٢/٣٥= ٢.٩٢

الفصل الدراسي الثاني.

المقرر	عدد الوحدات	الدرجة المئوية	النقاط
١,١ سلم	٢	A	٨
١٠٢ عرب	٢	B	٦
١٠٣نجل	٢	C	٤
١٠٤درس	٣	C	٦
المجموع	٩		٢٤

مجموع النقاط / مجموع الوحدات

معدل الفصل الثاني=٩/٢٤= ٢,٥

المعدل التراكمي =٣٥+٢٤/٣١=٢٤/٦٦+ ٢,٧٥

موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

لم يجد الباحثون دراسة سابقة منشورة أجريت في السودان عن الإشراف الأكاديمي في هذا المجال.

الإجـــراءات المنهجيـــة للـــدراســـة:

تم إعداد المقترح وإجازته من لجنة البحث العلمي بكلية العلوم الطبية التقنية تم أخذ الموافقة الأخلاقية كتابةً من الطلاب المشاركين، ثم وزعت الاستبانة بعد إن تم فحصها على عدد ١٠٠ مشارك من الطلبة والطالبات وبعد ذلك تم تحليل البيانات عن طريق برنامج التحليل الإحصائي وعرضت البيانات فى شكل نسب مئوية، تكرارات وعلاقة بين المتغيرات.

منهـــج الـــدراســـة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفى التحليلى، معتمدين على الدراسات والبحوث التى تمحورت على الارشاد الاكاديمى للطلبة بالجامعات.

مجتمـــع وعينـــة الـــدراســـة:

طلاب الفصول النهائية بكلية العلوم الطبية التقنية جامعة الزعيم الأزهري (تمريض و تخدير وقبالة).

أدوات الـــدراســـــة:

تم تصميم استبانة اشتملت على اربعة عشر سؤال

إجـــراءات الـــدراســـة الميـــدانيـــة:

تم جمع المعلومات عن طريق المقابلة وذلك بملء الاستبانة.

عرض وتحليل البيانات وتفسيرها:

جـــــدول (١)
يوضح الأعمار والنوع = العدد (١٠٠)

المتغـــير	التكـــرار	النســـب المئـــويـــة
العمر		
اقل من ٢٠ سنه	١٧	٪١٧
٢١-٢٥	٧٩	٪٧٩
٢٦-٣٠	٤	٪٤
الجنس		
ذكر	٧	٪٧
انثي	٩٣	٪٩٣

هذا الجدول يوضح العمر والجنس حيث إن معظم الأعمار بين ٢١ و٢٥ بنسبة٧٩٪ وان غالبية المشاركين إناث بنسبة٩٣٪.

جـــــدول (٢)

يوضح أراء الطلاب حول الإشراف الأكاديمي = العدد(١٠٠)

المتغـــير	نعـــم	لا
هل الإشراف الأكاديمي مهم	٨٩(٨٩٪)	١١(١١٪)
هل لديك هاتف رقم مرشدك الأكاديمي	٧٣(٧٣٪)	٢٧(٢٧٪)
هل تحسن أداؤك الأكاديمي من خلال الإرشاد الأكاديمي	٦٢(٦٢٪)	٣٨(٣٨٪)
هل أنت راض عن مرشدك الأكاديمي	٦٢(٦٢٪)	٣٨(٣٨٪)
هل مرشدك الأكاديمي متاح في الوقت المحدد عندما تحتاج المشورة	٤٨(٤٨٪)	٥٢(٥٢٪)
يلتقي المرشد الأكاديمي بك في مواعيد منتظمة كل أسبوع	٢٤(٢٤٪)	٧٦(٧٦٪)
هل تطلب المساعدة من مرشدك الأكاديمي عندما تحتاج إليه	٥٧(٥٧٪)	٤٣(٤٣٪)

هذا الجدول يوضح أراء الطلاب والطالبات في البحث عن مدي فائدة وأهميه الإشراف الأكاديمي حيث إن معظم الطلاب وعددهم (٨٩٪) يرون ان الإشراف الأكاديمي مهم، وان (٧٣٪)منهم لديهم تلفون المشرف في حين إن (٦٢٪) من الطلاب يرون ان المشرف ساهم في تحسن مستواهم الأكاديمي ولكن نسبة كبيرة منهم تمثل (٧٦٪) يرون إن المشرف لا يقابلهم بصورة منتظمة وهذا يقلل من فرص حل مشاكل الطلاب بصوره سريعة وهذا يؤكد سؤال البحث إن الطلاب لا يستفيدون من المشرف عندما تكون المشكلة مستعجلة لكن عدد كبير بمسبة (٥٧٪) منهم يري أنهم حين يتمكنون من مقابلة المشرف يجدون عنده المساعدة وهذا يدعم ان المشرف مهم في مسيرة الطالب الجامعي.

جـــدول (٣)

هذا الجدول يوضح تخصصات الطلاب الدراسي= العدد(١٠٠)

التخصـــص	التكـرار	النسبـة المئـويـة
التمريض	٥١	٥١٪
التخدير	٢٨	٢٨٪
القبالة	٢١	٢١٪

هذا الجدول يوضح تخصصات الطلاب الدراسية حيث إن معظمهم من التمريض بنسبة ٥١٪ ويمكن تفسير ذلك بان التمريض من التخصصات التي سبقت غيرها بكثير في قيام الكليات المتخصصة الأخرى.

جـــدول (٤)

يوضح التحصيل الأكاديمي للطلاب خلال سنين الدراسة= العدد(١٠٠)

النسبـة المئـويـة	التكـرار	تقديرك الدراسي بنهاية الفصل السابع

٪٣١	٣١	جيد جداً
٪٦٣	٦٣	جيد
٪٤	٤	متوسط
٪٢	٢	ضعيف

هذا الجدول يوضح إن معظم الطلاب تقديرهم الأكاديمي جيد ٦٣٪لايوجد من بين المشاركين من له تقدير ممتاز

جـــدول (٥)

يوضح عدد المرات التي يقابل فيها الطالب مشرفه الأكاديمي = العدد(١٠٠)

النسبة المئوية	التكـــرار	كم مره طلبت المساعدة خلال الفصل الدراسي
٪٤٥	٤٥	ولا مره واحدة
٪٣٧	٣٧	١-٥ مره
٪١٧	١٧	٦-١٠
٪١	١	أكثر من ١٠

هذا الجدول يوضح إن عدد كبير من الطلاب ونسبتهم (٤٥٪) لم يقابلوا المشرف الأكاديمي خلال مسيرتهم الأكاديمية وهذه نسبة كبيرة ربما يفسرها إن هؤلاء الطلاب لم تعترضهم مشاكل كبيرة تضطرهم لمقابلة المشرف أو لم يجدوا من المشرف التعاون المرجو في سرعة الاستجابة وهذا يدعم سؤال البحث إن الطلاب لم يستفيدوا من المشرف كما ينبغي في حين إن من يضطر لمقابلة المشرف نجد إن مرات المقابلة كثيرة وكانت بنسبة(٣٧٪) وهذا يفسر احتياج الطالب المتعسر للإشراف الأكاديمي بصورة مستمرة ودائمة.

جـــدول (٦)

يوضح العلاقة بين جنس وعمر الطلاب وعدد المرات التي يزورون فيها المشرف الاكاديمي= العدد (١٠٠)

		كم مره طلبت المساعدة خلال الفصل الدراسي					القيمة الاحتمالية
		ولا مره	١-٥	٦-١٠	اكثر من ١٠	المجموع	
النوع	ذكر	٤ (٥٧,١٪)	٢ (٢٨,٦٪)	١ (١٤,٣٪)	٠ (٠,٠٪)	٧ (١٠٠٪)	٠,٩١٩
	أنثي	٤١ (٤٤,١٪)	٣٥ (٣٧,٦٪)	١٦ (١٧,٢٪)	١ (١,١٪)	٩٣ (١٠٠٪)	
العمر	اقل من ٢٠ سنه	٧ (٤١,٢٪)	٨ (٤٧,١٪)	٢ (١١,٨٪)	٠ (٠,٠٪)	١٧ (١٠٠٪)	٠,٥٢٨
	٢١-	٣٨	٢٦	١٤	١	٧٩	

	(١٠٠٪)	(١,٣٪)	(١٧,٧٪)	(٣٢,٩٪)	(٤٨,١٪)	٢٥
	٤	٠	١	٣	٠	٢٦-
	(١٠٠٪)	(٠,٠٪)	(٢٥,٠٪)	(٧٥,٠٪)	(٠,٠٪)	٣٠

هذا الجدول يوضح العلاقة بين نوع وعمر الطلاب وعدد المرات التي يزورون فيها المشرف الأكاديمي حيث إن الإناث كن أكثر زيارة للمشرف قياساً بالذكور وان الطلاب الذين تنحصر أعمارهم بين ٢١-٢٥ كانوا أكثر زيارة للمشرف ولكن لا توجد علاقة ارتباطيه موجبة الدلالة الإحصائية.

جـــــدول (٧)

يوضح العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وعدد مرات زيارة المشرف = العدد(١٠٠)

القيمة الاحتمالية	المجموع	عدد المرات التى تحتاج إليها للمساعدة خلال الفصل الدراسي				تقديرك الدراسي
		اكثر من ١٠	٦-١٠	١-٥	لا توجد	
٠,٦٧٨	٣١	١	٥	١٠	١٥	جيد جداً
	(١٠٠٪)	(٣,٢٪)	(١٦,١٪)	(٣٢,٣٪)	(٤٨,٤٪)	
	٦٣	٠	١١	٢٣	٢٩	جيد
	(١٠٠٪)	(٠,٠٪)	(١٧,٥٪)	(٣٦,٥٪)	(٤٦,٠٪)	
	٤	٠	١	٢	١	متوسط
	(١٠٠٪)	(٠,٠٪)	(٢٥,٠٪)	(٥٠,٠٪)	(٢٥,٠٪)	
	٢	٠	٠	٢	٠	ضعيف
	(١٠٠٪)	(٠,٠٪)	(٠,٠٪)	(١٠٠٪)	(٠,٠٪)	

هذا الجدول يوضح العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وعدد مرات زيارة المشرف حيث نجد إن معظم الطلاب تقديرهم جيد أكثر زيارة للمشرف ولا توجد علاقة ارتباطيه موجبة الدلالة الإحصائية.

جـــــدول (٨)

يوضح العلاقة بين التخصص و أراء الطلاب حول أهمية المشرف الأكاديمي وامتلاك تلفون المشرف ومدي رضا الطالب عن المشرف الأكاديمي ومدي توفره ومقابلته للطالب عند الحوجة وهل كان له دور في تحسن مستوي الطالب الأكاديمي وهل تتم الاستفادة منه عند مقابلته= العدد(١٠٠)

القيمة الاحتمالية	المجموع	نوع التخصص				
		قبالة	تخدير	تمريض		
٠,٠١٦	٨٩	١٩	٢١	٤٩	نعم	هل الإشراف الأكاديمي مهم
	(١٠٠٪)	(٢١,٣٪)	(٢٣,٦٪)	(٥١,١٪)		
	١١	٢	٧	٢	لا	
	(١٠٠٪)	(١٨,٢٪)	(٦٣,٦٪)	(١٨,٢٪)		
٠,١٤٠	٧٣	١٨	١٧	٣٨	نعم	هـل لـديك هـاتف المرشـد الأكاديمي
	(١٠٠٪)	(٢٤,٧٪)	(٢٣,٣٪)	(٥٢,١٪)		
	٢٧	٣	١١	١٣	لا	
	(١٠٠٪)	(١١,١٪)	(٤٠,٧٪)	(٤٨,١٪)		
٠,١٠٧	٦٢	١٣	١٣	٣٦	نعم	هـل أنـت راض عـن مرشـدك الأكاديمي
	(١٠٠٪)	(٢١,٠٥)	(٢١,٠٪)	(٥٨,١٪)		

		لا	١٥	١٥	٨	٣٨
			(٣٩,٥٪)	(٣٩,٥٪)	(٢١,١٪)	(١٠٠٪)
٠,٢٨٧	هل مرشدك الأكاديمي متاح في الوقت المحدد عندما تحتاج المشورة	نعم	٢٤	١١	١٣	٤٨
			(٥٠٪)	(٢٢,٩٪)	(٢٧,١٪)	(١٠٠٪)
		لا	٢٧	١٧	٨	٥٢
			(٥١,٩٪)	(٣٢,٧٪)	(١٥,٤٪)	(١٠٠٪)
٠,٠١٢	هل تحسن أداؤك الأكاديمي من خلال الإرشاد الأكاديمي	نعم	٣٠	٨	١٤	٥٢
			(٥٧,٧٪)	(١٥,٤٪)	(٢٦,٩٪)	(١٠٠٪)
		لا	٢١	٢٠	٧	٤٨
			(٤٣,٨٪)	(٤١,٧٪)	(١٤,٦٪)	(١٠٠٪)
٠,٠٧٠	يلتقي المرشد الأكاديمي بك في مواعيد منتظمة كل أسبوع	نعم	٩	٦	٩	٢٤
			(٣٧,٥٪)	(٢٥,٠٪)	(٣٧,٥٪)	(١٠٠٪)
		لا	٤٢	٢٢	١٢	٧٦
			(٥٥,٣٪)	(٢٨,٩٪)	(١٥,٨٪)	(١٠٠٪)
٠,٠٣٣	هل تطلب المساعدة من مرشدك الأكاديمي عندما تحتاج إليه	نعم	٣٠	١١	١٦	٥٧
			(٥٢,٦٦)	(١٩,٣٪)	(٢٨,١٪)	(١٠٠٪)
		لا	٢١	١٧	٥	٤٣
			(٤٣,٨٪)	(٣٩,٥٪)	(١١,٦٪)	(١٠٠٪)

هذا الجدول يوضح العلاقة بين التخصص وأراء الطلاب حول أهمية المشرف الأكاديمي حيث إن النتيجة ذات دلالة إحصائية ايجابية وأوضحت إن غالبية الطلاب يرون إن المشرف الأكاديمي مهم هم من تخصص التمريض ٠.٠١٦ توجد علاقة ارتباطيه موجبة الدلالة الإحصائية إما فيما يخص امتلاك الطالب لتلفون المشرف ورضائه عنه وعدم توفر المشرف لا توجد علاقة ارتباطيه موجبة الدلالة الإحصائية ولكن نجد انه توجد علاقة ارتباطيه موجبة الدلالة الإحصائية وتحسن مستوي الطالب الأكاديمي .٠١٢كما انه توجد علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة الإحصائية بين التخصص وعدم انتظام المشرف في مقابلة الطالب أيضا٠.٠٧٠ ونجد أيضا انه توجد علاقة ارتباطيه موجبة الدلالة الإحصائية بين التخصص واستفادة الطالب من مشرفه عند مقابلته ٠.٠٣٣ . وقد أظهرت النتائج إن طلاب التمريض يشكلون النسبة الأكبر من بين التخصصات في الارتباط بالمشرف والتأثر به.

مناقشة النتائج:

هذه الدراسة الوصفية اجريت بجامعة الزعيم الازهري الكلية الطبية التقنية والتي تضم تخصصات طبية تقنية مختلفة(التمريض، التخدير والقبالة) حيث اجريت هذه الدراسة لالقاء

الضوء علي تجربة الكلية في الاشراف الاكاديمي وايضا للتعرف على اراء الطلاب ومدى رضاهم عن دور المشرف، ورؤيتهم المستقبلية للاستفادة منه بصوره اكبر في تحصيلهم الاكاديمي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نصف عدد الطلاب من تخصص التمريض (٥١٪) وهذه نتيجه منطقية لان التمريض في السودان من العلوم التي يرغب الطلاب في دراستها. ايضا اوضحت الدراسة ان غالبية الطلبه اناث (٩٣٪) وهذا لان التمريض والقبالة بصفة خاصة يرغب في دراستها الاناث تماشيا مع طبيعة هذه المهن.

ونجد ان هذه الدراسه اوضحت ان معظم الطلاب (٨٩٪) يرون ان الإشراف الأكاديمي مهم ويلعب دور فعال في توجيه الطلاب وحل مشاكلهم، عكس دراسة قامت بها (سعاد بنت محمد، ٢٠٠٨) ان طلاب جامعة السلطان قابوس يعتقدون ان دور المشرف يقتصر علي التسجيل واختيار المواد للطالب فقط . وابضا ان في تجربة جامعة السلطان زين العابدين بماليزيا هنالك اهتمام بالارشاد الاكاديمي وتطويره ولكن تطبيقه مازال ضعيفا (جاكاريجا، كيتا ومحمد زيد بن إسماعيل، ٢٠١٧). وايضا نجد ان في هذه الدراسه ان (٦٢٪) منهم يرون ان المشرف ساهم في تحسن مستواهم الأكاديمي ،ولكن نسبة كبيرة منهم تمثل (٧٦٪) يرون إن المشرف لا يقابلهم بصورة منتظمة وهذا يقلل من فرص حل مشاكل الطلاب بصوره سريعة وهذا يؤكد سؤال البحث إن الطلاب لا يستفيدون من المشرف عندما تكون المشكلة ملحة .لكن عدد كبير بمسبة (٥٧٪) منهم يري أنهم حين يتمكنون من مقابلة المشرف يجدون عنده المساعدة وهذا يدعم فكرة ان المشرف مهم في مسيرة الطالب الجامعي. هنالك نسبة كبيره من الطلبه (٦٢٪) لديهم رضا عن مشرفهم الاكاديمي ودوره الفعال في مسيرتهم العلميه وهذا عكس ما ورد في دراسة اجراها(الصارم & كاشف،٢٠٠٦) حيث اوضحت الدراسة ان الطلبة في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان قليلي الرضا بصفة عامة عن الاشراف الاكاديمي ودوره في ارضاء تطلعاتهم ولكنهم راضين عن المشرف الاكاديمي وما يملكه من معلومات. وقد اوردت نفس الدراسة ان مؤسسات التعليم العالي الخاصة في عمان لا تقدم خدمات الاشراف الاكاديمي

بصورة مرضية ولكن الدراسة الحالية لم تتطرق للاشراف الاكاديمي في مؤسسات التعليم الخاصة في السودان.

من زاوية اخري اوضحت هذه الدراسه إن عددا من الطلاب ونسبتهم (٤٥٪) لم يقابلوا المشرف الأكاديمي خلال مسيرتهم الأكاديمية، موافقة نفس النتيجة التي توصل اليها **(الصارمي & كاشف،٢٠٠٦)** وهذه نسبة كبيرة واشكالية مؤثرة لان الاشراف الاكاديمي يؤدي دوره بصورة مرضية اعتمادا علي التواصل بين الطالب والمشرف ولكن وربما يمكن تفسير هذه النتيجة إن هؤلاء الطلاب لم تعترضهم مشاكل كبيرة تضطرهم لمقابلة المشرف أو لم يجدوا من المشرف التعاون المرجو في سرعة الاستجابة وهذا يدعم سؤال البحث إن الطلاب لم يستفيدوا من المشرف كما ينبغي في حين إن من يضطر لمقابلة المشرف نجد إن مرات المقابلة كثيرة وكانت بنسبة(٣٧٪)وهذا يفسر احتياج الطالب المتعسر للإشراف الأكاديمي بصورة مستمرة ودائمة.

نجد في هذه الدراسه ان هنالك علاقة ارتباطيه موجبة الدلالة الإحصائية بين التخصص وأراء الطلاب حول أهمية المشرف الأكاديمي(٠.٠١٦) وايضا توجد علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة احصائية بين تخصص الطلاب و تحسن مستواهم الأكاديمي من خلال متابعتهم المستمرة مع مشرفيهم (٠١٢) .وهذه النتائج لا شك تعظم من دور المشرف الاكاديمي واهميته .ونجد ايضا ان العلاقة بين التخصص وعدم انتظام المشرف في مقابلة الطالب أيضا٠.٠٧٠ علاقة ارتباطيه موجبة الدلالة الإحصائية كما نجد ان استفادة الطالب من مشرفه عند مقابلته النتيجد ذات دلالة موجبة ٠.٠٣٣ اما فيما يخص رضا الطلبه عن المشرف والتخصص لا توجد علاقة موجبة الدلالة الاحصائيه.

الخـــلاصـــة:

بعد التحليل والعرض خلصت الدراسة إلي ان معظم الطلاب يرون إن المشرف الأكاديمي مهم ويلعب دور فعال في تحسن مستوي الطالب الأكاديمي ولكنه غير متوفر بصوره مرضيه حتي تتم الاستفادة منه بصوره مجدية.

توصيات الدراسة:

وفقا للنتائج يري الباحثون أهمية:

- مساعدة الطالب على الانتقال التدريجي والمبرمج من بيئة التعليم في المراحل السابقة لدراسته الجامعية إلى بيئة المرحلة الجامعية.
- توفر المشرف الأكاديمي بصورة مرضية حتي يتمكن الطالب من اخذ النصائح في وقتها.
- حث الطالب وتنويره بأهمية المشرف الأكاديمي وضرورة زيارته بصوره مستمرة
- تأهيل أعضاء هيئة التدريس ليكون إلمامهم باللوائح الأكاديمية كافي حتي تتم مساعدة
- الطلاب بصورة مفيدة وانتقالهم بصورة سلسله خلال مسيرتهم الجامعية.

قـــائمـــة المـــراجـــــع

المراجع العربية:

١- د/عبدالله الصارمى، د/ كاشف زايد. مدى رضا طلاب كلية التربية عن الإشراف الأكاديمي وطبيعة توقعاتهم منه. مجلة كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة :٢٠٠٦ العدد ٢٣ ص ٥٩.

٢- جامعة بيت لحم المكتب الاكاديمي ٦ فلسطين ٢٠٢٠

٣- دليل الإشراف الاكاديمى جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، كلية العلوم، وحدة الإشراف الاكاديمى،١٤٤١-١٤٤٠ هجرية.

٤- دليل الطالب ٢٠١٦ -٢٠١٧ جامعة الزعيم الازهري

٥- سعاد بنت محمد ،الرضا عن خدمات الاشراف الاكاديمي لدي طلاب جامعة السلطان قابوس يونيو ٢٠٠٨ المجلد٩ العدد ٢ ص١٣-٣٨ مجلة العلوم التربوية والنفسية

٦- لائحة جامعة السودان المفتوحة. لائحة الإشراف الأكاديمي بجامعة السودان المفتوحة لسنة ٢٠٠٦ إدارة تنسيق المراكز والإسناد التعليمي والتقويم قسم الاسناد التعليمي والتقويم

٧- لائحة جامعة القصيم المملكة العربية السعودية ١٤٤١.

٨- محمد زيد إسماعيل، جاكاريجا كيتا تطوير الإرشاد الأكاديمي بجامعة السلطان زين العابدين الماليزية في ضوء التجارب العالمية، مجلة المجتمع الإسلامي المعاصر،٢٠١٧، https://journal.unisza.edu.my/jimk/index.php/jimk/article/view/229,

المراجع الاجنبية:

1- Alliott, R. (1996) Facilitatory mentoring in general practice, British.4 Medical Journal, 313 (7060), Retrieved 10 September 2002, from British Medical Journal Online.

2- DeLa Rosby, H. R. (2017). Student characteristics and collegiate environments that contribute to the overall satisfaction with academic advising among college students. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(2), 145-160. https://doi.org/10.1177/1521025115611618

3- Gordon, V. N., Habley, W. R., & Grites, T. J. (Eds.). (2011). Academic advising: A comprehensive handbook. John Wiley & Sons.

4- White, E. R. (2015). Academic advising in higher education: A place at the core. The Journal of General Education, 64(4), 263-277.

5- Pietras, S. A. (2010). The impact of academic advising on GPA and retention at the community college level. Indiana University of Pennsylvania, East Eisenhower.

6- Mooring, Q. E. (2016). Recruitment, advising, and retention programs— Challenges and solutions to the international problem of poor nursing student retention: A narrative literature review. Nurse education today, 40, 204-208. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.03.003

العـــــدد (٢٠)، الجـــزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٣، ص ص ٢٤١ – ٢٩٨

مضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي وتطبيقاتها في الأسرة

إعـــداد

بسمـة بنت عيسى الجـويعـد

باحثـة بقسـم أصـول الـتربيـة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د/ سارة بنـت إبراهيم المعمر

أستاذ المساعد بقسم أصول التربية
كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي وتطبيقاتها في الأسرة

بسمة الجويعد(*) & د/ سارة المعمر (**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي، وأهم التطبيقات التربوية المقترحة في الأسرة والمستفادة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي. واستخدمت الباحثة المنهج الاستنباطي، وتوصلت نتائج الدراسة أن التربية الإيمانية من أهم الأصول التي تقوم عليها التربية الإسلامية في العصر العباسي، حيث تحرص التربية الإسلامية على تحقيق تقوى الله ومراقبته في السر والعلن، ويوجد (٨) من المضامين العقدية، و(٩) من المضامين التعبدية في التربية الإيمانية، ومن أهم التطبيقات التربوية المقترحة في الأسرة والمستفادة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي: أن يقتدي الأبوان في أفعالهما الإيمانية عقيدة وعبادة بالنبي صلى الله عليه وسلم، ويرد كلٌّ منهما تلك الأفعال لأدلتها الشرعية في الكتاب والسنة، وأن يكون الأبوين اتجاهاتهم الخاصة في التربية الإيمانية فيوحدان غاياتهما، ويتفقان علي الأساليب المثلى لتحقيقها.

الكلمات المفتاحية: الوصية التربوية، العصر العباسي، التربية الإيمانية.

(*) باحثة بقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
(**) الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

The Educational Contents Derived from the Commandments of Parents to their Children in the Abbasid Era and their Applications on the Family

Basma Aljuwaid & Dr. Sarah Almuammar

Abstract

The study aimed to reveal the contents of faith education derived from the wills of parents to their children in the Abbasid era, and the most important educational applications proposed in the family and learned from the commandments of parents to their children in the Abbasid era. The researcher used the deductive method and analyzed studies that dealt with educational features in the Abbasid era, and studies that dealt with educational commandments. And publicly, and there are (8) doctrinal contents, and (9) devotional contents in faith education, and one of the most important educational applications proposed in the family and learned from parents' commandments to their children in the Abbasid era: that parents follow in their actions of faith in belief and worship of the Prophet, may God bless him and grant him peace Peace be upon them, and each of them refers to these actions due to their legal evidence in the Book and the Sunnah, and that the parents' attitudes are in faith education, so they unite their goals and the best methods for raising their children with a sound faith education.

Keywords: educational will, the Abbasid era, faith education.

مقـــدمـــــة:

تتميز التربية الإسلامية بتعدد مصادرها التي تستقي منها المعرفة التربوية في كافة جوانبها، وبهذا الاعتبار يعد التراث التاريخي مصدرًا من مصادرها الفرعية، لما فيه من علوم ومعارف، وفنون مختلفة، تمثل بمجموعها موروثًا تربويًا زاخرًا بالعلم والمعرفة الإنسانية، الذي يخدم التربية في نظامها وكافة مجالاتها.

حيث تنفرد التربية الإسلامية بشمولية مصادرها الفرعية لكل من: التراث الإسلامي من جهة، والتراث الحضاري الإنساني بعامة من جهة أخرى؛ وهذا يعني اتساع دائرة المجالات المصدرية التي يمكن أن ترجع إليها التربية الإسلامية التي تستفيد منها في كافة الجوانب الحياتية، سواء على مستوى الفرد أو المجتمع أو الأمة (ملكاوي، ١٤٤٢هـ، ص١٣٦) ،وبما أن التربية الإسلامية تعتمد اعتمادًا رئيسيًا على مصادرها فهي تعنى بتنشئة الفرد الذي يحقق العبودية لله تعالى، وذلك بتربيته التربية السليمة، واستخدام كافة الوسائل والأساليب التربوية التي تحقق له الإعداد الشامل في جميع جوانب شخصيته في ضوء مصادر التربية الإسلامية، وذلك لإنشاء الشخصية المتوازنة التي تتصل بالله تعالى إلهًا ومعبودًا لبناء المجتمع الإسلامي المتكامل من أجل تحقيق المنافع الدنيوية والدينية. فعناية الإسلام بتربية الفرد والاهتمام بها، لأنه اللبنة الأولى في بناء المجتمع الإنساني الفاضل، والقاعدة الصلبة التي يقوم عليها، فتربية الولد إن أحسنت ووجهت ما هي في الحقيقية إلا أساس متين في إعداد الفرد الصالح، القادر على حمل الرسالة الكبرى والقيام بمسؤولياتها (المقري، ١٤٠٩هـ، ص١٣).

واهتمت التربية الإسلامية بالأولاد اهتمامًا متميزًا، لأنهم عماد الأمة، ومستقبلها، وسر تقدمها ونهضتها، وأساس حضارتها، فإن هذا الشأن يستلزم أن تتكاتف الجهود التربوية، لإعدادهم الإعداد الشامل الذي يهيئهم لتلك المهمة، للقيام بها على أكمل وجه ، فالاهتمام بالأولاد والعناية بتربيتهم من أعظم القربات التي يتقرب بها المسلم إلى ربه، ومن أعظم الأعمال التي ينال بها الأجر من الله تعالى، ولا شك أن لتربية الأولاد مبادئ تربوية، وقيمًا أخلاقية، وأساليب تربوية ينبغي على الأبوين مراعاتها.

مشكلة البحث:

تعد الوصية أحد أساليب التربية الإسلامية، بل هي أحد أهم الركائز التي يقوم عليها الأبوان في تربيتهما لأولادهما، ويشير رمضان (١٤٤٠هـ) في دراسته إلى أن المتأمل في التراث الإسلامي والعربي يجد أن الوصايا باعتبارها من وسائل التواصل التربوي والحضاري، توالت عبر العصور واتسعت موضوعاتها وأساليبها، مما استدعى أن يكون لها وعاءً أدبيًا وتربويًا خاصًا وهو الوعاء الذي يمثل عصارة الخبرة، والتجربة الحضارية الإسلامية على امتداد مسيرتها. ولا شك أن تاريخ العصر العباسي كان من أعظم العصور ازدهارًا في تاريخ الأدب العربي. فقد شغلت الوصايا التربوية فيه متسعًا كبيرًا؛ وذلك لانتشار التعليم واتساع رقعة الثقافة فيه، فتعددت بذلك الوصايا وتنوعت؛ فهي الكنز التراثي الضخم من حيث سمو معناها وجودة محتواها، فلا تقتصر على أنها أحاديث وجدانية ظهرت في حقبة زمانية معينة ثم زال أثرها، بل تعتبر دستورًا للحياة والمنهج القويم الذي يمكن الاستفادة منه حتى يومنا الحاضر. وقد أوصى الجابري (١٤٣٧هـ) في دراسته بضرورة إبراز وصايا الآباء لأولادهم في الحضارة الإسلامية، وتشجيع الباحثين على دراستها، وبيان ما بها من توجيهات ومضامين تربوية. فمن هنا اكتسبت هذه الوصايا أهميتها الكبرى؛ وذلك باعتبارها منهجًا علميًّا، وأسلوبًا تربويًا لبناء وتكوين الفرد الذي يحقق غاية التربية الإسلامية.

ولذلك فإن هذه الدراسة تستعرض هذه الوصايا بالتحليل التربوي، واستنباط أهم المضامين التربوية الإيمانية في وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي وتطبيقاتها في الأسرة.

أسئلة البحث:

يتحدد موضوع البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما المضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي وتطبيقاتها في الأسرة؟

أهداف البحث:

يتحدد هدف البحث الرئيس في: التعرف على المضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي وتطبيقاتها في الأسرة؟

ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

١- إبراز مضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي.

٢- بيان التطبيقات التربوية المقترحة في الأسرة والمستفادة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي.

أهميـــــة البحـــــث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أ) الأهميـــة النظـــريـــة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من العصر العباسي في التاريخ الإسلامي، وما له من دور رائد في الحركة التربوية وازدهارها.
- تمثل هذه الدراسة جزءًا أصيلًا من التراث التربوي الإسلامي، وذلك لما للوصايا من دور في الكشف عن تفكير أفراد المجتمع في العصر العباسي، والبحث عن اهتماماتهم؛ فهذه الوصايا تنبع من ظروف ذلك المجتمع، وقيمه، وتوجهات أفراده.
- تبين الدراسة الدور التربوي لوصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي، ويوضح ما اشتملت عليه من مضامين تربوية.
- تنبع أهمية هذه الدارسة في توجيه الأسرة في المجتمع المسلم إلى تربية أولادهم بالوصية، لما لها من وقع إيجابي في نفوس الأولاد، وتصحيح توجهاتهم.
- تأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في بناء الفرد الفاضل، والملتزم بالآداب والقيم التي تضمنتها وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي.
- تعتبر هذه الدراسة إضافة للمكتبات العربية والإسلامية التربوية بمضامين وتوجيهات تربوية مستنبطة من التراث التاريخي للتربية الإسلامية، في موضوع الوصية التربوية.

ب) الأهميـة التطبيقيـــة:

- تحقيق أهداف التطبيقات التربوية التي تختص بالتوظيف والتطبيق العملي، لما في الوصايا من أفكار حية يمكن أن تسهم في النهوض بالمؤسسات التربوية في المجتمع المعاصر.

- اكتشاف سر قوة المجتمع الإسلامي في العصر العباسي وصلة هذه القوة بالنظام التربوي السائد في تلك الحقبة الزمنية من أجل بناء برنامج تربوي يتيح للمؤسسات التربوية المعاصرة الاستفادة منه.
- تقديم المقترحات والتوصيات التي تفيد الباحثين في ميدان التربية الإسلامية لدراسة التراث التاريخي للتربية الإسلامية، فالمجتمع التربوي الإسلامي بحاجة إلى الكثير من الدراسات المعاصرة التي تتصف بالأصالة والإبداع.

حـــدود البحـــث:

- **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع البحث على دراسة المضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي، وتطبيقاتها في الأسرة.
- **الحدود الزمانية:** يقتصر موضوع البحث على دراسة وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري.

مصطلحـــات البحـــث:

أ) المضـــامين:

- **لغةً:** من الأصل الثلاثي (ضمن)، وتعني الاشتمال على الشيء (الفارابي، ١٤٠٧هـ، ص٢١٥٥).

ب) الـــتربـــويـــة:

- **لغةً:** من الأصل الثلاثي (ربا)، وتعني الزيادة والنماء والعلو (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ص٤٨٣).
- **المضامين التربوية اصطلاحًا:** جملة من المفاهيم والأساليب والخبرات العلمية التي من شأنها أن تكون مقومات أساسية في العملية التربوية المقصود بها بناء الشخصية (المرزوقي، ١٤١٥هـ، ص١٦٥).

ج) الـــوصيـــــة:

- **لغةً:** من الأصل الثلاثي –وصّى– وهي ما يدل على وصل الشيء بالشيء، ويقال يوصي أي كأنه كلام يوصل (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ص ص١٦٦).
- **اصطلاحًا:** هي القول البليغ المؤثر الذي يتضمن النصح والإرشاد (الجندي، ١٤١٢هـ، ص٢٦٨).

وتعرف الباحثة المضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي وتطبيقاتها في الأسرة إجرائيًّا بأنه: ما يمكن استنباطه من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي من مبادئ وقيم وأساليب تربوية في الجوانب الإيمانية، والاستفادة منها في العملية التربوية داخل مؤسسة الأسرة.

منهـــج البحـــــــث:

المنهج الاستنباطي

الـدراسـات السـابقــة:

استعرضت الباحثة في هذا المبحث الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، ولقد قسمت الدراسات إلى محورين:

- **المحور الأول:** الدراسات التي تناولت الملامح التربوية في العصر العباسي.
- **المحور الثاني:** الدراسات التي تناولت الوصايا التربوية.

وبيان ذلك فيما يلي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الملامح التربوية في العصر العباسي:

١- **دراسة غانم (١٤١٩هـ)** بعنوان (الفكر التربوي من الرسائل والوصايا الموجهة إلى الأبناء والمؤدبين والمعلمين في العصر العباسي الأول)، هدفت الدراسة إلى استخلاص ما تنطوي عليه من مضامين تربوية وتعليمية، بقصد الكشف عن بعض الجوانب المضيئة في تراث العربي الإسلامي. واعتمدت على المنهج التاريخي والوصفي التحليلي.

٢- **دراسة أبو زيد (١٤٣٥هـ)** بعنوان (الفكر التربوي في الرسائل والوصايا الموجهة إلى الأبناء والمعلمين والمؤدبين في العصر العباسي الأول) ،هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض الجوانب المضيئة في الثقافة العربية الإسلامية من خلال التنقيب عما أورده السلف من مفاهيم، وأفكار، ومبادئ تربوية لهم قصب السبق بها، وإبراز بعض جوانب الفكر التربوي الواردة في نماذج مختارة من الرسائل والوصايا الموجهة إلى الأبناء، والمؤدبين، والمعلمين في العصر العباسي الأول من خلال تحليل مضمونها التربوي، ومعرفة أشهر المؤدبين في العصر العباسي الأول، وتزويد المكتبة التربوية المعاصرة بالدراسات التراثية الأصلية. وقد اعتمدت على المنهج التاريخي وتحليل المضمون.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الوصايا التربوية:

١- **دراسة الرشدان (١٣٩٨هـ)** بعنوان (المبادئ والمناهج التربوية من وصايا الخلفاء وولاة بني أمية لمؤدبي أولادهم) ، هدفت إلى تحليل المضمون التربوي والتعليمي للوصايا الموجهة من قبل الخلفاء والولاة إلى مؤدبي أولادهم في العصر الأموي من أجل استنباط المبادئ التربوية والتعليمية المستمدة منها، وتوضيح طبيعة المناهج التعليمية فيها. وقد اعتمدت على المنهج الوصفي والتحليلي.

٢- دراسة عزوق (١٤٢٥هـ) بعنوان (الوصايا التربوية لعلماء المغرب والأندلس ما بين القرن الرابع والثامن الهجري دراسة تحليلية نقدية)، هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم الوصية وخصائصها وأسباب عناية العلماء بها، ومعرفة عناية علماء المغرب والأندلس بالوصايا التربوية بما يخدم قضايا التربية والتعليم، واستخلاص المجالات التربوية المستفادة من الوصايا، وتحليل المحتوى التربوي للوصايا. وقد اعتمدت على المنهج التاريخي والاستنباطي.

٣- دراسة الرحيلي (١٤٣٠هـ) بعنوان (المضامين التربوية المستنبطة من وصايا علماء المشرق لأولادهم وتلاميذهم في القرن السابع الهجري وتطبيقاتها)، هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم الوصية التربوية وخصائصها، واستنباط المضامين التربوية من وصايا علماء المشرق في القرن السابع الهجري وبيان آثارها وإبراز تطبيقاتها التربوية. وقد اعتمدت على المنهج الوصفي الاستنباطي.

٤- **دراسة نور (١٤٣٠هـ)** بعنوان (المضامين التربوية المستنبطة من الوصايا النبوية): هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية الوصايا النبوية، واستنباط المضامين التربوية في الجانب التعبدي، والخلقي، والاجتماعي، والعلمي، وبيان تطبيق هذه المضامين في الأسرة، والمدرسة، والمسجد. وقد اعتمدت على المنهج الاستنباطي.

٥- **دراسة الجابري (١٤٣٦هـ)** بعنوان (التوجيهات التربوية المستنبطة من وصية عون بن عبد الله الهذلي لابنه)، هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم الوصية وأنواعها وأهميتها، وإيضاح التوجيهات التربوية التي اشتملت عليها الوصية، وبيان تطبيقاتها التربوية. واعتمدت على المنهج الوصفي والاستنباطي.

٦- **دراسة رمضان (١٤٤٠هـ)** بعنوان (المضامين التربوية في أدب الوصايا في العصر الأموي دراسة تحليلية)، هدفت الدراسة إلى التعرف على الأبعاد المجتمعية السائدة في العصر الأموي، وإبراز الإطار الفكري لوصايا خلفاء العصر الأموي، وبيان المضامين التربوية المتضمنة في وصايا خلفاء العصر الأموي، وإبراز الاستفادة من هذه الوصايا في تربية الأولاد في عصرنا الحاضر. واعتمدت على المنهج التاريخي وتحليل المحتوى.

٧- **دراسة الحربي (١٤٤٠هـ)** بعنوان (التوجيهات التربوية المستنبطة من وصية لسان الدين الخطيب لأولاده) ،هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية الوصايا وأنواعها في التراث التربوي الإسلامي ومعرفة أغراضها، والوقوف على ترجمة لسان الدين الخطيب ومكانته العلمية والسياسية، وإظهار أبرز ملامح وصيته ومناسبتها، وإبراز التوجيهات التربوية التي استملت عليها الوصية في الجوانب الإيمانية، والتعبئة، والخلقية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. وقد اعتمدت على المنهج الوصفي الاستنباطي.

٨- دراسة سليمان (١٤٤١هـ) بعنوان (المضامين التربوية في وصية الإمام أبي حنيفة لتلميذه السمتي)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المضامين التربوية في وصية الإمام أبي حنيفة ؒ لتلميذه. واعتمدت على المنهج الوصفي الاستنباطي.

٩- دراسة الثبيتي (١٤٤٢هـ) بعنوان (التوجيهات التربوية المستنبطة من وصية الخطاب المعلى لابنه في الجانب الأخلاقي وتطبيقاتها التربوية في الأسرة) ، هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للوصية التربوية، ومعرفة التوجيهات الأخلاقية المستنبطة من وصية الخطاب، وإبراز التطبيقات لهذه التوجيهات التربوية في الجانب الأخلاقي في الأسرة. واعتمدت على المنهج الوصفي التكميلي والاستنباطي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أ- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها؛ حيث إن جميعها اعتنى بالدراسة التربوية للوصايا عبر العصور الإسلامية، كما اتفقت دراسة الرحيلي (١٤٣٠هـ)، ودراسة الجابري (١٤٣٦هـ)، ودراسة الثبيتي (١٤٤٢هـ) مع الدراسة الحالية في تناول التطبيقات التربوية في الأسرة ضمن الحدود الموضوعية للبحث، كما اتفقت كلٌ من دراسة عزوق (١٤٢٥هـ)، ودراسة نور (١٤٣٠هـ)، ودراسة الرحيلي (١٤٣٠هـ)، ودراسة الجابري (١٤٣٦هـ)، ودراسة الحربي (١٤٤٠هـ)، ودراسة سليمان (١٤٤١هـ)، ودراسة الثبيتي (١٤٤٢هـ) مع الدراسة الحالية في المنهج؛ حيث إنهم جميعًا استخدموا في دراستهم المنهج الاستنباطي.

ب- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن كلًا من دراسة رشدان (١٣٩٨هـ)، ودراسة غانم (١٤١٩هـ)، ودراسة أبو زيد (١٤٣٥هـ)، ودراسة رمضان (١٤٤٠هـ) مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم. كما اهتمت دراسة غانم (١٤١٩هـ)، ودراسة أبو زيد (١٤٣٥هـ) في الفكر التربوي في العصر العباسي بشكل عام، وأما دراسة عزوق (١٤٢٥هـ) فقد تناولت وصايا علماء المغرب والأندلس في القرن الرابع إلى الثامن الهجري. وأما دراسة (نور (١٤٣٠هـ)، ودراسة الهذلي (١٤٣٦هـ)، ودراسة الحربي (١٤٤٠هـ)، ودراسة سليمان (١٤٤١هـ)، ودراسة الثبيتي (١٤٤٢هـ) فقد اختلفوا عن الدراسة الحالية في الحد الزماني والمكاني التي نشأت فيه هذه الوصايا.

بينما اهتمت هذه الدراسة بالمضامين التربوية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي وتطبيقاتها في الأسرة.

ج- أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- إبراز الجانب التربوي للوصية باستخدامه كأسلوب تربوي، وتبصير المربين بأهمية استخدام هذا الأسلوب في المؤسسات التربوية، والتشجيع على إبرازه ودراسته للمحافظة على الإرث التربوي، والعمل على تفعيل جميع مصادر التربية الإسلامية للاستفادة منه، وإظهار شمول التربية الإسلامية في الحث على الاستفادة من التاريخ في العملية التربوية.
- استفادت في موضوع الوصية التربوية، وأهميتها، وأنواعها، والسبيل الأمثل للاستفادة منها في مؤسسة الأسرة.
- استفادت في تدعيم المضامين التربوية المستنبطة بالأدلة المناسبة، والمراجع العلمية التي تخدم التوظيف التربوي لهذه الاستنباطات.

الإطـــــار النظـــــرى :

مفهوم التربية الايمانية :

تعتبر التربية الإيمانية من الأصول التي تقوم عليها التربية الإسلامية في جميع جوانبها؛ لأن الإيمان هو المحفز الداخلي إلى عبادة الله، والإحسان فيها. ويؤكد الحليبي (١٤٠٩هـ) على ذلك بأن البناء الإيماني هو القاعدة الكبرى التي تقوم عليها التربية الإسلامية، والخطوة الأولى التي تتبعها خطوات البناء الإنساني اجتماعيًا، واقتصاديًا، وفكريًا، فالإيمان هو سر هداية الفرد في الحياة، وسبب من أسباب استقامته فيها، ولب فطرته التي خلق عليها، فهو يكسبه قوةً في شخصيته، ووحدة في فكره، وسلامة في وجهته، فبقدر صلاح إيمان الفرد تسمو نفسه، ويحسن سعيه. (ص١٩٧)، ومما يؤكد على أهميتها ما تشير إليه الباحثة بأن التنشئة الإيمانية والتربية عليها وظيفة الأنبياء عليهم السلام التي شرعها الله لهم وفرضها عليهم، فقد كانوا يعلمونها ويعملون بها، ويعلّمونها كبارهم قبل الصغار، ويوصون بها أولادهم، حيث قال الله تعالى على لسان نبيه نوح وهو ينادى ابنه:﴿يَٰبُنَيَّ ٱرۡكَب مَّعَنَا وَلَا تَكُن مَّعَ ٱلۡكَٰفِرِينَ﴾. (سورة هود: ٤٢)،

فالنداء للركوب نداء إرشاد ورفق به، وهو كناية عن الدعوة إلى الإيمان والنهي عن أن يكون مع الكافرين في دينهم. (ابن عاشور، ١٩٨٤م، جـ١٢/ص٧٦)، (الشوكاني، ١٤١٤هـ، جـ٢/ص٥٦٧)، وقال سبحانه وتعالى على لسان إبراهيم ويعقوب عليهما السلام: ﴿وَوَصَّىٰ بِهَآ إِبۡرَٰهِـۧمُ بَنِيهِ وَيَعۡقُوبُ يَٰبَنِيَّ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصۡطَفَىٰ لَكُمُ ٱلدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسۡلِمُونَ﴾. (سورة البقرة: ١٣٢)، والوصية هنا وصية بالإيمان الذي هو إخلاص العبادة والتوحيد لله، وخضوع القلب والجوارح له. (الطبري، ١٤٢٢هـ، جـ٢/ص٥٨٢)، وعلى ذلك سار النبي صلى الله عليه وسلم، فحينما بعث معاذًا رضي الله عنه إلى اليمن قال له:"ادعهم إلى: شهادة أن لا إله إلا الله وأني رسول الله، فإن هم أطاعوا لذلك، فأعلمهم أن الله قد افترض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة، فإن هم أطاعوا لذلك، فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة في أموالهم، تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم". (البخاري،١٤٢٢هـ، جـ٢، ص١٠٤، ح١٣٩٥)، فهذا الحديث يجمع بين أصليّ الإيمان في اعتقاد أهل السنة والجماعة وهما، إقرار القلب وتصديقه عقيدةً له، وعمل الجوارح تعبدًا له، فالأفعال إذا وقعت من عارفٍ بالله ومؤمن به أصبحت عبادة لله، وطاعة له. (القسطلاني، ١٤٢٣هـ، جـ١/ص٨٥)، (ابن عبد الملك، ١٤٢٣هـ، جـ١/ص٦٢)، ويستخلص مما سبق بأن المراد بالتربية الإيمانية هو ربط الولد منذ تعقله بأصول الإيمان وتعويده عليها، وتعليمه لها من حين تمييزه مبادئ الشريعة الغراء. (علوان، ١٤١٢هـ، ص١٥٧)، ويستنتج من المفهوم السابق بأن مسؤولية التربية الإيمانية من واجبات الأسرة، لذلك تعتبر الشريعة الإسلامية الأسرة هي المسؤولة عن صيانة فطرة الأولاد والمحافظة عليها، ويؤكد الزنتاني (١٩٩٣م) على ذلك بأن مسؤولية التربية الإيمانية، وغرس مبادئها، وترسيخ دعائمها تظل معلقة في أعناق الآباء، فعليهم تقديم الرعاية الإيمانية والتنشئة عليها؛ لأن التربية في الصغر تساهم في تشكيل الشخصية الإنسانية وتقوية عزيمتها، مما يجعل للفرد دورًا إيجابيًا في حياته، وبلوغ أهدافه، والمشاركة في خدمة مجتمعه، وتحقيق غاياته، ورعاية مصالحه، وصون تماسكه ووقايته من عوامل التفكك والانحلال. (ص٣١٦)، ويضيف الركف (١٤٣٨هـ) إلى أن تربية الأسرة لأولادها التربية الإيمانية وغرسها في قلوبهم منذ الصغر وفق المنهج التربوي الإسلامي، يعد عاملاً وقائيًا يقي المجتمع

كثيرًا من المشكلات التربوية قبل وقوعها، كما يساهم في علاجها إذا وقعت. فالتربية الإيمانية توفر الاستقرار الروحي والأمن النفسي؛ لأنها تقدم الإجابة عن التساؤلات الكبرى في الحياة، وبذلك يحقق التكامل والتوازن في الشخصية المسلمة. (ص٢٠)، ويستخلص مما سبق بأن التربية الإيمانية تهدف إلى تحقيق العبودية لله عن طريق حث الأسرة على القيام بمسؤولية التربية الإيمانية بأصليها العقدي والتعبدي، وذلك لإعداد الفرد الصالح الذي يعبد الله على بصيرة مما يميزه بالشخصية المتزنة، والأخلاق الرفيعة، والإحساس بمجتمعه وحاجاته، فيكون فعالًا فيه، قائمًا بدوره في عمارة الأرض ومهمة الاستخلاف فيها. ومن هنا تظهر الحاجة إلى البدء بالتربية الإسلامية بمفهومها الصحيح المستمد من كتاب الله وسنة نبيه، ولقد سعى الآباء في العصر العباسي من خلال وصاياهم لأولادهم على تقوية الوازع الإيماني، وبثه لهم في أقوالهم وأفعالهم ليسهل بعد ذلك عليهم القيام بواجباتهم المطلوبة في مجتمعهم، وذلك لتحقيق الغاية الكبرى من التربية الإسلامية.

أولا: مضامين التربية الإيمانية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي.

قسمت الباحثة مضامين التربية الإيمانية التي تضمنتها وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي على قسمين، مراعية في ذلك تعريف الإيمان عند أهل السنة والجماعة: التصديق الجازم، والإقرار الكامل، والاعتراف التام بوجود الله تعالى وربوبيته وألوهيته وأسمائه وصفاته، واستحقاقه وحده العبادة، واطمئنان القلب بذلك اطمئنانًا ترى آثاره في سلوك الإنسان والتزامه بأوامر الله تعالى واجتناب نواهيه. (الآثري، ١٤٢٤هـ، ص٢٥) كما يلي:

١- المضامين العقدية في التربية الإيمانية:

للعقيدة أهمية عظيمة في حياة الفرد والمجتمع وذلك لأنها من أعظم الأسباب التي تعين على حماية المجتمع من الأفكار المنحرفة والعقائد الدخيلة، فالبدء بتعليم العقيدة أصل من أصول التربية الإسلامية التي حث عليها القرآن الكريم والسنة النبوية، فقد قال الله تعالى على لسان لقمان وهو يعظ ابنه:﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾. (سورة لقمان: ١٣)، فأمر بتصحيح المعتقد وهو الأولى والأهم. (الرازي، ٤٢٠هـ،

جـ٢٥/ص١١٩)، فسلامة العقيدة مقدمة على كل أمر في العملية التربوية، وبقية الواجبات تأتي تبعًا لهذا الأصل. (ابن طنطاوي، د.ت، ص٤٢٠)، فالعناية بالعقيدة وغرسها هو أمر الله في كتابه الكريم، وعلى لسان رسوله الأمين، وعلى هذا النهج سار الأنبياء، والمرسلين، ومن بعدهم من السلف الصالح، فقد كانوا يبتدئون مجتمعاتهم بالدعوة إلى التوحيد الله، وإصلاح عقائدهم، كما سار على هذا النهج الآباء في العصر العباسي. ومن المضامين العقدية التي تضمنتها وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي ما يلي:

المضمون الأول: إخلاص العبادة لله عز وجل:

إن إخلاص العبادة لله من أوجب الواجبات على العبد، فهي أصل قبول كل عمل، فبحسب إخلاص العبد يقبل عمله أو يرد. وبذلك أوصى الآباء أولادهم في العصر العباسي. حيث قال الطاهر حاثًا ولده عليه: "وليكن عملك لله وفيه تعالى". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٩)، كما قال أيضًا: "وابتغ وجه الله، وعزة أمره والتمس فيه ثوابه والدار الآخرة منه". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٨)، وقال العتبي لولده: "يا بني، اجعل دنياك وصلة إلى دينك". (العباس، ١٤٠٨هـ، جـ٦/ص٢٨)، وقال الطاهر لولده: "ولا تطلبن ثواب الآخرة في الدنيا". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٣٠)، وقال خالد بن صفوان لولده: "يا بني، أوصيك باثنين لن تزال بخير ما تمسكت بهما: ومنها دينك لمعادك". (ابن حدير، ١٤٠٤هـ، جـ٢/ص٣٤٥)، وقال الطاهر لولده: "ولا تفرطن في طلب الآخرة". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٣٠)، وقال أبو عبد الرحمن العتبي: إن أباه أوصاه، فقال له: "واجعل دنياك صلة لآخرتك، ولا ترض لها بها عوضًا من الآخرة، فإن الله لم يرضها عقابًا لمن سخط عليه، ولا ثوابًا لمن رضي عنه". (ابن بكار، ١٤١٦هـ، ص٤٧)، وقال المهدي حاثًا ولده على التقرب لله بعمله حينما هم بقتال الزنادقة لدعوتهم إلى الشرك، والتفرقة بين المسلمين: "وتقرب بأمرها إلى الله لا شريك له". (الآملي، ١٣٨٧هـ، جـ٨/ص٢٢٠).

تعريف الإخلاص اصطلاحًا: هو أن يقصد المسلم بعمله، وقوله، وسائر تصرفاته وتوجيهاته لوجه الله تعالى وحده لا شريك له. (القحطاني، د.ت، ج٢/٥٧٣).

ويستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي العقدي وهو: إخلاص العبادة لله عز وجل.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى: ﴿قُلْ إِنِّي أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ اللهَ مُخْلِصًا لَهُ الدِّينَ﴾. (سورة الزمر: ١١)، فقال ﷺ لقومه حينما دعاهم إلى التوحيد: "إن الله أمرني أن أعبده مفردًا له العبادة، دون كلّ ما تدعون من دونه من الآلهة والأنداد، فكان ﷺ أول من خضع له بالتوحيد، وأخلص له العبادة.(الطبري، ١٤٢٢هـ، جـ٢٠/١٨٠)، وهو قدوة للمؤمنين في ذلك. وبقوله ﷺ موجبًا إخلاص العبادة لله عز وجل:" إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ١، ص٦، ح١)، حيث أن العبادة في الشريعة الإسلامية تبنى على قاعدتين أحدهما: إخلاصها لله تعالى، وإنما يتحقق ذلك بصلاح النية، فمرد الأعمال كلها صحةً وفسادًا إليها، وبهذا الاعتبار تعد النية نصف الدين.(السدلان، ١٤٠٤هـ، ص٤٦)، كما قال ﷺ حاثًا على إصلاحها ومرغبًا فيه: "إن الله لا ينظر إلى صوركم وأموالكم. ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم". (مسلم، ١٣٤٧هـ، جـ٤، ص١٩٨٧، ح٢٥٦٤)، وفي هذا دلالة على أن القلب محل نظر الله من عباده، وقبول أعمالهم وجزائهم عليها إنما يكون بما في القلب لله من قصد، ونية خالصة له سبحانه وتعالى. (السندي، د.ت، جـ٢/٥٣٦). فإخلاص العبادة لله تعالى من آكد الأسس التي تقوم عليها التربية الإسلامية، ويشير إلى أهميته الزنتاني(١٩٩٣م) بأن إخلاص العبادة لله سبحانه وتعالى هو المحرك الأصلي لسلوك الفرد، وسائر تصرفاته واتجاهاته، فهو يرتفع بالفرد إلى ذروة السمو، ومنزلة الأبرار، ويظهر أثر ذلك في حياة الجماعة، فتتجه نحو الخير والصلاح، والتعاون والتكافل، وتحقق حينئذ غاياتها، وتقوم بمهامها في النهضة والتقدم، ويسودها الوئام وتسلم من الفرقة والانحراف. (ص٣٩٧)، وتؤكد الباحثة على أن تحقيق العبودية الخالصة لله ضرورة من ضروريات بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة، وذلك لأنه يقي الفرد من سوء السريرة، والأخلاق الرذيلة؛ لارتباطه الدائم بالله سبحانه وتعالى، والذي يعد عاملًا من عوامل تزكية النفس البشرية وتطهيرها، فإكساب الفرد الإخلاص لله تعالى، والتوجه إليه، يجعله فردًا صالحًا لنفسه، وأهله ومجتمعه، فيكون فعال في مجتمعه، مراعيًا الله عز وجل في جميع شؤونه، متوجهًا إليه بقوله وفعله ابتغاء مرضاته، ملتزمًا بخدمته التزامًا نابعًا من إخلاصه لله تعالى، والسهر على رعايته، وحفظه من التفكك والانحلال، والمساهمة في تحقيق أهدافه، والوصول إلى غاياته.

المضمون الثـانـي: تقوى الله عز وجل:

إن لمنزلة التقوى في حياة المسلم آثارًا عظيمة، ومكانة كريم فهي جماع الخير، ووقاية من كل شر. ولقد اهتم الآباء في العصر العباسي بشأنها حيث أوصى المهدي ولده فقال: "عليك بتقوى الله وطاعته"(ابن حدير، ١٤٠٤، جـ١/ص١٧٦)، وقال الخطاب بن المعلى المخزومي القرشي لولده:" يا بني عليك بتقوى الله وطاعته وتجنب محارمه باتباع سنته فإنها لا تخفى على الله خافية"(الدارمي، د.ت، ص١٩٨). وقال الطاهر لولده: "عليك بتقوى الله وحده، لا شريك له، وخشيته ومراقبته، ومزايلة سخطه، وحفظ رعيتك، ولزوم ما ألبسك الله من العافية بالذكر لمعادك وما أنت صائر إليه وموقوف عليه، ومسئول عنه، والعمل في ذلك كله بما يعصمك الله، وينجيك يوم لقائه من عذابه وأليم عقابه"(ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٦)، وقال أبا طوالة لولده: "يا بني اتقوا الله"(القرشي، ١٤١٠هـ، جـ٢/ص٦٥٣)، وأوصى عبد الرحمن العتبي ولده فقال له: "وأنت قليل فاتق تكن به كثيرًا"(ابن بكار، ١٤١٦هـ، ص٤٧)، وقال المنصور لولده: "أوصيك بتقوى الله ومراقبته"(البلاذري، ١٤١٧هـ، جـ٤/ص٢٧٠)، وقال أيضًا :"يا بني فاتق الله فيما أعهد إليك من أمور المسلمين بعدي، يجعل لك فيما كربك وحزنك مخرجًا"(الآملي، ١٣٨٧هـ، جـ٨/ص١٠٥)، وقال عبد الملك بن صالح لولده: "والشرف التقوى".(الكناني، ١٤٢٣هـ، ج٣/ص٣٠٦).

تعريف تقوى الله عز وجل اصطلاحًا: هو أن يجعل المسلم بينه وبين ما يخافه ويحذره وقاية، فتقوى العبد لربه أن يجعل بينه وبين ما يخشاه من ربه، من عذاب أو سخط أو عقاب وقاية بفعل الطاعة، واجتناب المعصية. (ابن رجب، ١٤٢٢هـ، جـ١/ص٣٦٠)

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي العقدي: تقوى الله عز وجل.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى:﴿ وَلَقَدْ وَصَّيْنَا الَّذِينَ أُوتُوا الكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَإِيَّاكُمْ أَنِ اتَّقُوا اللهَ ﴾.(سورة النساء: ١٣١)، فالأمر بتقوى الله دليل على وجوبه، وهي وصية الله لجميع الأمم.(الرازي، ١٤١٧هـ، ص٢٨٤) ويشير القرطبي(١٣٨٤هـ) إلى أن هذه الآية ركيزة من الركائز التي يدور عليها جميع القرآن، فهي

أجمع للخير، وأعظم للأجر، وأجل في العبودية.(جـ٥/ص٤٠٨)، وعلى قوله صلى الله عليه وسلم حينما أوصى الصحابة ذات يوم فقال لهم: "أوصيكم بتقوى الله"(أبي داود، د.ت، جـ٤، ص٢٠٠، ح٤٦٠٧)، وقول أبي سعيد الخدري أن رجلًا جاءه فقال: أوصني. فقال: سألت عما سألت عنه ﷺ من قبلك فقال: "أوصيك بتقوى الله، فإنه رأس كل شيء"(أحمد، ١٤٢١هـ، جـ١٨، ص٢٩٧، ح١١٧٧٤) فقد جمع صلى الله عليه وسلم في هذه الوصية كل نصح وإرشاد، ووكالة وتأديب وتعليم، فهي الجامعة لخيري الدنيا والآخرة، والكافية لجميع المهمات، والمبلغة لأعلى الدرجات.(المناوي، ١٣٥٦هـ، جـ٣/ص٧٤)، ويؤكد على أهميتها التربوية محمود(١٩٩٠م) بأن باطن الإنسان، وانفعالاته بحاجة إلى قوة ضابطة للشعور التي تصدر عنها التصرفات السليمة، وهذه القوة الضابطة هي ما عمر في القلب من التقوى؛ لأن القلب إذا فرغ من التقوى هاجت أحاسيسه واضطربت عواطفه، وجمحت غرائزه. ويلاحظ أن ذلك ينعكس على سلوك الفرد الخارجي في رعونة وطيش، واندفاع وخفة، وتهور وأنانية، ومكر وخداع وغش. فالتقوى هي أساس الإيمان بالله وعبادته، فهي التي يتم بها الوصول إلى الجنة والنجاة من النار، فالأعمال الإيمانية جميعها لا تحقق فائدتها المرجوة إلا إذا فعلها الفرد بدافع مخافة الله وتقواه، فالسعي في طلب التقوى، والتزود منها، والتطلع إليها، مطلبًا ضروريًا من مطالب التربية الإسلامية، وهدفًا ساميًا من أهدافها، وغاية أساسية للترقي بالشخصية المسلمة.

المضمون الثالث: مراقبة الله في الغيب، وخشيته:

إن مراقبة الله من أعلى مراتب الإيمان، وأسمى مقامات الدين، فهي التي تثمر الفضائل، وتقصي العبد عن الرذائل. وبذلك أوصى الآباء في العصر العباسي أولادهم حيث قال أبي حازم لولده:"يا بني لا تقتد بمن لا يخاف الله بظهر الغيب"(الأصبهاني، ١٣٩٤هـ، جـ٣/ص٢٣٠)، وقال سليمان بن داود لولده:" وعليك بخشية الله فإنها غلبت كل شيء"(ابن العساكر، ١٤١٥هـ، جـ٢٢/ص٢٨٦).

تعريف مراقبة الله عز وجل والخشية منه اصطلاحًا: هي دوام علم العبد وتيقنه باطلاع الله سبحانه وتعالى على ظاهره وباطنه. (ابن القيم، ١٤٤١هـ، جـ٢/ص٣٠٥).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي العقدي: مراقبة الله عز وجل والخشية منه.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى: ﴿وَكَانَ اللهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ رَقِيبًا﴾ (سورة الأحزاب:٢٥) والمراد بذلك: أنه كان حافظًا ومطلعًا على كل شيء فاحذروا تجاوز حدوده سبحانه وتخطي حلاله إلى حرامه.(الألوسي، ١٤١٥هـ، جـ١١/ص٢٤٣)، وفي مقام الوصف لعباده المتقين قال سبحانه:﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ﴾(سورة البقرة: ٣) فهم يؤمنون أن لهم ربًا قادرًا يجازي على الأعمال، فهم يخشونه في سرائرهم وخلواتهم التي يغيبون فيها عن الناس، لعلمهم باطلاعه عليهم.(القرطبي، ١٣٨٤هـ، جـ١/ص١٦٤) وفي مقام الوصية للأولاد قال تعالى على لسان لقمان: ﴿يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِنْ تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ فَتَكُنْ فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللهُ إِنَّ اللهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ﴾. (سورة لقمان: ١٦)، والمراد بذلك: أنه عز وجل مطلع على البواطن والأسرار، وفي الآية حث على مراقبة الله، والعمل بطاعته، مهما أمكن، والترهيب من عمل القبيح، قل أو كثر.(السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٦٤٨)، وفي ذلك قال النبي صلى الله عليه وسلم حينما سئل عن الإحسان؟ قال: "أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك"(البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ١، ص١٩، ح٥٠)، فهذا مقام المراقبة، وهو أن يستحضر العبد قرب الله منه واطلاعه عليه فيتخايل أنه لا يزال بين يدي الله، فيراقبه في حركاته وسكناته وسره وعلانيته. (الحنبلي، ١٤١٧هـ، جـ١/ص٢١١) فالتربية على مراقبة الله عز وجل والخشية منه سبحانه من أهم مقومات التربية الإسلامية، وأسس بنائها ويؤكد على أهميتها التربوية عوض(١٤٣٠هـ) بأن استشعار مراقبة الله عز وجل والخشية منه سبحانه تعتبر دليلًا قويًا لتعبئة النفس بالإيمان والشعور بالمسؤولية أمام الله، بحيث تحث النفس على طاعة الله واتقاء معصيته، وهي بذلك تمكن دور الخشية في النفس (ص٣٣). فالإنسان الذي يراقب الله في السر، ويخشاه في الغيب والشهادة يعصمه هذا الإيمان من الوقوع في الانحراف، فيكون معينًا للفرد على كبح شهوات نفسه، ومخالفة هواها، فبقدر مراقبة الله عز وجل يكون صلاح الفرد في أمر الدنيا والآخرة، فالرقابة الداخلية لابد وأن تنعكس على السلوك الظاهر.

المضمون الرابع: إصلاح الباطن وتهذيبه:

إن التربية الإسلامية تولي الاهتمام الأكبر لتقويم السلوك، وتهذيب القلب؛ لأنه باستقامة الباطن يثبت إيمان الفرد، ويستقيم ظاهره. حيث أوصى الآباء أولادهم في العصر العباسي بتزكية قلوبهم، وتهذيبها. وبذلك أوصى أبو عبد الرحمن الثوري ولده فقال:" يا بني عود نفسك الأثرة ومجاهدة الهوى والشهوة"(الدنيوري، ١٤١٨هـ، جـ٣/ص٢٣٨)، وقال الطاهر لولده:" وتفرد بتقويم نفسك تفرد من يعلم أنه مسئول عما صنع، ومجزي بما أحسن، ومأخوذ بما أساء"(ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٨)، وقال جعفر بن يحيى لولده:" كونوا سواء في الأقوال والأفعال"(البكري، ١٤٢٣هـ، جـ٣/ص٢٥٦)، وقال عبد الملك بن صالح لولده:" إتباع الشهوة يورث الندامة"(الكناني، ١٤٢٣هـ، جـ٣/ص٣٠٦)، وقال إبراهيم بن شيبان لولده:" واستعمل الورع لآداب الباطن، وإياك أن يشغلك عن الله شاغل فقل من أعرض عنه فأقبل عليه"(الأصبهاني، ١٣٩٤هـ، جـ١٠/ص٣٦٢)، وقال الطاهر لولد: "واجتنب سوء الأهواء"(ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٨).

تعريف إصلاح الباطن وتهذيبه اصطلاحًا: هو تطهير القلب مما علق به من أدران الشرك والمعاصي، وتخلية النفس من الخصال المذمومة وتحليتها بالخصال المحمودة، حتى تكتمل شخصية الفرد لتبلغ أكمل أحوالها. (التويم، ٢٠٠٩)

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي العقدي: إصلاح الباطن وتهذيبه.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ﴾ (سورة الأعلى: ١٤)، وقوله تعالى:﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾(سورة الشمس: ٩) أي فاز بكل مراد من أعمل نفسه في تطهيرها من فاسد الاعتقادات والأخلاق والأقوال والأفعال والأموال، بطاعة الله والعلم النافع.(البقاعي، د.ت، جـ٢١/ص٤٠٣)، كما أمر الله تعالى عباده فقال:﴿وَجَٰهِدُواْ فِى ٱللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِۦ﴾(سورة الحج: ٧٨) وفي ذلك أمر بمجاهدة النفس في طاعة الله، وردها عن الهوى، ويكون جهادها بامتثال جميع ما أمر الله به، والانتهاء عن كل ما نهى الله عنه.(القرطبي، ١٤٨٤هـ، جـ١٢/ص٩٩)، فالدعوة إلى إصلاح النفس وتهذيبها مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم حيث قال الله تعالى: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا﴾. {البقرة}. فكان النبي صلى الله عليه وسلم يغرس هذا الأمر في نفوس الصحابة رضي الله عنهم

ويؤكد عليه باستمرار، فمن دعائه صلى الله عليه وسلم:" اللهم آت نفسي تقواها. وزكها أنت خير من زكاها"(مسلم، ١٣٧٤هـ، جـ٤، ص٢٠٨٨، ح٢٧٧٢)، (البدر، ١٤٣٩هـ، ص١٥). إن النفس تحتاج إلى تعاهد ومعالجة ومداوة ومجاهدة في سبيل إصلاحها وتهذيبها وإنما يكون ذلك بالرجوع إلى ما في القرآن الكريم والسنة النبوية، فإن لم يجاهدها بذلك تفلت منه وضاعت. (ابن تيمية، ١٤٠٢هـ، ص٦)، وبناءً على ما سبق فإن إصلاح النفس وتهذيبها مقصد من مقاصد التربية الإسلامية، فالتربية كلها تدور حول هذا المضمون، فالإصلاح في نهاية الأمر يثمر في سلوك الفرد في التعامل مع ربه أولًا، ومع الخلق ثانيًا، عن طريق ضبط الجوارح، وحسن الأدب والمعاملة مع الله عز وجل ثم أفراد مجتمعه، فمع الله تكون بالقيام بحقوقه وبذل النفس في سبيله، ومع أفراد مجتمعه حسب ما تقتضيه الحال في ضوء التكليف الشرعي. (حوى، ١٤٢٥هـ، ص٤)، فإذا صلحت النفس وزكت انعكس ذلك على صلاح المجتمع بصلاح أفراده، صلاحًا، ورفعةً وتقدمًا؛ لأن كل فرد سيقدم ما عليه عبادة لله وقربة منه، وذلك يحقق للمجتمع الأمن، والرخاء، ويدعم الروابط الإنسانية بين أفراده، ويقيمها على أساس الرحمة والعدل.

المضمون الخامس: ترك العجب:

إن العجب من أمراض القلوب، وآفاتها، وهو كبيرة من كبائر الذنوب وسبيل من سبل الشرك بالله تعالى. ولقد حث زيد بن أسلم ولده على الحذر من العجب، وترك أسبابه، وطرقه حيث قال له: "وكيف تعجبك نفسك وأنت لا تشاء أن ترى من عباد الله من هو خير منك إلا رأيته؟ يا بني، لا تر أنك خير من أحد يقول لا إله إلا الله حتى تدخل الجنة ويدخل النار"(ابن عساكر، ١٤١٥هـ، جـ١٩/ص٢٨٨).

تعريف العجب اصطلاحًا: هو الشعور بالتميز، والافتخار بالنفس، والفرح بأحوالها، وبما يصدر عنها من أقوال وأفعال محمودة مع نسيان نعمة الله تعالى. (نوح، ١٤٣٣هـ، ص٧٧)

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي العقدي: ترك العجب.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى:﴿ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا﴾. (سورة لقمان: ١٨) أي لا تمشِ بطرًا، فخرًا بالنعم، ناسيًا المنعم، معجبًا

بنفسك.(السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٦٤٨)، وعلى قول ﷺ:" ثلاث مهلكات وذكر منها: إعجاب المرء بنفسه"(القضاعي، ١٤٠٧هـ، جـ١، ص٢١٤، ح٣٢٥)، وقوله صلى الله عليه وسلم: "لو لم تكونوا تذنبون، خشيت عليكم أكثر من ذلك، العجب"(البيهقي، ١٤٢٣هـ، جـ٩، ص٤٠٠، ح٦٨٦٨). والمراد من ذلك استحسان الأعمال والأحوال أو المال والجمال وسائر ما يتوهم أنه من الكمال وهي من الخصال الأعظم وزرًا والأكثر ضررًا؛ لأن المعجب مغرور بنفسه متبعٌ هواه. (القاري، ١٤٢٢هـ، جـ٨/ ص١٩٩)، فالأمر بمجانبة العجب أمرٌ بحفظ النفس؛ لأنه مما يسلب الفضائل، ويكسب الرذائل، ويمنع عن قبول الحق، والإصغاء له. (البغدادي، ١٩٨٦م، ص٢٣٦)، ويضيف الغزالي(د.ت) على ذلك: بأن العجب أحد أسباب الفتور عن السعي؛ لأنه توهم بالكمال والفوز، وهو مستغنٍ عنه. (جـ٣/٣٧٠)، كما أنه داعيٍ لنسيان الذنوب، وتحقير شأنها، فهو لا يذكرها، لأنه لا يتفقد نفسه ويحاسبها، وإن ذكرها استصغرها، فلا يجتهد في إزالتها أو الكف عنها، وهو جالب للمن، مانعٌ نفسه من الاستفادة والاستشارة، والسؤال، فيستبد برأيه، ويكتفي بنفسه. (القاسمي، ١٤٠١هـ، ص٣٨٧)، وتؤكد الباحثة على أن الإعجاب بالنفس من المظاهر السيئة في المجتمع فينتشر به الحسد، ويفشو الحقد، ويستبد كل فرد برأيه وقراره فلا يحترم كلٌ منهم الآخر فيكون ذلك سبب في تفككه وضعفه.

المضمون السادس: إحسان الظن بالله:

يعتبر حسن الظن بالله ركيزة من ركائز الإيمان بالله تعالى، فحسن الظن بالله من عبادته سبحانه، وسبب من أسباب اليقين بما وعد. وظهر ذلك في وصايا الآباء في العصر العباسي حيث قال الطاهر لولده: "وأحسن الظن بالله جل ذكره يستقم لك رعيتك، والتمس الوسيلة إليه في الأمور كلها تستدم به بالنعمة عليك" (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٧)، وقال المنصور لولده:" واستعمل حسن الظن بربك"(الآملي، ١٣٨٧هـ، جـ٨/ص١٠٥).

تعريف إحسان الظن بالله اصطلاحًا: هو ظن ما يليق بالله تعالى، واعتقاد ما يحق بجلاله، وما تقتضيه أسماؤه الحسنى، وصفاته العليا، مما يؤثر في حياة المؤمن على الوجه الذي يرضي الله تعالى. (الأسطاء، ١٩٩٩م).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي العقدي: إحسان الظن بالله.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى: ﴿وَيُعَذِّبَ الْمُنَافِقِينَ وَالْمُنَافِقَاتِ وَالْمُشْرِكِينَ وَالْمُشْرِكَاتِ الظَّانِّينَ بِاللَّهِ ظَنَّ السَّوْءِ عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَعَنَهُمْ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا﴾ (سورة الفتح: ٦) فاقتران المنافقين والمنافقات والمشركين والمشركات بظن السوء بالله عز وجل يدل على أنه من أظهر صفاتهم؛ لأنه ظن مالا يليق بأسمائه الحسنى وصفاته العليا، وذاته المبرأة من كل عيب وسوء، وخلاف ما يليق بحكمته وحمده وتفرده بالربوبية والإلهية.(الشويعر،١٤١٤هـ، ص٣)، (آل الشيخ، ١٣٧٧هـ، ص٤٦٨)، وبقول سبحانه وتعالى: ﴿وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (سورة البقرة: ١٩٥) وقد فسرها القرطبي(١٣٨٤هـ) بأن المراد بالإحسان هنا هو إحسان الظن بالله عز وجل.(جـ٢/ص٣٦٥)، وفي ذلك قال النبي صلى الله عليه وسلم: قال الله تعالى: "أنا عند ظن عبدي بي."(البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٩، ص١٤٥، ح٧٥٠٥)، وقال صلى الله عليه وسلم: "لا يموتن أحدكم إلا وهو يحسن الظن بالله عز وجل" (مسلم، ١٣٧٤هـ، جـ٤، ص٢٢٠٦، ح٢٨٧٧)، ففي هذا ترغيب من الله ﷻ، ورسوله ﷺ للعباد بتحسين ظنونهم، وأنه سبحانه يعاملهم على حسبها، فمن ظن به خيرًا أفاض عليه جزيل خيراته، وأسبل عليه جميل أفضاله، ونثر عليه محاسن كراماته، وسوابغ عطياته. (الشوكاني، ١٩٨٤م، ص١٣)، فحسن الظن بالله عز وجل من تمام الإيمان المسلم وعده ابن القيم من أعظم الأسباب المعينة على التوكل إذ يقول: أن حسن الظن بالله تعالى يدعو إلى التوكل عليه، إذ لا يتصور التوكل على من تسيء ظنك به. (ابن القيم، ١٤٤١هـ، جـ٢/ ص٣٩٦)، وهنا ينبغي التنبيه على أن حسن الظن بالله تعالى ينبغي أن يبنى على حسن العمل وإلى ذلك أشار الراجحي(١٤٣٩هـ) فكما أن المسلم يؤمر بإحسان الظن بالله عز وجل فلا بد من إحسان العمل معه، فإن من حسن عمله حسن ظنه، ومن ساء عمله ساءت ظنونه. (الراجحي، ١٤٣٩هـ، جـ٨/ص٢٣٢)، ويؤكد الحازمي(١٤٢٧هـ) على أهميته وانعكاسها على المسلم تربويًا في أن حسن الظن بالله بمثابة القوة الباعثة للعمل، والمحفزة إليه، فالعبد الذي يعلم أن الله سيأجره على عمله، وعلى صنائع الخير التي يسديها لغيره، فهو لا يرجو من أحدٍ سواء ربه جزاءً وشكورًا، لذلك المسلم في حاجة

إلى الثقة بالله وحسن الظن به، فيؤدي العمل الصالح واثقًا بقبول الله له، وعوضه، وإعانته له، فيؤديه منشرحًا صدره، متفائلًا به، وهذه التربية العقدية تربية رفيعة الشأن تربي صاحبها على الثقة والرجاء والتفاؤل فلا تترك الفرد في وحدته رهين اليأس والقنوط.(ص٩٩)، وبناء على ما سبق تضيف الباحثة على ذلك بأن المسلم الذي يحسن الظن بالله تعالى ويثق بعطائه وإعانته، ينعكس ذلك على شخصيته فيكون مطمئن لما عند الله ، راضٍ بتدبيره له، مقرنًا ذلك بالجد في سعيه، مؤملًا في نيل مطلبه، فيكون حسن الظن بالله تعالى وسيلته القلبية التي يتمم بها إيمانه دون الركون إلى عمل الجوارح. فحسن الظن بالله يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالسلوك الإنساني، لذا ينبغي أن يكون صفةً للفرد المسلم وسمةً من سماته طيلة حياته.

المضمون السابع: الورع واجتناب الشبهات:

الورع واجتناب الشهوات طريق للابتعاد عن الحرام، فمن وقع في شبهة أوشك أن يقع في الحرام. وقد أوصى الآباء في العصر العباسي أولادهم بذلك فقال الطاهر لولده: "واشتد في أمر الله، وتورع عن النطف، وقف عند الشبهة، وابلغ في الحجة"(ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٣١)، كما قال أيضًا: "وجانب البدع والشبهات يسلم لك دينك"(ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٨).

تعريف الورع اصطلاحًا: هو اجتناب الشبهات خوفًا من الوقوع في المحرمات. (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص٢٥٢).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي العقدي: الورع واجتناب الشبهات.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى:﴿وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ﴾ (سورة المدثر: ٤) أي طهر نفسك من الذنوب (الطبري، ١٤٢٢هـ، جـ٢٣/ص٤٠٧) ولا ريب أن تطهير الثياب من النجاسات، وتطهير النفس من الذنوب من جملة التطهير المأمور به، إذ به تمام إصلاح الأعمال والأخلاق، لأن نجاسة الظاهر تورث نجاسة الباطن. والمقصود: أن الورع يطهر دنس القلب ونجاسته، كما يطهر الماء دنس الثوب ونجاسته. (ابن القيم، ١٤٤١هـ، جـ٢/ص٢٣٥). وفي ذلك يقول النبي ﷺ: "وخير دينكم الورع"(البيهقي، ١٤٠٨هـ، ص٣٣٥، ح٨٣٠). لأن الورع دائم المراقبة ﷻ والحذر منه، ابتغاء الحق والعمل به، فالمداومة عليه، والاشتغال به من كمال العبودية. (المناوي، ١٣٥٦هـ، ج٣/ص٤٨٧)، وفي الحديث يقول

ﷺ: "فمن اتقى الشبهات فقد استبرأ لدينه وعرضه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ١، ص٢٠، ح٥٢) فهذا الحديث أصل في الورع، وفيما يجتنب من الشبه، وكل شيء أشبه الحلال من وجه والحرام من وجه فهو شبهة، والورع أن يجتنبها ولا يقرب منها. (الخطابي، ١٤٠٩هـ، جـ٢/ص٩٩٦)، فمن كثر تعاطيه الشبهات، فإنه يصادف الوقوع في الحرام، وإن لم يتعمده، وقد يأثم بذلك إذا نسب إلى تقصير في المراقبة للخلاص منه. وقد يعتاد التساهل، ويتمرن عليه، فيجسر بفعل الشبهة على فعل شبهة أغلظ منها، ثم أخرى أغلظ، وهكذا حتى يقع في الحرام عمدًا. (ابن العطار، ١٤٢٧هـ، ص١٥٨٤)، ومما يبعث على الورع، واجتناب الشبهات والخوض فيها ما ذكره ابن القيم(١٤٤١هـ) أن فيه صون النفس، وتوفير الحسنات، وصيانة الإيمان. وهي من أرفع البواعث على الورع؛ لأن صاحبها أرفع همة، لأنه عامل على تزكية نفسه وصونها وتأهيلها للوصول إلى ربها، فهو يصونها عما يشينها عنده ويحجبه عنها، ويصون حسناته عما يسقطها ويضعفها لأنه يسير بها إلى ربه ويتطلب بها رضاه، ويصون إيمانه بربه من حبه له وتوحيده ومعرفته به ومراقبته إياه عما يطفئ نوره ويذهب بهجته ويوهي قوته. (ص٢٤٣)، فلذلك ينبغي للفرد أن يتورع عن الشبهات، حتى يحمي بذلك دينه وعرضه، ويحذر من الوقوع فيها، حتى لا يستدرجه الشيطان بها فيقع في المحرمات، أو الأسباب الموصلة إليها.

المضمون الثامن: الاعتصام بحبل الله عز وجل وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم:

الاعتصام بحبل الله، وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم هو سبيل المنعة والقوة، والعز والكرامة، فاعتصام الأمة بحبل الله المتين، والالتفاف حوله امتثال لأمر الله سبحانه وتعالى، وأمر نبيه ﷺ. ولقد أوصى الآباء في العصر العباسي أولادهم بذلك حيث قال المهدي لولده: "يا بني، إن صار لك هذا الأمر فتجرد لهذه العصابة–يعني الزنادقة–فإنها فرقة تدعو الناس إلى ظاهر حسن، كاجتناب الفواحش والزهد في الدنيا والعمل للآخرة، ثم تخرجها إلى تحريم اللحم ومس الماء الطهور وترك قتل الهوام تحرجا وتحوبا، ثم تخرجها من هذه إلى عبادة اثنين"(الآملي، ١٣٨٧هـ، جـ٨/ص٢٢٠)، وقال المهدي لولده: "واعتصموا بحبل طاعتنا"(ابن حدير، ١٤٠٤، جـ١/ص١٧٦)، وقال الطاهر لولده: "ثم اعتصم في أحوالك كلها بأمر الله،

والوقوف عند محبته، والعمل بشريعته وسنته، وإقامة دينه وكتابه، واجتنب ما فارق ذلك وخالفه ودعا إلى سخط الله"(ابن طيفور، ١٤٢٣، ص٣٣)، وقال المنصور لولده:" احفظ يا بني محمدًا صلى الله عليه وسلم في أمته يحفظ الله عليك أمورك"(الآملي، ١٣٨٧هـ، جـ٨/ص١٠٥).

تعريف الاعتصام بحبل الله ﷻ وسنة نبيه محمد ﷺ اصطلاحًا: هو طلب العصمة، وهي الاجتماع على الدين، وعدم التفرق؛ ليكتسبوا باتحادهم واعتصامهم به قوة ونماء. (ابن عاشور، ١٩٨٤م، جـ٤/ص٣١)

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي العقدي: الاعتصام بحبل الله عز وجل وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى:﴿وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا﴾ (سورة آل عمران: ١٠٣) فأوجب الله تعالى التمسك بكتابه وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، والرجوع إليهما، وأمر سبحانه بالاجتماع على الاعتصام بهما اعتقادًا، وعملًا، وذلك سببٌ في اتفاق الكلمة، وزوال الشقاق الذي يتم به مصالح الدنيا والدين، فهو سبحانه يأمر بالألفة والاجتماع، وينهى عن الفرقة. (القرطبي، ١٣٨٤هـ، جـ٤/ص١٥٩)، وقال ﷺ عليه وسلم: "إن الله يرضى لكم ثلاثًا. وذكر منها وأن تعتصموا بحبل الله جميعًا ولا تفرقوا". (مسلم، ١٣٧٤هـ، جـ٣، ص٣٤٠، ح١٧١٥)، وفي الحديث أمر بالاجتماع والألفة، ونهي عن الفرقة والاختلاف، وذلك راجع إلى الاعتصام بحبل الله، والتآلف على كتابه وعهد شريعته. (السبتي، ١٤١٩هـ، جـ٥/ص٥٦٨)، فالاعتصام بحبل الله ولزوم جماعته يعد من أهم الأصول التي تقوم عليها التربية الإيمانية، لما له من أهمية في حياة الفرد المسلم الدينية والدنيوية. ويؤكد على ذلك الرحيلي (١٤٣٨هـ) بأن التربية الإسلامية تسعى من خلال ارتكازها على كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم إلى ترسيخ مضمون الاعتصام بحبل الله ولزوم جماعته لدى أفراد المجتمع المسلم، لما في ذلك من اجتماع الكلمة، ووحدة الصف، والبعد عن عواقب الفرقة ومفاسدها كالشحناء، وتسلط الأعداء، وضعف الدين وأهله. ومما سبق يتبين بأن الاعتصام بحبل الله يعد عاملًا مهمًا من عوامل تحصين الفرد، فهو يعمل على درء المفاسد عن ذاته عن طريق تقويم شخصيته، وتصحيح مفاهيمه على أسس تربوية صحيحة التي تعمل بدورها على حفظ شخصيته، وتحقيق استقرارها، واستمرار أثرها في مجتمعها، والمحافظة على توازنه.

٢- المضامين التعبدية في التربية الإيمانية:

تعد العبادة العنصر المكمل للعقيدة في التربية الإسلامية، وذلك باعتبارها الساقي لغرس العقيدة حتى ينمو ويترعرع، ومما يدل على أهميتها قوله سبحانه وتعالى: [وَمَا خَلَقْتُ الجِنَّ وَالإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ] (سورة الذاريات: ٥٦) فجعل سبحانه الغاية من الخلق إقرارهم له بالعبودية طوعًا أو كرهًا، وليكون هو سبحانه الآمر لهم بالتعبد والتذلل والانقياد. (القرطبي، ١٣٨٤هـ، جـ١٧/ص٥٥)، ويشير الحليبي (١٤٠٩هـ) إلى أن البناء التعبدي في التربية الإسلامية يبرهن على أن الإيمان ليس عقيدة وفكرًا ذهنيًا لا يقبل التطبيق في الواقع، بل هو دين واقعي يتلاءم مع قدرة الفرد وتكوينه الخلقي، ويتسع لشؤون حياته كلها. (ص٣٠٥). وتؤكد الباحثة على أن عبادة الله من المقومات التي تقوم عليها التربية الإسلامية، كما تعتبر خصيصة من خصائص التربية الإسلامية، وذلك لشموليتها لجميع نواحي حياة الفرد المسلم، وواقعيتها، وقابليتها للتطبيق. فالعناية بعبادة الله، والدعوة إليها من الركائز التي يقوم عليها بناء الإسلام، فهي من الوسائل التي تثبت الإيمان، لذلك كان أمر الله في كتابه الكريم لأنبيائه، وأمر رسوله لأصحابه، وعلى هذا النهج سار السلف الصالح من بعدهم، كما سار على هذا النهج الآباء في العصر العباسي، ومن المضامين التعبدية التي تضمنتها وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي ما يلي:

المضمون الأول: الحث على طلب العلم الشرعي، والعمل به:

إن للعلم الشرعي فضلًا عظيمًا، ومقامًا ساميًا كريمًا، فهو الذي تحقق به غاية الخلق. وظهر ذلك في وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي، حيث قال المقنع لولده: "يا بني! حبب إلى نفسك العلم حتى ترأمه، ويكون لهوك وسكوتك. والعلم علمان: علم يدعوك إلى آخرتك فآثره على ما سواه، وعلم لتزكية القلوب وجلائها وهو علم الأدب، فخذ بحظك منه". (المقفع، د.ت، ص١١١)، وقال عمار بن رزيق لولده لما رآه يطلب الحديث: "يا بني اعمل بقليله تزهد في كثيره". (ابن عبد البر، ١٤١٤هـ، جـ٢/ص١٠٣٤).

تعريف العلم الشرعي اصطلاحًا: هو معرفة ما يجب على المكلف من أمر دينه في عباداته، ومعاملاته، والعلم بالله وصفاته، وما يجب له من القيام بأمره، وتنزيهه عن النقائص، ومدار ذلك على التفسير والحديث والفقه. (العسقلاني، ١٣٧٩هـ، جـ١/ص١٤١).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: الحث على طلب العلم الشرعي والعمل به.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى: [اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ] (سورة العلق: ١)، وفي هذه الآية أمر للنبي ﷺ بالقراءة، وحث على طلب العلم والاستزادة منه. (الشنقيطي، ١٤١٥هـ، جـ٩/ص١٢)، (الحدري، ٢٠١٦م)، ولقد أثنى الله عز وجل على حاملي العلم في قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (سورة فاطر:٢٨)، وهذا دليل على فضيلة العلم؛ لأنه داع إلى خشية الله، وخشية الله توجب للمسلم الانكفاف عن المعاصي، والاستعداد للقاء من يخشاه. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٦٨٨)، وفي ذلك قال النبي ﷺ: "طلب العلم فريضة على كل مسلم". (ابن ماجة، د.ت، جـ١، ص٨١، ح٢٢٤)، وقال ﷺ : "من سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا سهل الله له طريقًا إلى الجنة". (الترمذي، ١٣٩٥هـ، جـ٥، ص٢٨، ح٦٢٦٤)، ففي الأحاديث السابقة دلالة على شرف العلم وفضله. (الفيومي، ١٤٣٩هـ، جـ١/ص٦٣٩)، ويشير الراجحي (د.ت) إلى أن العلم الذي يكسب المسلم به الفضل، وينال به الأجر، ويسقط به الفرض: هو الذي يقوم به دين المسلم، فيجب على كل إنسان أن يتعلم ما يقوم به دينه، وتصح به عبادته لله تعالى. (جـ١٥/ص٥)، ويؤكد السدحان (١٤٣٣هـ) على أن العلم سبب لمرضاة الله، وسبب للحياة الطيبة في الدنيا والآخرة، كما أنه سبب لتقويم السلوك الإنساني وتهذيب النفس. (ص١٣)، فالتربية الإسلامية جعلت طلب العلم والحث عليه من المسؤوليات الكبرى، إذ إن التنشئة على العلم والاغتراف من معينه، وتركيز الأذهان على الفهم المستوعب والإدراك المتزن الصحيح له سبب في معرفة المواهب، وإبراز النبوغ، ونضج العقول، وظهور العبقرية. (علوان، ١٤١٢هـ، ص٢٥٦)، وتضيف الباحثة على ما سبق أن حث الآباء لأولادهم على العلم في العصر العباسي لم يكن أمرًا مجردًا لذات العلم، بل كان حثهم مبنيًّا على أنه وسيلة من الوسائل المعينة على النفع، لأن نفع العلم يتعدى ليعم صاحبه والناس كافة. ويؤيد ذلك ما ذكره ابن الجوزي (١٤٢٥هـ) بأن العلم النافع لا يقتصر معناه على طلبه، والحث عليه فقط، وإنما ينال معناه من تعلمه للعمل به، وإنما فضل العلم بالعمل، ولولا العمل به لم يكن لفضله

والحث عليه معنى ولا غاية. (ص١٧٢)، فالعلم إذا طلب بالطريقة التي سلفت –أي العلم للعمل به– فإنه أدعى للإيمان بالله، ويكون بذلك خير وسيلة لتحقيق الخير للمجتمع، فالفرد يسعى لأن يستخدم هذا العلم لنفع الإنسانية، مما يحقق له الالتزام بأكرم الأخلاق، فيكون مؤتمنًا، متعاونًا، راقيًا في بذل التواصل والتفاعل مع أبناء مجتمعه ليحقق معهم الأمن النفسي فيه، والرقي به، فالعلم والعمل به هو السبيل القويم لترقية حياة الفرد ووسيلة من وسائلها، وأسلوب من أساليب تحقيق خيرية الأمة وعلوها في كافة المجالات الإنسانية، فلا قيمة للعلم ما لم يترجم إلى سلوك عملي، ويكون له أثر في حياة الفرد والمجتمع.

المضمون الثاني: تلاوة القرآن والعمل بما فيه:

تلاوة القرآن، والتدبر في معانيه، والعمل بما فيه هي أصل صلاح القلب، واستقامته؛ لأن التدبر يحدث في القلب الرغبة لكل خير، والوجل من كل شر. وبذلك أوصى الآباء في العصر العباسي أولادهم فقال جعفر لولده:" كن للقرآن تاليًا". (الذهبي، ١٤٠٥هـ، جـ٦/ص٢٦٣)، وقال الطاهر لولده: "ولزوم ما أنزل الله في كتابه من أمره ونهيه، وحلاله وحرامه". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٦)، وقال المنصور لولده:"ولا تجاوز ما أمر الله به في محكم القرآن". (الآملي، ١٣٨٧هـ، جـ٨/ص١٠٥).

تعريف تلاوة القرآن والعمل بما فيه: هو التَّأمُّل في معانيه، وتحديق الفِكر فيه، وفي مبادئه، وعواقبه، ولوازم ذلك. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص١٨٩).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: قراءة القرآن والعمل بما فيه.

وقد كان من الواجب التعليمي الذي يحرص عليه الآباء في العصر العباسي التركيز بالدرجة الأولى على تعليم أولادهم القرآن الكريم، والحث على تلاوته والعمل به، وتم استناد هذا المضمون على الاستدلال بقوله سبحانه وتعالى:﴿عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴾. (سورة الرحمن: ٢)، فهو سبحانه لما عدد نعمه بدأ بما هو أعلاها مرتبة: تعليم القرآن، إذ هو عماد الدين ونجاة من استمسك به. (الأندلسي، ١٤٢٠هـ، جـ١٠/ص٥٤)، وعلى قوله صلى الله عليه وسلم: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٦، ص١٩٢، ح٥٠٢٧)، فخيركم وأفضلكم من

عمل بالقرآن تعلمًا وتعليمًا على الوجه الذي ينبغي، بأن يتعلم القرآن ويتدبر ما فيه، وأن يستنبط ما فيه ويعمل به، وفي ذلك دلالة على فضل العناية بالقرآن حفظًا، وتعلمًا، وتعليمًا، وتلاوةً، وعملًا. (العباد، د.ت، جـ١٧٥/ص١٦)، وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يعلم الصحابة القرآن الكريم حيث قال جندب بن عبد الله رضي الله عنه: "كنا مع النبي صلى الله عليه وسلم ونحن فتيان حزاورة، فتعلمنا الإيمان قبل أن نتعلم القرآن، ثم تعلمنا القرآن فازددنا به إيمانًا". (ابن ماجة، د.ت، جـ١، ص٢٣، ح٦١)، فتعليم الأولاد القرآن الكريم شعار الدّين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان. فصار القرآن أصل التّعليم. ذلك أنّ تعلمه في الصّغر أشدّ رسوخًا وهو أصل لما بعده؛ لأنّ السّابق الأوّل للقلوب كالأساس للملكات. وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما يبنى عليه. (ابن خلدون، ١٤٠١هـ، جـ١/ص٧٤٠)، وبالجملة؛ فلا شيء أنفع للقلب من قراءة القرآن بالتدبر والتفكر؛ فإنه جامع لجميع منازل السائرين، فهو الذي يورث المحبة، والشوق، والخوف، والرجاء، والإنابة، والتوكل، والرضا، والتفويض، والشكر، والصبر، وسائر الأحوال التي بها حياة القلب وكماله، وكذلك يزجر عن جميع الصفات والأفعال المذمومة التي بها فساد القلب وهلاكه. (ابن القيم، ١٤٤٠هـ، جـ١/ص٥٣٥)، ويضيف سويد (١٤٢١هـ) على ذلك أن من تأثيرات القرآن الكريم على النفس البشرية، حينما تعايش القرآن ترتيلًا، وفهمًا، أنها تستطيع حل كثيرٍ من المشاكل الاعتقادية والنفسية التي تواجهها، فذلك يقوّم سلوكها، ويهدئ انفعالاتها، ويوسع مداركها. (ص٢٣٩)، وتضيف الباحثة على ما سبق بأن حرص الآباء في العصر العباسي على تعليم أولادهم القرآن الكريم، والوصية لهم بالعمل به وتعاهده، حتى تقوّم به ألسنتهم، وتسمو أرواحهم، وتخشع قلوبهم، ويترسخ الإيمان في أنفسهم، فيكون القرآن الكريم منهاجًا يسيرون عليه في حياتهم، فالقرآن الكريم هو القاعدة التي يرتكز على الإسلام عقيدةً وشرعةً، لذا يجب على كل مسلم أن يرتبط به ارتباط محبةٍ وتوقير، وتعلمٍ وفهم، ليدرك مراميه، ويحقق به غاياته.

المضمون الثالث: العناية بالفرائض:

إن الفرائض هي الأصل الذي يبنى عليه غيره من العبادات وسائر القربات، وهي أعظم ما يتقرب به إلى الله تعالى. ولقد قال النبي ﷺ فيما يرويه عن ربه سبحانه وتعالى: "وما

تقرب إلي عبدي بشيء أحب إلي مما افترضت عليه، وما يزال عبدي يتقرب إلي بالنوافل حتى أحبه". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٨، ص١٠٥، ح٦٥٠٢)، فالإتيان بالفرائض على الوجه المأمور به امتثال لأمر الله سبحانه وتعالى واحترامًا له وتعظيمًا، وذلك بالانقياد إليه وإظهار عظمة الربوبية وذل العبودية فكان التقرب بذلك أعظم العمل. (الشوكاني، د.ت، ص٣٥٢)، ولقد اعتنى الآباء في العصر العباسي بهذا الجانب التعبدي حيث تضمنت وصاياهم لأولادهم الحث عليه، فالعناية بها من كمال العبودية لله، ووجه من وجوه الإخلاص له. ولقد أوصى الآباء في العصر العباسي أولادهم بالفرائض التي افترضها الله على عباده، حيث قال أبو عبد الرحمن الثوري لولده: "يا بني، والله ما أدى حق الركوع والسجود ذو كظة، ولا خشع لله ذو بطنة". (الدنيوري، ١٤١٨هـ، جـ٣/ص٢٣٨)، وقال الطاهر لولده: "وليكن أول ما تلزم به نفسك، وتنسب إليه فعالك المواظبة على ما افترض الله عليك من الصلوات الخمس، والجماعة عليها بالناس قبلك في مواقيتها، وعلى سننها في إسباغ الوضوء لها، وافتتاح ذكر الله فيها، وترتل في قراءتك، وتمكن في ركوعك وسجودك، وتشهدك، ولتصدق فيها لربك نيتك، واحضض عليها جماعة من معك، وتحت يدك، وادأب عليها فإنها كما قال الله تأمر بالمعروف، وتنهي عن المنكر، ثم أتبع ذلك الأخذ بسنن رسول الله صلى الله عليه وسلم والمثابرة على فرائضه". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٦)، وقال أبو عبد الرحمن الثوري لولده:"والصوم مصحة، ولما قال الرسول صلى الله عليه وسلم:"إن الصوم وجاء"، إلا ليجعله حجازًا دون الشهوات. افهم تأديب الله، فإنه لم يقصد به إلا إلى مثلك". (الدنيوري، ١٤١٨هـ، جـ٣/ص٢٣٨).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: العناية بالفرائض.

ومنها إقامة الصلاة وهي التعبد لله بأقوال وأفعال مخصوصة، مفتتحة بالتكبير، ومختتمة بالتسليم. (الزحيلي، د.ت، جـ١/ص٦٥٣)، وتشير الباحثة إلى معنى إقامتها هنا: بأنه الإتيان بها على أكمل أحوالها، وإتقانها، والإحسان لله بإقامتها.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى: ﴿وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ﴾. (سورة العنكبوت: ٤٥) ففي الآية أمر للنبي صلى الله

عليه وسلم وأمته بإقامة الصلاة بشروطها، وأركانها، وجميع واجباتها. (القرطبي، ١٣٨٤هـ، جـ١٣/ص٣٤٧)، وقال الله تعالى: ﴿إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْقُوتًا﴾. (سورة النساء: ١٠٣)، فهذه الآية دليلٌ على فرضية الصلاة، وأن لها وقتًا لا تصح إلا به، وهذه الأوقات قد تقررت عند المسلمين صغيرهم وكبيرهم، عالمهم وجاهلهم. (السعدي، ١٤٢٢هـ، ص١٩٨)، كما قال النبي ﷺ في ذلك وكان آخر كلامه قبل موته: "الصلاة وما ملكت أيمانكم". (ابن ماجة، د.ت، ج٢، ص٩٠١، ح٢٦٩٨)، وهذا حرص منه صلى الله عليه وسلم على أمر الصلاة وملازمتها؛ لأنها مظنة التقصير، فالفطرة البشرية تميل إلى الكسل وإيثار الراحة، والنفور من كثرة العبادة، لا سيما إذا اتفق ذلك مع قسوة القلب، وغلبة الرين، والميل إلى اللذة، ومخالطة أهل الغفلة، فلا يكاد العبد مع ذلك يفعلها، وإن فعلها تكلفها، فلا يتم بفعله مقصدها الشرعي، ولا يرى أثرها التربوي. (المناوي، ١٣٥٦هـ، جـ٤، ص٢٤٤)، ويشير اللاحم (١٤٤٣هـ) إلى أهميتها التربوية بقوله: إن التربية هي الصلاة، وكل ما عدا ذلك من أمور التربية فهي أمور فرعية تأتي تبعًا لهذا الأصل العظيم الذي يصنع روح الإنسان، ويربي نفسه تربية يسهل معها كل تربية، فيمكن معها غرس كل فضيلة، واقتلاع كل رذيلة بيسر وسهولة، إذ إن التربية على إقامتها تزرع في النفس القوة على مواجهة الذات التي تقودها إلى المكرمات وتذودها عن الدناءات. (ص١٦) ويضيف على ذلك السيد (٢٠١٧م) بأن لمقاصد الصلاة تأثيرات تربوية شاملة في حياة الفرد المسلم، تمتد لتستوعب التغيير والإصلاح في كل الجوانب، وهذه التغييرات التربوية الشاملة للصلاة لا تقتصر على مرحلة عمرية معينة بل تستمر مع الفرد طيلة حياته، فهي المنهج التربوي الرباني الذي يقوّم السلوك، ويهذب الأخلاق. وتؤكد الباحثة على ما سبق بأن الصلاة هي الصلة بين العبد وربه التي توصله إلى الفلاح في الدنيا والآخرة، فالفرد ينقطع عن مشاغله كلها ليتجه إلى ربه بكيانه، فيسأله الهداية والإعانة، ويطلبه الثبات على صراطه المستقيم، فتكون الصلاة حينئذ هي المورد الذي يتزود المسلم منه التقوى، ويمحو به أدران الخطايا. فينبغي للفرد تعظيمها، والاعتناء بها، وأداءها على الوجه الأكمل، واتباع سنة النبي صلى الله عليه وسلم فيها.

ومنها صوم رمضان وهو التعبد لله تعالى بالإمساك بنية: عن الأكل، والشرب، وسائر المفطرات من طلوع الفجر الثاني إلى غروب الشمس، من شخص مخصوص، بشروط مخصوصة. (القحطاني، ١٤٣١هـ، ص٨)، ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله سبحانه وتعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾. (سورة البقرة: ١٨٣)، وفي الآية إخبار من الله لعباده بأنه فرض عليهم الصيام، فهو من الشرائع والأوامر التي بها مصلحة للخلق في كل زمان. (السعدي، ١٤٢٢هـ، ص٨٦)، وفي ذلك قال الرسول صلى الله عليه وسلم للأعرابي حينما سأله: ما فرض الله علي من الصيام؟ فقال:"شهر رمضان إلا أن تطوع شيئًا". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٣، ص٢٤، ح١٨٩١)، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "بني الإسلام على خمس، وذكر منها: "صوم رمضان". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ١، ص١١، ح٨)، فهذه الأحاديث دالة على وجوب صوم رمضان. (المبارك، ١٤٢٣هـ، ص١٨٥)، ورغب النبي صلى الله عليه وسلم فيه فقال: "الصيام جنة". (مسلم، ١٣٧٤هـ، جـ٢، ص٨٠٦، ح١١٥١)، ويشير الميداني (١٤٠٧هـ) على الأثر الشرعي لهذا الترغيب بقوله: وإنما كان الصوم جُنة لأنه يقي المسلم الصائم من الوقوع في المعاصي والآثام، فيكفه عن المعاصي والمخالفات، ويلزمه بواجبات التقوى". (ص١٣٣)، فللصوم تأثيرات تربوية بالغة الأهمية في تشكيل شخصية المسلم السوية والمتزنة. ويؤكد الزنتاني (١٩٩٣م) على ذلك بقوله: إن الصوم يقوي عزيمة المؤمن وقدرته على التحمل والصبر، ويهيئ المسلم لمواجهة الصعاب والمشاق التي قد تعترضه في مراحل حياته بروحٍ إيجابية وهمة عالية، كما يقوي لديه الميل الطبيعي للانتماء الاجتماعي، فيعمل على رعاية حق الجماعة، ويحرص على تآزرها وتكافلها، وتراحمها، فيشيع بين الجماعة قيم العدل والمساواة، والإحسان والتراحم، ويصونها من الرذائل والمفاسد والشرور. (ص٣٩٢)، ويتلخص مما سبق بأن الصوم هو المدرسة الإسلامية العظيمة، التي تربي المسلم بكل مكوناته ومقوماته. فهو الوسيلة التي يتعلم منها المسلم الإخلاص لله تعالى حقيقةً، ومراقبته في السر والعلن، وتتربى فيه إرادة الفرد ليقوى على كبح جماح رغباته، ويتعود فيه على الصبر والجلد.

ومنها إيتاء الزكاة وهي نصيب مقدر شرعًا من مالٍ مخصوص لطائفة مخصوصة. (ابن عثيمين، ١٤٢٦هـ، جـ١/ ص٤١٢). ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله تعالى:﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ وَاللهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾. (سورة التوبة: ١٠٣)، ففي الآية دلالة على وجوب الزكاة، فإنها مما ينمي الأموال، ويكتسب بها الأخلاق الحسنة، والأعمال الصالحة، والثواب في الدنيا والآخرة. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٣٥٠)، وامتدح الله عباده المؤمنين بها والمؤدين لها، فقال عز وجل: ﴿ وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ﴾. (سورة المؤمنون: ٤)، فأداء الزكاة التي هي أعظم مصدق للإيمان؛ لأنه يجمع مقاصد كمال الإيمان وطهارة الدين. (البقاعي، د.ت، جـ١٣/ ص١٠٧)، كما قال النبي صلى الله عليه وسلم حينما بعث معاذ بن جبل إلى اليمن: "وأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة في أموالهم، تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ١، ص١٠٤، ح١٣٩٥)، ولقد أجمع علماء الأمة على فرضيتها، فأداء الزكاة مظهر من المظاهر التي يؤدى بها شكر النعمة. (الكاساني، ١٣٢٨هـ، جـ٢/ ص٣)، حيث إن الزكاة في واقعها تطهير للنفس من الشح، وما جبلت عليه من حب المال وإيثار الذات، وتطهير للفقير من الحسد والنظر لما في أيدي الناس بحسرة وألم، وإكساب للنفس القناعة، والرضا، وتطهير للمجتمع من آفة الفقر التي إذا انتشرت تركت البؤس والفساد فيه. فبإخراج الزكاة يتطهر المجتمع كله من براثن الحاجة والحرمان. (العقلة، ١٤٠٢هـ،١٣).

ويلاحظ مما سبق بأن أداء الزكاة بهذا الاعتبار مظهر من مظاهر العبودية، والاستجابة لأمر الله تعالى، ورسوله صلى الله عليه وسلم في كل شأن من شؤون الحياة، فالمسلم يؤديها برغبة خالصة، وإيمان صادق لنيل رضا الخالق. فمن هذا المنطلق لا بد من الإحسان في الزكاة، وتيسير سبل أدائها في المجتمع المسلم؛ لأن فيها إتاحة الفرص الملائمة لتنمية الأموال، واستثمارها الذي بدوره يساهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية، والاجتماعية بشكلٍ فعال.

وتؤكد الباحثة على عناية الشريعة الإسلامية بالفرائض والتنوع فيها، فتارة يجعل العبادة صلاة تقام، أو صومًا يمتنع به عن الطعام، أو مالًا يؤدى، وذلك كي يحرر النفس البشرية من

أسر الشهوات، ويربيها التربية المتوازنة الواقعية التي تتمثل في جعل الفرد المسلم يعبد الله العبودية الحقة فيما يستطيع حسب حاله وقدرته.

المضمون الرابع: العناية بالنوافل:

إن من فضل الله على عباده، ورحمته بهم أن جعل لهم حظًا من النوافل يتقربون له سبحانه وتعالى بها، فبعد أن يحرص العبد على تحقيق الفرائض، والالتزام بها، تأتي النوافل لتكمل النقص الحاصل فيما افترض عليه، وتكون سببًا من أسباب محبة الله، وحفظه لعبده، وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم فيما يرويه عن ربه بأنه قال: "وما يزال عبدي يتقرب إلي بالنوافل حتى أحبه". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٨، ص١٠٥، ح٦٥٠٢)، ولقد اعتنى الآباء في العصر العباسي بهذا الجانب التعبدي حيث تضمنت وصاياهم لأولادهم الحث عليه، فالعناية به تزيد الإيمان، وتحقق التقوى، ويلاحظ من الوصايا أنها حظت على النوافل المختصة بالصلاة وهي التي:"واظب عليها النبي صلى الله عليه وسلم، ولم يتركها إلا نادرًا ليبين جواز الترك، وأنها ليست واجبة". (الزحيلي، ١٤٢٧هـ، جـ١/ص٣٤٠)، حيث قال سلمة بن نبيط لولده: "يا بني، قم فصل من السحر فإن لم تستطع فلا تدع ركعتي الفجر". (العبسي، ١٤٠٩هـ، جـ٧/ص٢٣٥)، وقال الطاهر لولده: "ولا تقصر في طلب الآخرة، وطلب الأجر والأعمال الصالحة، والسنن المعروفة، ومعالم الرشد". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٧)، وقال الطاهر لولده: "وإذا ورد عليك أمر فاستعن عليه باستخارة الله وتقواه، واستخر الله، واستعن بالله على جميع أمورك واستخره". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٦).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: العناية بالنوافل.

ومنها قيام الليل ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقول الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّدًا وَقِيَامًا﴾. (سورة الفرقان: ٦٤)، وبقوله تعالى: ﴿كَانُوا قَلِيلًا مِنَ اللَّيْلِ مَا يَهْجَعُونَ﴾. (سورة الذاريات: ١٧)، ففي الآيات السابقة بيان لحال عباد الرحمن مع ربهم في ليلهم، وحضٌّ منه سبحانه على إحياء الليل بالصلاة. (الألوسي، ١٤١٥هـ، جـ١٠/ص٤٤)، وقد تضمنت الآيات أصل إصلاح النفس وإصلاح الناس. وذلك جماع ما يرمي إليه التكليف من

الأعمال، فإن صلاح النفس تزكية الباطن والظاهر، ففي قيام الليل إشارة إلى تزكية النفس باستجلاب رضا الله تعالى. (ابن عاشور، ١٩٨٤م، جـ٢٦/ص٣٤٨)، وقال النبي ﷺ:"عليكم بقيام الليل؛ فإنه دأب الصالحين قبلكم، وهو قربة إلى ربكم، ومكفرة للسيئات، ومنهاة للإثم". (الترمذي، ١٩٩٦م، جـ٥، ص٥١٦، ح٣٥٤٩)، فالحديث ترغيب في صلاة الليل، وبيان فضلها ومكانتها، وأنها من أشرف الطاعات، وأفضل العبادات. وأنها سبب في النجاة من النار، والارتقاء في مقامات الصالحين الأخيار. (قاسم، ١٤١٠هـ، جـ٢/ص٣٢٦). ومنها ركعتان قبل الفجر ويستدل عليه بقوله تعالى:﴿وَمِنَ اللَّيْلِ فَسَبِّحْهُ وَإِدْبَارَ النُّجُومِ﴾ (سورة الطور: ٤٩)، والمراد بالتسبيح ﴿إِدْبَارَ النُّجُومِ﴾ الركعتان قبل صلاة الفجر، فإنهما مشروعتان عند إدبار النجوم أي عند جنوحها. (الصابوني، ١٤٠٢هـ، جـ٢/ص٣٩٤)، وقول النبي صلى الله عليه وسلم: "ركعتا الفجر خير من الدنيا وما فيها". (مسلم، ١٣٧٤هـ، جـ١، ص٥٠١، ح٧٢٥) فلم يكن النبي صلى الله عليه وسلم على شيء من النوافل أشد منه تعاهدًا عليها. (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٢، ص٥٧، ح١١٦٩)، فسنة الفجر من العبادات الفاضلة التي كان يحافظ عليها الرسول صلى الله عليه وسلم، وكان يرغّب أصحابه فيها، وذلك لعظيم أجرها، وشرف قدرها على بقية النوافل التي من جنسها. (العيني، ١٤٢٩هـ، جـ٥/ص١٤٢).

ومنها الاستخارة وهي استفعال من الخير والمراد بها: طلب خير الأمرين لمن احتاج إلى أحدهما. (ابن الأثير، ١٣٩٩هـ، جـ٢/ص٩١). ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقول جابر بن عبد الله في دعاء الاستخارة المأثور: كان النبي صلى الله عليه وسلم يعلمنا الاستخارة كما يعلمنا السورة من القرآن. (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٨، ص٨١، ح٦٣٨٢)، فهذا الحديث يوجب على المؤمن رد الأمور إلى الله، والتبرؤ من الحول والقوة إليه، وينبغي له ألا يروم شيئًا من دقيق الأمور وجليلها، حتى يستخير الله فيه ويسأله أن يحمله فيه على الخير ويصرف عنه الشر؛ إذعانًا بالافتقار إليه في كل أمر والتزامًا بالعبودية له، وتبركًا باتباع سنة النبي ﷺ في الاستخارة. (ابن عبد الملك، ١٤٢٣هـ، جـ١٠/ص١٢٣)، فالتربية على الاستخارة تربي في نفس المؤمن التوكل على الله، وتعظيمه سبحانه، والارتباط بالله في أدق

شؤونه، واحتياجاته الدنيوية، والدينية، وتورثه الطمأنينة التي بدورها تقطع عن قلب المؤمن وعقله الأوهام والاضطرابات. (الشمري، ١٤٣١هـ، ص٤٧). فالتربية على النوافل والمداومة على أدائها تبلغ العبد القرب من الله، والاصطفاء بمحبته سبحانه، وذلك مما يجعل جميع أعماله موافقة لما أراده الله عز وجل، ولهذا الأثر البين على سلوك المسلم وسائر تصرفاته، وانفعالاته. وتؤكد رائدة نصيرات (١٤٤٢هـ) أن التربية على النوافل تضبط سلوك الفرد، وتسهم في تعديله سواء في علاقته مع ذاته أو مع الآخرين؛ لأن النفس تسمو من خلال هذه النوافل حتى تصل إلى مرتبة الإحسان في العبادة. وتضيف الباحثة على ذلك بأن تخصيص الصلاة والوصية بها لمزيتها العظمى في تحقيق القرب من الله، فالعبد أقرب ما يكون لله وهو ساجد له، كما أنها أحد أسباب سلامة القلب، ونقاء السريرة، وقوة الجسد، وتقويم السلوك، وتحقيق المطالب، وأداء الرسالة. إن الالتزام بالنوافل عمومًا، وبقيام الليل وركعتي الفجر، وصلاة الاستخارة تحديدًا تعد من أجدر الوسائل لإراحة النفس من ضغوطات الحياة، فقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يرتاح بإقامتها، فالنفس إذا سكنت بالقرب من الله واطمأنت سكنت الجوارح واستقامت.

المضمون الخامس: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

إن عبادة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر عنوان الإيمان، ودليل على التقوى، وأصل الفلاح في الدنيا والآخرة. ولقد أوصى الآباء في العصر العباسي أولادهم به، وحثوا عليه حيث قال جعفر لولده: "وكن للإسلام فاشيًا، وللمعروف آمرًا، وعن المنكر ناهيًا". (الذهبي، ١٤٠٥هـ، جـ٦/ص٢٦٣)، وقال الحكم بن هشام: "لابن ابن له وكان يتعاطى الشراب، أي بني إياك والنبيذ إنه قيء في شدقك، وسلح على عقبك، وحد في ظهرك، وتكون ضحكة للصبيان، وأسيرًا للديان". (البيهقي، ١٤١٢هـ، جـ٥/ص١٤).

تعريف الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر اصطلاحًا: الأمر بواجبات الشرع والدعوة إليها، والترغيب فيها، وتمهيد أسبابها حتى تتوطد أركانها وتتطرق سبلها، ويعم الخير بها، والنهي عن محرماته ومقاومتها، وأخذ السبل عليها حتى لا تقع أصلًا أو لا يتكرر وقوعها. (النووي، ١٤١٢هـ، جـ١٠/ص٢١٧)، (الحقيل، ١٤١٧هـ، ص٤٣).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقول الله تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ) ﴾. (سورة آل عمران: ١١٠) ففي الآية مدح لهذه الأمة وإخبار منه سبحانه بأنها خير الأمم التي أخرجها للناس، وذلك بتكميلهم لأنفسهم بالإيمان المستلزم للقيام بكل ما أمر الله به، وبتكميلهم لغيرهم بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر المتضمن دعوة الخلق إلى الله، وجهادهم على ذلك، وبذل المستطاع في ردهم عن ضلالهم، وغيهم وعصيانهم. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص١٤٣)، وعلى قوله صلى الله عليه وسلم: "من رأى منكم منكرًا فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان". (مسلم، ١٣٧٤هـ، جـ١، ص١٦٧٥، ح٢١٢١)، فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من واجبات الإيمان، ودعائم الإسلام. (السبتي، ١٤١٩هـ، جـ١/ص٢٨٩)، ويشير ابن تيمية (١٤٢٥هـ) إلى أهميته بقوله: إن كل بني آدم لا تتم مصلحتهم لا في الدنيا ولا في الآخرة إلا بالاجتماع، والتعاون، والتناصر على جلب المنافع ودفع المضار. فالإنسان مدني بطبعه، فإذا اجتمعوا فلا بد من أمور يفعلونها يجتلبون بها المصلحة، وأمور يجتنبونها لما فيها من المفسدة، فيكونون بذلك مطيعين للآمر بتلك المقاصد، والناهي عن تلك المفاسد، فجميع بني آدم لا بد لهم من طاعة آمرٍ وناهٍ. (جـ٢٨/ص٦٢)، فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر قولًا وفعلًا هو الطريقة المثلى للتعامل بين الناس؛ لأنه يعطي الثمار الطيبة للتآخي والتعارف والتعاون بين أفراد المجتمع، والتربية الإسلامية إذ جعلته أسسًا من أساساتها، وقاعدة عظمى لها، لأنه يعد وسيلة من وسائل الحماية من الفساد، أو قطع أصله بعد وقوعه، وبذلك يرتبط المجتمع بوشائج من الخير والمعروف، فتقوى الأخوة في الله، ويترعرع الفرد في ظل مجتمع آمن، ومتماسك، ومتآلف، يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر. (الشرقاوي، ١٩٨٣م، ص١٠٠)، فإذا قام المسلم بهذا المطلب الهام تحققت حماية المجتمع من كل دخيلة، فيكون هذا الواجب التعبدي بمثابة المناعة للمجتمع المسلم وأفراده لمقاومة كل ما يطرأ على واقعه من شبهات، وعلى أفراده من

شهوات، بالإضافة إلى أنه يمد المجتمع وأفراده بالقيم العليا، والأخلاق الفاضلة، والعقائد السليمة. ومن هنا يتضح أنه على المسلم الرجوع إلى شعيرة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كما فرضها الله شريعةً وسنة مباركة، فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يحقق هدف التربية الإسلامية الأكمل بأن يخلق في شخصية المسلم التوازن والاستقامة التي يعرف بها حقوقه وواجباته نحو ربه ثم نفسه ومجتمعه.

المضمون السادس: المحافظة على سنن الفطرة:

إن طهارة الجسم ونظافته مرتبط ارتباطًا وثيقًا بصفاء قلب المسلم ونقائه، فكل منهما يكمل الآخر. ولقد أوصى الآباء أولادهم في العصر العباسي بذلك، حيث قال الخطاب بن المعلى المخزومي لولده:"وعليك بالنورة في كل شهر مرة، وإياك وحلاق الإبط بالنورة، وليكن السواك من طبيعتك، وإذا استكت فعرضًا". (الدارمي، د.ت، ص٢٠١).

تعريف سنن الفطرة اصطلاحًا: هي الجوانب العملية التي تشتمل على كل ما له علاقة بجمال مظهر الفرد المسلم، وحسن سمته، لما في ذلك من ملاءمة الفطرة السوية التي خلق الله الناس عليها في أحسن تقويم. (أبو عراد، ١٤٢٦هـ، ص٤).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: المحافظة على سنن الفطرة.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقول الله تعالى: ﴿وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي قَالَ لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ (سورة البقرة:١٢٤)، فقد ابتلاه سبحانه اختبارًا بفرائض افترضها عليه، وهي سنن الفطرة العشرة التي منها: السواك، ونتف الإبط. (الطبري، ١٤٢٢هـ، جـ٢/ ص٥٠٠)، وعلى قوله صلى الله عليه وسلم: "عشر من الفطرة وذكر منها: والسواك، ونتف الإبط". (مسلم، ١٣٧٤هـ، جـ١، ص٢٢٣، ح٢٦١) ويتعلق بهذه الخصال مصالح دينية ودنيوية تدرك بالتتبع منها: تحسين الهيئة، وتنظيف البدن جملة وتفصيلًا، والاحتياط للطهارتين، والإحسان إلى المخالط والمقارن بكف ما يتأذى به من رائحة كريهة، ومخالفة شعار الكفار من المجوس، واليهود، والنصارى، وعباد الأوثان، وامتثال أمر الشارع في ذلك، ففي المحافظة عليها محافظة على المروءة، وعلى التآلف

المطلوب؛ لأن الإنسان إذا بدا في الهيئة الجميلة كان أدعى لانبساط النفس إليه، فيقبل قوله ويحمد رأيه. (العسقلاني، ١٣٧٩هـ، جـ١٠/ ص٣٣٩)، كما أنه ﷺ قال في أمر السواك حاثًا عليه، وآمرًا به:"لولا أن أشق على أمتي لأمرتهم بالسواك عند كل وضوء". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٣، ص٣١، ح١٩٣٣)، وقال صلى الله عليه وسلم أيضًا مرغبًا في السواك بأنه:"مطهرة للفم مرضاة للرب". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٣، ص٣١، ح١٩٣٣)، فقد كان صلى الله عليه وسلم يحب السواك، ويداوم عليه في أغلب أوقاته وفي ذلك دلالة على تأكد سنيته، وإلى هذا المعنى أشار ابن باز (د.ت) بأن حال النبي صلى الله عليه وسلم مع السواك والمداومة عليه يدل على مشروعيته، وتأكده عند الوضوء، وعند الصلاة، وعند دخول المنزل، وعند القيام من النوم، وهكذا يستحب عند تغير الفم إذا طال السكوت؛ لأنه يطيب النكهة، ويشد اللثة، وينظف الأسنان، وينشط الإنسان، ويطرد النعاس. (ابن باز، د.ت، ص٩٤)، ويضاف إلى ذلك بأن السواك يقطع البلغم، ويجلو البصر، ويذهب بالحفر، ويصح المعدة، ويُصفّي الصوت، ويعين على هضم الطعام، ويسهل مجاري الكلام، وينشط للقراءة والذكر والصلاة، ويطرد النوم، ويرضي الرب، ويعجب الملائكة، ويكثر الحسنات. (ابن القيم، ١٤٤٠هـ، جـ٤/ص٤٧٦)، فالمستحب أن يستاك عرضًا ولا يستاك طولًا؛ حماية له من الضرر الذي قد يقع له في فمه وأسنانه. (النووي، ١٣٩٢هـ، جـ٣/ص١٤٣)، ويؤكد على ذلك حدايدي (١٤٣٠هـ) بأن طهارة الظاهر متعلقة بجوانب الفطرة العملية التي تشتمل على كل ما له علاقة بجمال مظهر المسلم، وحسن سمته؛ لما في ذلك من ملاءمته للفطرة السوية التي خلق الله الإنسان عليها في أحسن تقويم، ولما في ذلك من التزام فعلي بهدي النبي صلى الله عليه وسلم المبارك التي جاءت به التربية الإسلامية واضحًا جليا. (ص٥)، فعندما يمتثل المسلم لأمر الله تعالى، وسنة رسوله الكريم، ويكون حريصًا على إظهار هذه الشعائر التعبدية في نفسه، كان ذلك إرغامًا للشيطان وكبتًا له، ومخالفة له فيما يحبه من النجاسة والركون، وبذلك يحصل المسلم رضا الله سبحانه وتعالى، كما أن المحافظة على سنن الفطرة مدعاة للسمت الحسن الذي يؤدي بدوره المكانة الفضيلة، والتوازن الإيماني الذي يربط المسلم بخالقه إحسانًا وعبودية.

المضمون السابع: شكر الله على نعمه:

إن الشكر لله تعالى رأس الأعمال الصالحة، ووسيلة من وسائل حفظ النعم واستدامتها. حيث أوصى الآباء في العصر العباسي أولادهم بها فقال المنصور لولده: "أيا بني، استدم النعمة بالشكر". (البصري، ١٤٤٢هـ، جـ١٣/ص٤٦٣)، وقال المأمون لولده: "ينبغي يا بني لمن أسبغ الله عليه نعمه؛ وشركه في ملكه وسلطانه، وبسط له في القدرة أن ينافس في الخير مما يبقى ذكره، ويحب أجره، ويرجى ثوابه وأن يجعل همته في عدل ينشره، أو جور يدفنه، وسنة صالحة يحييها، أو بدعة يميتها، أو مكرمة يعتقدها، أو صنيعة يسديها أو يد يودعها ويوليها، أو أثر محمود يتبعه". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٥٤)، وقال الطاهر لولده: "فاعتصم بالشكر، وعليه فاعتمد يزدك الله خيرًا وإحسانًا، فإن الله يثيب بقدر شكر الشاكرين". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٩)، وقال الطاهر لولده: "وليكن عملك لله وفيه تعالى، وارج الثواب فإن الله قد أسبغ عليك نعمته، وأظهر عليك فضله، فاعتصم بالشكر وعليه فاعتمد يزدك الله خيرًا وإحسانًا، فإن الله يثيب بقدر شكر الشاكرين، وسيرة المحسنين، واقض الحق فيما حمل من النعيم، وألبس من العافية والكرامة. ولا تحقرن ذنبًا". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٩).

تعريف شكر الله اصطلاحًا: ظهور أثر نعمة الله على لسان عبده ثناءً واعترافًا، وعلى قلبه شهودًا ومحبةً، وعلى جوارحه انقيادًا وطاعةً. (ابن القيم، ١٤٤٠هـ، جـ٢/ ص٥٨٩).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: شكر الله على نعمه.

ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقول الله تعالى: ﴿وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ﴾. (سورة البقرة: ١٧٢)، ففي الآية أمر بالشكر على ما أنعم الله به على عباده؛ لخصوصيته سبحانه بالعبادة، فالتخصيص بالعبادة يدل على إرادة كمال العبودية التي تليق بكبريائه، وهي لا تتم إلا بالشكر؛ لأنه من أجل العبادات؛ ولذا جُعل نصف الإيمان. (الألوسي، ١٤١٥هـ، جـ١/٤٣٩)، وقال سبحانه حاثًا على شكر نعمه:﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾. (سورة إبراهيم: ٧)، فالأمر بالشكر، عقيب النعم؛ لأنه سبب في حفظ النعم الموجودة وزيادتها، وجلب النعم المفقودة. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٨١)، وقد كان النبي ﷺ يصلي

حتى تنتفخ قدماه، فيقال له: غفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر، فيقول: أفلا أكون عبدًا شكورًا". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٨، ص٩٩، ح٦٤٧١)، وفي ذلك يقول النبي صلى الله عليه وسلم في دعائه: "اللهم اجعلني لك شاكرًا". (أبو داود، د.ت، جـ٢، ص٨٣، ح١٥١٠)، وقال صلى الله عليه وسلم في وصيته لمعاذ بن جبل: "أوصيك يا معاذ لا تدعن في دبر كل صلاة أن تقول: اللهم أعني على ذكرك، وشكرك، وحسن عبادتك". (أبو داود، د.ت، جـ٢، ص٨٦، ح١٥٢٢)، فالحث على شكر الله بالاعتراف بنعمه، والتحدث بها، والاستعانة بها على طاعة المنعم، وفعل جميع الأسباب المعينة على الشكر. يدل على أن الشكر لله هو رأس العبادة، وأصل الخير، فإنه ما بالعباد من نعمة ظاهرة ولا باطنة، خاصة أو عامة إلا من الله. (السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٤٧)، فنظرة الشكر من المعاني الأساسية التي رمت الشريعة إلى تحقيقها في النفس المؤمنة من وراء البناء التعبدي، إذ إن عمل الجوارح بطاعة الله هو أحد أشكال الشكر عند أهل السنة والجماعة، فمنفعة الشكر تعود على العبد الشاكر، بتطهير نفسه، وتزكيتها، وقربها من الله، وتوجيه إرادته إلى الوجهة الصالحة في إنفاق النعم في وجوهها المشروعة. (الحليبي، ١٤٠٩هـ، ص٣١٨)، كما أن الشكر لله ذخيرة للعبد في الدنيا والآخرة، وأحد أعظم مفاتيح السعادة، وذلك للنظرة الإيجابية التي يكسبها الشكر للعبد، والتفاؤل بما عند الله، فيكون ذلك سببًا في علو همته، واطمئنان نفسه واستقرارها، فشكر النعم سبب في تضامن المجتمع وقوته، وهو من اللوازم الشخصية التي تعين الفرد في أداء مسؤوليته الكبرى التي تورثه السلوك السوي للتقدم والرقي، والتماس أسباب المعالي.

المضمون الثامن: الصـــــبر:

الصبر من أبرز العبادات التي يحتاجها الفرد المسلم، فهو قوام الطاعة، ومعين عليها، فالتربية سنة إلهية تربى عليها الأنبياء، فكلما تحلى المسلم بالصبر نال المكرمات، وتخطى العقبات. ولقد أوصى الآباء في العصر العباسي به أولادهم حيث قال عبد الله لولده: "يا بني اصبر؛ فإنما هي غدوة أو روحة حتى يأتي الله بالفرج". (الرازي، ١٤٢٤هـ، جـ١/ص٢٥٤)، وقال عبد الملك بن صالح لولده: "والصبر على المكروه يعصم القلب". (الكناني، ١٤٢٣هـ،

جـ٣/ص٣٠٦)، وأوصى المنصور ولده فقال: "وعوّد نفسك الصبر على التعب". (البلاذري، ١٤١٧هـ، ص٢٧٠).

تعريف الصبر اصطلاحًا: حبس النفس عن الجزع، وحبس اللسان عن الشكوى، وحبس الجوارح عن التشويش. (ابن القيم، ١٤٤١هـ، جـ٢/ ص٤٥١).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: الصبر.

ومنه الصبر على أقدار الله المؤلمة: ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقول الله تعالى:﴿وبَشِّرِ الصّابِرِينَ﴾. (سورة البقرة: ١٥٥)، ففي الآية إرشادٌ إلى الصبر، وحثٌّ عليه. وذلك ليعلم المسلمون أن تمام النعمة، ومنزلة الكرامة عند الله لا يحول بينهم وبين لحاق المصائب الدنيوية المرتبطة بأسبابها، وأن تلك المصائب مظهر لثباتهم على الإيمان، ومحبة الله تعالى، والتسليم لقضائه، فينالون بذلك بهجة نفوسهم بما أصابهم في مرضاة الله ويزدادون به رفعة وزكاء، ويزدادون يقينًا بأن اتباعهم لهذا الدين لم يكن لنوال حظوظ في الدنيا. (ابن عاشور، ١٩٨٤م، جـ٢/ ص٥٤)، وأوصى لقمان ابنه به حيث قال تعالى:﴿وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأُمُورِ﴾. فأمره بالصبر على شدائد الدنيا كالأمراض وغيرها، وألا يخرج بالجزع إلى معصية الله ﷻ، وهو من الأمور التي عزمها الله على عباده وأوجبها. (القرطبي، ١٣٨٤هـ، جـ١٤/ ص٦٨)، كما قال النبي ﷺ في فضيلة ذلك: "ومن يتصبر يصبره الله، وما أعطي أحد عطاءً خيرًا وأوسع من الصبر". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ٢، ص١٢٢، ح١٤٦٩)، فما أعطي أحد من الناس عطاء هو خير وأوسع وأشرح للصدر من الصبر؛ وذلك لأن مقام الصبر أعلى المقامات، لأنه جامع لمكارم الأخلاق والصفات والحالات. (الهرري، ١٤٣٠هـ، جـ١٢/ ص١٩١)، ومن يستعمل الصبر يقوّه الله سبحانه وتعالى، ويمكنه من نفسه حتى تنقاد له، وتذعن لتحمل الشدائد، وعند ذلك يكون الله معه، فيظفره بمطلوبه، ويوصله إلى مرغوبه. (القرطبي، ١٤١٧هـ، جـ٣/ ص٩٩)، فالصبر أمام البلاء ضروري للمسلم؛ إذ يُحفظ به هدؤه النفسي، وطمأنينته، ورضاه بأقدار الله تعالى، حيث إن الصبر هو القوة الخلقية الدالة على قوة الإرادة، وتمكن الإنسان من ضبط نفسه لتحمل المتاعب والمشاق، وضبطها من الاندفاع، ففي

الصبر مداواة للنفس والقلب، فهو يقوي صلة المسلم بربه، ويزيد من مراقبته له، فيفرغ الله عليه السكينة والراحة. (الميداني، ١٤٢٢هـ، ص٤٦٨)، والتربية الإسلامية إنما تؤكد على الصبر وتجعله أسسها التي تقوم عليها؛ لأنه يساهم في تكوين شخصية الفرد الذي تهدف إلى تكوينه التربية الإسلامية، وصياغة شخصيته المتوازنة، فالصبر يجعل الفرد قويًا، ذا همة عالية، وعزم ونشاط، ويؤثر ذلك في ثباته؛ لأنه قوام الحياة لمواجهة المحن والابتلاءات الدنيوية المختلفة. (العقاب، ٢٠١١م، ص١٧٧)، فبذلك يكون الصبر من الوسائل التربوية المعينة على تخلية الإنسان من الرذائل والعيوب، وتحليته بالفضائل، وهو طريق الاستقامة والعدل؛ فالصبر ضرورة لازمة للأمة لترتقي به ماديًا ومعنويًا.

ومنه الصبر على الناس: وستذكره الباحثة في موضعه من مضامين التربية الاجتماعية المستنبطة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي.

المضمون التاسع: الدعاء:

إن الدعاء للأبناء أصل كل خير، فالدعاء للأولاد بالخيرة والصلاح منهج شرعي لما فيه من أثر عظيم في صلاح الأولاد، وصفاء خلقهم، ولقد اقتفى الآباء في العصر العباسي ذلك المنهج في تربية أولادهم ووصاياهم لهم، حيث دعا المهدي لولده:"فسر على بركة الله، أصحبك الله من عونه وتوفيقه دليلًا يهدي إلى الصواب قلبك، وهاديًا ينطق بالخير لسانك". (ابن حدير، ١٤٠٤، جـ١/ص١٧٦)، ودعا الخطاب بن المعلى المخزومي القرشي لولده: "جعلك الله يا بني ممن يقتدي بالهدى، ويأتم بالتقى، ويجتنب السخط، ويحب الرضا، والله خليفتي عليك، والمتولي لأمرك، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، وصلى الله على محمد نبي الهدى وعلى آله وسلم تسليمًا كثيرًا". (الدارمي، د.ت، ص٢٠٤)، ودعا عبد الله لولده: "وأنا أسأل الله أن يحسن عونك، وتوفيقك، ورشدك، وكلاءتك. وأن ينزل عليك فضله ورحمته بتمام فضله عليك، وكرامته لك، حتى يجعلك أفضل أمثالك نصيبًا، وأوفرهم حظًا، وأسناهم ذكرًا وأمرًا، وأن يهلك عدوك، ومن ناوأك وبغى عليك، ويرزقك من رعيتك العافية، ويحجز الشيطان عنك ووساوسه حتى يستعلى أمرك بالعز والقوة والتوفيق، إنه قريب مجيب". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٣٤)، ودعا الطاهر لولده:"أخلص الله لنا ولك النية فيه، واليقين به". (ابن طيفور، ١٤٢٣هـ، ص٢٨).

تعريف الدعاء اصطلاحًا: وهو استدعاء العبد ربه عز وجل العناية، واستمداده إياه المعونة. وفيه إظهار الافتقار إلى الله سبحانه وتعالى، والتبرؤ من الحول والقوة، وهو سمة العبودية، واستشعار الذلة البشرية، وفيه معنى الثناء على الله عز وجل، وإضافة الجود، والكرم إليه. (الخطابي، ١٤١٢هـ، جـ١/ ص٤).

يستنبط من هذه الوصايا المضمون التربوي التعبدي: الدعاء.

ومنه الدعاء للأبناء كما تضمنته وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي. ولقد تم الاستناد على هذا المضمون بالاستدلال بقوله الله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا﴾. (سورة الفرقان: ٧٤)، وهذا في مقام الثناء على عباد الرحمن الذين يسألون الله أن يخرج من أصلابهم وذرياتهم من يطيعه ويعبده وحده لا شريك له. ويعنون بذلك من يعمل بالطاعة، فتقرّ به أعينهم في الدنيا والآخرة. فتكون ذريتهم من الهداة المهتدين، الدعاة إلى الخير، فأحبوا أن تكون عبادتهم متصلة بعبادة أولادهم وذرياتهم، وأن يكون هداهم متعديًا إلى غيرهم بالنفع، وذلك أكثر ثوابًا، وأحسن مآبًا. (ابن كثير،١٤٢٠هـ، جـ٦/ ص١٣٢)، وبقوله سبحانه: ﴿وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي﴾ {الأحقاف:١٥} (سورة الأحقاف: ١٥)، فالآية وصاية بالدعاء، وذلك بأن لا يغفل الإنسان عن التفكر في مستقبله بأن يصرف عنايته إلى ذريته، ليكون إحسانًا منه إليهم، وإصلاح الذرية يشمل إلهامهم الدعاء. (ابن عاشور، ١٩٨٤م، جـ٢٦/ ص٣٣)، كما أن الدعاء للأبناء من دأب الأنبياء فقد دعا زكريا لولده فقال سبحانه:﴿وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا﴾. (سورة مريم: ٦)، أي: واجعله يا رب برًا تقيًا مرضيًا عندك في أخلاقه وأفعاله، ترضاه وتحبه أنت، ويرضاه عبادك ويحبونه، ليكون أهلًا لحمل رسالة الدين، وتعليمه وتبليغه، وإقامة شعائره. (الزحيلي، ١٤٢٢هـ، جـ٢/ ص١٤٦١)، وقد دعا إبراهيم عليه السلام لأولاده فقال سبحانه: ﴿وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الأَصْنَامَ﴾. (سورة إبراهيم: ٣٥)، أي: ثبتنا على ما نحن عليه من التوحيد وملة الإسلام والبعد عن عبادة الأصنام. (الألوسي، ١٤١٥، جـ٧/ ص٢٢١)، ويؤكد على ذلك ما روي عن النبي ﷺ بأنه قال: "ثلاث دعوات يستجاب لهن، لا شك فيهن، وذكر منها:

ودعوة الوالد لولده". (ابن ماجة، د.ت، جـ٢، ص٢٧٠، ح٣٨٦٢)؛ لأنه صحيح الشفقة عليه، كثير الإيثار له على نفسه، فلما صحت شفقته استجيبت دعوته. (المناوي، ١٣٥٦هـ، جـ٣/ ص٣٠١)، وقد كان الدعاء للصغار من الوسائل التربوية التي كان النبي صلى الله عليه وسلم يربي به أصحابه فقد دعا صلى الله عليه وسلم لابن عباس في صغره فقال:"ضمني رسول الله صلى الله عليه وسلم وقال: اللهم علمه الكتاب". (البخاري، ١٤٢٢هـ، جـ١، ص٢٦، ح٧٥)، ففُضل ابن عباس رضي الله عنهما، وتُميّز عن غيره بهذا الدعاء المبارك، الذي استجاب الله فيه دعوة نبيه، فأصبح رضي الله عنهما مضرب الأمثال، وبحر العلوم، وحبر الأمة، وترجمان القرآن، وتفوق في الفقه على من هم أكثر منه حديثًا ورواية. (قاسم، ١٤١٠هـ، جـ١/ ص١٧٦)، فالدعاء للأبناء من الأركان الأساسية التي يخاطب بها الوالدان في التربية الإسلامية للالتزام به، والحث على تحين الأوقات الفاضلة التي بينها النبي صلى الله عليه وسلم فدعاء الوالدين مستجاب عند الله تعالى، إذ به تزداد شحنة العاطفة وقودًا، وتتمكن الرأفة والرحمة من قلبيّ الوالدين، فيتضرعان إلى الله تعالى، ويبتهلان في إصلاح أولادهما في حاضرهم ومستقبلهم. (سويد، ١٤٢١هـ، ص١٠٢)، وتضيف الباحثة على ذلك بأن الدعاء للأولاد من الوسائل المعينة على التربية، فبه تلين طباعهم، وتستجيب أسماعهم، كما أنه من أسباب الطمأنينة للوالدين إذ إنهم توكلا على الله لإعانتهما في تربية وإصلاح أولادهما. فللدعاء الأثر البالغ في صناعة الأولاد الصالحين المهتدين، لذا ينبغي أن يكون من الأسس التي تقوم عليها التربية بطريقة عملية، ومستمرة.

ويلاحظ من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي عنايتهم بالتربية الإيمانية، وحرصهم على كافة جوانبها، وذلك لمدار جميع مجالات التربية الإسلامية عليها، فحينما يرتبط الأولاد بالتربية الإيمانية عقيدةً وعبادةً منذ نشأتهم، فيعتادون أوامرها، والقيام بوظائفها منذ الصغر، ويتربون على طاعة الله، والقيام بحقه، والالتزام بشريعته، عندئذ تحقق التربية الإسلامية هدفها الأسمى وهو تكوين الفرد المتوازن في مجتمعه، والقدوة الصالحة في سلوكه، وأخلاقه، ومعاملاته. حيث إن التربية الإيمانية هي المورد العذب لكل فضيلة في هذه الحياة الدنيا، فما احتوت عليه من عقيدة، وعبادة، ونصت على الأمر به أو النهي عنه هو الأصل لكل قيمة رفيعة، وعادة

حسنة، وسلوك قويم. ففي ظلال هذه التربية السليمة، والمتوازنة يأمن الفرد بعيشه، وتطيب نفسه وتهنأ. وبهذا تعتبر هذه التربية هي أولى الخطوات وأهمها نحو الحياة الطيبة، والمجتمع السليم، وذلك لتواجد الفرد المؤمن الذي تتمثل فيه صورة الإسلام المشرفة، والذي يكون هو النموذج المشرق، والمنهج الفذ الذي إن رأوه أقبلوا على ربهم، واستدانوا بدينه وشريعته. فالمجتمع اليوم في أمس الحاجة لصناعة هذه النماذج الفريدة التي تسمو بهم المجتمعات، وترقى بهم الأمم.

٣- التطبيقات التربوية المقترحة في الأسرة والمستفادة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي.

تعد الأسرة المحضن التربوي الأول، والخلية الأساسية في تكوين الفرد، فهي تحتل المرتبة الأولى في عملية التربية الإيمانية، ويقع على عاتقها الدور الكبير في هذا المجال التربوي. ويتضح للباحثة أن الأسرة هي الأصل الفعال في تحقيق متطلبات التربية الإيمانية، وذلك من خلال غرس مفاهيم التربية الإيمانية السليمة في نفوس أولادها، وتعويدهم على تطبيقها منذ الصغر. ويشير إلى هذا المعنى سلامة (١٩٩٦م) بقوله: وتتحدد أهمية دور الأسرة من أن خبرات السنوات الأولى من حياة الولد هي منبت الشخصية، ففي تلك الفترة تستقر بذور شخصيته، ويتشكل هيكلها الإيماني، ومعالمه الأساسية، بحيث يكون دور المؤسسات الأخرى هو رعاية الأساس الذي وضعته الأسرة، أو رعاية بعض جوانبه بالتثبيت والتنمية، أو التعديل والتهذيب. (ص٣٩).

فالتربية الإيمانية هي أحد مجالات التربية الإسلامية الهامة التي لها الأثر الواضح على تكوين الأولاد اجتماعيًا واقتصاديًا، فينعكس على المجتمع قوةً وتماسكًا، وأمانًا ورُقيًّا، ويظهر هذا الدور من خلال التطبيقات التربوية التي استنبطتها الباحثة من وصايا الآباء لأولادهم في العصر العباسي وهي كالتالي:

- أن يقتدي الأبوان في أفعالهما الإيمانية عقيدة وعبادة بالنبي ﷺ، ويرد كلٌّ منهما تلك الأفعال لأدلتها الشرعية في الكتاب والسنة.
- أن يكون اتجاهات الأبوين في التربية الإيمانية، فيوحدان غاياتهما، والأساليب المثلى لتربية أولادهما التربية الإيمانية السليمة.

- الاستزادة العلمية التربوية للأبوين من خلال إنشاء مكتبة منزلية خاصة بهما، أو حضور اللقاءات والدورات التربوية التي يتناولان من خلالها التربية الإيمانية للأولاد والوسائل المعينة عليها.
- اطلاع الأبوين على تجارب الآخرين في التربية الإيمانية، والاستفادة منها في واقعهم، وتفادي الأخطاء الواردة في ذلك.
- تسلح الأبوين بالعلم الشرعي، وذلك ليكونا قادرين على معالجة الشبهة العارضة على أولادهم، وحل المغالطات الإيمانية التي قد ترد على أذهانهم.
- اطلاع الأبوين على الواقع، ومعايشته، وذلك من أجل حماية أولادهم من الظواهر العارضة على التربية الإيمانية.
- لجوء الأبوين للاستشارات التربوية حين الضرورة للتعامل الأمثل مع شخصيات الأولاد المختلفة؛ وذلك بهدف غرس مبادئ التربية الإيمانية، والثبات عليها.
- تربية الأولاد بالنية الخالصة لوجه الله، فإن ذلك يعين الأبوين على حسن التربية، وتحقق غاياتها ومصالحها.
- تعويد الأولاد على الإخلاص لله تعالى، وربطهم بمعاني الإخلاص فيما يخص الأمور العقدية والتعبدية، وذلك عن طريق تقليل المكافأة التحفيزية مقابل أداء العبادات، والحرص على تنوعها بين المادي والمعنوي، حتى لا يكون أداء العبادة مقترنًا لديهم بالمكافأة، فإذا انقطعت انقطع معها الالتزام عليها.
- غرس معاني التقوى والخشية من الله تعالى في نفس الأولاد منذ الصغر، وذلك من خلال تمرير الألفاظ المناسبة في المواقف العابرة مثل قول: "الله يرانا" أو "الله ينظر إلينا".
- تدارس الآيات التي تناولت معاني التقوى والخشية والمراقبة من الله تعالى مع الأولاد في سن الشباب، والسعي في تطبيقها أمامهم وتذكيرهم بها في المواقف العابرة.
- الاعتذار من الأولاد فيما يطلبونه مما يخالف الأمور الإيمانية، بالخوف من الله، وخشيته؛ لمراقبته سبحانه لعباده في جميع أحوالهم.

- صرف النظر عن مراقبة الأولاد بهدف التقصي والتجسس، بل على الأبوين ربطه بالله تعالى أولًا وتنمية عبادة الإحسان لديهم، واستشعار اطلاع الله على عباده.
- ممارسة المراقبة التربوية من قبل الأبوين، بأن تكون على هيئة حوار بين الأولاد، أو تصحيح لما يعرض في وسائل التواصل الاجتماعي من خلال معرفة الأبوين السابقة للمتابعين لديهم، أو رفقتهم.
- أن يكون الأبوان هما القدوة الصالحة لأولادهما في التواضع، وخفض الجناح، للتحرر من العجب بالنفس ونحوه.
- اتباع الآداب الشرعية من قبل الأبوين في الثناء والمدح، والتوقير والاحترام، والانقياد والطاعة، فإن ذلك له الدور الكبير في تزكية النفس، وإصلاحها، وتحررها من العجب.
- التأكيد على المسؤولية الفردية في تحسين السمعة أو الحصول على الأغراض الدنيوية، بغض النظر عن الحسب والنسب، فإن ذلك معين على إصلاح النفس، وتهذيبها، وحفظها من الوقوع في آفات القلوب وأمراضها.
- إحسان الظن بالله تعالى من قبل الأبوين في إصلاح أولادهما وهداهم.
- تعويد الأولاد على إحسان الظن بالله تعالى، وتأميلهم برضاه وعفوه، والموازنة بين ترغيبهم وترهيبهم من سبحانه وتعالى.
- الاعتناء بتنقية محضن الأسرة من ورود الشبهات الشرعية عليه.
- اختيار المحاضن التربوية التي يرتادها الأولاد، والتأكد من سلامتها العقدية والتعبدية، ووجهتها الإيمانية.
- الاعتصام بكتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم في توضيح الشبهات والرد عليها، والرجوع إلى أهل العلم في ذلك.
- تعريف الأولاد بأحوال الاعتصام بالله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، وقص القصص والمواقف المعنية بذلك في حياة النبي صلى الله عليه وسلم، وصحابته، وبيان الأثر الإيجابي لهذا التمسك والاعتصام في حياتهم، وبعد مماتهم.

- الاعتناء بتعليم القرآن للأولاد الصغار، وذلك عن طريق تعليمهم قصار السور، وحثهم على حفظها، وتكرارها عليهم.
- إلحاق الأولاد بدور تحفيظ القرآن الكريم، وحلقات تعليمه.
- تخصيص بعض الجلسات الأسرية لقراءة القرآن الكريم، وإيضاح معانيه، أو تصحيح تلاوته.
- التخطيط للمسابقات الأسرية المعينة على حفظ القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو متون العلم الشرعي، وحفظ المنظومات، والمكافأة عليها تحفيزًا للأولاد، وتثبيتًا للمفاهيم الإيمانية لديهم.
- حث الأولاد على العمل بما في القرآن الكريم، والتحلي بآدابه في كل مجال من مجالات الحياة اليومية.
- تأسيس مكتبة منزلية تعنى بتنمية مفاهيم التربية الإيمانية لدى الأولاد بحسب أعمارهم، وتوجهاتهم القرائية.
- تفقد أفكار الأولاد الإيمانية، والحرص على سلامة توجههم العقدي، وتصحيح معتقداتهم من خلال مناقشتها والحوار معهم فيها، وذلك حماية لهم من الانحرافات والانتكاسات.
- عناية الأبوين بالفرائض، وحث أولادهما عليها بتعليم أحكامها، والسعي لإتقانها.
- اصطحاب الأولاد لأداء صلاة الجماعة في المسجد، خاصة الصغار منهم، وتعريفهم بجماعة المسجد، وأولادهم، ليكون ذلك من الأمور المعينة لهم في حضور الصلاة، والحرص على أدائها.
- تعويد الأولاد على الصيام، وترغيبهم فيه منذ الصغر، والتدرج في ذلك.
- اعتناء الأبوين في القيام بالنوافل، والمحافظة عليها في المنزل.
- تعليم الأولاد النوافل المشروعة، وأوقات فعلها، وكيفيتها.
- حث الأولاد على الاستخارة، وذلك في أمورهم الخاصة، وقراراتهم الشخصية.
- التعاون المشروع بين الأبوين والأولاد في أداء العبادات المفروضة، والنوافل المسنونة
- تزويد الأولاد بمعاني الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ومراتبه.

- تدريب الأولاد على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتزويدهم بما يعينهم على ذلك، كإلحاقهم بدورات الحوار الفعال، وطرق التعامل مع الآخرين.
- تزويد الأولاد بالعلم الشرعي اللازم، وحثهم على طلبه ومراجعته؛ حتى يتسنى لهم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على بصيرة وعلم.
- إرشاد الأبوين أولادهما لتطبيق سنن الفطرة، وتعويدهم على ذلك حسب مراحلهم العمرية.
- أن يتولى الأبوان مسؤولية القيام بسنن الفطرة في المراحل العمرية المبكرة لأولادهما، كتقليم الأظافر، وتنظيف الفم.
- قيام الأبوين بمسؤولية التعليم والتربية على الطهارة، والنظافة، وفهم سنن الفطرة وكيفية القيام بها، ويكونان قدوة لهم في ذلك.
- استثمار مرحلة البلوغ لدى الأولاد بالاستعداد القبلي لها، وتوجيههم لاقتناء احتياجاتهم الشخصية، للقيام بفرائضهم، والمحافظة عليها.
- غرس معاني شكر النعمة لدى الأولاد، وتذكيرهم بذلك في المواقف اليومية.
- توجيه الأولاد بالصبر على المكاره، وحسن استقبال البلاء بالرضا، وتذكيرهم بتصرف النبي صلى الله عليه وسلم وأدعيته المشروعة في هذه المواقف.
- حسن التصرف من قبل الأبوين عند وقوع المصائب عليهما أو على أولادهما، والثبات على العبودية في ذلك دون جزع أو تسخط.
- اختيار البرامج الإعلامية، والتقنية الهادفة، للمساعدة في غرس مبادئ ومفاهيم التربية الإيمانية في نفوس الأولاد.
- الاعتدال في التربية الإيمانية، وعدم تحميل الصغار من الأولاد ما لا طاقة لهم به، والاستعانة في ذلك بتمرير المفاهيم الكبرى، وربطهم به لتبقى في أذهانهم منذ الصغر.
- الدعاء للأولاد في مواطن الإجابة، والتضرع لله بأسمائه وصفاته الحسنى في سؤال صلاحهم وهدايتهم، وجعله الوسيلة الأولى في كل المراحل التربوية التي يمر من خلالها الأولاد.

ومما سبق؛ يجب أن يدرك الأبوان أهمية التركيز على التربية الإيمانية، والاستمرار بجدٍ واجتهاد في تقريب معانيها، ومبادئها في نفوس أولادهما، خاصة في هذا العصر الذي كثرت فيه الصوارف والملهيات.

المـــراجـــع

ابن الأثير، المبارك(١٣٩٩هـ) النهاية في غريب الحديث والأثر. المكتبة العلمية: بيروت.

ابن الجوزي، عبد الرحمن(١٤٢٥هـ). صيد الخاطر. دار القلم دمشق.

ابن العساكر، علي(١٤١٥هـ). تاريخ دمشق. دار الفكر.

ابن العطار، علي(١٤٢٧هـ). العدة في شرح العمدة في أحاديث الأحكام. دار البشائر الإسلامية: بيروت.

ابن القيم، محمد(١٤٤٠هـ) زاد المعاد في هدي خير العباد ط٣. عطاءات العلم: الرياض.

ابن القيم، محمد(١٤٤٠هـ) مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة ط٣. عطاءات العلم: الرياض.

ابن القيم، محمد(١٤٤١هـ).مدارج السالكين بين إياك نعبد وإياك نستعين ط٢. عطاءات العلم: الرياض.

ابن باز، عبد العزيز(د.ت) الإفهام في شرح عمدة الأحكام. مؤسسة الجريسي.

ابن بكار، الزبير(١٤١٦هـ). الأخبار الموفقيات ط٢. عالم الكتب: بيروت.

ابن تيمية، أحمد(١٤٠٢هـ). أمراض القلوب وشفاؤها ط٣. المطبعة السلفية: القاهرة.

ابن تيمية، أحمد(١٤٢٥هـ) مجموع الفتاوى. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف: المدينة المنورة.

ابن حدير، أحمد(١٤٠٤هـ). العقد الفريد. دار الكتب العلمية: بيروت.

ابن حنبل، أحمد ابن حنبل(١٤٢١هـ). مسند أحمد. الرسالة.

ابن خلدون، عبد الرحمن(١٤٠١هـ) تاريخ ابن خلدون. دار الفكر: بيروت.

ابن رجب، عبد الرحمن(١٤٢٢هـ). روائع التفسير. دار العاصمة: المملكة العربية السعودية.

ابن طنطاوي، عرفة(د.ت). عناية الإسلام بتربية الأبناء كما بينتها سورة لقمان. مركز تأصيل.

ابن طيفور، أحمد(١٤٢٣هـ). كتاب بغداد ط٣. مكتبة الخانجي: مصر.

ابن عاشور، محمد(١٩٨٤م). التحرير والتنوير. الدار التونسية: تونس.

ابن عبد البر، يوسف(١٤١٤هـ). جامع بيان العلم وفضله. دار ابن الجوزي: المملكة العربية السعودية.

ابن عبد الملك، علي(١٤٢٣هـ). شرح صحيح البخاري لابن بطال ط٢. مكتبة الرشد: الرياض.

ابن فارس، أحمد. (١٣٩٩هـ). مقاييس اللغة. دار الفكر.

ابن كثير، إسماعيل(١٤٢٠هـ) تفسير القرآن العظيم ط٢. دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن ماجه، محمد القزويني(د.ت). سنن ابن ماجة. دار إحياء الكتب العربية.

أبو زيد، نعيمة. (١٤٣٥هـ). الفكر التربوي في الرسائل والوصايا الموجهة إلى الأبناء والمعلمين والمؤدبين في العصر العباسي الأول. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

أبي داود، سليمان الأزدي(د.ت). سنن أبي داود. المكتبة العصرية: بيروت.

الآثري، عبد الله(١٤٢٤هـ). الإيمان حقيقته، خوارمه، نواقضه عند أهل السنة والجماعة. مدار الوطن: الرياض.

الأسطاء، فهد(١٩٩٩م). حسن الظن بالله. البيان. ١٣(١٣٤) ١٩.

الأصبهاني، أحمد(١٣٩٤هـ). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. مطبعة السعادة: مصر.

آل الشيخ، عبد الرحمن(١٣٧٧هـ). فتح المجيد شرح كتاب التوحيد ط٧. مطبعة السنة المحمدية: مصر.

الألوسي، محمود(١٤١٥هـ). روح المعاني في تفسير القرآن الكريم والسبع المثاني. دار الكتب العلمية: بيروت.

الآملي، محمد(١٣٨٧هـ). تاريخ الرسل والملوك ط٢. دار التراث: بيروت.

الأندلسي، محمد(١٤٢٠هـ). البحر المحيط. دار الفكر: بيروت.

البخاري، محمد الجعفي(١٤٢٢هـ). صحيح البخاري. دار طوق النجاة: بيروت.

البدر، عبد الرزاق(١٤٣٩هـ). عشر قواعد في تزكية النفس. مكتب إتقان للتحقيق والدراسات العلمية.

البصري، إسماعيل(١٤٢٤هـ). البداية والنهاية. دار هجر.

البغدادي، علي(١٩٨٦م). أدب الدنيا والدين. دار الحياة.

البقاعي، إبراهيم(د.ت). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. دار الكتب الإسلامية: القاهرة.

البكري، أحمد(١٤٢٣هـ). نهاية الأرب في فنون الأدب. دار الكتب والوثائق: القاهرة.

البلاذري، أحمد(١٤١٧هـ). أنساب الأشراف. دار الفكر: بيروت.

البيهقي، أحمد البيهقي(١٤٠٨هـ). الآداب. مؤسسة الكتب الثقافية: بيروت.

البيهقي، أحمد البيهقي(١٤٢٣هـ). شعب الإيمان. الرشد: الرياض.

البيهقي، أحمد(١٤١٢هـ). شعب الإيمان. دار الكتب العلمية: بيروت.

الترمذي، محمد الترمذي(١٣٩٥هـ). سنن الترمذي ط٢. مطبعة مصطفى البابي: مصر.

التويم، خالد(٢٠٠٩م). مبادئ التزكية في التربية الإسلامية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (٩٣)، ٢٢٧.

الثبيتي، أمينة. (١٤٤٢هـ). التوجيهات التربوية المستنبطة من وصية الخطاب بن المعلى لابنه في الجانب الأخلاقي وتطبيقاتها التربوية في الأسرة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٣)، ١-٣٧.

الجابري، عبد الرحمن. (١٤٣٦هـ). التوجيهات التربوية المستنبطة من وصية عون بن عبد الله الهذلي لابنه. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الجرجاني، علي(١٤٠٣هـ). التعريفات. دار الكتب العلمية: بيروت.

الجندي، علي. (١٤١٢هـ). في تاريخ الأدب الجاهلي. دار التراث.

الحازمي، زكي(١٤٢٧هـ). التوكل على الله وآثاره التربوية في تنمية شخصية المسلم. بحث مكمل لدرجة الماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحدايدي، عبد الرحمن(١٤٣٠هـ) الدلالات التربوية المستنبطة من أحاديث سنن الفطرة في الإسلام وتطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة. بحث مكمل لنيل درجة الماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحدري، خليل(٢٠١٦م). فقه التربية في سورة العلق. مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية. ١٩(عدد خاص)، ١٤٤.

الحربي، محمد. (١٤٤٠هـ). التوجيهات التربوية المستنبطة من وصية لسان الدين الخطيب لأولاده. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، ٢(٥)، ٣٤٥.

الحقيل، سليمان(١٤١٧هـ) الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في ضوء الكتاب والسنة ط٤.

الحليبي، أحمد(١٤٠٩هـ). ثقافة الطفل المسلم مفهومها وأسس بنائها. دار الفضيلة.

الحنبلي، عبد الرحمن(١٤١٧هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. مكتبة الغرباء الأثرية: المدينة المنورة.

حوى، سعيد(١٤٢٥هـ). المستخلص في تزكية الأنفس ط١١. دار السلام: القاهرة.

الخطابي، حمد(١٤٠٩هـ). أعلام الحديث. مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي: مكة المكرمة.

الخطابي، حمد(١٤١٢هـ) شأن الدعاء ط٣. دار الثقافة العربية.

الدارمي، محمد(د.ت). روضة العقلاء ونزهة الفضلاء. دار الكتب العلمية: بيروت.

الدنيوري، عبد الله(١٤١٨هـ). عيون الأخبار. دار الكتب العلمية: بيروت.

الدويش، محمد(١٤٣٣هـ). تربية الشباب الأهداف والوسائل. دار الوطن.

الذهبي، محمد(١٤٠٥هـ). سير أعلام النبلاء ط٣. مؤسسة الرسالة.

الراجحي، عبد العزيز(١٤٣٩هـ). توفيق الرب المنعم بشرح صحيح الإمام مسلم. مركز عبد العزيز الراجحي.

الراجحي، عبد العزيز(د.ت). شرح سنن ابن ماجة. الشبكة الإسلامية.

الرازي، محمد(١٤١٧هـ). تحفة الملوك. دار البشائر الإسلامية: بيروت.

الرازي، محمد(١٤٢٠هـ). التفسير الكبير ط٣. دار إحياء التراث العربي: بيروت.

الرازي، منصور(١٤٢٤هـ). نثر الدر في المحاضرات. دار الكتب العلمية: بيروت.

الرحيلي، عبد الله. (١٤٣٠هـ). المضامين التربوية المستنبطة من وصايا علماء المشرق لأولادهم وتلاميذهم في القرن السابع الهجري وتطبيقاتها. بحث ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الرحيلي، نايف(١٤٣٨هـ). دور التربية الإسلامية في تحقيق الأمن الفكري. المجلة العربية للدراسات الأمنية. ٣٢(٦٧)، ٥٨.

الرشدان، عبد الله. (١٣٩٨هـ). المبادئ والمناهج التربوية من وصايا الخلفاء وولاة بني أمية لمؤدبي أولادهم. المجلة التربوية، ٤(١٢)، ٩٧-١٢٠.

الركف، عبد الله(١٤٣٨هـ). أسئلة الأطفال الإيمانية ط٢. مركز دلائل: الرياض.

الزحيلي، محمد(١٤٢٧هـ) الوجيز في أصول الفقه الإسلامي ط٢. دار الخير: دمشق.

الزحيلي، وهبة(١٤٢٢هـ) التفسير الوسيط. دار الفكر: دمشق.

الزنتاني، عبد الحميد(١٩٩٣م). أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية ط٢. الدار العربية للكتاب: لبيبا.

السبتي، عياض(١٤١٩هـ). إكمال المعلم بفوائد مسلم. دار الوفاء: مصر.

السدحان، عبد العزيز(١٤٣٣هـ). معالم في طريق طلب العلم ط٦. دار العاصمة: الرياض.

السدلان، صالح(١٤٠٤هـ). النية وأثرها في الأحكام الشرعية. مكتبة الخريجي: الرياض.

السعدي، عبد الرحمن(١٤٢٠هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. مؤسسة الرسالة.

السعدي، عبد الرحمن(١٤٢٣هـ) بهجة قلوب الأبرار وقرة عيون الأخيار ط٤. وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد: المملكة العربية السعودية.

سلامة، سالم(١٩٩٦م) دور الأسرة والمدرسة الإسلامية في تكوين شخصية الطفل المسلم. بحث مكمل لنيل درجة الماجستير غير منشور، الجامعة الأردنية، الأردن.

السندي، محمد(د.ت). كفاية الحاجة في شرح سنن ابن ماجة ط٢. دار الفكر.

سويد، محمد(١٤٢١هـ) منهج التربية النبوية للطفل ط٣. دار ابن كثير: دمشق.

السيد، أحمد(٢٠١٧م). المقاصد العامة للصلاة وتأثيراتها التربوية على الفرد المسلم والمجتمع. مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات. (١٤)، ٩.

الشمري، عقيل(١٤٣١هـ) صلاة الاستخارة مسائل فقهية وفوائد تربوية. كنوز أشبيليا: الرياض.

الشنقيطي، محمد(١٤١٥هـ). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. دار الفكر: بيروت.

الشوكاني، علي(١٩٨٤م). تحفة الذاكرين بعدة الحصن الحصين من كلام سيد المرسلين. دار القلم: بيروت.

الشوكاني، محمد(١٤١٤هـ). فتح القدير. دار ابن كثير: دمشق.

الشوكاني، محمد(د.ت) ولاية الله والطريق إليها. دار الكتب الحديثة: مصر.

الشويعر، عبد السلام(١٤٤١هـ). حسن الظن بالله.

الصابوني، محمد(١٤٠٢هـ) مختصر تفسير ابن كثير ط٧. دار القرآن الكريم: بيروت.

الطبري، محمد(١٤٢٢هـ). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. دار هجر.

العباد، عبد المحسن(د.ت) شرح سنن أبي داود. الشبكة الإسلامية.

العباس، علي(١٤٠٨هـ). البصائر والذخائر. دار صادر: بيروت.

العبسي، عبد الله(١٤٠٩هـ). المصنف. الرشد: الرياض.

عزوق، فريد. (١٤٢٥هـ). الوصايا التربوية لعلماء المغرب والأندلس ما بين القرن الرابع والثامن الهجري. بحث ماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية: المدينة المنورة.

العسقلاني، أحمد(١٣٧٩هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. دار المعرفة: بيروت.

العقاب، عبد الله(٢٠١١م) الصبر في القرآن الكريم وآثاره التربوية على الفرد والمجتمع والأسرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

علوان، عبد الله(١٤١٢هـ). تربية الأولاد في الإسلام ط٢١. دار السلام: مصر.

عوض، عبد الله. (١٤٣٠هـ). الدلالات التربوية لمفهوم التقوى في القرآن الكريم. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية، غزة.

العيني، محمد(١٤٢٩هـ) نخب الأفكار في تنقيح مباني الأخبار في شرح معاني الآثار. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية: قطر.

غانم، بسام. (١٤١٩هـ). الفكر التربوي من الرسائل والوصايا الموجهة إلى الأبناء والمؤدبين والمعلمين في العصر العباسي الأول. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الفارابي، إسماعيل. (١٤٠٧هـ). تاج اللغة وإصحاح العربية. بيروت: دار العلم.

الفيومي، حسن(١٤٣٩هـ). فتح القريب المجيب على الترغيب والترهيب. دار السلام: الرياض.

القاري، علي(١٤٢٢هـ). مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. دار الفكر: بيروت.

قاسم، حمزة(١٤١٠هـ) منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري. دار البيان: دمشق.

قاسم، حمزة(١٤١٠هـ) منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري. مكتبة المؤيد: الطائف.

القاسمي، محمد(١٤٠١هـ). موعظة المؤمنين من إحياء علوم الدين. دار النفائس: بيروت.

القحطاني، سعيد(١٤٣١هـ) الصيام في الإسلام في ضوء الكتاب والسنة ط٢. مركز الدعوة والإرشاد: القصب.

القرشي، عبد الله(١٤١٠هـ). النفقة على العيال. دار ابن القيم: الدمام.

القرطبي، محمد(١٣٨٤هـ). الجامع لأحكام القرآن ط٢. دار الكتب المصرية: القاهرة.

القسطلاني، أحمد(١٤٢٣هـ). إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري ط٧. المطبعة الكبرى الأميرية: مصر.

القضاعي، محمد القضاعي(١٤٠٧هـ). مسند الشهاب القضاعي ط٢. مؤسسة الرسالة: بيروت.

الكناني، عمرو(١٤٢٣هـ). البيان والتبيين. دار الهلال: بيروت.

الكوراني، أحمد(١٤٢٩هـ). الكوثر الجاري إلى رياض أحاديث صحيح البخاري. دار إحياء التراث العربي: بيروت.

اللاحم، خالد(١٤٤٣هـ) مفاتح إقامة الصلاة وإخلاص العبودية لله. مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.

المبارك، فيصل(١٤٢٣هـ) تطريز رياض الصالحين. دار العاصمة: الرياض.

محمد، نور. (١٤٣٠هـ). المضامين التربوية المستنبطة من الوصايا النبوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

محمود، عبد الرزاق(١٩٩٠م). التوحيد والسلوك الإنساني. جماعة أنصار السنة المحمدية. ١٨(٧)، ٣٦.

المرزوقي، آمال. (١٤١٥هـ). مضامين تربوية في سورة البقرة. مجلة التربية الحديثة، ١٠(٧١)، ١٥٩-٢٠٥.

مسلم، مسلم القشيري(١٣٧٤هـ). صحيح مسلم. دار إحياء التراث العربي: بيروت.

المقري، أحمد(١٤٠٩هـ) تربية النفس الإنسانية في ظل القرآن الكريم. جدة: المدنية للطباعة والنشر.

المقفع، عبد الله(د.ت). الأدب الصغير والأدب الكبير. دار صادر: بيروت.

ملكاوي، فتحي(١٤٤٢هـ) الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

المناوي، عبد الرؤوف(١٣٥٦هـ) فيض القدير شرح الجامع الصغير. المكتبة التجارية الكبرى: مصر.

المناوي، عبد الرؤوف(١٣٥٦هـ). فيض القدير. المكتبة التجارية الكبرى: مصر.

الميداني، عبد الرحمن(١٤٠٧هـ) الصيام ورمضان في السنة والقرآن. دار القلم: دمشق.

الميداني، عبد الرحمن(١٤٢٠هـ) الأخلاق الإسلامية وأسسها ط٥. دار القلم: دمشق.

نصيرات، رائدة(١٤٤٢هـ). نماذج من النصوص الشرعية التي تضمنت مضامينًا تربوية فضل النوافل أنموذجًا. المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية. ١٧(١)،٤٥٣.

النووي، يحيى (١٣٩٢هـ) المنهاج شرح صحيح مسلم بن حجاج ط٢. دار إحياء التراث العربي: بيروت.

النووي، يحيى(١٤١٢هـ) روضة الطالبين وعمدة المفتين ط٣. المكتب الإسلامي: بيروت.

العـــــدد (٢٠)، الجـــزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٣، ص ص ٢١٥ – ٢٤٠

دور الإرشاد الأسري في تلبية احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية: مقـالــة استعــراضيـــة

إعـداد

أ/ أفـــراح عبـدالله الشهـــري

مـاجستـير تـربيـــة خـاصـــة

جـــامعـــة المـلك عبـدالعـــزيـــز

دور الإرشاد الأسري في تلبية احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية: مقالة استعراضية

أ/ أفـــراح عبـــدالله الشهـــري (*)

ملخـــــــص

يمثل الإرشاد الأسري خدمة أساسية تقدم للأسر التي تحتاج إلى الدعم والمعلومات لمواجهة المشكلات المختلفة، وأسر ذوي اضطراب طيف التوحد من أكثر الأسر احتياجًا لهذا النوع من الخدمات. لذا هدف البحث الحالي إلى الكشف عن واقع دور الإرشاد الأسري في تلبية حاجات أسر الأطفال ذوي اضْطِراب طيف التوحد ومعرفة ماهي احتياجات تلك الأسر ومدى تلبية تلك الاحتياجات عبر الخدمات الإرشادية المقدمة. اعتمدت هذه الورقة على المنهج الاستقرائي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات الحديثة في هذا المجال عبر الوصول لقواعد البيانات التي أثمرت عن الحصول على العديد من الأدبيات المنشورة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة. أظهرت النتائج قصور خدمات الإرشاد الأسري المقدمة لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد؛ ونتيجة لذلك تعاني هذه الأسر من العديد من التحديات والمشكلات النفسية والاجتماعية والمادية، كما كشفت النتائج ضعف وقلة الدراسات التي تناولت دراسة احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وخرج البحث بالتوصية بتفعيل دور وسائل الإعلام حول أهمية الإرشاد الأسري لذوي اضطراب طيف التوحد، والخدمات التي يقدمها.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الأسرى- اضطراب طيف التوحد.

(*) ماجستير تربية خاصة - جامعة الملك عبدالعزيز

The Role of Family Counseling in Meeting the Needs of Families with Children with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia: A review article

Afrah Abdullah Alshehri(*)

Abstract

Family counselling is an essential service provided to families who need support and information to face various problems, and families with autism spectrum disorder are one of the most needed families for this type of services. Therefore, the current study aimed to explore the reality of family counselling for families who have a child with autism spectrum disorder in the kingdom of Saudi Arabia. This paper adopted the inductive method by reviewing the literature and recent studies in this field by accessing databases that resulted in obtaining many published research related to the problem of the study. The results showed the inadequacy of family counselling services provided to families who have a child with autism spectrum disorder. As a result, these families suffer from many psychological, social and financial challenges and problems. The results also revealed the weakness and lack of studies that dealt with studying the needs of families of children with autism spectrum disorder. The study resulted in recommending the activation of the role of media regarding the importance of family guidance for individuals with autism spectrum disorder and the services provided by it.

Keywords: Family counseling- autism spectrum disorder.

(*) Master of Special Education.

المقـــدّمـــــــة:

يُعد اضْطِرابُ طيف التوحُّد Autism spectrum disorder أحد الاضْطِرابات النمائية المعقدة، بل الأكثر تعقيداً من بين الإعاقات الأخرى. وما يميزه هو التداخل مع عدد كبير من الاعاقات والاضطرابات الأخرى، ويعد اضْطِراب طيف التوحُّد ASD أكثر الاعاقات تعقيداً وغموضاً؛ لأنه يؤثر على عدد من الجوانب في نمو الطفل، وعدم معرفة الأسباب الحقيقة خلف هذا الاضطراب. كذلك حدة أنواع سلوكه الغير تكيفي من اتجاه آخر، وهو اضطراب يصيب الذكور بنسبة أكثر من الإناث بما يقدر بأربعة أضعاف (الشهري والقصيرين، ٢٠٢١).

إن المتأمل في مجال تعليم ورعاية ذوي اضطراب طيف التوحد يدرك أن جودة البرامج المقدمة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمشاركة الأسرة التي لها دور في البرنامج الخاص بطفلها. وتحديداً في ضوء الجهود المتعلقة من الأمم العربية، إلى جانب المملكة العربية السعودية، بتطبيق التوجهات والارشادات العلمية الحديثة في المجال، حيث يتطلب بناء علاقة بين الأسرة وذو الاختصاص في هذا المجال. الكثير من الدراسات تؤكد دور الأسرة في التطبيق على البرنامج التعليمي الفردي، أو الدمج الكامل، أو التطبيق المتعلق بمناهج التعليم الشاملة ، أو تسليط الضوء على الميزة المحتملة فيما يتعلق بمواهب وقدرات الأطفال، وهذا من شأنه أن يتم إعداد محيط الأسرة بما في ذلك هدف استثمار هذه القدرات والمواهب، ولا سيما بسبب حقيقة أن الميول والتركيز السائد نحو الجوانب المتعلقة بالعجز وإهمال الجوانب المتعلقة بالمواهب، وأن يتم إعادة تأهيل الموقف في الأسرة نحو حقوقها ودورها في البرنامج الخاص بطفلها، ومع ذلك فهي تحقق كامل متطلباتها واحتياجاتها المتعلقة بإعاقة الطفل وفقًا لإمكانية البقاء لمواجهه التحديات التي تواجهها نتيجة وجود طفل من ذوي الإعاقة في الأسرة (حنفي، ٢٠١٠).

فمن خلال النظام الأسري يتم إشباع الحاجات البيولوجية والعاطفية، حيث أنها مصدر الأخلاق والقيم الثقافية لضبط السلوك وتربية الأَطْفَال وتنشئتهم وتوجيههم، فالأُسْرة تعدُّ نسقًا ونظامًا شديد الخصوصية والتفرد؛ لأنها النسق والنظام الذي ينضم إليه الطفل، ويشبع فيه حاجاته ويتلقى فيه الدعم، و الصحة النفسية للطفل ونجاحه بين أنماط الحياة يتعلق بالمتغيرات التي ترتبط كثيرًا بنمطه، أو ردود الفعل المختلفة، أو طرق معاملة الوالدين، أو مدى تقبل الأسرة الطفل، وتلبية احتياجاته (الناشف، ٢٠١١). ومما لا شك فيه أن الأُسْرة التي لديها طفل ذو

إعاقة يعد أمرًا ضاغطًا في حياتها؛ حيث إن تأثير الإعاقة لا يقتصر على الطفل وحسب، وإنما يمتد تأثيرها إلى كافة أفراد أُسَرة ذوي الإعاقة، وقد تصل إلى المدى الذي تؤثر فيه على كلا من الأب والأم بشكل أكبر من التأثير على الطفل ذاته (عربيات، ٢٠١١).

فإعاقة هذا الطفل تضع أفراد الأُسْرة أمام تحدياتٍ كبيرة، قد ينتج عنها توتر العلاقات الأُسريّة وقد تفرض على كلا الوالدين تغيرات كثيرة في مجرى حياتهما، كما أنه يفرض الكثير من القيود على الأُسْرة ويسبب مشكلاتٍ إضافية، وتعقيد العلاقات الأُسريّة، وقد يُحدِث تغييرًا كبيرًا في توافق الأُسْرة، كما يسبب خللًا في التنظيم الاجتماعيّ والنفسيّ والمادي لأفرادها (يحي، ٢٠١٠). ويعد الإرشاد الأسري إحدى طرق تخفيف الأثار السلبية الناتجة عن اضطراب طيف التوحد والتي لاقت اهتمامًا بالغا من الباحثين لأنها ترشد الأسرة بكيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل مناسب ولائق حتى يتمكنوا من مساعدتهم مما يساهم في تنمية قدراتهم واستغلالها نظرًا لفرص الآباء الكبيرة والمتزايدة في تعليم أطفالهم، وتقديم الإرشاد الأسري للوالدين في تخفيف أعراض اضطراب طيف التوحد في وقت مبكر من عمر الطفل تكون نتائجه أفضل من تقديمه في مرحلة متأخرة لأن المسارات العصبية اللازمة لاكتساب اللغة تكون نشطة، وأن التدخلات الإرشادية والعلاجية التي تتناول التوحد تصبح أكثر استحسانا في حالة الوالدين الذين يتعاونون بنشاط في تصميم التدخلات لأطفالهم، والتفاعل بين الطفل والوالدين والدعم العاطفي للأم والتماسك الأسري بين الآباء والأمهات يؤثر إيجابيًا على جميع جوانب النمو لدى الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد (فتحي، ٢٠١٨، ١٥١). ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث لدراسة دور الإرشاد الأسري في تلبية احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية.

مشكلـــة البحـــث:

في دراسة ليونس (٢٠١٥) أكد بأنه لابد من تقديم الدعم لعائلات ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقديم المساعدة على اكتساب المهارات والمعارف اللازمة والمطلوبة لتربية وتعليم أطفالهم، ويشمل ذلك الدعم بالمعلومات والمساندة المجتمعية والمادية، ومن خلال متابعتهم

بالمعلومات عن حالة طفلهم، وتقديم المساعدة من أجل الحصول على ما يناسبهم من خدمات، وأيضاُ الحصول على الدعم الانفعالي من خلال الصداقات غير الرسمية بين أسر أخرى يعانون من ظروف مشابهة لهم؛ لكي يتمكوا من القيام بالدور المتوقع منهم؛ وهو تربية وتعليم أبناءهم. لذلك؛ فعملية تلبية حاجات أسر ذوي الإعاقة تعد من الأمور المهمة التي لابد من التركيز عليها؛ بهدف التعرف على هذه الحاجات؛ وذلك بسبب طبيعة العلاقة الوثيقة بين النجاح الذي حققته برامج التربية الخاصة، والتي تعتمد بالدرجة الأولى على إشباع حاجات الأسر، ودورهم في المشاركة (يوسف وآخرون، ٢٠١٨).

فهناك دراسات عديدة وصفت حاجات أُسَر ذوي اضْطِراب طيف التوحُّد بأنها متمثلة في الحاجة إلى المعلومات حول الخدمات المقدمة له والحاجة إلى معلومات حول طريقة رعايته، وحاجاتهم إلى معرفة الطريقة الصحيحة للتعامل مع سلوكياته (Brown et al,2012). وفي ضوء ما سبق، تواجه أسر ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من المشكلات، ومنها ما يتعلق بالخصائص والاحتياجات المتفردة للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد نفسه، فكلما زادت شدة أعراض التوحد لدى الطفل، وخاصة الأعراض المتعلقة بعدم القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين، كلما ارتفع معدل الضغوط لدى الأسر (العثمان، ٢٠١٢). حيث تُعاني العديد من الأسر في العالم وفي المملكة العربية السعودية على وجه التحديد من وجود طفل تم تشخيصه باضطراب طيف التوحد، حيثُ أشارت تقرير الهيئة العامة للإحصاء الذي تم تقديمه كورقة عمل في المؤتمر الثالث الخاص بتبادل الخبرات للتوحد عام (٢٠١٧)، أن عدد الأفراد الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية هو (٥٣) ألف فرد، أي بنسبة (٠,٢٦%) (النمري، ٢٠١٨). وباعتبار أن الوالدين هم المسؤولين الأساسيين عن تقديم الرعاية وتربية هذا الطفل، وأيضا توفير سبل الراحة والحماية والعناية له، فأنهما بحاجة ماسة إلى تلبية الحاجات النفسية والمجتمعية التي تستوجب الإشباع، حتى يتحقق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم (الوكيل، ٢٠١٥)، فينعكس ذلك على جودة حياة الأسرة، وبالتالي على الرعاية المقدمة للطفل (وحشه، ٢٠١٧).

وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي ما دور الإرشاد الأسري في تلبية حاجات أسر الأطفال ذوي اضْطِراب طيف التوحد من خلال تحليل الأدبيات السابقة ومعرفة ماهي احتياجات تلك الأسر ومدى تلبية تلك الاحتياجات عبر الخدمات الإرشادية المقدمة والدعم الاجتماعي المقدم لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد وما تنمية جودة حياتهم؟

هـــــدف البحـــــث:

هناك فجوة كبيرة بين احتياجات أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والخدمات المتاحة حاليًا في المملكة العربية السعودية. لذلك، يهدف هذا البحث إلى الكشف عن واقع دور الإرشاد الأسري في تلبية حاجات أسر الأطفال ذوي اضْطِراب طيف التوحد من خلال تحليل الأدبيات السابقة ومعرفة ماهي احتياجات تلك الأسر ومدى تلبية تلك الاحتياجات عبر الخدمات الإرشادية المقدمة.

أهميـــــة البحـــث:

١- الكشف عن أهم الخدمات الإرْشَادية المقدمة لأُسَر ذوي اضْطِراب طيف التوحُّد في السعودية.

٢- الكشف عن أبرز حاجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣- تقديم معلومات قيمة يمكن للجهات المعنية برعاية ذوي اضْطِراب طيف التوحُّد وأُسَرهم الإفادة منها؛ كمراكز الرعاية النهارية ومدارس الدمج، والمراكز الخاصة.

٤- إثراء المكتبات العربية بمعلوماتٍ حول واقع والإرْشَاد الأُسريّ المقدمة لأُسَر ذوي اضْطِراب طيف التوحُّد في السعودية.

منهـــــج البحـــث:

يعتمد هذا البحث على المنهج الاستقرائي فيما يتعلق بواقع الإرشاد لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تحليل الأدبيات والدراسات الحديثة ذات الصلة. بدأ الباحثان بتحديد أوعية النشر العلمي المناسبة والتي استخدماها للبحث عن الدراسات الحديثة ذات الصلة بالموضوع تحت

الدراسة؛ وبما أن البحث الحالي يسعى للوقوف على واقع الإرشاد المقدم للأسر ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية فقد ركز البحث على الدراسات العربية المنشورة في المجلات العلمية العربية أو الأبحاث العربية المنشورة باللغة الإنجليزية مثل، دار المنظومة، (ResearchGate, ERIC Mendeley, Google Scholar, ثم استخدمت الباحثة بعض المصطلحات المحددة في تلك الأوعية مثل الإرشاد الأسري، اضطراب طيف التوحد.

احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية

إن عملية تلبية احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعد أمرًا مهمًا لابد من الوقوف عليه، للتعرف على تلك الحاجات، وذلك بسبب طبيعة العلاقة بين نجاح برامج التربية الخاصة المعتمدة بالدرجة الأولى على تلبية احتياجات أولياء الأمور ومدى مشاركتهم فيها. ولكي يقوم أولياء الأمور بدورهم في رعاية وتعليم أبنائهم، فلابد من الوقوف على طبيعة تلك الاحتياجات والتعرف على أوجه الدعم والمساندة التي يطالبون بها سواء كانت من الناحية المعرفية أم المادية أم الاجتماعية؛ ويشير إلى أن أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بحاجة إلى معلومات تتعلق بخصائص اضطراب طيف التوحد (التعريف، والسبب، وإمكانية العلاج، والتشخيص، واحتمال إنجاب طفل آخر مصاب باضطراب طيف التوحد؛ روتين الطفل وسلوكه؛ حقوق وتوقعات المستقبل (Weissheimer, et al., 2021)

وفي ضوء أهمية التعرف على احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية تناول السحيمي (٢٠٢١) الكشف عن مستوى الحاجات الإرشادية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية (المدينة المنورة)، وتوصل إلى أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جاء بدرجة مرتفعة، وجاءت الحاجات المعرفية والتدريبية أولًا، يليها الحاجات المجتمعية، وأخيرًا الحاجات الاجتماعية. كما أن الآباء الذين يقومون برعاية طفل مصاب باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية أبلغوا عن مستوى عالٍ من الحاجة إلى تدريب/ مشاركة الوالدين والمعلومات، ولكن مستوى أقل من الحاجة إلى الدعم والمساعدة المالية والخدمات عالية

الجودة (Abusukkar, 2014).كما أنه عند دراسة احتياجات أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. يُلاحظ أن غالبيتهم شعروا أن لديهم معرفة منخفضة أو معدومة باضطراب طيف التوحد قبل وبعد تشخيص طفلهم؛ من ثم عبروا عن احتياجاتهن التدريبية، كما أوضحوا أن القضايا الثقافية مثل نقص وسائل النقل ومشاركة الآباء قد أُضافت إلى عبئهم. فيجب أن يأخذ المهنيين والأكاديميين في المملكة العربية السعودية في الاعتبار احتياجات أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد عند تصميم التدخلات والخدمات للأطفال المصابين بالتوحد لضمان تكييفها مع السياق الثقافي واحتياجات الأمهات (Hemdi & Daley, 2017).وفي نفس السياق فإن التعرف على الاحتياجات المعرفية والمالية والنفسية والاجتماعية لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بخصائص الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد مثل جنسه، والعمر الزمني، ودرجة الاضطراب، بالإضافة إلى المتغيرات المتعلقة بخصائص الأسرة مثل المستوى الاقتصادي على درجة كبيرة من الأهمية. حيث كشفت (Aziz ,2014) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية لمقياس احتياجات الأسر تعزى لجنس الطفل المصاب بالتوحد. كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية المنسوبة إلى متغير العمر الزمني للطفل المصاب بالتوحد وكان لصالح الفئة العمرية (٦-١٢). كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية بين احتياجات أسر الأطفال المصابين بالتوحد تعزى لاختلاف درجة الاضطراب. وأخيرًا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية بين احتياجات أسر الأطفال المصابين بالتوحد تعزى لمتغير الفرق في دخل الأسرة. ويرى الباحثان أن هذا أمر منطقي حيث أن أي مشكلة تواجه أي فرد لابد أن يكون لديه خلفية معرفية أولاً حتى يستطيع التعامل معها، وهو ما ظهر جليًا في حاجة الأمهات إلى الحاجات المعرفية أولاً، تلى ذلك الحاجات الاجتماعية والمادية والنفسية، والتي تساعد في التعامل مع مشكلة اضطراب طيف التوحد داخل الأسرة.

وعند عرض احتياجات أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المختصين وأولياء الأمور. تكشف عن وجود تسعة احتياجات رئيسة و أحدى عشر احتياجاً فرعيًا من وجهة نظر المختصين، بينما من وجهة نظر أولياء الأمور أربعة احتياجات رئيسة و سبعة عشر احتياج فرعي. فالاحتياجات الرئيسة التي تم تحديدها من منظور المتخصصين كاحتياجات رئيسة للأسر تشمل المعرفة والمهارات والسلوك والاحتياجات الاجتماعية والاحتياجات المالية والاحتياجات التعليمية وخدمات الصحة النفسية والقدرة على التعامل مع قضايا الأسرة الأخرى والقدرة على التعامل مع مشكلات الطفل. كما كانت المعلومات والخدمات والدعم والاحتياجات المالية هي الفئات الأربع الرئيسية للاحتياجات التي عبر عنها الآباء. (Kalankesh, et al., 2020)، وتتفق الباحثة مع تلك الحاجات فتنوعها إن دل فإنما يدل على تعدد جوانب مشكلة اضطراب طيف التوحد، وصعوبة التعامل معه واحتياج ذلك إلى تكاليف مالية عالية، وبيئة تعليمية مهيئة بصورة سليمة وغيرها من الحاجات.

كما أن هناك العديد من الخدمات التي يتم تقديمها للأطفال ذوي اضْطِراب طيف التوحُّد وعائلاتهم في ظل الاحتياجات المختلفة والرضا عنهم بمدينة الرياض، حيث تأتي الحاجة إلى تدريب الوالدين أو الأُسْرة في المرتبة الأولى، وتأتي بعدها على التوالي الحاجة إلى المعلومات حول أماكن الحصول على خدمات للطفل، والحاجة إلى الإرْشَاد والتوجيه، ثم الحاجة إلى مجموعات الدعم الاجتماعيّ والمجتمعي، ووسيلة نقل الطفل إلى مركز تقديم الخدمة، والحاجة إلى المعلومات حول أماكن الحصول على خدمات للأُسَرة، ودعم الأخوة والأخوات، والحاجة للدعم المادي. ويتفق السرطاوي وقراقيش (٢٠١٠) مع ذلك فأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية في حاجة إلى مزيد من الخدمات الإرشادية والدعم المادي والاجتماعي، فهناك بعض الأسر تعاني من نقص المعلومات حول مشكلة الطفل، ونقص الخدمات المقدمة لطفلها ومنها صعوبة التنقل بين المراكز نظرًا لبعدها عن مسكن الأسرة وغيرها من المشكلات التي مازالت لم تلقي الاهتمام والدعم وهو ما يستدعي ضرورة توجيه نظر المسئولين عن فئات التربية الخاصة، إلى خطورة إغفال هذه الاحتياجات والتي تؤثر بالسلب على الأسرة والمجتمع ككل مع تزايد حالات هؤلاء الأطفال. كما أن من أبرز الاحتياجات

الإرْشَادية لأُسَر الأَطْفَال ذوي اضْطِراب طيف التوحُّد في محافظة جدة والتي جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، الحاجة إلى المعلومات في المرتبة الأولى (الغامدي والغامدي،٢٠٢١)؛ وتفسير ذلك يرجع إلى نقص الوعي الأسري والإرشاد الأسري بالمجتمع السعودي والذي يتطلب زيادة الاهتمام من جميع المؤسسات المعنية بتقديم هذه الخدمات. ويتضح من هذا المجال ضعف وقلة الاهتمام بدراسة الخدمات الاجتماعية والدعم الاجتماعي لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.، وهو ما يظهر من خلال كثرة الاحتياجات الارشادية لأسر الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، والتي ظهرت من خلال دراستها أنها مرتفعة وهو ما يتطلب ضرورة الاهتمام بها، والعمل على توفيرها.

ومما تقدم فإن أهم حاجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما يعرضها عبد الله (٢٠١٥، ٧٢)، ما يلى:

١- **الحاجات المعرفية:** وتشمل حاجة أولياء الأمور إلى المعلومات والبرامج الإرشادية وتزويدهم بالأساليب المناسبة لمواجهة السلوكيات المضطربة والتعامل معها، وتوفير الكتب التي تمكنهم من التعرف المبكر على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتزويدهم بالبرامج التدريبية التي يمكن تطبيقها مع الطفل.

٢- **الحاجات الاجتماعية:** وتشمل حاجة أولياء الأمور إلى الدعم الاجتماعي المتمثل بمساعدة الأقارب في رعاية طفلهم وإتاحة فرص الالتقاء بأولياء الأمور.

٣- **الحاجات المجتمعية:** وتشمل حاجة أولياء الأمور إلى الدعم المادي وإلى توفير العديد من الأمور مثل الوسائل والألعاب التعليمية المناسبة، والعلاج الطبي المناسب.

الخدمات الإرشادية والدعم الاجتماعي المقدم لأسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية

تُعدُ خدمات الإرشاد الأسري – كعمل منظم – حديثة على المجتمع السعودي، كما أنها مازالت في بداياتها المهنية، ويتضح ذلك من خلال توقيت الدراسات التي أجريت في هذا المجال، والتي تفسر حداثة المجال مقارنة بالدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع من

عشرات السنين؛ ومن هنا تأتي أهمية تناول مثل هذا الموضوع، ليُلقى من خلاله الضوء على هذه الخدمة التي يحتاجها المجتمع أيما احتياج في مثل هذه الفترة التي تمر بها الأسرة بمتغيرات كبيرة في نوعها وكمها.

وقد تم تناول الإرشاد لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتخلص من الضغوط والمشكلات النفسية والاحتراق النفسي والعزلة الاجتماعية والأفكار اللاعقلانية حيث وُجدت العديد من الكتابات في هذا المجال منذ عام ٢٠٠٨- ٢٠٢١؛ ومنها : أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون ضغوطًا نفسية عديدة تستوجب الانتباه والاهتمام والعمل على مساعدتهم للتخفيف من هذه الضغوط (جابر،٢٠٠٨)، حيث سعى إلى إعداد وتصميم برنامج إرشاد أسري يهدف إلى خفض الضغوط النفسية لدى أمهات هؤلاء الأطفال الذين يواجهون ضغوطات وأعباء فوق طاقاتهم، ويرى الباحثان أن تصميم برامج إرشادية لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد تستمد أهميتها من واقعية المشكلات التي تناقشها فالواقع يشير إلى أن أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من الضغوط النفسية والقلق والاكتئاب وغيرها من المشكلات النفسية الخطيرة، التي تؤثر على حياة الأسرة والطفل المصاب في نهاية المطاف؛ وفى النهاية هناك العديد من استراتيجيات التعامل مع الضغط النفسي تتضمن التدريب على مهارات خفض الضغوط النفسية، وتتضمن التحصين ضد التوتر، والذي يضم (مهارة إعادة البناء المعرفي، ومهارة الاسترخاء، ومهارة حل المشكلات) والتدريب على المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال وكلها مهارات فعالة ساهمت في نجاح البرنامج الإرشادي. وتناول كل من Keshk, Passam, & Elgazzar (2019) موضوع من الموضوعات المهمة وهو بناء برنامج إرشادي للصحة لتحسين معرفة وممارسات الأمهات فيما يتعلق برعاية أطفالهن المصابين بالتوحد؛ ويرى الباحثان أن الرعاية الصحية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتثقيف الصحي للأسر لم يحظ بالاهتمام الكافي على الرغم من المشكلات الصحية العديدة التي قد يعاني منها الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لذا يعد هذا الموضوع من الموضوعات الرائدة في هذا المجال الذي لم يتم تتناول من قبل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويستكمل Al-Qusayreen (2020) الجهود السابقة التي تناولت الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وكيفية خفضها والتخلص منها خاصة مع تأكيد الكثير على معاناة هؤلاء الأمهات من ضغوط نفسية كبيرة تؤثر سلبًا على حياتهم وعلى أطفالهم، والتي تستلزم التدخل من خلال برامج الإرشاد الأسري؛ لذا سعى إلى مجابهة هذه المشكلة من خلال برنامج الإرشاد الأسري للحد من الضغط النفسي بين أمهات الأطفال المصابين بالتوحد، والتي توصل من خلالها إلى فاعلية البرنامج في خفض مستويات الضغط النفسي لدى الأمهات. ويرى الباحثان أن هناك حاجة للمزيد من الاهتمام والدراسة والتي تستهدف خفض الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجتمع السعودي. ومن خلال عمل مسحًا كميًا؛ لتقييم مستويات الاكتئاب والقلق والضغوط بين أمهات الأطفال ذوي التوحد مقارنة بأمهات الأطفال ذوي النمو الطبيعي في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالدعم الاجتماعي؛ اتضح أن هناك مستويات شديدة للغاية من الاكتئاب والقلق في ٢٣,١٪ و٢٧,٣٪ من الأمهات في مجموعة التوحد مقارنة مع ١١,٩٪ و١٦,٨٪ للمجموعة الضابطة، على التوالي. كما وجد فرق كبير بين المجموعتين في مستويات الضغوط. تم تحديد الضغط الشديد في ١٧,٥٪ من أمهات الأطفال المصابين بالتوحد مقارنة بـ ٦,٣٪ فقط في المجموعة الضابطة (Alghamdi, et al.,2022). وترى الباحثة أن هذه النتيجة تبدو منطقية حيث تمر الأم التي لديها طفل مصاب بالتوحد بالعديد من المشكلات والتحديات وتختبر مشاعر القلق والاكتئاب في كل مرة لا تعرف فيها كيف تساعد طفلها وكيف تهدأ من روعه، وتسيطر عليها جميع الأفكار السلبية التي تتعلق بمستقبل طفلها، كل ذلك بالإضافة إلى الأعباء الطبيعية للأسرة والتي تقوم بها كل أم بغض النظر عن وجود طفل يحتاج رعاية خاصة؛ لذلك يمكن القول إذا كانت الأم في الظروف الطبيعية تعاني من بعض مشاعر القلق والاكتئاب، فإن الأم التي لديها طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد سوف تعاني أضعاف هذه المشاعر.

وتعد الخدمات الاجتماعية والدعم الاجتماعي من الأمور المهمة التي تقدم لأسر الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، وعليه فقط اهتم البحث بدراسة هذا المحور، حيث تمثلت

نقاط الاهتمام في تحديد احتياجات أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتي أوضحت أن غالبية المستجيبين شعروا أن لديهم معرفة منخفضة أو معدومة باضطراب طيف التوحد قبل وبعد تشخيص طفلهم (Hemdi & Daley,2017)؛ وترى الباحثة أن عدم الوعي بمشكلة الطفل تعد مشكلة خطيرة تهدد استقرار الأسرة وأمانها وحياة الطفل المستقبلية؛ فالأسرة التي لا تدرك مشكلة طفلها لا يتوقع منها أن تلبي احتياجاته أو تساعده على النمو السليم؛ بالتالي تتفاقم مشكلة الطفل خاصة السلوكية والنفسية مما يزيد حياة الأسرة تعقيدًا؛ من هنا تأتي أهمية التوعية والتثقيف باضطراب طيف التوحد وأعراضه وخصائصه لكل فئات المجتمع حتى نكون في منأى عن المشكلات التي تترتب على الجهل بأطفال هذه الفئة من فئات ذوي الإعاقة. وتناولت دراسة كل من Ebrahim & Alothman (2021) العلاقة بين الدعم الاجتماعي والمرونة والنمو بعد الصدمة والدور التنبؤي للمرونة والدعم الاجتماعي المرتبط بالنمو اللاحق للصدمة لدى الأمهات السعوديات. وكشف الباحثان وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الدعم الاجتماعي المتصور، والمرونة، ونمو ما بعد الصدمة، وأن القدرة على الصمود كانت المتنبئ الوحيد المهم للنمو الشخصي بعد الصدمة، وتقدير الحياة، والتغيير الروحي، وأن القبول الإيجابي للتغيير كان مؤشرا هاما على نمو ما بعد الصدمة المرتبط بالآخرين. علاوة على ذلك، تنبأ الدعم الاجتماعي من الأصدقاء وغيرهم من الشخصيات الهامة بنمو ما بعد الصدمة. كما وجد الباحثان أنه بالنسبة لأمهات الأطفال المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية، فإن أكبر العوامل التي تتنبأ بنمو ما بعد الصدمة كانت فكرة الكفاءة الشخصية والدعم الاجتماعي من الأصدقاء. وتناولت دراسة كل من(2021) Khusaifan & El Keshky تقييم تأثير الدعم الاجتماعي كوسيط بين ضغوط الوالدين والرضا عن الحياة بين أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية. وأشار تحليل ١٣١ من الآباء إلى أن ضغوط الأسرة والآباء المتصورة كانت مرتبطة بمستويات الرضا عن الحياة، وكانت هذه العلاقة أقل بحوالي ٠,١٩ نقطة عند التوسط في الدعم الاجتماعي. كما أدى الدعم الاجتماعي إلى تعديل العلاقة بين ضغوط الأسرة والرضا عن الحياة.

ومن خلال دراسة علاقة الدعم والإرشاد المقدم لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمستويات الضغوط النفسية اتضح أن عملية الدعم والإرشاد تمر بالعديد من التحديات، وهذه التحديات شملت: تحديد التحديات التي تواجهها الأسر فيما يتعلق بتربية طفل مصاب بالتوحد في المملكة العربية السعودية، والتي تمثل أهمها في غياب الوعي العام فيما يتعلق باضطراب طيف التوحد، كذلك العبء المالي الكبير الذي تتحمله الأسرة نظير تقديم بعض الخدمات لطفلها وهي أعباء كبيرة بخلاف الضغوط النفسية والإجهاد وغيرها من المشكلات؛ لذا لابد من تقديم الدعم اللازم لهذه الأسر لمساعدتهم على تخطي هذه المشكلات والوصول بهذه الأسر إلى مرحلة الأمان خوفًا من التصدع والانهيار (Khan, et al, 2020).

وفي ضوء ما سبق تستنتج الباحثة أنه مازال هناك عجز في مستوى برامج الإرشاد الأسري التي تتعلق باضطراب طيف التوحد، وظهر ذلك من خلال ما توصلت إليه من دراسات هدفت إلى إرشاد أسر ذوي اضطراب طيف التوحد بالمملكة؛ فعلى حد علم الباحثة وما استطاعت الحصول عليه من دراسات من خلال البحث والاستقصاء هناك عدد قليل جدًا من برامج الإرشاد الأسري لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية؛ حيثُ لم تحظ أسر هذه الفئة من الأطفال بالدعم الكافي والإرشاد والمساندة النفسية اللازمة. واستنتجت الباحثة من هذه الدراسات أن هؤلاء الأسر مازالوا يواجهون تحديات ومشكلات كبيرة تتمثل في:

- أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من الشعور ببعض المشكلات والضغوط النفسية نتيجة لوجود طفل من ذوي الإعاقة بداخلها لا يعرفون عن مشكلته وخصائصه.
- عدم توفر المعلومات عن حالة الابن ذوي الإعاقة من حيث ظروف الإعاقة وأسبابها وفئاتها وخصائصها والحاجات النفسية للطفل.
- ندرة في مهارات رعاية وتدريب الطفل بطريقة علمية وصحيحة، والذي يرجع لنقص خدمات الإرشاد الأسري التي تحصل عليها الأسرة في هذا المجال.

تنمية جودة الحياة لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

يعد تنمية جودة الحياة لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الموضوعات والمجالات الحديثة، حيث أن الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع قليلة فمنها ما يهدف إلى التعرف إلى مستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ومستوى الرضا الحياتي لأسرهم، والعلاقة بينهما، ويعرضها في ثلاثة أبعاد هي: التعليم والبيئة، القياس والتقويم، والخدمات المساندة. وقد أوضحت تلك الدراسات أن مستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطًا ولجميع أبعاده باستثناء بعد الخدمات المساندة الذي جاء منخفضاً، وجاء مستوى الرضا الحياتي لأسرهم متوسطًا (البذيلى، ٢٠١٨)، وترى الباحثة أن هذا الأمر طبيعيًا حيث أن غالبية أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ليس لديهم المعلومات الكافية للحصول على الخدمات التي يستحقها أطفالهم وهو ما يترتب عليه انخفاض مستوى الرضى الحياتي وجودة الحياة.

ويعد مجال جودة الحياة من المجالات الحديثة والتي مازالت في طور الدراسة داخل المملكة العربية السعودية وخاصة فيما يتعلق بجودة حياة أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص. فمن الدراسات المحلية دراسة Alhuzimi (2021) التي تناولت الضغوط ومدى تأثيرها على الرفاهية النفسية لآباء الأطفال المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية خلال جائحة كوفيد – ١٩، والتي كشفت أن حالة اضطراب طيف التوحد كان لها تأثير كبير على الضغوط الوالدية والرفاهية النفسية. علاوة على ذلك تأثر ضغوط الوالدين والرفاهية النفسية سلبًا بتواتر وفائدة دعم وإرشاد أسر أطفال التوحد الذي تم تلقيه خلال جائحة كوفيد –١٩. كما تأثرت سلبًا بالتغير في شدة سلوكيات التوحد لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وأخيرًا وجد أن ضغوط الوالدين لها تأثير سلبي على الرفاهية النفسية للوالدين. فمما لا شك فيه أن تؤثر الضغوط النفسية الكبيرة التي تقع على عاتق الأسرة على الرفاهية العامة وخاصة الرفاهية النفسية والمستوى العام لجودة الحياة، كما أن هذه المشكلات بلغت ذروتها أثناء جائحة كوفيد–١٩ حيث عانت الكثير من الأسر من قلة الدعم مع إغلاق كافة المرافق الخدمية ومراكز الرعاية الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب

طيف التوحد، الأمر الذي سبب الكثير من الاضطرابات لهذه الأسر التي تحتاج إلى المساندة في الأوقات الطبيعية فكيف كان وضعهم في ظل الأزمة العامة للجائحة.

كما أن شدة التأثير على مجالات جودة الحياة لمقدمي الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية أظهرت أنه من بين ٨٤ من مقدمي الرعاية، كان ٦٣,١٪ منهم يعانون من ضعف مستوى جودة الحياة، وأن المجالات الرئيسة التي تأثرت هي الطاقة / التعب ومحدودية الدور الناتج عن المشاكل العاطفية. وكان متغير جنس الإناث، والبطالة، والدخل المنخفض لمقدمي الرعاية عوامل مهمة مرتبطة بضعف جودة الحياة. كما ارتبط الجنس والدخل والمهنة ومدة المرض بسوء جودة الحياة. (Alenazi, Hammad, & Mohamed, 2020)، أما مستوى جودة الحياة للأمهات السعوديات (مقدمات الرعاية الأولية) للأطفال ذوي الإعاقة والأمهات الذين لا يعاني أطفالهم من إعاقة. فقد توصل الباحثون إلى أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة لديهن رضا أقل في النطاق الفرعي الاجتماعي والاقتصادي مقارنة بأمهات الأطفال غير المعاقين. كما وجدوا أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة يعطوا أهمية أقل لحالتهم النفسية مقارنة بأمهات الأطفال غير المعاقين. وخلصوا إلى أن الأمهات السعوديات لأطفال معاقين بحاجة إلى مزيد من الدعم الاجتماعي والمساعدة المهنية لتحسين جودة حياتهم(Alwhaibi, et al. ,2020).

وانطلاقًا من الجهود السابقة فإن تقييم التأثير على جودة الحياة الناجم عن رعاية الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، والتأثير وفقًا لمكان الإقامة داخل المملكة العربية السعودية؛ أظهر مقدمو الرعاية للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد درجات أقل في معظم مجالات جودة الحياة مقارنة بمقدمي الرعاية للأطفال الذين لا يعانون من اضطراب طيف التوحد، كما وجد ارتباط سلبي كبير بين تقديم الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد ودرجات جودة الحياة. (Al-Jabri , et al. ,2022)، وأخيرًا فإن هناك العديد من العوامل التي ترتبط بجودة الحياة ،والتي يمكن التنبؤ بها لدى مقدمي الرعاية الرئيسيين للأطفال المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية. حيث أن الجنس والعمر والدخل الشهري والحالة الاجتماعية تنبئ بشكل كبير بجودة الحياة لمقدمي الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد(Lone, et al. 2021) .

وعليه فإن هناك العديد من التحديات والصعوبات التي قد تواجهها الأسر خاصة في حالة وجود طفل ذو إعاقة في الأسرة يمكن أن نلاحظها من خلال استقراء الدرسات المنشورة في هذا الجانب، حيث أشار كل من(2016) Khan & Humtsoe إلى أن وجود طفل ذي إعاقة نمائية في الأسرة يتطلب كثيرًا من التوافق بين الوالدين وبقية أفراد الأسرة، وذكر Malhotra, Khan, & Bhatia (2020) أن نمو الأطفال في أسرهم، وعلاقتهم، مع أعضاء الأسرة مهم جدًا لتنميتهم ورعايتهم، كما ذكر Patel, et al (2022) . وفي دراسة أجراها (Almansour et al, 2013, P.63) توصلت إلى أن جودة حياة الوالدين تأثرت كثيرًا بإعاقة طفلهم، ويرى Raju, Hepsibah & Niharika (2023) أن جودة حياة والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد موضوع يستحق التركيز عليه. في الحقيقة، فإنهم يعانون من مستويات عالية من الضغوط الوالدية، والضيق النفسي، مقارنة بوالدي الأطفال العاديين، ووالدي الأطفال ذوي الإعاقات النمائية الأخرى. كما أنه بتقييم مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد أظهر الآباء الذين لديهم أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد مستوى جودة حياة أقل بكثير مقارنة بآباء الأطفال العاديين وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية (Perumal, Veeraraghavan, & Lekhra, 2014). وأن أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أمهاتهم تحديدًا – يواجهن تحديات كبيرة للاعتناء بأطفالهن (Browne,2010) ، وأن وجود طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد في الأسرة يرتبط بانخفاض جودة الحياة الأسرية، ويصاحبه زيادة في مشكلات العلاقات الزوجية والأقارب، وظهور قصور في درجات الجودة البيئية والاجتماعية والنفسية، والجسمية، وقد كانت الأمهات أقل جودة في هذه الجوانب مقارنة بالآباء، وقد ظهرت أقل درجات جودة الحياة لدى الوالدين عموما في مجال الصحة البيئية Karst & Van Hecke (2012,؛ Dardas & Ahmad,2014)

وتستنتج الباحثة مما سبق أن دراسة جودة الحياة لدى أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد داخل المملكة العربية السعودية لم تحظ بعد بالاهتمام والدراسة الكافية؛ خاصة وأن العديد من الدراسات العربية والأجنبية تناولت هذا الجانب معربة عن تأثر جودة حياة

أسر هؤلاء الأطفال بشكل سلبي وأن انخفاض مؤشرات جودة الحياة مرتبط بشكل كبير بالضغوط النفسية والاجتماعية التي تتعرض لها هذه الأسر خاصة مع انخفاض الدعم الاجتماعي؛ لذا من الأهمية العمل على دراسة وتنمية مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من أجل تحسينها والارتقاء بمستوى جودة حياة الأطفال أنفسهم.

المنـــاقشـــــة

يُعد الإرشاد الأسري ركيزة أساسية من ركائز الدعم التي تقدم لأسر ذوي الإعاقة بصفة عامة وذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، لما له من أهمية كبيرة في مساعدة هذه الأسر على تعرف وضع طفلهم وكيفية التعامل مع احتياجاته الخاصة، وتقبل مشكلة الطفل والتعامل معها بموضوعية، كذلك العمل على مساعدة طفلهم للوصول بقدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن. كما يُمَكن الإرشاد الصحيح والفعال الأسر من تحسين جودة حياتهم وحياة أبنائهم والتخلص من الكثير من المشكلات النفسية والمشاعر السلبية التي تترتب عن عدم الوعي بمشكلة طفلهم. وعلى الرغم من أهمية الإرشاد الأسري خاصة لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد إلا أن الواقع يشير إلى محدودية خدمات الإرشاد لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن هذه الأسر في حاجة ماسة إلى خدمات الدعم والإرشاد الأسري، فالكثير من الأسر تفتقد إلى المعلومات التي تتعلق باضطراب طيف التوحد والخصائص النفسية والسلوكية لطفلهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا النقص والقصور في الحصول على المعلومات الكافية التي تتعلق بمشكلة الطفل يقود الأهل إلى العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تؤثر على الأسرة بأكملها بما فيها الطفل المصاب التي قد تتفاقم مشكلته نتيجة الإهمال وعدم القدرة على تلبية احتياجاته من قبل الأهل.

ومما سبق عرضه في هذه المقالة يتضح جليًا مقدار الضغوط النفسية والاجتماعية التي يعاني منها أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتي بالضرورة تنزع من الحياة جودتها وتحولها من السعادة إلى المعاناة مما يستوجب استخدام الوسائل المناسبة لتخفيف أو تفادي

حدوث ذلك؛ ومن هذه الوسائل الإرشاد الأسري؛ حيث يلعب الإرشاد الأسري دور كبير في تحسين الرفاهية النفسية ومستوى جودة الحياة النفسية والاجتماعية لدى أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من خلال برامج الدعم النفسي والاجتماعي التي تعمل على تبصير الأسر بأبعاد جودة الحياة وتقديم النصائح والتوجيهات المناسبة لكي يتمكن الفرد من تحقيق التوازن المطلوب بين هذه الأبعاد، فهناك علاقة بين الإرشاد كوسيلة، وجودة الحياة كغاية يسعى إليها كل الأفراد خاصة أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما كشفت هذه المراجعة حاجة أسر ذوي اضطراب طيف التوحد إلى الكثير من خدمات الإرشاد الأسري وأن هذه الأسر تعاني العديد من المشكلات الاجتماعية والمادية، بالإضافة إلى المشكلات الأكثر بروزًا وهي المشكلات النفسية كالاكتئاب والقلق وزيادة الضغوط النفسية. وأوضحت هذه المراجعة أن الأمهات هم الأكثر عرضة للمشكلات النفسية نتيجة لوجود طفل مصاب بالتوحد؛ حيثُ يجب على الأم مضاعفة مسؤولياتها لرعاية هذا الطفل الذي قد يحتاج إلى الدعم والمساعدة في كافة أمور حياته حتى مهام الحياة اليومية البسيطة من مأكل وملبس. وأخيرًا، يرى الباحثان ضرورة العمل على توفير خدمات الإرشاد لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد وخاصة أنهم أولى الناس بهذا النوع من الخدمات نظرًا للتحديات الكبيرة التي تواجههم في شتى مناحي الحياة.

الخـــاتمـــة والتـــوصيـــات:

سلطت هذه المراجعة النقدية الضوء على واقع ودور الإرشاد الأسري في تلبية احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، ويمكن تقديم مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلى:

- دراسة احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعمل على تلبيتها بما يسهم في الحد من مشكلات الطفل السلوكية والنفسية.
- ضرورة تصميم المزيد من برامج الإرشاد التي تستهدف أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمجتمع المحلي.

- توفير الدعم الاجتماعي والنفسي والمادي لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- دراسة واقع مستوى جودة الحياة بأبعادها المختلفة لدى أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.
- العمل على تصميم برامج تستهدف تحسين مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.
- التوعية بمخاطر انخفاض مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.
- توفير مراكز ووحدات الإرشاد الأسري لذوي اضطراب طيف التوحد بالمجتمع بما يسمح لجميع الأسر من الحصول على الخدمات الإرشادية دون عناء الانتقال لمسافات طويلة خارج المدينة أو القرية التي يقيمون فيها.
- تفعيل دور وسائل الإعلام حول أهمية الإرشاد الأسري لذوي اضطراب طيف التوحد، والخدمات التي يقدمها.
- إقامة المؤتمرات العلمية وورش العمل التي تناقش تفعيل الإرشاد الأسري لذوي اضطراب طيف التوحد بالمجتمع، والاستفادة من التوصيات الخاصة بها في هذا المجال.

المـــــراجـــــع

المـــراجـــع العـــربيـــة

البذيلى، عبد المحسن بن محمد. (٢٠١٨). مستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقته بالرضا الحياتي لأسرهم في المملكة العربية السعودية. *رسالة ماجستير*، جامعة عمان العربية.

البشري، أريج عيد، وأكرم، هديل عبد الله. (٢٠٢١). فاعلية برامج الإرشاد النفسي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من أمهات أطفال اضطراب التوحد بمحافظة جدة *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٣٧(١٣٧)*، ١٩٤-١٦٣.

جابر، البندري محمد سعد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال التوحديين في مدينة الرياض، *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشيمية، الأردن.

حنفي، علي.(٢٠١٠) ، دور الأُسْرة في رعاية وتعليم الأَطْفَال ذوى الإعاقة (الوقع -الطموح)، ورقة عمل مقدمة إلى مهرجان الصيف والضيف بحائل، المملكة العربية السعودية.

الزهرانى، على بن مستور(٢٠١٩). السلوكيات المعرفية المرتبطة بالفص الجبهي وعلاقتها بجودة الحياة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة جدة.

السحيمي، هنايف تركي ماثل. (٢٠٢١). الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد وعلاقتها بحاجاتهم إلى الإرشاد النفسي في مراكز الرعاية النهارية في المدينة المنورة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٨)، ٤٩٨-٤٤٧.

السرطاوي، زيدان أحمد، قراقيش، صفاء رفيق.(٢٠١٠). الخدمات المقدمة لأطفال التوحد وأسرهم في ضوء حاجاتهم والرضا عنها .*مجلة كلية التربية – عين شمس –مصر*، ع ٣٤، ج ٢، ٣٣٣- ٣٦٢.

السعيد، ثامري.(٢٠١٩). أساليب مواجهة الضغط النفسيّ لدى أمهات الأَطْفَال المصابين بالتوحُّد : دراسة ميدانية بمدرسة أطفال التوحُّد وذوي الإعاقة ببوسعادة (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

الشهري، العنود بنت عبد الله؛ القصيرين، الهام بنت مصطفى.(٢٠٢١). مستوى الخدمات المساندة المقدمة للطلبة من ذوي اضْطِراب طيف التوحُّد في مدارس الدمج من وجهة نظر معلميهم بمدينة جدة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٧) ، ٥٣-١٠٠.

عبدالله، وفاق صابر علي. (٢٠١٥). حاجات أولياء أمور الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات في بعض مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الخرطوم، المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود، ١(٢)، ٨٥-٦٣.

العثمان، إبراهيم؛والببلاوي، إيهاب.(٢٠١٢). المساندة الاجتماعيّة والتوافق الزواجي وعلاقتهما بالضغوط لدى أمهات الأَطْفَال ذوي اضْطِراب التوحُّد، مجلة كلية التربية ١(٣٦)، ٧٣٩-٧٧٨.

عربيات، أحمد.(٢٠١١). إرْشَاد ذوي الحاجات الخاصة وأُسَرهم. دار الشروق.

عيسى، ماجد محمد عثمان، والثبيتي، شذا شعيل محمد. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي في خفض أعراض الاكتئاب والاحتراق النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(٧)، ٢٩٣- ٣٣٠.

الغامدي، وجدان إبراهيم؛ والغامدي، نوال غرم الله. (٢٠٢١). الحاجات الإرْشَادية لأُسَر الأَطْفَال ذوي اضْطِراب طيف التوحُّد بمحافظة جدة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب (١٣٧)، ٥٣٠-٤٨٩.

فتحي، أحمد. (٢٠١٨). فاعلية الإرشاد الأسرى للوالدين فى خفض حدة بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى أطفالهم التوحديين دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، ٢(٢)، ١ – ٤١.

مرزوق، مغاوري عبد الحميد، وغالطي، مفلح بن محمد مفلح. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني افعالي سلوكي في خفض القلق لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩(٣٢)، ٥٣-٨٢

الناشف، هدى.(٢٠١١). الأُسْرة وتربية الطفل (ط ٢). دارالمسيرة.

النمري، فهد.(٢٠١٨). واحد من كل ٤٠٠ شخص مصاب باضْطِراب طيف التوحُّد في السعودية: مكة المكرمة: تم الاسترجاع الثلاثاء – ١ فبراير ٢٠٢٢ من https://makkahnewspaper.com/article/958019

الوكيل، سيد.(٢٠١٥). الضغوط والحاجات النفسيّة والاجتماعيّة لدى عينة من آباء وآمهات الأ"فال المعاقين ذهنياً: دراسة فارقة عبر حضارية مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، (٣٥)، ١٢٧-٢٠٢.

يوسف محمد والمومني، وفاء والشرعة، فيصل.(٢٠١٨). حاجات أُسَر الأَطْفَال ذو الاحتياجات الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية، دراسات- العلوم التربوية ٤٥(٤) ٢٥٤-٢٧٠.

يونس، نجاتي.(٢٠١٥). حاجات أولياء أمور الأَطْفَال ذوي اضْطِراب التوحُّد في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات . دراسات- العلوم التربوية، ٤٢(٣)، ٤٨١-٤٩٨.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical child and family psychology review*, *15*, 247-277.

Abusukkar, O. M. (2014). Parent perceptions of the quality and availability of early intervention services for children with autism spectrum disorder in Saudi Arabia.

Alenazi, D. S., Hammad, S. M., & Mohamed, A. E. (2020). Effect of autism on parental quality of life in Arar city, Saudi Arabia. *Journal of Family & Community Medicine*, *27*(1), 15.

Alghamdi, K., Alahmadi, S., Sayedahmad, A., & Mosleh, H. (2022). Psychological well-being of mothers of children with autism in Saudi Arabia. *Cureus*, *14*(3).

Alhuzimi, T. (2021). Stress and emotional wellbeing of parents due to change in routine for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at home during COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, *108*, 103822.

Al-Jabri, B. A., Abualhamael, R. M., Al Hazza, M. T., Bahabri, S. A., Alamri, Y. M., & Alghamdi, B. M. (2022). Quality of life of caregivers of autistic children in Saudi Arabia: Cross-sectional study. *Neurosciences Journal*, *27*(3), 150-155.

Al-Qusayreen, A. M. H.(2020). Effectiveness of a family counseling program in reducing stress in mothers of children with autism spectrum disorder.

Alwhaibi, R. M., Zaidi, U., Alzeiby, I., & Alhusaini, A. (2020). Quality of life and socioeconomic status: A comparative study among mothers of children with and without disabilities in Saudi Arabia. *Child Care in Practice*, *26*(1), 62-80.

Aziz, O. F. A. (2014). The Needs of Families ofAutism Spectrum Disorder (ASD) and Their Relation to Certain Variables.

Brown, H., Ouellette, K., Hunter, D., Kelley, E., & Cobigo, V (2012). Unmet Needs of Families of School-Aged Children with an Autism Spectrum Disorder. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25(6), 497–508

Browne, N. J. (2010). *Quality of life for caregivers of a child aged 6-16 years with Autistic Spectrum Disorder and/or an intellectual disability: a comparative study: a thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in Psychology at Massey University, Turitea, New Zealand* (Doctoral dissertation, Massey University).

Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2014). Predictors of quality of life for fathers and mothers of children with autistic disorder. *Research in developmental disabilities*, *35*(6), 1326-1333.

Ebrahim, M. T., & Alothman, A. A. (2021). Resilience and social support as predictors of post-traumatic growth in mothers of children with autism spectrum disorder in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, *113*, 103943.

Hemdi, A., & Daley, D. (2017). The needs of mothers of children with autism spectrum disorder (ASD) in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA): A qualitative study. *International Journal of Academic Scientific Research*, *5*(3).

Kalankesh, L. R., Shahrokhi, H., Dastgiri, S., Gholipour, K., & Feizi-Derakhshi, M. R. (2020). Identifying the Needs of Families of Children with Autism Spectrum Disorder from Specialists and Parents' Perspectives: A Qualitative Study. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, *14*(4).

Keshk, L. I., Passam, S. A., & Elgazzar, S. E. (2019). evaluation of the educational program for mothers and its effect on knowledge and practice towards their children with autism in qassim region. *Journal of Critical Reviews*, *7*(3), 2020.

Khan, A. S., AlGhadeer, H. A., Mohammed, A., Al-Qassimi, T. M. A. J., Al-Momen, H. H., & Al-Nazzal, M. Y. (2020). Autism in Saudi Arabia, a challenge to Saudi families: a cross-sectional study. *International Journal of Medicine in Developing Countries*, *4*(9), 1453-1458.

Khan, M. F., & Humtsoe, M. K. (2016). Quality of life of mothers having children with autistic spectrum disorders and learning disabilities. *Journal of Physical Education Research*, *3*(1), 38-46.

Khusaifan, S. J., & El Keshky, M. E. S. (2021). Social support as a protective factor for the well-being of parents of children with autism in Saudi Arabia. *Journal of Pediatric Nursing*, *58*, e1-e7.

Lone, M. A., AlMakeynah, M. A. N., Alsahaf, H. A. A., Alalawi, M. H. T., Aldhneen, B. A. A., Aldabbab, M. A. I., & AlGhanim, M. E. S. (2021). Quality of life of caregivers of children with autism in Eastern Saudi Arabia. *International Journal of Medicine in Developing Countries*, *6*(2), 348-353.

Malhotra, S., Khan, W., & Bhatia, M. S. (2020). Types of coping as a determinant of quality of life of mothers of children with intellectual disability and autism. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, *11*(1), 4-11.

Patel, A. D., Arya, A., Agarwal, V., Gupta, P. K., & Agarwal, M. (2022). Burden of care and quality of life in caregivers of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, *70*, 103030.

Perumal, V., Veeraraghavan, V., & Lekhra, O. P. (2014). Quality of life in families of children with autism spectrum disorder in India. *Journal of Pharmacy Research*, *8*(6), 791-797.

Raju, S., Hepsibah, P. E. V., & Niharika, M. K. (2023). Quality of life in parents of children with Autism spectrum disorder: Emphasizing challenges in the Indian context. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-8.

Weissheimer, G., Mazza, V. D. A., Santana, J. M., Ruthes, V. B. T. N. M., & Freitas, C. A. S. L. (2021). Information demands from families of children with autism spectrum disorder. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *74*.

العـــــدد (٢٠)، الجـــزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٣، ص ص ١٨٣ – ٢١٣

نظام التعليم الشامل مقابل التطبيق الواقعي له في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية

إعـــداد

جهينة عبد الرحمن الحكمي& رزان فهد النعمان& سهام محسن مشعوف

باحثات بقسم دراسات الطفولة مسار صعوبات التعلم في الطفولة المبكرة

كلية علوم الإنسان والتصاميم، جامعة الملك عبد العزيز

د/ حنـــان علـــي بـــاقبـــص

أستاذ مشارك بقسم دراسات الطفولة

كلية علوم الإنسان والتصاميم، جامعة الملك عبد العزيز

نظام التعليم الشامل مقابل التطبيق الواقعي له في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية

جهينة عبد الرحمن الحكمي(*) & رزان فهد النعمان(*) & سهام محسن مشعوف(*) & د/ حنان علي باقبص(**)

ملخـــــــص

قامت هذه الدراسة بمقارنة أسس نظام التعليم الشامل التي وضعتها المملكة العربية السعودية في الملف الفني بواقع تطبيقها الفعلي في مدارس السعودية من ثلاث جوانب وهي: جانب المنهج التعليمي وجانب الوسائل التعليمية وجانب تدريب المعلمين. وكان سؤال الدراسة الرئيسي: ما واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية؟، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الباحثات أداة الاستبانة الإلكترونية وبلغ عدد الاستجابات عليها ٦٥ استجابة من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية من التعليم العام، أظهرت نتائج السؤال الرئيسي في الدراسة بأن المتوسطات الحسابية للمحاور تراوحت بين (٢,٥١-٢,٦٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع المحاور ٢,٥٣ من (٣)، وانحراف معياري يساوي ٠,٣١ ونستنتج هنا بأن واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية جاءت مرتفعة، وكانت من أهم اقتراحات المعلمين في سؤال مفتوح في الأداة بتيسير الخطط التعليمية بهدف توفير وقت الحصة المدرسية لتقديمها بجودة أفضل، وعمل دورات مباشرة فيما يخص استخدام الوسائل التعليمية الداعمة، وأوصت الباحثات بناء على نتائج الدراسة بأهمية تدريب المعلمين بشكل دوري على بناء منهجية باستخدام نظام التعليم الشامل وذلك لمتابعة أهم التحديثات، بالإضافة إلى أنهم أوصوا بضرورة دعم المدارس لمساعدة المعلمين بتوفير كافة الوسائل والتقنيات التعليمية التي تسهل على المعلم العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، منهجية التعليم الشامل، المناهج التعليمية، الملف الفني، شبكات الدماغ.

(*) باحثات بقسم دراسات الطفولة مسار صعوبات التعلم في الطفولة المبكرة - كلية علوم الإنسان والتصاميم، جامعة الملك عبد العزيز.

(**) أستاذ مشارك بقسم دراسات الطفولة، كلية علوم الإنسان والتصاميم، جامعة الملك عبد العزيز

Universal Design for Learning (UDL) versus its actual application in KSA from the viewpoint of Primary grades teachers

Juhainah Alhakami & Rzan Alnoman & Seham Mashuf & Hanan Bagabas

Abstract

This study compared the foundations of Universal Design for Learning (UDL) developed by the KSA in the technical file with the fact of its actual application in Saudi schools from three aspects: educational curriculum, teaching aids, and teacher training. The study's main question was: What is the reality of the application of Universal Design for Learning (UDL) in Saudi Arabian schools from the viewpoint of primary school teachers? To answer the study questions, the researchers used the electronic questionnaire tool, with 65 responses from male and female public schools primary grades teachers. The results to the main question showed that the means for the axes ranged between (2.51-2.62), and the mean for all axes was 2.53 out of (3), and a standard deviation was 0.31. We conclude here that the reality of Universal Design for Learning (UDL) application in the Saudi Arabian Schools from the viewpoint of primary grades teachers was high, and one of the most important suggestions of teachers in an open question in the study tool " the questionnaire" was to facilitate educational plans in order to save school class time to present them in the best possible quality, and to conduct direct courses regarding the use of supportive educational methods. Based on the results of the study, the researchers recommended the importance of conduct periodical training courses for teachers to build a methodology using the Universal Design for Learning (UDL) in order to follow up on the most important updates. In addition, they recommended the need to support schools in order to help teachers by providing all educational means and techniques which can make the educational process easier to the teachers.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL) in Saudi Arabia, Universal Design for Learning (UDL) methodology, educational curricula, technical file, brain networks

المقـــدمـــــة:

يُعتبر قطاع التعليم من القطاعات التي تتطور بشكل دائم ومتواصل ولضمان حصول هذا التطور بشكل صحيح واستناداً على العديد من الدراسات العلمية المثبتة في بناء المناهج وطرق التدريس وكأول المتطلبات لهذا التطور هو توفير بيئة تعليمية خصبة لكل ما هو حديث ومطور للمجال وتطبيقه أكاديميًا مع الطلاب، وبناء على هذا التطور يجب على المعلم الارتكاز على أحدث التقنيات والاستراتيجيات التعليمية كأسلوب وتطبيق بديل عن التعليم التقليدي (السالم، ٢٠١٦).

حيث أشارت العديد من بحوث الدماغ المعاصرة إلى أن طريقة التعليم الواحدة أو التقليدية ليست فعالة ولا تلائم كافة الطلاب، إذ يجب توفير بيئة تعليم آمنة من الناحية الوجدانية وأيضاً من المهم توفير مستويات ملائمة للمتعلمين ليواجهوا التحديات بطريقة منظمة وذلك لوجود فروق فردية باختلاف كل دماغ وطريقة استقباله للمعرفة لتشكيل معانيه الخاصة (العدوان، ٢٠٢٢). وبسبب تأثر عملية التعليم بعدد من المتغيرات منها العوامل العضوية والمعرفية وكذلك البيئات التعليمية المختلفة ولأن هذا الاختلاف يؤثر على طريقة وصول الطلاب للمعلومات وُجدت أشكال للتعلم تضمن جودته وملاءمته لجميع فئات الطلاب (آل الشيخ، ٢٠١٧). ومن هذه الأشكال نظام التعليم الشامل.

وقد أشار مجموعة من الأكاديميين في مجال العلوم الإنسانية في دراسة من إعداد مؤسسة الباحث (٢٠١٩) بأن نظام التعليم الشامل يسعى إلى تغيير جذري في السياسات التعليمية من سياسة مساعدة الطالب وتربيته تربية مناسبة فقط إلى تربيته بهدف إعداده للدخول في المجتمع. وحدد ماير وروز (٢٠٠٠) هذا المنهج الدراسي بشكل داعم يهدف للمشاركة ويلائم مختلف مظاهر التباين والتنوع للفئات التعليمية أي موجه لجميع المتعلمين، ويُعرف بأنه إطار لبناء منهج دراسي مرن يقوم على معايير ومبادئ ويتضمن أهداف واستراتيجيات ومواد تعليمية وأساليب لتقويمها، ويستند أساسه على التنويع والابتكار في جعل التعلم ملائم للجميع ويلبي جميع احتياجات الفرد ويزيل من على كاهله الصعوبات التي تواجهه في عملية التعلم.

ولاهتمام المملكة العربية السعودية الكبير بالتعليم والطالب فقد اهتمت بتطبيق استراتيجية التعليم الشامل لمختلف فئات الطلاب حيث وضعت استراتيجية تربوية بعام ١٤١٧هـ ترتكز على عشرة محاور، وقد نص المحور الأول منها على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الطلاب غير العاديين (الموسى، ب. ت). وتحقيقاً لأهداف هذه الاستراتيجية سعت المملكة في وضع الأسس وتقديم التسهيلات الداعمة للتطبيق الفعلي لهذه الاستراتيجية في مدارس التعليم العام.

مشكلـــة الـــدراســـــة:

بذلت المملكة العربية السعودية جهود كبيرة لتطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، ففي عام ١٤٢٥بدأت بتجارب تطبيق التعليم الشامل في بعض المدارس وذلك كمرحلة أولية لتطبيق التعليم الشامل في جميع مدارس التعليم العام في السعودية (القحطاني، ٢٠١٩).

كما تظهر الجهود في كتب الأدلة والأسس المدروسة التي وضعت في الدليل الاجرائي والدليل التنظيمي للتربية الخاصة لعام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، وبرنامج يسير التعليمي عام ١٤٣٧، والدليل الفني لتطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية عام ١٤٣٨هـ. ومقابل كل هذه الجهود هناك دراسات اثبتت معوقات كبيرة تحول دون تطبيق برنامج التعليم الشامل كما خطط له ومنها دراسة القحطاني ٢٠١٩ والتي كانت أهم نتائجها عدم جاهزية المباني والمرافق المدرسية لاستقبال مختلف الطلاب كذلك قلة أو عدم توافر التقنيات المساعدة لتطبيق التعليم الشامل، ودراسة السفياني ٢٠٢١ والتي كانت أهم نتائجها إضافة إلى عدم جاهزية المباني وعدم توافر الوسائل التعليمية؛ أيضاً عدم وجود متخصصين وكوادر في المدارس وعدم تقبل فكرة الدمج عند الطلاب العاديين وقلة وعي المجتمع والأسر بفكرة دمج مختلف الطلاب في مدارس التعليم العام وعدم وجود خطة مدروسة وقلة الوعي الإداري والتعليمي عند منسوبي المدارس وقلة تثقيفهم عن الدمج وكثرة الطلاب في الصف الواحد وعدم توفر معلم مساعد داخل الفصل العادي وعدم مناسبة المناهج الدراسية لمختلف قدرات الطلاب.

ومن هنا تظهر مشكلة الدراسة في المقارنة بين تسهيلات تطبيق التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية مقابل معوقات تطبيقها الفعلي في المدارس السعودية. وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١- هل يتم تعديل المناهج بناء على منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية؟

٢- هل يتم استخدام وسائل داعمة لنظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية؟

٣- هل هناك تدريب لمعلمي الصفوف الأولية لتطبيق منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية؟

الهـــــدف العـــام:

التعرف على واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمين الصفوف الأولية.

أهـــداف الـدراســـة:

- التعرف على واقع تعديل المناهج بناء على منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية
- التعرف على واقع استخدام وسائل داعمة لنظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية.
- التعرف على واقع تدريب لمعلمي الصفوف الأولية لتطبيق منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

أهميـة الـدراســة النظـريـــة:

- إثراء البحوث العلمية الخاصة بنظام التعليم الشامل وتطبيقه في مدارس التعليم العام.
- إثراء البحوث العربية بالبحوث الخاصة بهيكلة وتهيئة المناهج الخاصة بنظام التعليم الشامل.

أهميـــة الـدراســة التطبيقيـــة:

- قياس مدى تطبيق نظام التعليم الشامل على المناهج الدراسية.
- قياس مدى استخدام التقنيات التعليمية والوسائل الداعمة لمنهجية التعليم الشامل بالنسبة للمعلمين والمتعلمين أثناء عملية التعلم.
- قياس مدى تدريب معلمين الصفوف الأولية على استخدام منهجيات واستراتيجيات التعليم الشامل.
- قياس واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدراس المملكة العربية السعودية.

مصطلحـــات الـدراســـة:

١- **التصميم العالمي (UD)**: هو تصميم بيئات ومنتجات وبرامج وأساليب قابلة للاستخدام لمختلف الفئات للوصل لأقصى قدرة من التمكن التام والتكيف في جوانب الحياة (كالبنيان والتعليم وغيره). (رخصة التعلم، ٢٠١٦)

٢- **التعليم الشامل (UDL)**: عُرف في التشريعات الأمريكية على أنه "إطار عمل صالح علمياً لتوجيه الممارسة التعليمية التي توفر المرونة في طرق تقديم المعلومات، والطرق التي يستجيب بها الطلاب أو يظهرون المعرفة والمهارات بها، وطرق لانخراط الطلاب بالعملية التعليمية. لتقلل الحواجز في التدريس وتوفر وسائل الراحة المناسبة والدعم والتحديات، وتحافظ على توقعات الإنجاز العالية لجميع الطلاب". (رخصة التعلم، ٢٠١٦)

وكما عرفه كوثرين ورو (٢٠١٨) "هو إطار يمكن استخدامه لتصميم التعليمات لجميع المتعلمين".

٣- **المنهج التعليمي**: برامج علمية تعليمية مخطط لها ومصممة بشكل يتضمن محتوى موضوع معين والمهارات والقدرات المطلوب تأسيسها أو تطويرها في المتعلم وأشكال تدريسية وأساليب لتقويم المتعلم. (رخصة التعلم، ٢٠١٦)

٤- **مؤسسة (CAST)**: هي منظمة غير ربحية تعليمية بحتة وتطويرية إذ قامت بإنشاء نظام التعليم الشامل بناءً على عدد من المبادئ والقيم تحت مظلة "حتى لا يكون للتعلم حدود". (كاست، ٢٠٢٣)

٥- **شبكات الدماغ:** دماغ الإنسان يتكون من مجموعة من المناطق المختلفة ذات الوظائف المتعددة، والتي تتفاعل مع بعضها البعض في ظل ظروف متباينة مما يمكنها من العمل بشكل متكامل. (عطيه، ٢٠٢٢)

٦- **تعديل المناهج:** "العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية لرفع مستواها". (خصاونة والجراح، ٢٠١٣)

التعريف الإجرائي: هي تعديل أو إضافة في المنهج الأساسي لمنهجية تسهل شرحها للطلاب بناءً على خطة نظام التعليم الشامل وذلك بهدف تحسين العملية التعليمية والوصول لمختَلَف الفئات من الطلاب.

٧- **مختَلَف الطلاب إجرائياً:** الطلاب العاديين بالإضافة إلى الفئات المذكورة في الدليل الفني للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية وهم (الصمم المصحوب بكف بصر، الاضطراب الانفعالي، الإعاقة السمعية بما في ذلك الصمم، إعاقة الفكرية، الإعاقات المتعددة، مختلف الإعاقات الصحية، إعاقات العظام، صعوبات التعلم، اضطراب اللغة والكلام، إصابة الدماغ الرضحية (TBI)، الإعاقة البصرية وكف البصر، الآثار المترتبة على زواج الأقارب).

حـــدود الـــدراســـة:

١- **الحدود الموضوعية:** نظام التعليم الشامل مقابل التطبيق الواقعي له في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصفوف الأولية.

٢- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٣- **الحدود البشرية:** ٦٥ من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٤- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٤هـ.

الإطـــــار النظـــــري:

الأصل في التصميم الشامل:

نشأ مفهوم Universal Design في الولايات المتحدة الأمريكية كمفهوم تصميم ديناميكي سواء في الهندسة المعمارية أو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم وهو محور دراستنا، إذ أنه يتطور باستمرار بناء على التجارب والخبرات والنظريات من أجل تشريع مثل هذا التصميم على الأقل بما يتعلق بالبيئة المادية للمتعلم. (رخصة التعلم، ٢٠١٦).

التعليم الشامل والتعلم:

كما قلنا في بادئ الأمر أن (UD) هو تصميم معماري غايته إبعاد الحواجز عن فئات المجتمع لتحقيق الوصول السهل للجميع، أيضا تم بلورته تعليميًا لجعل التعليم متاح للجميع وشامل جميع فئات المتعلمين وخالي من أي حواجز تعيق وصول الطالب للمعلومات وهدفه الأول إزالة الحواجز وليس إصلاحها فقط. على سبيل المثال؛ من الممكن أن تمثل الكتب المطبوعة الورقية عائقاً أمام العاجزين بصرياً وجسديًا، ومقاطع الفيديو التعليمية قد تشكل عائق أمام الضعيفين سمعياً وبصرياً كذلك وتطول القائمة. يمكننا القول أن العديد من الممارسات التربوية التي يستخدمها المعلمون تشكل عائق أمام بعض فئات التلاميذ لذا يجب على المعلمين إما توفير بدائل خاصة لتلك الفئات من التلاميذ أو إزالة تلك العوائق. (ميشيلا، ٢٠١٨). مما يعني بأن علينا الآن تغيير طريقة التفكير في إعداد الاستراتيجيات والمناهج وتضمين جميع فئات المتعلمين ومتطلباتهم بجميع النواحي النفسية والتعليمية، والانتقال من مرحلة التعليم التقليدي الذي يعتمد تقريباً بشكل كامل على النص المكتوب إلى منهجية أكثر فعالية وسهولة للوصول الصحيح السليم للمعلومات بدون حواجز كما أن تنوع الفئات التعليمية أصبح جلياً في الآونة الأخيرة، وقد أقيمت في مجال التعليم العديد من الدراسات والبحوث والاختبارات فيما يخص التعليم الشامل وملائمته للتدخلات في المناهج بشكل عام وأظهرت نتائجها أنه لا يمكن الجزم بملائمة هذا المنهاج التعليمي بنسبة ١٠٠٪ أي أنه ليس فعال بالشكل الكامل ولا توجد دراسة أو اختبار يؤكد ذلك ولكن البحوث تؤكد وجود نتائج إيجابية لهذه المنهجية في التعليم، وأن الاختلاف في مدى فهمه والقدرة على تطبيقه بشكل كامل هي التي تعتبر تحدياً لايزال تحت الاختبار (رخصة التعلم، ٢٠١٦).

منظمة CAST التعليمية: (حتى لا يكون للتعلم حدود)

نعود للوراء قليلًا لقد كان العام ١٩٨٤ هو بداية البادرة في تكنولوجيا التعليم والتعلم إذ أُسست مجموعة صغيرة من التربويين والمعلمين مركز يختص بتطبيق التكنولوجيا الخاصة بالتعليم CAST وتم إعدادها للطلاب وخاصة المختلفين منهم وتم تأهيل خبراتهم وبحوثهم ورؤياهم للتوصل لفهم جديد للبحث عن كيفية محددة وأسلوب معين إلى أن توصلوا إلى التصميم العالمي للتعلم، وكانت هذه المؤسسة مبنية على عاتق خمسة أشخاص منهم الأطباء من مستشفى نورثشور للأطفال في سالم ماساشوستس وهم: آن ماير– ديفيد– بريس ميو– اخطي ستال– وليندا ميسينغ. ومن ثم توالت التطورات بالتقاء آن ماير وديفيد روز في كالفورنيا مع آلن برايتمان وهو رئيس قسم الوصول إلى الإعاقة ومن ثم تعاقدت CAST مع جامعة هارفارد إذ بدأوا في عمل اختبارات وبحوث حول تيسير التعليم وتسهيله لذوي الإعاقة حتى زمننا الحالي.

وتتمحور قيمهم حول أربعة مبادئ:

١– نزدهر على الإبداع عالي الجودة والابتكار الذي لا تساهل فيه.

٢– نرحب بالاختلافات الفردية ونتقبلها.

٣– نؤمن "بالتأمل الذاتي" الذي يغذي التعلم والتقدم مدى الحياة.

٤– نقيس الأفكار والمنتجات بناء على أثرها في تحسين الحياة لأكبر عدد من الناس وذلك بغية إتاحة فرص التعلم للجميع. (كاست، ٢٠٢٣).

إذاً تبسيطاً لما سبق يمكننا القول بأن الفرد عندما يكون لديه لباس محبب ولكن تتخلله بعض الثقوب سيكون رد فعله الطبيعي في هذه الحالة هو محاولة علاج هذه الثقوب، كما هو الحال في التعليم، عند وجود خلل إما في المنهج أو الإستراتيجية أو الطريقة التي يتبعها المعلم في التعليم لابد من تدارك هذه الثقوب، أي النظر في المنهج وليس الطالب وإجراء التدخلات على المنهج بما تقتضيه مصلحة الطالب مع مراعاة معاييره الفردية وقدراته بهدف تسهيل وصوله للتعلم وهذه هي غاية نظام التعليم الشامل. إذ تُعد طريقة جديدة لحل المشكلات بالنظر في التحديات والحواجز التعليمية عند الطالب، ومن خلالها يفكر المعلم بطريقة استباقية تنبؤية بإزالة هذه الحواجز أو التقليل منها قدر المستطاع.

مبادئ نظام التعليم الشامل: (آل الشيخ، ٢٠١٧)

- **المبدأ الأول:** توفير وسائل متعددة من طرق التقديم.
- **المبدأ الثاني:** توفير وسائل متنوعة من الأداء والتعبير.
- **المبدأ الثالث:** توفير وسائل متنوعة للتحفيز والمشاركة.

مبادئ نظام التعليم الشامل وعلاقتها بشبكات الدماغ:

أثبتت دراسات ماير وروز (٢٠٠٢) بأن هناك ثلاث شبكات في الدماغ تعمل أثناء التعلم، وعلاقتها بشبكات الدماغ، كالتالي:

يهدف مبدأ توفير وسائل متعددة ومرنة لتقديم المحتوى والمعلومات لإعطاء المتعلمين أساليب متنوعة للحصول على المعرفة. ويرتبط هذا المبدأ بشبكات "الإدراك" بالدماغ وهي شبكة تقع في مؤخرة الدماغ وتهتم بكيفية تحقيق فهم المتعلمين، والأساليب التي تثير دافعيتهم للتعلم، ويتم ذلك من خلال توفير وسائل متعددة لإثارة الدافعية عند المتعلمين، (آل الشيخ، ٢٠١٧). ومعرفة المعلم لماهية التعلم عند المتعلمين يحثه على إكسابهم المعرفة المطلوبة بشكل يتناسب مع اهتماماتهم وخلفياتهم المعرفية وذلك بهدف تحقيق العملية التعليمية بشكل متناسب مع خبراتهم الشخصية. (السالم، ٢٠١٦)

يهدف مبدأ إتاحة طرق مختلفة للتعبير عما يعرفونه، من خلال توفير وسائل متعددة ومرنة لتزويد المتعلمين ببدائل لإظهار ما تعلموه. وهذا يرتبط بشبكات "الاستراتيجية" بالدماغ وهي شبكة تقع في مقدمة الدماغ خاصة بجمع المعلومات من خلال ما نراه وما نسمعه. كما تهتم بكيفية التعبير عن المعلومات والأفكار التي تم تعلمها وذلك يتم من خلال توفير فرص متعددة للتعلم والتعبير عن فهم المتعلم، (آل الشيخ، ٢٠١٧). وهذه شبكة خاصة بكيفية التعلم، والتعرف على عمل هذه الشبكة سيساعد المعلم على توفير مختَلَف الاستراتيجيات والوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد المتعلم على الاستقبال وتقديم الاستجابة بناء على الطريقة المناسبة لكل متعلم وذلك لتحقيق العملية التعليمية بطريقة صحيحة. (السالم، ٢٠١٦)

يهدف مبدأ توفير وسائل متنوعة للتحفيز وإثارة دافعية المتعلمين للتعلم من خلال تلمس اهتماماتهم المتنوعة، وتتحداهم بشكل مناسب، وتحفزهم على التعلم. ويرتبط هذا المبدأ بشبكات

"التأثير" بالدماغ وهي شبكة متخصصة في إظهار وتقييم العواطف إذ تمكننا من التعامل مع المهام وعملية التعلم والانخراط مع العالم من حولنا، (آل الشيخ، ٢٠١٧). وهذه شبكة خاصة بهدف التعلم فعندما يعرف المعلم اهتمامات متعلميه سيتمكن من إيجاد أكثر الطرق التي تثير اهتمام وفضول المتعلم لانخراطه في العملية التعليمية بشكل جيد. (السالم، ٢٠١٦)

التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية:

شجعت المملكة العربية السعودية تطبيق التعليم الشامل من خلال تمكين مختلف الطلاب من التعلم في مدارس التعليم العام، وتقديم خدمات تربوية بفرص متساوية وبرامج عالية الجودة للجميع (الذوادي، ٢٠٢٢)، كما أنها قدمت جهود كبيرة في تصميم خطة التعليم الشامل وتظهر هذه الجهود في الشراكة مع جامعة أوريغون بالولايات المتحدة الأمريكية لوضع لَبِنات هذا المشروع كذلك في التجارب التي قامت بها قبل تعميم تطبيق التعليم الشامل حيث قامت بتجربتها الأولى عام ١٤٢٥-١٤٢٦ في مدرستين في شمال الرياض, وتجربتها عام ١٤٣٦-١٤٣٧ في ست مدارس نموذجية في الرياض وذلك بالتعاون مع مجلس الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية كخطوة لتجهيز مدارس التعليم العام لتطبيق التعليم الشامل (القحطاني وربابعة، ٢٠١٩)، كذلك يأتي مشروع التعليم الشامل كجزء أساسي من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ للتعليم حيث أكدت الرؤية على تطوير نوعية الخدمات والبرامج المقدمة لمختلف الطلاب (العبدلي، ٢٠١٩). كما قامت المملكة العربية السعودية بإعداد أدلة مساعدة لتسهيل تطبيق التعليم الشامل ومنها:

١- الدليل الإجرائي للتربية الخاصة ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ وهو مجموعة من الإجراءات والعمليات البالغ عددها (٢٧) عملية والتي تقوم بها لجان المعاهد وفرق العمل في المدارس ومراكز الخدمات المساندة، حيث يحدد هذا الدليل الاجراءات والعمليات الرئيسية والفرعية وخطوات تنفيذها وفق تسلسل منطقي لكل عملية وإجراء على حدة من أجل تحويل مدخلات محددة لمخرجات مطلوبة.

٢- الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ١٤٣٦-١٤٣٧ هـ وهو وصف مكتوب للعمل الذي يؤديه الموظف ويتكون بشكل عام من معلومات أساسية عن العمل تتضمن المسمى

الوظيفي، نطاق الإشراف، العلاقات الداخلية والخارجية للوظيفة والمؤهلات العلمية والخبرات العملية والمعارف والمهارات والقدرات والسمات الشخصية، وملخص الوظيفة الذي يتمثل بالهدف العام الذي يجب على الموظف تحقيقه، وعبارات تفصيلية عن واجباته ومهامه.

٣- برنامج يسير التعليمي ١٤٣٧هـ وهو أحد البرامج التعليمية في مدارس التعليم العام صمم لخدمة الطلاب ذوي الذكاء الحدي بالاعتماد على البرامج التربوية الفردية لمساعدة هذه الفئة داخل الفصل العام من خلال تكييف المناهج الدراسية أو تعديل في طرق التدريس، أو تنويع في أساليب التقويم، لتقديم المهارات الأكاديمية والمهنية بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات كل طالب وذلك من خلال الاستفادة من خدمات غرفة المصادر.

٤- الدليل الفني "التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية" ١٤٣٨هـ وهو دليل يقدم نبذة عن ماهية التعليم الشامل والاحتياجات الواجب توافرها لتطبيقه وذلك من خلال تقديم نبذة عن الإعاقات المختلفة، والهيكل التنظيمي لمدارس التعليم الشامل.

الدراسات السابقة:

أرادت الباحثات التركيز على جوانب معينة من ناحية تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، وهي: جانب المناهج التعليمية – جانب الوسائل التعليمية – وجانب تدريب المعلمين. ولذلك سيتم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور، وهي:

الدراسات التي تناولت مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية:

في **دراسة سرور (٢٠١٦)** تحدثت عن مستويات الرضا عن المناهج المدرسية وعن مدى ما تكسبه للمتعلم من مهارات حياتية في مراحل التعلم العام (دراسة ميدانية)، كأحد مدخلات الجانب الحسي لجودة التعليم وجاءت درجات الرضا لكل من المحورين (الرضا عن المناهج المدرسية، الرضا عن مدى اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية) ضعيفة.

وفي **دراسة الرحيلي (٢٠٢٠)** عن الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية والتي استخدمت المنهج الوصفي لتحليل الإصلاحات التربوية التي قامت بها السعودية ومن ضمنها رؤية ٢٠٣٠، أسفرت نتائج الدراسة فيما يخص المناهج التعليمية بتدني مستوى المناهج كأحد تحديات أهداف رؤية المملكة٢٠٣٠.

الدراسات التي تناولت الوسائل والتقنيات التعليمية:

في **دراسة العليان (٢٠١٩)** التي تناولت التقنية الحديثة في العملية التعليمية وأثرها في دعم وتطوير جودة التعليم وما هي الإيجابيات والسلبيات الناجمة عن استخدامها، أوصت الباحثة بضرورة إعداد المعلمين وتمكينهم من التقنيات والوسائل التعليمية عالية الجودة، بالإضافة إلى تدريب المعلمين ليحسنوا استخدام الوسائل التعليمية على أكمل وأتم وجه، وضرورة دمج الوسائل والتقنيات في المناهج الدراسية وكذلك ضرورة الاهتمام بالدراسات بكل ما يخص التقنيات والوسائل الحديثة في التعليم.

وفي **دراسة الحسين وآل داود (٢٠١٧)** التي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، أشارت نتائج الدراسة إلى قلة الدورات التدريبية في مجال التقنيات الحديثة مع الطلبة وقلة معرفتهم بها بالإضافة إلى قلة وجود مختصين بهذا المجال ووجود ضعف في الدعم المادي والإداري الذي قد يحول المعلم عن محاولة إدخال الوسائل والتقنيات الجديدة في الدرس ،كما أوصت الدراسة بالاهتمام بالجانب التطويري والتدريبي للمعلمين وتوفير مختصين بالتقنيات في المدارس, بالإضافة إلى زيادة الدراسات بكل ما هو جديد في التقنيات ووسائل التعليم وضرورة توفير الدعم المادي والإداري للمعلمين لتقليل العقبات التي تحول دون استخدام الوسائل التعليمية في المنهج الدراسي.

الدراسات التي تناولت تدريب المعلمين على نظام التعليم الشامل:

في **دراسة السلمان وآخرون (٢٠١٨)** بعنوان التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل (مراجعة أدب) والتي اتبعت فيها منهج مراجعة الأدب للدراسات المنشورة في قاعدة بيانات EBSCO وProQuest وتحديداً الدراسات التي تتضمن برامج تطوير مهني أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل والتي تم نشرها بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧)، استنتجت من المراجعة بأن بعض معلمي التربية الخاصة قد تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو برامج التعليم الشامل، ولكن برامج التطوير المهني تخفف من تلك الاتجاهات السلبية وتحولها إلى اتجاهات إيجابية وداعمة للتعليم الشامل.

وفي **دراسة باعثمان والسديري (٢٠١٨)** قاموا بعمل مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل بعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل واستناداً على رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، أسفرت نتائجها بضرورة عدم الاكتفاء بإعداد المعلم في مرحلة ما قبل الخدمة فقط، بل يجب تدريب المعلم باستمرار ليطَّلع على مستجدات الميدان من أساليب تشخيصية وتعليمية وتدريبية، مع توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة أثناء التدريب وفقًا للمعايير العالمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالاطلاع على نتائج الدراسات السابقة نجد تنوع في أهداف الدراسات التي بحثت بخصوص نظام التعليم الشامل فمنها التي استهدفت التحقق من أثر برامج التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة للتعليم الشامل كدراسة السلمان وآخرون (٢٠١٨)، ودراسة باعثمان والسديري (٢٠١٨) هدفت إلى تقديم تصور مقترح لإعداد معلمي التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، كما اهتمت دراسة سرور (٢٠١٦) ببناء شراكة بين الأسرة والمدرسة بهدف زيادة الرصيد المعلوماتي لمدخلات العملية التعليمية، وفي دراسة الرحيلي (٢٠٢٠) التي كان هدفها التعرف على دور رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في تحقيق الإصلاح التربوي في المملكة، وفي دراسة الحسين وآل داوود (٢٠١٧) هدفت إلى الكشف عن التحديات التي تحيل المعلم عن استخدام التقنيات والبحث عن سلبيات وإيجابيات استخدامها، ومن الدراسات ما هدف إلى التعرف على مفهوم تقنيات التعليم وأثرها على جودة التعليم من ناحية الإيجابيات والسلبيات كدراسة (العليان، ٢٠١٩).

كما تضمنت العينات معلمين ومعلمات الذين درسوا طلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه كدراسة الحسين وآل داوود (٢٠١٧)، ومنهم من اعتمد في عينته على القراءات والأدبيات السابقة والبحث فيها مثل (العليان، ٢٠١٩) و(الرحيلي، ٢٠٢٠) وباعثمان والسديري (٢٠١٨)، وبعضها عينتها تعتمد على قراءة البحوث والدراسات وتخص بعينتها معلمين التعليم العام والتربية الخاصة والمدراء مثل دراسة السلمان وآخرون (٢٠١٨)، ومنهم من أخذ عينة من طلاب البكالوريوس الذين كانت تخصصاتهم عبارة عن مقررات الإعداد التربوي لمعلمات التربية الأسرية مثل دراسة (سرور، ٢٠١٦).

واختلفت الدراسات في منهجيتها بناء على هدفها من الدراسة أو موضوعها فقد اتخذت دراسة (باعثمان والسديري، ٢٠١٨) ودراسة (العليان، ٢٠١٩) ودراسة (الرحيلي، ٢٠٢٠) ودراسة (السلمان وآخرون، ٢٠١٨) منهجية التحليل للمضمون فقد اعتمدوا في دراساتهم على قراءة ومراجعة الأدبيات السابقة، أما في دراسة سرور (٢٠١٦) فقد قامت بدراسة الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ثم أعدَّت أداة لاستطلاع الرضا وتحليل النتائج، وفي دراسة الحسين وآل داوود (٢٠١٧) اتبعت المنهج الوصفي المسحي.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج المقارن، للمقارنة بين الأسس التي وضعت للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية وواقع تطبيقها في المدارس، ستقتصر الدراسة على المقارنة بين المتغيرات من حيث (تعديل المناهج، الوسائل التعليمية، كفايات المعلمين) وهو المنهج المناسب لطبيعة الدراسة فهو يعنى بالمقارنة بين ظاهرتين أو أكثر، واستخدمت الباحثات الاستبانة في عملية جمع المعلومات، وسيتم التحليل باستخدام برنامج SPSS V.26 الاحصائي.

مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتم توزيع الاستبانة إلكترونياً على العينة عشوائياً، وتلقي ٦٥ استجابة من أفراد العينة.

أداة الدراسة:

تم إعداد ونشر استبانة إلكترونية من أجل جمع البيانات التي تجيب على مشكلة الدراسة وتحقق أهدافه المتعلقة بنظام التعليم الشامل مقابل التطبيق الواقعي له في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وتم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة محاور كما يلي:

- المحور الأول: التعرف على واقع تعديل المناهج بناء على منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية ويحتوي على ٧ فقرات.
- المحور الثاني: التعرف على واقع استخدام وسائل داعمة لمنهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية ويحتوي على ٧ فقرات.
- المحور الثالث: التعرف على واقعية تدريب معلمي الصفوف الأولية لتطبيق منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية ويحتوي على ٣ فقرات.

ولقياس استجابات المفحوصين لعبارات الاستبانة تم الاعتماد على "مقياس ثلاثي من ١-٣" بحيث يمثل الرقم ١ أقل استجابة والرقم ٣ أعلى استجابة.

طـرق جمـع بيـانـات الأداة:

اعتمدت الباحثات على نوعين من البيانات:

١- البيـانـات الأوليـة:

وذلك بالبحث في الجانب الميداني من خلال نشر استبانات الدراسة وحصر وتجميع المعلومات اللازمة في موضوع الدراسة، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج SPSS (Statistical Package for Social Science) V.26 الإحصائي واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

٢- البيـانـات الثـانـويـة:

قامت الباحثات بمراجعة الكتب والدوريات والمنشورات الخاصة أو المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تتعلق بنظام التعليم الشامل مقابل التطبيق الواقعي له في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، ومراجع أخرى رأت الباحثات أنها تسهم في إثراء الدراسة بشكل علمي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صـدق الاستبـانـة:

صدق المقياس يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق أن تكون فقرات الأداة ومفرداتها واضحة وتكون مفهومة لكل من يستخدمها، وشاملة لكل المعلومات التي يجب أن تدخل في التحليل، وقد قامت الباحثات بالتأكد من صدق أدوات الدراسة كما يلي:

صدق فقرات أدوات الدراسة:

تم التأكد من صدق أدوات الدراسة بطريقتين.

١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين)

قامت الباحثات بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المتخصصين بهدف الحصول على توجيهات من المحكمين بشأن ملاءمة صياغة العبارات ووضوحها، وكذلك كفاية العبارات لتغطية كل بعد من أبعاد متغيرات الدراسة الأساسية، واقتراح التعديلات اللازمة على الأداة الدراسية، ثم قامت الباحثات بإجراء التعديلات اللازمة على أداة الدراسة لتحسينها وجعلها أكثر فعالية في جمع البيانات التي تحتاجها لإجراء الدراسة.

٢- صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة على عينة الدراسة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التابعة له ويبين جدول رقم (١) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث أن القيمة الاحتمالية لكل فقرة أقل من ٠,٠١، وبذلك تعتبر فقرات أداة الدراسة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (١) : صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

الرقم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الرقم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الرقم	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث		
1	.701**	0.000	1	.835**	0.000	1	.862**	0.000
2	.583**	0.001	2	.698**	0.000	2	.907**	0.000
3	.602**	0.000	3	.729**	0.000	3	.826**	0.000
4	.694**	0.000	4	.651**	0.000			
5	.795**	0.000	5	.668**	0.000			
6	.817**	0.000	6	.668**	0.000			
7	.549**	0.002	7	.595**	0.001			

**معامل الارتباط دال عند ٠,٠١

ثانياً : الصدق البنائي لمحاور الدراسة :

تم حساب الصدق البنائي لمحاور الدراسة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل محور مع معدل جميع فقرات الاستبانة. ويبين جدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل محور أقل من ٠,٠١، وبذلك تعتبر محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (٢) : معامل الارتباط بين كل محور مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

المحـــــــور	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
المحور الأول: التعرف على واقع تعديل المناهج بناء على منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية	.876**	0.000
المحور الثاني: التعرف على واقع استخدام وسائل داعمة لنظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية	.947**	0.000
المحور الثالث: التعرف على واقعية تدريب لمعلمي الصفوف الأولية لتطبيق منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية	.684**	0.000

**معامل الارتباط دال عند ٠,٠١

الأســـاليب الإحصـــائيـــة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science (SPSS V26) وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم إدخال وترميز البيانات إلى جهاز الحاسب الآلي حسب مقياس ليكرت الثلاثي، وتحديد طول فترة مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، وتم حساب المدى بعملية (٣-١=٢)، ثم تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة وذلك للحصول على طول الفترة أي (٢ ÷ ٣ = ٠,٦٦)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا جدول رقم (٣) يوضح أطوال الفترات كما يلي:

جدول رقم (٣) : مقيـــاس ليكـــرت الثـــلاثـــي

الفترة (متوسط الفقرة)	1 – 1.66	0.67 – 2.33	2.34 – 3.00
التقدير	لا	إلى حد ما	نعم
الدرجة	1	2	3

١- **المتوسط الحسابي (Mean):** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي (كشك ،١٩٩٦، ٨٩).

٢- **تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation):** للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس (إذا كان الانحراف المعياري واحد صحيحاً فأعلى يعني عدم تركز الاستجابات وتشتتها).

٣- **معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات والعلاقات بين أبعاد الدراسة.**

نتائج الدراسة:

سوف يتم استخدام المتوسطات الحسابية والاختبارات المناسبة لتحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة، وسيتم تحديد درجة الاستجابة لكل عبارة أو محور بناء على تقسيم الدرجات الثلاثية لمحاور الاستبانة كما يلي:

- من ١ إلى أقل من ١,٦٦ تمثل درجة استجابة (لا).
- من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٣ تمثل درجة استجابة (إلى حد ما).
- من ٢,٣٤ إلى أقل من ٣,٠٠ تمثل درجة استجابة (نعم).

السؤال الرئيس: ما واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: هل يتم تعديل المناهج بناء على منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، وتبين النتائج في جدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢,١٨-٢,٦٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الأول ٢,٥١ من (٣)، وانحراف معياري يساوي ٠,٣٣ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج بأن واقع تعديل المناهج بناء على منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية مرتفع حسب مقياس ليكرت الثلاثي. وفيما يلي ترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- (يوجد تنويع في وسائل التقييم أثناء الحصة الدراسية بشكليها الفردي والجماعي) بمتوسط حسابي ٢,٦٨، وحصلت على الترتيب الأول.
- (يوجد تقييم دوري لتقدم الطلاب في المخرجات التعليمية (درجات الطلاب) بهدف تعديل المنهج وطريقة تدريسه بناءً على احتياجات الطلاب) بمتوسط حسابي ٢,٦٢، وحصلت على الترتيب الثاني.
- (يوجد توافق بين المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية في مقياس التقييم المتبع مع الطلاب لضمان جودة المخرجات التعليمية (درجات الطلاب)) بمتوسط حسابي ٢,٦٢، وحصلت على الترتيب الثالث.
- (يوجد تنوع في وسائل التقييم التتبعي، أثناء الحصص الدراسية والواجبات المنزلية) بمتوسط حسابي ٢,٦٠، وحصلت على الترتيب الرابع.
- (يوجد تنوع في وسائل التقييم البعدية (التدريبات العملية، الاختبارات بعد كل حصة دراسية، الاختبارات الدورية بعد كل وحدة دراسية)) بمتوسط حسابي ٢,٥٧، وحصلت على الترتيب الخامس.
- (يوجد تحويل للطلاب الذين لا يستجيبون للعملية التعليمية بالشكل الكافي إلى مستويات مكثفة من التدخل (حصص التدخل الفردية)) بمتوسط حسابي ٢,٢٩، وحصلت على الترتيب السادس.

- (توجد فصول خاصة في المدرسة تقدم خدمات التدخل الفردي للطلاب) بمتوسط حسابي ٢,١٨، وحصلت على الترتيب السابع.

جدول رقم (٤) : المحور الأول : التعرف على واقع تعديل المناهج بناء على منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة الاستجابة
1	هل يوجد تقييم دوري لتقدم الطلاب في المخرجات التعليمية (درجات الطلاب) بهدف تعديل المنهج وطريقة تدريسه بناءً على احتياجات الطلاب؟	2.62	0.49	2	عالية
2	هل يوجد توافق بين المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية في مقياس التقييم المتبع مع الطلاب لضمان جودة المخرجات التعليمية (درجات الطلاب)؟	2.62	0.49	2	عالية
3	هل يوجد تحويل للطلاب الذين لا يستجيبون للعملية التعليمية بالشكل الكافي إلى مستويات مكثفة من التدخل (حصص التدخل الفردية)؟	2.29	0.46	5	متوسطة
4	هل يوجد تنويع في وسائل التقييم أثناء الحصة الدراسية بشكليها الفردي والجماعي؟	2.68	0.47	1	عالية
5	هل يوجد تنويع في وسائل التقييم التتبعي، أثناء الحصص الدراسية والواجبات المنزلية؟	2.60	0.49	3	عالية
6	هل يوجد تنويع في وسائل التقييم البعدية (التدريبات العملية، الاختبارات بعد كل حصة دراسية، الاختبارات الدورية بعد كل وحدة دراسية)؟	2.57	0.50	4	عالية
7	هل توجد فصول خاصة في المدرسة تقدم خدمات التدخل الفردي للطلاب؟	2.18	0.39	6	متوسطة
	جميع فقرات المحور الأول	2.51	0.33		عالية

السؤال الثاني: هل يتم استخدام وسائل داعمة لنظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، وتبين النتائج في جدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢,١٧-٢,٧١)، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الثاني ٢,٥٣ من (٣)، وانحراف معياري يساوي ٠,٣٤ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج بأن واقع استخدام الوسائل الداعمة بناء على منهجية نظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية مرتفع حسب مقياس ليكرت الثلاثي. وفيما يلي ترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- (يوجد أجهزة إلكترونية يتم استخدامها أثناء التدريس مثل: (البروجكتر، جهاز الكمبيوتر، السبورة الذكية في الفصل) بمتوسط حسابي ٢,٧١، وحصلت على الترتيب الأول.
- (يوجد تفعيل لاستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لمختلف الطلاب أثناء تقديم الدروس) بمتوسط حسابي ٢,٦٩، وحصلت على الترتيب الثاني.
- (يوجد في الفصل أدوات تشغيل المثيرات للطلاب (مقاطع الفيديو، مقاطع صوتية) أثناء تقديم الدرس) بمتوسط حسابي ٢,٦٦، وحصلت على الترتيب الثالث.
- (يوجد فرص للطالب بأن يتفاعل مع البيئة الملموسة للتعلم، أي التعلم عن طريق الحواس الخمسة) بمتوسط حسابي ٢,٥٥، وحصلت على الترتيب الرابع.
- (توجد مرونة في استخدام الطلاب للوسائل التعليمية (البروجكتر، جهاز الكومبيوتر، السبورة الذكية)) بمتوسط حسابي ٢,٥١، وحصلت على الترتيب الخامس.
- (هل يوجد فرص للطلاب بأن يتعرفوا على إمكانياتهم ونقاط القوة الموجودة عندهم) بمتوسط حسابي ٢,٣٨، وحصلت على الترتيب السادس.
- (توجد مكاتب منفصلة للتعليم الفردي لتقليل أكبر قدر من المشتتات البصرية والسمعية لبعض الطلاب) بمتوسط حسابي ٢,١٧، وحصلت على الترتيب السابع.

جدول رقم (٥) : المحور الثاني : التعرف على واقع استخدام وسائل داعمة لنظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة الاستجابة
1	هل يوجد أجهزة إلكترونية يتم استخدامها أثناء التدريس مثل : (البروجكتر، جهاز الكمبيوتر، السبورة الذكية) في الفصل؟	2.71	0.46	1	عالية
2	هل يوجد تفعيل لاستخدام الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لمختلف الطلاب أثناء تقديم الدروس؟	2.69	0.47	2	عالية
3	هل يوجد في الفصل أدوات تشغيل المثيرات للطلاب (مقاطع الفيديو، مقاطع صوتية) أثناء تقديم الدرس؟	2.66	0.48	3	عالية
4	هل يوجد فرص للطلاب بأن يتعرفوا على إمكانياتهم ونقاط القوة الموجودة عندهم؟	2.38	0.49	6	عالية
5	هل يوجد فرص للطالب بأن يتفاعل مع البيئة الملموسة للتعلم، أي التعلم عن طريق الحواس الخمسة؟	2.55	0.50	4	عالية
6	هل توجد مرونة في استخدام الطلاب للوسائل التعليمية (البروجكتر، جهاز الكومبيوتر، السبورة الذكية)؟	2.51	0.50	5	عالية
7	هل توجد مكاتب منفصلة للتعليم الفردي لتقليل أكبر قدر من المشتتات البصرية والسمعية لبعض الطلاب؟	2.17	0.38	7	متوسطة
	جميع فقرات المحور الثاني	2.53	0.34		عالية

السؤال الثالث: هل هناك تدريب لمعلمي الصفوف الأولية لتطبيق منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، وتبين النتائج في جدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٢,٥٨-٢,٦٥)، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الثالث ٢,٦٢ من (٣)، وانحراف معياري يساوي ٠,٤٤ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج بأن واقعية تدريب معلمي الصفوف الأولية لتطبيق منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية مرتفع حسب مقياس ليكرت

الثلاثي. وفيما يلي ترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- (تقام دورات تدريبية بكل ما هو جديد في مجال استراتيجيات التعليم الجديدة) بمتوسط حسابي ٢,٦٥، وحصلت على الترتيب الأول.
- (تقام دورات تدريبية للمعلمين بما يخص نظام التعليم الشامل) بمتوسط حسابي ٢,٦٢، وحصلت على الترتيب الثاني.
- (تقام دورات تدريبية للمعلمين على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في منهجيات نظام التعليم الشامل) بمتوسط حسابي ٢,٥٨، وحصلت على الترتيب الثالث.

جدول رقم (٦) : المحور الثالث: التعرف على واقعية تدريب لمعلمي الصفوف الأولية لتطبيق منهجية التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة الاستجابة
1	هل تقام دورات تدريبية للمعلمين بما يخص منهجيات نظام التعليم الشامل؟	2.62	0.49	2	عالية
2	هل تقام دورات تدريبية بكل ما هو جديد في مجال استراتيجيات التعليم الجديدة؟	2.65	0.48	1	عالية
3	هل تقام دورات تدريبية للمعلمين على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في منهجيات نظام التعليم الشامل؟	2.58	0.50	3	عالية
	جميع فقرات المحور الثالث	2.62	0.44		عالية

الإجابة على السؤال الرئيس: ما واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة، وتبين النتائج في جدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية للمحاور تراوحت بين (٢,٥١-٢,٦٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع المحاور ٢,٥٣ من (٣)، وانحراف معياري يساوي ٠,٣١ وهو أقل من الواحد الصحيح (يعني أن الاستجابات

متقاربة من بعضها البعض)، ونستنتج بأن واقع تطبيق نظام التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية مرتفع حسب مقياس ليكرت الثلاثي.

جدول رقم (٧) : محـــاور الـــدراســـــة

رقم الفقرة	المحـــــــور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	درجة الاستجابة
1	التعرف على واقع تعديل المناهج بناء على منهجية نظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية	2.51	0.33	3	عالية
2	التعرف على واقع استخدام وسائل داعمة لنظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية	2.53	0.34	2	عالية
3	التعرف على واقعية تدريب لمعلمي الصفوف الأولية لتطبيق منهجية نظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية	2.62	0.44	1	عالية
	جميع محاور الدراسة	2.53	0.31		عالية

بعض مقترحات المعلمين في الإجابة على السؤال المفتوح في الاستبانة:

من وجهة نظرك ما هي الخدمات التعليمية التي تحتاجها مدرستك من ناحية المتغيرات التالية؟

أولاً: المنـــاهـــج التعليميـــــة:

- تقنين وتقليل المناهج وتيسير الخطط التعليمية لتوفير الوقت للمعلم لتقديمها بجودة أفضل.
- توفير مناهج تختص بتأسيس القراءة والكتابة أي تقوية اللغة العربية.
- أن يكون المعلم متخصص في المادة المعطاة له.
- ملاءمة المناهج للبيئة السعودية وبلورتها على هذا الأساس.
- إضافة مناهج تخص المهارات التكنولوجية والرقمية لمواكبة العصر وتطوراته.

ثانياً: الـوسـائـل التعليميـــة:

- الصيانة والتحديث المستمر للوسائل والأجهزة بما يتوافق مع متطلبات الزمان والمكان.

- تزويد المدرسة بغرف مصادر ومعامل حاسب آلي ومعامل للعلوم بمختَلَف الأجهزة الداعمة لعملية التعليم.
- توفير فصول خاصة لطلاب صعوبات التعلم وتوظيف معلمين متخصصين لهذه الحالة.

ثالثاً: تـــدريـــب المعلمـــــين:

- تدريب المعلمين من خلال اجتماعات مباشرة وباستخدام تطبيقات عملية لكل جديد وتعريفهم بها.
- التركيز في التدريب على ما يخص المقررات والتطبيق العملي لها.
- تكثيف التدريب حول كيفية استخدام التقنيات والتطبيقات التي تخدم التعليم بشكل عام.
- عمل دورات ميدانية للمعلمين في مجال الاستراتيجيات التعليمية.
- تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع المتعلمين بمختَلَف فئاتهم وحسن إدارة الصف.

منـــاقشـــة نتـــائـــج الـــدراســـة مـــع الـــدراســـات الســـابقـــة:

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الرحيلي (٢٠٢٠) حيث بينت النتائج فيما يخص المناهج التعليمية بتدني مستوى المناهج كأحد تحديات أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، بينما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المناهج الدراسية مصممة على منهجية التعليم الشامل والتي تعد من أفضل منهجيات التعليم.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سرور (٢٠١٦) والتي قاست رضا فئات المجتمع المختلفة عن مناهج التعليم العام حيث بينت نتائج دراستها أن درجات الرضا لكل من المحورين (الرضا عن المناهج المدرسية، الرضا عن مدى ما تكسبه المناهج من مهارات حياتية للتلاميذ) ضعيفة، بينما أظهرت نتائج الدراسة الحالية ردود إيجابية من المعلمين حول المناهج التعليمية، وربما يرجع هذا الاختلاف إلى تطور المناهج حالياً أو بسبب اختلاف عينات البحث حيث تحدد هذا البحث بجمع الاستجابات من معلمي الصفوف الأولية بينما كانت الاستجابات في دراسة سرور من مختَلَف فئات المجتمع (معلمين، أهالي، تلاميذ).

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة العليان (٢٠١٩) ودراسة باعثمان والسديري (٢٠١٨) حيث أسفرت نتائج دراستهم بضرورة إعداد المعلمين وتمكينهم من التقنيات والوسائل التعليمية عالية الجودة بالإضافة إلى تدريبهم المستمر على استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعلم، بينما أسفرت نتائج الدراسة الحالية بأن هناك تدريب للمعلمين على استخدام الوسائل الداعمة لعملية التعلم واستخدامهم لها أثناء تقديم العملية التعليمية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العليان في مقترحات المعلمين حول المناهج التعليمية حيث أوصت دراسة العليان بدمج الوسائل والتقنيات في المناهج الدراسية كما جاءت توصيات المعلمين في الدراسة الحالية بذلك.

وأيضاً اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحسين وآل داود (٢٠١٧) حيث أشارت نتائج دراستهم إلى قلة الدورات التدريبية في مجال استخدام التقنيات الحديثة مع الطلبة وقلة معرفتهم بها وكذلك أوصت بضرورة الاهتمام بالجانب التطويري والتدريبي للمعلمين فيما يخص التقنيات، بينما أسفرت نتائج الدراسة الحالية بأن هناك تدريب للمعلمين على استخدام الوسائل الداعمة لعملية التعلم واستخدامهم لها أثناء تقديم العملية التعليمية، كما أنه متاح للطلاب استخدام التقنيات والوسائل المختلفة ولديهم فرص للتعرف على نقاط قوتهم وضعفهم من خلالها وهذا يدل على تمكنهم من الوسائل والتقنيات الداعمة في عملية التعلم، ويمكن عزو اختلاف النتائج في الفرق في مدى تدخل التكنولوجيا في التعليم في الآونة الأخيرة من عام دراسة الحسين وآل داوود (٢٠١٧) إلى عام الدراسة الحالية (٢٠٢٣)، كما أسفرت نتائج دراسة الحسين وآل داود بضعف الدعم المادي والإداري الذي قد يحول المعلم عن محاولة إدخال الوسائل والتقنيات الجديدة في الدرس، بينما أظهرت نتائج الدراسة الحالية بوجود وسائل وتقنيات داعمة للتعليم في المدارس وهذا يعتبر دعم إداري ومادي لتفعيل استخدام التقنيات الداعمة للتعليم أثناء تقديم الدروس.

وأخيراً جاءت الدراسة الحالية مكملة لما وضحته دراسة السلمان وآخرون (٢٠١٨) حيث أسفرت نتائج دراستهم بأن التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة يسهم في تكوين نظرة إيجابية عن التعليم الشامل، في حين أن نتائج الدراسة الحالية أثبتت بأن معلمين الصفوف الأولية يخضعون لدورات تدريبية فيما يخص منهجية التعليم الشامل ويستخدمونها مع مختلف الطلاب وهذا يدل على تقبلهم لهذه المنهجية.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة توصلت الباحثات إلى التوصيات التالية:

- ضرورة وجود فصول خاصة للتدخل الفردي في المدارس ليتم إحالة الطلاب الذين يحتاجون تدخلات مكثفة إليها.
- وضع مكاتب منفصلة للتعليم الفردي للتقليل أكبر قدر من المشتتات البصرية والسمعية للطلاب الذين يحتاجون لذلك.
- أن تقام دورات تدريبية للمعلمين على استخدام التكنولوجيا والوسائل التعليمية الداعمة وكيفية توظيفها في منهجيات نظام التعليم الشامل بشكل نظري وعملي مباشر وتحفيزهم على تطبيقها.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتنمية الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين.
- الاستفادة من تجربة الدول الرائدة بمجال نظام التعليم الشامل لتطوير خبراتنا، وتكثيف الدراسات في نظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.
- ضرورة اهتمام الجهات التعليمية بالتقنية التعليمية والمعايير التكنولوجية واستحداث مشاريع عالية الجودة لإحداث التحول المطلوب لتحقيق الجودة في التعليم الشامل.
- العمل على الحد من المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة.

مقترحات بحثية:

- تطبيق دراسة عن الفرق بين تعلم الطلاب الذين تعرضوا لنظام التعليم الشامل وطلاب تعرضوا للتعليم التقليدي.
- عمل برنامج لتثقيف المعلمين بنظام التعليم الشامل ودراسة الفرق بين مناهجهم قبل البرنامج وبعده.
- بناء برنامج تكنولوجي مساعد للعملية التعليمية خارج الحصص المدرسية قائم على مبادئ نظام التعليم الشامل وتطبيقه على عينة من الطلاب لرؤية نتائجه على مخرجاتهم التعليمية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

آل الشيخ، خلود بنت سليمان بن عبد الرحمن. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإعداد مواد تعليمية لدروس العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) على طالبات العلوم المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي. *العلوم التربوية*، ٢٥ (٤)، ٣٥٩-٣٩٧.

باعثمان، شروق طلال والسديري، نوف عبد الله. (٢٠١٨). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤)، ١٣٥-١٦٥.

الحسين، عبد الكريم حسين وآل داود، حنان عبد العزيز. (٢٠١٧). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في دمج التقنيات المساعدة واتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٩ (٣)، ٣٥٥-٣٧٧.

خصاونة، هالة يوسف عبد الرحمن والجراح، فاطمة ناصر خليفة. (٢٠١٣) المشكلات التي تواجهها معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية في ضوء تعديل المنهج من وجهة نظرهن. مجلة دراسات في التعليم العالي، ٤، ١١٧-١٤٧.

الذوادي، إبراهيم بن علي بن عثمان. (٢٠٢٢). تطبيقات مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الصف العادي مراجعة أدبية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٨ (٥)، ١-٢٢.

الرحيلي، نايف بن راشد. (٢٠٢٠). الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (١٢١)، ٣٢٥-٣٤٥.

السالم، ماجد عبد الرحمن عبد العزيز. (٢٠١٦). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعليم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥ (٤)، ١١٤-١٣٤.

سرور، إيناس عبيد الله. (٢٠١٦). مستويات الرضا عن المناهج المدرسية وعن مدى ما تكسبه للمتعلم من مهارات حياتية في مراحل التعليم العام: دراسة ميدانية على المجتمع السعودي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢١٢)، ٢٥١-٢٨٧.

السفياني، أبرار عبد الله. (٢٠٢١). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٣٠)، ٢٥٧-٢٧٧.

السلمان، أماني سلمان ومجرشي، جميلة والبليهد، مها. (٢٠١٨). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل مراجعة أدب، *مجلة التربية الخاصة*، ٧ (٢٣)، ٨٠-١١٣.

العبدلي، إيمان. (٢٠١٩). *تطوير التعليم وفق رؤية ٢٠٣٠*. تعليم جديد أخبار وأفكار تقنيات التعليم.
https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B7%D9%88%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%88%D9%81%D9%82-%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-2030

العدوان، ميسون أحمد عبد الكريم. (٢٠٢٢). درجة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز لدى معلمي الكيمياء للمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٨ (١٠)، ٢٩٨-٣١٥.

عطيه، سعدي جاسم. (٢٠٢٢). *نظرية التعلم المستند إلى الدماغ*. جامعة المستنصرية. جمهورية العراق

العليان، نرجس قاسم. (٢٠١٩). استخدام التقنية الحديثة في العمليات التعليمية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٤٢، ٢٧١-٢٨٨.

القحطاني، نورة وربابعة، أحمد. (٢٠١٩). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٨(٩)، ٧٠-٨٣.

كشك، محمد بهجت. (١٩٩٦). *مبادئ الإحصاء واستخداماتها في مجالات الخدمة الاجتماعية*. دار الطباعة الحرة، الإسكندرية. مصر.

اللجنة الفنية لمتابعة الإعداد والتهيئة لبرنامج يسير التعليمي. (٢٠١٦). *آلية العمل في برنامج يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدّي*. وكالة الوزارة للتعليم الإدارة العامة للتربية الخاصة.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (٢٠١٦). *الدليل الإجرائي للتربية الخاصة الإصدار الأول*. شركة تطوير للخدمات التعليمية. وزارة التعليم.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الإصدار الأول*. شركة تطوير للخدمات التعليمية. وزارة التعليم.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (ب.ت). *الدليل الفني التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. شركة تطوير للخدمات التعليمية. وزارة التعليم.

مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية بالقاهرة. (٢٠١٩). *التعليم الشامل رؤية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام*.

الموسى، ناصر بن علي. (ب. ت). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية. *أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة*. http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=19&id=101

المـــراجـــع الأجنبيـــــة:

Cook, sara Cothren. Rao, Cavita. (2018). Systematically Applying UDL to effective Practices for students with learning disabilities. *learning Disability Quarterly*. *41*(3), 179-191.

Michela, E. (2018). *Universal design for learning*. The K-12 Educational Technology Handbook.

Meyer, A., & Rose, D. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, *58*, 39-43.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age. *Alexandria*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

UDLL Partnership, (2016). "Universal Design for Learning, A Best Practice Guideline", the project 'Universal Design for Learning in Higher Education – License to Learn', *Funded by the Erasmus+ Programme of the European Union.*

Timeline of Innovation. (2023). https://www.cast.org/impact/timeline-innovation

العـــــدد (٢٠)، الجـــزء الأول، سبتمـــبر ٢٠٢٣، ص ص ١٤٣ – ١٨١

التـأثـيرات المبـاشـرة والغـير مبـاشـرة لعلاقة الذكاء الاجتماعي بالتوافق النفسي وجودة الحياة لـدى طـلاب كليـة الآداب بجامعـة الملك عبدالعـزيـز

إعـداد

رامـي مصلـح القـرنـي

باحث بقسم علم النفس التربوي توجيه وإرشاد

كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز

د/ صالـح يحيى الغـامـدي

أستـاذ مشـارك فـي علـم النفس

كليـة الـتربيـة، جـامعـة الملك عبـدالعـزيز

د/ خـالـد حسـن التميمـي

أستـاذ مشـارك فـي علـم النفس

كليـة الـتربيـة، جـامعـة الملك عبـدالعـزيز

التأثيرات المباشرة والغير مباشرة لعلاقة الذكاء الاجتماعي بالتوافق النفسي وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبدالعزيز

رامي القرني(*) & د/ صالح الغامدي(**) & د/ خالد التميمي(***)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التأثيرات المباشرة والغير مباشرة في العلاقات بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وجودة الحياة، والتعرف على مستوياتها لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبدالعزيز، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تكونت من (٢٠٥) طالبا من طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي لترومسو (Tromso) من ترجمة (باطا، ٢٠١٨)، ومقياس التوافق النفسي من إعداد (سرى، ١٩٨٦)، ومقياس وجودة الحياة من إعداد (منسي، كاظم، ٢٠١٠)، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (SPSS) و برنامج (AMOS)، وأظهرت أهم نتائج الدراسة في وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي حيث بلغ وزن الانحدار المعياري ٠,٦٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١، وأيضا يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة حيث بلغ وزن الانحدار المعياري ٠,٥٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١، وكذلك أظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير مباشر بين التوافق النفسي وجودة الحياة حيث بلغ وزن الانحدار المعياري ٠,١٧ وهو غير دال إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، التوافق النفسي، جودة الحياة.

(*) باحث بقسم علم النفس التربوي توجيه وإرشاد، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز.
(**) أستاذ مشارك في علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز.
(***) أستاذ مشارك في علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز.

(بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: التأثيرات المباشرة والغير مباشرة لعلاقة الذكاء الاجتماعي بالتوافق النفسي وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبدالعزيز).

The direct and indirect effects of the relationship of social intelligence with psychological adjustment and quality of life among students of the Faculty of Arts at King Abdulaziz University

Rami Alqarni & Dr. Saleh Al-Ghamdi & Dr. Khaled Al-Tamimi

Abstract

The study aimed to identify the direct and indirect effects in the relationships between social intelligence, psychological adjustment and quality of life, and to identify their levels among students of the Faculty of Arts at King Abdulaziz University. King Abdulaziz in the Kingdom of Saudi Arabia, and the study used the social intelligence scale of Tromso, translated by (Bata, 2018), and the psychological adjustment scale prepared by (Siri, 1986), and the quality of life scale prepared by (Mansi, Kazem, 2010). The study is a path analysis method using (SPSS) and (AMOS) programs, & the most important results of the study showed that there is a direct positive and statistically significant effect at the level of 0.01 between social intelligence and psychological adjustment, where the weight of the standard regression reached 0.69, which is significant at the level of 0.01, and there is also a direct positive and statistically significant effect at the level of 0.01 between social intelligence and quality of life, where the weight of The standard regression is 0.57, which is significant at the 0.01 level , the results also showed that there is no direct effect between psychological adjustment and quality of life, as the weight of the standard regression was 0.17, which is not statistically significant.

Keywords: Social intelligence, Psychological adjustment, Quality of life.

المقـــدمـــــة:

يسعى طلاب الجامعة في الجامعات أو الكليات، إلى ابتغاء أعلى الدرجات التعليمية في الدبلوم أو البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه، ويتكون طلاب الجامعة من مختلف أطياف المجتمع، منهم من يلتحق بالجامعة في سن صغيرة وهم حالة نادرة، ويرجع السبب في ذلك في امتلاكهم موهبة عالية تمكنهم الالتحاق بالجامعة، ومنهم من يلتحق من بعد الدراسة الثانوية مباشرة، ومنهم من يلتحق في وقت أخر من عمره، وجميعهم يسعون إلى استكمال تعليمهم إما بغية لكسب العلم أو زيادة لرفع معرفتهم في مواضيع محددة أو تحسين فرصهم الوظيفية، وفي المرحلة الجامعية يسعى الطلاب فيها إلى الحصول على الدرجات العالية وتنمية المهارات الشخصية وزيادة القدرة المعرفية والمشاركة في الأنشطة الطلابية و اكتساب الخبرة ميدانيا في الشركات أو المؤسسات أو قطاعات العمل الأخرى، لذلك ومن هذا المنطلق ألقى الباحثون الضوء على هذه العينة كونها فئة لديها الاتساع المعرفي العالي.

ويرى الباحثون أن الطالب الجامعي يسعى دائما إلى الاستقرار النفسي والبدني والاجتماعي حتى يقدم أفضل مستوى دراسي يسعى إليه، ويدخلنا في ذلك إلى عدة متغيرات نفسية كثيرة منها التي نسعى في دراستنا الحالية إلى دراستها مثل الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي و جودة الحياة، فجودة الحياة مثلا، يرى أيضا الباحثون أنها مفهوم شامل يشمل على عدة جوانب في حياة الشخص، كالجوانب الشخصية، والجوانب المادية، والجوانب الاجتماعية، والجوانب العاطفية، والجوانب التعليمية، والجوانب الصحية، والجوانب الأمنية، وغيرها من جوانب، جميعها تسهم في رفع جودة الحياة لدى الشخص.

و قد عرفها كل من **دالكي وروك (Dalky & Rouke)** على أنها :" إحساس الفرد بحالة جيدة وإحساسه برضاه أو عدم رضاه عن الحياة أو سعادته أو حزنه" **(Ferrans C .E & Powers M .J. 1985 , p17)**، **كما عرفتها منظمة الصحة العالمية (W H O)** على أنها: " انطباع الشخص في اتجاه حياته التي تتضمن الانسياق في المعايير الثقافية الموجودة في مجتمعه، من خلال علاقته بأهدافه، وتوقعاته، ومعاييره، واعتباراته. وهو مفهوم واسع يتأثر بطريقة معقدة بصحة الفرد الجسمية، وحالته النفسية، ومستوى استقلاله، وعلاقاته الاجتماعية، وعلاقته بالجوانب المهمة في البيئة التي يعيش فيها الفرد" **(WHO, 1995, p1405)**.

ويؤكد التعريفان السابقان على رضا الفرد وانطباعه تجاه حياته، وهذا الرضا يأتي من تمتعه بصحة جيدة وعلاقات اجتماعية سليمة وحالة نفسية مستقرة، وهذا يشير إلى إشباع حاجات الفرد في هذه الجوانب وبالتالي فإن جودة حياة الفرد تتأثر باختلاف الحاجات المشبعة وغير المشبعة.

وأما في متغير التوافق النفسي يرى الباحثون أنه من أولويات الشخص في التكيف النفسي أو التكيف البيئي، لأنه يولد الاستقرار النفسي الذي يسهم في سلامة الصحة النفسية للفرد، ومن هذا الصدد فإن التوافق النفسي ومما لا شك فيه أن له أثر كبير في حياة الفرد التعليمية والاجتماعية، إذ له تأثيرا كبيرا في الاتزان الانفعالي والسلوكي لدى الشخص، حيث تعتبر الصحة النفسية من الأمور التي يسعى إليها الإنسان طوال حياته، أملا في الوصول إلى السعادة والاتزان الانفعالي والاستقرار النفسي، ويذكر **(وافي، ٢٠٠٦: ٤٧)**" بأن التوافق النفسي يعتبر من الركائز الأساسية للصحة النفسية، وكثير من الباحثين يعتبر التوافق النفسي مفتاحا للصحة النفسية أو وجها من أوجهها"، **ويذكر (البكار، ٢٠٢٢: ٣٥)** ان التوافق هو نوع من الاتزان الذي يحققه الشخص مع بيئته المحيطة؛ بحيث يحدث الاندماج بين الفرد والبيئة التي يكون فيها قادرا على إشباع معظم حاجاته، ومواجهة حاجاته الجسدية والاجتماعية والنفسية .

وأما أخيرا فهو متغير الذكاء الاجتماعي الذي هو محور دراستنا الحالية، والذي يسعى الباحثون في معرفة تأثيراته المباشرة والغير مباشرة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبدالعزيز، ومن خلال اطلاع الباحثون للمصادر العلمية وجد أن مفهوم الذكاء الاجتماعي أكتسب زخماً علميا في السنوات الأخيرة، فكانت بداياته عندما قام العالم النفسي ثورندايك Thorndike عام (١٩٢٠) بتقسيم الذكاء إلى ثلاثة أنواع مختلفة وهي كالتالي: الذكاء الاجتماعي، والذكاء الميكانيكي، والذكاء المجرد، و منذ ذلك الوقت والى وقتنا الحالي مر مفهوم الذكاء الاجتماعي بمراحل تطور مثله مثل أي مفهوم نفسي أخر، بداية من النظرية إلى ان ينتهي بقياسه وتطبيقه، وبشكل عام فإن الذكاء الاجتماعي يتركز على الفهم والتفسير والتفاعل بشكل مناسب في المواقف والبيئات الاجتماعية. ويتضمن الذكاء الاجتماعي أيضًا إدراك المرء لمشاعره الخاصة وكذلك

مشاعر الآخرين، ويمكن استخدام هذه مهارة الذكاء الاجتماعي في فهم الإنسان لذاته، ولتحسين العلاقات الشخصية، وتعزيز أكبر قدر من التعاطف في علاقاتنا الشخصية.

وذكر **(طه واخرون، ١٩٩١: ٣٤٦)** في أن الذكاء الاجتماعي يقع على الحدود ما بين الذكاء والتوافق الاجتماعي والنفسي وهو أقرب إلى التوافق منه إلى الذكاء العام فهو سمة شخصية أكثر مما يعد قدرة عقلية، ويعتمد على سلامة البناء النفسي والصحة النفسية للفرد وتغيرات شخصيته وقدرته على التوافق النفسي أكثر مما يعتمد على ذكاء الفرد العام، ويرى الباحثون من خلال ما ذكره طه وآخرون أن التوافق النفسي يسهم في التأثير على الذكاء الاجتماعي للفرد، إذ أن هناك عوامل ذاتية مؤثرة تتعلق بالفرد وسماته الشخصية، وعوامل خارجية تتعلق بالظروف البيئية المحيطة بالفرد.

ويذكر الباحثون أن مهارة الذكاء الاجتماعي في المنظومة التعليمية تساعد المعلم على الإدارة الصفية الجيدة، والتفاعل مع الطلاب، وتهيئه إلى الجو المناسب لذلك، وكذلك بالنسبة للطالب فإنها تعرفه على التحكم في مشاعره وفهم مشاعر زملائه والتأثير فيهم وتحسين التواصل مع الاخرين، وتحفزه للقيام بأفضل ما لديه من قدرات في إنجاز الأنشطة والأداء الأكاديمي. ويعد هذا النوع من الذكاء من الأنواع التي تعكس قدرة الفرد على فهم وإدراك وملاحظة مشاعر الآخرين وحالاتهم المزاجية واحتياجاتهم، وتنعكس هذه القدرة في مهارات تعامل الفرد مع الآخرين وتحفيزهم.

فالذكاء الاجتماعي يكتسب من خلال تأثر الفرد حول بيئته الاجتماعية وتفاعله معها، وكذلك التوافق النفسي وجودة الحياة أيضا لهما دور في التأثير على الفرد في ذاته وشخصيته، سواء كانت تأثيرات نفسية أو صحية أو اقتصادية أو اجتماعية، ومن هذا المنطلق ستركز هذه الدراسة على معرفة التأثيرات بين متغيرات الدراسة مع بعضها البعض، والكشف عن التأثيرات المباشرة و التأثيرات الغير مباشرة .

مشكلة الدراسة:

تعد المرحلة الجامعية من مراحل الحياة التي يسعى الإنسان لتطوير ذاته وذلك لسبب اما لاكتساب مهارات جديدة متعلقة بالخبرات العلمية أو لدخول المسار المهني بعد التخرج أو

كلا السببين معا، والذكاء الاجتماعي من المفاهيم النفسية المهمة في حياة الطالب الجامعي، والتوافق النفسي كذلك وجودة الحياة ومن هذا المنطلق سلط الباحثون الضوء على مفهوم الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وجود الحياة على عينة الدراسة أو مستوى من شريحة المجتمع مقارب لنفس العينة، ووجد عدة دراسات توصلت ان مستوى الذكاء الاجتماعي قد يصل إلى ٦٢% كدراسة (أبو يونس وأبو دقة،٢٠١٣)، وان هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي كما في دراسة(سيسبان، ٢٠٢١)، وبين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة كما في دراسة(احمد، ٢٠١٥)، ووجود علاقة موجبة بين جودة الحياة والتوافق النفسي كما في دراسة(أبو شيبة، ٢٠٢٢)، ووجود أيضا في نفس الدراسة مستويات مرتفعة في التوافق النفسي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، ووجد الباحثون ندرة الدراسات التي أهتمت بدراسة متغيرات البحث بطريقة تحليلي المسارات (النمذجة).

ومن هذا الصدد يرغب الباحثون باستخدام أسلوب تحليل المسار أو النمذجة في معرفة علاقة متغيرات الدراسة مع بعضا البعض، وقد تم اختيار عينة من الطلاب الجامعيين بحكم انها البيئة التي يتواجد بها الباحثون حاليا ويمكن تطبيق الدراسة عليها، ويسعى الباحثون الإجابة على الأسئلة التالية :

١- ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟.
٢- ما مستوى التوافق النفسي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟ .
٣- ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟ .
٤- ما التأثيرات المباشرة والغير مباشرة في العلاقات بين الذكاء الاجتماعي وبين التوافق النفسي وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟.

أهـــداف الـــدراســـة:

١- معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلاب كلية الآداب.
٢- معرفة مستوى التوافق النفسي لدى طلاب كلية الآداب.
٣- معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب.
٤- معرفة التأثيرات المباشرة والغير مباشرة لعلاقة الذكاء الاجتماعي في التوافق النفسي وفي جودة الحياة بين الطلاب والتوصل إلى النموذج البنائي للمتغيرات.

أهميـــــة الـــدراســـــة:

أ) الأهميـــة النظـــريـــة:

١- ألقت الدراسة الضوء على مفهوم الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وجودة الحياة.

٢- ندرة البحوث والدراسات (في حدود اطلاع الباحثون) التي جمعت متغيرات البحث وهي الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وجودة الحياة لما لها من أثر في سير العملية التربوية والتعلمية لدى الطلاب، ومحاولة فهم العلاقات بين هذه المتغيرات.

٣- ستقدم الدراسة نموذج يوضح العلاقات بين المتغيرات الثلاثة وإعطاء معلومات واحصائيات قد تفيد الباحثين في مجال الارشاد التربوي والصحة النفسية.

ب) الأهميـــة التطبيقيـــة:

١- يفيد في التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي ودودة الحياة لدى طلاب الجامعة عموماً

٢- قد تقدم النتائج إضافة معرفية يمكن الاستفادة في بحوث أخرى.

حـــدود الـــدراســـــة:

١- **الزمانيـــة:** طبق الباحثون الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني (١٤٤٢هـ - ١٤٤٣هـ).

٢- **المكانية:** تمت إجراءات البحث في كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز.

٣- **الموضوعية:** اقتصرت إجراءات الدراسة في معرفة العلاقات المباشرة والغير مباشرة للذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي وجودة الحياة.

٤- **البشرية:** تمت إجراءات الدراسة على طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز.

مصطلحـــات الـــدراســـــة:

١- الـــذكـــاء الاجتمـــاعـــي Social Intelligence

يعرفه زهران (زهران، ١٩٨٤: ٢٢٥) الذكاء الاجتماعي بأنه "حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والقدرة على التعرف على الحالة النفسية للآخرين والقدرة على فهم النكتة والاشتراك مع الاخرين في حديثهم ومرحهم.

التعريف الاجرائي: يعرف الباحثون الذكاء الاجتماعي إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها المجيب من مقياس الذكاء الاجتماعي.

٢- التـــوافـــق النفســـي Compatibility

يعرفه **(الداهري، ٢٠٠٧: ٧٩)** بأنه عملية ديناميكية كلية مستمرة يحاول بها الفرد عن طريق تغيير سلوكه لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه، وبين البيئة المحيطة له، بغية الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والتدني والتكيف الاجتماعي.

التعريف الاجرائي: يعرف الباحثون التوافق النفسي إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها المجيب من مقياس التوافق النفسي.

٣- جـــودة الحيـــاة Quality of Life

وتعرفه منظمة الصحة العالمية (WHO,1994, 41-57) بأنه " إدراك وتصور الأفراد لوضعهم وموقعهم في سياق نظم الثقافة والقيم التي يعيشون فيها وعلاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واعتباراتهم، وهو مفهوم واسع النطاق يتأثر بالصحة الجسدية للشخص وحالته النفسية ومعتقداته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية."

التعريف الاجرائي: يعرف الباحثون جودة الحياة إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها المجيب من مقياس جودة الحياة.

الـــدراســـات الســـابقـــة :

تتضمن الدراسة بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع وهي على النحو التالي:

دراسة أبو العلا (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين الرجاء والمساندة الاجتماعية واستراتيجيات المواجهة والتوافق النفسي، وذلك لدى عينة مكونة من (٢٤٦) طالباً وطالبة من بين طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها، طبق عليهم مقياس الرجاء، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس استراتيجيات المواجهة ومقياس التوافق النفسي، وباستخدام أسلوب تحليل المسار ،وأظهرت اهم النتائج إلى وجوود تأثيرات مباشرة (دالة – غير دالة) لبعدي الرجاء كمتغيرات مستقلة على المساندة الاجتماعية واستراتيجيات المواجهة، وبعدي التوافق النفسي كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير، وكذلك

ووجود تأثيرات مباشرة (دالة – غير دالة) للمساندة الاجتماعية كمتغير مستقل على استراتيجيات المواجهة، وبعدي التوافق كمتغيرات تابعة ،مع اختلاف قيم التأثير، وكذلك وجوود تأثيرات مباشرة (دالة – غير دالة) لاستراتيجيات المواجهة كمتغيرات مستقلة على بعدي التوافق النفسي كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير.

دراسة محمود (٢٠١٦) والتي هدفت إلى النمذجة البنائية السببية لعلاقات الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدي عينة من طالبات المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وقد استجابت عينة الدراسة على مقاييس الحكمة، والذكاء الاخلاقي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، واعتمد تحليل البيانات على نموذج المعادلة البنائية وتحليل المسار باستخدام برنامج ليزرال، واسفرت أهم النتائج إلى وجود تأثيرات بنائية سببية مباشرة وكلية للذكاء الاخلاقي وابعاده (العدالة ـ الرقابة الذاتية ـ الاحترام ـ الضمير ـ التعاطف ـ التسامح) في أبعاد الحكمة (الوجداني ـ التأملي ـ المعرفي)، وكذلك وجود تأثيرات سببية غير مباشرة للذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي في الحكمة .

دراسة الخرابي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للذكاء الاجتماعي في السعادة من خلال الأمل لدى عينة مكونة من (٤٠٢) من طلبة جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس للذكاء الاجتماعي، ومقياس الأمل، ومقياس السعادة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت اهم النتائج إلى أن أكبر حجم للتأثير الكلي في السعادة كان لمجال القدرة، تلاه مجال المهارات الاجتماعية، ثم مجال حل المشكلات الاجتماعية، ثم مجال الوعي، وكذلك أن أكبر حجم للتأثير المباشر في السعادة كان لمجال القدرة، تلاه مجال المهارات الاجتماعية، ثم مجالي حل المشكلات الاجتماعية، والوعي بنفس الدرجة من التأثير .

دراسة محمد (٢٠١٣) والتي استهدف البحث على التعرف على الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من التوافق النفسي والخجل والسلوك العدواني، وبلغ عدد العينة (٢٤٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة المنيا للعام الجامعي (٢٠١٢/٢٠١٣)، واستخدم الباحثون مقياسي

الذكاء الاجتماعي والخجل إعداد "أحمد عبد الرحمن عثمان، عزت عبد الحميد حسن" (٢٠٠٣)، ومقياس التوافق النفسي إعداد "زينب محمود شقير" (٢٠٠٣)، مقياس السلوك العدواني إعداد "محمد علاوي" (١٩٩٨)، وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي، والتوافق النفسي، وكذلك توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي، والخجل، والسلوك العدواني لدي طلبة وطالبات جامعة المنيا من الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي وأن الممارسين للنشاط الرياضي لديهم مستوى ذكاء اجتماعي وتوافق نفسي أعلى من غير الممارسين للنشاط الرياضي، بينما مستوى الخجل والسلوك العدواني أقل، ومستوى الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي والسلوك العدواني لدي الطلبة أعلى من الطالبات، مستوى الخجل لدي الطالبات أعلى من الطلبة .

دراسة الداهري وسفيان (١٩٩٧) والتي استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية، والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وقام الباحثان بإعداد أداتي لقياس الذكاء الاجتماعي، والتوافق النفسي والاجتماعي، واستخدما اختبار القيم لأربورت فرينون ليندزي لقياس القيم الاجتماعية على عينة قوامها (٢٣٤) طالب وطالبة من طلبة علم النفس في جامعة تعز لعام ١٩٩٧. من المراحل الدراسية الثانية، والثالثة، والرابعة طلابا ،وطالبات . وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي.

دراسة أبو يونس و أبو دقة (٢٠١٣) والتي هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد، وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي من جهة والتفكير الناقد وجودة الحياة من جهة أخرى، كما هدفت إلى معرفة الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وجود الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة عبارة عن جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خان يونس الحكومية والبالغ عددهم نحو (١٧٥٣) معلمة ومعلمة، واختارت الباحثتان (٢١٨) معلمة ومعلمة منهم، بنسبة ١٢,٤٠ %، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن

ثلاثة مقاييس أساسية وهي : مقياس الذكاء الاجتماعي إعداد (سليفرا وآخرون، ٢٠٠١)، ومقياس التفكير الناقد تقنين (عفانة، ١٩٩٨)، ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة، وأظهرت أهم النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى التعليم الأساسي بمدارس محافظة خان يونس الحكومية بلغ (٦٢,٤٠ %)، وأن مستوى إدراك معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خان يونس الحكومية لجودة الحياة بلغ ما نسبته (٨٣%)، وكذلك لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خان يونس الحكومية، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزي لمتغير جودة الحياة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزي لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزي لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

دراسة أحمد (٢٠١٥) والتي هدف البحث إلى تقصي علاقة الذكاء الاجتماعي بجودة الحياة لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة القصيم. وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبة. ولجمع البيانات تم استخدام مقياسي الذكاء الاجتماعي، وجودة الحياة. وقد استخدمت الباحثة للإجابة عن أسئلة البحث المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test)، ومعاملات الارتباط.

وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى الطالبات، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين الطالبات تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة بين الطالبات تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة سيسبان (٢٠٢١) والتي تهدف هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والتوافق النفسي للتلميذ – دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة المتوسطة –حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية مستغانم للسنة

الدراسية (٢٠١٧ / ٢٠١٨)، مستخدمة المنهج الوصفي، ولقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأدوات المتمثلة في: مقياس جودة الحياة، ومقياس التوافق النفسي، ولتحليل النتائج استعملنا مجموعة من الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل ارتباط بيرسون واختبار الفروق (ت)، وذلك بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية spss20 وتوصلت الدراسة إلى انه توجد علاقة موجبة بين جودة الحياة والتوافق النفسي للتلميذ في المرحلة المتوسطة، و لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في التوافق النفسي يعزى لمتغير الجنس.

دراسة أبو شيبة (٢٠٢٢) والتي تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف مستويات الصمود الأكاديمي والتوافق النفسي وجودة الحياة في أثناء جائحة كورونا، كذلك تعرف العلاقة بين الأداء الأكاديمي والصمود الأكاديمي، والتوافق النفسي، وجودة الحياة، وكذلك إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية الأساسية تخصص رياضيات من خلال تعرف الصمود الأكاديمي، والتوافق النفسي، وجودة الحياة لهن، كما تهدف الدراسة الحالية إلى إمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الصمود الأكاديمي والتوافق النفسي، وجودة الحياة، والأداء الأكاديمي، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٦٣) طالبة، والعينة النهائية من (٢٦٧) طالبة من كلية التربية الأساسية بدولة الكويت تخصص رياضيات، واستخدمت الدراسة مقاييس الصمود الأكاديمي، والتوافق النفسي، وجودة الحياة، وهما من إعداد الباحثون واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التحليل العاملي التوكيدي، واختبار "ت"، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل المسار باستخدام برنامج (SPSS.V.25)، وباستخدام برنامج (Liseral.V.8.5)، حيث أظهرت أهم نتائج الدراسة إلى وجود مستويات مرتفعة من الصمود الأكاديمي والتوافق النفسي، وجودة الحياة لطالبات كلية التربية الأساسية تخصص رياضيات في أثناء جائحة كورونا، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الأداء الأكاديمي وكل من الصمود الأكاديمي، والتوافق النفسي، وجودة الحياة (المكونات والدرجة الكلية)، وإمكانية التنبؤ من الصمود الأكاديمي، والتوافق النفسي وجودة الحياة (الأبعاد والدرجة الكلية) بالأداء الأكاديمي لطالبات كلية التربية الأساسية تخصص رياضيات، كما توصلت نتائج

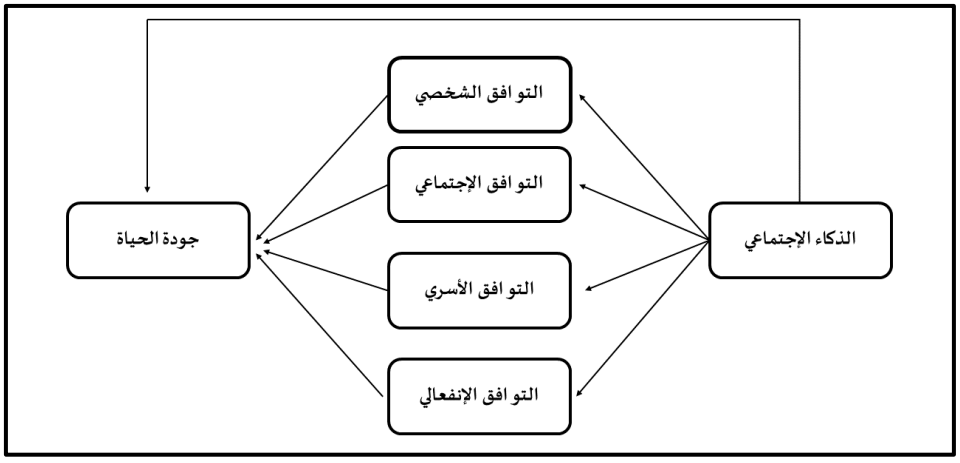
الدراسة إلى قدرة المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الصمود الأكاديمي، والتوافق النفسي، وجودة الحياة) على تفسير (٧٥,٣%) من التباين في درجات المتغير التابع (الأداء الأكاديمي) وهذا يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح.

فرضية الدراسة:

بعد اطلاع الباحثون إلى الإطار النظري والدراسات السابقة استنتجوا منها الفروض التالية:

- يوجد تأثير مباشر بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي.
- يوجد تأثير مباشر بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة.
- لا يوجد تأثير مباشر بين والتوافق النفسي وجودة الحياة.

وقد تم بناء نموذج افتراضي يوضح علاقة المتغيرات مع بعضها كما في الشكل رقم (١)، حيث افترض فيه الباحثون على ان المتغير المستقل هو الذكاء الاجتماعي و المتغير التابع هو جودة الحياة و المتغير الوسيط هو التوافق النفسي .



شكل رقم (١) : نموذج نظري مقترح لتحليل مسار أبعاد الذكاء الاجتماعي وعلاقاته مع التوافق النفسي وجودة الحياة

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالرغم من تعدد الدراسات السابقة التي تناولت كّلا من الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وجودة الحياة، فقد لاحظ الباحثون أن هناك ندرة في الأبحاث العربية التي تناولت الذكاء

الاجتماعي والتوافق النفسي وجودة الحياة بطريقة النمذجة بوجه خاص، وفي حدود معرفة الباحثون لم تتطرق هذه الدراسات السابقة إلى دراسة التأثيرات المباشرة والغير مباشرة بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وجودة الحياة والسلوك العدواني لدى الطلاب الجامعيين، وفيما يأتي تعقيب على الدراسات السابقة من حيث الأهداف، والعينة التي أجريت عليها الدراسة والأدوات التي استخدمها الباحثون وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة .

١- الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي

أ) من حيث الهدف

هدفت بعض الدراسات السابقة في الذكاء الاجتماعي إلى استخدام طريقة تحليل المسارات كدراسة سماح محمود (٢٠١٦) التي هدفت على استخدام النمذجة البنائية السببية لعلاقات الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، و دراسة فيصل خرابي (٢٠١٩) التي هدفت على الكشف عن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة للذكاء الاجتماعي في السعادة من خلال الأمل، وبعض الدراسات السابقة الأخرى استخدمت "الطريقة التجريبية" معرفة علاقة متغير واحد مع متغيرات أخرى كدراسة عمروا محمد (٢٠١٣) ودراسة الداهري وسفيان (١٩٩٧) ودراسة ايمان أبو يونس (٢٠١٥) ودراسة أحمد (٢٠١٥).

ب) من حيث العينة

تقاربت إلى حد ما الدراسات السابقة في الذكاء الاجتماعي في نوع وحجم العينة المختارة حيث استهدفت بعض الدراسات السابقة بالطلاب الجامعيين ماعدا دراسة أبو يونس (٢٠١٥) كانوا من المعلمين، وكانت أحجام العينات متقاربة إلى حد ما ماعدا دراسة أبو يونس (٢٠١٥) كانت العينة عددها ١٧٥٣.

ج) من حيث النتائج

تقاربت إلى حد كبير الدراسات السابقة في الذكاء الاجتماعي مع بض المتغيرات وسيتم ذكرها على قسمين **وجود** (علاقة أو فروق أو تأثير) **وعدم وجود** (علاقة أو فروق أو تأثير):

أولا : وجود علاقة أو فروق أو تأثير:

مثل دراسة محمود (٢٠١٦) وجدت تأثيرات سببية غير مباشرة للذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي في الحكمة .**ودراسة خرابي (٢٠١٩)** وجدت تأثيرات مباشرة في السعادة بالذكاء الاجتماعي . **ودراسة محمد (٢٠١٣)** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي، والخجل، والسلوك العدواني. **دراسة الداهري وسفيان (١٩٩٧):** وجود عالقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي. دراسة **أبو يونس (٢٠١٥)** توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتفكير، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزي لمتغير التفكير الناقد، وكانت تلك الفروق لصالح فئة ذوي التفكير الناقد. ودراسة **أحمد (٢٠١٥)** وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين الطالبات تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ثانيا: عدم وجود علاقة أو فروق أو تأثير:

مثل دراسة : أبو يونس (٢٠١٥):

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خان يونس الحكومية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزي لمتغير جودة الحياة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزي لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

٢- الدراسات التي تناولت التوافق النفسي

أ) من حيث الهدف:

هدفت بعض الدراسات السابقة في التوافق النفسي إلى استخدام طريقة تحليل المسارات كدراسة أبو العلا (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين الرجاء والمساندة الاجتماعية واستراتيجيات المواجهة والتوافق النفسي، ودراسة علي (٢٠٢٠)

التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن التأثير المباشر وغير المباشر بين التسامح والهناء النفسي والتوافق الزواجي لدى المتزوجين، وبعض الدراسات السابقة الأخرى استخدمت " الطريقة التجريبية " معرفة علاقة متغير واحد مع متغيرات أخرى كدراسة عمروا محمد (٢٠١٣) ودراسة الداهري وسفيان (١٩٩٧) ودراسة سيسبان (٢٠٢٢) ودراسة أبو شيبة (٢٠١٥).

ب) مـــن حـــيث العينـــة

تباينت إلى حد ما الدراسات السابقة في متغير التوافق النفسي في نوع وحجم العينة المختارة حيث استهدفت بعض الدراسات السابقة بالطلاب الجامعيين ماعدا دراسة جمعة (٢٠١٩) كانت من الطلاب المتفوقين والغير متفوقين ودراسة سيسبان (٢٠٢١) كانوا من طلاب المرحلة المتوسطة، وكانت أحجام العينات متباينة إلى حد ما مثل أكبر عينة في دراسة أبو شيبة (٢٠٢٢) وكانت ٢٦٧.

ج) مـــن حـــيث النتـــائـــج

تقاربت إلى حد كبير الدراسات السابقة في التوافق النفسي مع بعض المتغيرات وسيتم ذكرها على قسمين **وجود** (علاقة أو فروق أو تأثير) **وعدم وجود** (علاقة أو فروق أو تأثير):

أولا : وجود علاقة أو فروق أو تأثير:

مثل دراسة أبو العلا (٢٠١٢):

- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة – غير دالة) لبعدي الرجاء (الطاقة، وطرق المسار) كمتغيرات مستقلة على المساندة الاجتماعية واستراتيجيات المواجهة بنوعيها (القائمة على المشكلة، والقائمة على الانفعال)، وبعدي التوافق النفسي (الايجابية، والتواؤمية) كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير.
- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة – غير دالة) للمساندة الاجتماعية كمتغير مستقل على استراتيجيات المواجهة بنوعيها (القائمة على المشكلة، والقائمة على الانفعال)، وبعدي التوافق النفسي (الإيجابية، والتواؤمية) كمتغيرات تابعة ،مع اختلاف قيم التأثير.
- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة – غير دالة) لاستراتيجيات المواجهة بنوعيها (القائمة على المشكلة والقائمة على الانفعال) كمتغيرات مستقلة على بعدي التوافق النفسي (الإيجابية، والتواؤمية) كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير.

محمد (٢٠١٣): وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي، والتوافق النفسي.

الداهري وسفيان (١٩٩٧): وجود عالقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي.

سيسبان (٢٠٢١): توجد علاقة موجبة بين جودة الحياة والتوافق النفسي للتلميذ في المرحلة المتوسطة.

أبو شيبة (٢٠٢٢):

- وجود مستويات مرتفعة من الصمود الأكاديمي والتوافق النفسي، وجودة الحياة لطالبات كلية التربية الأساسية تخصص رياضيات في أثناء جائحة كورونا.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الأداء الأكاديمي وكل من الصمود الأكاديمي، والتوافق النفسي، وجودة الحياة.

ثانيا: عدم وجود علاقة أو فروق أو تأثير:

مثل دراسة: أبو العلا (٢٠١٢):

- لا توجد علاقات سببية بين المساندة الاجتماعية والتوافق النفسي الانفعالي .
- وفي حين كان لمستوى الرضا المتوسط عن الوضع الاقتصادي الاجتماعي علاقة سببية عكسية مع التوافق النفسي الانفعالي.

سيسبان (٢٠٢١): لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في التوافق النفسي يعزى لمتغير الجنس .

٣- الدراسات التي تناولت جودة الحياة

أ) من حيث الهدف

هدفت بعض الدراسات السابقة في متغير جودة الحياة إلى استخدام طريقة تحليل المسارات كدراسة سليم (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة واتجاهات العلاقة بين جودة الحياة والهوية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي .

وبعض الدراسات السابقة الأخرى استخدمت " الطريقة التجريبية " معرفة علاقة متغير واحد مع متغيرات أخرى كدراسة أبو يونس (٢٠١٥) ودراسة أحمد (٢٠١٥) ودراسة سيسبان (٢٠٠٩) ودراسة أبو شيبة (٢٠٢٢) .

ب) مـن حـيث العينـــة

تباينت إلى حد ما الدراسات السابقة في متغير جودة الحياة في نوع وحجم العينة المختارة حيث استهدفت بعض الدراسات السابقة بالطلاب الجامعيين ماعدا دراسة أبو يونس (٢٠١٥) كانت المعلمين ودراسة سيسبان (٢٠٢١) كانوا من طلاب المرحلة المتوسطة، وكانت أحجام العينات متباينة إلى حد ما من أكبر عينة في دراسة أبو يونس (٢٠١٥) وكانت ١٧٥٣ إلى أصغر عينة في دراسة سيسبان (٢٠٢٠) وكانت ٦٠

ج) مـن حـيث النتـائـــج

تقاربت إلى حد كبير الدراسات السابقة في جودة الحياة مع بض المتغيرات وسيتم ذكرها على قسمين **وجود** (علاقة أو فروق أو تأثير) **وعدم وجود** (علاقة أو فروق أو تأثير):

أولا: وجود علاقة أو فروق أو تأثير:

مثل دراسة:

- يوجد نموذج بنائي للعلاقة بين جودة الحياة والهوية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

أحمد (٢٠١٥): وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى الطالبات.

سيسبان (٢٠٢١): توجد علاقة موجبة بين جودة الحياة والتوافق النفسي للتلميذ في المرحلة المتوسطة.

أبو شيبة (٢٠٢٢):

- وجود مستويات مرتفعة من الصمود الأكاديمي والتوافق النفسي، وجودة الحياة لطالبات كلية التربية الأساسية تخصص رياضيات في أثناء جائحة كورونا.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الأداء الأكاديمي وكل من الصمود الأكاديمي، والتوافق النفسي، وجودة الحياة.

ثانيا: عدم وجود علاقة أو فروق أو تأثير:

مثل دراسة: أبو يونس (٢٠١٥) :

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة خان يونس الحكومية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزي لمتغير جودة الحياة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك جودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي تعزي لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أحمد (٢٠١٥): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة بين الطالبات تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وفي الأخير وبعد اطلاع الباحثون بالدراسات السابقة توصلوا إلى عدة نقاط هي كالتالي:

- هناك ندرة في استخدام طريقة أسلوب تحليل المسار أو النمذجة السببية لمتغير الذكاء الاجتماعي في الدراسات والبحوث .
- هناك ندرة في استخدام طريقة أسلوب تحليل المسار أو النمذجة السببية لمتغير التوافق النفسي في الدراسات والبحوث .
- هناك وفرة في استخدام طريقة أسلوب تحليل المسار أو النمذجة السببية لمتغير جودة الحياة في الدراسات والبحوث .
- يمكن للبحث الحالي ان يضيف إلى البحوث التربوية أو النفسية إضافة من ناحية طريقة أسلوب البحث باستخدام طريقة أسلوب تحليل المسار أو النمذجة السببية خصوصا في متغيرات هذا البحث.

منهجيـــة الـــدراســـة :

اعتمدت الدراسة على **المنهج الوصفي**، الذي يقوم باستخدام جميع البيانات من خلال جمعها وتنقيتها وتحليلها وإظهارها بطريقة مفهومة وذات مغزى، ويتم التعامل مع البيانات الإحصائية دون تعميم، ويتم عرض هذه البيانات من خلال الجداول والرسوم البيانية، ومن ثم

المنهج الاستدلالي من خلال تحليل وتفسير وتقدير واستخلاص النتائج من عينة الدراسة للوصول إلى قرارات مهمة حول المجتمع المستهدف. ويعتمد هذا المنهج على تفسير الموقف أو المشكلة الحالية من خلال تحديد شروطها وظروفها. وتحديد الأبعاد ومحاور الدراسة وتحديد العلاقات التي تربط هذه الأبعاد من خلال وصف علمي دقيق ومتكامل للمشكلة المطروحة والحقائق المتعلقة بها. لا يقتصر هذا الأسلوب على وصف الظاهرة وحسب، بل يشمل على تحليل هذه المشكلة وقياسها بطرق علمية وتحديد نتائجها وتقديم حلول ومقترحات لعلاجها.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب الجامعيين الذين يمثلون كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز.

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٢٠٤) طالبا جامعيا من كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز، ولوجود عدة أقسام في كلية الآداب بالجامعة وعدة مستويات في المراحل الجامعية، تم انتقاء عينة الدراسة بالطريقة الاحتمالية (العينة العشوائية البسيطة) بسبب أنها أنسب طريقة من وجهة نظر الباحثون للحصول على أفضل النتائج .

أدوات الدراسة :

أولا: مقياس الذكاء الاجتماعي:

استخدم الباحثون مقياس الذكاء الاجتماعي الموجود في دراسة الباحثة **باطا (٢٠١٨)** والتي قامت بدورها في ترجمة مقياس الذكاء الاجتماعي لترومسو (Tromso) الذي تم اعداده من قبل سيليفيرا ومارتينسن وداهل (Silvera, Martinussen & Dahl, 2021)، والذي يتكون من خلال ٢١ عبارة انقسمت إلى ثلاثة أبعاد رئيسية (كل بعد يتم قياسه من خلال ٧ عبارات). والأبعاد هي: معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، والوعي الاجتماعي، و قد قامت الباحثة " باطا (٢٠١٨) " بحساب صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري عندما قامت بترجمة و عرض المقياس على محكمين، و كذلك باستخدام صدق البناء،

و قامت ايضا بحساب الثبات عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ و تراوحت معاملات الفا ما بين (٠,٥٣ – ٠,٦٧).

ثانيا: مقيـــاس التـــوافـــق النفســـي:

استخدم الباحثون مقياس التوافق النفسي من إعداد الباحثة **(سرى، ١٩٨٦)**الذي أعدته لقياس التوافق النفسي العام في دراستها التي تناولت فيها " التوافق مع الاسم وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الجنسين" ويتكون من أربعين (٤٠) عبارة تقيس التوافق في أربعة أبعاد، وقد قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بعرض المقياس على محكمين، وكذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقامت أيضا بحساب ثبات الاختبار بأبعاده الأربعة، والتوافق العام ككل، وكان معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق (بعد ١٥ يوما) هو (٠,٧٠).

ثالثا: مقيـــاس جـــودة الحيـــاة:

استخدم الباحثون على مقياس جودة الحياة من إعداد الباحثان محمود منسي، علي كاظم، **(منسي وكاظم، ٢٠١٠)** وقام المقياس على ست أبعاد لقياس جودة الحياة، وهو مقياس مكون من ٦٠ فقرة، ولتأكد من صدقه تم التحقق من صدق المحتوى (المحكمين) والصدق المرتبط بمحك (علاقة جودة الحياة بالدخل الشهري للأسرة)، وفي ثبات المقياس تراوح معامل ألفا – كرونباخ للمحاور الستة بين ٠,٨٥ – ٠,٦٢ بوسيط قدره ٠,٧٥ .

رابعا: المقـــاييـــس كـــل بشـــكل عـــام:

الخصائص السيكومترية للمقاييس:

١- الصـــــدق الظـــاهـــري

لحساب الصدق الظاهري للمقاييس، قام الباحث بتقديم أدوات الدراسة إلى مجموعة من المحكمين الأكاديميين ذوي الخبرة والكفاءة للتعبير عن آرائهم حول صلة الفقرة بالمحتوى، وأهمية أدوات الدراسة من حيث عدد الفقرات وشمولها وتنوع المحتوى. أو مستوى صياغة اللغة العربية أو اية ملاحظات أخرى تراها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو الحذف حسب ما يراه المحكم ضرورياً،

فقد تم إجراء التعديلات على ضوء توصيات وآراء المحكمين، مثل توضيح شروط معينة، أو تعديل محتوى بعض الفقرات، لجعلها مناسبة أو دمج بعض الفقرات الأخرى.

٢- صدق الاتساق الداخلي للمقياس بشكل عام

جدول (١) مصفوفة معاملات ارتباط محاور الدراسة فيما بينها ومع الدرجة الكلية لمقياس الدراسة

الرقم	المحـــــــور	١	٣	٤	الدرجة الكلية لمقياس الدراسة
١	مقياس الذكاء الاجتماعي	1			.643**
٢	مقياس التوافق النفسي	.436**	1		.574**
٣	مقياس جودة الحياة	.397**	.738**	1	.803**

**. معنوي على مستوى ٠,٠١

يظهر في الجدول رقم (١) مصفوفة معاملات ارتباط محاور الدراسة فيما بينها ومع الدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين 0.436 و٠,٧٣٨ بين أبعاد الدراسة وبين٠,٥٧٤. و٠,٨٠٣ بين أبعاد الدراسة والدرجة الكلية للقياس وهي دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة ($a < 0.01$) ولذلك اتصفت الدراسة بالصدق والاتساق الداخلي بشكل عام.

٣- ثبات أداة الدراسة للمقاييس بشكل عام

الثبات يعني الاتساق في النتائج المستحصل عليها، واستقرار النتائج بمرور الوقت، وينتج عن الاختبار المستمر نفس النتائج إذا تم تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد مرة أخرى، ولقد تم التأكد من مدى ثبات الأداة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشتمل عليها الاستبانة، من خلال احتساب قيمة (Cronbach's Alpha)حيث تكون النتيجة مقبولة إحصائيا إذا كانت قيمته أكبر من (٠,٦٠) وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح دل هذا على ثبات أعلى للدراسة . يظهر الجدول رقم (٢) أن قيمة الفا كرونباخ تراوحت بين ٠٦١ و٠,٨٩٤ بالنسبة لمقاييس الدراسة وابعادها وللمؤشر الكلي كانت قيمة المعامل ٠,٩١٩ . لذا يمكن وصف نتائج الدراسة بالثبات . وأن البيانات المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة مناسبة لقياس المتغيرات وتخضع لدرجة اعتمادية عالية .

الجدول (٢) ثبات أداة الدراسة لمتغيرات الدراسة كلها للعينة الاستطلاعية

المتغـــــــيرات	معـامــل Cronbach's Alpha	عدد الفقرات
بعد معالجة المعلومات الاجتماعية	٠,٦٧	٧
بعد المهارات الاجتماعية	٠,٦١	٧
بعد الوعي الاجتماعي	٠,٧٦٢	٧
مقياس الذكاء الاجتماعي	٠,٧٣٦	٢١
بعد التوافق الشخصي	٠,٦٦٢	٩
بعد التوافق الاجتماعي	٠,٦٧٧	١١
بعد التوافق الأسري	٠,٦٤٢	١٠
بعد التوافق الانفعالي	٠,٦٣٨	١٠
مقياس التوافق لنفسي	٠,٨٢٧	٤٠
بعد جودة الصحة العامة	٠,٦٠٥	١٠
بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	٠,٧٨٢	١٠
بعد جودة التعليم	٠,٧٧٢	١٠
بعد جودة العواطف	٠,٧٣٥	١٠
بعد جودة الصحة النفسية	٠,٨٢٤	١٠
بعد جودة شغل الوقت وإدارته	٠,٦٤٥	١٠
مقياس جودة الحياة	٠,٨٩٤	٦٠
المقياس الكلي للدراسة	٠,٩١٩	١٢٠

الأســـاليـــب الإحصـــائيـــة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام برمجة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في إجراء التحليل الوصفي والاستدلالي واختبار الفرضيات من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١- الإحصـــاء الـــوصفـــي:

وذلك لعرض خصائص أفراد العينة ووصف إجاباتهم، من خلال استخدام ما يلي:

- **التكرارات والنسب المئوية:** تم استخدامها لقياس التوزيعات التكرارية النسبية لخصائص أفراد العينة وإجاباتهم على عبارات الاستبانة.

- **الوسط الحسابي:** تم استخدامه كأبرز مقاييس النزعة المركزية لقياس متوسط إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبانة.
- **الانحراف المعياري:** تم استخدامه كأحد مقاييس التشتت لقياس الانحراف في إجابات أفراد العينة عن وسطها الحسابي.

٢- الإحصـــاء الاستـــدلالـــي:

تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لتتمكن من تطبيق الأساليب والمؤشرات الإحصائية التالية:

- اختبار معامل الارتباط (Pearson Correlation) لاختبار معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحورها للتوصل إلى صدق البناء.
- معامل الاتساق (Cronbach's Alpha) لاختبار ثبات أداة الدراسة.
- اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples t test) وذلك لاختبار الفروق بين متوسطات الفئات للمتغيرات الفئوية (فئتين) والعائدة للاستجابات حول بعدي الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات الفئات للمتغيرات الفئوية (أكثر من فئتين) والعائدة للاستجابات حول بعدي الدراسة.
- أيضا التحليل الإحصائي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (AMOS 20) للبيانات المستخلصة من أدوات الدراسة. التي سيتم تطبيقها على عينة الدراسة، لمعرفة التأثيرات المباشرة والغير مباشرة في متغيرات الدراسة مع بعضها البعض.

خطـــوات إجـــراء الـــدراســـة :

تم الاعتماد في الدراسة على الخطوات الإجرائية التالية :

١- إجراء الدراسة النظرية ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالذكاء الاجتماعي ومدى تأثيره في التوافق النفسي وفي جودة الحياة للطلبة الجامعيين.

٢- اختيار أدوات البحث.

٣- التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة وإرسالها للمحكمين.

٤- إعداد الاستبانات بواسطة تطبيق نماذج جوجل (Google Forms) ثم نشر الاستبانة إلكترونياً، والتأكد من وضع حقول إلزامية على جميع فقرات الاستبانة، للتأكد من الحصول على استجابات على جميع فقرات لاستبانة وقد يستغرق توزيع الاستبانة وجعها حوالي ستة أسابيع.

٥- فحص الاستجابات قبل تفريغها على ملف (Microsoft Excel) ومن ثم تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخراج النتائج ومناقشتها.

٦- التحليل الإحصائي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS 23) للبيانات المستخلصة من أدوات الدراسة. التي سيتم تطبيقها على عينة الدراسة ، والتأكد من الخصائص السكومتيرية (الصدق – الثبات) للاستبانة لقياس مدى موافقة أفراد العينة على فقرات وعبارات مقاييس الدراسة الثلاثة

٧- أيضا التحليل الإحصائي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (AMOS 20) للبيانات المستخلصة من أدوات الدراسة. التي سيتم تطبيقها على عينة الدراسة، لمعرفة التأثيرات المباشرة والغير مباشرة في متغيرات الدراسة مع بعضها البعض.

٨- استخلاص النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها :

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟

تكون مقياس الذكاء الاجتماعي من ٢١ عبارة تقيس الذكاء الاجتماعي لدى أفراد العينة وابعادها. حيث أنقسم المقياس إلى ثلاثة أبعاد لكل بعد ٧ فقرات. واعتمدت الإجابات بنعم ولا مع اخذ الاعتبار بأخذ الدرجات من ١ إلى ٢ مع مراعاة عكس المقياس في حالة العبارات السالبة، وبالتالي يتراوح الذكاء الاجتماعي بين ٧ و٤٢ درجة، وأظهرت النتائج في أن متوسط مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أفراد العينة كان ٣,٤١ وبانحراف معياري ٠,٥٢ مما يدل على

مستوى جيد للذكاء الاجتماعي بين أفراد العينة **(التساؤل الأول للدراسة)**. بين متوسطات أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي تراوحت بين ٣,٤٧ إلى ٣,٣٢ مما يشير إلى أن مستوى ابعاد الذكاء الاجتماعي لدى عينة الدراسة كانت قريبة من الدرجة المتوسطة الجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لمقياس الذكاء الاجتماعي

المتغيرات	عدد الفقرات	متوسط مجموع الفقرات	الانحراف المعياري
بعد معالجة المعلومات الاجتماعية	7	3.32	0.46
بعد المهارات الاجتماعية	7	3.47	0.51
بعد التوافق الأسري	7	3.32	0.58
مقياس الذكاء الاجتماعي	21	3.41	0.52

السؤال الثاني: ما مستوى التوافق النفسي لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟

تكون مقياس التوافق النفسي من ٤٠ عبارة تقيس التوافق النفسي لدى أفراد العينة وابعادها. حيث أنقسم المقياس إلى أربعة أبعاد لكل بعد ١٠ فقرات. واعتمدت هذه الفقرات على مقياس ليكرت الخماسي بأخذ الدرجات من ١ إلى ٥ مع مراعاة عكس المقياس في حالة العبارات السالبة، وبالتالي يتراوح التوافق النفسي بين ٤٠ و٢٠٠ درجة، وأظهرت النتائج في أن متوسط مستوى التوافق النفسي لدى أفراد العينة كان ٦,٤ وبانحراف معياري ٢,١ مما يدل على مستوى جيد للتوافق النفسي بين أفراد العينة **(التساؤل الثاني للدراسة)**. بين متوسطات أبعاد مقياس التوافق النفسي تراوحت بين ٤,٦٤ إلى ٧,٦٠ مما يشير إلى أن مستوى ابعاد التوافق النفسي لدى عينة الدراسة كانت أعلى أو قريبة من الدرجة المتوسطة الجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤) مستوى التوافق النفسي وأبعاده لدى أفراد العينة

المتغيرات	عدد الفقرات	متوسط مجموع الفقرات	الانحراف المعياري
بعد التوافق الشخصي	10	6.21	1.69
بعد التوافق الاجتماعي	10	7.14	2.40
بعد التوافق الأسري	10	7.60	1.91
بعد التوافق الانفعالي	10	4.64	2.35
مقياس التوافق لنفسي	40	6.4	2.1

السؤال الثالث: ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟

تكون هذا المقياس من ٦٠ عبارة تقيس جودة الحياة لدى أفراد العينة وابعادها. حيث أنقسم المقياس إلى ستة أبعاد ل بعد ١٠ فقرات. واعتمدت هذه الفقرات على مقياس ليكرت الخماسي بأخذ الدرجات من ١ إلى ٥ مع مراعاة عكس المقياس في حالة العبارات السالبة . وبالتالي تتراوح جودة الحياة بين ٦٠ و٣٠٠ درجة. أما درجة الابعاد فتتراوح بين ١٠ و٥٠ درجة، أظهرت النتائج في الجدول رقم (٥) أن متوسط مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة كان ٣٣,٢ وبانحراف معياري ٤,٤٢ مما يدل على مستوى جيد لجودة الحياة بين أفراد العينة **(التساؤل الثالث للدراسة)**. بين متوسطات أبعاد مقياس جودة الحياة تراوحت بين ٣٠,٧٠ بالنسبة لبعد جودة شغل الوقت وإدارته و٣٧,٢٥ بالنسبة لبعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية مما يشير إلى أن مستوى ابعاد جودة الحياة لدى عينة الدراسة كانت جميعها أعلى من الدرجة المتوسطة.

الجدول (٥). مستوى جودة الحياة وأبعاده لدى أفراد العينة

المتغيرات	عدد الفقرات	متوسط مجموع الفقرات	الانحراف المعياري
بعد جودة الصحة العامة	10	33.79	5.17
بعد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	10	37.25	6.80
بعد جودة التعليم	10	32.76	7.11
بعد جودة العواطف	10	30.76	6.56
بعد جودة الصحة النفسية	10	33.92	7.32
بعد جودة شغل الوقت وإدارته	10	30.70	4.32
مقياس جودة الحياة	60	33.2	4.42

السؤال الرابع: ما التأثيرات المباشرة والغير مباشرة في العلاقات بين الذكاء الاجتماعي وبين التوافق النفسي وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟

وللتعرف على ذلك اقترح الباحثون نموذج يوضح العلاقات بين المتغيرات مع بعضها، فالنموذج عبارة عن افتراض افترض فيه الباحثون على ان المتغير المستقل هو الذكاء الاجتماعي والمتغير التابع هو جودة الحياة والمتغير الوسيط هو التوافق النفسي، وكانت النتيجة بعد وضع بيانات البحث في برنامج AMOS كما في الجدول (٦):

جدول (٦) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للعلاقة بين الذكاء الاجتماعي (كمتغير مستقل)، والتوافق النفسي (متغير وسيط)، وجودة الحياة (متغير تابع)

علاقات المتغيرات			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي (مباشر)	←	التوافق النفسي	٠,٦٩	٠,٢١	٠,٠٤	٤,٧١	٠,٠١
التوافق النفسي	←	جودة الحياة	٠,١٧	٠,٨٣	٠,٧٥	١,١١	غير دالة
الذكاء الاجتماعي (مباشر)	←	جودة الحياة	٠,٥٧	٠,٨٦	٠,٢٤	٣,٥٦	٠,٠١
الذكاء الاجتماعي (غير مباشر)	←	جودة الحياة	٠,١١	٠,١٧			غير دالة
الذكاء الاجتماعي (الكلى)	←	جودة الحياة	٠,٦٨	١,٠٣			٠,٠١
التوافق الشخصي (مباشر)	←	التوافق النفسي	٠,٥١	١	–	–	–
التوافق الاجتماعي (مباشر)	←	التوافق النفسي	٠,٧	٢,١	٠,٣٨	٥,٤٧	٠,٠١
التوافق الاسرى (مباشر)	←	التوافق النفسي	٠,٤٥	١,١٧	٠,٢٦	٤,٤٧	٠,٠١
التوافق الانفعالي (مباشر)	←	التوافق النفسي	٠,٤٨	١,٥٤	٠,٣٣	٤,٦٤	٠,٠١
الوعى الاجتماعي (مباشر)	←	الذكاء الاجتماعي	٠,٧٣	١,٢٢	٠,١٦	٧,٤٣	٠,٠١
المهارات الاجتماعية (مباشر)	←	الذكاء الاجتماعي	٠,٥٨	٠,٩٧	٠,١٥	٦,٤٨	٠,٠١
معالجة المعلومات لاجتماعية (مباشر)	←	الذكاء الاجتماعي	٠,٦٦	١	–	–	–
جودة شغل الوقت وإدارته (مباشر)	←	جودة الحياة	٠,٥٥	٠,٩٥	٠,١٢	٨	٠,٠١
جودة الصحة النفسية (مباشر)	←	جودة الحياة	٠,٦٨	٠,٨٦	٠,١٣	٦,٦٤	٠,٠١
جودة العواطف (مباشر)	←	جودة الحياة	٠,٧٢	١,٢٢	٠,١٤	٨,٣٦	٠,٠١
جودة التعليم (مباشر)	←	جودة الحياة	٠,٥٢	٠,٧٦	٠,١٢	٦,٤١	٠,٠١
جودة الحياة الأسرية (مباشر)	←	جودة الحياة	٠,٦٥	٠,٨٧	٠,١١	٧,٦٥	٠,٠١
جودة الصحة العامة (مباشر)	←	جودة الحياة	٠,٦٦	١	–	–	–

عـــرض نتـــائـــج الفـــرضيـــات :

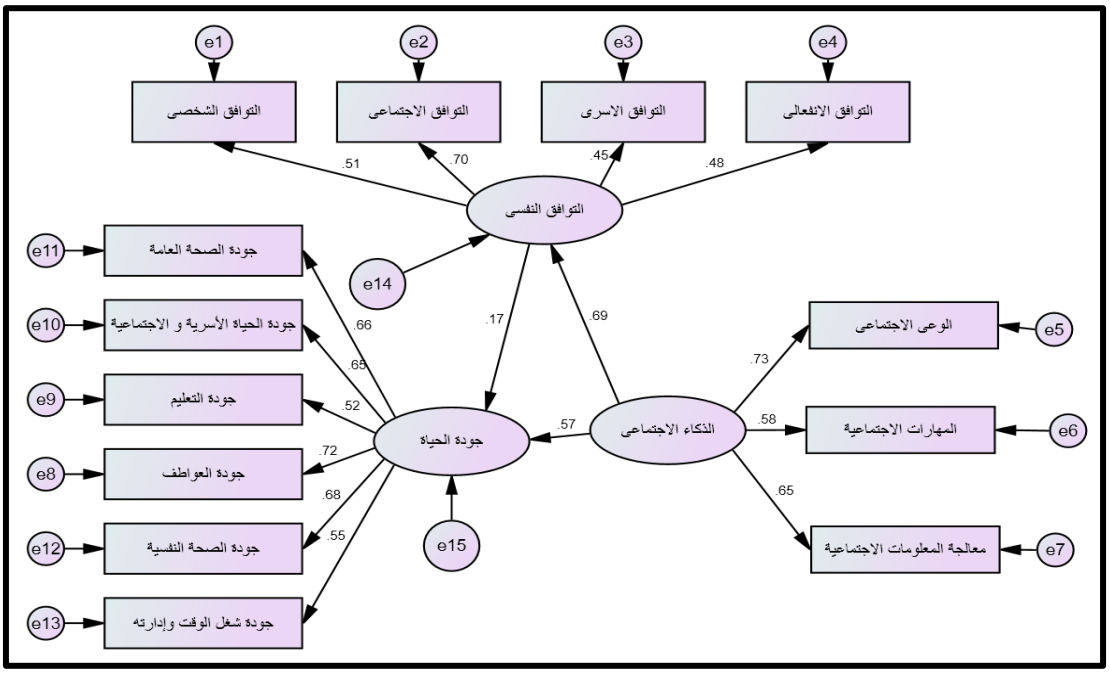
قام الباحثون مسبقا بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة بافتراض فروض بحثية وهي كالتالي:

١- يوجد تأثير مباشر بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي.

٢- يوجد تأثير مباشر بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة.

٣- لا يوجد تأثير مباشر بين والتوافق النفسي وجودة الحياة.

وللتحقق من الفروض تم استخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج (AMOS 20) لنمذجة المدخلات أو (المتغيرات المستقلة) وهو الذكاء الاجتماعي (كمتغير مستقل)، والتوافق النفسي(متغير وسيط)، وجودة الحياة(متغير تابع). ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالي رقم (٢) :



شكل (٢) النموذج المستخرج للعلاقة بين الذكاء الاجتماعي (كمتغير مستقل)، والتوافق النفسي(متغير وسيط)، وجودة الحياة(متغير تابع)

وتشير أهم نتائج الجدول السابق إلى:

١- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,٦٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٢- لا يوجد تأثير مباشر بين التوافق النفسي وجودة الحياة حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,١٧ وهو غير دال إحصائياً.

٣- يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,٥٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٤- لا يوجد تأثير غير مباشر بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,١١ وهو غير دال إحصائياً.

منـــاقشـــة النتـــائـــج :

أولا: منـــاقشـــة الأسئلـــة:

نتـائج السـؤال الأول: مـا مسـتوى الـذكاء الاجتمـاعي لـدى طـلاب كليـة الآداب بجامعـة الملـك عبد العزيز؟

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لمقياس الذكاء الاجتماعي الكلي

البُعـــد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البعد الأول	3.32	0.46	متوسطة
البعد الثاني	3.47	0.51	عالية
البعد الثالث	3.32	0.58	متوسطة
المجموع الكلي لمقياس الذكاء الاجتماعي	3.37	0.52	عالية

لقد أظهرت نتائج البحث كما في جدول (٧) بعد تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي على عينة البحث وتبين أن العينة تمتلك مستوى عالي من الذكاء الاجتماعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموع مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي ٣,٣٧ وبانحراف معياري بلغ ٠,٥٢ وكانت درجة الموافقة عالية، وبالنسبة للمتغيرات الديموغرافية للمقياس كان العمر والمرحلة الجامعية دالة احصائيا أي بمعنى أخر أنها تؤثر في مستوى الذكاء الاجتماعي، أما متغير التخصص فلم يكن دال احصائيا ولا يؤثر في مستوى الذكاء الاجتماعي، وهذه النتيجة تتفق مع أغلب الدراسة السابقة كدراسة محمد(٢٠١٣) ودراسة الداهري وسفيان (١٩٩٧).

نتـائج السـؤال الثـاني: مـا مسـتوى التوافـق النفسـي لـدى طـلاب كليـة الآداب بجامعـة الملـك عبد العزيز؟

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لمقياس التوافق النفسي الكلي

البُعـــد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البعد الأول	6.21	1.69	عالية
البعد الثاني	7.14	2.40	عالية
البعد الثالث	7.60	1.91	عالية
البعد الرابع	4.64	2.35	منخفضة
المجموع الكلي لمقياس التوافق النفسي	6.4	2.1	عالية

لقد أظهرت نتائج البحث كما في جدول (٨) بعد تطبيق مقياس التوافق النفسي على عينة البحث وتبين أن العينة تمتلك مستوى عالي من التوافق النفسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموع مقياس التوافق النفسي الكلي ٦,٤ وبانحراف معياري بلغ ٢,١ وكانت درجة الموافقة عالية، وبالنسبة للمتغيرات الديموغرافية للمقياس كان العمر والمرحلة الجامعية دالة احصائيا أي بمعنى أخر أنها تؤثر في مستوى التوافق النفسي، أما متغير التخصص فلم يكن دال احصائيا ولا يؤثر في مستوى التوافق النفسي، وهذه النتيجة تتفق مع أغلب الدراسة السابقة كدراسة الصديق (٢٠٢٢) كدراسة محمد(٢٠١٣) ودراسة الداهري وسفيان (١٩٩٧) ودراسة أبو شيبة (٢٠٢٢) .

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لمقياس جودة الحياة الكلي

البُعـــــد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
البعد الأول	33.79	5.17	عالية
البعد الثاني	37.25	6.80	عالية
البعد الثالث	32.76	7.11	عالية
البعد الرابع	30.76	6.56	منخفضة
البعد الخامس	33.92	7.32	عالية
البعد السادس	30.70	4.32	عالية
المجموع الكلي لمقياس جودة الحياة	33.2	4.42	عالية

لقد أظهرت نتائج البحث كما في جدول (٩) بعد تطبيق مقياس جودة الحياة على عينة البحث وتبين أن العينة تمتلك مستوى عالي من جودة الحياة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموع جودة الحياة الكلي ٣٣,٢ وبانحراف معياري بلغ ٤,٤٢ وكانت درجة الموافقة عالية، وبالنسبة للمتغيرات الديموغرافية للمقياس كان العمر والمرحلة الجامعية دالة احصائيا أي بمعنى أخر أنها تؤثر في مستوى التوافق النفسي، أما متغير التخصص فلم يكن دال احصائيا ولا يؤثر في مستوى جودة الحياة، وهذه النتيجة تتفق مع أغلب الدراسة السابقة كدراسة الصديق (٢٠٢٢) كدراسة محمد(٢٠١٣) ودراسة الداهري وسفيان (١٩٩٧) ودراسة أبو شيبة (٢٠٢٢) ودراسة صفوري (٢٠١٨).

نتائج السؤال الرابع: ما التأثيرات المباشرة والغير مباشرة في العلاقات بين الذكاء الاجتماعي وبين التوافق النفسي وجودة الحياة لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز؟

وللإجابة عن ذلك، من خلال الجدول (٦) سابقا، يتضح لنا معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للعلاقة بين الذكاء الاجتماعي (كمتغير مستقل)، والتوافق النفسي(متغير وسيط)، وجودة الحياة(متغير تابع)، وقد جاءت اهم النتائج على النحو التالي:

١- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,٦٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٢- لا يوجد تأثير مباشر بين التوافق النفسي وجودة الحياة حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,١٧ وهو غير دال إحصائياً.

٣- يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,٥٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

٤- لا يوجد تأثير غير مباشر بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,١١ وهو غير دال إحصائياً.

ثانيا: مناقشة الفرضيات:

مناقشة الفرضية الأولى

والتي تنص على أنه يوجد تأثير مباشر بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وكانت النتيجة كالتالي:

وجد الباحثون بعد الاستخلاص الاحصائي لبيانات البحث إلى وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,٦٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

و تشير هذه النتيجة على أنها تتفق مع ما افترضه الباحثون مسبقا، وتتوافق هذه النتيجة أيضا مع ما توصلت اليه دراسة محمد (٢٠١٣) ودراسة الداهري وسفيان (١٩٩٧) في

أن هناك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي، وقد يختلف الأسلوب الاحصائي بين الدراستين السابقتين ودراسة الباحثون، إلى أن النتيجة النهائية متشابهة، ويعزى الباحثون في هذه النتيجة إلى ان الذكاء الاجتماعي يعتمد على عدة عوامل شخصية من ضمنها سلامة الصحة النفسية للفرد، فالتكيف الاجتماعي يتطلب إلى التوافق النفسي والى الذكاء الاجتماعي التي تكسب الفرد المهارات الاجتماعية اللازمة لفهم الأخرين والتصرف بحكمة والتواصل الفعال، وذكر طه واخرون (١٩٩١) في أن الذكاء الاجتماعي يقع على الحدود ما بين الذكاء والتوافق الاجتماعي والنفسي وهو في واقع الأمر أقرب إلى التوافق منه إلى الذكاء العام فهو سمة شخصية أكثر مما يعد قدرة عقلية، ويعتمد الذكاء الاجتماعي على سلامة البناء النفسي والصحة النفسية للفرد وديناميات شخصيته وقدرته على التوافق النفسي أكثر مما يعتمد على ذكاء الفرد العام. كما تتفق مع ما أشار إليه تعريف (زهران، ١٩٨٤) بأنه: القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية . وفي تعريف (الداهري، ٢٠٠٧) بأنه " غاية التوافق النفسي هو الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والتدني والتكيف الاجتماعي " .

مناقشة الفرضية الثانية

والتي تنص على أنه يوجد تأثير مباشر بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة وكانت النتيجة كالتالي:

وجد الباحثون بعد الاستخلاص الاحصائي لبيانات البحث إلى أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,٥٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

تشير هذه النتيجة على أنها تتفق مع ما افترضه الباحثون مسبقا، ويعزى الباحثون في هذه النتيجة، أنه كلما أتسم الفرد بالذكاء الاجتماعي ازداد عنده مستوى التواصل الاجتماعي والقدرة على فهم الأخرين، وعززت الجوانب الشخصية الإيجابية لديه، كالثقة بالنفس وحسن

التصرف والتواصل الفعال وضبط الانفعالات وغيرها، ويكتسب الذكاء الاجتماعي وينمى من خلال عدة عوامل، ومن ضمن زاوية دراستنا هو عامل جودة الحياة الاسرية والاجتماعية، وهو عامل يسهم في بناء واكتساب الذكاء الاجتماعي للشخص، ويكمن القول أنه كلما زاد هذا العامل زاد معدل الذكاء الاجتماعي، لأنه منطقيا حتى يكتسب الذكاء الاجتماعي لابد من توفر بيئة اجتماعية مستقرة تتسم بجودة حياة عالية عاطفيا وماديا وصحيا وتعليما مما تأثر في سلوكه وشخصيته وخبراته الحياتية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة ما توصلت اليه دراسة (أحمد، ٢٠١٦) أن هناك وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة وذكرت أيضا أنه كلما زاد الذكاء الاجتماعي زاد من معدل جودة الحياة وهو رأي لا يتفق معه الباحثون بل العكس كلما زادت جودة الحياة وخصوصا "الاجتماعية" زاد معدل الذكاء الاجتماعي ، وخالفت هذه النتيجة دراسة (أبو يونس، أبو دقة، ٢٠١٥) اذ ذكروا بأنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة لدى العينة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى العينة تعزي لمتغير جودة الحياة، وبرروا السبب في ذلك ان الذكاء الاجتماعي عملية عقلية داخلية تحدث داخل عقل الإنسان تساعده على التواصل مع الاخرين وحسن التصرف معهم وفهمهم، وأن الذكاء الاجتماعي يتأثر بتعامل الاخرين ومستوى قدرات الفرد، ولا يتأثر بطبيعة الحياة .

مناقشة الفرضية الثالثة

والتي تنص على أنه لا يوجد تأثير مباشر بين التوافق النفسي وجودة الحياة وكانت النتيجة كالتالي:

وجد الباحثون بعد الاستخلاص الاحصائي لبيانات البحث إلى أنه لا يوجد تأثير مباشر بين التوافق النفسي وجودة الحياة حيث بلغ الوزن الانحدار المعياري ٠,١٧ وهو غير دال إحصائياً.

تشير هذه النتيجة على أنها تتفق مع ما افترضه الباحثون مسبقا، وهي نتيجة منطقية من وجهة نظر الباحثون، ويعزى الباحثون في هذه النتيجة، أن التوافق النفسي ليس شرطا

أساسيا أن يحدث كلما توفرت متطلبات جودة الحياة ولكن لابد أن يشبع حاجاته النفسية أولا لإحداث التوافق النفسي، فقد يصبر الإنسان ويرضى مما أعطاه الله في صحته أو ماله أو في أهله ويكون متوافقا مع نفسه، ولا يمكن القول بأن التوافق النفسي لا يتأثر بجودة الحياة بتاتا، ولكنها عوامل تسهم في الزيادة اذا توافرت، وذلك يتفق مع ما جاء في تعريف (سرى، ٢٠٠٠) الذي تقول في التوافق النفسي أنه حالة من التوازن والتوفيق بينه وبين البيئة والتي تتضمن إشباع معظم حاجاته الداخلية، ومقابلة أغلب متطلبات بيئته الخارجية " . ولكن اذا تناولنا مفهوم جودة الحياة من ناحية أخرى، فيرى الباحثون من وجهة نظره أن التوافق النفسي شرطا أساسيا من متطلبات جودة الحياة وأن هنالك تأثيرا وعلاقة بينهم، كما اتفقت هذه النتيجة في دراسة (سيسبان، ٢٠٢١) ودراسة (بلمخفي وغوماري، ٢٠٢١) .

الخـــــلاصـــــة :

بينت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلاب الجامعين بكلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز كان بدرجة عالية، وأيضا مستوى التوافق النفسي كان بدرجة عالية، وأيضا كذلك مستوى جودة الحياة كان بدرجة عالية، وتبينت الدراسة عن وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وبين الذكاء الاجتماعي وجودة الحياة، وأيضا تبينت الدراسة بأنه لا يوجد تأثير مباشر بين التوافق النفسي وجودة الحياة.

تـــوصيـــات البـــاحثـــون:

في ضوء ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية توصي بالتالي:

١- إجراء هذه الدراسة على عينات أخرى من متعدد أطياف المجتمع .

٢- إجراء المزيد من البحوث والدراسات باستخدام أسلوب تحليل المسار لدى متغيرات الدراسة .

٣- عمل برامج تثقيفية لدى الطلاب الجامعين حول مفهوم الذكاء الاجتماعي .

٤- عمل مقياس للذكاء الاجتماعي يكون مبنيا على عينة من المجتمع السعودي .

٥- دراسة الذكاء الاجتماعي بمتغيرات نفسية أخرى.

الـدراســـات المقـترحـــة :

في ضوء ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات كالآتي:

١- علاقة الذكاء الاجتماعي بالتوافق الاجتماعي لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز.

٢- علاقة الذكاء الاجتماعي بجودة الحياة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز.

٣- النمذجة السببية بين التوافق النفسي وجودة الحياة لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز.

٤- العوامل المؤثرة في الذكاء الاجتماعي لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز.

٥- تحليل مسار الذكاء الاجتماعي والصحة النفسية لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز.

٦- العلاقات السببية بين جودة الحياة وبين التوافق النفسي لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز.

الخـــاتمـــة :

توصل الباحثون من خلال هذه الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وجودة الحياة من المفاهيم النفسية التي تؤثر في نفسية الفرد وفي نوع تصرفاته، حيث كل نجاح يحققه الإنسان يكون سببه ثقته بنفسه والتي تتولد من ذلك قدرته في التواصل مع الأخرين بفاعلية كبيرة، وتزداد أهمية دراسة هذا الموضوع من خلال العينة التي تناولها الباحثون وهي طلاب الجامعة، حيث أن هذه المرحلة تتسم بالنضج الفكري والاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والتحلي بالسلوك الإيجابي.

ويعتبر الذكاء الاجتماعي من الذكاءات التي يكتسبها الفرد من خلال البيئة المحيطة، ويتأثر بالتوافق النفسي ويتأثر أيضا بجودة الحياة، فالثقة بالنفس والاتزان الانفعالي وجودة الصحة النفسية كلها مفاهيم وعوامل نفسية تؤدي إلى التأثير في الذكاء الاجتماعي لدى الفرد .

فموضوع الذكاء الاجتماعي من المواضيع الواسعة التي يتطلب البحث فيه وتبقى دراستنا مجرد محاولة للكشف عن معرفة التأثيرات المباشرة والغير مباشرة للذكاء الاجتماعي في متغيرات نفسية أخرى كالتوافق النفسي وجودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين بكلية الآداب، وأخيرا يمكن أن تساهم هذه الدراسة ولو بالقليل في إثراء معلومات الباحثون المتمرس في ميدان علم النفس وما يتعلق بموضوع الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي وجودة الحياة، والذي يمكن على أساسه التطرق إلى دراسات أخرى.

قـــائمـــة المـــراجـــــع

أبـو العـلا، مسـعد ربيـع عبـدالله. (٢٠١٢)." النمـوذج البنـائي للعلاقـات بـين الرجـاء والمسـاندة الاجتماعيـة واسـتراتيجيات المواجهـة والتوافـق النفسـي لـدى عينـة مـن طـلاب الجامعـة". مجلة كلية التربية: مج ٢٣, ع ٨٩، ١٠١ – ١٦٥.

أبـو شـيبه، مشـعل خالـد محمـد. (٢٠٢٢). "الصـمود الأكـاديمي والتوافـق النفسـي وجـودة الحيـاة كمنبئـات بـالأداء الأكـاديمي فـي الرياضـيات فـي أثنـاء جائحـة كورونـا (كوفيـد–١٩) لـدى طالبات كلية التربية الأساسية ". المجلة العربية للتربية النوعية: ع٢٢، ١١١ – ١٤٨.

ابو يونس، ايمان محمود محمد، وأبو دقة، سناء إبراهيم محمد. (٢٠١٣). "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي بمحافظة خان يونس "، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

أحمد، منـى رجـب صـابر. (٢٠١٦). "الذكاء الاجتمـاعي وعلاقتـه بجـودة الحيـاة لـدى عينـة مـن طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة القصيم" . مجلة دراسات الطفولة: مج١٩, ع٧٠، ٧١ – ٨١.

الداهري، صـالح حسن ،سفيان، نبيل صـالح (١٩٩٧) . "الذكاء الاجتمـاعي والقيم الاجتماعيـة وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز " . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة تعز، اليمن .

الصفوري، مصطفى بشير (٢٠١٨). " نموذج سببي للعلاقة بين جودة الحياة والتوافق الجامعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين "، (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك .

الصديق، فاطمة محمد الخير. (٢٠٢٢). "العلاقات السببية بين المساندة الاجتماعية والتوافق النفسي الانفعالي والدافعية للتعلم لدى طالبات الدبلوم التربوي بجامعة حائل" . أماراباك: مج١٣, ع٤٣، ١ – ٣٠.

المنسي، محمود عبدالحليم، وكاظم، على مهدى. (٢٠١٠). "تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان ". أماراباك: مج ١, ع ١، ٤١ – ٦٠.

باطا، نيفين حمودة محمد (٢٠١٨). "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بأنماط المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعة "، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

بلمخفي، فتيحة، غوماري، رشيدة (٢٠٢٠) . " جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط " . (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أحمد دراية .

زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٤) . *علم النفس الاجتماعي* . مصر، عالم الكتب للنشر .

زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥) . *الصحة النفسية والعلاج النفسي* . ط٤، مصر، عالم الكتب للنشر .

سرى، إجلال محمد. (١٩٨٦). التوافق مع الاسم وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الجنسين. دراسات تربوية، مج٢, ج ٥، ١٢٨ – ١٦٤.

سرى، اجلال محمد (٢٠٠٠) . *علم النفس العلاجي* . ط٢، مصر، عالم الكتب للنشر .

سيسبان، فاطيمة الزهراء. (٢٠٢١). جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالتوافق النفسي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، مج١٤, ع١، ٩١ – ١٠٨

طه، فرج عبدالقادر وأخرون (١٩٨٩) . *معجم علم النفس والتحليل النفسي* . القاهرة، مكتبة دار النهضة .

طه، فرج عبدالقادر وأخرون (١٩٩١) . *معجم علم النفس والتحليل النفسي* . القاهرة، مكتبة دار النهضة .

محمد، عمرو أحمد فؤاد. (٢٠١٣). " الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والخجل والسلوك العدواني لدى الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي" . الرياضة – علوم وفنون: ٤٦، ٣٨٥ – ٤١٦.

محمود، سماح محمود إبراهيم. (٢٠١٦). "النمذجة البنائية للعلاقات بين الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية ". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: ٧٦، ٦٩ – ١٠٩.

منسي، محمود عبد الحليم، كاظم، علي محمد (٢٠١٠) . "تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة في سلطنة عمان" . أباراماك Abaramac المجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا: المجلد الأول، العدد الأول.

وافي، ليلى (٢٠٠٦) . "الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين"، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

Albrecht, K. (2006). Social intelligence: The new science of success. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

Gardner, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (1983), p 3 .

Alison J. Carr, Irene J. Higginson and Peter G. Robinson (eds), Quality of Life, BMJ Publishing, London, 2003, 120 pp.

Analysis, Ph D. Dissertation, Capella University. Ryff, C., Magee, W., Kling, K.,& Wing, E. (1999). Forging Macro-Micro Linkages in The Study of Psychological Well-being. In C.Ryff &V.

Ferrans, C. E., & Powers, M. J. (1985). Quality of life index: development and psychometric properties. ANS. Advances in nursing science, 8(1), 15–24

WHOQOL Group, WHO, Div of Mental Health, Geneva. (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. Social Science & Medicine, 41(10), 1403–1409.

Silvera, D., Martinussen, M., & Dahl, T. (2001). The Tromso social intelligence scale, a self-report measure of social intelligence. Scandinavian Journal of Psychology, 42(4), 313 – 319.