

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

الآداب



للدِّرسَات النَّفسِيَّةِ وَالتَّربَوِيَّةِ

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة طنطا

الاحترق النفسي لدى المرضى في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة

القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان لدى طلبة جامعة الأقصر

تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين

فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب (Gamification) لتنمية مفردات اللغة الإنجليزية والدافعية فيها لدى طلاب المرحلة الثانوية

تصور مقترح لدور الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات العصر الرقمي وتحدياته - جامعة بيشة أنموذجا

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية



الآداب للدراستات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. طالب طاهر النهاري

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البجلة

نائب رئيس التحرير:

د. عصام واصل

مدير التحرير:

أ.م.د. فؤاد عبد الغني محمد الشميري

المحررون:

أ.م.د. أحمد علي المعمري (السعودية)	أ.م.د. راهيلا حسين ناصر عمير (اليمن)	أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. ألفت ياسين خضر الراوي (العراق)	أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر)	أ.م.د. مها عبد المجيد العاني (سلطنة عمان)
أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)
أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية)	أ.د. عبده فرحان الحميري (اليمن)	أ.م.د. لطف محمد حريش (اليمن)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
د. عبدالله علي الغبسي	أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع



الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن)	أ.د. أحمد غالب الهبوب (اليمن)
أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن)	أ.د. أحمد علي الأكوع (اليمن)
أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر)	أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن)
أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن)	أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن)
أ.د. ماجد محمد مقبل الزيود (السعودية)	Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)
أ.د. محمد أحمد لطف الجوفي (اليمن)	أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر)
أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن)	أ.د. سلطان سعيد عبده المخلافي (السعودية)
أ.د. محمد عبده خالد المخلافي (اليمن)	أ.د. سناء مجول فيصل هزاع (العراق)
أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر)	أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العراق)
أ.د. محمد يحيى حسين المعاها (اليمن)	أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن)
أ.د. نجاة محمد صائم خليل (تركيا)	أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن)
أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن)	أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن)
أ.د. نصر الدين جابر (الجزائر)	أ.د. ضحى عادل محمود العاني (العراق)
أ.د. نعمان سعيد الأسود (اليمن)	أ.د. عائشة نحوي (الجزائر)
أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن)	أ.د. عادل عبدالغني العنسي (اليمن)
أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن)	أ.د. عبد الرزاق محسن سعود (العراق)
أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين)	أ.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)
أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن)	أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن)
أ.د. يوسف موسى مقدادي (الأردن)	

الإخراج الفني	المسؤول المالي
محمد محمد علي سبيع	علي أحمد البخراي



الآداب

للدراستات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية
اليمنية.

العدد (14)

يونيو 2022م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتهي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License .

قواعد النشر

تصدر مجلة "الآداب" العلمية المحكمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقاً للقواعد الآتية:

- 1- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة.
- 2- أن تخضع البحوث للتحكيم العلمي حسب الأصول العلمية المتبعة.
- 3- تكتب البحوث بلغة سليمة، وتراعى فيها قواعد الضبط ودقة الأشكال -إن وجدت- بصيغة (Word)، بحجم (14)، وبخط (Simplified Arabic) بالنسبة إلى الأبحاث باللغة العربية، وبخط (Times New Roman) للأبحاث بالإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، وهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- 4- أن يصحح لغوياً من قبل الباحث.
- 5- أن يُرفق معه ملخصان بالعربية والإنجليزية، على ألا يتعدى كل منهما الـ 200 كلمة في فقرة واحدة، ويشتملان على العناصر الآتية: الموضوع، المنهجية، والنتائج، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-6 كلمات باللغتين.
- 6- أن يُرفق معه ترجمة لعنوان البحث، والوصف الوظيفي للباحث، والمؤسسة التي ينتمي إليها، والبريد الإلكتروني الخاص به.
- 7- لا يتجاوز البحث (30) صفحة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، وفي حال الزيادة يدفع الباحث ألف ريال يمني عن كل صفحة.
- 8- توثق الهوامش في متن البحث وفقاً لطريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA7، وترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث هجائياً، وفقاً لطريقة جمعية علم النفس الأمريكية ذاتها.
- 9- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: info@jthamararts.edu.ye.
- 10- تتولى المجلة إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وقرار المحكمين حول صلاحيته للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات، ورقم العدد الذي سوف ينشر فيه.
- 11- ترتب الأبحاث عند النشر حسب تاريخ ورودها إلى المجلة.
- 12- يدفع الباحثون من داخل اليمن أجور النشر البالغة (25000) ريال يمني، ومن خارج اليمن (150) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها، في حين يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغاً وقدره (15000) ريال يمني، كما يدفع الباحث أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- 13- تورد المبالغ إلى حساب رقم (211084) في البنك التجاري اليمني - فرع ذمار، الجمهورية اليمنية. ولا يعاد المبلغ إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep>

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).

العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة
د. لطف محمد يحيى حريش، عباس صالح مسعد العزب..... 7
- القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان لدى طلبة جامعة
الأقصى
د. زهير عبدالحميد النواجحة..... 49
- تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر
المعلمين
عبد الرحمن بن عبد الله المطرودي، د. عبد الله بن علي الربيعان..... 77
- فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب (Gamification) لتنمية مفردات
اللغة الإنجليزية والدافعية فيها لدى طلاب المرحلة الثانوية
د. عبدالله بن سليمان المطلق..... 140
- تصور مقترح لدور الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء
متطلبات العصر الرقمي وتحدياته -جامعة بيشة أنموذجاً
د. شيخة عبدالله البريكي بالعبيد..... 172

الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة

عباس صالح مسعد العزب**

abbasalsaleh@hotmail.com

د. لطف محمد يحيى حريش*

Hurish73@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/03/16م

تاريخ الاستلام: 2022/01/09م

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة، والتعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، ومدة الخدمة. وتكونت عينة البحث من (200) ممرض وممرضة. وقام الباحثان بإعداد مقياس للاحتراق النفسي يتكون من (20) فقرة. وقد تم التوصل إلى أن الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى مرتفع، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير مدة الخدمة لصالح ذوي الخدمة أقل من (3) سنوات.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق، الممرضون، المستشفيات الحكومية، أمانة العاصمة.

* أستاذ علم النفس المشارك - قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

** مدرس علم النفس - قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة تعز - الجمهورية اليمنية.

Psychological burnout among nurses in Government Hospitals in Amanat Al Asema

Dr. Lutf Mohammed Yahya Hurish *

Hurish73@gmail.com

Abbas Saleh Massad Al-Azab **

abbasalsaleh@hotmail.com

Received date: 09.01.2022

Accepted date: 16.03.2022

Abstract:

This study aimed to identify the level of psychological burnout among nurses in government hospitals in Amanat Al Asema, and to identify the differences in the level of psychological burnout according to the variables of sex, marital status, and length of service. The research sample consisted of (200) male and female nurses. The researchers prepared a scale of psychological burnout consisting of (20) items. It was found that nurses in government hospitals in Amanat Al Asema suffered from psychological burnout at a high level; it was also clear that there were statistically significant differences in the level of psychological burnout according to the gender variable in favor of males, and there were statistically significant differences in the level of psychological burnout according to the marital status variable in favor of married couples. It was also found that there were statistically significant differences in the level of psychological burnout according to the variable length of service in favor of those with service less than (3) years.

Keywords: Burnout, Nurses, Government hospitals, Amanat Al-Asemah.

*Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Tamar, Republic of Yemen.

**Instructor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Taiz, Republic of Yemen.

لم يشهد عصر من العصور مثلما يشهده عصرنا الحالي من التوترات والأزمات والتغيرات السريعة والتطورات الكبيرة، والضغوط بكل أنواعها، وما ينتشر في جميع انحاء العالم من حروب وصراعات مسلحة، ما أدى إلى زيادة الأعباء والصعوبات في الحياة، والتي من شأنها أن تثير لدى الفرد كلاً من القلق والخوف، فضلاً عن الانفعال الذي يعتبر إحدى المنظومات المكونة لبناء الفرد، والذي يتأثر بعوامل التربية والرعاية الأسرية (مقابلة والرشدان، 1997، ص 37).

إن الضغوط التي يعانيها العمال في مختلف الأعمال قد جعلت إنسان العصر قلقاً، سهل الاستثارة، سريع الانفصال، ولا يقف هذا التأثير في المنزل أو في الحياة العامة بل ينتقل إلى بيئة العمل؛ الأمر الذي ينعكس على أدائه الوظيفي وعلاقاته بزملائه ورؤسائه في العمل، وربما يؤثر على صحته النفسية والجسمية، فضلاً عن فقدان الفاعلية وانخفاض مستوى الأداء (المشعان، 2000، ص 206-207).

لقد شغل مفهوم العمل الطبي تفكير العديد من الباحثين؛ لما لهذه المهنة من أهمية كبيرة في حياة الناس ولما يتعرض له العاملون في المجال الطبي من مشكلات وضغوط نفسية ناتجة عن طبيعة مهنتهم الإنسانية، حيث يعد العمل في المجال الطبي من المهن الضاغطة التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط، تجعل بعض المرضى غير راضين عن مهنتهم وغير مطمئنين إليها، مما تترتب عليه آثار سلبية تنعكس على كفاءة أدائهم وتوافقهم النفسي والمهني (الخوراني، 2013، ص 252).

فالاهتمام بالصحة كان ولا يزال من أهم أولويات الإنسان منذ وجد على ظهر الأرض وبدأ يتفاعل مع بيئته في الصراع مع الحياة. والصحة بوصفها قطاعاً خدمائياً مميزاً، تعتبر من أهم ركائز أي مجتمع بشري، لا تتطور إلا بتطور العاملين في مجالاتها، ومما لا شك فيه أن العاملين في المجال الطبي يقع على عاتقهم دور مهم في عملية تقديم الخدمة الصحية بما يتناسب مع التطور العلمي المتسارع من حولنا (السمادون والريبعة، 1998، ص 115).

وتعد مهنة التمريض من أقدم المهن على وجه الأرض، إذ تعتبر واحدة من مهن الصحة التي تهتم بالعناية بالأفراد والأسر والمجتمع جسمياً ونفسياً، فالتمريض علم وفن، فإذا كان الطبيب هو القلب النابض في أي مستشفى فإن الممرض هو شرايينه وأوردته، لما يقوم به من أدوار تشمل العناية

بالمريض ومساعدته وتثقيفه، وتقديم كل الخبرات من أجل الوصول لراحة المريض (سليمانى ووادة، 2020، ص3).

وانطلاقاً من المسؤوليات التي تلقى على عاتق الممرضين، فإنهم من أكثر المهنيين المعرضين للضغوط والمشكلات النفسية، وذلك لما لمهنة التمريض من مواقف مفاجئة وشعور كبير بالمسؤولية نحو المرضى وأعباء العمل الزائدة التي تعرض الممرضين للعديد من المشكلات التي تنعكس سلباً على حالتهم الصحية (الجسدية والنفسية)، وتغرق توافيقهم النفسي والاجتماعي، الأمر الذي قد يؤدي إلى إصابة العديد منهم بالاحتراق النفسي (صبيرة وإسماعيل، 2015، ص150) (عبد الحليم والشليبي، 2001، ص77).

لقد أصبح مفهوم الاحتراق النفسي شائعاً منذ بداية العقد الأخير من هذا القرن، من أجل وصف الحالة النفسية للمهنيين الذين يعملون في مجال الخدمة الإنسانية وقتاً طويلاً ومتواصلًا مع من يكونون تحت مسئوليتهم، حيث إن طبيعة عملهم تقتضي أن يكونوا على اتصال وثيق بالأفراد الذين يحتاجون مساعدتهم (دواني وآخرون، 1989، ص259).

ويعد السبب الرئيسي في الاحتراق النفسي هو الرغبة الشديدة والمُلحّة عند الفرد لتحقيق أهداف مثالية وغير واقعية. هذه الأهداف قد يفرضها المجتمع على الفرد وعندما يفشل في تحقيقها فإنه وقبل كل شيء يقع تحت وطأة الضغط النفسي، ومن ثمّ ينتقل بشكل تراكمي إلى الاحتراق النفسي الذي يظهر على شكل إحساس بالعجز والقصور عن تأدية العمل (علاوي، 1998، ص3). فالاحتراق النفسي يمثل انعكاساً أو رد فعل لظروف العمل غير المحتملة، وينتج عنه آثار عديدة، منها تدني الإحساس بالمسؤولية، واستنفاد الطاقة النفسية، وزيادة السلبية، ولوم الآخرين في حالة الفشل، وقلة الدافعية، ونقص فعالية الأداء، وكثرة التغيب عن العمل، وعدم الاستقرار الوظيفي (الخطيب، 2007، ص10).

أضف إلى ذلك أن المشكلات والضغوط النفسية والمهنية التي يواجهها العاملون في مهنة التمريض، قد تسهم بشكل كبير في انخفاض مستوى رضا الممرضين عن العمل. وهذا بدوره يسهم في التأثير السلبي على الممرضين، واختلال صحتهم النفسية، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعرض الممرضين للعديد من المشكلات النفسية وفي مقدمتها الإصابة بالاحتراق النفسي (عبدوني وآخرون، 2010، ص111).

وفي هذا الإطار، تشير (ماسلاك) إلى أن العاملين في المجال الطبي بشكل عام، والمرضى على وجه الخصوص هم أكثر الفئات تعرضاً للإصابة بالاحتراق النفسي (أبو العمير، 2008، ص4). وبالمثل فإن الدراسات العربية التي أجريت حول الاحتراق النفسي لدى المرضى قد وجدت أن العاملين في مهنة التمريض من أكثر الفئات تعرضاً للاحتراق النفسي، ومن أهم تلك الدراسات دراسة حجاج (2013)، ودراسة ابتسام (2014)، ودراسة العاتي (2017)، ودراسة باتشو (2017)، ودراسة الجندي والحلاق (2017)، ودراسة سليمان وودة (2020)، حيث توصلت كل تلك الدراسات في نتائجها إلى أن المرضى يتعرضون لدرجات متباينة من الضغوط والمشكلات النفسية والاجتماعية المتعلقة بالعمل، والتي تلعب دوراً كبيراً في إصابة العديد من المرضى بالاحتراق النفسي.

ومن المعروف أن مجتمعنا اليمني يعتبر من أكثر المجتمعات التي تعاني العديد من المعوقات في مجال الصحة، حيث إن المرضى يواجهون العديد من المشكلات والضغوط، التي من أهمها انقطاع الرواتب، وعدم وجود الحوافز، وافتقار المستشفيات للمقومات اللازمة للعمل الطبي، وغيرها من المعوقات التي تجعل المرضى غير راضين عن عملهم، ومن ثم لا يتمتعون بقدر عال من الصحة النفسية، الأمر الذي قد يجعلهم عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي.

واستناداً إلى ذلك، يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى الاحتراق النفسي لدى المرضى في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المرضى في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وفقاً لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المرضى في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المرضى في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وفقاً لمتغير مدة الخدمة؟

أهمية البحث:

يمكن إجمال أهمية البحث الحالي في مجموعة من النقاط على النحو الآتي:

1. أهمية موضوع الاحتراق النفسي، حيث إنه يعد من أهم المؤشرات التي تدل على مدى تمتع الشخص، أو عدم تمتعه، بالصحة النفسية.
2. أهمية الشريحة التي يركز عليها البحث والمتمثلة في الممرضين، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الممرضين من أكثر المهنيين المعرضين للضغوط والاضطرابات والمشكلات الجسدية والنفسية والاجتماعية بما في ذلك الاحتراق النفسي.
3. يعد البحث الحالي أول بحث يتناول موضوع الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء، إذ إنه وحسب علم الباحثين لا توجد دراسات سابقة في مجتمعنا اليمني عن هذا الموضوع.
4. يشكل البحث أهمية نظرية تتمثل في أن نتائجه ستوفر قاعدة للبيانات المتعلقة بمستوى الاحتراق النفسي، كما ستمثل رفقاً معرفياً للمكتبة اليمنية، وتفتح المجال أمام الدارسين والباحثين للقيام بالعديد من الأبحاث ذات العلاقة.
5. يشكل البحث الحالي أهمية تطبيقية تتمثل في أن نتائجه ستوفر مصدراً للمعلومات تساعد المعنيين في وزارة الصحة على وضع التدابير والاستراتيجيات والبرامج الإرشادية والعلاجية التي من شأنها التخلص من العوامل التي تؤدي إلى الإصابة بالاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء.
2. التعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وفقاً لمتغير الجنس.
3. التعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

4. التعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وفقاً لمتغير مدة الخدمة.

حدود البحث:

1. الحدود الموضوعية: وتقتصر على دراسة موضوع الاحتراق النفسي.
2. الحدود البشرية: وتقتصر على عينة من الممرضين من الذكور والإناث.
3. الحدود المكانية: وتقتصر على المستشفيات الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء.
4. الحدود الزمانية: وتقتصر على العام (2021-2022م).

مصطلحات البحث:

(1) الاحتراق النفسي:

- يعرفه دواني وآخرون (1989) بأنه: استجابة للتوتر النفسي الناتج عن أوضاع العمل الذي يتصل مباشرة بالأفراد وهو مكون من ثلاثة أبعاد هي: الإجهاد الانفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الشعور بالإنجاز (دواني وآخرون، 1989، ص254).
- ويعرفه عيسى (1996) بأنه: إحساس بالعجز مع استنفاد الجهد والطاقة الجسدية وصولاً إلى حالة من الإنهاك والاستنزاف النفسي بصورة عامة، ويشير هذا المفهوم إلى التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات في الجانب المهني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط العمل أو خارجه (عيسى، 1996، ص131).
- ويعرفه علاوي (1998) بأنه: حالة من الإنهاك العقلي والانفعالي والبدني الناجم عن الحب الشديد والإخلاص والتفاني المستمرين في أداء العمل ولكن دون تحقيق الفائدة المرجوة أو دون تحقيق عائد يذكر (علاوي، 1998، ص12).
- وتعرفه الزوقري (2013) بأنه: شعور بعدم الرضا والتكيف المهني؛ مما يؤدي بالفرد إلى الاستنزاف الانفعالي والإجهاد البدني والذهني؛ بسبب متطلباتٍ تفوق قدرات الفرد وطاقته تؤدي إلى سلبية في العلاقات، وتدني في مستوى الأداء الشخصي (الزوقري، 2013، ص10).

التعريف النظري للاحتراق النفسي:

يعرف الباحثان الاحتراق النفسي نظرياً بأنه: حالة من استنزاف الطاقة النفسية، أو حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني والانفعالي لدى الفرد، نتيجة التعرض المستمر للضغوط التي يمكن

الاستدلال عليها من خلال العديد من المظاهر كالتعب والإرهاق والشعور بالعجز، وفقدان الاهتمام بالآخرين، وفقدان الاهتمام بالعمل، والسخرية من الآخرين، والكآبة، والسلبية في مفهوم الذات. التعريف الإجرائي للاحتراق النفسي:

يعرف الباحثان الاحتراق النفسي إجرائيًا بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال استجابته على فقرات مقياس الاحتراق النفسي المُعدّ في البحث الحالي.

(2) التمريض

يعرفه عريق (2016) بأنه: علم ومهارة تُقدّم للفرد، وتعمل على تقديم وحفظ توازن الفرد ومساعدته على الشفاء، وتمتد المساعدة للمريض وأسرته ومجتمعه والعناية ببيئته عن طريق رفع الوعي الصحي عند الأفراد (عريق، 2016، ص135).

(3) الممرض/ة

يُعرف الممرض/ة بأنه: الشخص الذي أكمل دراسة التمريض في كلية أو جامعة، أو تدرب على تقديم الخدمات التمريضية أثناء عمله في أحد المستشفيات أو المراكز الصحية، والذي يسمح له من خلال ذلك بتقديم الخدمات التمريضية التي تهدف إلى العناية بالمريض (سليمان ووادة، 2020، ص6).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

مفهوم الاحتراق النفسي:

تعود البدايات المبكرة لاستخدام مصطلح الاحتراق النفسي (Psychological Burnout) إلى العالم فرويد ببرجر (Freudian Berger)، حيث يعد أول من استخدم مصطلح الاحتراق النفسي ليشير إلى الأفراد الذين يعملون في المهن الإنسانية والذين يرهقون أنفسهم في السعي لتحقيق أهداف مستحيلة التحقق (Cedoline, 1982, p: 18).

وفي هذا الإطار، عرف لاكمان (Lachman, 1983) الاحتراق النفسي ضمن دراساته عن الضغوط بأنه: إجهاد جسدي وعاطفي يؤدي إلى استجابات واتجاهات سلبية نحو الآخرين يمكن إدراكها وتمييزها (Lachman, 1983, p: 5).

كما يشير تايلور وآخرون (Taylor et al, 1990) إلى أن الاحتراق النفسي يعبر عن حالة من الاستنزاف الانفعالي، والاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط؛ إضافة إلى عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة، وهذا يعني أن الاحتراق النفسي يعبر عن إصابة الفرد بالضعف والوهن، أو بالجهد والإرهاق، ويصبح منهكًا بسبب الإفراط في استخدام الطاقة (Taylor et al, 1990, p: 37).

ومن جهة أخرى تُعد الباحثة (ماسلاش) (Maslach) من أوائل الباحثين في الوقت الحاضر في مجال الاحتراق النفسي، فقد أسهمت بالعديد من البحوث التي ساعدت في تفسير هذه الظاهرة، حيث ترى أن الاحتراق النفسي هو: حالة من التعب والإجهاد العقلي والجسمي، ويتميز صاحبه بالتعب المستمر واليأس والعجز وتطوير مفهوم ذات سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة (Maslach, 1982, p: 29).

وبمعنى آخر فإن الاحتراق هو استنزاف الطاقة النفسية المخزنة لدى الفرد؛ مما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن النفسي التي تسببها أعباء العمل ومتطلباته، مما يعكس آثارًا سلبية بشكل مباشر على العملاء، وتنتج هذه الحالة من خلال التعامل المباشر مع المواقف البيئية التي عايشها الفرد (مقابلة والرشدان، 1997، ص39).

وفي نفس الصدد يشير ترش (1980) إلى أن الاحتراق النفسي يعد بمثابة التغيرات السلبية في العلاقات والاتجاهات نحو العمل ونحو الآخرين بسبب ضغوط العمل الزائدة؛ مما يعكس بشكل رئيسي فقدان الاهتمام، وبعبارة أخرى يعتبر الاحتراق النفسي مؤشرًا مميّزًا ونتيجة نهائية لضغوط العمل المتراكمة والطلبات والتوقعات التي لا يستطيع الفرد التكيف معها بنجاح (الفرج، 2001، ص253).

كما عرف فاربر (Farber, 1991) الاحتراق النفسي بأنه: متلازمة، أو مجموعة الأعراض المتعلقة بالعمل، والناشئة عن إحساس الشخص بوجود تفاوت واضح بين مجهوداته ومردوداتها، وبطبيعة الحال فإن هذا الإحساس يتأثر بالعوامل الشخصية والتنظيمية والاجتماعية المحيطة به، وتحدث هذه الأعراض في الغالب لدى من تقتضي طبيعة عملهم التعامل المباشر مع أفراد أو عملاء

لديهم مشاكل أو احتياجات خاصة، وهذه الأعراض تتمثل في الشعور بالعزلة، وعدم الاكتراث، والتشاؤم، واليأس، فضلاً عن الإجهاد النفسي، واستنفاد الطاقة البدنية والانفعالية، وأعراض الأمراض النفسية المختلفة مثل: سرعة الغضب، والانفعال، والقلق والحزن والشعور بعدم احترام الذات (البتال، 2000، ص 25-26).

أسباب ومصادر الاحتراق النفسي:

هناك الكثير من الأسباب التي تعد مسؤولة عن الاحتراق النفسي، ومن أهم تلك الأسباب ما

يأتي:

1. العمل لفترات طويلة دون الحصول على قسط كاف من الراحة.
2. غموض الدور.
3. فقدان الشعور بالسيطرة على مخرجات العمل أو الإنتاج.
4. الشعور بالعزلة في العمل وضعف العلاقات المهنية.
5. الزيادة في عبء العمل وتعدد المهام المطلوبة.
6. الرتبة والملل في العمل.
7. ضعف استعداد الفرد للتعامل مع ضغوط العمل.
8. الخصائص الشخصية للفرد (الفرج، 2001، ص 249).

أعراض ومؤشرات الاحتراق النفسي:

تشير ماسلاش وجاكسون (1981) إلى أن أهم أعراض الاحتراق النفسي تتمثل فيما يأتي:

1. الإرهاق الانفعالي: يشير إلى استنفاد الطاقة الانفعالية للمهني والنقص في قدراته الجسمية بسبب تعدد المسؤوليات المنوطة به في مجال عمله والتي تجعله يشعر بالضغوط، ويتمثل ذلك في مستوى شدة وتكرار ذلك البعد.
2. تبلد المشاعر: يشير إلى درجة صلابة المهني في التعامل مع زملائه ورؤسائه في العمل بسبب فقدان المودة والمشاعر نحو الآخرين وفاعليته في التعامل معهم، وشعوره بالتباعد عنهم انفعاليًا في مختلف المواقف في بيئة العمل، ويتمثل في مستوى شدة وتكرار البعد.
3. نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: أي الشعور المهني بعدم الكفاءة الذاتية والنجاح، وعدم القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين وانخفاض الفاعلية في التعامل مع مشكلاتهم، وعدم رغبته في بذل المزيد من الجهد للإنجاز (السمادوني والربيعة، 1998، ص 123).

1. نظرية التحليل النفسي

تؤكد نظرية التحليل النفسي ورائدها (فرويد) على الحقيقة البيولوجية في تفسير السلوك وفق قوانين محددة، ويرى أن الشخصية تتكون من ثلاث قوى هي: (الهو - والأنا - والأنا الأعلى)، فالهو تقود إلى السلوك الغريزي، وينجم عن الأنا السلوك المنطقي، في حين يترتب على الأنا الأعلى السلوك الأخلاقي (السرطاوي، 1998، ص81)؛ لذا فإن السلوك يمر بثلاث مراحل مترابطة أو متصلة، هي: حدث بيئي ما (خبرة ما) يؤدي إلى حالة عقلية داخلية، أو فكرة صراع ينتج عنها سلوك ظاهر، وعليه، فإن مصدر السلوك الظاهري كالتبديل ونقص الشعور والإجهاد الذي يتمثل في الاحتراق النفسي هو العمليات النفسية الداخلية كالانفعالات، والقلق، والتوتر، وليس الأحداث البيئية (جابر، 2008، ص28).

ووفقاً لذلك، فإن أنصار التحليل النفسي يفسرون الاحتراق النفسي من خلال عوامل ذاتية لاشعورية مكبوتة في أعماق الفرد؛ نتيجة شدة الضغوط التي جعلته عاجزاً عن تسيير كمية الإثارة المتراكمة عليه من الهو ومن العالم الخارجي الذي تمثله سلطة الأنا الأعلى، فيصاب الأنا بالعجز ويفقد قدرته على الحفاظ على ثبات مستوى الطاقة النفسية التي تؤدي إلى استنزاف طاقته الداخلية وشعوره بقلّة الإنجاز وسوء تقدير ذاته (الربيع، 2006، ص77).

وبمعنى آخر يمكن القول إن فشل الأنا في الحفاظ على توازن الذات يجعل الجهاز النفسي للفرد فارغاً من الطاقة النفسية التي كانت تدفعه للعمل والحياة، كما أن تراكم العوامل اللاشعورية الضاغطة إلى جانب العجز عن رصد العوامل الخارجية المحبطة يؤدي بالفرد العامل في المهنة الإنسانية إلى استنزاف كل طاقته في عمله؛ الأمر الذي يجعل الشخص محبطاً وفاقدًا للدافع نحو العمل، ويصاب بالإرهاق، والملل، وتبديل المشاعر، والشعور بعدم الكفاءة الذاتية والنجاح، وعدم القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين، وانخفاض فاعليته في التعامل مع مشكلاتهم، والتي تعد جميعها مظاهر للاحتراق النفسي (عسكر، 2005، ص132).

2. النظرية السلوكية

لما كانت النظرة السلوكية تؤكد أن السلوك هو نتاج الظروف البيئية لدرجة كبيرة؛ فإن مشاعر الفرد وأحاسيسه وإدراكاته تتأثر إلى حد كبير بهذه العوامل البيئية. ولما كان الاحتراق النفسي حالة داخلية مثل المشاعر، والقلق والأحاسيس وغيرها، فإن النظرية السلوكية تنظر للاحتراق النفسي على أساس أنه نتيجة لعوامل بيئية؛ لذلك ترفض هذه النظرية أن سبب الاحتراق النفسي يعود إلى تعامل الموظف مع عملائه فحسب؛ بل إلى العوامل البيئية أو الضغوط التي يتعرض لها (الراشدان، 1995، ص 26-27).

3. النظرية المعرفية

أكد هذا الاتجاه من النظريات أهمية عملية تقويم الفرد للحدث الضاغط في حدوث أو منع الضغط النفسي؛ فالفرد يقع تحت وطأة الضغوط النفسية بسبب تفسيره غير الواقعي للأحداث الضاغطة، وليس للحدث الضاغط نفسه؛ مما يترتب عليه إصابة الفرد بالمرض نتيجة الضغط النفسي، وترى النظرية المعرفية أن السلوك الإنساني ليس محددًا بموقف مباشر يحدث فيه، إذ إن المعرفة عامل يتوسط بين الموقف والسلوك؛ فالإنسان عادةً يفكر عندما يكون في موقف معين؛ أي أنه يفكر في الموقف ومن ثم يستجيب وفقًا لطبيعة مهمة إدراكه لهذا الموقف، وعليه فإن النظرية المعرفية تعطي الفرد درجة كبيرة من الاستقلالية عن البيئة في سلوكه أو في طريقة تفكيره، لكن هذه النظرية لم تقتصر على الإدراك في تفسير السلوك فقط بل أضافت إليه أثر محددات السلوك وبشكل خاص الدافعية، وعليه فإن الاحتراق النفسي يحدث لدى الفرد في ضوء آراء هذه النظرية إذا كان إدراكه سلبيًا (البتال، 2000، ص 37).

4. نظرية الضغوط والاحتراق النفسي ذات الأساس الاجتماعي النفسي

وضع هذه النظرية (جوزيف بلاس) وتقدم هذه النظرية نموذجًا نفسيًا اجتماعيًا للضغط والاحتراق النفسي، وأشارت هذه النظرية إلى أن الضغط يؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي سواء كانت استجابات الفرد للضغط طويلة أم قصيرة المدى، ففي كلتا الحالتين تؤدي إلى حدوث الاحتراق النفسي، ولكن الاحتراق النفسي يرتبط بالتأثير السالب للضغوط على المدى الطويل على مصادر

تكيف الفرد، فالعوامل الضاغطة سواء كانت داخلية نفسية، أم خارجية بيئية، كلها تشير إلى المتغيرات المرتبطة بالعمل والتي تتداخل مع جهد الفرد وتستنفد طاقته ووقته وتسبب له التوتر، وعندما تصبح مصادر التكيف غير فعالة للتغلب على آثار هذه العوامل الضاغطة ينشأ التوتر، والتعب الانفعالي، والإحباط، وقلة الحيلة، والملل، ونقص الدافعية والحماس، والجمود، واستمرار هذه المشاعر لمدة طويلة يؤدي بدوره إلى حدوث الاحتراق النفسي (القصير، 1993، ص42).

5. نظرية زملة التكيف العام لهانز سيلي

يعتبر هانز سيلي (Hans Selye, 1907-1982) أول من استخدم مصطلح الضغط Stress وكان مفهوم الضغط عنده آنذاك مفهوماً فسيولوجياً، ثم طوّره بعد ذلك، ووضح الجانب النفسي للمفهوم، وقدم نموذجاً أطلق عليه زملة التكيف (GAS) وهي عبارة عن سلسلة من الاستجابات الجسمية والنفسية لمواجهة المواقف الضاغطة السلبية التي يستجيب لها فسيولوجياً بشكل غير نوعي؛ بغية الدفاع عن ذاته فيحشد لذلك طاقاته من خلال ثلاث مراحل تكيفية تشملها الاستجابات الفسيولوجية والمتمثلة في الآتي:

أ. المرحلة الأولى (مرحلة الإنذار والخطر): وفيها يميز الجسم موقف الخطر، ويستعد لمواجهة بتنشيط ميكانيزمات تكيفية ودفاعات فسيولوجية في جسمه يصاحبها بعض التغيرات الفسيولوجية مثل: زيادة هرمون الأدرنالين في الدم، واضطرابات في الوظائف المرتبطة بالأوعية الدموية والأجهزة التنفسية كزيادة نبضات القلب وسرعة التنفس وتوتر النسيج العضلي.

ب. المرحلة الثانية (مرحلة المقاومة): وفي هذه المرحلة يلاحظ وجود بعض الحيل الدفاعية لمقاومة الشعور بالتهديد لمواجهة الضغوط والوصول إلى حالة التكيف، وعندما لا تستطيع الحيل إعادة التوازن للجسم نتيجة الضغوط المستمرة تظهر علامات الاستجابة الفسيولوجية كالاستنزاف والتعب الشديدين.

ج. المرحلة الثالثة (مرحلة الإنهاك النفسي): عندما تفشل أساليب المواجهة، وتدهور المقاومة لاستخدام الفرد الزائد للميكانيزمات التكيفية، ومع استمرار الضغوط، يحدث الإنهاك والاستنزاف للطاقة الضرورية لمواجهة العوامل الضاغطة (الرشيدي، 1999، ص32).

تعقيب على النظريات المفسرة للاحتراق النفسي:

بعد استعراض النظريات المفسرة للاحتراق النفسي، نلاحظ أن تلك النظريات قد تباينت في وجهات نظرها في تفسيرها للاحتراق النفسي، حيث ركزت نظرية التحليل النفسي في تفسيرها للاحتراق النفسي على العوامل الذاتية اللاشعورية المكبوتة في أعماق الفرد نتيجة شدة الضغوط التي تعرض لها في حياته، والتي أوصلته إلى مرحلة العجز واستنزاف طاقته الداخلية.

أما النظرية السلوكية فقد جاءت على النقيض من نظرية التحليل النفسي، حيث أرجعت حدوث الاحتراق النفسي إلى العوامل البيئية التي يعيشها الفرد في محيطه.

وبالنسبة للنظرية المعرفية فقد فسرت الاحتراق النفسي على أنه ناتج عن تفسير الفرد غير الواقعي للأحداث الضاغطة التي يتعرض لها، وليس للحدث الضاغط نفسه، أي أن الاحتراق يحدث بسبب إدراك الفرد وتفسيره السلبي للضغوط التي يتعرض لها في محيط مهنته.

وفيما يتعلق بنظرية الضغوط، والاحتراق النفسي ذات الأساس الاجتماعي النفسي التي وضعها (جوزيف بلاس)، فإن الاحتراق النفسي يرتبط بتأثير العوامل الضاغطة، سواء كانت داخلية نفسية، أم خارجية بيئية.

ثم تأتي نظرية زملة التكيف العام لهانز سيللي التي فسرت الاحتراق النفسي باعتباره نتيجة لفشل أساليب الفرد في مواجهة العوامل الضاغطة.

وبالنسبة إلى البحث الحالي فقد تم تبني الإطار التكاملي في تفسير الاحتراق النفسي لدى الممرضين، حيث إن ظاهرة الاحتراق النفسي متعددة المصادر، وتسهم في إحداثها العديد من العوامل، منها ما هو نفسي داخلي مثل: الضغوط النفسية الناجمة عن ظروف العمل، وتدني مستوى الطموح، والملل، ونقص الدافعية والحماس، ومنها ما هو بيئي خارجي من قبيل: انقطاع الرواتب، والعمل لفترات طويلة دون الحصول على قسط كاف من الراحة، ونقص الخبرة، وغموض الدور، والزيادة في عبء العمل، وتعدد المهام المطلوبة، فضلاً عن السمات الشخصية لدى الفرد، وطريقة إدراكه وتفسيره السلبي للمواقف الضاغطة التي يتعرض لها.

إن كل تلك العوامل مجتمعة تسهم في استخدام الممرض لكل طاقته من أجل سعيه إلى مواجهة الضغوط، وفي حالة استمرار تلك الضغوط، فإن الممرض يصل إلى حالة من الإنهاك والاستنزاف للطاقة الضرورية للمواجهة، ومن ثم الإصابة بالاحتراق النفسي.

(1) دراسة أبو العمرين (2008)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية للعاملين بمهنة التمريض في المستشفيات الحكومية بمحافظة غزة وعلاقته بمستوى أدائهم. وتكونت العينة من (220) ممرض وممرضة، وتم إعداد مقياسين أحدهما للصحة النفسية، والآخر للأداء الوظيفي.

وقد أظهرت الدراسة أن الممرضين والممرضات يتمتعون بمستويات عالية من الصحة النفسية، كما اتضح عدم وجود علاقة طردية بين الصحة النفسية والأداء المهني، وبين الصحة النفسية والمستوى الاقتصادي لدى الممرضين والممرضات، واتضح وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الصحة النفسية بين الممرضين والممرضات لصالح الممرضين في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية والبعد الشخصي والبعد الاجتماعي، بينما لا توجد فروق في البعد المهني والبعد الروحي، أي أن الممرضين يتمتعون بصحة نفسية بدرجة أكبر من الممرضات، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى للمؤهل العلمي، والقسم، وسنوات الخبرة.

(2) دراسة حجاج (2013)

هدفت الدراسة إلى دراسة العوامل التي تؤثر على الاحتراق الوظيفي لدى الممرضين في مستشفى الشفاء بقطاع غزة، وتكونت العينة من (383) ممرضًا وممرضة، واستخدم الباحث مقياس الاحتراق الوظيفي من إعدادده. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الممرضين في مستشفى الشفاء بقطاع غزة مرتفع، كما اتضح وجود علاقة طردية بين عبء العمل والاحتراق الوظيفي لدى الممرضين، ووجود علاقة عكسية بين كلٍّ من وضوح الدور وبيئة العمل المادية والمساندة الاجتماعية والتعزيز الإيجابي، وبين والاحتراق الوظيفي لدى الممرضين.

(3) دراسة عبيدي (2014)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي والعمل الليلي لدى الممرضين في بعض مستشفيات مدينة عين البيضاء بالجزائر، وتكونت العينة من (320) ممرضًا وممرضة، واستخدم الباحث مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي. وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة دالة للعمل الليلي في

ظهور الاحتراق النفسي لدى الممرضين، كما أوضحت أن الممرضين العاملين بالليل يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى ما بين المتوسط إلى المرتفع.

(4) دراسة العاتي (2017)

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن مستوى الضغط المهني لدى الممرضين العاملين بالمؤسسات الاستشفائية في الجزائر، ومعرفة الفروق في الضغط المهني وفقًا لمتغيرات (السن - سنوات الخبرة - الحالة الاجتماعية). وتكونت العينة من (128) من الممرضين العاملين بالمؤسسات الاستشفائية في الجزائر. وتم تصميم أداة لقياس مستوى الضغط المهني لدى الممرضين.

وقد أظهرت الدراسة أن الممرضين العاملين بالمؤسسات الاستشفائية في الجزائر يعانون من مستوى مرتفع من الضغط المهني. وأنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضغط المهني لدى الممرضين العاملين بالمؤسسات الاستشفائية تعزى إلى متغير السن. كما توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضغط المهني لدى الممرضين العاملين بالمؤسسات الاستشفائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضغط المهني لدى الممرضين العاملين بالمؤسسات الاستشفائية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

(5) دراسة الجندي والخلق (2017)

هدفت الدراسة إلى استقصاء واقع الاحتراق النفسي لدى الممرضين العاملين في وحدة العناية المكثفة في مستشفيات مدينة الخليل، والتعرف على الفروق في الاحتراق النفسي لدى الممرضين وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المستشفى، والحالة الاجتماعية، والعمر، وتكونت العينة من (101) من الممرضين والممرضات، واستخدم الباحثان مقياس (جيلدرد) للاحتراق النفسي.

وقد أظهرت الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين العاملين في وحدة العناية المكثفة في مستشفيات مدينة الخليل مرتفع، وأن هناك فروقًا دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين تعزى للجنس لصالح الإناث، وفروقًا تعزى للعمر لصالح الأكبر سنًا، وفروقًا تعزى للحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، فيما لا توجد فروق دالة تعزى للمؤهل العلمي ونوع المستشفى.

(6) دراسة باتشو (2017)

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الاحتراق النفسي عند الطبيب المقيم في مستشفى قسنطينة بالجزائر، وتكونت العينة من (46) طبيباً، واستخدم الباحث مقياس (ماسلاك)، وقد أظهرت الدراسة أن الطبيب المقيم في مستشفى قسنطينة بالجزائر يعاني من الاستنزاف الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الإنجاز بدرجة عالية.

(7) دراسة موساوي وبن حمدي (2018)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي وأبعاد الصحة النفسية لدى الأطباء في بعض مستشفيات الجزائر، وتكونت العينة من (65) طبيباً وطبيبة، واستخدمت الباحثتان أداتين هما: مقياس الاحتراق النفسي لماسلاك، ومقياس الصحة النفسية من إعدادهما، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي وأبعاد الصحة النفسية لدى الأطباء في بعض مستشفيات الجزائر، كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى الأطباء وفقاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى الأطباء وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

(8) دراسة سليمان وواد (2020)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تعرض الممرضين بالمناوبات الليلية في مصلحة الاستعجالات الطبية والجراحية في الجزائر للاحتراق النفسي، والكشف عن الفروق بين الجنسين في الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (80) ممرضاً وممرضة. واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي. وقد أظهرت الدراسة أن الممرضين بالمناوبة الليلية في مصلحة الاستعجالات الطبية والجراحية يعانون من مستوى عالٍ من الاحتراق النفسي، ولا توجد فروق بين الجنسين في الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من أن الدراسات السابقة التي تم عرضها قد اتفقت مع دراستنا الحالية من حيث تناولها لموضوع الاحتراق النفسي لدى الممرضين، فإن جميع تلك الدراسات قد أجريت في البيئات العربية، كما أجريت كل دراسة على مستشفى واحد أو مصلحة صحية واحدة فقط، إضافة إلى

استخدام جميع الدراسات لأدوات جاهزة مسبقاً والمتمثلة في مقياس (جيلدرد)، ومقياس (ماسلاش)، وهذا يعني احتمالية تأثر البيانات التي تم جمعها بتلك المقاييس بسبب الاختلاف بين البيئة التي أعدت فيها المقاييس، والبيئة التي طبقت فيها تلك المقاييس.

ومما لا شك فيه أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في بعض الجوانب مثل: الاطلاع على الأدوات التي استخدمتها الدراسات والمتمثلة في مقياس (جيلدرد)، ومقياس (ماسلاش)، إضافة إلى الاطلاع على أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات، وكذلك التوصيات والمقترحات التي خرجت بها كل دراسة.

واستناداً إلى ذلك، يمكن أن نورد مجموعة من النقاط التي تُبين أهم ما يميز دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة، وذلك كالآتي:

1. أجريت الدراسة الحالية في العديد من المستشفيات الحكومية في أمانة العاصمة والتي تعد من أكبر المستشفيات في الجمهورية اليمنية، مما يشير إلى إمكانية تعميم النتائج بصورة أكبر.

2. لم تعتمد الدراسة الحالية على أداة جاهزة مسبقاً، بل تم استخدام أداة تم إعدادها من قبل الباحثين، مما يعني وجود أداة تتسق مع ظروف البيئة اليمنية ومع واقع المجتمع والعينة المستهدفة، مما يؤدي إلى تحقق المصداقية والموضوعية.

3. عدم وجود دراسات محلية (يمنية) حول موضوع الاحتراق النفسي لدى الممرضين حسب علم الباحثين، مما يعني أن الدراسة الحالية تعد الأولى في مجتمعنا اليمني.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث

يعد منهج البحث من أهم مرتكزات القيام بأي بحث، حيث يؤكد الباحثون على أهمية منهجية البحث من حيث أن قيمة البحث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهج الذي يتبعه الباحث في جميع خطوات بحثه. (ملحم، 2002، ص246)، فالمنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل الباحث من خلالها إلى نتيجة معلومة حول الظاهرة التي يدرسها (عريفج وآخرون، 1999، ص313).

وفي البحث الحالي تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع البحث.

ثانيًا: مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد، أو الأشياء، أو العناصر التي لها خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، والتي يسعى الباحث من خلال دراستها للوصول إلى حل للمشكلة أو الظاهرة التي يقوم بدراستها (أبو علام، 2007، ص 160) ويتألف مجتمع البحث الحالي من الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة.

ثالثًا: عينة البحث

تتميز المجتمعات الأصلية بكونها متفاوتة من حيث حجمها، ومكان وزمان إقامتها، الأمر الذي يجعل من الصعوبة تناول المجتمع كاملاً بالبحث والدراسة، ومن ثم يقوم الباحث باختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، بمعنى اختيار مجموعة جزئية من المجتمع شريطة أن يكون لها نفس خصائص المجتمع (أبو علام، 2007، ص 162).

وقد تكونت عينة البحث الحالي من (200) ممرض وممرضة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المستشفيات الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء. وفيما يأتي خصائص العينة حسب متغيرات البحث:

(أ) العينة حسب متغير الجنس

توزعت عينة البحث حسب متغير الجنس إلى فئتين، وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) يوضح عدد ونسبة أفراد العينة حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	80	40%
الإناث	120	60%
الإجمالي	200	100%

نلاحظ من الجدول السابق أن أغلبية أفراد العينة من الإناث، حيث يشكلن نسبة (60%) مقابل نسبة (40%) من الذكور.

(ب) العينة حسب متغير الحالة الاجتماعية

توزعت عينة البحث حسب متغير الحالة الاجتماعية إلى أربع فئات، وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) يوضح عدد ونسبة أفراد العينة حسب متغير الحالة الاجتماعية

متغير الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
عازب	76	38%
متزوج	91	45.5%
مطلق	22	11%
أرمل	11	5.5%
الإجمالي	200	100%

نلاحظ من الجدول السابق أن أغلبية أفراد العينة من المتزوجين، حيث يشكلون نسبة (45.5%)، يليهم العزاب بنسبة (38%)، ثم المطلقون بنسبة (11%)، وفي الأخير الأرامل بنسبة (5.5%).

(ج) العينة حسب متغير مدة الخدمة

توزعت عينة البحث حسب متغير مدة الخدمة إلى ثلاث فئات، وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح عدد ونسبة أفراد العينة حسب متغير مدة الخدمة

متغير مدة الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 3 سنوات	96	48%
3-5 سنوات	63	31.5%
أكثر من 5 سنوات	41	20.5%
الإجمالي	200	100%

لاحظ من الجدول السابق أن أغلبية أفراد العينة من ذوي الخدمة (أقل من 3 سنوات)، حيث يشكلون نسبة (48%)، يليهم ذوو الخدمة (3-5 سنوات) بنسبة (31.5%)، وفي الأخير ذوو الخدمة (أكثر من 5 سنوات) بنسبة (20.5%).

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، قام الباحثان بإعداد مقياس الاحتراق النفسي. وفيما يأتي عرض لإجراءات إعداد المقياس:

(1) صياغة فقرات مقياس الاحتراق النفسي

اعتمد الباحثان في إعداد فقرات مقياس الاحتراق النفسي على عدد من المنطلقات النظرية والمؤشرات العلمية، ومن أهم تلك المؤشرات ما يأتي:

- توجيه استبيان استطلاعي إلى عينة من الممرضين. وتضمن الاستبيان السؤال الآتي: (ما الآثار النفسية التي تعانيها والتي تعتقد أنها ناتجة عن مهنتك باعتبارك ممرضًا؟).
- التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاحتراق النفسي.
- التعريف النظري والإجرائي للاحتراق النفسي المشار إليهما في البحث الحالي.
- الاطلاع على العديد من المقاييس ذات العلاقة بموضوع الاحتراق النفسي، والتي استطاع الباحثان الحصول عليها، وتلك المقاييس هي:
- مقياس الاحتراق النفسي للعاملين في المهن الاجتماعية والصحية من إعداد العالمين: ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1982) النسخة العربية.
- مقياس الاحتراق النفسي لدى المدرسين في أمانة العاصمة، من إعداد الباحثة: أمة الرزاق الوشلي (1996م).
- مقياس الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة في قطر من إعداد الباحث: عدنان الفرج (2001م).
- مقياس الاحتراق النفسي من إعداد الباحثة: زينب شقير (2007م).
- مقياس الاحتراق النفسي لدى الممرضين في الجزائر من إعداد الباحث: فوزي ميهوبي (2007م).
- مقياس الاحتراق النفسي لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة في السعودية من إعداد الباحثة: نوال الزهراني (2008م).

- مقياس الاحتراق النفسي لدى العاملين في الصحة النفسية بفلسطين، من إعداد الباحثة: نهاية جبر (2010م).
 - مقياس الاحتراق النفسي لدى الممرضين في مستشفيات محافظة نينوى بالعراق، من إعداد الباحثين: ياسر نظام الدين وآخرين (2010م).
 - مقياس الاحتراق النفسي لدى الطبيب الجراح في الجزائر من إعداد الباحثة: سعاد مخلوف (2012م).
 - مقياس الاحتراق النفسي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في عدن، من إعداد الباحثة: هيفاء الزوقي (2013م).
 - مقياس الاحتراق الوظيفي لدى الممرضين في قطاع غزة من إعداد الباحث: خليل جعفر حجاج (2013م).
 - مقياس الاحتراق النفسي لدى الممرضين في العمل الليلي في الجزائر، إعداد الباحثة: ابتسام عبيدي (2014م).
 - مقياس الاحتراق النفسي للعالم جيلدرد (Geldard) والذي ترجمه للعربية الباحثان: نبيل الجندي ورائد الحلاق، وتم تطبيقه على الممرضين في مستشفى الخليل بفلسطين خلال العام (2017م).
 - مقياس الاحتراق النفسي لدى الطبيب المقيم في الجزائر من إعداد الباحث: صالح باتشو (2017م).
 - مقياس الاحتراق النفسي لدى الأطباء في الجزائر، من إعداد الباحثين: هناء موساوي ومروة بن حمدي (2018م).
 - مقياس الاحتراق الوظيفي لدى ممرضين مستشفى خليل بالجزائر، من إعداد الباحثة: مسيكة لعنان (2018م).
- وبعد الاطلاع على تلك المصادر، وتحليل الاستجابات، والاطلاع على ما ورد في التراث النظري، والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الاحتراق النفسي، تمكّن الباحثان من صياغة (22) فقرة لتشكّل الصورة الأولية لمقياس الاحتراق النفسي، وتم إخضاع تلك الفقرات لإجراءات الصدق والثبات.

(2) صدق مقياس الاحتراق النفسي

يعد الصدق أحد المؤشرات المهمة التي تدل على مصداقية، وجودة المقياس، فالمقياس الجيد الذي يتسم بالموضوعية هو الذي يقيس السمة التي وضع من أجل قياسها (فرج، 2007، ص 239). ويُقصد بالصدق مدى قدرة الاختبار أو المقياس على قياس السمة التي أُعد لقياسها، أي أن تقيس الأداة فعلاً ما أُعدت لقياسه. ولذا يُعد الصدق من أهم الشروط التي يجب توافرها في بناء المقاييس، باعتباره أحد المؤشرات المهمة التي تدل على جودة الاختبار، فالاختبار الجيد هو الذي يقيس السمة التي يهدف إلى قياسها. (عبد و عثمان، 2002، ص 45)

ولغرض التعرف على صدق فقرات مقياس الاحتراق النفسي، تم إجراء نوعين من أنواع الصدق هما: صدق التمييز، وصدق التجانس الداخلي، وذلك على النحو الآتي:

(أ) صدق التمييز

يعد صدق التمييز من أهم المؤشرات على صدق بناء المقياس، ويستخدم مثل هذا النوع من الصدق للتحقق من قدرة فقرات المقياس على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، والأفراد الذين حصلوا على أقل الدرجات في الصفة المقاسة (عبد الحفيظ وباهي، 2000، ص 177). وفي هذه الطريقة تستخدم الدرجة الكلية للمقياس كمحك له، وعلى أساسها يصنف أفراد العينة إلى مجموعتين هما: المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ثم يقارن أداء كل من المجموعتين على كل فقرة، فإذا فشلت الفقرة في التمييز بين المجموعتين دل ذلك على ضعفها ومن ثم يجب حذف الفقرة، أو تعديلها (العيسوي، 2001، ص 50).

وللتحقق من صدق التمييز لفقرات مقياس الاحتراق النفسي، تم إعداد المقياس في قائمة جديدة، ثم تطبيقه على عينة البحث البالغ عددها (200) ممرض وممرضة، وبعد أخذ الاستمارات من أفراد العينة تم ترتيبها تصاعدياً حسب الدرجة الكلية، واعتماد نسبة (27%) من الاستمارات ذات الدرجات العليا، ومثلها نسبة (27%) من الاستمارات التي حصلت على أقل الدرجات، حيث أصبح عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل (108) استمارات، بواقع (54) فرداً لكل مجموعة، وللتعرف على طبيعة الفروق بين المجموعتين تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين متطرفتين عند مستوى دلالة (0.05) فأقل. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) يوضح القوى التمييزية لفقرات مقياس الاحتراق النفسي

م	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1.	2.98	0.14	2.24	0.70	7.65	0.000
2.	2.96	0.19	2.67	0.61	3.39	0.001
3.	2.81	0.48	2.00	0.85	6.16	0.000
4.	2.94	0.23	2.43	0.77	4.76	0.000
5.	2.52	0.57	2.02	0.79	3.77	0.000
6.	2.65	0.48	2.20	0.68	3.91	0.000
7.	2.87	0.44	2.04	0.64	7.88	0.000
8.	2.96	0.19	2.06	0.81	8.01	0.000
9.	2.83	0.42	2.31	0.72	4.55	0.000
10.	2.96	0.19	2.17	0.82	6.96	0.000
11.	2.96	0.19	2.61	0.60	4.13	0.000
12.	2.72	0.49	2.61	0.68	**0.97	0.335
13.	1.96	0.75	1.93	0.72	**0.26	0.795
14.	2.96	0.19	2.37	0.76	5.56	0.000
15.	2.89	0.42	2.20	0.81	5.52	0.000
16.	2.56	0.72	2.13	0.83	2.86	0.005
17.	3.07	1.13	2.00	0.80	5.70	0.000
18.	2.93	0.33	2.35	0.80	4.86	0.000
19.	2.94	0.23	2.39	0.76	5.12	0.000
20.	2.98	0.14	2.13	0.75	8.18	0.000
21.	2.96	0.19	2.07	0.89	7.20	0.000
22.	2.91	0.29	2.22	0.79	5.96	0.000

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك (2) فقرتين غير مميزتين، أما بقية الفقرات فكانت دالة

إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل، وهذا يعني أن هذه الفقرات قادرة على التمييز بين ذوي الدرجة

الدنيا وأقرانهم ذوي الدرجة العليا في الاحتراق النفسي.

(ب) صدق التجانس الداخلي

ويُطلق على هذا النوع اسم صدق المفهوم، ويُقصد به مدى قدرة فقرات المقياس على قياس سلوك معين، حيث يشير إلى مدى تمثيل المقياس للظاهرة التي يسعى الباحث لقياسها، أي معرفة مدى اتساق وتجانس الفقرات من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (فرج، 2007، ص 284).

ويرى عدد من المختصين أن هذا النوع يكاد يكون أكثر أنواع الصدق قبولاً، إذ يتفق أكثر من غيره مع جوهر مفهوم (أبيل) للصدق الذي يرى أن الصدق هو تشبع المقياس بالمعنى من خلال تجانس فقراته (يونس، 2008، ص 84).

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي في البحث الحالي، تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، عند مستوى دلالة (0.05) فأقل. والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) يوضح قيم ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي

رقم الفقرة	الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	الارتباط	مستوى الدلالة
.1	0.765	0.000	.2	0.790	0.000
.3	0.746	0.000	.4	0.779	0.000
.5	0.646	0.000	.6	0.656	0.000
.7	0.798	0.000	.8	0.840	0.000
.9	0.756	0.000	.10	0.781	0.000
.11	0.650	0.002	.12	**0.103	0.542
.13	**0.112	0.472	.14	0.573	0.001
.15	0.702	0.000	.16	0.585	0.001
.17	0.497	0.002	.18	0.409	0.002
.19	0.651	0.000	.20	0.591	0.001
.21	0.613	0.000	.22	0.772	0.000

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك (2) فقرتين لم تكونا متجانستين، أما بقية الفقرات فكانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل، مع العلم بأنهما نفس الفقرتين اللتين اتضح أنهما غير مميزتين أثناء استخراج صدق التمييز، أي الفقرتين رقم (12) و(13)، ومن ثم توجَّب حذفهما.

(3) ثبات مقياس الاحتراق النفسي

يُعد الثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس، ومن الشروط التي يجب توافرها في المقاييس؛ لأنه يزود الباحث بمعلومات أساسية للحكم على نوعية المقياس ومدى اتساقه (الجلبي، 2005، ص111).

ويُقصد بالثبات مدى الاستقرار في درجات الأفراد، بمعنى أن الثبات يعني الاتساق في نتائج المقياس. والاتساق يكون على نوعين هما: الاتساق الخارجي الذي يتحقق حينما يستمر المقياس بإعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر الزمن، والاتساق الداخلي الذي يتحقق من خلال كون فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه. (مجيد، 2013، ص124).

وقد تم إيجاد ثبات مقياس الاحتراق النفسي في البحث الحالي بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وذلك بالاستناد على عينة تحليل الصدق البالغة (104) ممرضين وممرضات، وقد بلغ الثبات بهذه الطريقة (0.922) وهو معامل ثبات عالٍ جدًا وفقًا لما ذكره (كرونباخ) والذي يشير إلى أن المقاييس الجيدة هي التي تعطي ثباتًا لا يقل عن (0.800). (عبد الهادي، 2002، ص129)، واستنادًا إلى مؤشرات الصدق والثبات المشار إليها، نستنتج أن المقياس بصيغته النهائية استقر على 20 فقرة صالحة لقياس الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة البحث.

(4) تصحيح مقياس الاحتراق النفسي

تتراوح درجة الاستجابة على فقرات المقياس بين (1-3)، حيث يُعطى البديل نعم (3) درجات، ويُعطى البديل أحيانًا (2) درجتين، ويعطى البديل لا (1) درجة واحدة، وتعكس الدرجات في حالة الفقرات الإيجابية، وتبلغ أعلى درجة للمقياس (60) درجة، وأقل درجة (20) درجة، كما يبلغ الوسط الفرضي للمقياس (40) درجة.

خامسًا: الوسائل الإحصائية

تم استخدام مجموعة من الوسائل الإحصائية التي تتناسب مع أهداف البحث الحالي، وهذه الوسائل هي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وذلك لاستخراج متوسط درجات الأفراد ومدى انحراف الدرجات عن المتوسط الحسابي.

2. التكرارات والنسب المئوية. وذلك لاستخراج خصائص عينة البحث، واستخراج نسب الاحتراق النفسي لدى الممرضين والممرضات.
3. اختبار (T-test) لعينة واحدة. وذلك لاستخراج مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين بشكل عام.
4. اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين. وذلك لاستخراج صدق تمييز فقرات مقياس الاحتراق النفسي، وكذلك استخراج الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين وفقاً لمتغير الجنس.
5. تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك لاستخراج الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين وفقاً لمتغيري الحالة الاجتماعية، ومدة الخدمة.
6. معامل ارتباط بيرسون. لاستخراج صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس).
7. معادلة ألفا كرونباخ. وذلك لاستخراج ثبات مقياس الاحتراق النفسي بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات.

عرض النتائج ومناقشتها:

1. الهدف الأول: التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء.
- ولأجل تحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي، ثم مقارنة تلك المتوسطات بالمتوسط الفرضي للمقياس، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (T-test) لعينة واحدة عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) يوضح نتائج اختبار (T-test) لعينة واحدة لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى

الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة

عينة البحث	العدد	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		الفرضي	المحسوب			
الممرضون	200	40	48.20	10.11	**10.93	0.000

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) المستخرجة قد بلغت (10.93) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي المستخرج والمتوسط الفرضي للمقياس، لصالح المتوسط الفرضي؛ مما يعني أن الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء يعانون من الاحتراق النفسي.

ولمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين، فقد تم تقسيم استجابات أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات واستخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات الاحتراق النفسي لدى

الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة

النسب المئوية	التكرارات	المستوى	فئة الدرجات
20%	40	المنخفض	20 - 33
31%	62	المتوسط	34 - 47
49%	98	المرتفع	48 - 60
100%	200	الإجمالي	

نلاحظ من الجدول السابق أن أغلبية أفراد العينة يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى مرتفع، حيث يشكلون نسبة (49%)، يليهم الذين يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى متوسط بنسبة (31%)، وأخيراً الذين يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى منخفض بنسبة (20%). ولما كان الأغلبية من أفراد العينة يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى مرتفع، فهذا يعني أن الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة هو في المستوى المرتفع بشكل عام.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كل من دراسة حجاج (2013)، ودراسة ابتسام (2014)، ودراسة العاتي (2017)، ودراسة باتشو (2017)، ودراسة الجندي والحلاق (2017)، ودراسة سليمان وواد (2020)، حيث توصلت تلك الدراسات إلى أن الممرضين يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة عالية.

ويعزو الباحثان وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة إلى ما يتعرض له الممرضون من ضغوط نفسية، وظروف العمل، وعلى

وجه الخصوص الظروف الاقتصادية، إضافة إلى وجود العديد من الخروقات المتعلقة بالتوظيف والتي تكلف البعض ممارسة نوع من أنواع العمل يُعُذ كثيراً عن تخصصه، وعدم وجود نظام العدالة في منح الحوافز والمكافآت في حال وجودها، فضلاً عن عدم وجود الدورات التدريبية التي تناقش الموضوعات النفسية ومن ضمنها الاحتراق النفسي، ناهيك عن افتقار المستشفيات للعديد من التجهيزات المكانية ووسائل الترويح.

وبمعنى أكثر وضوحاً، فإن الظروف الصعبة التي يعانيها الممرض في مجتمعنا اليمني تجعله غير قادر على تحقيق آماله وإشباع حاجاته، مما يشعره باليأس والتعاسة، وفقدان الأمل في الحياة، ويدرك أن ما حوله عبث، وأن الحياة لا قيمة لها ولا تستحق أن تُعاش، ومع استمرار تعرض الممرضين للضغوط فإنهم بلا شك سوف يصلون إلى مرحلة الإنهاك (الاستنزاف)، والتي فيها يصاب الفرد بالأمراض الجسمية والنفسية، وتستنزف المقاومة لديه، الأمر الذي يعني إصابة الفرد بالاحتراق النفسي.

الهدف الثاني التعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وفقاً لمتغير الجنس.

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الجنس، ثم استخراج الفروق باستخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) يوضح نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء وفقاً لمتغير الجنس

عينة البحث	ذكور (80)		إناث (120)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الممرضون	49.48	7.31	42.60	8.87	**4.90	0.000

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) المستخرجة تبلغ (4.90) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل؛ مما يعني وجود فروق بين الذكور والإناث في الاحتراق النفسي لصالح الذكور، مما يعني تعرض الذكور للاحتراق النفسي بدرجة أكبر من الإناث.

وهذه النتيجة قد اختلفت عن نتائج كل من دراسة الجندي والحلاق (2017) التي توصلت إلى وجود فروق في الاحتراق النفسي لصالح الإناث، كما اختلفت عن نتائج دراسة موساوي وبن حمدي (2018)، ودراسة سليمان وواد (2020)، حيث توصلت الدراستان إلى عدم وجود فروق دالة في الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثان وجود فروق في الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة تعزى للجنس ولصالح الذكور إلى أن الأنثى أقل احتكاكاً بالمحيط الخارجي مقارنة بالذكر، ومن ثم يتعرض هذا الأخير للعديد من ضغوط الحياة، وهنا تصبح لديه خبرات وتجارب من شأنها أن تجعل نظرته للحياة وظروفها وأحداثها أكثر حساسية. فضلاً عن طبيعة المجتمع الذي يفرض على الذكر أدواراً تقليدية تتمثل في ضرورة النجاح والحصول على الوظيفة والزواج وتكوين أسرة، إضافة إلى أن دوره يفرض عليه إعطاء المسائل الاجتماعية والسياسية اهتماماً كبيراً، وهذا يسبب له الكثير من الضغوط بعكس الأنثى التي يدور كل اهتمامها في المسائل الشخصية كالزواج، وتكوين الأسرة، الأمر الذي يجعلها أقل تعرضاً للضغوط من الذكور.

وبمعنى آخر، يرى الباحثان أن المجتمع اليمني مجتمع ذكوري يحمل الذكر المسؤولية في سن مبكرة، حيث يقع على عاتق الذكور إعالة أنفسهم وإعالة أسرة بأكملها، ومن ثم يتحمل الذكر الأعباء الكثيرة التي تضاف إلى ما يعانيه من الظروف الاقتصادية الصعبة، وهذا كله لا تعانيه الأنثى بحكم أن هناك من يعولها اقتصادياً، ومن ثم لا يُلقى على عاتق الأنثى نفس الهموم التي تُلقى على عاتق الذكر؛ بحكم دوره الجنسي الذي يحمله الأعباء الكثيرة ويجعله يواجه ضغوطاً نفسية تفوق الإناث، الأمر الذي يؤدي إلى تعرض الذكور للاحتراق النفسي بمستوى أكبر من الإناث وخاصة في ظل الظروف الصعبة وتعقد وسائل الحياة.

2. الهدف الثالث: التعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير الحالة الاجتماعية
8.47	43.93	76	عازب
7.52	53.11	91	متزوج
8.84	42.09	22	مطلق
8.61	42.26	11	أرمل

ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) يوضح نتائج تحليل التباين لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1581.072	3	527.024	**5.281	0.000
داخل المجموعات	19561.786	196	99.805		
الكل	21142.858	199			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) المستخرجة تبلغ (5.281) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للمرضيين المتزوجين أكبر من المتوسطات الحسابية لباقي فئات الحالة الاجتماعية، وهذا يعني أن الفروق لصالح المرضيين المتزوجين، أي أن المرضيين المتزوجين هم أكثر تعرضاً للاحتراق النفسي.

وهذه النتيجة قد تشابهت مع نتائج دراسة الجندي والحلاق (2017)، والتي وجدت أن الفروق في الاحتراق النفسي كان لصالح المرضيين المتزوجين. بينما اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة العاتي (2017)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى المرضيين وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

ويعزو الباحثان وجود فروق في الاحتراق النفسي لدى المرضيين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة تعزى للحالة الاجتماعية ولصالح المتزوجين إلى أن الشخص المتزوج يحمل العديد من المسؤوليات المتعلقة بأسرته، حيث يقع على عاتقه إعالة أفراد أسرته وخاصة في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة، وارتفاع الأسعار بشكل كبير، وانقطاع الراتب الذي يعد الدخل الوحيد للكثير من المرضيين، وهذا بدوره يسبب لدى الممرض الشعور بأن مهنته لا تفي بتحقيق حاجاته ومتطلبات أفراد أسرته، الأمر الذي يسبب له الإجهاد والملل واليأس وتبلد المشاعر وغيرها من مظاهر الاحتراق النفسي.

3. الهدف الرابع: التعرف على الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى المرضيين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة وفقاً لمتغير مدة الخدمة.

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير مدة الخدمة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة

على مقياس الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير مدة الخدمة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير مدة الخدمة
7.52	50.22	96	أقل من 3 سنوات
8.59	44.05	63	3-5 سنوات
8.77	43.76	41	أكثر من 5 سنوات

ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة وفقاً لمتغير مدة الخدمة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) يوضح نتائج تحليل التباين لمعرفة الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة وفقاً لمتغير مدة الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1702.553	2	851.277	**8.626	0.000
داخل المجموعات	19440.305	197	98.682		
الكل	21142.858	199			

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) المستخرجة تبلغ (8.626) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة وفقاً لمتغير مدة الخدمة.

وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي للممرضين ذوي مدة الخدمة أقل من (3) سنوات أكبر من المتوسطات الحسابية لباقي فئات مدة الخدمة، وهذا يعني أن الفروق لصالح الممرضين ذوي مدة الخدمة أقل من (3) سنوات، أي أن الممرضين ذوي مدة الخدمة أقل من (3) سنوات هم أكثر تعرضاً للاحتراق النفسي.

وهذه النتيجة قد اختلفت عن نتائج دراسة العاتي (2017)، والتي وجدت فروقا دالة إحصائياً في الاحتراق النفسي تعزى لمدة الخدمة ولصالح الذين مدة خدمتهم أكثر من (5) سنوات. كما اختلفت هذه النتيجة عن نتائج كل من دراسة أبو العميرين (2008)، ودراسة موساوي وبن حمدي (2018)، حيث توصلت نتائج تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق النفسي لدى الممرضين وفقاً لمتغير مدة الخدمة.

ويعزو الباحثان وجود فروق في الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة تعزى لمدة الخدمة ولصالح ذوي الخدمة أقل من (3) سنوات إلى أن الممرضين ذوي سنوات الخدمة أقل من (3) سنوات ما زالوا يفتقرون إلى العديد من الخبرات والضغوط، وليس

لديهم تجربة طويلة في الحياة، ومن ثم فإن تعرضهم لأبسط المشكلات في العمل يؤدي إلى إصابتهم بالاحتراق النفسي على العكس من الممرضين ذوي الخدمة الطويلة الذين أصبحت لديهم مناعة ضد الشعور بالاحتراق النفسي.

التوصيات والمقترحات:

وفقاً لنتائج البحث الحالي تم وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات كما يأتي:

أولاً: التوصيات

- 1- العمل على تطوير مهنة التمريض من الناحية الاجتماعية والنفسية والاقتصادية بالشكل الذي يؤدي إلى تقليل الضغوط ومقاومة الاحتراق النفسي لكلا الجنسين.
- 2- العمل على تقديم المساعدة الممكنة للممرضين الذين يعانون من الاحتراق النفسي للخروج من أزماتهم النفسية، من خلال تعزيز الثقة بالنفس والإيمان بالقيم السامية، والإعداد النفسي الجيد لمواجهة مختلف الضغوط النفسية.
- 3- إجراء برامج تدريبية وندوات تثقيفية للممرضين لإكسابهم مهارات مواجهة الضغوط في العمل وتبصيرهم بالاستراتيجيات والأساليب العلمية والنفسية للتغلب عليها.
- 4- توفير التوصيف الوظيفي الخاص بمهنة التمريض، بحيث يحدد لكل فرد واجباته ومسؤولياته، وتوفير العدد الكافي من الممرضين، بما يتناسب مع حجم العمل في المستشفيات.
- 5- ضرورة تنظيم برامج تركز على الإرشاد والتوجيه والتوعية والمتابعة المستمرة وتكثيف الأنشطة والفعاليات الهادفة إلى إبعاد حالة القلق والضغط النفسي من حياة الممرضين.

ثانياً: المقترحات

- 1- إجراء دراسات مشابهة تتناول موضوع الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بالمحافظات اليمنية الأخرى.
- 2- إجراء دراسات مشابهة تتناول موضوع الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الأهلية، والمراكز والوحدات الصحية.

- 3- إجراء دراسات مشابهة تتناول موضوع الاحتراق النفسي لدى المرضى في المستشفيات الحكومية وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل: العمر، والحالة الاقتصادية، وحجم الأسرة، وغير ذلك.
- 4- إجراء دراسات مشابهة تتناول موضوع الاحتراق النفسي لدى المرضى في المستشفيات الحكومية، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية مثل: الصحة النفسية، ومفهوم الذات، والرضا عن الحياة، والدافعية للعمل، واستراتيجيات التكيف مع الضغوط.
- 5- إجراء دراسات تتناول بناء برامج إرشادية وعلاجية تهدف إلى الحد أو التخفيف من حدة الاحتراق النفسي لدى المرضى.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

- باتشو، صالح (2017). الاحتراق النفسي عند الطبيب المقيم، [رسالة ماجستير]، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.
- البتال، زيد محمد (2000). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ماهيته - أسبابه - علاجه، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- جابر، رمزي رسمي (2008). مستويات الاحتراق النفسي لدى حكام الألعاب الجماعية في فلسطين، مجلة علوم التربية الرياضية، 17(7)، 25-36.
- الجلبي، سوسن شاكر (2005). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق.
- الجندي، نبيل جبرين، والحلاق، رائد جميل (2017). درجات الاحتراق النفسي لدى المرضى العاملين في وحدة العناية المكثفة في مستشفيات مدينة الخليل، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 17(2)، 587-599.
- حجاج، خليل جعفر (2013). العوامل المؤثرة على الاحتراق الوظيفي لدى المرضى في مستشفى الشفاء بقطاع غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2(31)، 129-164.

الحوراني، محمد (2013). مشكلات الأطباء في مستشفيات القطاع العام الأردنية محاولة للفهم في ضوء توقعات دور الطبيب، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(2)، 252-289.

الخطيب، محمد جواد (2007). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظات غزة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني (مدخل التميز)، الجامعة الإسلامية، غزة.

دواني، كمال وآخرون (1989). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية بالأردن، المجلة التربوية، 5(19)، 253-273.

الراشدان، مالك (1995). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات، [رسالة ماجستير]، جامعة اليرموك، عمان الربيع، محمد شحاتة (2006). أصول الصحة النفسية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة. الرشيد، هارون (1999). الضغوط النفسية، طبيعتها- نظرياتها- برامج لمساعدة الذات في علاجها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الزوقري، هيفاء (2013). الاحتراق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس محافظة عدن، [رسالة ماجستير]، كلية الآداب، جامعة عدن. السرطاوي، زيدان (1998). الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة، مجلة كلية التربية، 21(1)، 57-96.

سليماني، صبرينة وودة، فتحي (2020). الاحتراق النفسي لدى عينة من الممرضين بالمنوبة الليلية بمصلحة الاستعجالات الطبية والجراحية، منشورات الملتقى الدولي، جامعة باتنة، الجزائر. السمدوني، ابراهيم والربيع، فهد بن عبد الله (1998). الانهك النفسي لدى عتبة من العاملين في مجال الخدمات الإنسانية بالرياض، مجلة جامعة الملك سعود، 10(1)، 113-165.

صبيرة، فؤاد وإسماعيل، رزان (2015). مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى عينة من الممرضين والممرضات "دراسة ميدانية في مستشفى الأسد في محافظة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 37(1)، 146-160.

العاتي، فوزية (2017). الضغط المهني لدى الممرضين، [رسالة ماجستير]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجزائر.

- عبدالحفيظ، إخلاص وباهي، مصطفى حسين (2000). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي، المكتبة الجامعية الحديثة، الإسكندرية.
- عبدالحليم، أحمد والشلي، فيصل (2001). مستوى الخدمات الصحية المقدمة في المستشفيات الحكومية الأردنية -دراسة تقييمية من وجهة نظر الأطباء العاملين فيها، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 16(6)، 77-115.
- عبدالهادي، نبيل (2002). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان.
- عبد، عبدالهادي السيد وعثمان، فاروق السيد (2002). القياس والاختبارات النفسية، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- عبدوني، عبد الحميد وآخرون (2010). العمل الليلي ودوره في ظهور اضطرابات النوم لدى عمال الدوريات الليلية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12(3)، 109-131.
- عبدي، إبتسام (2014). الاحتراق النفسي لدى الممرضين والعمل الليلي، [رسالة ماجستير]، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.
- عريفج، سامي وآخرون (1999). في مناهج البحث العلمي وأساليبه، ط2، دار مجدلاوي للنشر، عمّان.
- عريق، لطيفة (2016). المناوبة الليلية وعلاقتها بالضغط النفسي والاجتماعية للممرضة، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 22(7)، 132-145.
- عسكر، علي (2005). الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- أبو العمرين، إبتسام أحمد (2008). مستوى الصحة النفسية للعاملين بمهنة التمريض في المؤسسات الحكومية وعلاقتها بمستوى أدائهم، [رسالة ماجستير]، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو علام، رجاء محمود (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- علاوي، محمد حسن (1998). سيكولوجيا الاحتراق للاعب والمدرب الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (2001). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

عيسى، محمد رفقي (1996). التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض، *المجلة التربوية*، 9(34)، 117-161.

فرج، صفوت (2007). *القياس النفسي*، ط6، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الفرج، عدنان (2001). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في قطر، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 28(2)، 246-261.

القصير، جاسم محمد (1993). المتغيرات المحددة للاحتراق النفسي لمدرسي المرحلة المتوسطة، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة المستنصرية، بغداد.

مجيد، سوسن شاكر (2013). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*، ط1، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان.

المشعان، عويد سلطان (2000). مصادر الضغط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة، *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*، 16(1)، 203-241.

مقابلة، نصر والراشدان، مالك (1997). الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وعلاقتهما ببعض المتغيرات، *مجلة أبحاث اليرموك*، 13(2)، 37-56.

ملحم، سامي (2002). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة، إربد.

موساوي، هناء، وبن حمدي، مروة (2018). الاحتراق النفسي وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى الأطباء، [رسالة ماجستير]، جامعة 8 مايو، الجزائر.

يونس، محمد (2008). *القياس النفسي*، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

Arabic References:

Bātshw, Šālīḥ (2017). *al-'Iḥtirāq al-Nafsī 'inda al-Ṭabīb al-Muqīm*, [Master's Thesis], Kulliyat al-'Ulūm al-'Ijtīmā'iyah & al-'Insānīyah, Jāmi'at al-'Arabī Ibn Mahīdī, al-Jazā'ir.

al-Battāl, Zayd Muḥammad (2000). *al-'Iḥtirāq al-Nafsī ladā Mu'allimī & Mu'llimāt al-Tarbīyah al-khāṣṣah, Māhīyatuhu - 'Asbābuhu - 'Ilājuḥ*, Silsilat 'Iṣdārāt 'Akādīmīyat al-Tarbīyah al-khāṣṣah, al-Riyāḍ.

Jābir, Ramzī Rasmī (2008). *Mustawayāt al-'Iḥtirāq al-Nafsī ladā Ḥukkām al-'Al'āb al-Jamā'iyah fī Filasṭīn*, *Majallat 'ulūm al-Tarbīyah al-Riyāḍīyah*, 1 (7), 25-36.

- al-Jalabī, Sawsan Shākīr (2005). *'Asāsīyāt Binā' al-'Ikhtibārāt & al-Maqāyīs al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah*, Mu'assasat 'Alā' al-Dīn lil-Ṭibā'ah & al-Tawzī', Dimashq.
- al-Jundī, Nabil Jibrīn, & al-Hallāq, Rā'id Jamīl (2017). Darajāt al-'Ihtirāq al-Nafsī ladā al-Mumariḍīn al-'Amilīn fī Waḥdat al-'Ināyah al-Mkṭṭafah fī Mustashfayāt Madīnat al-Khalīl, *Majallat al-Zarqā' lil-Buḥūṭ & al-Dirāsāt al-'Insānīyah*, 17 (2), 587-599.
- Ḥajjājī, Khalīl Ja'far (2013). al-'Awāmīl al-Mu'attīrah 'alā al-'Ihtirāq al-Waṣīfī ladā al-Mumariḍīn fī Mustashfā al-Shifā' bi-Qiṭā' Ġazzah, *Majallat Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah lil-'Abḥāṭ & al-Dirāsāt*, 2 (31), 129-164.
- al-Ḥūrānī, Muḥammad (2013). Mushkilāt al-'Aṭibbā' fī Mustashfayāt al-Qiṭā' al-'AM al-'Urdunīyah Muḥāwalah lil-Fahm fī Ḍaw' Tawqu'āt Dawr al-Ṭabīb, *Majallat Jāmi'at al-Shāriqah lil-'Ulūm al-'Insānīyah & al-'Ijtima'īyah*, 10 (2), 252-289.
- al-Khaṭīb, Muḥammad Jawād (2007). al-'Ihtirāq al-Nafsī & 'Alāqatuḥu bi-Murwnat al-'Anā ladā al-Mu'allimīn al-Filasṭīniyīn bi-Muḥāfẓāt Ġazzah, baḥṭ muqaddam 'ilā al-Mu'tamar al-Tarbawī al-Ṭālīq al-Jawdah fī al-Ta'līm al-Filasṭīnī (Madkhal al-Tamyyz), al-Jāmi'ah al-'Islāmīyah, Ġazzah.
- Daūwānī, Kamāl & 'Ākharūn (1989). Mustawayāt al-'Ihtirāq al-Nafsī ladā Mu'allimī al-Madāris al-Ḥukūmiyah bi-al-'Urdun, *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 5 (19), 253-273.
- al-Rāshdān, Mālīk (1995). al-'Ihtirāq al-Nafsī ladā 'A'ḍā' Haī'at al-Tadrīs bi-al-Jāmi'at al-'Urdunīyah al-Ḥukūmiyah & 'Alāqatuḥu bi-ba'ḍ al-Mutaḡāyirāt, [Master's Thesis], Jāmi'at al-Yarmūk, 'AMān.
- al-Rabī', Muḥammad Shihātah (2006). 'Uṣūl al-Ṣiḥḥah al-Nafsīyah, Dār Ġarīb lil-Ṭibā'ah & al-Nashr, al-Qāhirah.
- al-Rashīdī, Hārūn (1999). al-Ḍuḡūṭ al-Nafsīyah, Ṭabī' tuḥā - Naẓryātuḥā - Barāmij li-Musā'adat al-Ḍāt fī 'ilājihā, Maktabat al-'Anjlū al-Miṣriyah, al-Qāhirah.
- al-Zawqarī, Hayfā' (2013). al-'Ihtirāq al-Nafsī & 'Ilāqatuḥu bi-simāt al-Shakhṣīyah ladā Mu'allimī Ḍawī al-'Ihtiyājāt al-khaṣṣah fī Madāris Muḥāfaẓat 'Adan, [Master's Thesis], Kulīyat al-'Ādāb, Jāmi'at 'Adan.
- al-Sarṭāwī, Zaydān (1998). al-'Ihtirāq al-Nafsī & Maṣādiruḥ ladā Mu'allimī al-Tarbīyah al-Khaṣṣah, *Majallat Kulīyat al-Tarbīyah*, 21 (1), 57-96.

- Sulaīmānī, Ṣabrīnah & Wāddah, Fathī (2020). al-‘Ihtirāq al-Nafsī ladā ‘Aīyīnah min al-Mumrīdīn bil-Munāwabah al-layliyah bi-Maṣlaḥat al-‘Istī‘jālāt al-Ṭibbiyah & al-Jirāḥiyah, Manshūrāt al-Multaqā al-Dawli, Jāmi‘at Bātnah, al-Jazā‘ir.
- al-Samādūnī, ‘Ibrāhīm & al-Rabī‘ah, Fahd Ibn ‘Abdallāh (1998). al-‘Inhāk al-Nafsī ladā ‘Atabah min al-‘Amilīn fī Majāl al-Khidmāt al-‘Insāniyah bi-al-Riyād, *Majallat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd*, 10 (1), 113-165.
- Ṣabīrah, Fu‘ād & ‘Ismā‘īl, Razān (2015). Maṣādir al-Ḍuḡūt al-Nafsiyah al-Mihanīyah ladā ‘Aīyīnah min al-Mumrīdīn & al-Mumariḍāt "dirāsah maydāniyah fī Mustashfā al-‘Asad fī Muḥāfaẓat al-Laḍiqīyah, *Majallat Jāmi‘at Tishrīn lil-Buḥūt & al-Dirāsāt al-‘Ilmiyah*, 37 (1), 146-160.
- al-‘Ātī, Fawziyah (2017). al-Ḍaḡt al-Mihani ladā al-Mumrīdīn, [Master's Thesis], Kulliyat al-‘Ulūm al-‘Insāniyah & al-‘Ijtīmā‘iyah, Jāmi‘at Qāsidī Marbāḥ - Warqalah, al-Jazā‘ir.
- ‘Abdalḥafīz, ‘Ikhlāṣ, & Bāhy, Muṣṭafā Ḥusain (2000). Ṭuruq al-Baḥt al-‘Ilmī & al-Taḥlīl al-‘Iḥṣā‘ī, al-Maktabah al-Jāmi‘iyah al-Ḥadīthah, al-‘Iskandariyah.
- ‘Abdalḥalīm, ‘Aḥmad & al-Shalabī, Fayṣal (2001). Mustawā al-Khidmāt al-Ṣiḥḥiyah al-Muqaddamah fī al-Mustashfayāt al-Ḥukūmiyah al-‘Urdunīyah - Dirāsah Taqīmīyah min Wijhat Naẓar al-‘Aṭibbā’ al-‘Amilīn fihā, *Majallat Mū’tah lil-Buḥūt & al-Dirāsāt*, 16 (6), 77-115.
- ‘Abdalḥādī, Nabīl (2002). Madkhal ‘ilā al-Qiyās & al-Taqwīm al-Tarbawī & ‘Istikhdāmuhu fī majāl al-Tadrīs al-Ṣafī, Dār Wā’il lil-Nashr & al-Tawzi‘, ‘Ammān.
- ‘Abduh, ‘Abdalḥādī al-Saiyid & ‘Uṭmān, Fārūq al-Saiyid (2002). al-Qiyās & al-‘Ikhtibārāt al-Nafsiyah, Dār al-Fikr al-‘Arabī lil-Ṭibā‘ah & al-Nashr, al-Qāhirah.
- ‘Abdūnī, ‘Abdalḥamīd & ‘Ākharūn (2010). al-‘Amal al-laylī & Dawruhu fī zuḥūr ‘Iḍṭirābāt al-Nawm ladā ‘Ummāl al-Dawriyāt al-layliyah, *Majallat al-‘Ulūm al-‘Insāniyah & al-‘Ijtīmā‘iyah*, 12 (3), 109-131.
- ‘Abdī, ‘Ibtisām (2014). al-‘Ihtirāq al-Nafsī ladā al-Mumariḍīn & al-‘Amal al-Laylī, [Master's Thesis], Kulliyat al-‘Ulūm al-‘Ijtīmā‘iyah & al-‘Insāniyah, Jāmi‘at al-‘Arabī ibn Mahīdī, al-Jazā‘ir.
- ‘Arīfij, Sāmī & ‘Ākharūn (1999). fī Manāhij al-Baḥt al-‘Ilmī & ‘Asālibuh, Dār Majdalāwī lil-Nashr, ‘Ammān.
- ‘Arīq, Laṭīfah (2016). al-Munāwbah al-layliyah & ‘Alāqatuhā bil-ḍuḡūt al-Nafsiyah & al-‘Ijtīmā‘iyah lil-Mrḍh, *Majallat al-Dirāsāt & al-Buḥūt al-‘Ijtīmā‘iyah*, 22 (7), 132-145.

- ‘Askar, ‘Alī (2005). al-‘Usus al-Nafsiyah & al-‘Ijtima’iyah lil-sulūk fi majāl al-‘Amal, Dār al-Kitāb al-Ḥadīṭ, al-Qāhirah.
- ‘Abū al-‘Umrayn, ‘Ibtisām ‘Aḥmad (2008). Mustawā al-Ṣiḥḥah al-Nafsiyah lil-‘Amilīn bi-mihnat al-Tamrīd fi al-Mu‘assasāt al-Ḥukūmiyah & ‘Alāqatuhā bi-mstwā ‘Adā’ihim, [Master’s Thesis], al-Jāmi‘ah al-‘Islāmīyah, Ġazzah.
- ‘Abū ‘Allām, Rajā’ Maḥmūd (2007). Manāhij al-Baḥṭ fi al-‘Ulūm al-Nafsiyah & al-Tarbawīyah, Dār al-Nashr lil-Jāmi‘āt, al-Qāhirah.
- ‘Allāwī, Muḥammad Ḥasan (1998). Saykulūjiyā al-‘Iḥtirāq lil-Lā’ib & al-Mudarrib al-Riyāḍī, Markaz al-Kitāb lil-Nashr, al-Qāhirah.
- al-‘Isawī, ‘Abdalraḥmān Muḥammad (2001). al-Qiyās & al-Tajrib fi ‘ilm al-Nafs & al-Tarbīyah, Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘iyah, al-‘Iskandariyah.
- ‘Isā, Muḥammad Rifqī (1996). al-Tawāfuq al-Mihanī & ‘Alāqatuhu bil-‘Iḥtrāq al-Nafsī ladā Mu‘allimāt al-Riyāḍ, *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 9 (34), 117-161.
- Faraj, Ṣafwat (2007). al-Qiyās al-Nafsī, Maktabat al-‘Anjlū al-Miṣriyah, al-Qāhirah.
- al-Faraj, ‘Adnān (2001). al-‘Iḥtirāq al-Nafsī ladā al-‘Amilīn ma’a al-‘Ashkhāṣ Ḍawī al-‘Iḥtiyājāt al-khāṣṣah fi Qaṭar, *Majallat Dirāsāt al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 28 (2), 246-261.
- al-Qaṣīr, Jāsim Muḥammad (1993). al-Mutaḡāyirāt al-Muḥaddadah lil-‘Iḥtirāq al-Nafsī li-Mudarrisī al-Marḥalah al-Mutawassiṭah, [Master’s Thesis], Kulliyat al-Tarbīyah, Jāmi‘at al-Mustanṣiriyyah, Baġdād.
- Majīd, Sawṣan Shākīr (2013). ‘Usus Binā’ al-‘Ikhtibārāt & al-Maqāyīs al-Nafsiyah & al-Tarbawīyah, Markaz Dybwnw li-Ta’līm al-Tafkīr, ‘Ammān.
- al-Mush‘ān, ‘Uwayyid Sulṭān (2000). Maṣādir al-Ḍaġṭ fi al-‘Amal ladā al-Mu‘allimīn al-Kuwaytiyyīn & ġayr al-Kuwaytiyyīn fi al-Marḥalah al-Mutawassiṭah, *Majallat Jāmi‘at Dimashq lil-‘Ādāb & al-‘Ulūm al-‘Insāniyah*, 16 (1), 203-241.
- Muqābalah, Naṣr & āl-Rāshdān, Mālik (1997). al-‘Iḥtirāq al-Nafsī ladā ‘A’ḍā’ Ha’rat al-Tadrīs fi al-Jāmi‘āt al-‘Urduniyah & ‘Ilāqatuhu bi-ba’ḍ al-Mutaḡāyirāt, *Majallat ‘Abḥāt al-Yarmūk*, 13 (2), 37-56.
- Mulḥim, Sāmī (2002). Manāhij al-Baḥṭ fi al-Tarbīyah & ‘Ilm al-Nafs, Dār al-Masīrah, Irbid.

- Mūsawī, Hanā', & Bin Ḥamdī, Marwah (2018). al-'Ihtirāq al-Nafsī & 'Alāqatuhu bi-'Ab'ād al-Ṣiḥḥah al-Nafsīyah ladā al-'Aṭibbā', [Master's Thesis], Jāmi'at 8māyw, al-Jazā'ir.
- Yūnus, Muḥammad (2008). al-Qiyās al-Nafsī, Dār al-Ḥāmid lil-Nashr & al-Tawzī', 'Ammān.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

- Cedoline, A. J., (1982). *Job Burnout in public Education, Symptoms, Causes, and Survival Skill*, Teachers Colls, Columbia University, New Yourk.
- Lachman, V. (1983). *Stress Management: Manual for Nureses*, Grune & Strator Inc. Orlando.
- Maslach, C. (1982). *Understanding Burnout: Definitional Issue in Analyzing A Complex Phenomenon, Chaptering Job stress and Burnout*, Research Theory, and Intervention Perspectives, edited by Whiton, pain, sage publications, Inc, Berverly Hills, California.
- Taylor, A. et al (1990). Perceived Stress Psychological Burnout and Paths to Turnout Intentions Among Sports Officials, *Journal If: Sport Psychology*, 8(11), 36-50.



القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان لدى طلبة جامعة الأقصى

د. زهير عبد الحميد النواجحة*

nawajha307@hotmail.com

تاريخ القبول: 2022/02/10م

تاريخ الاستلام: 2022/01/07م

ملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أكثر العوامل الستة الكبرى للشخصية شيوعاً، والتعرف إلى مستوى الامتنان، والتحقق من القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان، والكشف عن الفروق في العوامل الستة الكبرى للشخصية، والامتنان وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (206) طالباً من جامعة الأقصى، واستخدم الباحث مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية من إعداد أشتون ولي (2009) Ashtoni & Lee، ترجمة الراجحية وآخرين (2020)، ومقياس الامتنان من إعداد عزب وآخرين (2019)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الامتنان، والعوامل الستة الكبرى للشخصية جاءت بدرجة مرتفعة، باستثناء بُعد القبول جاء بدرجة متوسطة، وبُعد الانفعالية جاء بدرجة منخفضة، وبينت النتائج وجود قدرة تنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان، باستثناء بُعد الانفعالية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في العوامل الستة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير الجنس، ما عدا بُعد القبول، والفروق لصالح الذكور، ووجود فروق في الامتنان تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: العوامل الستة الكبرى للشخصية، الامتنان، الانفعالية، طلبة الجامعة.

* أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي غير المتفرغ - قسم الإرشاد النفسي والتربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة القدس المفتوحة - فلسطين.

Predictive Ability of the Six Big Factors of Personality with Gratitude among Al-Aqsa University Students

Dr. Zuhair Abdulhamid El-Nawajha*

nawajha307@hotmail.com

Received date: 07.01.2022

Accepted date: 10.02.2022

Abstract:

The study aimed to identify the most common six big factors of personality, identify the level of gratitude, and check the predictive ability of the six big factors of personality with gratitude, and to identify the differences in the six big factors of personality and gratitude according to the variable of gender. The study sample consisted of (206) male and female students from Al-Aqsa University. The scale of the six big factors of personality prepared by Ashtoni & Lee (2009), the translation Alrajhih, et al, (2020) and the gratitude scale developed by Azab et al, (2019) were used. The study results showed that the level of gratitude and the six factors of personality scored a high degree, except the dimension of acceptance which scored a medium degree, and the emotional dimension scored a low degree. The results showed a predictive ability of the six big factors of personality with gratitude, except the emotional dimension. There were no differences in the six big factors of personality according to the gender variable, except the acceptance dimension, in favor of males, and there were differences in gratitude according to the variable of gender in favor of females.

Keywords: Six Big Factors of Personality, Gratitude, Emotionality, University Students.

* Professor of Psychological and Educational Counseling, Part-timer, Department Psychological and Educational Counseling, Faculty of Educational Sciences, Al-Quds Open University, Palestine.

مقدمة الدراسة:

استُحوذ مفهوم الشخصية (Personality) على اهتمام العديد من العلماء والباحثين في الدراسات السلوكية، فالمتتبع للتطور التاريخي لهذا المفهوم، يجد أن الشخصية وعلى مدى عقود طويلة قد استقطبت فضول التيارات الفلسفية المختلفة، وخاصة الفلاسفة الإغريق، كما كانت حاضرة بقوة في النماذج النظرية النفسية من قبيل نظرية كل من: التحليل النفسي، والسلوكية، والإنسانية، والمعرفية، والسمات، وصولاً إلى نموذج العوامل الخمسة (FFM). وقد عرّف فندر (Funder, 2013, 5) الشخصية بالأنماط المميزة للفرد في التفكير والعاطفة والسلوك، جنباً إلى جنب مع الآليات النفسية المخفية، (ميكانيزمات الدفاع الأولية).

وقدّم أشتون وآخرون (Ashton et al, 2004) نموذجاً نظرياً لوصف أبنية الشخصية، يتكون من ستة عوامل، تتبدى في: الأمانة-التواضع (Honesty-Humility)، والانفعالية (Emotionality)، والانبساط (Extraversion)، والقبول (Agreeableness)، وبقطة الضمير (Conscientiousness)، والانفتاح على الخبرة (Openness to Experience). (Lee & Ashton, 2005, 1573).

والناظر إلى تركيبة أبنية نموذج (HEXACO)، ونموذج (FFM) يجد أن هناك عوامل مشتركة وتشابه كبيراً بين النموذجين، وتتبدى المفارقة بين النموذجين في إدراج عامل (الأمانة-التواضع)، ضمن نموذج (HEXACO)، علاوة على وجود اختلافات بسيطة في تركيبة الأبعاد الفرعية بين النموذجين، وفيما يأتي عرض لخاصة تلك العوامل الستة الكبرى للشخصية:

الأمانة-التواضع: وهو العامل الجديد، ويتبدى في الإخلاص، والإنصاف، وتجنب الطمع، وترتبط تلك المكونات بالتدين، وتُعد من العناصر المهمة للاستقرار الشخصي، والتعاون، وتمتين العلاقات، والانسجام الاجتماعي، ويحدد النزاهة والإخلاص. (Aghababaei et al., 2015, 2).

الانفعالية: ويشير هذا العامل إلى الخصائص الآتية: القلق، والخوف، والاستياء، والمشاعر العاطفية، والاعتماد، والتفاعل العاطفي، والجرأة، والصلابة، والشجاعة، وهذا العامل يتشابه إلى حد كبير مع عامل العصبية في نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. Bararovic & Sverko, (2013, 398).

الانبساط: ويشير إلى التفاعل الاجتماعي، كما أنه يشارك في الجانب الإيجابي للتوجهات الاجتماعية، ويميل ذوو الخاصية الانبساطية إلى الانفتاح، والقبول الاجتماعي، والهدوء، والتحفّظ، والبهجة والتفاؤل، والطيبة، وحُسن المعاشرة، والبحث عن الإثارة. (Woods & West, 2010, 77).

القبول: ويتصف أصحاب هذه الخاصية بالتعاون، والتواضع، واحترام الآخر، والتعاطف مع الغير، والتمتع بالاستقلالية، والثقة العالية بالذات. (عباس، 2011، 322).

يقظة الضمير: ويقيس الضمير درجة تنظيم الشخص، والانضباط الذاتي، والعمل الجاد، والكفاءة، والضبط الداخلي، والإدراك، والحكمة، وسعة الأفق، والتنظيم، والترتيب، والتنسيق، والإحساس بالواجب، والمثل الأخلاقية، والكفاح من أجل الإنجاز. (Dunaetz & Lanum, 2020, 61). الانفتاح على الخبرة: ويشمل هذا العامل الجوانب الآتية: الانفتاح على الأفكار، والانفتاح على الأحداث، والانفتاح على الجماليات، والانفتاح على القيم، والانفتاح على المشاعر. (Nekljudova, 2019, 78).

وقد كان هذا النموذج مثار بحث ودراسة لعدد من الباحثين للتأكد من منطلقاته النظرية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، فقد كشفت نتائج دراسة خان وساراور (Khan & Sarwar, 2016) عن وجود أبعاد فرعية تشبعت على كل عامل من العوامل الستة الكبرى: فقد تضمن عامل الأمانة- التواضع: (الإخلاص، والإنصاف، وتجنب الجشع، والعدل)، واشتمل عامل الانفعالية على: (الخوف، والقلق، والاعتماد، والمشاعر العاطفية)، وتكون عامل الانبساط من: (احترام الذات الاجتماعية، والجراة الاجتماعية، والمؤانسة، والحيوية)، واحتوى عامل القبول على: (المغفرة، واللطف، والمرونة، والصبر)، وتألف عامل يقظة الضمير من: (التنظيم، والاجتهاد، والكمالية، والعقلانية)، وتضمن عامل الانفتاح على الخبرة: (التقدير الجمالي، والفضول، والإبداع، والعمل غير التقليدي).

ويُعد نموذج العوامل الستة الكبرى للشخصية من أهم النماذج النظرية المستخدمة لوصف الفروق الفردية بين الأشخاص، كما تُمثل العوامل الستة الكبرى للشخصية أحكامًا تقييمية، للكشف عن تشعباتها الارتباطية، وقدرتها التنبؤية بالعديد من المتغيرات.

فقد بينت نتائج دراسة أغابايا (Aghababaei, 2013) أن بُعدي الأمانة - التواضع، والانبساط، من أقوى عوامل الشخصية ارتباطاً بالتدين، والرفاهية، وأشارت نتائج دراسة شيرد وبيلكي (Shepherd & Belicki, 2008) إلى أن الأمانة والتواضع، والانبساط، وحيوية الضمير من أكثر عوامل الشخصية ارتباطاً بالتسامح، كما أظهرت نتائج دراسة أجمال وآخرين (Ajmal et al, 2016) التأثير الإيجابي لبعض سمات الشخصية، مثل: الانفتاح، والقبول وحيوية الضمير في الامتنان. في المقابل، بينت سمة العصابية تأثيرًا سلبيًا بالامتنان.

وفي ذات الإطار، أشارت نتائج روا وميججو (2017) Roa-Meggo إلى وجود ارتباطات قوية بين الامتنان، واللطف، والمسؤولية، ووجود علاقة عكسية بين الامتنان والعصابية. وفي نفس السياق، أشارت نتائج دراسة سزكزنكي وآخرين (2020) 2، Szcześniak et al إلى أن الامتنان يرتبط إيجاباً، وبشكل ملحوظ بالانبساط، والانفتاح على التجربة والقبول، والضمير، و يرتبط الامتنان سلباً وبشكل ملحوظ بالعصابية.

وَيُعتَبَرُ الامتنان من المتغيرات المحورية في علم النفس الإيجابي، إذ يسعى إلى ترسيخ الروابط، وتقوية العلاقات الإنسانية، وتحفيز السلوك الخيري، وهو ذو طبيعة عاطفية، وروحانية متسامية، أفردت له الآيات القرآنية مساحةً واسعة، تجلّى بعضها في العرفان، وتقديم الشكر لله سبحانه وتعالى. وقد ظهرت مشاعر الفرح، والسرور، ومعالم الاعتداد بقيمة العطاء في توجه سيدنا سليمان لربه، قال الله تعالى: {فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ}. [النمل:19]، كما جعل رسولنا الكريم الامتنان للناس مقروناً بالامتنان لله، قال الرَّسُولُ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "لَا يَشْكُرُ اللهُ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ" (صحيح أبي داود: الرقم 4811).

وَيُعَرِّفُهُ مس كلوه وآخرون (2002, 112) McCullough et al من الناحية العملية بأنه ردود فعل واستجابة عاطفية، وميل عام للاعتراف بالفضائل التي يحصل عليها الفرد من قبل الآخرين. كما يُعرَّفُ الامتنان "بالشعور بالفرح عند تلقي هدية، أو الشعور بالإعجاب والشكر والتقدير للمزايا التي يتم الحصول عليها"، وهو عبارة عن سمة عاطفية إيجابية، وتجربة أخلاقية، تنطوي على مجموعة متنوعة من الجوانب المعرفية والانفعالية، تكون في معظمها إيجابية، ويرتبط الامتنان بالعديد من العوامل الاجتماعية الإيجابية، والحالات النفسية، والصحية، مثل: زيادة احتمالية مساعدة الآخرين، وتعزيز العلاقات الاجتماعية، وزيادة الرفاهية، وتقليل الأعراض الجسدية (Yoshimura & Berzins, 2017, 106).

وَيُقَاسُ الامتنان من خلال عدة مؤشرات أبرزها:

شدة الامتنان، ويظهر عمق التجربة الممتنة، وخاصة عندما يشهد الفرد حدثاً إيجابياً، فمن المتوقع أن يشعر بالامتنان الشديد أكثر شخص أقل استعداداً للامتنان.

وتكرار الامتنان: ويشير إلى عدد المرات التي يكون فيها الفرد ممتناً، وشاكراً، ومقدراً للفضل وللجميل، تجاه المشاعر، والتصرفات، وقد يتم استحضار الامتنان حتى من خلال أبسط خدمة أو فعل.

وامتداد الامتنان: ويشير هذا المؤشر إلى ظروف الحياة التي يعيشها الفرد، ويشعر خلالها بالامتنان في وقت معين. ومن المتوقع أن يشعر الفرد بالامتنان لكونه يعيش في أسرة، ويعمل في وظيفة، ويتمتع بالصحة، إلى جانب مجموعة متنوعة من الفوائد الأخرى التي يتلقاها. وكثافة الامتنان: وتشير إلى عدد الأشخاص الذين يشعر الفرد بالامتنان تجاههم؛ نتيجة تلقيه نتيجة إيجابية، أو خبر سار كالحصول على وظيفة. (Wardhani et al, 2020, 7134).

وتُشبّه لويزا (2008, 14) Louisa الامتنان بمحول السرعة في السيارة، الذي يمكن أن يحول الحركة العقلية من الهواجس إلى السكينة، ومن الجمود إلى الإبداع، ومن الخوف إلى الحب، فتأتي القدرة على الاسترخاء، والحضور الذهني في الوقت نفسه وبشكل طبيعي عندما نُعبر عن الامتنان. وبحسب وينير (1985) Weiner فإن الفرد الممتن يتصف بأربع خصائص هي: أن يكون بحالة إيجابية، فالأفراد الممتنون يجب أن يكون لديهم الشعور بالوفرة، وأن يقدرُوا مساهمة الآخرين بالنسبة إلى رفاهيتهم، وأن يقدرُوا أبسط أنواع المتعة والسرور، وأن يعترفوا بأهمية خوض تجربة الامتنان والتعبير عنها. (Arabia & Ababneh, 2018, 654).

ويُشكل الامتنان "ثالوثاً إيجابياً" يشتمل على وجهات نظر إيجابية حول الذات، والعالم، والمستقبل، وهناك أربعة عوامل تشير إلى أن المستويات المرتفعة من الامتنان قد تكون مهمة في المعالجة السريرية:

أولها: المستويات العليا من الامتنان تحمي من التوتر والاكتئاب بمرور الوقت، وهذا يشير إلى دور الامتنان المحتمل في المرونة تجاه الأعراض أثناء تحولات الحياة، ودور الامتنان في الرفاهية. وثانيها: تتنبأ المستويات العليا من الامتنان بمجموعة واسعة من العمليات ذات الصلة بالمعالجات السريرية، بما في ذلك الأفراد الذين يعانون من الأرق في النوم، وبحاجة إلى طلب المزيد من الدعم الاجتماعي والتأقلم النشط.

وثالثها: يبدو أن العلاقة بين الامتنان والرفاهية فريدة من نوعها، فالعديد من السمات الشخصية تتنبأ بالرفاهية، ويُظهر الامتنان درجةً استثنائيةً من المصادقية المتزايدة في توقع الرفاهية.

ورابعها: تم تطوير تقنيات بسيطة لزيادة مستويات الامتنان، وأكثرها شيوعاً هو كتابة أشياء يشعر المرء بالامتنان لها في الليل قبل النوم، وهناك تقنيات شائعة أخرى، وفعالة مثل: المراقبة التلقائية للفكر، والتحدى في خفض القلق، وتحسين صورة الجسم. (Wood et al, 2016, 138). وفي إطار توضيح تأثير وفوائد ممارسات الامتنان في العملية التعليمية، أظهرت نتائج دراسة هوليس (2014) Howells أن الامتنان كممارسة هو في حد ذاته طريقة للتربية، ووسيلة فعالة في تنمية القدرة على الاندماج الأكاديمي، وتقوية العلاقات بين المعلمين والطلبة، والوعي بالمجال الاجتماعي، وتوليد آثار إيجابية على الصحة النفسية والجسدية، والكفاية الذاتية، ومعالجة المشكلات الدراسية للطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

وبينت دراسة ويلسون (2016) Wilson أن ممارسة الامتنان له تأثير في خفض حالات التوتر، وزيادة قدرة طلاب الجامعات على التركيز في الفصل، وفي المذاكرة، وخلال تأدية الامتحانات، والبقاء أكثر مرونة في مواجهة الصعوبات أثناء التعلم.

وأشارت نتائج دراسة لينج وآخرين (2020) Liang et al, إلى أن الامتنان يتصدى لأعراض الاكتئاب عن طريق تعزيز حالة راحة البال وتقليل التفكير الاجتراري لدى طلبة الجامعة. وباستعراض التراث السيكلوجي الذي تناول متغيرات الدراسة، نجد أن متغير العوامل الستة الكبرى لم ينل حقه من البحث والدراسة في البيئة العربية في حدود معرفة واطلاع الباحث، كما يُلاحظ عدم وجود دراسات سابقة اهتمت ببحث العلاقة الارتباطية بين العوامل الستة الكبرى والامتنان، ومع ذلك، نجد عددًا محدودًا من الدراسات سعت للتحقق من العلاقة الارتباطية بين بعض سمات الشخصية بصورة منفردة مع متغير الامتنان.

وفي إطار سعي الباحث للاستفادة من الجهود البحثية السابقة، تم الاستعانة بالدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، وتقسيمها إلى محورين، تناول المحور الأول: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير العوامل الستة الكبرى للشخصية، فجاءت دراسة بوسا وآخرين (2016) Buca et al للتحقق من العلاقة الارتباطية بين العوامل الستة الكبرى للشخصية، ورفاهية الموظف، وتكونت عينة الدراسة من (34) موظفًا، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين بُعد الأمانة - التواصل، والرفاهية، في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين عوامل الانبساط، والقبول، والانفتاح بالرفاهية في السياق التنظيمي.

وهدفت دراسة نيلسون وآخرين (2018) Neilson et al, إلى بحث العلاقة الارتباطية بين العوامل الستة الكبرى للشخصية ودوافع لعب القمار، وتكونت عينة الدراسة من (183) طالباً جامعياً من الطلبة المقامرين، و(143) طالباً آخر من غير المقامرين، وأظهرت نتائج الدراسة أن عوامل الأمانة والتواضع، والضمير، ارتبطت بشكل إيجابي مع عدم المقامرة.

وحاولت دراسة سوهري ونارماني (2018) Sohrabi& Narimani تحديد الدور التنبؤي للعوامل الستة الكبرى للشخصية، بالرضا الزوجي، وقد أجريت الدراسة على (150) فرداً، أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن بعض أبعاد الشخصية كالأمانة والتواضع، والانفعالية والضمير، والانفتاح على التجربة مرتبطة، وتنبأ بدرجة كبيرة بالرضا الزوجي، كما أن هذه الأبعاد لها تأثير إيجابي في السيطرة على الاكتئاب والقلق.

وأجرى بارمنبيك (2019) Barmanpek دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين العوامل الستة للشخصية، والاهتمامات المهنية، وتكونت عينة الدراسة من (1026) طالباً جامعياً تركياً، و(445) طالباً جامعياً من المملكة المتحدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن بُعد المغامرة يرتبط إيجاباً بنمط الشخصية الانبساطي، بينما كان بُعد الأمانة والتواضع يرتبط سلباً بالمغامرة.

وقام الضبع (2019) بدراسة هدفت إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بهدوء الأنا من خلال العوامل الستة الكبرى للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة، وبينت النتائج ارتفاع مستوى هدوء الأنا، وعدم وجود فروق في هدوء الأنا تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج أن متغيرات الأمانة والتواضع، والمقبولية، والانفتاح على الخبرة والانفعالية من أكثر المتغيرات أهمية في التنبؤ بالأنا الهادئة.

أما ما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت متغير الامتنان: فقد هدفت دراسة سالم ومراد (2020) إلى التعرف إلى مساهمة الامتنان والعفو بالتنبؤ بالحكمة، وتكونت عينة الدراسة من (256) طالباً من طلبة كلية التربية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان والحكمة، وأشارت النتائج إلى أن الامتنان والعفو يسهمان بحوالي (71%) في الحكمة.

وسعت دراسة ليناريس وآخرين (2020) Llenares et al, إلى التعرف إلى الدور الوسيط للامتنان في العلاقة بين السعادة، والمرونة، وتكونت عينة الدراسة من (380) خريجاً جامعياً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الامتنان والسعادة، ووجود علاقة بين الامتنان والمرونة، وبينت النتائج أن السعادة والامتنان تتنبأ بالمرونة.

وحاولت دراسة ساتون وكيسناتومو (Satyawan & Kiswantomo (2020) التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين التعلق بالله والامتنان، والكشف عن الفروق في الامتنان وفقاً لمتغيرات الجنس، والعمر، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (100) طالب وطالبة جامعية، وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين التعلق بالله والامتنان، ومن جانب آخر، لم تشر النتائج إلى وجود فروق في الامتنان تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة كيم وليم (Kim&Lim (2021 إلى التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والميل إلى الامتنان لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كورونا 19، والكشف عن الفروق الموجودة بين الميل إلى الامتنان وفقاً لمتغيرات (الجنس، الصف، الدين)، وتكونت عينة الدراسة من (105) طلاب من طلبة جامعة (H)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات المرتفع والميل إلى الامتنان، بينما كانت العلاقة سلبية بين تقدير الذات المنخفض والميل إلى الامتنان، وبينت النتائج وجود فروق في الميل للامتنان وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وأظهر الطلاب ذوو الدين المرتفع اتجاهها نحو الميل للامتنان.

مشكلة الدراسة:

استحوذت الفكرة العامة لمشكلة الدراسة على انتباه واهتمام الباحث، حيث لاحظ خلال معاشته المستمرة للحظات إعلان نتائج الامتحانات النهائية، أن غالبية الطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة، يعبرون عن مشاعر النجاح، والتميز، والتوفيق بطرق شتى من بينها: مشاعر الامتنان لله من قبيل التكبير، والصلاة ركعتين، والسجود لله، والحمد والشكر لله، والثناء على كل من كان له مساهمة، أو دور في إتمام هذا التميز والنجاح، مثل: الأهل، أو أعضاء الهيئة التدريسية، أو الأصدقاء.

وبالمقابل، نجد أن الطلبة الذين يحصلون على درجات متدنية، يبحثون عن ذرائع ومسوغات مختلفة تبرر هذا الفشل والإخفاق، ويعبرون عن ذلك بمشاعر الألم، واليأس، والحسرة، والسخط، ويعزون ذلك إلى عوامل خارجية كالظروف القاهرة، أو الأهل، أو صعوبة المقررات الدراسية.

وفي ضوء تلك المفارقات، وتباين استجابات الطلبة، جاءت هذه الدراسة للوقوف على أبرز العوامل الكامنة خلف هذه السلوكيات، وبحسب النماذج النظرية المختلفة، فإن الامتنان عبارة عن مشاعر ذاتية، يتم تحفيزها من خلال حدث، أو سبب معين، أو سمة يمتلكها الفرد، فهناك مؤشرات، وأدلة متزايدة أظهرتها بعض الجهود السابقة، مثل: دراسة وود وآخرين (Wood et (2008

التي أوضحت أن بعض سمات وخصائص الشخصية التي يمتلكها الفرد تؤثر، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشاعر وسلوك الامتنان، وتأسيساً على ما سبق ذكره من مسوغات ومبررات، تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما أكثر العوامل الستة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة؟
- ما مستوى الامتنان لدى أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد قدرة تنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان لدى أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفقاً لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الامتنان وفقاً لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أكثر العوامل الستة الكبرى للشخصية شيوعاً، ومستوى الامتنان، والتحقق من القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان، والكشف عن الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية والامتنان وفقاً لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات الآتية:

- تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المتغيرات التي تتناولها: حيث تتضح أهمية العوامل الستة الكبرى خاصة عند مقارنتها بالنماذج النظرية الأخرى، التي تناولت الشخصية، فالنموذج السداسي للشخصية، وتحديدًا عامل الأمانة والتواضع، وبحسب أشتون وآخرين (2014) Ashton et al، يمثل قيمة، وميزة تنبؤية للكشف عن الجوانب المظلمة في الشخصيات، و يُعد من أهم المتغيرات الكاشفة عن المزيد من الفروق والاختلافات في الميول والاتجاهات، والاهتمامات الشخصية والمهنية.
- كما يُعد هذا النموذج من أكثر النماذج النظرية للشخصية قابلية للتطبيق في الدراسات المعجمية، وعبر بيئات ثقافات متعددة، بما في ذلك الكرواتية، والهولندية، والإنجليزية،

والفلبينية، والفرنسية، والألمانية، واليونانية، والمجرية، والإيطالية، والكورية، والبولندية، والتركية، والعربية، وذلك وفقاً لدراسة أجراها واكبايشي (2014) Wakabayashi.

كما يعد متغير الامتنان تقنية علاجياً فعالاً يستخدمه الطالب لمواجهة الإخفاقات، والصعوبات والتحديات، وخيبات الأمل، وحالات الإحباط، التي ترتبط بالحياة الأكاديمية، كما يُعد فضيلة يعمل على تطوير المشاعر الإيجابية كالسعادة، والرفاهية، والرضا، وخلق ميول سلوكية إيجابية نحو تفعيل العمل الخيري، مثل: الإيثار، والتسامح، والتعاطف، والمودة.

- تكمن أهمية الدراسة في حداثة وقلة تناول متغيراتها في البيئة العربية، وأصالة دراسة موضوعها في الدراسات العربية والأجنبية، (العوامل الستة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالامتنان لدى طلبة الجامعة)، وذلك في نطاق حدود معرفة الباحث، مما يثري البنية المعرفية العربية، ويفتح المجال لإجراء دراسات مستقبلية أخرى.

- تكمن أهمية الدراسة في معرفة تأثير العوامل الستة الكبرى للشخصية في الامتنان، مما يفسح المجال أمام باحثين آخرين، لتطبيق تدخلات إرشادية قائمة على تلك الخصائص والسمات في تنمية الامتنان.

التعريفات المفاهيمية للدراسة:

العوامل الستة الكبرى للشخصية:

بحسب لي وأشتون (2004) Lee & Ashton فإن العوامل الستة الكبرى للشخصية تتبدى في الأبعاد الآتية:

الأمانة - التواضع: ومن المؤشرات الدالة على هذا العامل "الصدق في العلاقات الشخصية، وتجنب الغش والطمع، والإخلاص، والعدالة، والتواضع".

الانفعالية: يتصف أصحاب هذا البعد "بالقلق والخوف مقارنة بغيرهم، ويميلون للاتكال العاطفي على الآخرين عندما يواجهون أية مشكلة، ويتعاملون بشكل حساس مع مشاعر الآخرين".

الانبساط: يتميز أصحاب هذا البعد "بالحيوية والتفاؤل، والشعور بتقدير مرتفع لذواتهم، والجرأة، والقدرة العالية في التحدث والتعبير أمام الآخرين، وبناء علاقات اجتماعية قوية".

القبول: يتسم أصحاب هذا البعد "بمستوى عالٍ من الطيبة، والتسامح، والمرونة عند تعاملهم مع الآخرين، ويتميزون بالصبر والقدرة على ضبط أعصابهم".

يقظة الضمير: وتعني "الحذر، والقدرة على تنظيم الأعمال والأوقات، بالإضافة إلى الاجتهاد، والسعي إلى تحقيق المثالية في الأعمال.

الانفتاح على الخبرة: ويشير إلى قدرة الفرد على تقدير الأمور الفنية والطبيعية من حوله، بالإضافة إلى حبه للاستطلاع، وميله إلى التجديد، والإبداع وقبول غير المألوف. (الراجحية وآخرون، 2020، 195).

ويعرّف الباحث العوامل الستة الكبرى للشخصية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.
الامتنان:

يُعرّفه عزب وآخرون (2019، 160) باستشعار الفرد للنعم العديدة التي أنعم بها الخالق سبحانه وتعالى عليه، ويشمل ذلك قياس الإدراك والوعي الجيد لهذه النعم كجانب معرفي، والشعور بمدى عظمة هذه النعم كجانب انفعالي، والتعبير عن هذا التقدير قولاً أو فعلاً كجانب سلوكي، وشعور الفرد بالشكر تجاه الآخرين الذين قدموا إليه خدمة أو معروفًا، ويشمل ذلك: قياس الوعي بفضل الآخرين: جانب معرفي، والشعور بالحاجة والرغبة لتقدير الآخرين: جانب انفعالي، والتعبير عن هذا التقدير قولاً أو فعلاً: جانب سلوكي.

ويعرّف الباحث الامتنان إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

البعد الموضوعي: القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان لدى طلبة جامعة الأقصى.

البعد المكاني: تم إجراء الدراسة على عينة من طلبة جامعة الأقصى في قطاع غزة.

البعد الزمني: تم تطبيق الدراسة خلال الدورة الصيفية من عام 2021.

البعد الإجرائي: تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية، والامتنان، كما تتحدد بالعينة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفاً للخطوات المتبعة من حيث اختيار: منهج الدراسة، والمجتمع، والعينة، والأدوات المستخدمة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة: بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لإحصاءات القبول والتسجيل بجامعة الأقصى (16227) طالبا وطالبة، بواقع (4384) طالبا، و(11843) طالبة.

عينة الدراسة الأساسية: اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وذلك نظراً لتفشي فيروس كورونا، والإغلاق التام للجامعات، واقتصار العملية التعليمية على وسيلة التعلم عن بُعد، فقد قام الباحث وبمساعدة الزملاء في جامعة الأقصى في قطاع غزة، بإرسال استمارة إلكترونية، على هواتف طلبة جامعة الأقصى، وقد أجاب على الاستمارة، (206) طلاب، وطالبات، بواقع (105) طلاب، و (101) طالبة، بنسبة مئوية مقدارها (1.3%) من مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة الاستطلاعية: في إطار التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، طبق الباحث مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية، ومقياس الامتنان على عينة استطلاعية بلغ قوامها (50) طالباً وطالبة، من خارج عينة الدراسة الأساسية.

أداتا الدراسة:

أولاً: العوامل الستة الكبرى للشخصية: The Six Big Factors of Personality إعداد Ashton (2009) & Lee تعريب الراجحية، وآخرين (2020) استند الباحث في دراسته على استخدام مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية، والذي طوره (Ashtoni & Lee, 2009)، وقام بتقنيته على البيئة العربية كل من الراجحية وآخرين (2020)، ويتألف المقياس من ستة أبعاد متساوية، هي: الأمانة - التواضع، والانفعالية، والانبساط، والقبول، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تمّ عرضه على (7) من المتخصصين في المجال السيكلوجي، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات للتعريفات الإجرائية لمقياس العوامل الستة

الكبرى للشخصية، ودرجة وضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم إجراء ما يلزم من تعديلات، ويتكون المقياس في صورته النهائية (48) فقرة موزعة على الأبعاد الستة، بواقع (8) فقرات لكل بعد، ويجب المفحوص على فقرات المقياس وفق تدرج خماسي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، وتبلغ الدرجة الدنيا لفقرات المقياس (48) درجة، في حين تبلغ الدرجة العظمى للمقياس (240) درجة.

الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة الحالية: الاتساق الداخلي:

جدول (1): معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية

الأمانة - التواضع		الانفعالية		الانسياس	
م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
.1	** 0.79	.9	** 0.79	.17	** 0.65
.2	** 0.75	.10	** 0.85	.18	** 0.85
.3	** 0.85	.11	** 0.91	.19	** 0.78
.4	** 0.78	.12	** 0.80	.20	** 0.54
.5	** 0.65	.13	** 0.73	.21	** 0.56
.6	** 0.85	.14	** 0.82	.22	** 0.58
.7	** 0.78	.15	** 0.71	.23	** 0.74
.8	** 0.58	.16	** 0.86	.24	** 0.86
القبول		الانفتاح على الخبرة		يقظة الضمير	
م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
.25	** 0.87	.33	** 0.76	.41	** 0.71
.26	** 0.74	.34	** 0.80	.42	** 0.80
.27	** 0.85	.35	** 0.69	.43	** 0.69
.28	** 0.78	.36	** 0.71	.44	** 0.71
.29	** 0.65	.37	** 0.73	.45	** 0.73
.30	** 0.58	.38	** 0.59	.46	** 0.59
.31	** 0.86	.39	** 0.57	.47	** 0.57
.32	** 0.87	.40	** 0.78	.48	** 0.78

**دالة عند مستوى (0.05 فأقل)

الثبات: تم حساب ثبات مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية بطريقتين: معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

جدول (2) معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية

المتغير	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الأمانة- التواضع	0.87	0.874	0.933
الانفعالية	0.95	0.856	0.922
الانبساط	0.89	0.899	0.947
القبول	0.86	0.914	0.955
الانفتاح على الخبرة	0.89	0.898	0.946
حيوية الضمير	0.91	0.932	0.965

يتضح من جدول (2) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية لمقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية، معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً، وهذا يُدلل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة؛ الأمر الذي يُطمئن الباحث إلى النتائج المتحصل عليها.

ثانياً: مقياس الامتنان: Gratitude إعداد عزب وآخرين (2019)

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، وللتحقق من صدق محتوى هذا المقياس، قام الباحث بعرضه على (7) من المختصين في المجال السيكلوجي، وقد أوصى المحكمون بإجراء تعديلات طفيفة على المقياس، من قبيل إعادة صياغة لغوية لبعض الفقرات، ويوضع أمام كل فقرة تدرج خماسي يبدأ بـ موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، وجميع الفقرات إيجابية، وتبلغ الدرجة الدنيا للمقياس (30) درجة، والدرجة العظمى (150) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس: الاتساق الداخلي:

جدول (3) معاملات الارتباط لفقرات مقياس الامتنان

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1.	**0.78	.11	**0.89	.21	**0.87
2.	**0.85	.12	**0.83	.22	**0.74
3.	**0.56	.13	**0.58	.23	**0.57
4.	**0.75	.14	**0.87	.24	**0.65
5.	**0.87	.15	**0.86	.25	**0.58
6.	**0.65	.16	**0.78	.26	**0.78
7.	**0.58	.17	**0.74	.27	**0.65
8.	**0.56	.18	**0.85	.28	**0.75
9.	**0.54	.19	**0.58	.29	**0.87
10.	**0.74	.20	**0.79	.30	**0.89

** دالة عند مستوى (0.05 فأقل)

الثبات: تم حساب ثبات مقياس الامتنان بطريقتين هما: معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (0.86)، وبطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمته قبل التعديل (0.93)، وبعد التعديل (0.964)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة؛ الأمر الذي يُطمئن الباحث إلى النتائج المتحصل عليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لحساب صدق وثبات أداتي الدراسة، استخدم الباحث الاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية ومعامل كرونباخ ألفا،

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "T.test"، والانحدار المتعدد.

ولتحديد مستوى العوامل الستة الكبرى للشخصية والامتنان، استخدم الباحث المحك التالي، وفق التصنيف الثلاثي: (منخفض، متوسط، مرتفع).

مرتفع	متوسط	منخفض
3.68 - 5	2.34 - 3.67	2.33 فأقل

عرض وتفسير نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما أكثر العوامل الستة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسط والانحراف والنسبة المئوية والرتب للعوامل الستة الكبرى للشخصية

الرتبة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
4	73.96	0.47	3.7	الأمانة والتواضع
6	42.75	0.559	2.14	الانفعالية
3	77.6	0.494	3.88	الانسياس
5	66.77	0.56	3.34	القبول
1	78.63	0.531	3.93	الانفتاح على الخبرة
2	77.79	0.429	3.89	يقظة الضمير

يتضح من نتائج جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لعامل الانفتاح على الخبرة، وعامل يقظة الضمير، وعامل الانسياسية، وعامل الأمانة - التواضع، جاءت بدرجة مرتفعة، أما عامل القبول فجاء بدرجة متوسطة، في حين جاء عامل الانفعالية في المرتبة الأخيرة، وبدرجة منخفضة. ويمكن عزو ارتفاع مستوى عامل الانفتاح على الخبرة إلى خصائص أفراد عينة الدراسة، فطلبة الجامعات لديهم دافع الفضول، والاستطلاع، وتوسيع الذات المعرفية، فالرغبة في التعلم من المؤشرات الدالة على الانفتاح على التجارب والخبرات الحديثة، وخاصة في توقيت أصبح الحصول على المعلومات والمعرفة أكثر يسراً، كما أن التدابير الاحترازية التي فرضت على الطلبة دفعتهم إلى البحث عن المعلومات والمعارف عبر وسائط إلكترونية مختلفة لتعويض حالة النقص التي فرضتها الجائحة.

كما يعزو الباحث ارتفاع مستوى يقظة الضمير إلى بلوغ طلبة الجامعة مستوى مرتفعاً من التطور المعرفي، والانفعالي؛ مما يزيد من قدرة الطلبة على الوعي، والانتباه، والتبصر، والإدراك، والتمييز بين الأضداد، كالخير والشر، والحلال والحرام، والغث والسمين.

كما يمكن تفسير حصول عامل الانبساط على مستوى مرتفع بأن عملية التعلم الجامعي تحتاج إلى الاتصال المباشر، مع أعضاء الهيئة التدريسية، وغيرهم من ذوي الاختصاص، وأيضاً إلى الاندماج المعرفي، والوجداني، والسلوكي في البيئة الجامعية.

كما يمكن تفسير حصول عامل الأمان- التواضع على مستوى مرتفع بتأثر طلبة الجامعات بالقيم الإسلامية الداعية إلى التحلي بالصدق، والإخلاص، والأمانة، والتسامح، وعدم التعالي والكبرياء، وتجنب الطمع، والغش.

كذلك يعزو الباحث حصول عامل القبول على مستوى متوسط إلى طبيعة ظروف الدراسة، فالطلبة منشغلون بالأنشطة التعليمية الجامعية المختلفة، كما أن ظروف الحجر، والتباعد الاجتماعي التي فرضتها جائحة كورونا حدت من المشاركة الوجدانية، والتعاطف، والتفاعل مع الآخرين.

ومن جانب آخر، مما يتصل بحصول عامل الانفعالية على مستوى منخفض، فيمكن عزو ذلك إلى الخصائص العمرية، والمعرفية، والانفعالية، فهم على أعتاب مرحلة الرشد التي تتصف بالهدوء والاستقرار، والتوازن، وتطور التفكير، وكذلك، قدرة طلبة الجامعة على تنظيم ومعالجة الانفعالات السلبية، والسرعة الإدراكية العقلانية في مواجهة المشكلات والصعوبات بحكمة.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "ما مستوى الامتنان لدى أفراد عينة الدراسة؟" وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح المتوسط والانحراف والنسبة المئوية والرتب لمجالات مستوى الامتنان

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الامتنان	4.65	0.338	93.09

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للامتنان بلغ (4.65)، وبانحراف معياري (0.338)، وبنسبة مئوية (93.09). ويُعبر المتوسط الحسابي للامتنان عن مستوى مرتفع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن نِعَمَ الله على عباده كثيرة لا تُعد ولا تحصى، قال الله تعالى:

﴿وَأَن تَعْدُوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصَوْهَا﴾ (النحل: 18)، كما يمكن تفسير ذلك في ظلّ اقتران الامتنان بالمزيد من النعم، قال الله تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ [إبراهيم: 7]، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تحليل إلين (Allen, 2018) لمراحل تطور خاصية الامتنان، حيث يرى أن الامتنان خاصية تتطور مع النضج المعرفي والانفعالي للفرد.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاستعداد الفطري لغالبية الناس، للاعتراف بالنعم، وردّ الجميل للغير، كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الامتنان سمة متأصلة في النفس البشرية، وهي جزء لا يتجزأ من الثقافة، والعادات والتقاليد العربية الأصيلة، كما تُعد فضيلة الامتنان مكوناً روحياً، وأساسياً من مكونات التجارب الإنسانية.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: "هل توجد قدرة تنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالامتنان لدى أفراد عينة الدراسة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (6) قيمة (بيتا) لدلالة معاملات الانحدار للعوامل الستة الكبرى للشخصية على متغير الامتنان

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية				مستوى الدلالة	المتباين المشترك معامل التحديد قيمة ر ²
		معامل الانحدار غير المعيارية (ب)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارية (بيتا)	قيمة (ت)		
الامتنان	الثابت	2.91	0.331		8.802	0.00	0.509
	الأمانة والتواضع	0.19	0.049	0.257	3.76	0.00	
	الانفعالية	-0.089	0.04	-0.148	-2.221	0.027	
	الانبساطية	0.14	0.048	0.201	2.882	0.004	
	القبول	0.045	0.042	0.072	1.022	0.307	
	الانفتاح على الخبرة	0.14	0.045	0.224	3.153	0.002	
	يقظة الضمير	0.08	0.056	0.098	1.373	0.171	

يتضح من الجدول (6) أن قيم (بيتا) لمعاملات الانحدار للعوامل الستة الكبرى للشخصية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05 فأقل)؛ (الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة) وهذا يشير إلى إمكانية الاعتماد عليها في التنبؤ بالامتنان.

وبناء على ذلك فإن النتيجة النهائية لتحليل الانحدار المتعدد، هي: إسهام المتغيرات المستقلة: العوامل الستة الكبرى للشخصية (الأمانة والتواضع، الانفعالية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة) في التنبؤ بالامتنان بنسبة 50.9% لتصبح معادلة الانحدار التنبؤية الكلية للامتنان كالآتي: الامتنان = الثابت 2.91 + (0.19) × (الأمانة والتواضع) - (0.059) × (الانفعالية) + (0.14) × (الانبساطية) + (0.14) × (الانفتاح على الخبرة).

وفي ضوء نتيجة معامل الانحدار المعياري (β) يتضح تأثير إسهام الأبعاد الفرعية للعوامل الستة الكبرى للشخصية في الامتنان.

فهناك تأثير إيجابي دال إحصائياً لعامل الأمانة والتواضع في الامتنان، حيث بلغ حجم التأثير النسبي ($\beta 0.257$)، وهذا يشير إلى أن الأمانة والتواضع من الفضائل والنعم التي إذا تحلى بها الفرد فإنها سوف تقوده حتماً إلى الشعور بالارتياح، والمتعة، والامتنان، فمن الطبيعي أن يشعر الفرد بالامتنان على فضيلة اتصافه بالصدق والتواضع.

ويوجد تأثير إيجابي دال إحصائياً لعامل الانبساطية في الامتنان، حيث بلغ حجم التأثير النسبي ($\beta 0.201$)، ويعزى ذلك إلى أن عامل الانبساطية من العوامل ذات الصلة بالتواصل الاجتماعي مع الآخرين، فالفرد يشعر بالرضا، والبهجة، والامتنان في أعقاب تلقيه محبة وتقدير الآخرين.

ويوجد تأثير إيجابي دال إحصائياً لعامل القبول في الامتنان، حيث بلغ حجم التأثير النسبي ($\beta 0.072$)، ويعزى ذلك إلى أن عامل القبول من العوامل التفاعلية التي تعكس فضائل السلوك الخيري كالتعاون، والإيثار، والتسامح، والعفو، واللطف. فوفقاً لتلك الفضائل، قد تتشكل وتتلور سمة الامتنان. ويوجد تأثير إيجابي دال إحصائياً لعامل الانفتاح على الخبرة في الامتنان، حيث بلغ حجم التأثير النسبي ($\beta 0.224$) ويُعزى ذلك إلى أن عامل الانفتاح على الخبرة من العوامل الدافعة إلى الإبداع، والتفكير، وحب الاستطلاع، وتوسيع الذات، ومن ثم، يتشكل شعور الفرد بالامتنان نتيجة تمتعه بهذه الكفايات، والقدرات، والمهارات، والاستفادة منها، والمنافع التي حصل عليها.

ويوجد تأثير إيجابي دال إحصائياً لعامل يقظة الضمير في الامتنان، حيث بلغ حجم التأثير النسبي ($\beta 0.098$)، ويُعزى ذلك إلى أن يقظة الضمير ميزة لها أهميتها في ضبط وتنظيم شؤون الحياة، إذ تُمكن الفرد من معرفة الصواب من الخطأ، والتفريق بين الحق، والباطل، وهي الرقيب، والمنبه الداخلي للإنسان، وهي أساس الشعور بالطمأنينة، والرضا، وجودة الحياة؛ لذلك من البديهي عندما يمتلك الفرد تلك المزايا، أن ينشأ لديه الشعور بقيمة وتقدير الذات، والتعبير عن مشاعر الشكر، والعرفان.

بينما يوجد تأثير سلبي لعامل الانفعالية في الامتنان، حيث بلغ حجم التأثير النسبي ($\beta -148$)، ويمكن تفسير الدلالة السلبية لعامل الانفعالية بالامتنان، في ضوء أن الحالة المزاجية السيئة للفرد، تنعكس بشكل قوي، وبالسلب على مشاعر الامتنان، فالانفعال يرتبط بمتغيرات عديدة ذات صلة بعدم الامتنان، كمفهوم الذات السلبي، وتدني مستوى تقدير الذات، كما أن الامتنان يتشكل بفعل خبرات ومعارف إيجابية، وتتسق هذه النتيجة مع تعريف مس كالوه (McCullough et al, 112: 2002) للامتنان، بأنه عبارة عن سمة تتأثر بخبرات عاطفية، حيث يميل الفرد بشكل عام للرد بعاطفة ممتنة لأدوار وإحسان الآخرين الإيجابي.

وبشكل عام يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن تلك الخصائص الشخصية من الركائز الأساسية وذات الصلة بالدوافع الوجدانية، والمعرفية، والأخلاقية، ودورها واضح، وبارز في صياغة وتشكيل النزعة إلى الامتنان، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية العزو، فالفرد الذي يتسم بالنزعة الامتنانية غالباً ما يعزو تلك الفضيلة إلى ما يتصف به من خصائص إيجابية، كالصدق، والأمانة، والتواضع، وحيوية الضمير، والانبساط، والمقبولية، وتتسق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة تشين وآخرين (Chen et al, 2009)، التي أظهرت ارتباط الانبساطية بالامتنان، كما تتسق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أجمال وآخرين (Ajmal et al, 2016)، التي أظهرت التأثير الإيجابي لبعض سمات الشخصية، مثل: الانفتاح على الخبرة، والقبول، والضمير في الامتنان.

الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الستة الكبرى للشخصية وفقاً لمتغير الجنس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (T.test)، لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7) اختبارات لمعرفة دلالة الفروق في عوامل الشخصية تبعاً للجنس

البُعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	م. الدلالة
الأمانة والتواضع	ذكر	3.66	0.483	1.15	0.248
	أنثى	3.74	0.454		
الانفعالية	ذكر	2.13	0.549	0.146	0.884
	أنثى	2.14	0.571		
الانبساط	ذكر	3.91	0.467	0.914	0.362
	أنثى	3.85	0.521		
القبول	ذكر	3.46	0.594	3.16	0.002
	أنثى	3.22	0.495		
الانفتاح على الخبرة	ذكر	3.96	0.508	0.774	0.440
	أنثى	3.9	0.555		
يقظة الضمير	ذكر	3.88	0.382	0.496	0.620
	أنثى	3.9	0.473		

يتضح من جدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من $\alpha=0.05$ ؛ مما يؤشر إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الستة الكبرى للشخصية تبعاً لمتغير الجنس، ما عدا عامل القبول، فقد اتجهت الفروق لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة النزعة الذكورية في البيئة الفلسطينية، فالذكور لديهم الجرأة على إظهار التواد والتعاطف مع الغير بعكس الإناث.

كما أن العادات والتقاليد تتيح للذكور التعاون وإقامة علاقات مع الآخرين، والتمتع بالاستقلالية، والثقة العالية بالذات، أما بالنسبة لاختفاء الفروق بين الذكور والإناث في عوامل الأمانة-التواضع، والانفعالية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، فيمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة التنشئة الأسرية، وفلسفة المجتمع المسلم، التي تعمل على تنمية الخصال الحميدة المتمثلة في: الأمانة، والتواضع، ويقظة الضمير، وضبط الانفعالات السلبية للذكور والإناث على حد سواء. كما أن الحاجة إلى المعرفة، وبلوغ الأهداف المنشودة تتطلب من الذكور والإناث الانفتاح على التجارب الجديدة.

الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الامتنان وفقاً لمتغير الجنس؟"
وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار (T.test)، لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8) اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الامتنان تبعاً للجنس

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	م. الدلالة
الامتنان	ذكر	4.6	0.374	2.26	0.025
	أنثى	4.71	0.287		

يتضح من جدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة أقل من $\alpha=0.05$ ؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الامتنان تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الامتنان له مكون عاطفي، وهذه الخصائص العاطفية تتصف بها الإناث أكثر من الذكور، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر حاجة للمساندة والدعم من قبل الآخرين من الذكور، ولهذا يلجأ إلى الامتنان لكسب رضا الآخرين.

التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يأتي.
 - بحث الأسباب والدوافع التي تقف وراء هذا المستوى، وأهمية مساعدة الأفراد في التوافق، والانسجام مع الآخرين، واعتماد التدخلات الإرشادية في تنمية المقبولية؛ نظراً لأهمية العلاقات الشخصية الجيدة للأفراد.
 - تعزيز مستوى الثقة بالذات، والاستقلالية، والتعاون، والاندماج الاجتماعي لدى الإناث، وإجراء المزيد من الدراسات؛ للكشف عن الفروق في عوامل الشخصية وفقاً لمتغير الجنس.
 - ضرورة إعداد برامج إرشادية لتنمية الامتنان لدى الطلبة الذكور، وتعويد الطلبة على ممارسة فضيلة الامتنان في البيئة المدرسية، على أمل تعزيز أواصر المحبة، والتواد بين الطلبة الذكور.
- دراسات مستقبلية مقترحة:

بعد مراجعة الأدبيات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، والانتفاء من تفسير النتائج، أصبح من الواضح أن هناك حاجة ماسة للتحقق من المنطلقات النظرية للعوامل الستة الكبرى للشخصية،

والامتنان، وفحص مدى فاعليتها، وقدرتها على التنبؤ بالعديد من المتغيرات، وعليه يقترح الباحث إجراء دراسات نفسية موسومة بالعناوين الآتية:

- القدرة التنبؤية للعوامل الستة الكبرى للشخصية بالسلوك الخيري، مثل: (الإيثار، والتسامح، والتعاون).

- فاعلية برنامج إرشادي قائم على الامتنان في خفض التحيزات المعرفية، وأثره في المرونة التكيفية.

- العوامل الستة الكبرى للشخصية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين اليقظة العقلية والامتنان.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

أولاً: المراجع باللغة العربية

الراجحية، مروة وأبو هلال، ماهر والظفري، سليمان (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس هكساكو-60 للعوامل الستة للشخصية على عينة من طلبة المدرسة والجامعة في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية، (16)، 187-208.

الربيع، فيصل وعبابنة، كوكب (2018). الامتنان وجودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم - التربية الجامعة الأردنية، 45، 653-672.

سالم، رمضان وممراد، هاني (2020). الاسهام النسبي لكل من الامتنان والعفو في التنبؤ بالحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، (21)، ج7، 111-170.

الضبع، فتحي (2019). العوامل الستة الكبرى للشخصية النسخة المختصرة "HEXACO 24" "محددات نفسية للانا الهادئة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، (68)، 55-21.

عباس، محمد (2011). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 343-313، (30)8.

عزب، حسام ومصطفى، سارة ومصباح، نرمين (2019). الكفاءة السيكومترية لمقياس الامتنان لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 43(2)، 154-190.

لوزين، هاي (2008). الامتنان أسلوب حياة، (ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق)، مصر: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

Arabic References:

al-Qur'n al-Karīm

- Al-Rrājhiyah, Marwah & 'Abū Hilāl, Māhir & al-Zafrī, Sulaīmān (2020). al-Khaṣā'ish al-Sikwmitrīyah li-miqiās Hiksāk-w-60 lil-'Awāmil al-Sittah lil-Shakhṣīyah 'alā 'Aīyinah min ṭalabat al-Madrasah & al-Jāmi'ah fi Salṭanat 'Ummān, *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, (16), 187-208.
- Al-Rrabī', Faīṣal & 'Abābinah, Kawkab (2018). al-'Imtinān & Jawdat al-Ḥayāh ladā ṭalabat Jāmi'at al-Yarmūk fi ḍaw' ba'ḍ al-Mutaḡāyirāt, *Majallat Dirāsāt al-'Ulūm-al-Tarbawīyah*, 45, 653-672.
- Sālim, Ramaḍān & Murād, Hānī (2020). al-'Ishām al-Nisbī li-kull min al-'Imtinān & al-'Afw fi al-Tanabbu' bi-al-Ḥikmah ladā 'aīyinah min ṭalabat al-Jāmi'ah, *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Tarbīyah*, (21), 7, 111-170.
- Al-Ḍab', Faṭḥī (2019). al-'Awāmil al-Sittah Al-Kubrā lil-Shakhṣīyah Al-Nuskhah Al-Mukhtaṣarah "HEXACO 24" Muḥaddidāt Nafsīyah lil-'ānā al-Hādī'h ladā Mu'allimī & Mu'Imāt al-marḥalah al-'Ibtidā'iyah, *al-Majallah al-Tarbawīyah- Jāmi'at Sūhāj*, (68), 21-55.
- Abbās, Muḥammad (2011). al-'Awāmil al-khamsah al-Kubrā lil-Shakhṣīyah, *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah & al-Nnafsīyah*, 8 (30), 313-343.
- Azab, Ḥusām & Muṣṭafā, Sārah & Miṣbāh, Nirmīn (2019). al-Kafā'ah al-Sikwmitrīyah li-miqiās al-'Imtinān ladā 'aīyinah min ṭalabat al-Jāmi'ah, *Majallat Kulīyat al-Tarbīyah fi al-'Ulūm al-Nnafsīyah*, 43 (2), 154-190.
- Louisa, Hāy (2008). *al-'Imtinān 'Uslūb Ḥayāt*, (tarjamat Qism al-Tarjamah bi-Dār al-Fārūq), Miṣr: Dār al-Fārūq lil-'Istiḡmārāt al-Taḳāfiyah.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Aghababaei, N. (2013). God, the good life, and HEXACO: The relations among religion, subjective well-being and personality, *Mental Health Religion & Culture Journal*. 17(3), 284-290.
- Aghababaei, N. Blachnio, A. Arji, A. Chiniforoushan, M. Tekke, M, Mehrabadi, A. (2015). Honesty—Humility and the HEXACO Structure of Religiosity and Well-Being, *Curr Psychol, Springer*, DOI 10.1007/s12144-015-9310-5.

- Ajmal, A. Amin, R. & Bajwa, R. (2016). Personality Traits as Predictors of Forgiveness and Gratitude, *Pak. j. life soc. Sci*, 14(2), 91-95.
- Allen, S. (2018). *the Science of Gratitude*, a white paper prepared for the John Templeton Foundation by the Greater Good Science Center at UC Berkeley.
- Ashton, M. Lee, K. & de Vries, R. (2014). The HEXACO Honesty–Humility, Agreeableness, and Emotionality factors: A review of research and theory. *Personality and Social Psychology Review*, 18, 139–152.
- Bararovic, T. Sverko, I. (2013). THE HEXACO Personality Domains in the Croation Sample, DRU[. ISTR@. ZAGREB GOD. 22. BR. 3, STR, 397-411.
- Barmanpek, U. (2019). *Relationship between Personality Traits and Vocational Interests: A multi-faceted study*, (Ph. D), Department of Neuroscience, Psychology, and Behaviour University of Leicester.
- Buca, A. Calin, M.& Mincu, L. (2016). The relationship between HEXACO model of personality and employees' well-being, *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 26- 37.
- Chen, J. Chen, J. Kee, Y.&Tasi, Y. (2009). Validation of the gratitude Questionnaire in Taiwanese Undergraduate Students, *Journal of Happiness Studies*, 10, (6), 655- 664.
- Dunaetz, D. & Lanum, P. (2020). What Forms of Gratitude Expression are most Appreciated? Applications for Christian Leaders , *Spring*, 14(1), 55- 69.
- Funder, D. (2013). *The Personality puzzle*, (6th ed.). New York: W. W. Norton.
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher- student relationships, *journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate*. 42, 58-67.
- Kashdan, T. Mishra, A. Breen, W.& Froh, J.(2009). Gender differences in Gratitude, *Journal of Personality*, 77(3), 691-726.
- Khan, S. Sarwar, S. (2016). The HEXACO Personality Inventory and Academic Performance in MIS Course, *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 6(38), 175-183.
- Kim, J.& Lim, Y. (2021). The Relationship Between Self-Esteem and Gratitude Tendency of University Students during the Corona-19 Era of Human Disaster, *International Journal of Human & Disaster*, 6(1), 26-35.

- Lee, K. & Ashton, M. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure, *Personality and Individual Differences*, 38, 1571- 1582.
- Liang, H. Chen, Ch. Li, F. Wu, Sh. Wang, L. Zheng, X.& Zeng, B.(2020). Mediating effects of peace of mind and rumination on the relationship between gratitude and depression among Chinese university students, *Current Psychology*, 39 ,1430–1437.
- Llenares, I. Deocarib, C. Espanolac, M. & Sario, J. (2020). Gratitude Moderates the Relationship Between Happiness and Resilience, *International Journal Emotional Education*, 12(1), 103-108.
- Louisa, H. (2008). *Gratitude is a way of life*, (translation by Dar Al-Farouq translation department), Egypt: Dar Al-Farouq for Cultural Investments.
- McCullough, M. Emmons, R. & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112–127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>.
- Mcgrath, D. Neilson, T. Lee, K. Rash, Ch.&Rad, M. (2018). Associations between the HEXACO model of personality and gambling involvement, motivations to gamble, and gambling severity in young adult gamblers, *Journal of Behavioral Addictions*, 7(2), 392-400.
- Nekljudova, S. (2019). Six aspects of openness to experience, *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 10(2), 78-81.
- Satyawan, L. & Kiswantomo, H. (2020). Attachment to God and Student's Gratitude in and Ung. Indigenous: *Journal Ilmiah Psikologi*, 5(2). 131-140. doi: <https://doi.org/10.23917/indigenous.v5i2.10284> university "x" B.
- Shepherd, S. &Belicki, K. (2008). Trait forgiveness and traitedness within the HEXACO model of personality, *Personality and Individual Differences*, 45, 389-394.
- Sohrabi Z, Narimani M. (2018). The roles of HEXACO personality dimensions and affects control in prediction of marital satisfaction. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 20(3), 219-27.
- Szcześniak, M. Rodzeń, W. Malinowski, A. Kroplewski, Z. (2020). Big Five Personality Traits and Gratitude: The Role of Emotional Intelligence, *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 977- 988.

- Wakabayashi, A. (2014). A sixth personality domain that is independent of the Big Five domains: The psychometric properties of the HEXACO Personality Inventory in a Japanese sample. *Japanese Psychological Research*, 56(3), 211-223.
- Wardhani N, Agustiani H, Juliana I, Gimmy, A (2020). An exploration of gratitude themes and dynamics in academic context: an initial study on students in Indonesia. *Eurasia J Biosci* 14, 7133-7136.
- Wilson, J. (2016). Brightening the Mind: The Impact of Practicing Gratitude on Focus and Resilience in Learning, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(4), 1-13. doi: 10.14434/josotl.v16i4.19998.
- Wood, A. Emmons, R. Algoe, S. Froh, J. Lambert, N. & Watkins, P. (2016). A Dark Side of Gratitude? Distinguishing between Beneficial Gratitude and its Harmful Impostors for the Positive Clinical Psychology of Gratitude and Well-Being. In Wood, A. & Johnson, J. [Eds.], *Wiley Handbook of Positive Clinical Psychology* (pp. 137-151). Chichester, UK: Wiley.
- Wood, A. Joseph, S. & Maltby, J. (2008). Gratitude uniquely predicts satisfaction with life: Incremental validity above the domains and facets of the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 45, 49-54.
- Woods, S. & West, M. (2010). *The psychology of work and organizations*. London: Sage.
- Yoshimura, S. & Berzins, K. (2017). Grateful experiences and expressions: the role of gratitude expressions in the link between gratitude experiences and wellbeing, *Review of Communication*, 17:2, 106-118, <http://dx.doi.org/10.1080/15358593.2017.1293836>.



تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين

د. عبد الله بن علي الربيعان**

alrubaiian@qu.edu.sa

تاريخ القبول: 2022/03/02م

عبد الرحمن بن عبد الله المطرودي*

411113654@qu.edu.sa

تاريخ الاستلام: 2022/01/09م

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين، في حين تكونت عينة الدراسة من (92) معلماً من معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في منطقة القصيم، كان منهم (58) معلماً، و(34) معلمة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم تصميم الاستبيان كأداة لجمع بيانات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها: عدم كفاية المعرفة من قبل معلمي صعوبات التعلم بالتعديلات اللازم إدراجها على المقرر لكي يناسب الطلاب خلال تعليمهم عن بعد. كما أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الذكور. كما قدمت الدراسة في نهايتها، وبناء على نتائجها، العديد من التوصيات لتوفير بدائل تعليمية فعالة من قبل المؤسسات التعليمية في حال مشكلات الاتصال، أو انقطاع الإنترنت تمكن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الاستمرار في التعلم وتحصيل الفائدة.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، صعوبات التعلم، التحديات، المعلم.

* ماجستير في التربية الخاصة - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.
** أستاذ التربية الخاصة المشارك - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

Challenges of Distance Education Facing Students with Learning Disabilities from the Teachers' Perspective

Abdulrahman Bin Abdallah Al-Matrudi*

Dr. Abdullah Bin Ali Al-Rubaian**

411113654@qu.edu.sa

alrubaian@qu.edu.sa

Received date: 09/01/2022

Acceptance date: 02/03/2022

Abstract:

The current study aimed to identify the challenges of distance education facing students with learning disabilities in the primary schools of Al Qassim region from the teachers' perspective. The study sample consisted of 92 teachers of learning disabilities (58) males and (34) females. To achieve the study objectives, the descriptive survey method was used by designing a questionnaire to collect the study data. The study revealed many interesting findings, the most important of which is teachers' insufficient knowledge of the necessary curriculum modifications needed to meet the needs of their students during distance education. The results also revealed statistically significant differences in teachers' responses to distance education challenges facing students with learning disabilities in the primary schools due to gender differences, in favor of males. Based on these results, it was recommended that effective educational alternatives be provided by educational institutions in the case of communication problems or internet outages. These alternatives would enable students with learning disabilities to continue learning and get the fullest benefits.

Keywords: Distance education, Learning disabilities, Challenges, Teacher.

* Master of Special Education, Department of Special Education, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

** Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

يشهد العصر الحالي ثورة كبيرة في مجال التكنولوجيا والمعرفة، وهذا التطور بدوره أثر بشكل مباشر وغير مباشر على العملية التعليمية. ويعتبر العالم يبرسي أول من دمج التكنولوجيا مع التعليم، حيث قام بتطوير أول آلة تعليمية في عام 1926 ومنذ ذلك الحين عمدت المؤسسات التعليمية المختلفة إلى دمج واستخدام التقنية مع التعليم (دورثي، 2009).

وهذا ما دعا المؤسسات التربوية إلى ابتكار استراتيجيات عصرية مختلفة مثل أسلوب التعليم عن بعد لضمان الاستمرارية ومواكبة التطور التقني الذي غيّر مفهوم التكنولوجيا وأدى إلى دمجها مع التعليم، ويقدم هذا النمط المحتوى التعليمي، ويساعد في اكتساب المفاهيم والمهارات المختلفة عن طريق برامج الاتصال، ويمكن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع المعلم، وينمي التعلم الذاتي لديه (علي، 2019؛ صفر وأغا، 2019).

الجدير بالذكر أن الاهتمام بالتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية ليس وليد اللحظة، ففي عام 2006 اتفقت المملكة مع شركة (ميتور) الماليزية على تأسيس المركز الوطني للتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، وشملت الاتفاقية عدة مراحل من تصميم، وإدارة للبرنامج، وتدريب الكوادر البشرية؛ لتحقيق الاستفادة الكاملة من هذا المجال، وتطويره في المستقبل (عميرة وآخرون، 2019). بل إن ذلك الاهتمام السابق بالتقنية والتعليم قد أعطى ثماره، ففي خلال الفترة الماضية اضطرت المدارس إلى إكمال المناهج عن بعد، وذلك بعد الإجراءات التي اتخذتها المملكة في مواجهة جائحة كورونا، وقد حققت المملكة إنجازا كبيرا في هذا المجال، حيث تشير الإحصائيات الرسمية لوزارة التعليم إلى أن إجمالي الطلاب على منصة مدرستي وصل إلى 5.020.088، بينما وصل إجمالي المعلمين والمعلمات إلى 420.000 (وزارة التعليم، 2020).

وكانت المملكة سباقة في مواكبة هذه التغيرات السريعة الطارئة على العملية التعليمية، إذ تمت في فترة وجيزة المبادرة إلى إنشاء المنصات الرقمية التي تدعم التعليم الرقمي عن بعد، التي استُحدثت من خلالها منصات تعليمية رقمية لمختلف المراحل الدراسية؛ مثل منصة (روضتي) التي تخدم مرحلة رياض الأطفال ومنصة (مدرستي) التي تم اعتمادها لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وتتضمن هذه المنصات التعليمية خيارات وأدوات إلكترونية تمكن الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين من الاستفادة بشكل فعال ومستمر من هذه الخدمات (الدغيم، 2022).

كما أن أهمية التعليم عن بعد تبرز في الأزمات والظروف غير الطبيعية وهي فرصة لمؤسسات التعليم للعمل على بناء طرق ومنهجيات تساعد على استمرار العملية التعليمية، فالبلدان التي تريد النجاح في التعليم لا بد أن توفر التعليم في كافة الظروف (قناوي، 2020). فالتعليم يجب ألا يقف عند أي حد أو صعوبات أخرى تتعلق بالوقت والمكان والأدوات.

وبالرغم من المميزات الكثيرة التي يتيحها التعليم عن بعد فإن هذا النمط قد يواجه بعض التحديات؛ لعدة أسباب، لأن التعليم عن بعد تمتزج فيه متغيرات مختلفة تشمل جوانب تقنية وإدارية وإنسانية، فالمؤسسات التي تنجح في هذا النوع من التعليم هي تلك التي وضعت بالحسبان جميع هذه المتغيرات لضمان أداء كل منها دوره والحصول على التعليم بجودة وفاعلية (النظامي ومحمد، 2020؛ بغدادي، 2015).

حيث ذكرت العديد من الدراسات أهمية تفعيل التعليم عن بعد لذوي الإعاقة وتنمية المهارات التكنولوجية لديهم، وأكدت على تذليل العقبات التي تواجه الأفراد ذوي الإعاقة في التعليم عن بعد، مثل تلك التي تنتج عن انقطاع الاتصال أثناء عرض الدرس، أو خلال إرسال الرسائل الإلكترونية، ومشاكل ضعف الشبكة وسوء الاتصال (إبراهيم وأبو راوي، 2020؛ الحفناوي، 2017؛ السلمي والمكاوي، 2020).

وعلاوة على ذلك يشير Genc (2020) & Kocda إلى أن التعليم عن بعد يمتاز بتوفير بيئة تعلم مرنة، إلا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عندما يواجهون التحديات التقنية المختلفة في التعليم عن بعد تتشكل لديهم الكثير من صور الإحباط والقلق وتدني مستوى التحفيز الذاتي. وهذا بسبب تركيز المعلمين على شرح المادة الدراسية وعدم تقديم دورات تعين الطلبة على استخدام التقنية، والتعامل مع المنصات التعليمية، لكي تدعم تقدمهم في المادة (Wimberly et al., 2004).

يتضح مما سبق ومما تؤكد الدراسات السابقة أهمية التعليم عن بعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة، ووجود العديد من التحديات والعقبات التي تواجههم وتؤثر على استفادتهم وتحصيلهم الدراسي، لذا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة للكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من الجهود الكبيرة المبذولة من المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية في تقديم خدمات التعليم عن بعد على أفضل وأكمل وجه، فإن هذا التحول السريع والمفاجئ قد يقف أمامه مجموعة من التحديات والعقبات، وتزداد درجة حدة المعوقات التي تؤثر في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ نظرًا لما تختص به هذه الفئة من خصائص، ومشكلات أكاديمية ونفسية تستلزم العمل معهم بطرق وأساليب تناسب خصائصهم (السلي والمكاوي، 2020).

والانتقال المفاجئ للتعليم عن بعد لهذه الفئة قد يواجه بعض التحديات، بسبب عدة صعوبات قد تواجه المعلم والطالب، كما أشارت إليها بعض الدراسات، وهي تتمثل في الأساليب والتقنيات المستخدمة لتدريس ذوي الإعاقة، والتي تظهر في عدم وجود برمجيات تعليمية كافية لهم ومصممة بشكل يتماشى مع قدراتهم وخصائصهم، وفي حالة وجودها تكون عبارة عن عرض المحتوى التعليمي دون إيجاد فرص تمكنهم من التفاعل فيما بينهم أو مع المعلم (الشرقاوي، 2013؛ القريني والحارثي، 2020).

ومن خلال اطلاع الباحثين على نظام التعليم عن بعد وكيفية عمله وتطبيقه في المدارس، وبعد إجراء بعض المقابلات مع معلمي صعوبات التعلم، عن نظام التعليم عن بعد في منصة مدرستي في الفترة الحالية، والاطلاع على الدراسات السابقة في نفس المجال تبين مبدئيًا أن هناك معوقات إدارية، كتوفر بيانات الدخول للمنصة، كما أنه لا توجد طريقة واضحة أو مرجعية متكاملة لعمل معلمي صعوبات التعلم عن بعد.

فهناك تباين في الأساليب المستخدمة لشرح المادة العلمية بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي خاصة في الصعوبات التي تحتاج إلى ملاحظة وتوجيه مباشر من قبل المعلم، مثل صعوبات الإملاء ومهارة مسك القلم، كما لوحظ محدودية أو انعدام التواصل بين معلم صعوبات التعلم ومعلم التعليم العام، مما نتج عنه بعض المشاكل في تنسيق جدول الطالب ذوي صعوبات التعلم. وأشار بعض المعلمين إلى احتمالية وجود بعض العقبات لدى بعض الأسر وعدم توفر جهاز للطفل يمكنه من الدخول للمنصة.

فمع اختلاف طرق وأساليب التعليم التقليدي عن التعليم عن بعد قد يفتقر بعض المعلمين إلى المهارة المطلوبة في شرح وتوصيل المادة الدراسية للطلاب من خلال التعليم عن بعد على أتم شكل، وهذا ما أدى إلى قصور في الاستفادة من توظيف تقنيات التعليم عن بعد والتقنيات

الإلكترونية المتاحة لمعلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؛ بسبب عدم وجود دورات تدريبية تعزز المعرفة والمهارة لديهم في هذه الأدوات (أبو المجد والشريف، 2015؛ Burgstahler, 2015). كما أشار Michigan (2019) أن معلمي ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات عديدة فيما يتعلق بمعرفة وإجراء التعديلات اللازمة على الأساليب والطرق المستخدمة في شرح المناهج التعليمية، أو حتى إذا استدعى الأمر إجراء بعض التعديلات على المناهج نفسها بما يناسب خصائص وقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كذلك قلة الخبرة والمهارة لديهم في استخدام منصات التعليم عن بعد.

كما تبرز ضرورة دراسة التحديات في أن وزارة التعليم قد ناقشت العوامل الداعمة لتحقيق الكفاءة التشغيلية الناتجة عن التحول إلى التعلم الإلكتروني، سواء كانت هذه العوامل تقنية أو أكاديمية، وأكدت الوزارة أن التعليم عن بعد لم يعد تعليم طوارئ مرتبطاً بأوضاع محددة أو خلال الجوائح والأزمات فقط، بل سيكون خياراً استراتيجياً مستقبلياً بشكل مستمر يمكن العمل عليه والاستفادة من خدماته (وزارة التعليم، 2021).

لذا أتت فكرة هذه الدراسة لمعرفة تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
أسئلة الدراسة:

- 1- ما هي تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟
 - 2- هل توجد فروق دالة احصائية بين استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، الخبرة، نوع الصعوبة، الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني)؟
- أهداف الدراسة:

- تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- 1- الكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين.
 - 2- تحديد الفروق بين استجابات المعلمين بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم حول التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي الصعوبات من نظام التعليم عن بعد تعزى

للمتغيرات الآتية: (الجنس، الخبرة، نوع الصعوبة، الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في ندرة البحوث العربية التي اهتمت بدراسة تحديات التعليم عن بعد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في البيئة السعودية. إضافة إلى أهمية التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني لمواكبة التطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي، بما يمكن الطلاب من التعلم ذاتيا وتطوير ذواتهم، خصوصا في ظل الظروف التي يشهدها العالم في الوقت الحالي بسبب جائحة كورونا. إذ وجد المعلمون أنفسهم بين ليلة وضحاها ملزمين بتحويل الكتب الدراسية إلى محتوى رقمي، وهذا التحول السريع قد يترتب عليه بعض الصور التي تؤثر على سير العملية التعليمية. لذا تعد هذه الدراسة فريدة في نوعها على مستوى الوطن العربي، على حد علم الباحثين، حيث إنها تعكس الواقع الحالي وترصد تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

لذا فإن هذا البحث سيسهم في لفت أنظار المختصين والمسؤولين إلى استخدام التكنولوجيا وتصميم البرامج والأدوات التي تتناسب مع احتياجات وخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في برامج صعوبات التعلم في المدارس التابعة لإدارات التعليم بمنطقة القصيم، وهي إدارة تعليم بريدة والمكاتب التابعة لها، وإدارات تعليم عنيزة والرس والبدايع والمذنب، والبالغ عددهم تقريبا (113) معلّمًا ومعلمة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1442/1443 هـ.

مفاهيم الدراسة:

التعليم عن بعد:

تعرفه منظمة اليونسكو بأنه: "عملية تربوية يتم فيها كل/أغلب التدريس من شخص بعيد في المكان والزمان عن المتعلم، مع التأكيد على أن أغلب الاتصالات بينهم تتم من خلال وسيط معين" (Para.3 , UNESCO ,2020).

ويعرف التعليم عن بعد إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: ذلك النمط من التعليم الذي يقدم فرصا تعليمية وتدريبية للطلاب المدرجين في برنامج صعوبات التعلم دون إشراف مباشر من قبل المعلم، عن طريق استخدام برامج الاتصال المختلفة أو المنصة الدراسية المصممة من قبل الوزارة. **صعوبات التعلم:**

"هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية والأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعى أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 1437، ص. 10).

التحديات:

يعرف زكريا (2003، ص2) التحديات بأنها: "تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية، أو غير ذلك، في مناحي الحياة ومجالاتها، نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو الدولية، وتشكل تهديدًا أو خطرًا على مستقبل الفرد أو المجتمع أو الدولة". وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: كافة العوامل التي تؤثر بشكل سلبي على سير العملية التعليمية من خلال تأثرها أو ارتباطها بنظام التعليم عن بعد، والتي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وتشمل هذه الدراسة أربعة أبعاد مختلفة لتحديات التعليم عن بعد توضح تاليًا مع تعريفها

الإجرائي:

تحديات تتعلق بالمعلم:

وهي أي تحدي سببه ضعف قدرات ومهارات المعلم سواء كان ذلك بسبب الدافعية نحو أنماط التعليم عن بعد، أم نقص الخبرة والمهارة في استخدام الأساليب المساعدة في نظام التعليم عن بعد.

تحديات تتعلق بالتقنية:

وهي أي إشكال تقني وتكنولوجي يواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمعلمين، ويكون سببا في التأثير السلبي على العملية التعليمية.

تحديات تتعلق بالمنهج:

وهي التحديات التي تتعلق بتصميم المنهج والمحتوى الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكانت سببا في التأثير على تعليمهم، والتي ظهرت فقط عند استخدام نظام التعليم عن بعد.

تحديات تتعلق بالبيئة التعليمية:

وهي التحديات المصاحبة للقاعة الدراسية أو المكان المعتمد من قبل الطالب وأسرته لتلقي التعليم عن بعد في المنزل، والتي كان لها تأثير سلبي على تفاعل وتقدم الطالب.

الإطار النظري:

التعليم عن بعد:

يعتبر التعليم عن بعد أحد التوجهات الحديثة للمؤسسات التعليمية التي حرصت فيها على توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع غير القادرين على الالتحاق بالتعليم الحضوري بشكل منتظم في كافة الظروف المختلفة؛ نظرا لوجود إعاقة تمنعهم من الحضور أو وجود أي صعوبات أخرى (عبدالله، 2021).

كما أن المنظور التاريخي للتعليم عن بعد مر بعدة مراحل، فقد ذكر الحميدي (1985) أن الجيل الأول للتعليم عن بعد تم فيه دراسة المناهج عبر إرسالها عن طريق البريد للطلاب، وهذه المرحلة تسمى بدراسة المراسلات. ومن ثم أتى الجيل الثاني للتعليم عن بعد، والذي كان بأدوات أكثر ومجموعة أكبر من وسائل الإعلام والاتصال من الجيل الأول، وخاصة المراسلة عن طريق الفاكس، أو متابعة الدروس في التلفزيون، أما الجيل الثالث للتعليم عن بعد فظهر خلال التسعينات التي حدث فيها تطور كبير في التكنولوجيا، واستخدمت فيها طرق الاتصال اللاسلكية والحواسيب الإلكترونية (Dodo & Parwada, 2013).

تعريف التعليم عن بعد:

التعليم عن بعد أسلوب منظم يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال استخدام أساليب تكنولوجية حديثة، وتوفير فيديو وصوت وصورة من خلالها، لكي تتيح التفاعل بين الطالب والمعلم والمحتوى الدراسي، كما يتيح هذا النمط للطلاب التعلم دون الحاجة للحضور الشخصي إلى المدرسة (Basilaia & Kvavadze, 2020).

وعرفه الزهرة ومليكة (2021) بأنه نظام يتيح وسائط تعليمية تكنولوجية متنوعة لتمكين المتعلم من تلقي ونقل المعرفة منها: (خدمات المناقشة والبريد الإلكتروني والإنترنت) ويتيح حرية أكبر

للمتعلم فيما يتعلق بالمكان والزمان، ويعتمد هذا الأسلوب على استقلالية المتعلم ودعم التعلم الذاتي.

دوافع ومميزات التعليم عن بعد:

زاد الانتشار والإقبال في الآونة الأخيرة على برامج التعليم عن بعد وهذا يرجع بشكل أساسي إلى التطور التقني والتكنولوجي الملحوظ الذي بدوره أثر على العملية التعليمية بشكل عام وأسهم في تطورها، وجعل دمج التقنيات التكنولوجية مع التعليم أمراً لا بد منه (بوجلان، 2019).

وأصبح هذا التطور التكنولوجي من أهم الدوافع التي تشجع على استخدام التعليم عن بعد بالإضافة إلى انخراط العديد من التقنيات الجديدة مع الجانب التعليمي والاجتماعي والاقتصادي، والتي يظهر تأثيرها على الكثير من الجوانب وسير الحياة بشكل عام (الفرا، 2017).

إن التعليم عن بعد له مميزات وفوائد عديدة، حيث يعتبر من أفضل الطرق لضمان استمرار التعليم والحفاظ على جودته، فالتعليم عن بعد يراعي قضايا المكان والزمان بفاعلية ومرونة أكبر مما يتم بالتعليم التقليدي، في حدود الصلاحيات الممنوحة للمعلم والطالب من قبل المؤسسات التعليمية (Smedley, 2010).

كما أن هذا النمط يتيح الوصول إلى أكبر قدر من المعلومات بشكل سهل وميسر، ويمكن المتعلمين من تكوين علاقات، والتفاعل فيما بينهم خلال المنتديات والمنصات المصممة من قبل المؤسسة التعليمية، وتقليل حواجز الخوف فيما يتعلق بالمشاركة والتفاعل مع المعلم (Arkorful & Abaidoo, 2015).

في حين أضاف خالد (2020) أن التعليم عن بعد فعال من حيث التكلفة، فالطالب لا يحتاج إلى أن يسافر ويقطع المسافات للحصول على التعليم، كذلك المؤسسات التعليمية تستطيع الوصول إلى أكبر قدر من الطلاب دون الحاجة إلى زيادة عدد المباني أو الفصول.

كما يعزز التعليم عن بعد التعلم الذاتي للطالب ويكسبه مهارات البحث عن المعلومة وأخذها من أكثر من مصدر، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ومن خلال التعليم غير المتزامن يتاح للطالب التعلم بحسب قدرته وسرعته في اكتساب المعلومة (Smedley, 2010).

الجدير بالذكر أن من أهم مميزات التعليم عن بعد أنه يمكّننا من استغلال ومواكبة التطور الكبير في التقنية والتكنولوجيا ودمجها مع التعليم، فاستخدام الكمبيوتر في نقل وعرض المعلومات يساعد من الاستفادة من شبكة الإنترنت واستغلال الخدمات المقدمة فيها بشكل فعال (Arkorful &

(Abaidoo, 2015). ويمكن المعلم والطالب من تنويع المصادر لشرح المعرفة أو اكتسابها، وعدم الركون إلى المحتوى الموجود في المناهج الدراسية فقط، بل يتيح لهم الولوج إلى المكاتب الرقمية والاستفادة من المصادر المتنوعة فيها (الفرا، 2017).

تحديات التعليم عن بعد:

إن المتطلبات التي تساعد على انتشار هذا النوع من التعليم قد لا تكون مثالية في كل جوانبها بل تكون عرضة للعديد من التحديات التقنية والتي تفرضها سرعة التطور التكنولوجي وصعوبة مواكبة التعليم لها وتحديات قانونية تظهر في تشريع القوانين وحماية حرية الفكر وحقوق الملكية (بوجلال، 2019). في حين يرى (Ayyad et al (2020 أن تطبيق تقنيات التعليم عن بعد بشكل فعال يواجه عراقيل كثيرة، إذ إنه يعتمد بشكل أساسي على المستوى المعيشي للطلاب، فبعض الأسر تواجه تحديات مادية في توفير أجهزة حاسوب وخدمات الإنترنت، لاسيما عند كثرة وتعدد الأبناء في المنزل الواحد.

كما أنه قد تضطر بعض المؤسسات التعليمية إلى تغيير واستبدال طرق الاختبارات التقليدية بأساليب تقييم حديثة عبر الإنترنت، ولأن تلك الأساليب جديدة على المعلمين والطلاب، فمن المرجح أن تكثر الأخطاء في القياس، وهذا بدوره يؤثر على الدرجة الكلية لتقييمات الطلاب (et al., 2020). (Piopiunik).

وبينت دراسة لونيس واشعلال (2011) التحديات والمعوقات التي تواجه التعليم عن بعد على مختلف المستويات في المجتمع، والتي تكمن في ندرة الكوادر المتخصصة في التقنية والبرمجة، مع ضرورة الاعتماد عليهم في إدارة النظام وتقديم الدعم الفني للمنصات والبرامج التعليمية.

من المهم كذلك ألا تُغفل العوائق الاقتصادية مع وجود تكلفة عالية في هذا النوع من التعليم من خلال توفير الأجهزة الإلكترونية والأدوات اللازمة سواء في المؤسسات التعليمية أو من في المنازل، قبل أولياء الأمور، وتصميم البرامج والمنصات الدراسية وتطوير المحتوى الرقمي (الباروني، 2015).

ومن التحديات، أيضاً، ضعف المهارات في استخدام الأدوات والأجهزة الإلكترونية عند بعض المعلمين والطلاب والتي يعتمد عليها نمط التعليم عن بعد بشكل أساسي، فينعكس هذا الضعف بصورة مباشرة على طرق إيصال وتوضيح المعلومة للطلاب، لتسبب العديد من المشاكل في سير الدرس (Nguyen & Duong, 2021).

وعلى مستوى الواجبات والاختبارات، فهناك تحديات كبيرة في تطبيقها أو إعطاء تكليف منزلي للطلاب فمستوى الأمان والرقابة لا يستطيع المعلم ضبطه وقد يواجه الطلاب مشاكل في فهم صيغة الأسئلة ولا يستطيع المعلم توضيحها لهم في نفس الوقت (عبدالقادر، 2021).

الجدير بالذكر أنه مع كل مميزات وإيجابيات التعليم عن بعد والخيارات المتعددة في مصادر التعلم وسبل الراحة التي وفرها للمجتمع فإنه يواجه موجة شديدة فيما يتعلق بالاتجاهات وردود الفعل السلبية من قبل أفراد المجتمع وعدم الإقبال على هذا النوع من التعليم (القحطاني، 2021).
التعليم عن بعد مع ذوي الإعاقة:

نظرًا للتطور الضخم في مجال التعليم، فقد أصبح تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة تحديًا لكافة المجتمعات، وتعليم هذه الفئة ليس من مبدأ إنساني فقط، بل إن التهاون في تعليمهم يشكل عائقًا في نمو الدول، ويعد إهمال تعليم ذوي الإعاقة من أحد أكبر عوامل انتشار الأمية في المجتمعات (شحاتة، 2021).

كما أصبح دمج التقنية والتكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة أمرًا لا بد منه، فهو يساعد في مواكبة التطور التكنولوجي على كافة مناحي الحياة، كما أنه يزيد المتعة والتشويق في تعليم الطلاب ويتيح للمعلمين التنوع في الأساليب، ويسهل لأولياء الأمور متابعة أبنائهم والإشراف عليهم (Al-Shammari, 2008).

وعلى الرغم من كل التسهيلات والخدمات التي قدمتها التكنولوجيا لذوي الإعاقة والمعلمين فإنه قد تواجههم العديد من التحديات والعقبات التي ذكرتها العديد من الدراسات، وهذه التحديات مبينة في الفقرات الآتية:

أولاً: التحديات التي تحد من الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية الإلكترونية وتتعلق بمعلم ذوي الإعاقة

إن دور المعلمين أساسي لإنجاح عملية التعليم عن بعد، والجدير بالذكر أن دورهم في هذا النمط لا يتضاءل بل يصبح ضرورياً جداً لنجاح هذه العملية، من خلال التدريس المتزامن المباشر، أيضاً يلعب المعلم دوراً فعالاً عند توجيه وإرشاد الطلاب في التعلم الذاتي (عرقا، 2021).

وعلى الرغم من التطور التقني وتنوع المصادر الرقمية فإن مهمة المعلم أصبحت أكثر صعوبة من السابق، لمواجهة تحديات اجتماعية وثقافية تلزمه أن يستمر في تطوير نفسه وأن يكون

منفتحا على العديد من العلوم والمعرفة ليتمكن من الابتكار ومواجهة التحديات المختلفة (محمود، 2020).

ويذكر Zongozzi (2020) أن نقص الوعي وعدم وضوح الإجراءات لمعلمي ذوي الإعاقة أدى إلى ضعف في مخرجات وجودة التعليم، إضافة إلى المشاكل التي تطرأ على المنهج ولا يستطيع المعلم تداركها لقلة خبرته، كذلك قلة خيارات الدعم والتعزيز للطلاب ذوي الإعاقة.

كما قد يواجه المعلمون أيضا تحديات في ابتكار أساليب وطرق حديثة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات الحركية، أو الطلاب الذين لديهم إعاقات عقلية شديدة، نظرا لاختلاف الأساليب المستخدمة في التعليم عن بعد عما كان يتم معهم حضوريا، ولعدم مناسبة الوسائل التقنية المستخدمة لتطوير مهاراتهم أو جوانب الصعوبة لديهم (بني ملحم، 2020).

ثانياً: التحديات التي تحد من الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية الإلكترونية والتي تتعلق بذوي الإعاقة

نظراً لأهمية ذوي الإعاقة في المنظومة التعليمية، ولأن تعليمهم يستلزم توفر بعض المثيرات البصرية والحسية التي قد لا تتوفر في برمجيات التعليم عن بعد، فإن بعضهم بحاجة لتنمية المهارات الحركية عن طريق الفك والتركيب أو الحاجة لحاسة اللمس والبصر لتطوير عمليات التواصل (شحاتة، 2021).

ويؤكد Mohamed (2018) على ضرورة مراعاة الإدارات المدرسية والمعلمين لخصائص وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة عند تصميم المناهج واعتماد الوسائل الإلكترونية لتحقيقها؛ لتكون مناسبة لقدراتهم لتجنب مشاكل عدم الفهم مع توفير التدريب للطلاب على كيفية استخدام جهاز الكمبيوتر.

حيث كشفت دراسة السلمي والمكاوي (2020) عن بعض التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، مثل قلة المحتوى في المكاتب الرقمية الداعم لخصائص هذه الفئة، ولغة الإشارة، وعدم تقديم أنشطة منزلية من قبل المعلمين للطلاب ذوي الإعاقة السمعية تساعد في تطور مستواهم. كما أن تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد يواجه العديد من التحديات، بسبب ضرورة تفعيل دور الأسرة ومشاركتها في تعليمهم؛ مما سبب صعوبات في تطبيق ومتابعة التعليم، لانشغال الأسرة وقلة الخبرة وخاصة لاحتياج تعليم هذه الفئة إلى الكثير من الصبر للحصول على النتائج (الشريف وشقدار، 2021).

التعليم عن بعد مع ذوي صعوبات التعلم:

تهدف الأساليب المستخدمة في التعليم عن بعد إلى مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم لضمان حصولهم على التعليم وتحقيق إمكاناتهم الكاملة، فهي تعوض بعض جوانب القصور لديهم وتشجعهم على التخلص من التوتر وفاعلية المشاركة مع المعلم وتحسين بعض سلوكيات تشتت الانتباه (قمقاني وعليوان، 2021). وتأخذ الأساليب المستخدمة في التعليم عن بعد دوراً مهماً في تعزيز مهارات الإدراك البصري عن طريق تطوير التمييز البصري والتأزر الحركي البصري لذوي صعوبات التعلم، وتساعد أيضاً في تطوير مهارات الإدراك السمعي وتوفير العديد من الخيارات والبرامج للتغلب على صعوبات الكتابة (غانم وبن صغير، 2021).

ولتحقيق التعليم عن بعد لهذه الفئة بشكل فعال، يجب تقديم دورات تدريبية للطلاب ذوي صعوبات التعلم على كيفية التعامل مع الوسائل الإلكترونية، والمنصات الدراسية، كما يجب على المعلمين عند تصميم، وتقديم المناهج مراعاة قدرات وخصائص الطلاب، وأن تكون المواد التعليمية متنوعة، ومناسبة لقدراتهم (Cook & Gladhart, 2002).

ويشير الكرى والنعيم (2021) إلى وجود تحديات تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم خاصة فيما يتعلق بتحسين مهارات الكتابة والإملاء للطلاب، وصعوبة استخدام طرق التدريس الحسية معهم، بالإضافة إلى التشتت المتكرر لديهم؛ لقلة الرقابة والدعم من قبل أولياء الأمور خلال الدرس. كما يُظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم الكثير من صور الخوف والإحباط وتدني مستوى التحفيز الذاتي، وذلك عند مواجهتهم التحديات التقنية في التعليم عن بعد، وصعوبة استخدام التطبيقات الداعمة للتعليم عن بعد مع قلة الخبرة في التعامل مع المشاكل التقنية إذا وجدت (Wimberly et al., 2004). ومن المشاكل التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أن منصات التعليم عن بعد لا تسمح بإعطاء وقت إضافي عند أداء الاختبارات، بسبب احتياجهم للتدريب على استخدام المنصات الإلكترونية، وهذا بدوره أدى إلى نقص الدافعية لديهم وأثر على مستوى وجودة المخرجات التعليمية لهذه الفئة، وتحصيلهم الدراسي (القرني والحارثي، 2020).

ولكي يستطيع المعلمون ذوو صعوبات التعلم مواجهة تلك التحديات وتقديم التعليم بشكل فعال للطلبة، يجب استخدام بعض الإستراتيجيات المساعدة مثل المواءمة التي تكون بأخذ اهتمامات الطلبة وقدراتهم واحتياجاتهم بعين الاعتبار لتكون أهداف المقرر مبنية عليها لتحقيق التقدم عند جميع الطلاب دون استثناء (Al-Saeedi, 2021). كما تستخدم كذلك إستراتيجية

التنوع لتوفير وشرح المنهج الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بطرق مختلفة أكثر مناسبة لهم من غير تغيير في طبيعة المنهج الأساسية واللجوء إلى الأنشطة والألعاب المتوفرة في المنصات الإلكترونية والتي تساعد المعلم على جذب انتباه الطالب وتقليل التشتت لديه (قمقاني وعليوان، 2021).

الدراسات السابقة:

قام محمود (2020) بدراسة هدفت إلى تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة بالأردن عن طريق تقييم مدى استفادة الطلاب من اندماجهم بأساليب التعليم عن بعد، كذلك العقبات التي تواجه المعلمين في عملية التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. وتكونت عينة الدراسة من (320) معلما ومعلمة، و(169) طالبا وطالبة، و(90) مديرا ومديرة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في البحث، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

أن نسبة عالية من عينة الطلاب لم يتقيدوا بزمان ومكان للوصول للمعلومة أو التواصل مع المدرسة، فمع استخدام الهواتف الحديثة والحاسوب يستطيع الطلاب الوصول للمعلومة في أي ظرف وزمان، أيضا تفاوتت النسبة بين التحديات التي تواجه التعليم عن بعد، ومن أهمها سهولة غش الطلاب؛ لقلة الرقابة والإشراف المباشر من قبل المعلم وعدم تفعيل دور الرقابة من الأسرة. وهدفت دراسة (Cagiltay et al 2019) إلى الكشف عن تصورات وتجارب معلمي التربية الخاصة حول استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة، وتم تطبيق هذه الدراسة بمدينة أنقرة التركية واستخدم الباحث المنهج الوصفي، في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (27) معلما للتربية الخاصة، من (6) مدارس مختلفة، واعتمد الباحث المقابلة أداةً لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها:

وجود قصور في استخدام التكنولوجيا من قبل المعلمين خلال إعطاء الدرس، وذلك لعدم توفر الأدوات اللازمة، وضعف البنية التحتية، وقلة الدعم من قبل إدارات المدارس، كذلك أبدى غالبية المعلمين إيجابية موقفهم عندما يتعلق الأمر بدمج التكنولوجيا مع تعليم ذوي الإعاقة وذلك لتحسين جودة النتائج الدراسية ورفع مستوى الطلاب.

كما حاول السلمي والمكاوي (2020) التعرف على تحديات التعليم عن بعد لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل انتشار (جائحة كورونا)، وذلك عن طريق التعرف على متطلبات ومميزات

التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق استبانة طبقت على (391) معلماً للإعاقة السمعية في مدارس الدمج في السعودية ومصر، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم التحديات التي تواجه معلمي ذوي الإعاقة السمعية عدم وجود دورات تدريبية تعزز مهاراتهم في تعليم الطلاب عن بعد، كذلك المناهج الدراسية شكلت تحدياً للطلاب؛ لأنها لم تصمم بشكل يسمح بتعليمها عن بعد، وهذا بسبب قلة الكوادر المؤهلة وضعف البنية التحتية التكنولوجية.

وأجرى أبو المجد والشريف (2015) دراسة كان الهدف منها التعرف على معوقات توظيف تقنيات التعليم التي تواجه معلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، وتم إجراء هذه الدراسة تحديداً في مكة المكرمة وتم اتباع المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (70) معلم صعوبات تعلم، وتم اعتماد الاستبانة أداة للدراسة والتي كانت مكونة من خمسة محاور و(47) عبارة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات وتحديات لدى معلمي صعوبات التعلم في استخدام تقنيات التعليم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وكانت المعوقات عبارة عن: (معوقات خاصة بالمعلم والإدارة المدرسية، معوقات خاصة بالمنهج) وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين ذوي صعوبات التعلم عن طريق دورات مهتمة في مجال تقنيات التعليم.

كما قام kocoglu & Tekdal (2020) بعمل دراسة هدفت إلى تحليل أنشطة التعليم عن بعد وأجريت خلال فترة جائحة كورونا COVID-19، وكان المنهج المتبع للدراسة هو المنهج الوصفي. وكانت عينة الدراسة عبارة عن 28 معلماً و22 معلمة وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لم يكونوا مدربين بشكل كاف لينتقلوا إلى نظام التعليم عن بعد، كذلك عدم توفر جميع الموارد للمعلمين في نظام التعليم عن بعد، كما كانت في الفصول التقليدية، كما أن النتائج توضح أن هناك فرقاً في الاستفادة من نظام التعليم الإلكتروني باختلاف التخصص.

كما هدفت دراسة Kent (2016) إلى استكشاف إمكانية الوصول إلى أدوات وخدمات التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت والعوائق التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة والطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون بشكل كامل عن بعد في أستراليا، واستهدفت الدراسة (15) مؤسسة مختلفة للتعليم العالي تستخدم نظام التعليم عن بعد، وتكونت الدراسة من مرحلتين، المرحلة الأولى كانت دراسة استقصائية لاستكشاف تجربة الطلاب المتعلقة بإمكانية الوصول لمنصات التعليم عن بعد وطرق الطلاب في الكشف عن إعاقاتهم، وكان لهذه المرحلة المسحية (356) إجابة، أما المرحلة الثانية

فأجريت عن طريق (143) مقابلة استمدت أسئلتها من معلومات الاستطلاع التي أجريت في المرحلة الأولى، وكانت النسبة الأعلى للمشاركين في الاستطلاع من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية إذ بلغت (44.9%)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة وجدوا أن أخذ الدروس عبر الإنترنت عبر (Open Universities Australia) كان الطريقة المفضلة لديهم للوصول إلى خدمات التعليم العالي.

كما قام الكرى والنعيم (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي ومعلمات صعوبات التعلم نحو التدريس عن بعد خلال جائحة كورونا COVID-19 ومن ثم الخروج بمقترح لتطوير تعليم ذوي الصعوبات عن بعد. وتكونت عينة الدراسة من (193) معلماً، منهم (96) معلماً، و(97) معلمة، وتم تطبيق هذه الدراسة على كافة المدارس التي تحتوي برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبيان أداة للدراسة.

وكان أبرز نتائج الدراسة عدم وجود فروق في اتجاهات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، كذلك أظهرت النتائج وجود صعوبة لدى المعلمين عند تدريس الطلاب المهارات الحركية مثل الكتابة والإملاء، بالإضافة إلى وجود تشتت عند الطلاب، لعدم توفر الأساليب الحسية في تعليم الطلاب عن بعد.

كما هدفت دراسة العازمي والخطيب (2021) إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في دراسة الرياضيات عن بعد من وجهة نظر أولياء أمورهم بدولة الكويت، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (150) من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، منهم (90) من الذكور، و(60) من الإناث، وتم استخدام الاستبانة الدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود فروق في التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ماعدا بعد العوامل المتعلقة بالمعلم، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وفي نفس الإطار أعدت اليحيا وعافية (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم وطلابهم في الفصول الافتراضية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين في المنطقة الشرقية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة عن طريق الاستبانة المكونة من ثلاثة محاور: محور معوقات تجاه المعلم، ومحور معوقات تجاه

التلاميذ، وأخيراً استبانة تعكس مفهوم الذات، وتم تطبيق الدراسة في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

وتكونت عينة الدراسة من (117) معلّم ومعلمة صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين المعوقات التي تواجه التلاميذ والمعلمين، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها: ضرورة استحداث دورات تدريبية للمعلمين من أجل تعزيز مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كذلك أهمية توفير دعم فني مباشر للمعلمين خلال إعطاء الدروس في المنصات الافتراضية لحل المشكلات الطارئة وسير الدرس على أكمل وجه.

كما سعت دراسة شحاتة (2021) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، ومعرفة أبرز التحديات التي تواجههم، ومساعدتهم في التغلب عليها، واتبع الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة.

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وجاء في النتائج أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة كانت سلبية نحو التعليم عن بعد وذلك بسبب أن تدريب ذوي الإعاقة يحتاج إلى تواصل مباشر مع الطالب وجهاً لوجه لضرورة تنمية الحواس والمهارات لديهم، كذلك عدم توفر مختصين بالتقنية يقدمون لهم الدعم في تصميم المناهج الرقمية أو معالجة المشاكل التكنولوجية بشكل عام، مع قلة الخبرة لديهم في هذا المجال.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للمنهج البحثي ووصف مجتمع وعينة الدراسة، والأدوات التي تم استخدامها، وكيفية الاستجابة عليها وكيفية تصحيحها وشروطها السيكمترية. كذلك تم عرض الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها للوصول إلى نتائج الدراسة.

أولاً: المنهج البحثي

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يسهم في الكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتم اختياره بناءً على مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها، ولما لمتته للدراسة الحالية والظروف الراهنة التي يمر بها الطلاب ذوو صعوبات التعلم خلال جائحة كورونا في أخذ التعليم بشكل كامل عن بعد.

ويتميز المنهج الوصفي بارتباطه بالظواهر المعاصرة وتجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، بهدف وصفها وتحليلها وتفسيرها كما توجد عليه في الواقع، بما يساعد على الوصول للنتائج التي تسهم في تفسير الظاهرة وتحديد الأساليب المناسبة لتطويرها (العساف، 1995).

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1443هـ) والبالغ عددهم (113) معلماً ومعلمة.

ثالثاً: عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية:

تمثل الهدف من الدراسة الاستطلاعية في التأكد من فهم المشاركين في الدراسة لتعليمات الاستبانة وكيفية الاستجابة لها، وكذلك التأكد من وضوح العبارات وفهم المستجيبين لها، والتأكد من الشروط السيكمترية لصدق وثبات الاستبانة.

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية في صورتها النهائية من (21) معلماً من معلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. تم التطبيق عليهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية من (92) معلماً من معلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة الأساسية وفقاً للمتغيرات المختلفة:

جدول (1): وصف عينة الدراسة الأساسية من معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

الجنس	العدد	%	الدورات التدريبية	العدد	%
ذكور	58	63%	نعم	63	68.5%
إناث	34	37%	لا	29	31.5%
نوع الصعوبة	العدد	%	سنوات الخبرة	العدد	%
صعوبات تعلم القراءة	27	29.3%	أقل من 5 سنوات	20	21.7%
صعوبات تعلم الكتابة	48	52.2%	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	41	44.6%
صعوبات تعلم الحساب	17	18.5%	من 10 سنوات فأكثر	31	33.7%

يتضح من الجدول (1) أن النسبة الأكبر من المعلمين عينة الدراسة الحالية كانوا من الذكور بنسبة بلغت 63%، بينما بلغت نسبة الإناث في عينة الدراسة 37%، كذلك يتضح أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة كانت خبرتهم في المجال التعليمي "من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات" بنسبة 44.6%، يليهم المعلمون الذين كانت خبرتهم "من 10 سنوات فأكثر" بنسبة 33.7%، وأخيراً من كانت خبرتهم "أقل من 5 سنوات بنسبة 21.7%.

وبالنسبة للدورات التدريبية يتضح أن النسبة الأكبر من المعلمين عينة الدراسة الأساسية كانوا ممن حضروا دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني بنسبة بلغت 68.5%، بينما بلغت نسبة من لم يحضروا أي دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني 31.5%، وبالنسبة إلى متغير الفئة الأكثر تأثراً بتحديات التعليم عن بعد من ذوي صعوبات التعلم يتضح أن الفئة الأكثر تأثراً هي فئة "صعوبات تعلم الكتابة" بنسبة بلغت 52.2%، ثم فئة "صعوبات تعلم القراءة" بنسبة بلغت 29.3%، وأخيراً فئة "صعوبات تعلم الحساب" بنسبة بلغت 18.5%.

رابعاً: أداة الدراسة

1- استبانة "تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين"

تتكون الاستبانة في هذه الدراسة من جزأين تشمل (41 فقرة): الجزء الأول شمل البيانات الأولية (الديموغرافية) لأفراد العينة: (الجنس، الخبرة، نوع الصعوبة، الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني). والجزء الثاني شمل التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، ويتكون هذا الجزء من (37) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كما يأتي:

البعد الأول: تحديات تتعلق بالمعلم: ويضم هذا البعد (11) فقرة.

البعد الثاني: تحديات تتعلق بالتقنية: ويضم هذا البعد (9) فقرات.

البعد الثالث: تحديات تتعلق بالمنهج ومتطلباته: ويضم هذا البعد (9) فقرات.

البعد الرابع: تحديات تتعلق بالبيئة التعليمية: ويضم هذا البعد (8) فقرات.

وتم تحديد شكل مفتاح استجابات أفراد العينة لفقرات وعبارات الاستبيان عن طريق استخدام مقياس ليكرت LIKERT الخماسي على النحو الآتي: (موافق بشدة=5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1).

أ- الصدق

تم التأكد من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية عن طريق صدق المحكمين (الصدق الظاهري) Face Validity حيث تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية والمكونة من (35) فقرة على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس. فجاءت آراؤهم مجمعة على انتفاء عبارات الاستبانة وسلامة صياغتها اللغوية مع وجود بعض الملاحظات في الصياغة وإضافة بعض الفقرات، وحظيت جميع العبارات بنسب اتفاق تفوق 80% من المحكمين. كما كان نموذج الاستبانة المقدمة للمحكمين في صورته الأولية مكونا من (35) فقرة، وتم مراعاة التعديلات المطلوبة في النسخة النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية لتصبح مكونة من (41) فقرة.

كذلك تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة Internal Consistency بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات العبارات والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، بعد حذف درجة العبارة منها، حتى لا تؤثر على معامل الاتساق الناتج، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في جدول (2):

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

بعد حذف درجة العبارة منها

الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
البعد الأول: تحديات تتعلق بالمعلم	البعد الثاني: تحديات تتعلق بالتقنية	البعد الثالث: تحديات تتعلق بالمنهج ومتطلباته	البعد الرابع: تحديات تتعلق بالبيئة التعليمية				
**0.725	1	**0.698	1	**0.730	1	**0.729	1
*0.403	2	**0.550	2	**0.792	2	**0.598	2
**0.592	3	**0.798	3	**0.782	3	**0.700	3
**0.632	4	**0.520	4	**0.765	4	**0.713	4
*0.438	5	**0.646	5	*0.438	5	**0.653	5
**0.667	6	*0.457	6	**0.808	6	**0.738	6
*0.464	7	**0.492	7	**0.862	7	**0.692	7
**0.531	8	**0.627	8	**0.781	8	**0.766	8
**0.563	9	**0.721	9	**0.840	9		9
**0.529	10	*دالة عند مستوى دلالة 0.05					
**0.637	11	**دالة عند مستوى دلالة 0.01					

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة منها معاملات ارتباط دالة إحصائية عند مستوى 0.01 أو 0.05 وهو ما يؤكد تجانس واتساق عبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة فيما بينها وتماسكها بعضها ببعض.

كذلك تم التأكد من اتساق أبعاد الاستبانة فيما بينها بحساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة البعد منها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الحالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف

درجة البعد منها

البعد الأول: تحديات تتعلق بالمعلم	البعد الثاني: تحديات تتعلق بالتقنية	البعد الثالث: تحديات تتعلق بالمنهج ومتطلباته	البعد الرابع: تحديات تتعلق بالبيئة التعليمية
**0.706	**0.765	**0.714	**0.678

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة البعد منها معاملات ارتباط دالة إحصائية عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد تجانس واتساق أبعاد الاستبانة فيما بينها وتماسكها بعضها ببعض.

ب- الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات الاستبانة الحالية وأبعادها الفرعية بحساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (4): معاملات ثبات درجات الاستبانة وأبعادها الفرعية

البعد الأول: تحديات تتعلق بالمعلم	البعد الثاني: تحديات تتعلق بالتقنية	البعد الثالث: تحديات تتعلق بالمنهج ومتطلباته	البعد الرابع: تحديات تتعلق بالبيئة التعليمية	الاستبانة ككل
0.867	0.873	0.714	0.777	0.871

يتضح من الجدول (4) أن للاستبانة الحالية وأبعادها الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائية، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام الاستبانة في الدراسة الحالية في الكشف عن تحديات

التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة بأن يتم الاختيار من خمسة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة وهي: (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب؛ والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد أو محور في الاستبانة تعبر عن درجة عالية من درجة التحقق.

كذلك يجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات الآتية في الحكم على تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الموزونة للأبعاد كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (5): محكات الحكم على تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم

بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد				
أقل من 1.8	من 1.8 إلى أقل من 2.6	من 2.6 إلى أقل من 3.4	من 3.4 إلى أقل من 4.2	من 4.2 فأكثر
درجة التحقق				
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالآتي:

أ- للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام

1- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation في التأكد من صدق الاستبانة.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات الاستبانة.

ب- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام

1- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent والمتوسطات Mean والانحرافات المعيارية

Std. Deviation في الكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات

التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين.

2- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، باختلاف (الخبرة في العملية التعليمية، نوع الصعوبة).

3- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، باختلاف (الجنس، الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على "ما هي تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟".

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة الحالية تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على كل عبارة من عبارات الاستبانة المستخدمة في الدراسة، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات وذلك لتحديد درجة التحقق لكل تحدٍ من التحديات المتضمنة في الاستبانة، فكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

1- البعد الأول: تحديات تتعلق بالمعلم

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	ضعف خبرة ومهارات المعلم في استخدام التقنية في التعليم عن بعد	3.087	1.228	متوسطة	9
2	صعوبة تواصل المعلم مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.652	1.226	كبيرة	3
3	ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين التي تشجع على استخدام نظام التعليم عن بعد بفاعلية	3.315	1.138	متوسطة	6
4	الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين لاستخدام منصات التعليم عن بعد	3.283	1.031	متوسطة	7

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
5	وجود صعوبات مادية لدى المعلم في توفير الأجهزة والوسائل المساعدة للتعليم عن بعد	3.272	1.196	متوسطة	8
6	صعوبة في التحكم وضبط المنصة الدراسية من قبل المعلم أثناء استخدام نظام التعليم عن بعد	3.620	1.137	كبيرة	5
7	ضعف الدافعية لدى المعلمين لاستخدام منصات التعليم عن بعد	2.837	1.151	متوسطة	10
8	عدم الإشراف والمتابعة من إدارة المدرسة لعمل معلم صعوبات التعلم	2.326	1.091	ضعيفة	11
9	صعوبة التواصل والتفاعل مع الطلاب عبر نظام التعليم عن بعد	4.250	0.933	كبيرة جداً	1
10	صعوبة توفير التعزيز والتغذية الراجعة المناسبة للطلاب	3.967	1.084	كبيرة	2
11	عدم كفاية المعرفة بالتعديلات اللازم إدراجها على المقرر لكي يناسب الطلاب خلال تعليمهم عن بعد	3.620	1.025	كبيرة	4
الدرجة الكلية للبعد		3.384	1.113	متوسطة	

يتضح من الجدول (6) أن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم متحققة بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد 3.384 بانحراف معياري 1.113، وجاءت عبارة واحدة من عبارات بعد التحديات المرتبطة بالمعلم متحققة بدرجة كبيرة جداً، وهي العبارة رقم (9) "صعوبة التواصل والتفاعل مع الطلاب عبر نظام التعليم عن بعد" وحلت في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.250 بانحراف معياري قدره 0.933.

وُفسّر هذه النتيجة بأن طالب صعوبات التعلم بحاجة للربط الحسي لتحسين مستواه الدراسي، ورفع دافعيته للتعلم، وغياب ذلك في التعليم عن بعد يجعل تواصله وتفاعله مع المعلم ضعيفا، وهذا ما أكدت عليه دراسة اليحيا وعافية (2021) التي بينت أن التدريس المباشر والربط الحسي من العوائق التي أثرت على تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم خلال التعليم عن بعد.

وجاءت أربع عبارات من العبارات في بعد التحديات المرتبطة بالمعلم متحققة بدرجة كبيرة، مع مراعاة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث جاءت العبارة رقم (10) "صعوبة توفير التعزيز والتغذية الراجعة المناسبة للطلاب" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.967 بانحراف معياري قدره 1.084.

وتُفسّر هذه النتيجة باختلاف طرق التعزيز في نظام التعليم عن بعد بشكل كبير عن التعليم الحضوري، فبعض معلمي صعوبات التعلم كانوا يعتمدون على التعزيز المادي أو المحسوس خلال تعليم الطالب وهذا ما أصبح تطبيقه صعبا خلال التعليم عن بعد. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عقيل (2021) التي أكدت فيها على أهمية التنوع في أساليب التعزيز خلال تعليم طلاب المرحلة الابتدائية وعدم الركون إلى التعزيز المادي فقط من قبل المعلمين، لضمان تميز ومشاركة الطلاب بفاعلية خلال الدرس.

أما بالنسبة للتغذية الراجعة الصريحة أو المباشرة فمن الصعب تطبيقها في بعض المهارات خلال التعليم عن بعد، مثل (الكتابة)، فبعد أن يخطئ الطالب في كتابة الكلمة يتطلب هذا الأسلوب من المعلم أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرة بعد رؤيته له، وهذا ما يصعب التأكد منه خلال التعليم عن بعد. (Poles, 2020).

كما أن توفير التغذية الراجعة غير الصريحة يستدعي أن يطلب المعلم من الطالب في حالة الخطأ التفكير في الجواب الصحيح ويتخيله في ذهنه مع إعطائه مهلة لذلك، ثم يزوده بالإجابة الصحيحة، وهذا ما يصعب تطبيقه خلال 30 دقيقة فقط لحصة تدريسية في التيمز (Teams). وهذا ما أكدته نتيجة دراسة الملحم (2021) فقد بينت أن طالب صعوبات التعلم يحتاج لوقت أكبر خلال عملية الشرح للفهم والاستيعاب ليستطيع تعديل أخطائه وتطوير مهاراته لتجنب تكرار الخطأ في نفس المهارة مرة أخرى.

جاءت العبارة رقم (2) "صعوبة تواصل المعلم مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.652 بانحراف معياري قدره 1.226. ويُعزى ذلك إلى عدم إشراك أو توضيح الدور المطلوب من أولياء الأمور بشكل واضح ومُفصل خلال التعليم عن بعد، وتتفق هذه

النتيجة مع نتيجة دراسة الكري والنعيم (2021) التي بينت أن توضيح دور أولياء الأمور مع أبنائهم أثناء التعليم عن بُعد يدعم ويحسن من دورهم في دعم العملية التعليمية؛ مما يُعزّز من تطوير التعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وجاءت العبارة رقم (11) "عدم كفاية المعرفة بالتعديلات اللازم إدراجها على المقرر لكي يناسب الطلاب خلال تعليمهم عن بعد" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.620 بانحراف معياري قدره 1.025. وتُفسّر هذه النتيجة بسبب ضعف ونقص الدورات التدريبية المختصة بإعداد المعلمين للانتقال للتعليم عن بعد أن وجدت، والجدير بالذكر أن تقديم مثل هذه الدورات بشكل جيد للمعلمين يساعد في استخدام التعليم عن بُعد، وإجراء التعديل اللازم على المقرر كي يتناسب مع احتياجات ذوي صعوبات التعلم، ويُحسّن من قدرتهم على ذلك، مما يُحسّن ويطور من العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الكري والنعيم 2021) و(بني ملحم، 2020) و(القريني والحارثي، 2020) وعرفقات، (2021) التي أكدت على ضرورة تقديم التوجيه والتدريب الكافي للمعلمين ليتمكنوا من التعامل مع المناهج الدراسية الرقمية في منصات التعليم عن بعد بفاعلية. وجاءت العبارة رقم (6) "صعوبة في التحكم وضبط المنصة الدراسية من قبل المعلم أثناء استخدام نظام التعليم عن بعد" في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.620 بانحراف معياري قدره 1.137. وتفسر هذه النتيجة بأن ذوي صعوبات التعلم بحاجة للتعامل الفردي والملاحظة المباشرة من قبل المعلم، ولذلك عادة ما يواجه المعلمون صعوبة عند استخدام نظام التعليم عن بعد في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العازمي والخطيب (2021) التي بينت التحديات التي تواجه طلبة صعوبات التعلم خلال التعليم عن بعد، ودراسة (Ricker, et al. (2002 التي بينت وجود صعوبات في الضبط والتحكم بالقاعة الدراسية من قبل المعلم خلال تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، وذلك بسبب تأثير بعض الإعاقات في تعليم الطلاب عن بعد.

وجاءت خمس عبارات في بعد التحديات المرتبطة بالمعلم متحققة بدرجة متوسطة، وهي على الترتيب -مع مراعاة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في استجابات أفراد عينة الدراسة:-

جاءت العبارة رقم (3) "ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين التي تشجع على استخدام نظام التعليم عن بعد بفاعلية" في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.315 بانحراف معياري قدره 1.138.

جاءت العبارة رقم (4) "الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين لاستخدام منصات التعليم عن بعد" في الترتيب السابع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.283 بانحراف معياري قدره 1.031.

جاءت العبارة رقم (5) "وجود صعوبات مادية لدى المعلم في توفير الأجهزة والوسائل المساعدة للتعليم عن بعد" في الترتيب الثامن من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.272 بانحراف معياري قدره 1.196.

جاءت العبارة رقم (1) "ضعف خبرة ومهارات المعلم في استخدام التقنية في التعليم عن بعد" في الترتيب التاسع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.087 بانحراف معياري قدره 1.228.

جاءت العبارة رقم (7) "ضعف الدافعية لدى المعلمين لاستخدام منصات التعليم عن بعد" في الترتيب العاشر من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 2.837 بانحراف معياري قدره 1.151.

وجاءت عبارة واحدة من العبارات في بعد التحديات المرتبطة بالمعلم متحققة بدرجة ضعيفة، وهي:

العبارة رقم (8) "عدم الإشراف والمتابعة من إدارة المدرسة لعمل معلم صعوبات التعلم" إذ حلت في الترتيب الحادي عشر من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة ضعيفة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 2.326 بانحراف معياري قدره 1.091.

وتفسر هذه النتيجة بأن التعليم عن بعد سهل الإشراف والمتابعة في أي وقت وأي مكان، وذلك من خلال الخدمات المتطورة في الوسائل والأدوات التكنولوجية، فمن الممكن أن يتابع المشرف وقت دخول وخروج المعلم والطالب، والدخول لأكثر من حصة في وقت واحد من خلال الإشراف على منصات التعليم عن بعد، وتركيز المشرفين بشكل كبير على متابعة توقيت حضور المعلمين وتسجيل الدخول للمنصة خلال جائحة كورونا.

2- بالنسبة إلى البعد الثاني: تحديات تتعلق بالتقنية

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتقنية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يوجد صعوبة في إجراءات الدخول للمنصة	3.337	1.269	متوسطة	8
2	هناك مشاكل تقنية مثل بطء أو انقطاع الإنترنت بشكل متكرر	3.717	1.170	كبيرة	4
3	عدم توفر الأجهزة الإلكترونية المطلوبة لإتمام عملية التعليم عن بعد بفاعلية	3.696	1.066	كبيرة	5
4	لا يوجد كوادرات متخصصة تدعم عمل المعلم في تصميم وتحويل المنهج الدراسي إلى محتوى رقمي	3.935	0.935	كبيرة	1
5	لا يوجد دعم فني مناسب عند الحاجة إليه في نظام التعليم عن بعد	3.826	1.034	كبيرة	3
6	هناك مشاكل تقنية متكررة بسبب الضغط على شبكة الاتصال أثناء جائحة كورونا تمنع استفادتي من منصات التعليم عن بعد	3.283	1.198	متوسطة	9
7	عدم توفر خيار بديل لإكمال العملية التعليمية خلال انقطاع الإنترنت	3.848	1.099	كبيرة	2
8	عدم توفر الصور والعروض التفاعلية في بعض المواضيع أثر على عملية الشرح وإبصال المعلومة للطلاب	3.543	1.181	كبيرة	7
9	عدم توفر صيانة دورية للأجهزة المستخدمة للتعليم عن بعد	3.663	1.030	كبيرة	6
	الدرجة الكلية لتحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتقنية	3.650	1.109	كبيرة	

يتضح من الجدول (7) أن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتقنية متحققة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد 3.650 بانحراف معياري 1.109، وجاءت 7 عبارات من عبارات بعد التحديات المرتبطة بالتقنية متحققة بدرجة كبيرة، وهي على الترتيب:

العبارة رقم (4) "لا يوجد كوادر متخصصة تدعم عمل المعلم في تصميم وتحويل المنهج الدراسي إلى محتوى رقمي" إذ جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.935 بانحراف معياري قدره 0.935. وتُفسّر هذه النتيجة بأن تأهيل المعلمين لاستخدام التعليم عن بُعد يُحسن من قدرتهم على الاستفادة بشكل كامل من الخدمات المتاحة فيه؛ ولعل التحول السريع للتعليم عن بعد في الفترة الماضية خلال (جائحة كورونا) سبب ضعفا في العديد من الجوانب وأهمها خدمات الدعم الفني لبرامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القريني والحارثي (2020) التي أكدت وجود تحديات تقنية تتمثل بنقص الدعم الفني لبرامج ذوي الإعاقة خلال التعليم عن بعد، ودراسة زين الدين (2020) التي بينت ضرورة تأهيل معلمي ذوي الإعاقة في توظيف التكنولوجيا في تدريسهم وتوفير الدعم الفني لهم.

والعبارة رقم (7) "عدم توفر خيار بديل لإكمال العملية التعليمية خلال انقطاع الإنترنت" إذ جاءت في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.848 بانحراف معياري قدره 1.099. وتُفسّر هذه النتيجة بصعوبة توفير خيار بديل عند انقطاع الإنترنت يدعم متابعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك لحدثة برامج التعليم عن بعد وقلة خبرة المؤسسات التعليمية فيها، ولضعف جودة الخيارات البديلة عند انقطاع الإنترنت مثل المحاضرات المسجلة والتي قد لا تلي جميع تساؤلات الطلاب واحتياجاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المجالي (2020) التي بينت ضرورة الاهتمام قدر الإمكان بالتعليم الإلكتروني مع الاستمرار في تقديم كافة البرامج والوسائل التعليمية المتاحة في جميع الظروف، وكذلك دراسة السلمي والمكاوي (2020) التي أكدت على ضعف البنية التحتية

التكنولوجية في المدارس وأوصت بتطوير خدمات الإنترنت فيها لتفادي مشاكل الانقطاع خلال الدرس.

والعبارة رقم (5) "لا يوجد دعم فني مناسب عند الحاجة إليه في نظام التعليم عن بعد" إذ جاءت في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.826 بانحراف معياري قدره 1.034. ويعود ذلك لما تسعى إليه هذا الدراسة، والعديد من الدراسات السابقة كدراسة (زين الدين، 2020)، ودراسة (التميمي، 2010) والمتمثل في ضرورة تأهيل الكادر التعليمي، والكادر الإداري، والعاملين في قطاع التعليم، لاستخدام التقنية الحديثة، والاستفادة منها، في تعليم ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة بشكل عام.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السلي والمكاوي، 2020) ودراسة Makoe & Shandu (2018) اللتين أكدتا على ضرورة مبادرة المؤسسات التعليمية إلى تصميم تطبيقات للتعليم عن بعد تعزز عمل المعلمين وتخدم احتياجات طلابهم.

والعبارة رقم (2) "هناك مشاكل تقنية مثل بقاء أو انقطاع الإنترنت بشكل متكرر" إذ جاءت في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.717 بانحراف معياري قدره 1.170. ويُعزى ذلك إلى حداثة التعليم عن بعد، فمن الطبيعي أن يكون هناك تحديات وصعوبات قد تتضاءل مع مرور الوقت، كما أثرت كذلك جودة خدمات الإنترنت وتفاوتها باختلاف المناطق الجغرافية لسكن الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من (القريني والحارثي، 2020) ودراسة (Dobrinsky & Hargittai, 2006).

والعبارة رقم (3) "عدم توفر الأجهزة الإلكترونية المطلوبة لإتمام عملية التعليم عن بعد بفاعلية" إذ جاءت في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.696 بانحراف معياري قدره 1.066. ويعود السبب في ذلك وفي العبارة التي تسبقها إلى حداثة التعليم عن بعد، سواء فيما يتعلق بتوفر الأجهزة أم في بقاء الإنترنت وانقطاعه، أم في التكلفة المادية العالية لتوفير بعض الأجهزة الإلكترونية التي قد تشكل تحديات مادية لدى بعض الأسر.

واتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة (Flanagan & Richardson 2013) التي أثبتت وجود بعض العقبات التي تحد من استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة، وكان من أهمها عدم قدرة المدارس على تحمل التكلفة العالية لها وعدم القدرة على توفيرها في جميع المدارس. والعبارة رقم (9) "عدم توفر صيانة دورية للأجهزة المستخدمة للتعليم عن بعد" إذ جاءت في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.663 بانحراف معياري قدره 1.030. وتُفسّر هذه النتيجة بأن استخدام التعليم عن بعد يعثره الكثير من التحديات ويتطلب إمكانيات وتكاليف مادية كبيرة في بعض الجوانب، مع وجود قلة في الكوادر المتخصصة سواء للدعم الفني لمنصات التعليم عن بعد أم لصيانة المواقع والأجهزة الإلكترونية المستخدمة إذا استدعى الأمر، وهذا ما بينته دراسة القريني والحارثي (2020).

والعبارة رقم (8) "عدم توفر الصور والعروض التفاعلية في بعض المواضيع أثر على عملية الشرح وإيصال المعلومة للطالب" إذ جاءت في الترتيب السابع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.543 بانحراف معياري قدره 1.181. وتُفسّر هذه النتيجة بأن تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتطلب ربطاً حسيّاً، وهذا ما يصعب تطبيقه من خلف الشاشات، خاصة إذا كان المعلم لم يؤهل لاستخدام التقنيات الحديثة، إضافة إلى أن توفير صور وعروض تفاعلية لمعلمي صعوبات التعلم يُعزّز من فعالية تمكين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المجالي (2020) التي بينت ضرورة الاهتمام بتنوع أساليب التعليم الإلكتروني.

وجاءت عبارتان فقط من عبارات بعد التحديات المرتبطة بالتقنية متحققة بدرجة متوسطة، وهي على الترتيب:

العبارة رقم (1) "يوجد صعوبة في إجراءات الدخول للمنصة" إذ جاءت في الترتيب الثامن من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.337 بانحراف معياري قدره 1.269.

والعبارة رقم (6) "هناك مشاكل تقنية متكررة بسبب الضغط على شبكة الاتصال أثناء جائحة كورونا، تمنع استفادتي من منصات التعليم عن بعد" إذ جاءت في الترتيب التاسع من حيث

درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.283 بانحراف معياري قدره 1.198.

3- البعد الثالث: تحديات تتعلق بالمنهج ومتطلباته

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمنهج ومتطلباته

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يحتوي المحتوى الإلكتروني على مشتتات تمنع التركيز على المهام المطلوبة	3.772	1.080	كبيرة	8
2	المهام المطلوبة في المقررات الإلكترونية ليست مرنة بما يدعم التعديل عليها لتناسب قدرات الطلاب	3.837	0.917	كبيرة	7
3	أساليب التقويم المتبعة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا تناسب الظروف الحالية خلال استخدام نظام التعليم عن بعد	4.348	0.718	كبيرة جدًا	3
4	توجد صعوبة في تطبيق الاختبارات عن بعد وضمان مستوى الدقة والأمان فيها	4.543	0.653	كبيرة جدًا	1
5	توجد صعوبة في تصميم الاختبارات للطلاب ذوي صعوبات التعلم في نظام التعليم عن بعد	4.098	1.080	كبيرة	6
6	وقت الدرس الحالي لا يكفي لعرض وإيصال المعلومة والمهارة المطلوبة للطلاب	3.663	1.216	كبيرة	9
7	توجد معوقات في تعزيز وتنمية الصعوبات الحركية	4.239	0.790	كبيرة جدًا	5
8	تداخل أوقات الحصص الدراسية لصعوبات التعلم مع حصص التعليم العام	4.424	1.008	كبيرة جدًا	2
9	توجد ندرة في المحتوى الرقمي الخاص بذوي صعوبات التعلم الذي يدعم ويعزز من عمل المعلم خلال استخدام نظام التعليم عن بعد	4.261	0.863	كبيرة جدًا	4
	الدرجة الكلية لتحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمنهج ومتطلباته	4.132	0.925	كبيرة	

يتضح من الجدول (8) أن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمنهج ومتطلباته متحققة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد 4.132 بانحراف معياري 0.925، وجاءت خمس عبارات من عبارات بعد التحديات المرتبطة بالمنهج متحققة بدرجة كبيرة جداً، وهي على الترتيب:

العبرة رقم (4) "توجد صعوبة في تطبيق الاختبارات عن بعد وضمان مستوى الدقة والأمان فيها" إذ جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.543 بانحراف معياري قدره 0.653. وتُفسّر هذه النتيجة بأن التعليم عن بعد لا يضمن للمعلم بأن الطالب هو من يقوم بالاستجابة للاختبارات المدرجة في النظام، كما لا يضمن عدم حصول الطالب على مساعدات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2020) حيث بينت أن نظام التعليم عن بعد لا يوفر الحماية التامة لنظام الاختبارات مما يؤدي إلى سهولة غش الطلبة، أو تسريب الإجابات بين الطلبة.

والعبرة رقم (8) "تداخل أوقات الحصص الدراسية لصعوبات التعلم مع حصص التعليم العام" إذ جاءت في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.424 بانحراف معياري قدره 1.008. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن ذوي صعوبات التعلم بحاجة لوقت أكبر للفهم والاستيعاب، والوقت الذي يوفره التعليم العام ثلاث إلى أربع ساعات، لكامل المواد وهذا قد لا يتناسب مع خصائص وقدرات وإمكانيات هذه الفئة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بني ملحم (2020) التي بينت أنه يتطلب من المعلم أن يقوم بالتحضير كثيراً للدرس، ويتطلب تخصيص مقدار أكبر من الوقت من أجل إعطاء الدرس خلال نظام التعليم عن بعد، واتفقت كذلك مع دراسة السلمي والمكاوي (2020) التي أكدت أن تعليم ذوي الإعاقة السمعية عن بعد يأخذ الكثير من الوقت مما كان يتم في التعليم الحضوري.

والعبرة رقم (3) "أساليب التقويم المتبعة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا تناسب الظروف الحالية خلال استخدام نظام التعليم عن بعد" إذ جاءت في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.348 بانحراف معياري قدره 0.718. ويعود السبب في ذلك إلى أن قدرات الطلاب ذوي صعوبات

التعلم متباينة ومختلفة، لذا تختلف طرق التدريس والتقويم حسب قدرة كل طالب بشكل مستقل، والتعليم عن بعد يجعل من الصعب على المعلم ملاحظة وتحديد قدرات الطلاب واحتياجاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العازمي والخطيب (2021) التي جاء فيها تباين واختلاف قدرات واحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

والعبارة رقم (9) "توجد ندرة في المحتوى الرقمي الخاص بذوي صعوبات التعلم الذي يدعم ويعزز من عمل المعلم خلال استخدام نظام التعليم عن بعد" إذ جاءت في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جدًا حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.261 بانحراف معياري قدره 0.863. نظرًا لحداثة التعليم عن بعد، مع وجود صعوبة كبيرة تواجه المعلمين في تحويل المنهج الدراسي إلى محتوى رقمي؛ لقلة الخبرة في هذا المجال، إضافة إلى حداثة برامج صعوبات التعلم في الوطن العربي نوعًا ما.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Rodrigo & Tabuenca, 2020) ودراسة (2020) Koçoglu & Tekdal اللتين أوصتا بضرورة إثراء وتصميم محتوى رقمي غني ومتنوع يناسب خصائص الطلاب ويكون محفزًا لهم خلال أخذهم للتعليم عن بعد.

والعبارة رقم (7) "توجد معوقات في تعزيز وتنمية الصعوبات الحركية" إذ جاءت في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جدًا حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.239 بانحراف معياري قدره 0.790. ويعود ذلك إلى صعوبة ملاحظة المعلم الصعوبات الحركية لدى الطالب خلال استخدام التعليم عن بعد، ومن ثم عدم قدرته على تعزيز، وتنمية تلك الصعوبات، بالإضافة إلى صعوبة تصميم أنشطة تدعم التطور فيها، نظرًا لما تستدعيه تلك الصعوبات من تعديل بعض الحركات، بصفة مباشرة، من قبل المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اليحيا وعافية (2021) التي ذكرت أن الفصول الافتراضية لا تحقق جميع الأهداف التربوية؛ لأنها خالية من الأنشطة المثمرة الحركية والتفاعلية، واتفقت كذلك مع دراسة الحسنواوي (2010) التي أكدت على ضرورة تصميم أنشطة وألعاب حسية وتفاعلية لتطوير بعض مظاهر الصعوبات الحركية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وجاءت أربع عبارات من عبارات بعد التحديات المرتبطة بالمنهج متحققة بدرجة كبيرة، وهي على الترتيب:

العبارة رقم (5) "توجد صعوبة في تصميم الاختبارات للطلاب ذوي صعوبات التعلم في نظام التعليم عن بعد" إذ جاءت في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.837 بانحراف معياري قدره 0.917. ويُعزى ذلك إلى تأثير صعوبات التعلم لدى الطلاب على أدائهم في الاختبارات، وحاجتهم الدائمة إلى مراعاة ما يتناسب مع قدراتهم، مع التعديل في أهداف الخطة التربوية الفردية إذا استدعى الأمر، وهو ما يصعب على المعلم ملاحظته وتحديدته بشكل جيد خلال التعليم عن بعد.

والعبارة رقم (2) "المهام المطلوبة في المقررات الإلكترونية ليست مرنة بما يدعم التعديل عليها لتناسب قدرات الطلاب" إذ جاءت في الترتيب السابع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.543 بانحراف معياري قدره 1.181. والسبب في هذه النتيجة والتي تليها هو حداثة التعليم عن بعد وما يصاحب الحداثة من تحديات وصعوبات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكري والنعيم (2021) التي بينت أن كل أمر حديث يكون عرضة لبعض التحديات ومواجهة بعض المعوقات التي قد تزول بمرور الوقت. كما اتفقت النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة (Baturay & Yukselturk, 2015) التي بينت وجود تحديات تواجه الطلاب في هذا الجانب، بل أكدت أن على المؤسسات التعليمية ضرورة المحافظة على رضا المتعلمين وأخذ هذه التفضيلات والاحتياجات بعين الاعتبار عند تصميم المحتوى التعليمي عن بعد إذا ما أرادت توفير بيئة تعليمية يسودها التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب وإنتاج خريجين ناجحين.

والعبارة رقم (1) "يحتوي المحتوى الإلكتروني على مشتتات تمنع التركيز على المهام المطلوبة" إذ جاءت في الترتيب الثامن من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.772 بانحراف معياري قدره 1.080. وذلك نظراً لحداثة التعليم عن بعد، فقد سبب ضعفاً في جودة تصميم المحتوى الإلكتروني لهذه الفئة والذي قد لا يراعي خصائص وقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وسرعَ تشتت الانتباه لديهم، ولقلة المحتوى الرقمي لهذه الفئة فقد يستعين المعلم في بعض النقاط بمحتوى إلكتروني موجه لطلاب التعليم العام، الذي قد يحوي مشتتات تمنع تركيز طالب صعوبات التعلم.

والعبارة رقم (6) "وقت الدرس الحالي لا يكفي لعرض وإيصال المعلومة والمهارة المطلوبة للطالب" إذ جاءت في الترتيب التاسع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.663 بانحراف معياري قدره 1.216. ويُعزى ذلك إلى أن وقت تدريس ذوي صعوبات التعلم يتطلب وقتاً كافياً للفهم، والوقت المتوفر في التيمز (Teams) 30 دقيقة فقط، إضافة إلى تأثير بعض التحديات الأخرى في سير الدرس مثل انقطاع في الشبكة أو قلة خبرة المعلم والطالب في التعامل مع منصات التعليم عن بعد.

4- البعد الرابع: تحديات تتعلق بالبيئة التعليمية

جدول (9): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة التعليمية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	لا توفر المنصة وسائل وخيارات مساعدة تدعم شرح المعلم وتوضح المعلومة للطالب	3.967	1.043	كبيرة	8
2	توجد مشتتات في المنزل تمنع الطالب من التركيز مع الدرس لا يستطيع المعلم ضبطها	4.576	0.730	كبيرة جداً	1
3	يوجد صعوبة في متابعة الواجبات المنزلية المعطاة للطلاب ذوي صعوبات التعلم	4.315	0.851	كبيرة جداً	4
4	ضعف مشاركة أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في دعم أبنائهم ومساعدة المعلم في إيصال المعلومة والمهارة للطالب	4.000	0.938	كبيرة	7
5	انشغال الطلاب بمواقع إلكترونية ليس لها علاقة بموضوع الدرس	4.065	1.036	كبيرة	6
6	مشاركة الطالب بعض أفراد العائلة نفس القاعة الدراسية في المنزل سبب مشاكل وقلة في التركيز لديه خلال الدرس	4.370	0.861	كبيرة جداً	2
7	عدم جاهزية البيئة التعليمية في المنزل لتوفير الأدوات والأجهزة الإلكترونية اللازمة لأخذ التعليم عن بعد	4.315	0.824	كبيرة جداً	3
8	عدم وجود محفزات مرئية في البيئة التعليمية المنزلية أثر بشكل سلبي على تفاعل الطالب مع المعلم	4.304	0.822	كبيرة جداً	5
	الدرجة الكلية لتحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة التعليمية	4.239	0.888	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (9) أن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمتعلقة بالبيئة التعليمية متحققة بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد 4.239 بانحراف معياري قدره 0.888، وجاءت خمس عبارات من عبارات بعد التحديات المرتبطة بالبيئة التعليمية متحققة بدرجة كبيرة جداً، وجاءت على الترتيب كالآتي -مع مراعاة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في استجابات أفراد عينة الدراسة:-

العبارة رقم (2) "توجد مشتتات في المنزل تمنع الطالب من التركيز مع الدرس لا يستطيع المعلم ضبطها" إذ جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.576 بانحراف معياري قدره 0.730. ويعود ذلك إلى طبيعة خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم المتمثلة في سرعة التشتت لديهم والتي كانت بشكل محدود من خلال ضبط المعلم لها بالتعليم الحضوري وإزالة كل المشتتات من القاعة الدراسية وتوفير كل المستلزمات المادية التي تساعد في تركيزه، وهو أمر من الصعب توفيره في كل منزل خلال التعليم عن بعد.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (محمود، 2020) والعاظمي والخطيب (2021) اللتين بينتا ضرورة تفعيل دور أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم وإشراكهم في تعليمهم عن بعد، والذي بدوره يساعد في سير الحصص الدراسية وتقليل التحديات التي تواجه أبنائهم.

والعبارة رقم (6) "مشاركة الطالب بعض أفراد العائلة نفس القاعة الدراسية في المنزل سبب مشاكل وقلّة في التركيز لديه خلال الدرس" إذ جاءت في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.370 بانحراف معياري قدره 0.861. وهذا ما تم توضيحه في العبارة السابقة، فالمنازل ليست من مؤسسات التعليم المقصودة التي يسهل فيها توفير كامل الخدمات التعليمية، والتي تضمن تركيز الطالب خلال الدرس، وخاصة لذوي صعوبات التعلم، الذين يلزم في تعليمهم الاعتماد على حاسة السمع والبصر واللمس، لمعالجة القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون بعضها الآخر.

والعبارة رقم (7) "عدم جاهزية البيئة التعليمية في المنزل لتوفير الأدوات والأجهزة الإلكترونية اللازمة لأخذ التعليم عن بعد" إذ جاءت في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.315 بانحراف معياري قدره 0.824.

كما أن الدرجة الكبيرة جداً للعبارة (2) و (6) و (7) تؤكد الحاجة الضرورية للكشف عن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتفسر النتيجة السابقة لوجود تحديات اقتصادية لدى الأسر تحد من توفير الأجهزة الإلكترونية اللازمة لأخذ التعليم عن بعد. كما اتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة (Makoe & Shandu, 2018) التي أكدت على تأثير الطبقية واختلاف المستوى المعيشي للطلبة وعدم قدرة أولياء الأمور على توفير الأدوات اللازمة للتعليم عن بعد لجميع أبنائهم، وصعوبة مشاركة نفس الأدوات بين الأبناء لتزامن أوقات الدروس لديهم في نفس الوقت.

والعبارة رقم (3) "يوجد صعوبة في متابعة الواجبات المنزلية المعطاة للطلاب ذوي صعوبات التعلم" إذ جاءت في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.315 بانحراف معياري قدره 0.851. وتُفسّر هذه النتيجة بأن متابعة الواجبات وتقييم المهارات الخاصة المتعلقة بالكتابة بحاجة للتعامل المباشر من قبل المعلم مع الطالب؛ لتصحيح الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة وهو أمر من الصعب تطبيقه خلال التعليم عن بعد، كما أن سبب ذلك ما جاء في العبارة (4) وهو ضعف مشاركة أولياء الأمور ومتابعة أداء أبنائهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العازمي والخطيب (2021) التي بينت أهمية دور أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، من خلال المتابعة المستمرة لأداء أبنائهم خلال التعليم عن بعد، ودراسة (Ayad et al., 2020) التي بينت أن خدمات التعليم عن بعد لا تخدم طلاب صعوبات التعلم بما فيه الكفاية؛ حيث إنه لا يوجد تعليم كافٍ عن بعد لذوي صعوبات التعلم.

والعبارة رقم (8) "عدم وجود محفزات مرئية في البيئة التعليمية المنزلية أثر بشكل سلبي على تفاعل الطالب مع المعلم" إذ جاءت في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.304 بانحراف معياري قدره

0.822. فالمحفزات من الأمور التي يصعب توفرها في المنازل خلال التعليم عن بعد، وإذا استطاع المعلم إيجاد شكل منها، كالمحفز اللفظي والدرجات، فلن يستطيع استخدامها مع جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد لا تعطي مفعولا عند تكرار استخدامها مع الطالب كالمحفزات المادية، وغيرها من أشكال التحفيز.

وجاءت ثلاث عبارات من عبارات بعد التحديات المرتبطة بالبيئة التعليمية متحققة بدرجة كبيرة، وهي على الترتيب:

العبرة رقم (5) "انشغال الطلاب بمواقع إلكترونية ليس لها علاقة بموضوع الدرس" إذ جاءت في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.065 بانحراف معياري قدره 1.036. وتُعزى هذه النتيجة لسهولة تشتت ذوي صعوبات التعلم وانجذابهم نحو مواقع معينة، أو إعلان جذاب، وما يندرج في المحتوى الإلكتروني من مغريات أو ألعاب، مما قد يسبب انشغال الطالب عن الدرس، وهو ما لا يستطيع المعلم ضبطه، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الكري والنعيم، 2021) التي بينت أنه من السهل خلال التعليم عن بعد تشتت انتباه طلاب ذوي صعوبات التعلم بأي مشتت في الشاشات أو في المنزل. والعبرة رقم (4) "ضعف مشاركة أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في دعم أبنائهم ومساعدة المعلم في إيصال المعلومة والمهارة للطلاب" إذ جاءت في الترتيب السابع من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 4.000 بانحراف معياري قدره 0.938. ويعود السبب في ضعف مشاركة أولياء الأمور، إلى عدم معرفتهم بشكل واضح ومُفصل بآليات دعم أبنائهم عن طريق منصات التعليم عن بعد وقلة خبرتهم في هذا المجال، أو انشغالهم بأعمالهم الخاصة التي قد تتعارض مع أوقات الدروس لأبنائهم خلال التعليم عن بعد.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة شحاتة (2021) التي بينت ضرورة توفير الدعم لأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة من قبل المختصين بالتقنية لتخفيف أي تحديات تواجههم في نظام التعليم عن بعد والحرص كذلك على تدريبهم للتعامل مع هذا النمط بشكل أفضل.

والعبارة رقم (1) "لا توفر المنصة وسائل وخيارات مساعدة تدعم شرح المعلم وتوضح المعلومة للطالب" إذ جاءت في الترتيب الثامن من حيث درجة التحقق، وهي متحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة 3.967 بانحراف معياري قدره 1.043. وتُفسّر هذه النتيجة بأن التعليم عن بعد أمر مستحدث، وكل أمر حديث قد يكون عُرضة لبعض التحديات، أو لمواجهة بعض المعوقات التي تحول دون اكتمال العملية التعليمية على الوجه المطلوب، سواء كان الأمر يتعلق بالبرامج المستخدمة، أم بالمعلمين وتأهيلهم للتعامل مع تلك البرامج، أو المشاكل التي يكون مصدرها الطالب نفسه، وذلك مدعاة للبحث عن فرص التحسين والتطوير، وهذا ما اتفق مع دراسة (الكري والنعيم، 2021).

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للدراسة الحالية والمتعلق بتحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين يمكن تلخيصها في الجدول الآتي:

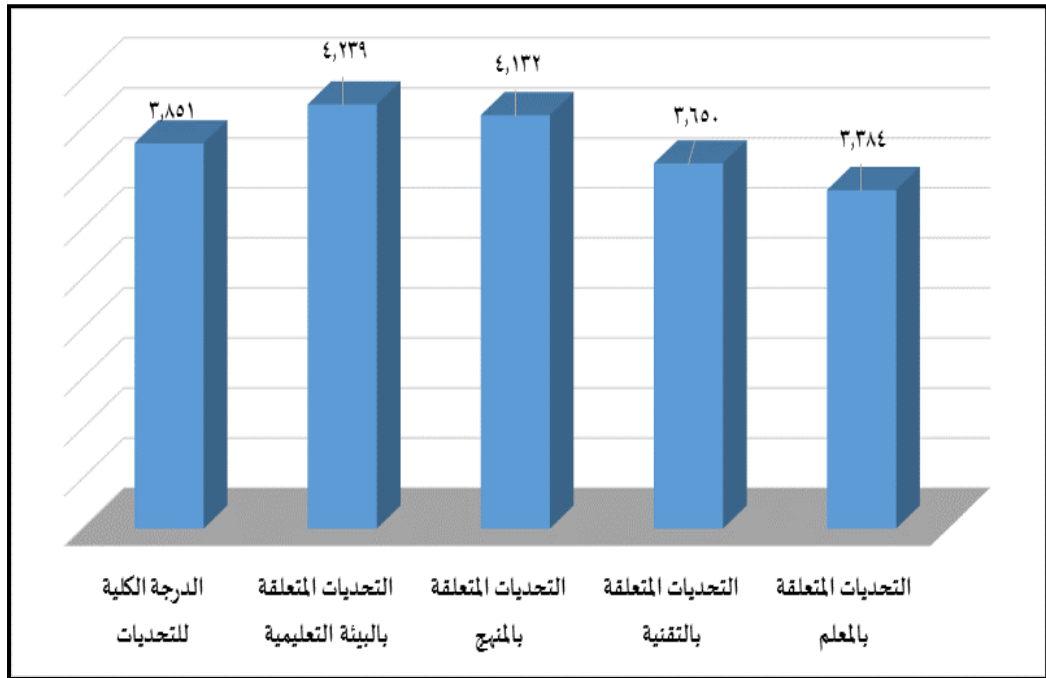
جدول (10): تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من

وجهة نظر المعلمين

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	التحديات
4	متوسطة	1.113	3.384	التحديات المتعلقة بالمعلم
3	كبيرة	1.109	3.650	التحديات المتعلقة بالتقنية
2	كبيرة	0.925	4.132	التحديات المتعلقة بالمنهج ومتطلباته
1	كبيرة جدًا	0.888	4.239	التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية
	كبيرة	1.009	3.851	الدرجة الكلية للتحديات

يتضح من الجدول (10) أن تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين متحققة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية على الاستبانة 3.851 بانحراف معياري قدره 1.009، وجاء في الترتيب الأول التحديات المرتبطة بالبيئة التعليمية بمتوسط وزني قدره 4.239 وانحراف معياري قدره 0.888 وهي متحققة بدرجة كبيرة جدًا، وفي الترتيب الثاني جاءت التحديات المرتبطة بالمنهج بمتوسط وزني قدره

4.132 وانحراف معياري قدره 0.925 وهي متحققة بدرجة كبيرة، وفي الترتيب الثالث جاءت التحديات المرتبطة بالتقنية بمتوسط وزني قدره 3.650 بانحراف معياري قدره 1.109 وهي متحققة بدرجة كبيرة، وفي الترتيب الثالث والأخير جاءت التحديات المرتبطة بالمعلم بمتوسط وزني قدره 3.384 بانحراف معياري قدره 1.113 وهي متحققة بدرجة متوسطة، وهو ما يتضح من خلال الشكل الآتي:



شكل (1): تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني

1- ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "هل توجد فروق دالة احصائية بين استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، الخبرة، نوع الصعوبة، الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني)؟"

2- الفرق تبعاً لمتغير الجنس

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات المعلمين حول التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من نظام التعليم عن بعد والرجعة لاختلاف الجنس (ذكور، إناث)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (11): دلالة الفروق في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والتي ترجع لاختلاف الجنس (درجة الحرية = 90)

التحديات	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التحديات المتعلقة بالمعلم	ذكور	38.603	6.369	2.709	0.01
	إناث	34.882	6.343		
التحديات المتعلقة بالتقنية	ذكور	33.017	7.244	0.312	0.756 غير دالة
	إناث	32.559	5.960		
التحديات المتعلقة بالمنهج ومتطلباته	ذكور	38.293	4.660	2.774	0.01
	إناث	35.294	5.552		
التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية	ذكور	34.776	5.078	2.135	0.05
	إناث	32.441	5.034		
الدرجة الكلية للتحديات	ذكور	144.690	17.708	2.433	0.01
	إناث	135.176	18.769		

يتضح من الجدول (11) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة 0.01 في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالدرجة الكلية للتحديات، و(التحديات المتعلقة بالمعلم، التحديات المتعلقة بالمنهج) ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الذكور.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى وجود خلفية معرفية تقنية لدى المعلمات أكثر من المعلمين تمكنهم من التعامل مع منصات التعليم عن بعد بشكل أفضل، كذلك من الممكن أن الدعم الفني للمعلمات كان بشكل جيد مما سهل لهم معرفة التعديلات التقنية الواجب إضافتها إلى المقرر ليناسب قدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم خلال تعليمهم عن بعد، وتم استنتاج ذلك من خلال

الرجوع إلى إجابات المعلمين في استبانة الدراسة في بعد التحديات المتعلقة بالمعلم وبعد التحديات المتعلقة بالمنهج، والتي ذكرت بعض المحاور مثل ضعف مهارات التعليم الإلكتروني ونقص الدافعية نحو نمط التعليم عن بعد وضعف الدعم الفني.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرني والحارثي (2020) التي أكدت أن الذكور قد يواجهون تحديات تقنية خلال التعليم عن بعد أكثر من الإناث بسبب أفضلية الخدمات والاهتمام والدعم الفني المقدم في الشق النسائي في حدود الدراسة.

كذلك اتفقت النتيجة مع دراسة الثقفي (2021) التي بينت إيجابية اتجاهات المعلمات أكثر من المعلمين خلال التعليم عن بعد في منصة مدرستي الإلكترونية، وارتفاع مستوى المهارات التقنية لديهم وذلك بسبب توفر الوقت للمعلمات أكثر من المعلمين الذي بدوره سمح للمعلمات بأخذ دورات تدريبية تطور مهارتهم بهذا الجانب.

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة 0.05 في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالتحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الذكور. وتدل هذه النتيجة على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات أكثر من الطالبات تؤثر على استفادتهم من نظام التعليم عن بعد وقد يرجع ذلك إلى نقص أو انعدام الأنشطة الرياضية أو الحركية في المنزل والتي كان يتعرض لها الطالب بشكل شبه يومي في المدرسة حضوريا وهذا قد يكون سببا لتقبل الطالبات للتعليم المنزلي عن بعد أكثر من الطلاب.

في حين اتفقت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الزهراني والسالم (2021) التي بينت ضعف جودة المحتوى الإلكتروني المقدم للطلاب ذوي الإعاقة وندرته وعدم فعالية الأنشطة المقدمة فيه لتناسب خصائص واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة خلال تعليمهم عن بعد. كما اتفقت النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة الكليب (2022) التي أكدت على أهمية الأنشطة الصفية الحركية للطلاب ذوي الإعاقة وأهميتها لجذب انتباههم وتقليل بعض مظاهر التشتت وأهميتها الكبيرة كذلك في تطوير المهارات أو الصعوبات الحركية لديهم إن وجدت.

لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالتحديات المتعلقة بالتقنية ترجع لاختلاف الجنس، ويمكن تبرير هذه النتيجة بأن طبيعة التحديات التقنية في التعليم عن بعد موجودة ويعاني منها الجنسان.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شحاتة (2021) التي أكدت مواجهة معلمي ذوي الإعاقة تحديات عديدة في استخدام التقنيات الحديثة خلال التعليم عن بعد والتي سببها ضعف تدريبهم على استخدام تلك الأدوات في المقام الأول وضعف الدعم الفني الذي يتلقاه المعلم في حال وجود مشاكل.

كما اتفقت النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة العتيبي وباسليم (2021) التي بينت أن التحديات التقنية التي يتعرض لها المعلمون والطلاب ذوي الإعاقة في التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا والمتمثلة في نقص الأجهزة والأدوات وقلة الخبرة في استخدامها أثرت بشكل كبير على جودة وكفاءة التعليم المقدم لهذه الفئة.

3- الفرق تبعاً لمتغير الخبرة في المجال التعليمي

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات المعلمين حول التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من نظام التعليم عن بعد والرجعة لاختلاف الخبرة في المجال التعليمي (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر)، وتم في البداية التأكد من تجانس التباين في كل بعد من أبعاد الاستبانة في ضوء سنوات الخبرة باستخدام اختبار ليفين Levene لتجانس التباين، ووفقاً لذلك كانت النتائج كما يأتي:

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من نظام التعليم عن بعد وفقاً للخبرة في المجال التعليمي

سنوات الخبرة						التحديات
من 10 فأكثر		10-5		أقل من 5		
انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
6.449	38.484	6.464	35.756	6.713	38.300	التحديات المتعلقة بالمعلم
8.328	32.323	5.750	32.293	5.926	34.800	التحديات المتعلقة بالتقنية
3.924	38.258	5.369	36.659	6.402	36.600	التحديات المتعلقة بالمنهج ومتطلباته
4.700	35.194	5.134	33.488	5.727	32.800	التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية
18.078	144.258	18.056	138.195	20.392	142.500	الدرجة الكلية للتحديات

جدول (13): دلالة الفروق في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي

صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والتي ترجع لاختلاف الخبرة في المجال التعليمي

التحديات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التحديات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	160.704	2	80.352	1.894	0.156 غير دالة
	داخل المجموعات	3775.503	89	42.421		
	الكلية	3936.207	91			
التحديات المتعلقة بالتقنية	بين المجموعات	97.408	2	48.704	1.065	0.349 غير دالة
	داخل المجموعات	4070.462	89	45.736		
	الكلية	4167.870	91			
التحديات المتعلقة بالمنهج ومتطلباته	بين المجموعات	53.904	2	26.952	1.002	0.371 غير دالة
	داخل المجموعات	2393.955	89	26.898		
	الكلية	2447.859	91			
التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية	بين المجموعات	83.022	2	41.511	1.579	0.212 غير دالة
	داخل المجموعات	2340.283	89	26.295		
	الكلية	2423.304	91			
الدرجة الكلية للتحديات	بين المجموعات	693.843	2	346.921	1.004	0.370 غير دالة
	داخل المجموعات	30745.375	89	345.454		
	الكلية	31439.217	91			

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين حول

تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية فيما يتعلق

بالدرجة الكلية والتحديات الفرعية ترجع لاختلاف الخبرة في المجال التعليمي.

ونستطيع أن نرجع هذه النتيجة لحدثة برامج التعليم عن بعد ودمجها مع برامج ذوي

الإعاقة، فالخبرة وأقدمية المعلمين في المجال التعليمي قد لا تشكل فرقا، لأن استخدام منصات

التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني بشكل عام حديث ولم يتم الانتقال للتعليم عن بعد بشكل كامل

دون التعليم الحضوري إلا من فترة وجيزة خلال (جائحة كورونا) والتي اختلف خلالها الكثير من

الأساليب التدريسية التي كانت تتم خلال التعليم الحضوري.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكري والنعيم (2021) والتي بينت أن الانتقال السريع للتعليم عن بعد بشكل كامل خلال (جائحة كورونا) سبب العديد من التحديات والجوانب السلبية في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كذلك اتفقت النتيجة السابقة مع دراسة بيتس (2007) التي بينت ارتباط التعليم عن بعد بشكل أساسي بالتقنية والأدوات التكنولوجية التي تتطور بشكل كبير وملحوظ، ولمواكبة هذا التطور والتغير الكبير قد تجبر المؤسسات التعليمية في المستقبل على إعادة هيكلة بعض أقسامها واستحداث أقسام مختصة فقط بتطوير هذا النوع من التعليم والمحتوى المقدم فيه، وذلك للاستفادة بشكل أكبر من هذا النمط وتفعيل الدور الإيجابي للمؤسسات التعليمية فيه.

4- الفروق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات المعلمين حول التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من نظام التعليم عن بعد والرجعة لاختلاف الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني (نعم، لا)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (14) دلالة الفروق في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والتي ترجع لاختلاف الدورات التدريبية في مجال التعليم

الإلكتروني (درجة الحرية = 90)

التحديات	الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التحديات المتعلقة بالمعلم	نعم	37.286	6.651	0.123	0.903 غير دالة
	لا	37.103	6.527		
التحديات المتعلقة بالتقنية	نعم	32.794	6.795	0.113	0.911 غير دالة
	لا	32.966	6.827		
التحديات المتعلقة بالمنهج ومتطلباته	نعم	37.095	5.229	0.243	0.809 غير دالة
	لا	37.379	5.178		
التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية	نعم	33.905	5.285	0.023	0.982 غير دالة
	لا	33.931	4.971		
الدرجة الكلية للتحديات	نعم	141.079	19.372	0.072	0.943 غير دالة
	لا	141.379	17.083		

يتضح من الجدول (14) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالدرجة الكلية والتحديات الفرعية ترجع لاختلاف الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني. ويعود ذلك إلى وجود درجة جيدة من الوعي والمهارات اللازمة لدى أفراد العينة لاستخدام الأجهزة والأدوات الإلكترونية بشكل عام حتى قبل اللجوء إلى نظام التعليم عن بعد بشكل كامل، ولكن قد يكون مصدر المشاكل الإلكترونية التي تواجههم في برامج التعليم عن بعد هو حداثة التعامل معها والجهل وقلة الخبرة بالخدمات والخصائص المقدمة فيها. كما انفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بني ملحم (2020) التي أكد فيها على الاتجاهات الإيجابية لدى معلمي ذوي الإعاقة في استخدام الأدوات التكنولوجية، وبينت أن المشاكل التي تواجههم حين استخدامها تكمن في حداثة التعامل معها وقلة الخبرة لتكييف تلك الأدوات مع خصائص وقدرات ذوي الإعاقة.

5- الفروق تبعاً لمتغير نوع الصعوبة

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات المعلمين حول التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من نظام التعليم عن بعد والرجعة لاختلاف نوع الصعوبة (صعوبات تعلم القراءة، صعوبات تعلم الكتابة، صعوبات تعلم الحساب)، وتم في البداية التأكد من تجانس التباين في كل بعد من أبعاد الاستبانة في ضوء نوع الصعوبة باستخدام اختبار ليفين Levene لتجانس التباين، ووفقاً لذلك كانت النتائج كما يأتي:

جدول (15): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول التحديات المؤثرة على استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من نظام التعليم عن بعد وفقاً لنوع الصعوبة

نوع الصعوبة						التحديات
صعوبات تعلم الحساب		صعوبات تعلم الكتابة		صعوبات تعلم القراءة		
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
36.000	6.643	37.792	6.536	37.000	6.737	التحديات المتعلقة بالمعلم
34.882	6.855	32.938	6.128	31.407	7.657	التحديات المتعلقة بالتقنية
36.706	6.362	37.333	4.549	37.222	5.625	التحديات المتعلقة بالمنهج ومتطلباته

نوع الصعوبة						التحديات
صعوبات تعلم الحساب		صعوبات تعلم الكتابة		صعوبات تعلم القراءة		
انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
6.256	33.471	4.207	34.292	6.047	33.519	التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية
23.037	141.059	15.773	142.354	20.641	139.148	الدرجة الكلية للتحديات

جدول (16): دلالة الفروق في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والتي ترجع لاختلاف نوع الصعوبة

التحديات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التحديات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	42.290	2	21.145	0.483	0.618 غير دالة
	داخل المجموعات	3893.917	89	43.752		
	الكلية	3936.207	91			
التحديات المتعلقة بالتقنية	بين المجموعات	126.774	2	63.387	1.396	0.253 غير دالة
	داخل المجموعات	4041.096	89	45.406		
	الكلية	4167.870	91			
التحديات المتعلقة بالمنهج ومتطلباته	بين المجموعات	4.996	2	2.498	0.091	0.913 غير دالة
	داخل المجموعات	2442.863	89	27.448		
	الكلية	2447.859	91			
التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية	بين المجموعات	14.412	2	7.206	0.266	0.767 غير دالة
	داخل المجموعات	2408.893	89	27.066		
	الكلية	2423.304	91			
الدرجة الكلية للتحديات	بين المجموعات	177.890	2	88.945	0.253	0.777 غير دالة
	داخل المجموعات	31261.328	89	351.251		
	الكلية	31439.217	91			

يتضح من الجدول (16) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين حول تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالدرجة الكلية والتحديات الفرعية ترجع لاختلاف نوع الصعوبة، وقد يعود السبب في ذلك إلى سرعة الانتقال للتعليم عن بعد في الآونة الأخيرة خلال (جائحة كورونا) التي قد تكون بدورها قللت من درجة الاختلاف والشدة بين الصعوبات، لتشاركهم نفس التحديات في الكثير من الجوانب في منصات التعليم عن بعد من مشاكل تقنية وقلة خبرة وتدريب وغيره، مثل مشاكل الاتصال وانقطاع الإنترنت، أو كثرة المشتتات في البيئة المنزلية التي قد تؤثر سلبيًا على طلاب صعوبات التعلم بشكل عام، بغض النظر عن اختلاف نوع الصعوبة.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شحاته (2021) التي أكدت أن المعلمين ذوي الإعاقة قد يتشاركون نفس التحديات والمشاكل في تعليم الطلاب عن بعد باختلاف نوع تلك الإعاقات، وأكدت كذلك أن الطلاب ذوي الإعاقة دائما بحاجة للمساعدة التي تتمثل في اتباع التعليمات الأساسية للدخول للمنصات التعليمية والتي قد يتعرض لها أغلبية ذوي الإعاقة بشكل متكرر، بغض النظر عن نوع الإعاقة، أو خلال استخدام الأدوات والأجهزة الإلكترونية اللازمة لأخذ التعليم عن بعد، والتي قد تحتاج إشرافا مباشرا من قبل المعلمين أو الأسرة خلال تدريب الطلاب ذوي الإعاقة لاستخدامها بشكل فعال.

توصيات الدراسة:

على إثر نتائج الدراسة يمكن التطرق إلى مجموعة من التوصيات التي تساعد على التغلب على تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمعلمين، وهي:

- 1- توفير التدريب اللازم لمعلمي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية لتمكينهم من التعامل والاستفادة من نظام وأدوات التعليم عن بعد بشكل كامل وفعال.
- 2- ضرورة تقديم دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم تختص بطبيعة التعديلات أو التغيير المراد عمله على المناهج إذا دعت الحاجة بما يتناسب مع الظروف والمتغيرات في التعليم عن بعد.
- 3- تقديم تدريب مناسب للطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكنهم من التعامل مع منصات التعليم عن بعد بفاعلية، والالتزام بالحضور في الأوقات المحددة للدروس.

4- ضرورة توفير بدائل تعليمية فعالة من قبل المؤسسات التعليمية في حال مشاكل الاتصال أو انقطاع الإنترنت تمكن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الاستمرار في التعلم وتحصيل الفائدة.

5- يجب على أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم الإشراف والمشاركة بشكل أكبر وأكثر فاعلية خلال تعليم أبنائهم عن بعد؛ لمساعدتهم في تجاوز بعض التحديات إن وجدت وتعزيز دور المعلم.

مقترحات الدراسة:

بينت الدراسة الحالية بعض صور التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التعليم عن بعد، لذا من المقترح في المستقبل إجراء دراسات تقدم تصورات حول كيفية التغلب على تلك التحديات، أو من خلال عمل برنامج تدريبي تقاس فيه فاعلية معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم عن بعد. ومن الممكن كذلك إجراء دراسة مشابهة للكشف عن تحديات التعليم عن بعد، للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، وتضمنين أبعاد أخرى وتحديات غير المذكورة في هذه الدراسة، ووضع تصور مقترح لمعالجة هذه المشاكل والتحديات.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، عبد الرازق وأبو راوي، نجاح. (2020). معوقات التعليم عن بعد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3(4)، 294-259.
- الباروني، فتحية. (2015). التعليم الإلكتروني. *مجلة جامعة الزيتونة*، (13)، 194-179.
- بغدادى، مروة. (2015). التعليم عن بعد: تحديات وحلول. *مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*، 3(4)، 185-149.
- بني ملح، فهد. (2020). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف جهاز التابلت لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأردنية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (6)، 244-231.

- بوجلal، الربيع (2019). التعليم عن بعد من التعليم بالمراسلة إلى الاتصال الإلكتروني. مجلة /المقري للدراسات اللغوية والنظرية والتطبيقية، 3(5)، 92-101.
- بيتس، طوني. (2007). التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. ترجمة: وليد شحادة. ط2. السعودية. شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.
- التميمي، أحمد. (2010). دور الإنترنت في دعم بعض الخدمات المساندة في التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة. مجلة الطفولة العربية، (43)، 30-64.
- الثقفي، مهدي. (2021). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو التعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي الإلكترونية في ظل جائحة كورونا Coved-19 بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية، 2(45)، 147-184.
- الحسناوي، سامر. (2010). أثر التدريبات المتناظرة والألعاب الصغيرة في تطوير بعض مظاهر صعوبات التعلم الحركي لدى رياض الأطفال. مجلة كلية التربية الرياضية، 1-28.
- الحفناوي، أحمد محمد محمد السيد. (2017). معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs) لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي. المجلة العربية للتربية النوعية، 1(1)، 11-41.
- الحميدي، عبد الرحمن. (1985). تصورات في التعليم عن بعد خصائص وأهداف التعليم عن بعد. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 12(27)، 103-144.
- خالد، مريم. (2020). التعلم الإلكتروني: الأهمية وإمكانية التطبيق. مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، 4(2)، 271-289.
- دروثي، جيه. (2009). التكنولوجيا في مجال التعليم عن بعد. ترجمة: إنصاف عباس. المجلة الفلسطينية للتربية /مفتوحة عن بعد، 2(3)، 337-351.
- الدغيم، عبدالله. (2022). معوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38(3)، 234-204.
- زكريا، داوود. (2003). الأمة الإسلامية والتحديات المعاصرة. تاريخ المشاهدة: 2003/09/02م، موقع إلكتروني: www.alwihdah.com/print.php

الزهراني، هناء والسالم، ماجد. (2021). مستوى التحديات التي تواجه ممارسات التنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12 (41)، 197-254.

زين الدين، رحاب. (2020). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 4 (14)، 21-52.

السلبي، عبد العزيز والمكاوي، إسماعيل. (2020). تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح: فيروس كورونا المستجد أنموذجا COVID-19. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (124)، 255-308.

شحاته، منى. (2021). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد - 19). *مجلة كلية التربية*، (33)، 469-489.

الشرقاوي، جمال. (2013). تصميم استراتيجية قائمة على التفاعل الإلكتروني بين استراتيجيتي المشاريع والمناقشة وأثرها على تنمية مهارات إنتاج بيئات التدريب الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، 3 (35)، 13-69.

الشريف، نوف وشقدار، عفت. (2021). اتجاهات أمهات الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعليم عن بعد في مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، 4 (18)، 75-106.

صفر، عمار وأغا، ناصر. (2019). معوقات توظيف التعليم والتعلم عن بعد في مراحل التعليم العام والعالى الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة كورونا المستجد كوفيد - 19 من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الطفولة العربية*، 21 (84)، 47-80.

الصمادي، علي. (2019). فاعلية برنامج تعليمي محوسب على مستوى الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم المتلحقين في مدارس مديرية تربية الزرقاء. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27 (1)، 86-109.

- العازمي، طلال والخطيب، جمال. (2021). التحديات التي تواجه طلبة الصف السابع ذوي صعوبات التعليم في دراسة الرياضيات عن بعد من وجهة نظر أولياء أمورهم بدولة الكويت. *المجلة العلمية لكلية التربية، 37*(3)، 374-341.
- عبد القادر، محمود. (2021). أزمة جائحة كورونا "Covid 19" وإشكاليات التعليم عن بعد: تحديات ومتطلبات. *المجلة التربوية، 1*(83)، 17-1.
- عبد الله، نعيمة. (2021). تصور مقترح لتفعيل التعلم عن بعد لدى المعاقين سمعياً في ضوء مجتمع المعرفة. *مجلة التربية الخاصة، 10*(34)، 130-98.
- العتيبي، محمد صالح، وباسليم، عبد الله مبارك. (2021). التحديات التي تواجه الطلبة اضطراب طيف التوحد أثناء التعليم عن بعد خلال الأزمات (جائحة كورونا أنموذجاً) في مدارس ومعاهد التربية الخاصة بمحافظة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5*(18)، 285-322.
- عركات، إحسان. (2021). تطوير دور المعلم الفعال في التعليم عن بعد في ظل تحديات جائحة كورونا COVID-19. *مجلة كلية التربية، 79*(79)، 42-1.
- العساف، صالح. (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.
- عقيل، عائشة. (2021). دور استخدام الحوافز من قبل المعلمات على تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة مبارك الكبير من وجهة نظر المعلومات. *المجلة العلمية لكلية التربية، 37*(4)، 155-124.
- علاوي، مسعودة وغالم، فاطيمة. (2020م). دور الاستراتيجيات المعرفية في تفعيل التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، 7*(7)، 43-24.
- علي، زينب. (2019). معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات. *المجلة التربوية، 68*(68)، 3105-3114.
- عميرة، جريدة وطرشون، عثمان وعليان، علي. (2019م). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني. *المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية، 6*(6)، 298-285.
- غانم، إيتسام وبن صغير، كريمة. (2021). التكنولوجيا التعليمية ودورها في الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العلمية للتربية الخاصة، 3*(1)، 113-95.

الفرا، إسماعيل. (2007م). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح الجذور والمفاهيم والمبررات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، 1(1)، 11-60.

القحطاني، نوره. (2021). تجربة الطلبة للتعليم الطارئ عن بعد في جامعتي الملك سعود الحكومية والفيصل الأهلية بمدينة الرياض "الإجراءات والتحديات". *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(9)، 215-270.

القريني، تركي والحارثي، حنان. (2020). طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية*، 6(1)، 19-52.

قمقاني، فاطمة الزهرة وعليوان، مليكة. (2021). استراتيجيات تشخيص صعوبات التعلم ومساهمة التكنولوجيا في علاجها. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، 3(1)، 67-93.

قناوي، شاكِر. (2020). جائحة كورونا والتعليم عن بعد: ملامح الأزمة وآثارها بين الواقع والمستقبل، والتحديات والفرص. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(4)، 225-260.

الكري، إبراهيم والنعيم، فهد. (2021). التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم والآفاق المستقبلية: اتجاهات المعلمين في ظل جائحة COVID-19. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 36(2)، 355-385.

الكليب، كوثر. (2022). معوقات التعليم عن بعد للطلّابات الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلماتهن. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 6(19)، 233-250.

لونيس، علي واشعلال، ياسمين. (2011). دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3(6)، 423-431.

المجالي، سميج. (2020). أثر تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بتوفيرها بشكل عادل في المجتمع الأردني. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 14(14)، 131-158.

أبو المجد، أحمد حلمي محمد، والشريف، محمد بن مبارك مطلق. (2015). معوقات توظيف تقنيات التعليم التي تواجه معلمي صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 22، 64-99.

محمود، خولة. (2020). تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة. *مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، (3) 1، 556-553.

الملحم، إنصاف. (2021). أثر اختلاف شكل التغذية الراجعة في بيئة الواقع المعزز على التحصيل المعرفي والدافعية للتعليم لدى طالبات قسم تقنيات التعليم بكلية التربية - جامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لكلية التربية*، (3) 37، 131-82.

منظمة اليونسكو. (2020). التعليم عن بعد. تاريخ المشاهدة: 2021/02/02م. موقع إلكتروني: www.vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/ar/page/concept8237

النظامي، منال حسن محمد. (2020). مدى توافر المتطلبات التقنية والبشرية لتطبيق التعليم عن بعد في مدارس محافظتي جرش وعجلون من وجهة نظر مديريها. *مجلة القراءة والمعرفة*، (2) 20، 115-83.

وزارة التعليم. (2020). إحصائيات منصة مدرستي. تاريخ المشاهدة: 2021/02/02م. موقع إلكتروني: www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (2021). دليل إستراتيجيات التدريس عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة (المعلمين-أولياء الأمور)، موقع إلكتروني: <https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx>

وزارة التعليم (1437) الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، موقع إلكتروني: <https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx>

اليحيا، ربهام بنت سعد، وعافية، عزة بنت عبدالرحمن. (2021). المعوقات التي تواجه المعلمين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الافتراضية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين في المنطقة الشرقية [رسالة ماجستير]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، الدمام.

Arabic References:

'Ibrāhīm, 'Abdalrrāziq & 'Abū Rāwī, Najāh. (2020). Mu'awwiqāt al-Ta'lim 'an bu'd fi al-Jāmi'ah min Wijhat Naẓar 'A'ḍā' Haī'at al-Tadrīs. *Majallat Dirāsāt fi al-'Ulūm al-'Insāniyah & al-'Ijtima'iyah*, 3(4), 259-294.

al-'Umam al-Muttaḥidah. (2006). 'Ittiḥāqiyat Ḥuqūq al-'Ashkhaṣ ḍawī al-'āqah. Tārikh al-Mushāhadah.

<http://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWitDisabilities.aspx#preamble>

al-Bārūnī, Fathīyah. (2015). al-Ta'lim al-'Ilīkrūnī. *Majallat Jāmi'at al-Zaytūnah*, (13), 179-194.

Baḡdādī, Marwah. (2015). al-Ta'lim 'an bu'd: Taḥaddiyāt & Ḥulūl. *Majallat al-Ta'lim 'an bu'd & al-Ta'lim al-Maftūḥ*, 3(4), 149-185.

Banī Muḥim, Fahd. (2020). 'Ittijāhāt Mu'allimī al-Tarbīyah al-Khaṣṣah Naḥwa Tawzīf Jihāz al-Tablet li-Ta'lim al-Ṭalabah ḍawī al-'Iḥtiyājāt al-Khaṣṣah fī al-Madāris al-'Urdunīyah. *Majallat al-Funūn & al-'Adab & 'ulūm al-'Insānīyāt & al-'Ijtimā'*, (6), 231-244.

Bū Jalāl, al-Rabī'. (2019). al-Ta'lim 'an bu'd min al-Ta'lim bil-Murāsalaḥ 'ilā al-'Ittiṣāl al-'Ilīkrūnī. *Majallat al-Muqri lil-Dirāsāt al-Luḡawīyah & al-Nazarīyah & al-Taḥbīqīyah*, 3 (5), 92-101.

Bates Tony. (2007). *al-Tiknūlūjīyā & al-Ta'allum al-'Ilīkrūnī & al-Ta'lim 'an bu'd*. Tr. Walīd Shihādah. al-Sa'ūdīyah. al-Riyāḍ: Sharikat al-'Ubaykān lil-'Abḥāt & al-Taṭwīr.

al-Tamīmī, 'Aḥmad. (2010). Dawr al-'Intirnit fī Da'm ba'd al-Khidmāt al-Musānidah fī al-Tarbīyah al-Khaṣṣah min Wijhat Naẓar 'Awliyā' 'Umūr al-'Aṭfāl ḍawī al-'āqah. *Majallat al-Ṭufūlah al-'Arabīyah*, (43), 30-64.

al-Ṭaqafī, Maḥdīyah. (2021). 'Ittijāhāt Mu'allimī & Mu'limāt al-Tarbīyah al-'Islāmīyah Naḥwa al-Ta'lim 'an bu'd bi-'Istikhdam Minaṣṣat Madrasatī al-'Ilīkrūnīyah fī Zill Jā'iḥat Corona 19-Coved bi-Mantiqat al-Baḥah. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah*, 2(45), 147-184.

al-Ḥasnāwī, Sāmīr. (2010). 'Aṭar al-Tadrībāt al-Mutanāzirah & al-'Al'āb al-Ṣaḡīrah fī Taṭwīr ba'd Mazāhir Ṣu'ūbāt al-Ta'allum al-Ḥarakī ladā Riyāḍ al-'Aṭfāl. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah al-Riyāḍīyah*, 13 (3) 1-28.

al-Ḥifnāwī, 'Aḥmad Muḥammad Muḥammad al-Sa'yīd. (2017). Ma'āyir Suhūlat al-Wuṣūl lil-Manṣāt al-Ta'limīyah Maftūḥah al-Maṣdar (MOOCs) li-ḍawī al-'āqah bi-al-Ta'lim al-Jāmi'i. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-Tarbīyah al-Naw'iyyah*, 1 (1), 11-41.

al-Ḥumaydī, 'Abdalaḥmān. (1985). Taṣawwūrāt fī al-Ta'lim 'an bu'd Khaṣā'iṣ & 'Aḥdāf al-Ta'lim 'an bu'd. *al-Munazzamah al-'Arabīyah lil-Tarbīyah & al-Ṭaqāfah & al-'Ulūm*, 12 (27), 103-144.

- Khālid, Maryam. (2020). al-Ta‘allum al-‘Ilīkrūnī: al-‘Ahammīyah & ‘Imkāniyat al-Taṭbiq. *Majallat al-‘Aṣīl lil-Buḥūṭ al-‘Iqtisādiyyah & al-‘Idāriyah*, 4 (2), 271-289.
- Dorothy, J. S. (2009). al-Tiknūlūjiyā fi Majāl al-Ta‘līm ‘an bu‘d. Tr. ‘Inṣāf ‘Abbās. *al-Majallah al-Filastīniyah lil-Tarbīyah al-Maftūḥah ‘an bu‘d*, 2 (3), 337-351.
- Zakarīyā, Dā‘ūd. (2003). al-Ummah al-‘Islāmīyah & al-Taḥaddiyāt al-Mu‘āṣirah. <http://www.alwihdah.com/print.php>.
- al-Zahrānī, Hanā’ & al-Sālim, Mājīd. (2021). Mustawā al-Taḥaddiyāt ‘Allatī Tuwājihu Mumārasāt al-Tanfrīḍ fi al-Bī‘ah al-Ta‘līmīyah al-Raqmīyah ladā Mu‘allimī al-Ṣumm & Ḍi‘āf al-Sam‘. *Majallat al-Tarbīyah al-Khāṣṣah & al-ta‘hīl*, 12 (41), 197-254.
- Zayn al-Dīn, Riḥāb. (2020). ‘Ittijāhāt Mu‘allimī al-Tarbīyah al-Khāṣṣah Naḥwa Tawzīf al-Tiknūlūjiyā fi Tadrīs Ḍawī al-‘Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah fi Ḍill Jā’iḥat Corona. *al-Majallah al-‘Arabīyah li-‘Ulūm al-‘I‘āqah & al-Mawhibah*, 4 (14), 21-52.
- al-Sulamī, ‘Abdal‘azīz & al-Makkāwī, ‘Ismā‘īl. (2020). Taḥaddiyāt al-Ta‘līm ‘an bu‘d lil-ṭullāb Ḍawī al-‘I‘āqah al-Sam‘īyah & Subul Muwājahatihā fi Ḍill al-Jawā’iḥ: *Coronavirus* al-Musatjīd ‘Anmūdajan COVID-19. *Dirāsāt ‘Arabīyah fi al-Tarbīyah & ‘Ilm al-Nafs (ASEP)*, (124), 255-308.
- Shihātah, Munā. (2021). ‘Ittijāhāt Mu‘allimī al-Tarbīyah al-Khāṣṣah Naḥwa al-Ta‘līm ‘an bu‘d fi Ḍill Jā’iḥah Corona (COVID-19). *Majallat Kulliyat al-Tarbīyah*, (33), 469-489.
- al-Sharqāwī, Jamāl. (2013). Taṣmīm ‘Istrāṭījiyah Qā’imah ‘alā al-Tafā‘ul al-‘Ilīkrūnī bayna ‘Istrāṭījiyatī al-Mashārī & al-Munāqashah & ‘Aṭaruhā ‘alā Tanmīyat Mahārāt ‘Intāji Bī‘āt al-Tadrīb al-‘Ilīkrūnīyah ladā Ṭullāb al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Kulliyat al-Tarbīyah. *Dirāsāt ‘Arabīyah fi al-Tarbīyah & ‘Ilm al-Nafs (ASEP)*, 3 (35), 13-69.
- al-Sharīf, Nawf & Shqdār, ‘Iffat. (2021). ‘Ittijāhāt ‘Ummahāt al-‘Aṭfāl min Ḍawī al-‘I‘āqah al-Fikriyah Naḥwa al-Ta‘līm ‘an bu‘d fi Marḥalat al-Ṭufūlah al-Mubakkirah bi-Madīnat Makkah al-Mukarramah. *al-Majallah al-‘Arabīyah li-‘I‘lām & Taqāfat al-Ṭifl*, 4 (18), 75-106.
- Ṣafar, ‘Ammār & ‘Āgā, Nāṣir. (2019). Mu‘awwiqāt Tawzīf al-Ta‘līm & al-Ta‘allum ‘an bu‘d fi Marāḥil al-Ta‘līm al-‘Āmm & al-‘Ālī al-Ḥukūmī bi-Dawlat al-Kuwayt ‘Aṭnā Tafashshī Jā’iḥat Corona al-Mustajad COVID-19 min Wijhat Naẓar al-Mu‘allimīn. *Majallat al-Ṭufūlah al-‘Arabīyah*, 21 (84), 47-80.

- al-Šamādī, ‘Alī. (2019). Fa‘iliyat Barnāmaj Ta‘limī Muḥawwsb ‘alā Mustawā al-Dākīrah lil-Ṭalabah ḍawī Šu‘ūbāt al-Ta‘allum al-Multaḥiqīn fi Madāris Mudīriyat Tarbiyat al-Zarqā’. *Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmiyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsiyah*, 27 (1), 86-109.
- al-‘Āzimī, Ṭalāl & al-Khaṭīb, Jamāl. (2021). al-Taḥaddiyāt ‘Allatī Tuwājihu Ṭalabat al-Šaff al-Sābi‘ ḍawī Šu‘ūbāt al-Ta‘lim fi Dirāsah al-Riyāḍiyāt ‘an bu‘d min Wijhat Naẓar ‘Awliyā’ ‘Amwrihim bi-Dawlat al-Kuwayt. *al-Majallah al-‘Ilmiyah li-Kulliyat al-Tarbīyah*, 37 (3), 341-374.
- ‘Abdalqādir, Maḥmūd. (2021). ‘Azmat Jā’iḥat Corona "Covid 19 " & ‘Ishkālīyat al-Ta‘lim ‘an bu‘d: Taḥaddiyāt & Mutaṭallabāt. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 1 (83), 1-17.
- ‘Abdallāh, Na‘īmah. (2021). Taṣawwur Muqtaraḥ li-Taf‘īl al-Ta‘allum ‘an bu‘d ladā al-Mu‘aqqīn Sam‘īyan fi ḍaw’ Mujtama‘ al-Ma‘rifah. *Majallat al-Tarbīyah al-Khaṣṣah*, 10 (34), 98-130.
- al-‘Uṭaybī, Muḥammad Šāliḥ, & Bāslim, ‘Abdallāh Mubārak. (2021). al-Taḥaddiyāt ‘Allatī Tuwājihu al-Ṭalabah ‘Idṭirāb Ṭayf al-Tawaḥḥud ‘Aṭnā’ al-Ta‘lim ‘an bu‘d Khilāl al-‘Azamāt (Jā’iḥat Corona ‘Unmūdajan) fi Madāris & Ma‘āhid al-Tarbīyah al-Khaṣṣah bi-Muḥāfazat Jiddah. *al-Majallah al-‘Arabīyah li-‘Ulūm al-‘I‘āqah & al-Mawhibah*, 5 (18), 285-322.
- ‘Araqāt, ‘Iḥsān. (2021). Taṭwīr Dawr al-Mu‘allim al-Fa‘āl fi al-Ta‘lim ‘an bu‘d fi Zill Taḥaddiyāt Jā’iḥat Corona COVID-19. *Majallat Kulliyat al-Tarbīyah*, (79), 1-42.
- al-‘Assāf, Šāliḥ. (1995). al-Madkhal ilā al-Baḥṭ fi al-‘Ulūm al-Sulūkīyah. al-Sa‘ūdīyah. al-Riyāḍ: Sharikat al-‘Ubaykān lil-Abḥāṭ & al-Taṭwīr.
- ‘Aqīl, ‘Ā’ishah. (2021). Dawr ‘Istikhdām al-Ḥawāfız min qibl al-Mu‘lmat ‘alā Taḥṣīl Ṭalabat al-Marḥalah al-‘Ibtidā’īyah fi Madāris Minṭaqat Mubārak al-Kabīr min Wijhat Naẓar al-Ma‘lūmāt. *al-Majallah al-‘Ilmiyah li-Kulliyat al-Tarbīyah*, 37 (4), 124-155.
- ‘Allāwī, Mas‘ūdah, & Ġālm, Fāṭimah. (2020). Dawr al-‘Istrāṭijiyāt al-Ma‘rifīyah fi Taf‘īl al-Ta‘allum ladā ḍawī Šu‘ūbāt al-Ta‘allum. *Majallat al-Qabas lil-Dirāsāt al-Nafsiyah & al-‘Ijtima‘īyah*, (7), 24-43.
- ‘Alī, Zaynab. (2019). Mu‘allim al-‘Aṣr al-Raqmī: al-Ṭumūḥāt & al-Taḥaddiyāt. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, (68), 3105-3114.
- ‘Umayrah, Juwaydah, Ṭarshūn, ‘Uṭmān, ‘Alyān, ‘Alī. (2019). Khaṣā’iṣ & ‘Ahdāf al-Ta‘lim ‘an bu‘d & al-Ta‘lim al-‘Iliktrūnī. *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ādāb & al-Dirāsāt al-‘Insānīyah*, (6), 285-298.

- Gānim, 'Ibtisām & Bin Şağir, Karimah. (2021). al-Tiknūlūjiyā al-Ta'limīyah & Dawruhā fī al-Damj al-'Akādīmī lil-Talāmīd dawī Şu'ubāt al-Ta'allum. *al-Majallah al-'Ilmiyah lil-Tarbīyah al-Khāṣṣah*, 3 (1), 95-113.
- al-Farā, 'Ismā'īl. (2007). al-Ta'lim 'an bu'd & al-Ta'lim al-Maftūh al-Juḍūr & al-Mafāhīm & al-Mubarrirāt. *al-Majallah al-Filasfīniyah lil-Tarbīyah al-Maftūhah 'an bu'd*, 1 (1), 11-60.
- al-Qaḥṭānī, Nūrah. (2021). Tajribat al-Ṭalabah lil-Ta'lim al-Ṭār' 'an bu'd fī Jāmi' atay al-Malik Sa'ūd al-Ḥukūmiyah & al-Fayṣal al-'Ahliyah bi-Madīnat al-Riyāḍ "al-'Ijrāt & al-Taḥaddiyāt". *Majallat Jāmi'at al-Fayyūm lil-'Ulūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*, 15 (9), 215-270.
- al-Qarīnī, Turkī & al-Ḥarītī, Ḥanān. (2020). Ṭabr'at al-Taḥaddiyāt 'Allatī Tuwājihu al-Ṭullāb dawī al-'I'āqah fī al-Jāmi'āt al-Sa'ūdiyyah lil-'Istifādah min Niẓām al-Ta'lim 'an bu'd 'Atna' Jā'iḥat Corona. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 6 (1), 19-52.
- Qamqānī, Fāṭimah al-Zahrah & 'Ulaywān, Malīkah. (2021). 'Istirāṭijiyāt Tashkhiṣ Şu'ubāt al-Ta'allum & Musāhamat al-Tiknūlūjiyā fī 'Ilājihā. *al-Majallah al-'Ilmiyah lil-Tarbīyah al-Khāṣṣah*, 3 (1), 67-93.
- Qināwī, Şakir. (2020). Jā'ḥah Corona & al-Ta'lim 'an bu'd: Malāmiḥ al-'Azmaḥ & 'Āṭaruhā bayna al-Wāqī' & al-Mustaqbal, & al-Taḥaddiyāt & al-Furaṣ. *al-Majallah al-Dawliyah lil-Buḥūṭ fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 3 (4), 225-260.
- al-Karri, 'Ibrāhīm & al-Na'im, Fahd. (2021). al-Ta'lim 'an bu'd li-dawī Şu'ubāt al-Ta'allum & al-'Āfaq al-Mustaqbaliyah: 'Ittijāhāt al-Mu'allimīn fī Ḍill Jā'iḥat -COVID 19. *Majallat al-Baḥṭ fī al-Tarbīyah & 'ilm al-Nafs*, 36 (2), 355-385.
- al-Kulayb, Kawṭar. (2022). Mu'awwiqāt al-Ta'lim 'an bu'd lil-Ṭalibāt al-Şumm & Ḍi'āf al-Sam' min Wijhat Naẓar Mu'limātihin. *al-Majallah al-'Arabīyah li-'Ulūm al-'I'āqah & al-Mawhibah*, 6 (19), 233-250.
- Lawnīs, 'Alī & 'Ash'āl, Yāsamin. (2011). Dawr al-Ta'lim al-Raqmī fī Taḥsīn al-'Adā' ladā al-Mu'allim & al-Muta'allim. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah & al-'Ijtimā'iyah*, 3 (6), 423-431.
- al-Majāli, Samīḥ. (2020). 'Aṭar Tamkīn dawī al-'Iḥtiyājāt al-Khāṣṣah min Tiknwlwjiya al-'Ittiṣālāt & al-Ma'lūmāt bi-Tawfiriḥā bi-Shakl 'Ādil fī al-Mujtama' al-'Urdunī. *al-Majallah al-'Arabīyah li-'Ulūm al-'I'āqah & al-Mawhibah*, (14), 131-158.

- 'Abū al-Majd, 'Aḥmad Ḥilmī Muḥammad, & al-Sharīf, Muḥammad Ibn 'Ambārak Muṭlaq. (2015). Mu'awwiqāt Tawzīf Taqniyāt al-Ta'lim 'Allatī Tuwājihu Mu'allimī Ṣu'ūbāt al-Ta'allum bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, (22), 64.
- Maḥmūd, Khawlah. (2020). Taqwīm Wāqī' al-Ta'lim 'an bu'd fi Ḍill Jā'ihāt Corona min Wijhat Naẓar Mudīrī al-Madāris & al-Mu'allimīn & al-Ṭalabah. *Majallat Abḥāt fi al-'Ulūm al-Tarbawīyah & al-'Insānīyah & al-'Ādāb & al-Luġāt*, 1 (3), 553-556.
- al-Mulḥim, 'Inṣāf. (2021). 'Aṭar Ikhtilāf Shakh al-Taġḍīyah al-Rājī'ah fi br'at al-Wāqī' al-Mu'azzaz 'alā al-Taḥṣīl al-Ma'rifi & al-Daf'iyah lil-Ta'lim ladā Ṭalibāt Qism Tiqniyāt al-Ta'lim bi-Kulliyat al-Tarbīyah-Jāmi'at al-Malik Fayṣal. *al-Majallah al-'Ilmiyah li-Kulliyat al-Tarbīyah*, 37 (3), 82-131.
- Munazzamat al-Yūniskū. (2020). al-Ta'lim 'an bu'd. <http://www.vocabularies.unesco.org/browser/tesaurus/ar/page/concept8237>
- al-Nizāmī, Manāl Ḥasan Muḥammad. (2020). Madā Tawāfur al-Mutaṭallabāt al-Tiqniyah & al-Bashariyah li-Taṭbiq al-Ta'lim 'an bu'd fi Madāris Muḥāfaẓty Jarash & 'Ajlūn min Wijhat Naẓar Mudīrihā. *Majallat al-Qirā'ah & al-Ma'rifah*, 20 (2), 83-115.
- Wizārat al-Ta'lim. (2020). 'Iḥṣā'iyāt Minaṣṣat Madrasatī. www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx
- Wizārat al-Ta'lim. (2021). Dalīl 'Istirāṭijiyāt al-Tadrīs 'an bu'd lil-Ṭullāb Ḍawī al-'Ī'āqah (al-Mu'allimīn-'Awliyyā' al-'Umūr). <https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx>
- Wizārat al-Ta'lim (1437) al-Dalīl al-Tanzīmī lil-Tarbīyah al-Khāṣṣah. Mashrū' al-Malik Abdallāh ibn 'Abdal'azīz li-Taṭwīr al-Ta'lim. <https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx>.
- al-Yahyā, Rihām bint Sa'd, & 'Āfiyah, 'Azzah Bint 'Abdalrahmān. (2021). al-Mu'awwiqāt 'Allatī Tuwājihu al-Mu'allimīn & al-Talāmīd Ḍawī Ṣu'ūbāt al-Ta'allum fi al-Fuṣūl al-'Iftirāḍiyah & 'Alāqatuhā bi-Mafhūm al-Ḍāt ladā al-Talāmīd min Wijhat Naẓar al-Mu'allimīn fi al-Mintāqah al-Sharqīyah [Master's Thesis] Jāmi'at al-'Imām 'Abdalrahmān Ibn Fayṣal, al-Dammām.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

- Al-Saeedi, A. M. (2021). Attitudes of students with learning disability towards the use of distance learning in the presence of the Coronavirus pandemic in Kuwait, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(8), 1-20.

- Al-Shammari, Z. (2008, October). The benefits of technology use in teaching students with special needs. In The 5th Congress of Scientific Research Outlook in the Arab World, Scientific Innovation and Sustained Development. 1-5.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Ayda, N. K., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of COVID-19 epidemic. *Propósitos y representaciones*, 8(3), 43.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).
- BATURAY, M., & Yukselturk, E. (2015). The role of online education preferences on student's achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(3), 3-12.
- Burgstahler, S. (2015). Opening doors or slamming them shut? Online learning practices and students with disabilities. *Social Inclusion*, 3(6), 69-79.
- Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., Islim, O. F., & Cicek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 189-205.
- Cook, R. A., & Gladhart, M. A. (2002). A survey of online instructional issues and strategies for postsecondary students with learning disabilities. *Information Technology and Disabilities*, 8(1), 1073-5127
- Dobrinsky, K., & Hargittai, E. (2006). The disability divide in internet access and use. *Information, Communication & Society*, 9(3), 313-334.
- Dodo, O., Makwerere, D., & Parwada, C. (2013). An analysis of challenges faced by students learning in virtual and open distance learning system: A case of Bindura University of Science Education (BUSE). *Educational Research and Reviews*, 8(11), 700-707.
- Flanagan, S., Bouck, E. C., & Richardson, J. (2013). Middle school special education teachers' perceptions and use of assistive technology in literacy instruction. *Assistive Technology*, 25(1), 24-30.
- Genç, H., & Koçdar, S. (2020). Determining needs and priorities of learners with special needs for support services in an open and distance learning context in Turkey. *Open Praxis*, 12(3), 359-382.

- Kent, M. (2016). Access and barriers to online education for people with disabilities, *Disability Studies*, 1(35), 1-168.
- Koçoglu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
- Makoe, M., & Shandu, T. (2018). Developing a mobile app for learning English vocabulary an open distance learning context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4).
- Michiganvirtual. (2019, February 30). *A whole-school approach to virtual learning*, PP. A1, A21.
- Mohamed, A. H. H. (2018). Attitudes of special education teachers towards using technology in inclusive classrooms: a mixed-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 278-288.
- Nguyen, H. U. N., & Duong, L. N. T. (2021). The challenges of e-learning through Microsoft Teams for EFL students at Van Lang University in COVID-19. *AsiaCALL Online Journal*, 12(4), 18-29.
- Piopiunik, M., Schwerdt, G., Simon, L., & Woessmann, L. (2020). Skills, signals, and employability: An experimental investigation. *European Economic Review*, 123, 103374.
- Poles, K. I. (2020). A qualitative phenomenological study into online accessibility for disabled students in higher education (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Ricker, J. H., Rosenthal, M., Garay, E., DeLuca, J., Germain, A., Abraham-Fuchs, K., & Schmidt, K. U. (2002). Telerehabilitation needs: a survey of persons with acquired brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 17(3), 242-250.
- Rodrigo, C. R., Tabuenca, B. T., Rodrigo, C., & Tabuenca, B. (2020). Learning ecologies in online students with disabilities. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 28(1), 53-64.
- Smedley, J. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *OR insight*, 23(4), 233-250.
- Wimberly, L., Reed, N & Morris, M. (2004). Postsecondary students with learning disabilities: Barriers to accessing education-based information technology. *Information Technology and Disabilities E-Journal*, 10(1), 1-40.
- Zongozzi, J. N. (2020). Accessible quality higher education for students with disabilities in a South African open distance and e-learning institution: Challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-13.



فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب (Gamification) لتنمية مفردات اللغة الإنجليزية والدافعية فيها لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. عبدالله بن سليمان المطلق*

2my@Live.com

تاريخ القبول: 2022/03/20م

تاريخ الاستلام: 2022/01/16م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب (Gamification) لتنمية مفردات مادة اللغة الإنجليزية والدافعية فيها لطلاب الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي من ثانوية محمد الشبلي بمحافظة عنيزة، وتمثلت في مجموعتين وبشكل عشوائي، إحداهما تمثل المجموعة الضابطة والأخرى التجريبية، بواقع (16) طالباً لكل مجموعة. اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين هما الاختبار التحصيلي لقياس تحصيل الطلاب في مفردات مادة اللغة الإنجليزية، ومقياس الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وبالإضافة إلى ذلك فقد تمثلت أداة التجربة في تطبيق (Quizlet) كتصميم تعليمي قائم على الألعاب بإضافة المفردات التي تم تصميمها في برمجية الألعاب، بناء على نموذج التصميم العام. وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل لمفردات اللغة الإنجليزية والدافعية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي لمفردات اللغة الإنجليزية والدافعية، لصالح التحصيل البعدي.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعليمية رقمية، الألعاب، تنمية المفردات، الدافعية.

* أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد - قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

The Effectiveness of Digital Learning Environment Based on Gamification to Develop English Vocabulary and Motivation among High School Students

Dr. Abdullah Bin Suliman Al-Mutlaq*

2my@Live.com

Received date: 16.01.2022

Accepted date: 20.03.2022

Abstract:

The research aimed to examine the effectiveness of digital learning environment based on gamification for developing second grade high school students' English vocabulary and motivation. To achieve this goal, the quasi-experimental method design was used, and the study sample consisted of (32) second grade high school in Mohammed Al Shubaili School in Unaizah Region. The study sample was randomly divided into two groups: control and experimental, with (16) students in each one. The study was based on two instruments: the pre- and post-achievement test for measuring the achievement of students in the vocabulary of the English language, as well as the motivation scale towards learning English. In addition, the Quizlet experiment instrument as a gamification program, containing the vocabulary, was designed in the gamification software based on the general design model. The findings revealed that there were statistically significant differences between the mean rank of scores of the experimental and control groups in the post achievement test of English vocabulary and motivation in favour of the experimental group. Also, there were statistically significant differences between the mean rank of scores of the experimental group in the pre- and post-achievement test of the English vocabulary and motivation in favour of the post-achievement test.

Keywords: Digital learning environment, Gamification, Vocabulary development, Motivation.

* Assistant Professor of Educational Technology, Department of Education Technologies, Faculty of Education-Qassim University, Saudi Arabia.

مقدمة:

أصبح هناك جيل جديد من المتعلمين يعتمد على استخدام الإنترنت والشبكات والوسائل الاجتماعية والهواتف الذكية في كثير من أمورهم الشخصية، وأصبحت هذه التكنولوجيا جزءاً من حياتهم؛ لذا يتطلب هذا الجيل تصميم وتطوير أساليب تعلم تكيفية تتناسب مع احتياجاتهم وخصائصهم وأسلوب تعلمهم داخل بيئات التعليم والتعلم، بحيث توفر لهم مزيداً من التفاعلية، وجذب الانتباه، وزيادة الدافعية، وتوفير التعزيزات الإيجابية، والحوافز والمكافآت، ليتمكنوا من الاعتماد على أنفسهم بالقيام على مهام التعلم، في مواقف محفزة على التفكير والمشاركة وتنشيط الدافعية لتحقيق أعلى نتائج وأجود مخرجات.

تعد ألعاب الفيديو الشكل المهيمن على الترفيه في العصر الحديث، وانتشرت بشكل واسع في هذا الجيل الحالي الذي يقضي الكثير من الوقت في اللعب حتى أطلق عليهم تسمية "جيل اللاعبين" (Day- Black et al., 2015).

وقد فتحت شعبية الألعاب الطريق للاستفادة من هذه الظاهرة المجتمعية لنقل مفاهيم الألعاب في التعليم والتأثير على التعلم، وعُرف استخدامها في التعليم التعلم القائم على اللعبة Game-based learning لتعزز التعلم وتحفيز المتعلمين واستمرارهم في الأنشطة، إضافة إلى تعزيز المعرفة والمهارات المهمة مثل حل المشكلات، والتواصل، والتعاون (Simões et al., 2013).

وقد أجرى كونللي وآخرون (Connolly et al., 2012) دراسة استهدفت مراجعة الدراسات والبحوث والأدبيات في مجال التعلم القائم على اللعبة، حيث وجدت أن الباحثين ركزوا على فاعلية الألعاب وأثرها الحقيقي، ولم يركزوا على استخدام فكر اللعبة Game Thinking أو آلياتها في سياقات غير الألعاب، وأن الدراسات السابقة قللت من دور مؤشرات الإنجاز والنقاط الموجودة بألعاب الفيديو في زيادة الدافعية وجذب الانتباه، والتي تستدعي ضرورة توظيف العناصر والآليات الجيدة لألعاب الفيديو بشكل متكامل في سياقات تعليمية.

ركزت أبحاث التعلم القائم على اللعبة على تحديد عناصر اللعبة الأكثر فاعلية في التأثير الإيجابي على ممارسات التعلم والتي تجعل من عملية التعلم عملية ممتعة (Kapp, 2016). لذا ظهر اتجاه جديد يُعنى بتوظيف عناصر ألعاب الفيديو (فكر وآليات وديناميكيات اللعبة) في التطبيقات غير اللعبة Non-Game بهدف زيادة مشاركة الأفراد وتعزيز وتشجيع بعض السلوكيات المرغوبة والتي أطلق عليها باللغة الإنجليزية Gamification "الألعبنة" (Simões et al., 2013).

وأشار كاب (Kapp, 2016) إلى أن فكرة الألعاب تتمثل في أن عناصر معينة من الألعاب يمكن إدخالها في مواقف تعليمية لتوفير نتيجة تعليمية إيجابية دون الحاجة إلى إنشاء لعبة تعليمية كاملة، وأن الألعاب كممارسة كانت موجودة في فترات سابقة، ومنذ عقود من الزمن، وشهدت حضوراً وتطبيقاً في كثير من مجالات حياتنا، فهي مبدأ يتسم بعدة عناصر كعنصر الوقت والمراحل والدرجات والمكان والمنافسة والمكافأة وغير ذلك مما تم تطبيقه قديماً في الفصول بدون تدخل إلكتروني.

ولكن ما استجد لاحقاً في أسلوب الألعاب هو إعادة هيكلتها بواسطة التصميم التعليمي ونماذجه لإخراج تصميمات تعليمية قائمة على الألعاب لأهداف ومخرجات وخصائص عمرية محددة لخدمة العملية التعليمية بمنظورها العام، وبالتفاعل مع التقنية الحديثة ومقوماتها. وقد استخدم التفكير اللعبي الاجتماعي بشكل ناجح في منصات التجارة الإلكترونية Commercial Platforms وخاصة الوسائل الاجتماعية، باعتبارها وسيلة لإنشاء علاقات محدودة بين المنصة، والمستخدمين؛ بهدف زيادة دافعيتهم، وتشجيعهم على استخدامها، وقد جعل هذا النجاح بعض الباحثين، في التربية، يسعى إلى توظيفها، في التعليم، والتعلم؛ باعتبارها أداة لزيادة مشاركة، وتفاعل الطلاب، ودفع سلوكياتهم نحو تحقيق التعلم المرغوب. ونظراً للطبيعة التكنولوجية للتعلم القائم على التفكير اللعبي الاجتماعي فإن استخدامها عبر الإنترنت وتطبيقات الويب (2) والشبكات الاجتماعية قد يكون له أثر كبير على نواتج تعلم الطلاب ودافعيتهم مقارنة ببيئات التعلم التقليدية التي تحد من التفاعلية بين المتعلمين فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة ثانية.

ومن ناحية أخرى فإن منصات التعلم الإلكتروني توفر الأدوات اللازمة لدمج آليات التفكير اللعبي وقياس نواتج استخدامها من قبل المتعلمين (Stoyanova et al., 2018). وقد أشار بيرو (Bíró, 2014) إلى أن التعلم القائم على الألعاب يؤثر وبشكل مباشر على مشاركة ودافعية المتعلمين التي بدورها تؤدي إلى اكتسابهم المزيد من المعرفة والمهارات، وذلك لارتباطه بنظريات التعليم والتعلم، إذ يجمع بين سمات النظرية السلوكية والمعرفية والبنائية والاتصالية، ويعتمد على توفير بيئة متنوعة، ونظام مكافآت، إلى جانب التفاعل الاجتماعي كقواعد تنطلق منها استراتيجية الدافعية التي تحفز المتعلمين على المشاركة.

لقد توسع استخدام الألعاب في تعليم اللغات وخاصة اللغة الإنجليزية، حيث تحتل اللغة الإنجليزية بوصفها اللغة العالمية الصدارة من بين اللغات الأكثر تعلّمًا، وتتكون عملية تعلم أي لغة من عدة مهارات يعتمد إتقان اللغة عليها، وتتمثل في اللغة الإنجليزية بمهارة القراءة، والاستماع، والكتابة، والتحدث، وتشترك هذه المهارات الأربع بضرورة وجود حصيلة مفردات كافية لدى المتعلم تمكنه من الفهم الصحيح للنص المقروء أو المسموع.

وقد أشار كل من محمود (2015م) والأموش (Al-Omoush, 2016) إلى فاعلية تطبيق الألعاب بعناصرها المختلفة على تعلم اللغة ودورها في التحصيل اللغوي لمفردات اللغة الإنجليزية، ووجود أثر من استخدام لعبة كمبيوتر رقمية في تنمية ذلك.

وقد ربطت العديد من الدراسات المختصة بين تقنية التعليم ورفع مستوى دافعية المتعلم لتعلم مادة اللغة في صورة عدد من تطبيقات الويب والأجهزة النقالة للحد من تدني الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، والناتج عن عدة أسباب، كعدم تأقلم الطلاب مع رموز ونصوص اللغة، وعدم وضوح الأهداف، وغياب الربط بينها كخبرة تعليمية وواقع معاش في الحياة اليومية.

كما أشارت دراسة عبد القادر (2016م) إلى أثر استخدام البيئة الرقمية لتنمية مهارة الاستماع، ووجود أثر إيجابي لصالح الفئة التجريبية في ارتفاع معدل الدافعية بعد تطبيق مادة التعلم الإلكتروني، وعلاقة موجبة بين معدل الدافعية والتحصيل.

وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى تأثيرات التعلم القائم على الألعاب على نواتج التعلم في مجالات تعليمية مختلفة، منها دراسة الطنطاوي وآخرين (El Tantawi et al., 2018) التي أكدت فاعلية التعلم القائم على الألعاب في تطوير مهارات المتعلمين في الكتابة الأكاديمية، إضافة إلى شعورهم بالرضا والمنافسة اللذين ارتبطا بالتحسن الملحوظ في الكتابة.

كما أشارت دراسة كل من تان وهيو (Tan & Hew, 2016) إلى التأثير الإيجابي للتعلم القائم على الألعاب، في زيادة التحصيل الدراسي، وقدرته على تحفيز المتعلمين، وإثارة دافعيتهم؛ للمشاركة والتفاعل في عملية التعلم.

في ضوء ما سبق وفي ظل وجود هذه العناصر والمؤشرات ظهرت أهمية الكشف عن فاعلية البيئة الرقمية في التعلم القائم على الألعاب لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية والدافعية فيها لدى طلاب المرحلة المتوسطة؛ لما تقدمه هذه البيئات من فوائد بما يتناسب مع خصائص المتعلمين من أجل تحقيق نتائج تعليمية مرضية.

في عصر المعلوماتية زادت الحاجة إلى تطوير أساليب واستراتيجيات التعليم في الفصول الدراسية، مع التركيز على المعارف والمهارات التقنية والعلمية اللازمة للمشاركة بصورة مجدية في النتائج المخطط إدراكها، ومع هذا التطور السريع الذي تشهده المعارف العلمية، قد يصعب على نظم التعليم التقليدية الوفاء بالمطلوبات التعليمية المنشودة، وتزداد الحاجة إلى مساندة التعليم النظامي بتعليم يتيح عن طريق قنوات أخرى حديثة ومشوقة كتطبيقات التعلم الإلكتروني بتنوعها والألعاب التعليمية تعليمياً يتطابق مع خبرات الطلاب وممارساتهم اليومية، وزيادة الدافعية لديهم.

وحيث إن من الصعوبة إيجاد ألعاب رقمية تطبق المعايير التربوية والسلوكية والتعليمية، وتغطي مضامين المحتوى المطروح، فإن فكرة استعارة عناصر الألعاب الرقمية والألعاب بشكل عام كالنقاط والشارات ولوحة المتصدرين والمستويات وما إلى ذلك، لتطبيقها على بيئات أخرى كالفصل الدراسي وبعض تطبيقات الأجهزة الذكية بتصميمات متقنة تمثل أهداف الخبرة التعليمية المقدمة وتحكي خصائص الفئة المستهدفة، قد تساعد على تحقيق أقصى منفعة من النظريات المعرفية، ومقومات الثورة التقنية، والميزانيات المتاحة (أبوسيف، 2017م).

وترتبط الألعاب ارتباطاً واضحاً بإدراك المتعلمين ودافعيتهم واحتياجاتهم وكفاءتهم الذاتية في التعلم القائم على الويب، حيث يتم تفعيل دورهم في عملية التعلم وجعلهم محور العملية التعليمية، بحيث لا يشعر المتعلمون بالملل بسرعة ويفقدون حماسهم في التعلم (Stokes, 2017).

وقد أشار لام (Lam, 2013) من جامعة ماكاو الصينية إلى أثر استخدام استراتيجية الألعاب في تعلم مفردات اللغة الثانية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مبدأ اللعب بشكل عام يحتمل النجاح والفشل، وهذا بالضبط ما يتطلبه تعلم مفردات اللغات الأخرى، إذ تم تعريض المتعلمين للعبتين بما فيهما من عناصر اللعب من نقاط وتوقيت وما إلى ذلك، وكانت أخطاء المتعلمين أثناء عملية التعلم بتوابع بسيطة وبإتاحة الفرصة للمتعلم للمحاولة أكثر من مرة حتى يتحقق النجاح، كما جاءت النتائج إيجابية لصالح الفئة التجريبية، ليس فقط في ارتفاع معدل التحصيل اللغوي الإنجليزي، بل أيضاً في الاحتفاظ بالمفردات لفترة أطول.

ونص عدد من الدراسات السابقة التي بحثت حول تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية مثل دراسة قطيفان (2013م) ودراسة محمود (2015م) ودراسة الأموش (Al-Omoush, 2016) على وجود قصور وتدني في تحصيل مفردات مادة اللغة الإنجليزية، وأكدت دراسة الأحمدى (2015م) على أن من أهم المسببات عدم استخدام التقنيات الحديثة، وتجاهل دور المتعلم الفعال في المشهد التعليمي، والاكتفاء بكونه متلقيا للمعلومة فقط.

من جانب آخر أشارت دراسة الحري (2014) ودراسة هاسجوا وآخرين (Hasegawa et al., 2015) إلى أن تعلم اللغة الإنجليزية ليس بالأمر المرحب به لدى كثير من المتعلمين، حيث اعتبر الطلاب تعلم اللغة الإنجليزية مملا وغير ممتع، ومن ثم، تتكون لدى الطلاب حصيلة دوافع منخفضة، وضعف في إتقان المادة العلمية المطروحة.

بالمقابل فإن التعلم الإلكتروني القائم على الألعاب والمصمم بشكل جيد يساعد على التفكير فيما سيكون تبعاً، فعندما يكمل الطالب مهمة ما يحصل على مكافأة وينتقل إلى المستوى الذي يليه (الملاح وفهيم، 2016). ففي تجربة زشرمان وكننقام (Zichermann & Cunningham, 2011) في بريطانيا التي أطلقت تحت مسمى تطبيق (class dojo) لاختبار فكرة التعليم بالألعاب، وفرت اللعبة منصة تعلم إلكترونية بمصححها لطلاب المرحلة الابتدائية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ من خلال توظيف عدد من آليات اللعب كالنقاط ولوحة المتصدرين والصور الرمزية.

كما سمح التطبيق للآباء بمشاركة أبنائهم العملية التعليمية والاطلاع على مستجدات التغذية الراجعة التي تقدمها هذه البيئة الإلكترونية القائمة على الألعاب، وكانت النتيجة أكثر من مليون متعلم نشط في غضون (18) شهراً في أكثر من (60) دولة حول العالم، مما يدل على نجاح التطبيق بمحركاته في إثارة دافعية المتعلمين بمختلف أجناسهم.

ويضاف إلى هذا ما أكدته النتائج الإيجابية لبعض الدراسات السابقة التي بحثت في أثر الألعاب على تعلم اللغة الإنجليزية، كدراسة الفريح (2018م) ودراسة نوهمد (Nohmad, 2017) ودراسة القحطاني (2015م)، وكذلك الدراسات التي بحثت في أثر استراتيجية الألعاب على دافعية تعلم اللغة مثل دراسة ويتشادي (Wichadee, 2018) ودراسة ماست. (Mast, 2017).

كما أوصت عدد من الدراسات منها دراسة إيواتا وآخرين (Iwata et al., 2017) ودليلو وآخرين (Delello et al., 2018) بضرورة الحاجة إلى إجراء أبحاث تجريبية في مكونات التعلم القائم على الألعاب عبر جميع مستويات التعليم، ولأنواع مختلفة من المتعلمين، والتحقق من تأثيرها على نواتج التعلم المختلفة حتى يتم تصميمها وفق أسس علمية.

من هذا المنطلق، فإنه يمكن تسليط الضوء على التعلم القائم على الألعاب كبيئة رقمية وذلك بهدف الوقوف على فاعلية تصميم هذه البيئات لتنمية مفردات اللغة الإنجليزية والدافعية فيها، وفقاً لخصائص المتعلمين.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب في تنمية مفردات اللغة الإنجليزية

والدافعية فيها لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1- ما فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب لتنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب

المرحلة الثانوية؟

2- ما فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب لتنمية دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة

الثانوية في مادة اللغة الإنجليزية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

قياس فاعلية استخدام بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب في تنمية مفردات اللغة

الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام.

قياس فاعلية استخدام بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب في رفع دافعية التعلم في مادة

اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- توجيه استخدام المتعلمين للتقنية إلى مواكبة المستجدات التكنولوجية ومحاولة إدخالها في العملية التعليمية بما يلبي حاجات المتعلمين ويراعي خصائصهم وتطلعاتهم.
- مساعدة معلمي اللغة الإنجليزية في توفير طريقة جذابة ومشوقة لتدريس اللغة الإنجليزية؛ للتغلب على المشكلات التعليمية التي قد تواجه المتعلمين، وخاصة فيما يتعلق بتنمية المفردات والدافعية.
- تزويد المختصين والباحثين بنتائج تجريبية لتوظيف الألعاب في الموقف التعليمي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تنمية التحصيل في مفردات مادة اللغة الإنجليزية ومستوى الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية في الوحدة الثانية (The Sporting Life) في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي.
- الحدود البشرية: طلاب الصف الثاني الثانوي.
- الحدود المكانية: مدرسة محمد الشبيلي الثانوية بمحافظة عنيزة.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (1443هـ).

مصطلحات الدراسة:

التعلم القائم على الألعاب:

ستبنى الدراسة الحالية تعريف كاب (Kapp,2012, p125) للتعلم القائم على الألعاب؛ لشموليته واتفاقه مع هذه الدراسة، وهو "استخدام الميكانيكية القائمة على اللعب والجماليات وفكر اللعبة لإشراك الأفراد وزيادة دافعيتهم وتشجيع التعلم وحل المشكلات".

الإطار المفاهيمي للدراسة:

مفهوم التعلم القائم على الألعاب:

يعرف روبسون وآخرون (Robson et al., 2016,p352) الألعاب بأنها: " تطبيق الدروس من مجال الألعاب من أجل تغيير سلوكيات أصحاب المصلحة والنتائج في المواقف التي لا تتعلق باللعبة"،

وهذا التعريف يعكس أنه من خلال الألعاب يتم تحويل العمليات التقليدية إلى تجارب ممتعة تشبه اللعبة.

ويعرف فولمار (Folmar, 2016, p2) التعلم القائم على الألعاب بأنه "استخدام تفكير اللعبة وميكانيكا اللعبة لتحقيق أهداف غير متعلقة باللعبة".

ويوضح لينق (Leaning, 2015) أفكار ومفهوم الألعاب بشكل أوسع بذكره أنها إضافة شكل مختلف من الخبرة إلى نشاط ما، وإضافة طبقة جديدة إلى نشاط أو عملية حالية تتضمن مستوى جديداً من المعنى اللطيف والمحبب إلى النشاط؛ مما يجعله يتجاوز أداء المهمة إلى إضافة تجربة أكبر للمستخدم تشجعه على المشاركة في النشاط.

يتضح مما سبق أن التعلم القائم على الألعاب أسلوب يستخدم ميزات اللعبة (العناصر، والميكانيكا، والأطر، والجماليات، والتفكير، والخيال) في إعدادات غير اللعبة لجعل التعلم أكثر جاذبية.

الألعاب في التعليم:

مع زيادة التطور التكنولوجي تم البحث باستمرار عن الأدوات التحفيزية لتعليمي القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أدى إلى زيادة البحوث حول استخدام الألعاب في التعليم وفاعليته منذ عام 2011م (Fulton, 2019).

وقد وصف عدد من الباحثين والممارسين التعلم القائم على الألعاب بأنه وسيلة واعدة لتحفيز الطلاب على المشاركة بشكل أكبر في أنشطة الصف وتحسين نتائج تعلمهم، وأن جودة العملية التعليمية قضية حاسمة، وفعاليتها تعتمد بشكل كبير على مدى تحفيز الطلاب لإشراك أنفسهم في المهام المعرفية والعاطفية (Bai et al., 2020).

إن التفكير بمرونة والتأمل الذاتي وحل المشكلات واستخدام الإبداع من الصفات المطلوبة لطلاب القرن الحادي والعشرين، لذا فإن تضمين اللعب لإكساب المهارات عن طريق المنافسة والتصور والمبادرة والحصول على التقييم والمبادرة، ومزجه على النحو الأمثل لتلبية أهداف المتعلم والمعلم، لا يعزز هذه المنهجيات والتفاعل فحسب، بل يضيف أبعاداً جديدة للتعليم والتعلم أثناء

إيقاظ وتقوية الذكاءات المفقودة أو الضعيفة في المتعلم من خلال استخدام استراتيجية الألعاب في التعلم (Demkah & Bhargava, 2019).

وقد لخص ليفن وجيلمان (Levin and Gelman, 2014) أهمية أسلوب الألعاب وعناصرها في المواقف التعليمية فيما يأتي:

- الألعاب بشكل عام تساعد على تقريب المفاهيم وتعلم المفاهيم المجردة وتقريبها للواقع ليسهل استيعابها.
- اللعب وأسلوبه وما يتعلق به أداة يستعين بها التربويون لمعالجة عدد من المشكلات التعليمية كضعف الدافعية، وعدم الاندماج والإقبال على المادة العلمية.
- اللعب قناة للتواصل بين المعلم والمتعلم، والمتعلم والمتعلم، والمتعلم والمادة العلمية.
- تحسين الموهبة والإبداع لدى المتعلمين من خلال تنمية مهارات التفكير العليا والارتقاء من التلقي والحفظ، إلى المقارنة والمناقشة والتعميم والنقد.
- الألعاب التعليمية تعزز ثقة المتعلم بنفسه، فالحكم على أدائه لم يعد مصدرا واحدا وهو المعلم، بل نتائجه وموقعه في اللعب وأقرانه.
- اللعب أداة فعالة في تفريد التعليم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتحقيق الأهداف لدى المتعلمين بحسب قدراتهم وإمكاناتهم.

وقد أشار زيشرمان (Zicherman, 2011) إلى أن الألعاب تؤثر بشكل إيجابي في العملية التعليمية؛ ذلك أن المتعلم يرتبط بالمحتوى المطروح ويكون على دراية أكبر بالأهداف وأجزاء المادة العلمية والروابط بينها، وأن التعلم يصبح أكثر وضوحاً من خلال تقدم المتعلم في المراحل والمستويات، بالإضافة إلى الوصول إلى التعلم الإيقاني، حيث إنه يقوم على تكرار الخبرة التعليمية أكثر من مرة أمام المتعلم، ومن ثم يتحقق التعلم.

وعلاوة على ذلك، فقد أكد خالد وبينتون (Khaled & Benton, 2016) أن التعلم القائم على الألعاب يضيف عنصر التفاعلية الذي بدوره يخلق الانغماس وزيادة الانخراط، ويوفر للمتعلمين الفرصة للإحساس بأنهم جزء مندمج في عملية التعلم ككل.

مما سبق، يتضح أن استخدام الألعاب في العملية التعليمية يساعد على زيادة دافعية الطلاب ومشاركتهم الفعالة في تعلمهم، كما أن استخدام الاستراتيجيات والقواعد الخاصة باللعب يمكنها أن تؤثر على سلوكيات المتعلمين التي من شأنها جعل المتعلم يعمل بالواقع.

عناصر التعلم القائم على الألعاب:

يوجد اختلاف بين الباحثين حول تقسيمات عناصر الألعاب التعليمية، ولكن في مجملها فإن كل ما من شأنه أن يضيفي على الخبرة التعليمية حس اللعب فهو عنصر تعليمي. ويوضح كل من كاب (Kapp, 2012) وويرباخ وهنتر (Werbach & Hunter, 2012) أن هناك ثلاث فئات لعناصر الألعاب، هي: (الديناميكيات - الميكانيكيات - المكونات).

ومن أهم هذه العناصر التي تندرج تحت هذه الفئات:

- القوانين (Rules): وتمثل القواعد وهي حدود النظام، فمن المهم تحديد هذه القواعد لإرشاد مستخدمي النظام.
- الملحمية والمنافسة والتعاون (Competition, conflict & cooperation): ويقصد بها العلاقات، سواء كانت صراعا مع نظام اللعبة أم تنافسا بين لاعبين أم تعاونا في مجموعات بشكل جماعي.
- التقدم (Progression): ويعني منح المستخدمين الشعور بالتقدم من خلال استخدام المكونات (النقاط، الشارات الرقمية، المستويات) التي بدورها تحفز الاحتياجات النفسية الأساسية.
- التغذية الراجعة (Feedback): وهي ملاحظات وتعليقات حول تقدم المستخدم للحفاظ على الدافعية، ويتم منح التغذية الراجعة أيضًا من خلال النقاط والشارات الرقمية.
- حرية الفشل (Freedom to Fail): وتعني السماح للمتعلم بالوقوع في الخطأ وإمكانية العودة للتصديق بعدها دون أضرار جسيمة، وتقديم المساعدة لتخطي الفشل من خلال التلميحات.
- الصور الرمزية (Avatars): وهي تمثيل مرئي لشخصية المستخدم.
- لوحة المتصدرين (Leaderboards): وهي اللوحة التي تعرض ترتيب المستخدمين وفقًا للنقاط التي حصلوا عليها، ومن ثم تعرض تقدم المستخدم بالمقارنة مع المستخدمين الآخرين.

مما سبق يتضح أن تحديد عناصر اللعبة يعد الخطوة الأولى نحو فهم التعلم القائم على الألعاب، والغرض الأساسي من توفرها هو تحفيز المتعلمين على التعلم.

أنماط التعلم القائم على الألعاب:

يمكن تقسيم التعلم القائم على الألعاب إلى نمطين رئيسيين، هما:

الأول التصميم من ناحية البناء، أو الهيكلي، والثاني من ناحية المحتوى. ولا يعني وجود نوع في موقف تعليمي انعدام الآخر، بل يمكن أن يعمل الاثنان معا، ويتواجدان معا في المادة التعليمية الواحدة (Kapp, 2012, p55). ويمكن عرضهما كالآتي:

- البناء Structural Gamification: تطبيق عناصر الألعاب لتحقيق غايات تعليمية مثل رفع الدافعية بدون تعديل أو تغيير الشكل الرئيسي للمحتوى التعليمي، فالمحتوى لا يكون تلعبيا بذاته، ولكن البيئة المتواجد بها قائمة على الألعاب، وتعتبر النقاط والإنجازات من العناصر الأكثر شيوعا في هذا النوع من التعلم القائم على الألعاب.

- المحتوى Content Gamification: تطبيق التفكير اللعبي وعناصر الألعاب على المحتوى وتعديله ليكون أكثر شبيهاً باللعبة، كإضافة عناصر قصة لإتمام مقرر أو بدء مقرر بتحدٍ، بدلاً من قائمة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، ولا يعني تحويل الموقف إلى لعبة بشكل كامل، ولكن المحتوى اكتسب عناصر الألعاب بذاته وليس عبارة عن قائمة أو أسئلة يحيط بها وسط تلعبى كما في النمط الهيكلي (Kapp et al, 2013).

التحصيل والدافعية بالتعلم القائم على الألعاب:

أشار أنديرسون (Anderson, 2012) إلى أن التفكير باستخدام الألعاب في أي مادة تعليمية يعني تطبيق هرم بلوم المعرفي (Bloom Taxonomy) الذي يجعل أسلوب الألعاب بشكل عام يدعم مهارات التفكير العليا بتدرجه من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وهو ما يحدث في برمجيات الألعاب من تعدد المستويات والمراحل، وتساعد درجة الصعوبة لتحقيق التدفق والانجذاب المطلوب.

حيث تنبى برمجيات الألعاب في مراحلها الأولية على مهارات التفكير الدنيا ثم يتقدم المتعلم وصولاً إلى أعلى مهارات التفكير في المراحل المتقدمة.

كما يوضح القحطاني (2015م) أن نظام المكافآت الذي تقوم عليه الألعاب يساعد في إتقان واكتساب مفردات بشكل أكبر حيث إن المتعلم لا يستطيع الحصول على نقطة إلا بعد معرفة معنى الكلمة عند قيامه بابتكار معين أو الانتهاء في وقت قياسي، إضافة إلى التلميحات كالصور والرسومات والفيديوهات والحبكة لتوضيح معنى المفردة.

كما يُعد تضمين الحكمة، وخلق شخصيات بقصة، أو نمط معين تتصاعد فيه الأحداث، ويندمج معها المتعلم في البرمجية المخطط تفعيلها؛ لرفع حصيلة المفردات، كل ذلك يعد عنصراً مهماً؛ لتشويق، وجذب اهتمام المتعلمين، بل ويربط أجزاء المنهج، والمفردات برابط واحد، يقلل الحمل المعرفي، ويسهل عملية ترميزها، وتشفيرها في الذاكرة.

وفضلاً عن ذلك فإن تفعيل الألعاب لعنصر التوقيت والزمن له آثاره الإيجابية في تعلم المفردات، حيث إن مداومة استخدام البرمجية بالألعاب لكسب نقاط أكثر أو تصدر لوحة المتصدرين تعرض المتعلم لمواقف تعليمية أكثر، ومن ثم إتقان الخبرة، كما أن حصر المتعلم اللاعب بوقت معين لتوصيل المفردات أو الاختيار أو التركيب أو البحث يولد نوعاً من الربط البديهي يختزن في الذاكرة طويلة المدى (Garland, 2015).

ويشير كل من كاب (Kapp, 2014) وويتشادي (Wichadee, 2018) إلى أن التعلم القائم على الألعاب يزيد من الدافعية بنوعها الداخلية والخارجية؛ لأن القواعد في هذه البيئات تسمح للمتعلمين بصنع القرار، وهي أيضاً ممتعة لأن الأهداف تسمح للمتعلم برؤية التأثير المباشر لجهودهم، والخيال يوفر خلفية مقنعة تسمح للمتعلمين بتجربة المهارات دون المعاناة من عواقب الفشل، والاعتماد على الذات؛ لأن التغذية الراجعة توجه الطلاب لتسهيل الأداء وتصحيحه، وتجريبه؛ لأن العنصر الاجتماعي يسمح للطلاب بتبادل الخبرات، وبناء الروابط.

ويوجد هناك أربعة عوامل تسهم في رفع دافعية التعلم، وهي تتوفر في بيئات التعلم القائم على الألعاب، وهي كالآتي:

-التحدي: يفضل المتعلمون المستوى الأمثل من التحدي ومن المهم لزيادة الدافعية وجود هدف واضح، وضمان وجود التغذية الراجعة وهيكلتها بطريقة تعزز الكفاءة والجهد للمتعلم ومن ثم عند تنفيذ هذا التحدي فإنه سيكون محفزاً للمتعلم.

-الفضول: يمكن تحفيز الفضول المعرفي من خلال تصميم محتوى رقمي يثير اهتمامات المتعلمين من خلال إقفال المستويات على سبيل المثال.

-التحكم: تبدو البيئة جذابة ومحفزة للمتعلم عندما تمنحه إحساساً بالتحكم، فعلى سبيل المثال يمكن تخصيص اللعبة من خلال السماح للطلاب ببناء أو اختيار أو تسمية الشخصيات.

-الخيال: يمكن للمتعلّم أن يشعر بإرضاء القوة والنجاح، أو الحالة الرئيسية غير المتوفرة في

الحياة الواقعية، ومن ثم يتم تلبية الاحتياجات العاطفية.

وانعكاساً لما سبق يمكن القول إن عناصر الألعاب المختلفة تعزز وتحسّن مستوى التحصيل والدافعية للتعلم، فالمتعلم صاحب اختيار وقرار ويتمتع بكفاءة عالية لمواجهة المهمات التعليمية، وهو في نفس الوقت مرتبط مع أقرانه ومتصل معهم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة تشينق (Cheng, 2014) إلى الكشف عن تأثير التعلم القائم على الألعاب على تعلم العلوم والتحصيل والدافعية، من خلال بيئة التعلم المتنقلة. وأوضحت نتائج الدراسة أن دمج تكنولوجيات الهاتف النقال والتعلم القائم على الألعاب حقق علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي والدافعية، كما أنه هناك أداء تعليمياً أفضل، ودرجة أعلى من التحفيز في التعليم التقليدي.

كما هدفت دراسة القحطاني (2015م) إلى التعرف على فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على الألعاب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى تلميذات الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنجليزية واتجاهاتهن نحوها بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي في الاتجاه نحو بيئة الألعاب، وفرق دال إحصائي في تحصيل المجموعة التي درست بأسلوب الألعاب.

وهدف دراسة كروود (Cruaud, 2016) إلى تطوير وإنتاج تطبيق تلعي لتعليم وتعليم اللغة الفرنسية في المدارس النرويجية الثانوية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية التجربة بارتفاع عدد المفردات الفرنسية مقارنة مع بداية تطبيق التجربة ومستوى تحكم أعلى بتفاصيل اللغة الفرنسية ونشاطاتها إلى جانب موافقة أفراد عينة الدراسة على الاستخدام واستمتاعهم بها؛ مع ارتفاع مستوى الدافعية.

وجاءت دراسة نهمد (Nohmod, 2017) لتقصي أثر استخدام التطبيق التلعي (Kahoot) في مراجعة تعلم مفردات اللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة. وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين هما: تجريبية راجعت المفردات باستراتيجية الألعاب عبر التطبيق المحدد، وأخرى ضابطة بالطريقة التقليدية من خلال أوراق العمل، وجاءت نتائج الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الفريح (2018م) إلى التعرف على أثر مستوى التفاعل الاجتماعي في التعلم القائم على الألعاب في تنمية التحصيل والدافعية في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات المرحلة

المتوسطة. وأسفرت النتائج المتعلقة بتحصيل اللغة الإنجليزية عن وجود فروق لصالح الاختبار البعدي.

وسعت دراسة الرحيلي (2018م) إلى استقصاء فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على الألعاب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل، وعدم وجود فروق بين المجموعتين في مقياس الدافعية.

وجاءت دراسة الشخي (Alshaikhi, 2020) لغرض التعرف على أثر أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على الألعاب على الدافعية والتحصيل في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في محافظة أضرم بالملكة العربية السعودية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية وتحسن إيجابي في دافعية الطالبات وتحصيلهن لمفردات اللغة الإنجليزية.

وهدف دراسة الصبي وسليم (2020م) إلى تقديم نموذج مقترح لتوظيف أساليب الألعاب عبر المنصات الرقمية وقياس فاعليته في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة والإفادة منها:

- الاستفادة من التطبيقات التعليمية المتوفرة في عناصر الألعاب وتنوع منصات الألعاب من خلال الأجهزة النقالة والذكى المتوفرة في أيدي المتعلمين.
- أعطت الدراسات السابقة إلمامًا بعناصر الألعاب وخصائصها، وتكوين خلفية مفيدة عن الأشكال التنافسية والتعاونية وغيرها التي يجب التطرق إليها وفقًا لطبيعة أهداف الدراسة؛ لتصميمها بما يتناسب مع الخصائص المتوافقة مع الطلاب والمحتوى.
- اختيار المنهج البحثي المناسب للدراسة وهو المنهج شبه التجريبي.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فاعلية بيئة تعليمية رقمية، قائمة على المجموعتين، إحداها ضابطة والأخرى

تجريبية، وتم اختيار هذا المنهج على وجه الخصوص؛ لمناسبته أهداف الدراسة ولصعوبة ضبط كافة المتغيرات.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة عنيزة في مدارس التعليم العامة، وبلغ عدد أفراد العينة المشاركين بالدراسة (32) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي.

تكونت العينة الاستطلاعية من (18) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي (مطابق لمجتمع الدراسة الحالية) بمحافظة عنيزة، وتم تطبيق المقياس عليهم للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

وتكونت العينة الأساسية للدراسة من (32) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي في مدرسة محمد الشبيلي الثانوية بمحافظة عنيزة والمختارة بشكل قصدي لتوفر الإمكانيات المطلوبة للدراسة، وقد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، حيث تتكون كل منهما من (16) طالباً.

أدوات الدراسة:

1-الاختبار التحصيلي

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس المهارات الأساسية في مفردات اللغة الإنجليزية وتعلمها، وتم تخصيص الوحدة الثانية من الكتاب الدراسي للصف الثاني الثانوي لتطبيق التجربة، وتمت صياغة مفردات الاختبار على شكل أسئلة موضوعية من نوع الاختيار المتعدد، حيث بلغ عدد أسئلة الاختبار (29) سؤالاً ما بين صح وخطأ، واختيار متعدد.

كما أخذ بعين الاعتبار شروط أسئلة الصح والخطأ حيث تتضمن كل عبارة فكرة واحدة أساسية فقط، وأن تكون صحيحة أو خطأ تماماً، وقصيرة و واضحة، ومراعاة أن يكون هناك بديل واحد هو الصحيح بدون غموض ولا تخمين في أسئلة الاختيار المتعدد، وتوافق البدائل مع مقدمة السؤال.

وقد اشتمل الاختبار على إرشادات الحل والزمن المتاح والتعليمات بشكل واضح ومختصر ومباشر. وبعد ذلك، تم القيام بإحصاء المفردات الجديدة وإدراجها في برمجية الألعاب (Quizlet).

صدق الاختبار:

للتحقق من الصدق الظاهري عُرض الاختبار على بعض المحكمين المتخصصين بتقنيات التعليم ومناهج طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة. وللتعرف على صدق الاتساق الداخلي تم استخدام معامل بيرسون للتعرف على مدى الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبار، ويمكن إيضاح ذلك فيما يأتي:

جدول (1) معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م
**0.673	21	**0.568	11	**0.492	1
**0.691	22	**0.582	12	**0.454	2
**0.643	23	**0.789	13	**0.647	3
**0.572	24	**0.637	14	**0.542	4
**0.694	25	**0.482	15	**0.549	5
**0.711	26	**0.696	16	**0.474	6
**0.493	27	**0.713	17	**0.663	7
**0.444	28	**0.523	18	**0.617	8
**0.611	29	**0.796	19	**0.776	9
		**0.756	20	**0.749	10

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهو ما يؤكد تجانس أسئلة الاختبار فيما بينها وتماسك بعضها مع بعض.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات درجات الاختبار التحصيلي، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) التي تعكس ثبات هذا النوع من الاختبارات، وجاءت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (2) معاملات ثبات الاختبار التحصيلي

معامل الثبات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
	0,902	0,882

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات جيدة إحصائياً، مما يجعلنا نشق في ثبات الاختبار التحصيلي.

2- مقياس الدافعية

يهدف لقياس دافعية الطلاب للإنجاز باستخدام بيئة التعلم القائمة على الألعاب، بتعلم وتنمية مفردات اللغة الإنجليزية. تم صياغة عبارات المقياس، وتضمنت (18) عبارة، والإجابة على الفقرات حسب مقياس لكرت الخماسي.

صدق المقياس:

للتحقق من الصدق الظاهري عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس للنظر في مدى كفايتها واستيفائها العناصر الأساسية، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة وخروج المقياس بصورته النهائية.

وللتعرف على صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية، ويُمكن إيضاح ذلك فيما يأتي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.870	11	**0.457
2	**0.591	12	**0.758
3	**0.778	13	**0.446
4	**0.689	14	**0.813
5	**0.559	15	**0.623
6	**0.916	16	**0.798
7	**0.804	17	**0.833
8	**0.679	18	**0.779
9	**0.519		
10	**0.491		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للقياس مرتبطة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهو ما يؤكد صدق تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسك بعضها مع بعض.

ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وجاءت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (4) معاملات ثبات المقياس

ألفا كرونباخ	معامل الثبات
0,906	

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس ثباتا مرتفعا ومقبولا إحصائياً، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية لقياس الدافعية لدى الطلاب.

3- تصميم أداة الدراسة القائمة على الألعاب (QuizIt)

تم تحديد برمجية Quizlet كقالب للتصميم التعليمي القائم على الألعاب، ومن ثم تم تصميم المحتوى وتتابعه عليها وفقاً لنموذج التصميم العام (ADDIE) ذي المراحل الخمس: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم. وفي كل مرحلة من مراحل التصميم العام تم مراعاة متطلبات الأهداف المرحلية والتعليمية لتحقيق الأهداف المقصودة من التجربة.

تم عرض التصميم التعليمي القائم على الألعاب وبصورة البرمجة النهائية من خلال Quizlet على عدد من المختصين بتقنيات التعليم والحاسب، وقد تم الأخذ بأرائهم في التعديل حتى تتوافق الاستراتيجية مع متغيرات الدراسة الأخرى.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- 1) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاختبار الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
- 2) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون (Spearman-Brown Coefficient) لقياس ثبات أدوات الدراسة.

(3) اختبار مان وتني (Man-Whitney) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية.

(4) اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon on Signed Ranks) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي

درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية.

(5) مربع إيتا (Eta Squared) كمؤشر لحجم التأثير في حالة الاختبارات اللابارامترية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول:

السؤال الأول: ما فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب لتنمية مفردات اللغة

الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من مدى صحة فرضين اثنين، هما:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq$) بين متوسطي رتب درجات

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل البعدي لمفردات اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

وللكشف عن مدى صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان وتني (Man-Whitney)

للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي. وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (5) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في

التحصيل البعدي

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	8.56	137.00	1.00	-4.792	0.01
التجريبية	24.44	390.00			

يشير جدول (5) إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب

درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وكان

حجم التأثير كبيراً.

أما الفرض الثاني للإجابة عن السؤال الأول فينص على الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≥ 0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي لمفردات اللغة الإنجليزية لصالح التحصيل البعدي.

وللكشف عن مدى صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon on Signed Ranks) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي. وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (6) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي

الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السالبة (-)	0	0	3.559-	0.01
الموجبة (+)	8.50	136		

يشير جدول (6) إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي، لصالح التحصيل البعدي، وكان حجم التأثير كبيراً.

وقد أظهرت نتائج السؤال الأول فاعلية بيئة التعلم الرقمية القائمة على الألعاب في التحصيل وتنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وبناءً على قيمة حجم التأثير التي تعبر عن حجم الفرق بين التحصيل البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وحجم الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لتحصيل المجموعة التجريبية، فقد كان حجم تأثير وفاعلية البيئة الرقمية القائمة على الألعاب كبيراً.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن تعلم مفردات اللغة -بحسب ما أوردت دراسة (Garland, 2015)- يتطلب تجزئتها وتوزيع المهمات إلى مهمات أصغر، مع تكرار عرضها بأكثر من أسلوب أو نشاط، وهذا ممكن، وقد تم تطبيقه في استراتيجيات الألعاب في تجزئة المحتوى إلى مستويات ومراحل بشكل يضمن تحقق إتقان المهارات المطلوبة بالكامل.

وهذا ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة التي وظفت استراتيجيات الألعاب وعناصرها في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية بغرض تحقيق التعلم الإيقاني مثل دراسة الحربي (2014م)،

والقحطاني (2015م)، وماست (Mast, 2017)، ونهمد (Nahmod, 2017)، التي أشارت إلى أن توظيف استراتيجيات وعناصر اللعبة في مثل هذه الخاصية قد أسهم في تحقيق النتائج الإيجابية في الدراسة الحالية.

وتُفسر هذه النتائج أيضا في ضوء الأثر الإيجابي الذي تحدثه الثورة التقنية المستخدمة في الوقت الحالي إذ تسهم في مجال استراتيجية تعلم اللغة الإنجليزية.

وبناء عليه تم تصميم عدد من برمجيات الألعاب التي تكون في أصلها تطبيقات تعليمية بإضافة عناصر الألعاب كالنقاط والمراحل، مثل تطبيق (Kahoot) في دراسة نهمد (Nahmod, 2017)، وتطبيق (Duolingo) في دراسة سيكساس وآخرين (Seixas et al., 2015)، بالإضافة إلى استحداث التقنية تطبيقات الألعاب بقوالب فارغة تسمح للمعلم أو المتعلم بإضافة مفردات اللغة عليها كما جاء في دراسة (Lam, 2013).

وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية من حيث العمل على تطبيق Quizlet ذي القوالب الجاهزة وإدراج مفردات الوحدة الثانية لطلاب الصف الثاني الثانوي في الفراغات المخصصة للمحتوى التعليمي في التطبيق.

كذلك فإن تطبيق استراتيجية التعلم بالاكشاف والاستبصار قد يكون سبباً لتفسير هذه النتائج الإيجابية في هذه الدراسة، حيث تتيح تطبيقات الألعاب التعليمية هذا النوع من التعلم من خلال حرية التحكم والاختيار المتاحة للمتعلم إلى جانب حرية الفشل وعدم ترتب نتائج كبيرة عليه، وهو أمر وارد من اكتشاف المتعلم بذاته، ومحاولته استبصار الموقف التعليمي، وهو ما أشارت إليه عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة قرود (Gruaud, 2016) وبيري (Perry, 2015).

إن نتائج هذه الدراسة تؤكد على ضرورة الاهتمام بالتصميم التعليمي المنظومي، وتصميمات الألعاب، ومقوماتها؛ لضمان مخرجات البرمجية المصممة، وإخراج تصميم الرسالة التعليمية، بمعايير مرتفعة، تتفوق على نصها في الكتب المدرسية، أو إلقائها من قبل المعلم، كما حصل مع المجموعة الضابطة لعينة الدراسة الحالية.

وهو ما أكدته دراسة ماست (Mast, 2017) وبيري (Perry, 2015) حيث أشارتا إلى أن اتساق شاشات العرض وعدم الجمع بين صوت ونص في نفس الوقت وغير ذلك من العوامل التي يجب اتباعها، تؤثر في صياغة الرسالة التعليمية بشكل يقلل الحمل المعرفي، ويسهم في ترميز الرسالة وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وقد اتفقت نتائجهما مع دراسة لام (Lam, 2013).

الإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعاب لتنمية دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة الإنجليزية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من مدى صحة فرضين اثنين، هما:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وللكشف عن مدى صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان وتني (Man-Whitney) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم. وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (7) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	9.91	158.50	22.50	4.072-	0.01
التجريبية	23.09	369.50			

يشير جدول (7) إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم، لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً.

أما الفرض الثاني للإجابة عن السؤال الثاني فينص على الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتعلم لصالح التطبيق البعدي. وللكشف عن مدى صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon on Signed Ranks) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتعلم. وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتعلم

الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السالبة (-)	0	0	3.629-	0.01
الموجبة (+)	9.00	153		

يشير جدول (8) إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للتعلم، لصالح التطبيق البعدي.

وقد أظهرت نتائج السؤال الثاني فاعلية بيئة التعلم الرقمية القائمة على الألعاب في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وبناءً على قيمة حجم التأثير التي تعبر عن حجم الفرق في مستوى الدافعية البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وحجم الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدافعية للمجموعة التجريبية، فقد كان حجم تأثير وفاعلية البيئة الرقمية القائمة على الألعاب بهذا الجانب كبيراً.

ويمكن تفسير هذه النتائج -كما أوضحت مشكلة الدراسة الحالية- بعجز أساليب التعلم التقليدية عن الوفاء بمتطلبات العصر وفشلها في جذب اهتمام المتعلمين، حيث أصبح التلقين الممارس في سرد المعلومة أمراً مملاً وغير مشوق، وهو ما أكدته دراسة الحربي (2014م) ودراسة سيكساس وآخرين (Seixas et al., 2015)؛ إذ يُبرز دور الألعاب بتصميماتها وعناصرها لإشباع اهتمامات ورغبات المتعلمين من جهة، ووجود ممثلات من خلال هندسة المثيرات الخارجية مثل النقاط والشارات والتصدر في لوحة المتصدرين وتنظيمها في البيئة التعليمية من جهة أخرى، بشكل يساعد المتعلمين على التعلم ويجذب اهتمامهم ويثير دافعيتهم.

ويتوافق هذا الأثر الإيجابي في الدراسة الحالية مع ما جاء في الدراسات السابقة مثل دراسة ويتشادي (Wichadee, 2017) ودراسة الفريح (2018م) اللتين أشارتا إلى فاعلية وجود المكافآت الخارجية في الألعاب في التعليم لرفع دافعية المتعلمين وتكوين مثل هذا الأثر الإيجابي.

إن تضمين إتاحة التحكم للمتعلم من خلال تنوع الأنشطة والاختبارات وطريقة العرض وغير ذلك، التي بدورها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال إعطائهم الحرية والاختيار في إدارة تعلمهم كعنصر ألعبة بالموقف التعليمي، قد أسهم في زيادة الدافعية في نتائج الدراسة الحالية التي

تتفق مع دراسة قارلاند (Garland, 2015) ودراسة قرؤد (Gruaud, 2016) ودراسة ويتشادي (Wichadee, 2017) وتأكيدا على أهمية ذلك في مثل هذه المرحلة العمرية من المتعلمين.

كما أن استراتيجية الألعاب تدعم وجود عنصر التغذية الراجعة الذي يؤثر على دافعية الطلاب للتعلم، فقد أكد كاب (Kapp, 2014) أن التغذية الراجعة تعتبر محركا أساسيا لتنمية دوافع المتعلمين، فهي تصحح الأداء وتوجهه إلى تحقيق الأهداف بكفاءة عالية، حيث يترتب على التغذية الراجعة وتوافرها حرية الفشل والإخفاق أمام المتعلم، مع عدم إلحاق أضرار كبيرة به تتسبب في رسوبه أو غيره.

وقد نصت هذه الدراسة كغيرها من الدراسات السابقة على ضمان وفعالية التغذية الراجعة التصحيحية والمصحوبة بالألوان والأصوات المناسبة كدراسة بينكي (Behnke, 2015) ودراسة ويتشادي (Wichadee, 2017).

إن نتائج هذه الدراسة تؤكد أهمية إلمام المتعلم بالقواعد والقوانين الخاصة بموقف الألعاب التعليمية المصمم، التي يطلق عليها ثقة المتعلمين تجاه برمجيات الألعاب (الرفوع، 2015)، ودورها الفعال في جذب المتعلم، ورفع دافعية تعلمه للمادة التعليمية، التي تم تضمينها في تصميم برمجية الألعاب في الدراسة الحالية، بغرض رفع مستوى دافعية تعلم الطلاب للغة الإنجليزية.

التوصيات:

- وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ يوصي الباحث بما يأتي:
- 1) الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تصميم وتطوير بيئة تعلم رقمية قائمة على الألعاب.
 - 2) تطوير بيئات التعلم القائمة على الألعاب وجعلها أحد الأهداف الرئيسة التي تمكن الطلاب من تنفيذ أنشطة التعلم المختلفة.
 - 3) الاستفادة من ميكانيزمات آليات التعلم القائم على الألعاب (Gamification) التي أثبتت فاعليتها في زيادة التحصيل والدافعية لمقررات أخرى.
 - 4) لفت انتباه مصممي المناهج الدراسية إلى ضرورة تعزيز المحتوى باستراتيجيات وآليات تناسب خصائص ومتطلبات الطلاب، كالحاجة إلى اللعب وإثبات الذات، وما ينعكس من ذلك على رفع دافعية التعلم لديهم، وتمكينهم من المادة العلمية المطروحة بشكل أكبر.

(5) تعزيز دور التعلم الفردي في مدارس التعليم من خلال تطبيق استراتيجياته وتوفير المصادر الكافية والمتاحة للمتعلمين، وتمكين الطلاب من التفاعل الكامل مع التقنية بشكل فردي ودوري.

(6) التأكيد على الدور الفعال للتغذية الراجعة في كل من عملية التصميم التعليمي، وبعد إنتاج المنتج، وتطبيقه على الفئة المستهدفة، وأثرها في تصحيح الأوضاع والتمكن من الأهداف.

(7) تطوير برامج متنوعة بأساليب تقنية حديثة وممتعة، كاستخدام الألعاب لتنمية دافعية المتعلم للإنجاز، وتوفير الوقت والجهد، وتحقيق أهداف التعلم بكفاءة وفاعلية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن إجراء المزيد من البحوث والدراسات في المجالات الآتية:

(1) إجراء مزيد من الدراسات حول التصميم التعليمي الإلكتروني ومدى أثر جودته على تحقق الأهداف التعليمية.

(2) البحث في ضرورة توافر عناصر ومقومات التقنية في أيدي المعلمين في مدارس التعليم العام وتدريبهم عليها.

(3) إجراء المزيد من الدراسات العربية حول الألعاب وآلياتها ومحرركاتها في الوسط التعليمي.

(4) البحث في بدائل المكافآت الخارجية وتعزيز الدافعية الداخلية للتعلم وأثرها في تعلم اللغة الإنجليزية.

(5) إجراء تقييم لتصاميم بيئات التعلم والبرامج التعليمية القائمة على الألعاب.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو سيف، محمود سيد (2017). نموذج مقترح لاستخدام التلعيب في التسويق الإلكتروني لخدمات الجامعات المصرية. *مجلة العلوم التربوية*، 25(2)، 364-438.

الأحمدي، أحمد بن عبد الله (2015). أثر استخدام الألعاب التعليمية في إكساب تلاميذ الصف

السادس الابتدائي الحروف الهجائية والمفردات لمادة اللغة الإنجليزية بمدينة جدة [رسالة

ماجستير]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحربي، عبيد (2014). فاعلية الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات [رسالة دكتوراه]. كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الرحيلي، ت. (2018). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، 26(6)، 53-83.

الصبيحي، أفنان، وسليم، رانيه. (2020). فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (123)، 23-58.

الفريح، هناء. (2018). أثر مستوى التفاعل الاجتماعي في التعلم القائم على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة [رسالة ماجستير]. كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، سحر. (2015). فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل الآتي والمؤجل لدى طالبات المرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوها. كلية التربية، كليات الشرق العربي، الرياض.

قطيفان، غصون نافث. (2013). أثر استخدام ألعاب الحاسوب التربوية على تحصيل اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الخامس في محافظات غرب غزة. [أطروحة دكتوراه]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط (2016). برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارة الاستماع النشط وأثره على الدافعية للتعلم لدى طلاب منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 41 (2)، 11-56.

محمود، عبير محمود (2015). أثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية البديهية لدى طالبات الصف الأول الأساسي (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، عمان. الملاح، تامر، وفهيم، نور (2016). الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

Arabic References:

- 'Abū Sayf, Maḥmūd Sayyid (2017). 'Unmūdaj Muqtarah li-'Istikhdām al-Tal'ib fi al-Taswīq al-'Ilīkrūnī li-Khidmāt al-Jāmi'āt al-Miṣriyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 25 (2), 364-438.
- al-'Aḥmadī, 'Aḥmad Ibn 'Abdallāh (2015). 'Aṭar 'Istikhdām al-'Al'āb al-Ta'limīyah fi 'Iksāb Talāmīd al-Ṣaff al-Sādīs al-'Ibtidā'ī al-Ḥurūf al-Hijā'iyah & al-Mufradāt li-Mādat al-Luḡah al-'Injilīziyah bi-Madīnat Jiddah [Master's Thesis]. Jāmi'at Umm al-Qurā, Makkah al-Mukarramah.
- al-Ḥarbī, 'Ubayd (2014). Fa'iliyat al-'Al'āb al-'Ilīkrūnīyah 'alā al-Taḥṣīl al-Dirāsī & Baqā' 'Aṭar al-Ta'allum fi al-Riyāḍiyyāt [Doctoral thesis]. Kulliyat al-Tarbīyah, Jāmi'at Umm al-Qurā, al-Sa'ūdiyyah.
- al-Ruḥaylī, t. (2018). Fa'iliyat Bī'at Ta'allum Tashārūkiyah Muta'addidah al-Wasā'iṭ Qā'imah 'alā al-Tal'ib fi Tanmīyat al-Taḥṣīl & al-Dāfi'iyah ladā Ṭalabat Jāmi'at Ṭaybah, *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah*, 26 (6), 53-83.
- al-Ṣubḥī, 'Afnān, & Salīm, Rānīyah. (2020). Fa'iliyat 'Asālīb al-Tal'ib 'Abra al-Manaṣāt al-Raqmīyah fi Tanmīyat Dāfi'iyat al-'Injāz al-'Akādīmī ladā Ṭalabat Kulliyat al-Tarbīyah bi-Jāmi'at Jiddah. *Dirāsāt 'Arabīyah fi al-Tarbīyah & 'Ilm al-Nafs*, (123), 23-58.
- al-Furayḥ, Hanā'. (2018). 'Aṭar Mustawā al-Tafā'ul al-'Ijtīmā'ī fi al-Ta'allum al-Qā'im 'alā al-Tal'ib fi Tanmīyat al-Taḥṣīl & al-Dāfi'iyah fi Mādat al-Luḡah al-'Injilīziyah ladā Ṭalabat al-Marḥalah al-Mutawassīṭah [Master's thesis]. Kulliyat al-Tarbīyah, Jāmi'at al-Qaṣīm, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah.
- al-Qaḥṭānī, Saḥar. (2015). *Fa'iliyat Bī'at Ta'limīyah Tafā'ulīyah Qā'imah 'alā al-Tal'ib fi Tanmīyat al-Taḥṣīl al-'Ānī & al-Mu'jjaḥ ladā Ṭalabat al-Marḥalah al-Ṭanawīyah & 'Itjāhātihin Naḥwahā*. Kulliyat al-Tarbīyah, Kulliyāt al-Sharq al-'Arabī, al-Riyāḍ.
- Quṭayfān, Ḡuṣūn Nāfith. (2013). 'Aṭar 'Istikhdām 'Al'āb al-Ḥāsūb al-Tarbawīyah 'alā Taḥṣīl al-Luḡah al-'Injilīziyah li-Ṭalabat al-Ṣaff al-Khāmīs fi Muḥāfaẓāt Ġarb Ġazzah. [Doctoral thesis], Kulliyat al-Tarbīyah, al-Jāmi'ah al-Islāmīyah fi Ġazzah.
- 'Abdalqādir, Maḥmūd Hilāl 'Abdalbāsīt (2016). Barnāmaj Muqtarah Qā'im 'alā al-Qiṣaṣ al-'Ilīkrūnīyah li-Tanmīyat Mahārat al-'Istimā' al-Nashiṭ & 'Aṭaruhu 'alā al-Dāfi'iyah lil-Ta'allum ladā Ṭullāb Munkhafiḍ al-Taḥṣīl bi-al-Marḥalah al-'Ibtidā'iyah. *Dirāsāt 'Arabīyah fi al-Tarbīyah & 'Ilm al-Nafs*, 41 (2), 11-56.

- Maḥmūd, ‘Abīr Maḥmūd (2015). ‘Aṭar ‘Istikhdām al-‘Al‘āb al-‘Ilīkrūnīyah fī Tanmīyat Mahārāt al-Luḡah al-‘Injilīzīyah al-Badihiyah ladā Ṭalabat al-Ṣaff al-‘Awwal al-‘Asāsī (Master's Thesis). Jāmi‘at al-Sharq al-‘Awsaṭ, ‘Ammān.
- al-Mallāh, Tāmir, & Fahym, Nūr (2016). *al-‘Al‘āb al-Ta‘līmīyah al-Raqmīyah & al-Tanāfusīyah*. al-Qāhirah: Dār al-Saḥāb lil-Nashr & al-Tawzī‘.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Al-Omoush, M. (2016). *The Effect of Using Website Games on (EFL) Tenth Grade Students' Grammatical Competence* (Master thesis). Faculty of Education, Al al-Bayt University, Jordan.
- Alshaikhi, N. ali. (2020). The Effect of Enrichment Activities Based on Gamification on Motivation and Achievement in the English Language Course among 4 TH Grade Elementary Students, Education and Science Publication.(33), 1–30.
- Anderson, T. (2012). Toward a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *Theory and Practice of Online Learning* (pp. 445-450).
- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*.
- Bíró, G. I. (2014). Didactics 2.0: A Pedagogical Analysis of Gamification Theory from a Comparative Perspective with a Special View to the Components of Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151.
- Cheng, C. (2014). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements: A mobile gamification learning system. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/267929654>
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hailey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- Cruaud, C. (2016). The Playful frame: Gamification in a French as a foreign language class. *Innovation in Language Learning And Teaching*, 6, 1-14.
- Day-Black, C., Merrill, E. B., Konzelman, L., Williams, T. T., & Hart, N. (2015). Gamification: An innovative teaching-learning strategy for the digital nursing students in a community health nursing course. *ABNF Journal*, 26(4), 90-94.

- Delello, J. A., Gipson, C. S., Deal, B., Hawley, H., & McWhorter, R. R. (2018). Gamifying Education: Motivation and the Implementation of Digital Badges for Use in Higher Education. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 13(4), 17-33.
- Demkah, M., & Bhargava, D. (2019). Gamification in Education: A Cognitive Psychology Approach to Cooperative and Fun Learning. Proceedings - 2019 Amity International Conference on Artificial Intelligence, AICAI 2019, (170-174).
- El Tantawi, M., Sadaf, S., & AlHumaid, J. (2018). Using gamification to develop academic writing skills in dental undergraduate students. *European Journal of Dental Education*, 22(1), 15-22.
- Fulton, J. N. (2019). Theory of Gamification - Motivation. (A Thesis of PhD), William Howard Taft University.
- Garland, C. (2015). *Gamification and implications for second language education: a meta-analysis* (Master's thesis). Cloud State University, Minnesota, USA.
- Hasegawa, T., Koshino, M. & Ban, H. (2015). An English vocabulary learning support system for the learner's sustainable motivation. *Springerplus*, 4(99), 1-9.
- Iwata, J., Telloyan, J., Murphy, L., Wang, S., & Clayton, J. (2017). *The Use of a Digital Badge as an Indicator and a Motivator*. International Association for Development of the Information Society.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kapp, K. (2016). Choose Your Level: Using Games and Gamification to Create Personalized Instruction. In *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools*. 131143.
- Kapp, K., Blair, L., & Mesch, R. (2013). *The gamification of learning and instruction field book Theory into practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Khaled, R. & Benton, L. (2016). *Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/291116195_Using_Gamification_to_Motivate_Students_with_Dyslexia
- Lam, S. (2013). *Use of gamification in vocabulary learning: A case study in Macau*. 4th Centre for English Language Communication (CELC) Symposium, Singapore, 90-97.
- Leaning, M. (2015). A study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience and achievement on a theory-based course of an undergraduate media degree. *Journal of Media Practice*. 15(2), 1-5.

- Levin, D., & Gelman, D. (2014). *Design for kids: Digital products for playing and learning*. La Vergne: Rosenfeld Media.
- Mast, E. (2017). The gamification of an online english composition course: An action research exploration of student motivation and engagement. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 246-271.
- Nohmod, D. (2017). *Vacabulary gamication vs traditional learing instrucion in an inclusive high school classroom* (Master thesis). Collge of Education, Rowan University.
- Perry, B. (2015). Gamifying french language learning: A case study examining a quest-based, augmented reality mobile learning-tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308-2315.
- Robson, K., Kietzmann, J., Plangger, K., McCarthy, I., & Pitt, L. (2016). Understanding Gamification of Consumer Experiences, *Advances in Consumer Research*, 42, 352–357.
- Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345–353.
- Stokes, Z.(2017). Integration of Gamification into the Classroom and the Reception by Students, A Thesis of PhD, Marshall University.
- Stoyanova, M., Tuparova, D., & Samardzhiev, K. (2018). Impact of motivation, gamification and learning style on students' interest in maths classes – a study in 11 high school grade. In *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 133-142.
- Tan, M., & Hew, F. (2016). Incorporating meaningful gamification in a blended learning research methods class: Examining student learning, engagement, and affective outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(5), 19-34.
- Werbach Kevin, & Hunter Dan. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business - Kevin Werbach, Dan Hunter - Google Libros. Wharton Digital Press*.
- Wichadee, S.(2018). Enhancement of Performance and Motivation through Application of Digital Games in an English Language Class. *Teaching English with Technology*, 18 (1), 77-92.
- Zichermann,G.& Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. Tokyo: O'Reilly Media Inc.



تصور مقترح لدور الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات العصر الرقمي وتحدياته جامعة بيشة أنموذجاً

د. شيخة عبدالله البريكي بالعبيد*

Shikhah_brk@hotmail.com

تاريخ القبول: 2022/03/25م

تاريخ الاستلام: 2022/01/12م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس درجة وعي طلبة الجامعة بالمواطنة الرقمية، ووضع تصور مقترح في ضوء نتائج الدراسة تضمن إطار عمل لتفعيل دور الجامعات في تنمية وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات وتحديات العصر الرقمي. استُخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة لقياس درجة وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية. ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الدراسة الاستطلاعية وبناء استبانة لقياس درجة وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية. وكانت أبرز النتائج أن درجة وعي الطلاب بالمواطنة الرقمية "مرتفعة جداً"، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث، وكذلك بين متوسطات درجات طلاب الكليات النظرية والعملية على إجمالي مقياس الوعي بالمواطنة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: الوعي بالمواطنة الرقمية، العصر الرقمي، طلاب الجامعات، تصور مقترح.

* أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد - قسم التربية - كلية التربية - جامعة بيشة - المملكة العربية السعودية.

**A Suggested Proposal for the Role of Universities in Developing Students'
Awareness of Digital Citizenship in Light of Requirements and Challenges of the
Digital Age**

A case study of Bisha University

Dr. Sheikha Abdullah Al-Briki Balabied*

Shikhah_brk@hotmail.com

Received date: 12.01.2022

Accepted date: 25.03.2022

Abstract:

The study aimed to measure the degree of students' awareness of the digital citizenship at the University of Bisha, and to develop a proposed scenario in the light of the results of the study, which included a framework for activating the role of universities in developing their students' awareness of digital citizenship to meet the requirements and challenges of the digital age. The analytical descriptive method was used by conducting an exploratory study and designing a questionnaire to measure the degree of students' awareness of digital citizenship. The most prominent results were that the degree of students' awareness of digital citizenship was "very high" on the total digital citizenship awareness scale. There were no statistically significant differences between the average scores of males and females, nor between the average degrees of students of theoretical and practical colleges on the total digital citizenship awareness scale.

Keywords: Awareness of Digital citizenship, The Digital age, University Students, Suggested proposal.

*Assistant Professor of Islamic Education Principles, Department of Education, Faculty of Education, Bisha University, Saudi Arabia.

المقدمة:

حظيت التطورات والتغيرات الهائلة التي حدثت في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باهتمام متزايد على جميع الأصعدة المحلية والقومية والدولية؛ حيث أصبح من أهم المتطلبات التي يجب توافرها في الفرد القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية، وتطبيقاتها المتنوعة بمهارة. ولقد أثر ذلك في المواطنة بحيث جعلها تتخذ أشكالاً تتوافق مع العصر ومتطلباته وتحدياته ومتغيراته المتعددة؛ فكانت إحدى ثمرات ثورة المعلومات والتطور التكنولوجي "المواطنة الرقمية"، والتي تعد بمثابة مواطنة افتراضية في فضاء إلكتروني تكنولوجي واسع المدى.

حيث أدى ذلك إلى الانفتاح وإزالة الحواجز بين الشعوب للتواصل المفتوح ومزيد من إطلاق حرية التعبير التي كانت في أغلب الأحيان غير مسؤولة وغير أخلاقية، فأصبح من الضروري الالتزام خلال هذا التفاعل بضوابط ومعايير قانونية وخلقية وصحية وأمنية... وغيرها.

فالاستخدام السيئ للتكنولوجيا أدى إلى قوة تأثير الثقافات الدخيلة التي انعكست تأثيراتها على جيل الشباب وخاصة طلبة الجامعات؛ ونتيجة لذلك أصبحت التكنولوجيا الرقمية جزءاً من المتغيرات الثقافية في المجتمعات؛ لذا حظيت المواطنة الرقمية باهتمام كبير من قبل التربويين كونها أداة مؤثرة يمكن من خلالها تحقيق غايات وأهداف تطويرية تسهم في تحقيق التنمية المستدامة، وتعالج المخاطر التي قد تواجه الفرد في المجتمع الرقمي.

من هنا جاءت "المواطنة الرقمية" لتعبر عن السلوك المناسب نحو التكنولوجيا المعاصرة وبما يحقق للإنسان والأوطان الاستفادة من مميزات العصر الرقمي ويلزم المواطن باتباع ممارسات تتوافق مع ضوابط وأخلاقيات التعامل مع هذه التكنولوجيا لتعبر عن ثلثية تتضمن حقوقاً، وواجبات، والتزامات.

ورغم مزايا وفوائد العصر الرقمي فإنه يوجد في المقابل العديد من المتطلبات والتحديات التي واجهت المواطن الرقمي والمجتمع بأسره، فمن حيث التحديات، أصبحت الأجهزة الرقمية سهلة المنال وفي متناول الجميع، مما أدى إلى إمكانية التواصل مع أفراد مجهولين، وسهولة تصفح مواقع مجهولة وخطرة، والاختراقات المتنوعة مثل الاحتيال عبر الإنترنت، وتجاوز آداب الحوار، والاستخدام غير الشرعي للمواد، والاعتداء على حقوق الملكية، وانتشار الممارسات السلبية التي تشمل الإساءة؛ نتيجة الاستخدام غير الرشيد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، (ناجي، 2019).

في ضوء ذلك تأتي الحاجة لوضع وتنفيذ استراتيجيات يتمكن الطلبة من خلالها من فهم المواطنة الرقمية وما يتعلق بها من قضايا، والممارسة الصحيحة لها، والتي من بينها استثمار وسائل تلك التكنولوجيا ذاتها من خلال شبكة الإنترنت؛ للتعرف على أبعادها ومهارات ممارستها، (Ribble, 2012) وتأتي الاستراتيجية الأهم لدور المؤسسات التربوية والتعليمية في هذا الشأن سواء في المنزل من خلال الآباء، أم خارج المنزل من خلال التربويين من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس؛ للقيام بالدور المنوط بهم، بتوعية وتدريب الأجيال حول قواعد التعامل السوي مع التكنولوجيا، وكيفية المشاركة بشكل أخلاقي مع البيئة الرقمية، وضمان الاستفادة القصوى منها، والمحافظة على الجانب القيمي والسلوكي في تعاملاتهم الرقمية. (Young, 2014).

هذا بالإضافة إلى دور المؤسسات الاجتماعية في نشر قيم المواطنة بين جميع المواطنين ومن بينهم الطلبة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. (شمس، 2017).
مشكلة الدراسة:

تواجه المجتمعات في العصر الحالي العديد من التغيرات والتحديات في ظل الثورة التكنولوجية والتحول نحو المجتمع الرقمي الافتراضي الذي استطاع أن يستقطب شرائح كبيرة من فئات المجتمع، ومن مختلف المراحل العمرية، بما يستهلكه من ساعات كثيرة من الوقت، لدرجة أن أصبح استخدامهم للتكنولوجيا الرقمية سمة من سمات حياتهم اليومية (ناجي، 2019).
لقد تزايد عدد مستخدمي الإنترنت بشكل لافت، فعلى سبيل المثال بلغ عددهم في المملكة العربية السعودية نحو 30 مليون مستخدم بحلول عام 2022 أي ما يعادل 82,6% (سيسكو، 2019)، وتتطلع خطط المملكة المستقبلية الطموحة وفقاً لرؤية 2030 نحو التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والابتكارات والاقتصاد المعرفي؛ للتوجه نحو المزيد من صقل المهارات المعرفية للموارد البشرية السعودية ببرامج تقنية متطورة كأحد متطلبات التكنولوجيا الإنتاجية الجديدة؛ مما يعطي مؤشرات لزيادة عدد المستخدمين في المستقبل القريب.

لقد فرضت تلك التحديات تغيرات في الطرق والوسائل التي يعبر بها الناس عن أفكارهم ووجهات نظرهم، وتواصلهم مع الآخرين، وطرق حصولهم على المعرفة في غياب الوعي بمخاطر الثورة التكنولوجية الرقمية لديهم؛ نجم عنها تغيرات اجتماعية أثرت على شخصية المواطن ومفاهيم المواطنة لديه وهويته وأفكاره وانتائه وتخبطه القيمي وتدني المعايير الإيجابية في سلوكه، وانعكست في صورة سلوكيات تباينت بين الإيجابية والسلبية؛ بما يؤثر على مستقبل الأجيال والدول وخطط

التنمية المستدامة بها وتطورها؛ مما يجعل الوعي بالاستخدام الأمثل والمسؤول للتكنولوجيا الرقمية وتعزيز المواطنة الرقمية في ظل التحديات المعاصرة حاجة ملحة وضرورة عصرية.

وفي هذا السياق أشار الدهشان (2016) إلى أن روح التمرد التي خلقها الإعلام الرقمي خلفت آثاراً سلبية على الروح الوطنية لدى الناشئة، يتمثل ذلك في تدني مستويات حب الوطن أو الخدمة العامة، وأنه لا بد أن يكون للمؤسسات التربوية في العصر الرقمي دور في دعم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الطلبة، وتدريبهم على ممارسة مختلف جوانب المواطنة الرقمية، وأن التربية على المواطنة الرقمية تتطلب تنمية الوعي بجوانب المواطنة الرقمية، وأن الأخذ بمدخل المواطنة الرقمية يتطلب توفر مقومات عديدة في البيئة التعليمية، على أن يكون ذلك وفق المعايير في الأدبيات التي تم الاتفاق عليها والتي ينبغي وضعها في الاعتبار.

كما أكد "ريبيل" (2013) Ribble على ذلك؛ فبالرغم من إيجابيات الانفتاح على العالم والتفاعل معه والاستفادة من كل جديد ومبتكر في التنافس العالمي فإن لذلك بعض الآثار السلبية كطمس الثقافة المحلية والقضاء على خصوصياتها، وفرض ثقافات دخيلة قد يكون لها أغراضها الخاصة، فضلاً عن انتشار الممارسات السيئة لاستخدام التكنولوجيا بين الأفراد.

ونتيجة لذلك أكدت الدراسات التربوية على ضرورة تكثيف دور التربية المرتبط بغرس الأخلاقيات والمسؤوليات والالتزامات المرتبطة بالاستخدام الرشيد للتكنولوجيا الرقمية من خلال التوعية والتدريب، فعلى سبيل المثال تنهت عدد من الدول لأهمية موضوع المواطنة الرقمية؛ فأضافتها دول متقدمة كالولايات المتحدة وكندا وأستراليا وفرنسا ضمن المناهج في مراحل التعليم، حيث يتم تدريس موضوعات خاصة بالمواطنة الرقمية للطلبة في إطار منهج التربية الرقمية. (الجزار، 2014).

وعلى الرغم من قصور التجارب العربية فإن هناك بعض المحاولات الجادة في هذا الشأن، فعلى سبيل المثال اتخذت الجامعات في جمهورية مصر العربية بعض الإجراءات التي تهدف إلى تحقيق الاستخدام المثمر والأمن للإنترنت، ونشر فكر وقيم التكنولوجيا الرقمية؛ فأقامت مشروع الاستخدام الآمن للإنترنت في مجال التعليم، وحددت محاور استراتيجية قومية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وأهم محاورها تفعيل المواطنة الرقمية، كما عملت على التحول الرقمي داخل الجامعات، ومشروع الملف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، بالتعليم العالي (صادق، 2019).

كما أشارت دراسة الأحمدى (2020) إلى أن رؤية المملكة العربية السعودية 2030 اهتمت بإعداد مواطن رقمي قيمياً ومهارياً، ووضعت القوانين التي تكفل له الأمن الرقمي، وتشجعه على العطاء والإبداع، كما توصلت إلى أن أهم متطلبات إعداد المواطن الرقمي هي إتقان المهارات في الأمن الرقمي؛ نظراً لتصاعد الجرائم الإلكترونية وتنوعها على المستوى الشخصي والحكومي والدولي. وأوصت بتفعيل التعاون بين الجامعات في تداول البرامج التي تُسهم في إعداد المواطن الرقمي، كما أوصت بتضمين متطلبات إعداداته في المناهج التعليمية، وإقامة الدورات والبرامج التي تُسهم في تطوير مهاراته.

وقد وجهت معظم الدراسات والبحوث الانتباه نحو قصور وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية، وإبراز أهمية دور التربية في تحقيق هدف التوعية المنشود خاصة في الجامعات، إذ أشارت دراسة الجزار (2014) إلى أن ترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة يستلزم وضع ضوابط ومعايير لتعاملهم مع الوسائط الرقمية، وضرورة تطوير البيئات التعليمية الداعمة للتكنولوجيا الرقمية، وضوابط ومعايير للتعامل الرقمي، وأهمية دور المؤسسة التربوية في إكساب الطلبة القواعد اللازمة للمواطنة الرقمية.

وتوصلت دراسة الدهشان والفويهي (2015) إلى أن هناك حاجة إلى تبني ثقافة رقمية جديدة تمكن الأبناء من الممارسات الآمنة والقانونية والاستخدام المسؤول والرشد للتقنيات الرقمية الحديثة؛ حتى يتمكنوا من الحياة بكفاءة وأمان في العصر الرقمي، متمتعين بكافة الحقوق، ومؤدين لواجبات ومسؤوليات المواطن في هذا العصر، وأشارت إلى أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في دعم ثقافة الاستخدام الرشيد للتكنولوجيا الرقمية وتدريبهم على ممارسة كافة جوانب المواطنة الرقمية. كما توصلت دراسة المعجب، والمنتشري (2015) إلى مجموعة من النتائج منها أن مستوى المواطنة الرقمية جاء في المستوى المقبول بصورة عامة، والمتدني في الجانب المرتبط بتجنب المخاطر عند استخدام التقنيات الرقمية.

كما أسفرت دراسة الصمادي (2017) عن نتائج تشير إلى أن تصورات طلبة جامعة القصيم للمواطنة الرقمية، وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية جاءت بدرجة متوسطة.

وأكد "ريتشارد" (2010) Richards على أهمية الوعي بالحقوق والواجبات التي يجب الالتزام بها عند التعامل مع التكنولوجيا الرقمية.

كما حذرت دراسة "هولاند سورث، ودودي، ودونوفان" Hollandsworth, Dowdy, and Donovan (2011) من أن ضعف وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية يؤدي لمشكلات سلوكية خطيرة، وأوصت بضرورة تقديم مبادرات لتعليم المواطنة في المؤسسات التعليمية تعمل على وضع سياسات للممارسات الرقمية، وترسيخ ثقافة المواطنة الرقمية لدى المعلمين والطلبة، وأولياء الأمور. وفيما يخص ما يجب أن يكون عليه طلبة الجامعة عند استخدامهم للتكنولوجيا الرقمية دون مخاطر حدد "ريببل" (2012) Ribble مجموعة من الالتزامات على الطلبة التقيد بها مثل: فهم المواطنة الرقمية، وما يتعلق بها من قضايا من خلال استثمار وسائل التكنولوجيا التي أتاحتها شبكة الإنترنت.

وعن دور المعلمين في توفير البيئة التعليمية الرقمية الآمنة ذكر بولكان (2014) Bolkan أنه يجب أن يتم من خلال تدريس المواطنة الرقمية للطلبة، ومشاركة الطلبة في وضع معايير الاستخدام المقبول للتكنولوجيا الرقمية، مع التأكيد على أهمية وضع خطة لتدريس المواطنة الرقمية في المؤسسات التعليمية لمساعدة الطلبة على التعامل مع المستقبل الرقمي.

وفيما يخص أمن المجتمع فقد أشارت دراسة "ميشيل وهانكوكم وسوهيلم وشيفيلد" (2015) Michael, Hancockm, Soheilm and Shepherd, إلى أهمية دور المواطنة الرقمية وأبعادها المتعددة في التأثير على النسيج الاجتماعي للمجتمعات.

وانطلاقاً مما سبق يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في أهمية توعية الأفراد بالمواطنة الرقمية، خاصة الفئات العمرية الأكثر تعرضاً لمخاطرها من المراهقين والشباب، وأهمية دور المؤسسات التربوية بصورة عامة والجامعات بصورة خاصة في الإعداد الصحيح للمواطن الرقمي، من خلال توعيته بواجباته وحقوقه والتزاماته؛ ليصبح قادراً على التعامل الإيجابي الآمن مع التكنولوجيا الرقمية والاستفادة من مميزاتها والبعد عن مخاطرها وتجنب تحدياتها. ويعبر عن تلك المشكلة من خلال الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس: ما التصور المقترح لتفعيل دور الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات وتحديات العصر الرقمي؟
الأسئلة الفرعية:

1. ما درجة وعي طلبة جامعة بيشة بالمواطنة الرقمية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة بيشة تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة بيشة تعزى لمتغير الكلية (نظرية- عملية)؟
4. ما التصور المقترح لتفعيل دور الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات وتحديات العصر الرقمي؟

أهداف الدراسة:

1. قياس درجة وعي طلبة جامعة بيشة بالمواطنة الرقمية.
2. التعرف على الفروق بين متوسطات درجات الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة بيشة وفقاً لمتغيري النوع (ذكر- أنثى)، والكلية (نظرية- عملية).
3. وضع تصور مقترح يتضمن إطار عمل لتفعيل دور الجامعات في تطوير وعي طلابها بالمواطنة الرقمية لمواجهة متطلبات وتحديات العصر الرقمي.

أهمية الدراسة

تتنوع أهمية الدراسة الحالية وفقاً للتصنيف الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- 1- أنها تقدم تأطيراً نظرياً لمفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها.
- 2- أنها تبرز الدور الاجتماعي الذي يمكن أن تقوم به الجامعات في تنمية وعي طلابها بالمواطنة الرقمية ومواجهة متطلبات وتحديات العصر الرقمي.

ثانياً: الأهمية العملية:

1. أنها تسعى لتفعيل دور الجامعات في تطوير الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة، والذي يمثل أبرز التحديات التي تواجه تربية النشء حاضراً ومستقبلاً؛ مما يجعلها استجابة لجهود تحقيق رؤية 2030 في مجال التعليم في الارتقاء بمخرجات التعليم الجامعي، بتخريج أجيال تواكب المتطلبات والتحديات الحالية والمستقبلية.
2. أنها تقدم رؤية تحدد الأطر العامة للآليات التي تمكن طلبة الجامعة من ممارسة سلوك المواطنة الرقمية الصحيح، ومواجهة متطلباته وتحدياته، وتبرز دور الجامعات في ذلك.

حدود الدراسة:

- 1- الحدود المكانية: اقتصر التطبيق على طلاب وطالبات المستويين الثالث والرابع بجامعة بيشة.
- 2- الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442-1443هـ.
- 3- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على ثلاثة محاور للوعي بالمواطنة الرقمية وهي: الحماية، والاحترام، والتعلم.

مصطلحات الدراسة:

- 1- الوعي (CONSCIOUSNESS) هو "مدى إدراك الفرد للأشياء، والعلم بها، حيث يمثل علاقة الشخص العقلانية مع مجموعة من الأفكار، والحقائق والمعلومات التي تعبر عن موضوع معين". (تركي، 2016، ص34)، وتعرفه الباحثة في هذه الدراسة بأنه: "الإدراك المعرفي والمهاري والوجداني للتعامل مع التكنولوجيا الرقمية، والقضايا المرتبطة بها سلباً وإيجاباً، والقدرة على تطبيق ما تم إدراكه بصورة عملية". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أداه الدراسة.
- 2- المواطنة الرقمية: عرفت بأنها "مجموعة المعتقدات والسلوكيات المرتبطة بمجموعة من المجالات القيمة الرقمية والتي يمكن من خلالها تحديد سلوك الفرد نحو الاستخدام الواعي، والمسؤول في المجتمع الرقمي". (الحافظي، 2019، ص131).
- ويقصد بالمواطنة الرقمية في هذه الدراسة: "الإعداد المعرفي والمهاري والوقائي لطلبة الجامعة، وفق معايير سلوكية، وضوابط قانونية، وأطر أخلاقية مرتبطة بمجال التكنولوجيا الرقمية، من حيث الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات، والاستفادة القصوى من مميزات، والحماية من مخاطرها، والدراية الكاملة بحقوقهم، وتأدية واجباتهم والتزاماتهم تجاه التكنولوجيا، بما يمكنهم من مواكبة العصر الرقمي كمواطنين صالحين؛ للإسهام في تنمية مجتمع المعرفة وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني".
- 3- تعريف العصر الرقمي: عرف بأنه "العصر الذي تحولت فيه جميع أنساق الرموز من أعداد ونصوص وأشكال وصور ثابتة ومتحركة إلى سلاسل يمكن نقلها في صورة أرقام، ثم تتحول إلى معلومات نصية ومواد مرئية ثابتة، ومتحركة، وصوتية تتضمنها المواقع الإلكترونية، والذي أتبعه وجود واقع افتراضي كحضانات للمعرفة يتم التعلم في ظلها من خلال التجربة والخطأ بلا خوف ولا قيود". (حسين، 2020، ص19-20).

وتُعرفه هذه الدراسة بأنه "العصر الذي تهيمن فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على شتى جوانب الحياة، بصورة تسيطر على طبيعة حياة المجتمعات، وهويتها، وفكرها، وتطورها، وتواجهها بالعديد من التحديات التي تحتاج إلى دعم معرفي، وتوعوي، ووقائي".
الإطار النظري للبحث:

تضمن الإطار النظري للبحث مبحثين: المبحث الأول، تناول مفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها، والمبحث الثاني نوقش من خلاله متطلبات وتحديات العصر الرقمي، وسبل مواجهتها.
المبحث الأول: مفهوم المواطنة الرقمية وأبعادها:

تم مناقشة هذا المبحث من خلال محورين: الأول يتناول مفهوم المواطنة الرقمية من حيث تعريفها وتعريف العناصر المرتبطة بها وأهميتها وأهدافها. أما المبحث الثاني فيستعرض أبعادها المختلفة ومناقشة كل محور على حدة من حيث ماهيته وأهمية الوعي بمضمونه.
المحور الأول: مفهوم المواطنة الرقمية:

ظهر مصطلح "المواطنة الرقمية" مع نهايات الألفية الثانية، وزاد الاهتمام به في القرن الحادي والعشرين مع هيمنة الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات الرقمية التي أدت إلى تقدم علوم الحاسب وشبكات المعلومات والأقمار الصناعية والمؤتمرات التفاعلية، وسيطرة التكنولوجيا الرقمية على جميع مجالات الحياة بصورة غيرت من أساليب الأعمال (Prensky, 2001).

كما أثّرت على حياة المواطنين من جميع الفئات العمرية خاصة الأطفال والمراهقين؛ حيث أصبحت تستهلك معظم أوقاتهم، كما غيرت شكل العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والمجتمعات.

وقد تم تداول موضوع المواطنة الرقمية والتركيز عليه في مجال التربية، واستخدم مصطلح "التربية الرقمية"، وصاحبه مصطلح "المجتمع الرقمي"، "المواطن الرقمي" بعد ظهور العديد من التحديات للاستخدام غير الرشيد للتكنولوجيا، وما نجم عنه من إشكاليات سلوكية خطيرة في ظل تدني الوعي بما يجب فعله وما لا يجب، وسبل التعامل مع هذه التكنولوجيا، وآلية الاستفادة القصوى من مميزاتا وتجنب سلبياتها، والتعرف على حقوق المواطن التي يجب الحصول عليها إزاء تلك التكنولوجيا ليصبح مواطناً رقمياً.

ويمكن التعرف على هذا المفهوم الجديد والجوانب المرتبطة به وأبعاده من خلال المحاور

الآتية:

1- المواطنة الرقمية:

عُرِّفت المواطنة الرقمية حسب الجانب الذي يتم تناولها من خلاله أو السمة التي تتسم بها، فعلى سبيل المثال عرفها بولكان (2014) Bolkan من حيث وظيفتها بأنها: "قواعد التواصل المسؤول والمناسب مع التكنولوجيا؛ ليتمكن الأفراد من الحياة بأمان في العصر الرقمي"، (ص21).

كما عرفتها الجزار (2014) من حيث فوائدها بأنها: "الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية، من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه". (ص404).

وحدها "توتيرير وهيدجس وباركر" (2016) Dotterer, Hedges, and Parker من حيث الاستخدام بأنها "مجموعة الضوابط والمعايير اللازمة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا". (ص59). أما الدهشان (2016) فيرى أنها "جملة الضوابط والمعايير المعتمدة في استخدام التكنولوجيا الرقمية، والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها المواطنون صغارًا وكبارًا أثناء استخدامهم تقنياتها والواجبات أو الالتزامات التي ينبغي أن يؤديوها ويلتزموا بها أثناء ذلك". (ص82). أما الملاح (2017) فقد تناولها بصورة أكثر شمولية وتكاملية في المكونات والوظائف فذكر أنها "مجموعة من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التي يحتاجها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية لكي يحترم نفسه ويحترم الآخرين، ويتعلم ويتواصل مع الآخرين ويحمي نفسه ويحمي الآخرين". (ص26).

وأضافت شعبان (2018) أنها "تشمل استخدام التكنولوجيا ضمن أمن الفرد وسلامته، والسلوكيات القانونية والخلقية التي يجب أن يتبعها الفرد ويطبقها بالشكل وبالحكمة المناسبة". (ص34).

وعرفها جويفل (2018) Jwaifell أنها "تفاعل الفرد مع غيره باستخدام الأدوات والمصادر الرقمية، مثل الحواسيب والهواتف النقالة، بكافة ما توفره من خدمات كالبريد الإلكتروني ومواقع الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي،... إلخ، مع ما يستلزمه ذلك من قواعد وضوابط ومعايير وأهداف وأفكار ومبادئ تُشبع الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا الرقمية". (ص65).

أما فيما يخص علاقتها بالإعداد التربوي للطلبة كمواطنين رقميين فقد وأوضح "كويل وهود ومارش" (2010) Coyle, Hood, and Marsh أنها "إعداد مواطن رقمي فعال من خلال تربية تسهم في إكساب الطالب مهارات لاستخدام التقنيات بشكل إيجابي إلى جانب إكسابه مهارات التفكير الناقد للمحتوى الرقمي، ومهارات اجتماعية أخلاقية للتفاعل مع الآخرين، من خلال تحصينه بنسيج أخلاقي متين يحميه من أخطار التقنية". (ص22).

كما تناولها Ribble (2013) على أنها "أسلوب يساعد المعلمين والقادة على فهم الذي يجب أن يتعلمه الطلاب من أجل الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، حيث يتم الاهتمام بالأخلاقيات والمسؤوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات بصورة أكثر تركيزاً من عملية الاتصال الرقمي بالمعلومات". (ص2).

مما سبق يمكن القول إن "المواطنة الرقمية" هي مواطنة افتراضية تتضمن قواعد، وضوابط، ومعايير، وقيما، ومعارف، ومهارات تتضمن جوانب معرفية، ومهارية، وخلقية، وقانونية ترتبط بإعداد، وتأهيل المواطن الصالح لممارسة السلوك القويم أثناء استخدامه الرشيد للتكنولوجيا الرقمية، وتعمل على توعيته بحقوقه، وواجباته، ومسؤوليته تجاه استخدامها؛ للاستفادة منها لنفسه، ووطنه، والوقاية من مخاطرها، وإشكالياتها عليه، وعلى وطنه.

2- مواصفات المواطن الرقمي

يتطلب العصر الرقمي الذي هيمنت فيه التكنولوجيا الرقمية مواطنين بمواصفات خاصة؛ ليستطيعوا التعامل مع التكنولوجيا الجديدة بالطريقة المثلى من حيث استيعابها معرفياً ليمتلكوا القدرة على التعامل معها بكفاءة مستفيدين من خدماتها، بالإضافة إلى الإلمام بضوابط استخدامها واكتساب المعايير الخلقية للتعامل مع مصادرها وجميع إمكانات تقنياتها، مع امتلاك المهارات اللازمة لذلك؛ كي لا يقعوا في محظورات الاستخدام السيئ والمساءلة القانونية، وكذلك للوقاية من أخطارها. وقد عُرّف "المواطن الرقمي" من عدة جوانب، فهو من حيث قدرته على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية في احتياجاته الرقمية اليومية: "الشخص الذي نشأ في عصر التكنولوجيا الرقمية، ولديه القدرة على استيعابها والتعامل معها في إنجاز ما يحتاجه" (Dotterer et al., 2016). ومن حيث استخدامه لها في الحصول على المعلومات عُرّف بأنه: الشخص القادر على قراءة وكتابة المعلومات المتاحة، وفهما والإبحار فيها، عبر الوسائل التكنولوجية الحديثة. (Mossberger et al., 2008)

كما عُرف من منطلق الاستخدام الفعال المنتظم والتمكن بأنه: "ذلك الفرد الذي يستخدم الإنترنت بانتظام وفعالية، ويُصنّف الفرد مواطناً رقمياً عندما يكون متمكناً من استخدام الأجهزة الرقمية". (القحطاني، 2018).

ويمكن تحديد بعض مواصفات المواطن الرقمي من تعريفات المواطنة الرقمية السابقة وتأثير وظائف مكوناتها على المواطن من خلال ما أشارت إليه بعض الدراسات؛ (الجزار، 2014؛ الدمرداش، وشرف، 2015؛ القحطاني، 2018؛ Culatta, 2018) بما يأتي:

- إدراك ماهية العالم الرقمي ومكوناته.
- امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة.
- الوعي بالقضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية المرتبطة بالتكنولوجيا.
- لديه اتجاهات إيجابية تجاه استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية بما يحقق له التعلم المستمر والإنتاجية العلمية.
- يستخدم التكنولوجيا للمشاركة في الأنشطة المختلفة.
- امتلاك القيم المرتبطة بالمسؤولية الأخلاقية في استخدام التكنولوجيا الرقمية.
- اتسام سلوكه في التعامل التكنولوجي بالقبول الاجتماعي في التفاعل مع الآخرين.
- لديه وعي بالحقوق والواجبات والالتزامات المرتبطة بالتقنيات الرقمية.
- الالتزام بالأمانة الفكرية في ممارساته المعرفية.
- القدرة على إدارة الوقت الذي يقضيه في استخدام الوسائط الرقمية.
- احترام الثقافات والمجتمعات في البيئة الافتراضية.
- يحمي نفسه من المعتقدات الفاسدة التي تنتشر في الوسائط الرقمية.
- الأمانة في المحافظة على المعلومات الشخصية.

3- أهمية المواطنة الرقمية

للمواطنة الرقمية أهمية كبيرة في هذا العصر الذي اتسم بهيمنة التكنولوجيا الرقمية التي تؤثر في تقدم وأمن المجتمعات؛ وترجع تلك الأهمية إلى ما تحققه من أهداف رئيسة تمثلت في:

التعليم، والتمكين، والحماية، وذلك من خلال ما يأتي (الزهراني، 2019؛ الملاح، 2017؛ الدهشان والفويهي، 2015):

- تحسين صورة الدول من خلال السلوك الرقمي السليم لمواطنيها.
- تقليل التأثيرات السلبية لاستخدام الإنترنت على الحياة الواقعية من خلال تعزيز السلوك الأخلاقي؛ لضمان السلوك الرقمي القويم، ودعم مهارات المواطن الرقمي لحمايته من مخاطر التقنيات الرقمية، ومواجهة التحديات العالمية المعاصرة.
- توفير بيئة تواصل رقمي خالية من العنف، ونشر ثقافة حرية التعبير، وإبداء الرأي ذي السمة الملتزمة بالآداب الرقمية السليمة.
- دعم فكر الرقابة الذاتية ذات الصبغة الإسلامية والوطنية لدى المواطنين.
- الممارسة الآمنة والاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا.
- اكتساب السلوك الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا الذي يتميز بالتعاون، والتعلم، والإنتاجية.
- تحمل المسؤولية الشخصية عن التعلم مدى الحياة.
- إعداد أفراد قادرين على المشاركة الإيجابية والفعالة في بناء ونهضة المجتمع.
- الحد من الجرائم الإلكترونية في العديد من مجالات الحياة، خاصة التحول الحكومي.
- نشر ثقافة حرية التعبير الملتزمة بالآداب العامة وإيجاد بيئة تواصل اجتماعي خالية من العنف.
- بيان الطرق المثلى لتعامل الفرد مع موقف أو قضية إلكترونية معينة عبر إعداد مرجع متكامل للقضايا الإلكترونية المنتشرة.
- تحويل مفهوم الرقابة المشددة وانعدام الخصوصية إلى مفهوم الرقابة الذاتية وفق ضوابط الشريعة الإسلامية، والقيم الاجتماعية والوطنية.

المحور الثاني: أبعاد المواطنة الرقمية

حددت العديد من الأدبيات أبعاد المواطنة الرقمية في ضوء إطار متعدد المجالات يتضمن محددات شاملة الجوانب: قانونية وأمنية وثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية ترتبط

بالتكنولوجيا، وتوجه الفرد نحو ممارسة أخلاقية صحيحة لاستخدام التكنولوجيا في ضوء تلك المحددات، وفق مجموعة من المعايير تحقق له الاستفادة من العالم الرقمي.

وقد أجمعت معظم المؤسسات الدولية المهتمة بالتكنولوجيا كالمؤسسة الدولية لتكنولوجيا التعليم، وكذلك كثير من الدراسات منها (المسلماني، 2014؛ الحصري، 2016؛ الملاح، 2017؛ صادق، 2019) على تسعة أبعاد، هي بمثابة محاور عامة تشكل المواطنة الرقمية، وهي:

أولاً: الوصول الرقمي

يقصد به الوصول المتكافئ للتكنولوجيا لجميع المواطنين؛ وذلك لضمان تمتعهم بالمساواة الرقمية الكاملة، ويتحقق ذلك من خلال المشاركة الإلكترونية الكاملة للفرد في المجتمع الرقمي بدون عائق وبطريقة صحيحة، بغض النظر عن النوع أو العرق أو السن، وأحياناً يطلق عليها النفاذ الرقمي، أو "الإتاحة الرقمية"، ولتحقيق المساواة والحقوق في الإتاحة الرقمية لجميع المواطنين يتم توفير البنية التحتية المناسبة بالتساوي بين جميع المواطنين؛ حتى يتساوى الجميع في التمتع بمزايا الرقمية الكاملة.

ولا تتحقق في كثير من الأحيان فرص الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وتكون غير عادلة بين الجميع من أفراد المجتمع؛ نظراً لتفاوت الإمكانيات والكفاءات مما يؤثر على التنمية المستدامة للمجتمع ككل. لذا يُعد العمل على تحقيق المساواة في القدرة على استخدام التكنولوجيا، والتأكد من عدم حرمان أي شخص من الوصول الرقمي نقطة انطلاق أساسية للمواطنة الرقمية، وأول بعد يجب النظر إليه.

ثانياً: محو الأمية الرقمية

يعني وصول المواطنين إلى مستوى ثقافي معين، وتعليمهم رقمياً بما يمكنهم من التعامل مع التكنولوجيا ومنتجاتها الرقمية بسهولة ويسر وأمان، ويحقق لهم الاستفادة منها وتوظيفها بالشكل الأمثل في خدمة أنفسهم ومجتمعهم، وتجنب سلبياتها؛ لذلك تستخدم أحياناً تحت مسمى "الثقافة الرقمية".

وهنا يجب الانتباه إلى أهمية محو الأمية الرقمية من قبل المؤسسات والهيئات للعاملين في جميع المهن، خاصة أولئك الذين يصعب عليهم تعلمها واكتساب مهاراتها بصورة ذاتية بشكل سريع ومناسب؛ لمحدودية الدخل وعدم توافر الأجهزة، أو لتدني مستوى تعليمهم؛ ولذلك يجب إدراج مهارات التعامل مع التكنولوجيا الرقمية في البرامج التعليمية.

ثالثًا: الاتصال الرقمي

يعبر عن التبادل الإلكتروني للمعلومات الذي شهده العالم مصاحبًا لانفجار ثورة المعلومات وازدياد التقنية في التعاملات اليومية وتنوع واتساع خيارات الاتصال؛ مما جعل الناس قادرين على التواصل المستمر فيما بينهم أكثر من أي وقت مضى، وتتمثل المواطنة الرقمية في قدرة الأفراد على الاتصال الرقمي فيما بينهم، واتخاذ القرارات السليمة فيما يتعلق بخيارات الاتصال الأفضل من بين الاتصالات الرقمية المتاحة التي يستطيعون استخدامها بكفاءة، ويكونون على وعي بتقنياتها وأبعادها الإيجابية والسلبية.

رابعًا: الآداب الرقمية

يقصد بها استخدام القواعد والمبادئ والقيم المشتركة ومعايير السلوك الحسن التي يجب أن تحكم كافة التعاملات الرقمية؛ ليتصرف المواطنون بتحضر مع الوسائل الرقمية "السلوك الرقمي"، ويُعد هذا البعد من أكثر أبعاد المواطنة الرقمية أهمية وإلحاحًا، وأكثرها حاجة إلى زيادة الوعي به؛ فمعظم المشاكل الرقمية مرتبطة بمساحة الحرية وحدودها وطرائق ممارستها؛ ولذا تلجأ بعض الحكومات إلى حظر بعض المواقع الإلكترونية بشكل جزئي أو عام؛ للحد من الاستخدام غير المناسب لها، كذلك تحرص كثير من الأسر على متابعة أبنائها في استخدامهم للمواقع المختلفة، ولكن المسألة تتجاوز مجرد التدخل الحكومي أو الأسري في العصر الرقمي مفتوح الاتصالات، فمن الضروري أن يتعلم الجميع كيف يمكن أن يكونوا مواطنين رقميين بصورة صحيحة في عصر رقمي جديد.

خامسًا: القانون الرقمي

يعبر عن الحقوق والقيود القانونية التي تحكم الاستخدام التقني بالبعد عن الاستخدام الرقمي غير الأخلاقي، والالتزام بقوانين المجتمع الرقمي، كما تعني مسؤولية الأفراد والجماعات والحكومات أخلاقيًا وقانونيًا عن كافة الممارسات الإلكترونية، ويرتبط ذلك بالأمور غير الأخلاقية، أو التي تقع تحت مظلة الجرائم الإلكترونية التي يُعاقب عليها القانون، والتي تتمثل في أربع قضايا: (حقوق التأليف والنشر، والخصوصية، والقضايا الأخلاقية، والقرصنة)، حيث يعالج القانون الرقمي هذه القضايا، ويعتبرها أعمالاً منافية للأخلاق؛ لذلك يجب على جميع الأفراد الالتزام بقوانين المجتمع الرقمي لتحقيق المواطنة الرقمية.

سادساً: الحقوق والمسؤوليات الرقمية

تعبّر عن الحقوق التي كفلتها الدول لجميع مستخدمي التكنولوجيا الرقمية بالتساوي دون تمييز؛ حيث يجب أن يتمتعوا بحقوق الخصوصية وحرية التعبير وإبداء الرأي، في مقابل استخدام التكنولوجيا الرقمية بمسؤولية ووعي وممارسة تلك الحقوق ضمن نظام أخلاقي مثمر يتناسب مع طبيعة التعامل الإنساني.

سابعاً: الصحة الرقمية

تعني التقيد بمعايير السلامة والصحة النفسية والجسدية عند استخدام الوسائط الرقمية، ونشر الوعي والثقافة حول الاستخدام الصحي والسليم للتكنولوجيا، وتتعلق بالاستخدام غير الرشيد للتكنولوجيا الرقمية بشكل يؤثر على الصحة الجسدية والنفسية للفرد كأعراض العين، وخشونة المفاصل، والتهاب الفقرات وإدمان الإنترنت، والاكتئاب؛ لذلك يجب توعية المستخدمين بالمخاطر الجسدية والنفسية الناجمة عن استخدام التكنولوجيا الرقمية، بل وتدريبهم على كيفية تجنبها وعلاجها.

ثامناً: الأمن الرقمي

يتمثل في كيفية اتخاذ جميع مستخدمي التكنولوجيا للاحتياطات التكنولوجية التي يجب اتخاذها لضمان سلامتهم الشخصية، وسلامة ما لديهم من معلومات وأموال إزاء الجرائم الرقمية وتأمين شبكتهم، بعدم إمكانية الوصول إليها من أي مخترق أو جهة معادية، مثل سرقة الهويات، تشويه الآخرين أو تعطيل مصالحهم، أو العبث بأجهزتهم من خلال زرع الفيروسات فيها، والنصب والاحتيال والتجسس... إلخ.

كما يجب اتخاذ الإجراءات الأمنية المناسبة كتوفير وتحديث برامج مكافحة الفيروسات، وتعلم كيفية وضع واستخدام اسم المستخدم وكلمة السر، إلى غير ذلك من وسائل باتت ضرورية في المجتمع الرقمي.

وقد أشار بولكان (2014) Bolkan إلى أن المواطنة الرقمية تضع معايير وقائية ضد أخطار التكنولوجيا الرقمية وتحدد ممارسات الاستخدام المقبولة لتحقيق الأمان الرقمي للمواطن.

تعني البيع والشراء عبر شبكة الإنترنت، ومعايير سلامة المستهلك في عمليات البيع والشراء؛ وحتى يتحقق الوعي بالمواطنة الرقمية فيما يعرف بالتجارة الإلكترونية أو الاقتصاد الرقمي لا بد أن يدرك الفرد طرق التجارة الإلكترونية والتبادل والمقايضة عبر الإنترنت، ويتحقق من موثوقية تعاملات تلك المواقع من حيث الأمان، مع الالتزام بالقوانين واللوائح المعلنة بها، والتأكد من أن عمليات التبادل التجاري التي تُجرى إلكترونياً تتم بصورة شرعية وقانونية، والوعي بالمخاطر المصاحبة للتعامل بالبيع والشراء الرقميين، وقوانين الدولة المرتبطة بذلك النوع من التجارة، لاسيما تلك الخدمات التي تتنافى مع الأخلاق والقانون، كالتحايل على البرامج، والمواد الإباحية، والمواد الضارة، والمقامرة، وسرقة الملكيات الفكرية،... إلخ.

المبحث الثاني: متطلبات وتحديات العصر الرقمي، وسبل مواجهتها

يُعد الوعي بالمواطنة الرقمية أحد أهم التحديات المعاصرة التي تواجه المجتمع العالمي بصورة عامة والمجتمعات العربية والإسلامية على وجه الخصوص، بل قد تؤثر على مستقبل تلك الدول، ومستقبل أجيالها من جانبيين: أحدهما له نواتج سلبية لو لم يتم مواجهتها والوقاية منها لأدت إلى عواقب جسيمة تتمثل في قصور الوعي لدى هذه الأجيال؛ مما يؤدي إلى مخاطر كبيرة تتمثل في فقدانهم لهويتهم، والتعرض للغزو الثقافي وإدمان الإنترنت مما يؤدي إلى الانعزال عن المجتمع والاكتفاء ببناء مجتمع افتراضي لديهم. (الجزار، 2014).

والآخر له نواتج إيجابية على الاقتصاد لو تم إتقان التعامل مع التكنولوجيا الرقمية بمهارة في جميع أبعادها، والتحول نحو الرقمنة في جميع جوانب الحياة بعلم ومعرفة واقية من أخطارها مستفيدين من مميزاتها التي توجههم لمواكبة المجتمع المعرفي، وتجعلهم في سباق وتنافس في مجال الاقتصاد المعرفي والاقتصاد الرقمي؛ لذا أصبح نشر ثقافة المواطنة الرقمية في المنزل والمدرسة والجامعة والمجتمع بأسره ضرورة ملحة حفاظاً على مستقبل الأجيال والهويات الوطنية للدول، وتحقيقاً للتنمية المستدامة اللازمة لتقدم تلك الدول.

وفي هذا السياق ظهرت مع الهيمنة الرقمية على حياة المواطنين تحديات الهوية الوطنية؛ حيث أدت ثورة الاتصالات وظهور التكنولوجيا الرقمية إلى ظهور مصطلحات تعبر عن مصطلح

الهوية، فأصبح هناك أنواع متعددة من الهويات تغطي على هوية المواطن في وطنه أو خارجه، والتي تمثل هويته الثقافية والوطنية والحضارية والتي عرفت بأنها "القدر الثابت والجوهري من السمات التي تُميز أمة بعينها عن غيرها من الأمم. وتُمثل هذه السمات مُركبًا متجانسًا من الذكريات والتصورات والقيم والرموز والتعبيرات والإبداعات والتطلعات التي تحتفظ لجماعة بشرية نوعية بهويتها الحضارية". (صباح وعبد المالك، 2018).

وتتميز تلك الهوية بالأصالة التي تميز شعبًا ما عن غيره، وتصبغه بسمات معينة متضمنة قيمه وتقاليده وعاداته وتاريخه وأمجاده وغير ذلك، باعتبارها كيانا يسير ويتطور، فهي مستمرة وباقية لا تختفي في الأحوال العادية.

أما "الهوية الرقمية" فهي نوعان: الأول: وهو التمثيل الرقمي الذي تقوم به الحكومات والمؤسسات للمعلومات المتعلقة بشخصٍ ما يخضع لإدارتها، مثل: الرقم الوطني، رقم رخصة القيادة، رقم جواز السفر، رقم الحساب البنكي،... إلخ. وهو ما يعبر عن المواطنة بمفهومها التقليدي.

أما النوع الثاني، فهو المرتبط بشبكة الإنترنت، والذي يتعلق بالمواطنة الرقمية، التي ترتبط بسلوكيات وممارسات المواطن على شبكة الإنترنت وتفاعلاته مع الآخرين سواء في وطنه أم خارجه، حيث ينطلق في فضاء إلكتروني متسع، يتعدى من خلاله حدود الهوية الوطنية، وحدود ثقافته الأصلية، وغير ذلك من محددات هويته الأصلية، لتغدو هويته مجرد هوية افتراضية في عالم افتراضي، تتغير معها مشكلة الهوية شكلاً وموضوعاً. (Carrasco-Saez, et al., 2017)

وتكمن المشكلة الكبرى في الهوية الرقمية الافتراضية في أنها قد تؤدي إلى تشوه ملامح الهوية الأصلية للمواطن نتيجة استخدام غير رشيد وغير مسؤول وغير موجه من قبل الأسرة أو المؤسسات المجتمعية، فلم يجد من يقدم له التوجيه الصحيح إزاء الدمج الآمن والمثمر للمجتمع المحلي في المجتمع الدولي، دون تأثير للهوية الرقمية على هويته الوطنية التي تمثل ثقافته وحضارته؛ فنتج عن ذلك جيل مزدوج الهوية، يتكيف بسرعة فائقة مع العالم الافتراضي بأبعاده العالمية متعددة الثقافات؛ فأصبح ناقماً على ثقافته؛ لوجود بعض السلبيات بها مقارنة بما يراه في الدول الأخرى المتقدمة من خلال عالمه الافتراضي؛ مما أدى إلى تزايد معدلات الشعور بالاغتراب في وطنه، والاكتئاب، والانتحار، والعنف، والإلحاد، والتطرف والإرهاب، وعدم الولاء، وغيرها من التحديات

التي تواجه المواطنة، خاصة بين فئتي المراهقين، والشباب، اللتين تمثلان الطلبة في مرحلتي التعليم الثانوي، والجامعي.

هذا بالإضافة إلى فقدان التجديد في الثقافة العربية، والسيطرة الغربية على معظم الأنظمة الحاكمة، ليصبح مفهوم "المواطنة العالمية" مهمناً أكثر من أنواع المواطنة الأخرى، الأمر الذي قد يفقدها قيمتها؛ إذ يقع ما بين التريب فيما يجعل الفرد مواكباً للمستحدثات العالمية متكيفاً معها من خلال بعض ممارسات القوى الدولية، كالانضمام إلى اتفاقيات التجارة العالمية، والمشاركة في المشروعات العالمية كالسلام العالمي وحقوق الإنسان، والتنمية المستدامة والتعددية الثقافية... وإقامة منظمة تجارة عالمية في المنطقة الإسلامية... وغيرها، وبين التريب بما يحمله من مخاطر عديدة على الفرد والدولة من خلال الحرب الإعلامية على القيم الإسلامية والثقافة العربية والتأثير عليها، أو تغذية الصراعات الطائفية في الدول العربية، أو التركيز على بعض الجوانب التي تخص معايير لا تتناسب مع المجتمعات العربية والإسلامية.

وبذلك تشكل الدول المعادية تهديداً كبيراً لتلك الدول؛ فيبرز دور التأثير الثقافي وما يحمله من نشر ثقافات سلبية مستحدثة للتشكيك في المعتقدات الدينية، والتأثيرات السلبية لوسائل الإعلام الدولية الجديدة عبر التكنولوجيا الرقمية التي لا يحدها أي قيود على وعي المواطن العربي المسلم، في ظل فقدان دور الأمن الدولي وحقوق الإنسان.

الدراسة الميدانية:

تم استعراض الدراسة الميدانية من خلال عدة محاور على النحو الآتي:

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية

تحددت أهداف الدراسة الميدانية فيما يأتي:

1. قياس درجة وعي طلاب جامعة بيشة بالمواطنة الرقمية.
2. التعرف على الفروق بين متوسطات درجات الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة بيشة وفقاً لمتغيري النوع (ذكر-أنثى)، والكلية (نظرية - عملية).

ثانياً: منهج الدراسة وأدواتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع وتحليل الدراسات والبحوث التي تناولت المواطنة الرقمية، وتصميم استبانة لقياس درجة وعي طلاب جامعة بيشة بالمواطنة الرقمية، في ضوء ما تم التوصل إليه من مفردات مصنفة وفقاً لمحاور وأبعاد المواطنة الرقمية، من خلال

الإطار النظري للدراسة. وطُبقت على عينة من طلاب جامعة بيشة ممن يدرسون مقرر "الشباب وقيم المواطنة" الذي يعد متطلب جامعة يدرسه جميع الطلاب، ويتضمن بعض المفاهيم عن المواطنة الرقمية.

ثالثاً: تحكيم أداة الدراسة

تم تقديم الاستبانة للمحكمين، وطلب منهم تحكيمها وفقاً للمعايير الآتية: (مدى مناسبة وشمول المحاور - مدى مناسبة وشمول المفردات لمحاور الاستبانة - مدى مناسبة صياغة المفردات - إضافات أخرى تُذكر). ثم تم تعديلها في ضوء آراء المحكمين في صورتها النهائية (53 مفردة)، مقسمة إلى ثلاثة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: الحماية، ويحتوي على ثلاثة أبعاد: (البعد الأول (5) مفردات، والبعد الثاني (9) مفردات، والبعد الثالث (6) مفردات).

المحور الثاني: الاحترام، ويتكون من ثلاثة أبعاد: (البعد الأول (3) مفردات، والبعد الثاني (6) مفردات، والبعد الثالث (4) مفردات).

المحور الثالث: التعلم، ويتكون من ثلاثة أبعاد: (البعد الأول (11) مفردات، والبعد الثاني (4) مفردات، والبعد الثالث (5) مفردات).

رابعاً: طريقة استجابة أفراد العينة

قامت الباحثة بتحديد بدائل استجابة أفراد العينة وفقاً لسلم "ليكرت" Likert الخماسي وفقاً للاستجابات الآتية: (موافق بشدة، وتدل على موافقة مرتفعة جداً - موافق، وتدل على موافقة مرتفعة - موافق إلى حد ما، وتدل على موافقة متوسطة - غير موافق، وتدل على رفض - غير موافق بشدة، وتدل على رفض شديد). ويتم تصحيحها بالدرجات المقابلة على الترتيب (1-2-3-4-5).

خامساً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستويين الثالث والرابع ممن يدرسون مقرر الشباب وقيم المواطنة، كمتطلب جامعة، من العام الجامعي 1442-1443هـ والبالغ عددهم (1100) وكان عدد الذكور (650)، وعدد الإناث (450) حسب إحصائية 1442هـ. وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وقد استخدمت معادلة "روبرت ماسون" لتحديد الحجم الأنسب للعينة وفق حجم المجتمع على النحو الآتي:

$$n = \frac{M}{[(S^2 \times (M - 1)) \div pq] + 1}$$

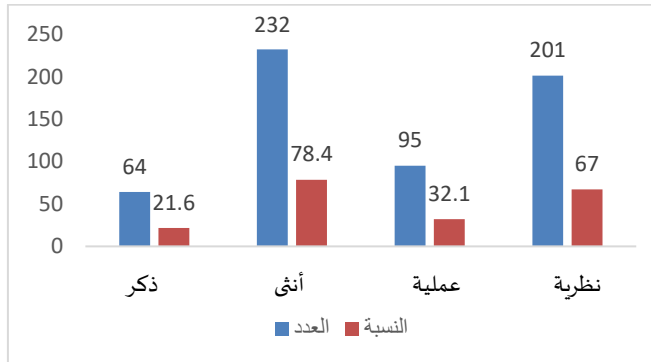
حيث إن: (M) حجم المجتمع- (P) نسبة توافر الخاصية وهي 0.50 - (S) قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 أي قسمة 1.96 على معدل الخطأ 0.05- (Q) النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50.

وقد أسفرت النتائج عن أن عدد أفراد العينة محل الدراسة يجب ألا يقل عن (284.9) طالبا/طالبة، حيث تم طرح الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة بالكامل، وتم استرجاع (296) استبانة مكتملة وصالحة للتحليل، تمثل عينة الدراسة، وتم التعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات النوع والكلية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1) العدد والنسبة المئوية لفئات عينة الدراسة وفق متغيري الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
النوع	ذكر	64	21.6%
	أنثى	232	78.4%
الكلية	نظرية	201	67.9%
	عملية	95	32.1%

ويوضح شكل (1) العدد والنسبة المئوية لعينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة



شكل (1) رسم بياني يوضح عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

سادساً: الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (صدق وثبات الاستبانة)

لقد تم تحديد تلك الخصائص وفق الخطوات الآتية:

أ- حساب صدق الاتساق الداخلي

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة الحالية قوامها (32) طالبا/طالبة، وذلك من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجة إجمالي كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه هذه العبارة، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين إجمالي درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان

م	محاور الاستبيان	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
1	المحور الأول: الحماية	**0.875	0.000
2	المحور الثاني: الاحترام	**0.893	0.000
3	المحور الثالث: التعلم	**0.887	0.000

* الارتباط دال عند مستوى (0.05) - ** الارتباط دال عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين إجمالي درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان كانت معاملات كبيرة ومقبولة، وأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى اتساق جميع محاور الاستبيان.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون Pearson درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور

الذي تنتهي إليه

م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	م	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: الحماية											
1	**0.873	0.00	2	**0.839	0.00	3	**0.865	0.00	4	**0.866	0.00
5	**0.833	0.00	6	**0.859	0.00	7	**0.895	0.00	8	**0.919	0.00
9	**0.863	0.00	10	**0.892	0.00	11	**0.832	0.00	12	**0.875	0.00
13	**0.744	0.00	14	**0.894	0.00	15	**0.808	0.00	16	**0.913	0.00
17	**0.786	0.00	18	**0.849	0.00	19	**0.885	0.00	20	**0.808	0.00

م	معامل	مستوى	م	معامل	مستوى	م	معامل	مستوى	م	معامل	مستوى
الدلالة	بيرسون	الدلالة	بيرسون	الدلالة	بيرسون	الدلالة	بيرسون	الدلالة	بيرسون	الدلالة	بيرسون
المحور الثاني: الاحترام											
0.00	**0.862	4	0.00	**0.869	3	0.00	**0.794	2	0.00	**0.885	1
0.00	**0.891	8	0.00	**0.892	7	0.00	**0.786	6	0.00	**0.844	5
0.00	**0.873	12	0.00	**0.849	11	0.00	**0.795	10	0.00	**0.915	9
									0.00	**0.744	13
المحور الثالث: التعلم											
0.00	**0.845	4	0.00	**0.908	3	0.00	**0.849	2	0.00	**0.824	1
0.00	**0.866	8	0.00	**0.878	7	0.00	**0.864	6	0.00	**0.859	5
0.00	**0.789	12	0.00	**0.869	11	0.00	**0.803	10	0.00	**0.889	9
0.00	**0.913	16	0.00	**0.808	15	0.00	**0.894	14	0.00	**0.744	13
0.00	**0.875	20	0.00	**0.863	19	0.00	**0.875	18	0.00	**0.892	17

* الارتباط دال عند مستوى (0.05) - ** الارتباط دال عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، كانت معاملات كبيرة ومقبولة وأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يشير إلى اتساق جميع عبارات كل محور؛ مما يدل على التماسك والاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة، وعلى صلاحية الأداة للتطبيق على عينة الدراسة.

ب- ثبات الاستبيان:

ولقياس مدى ثبات الاستبانة تم حساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ" "Cronbach's Alpha" للاستبانة ككل وكذلك لكل محور من المحاور، كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4) معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" "Cronbach's Alpha" لمحاور الأداة

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المحور الأول: الحماية	20	0.921
2	المحور الثاني: الاحترام	13	0.897
3	المحور الثالث: التعلم	20	0.883
	الثبات الكلي للاستبانة	53	0.879

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ قد سجلت جميعها قيما مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، مما يشير إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق بطمأنينة في هذا الدراسة وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق بها.
سابعاً: معيار الحكم على أداة الدراسة:

تم تقسيم إجابات أفراد العينة إلى خمس درجات (منخفضة، منخفضة جداً، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً).

وللحكم على دلالة متوسطات الاستجابات، ولأغراض تحليل النتائج، فقد تم الاعتماد على احتساب درجة تقديرات الطلبة على فقرات الاستبانة من خلال طريقة المدى على النحو الآتي:
المدى الأول: يتراوح متوسطه الحسابي بين (1.00 إلى أقل من 1.80) ويعني أن درجة الوعي منخفضة جداً.

المدى الثاني: يتراوح متوسطه الحسابي بين (1.80 إلى أقل من 2,60) ويعني أن درجة الوعي منخفضة.

المدى الثالث: يتراوح متوسطه الحسابي بين (2,60 إلى أقل من 3,40) ويعني أن درجة الوعي متوسطة.

المدى الرابع: يتراوح متوسطه الحسابي بين (3,40 إلى أقل من 4,20) ويعني أن درجة الوعي مرتفعة.

المدى الخامس: يتراوح متوسطه الحسابي بين (4,20 فأكثر) ويعني أن درجة الوعي مرتفعة جداً.

ثامناً: نتائج الدراسة

تم عرض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب الأسئلة على النحو الآتي:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي ينص على "ما درجة وعي طلبة جامعة بيشة بالمواطنة الرقمية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وطريقة المدى، وتم اعتماد المعيار

لتقييم إجمالي كل محور من المحاور الثلاثة للاستبانة، وأيضا إجمالي الاستبانة ككل وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (5) المتوسطات والانحراف لمحاور وعي طلاب جامعة بيشة بالمواطنة الرقمية

م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	المحور الأول: الحماية	4.122	0.570	3	مرتفعة
2	المحور الثاني: الاحترام	4.293	0.636	1	مرتفعة بشدة
3	المحور الثالث: التعلم	4.185	0.656	2	مرتفعة
	إجمالي محاور الاستبانة ككل	4.210	0.569		مرتفعة بشدة

يتبين من جدول (5) أن الدرجة الكلية لإجمالي محاور الاستبانة ككل كانت "مرتفعة جدًا"، وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد (4.210) بانحراف معياري صغير قدره (0.569)، وجاء المحور الثاني: "الاحترام" في المرتبة الأولى بدرجة "مرتفعة بشدة" بأعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (4.293) بانحراف معياري بلغ (0.633)، يليه المحور الثالث: "التعلم" في المرتبة الثانية بدرجة "مرتفعة" وبمتوسط حسابي بلغ (4.185) بانحراف معياري بلغ (0.656)، وفي المرتبة الأخيرة جاء المحور الأول: "الحماية" بدرجة "مرتفعة" وبمتوسط حسابي بلغ (4.122) بانحراف معياري بلغ (0.570)، وبشكل عام يلاحظ انخفاض الانحرافات المعيارية مما يدل على قدر كبير من الاتفاق في آراء العينة حول إجمالي الاستبانة، وكذلك إجمالي جميع المحاور. ويمكن تفسير تلك النتائج على النحو الآتي:

بالنسبة لبلوغ وعي طلاب جامعة بيشة لدرجة "مرتفعة بشدة" فربما يرجع ذلك إلى أن جامعة بيشة -بوصفها جامعة ناشئة- منبثقة من الجامعة الأم جامعة الملك خالد التي تُعد من الجامعات الرائدة في التعليم الإلكتروني والتميز التقني، كما أن جامعة بيشة من الجامعات الناشئة التي نالت الاعتماد المؤسسي في فترة وجيزة واهتمت بالجوانب التقنية في الجوانب التعليمية والإدارية؛ مما أسهم في ارتفاع درجة وعي الطلاب، بالإضافة إلى وجود العديد من المقررات العامة التي تقدم كمتطلب جامعة ترتبط موضوعاتها بالعديد من عناصر المواطنة الرقمية كمقرر "الشباب وقيم المواطنة، والعمل التطوعي".

وقد اتفقت تلك النتائج مع دراسة الناجي (2019) التي توصلت إلى أن درجة وعي الطلبة بمفهوم المواطنة الرقمية كانت بمستوى جيد جدًا. ودراسة العمري (2020) التي توصلت إلى أن درجة الوعي بمحور التعليم والحماية لأفراد عينة الدراسة عن مفهوم المواطنة الرقمية في الاستبانة ككل كانت "مرتفعة".

أما بالنسبة لبلوغ محور "الاحترام" المرتبة الأولى فيرجع إلى أن أبعاد ومفردات هذا المحور ترتبط بالقيم والمبادئ الإسلامية التي تربي عليها النشء في المملكة العربية السعودية لكونها دولة إسلامية تعتبر تلك القيم من اللبنات الأساسية في تربية النشء منذ الصغر.

أما بُعد الحماية فتأخذ مفرداته طابعا تخصصيا يحتاج إلى المعرفة والتعلم والتدريب ضمن محتوى أكثر تخصصية، وهذه النتائج تتفق مع دراساتي المعجب والمنتشري (2015)، ودراسة المصري وشعت (2017) اللتين أشارتا إلى احتياج الطلاب لوعي يتعلق بأمور الأمن في استخدام التكنولوجيا الرقمية للوقاية من مخاطرها، والتوجيه بالسلامة والأمن الإلكتروني عند استخدامها؛ لدرء مخاطرها، وخلق رقابة ذاتية في أنفسهم.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجمالي كل بعد من أبعاد المحاور الثلاثة للاستبانة، وجاءت النتائج كما يأتي:

(أ) المحور الأول: الحماية

جدول (6) المتوسطات والانحراف لأبعاد المحور الأول: الحماية

م	أبعاد المحور الأول: الحماية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	البعد الأول: الحقوق والمسؤوليات الرقمية	4.227	0.610	1	مرتفعة بشدة
2	البعد الثاني: الأمن الرقمي	4.118	0.686	2	مرتفعة
3	البعد الثالث: الصحة والسلامة الرقمية	4.022	0.691	3	مرتفعة

يتبين من الجدول (6) أَنَّ البعد الأول: "الحقوق والمسؤوليات الرقمية" جاء في المرتبة الأولى بدرجة "مرتفعة بشدة" بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.227) بانحراف معياري (0.610)، يليه البعد الثاني: "الأمن الرقمي" في المرتبة الثانية بدرجة "مرتفعة" بمتوسط حسابي بلغ (4.118) بانحراف معياري (0.686)، يليه في المرتبة الأخيرة البعد الثالث: "الصحة والسلامة الرقمية" بدرجة "مرتفعة" بمتوسط حسابي بلغ (4.022) بانحراف معياري (0.691).

ويلاحظ بشكل عام انخفاض الانحرافات المعيارية؛ مما يدل على قدر كبير من الاتفاق في آراء العينة حول إجمالي جميع أبعاد هذا المحور.

وترى الباحثة أن بلوغ البعد الأول المرتبة الأولى يرجع إلى طبيعة هذا البعد وارتباطه بقيم المواطنة التي يدرسها الطلبة ضمن مقرر "الشباب وقيم المواطنة" كمقرر عام ضمن متطلبات الجامعة، أما بالنسبة إلى بلوغ البعد الثالث المرتبة الثالثة فيرجع إلى كون هذا البعد مرتبطاً بإدارة الوقت الذي يقضيه الشباب في استخدام التكنولوجيا الرقمية، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن استخدام الشباب في المرحلة الجامعية لها يمثل مشكلة كبيرة؛ نتيجة عدم قدرتهم على إدارة الوقت الذي يقضونه في هذا الاستخدام. (الدمرداش وشرف، 2015) كما تتفق تلك النتائج مع دراسة (الدهشان والفويهي، 2015) التي توصلت إلى أن الطلبة بحاجة إلى ثقافة رقمية تمكنهم من الممارسة الآمنة والقانونية للتقنيات الرقمية.

(ب) المحور الثاني: الاحترام

جدول (7) المتوسطات والانحراف لأبعاد المحور الثاني: الاحترام

م	أبعاد المحور الثاني: الاحترام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	البعد الأول: الإتاحة الرقمية	4.237	0.741	3	مرتفعة بشدة
2	البعد الثاني: الأخلاقيات الرقمية	4.394	0.660	1	مرتفعة بشدة
3	البعد الثالث: القوانين الرقمية	4.251	0.766	2	مرتفعة بشدة

يتبين من الجدول (7) أن البعد الثاني: "الأخلاقيات الرقمية" جاء في المرتبة الأولى بدرجة "مرتفعة بشدة" بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.394) بانحراف معياري (0.660)، يليه البعد الثالث: "القوانين الرقمية" في المرتبة الثانية بدرجة "مرتفعة بشدة" بمتوسط حسابي بلغ (4.251) بانحراف معياري (0.766)، ثم في المرتبة الأخيرة البعد الأول: الإتاحة الرقمية بدرجة "مرتفعة بشدة" بمتوسط حسابي بلغ (4.237) بانحراف معياري (0.741).

ويلاحظ بشكل عام انخفاض الانحرافات المعيارية؛ مما يدل على قدر كبير من الاتفاق في آراء العينة حول إجمالي جميع أبعاد هذا المحور.

ويمكن تفسير بلوغ البعد الأول المرتبط بالإتاحة الرقمية المرتبة الأخيرة بأن الإتاحة الرقمية بُعدٌ يتضمن مفردات ترتبط باكتساب مهارات من خلال التدريب، وبصورة داعمة ودورية، وهذا مفقود في المناهج والمقررات المقدمة للطلاب، إلا بصورة بسيطة تتعلق بالاستخدام العادي.

جدول (8) المتوسطات والانحراف لأبعاد المحور الثالث: التعلم

م	أبعاد المحور الثالث: التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	البعد الأول: تعليم وتعلم التكنولوجيا الرقمية	4.164	0.706	2	مرتفعة
2	البعد الثاني: التجارة الإلكترونية	4.180	0.767	3	مرتفعة
3	البعد الثالث: الاتصال الرقمي	4.213	0.787	1	مرتفعة بشدة

يتبين من الجدول (8) أنّ البعد الثالث: "الاتصال الرقمي" جاء في المرتبة الأولى بدرجة "مرتفع بشدة" بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.213) بانحرافٍ معياري (0.787)، يليه البعد الأول: "تعليم وتعلم التكنولوجيا الرقمية" في المرتبة الثانية بدرجة "مرتفع" بمتوسط حسابي بلغ (4.164) بانحرافٍ معياري (0.706)، ثم في المرتبة الأخيرة البعد الثاني: "التجارة الإلكترونية" بدرجة "مرتفع" بمتوسط حسابي بلغ (4.180) وبانحرافٍ معياري (0.767).

ويلاحظ بشكل عام انخفاض الانحرافات المعيارية؛ مما يدل على قدر كبيرٍ من الاتفاق في آراء العينة حول إجمالي جميع أبعاد هذا المحور.

ويرجع بلوغ البعد الثاني المرتبة الأخيرة بالنسبة للأبعاد الأخرى إلى أن تعاملات الطلاب مع التجارة الإلكترونية تنحصر في التسوق البسيط عبر مواقع محدودة ومعروفة؛ لذا لم يكتسبوا خبرات متعمقة في هذا المجال، كما أنه ليس هناك أي مصدر لتوعيتهم وتدريبهم على هذا المجال من خلال التعليم الرسمي، إنما فقط من خلال محاولات تعليم ذاتية عبر "اليوتيوب" وهو موقع ممل بالنسبة للطلاب في عملية التعليم والتعلم، ويقتصر تعاملهم معه على الجوانب الترفيهية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الملحم (2018).

وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة والخاصة بحساب الفروق بين استجابات أفراد العينة طبقاً للعوامل الديموغرافية للدراسة، كان لا بد من اختبار اعتدالية التوزيع الطبيعي بين أفراد عينة الدراسة، للتأكد من التوزيع الاعتدالي بين فئات عينة الدراسة.

وقد استخدمت الباحثة اختبار (كولموجروف - سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات التي تم الحصول عليها من العينة تتبع التوزيع الطبيعي أو لا، وذلك لتحديد الاختبارات المناسبة لكل حالة (اختبارات معلمية، أو اختبارات لامعلمية)، حيث

تستخدم الاختبارات المعلمية عندما يكون التوزيع طبيعيًا، ويكون مستوى الدلالة للاختبار أكبر من (0.05)، بينما تستخدم الاختبارات اللامعلمية عندما يكون التوزيع غير طبيعي ويكون مستوى الدلالة للاختبار أقل من (0.05)، وكانت نتائج الاختبار كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار (كولموجروف - سمرنوف (One-Sample Kolmogorov Smirnov Test

المتغير	قيمة z	مستوى الدلالة
النوع	**8.323	0.000
الكلية	**0.744	0.000

وطبقا لنتائج اختبار (كولموجروف - سمرنوف (One-Sample Kolmogorov Smirnov Test لفحص اعتدالية التوزيع لأفراد العينة، فقد تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين مع متغيرات الدراسة (النوع، الكلية).

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة بيشة تعزى لمتغيري النوع (ذكر- أنثى)، والكلية (نظرية - عملية)؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الفروق وفق متغير النوع لعينتين مستقلتين (ذكر- أنثى) لإجمالي كل محور من المحاور الثلاثة للاستبانة، وأيضًا إجمالي الاستبانة ككل وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (10) نتائج اختبار (Mann-Whitney U) اللامعلمي لعينتين مستقلتين للكشف عن

الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير (النوع) لمحاور الاستبانة

محاور الاستبانة	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
المحور الأول: الحماية	ذكر	64	127.77	8177.00	6097.000	0.029
	أنثى	232	154.22	35779.00		
المحور الثاني: الاحترام	ذكر	64	149.69	9580.00	7348.000	0.900
	أنثى	232	148.17	32367.00		
المحور الثالث: التعلم	ذكر	64	153.45	9821.00	7107.000	0.600
	أنثى	232	147.13	34135.00		
إجمالي محاور الاستبانة	ذكر	64	149.56	9572.00	7356.000	0.911
	أنثى	232	148.21	34384.00		

يتبين من جدول (10) السابق أن مستوى دلالة إجمالي محاور الاستبانة ككل كان بقيمة (0.911)، كما أن مستوى دلالة المحور الثاني: "الاحترام" كان بقيمة (0.900)، ومستوى دلالة المحور الثالث: "التعلم" كان بقيمة (0.600)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى) في إجمالي محاور الاستبانة ككل، وكذلك في كلا المحورين الثاني والثالث.

إلا أن مستوى دلالة المحور الأول: "الحماية" كان بقيمة (0.029)، وهي قيمة أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية في محور الحماية تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى) لصالح فئة "أنثى".

ويمكن تفسير ذلك بالقيود الاجتماعية التي تحيط بالإناث من حيث وجوب الالتزام الخلقي في سلوكياتهن بصورة مشددة أكثر من الذكور؛ لذا يحاولن تجنب أي سلوك لا يتناسب مع عادات وتقاليد المجتمع والأخلاق المتعارف عليها؛ كما يحاولن باستمرار زيادة وعيهم بتلك الأمور.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات السليحات وآخرون (2018)، ومهدي (2018)، والفلوج وسرحان (2018) بالنسبة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية لمحوري الاحترام والتعلم، وكذلك بالنسبة إلى محور الحماية كما في دراسة العمري (2020).

كما تم حساب الفروق وفق متغير النوع لعينتين مستقلتين (ذكر- أنثى) لإجمالي كل بعد من أبعاد المحور الثلاثة للاستبانة، وجاءت النتائج كما يأتي:

(أ) المحور الأول: الحماية

جدول (11) الفروق في متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير (النوع) لأبعاد المحور الأول

"الحماية"

أبعاد المحور الأول: الحماية	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann- Whitney U	مستوى الدلالة
البعد الأول: الحقوق والمسؤوليات الرقمية	ذكر	64	139.02	897.00	6817.000	0.313
	أنثى	232	51.12	35059.00		

أبعاد المحور الأول: الحماية	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann- Whitney U	مستوى الدلالة
البعد الثاني: الأمن الرقمي	ذكر	64	128.85	8246.50	6166.500	0.038
	أنثى	232	153.92	35709.50		
البعد الثالث: الصحة والسلامة الرقمية	ذكر	64	127.70	8173.00	6093.000	0.027
	أنثى	232	154.24	35783.00		

يتبين من جدول (11) السابق أن مستوى دلالة البعد الثاني: "الأمن الرقمي: كان بقيمة (0.038)، ومستوى دلالة البعد الثالث: الصحة والسلامة الرقمية كان بقيمة (0.027)، وهي قيم أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية، في كل من البعدين الثاني، والثالث لمحور الحماية، تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى).

إلا أن مستوى دلالة البعد الأول: "الحقوق والمسؤوليات الرقمية" كان بقيمة (0.313)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى) في البعد الأول: "الحقوق والمسؤوليات الرقمية" لصالح فئة "أنثى".

(ب) المحور الثاني: الاحترام

جدول (12) الفروق في متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير (النوع) لأبعاد المحور الثاني "الاحترام"

أبعاد المحور الثاني: الاحترام	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
البعد الأول: الإتاحة الرقمية	ذكر	64	144.46	9245.50	7165.500	0.663
	أنثى	232	149.61	34710.50		
البعد الثاني: الأخلاقيات الرقمية	ذكر	64	147.67	9451.00	7371.000	0.929
	أنثى	232	148.73	34505.00		
البعد الثالث: القوانين الرقمية	ذكر	64	147.29	9426.50	7346.500	0.896
	أنثى	232	148.83	34529.50		

يتبين من جدول (12) السابق أن مستوى دلالة البعد الأول: "الإتاحة الرقمية" كان بقيمة (0.663)، ومستوى دلالة البعد الثاني: "الأخلاقيات الرقمية" كان بقيمة (0.929)، ومستوى دلالة البعد الثالث: "القوانين الرقمية" كان بقيمة (0.896)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية في جميع أبعاد المحور الثاني "الاحترام" تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى)، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة المصري وشعت (2017).

(ج) المحور الثالث: التعلم

جدول (13) الفروق في متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير (النوع) لأبعاد المحور الثالث "التعلم"

أبعاد المحور الثالث: التعلم	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
البعد الأول: تعليم وتعلم التكنولوجيا الرقمية	ذكر	64	140.87	9015.50	6935.500	0.418
	أنثى	232	150.61	34940.50		
البعد الثاني: التجارة الإلكترونية	ذكر	64	152.38	9752.00	7176.000	0.675
	أنثى	232	147.43	34204.00		
البعد الثالث: الاتصال الرقمي	ذكر	64	153.84	9846.00	7082.000	0.562
	أنثى	232	147.03	34110.00		

يتبين من جدول (13) السابق أن مستوى دلالة البعد الأول: "تعليم وتعلم التكنولوجيا الرقمية" كان بقيمة (0.418)، ومستوى دلالة البعد الثاني: "التجارة الإلكترونية" كان بقيمة (0.675)، ومستوى دلالة البعد الثالث: "الاتصال الرقمي" كان بقيمة (0.562)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية في جميع أبعاد المحور الثالث "التعلم" تعزى لمتغير النوع (ذكر- أنثى)، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة المصري وشعت (2017).

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة بيشة تعزى لمتغير الكلية (نظرية- عملية)؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب الفروق وفق متغير الكلية لعينتين مستقلتين (نظرية-عملية) لإجمالي كل محور من المحاور الثلاثة للاستبانة، وأيضاً إجمالي الاستبانة ككل وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (14) نتائج اختبار (Mann-Whitney U) اللامعلمي لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير (الكلية) لمحاور الاستبانة

مستوى الدلالة	Mann-Whitney U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الكلية	محاور الاستبانة
0.365	8925.000	29226.00	145.40	201	نظرية	المحور الأول: الحماية
		14730.00	155.05	95	عملية	
0.005	7638.000	27939.00	139.00	201	نظرية	المحور الثاني: الاحترام
		16017.00	168.60	95	عملية	
0.715	9297.000	29598.00	147.25	201	نظرية	المحور الثالث: التعلم
		14358.00	151.14	95	عملية	
0.139	8531.000	28832.00	143.44	201	نظرية	إجمالي محاور الاستبانة
		15124.00	159.20	95	عملية	

يتبين من جدول (14) السابق أن مستوى دلالة إجمالي محاور الاستبانة ككل كان بقيمة (0.139)، كما أن مستوى دلالة المحور الأول: "الحماية" كان بقيمة (0.365)، ومستوى دلالة المحور الثالث: "التعلم" كان بقيمة (0.715)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية تعزى لمتغير الكلية (نظرية-عملية) في إجمالي محاور الاستبانة ككل، وكذلك في كل من المحور الأول والمحور الثالث.

إلا أن مستوى دلالة المحور الثاني: "الاحترام" كان بقيمة (0.005)، وهي قيمة أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية في محور "الاحترام" تعزى لمتغير الكلية (نظرية-عملية) لصالح فئة "عملية". وتتفق تلك النتائج مع دراسة الصمادي (2017).

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن طلبة التخصصات العلمية ترتبط مقرراتهم في أغلب الأحيان بالتعامل مع التكنولوجيا الرقمية من أجل الأمور البحثية والاطلاع على التطورات العلمية والمساعدة في عمل المشروعات؛ وبذلك اكتسبوا مزيداً من الوعي من خلال الممارسة أكثر من طلبة التخصصات النظرية الذين يكثر اهتمامهم بمجال الكتب بصورة أكثر.

كما تم حساب الفروق وفق متغير الكلية لعينتين (نظرية- عملية) لإجمالي كل بعد من أبعاد المحور الثلاثة للاستبانة، وجاءت النتائج كما يأتي:

(أ) المحور الأول: الحماية

جدول (15) الفروق في متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير (الكلية) لأبعاد المحور الأول "الحماية"

أبعاد المحور الأول: الحماية	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
المحور الأول: الحقوق والمسؤوليات الرقمية	نظرية	201	143.54	28852.00	8551.000	0.144
	عملية	95	158.99	15104.00		
المحور الثاني: الأمن الرقمي	نظرية	201	148.05	29757.50	9456.500	0.894
	عملية	95	149.46	14198.50		
المحور الثالث: الصحة والسلامة الرقمية	نظرية	201	147.67	29681.00	9380.000	0.806
	عملية	95	150.26	14275.00		

يتبين من جدول (15) السابق أن مستوى دلالة البعد الأول: "الحقوق والمسؤوليات الرقمية" كان بقيمة (0.14)، ومستوى دلالة البعد الثاني: "الأمن الرقمي" كان بقيمة (0.894)، ومستوى دلالة البعد الثالث: "الصحة والسلامة الرقمية" كان بقيمة (0.806)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية تعزى لمتغير الكلية (نظرية-عملية) في جميع أبعاد المحور الأول "الحماية" تعزى لمتغير الكلية (نظرية-عملية). وتتفق هذه النتائج مع دراسة العمري (2020).

(ب) المحور الثاني: الاحترام

جدول (16) الفروق في متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير (الكلية) لأبعاد المحور الثاني "الاحترام"

أبعاد المحور الثاني: الاحترام	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann- Whitney U	مستوى الدلالة
البعد الأول: الإتاحة الرقمية	نظرية	201	140.88	28317.00	8016.000	0.023
	عملية	95	164.62	15639.00		
البعد الثاني: الأخلاقيات الرقمية	نظرية	201	135.45	27224.50	2923.500	0.000
	عملية	95	176.12	16731.50		
البعد الثالث: القوانين الرقمية	نظرية	201	145.13	29171.50	8870.500	0.314
	عملية	95	155.63	14784.50		

يتبين من جدول (16) السابق أن مستوى دلالة البعد الأول: "الإتاحة الرقمية" كان بقيمة (0.023)، ومستوى دلالة البعد الثاني: "الأخلاقيات الرقمية" كان بقيمة (0.000)، وجميعها قيم أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية في هذين البعدين للمحور الثاني "الاحترام" تعزى لمتغير الكلية (نظرية-عملية) لصالح فئة "العلمية" والتي تتفق مع دراسة الصمادي (2017).

إلا أن مستوى دلالة البعد الثالث: "القوانين الرقمية" كان بقيمة (0.314)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية في هذا البعد تعزى لمتغير الكلية (نظرية-عملية)، والتي تتفق مع دراسة العمري (2020).

(ج) المحور الثالث: التعلم

جدول (17) الفروق في متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير (الكلية) لأبعاد المحور الثالث "التعلم"

أبعاد المحور الثالث: التعلم	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann- Whitney U	مستوى الدلالة
البعد الأول: تعليم وتعلم التكنولوجيا الرقمية	نظرية	201	149.02	29953.50	9442.500	0.878
	عملية	95	147.39	14002.50		
البعد الثاني: التجارة	نظرية	201	148.74	29896.50	9499.500	0.943

أبعاد المحور الثالث: التعلم	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
الإلكترونية	عملية	95	147.99	14059.50		
البعد الثالث: الاتصال	نظرية	201	147.44	29636.00	9335.000	0.751
الرقمي	عملية	95	150.74	14320.00		

يتبين من جدول (17) السابق أن مستوى دلالة البعد الأول: "تعليم وتعلم التكنولوجيا الرقمية" كان بقيمة (0.878)، ومستوى دلالة البعد الثاني: "التجارة الإلكترونية" كان بقيمة (0.943)، ومستوى دلالة البعد الثالث: "الاتصال الرقمي" كان بقيمة (0.751)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة الوعي بالمواطنة الرقمية في جميع أبعاد المحور الثالث "التعلم" تعزى لمتغير الكلية (نظرية- عملية)، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العمري (2020).

تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلابها في ضوء متطلبات وتحديات العصر الرقمي:

تحقيقاً للهدف الرئيس من الدراسة، والمتمثل في تفعيل دور الجامعات في تنمية وعي طلاب الجامعات بالمواطنة الرقمية بما يؤهلهم لمواجهة متطلبات وتحديات العصر الرقمي والوقاية من مضاره، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ تم وضع تصور مقترح لتحقيق ذلك على النحو الآتي:

أولاً/ منطلقات التصور:

1- النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية سواء من خلال الإطار النظري أم الدراسة الميدانية، والتي تلخص فيما يأتي:

- مواكبة الثورة التكنولوجية التي أدت إلى هيمنة التكنولوجيا الرقمية على جميع جوانب الحياة بصورة عامة والاجتماعية والاقتصادية بصورة خاصة.
- مواجهة العديد من التحديات التي تتمثل في عناصر الممارسات غير الأخلاقية ومخاطر أمنية من جهات معادية أو شبكات إجرامية، وغزو ثقافي مهدد للهوية الإسلامية خاصة في الدول العربية.

- الحاجة إلى مجموعة من المتطلبات يجب تحقيقها لدى الطلبة بالتركيز على الكليات النظرية، وتمثل في المعارف والمهارات واتجاهات خلقية لممارسات سليمة، وضوابط قانونية ترتبط بالتكنولوجيا الرقمية، في شتى جوانب الحياة، خاصة الجوانب الأمنية المرتبطة بالحماية والتجارة الإلكترونية.
- زيادة مخاطر التكنولوجيا الرقمية ثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا على المستوى الفردي والمجتمعي في ظل القليل من القوانين والضوابط المحصنة للمستخدم الرقمي من أخطار التكنولوجيا الرقمية بجميع أنواعها، والتحول نحو المجتمع الرقمي المسيطر عليه استخدام التكنولوجيا الرقمية في جميع مجالات الحياة.
- التوجهات التربوية لبعض الدول نحو تضمين موضوعات المواطنة الرقمية ضمن المناهج، واعتبارها مهارة يجب تعلمها والتدريب عليها.
- ضرورة مواجهة الاستخدام غير الرشيد لوسائل التواصل الاجتماعي، والمبالغ فيه، في ظل غياب الأمان والحماية من المخاطر العديدة التي أجمعت الدراسات على وجودها.
- نتائج الدراسات والبحوث في فعالية دور الجامعات في غرس قيم المواطنة وزيادة وعي طلبة الجامعات بكثير من الجوانب المرتبطة بالتكنولوجيا الرقمية من حيث آليات الاستفادة القصوى منها، أو الوقاية من أخطارها، أو تحمل المسؤولية الأخلاقية تجاه السلوك الرقمي.
- 2- الدور المجتمعي للجامعات باعتبارها مؤسسات مجتمعية تربوية تعمل على إعداد مواطن رقمي مؤهل للقيام بحركة التنمية المستدامة داخل المجتمع.
- 3- التحول الحكومي نحو التكنولوجيا الرقمية.
- 4- الحاجة لمواكبة الثورة التكنولوجية العالمية لتحقيق التنمية المستدامة، خاصة مع هيمنة الاقتصاد الرقمي على كثير من جوانب الاقتصاد على المستوى العالمي.
- 5- انتشار أفكار وانحرافات فكرية وثقافية وظهور سلوكيات غير أخلاقية؛ نتيجة الاندماج بالعالم الافتراضي والغزو الثقافي والفكري، عبر مواقع التواصل الاجتماعي، في غياب الوعي بمخاطر الثورة التكنولوجية الرقمية.

ثانيًا/ أهداف التصور:

يتحدد الهدف الرئيس للتصور المقترح في تنمية الوعي بأبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات من خلال مجموعة من الإجراءات التي تقع في إطار الدور المجتمعي للجامعة، ويمكن التعبير عن تلك الأهداف بصورة تفصيلية كما يأتي:

- 1- تطوير المعارف والمعلومات المتعلقة بأبعاد المواطنة الرقمية لدى الطلبة.
 - 2- إكساب الطلبة المهارات المتعلقة بالممارسة السليمة للتكنولوجيا الرقمية والتعامل مع مصادرها المختلفة.
 - 3- توجيه الطلبة نحو الاتجاهات الأخلاقية السليمة للاستخدام الخلقي الرشيد.
 - 4- توفير البنية التحتية لبناء مجتمعي جامعي رقمي.
 - 6- توعية الطلبة بالضوابط القانونية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية.
 - 7- تفعيل دور جميع الجهات المنوطة بتنمية الوعي بالمواطنة الرقمية داخل وخارج الجامعة.
 - 8- إثراء الثقافة الرقمية لدى جميع منتسبي الجامعة.
- ثالثًا/ محاور التصور المقترح وآليات تحقيقه:

- ارتكز التصور المقترح على عدة محاور جوهرية مع الأخذ في الاعتبار بما يأتي:
- 1- أن يتوافق مع طبيعة الدور المجتمعي للجامعات.
 - 2- تحقيق تكامل في التصور المقترح بين الجامعات وجميع مؤسسات المجتمع، وخاصة إحداث تكامل في الدور بين الإعلام الجامعي والمجتمعي.
 - 3- تفعيل دور المبادرات الجامعية.
 - 4- توفير متطلبات تحقيق التصور المقترح.
 - 5- تفعيل دور التدريب والتأهيل لجميع منتسبي الجامعات.
 - 6- الاستفادة من التجارب المحلية والإقليمية والعالمية في تحقيق التربية على المواطنة الرقمية.
- وتتمثل تلك المحاور فيما يأتي:

المحور الأول: توفير البنية التحتية التكنولوجية المناسبة بالجامعات، والتي تتمثل في:

- توفير أجهزة ومعدات المعامل والبرمجيات الخاصة بالتخصصات المختلفة والعمليات الإدارية والأمنية، ونظم التشغيل، والتجهيزات التكنولوجية والرقمية لمراكز التدريب

والتأهيل، وتجهيزات قاعات الدراسة الرقمية، وأجهزة الخدمات الذاتية للطلاب، وبرمجيات التعليم الإلكتروني والمنصات التعليمية- شبكات إنترنت-خدمات شبكة Wi-Fi.

- توفير أجهزة كمبيوتر بأسعار مخفضة للطلاب أو تقديمها مِنحًا لغير القادرين.

المحور الثاني: إجراء تغييرات هيكلية وتخطيطية وإقامة جهات مختصة لتوفير متطلبات تحقيق التصور المقترح، والذي يتمثل في:

- إنشاء الهياكل التنظيمية اللازمة لوضع الخطط التنفيذية والتشغيلية المرتبطة بالتربية على المواطنة الرقمية وفقًا للتصنيف التالي: (مناهج- أنشطة طلابية- تدريب- بحث علمي- فاعليات مجتمعية- إعلام جامعي ومجتمعي).

- إنشاء معامل لتقنيات التعلم عن بعد.

- إنشاء معامل للتدريب والتأهيل العملي على مهارات استخدام التكنولوجيا الرقمية.

- تخصيص قاعات للتدريب على الجوانب النظرية المرتبطة بالتربية على المواطنة الرقمية.

- جعل التربية على المواطنة الرقمية ضمن أهداف الخطة الاستراتيجية للجامعة ومبادراتها.

المحور الثالث: بناء نظام للتدريب والتأهيل لمنتسبي الجامعة وفق الإطار الآتي:

أولاً: يتضمن الفئات (قيادات- أعضاء هيئة تدريس- إداريين- فنيين).

ثانياً: يشمل جوانب (معرفية ومهارية وسلوكية وخلقية خاصة بالتكنولوجيا الرقمية)، ويتضمن الموضوعات التالية: ماهية المواطنة الرقمية وأبعادها- أهمية المواطنة الرقمية ودورها في التنمية المستدامة- إكساب قيم أخلاقية – تغيير اتجاهات إيجابية نحو الاستخدام الرقمي- الإجراءات اللازمة للاستخدام الآمن- الإدمان الرقمي- الحقوق والمسؤوليات الرقمية- السلوك الرقمي- التربية على المواطنة الرقمية- مهارات التفكير الناقد للمحتوى الرقمي- مهارات اجتماعية أخلاقية للتفاعل مع الآخرين - الجوانب الصحية – الإرهاب الرقمي – الغزو الثقافي- القرصنة الإلكترونية- القوانين والضوابط الرقمية- الإتاحة الرقمية- الوصول الرقمي- الأمن السيبراني- التفكير الناقد- حل المشكلات- مصادر المعلومات- الأجهزة المستخدمة للتصفح- محركات البحث- التجارة الإلكترونية.

ثالثاً: توفير الكتب والدوريات والمجلات في مجال التكنولوجيا الرقمية.

رابعاً: الاستعانة ببيوت خبرة متخصصة في التكنولوجيا الرقمية تشرف عليها الجامعات،
تُسهّم في تقديم خدمات استشارية وبحثية في مجال اختصاصها بما يخدم كافة شرائح
المجتمع.

خامساً: تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التدريب.
وفي ضوء نتائج الدراسة فإنه يوصى بالتركيز على العناصر المرتبطة بالجوانب الأمنية والتجارة
الإلكترونية.

المحور الثالث: بناء إطار قيمي لأخلاقيات السلوك الرقمي والمواطن الرقمي بالجامعة، ويمكن
أن يتحقق ذلك من خلال:

- 1- تضمين بنود خاصة بالمواطنة الرقمية في الميثاق الخلقي الخاص بالطلاب والإداريين
وأعضاء هيئة التدريس والقيادات.
- 2- إقامة الندوات واللقاءات التوعوية.
- 3- إعداد المنشورات والملصقات التوعوية.
- 4- إرسال رسائل إلكترونية عبر شركات الاتصال توعوية وتحذيرية.
- 5- تضمين أخلاقيات المواطن الرقمي في إطار التوعية الدينية.

المحور الرابع: وضع إطار لضوابط استخدام التكنولوجيا الرقمية داخل الجامعات، ويمكن أن
يتحقق ذلك من خلال:

- إعداد دليل إرشادي لاستخدام التكنولوجيا الرقمية.
- تضمين الأدلة الطلابية ضوابط السلوك الرقمي المسؤول والإجراءات الأمنية، ورقمته
ونشره بين الطلبة من خلال وسائل التواصل الجامعية الإلكترونية.

المحور الخامس: التحول الرقمي للعمليات ووسائل التواصل وجميع الوثائق والمستندات في
الجامعات، وتشمل:

- 1- العمليات الإدارية.
- 2- التواصل الإداري والأكاديمي.
- 3- جميع عمليات التسجيل والقبول، والتعاملات الإدارية.
- 4- التواصل الطلابي.

- 5- الأدلة الجامعية.
 - 6- التواصل مع الجهات الخارجية.
 - 7- الاجتماعات عن بُعد.
 - 8- الملف الأكاديمي لعضو هيئة التدريس.
 - 9- إنشاء حسابات تواصل اجتماعي للوسائل المفضلة لدى الطلاب.
 - 10- إثراء المكتبة الجامعية بقسم رقمي مفهرس، ورقمنة الكتب المتاحة.
- المحور السادس: تفعيل دور الإعلام الجامعي، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:**
- الرسائل الإلكترونية للطلاب.
 - إعداد المنشورات والملصقات المتضمنة توعية معرفية وثقافية ومهارية عن المواطنة الرقمية، خاصة الأبعاد المرتبطة بالحماية والصحة والمسؤوليات الأخلاقية والالتزام بالضوابط والقوانين الرقمية.
 - تنظيم مؤتمرات وندوات وفعاليات مجتمعية.
 - التنسيق مع الإعلام المجتمعي لنشر المقالات والتحقيقات الصحفية عن موضوع المواطنة الرقمية من خلال أعضاء هيئة التدريس أو الصحفيين.
 - الإعلام عن الفعاليات داخل الجامعة.
 - نشر ثقافة أبعاد المواطنة الرقمية من خلال المواقع الإلكترونية الجامعية.
- المحور السابع: تفعيل دور المناهج في التربية على المواطنة الرقمية، ويتحقق ذلك من خلال تضمين أبعادها في الآتي:**
- الأنشطة الصفية واللاصفية.
 - المنهج المستتر.
 - موضوعات ضمن المقررات.
 - مقرر مستقل.
 - التعليم والتعلم الإلكتروني.

- تنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث والاستقصاء وممارسته.

- تنمية التفكير النقدي للمحتوى الإلكتروني.

- الاختبارات الإلكترونية.

المحور الثامن: تفعيل دور البحث العلمي، ويتحقق ذلك من خلال:

- تقديم أبحاث مستقبلية من أعضاء هيئة التدريس عن مستقبل التكنولوجيا الرقمية (مخاطرها- مزاياها).

- تضمين الأنشطة الصفية واللاصفية للطلاب أبحاثاً في مجال المواطنة الرقمية.

- عمل مسابقات بحثية في مجال المواطنة الرقمية.

- تقديم مبادرات بحثية لأعضاء هيئة التدريس تتضمن موضوعات عن: دور المنهج -

التجارب العملية- دور القادة- دور أعضاء هيئة التدريس -مخاطر التكنولوجيا الرقمية-

التكنولوجيا الرقمية وتسويق منتجات المعرفة- أخلاقيات السلوك الرقمي).

المحور العاشر: تنشيط دور الفعاليات المجتمعية، ويتحقق ذلك من خلال:

1- إقامة عدة فاعليات لتفعيل الدور الأسري بمساعدة الجمعيات الأهلية.

2- إقامة الندوات التوعوية والإرشادية داخل وخارج الجامعة بمساعدة الجمعيات الأهلية.

3- التعاون مع مبادرات المجتمع المدني باستقطابها داخل الجامعة.

4- إبرام اتفاقيات وبروتوكولات تعاون بين الجامعات فيما بينها، ومع المؤسسات

التكنولوجية الداعمة، ومع الإعلام المجتمعي.

رابعاً: المعوقات المحتملة:

- معوقات مالية.

- مقاومة التغيير، خاصة الإداريين ذوي المؤهلات المتوسطة.

- عيوب التعلم والاختبارات الإلكترونية.

- استغراق وقت كبير للحصول على نتائج.

- التعود على السلوكيات غير الرشيدة، وصعوبة تغييرها لدى الشباب.
- صعوبة تغيير المناهج بصورة كلية.
- العبء الدراسي لعضو هيئة التدريس.
- صعوبة الحصول على بعض تقنيات الأمان بصورة تغطي جميع المجالات المطلوبة بالجامعة.
- خامساً: طرق التغلب على المعوقات:
- استخدام نماذج تطوير التعلم الإلكتروني.
- تفعيل المشاركة المجتمعية من مؤسسات المجتمع.
- التغيير في المناهج بصورة تدريجية.
- تخفيف عبء عضو هيئة التدريس.
- التركيز على الجانب التوعوي بالمخاطر الشخصية لاستقطاب وعي الطلبة.
- تضمين جانب الإلمام بالجانب التكنولوجي الرقمي في معايير تقويم الموظفين.
- عمل مسابقات لأحسن جامعة على مستوى البلاد.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية

- تركي، نجري (2016). الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية. ط 2، مكتبة جزيرة الورد: عمان.
- الجزار، هالة حسن. (2014). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. بنها. (56)، 418-385.
- الحافظي، فهد سليم (2019). تصميم برنامج تعليمي قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني وقياس فعاليته في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الكلية التقنية في مدينة جدة. مجلة تكنولوجيا التربية. 39(2)، 121-174.
- حسين، خالد منصور (2020). تصور مقترح لتدريب معلم الكبار في العصر الرقمي. مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار. مركز تعليم الكبار. جامعة عين شمس. (27)، 83-13.
- الأحمدي، إيمان عبدالعزيز. (2020). متطلبات إعداد المواطن الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030م). المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (17). 513-490.

الحصري، كامل الدسوقي (2016). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*. (8). 89-141.

الدمرداش، محمد؛ شرف، صبيح (2015). معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية. دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي السادس، جامعة المنوفية، مصر.

الدهشان، جمال علي؛ الفويهي، هزاع عبد الكريم (2015). المواطنة الرقمية مدخلاً لمساعدة أبناءنا على الحياة في العصر الرقمي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. 30(4). 1-42.

الدهشان، جمال علي (2016). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي. *مجلة مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية والسياسية*. (5). 72-104.

الزهراني، معجب أحمد (2019). إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة. *المجلة التربوية. كلية التربية*. جامعة سوهاج. (68). 394-422.

السليحات، روان يوسف؛ الفلوح، روان فياض؛ السرحان، خالد علي (2018). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية.

دراسات العلوم التربوية. 45 (3). 19-33.

سيسكو (2019). تقرير مؤشر الشبكات المرئية:

<https://newsroom.cisco.com/c/r/newsroom/en/us/press-room/press-releases.html>

شعبان، أماني عبد القادر (2018). رؤية مقترحة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لطلاب التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة مستقبل التربية العربية*. المركز العربي

للتعليم والتنمية. القاهرة، 114(25)، 73-123.

صادق، محمد فكري (2019). دور الجامعة في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلابها في ضوء التحديات المعاصرة (دراسة تحليلية). *مجلة كلية التربية ببنها*. جامعة بنها. 58-91.

صباح، عيش؛ عبدالمالك، حبيب (2018). المواطنة الرقمية وأثرها على الهوية الثقافية: دراسة نظرية. دراسة مقدمة إلى مؤتمر ثقافة المواطنة في الجزائر: الواقع والتأسيس. جامعة الشهيد

حمه لخضر - الوادي يومي 27 - 28 فبراير. 8-33.

الصمادي، هند سمعان (2017). تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم. مجلة دراسات نفسية وتربوية. جامعة قاصدي مرياح. الجزائر. (18). 175-184.

العمرى، ربي أحمد (2020). درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها. (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية.

القحطاني، أمل سفر (2018). مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 26 (1). 57 - 97.

المسلماني، لمياء إبراهيم (2014). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. مجلة عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. 15 (47). 94-15.

المصري، مروان وليد؛ شعت، أكرم حسن (2017)، مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. 7 (2). 168-200.

المعجب، فاطمة؛ المنتشري، عبد الله (2015)، واقع المواطنة الرقمية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة أم الملاح، تامر المغاوري (2017). المواطنة الرقمية. القرى، مؤتمر الشباب والمواطنة قيم وأصول، في الفترة من (4-5) فبراير. جامعة أم القرى. دار السحاب للنشر والتوزيع. ج3، 380-347.

الملحم، بندر بن محمد راشد (2018). تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. [رسالة ماجستير]. كلية التربية. جامعة القصيم.

مهدي، حسن ربيعي (2018). الوعي بالمواطنة الرقمية بين مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الدولية لنظم إدارة التعلم، جامعة الأقصى. 6 (1). 24-11.

ناجي، مها محمود (2019). المواطنة الرقمية ومدى الوعي بها لدى طلبة قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة أسيوط: دراسة استكشافية. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات. 1 (2)، 81-131.

شمس، أمل عبد الفتاح (2017). دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في نشر قيم المواطنة لتحقيق التنمية المستدامة: بحث ميداني في محافظة القاهرة. *حوليات آداب عين شمس*. جامعة عين شمس. (45)، 309-264.

Arabic References:

- Turkī, Najrī (2016). *al-'Ilḥtilāl al-'Isrā'īlī lil-'Arād' al-Filasṭīniyah*. Maktabat Jazīrat al-Ward: 'Ammān.
- al-Jazzār, Hālah Ḥasan. (2014). *Dawr al-Mu'assasah al-Tarbawiyah fī Ġars Qīam al-Muwāṭanah al-Raqmīyah: Taṣawwur Muqtaraḥ. Majallat Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah & 'Ilm al-Nafs*. Rābiṭat al-Tarbawiyīn al-'Arab. Banhā. (56), 385-418.
- al-Ḥāfiẓī, Fahd Salīm (2019). *Taṣmīm Barnāmaj Ta'limī qā'im 'alā Niẓām 'Idārat al-Ta'allum al-'Ilīktrūnī & Qiyās Fa'aliyatu fī Tanmiyat Qīam al-Muwāṭanah al-Raqmīyah & Mahārāt al-Tafkīr al-Ta'mulī ladā Ṭullāb al-Kulliyah al-Tiqniyah fī Madīnat Jiddah. Majallat Tiknūlūjiyā al-Tarbiyah*. 39 (2), 174-121.
- Ḥusain, Khālid Manṣūr (2020). *Taṣawwur Muqtaraḥ li-Tadrīb Mu'allim al-Kibār fī al-'Aṣr al-Raqmī. Majallat 'Āfāq Jadīdah fī Ta'lim al-Kibār*. Markaz Ta'lim al-Kibār. Jāmi'at 'Ayn Shams. (27), 13-83.
- al-'Aḥmadī, 'Imān 'Abdal'azīz. (2020). *Mutaṭallabāt 'Idād al-Muwāṭin al-Raqmī fī Ḍaw' Ru'yah al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah (2030 A. D). al-Majallah al-'Akādīmīyah lil-'Abḥāth & al-Nashr al-'Ilmī*. (17). 490-513.
- al-Ḥuṣārī, Kāmil al-Dasūqī (2016). *Mustawā Ma'rifat Mu'allim al-Dirāsāt al-'Ijtīmā'iyah bi-'Ab'ād al-Muwāṭanah al-Raqmīyah & 'Alāqatuhu bi-ba'd al-Mutaḡayyirāt. al-Majallah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawiyah & al-'Ijtīmā'iyah*. (8). 89-141.
- al-Dimirdāsh, Muḥammad; Sharaf, Ṣubḥī (2015). *Ma'āyir al-Tarbīyah 'alā al-Muwāṭanah al-Raqmīyah & Taṭbīqātuhā fī al-Manāhij al-Tadrīsiyah. Dirāsah Muqaddamah lil-Mu'tamar al-Dawlī al-Sādis, Jāmi'at al-Munūfiyah, Miṣr*.
- al-Dahshān, Jamāl 'Alī; al-Fūwayhī, Hazzā' 'Abdalkarīm (2015). *al-Muwāṭanah al-Raqmīyah Madkhalan li-Musā'adat 'Abnā'anā 'alā al-Ḥayāh fī al-'Aṣr al-Raqmī. Majallat al-Buḥūth al-Nafsīyah & al-Tarbawiyah*. 30 (4). 1-42.

- al-Dahshān, Jamāl ‘Alī (2016). al-Muwāṭanah al-Raqmīyah Madkhalan lil-Tarbiyah al-‘Arabīyah fī al-‘Aṣr al-Raqmī. *Majallat Markaz Naqd & Tanwīr lil-Dirāsāt al-‘Insānīyah & al-Sīyāsīyah*. (5). 104-72.
- al-Zahrānī, Mu‘jab ‘Aḥmad (2019). ‘Ishām al-Madrasah fī Taḥqīq al-Muwāṭanah al-Raqmīyah ladā Ṭulābiḥā fī Ṣill al-Taḥaddiyāt al-Mu‘āṣirah. *al-Majallah al-Tarbawīyah. Kulliyat al-Tarbiyah. Jāmi‘at Sūhāj*. (68). 394-422.
- al-Salyḥāt, Rawān Yūsuf; al-Falūḥ, Rawān Fayyād; al-Sarḥān, Khalid ‘Alī (2018). Darajat al-Wa‘ī bi-Mafhūm al-Muwāṭanah al-Raqmīyah ladā Ṭalabat Marḥalat al-Bakāluryws fī Kulliyat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah bi-al-Jāmi‘ah al-‘Urdunīyah. *Dirāsāt al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*. 45 (3). 19-33.
- CISCO (2019). Taqrīr Mu‘ashshir al-Shabakāt al-Mar‘īyah:
<https://newsroom.cisco.com/c/r/newsroom/en/us/press-room/press-releases.html>
- Sha‘bān, ‘Amānī ‘Abdalqādir (2018). Ru‘yah Muqtarahah li-Ta‘zīz Qīam al-Muwāṭanah al-Raqmīyah li-Ṭullāb al-Ta‘līm Qabla al-Jāmi‘ī fī Ḍaw’ al-‘Ittijāhāt al-‘Ālamīyah al-Mu‘āṣirah. *Majallat Mustaqbal al-Tarbiyah al-‘Arabīyah. al-Markaz al-‘Arabī lil-Ta‘līm & al-Tanmīyah*. al-Qāhirah, 114 (25), 73-123.
- Ṣādiq, Muḥammad Fikrī (2019). Dawr al-Jāmi‘ah fī Taḥqīq ‘Ab‘ād al-Muwāṭanah al-Raqmīyah ladā Ṭulābiḥā fī Ḍaw’ al-Taḥaddiyāt al-Mu‘āṣirah (Dirāsah Taḥlīliyah). *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Banḥā. Jāmi‘at Banḥā*. 58-91.
- Ṣabāḥ, ‘Aysh; ‘Abdalmālik, Ḥabīb (2018). al-Muwāṭanah al-Raqmīyah & ‘Aṭaruhā ‘alā al-Huwīyah al-Taḥfīyah: Dirāsah Naẓariyat. Dirāsah Muqaddamah ‘ilā Mu‘tamar Taḥfīyah al-Muwāṭanah fī al-Jazā‘ir: al-Wāqī‘ & al-Ta‘sis. Jāmi‘at al-Shahīd Ḥamah Lakhḍar-al-Wādī, 27 – 28 Fabrāyir. 8-33.
- al-Ṣamādī, Hind Sam‘ān (2017). Taṣawwūrāt Ṭalabat Jāmi‘at al-Qaṣīm Naḥwa al-Muwāṭanah al-Raqmīyah: Dirāsah Maydānīyah ‘alā ‘Ayyinah min Ṭalabat Jāmi‘at al-Qaṣīm. *Majallat Dirāsāt Nafsīyah & Tarbawīyah. Jāmi‘at Qāṣdī Marbāḥ. al-Jazā‘ir*. (18). 175-184.
- al-‘Umarī, Rubā ‘Aḥmad (2020). Darajat Wa‘ī Ṭalabat al-Jāmi‘āt al-‘Urdunīyah li-Mafhūm al-Muwāṭanah al-Raqmīyah & ‘Alāqatuhā bi-Maḥāwirahā. (Master's Thesis). Jāmi‘at al-Sharq al-‘Awsaṭ. Kulliyat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah.

- al-Qaḥṭānī, 'Amal Safar (2018). Madā Taḍmīn Qīam al-Muwāṭanah al-Raqmīyah fī Muqarrar Taqniyāt al-Ta'lim min Wijhat Naẓar 'A'ḍā' Ha'rat al-Tadrīs. *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah*. 26 (1). 57-97.
- al-Muslimānī, Lamyā' 'Ibrāhīm (2014). al-Ta'lim & al-Muwāṭanah al-Raqmīyah: Ru'yah Muqtarahah. *Majallat 'Ālam al-Tarbiyah. al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-'Istishārāt al-'Ilmiyah & Tanmiyah al-Mawārid al-Basharīyah*. 15 (47). 15-94.
- al-Miṣrī, Marwān Walīd; Sha't, 'Akram Ḥasan (2017), Mustawā al-Muwāṭanah al-Raqmīyah ladā 'Ayyinah min Ṭalabat Jāmi'at Filasṭīn min Wijhat Naẓarihim, *Majallat Jāmi'at Filasṭīn lil-'Abḥāth & al-Dirāsāt*. 7 (2). 168-200.
- al-Mu'jib, Fāṭimah; al-Mantshūr, 'Abdallāh (2015), *Wāqī' al-Muwāṭanah al-Raqmīyah ladā Ṭalabat al-Sunnah al-Taḥḍīrīyah bi-Jāmi'at Umm al-Mallāḥ, Tāmir al-Maḡāwīrī (2017)*. al-Muwāṭanah al-Raqmīyah. al-Qurā, Mu'tamar al-Shabāb & al-Muwāṭanah Qīam & 'Uṣūl, fī al-Fatraḥ min (4-5) Fabrāyir. Jāmi'at Umm al-Qurā. Dār al-Saḥāb lil-Nashr & al-Tawzī'. Vol 3, 347-380.
- al-Mulḥīm, Bandar ibn Muḥammad Rāshid (2018). Taqyīm Muqarrir al-Mahārāt al-Ḥayātīyah & al-Tarbīyah al-'Usariyah fī Ḍaw' Taḍmīn li-Mahārāt al-Muwāṭanah al-Raqmīyah ladā Ṭullāb al-Marḥalah al-Tānawīyah. [Master's Thesis]. Kulīyat al-Tarbīyah. Jāmi'at al-Qaṣīm.
- Mahdī, Ḥasan Ribḥī (2018). al-Wa'ī bi-al-Muwāṭanah al-Raqmīyah bayna Mustakhdimī Shabakāt al-Tawāṣul al-'Ijtīmā'ī & 'Alāqatuhu bi-ba'ḍ al-Mutaḡayyirāt. *al-Majallah al-Dawliyah li-Nuẓum 'Idārat al-Ta'allum, Jāmi'at al-Aqṣā*. 6 (1). 11-24.
- Nāji, Mahā Maḥmūd (2019). al-Muwāṭanah al-Raqmīyah & Madā al-Wa'ī bi-hā ladā Ṭalabat Qīsm al-Maktabāt & al-Wathā'iq & al-Ma'lūmāt bi-Jāmi'at 'Asyūt: Dirāsah 'Istikshāfiyah. *al-Majallah al-'Ilmiyah lil-Maktabāt & al-Wathā'iq & al-Ma'lūmāt*. 1 (2), 81-131.
- Shams, 'Amal 'Abdalfattāḥ (2017). Dawr Mu'assasāt al-Tanṣī'ah al-'Ijtīmā'īyah fī Nashr Qīam al-Muwāṭanah li-Taḥqīq al-Tanmīyah al-Mustadāmah: Baḥth Maydānī fī Muḥāfazat al-Qāhirah. *Ḥawliyat 'Ādāb 'Ayn Shams. Jāmi'at 'Ayn Shams*. (45), 264-309.

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية

- Bolkan, J. (2014). Resources to Help You Teach Digital Citizenship. *THE Journal*. 41(12). 21-23.
- Carrasco-Saez, J., Careaga Better, M., & Badilla- Quintana (2017). The New Pyramid of Need for the Digital Citizen A Transition Toward Smart Human Cities. *Sustainability*. 9(12)22-58.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Culatta, R. *Digital Citizenship*. www.iste.org

Dotterer G., Hedges, A., & Parker, H. (2016). Fostering Digital in the Classroom. *Education Digest Journal*. 82 (3). Vilnius. Lithuania. 22-65.

Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital Citizenship in K- 12: It Takes a Village. *Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 55 (4). *Association Management Software Powered*. 37- 47.

Jwaifell, M., (2018). The Proper Use of Technologies as A Digital Citizenship Indicator: Undergraduate English Language Students at Al-Hussein Bin Talal University. *World Journal of Education*. 8(3).86-102.

Mossberger, K; Tolbert, C; & McNeal, R. (2008). *Digital Citizenship- The Internet, Society and Participation*, 4th ed. MIT Press. Cambridge Mass.

Prensky, M. (2001). Digital Natives. Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9(5).1-6.

Ribble, M. (2012). Digital Citizenship for Educational Change. *Kappa De Delta Pi Record*. 48(4). 148-151.

Ribble, M. (2013). Digital Citizenship- Using Technology Appropriately.
<http://www.digitalcitizenship.net>.

Richards, R. (2010). Digital Citizenship and Web 2.0 Tools. *Journal of Online Learning and Teaching*, Long Beach Vol. 6.

Michael, S., Hancockm H., Soheilm N., & Shepherd, G. (2015). Digital citizenship within global contexts. *Education and Information Technologies*. New York Vol.20.

Young, D. (2014). A 21st-Century Model for Teaching Digital Citizenship. *Educational Horizons*. 92(3).9-12.



Contents

- Psychological burnout among nurses in Government Hospitals in Amanat Al Asema
Dr. Lutf Mohammed Yahya Hurish, Abbas Saleh Massad Al-Azab.....7
- Predictive Ability of the Six Big Factors of Personality with Gratitude among Al-Aqsa University Students
Dr. Zuhair Abdulhamid El-Nawajha.....49
- Challenges of Distance Education Facing Students with Learning Disabilities from the Teachers' Perspective
Abdulrahman Bin Abdallah Al-Matrudi, Dr. Abdullah Bin Ali Al-Rubaian.....77
- The Effectiveness of Digital Learning Environment Based on Gamification to Develop English Vocabulary and Motivation among High School Students
Dr. Abdullah Bin Suliman Al-Mutlaq.....140
- A Suggested Proposal for the Role of Universities in Developing Students' Awareness of Digital Citizenship in Light of Requirements and Challenges of the Digital Age A case study of Bisha University
Dr. Sheikha Abdullah Al-Briki Balabied.....172

Publishing Rules

The scientific peer reviewed journal 'Al-Adab' (i.e. Arts) is issued by the Faculty of Arts, Thamar University. It is written in Arabic, English and French according to the following rules:

1. The research paper must be original, follow the proper scientific methodology, and has not been published elsewhere.
2. The research paper will be refereed according to high scientific standards.
3. The research paper has to be written in perfect language with respect for latest research design and accuracy of forms and figures – if included – in word form; font size (14) in (simplified Arabic) for Arabic papers and (Time New Roman) for English and French papers. Title and subtitles has to be boldfaced in (16) font size.
4. To be linguistically corrected by the Researcher.
5. Maximum number of pages is (25) including charts, figures and appendix. In case of more than 30 pages, YR 1000 should be paid as extra fees for each page.
6. To be attached with two abstracts; English and Arabic and not exceeding each of them more than 200 words. They should include the following elements: subject, methodology, and results. They should be accompanied with key words that extends from 4 to 6 in both languages.
7. To be attached with a translation for the Title, author's profile, author's institution and his email.
8. The Psychological and Educational studies have to be documented according to APA7.
9. Research papers are required to be sent in Word and PDF forms to the editor journal's emails, info@jthamararts.edu.ye.
10. The journal will inform the researchers with the initial approval of their papers after receiving them. Later on, they will be informed with referees reports about validity of publishing, requested changes, or rejection, and then the No. in which his/her paper will be published in.
11. Research papers will be organized according to the date of their receiving by the journal.
12. Publishing fee is YR 25000 inside Yemen and \$ 150 or its equivalence outside Yemen. Thamar University teaching staff has to pay YR 15000. The scholar also has to pay sending fee for hard copies of the journal.
13. Money has to be deposited to the Journal's account No.(211084) at Yemen Commercial Bank, Thamar, Yemen. The fees must not be paid back whether the research is published or rejected.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please visit the journal's website as follows:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep>

Journal Address: Faculty of Arts, Thamar University, Tell: 00967-509584

P.O. box. 87246, Faculty of Arts, Thamar University, Dhamar, Republic of Yemen.



Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University, Thamar,
Republic of Yemen.

(Vol. 14)

Yuniu : 2022

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Ghaleb Al-Haboob (Yemen)	Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen)
Prof. Ahmed Ali Al-Akwa'a (Yemen)	Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt)
Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen)	Prof. Ali Saeed Tariq (Yemen)
Prof. Ahmed Bin Ahmed Rakan (Yemen)	Prof. Mohammed Ahmed Lutf Al-Jawfi (Yemen)
Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic)	Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordan)
Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar)	Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlaifi (Yemen)
Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlaifi (Saudi Arabia)	Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt)
Prof. Sanaa Mujawal Faisal Hazza'a (Iraq)	Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen)
Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khaldi (Iraq)	Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey)
Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen)	Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen)
Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen)	Prof. Nasredine Jaber (Algeria)
Prof. Tariq Nasher Mukred (Yemen)	Prof. Noman Saeid Al-Aswadi (Yemen)
Prof. Doha Adel Mahmoud Al-Ani (Iraq)	Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen)
Prof. Aicha Nahoui (Algeria)	Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen)
Prof. Adel Abdulghani Al-Ansi (Yemen)	Prof. Yahya Muhammad Abu Jahjouh (Palestine)
Prof. Abdulrazaq Muhsein Saood (Iraq).	Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen)
Prof. Abdulkareem Ismail Zabibah (Yemen).	Prof. Yousef Mosa Meqdadi (Jordan)
Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen)	

Technical Output	Financial Officer
Mohammed Mohammed Subia	Ali Ahmed Al-Bakhrani



Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Talib Al-Nahari

Editor in Chief

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

Deputy Chief Editor

Dr. Esam Wasel

Editorial Manager

Dr. Fuad Abdulghani Mohammed Al-Shamiri

Editors

Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arbiya)	Prof. Rehella Hussein Nasser Omair (Yemen)	Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)
Prof. Altaf Yeaseen Khedher Al-Rawi (Iraq)	Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt)	Dr. Maha Abdulmajeed Al-Ani (Oman)
Dr. Inshirah Ahmed Ismail (Yemen)	Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)	Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Abiya)
Prof. Hanan Abdullah Ahmed Rizk (Saudi Arbiya)	Prof. Abdu Farhan Al-Hymiari (Yemen)	Dr. Lutf Mohammed Hurish (Yemen)

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a	Dr. Abdullah Al-Ghobasi



Arts

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Tamar University**

Psychological burnout among nurses in Government Hospitals in Amanat Al Asema

Predictive Ability of the Six Big Factors of Personality with Gratitude among Al-Aqsa University Students

Challenges of Distance Education Facing Students with Learning Disabilities from the Teachers' Perspective

The Effectiveness of Digital Learning Environment Based on Gamification to Develop English Vocabulary and Motivation among High School Students

A Suggested Proposal for the Role of Universities in Developing Students' Awareness of Digital Citizenship in Light of Requirements and Challenges of the Digital Age A case study of Bisha University

14