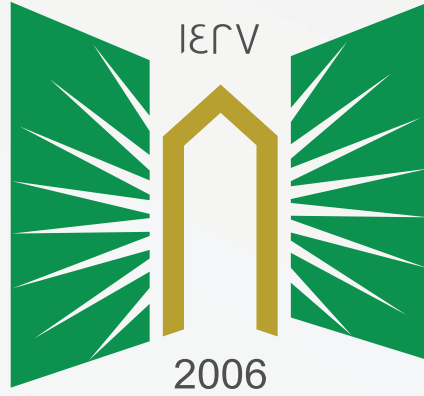


المجلد الثالث | العدد (3) | (الجزء 1) ربيع الأول 1445، سبتمبر 2023 . ردمد: 8797 - 1658

مَجَلَّةُ جَامِعَةِ تَبُوكَ لِلْعِلْمِ وَالْإِنْسَانِيَةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة
تصدر عن جامعة تبوك
(ربيع سنوية)



جامعة تبوك
University of Tabuk

مَجَلَّةُ جَامِعَةِ تَبُوكَ لِلْعِلْمِ وَالْإِنْسَانِيَةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

دورية علمية محكمة
تصدر عن جامعة تبوك
(ربع سنوية)

المجلد الثالث | العدد (3) | (الجزء 1) ربيع الأول 1445، سبتمبر 2023 . ردمد: 8797 - 1658



جميع حقوق النشر محفوظة، ولا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من جامعة تبوك.

© 1444 هـ / 2023 م جامعة تبوك



الهيئة الاستشارية

أ. د موسى بن مصطفى العبيدان

جامعة تبوك



أ. د ستيفن ستيشيل

جامعة كامبردج في بريطانيا



أ. د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود



أ. د جون ماكيري

جامعة نوتنجهام في بريطانيا



أ. د سعود بن عبد العزيز الخلف

الجامعة الإسلامية



هيئة التحرير

أ. د. عبد الله بن محمد المهداوي

جامعة تبوك-رئيس هيئة التحرير - علم النفس



أ. د. محمد بن سعيد الغامدي

جامعة الملك عبد العزيز - علم الاجتماع



أ. د. محمد بن سعيد العمري

جامعة الملك سعود - إدارة الأعمال



أ. د. عفراء بنت صالح عبد الرحمن

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - اللغة الإنجليزية



أ. د. علي بن حسن القرني

جامعة تبوك - الإدارة التربوية



أ. د. جميلة بنت حمود البلوي

جامعة تبوك - أصول التربية



أ. د. هنادي بنت حسين القحطاني

جامعة تبوك - التربية الخاصة



د. عطا لله بن عوده العطوي

جامعة تبوك - المناهج وطرق التدريس



د. موسى بن عقيلي الشخي

جامعة تبوك - الدراسات الإسلامية



أ. عيد مبارك الحربي

جامعة تبوك - سكرتير التحرير



د. عبد الرحمن بن توفيق العماني

جامعة تبوك - مدير التحرير - اللغة العربية



التصميم والإخراج

م. هنادي الجهني



د. ياسر مرزوق



التدقيق اللغوي

د. مروان العطوي



مراسلة المجلة

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية



ص. ب. 4279، تبوك، 71491
المملكة العربية السعودية



البريد الإلكتروني:

utjhss@ut.edu.sa



الموقع الإلكتروني:

/https://www.ut.edu.sa/ar/Journal



الهاتف:

0144563773

0144561411



الفاكس:

0144561271

مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة،
تصدر عن جامعة تبوك، تُعنى بنشر الأبحاث والدراسات الأكاديمية في
العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.



رؤية المجلة:



تتطلع المجلة إلى الريادة والتميز في نشر
البحوث العلمية المميزة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

رسالة المجلة:



الإسهام الفعّال في خدمة المجتمع من خلال نشر
البحوث العلمية المحكمة وفق المعايير العلمية العالمية.

أهداف المجلة:



- 01 إيجاد وعاء بحثي محلي ودولي لخدمة البحث والنشر العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 02 تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 03 نشر العلم والمعرفة في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 04 توطيد الشراكات العلمية والفكرية بين جامعة تبوك ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي.

قواعد النشر



أولاً: القواعد العامة:

- 1 تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغتين العربية والإنجليزية.
- 2 تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلماً من رسالة أو كتاب.
- 3 ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين، تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد النشر.
- 4 يُبلغ الباحث بقبول النشر أو الاعتذار عنه.
- 5 في حالة نشر البحث يمنح الباحث (5) مستلزمات للبحث، ونسخة واحدة من المجلة، ويحق للمجلة أن تكتفي بنشره إلكترونياً.
- 6 لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.
- 7 يلزم إقرار الباحث عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له نشره، ولا يحق له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء آخر.
- 8 يُقدّم الباحث بحثه في موقع المجلة الإلكتروني ضمن أيقونة (انشر بحثك)، ويشترط في البحث المقدم أن يكون الملخص باللغتين العربية والإنجليزية ولا يزيد عن (200) كلمة.
- 9 يشترط كتابة (اسم الباحث كاملاً باللغة العربية، واللغة الإنجليزية، الجنسية، السيرة الذاتية، بلد الإقامة، الدرجة العلمية، جهة العمل، التخصص العام، التخصص الدقيق، الكلمات المفتاحية للبحث، الجوال، الهاتف الثابت، الفاكس، الرمز البريدي، صندوق البريد الإلكتروني، السيرة الذاتية المختصرة) الموجودة في أيقونة (انشر بحثك) بموقع المجلة الإلكتروني.

10 لا يرد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستعمل بدلاً من ذلك كلمة "الباحث" أو "الباحثين".

ثانياً: القواعد الفنية:

1 يجب أن لا يتجاوز عدد كلمات البحث (10.000 آلاف كلمة) متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي، والمراجع.

2 يستعمل لمتن البحث العربي الخط (Traditional Arabic) مقاس (16)، والعنوان الرئيس مقاس (16) عريض.

3 يستعمل لمتن البحث الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (14)، والعنوان الرئيس مقاس (18) عريض، وكذلك الحاشية العربي خط (Lotus Linotype) مقاس (12)، والحاشية الإنجليزي خط (Times New Roman) مقاس (10).

4 يجب أن لا توجد مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامات الترقيم المزدوجة لحصر ما بينها مثل: القوسين () والشولتين "" والشرطتين --، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.

5 تكتب بيانات الباحث (الاسم، الرتبة العلمية، التخصص، المؤسسة التعليمية: (القسم، الكلية، الجامعة، وعنوان المراسلة) باللغتين العربية والإنجليزية، في صفحة مستقلة في أول البحث ثم تتبع بصفحات البحث مفتوحة بعنوان البحث.

6 يشار إلى المراجع في المتن (في نهاية الاقتباس) بذكر اسم المؤلف الأخير (العائلة)، وسنة النشر ورقم الصفحة وفق المثال التالي: (الحامد ، 1435 هـ، ص 51)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم وفق المثال التالي: (الحامد وآخرون، 1435 هـ: ص 51).

7

ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل المتن.

يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر.

8

تكتب الآيات القرآنية وفق رسم المصحف الإلكتروني لمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بحجم (16)، بلون عادي غير مسودّ، وتتبع باسم السورة ورقم الآية.

9

يُسبَق الملخص بكلمات مفتاحية ((Keywords تعبّر عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، وذلك بعد بيانات الباحث، في نسخته العربية والإنجليزية، ولا يتجاوز عددها (6) كلمات.

10

ترتب المراجع العربية في نهاية البحث هجائياً بقائمة مستقلة والمراجع الأجنبية بقائمة مستقلة أخرى أسفل منها ولا ترقم المراجع في قائمة المراجع نهائياً، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث.

إذا كان المرجع كتاباً فيتبع في توثيقه التالي:

11

◉ اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول (كلاهما ببنط أسود)، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان الكتاب ببنط مائل، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثال ذلك:
ابن مراد، إبراهيم، (2010م)، من المعجم إلى القاموس، ط1، تونس، دار الغرب الإسلامي.

إذا كان المرجع بحثاً فيتبع في توثيقه التالي:

12

◉ اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر بين قوسين)، عنوان البحث كاملاً بين شولتين " "، اسم الدورية ببنط مائل، رقم المجلد، رقم العدد بين قوسين، ثم صفحات البحث، مثال ذلك:

عمامرة، حليلة، (2009م)، "أسلوب المدح والذم في العربية: دراسة وصفية إحصائية"، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد 5، (العدد 1)، من ص 11 إلى ص 40

إذا كان المرجع رسالة علمية لم تطبع فيتبع في توثيقها التالي:

12

◉ اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول (كلاهما ببنط أسود)، عنوان الرسالة ببنط مائل،

فدرجة الرسالة (رسالة ماجستير/دكتوراه بين قوسين)، فمكانها: البلد، القسم، الكلية، الجامعة، السنة)، مثال ذلك:

الشهراني، ناصر بن عبدالله، (مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين)، رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج ودرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1429هـ.

إذا كان المرجع من الشبكة العنكبوتية فيتحرى دقة التوثيق.



- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، وذلك بالضغط على "منصة التقديم"، ثم تعبئة النموذج واتباع الإجراءات المطلوبة، ويكون بصيغتي (pdf و word)، ولا تقبل المجلة البحوث المطلوب نشرها عبر إيميل المجلة ولا بالبريد الورقي.
- يُعد إرسال الباحث بحثه عبر موقع المجلة الإلكتروني تعهداً من الباحث/الباحثين بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
تفحص هيئة تحرير المجلة البحث، وتقرر أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن نشره.
- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.
- يرسل البحث إلى اثنين من المحكمين المختصين في موضوعه فإن اختلف رأيهما، أرسل إلى ثالث عند اقتضاء الأمر ليكون رأيه مرجحاً.
البحوث التي يشترط المحكمون إجراء تعديلات عليها تعاد لأصحابها لإجراء التعديلات، على أن تصل التعديلات من البحث إلى المجلة في مدة أقصاها أسبوع من تاريخ إرسال التعديلات للباحث، ويكون ذلك عبر إيميل المجلة.
- عند قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في أي وعاء نشر آخر ورقي أو إلكتروني، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير
يبلغ صاحب البحث المعتذر عن نشره دون إبداء الأسباب.

كلمة التحريير





كلمة رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد المهداوي

بسم الله والصلاة والسلام على نبي الهدى
الحبيب المصطفى محمد بن عبد الله وعلى آله
وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، وبعد:

فيطيب لهيئة تحرير مجلة جامعة تبوك للعلوم
الإنسانية والاجتماعية أن تتقدم بإصدار العدد
الحالي وفقاً للرقم الدولي التسلسلي الموحد
للدوريات ردمد، (ISSN: 1658-8797) المعتمد
من مكتبة الملك فهد الوطنية، والذي جاء
غنياً بمحتواه، وثريراً بما تضمنه من موضوعات
متنوعة في شتى ميادين العلم والمعرفة
المتخصصة.

إن ما مرت به المجلة من مراحل منظمة منذ
بداية فكرة النشأة والتأسيس إلى أن غدت
واقعاً ملموساً كان بمساهمة فاعلة وهمة سامية
وقدرة عالية من الزملاء الكرام في اللجان
العاملة، الذين يقومون بمهام مختلفة وأدوار
متكاملة سعياً نحو تحقيق الأهداف المأمولة،
حيث لم يدخروا وسعاً ولم يألوا جهداً

في إنجاز هذا المشروع المجيد الذي يضيف
للمكتبة علماً نافعاً يسهم في تقدم وتطوير
المسيرة العلمية.

ونحن في هيئة التحرير حرصنا جميعاً على
أن تكون المجلة رائدة في مجالها، متنوعة
في موضوعاتها، مميزة في طرحها، ومواكبة
للمستجدات البحثية، وفق أدق المعايير العلمية
والتصنيفات العالمية.

وفي الختام لا يسعني إلا أن أسجل شكري
وتقديري لجميع الباحثين والأساتذة المحكمين،
الذين أثروا بطرحهم العلمي المتنوع الارتقاء
بمستوى أبحاث المجلة، كما أشكر زملائي في
هيئة التحرير الذين لهم عظيم الفائدة وكبير
الأثر في إنجاز العدد الحالي للمجلة، وأيضاً
جميع الموظفين والعاملين في المجلة، وكذلك
إدارة الجامعة ووكالة الجامعة للدراسات العليا
والبحث العلمي على ما لمسناه من دعم لا
محدود وغير مستغرب منهم، وصلى الله وسلم
على سيدنا محمد، والحمد لله رب العالمين.

المحتويات

البحث الاول :

مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات بمدينة تبوك
فاطمة بنت سعيد بن محمد الشهري 46-18

البحث الثاني :

استكشاف الانفعالات الأساسية والمعقدة في اضطراب الوسواس القهري من خلال نموذج SPAARS
د. فهد سعيد العنزي 63-47

البحث الثالث :

تصورات آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول شبكات الدعم الاجتماعي المقدمة لهم: دراسة مسحية
أ.د. محمد أكرم حمدان 89-64

البحث الرابع :

المسؤولية الجنائية الناتجة عن الجرائم الإلكترونية (هجوم الضغط الصفري نموذجاً)
د فارس بن صالح الفارس 115-90

البحث الخامس :

رغبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في عمل تعديلات وتسهيلات تربوية للطلاب ذوي الإعاقة
د. عبد الله بن حجاب القحطاني ا د. مزيد عبدالفتاح حياصات 136-116

البحث السادس :

ممكنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد من وجهة نظر الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة

د. بدر بن سلمان حمد السليمان 160 - 137

البحث السابع :

مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الحاجات العلاقتية لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض

أ. د. يحيى بن مبارك سليمان خطاطبة..... 187 - 161

البحث الثامن :

الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية

د. إبراهيم بن الحسين خليل وآخرون 211 - 188

البحث التاسع :

الصعوبات والتحديات التي واجهت الشاعرة السعودية المعاصرة رؤى وحلول

د. أديم بنت ناصر بن حسين الأنصاري..... 238 - 212

البحث العاشر:

الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم

د. سهام رمضان عواد عبد الله 266-239

البحث الحادي عشر :

متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي

د. منى محمد الصانع 312-267



البحث الثاني عشر :

واقع صناعة المحتوى الرقمي لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل وتوجهاتهم نحوها
د. محمد عبدالله حسن البخيت 336-313

البحث الثالث عشر :

ثيمة الغناء في شعر الشاعر محمد أبو شرارة - دراسة موضوعاتية

د. أحمد بن عيسى الهلالي 365-337

البحث الرابع عشر :

الحرف المستدعى صرفاً بين التأثير والتأثر

د. خالد بن زويد بن مزيد العطري السلمي 382-366

البحث الخامس عشر :

القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الابتدائية
بمدينة جدة

د. خديجة مقبول الزهراني 412-383

البحث السادس عشر :

التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات
النمائية العصبية واحتياجات التوافق

د/ رضا إبراهيم محمد الأشرم 441-413

البحث السابع عشر :

مناوبة الصوت والصدى في مرثي المدن والديار بين شعراء الأندلس وأحمد عبد المعطي حجازي
قصيدة (مرثية للعمر الجميل) نموذجاً

د/ سمر كمال السقا 472-442



الاول
الحديث



مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات بمدينة تبوك

The extent of middle school teachers' awareness of
using the WebQuest strategy in teaching
mathematics skills in the city of Tabuk

د. فاطمة بنت سعيد بن محمد الشهري

DR. Fatma Bent Saied Bin Mohamed

مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات بمدينة تبوك

The extent of middle school teachers' awareness of using the WebQuest strategy in teaching mathematics skills in the city of Tabuk

إعداد

فاطمة بنت سعيد بن محمد الشهري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

Fal-shehry@ut.edu.sa

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات بمدينة تبوك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة (106) معلم ومعلمة، بواقع (61) من الإناث و(45) من الذكور، واستخدمت الدراسة مقياس مدى الوعي باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، تكون من (20) فقرة، وقد تم التأكد من صدقه وثباته، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) لصالح الذكور، وأنه أيضا توجد فروق تعزى لمتغير البيئة التكنولوجية المدرسية لصالح وجود البيئة التقنية المدرسية. كما أظهرت النتيجة أيضا أنه لا توجد فروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والدورات التدريبية في مهارات التدريس. كما بينت نتيجة الدراسة بوجود معوقات تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام الويب كويست (WebQuest) في تدريس مهارات الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: الويب كويست - مهارات الرياضيات - معلمو المرحلة المتوسطة

Abstract:

The current study aimed at revealing the awareness of middle school teachers of using the WebQuest strategy in teaching mathematics skills in Tabuk city. The study used the descriptive approach. The study sample consisted of (106) male and female teachers, with (61) females and (45) males. A measure of awareness using the WebQuest strategy in teaching mathematics skills from the point of view of the teachers, consisting of (20) items was used, and its validity and reliability have been confirmed, The results of the study showed that there were differences in the awareness of intermediate school teachers using the WebQuest strategy in teaching mathematics skills due to the gender variable (male and female) in favor of males, and that there were also differences due to the school technological environment variable in favor of the presence of the school technical environment. The result also showed that there were no differences in the extent of middle school teachers' awareness of using the WebQuest strategy in teaching mathematics skills due to the variables of teaching experience, educational qualification, and training courses in teaching skills. The results of the study also showed that there are obstacles that middle school teachers face in using the WebQuest in teaching mathematics skills.

Keywords: WebQuest - Mathematics skills - Middle school teachers

يشهد العصر الحديث تطوراً سريعاً وتطبيقاً متزايداً لبرامج المجال التكنولوجي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي الذي قد يسهم بشكل كبير في العديد من المجالات وبخاصة المجال التعليمي والتربوي من خلال بناء وتطوير بيئة تعليمية شيقة وجذابة للتلاميذ.

وقد شكلت هذه الثورة تحدياً لجميع الكيانات والمؤسسات بمختلف مجالاتها، مما تتطلب بذل المزيد من الجهد والاستمرارية في مواكبة كل مستحدث قد يطرأ، والعمل على التخطيط والتصميم الجيد لمواجهة التحديات المستقبلية. وبناء على ذلك لا بد من التركيز على المؤسسات التعليمية في مواكبة التطورات الرقمية الهائلة وخاصة المعلم؛ لكونه ركيزة أساسية في العملية التعليمية، وله دور فعال في ارتقاءها، فتغير دور المعلم من شارح وملقن للمعلومات إلى مرشد وموجه وفقاً لتوجهات الحديثة في التربية، استوجب الاهتمام بالمعلم من خلال تدريبه وتطوير مهاراته وقدراته المهنية والتقنية، وكذلك ضرورة تدريب المعلمين جيداً على استخدام التقنيات الحديثة أثناء الخدمة، وتمكينهم من الممارسات التدريسية الحديثة والاتجاهات التعليمية المبنية وفقاً للمعايير التكنولوجية. وانطلاقاً من ذلك كله كان لا بد من إيجاد استراتيجيات وأساليب تربوية حديثة توجه الطلاب أثناء البحث عن المعلومة عبر الويب، بحيث يحصل عليها بأقل وقت وجهد، وفي بيئة تعليمية إيجابية تزيد من تحصيله ودافعيته للإنجاز، بحيث يكون فيها المتعلم هو العنصر النشط في هذه البيئة. وكان من بين هذه الاستراتيجيات هي استراتيجية «الويب كويست الرحلات المعرفية عبر الويب»، وهي إحدى الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في التعليم، والتي تستخدم خدمات الإنترنت بحيث تجعل الطالب محورياً للعملية التعليمية من خلال قيامه بعمليات مختلفة، من بحث واستكشاف وعمليات أخرى تنمي التفكير بجميع أنماطه. وتعتبر الويب كويست من أساليب التعليم الإلكتروني الذي يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم حيث يجمع بين التخطيط التربوي والتعليمي المحكم من جهة وبين استخدام الحاسوب والإنترنت من جهة أخرى (برناوي، 2018؛ الثعلي، والمالكي، 2021).

وتعرف استراتيجية الويب كويست بأنها أنشطة تربوية تركز على البحث والتقصي عبر الإنترنت وتستهدف تنمية القدرات الذهنية المختلفة كالفهم والتحليل والتركيب والتقويم لدي المتعلمين، وتعتمد جزئياً أو كلياً في تنفيذ الأنشطة على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب، فاستراتيجية الويب كويست مستوحاة من عملية التعلم البنائية الاجتماعية المتمحورة حول الطالب، حيث يتم توجيه جميع الطلاب نحو المصادر المرتبطة بموضوع الدرس عبر الويب، فيقوم كل طالب بتجميع الحقائق والآراء والبحث عن المعلومات وتحليلها، ثم تكوين رأي أو معرفة جديدة، ثم تقديمها للآخرين بهدف إقناعهم بها (Dodge, 2001).

ولعل أبرز العلوم التي نالت أهمية وعناية كبيرة هي منهج الرياضيات، حيث تمكنت هذه المادة من الارتباط بالتطور التكنولوجي الذي شهده العالم المعاصر. ونظراً لاعتبار المعلم المحور الأساسي للعملية التعليمية؛ فإن تنمية اتجاهات المعلمين نحو توظيف الأساليب الحديثة في التعليم بشكل عام وتطبيقات الويب بشكل خاص يُعتبر من أهم متطلبات العملية التعليمية في الوقت الحالي (الشهري، 2020).

كما أشار علي (2021) إلى أن تحقيق أهداف منظومة تعليم الرياضيات تعتمد بشكل أساسي على مقدار جودة وكفاءة المدخلات والمعلم يُعتبر أبرز وأهم هذه المدخلات. لذلك لا بد من إيلائه العناية الكاملة والوقوف على أبرز معوقات توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم واقتراح الحلول التي يمكن من خلالها تحسين مستوى تطبيق الويب كويست (Web Quest) في الرياضيات.

وتعد مادة الرياضيات من أهم المواد الدراسية التي تدرس في المدارس وذلك لما للرياضيات من دور كبير في الحياة ولارتباطها بمجالات المعرفة المختلفة، كما أن الرياضيات ضرورية لفهم الفروع الأخرى من المعرفة، فكلها تعتمد على الرياضيات بطريق أو بآخر، وأن ضبط وإتقان أي علم أو فن يرتبط بدرجة كبيرة بحجم الرياضيات التي ينتفع بها، وبذلك فالرياضيات هي أم العلوم وخدامتها، ولا تختلف أي دولة على أهمية تدريس الرياضيات؛ حيث يتم تدريسها في جميع المدارس منذ بداية من تدريس المعلومات

المهارات اللازمة للنشء، وهي تتساوي في ذلك مع اللغة التي يتعلمها الطفل للتواصل مع المجتمع، فيتوازي تعليم الطفل للعد مع تعليمه الحروف الهجائية (الرشيدي، 2019).

في ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات.

مشكلة الدراسة

تعد استراتيجية الويب كويست من أهم الاستراتيجيات التي تحقق أهداف العملية التعليمية عامة وأهداف مادة الرياضيات بصفة خاصة ويتضح ذلك من خلال دراسات (الشهري، 2020؛ السعيد، 2016؛ Ha-، 2007; Allan & Street, 2007; Yang et al., 2011; lat, 2008) التي أكدت على تأثير وفاعلية استراتيجية الويب كويست.

وجاءت الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تربوية محددة تستهدف الاستخدام الجيد للإنترنت لتنظيم عملية الإبحار المعرفي، وتُعد الرحلات المعرفية عبر الويب أهم نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال المقتن للحواسيب (Chou, 2011).

أسئلة الدراسة

- 1- ما مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الجنس؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير البيئة التكنولوجية المدرسية؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مهارات التدريس؟
- 7- ما أبرز المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام الويب كويست (Quest Web) في تدريس مهارات الرياضيات؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات. ويتفرع من هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف التالية:

- 1- التعرف على الفروق في وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات وفقاً للجنس، والخبرة التدريسية، والبيئة التكنولوجية المدرسية، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية في مهارات التدريس.
- 2- التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام الويب كويست (Quest Web) في تدريس مهارات الرياضيات.

أهمية الدراسة

انطلاقاً من الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في النقاط التالية:

- 1- إثراء المكتبة العربية بالمزيد من البحوث والدراسات حول استراتيجية الويب كويست.
- 2- فهم دور استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات.
- 3- تزويد معلمي الرياضيات بأبرز المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في استخدام الويب كويست (Quest Web) في تدريس مهارات الرياضيات.

مصطلحات الدراسة

1- استراتيجية ويب كويست Webquest:

تعرف استراتيجية ويب كويست Webquest بأنها نشاط موجه نحو الاستقصاء حيث تأتي بعض أو كل المعلومات التي يتفاعل معها المتعلمون من مصادر على الإنترنت، مع استكمالها اختياريًا بمؤتمرات عبر الفيديو (Ahram & Taia, 2021, p. 643).

وتقصد بها الباحثة في هذه الدراسة: استراتيجية تعتمد على حث الطلاب للبحث عبر صفحات الإنترنت عن المعلومات المرتبطة بموضوع ما في مادة الرياضيات.

2- وعي معلمي المرحلة المتوسطة:

تقصد به الباحثة في هذه الدراسة: الفهم والمعرفة والتوظيف الجيد لمعلمي الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة وهي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتتكون من ثلاث سنوات دراسية، ويلتحق بها الطلاب من سن (13 إلى 15).

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على موضوع مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات.

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة الحالية بعينة من معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام 2022.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.

يتناول الإطار النظري استراتيجية الويب كويست من حيث: نشأة مفهوم الويب كويست، أهمية استراتيجية الويب كويست، أنواع الويب كويست، مكونات استراتيجية الويب كويست، الاستراتيجيات التعليمية المرتبطة بالويب كويست، مواصفات وخصائص الويب كويست الجيد، دور المعلم في استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، دور المتعلم في استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، عيوب الويب كويست، توظيف الويب كويست (Web Quest) في تعليم مادة الرياضيات ويتضح ذلك فيما يلي:

نشأة مفهوم الويب كويست

بدأت فكرة استراتيجية ويب كويست Webquest الرحلة المعرفية بجامعة سان دييجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1995 لدى مجموعة من الباحثين في قسم تكنولوجيا التعليم (حماد، 2017).

وتعزى هذه الاستراتيجية إلى أستاذ جامعي في ولاية سان دييجو (برني دودج) Bernie Dodge، والذي أطلق فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب لأول مرة عام 1995م كاستراتيجية تدريسية تستند إلى البحث والتقصي، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين، وتجدر الإشارة إلى أن المصادر التعليمية التي يمكن تقديمها من خلال المعرفية عبر الويب، والمنتقاة مسبقاً من قبل المعلم، لا تقتصر على المصادر المتاحة عبر الويب، بل يمكن توجيه المتعلمين إلى مصادر متاحة في البيئة الواقعية، وهذا يتطلب من المتعلمين أن يكونوا مبتكرين ومتفكرين وناقدين لحل أي مشكلة تواجههم. والفكرة الرئيسة لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ليست في إيجاد المعلومات وكتابتها فحسب، ولكن أيضاً في اضطلاع المتعلمين بالبحث في مشكلة أو سؤال ما، وهذا يتطلب من المتعلمين التفكير خارج صندوق الطرائق التعليمية التقليدية، ومن ثم تتكون لديهم القدرة على إصدار الأحكام والتحليل والتركيب. وتجمع استراتيجية الرحلات المعرفية بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال المتقن لشبكة الإنترنت؛ لتنظيم الإبحار المعرفي. ولقد عمم دودج هذه الفكرة ونشرها على نطاق واسع من خلال تقديم العروض وحلقات العمل في جميع أنحاء العالم، وقد شاركه في ذلك زميله (توم مارش) (Renau & Pesudo, 2016).

وتتكون استراتيجية ويب كويست من مهمات وأنشطة مختلفة تساعد الطالب على استكشاف المعلومات واستنتاجها، واستخدام المهارات العقلية العليا لديه، فطبيعة هذه الاستراتيجية تتيح للطالب استخدام مهارات التفكير وحل المشكلات، وتستهدف البحث عن حلول الأسئلة أو مشكلات حقيقية واقعية غير مصطنعة وأن التعامل يتم مع مصادر أصلية حقيقية للمعلومات وليست مصادر ثانوية، كما تهتم هذه الاستراتيجية بتنمية القدرات المعرفية العليا لدى المتعلمين؛ مثل: التحليل والتركيب والتقييم، وتعتمد -سواء جزئية أم كلية- على المصادر الإلكترونية الموجودة في الشبكة العنكبوتية والمختارة مسبقاً والتي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدججة وتتضح أهمية استراتيجية تقصي الويب (حماد، 2017).

ويري March (2004) أنها عبارة عن وثيقة يعدها المعلم لطلابه في عملية البحث العشوائي والإبحار عبر الإنترنت حول موضوع معين، وتوفر الجهد والوقت الذي قد يضيع في البحث العشوائي، كما أن المهام التي تتضمنها الاستراتيجية تجعل الطلاب يعرفون بوضوح ما الذي يبحثون عنه، وما مهمة كل طالب في عملية البحث، كما تجعل الأهداف المرجوة من البحث واضحة ومفهومة للطلاب، مما يساعد في إنجاز عمل متقن ومفيد، وتتكون استراتيجية الرحلات المعرفية من أجزاء قد توضع في صفحة الكترونية واحدة أو في عدة صفحات ترتبط بروابط تشعبية، وهناك مواقع مجانية تقدم قوالب جاهزة WebQuest Templates بأشكال متعددة تمكن المعلم من تصميم استراتيجية جيدة دون جهد.

كما عرفت الويب كويست أو الرحلات المعرفية على الويب بأنها أنشطة تربوية تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن وتهدف الويب كويست إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب... الخ) (عبد الحليم، شادية، تمام، وصلاح، 2016).

وذكر البيطار، ومنصور (2021) أن الويب كويست هي مجموعة إجراءات تدريسية يمكن اتباعها لدراسة مقرر ما عبر الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) للحصول على المعلومات المرتبطة بموضوعات المقرر، وتوظيف المعلومات المتاحة بشكل فعال في بناء خبرات تعليمية جديدة.

واستخلصت الباحثة من التعريفات السابقة أن استراتيجية الويب كويست:

- 1- أنشطة تعليمية تربوية.
 - 2- تساعد في دراسة مقرر ما.
 - 3- تساعد الطالب على استكشاف المعلومات واستنتاجها.
- وتقصد بها الباحثة في هذه الدراسة: استراتيجية تعتمد على حث الطلاب للبحث عبر صفحات الإنترنت عن المعلومات المرتبطة بموضوع ما في مادة الرياضيات.

أهمية استراتيجية الويب كويست

يعد توظيف الرحلات المعرفية WebQuest بمثابة عامل تغيير لدور كل من المعلم والمتعلم؛ لما في ذلك من أهمية تتضح فيما يلي:

- 1- الرحلات المعرفية توفر للطلبة مهمات تتيح استخدام مهارات التفكير العليا في بناء وتحصيل المعرفة مثل: مهارة حل المشكلات، فمن خلال استخدام الطلبة التفكير الإبداعي وحل المشكلات للوصول إلى حلول إبداعية مناسبة للقضايا المطروحة. يكون مبدأ التعلم الذاتي المبني على المعرفة هو ناتج أساسي لهم من خلال استخدامهم لاستراتيجية الرحلات المعرفية.
 - 2- الرحلات المعرفية تعتمد على توظيف أساليب التدريس الحديثة المبنية على استخدام التكنولوجيا بحيث يصبح الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية وهو بؤرة النشاط التعليمي، وبذلك تخلق تعلمًا نشطًا وفعالًا وأكثر دقة من التعليم التقليدي المعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها.
 - 3- تمنح الرحلات المعرفية للطلبة إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدرّس من خلال مصادر ومواقع الكترونية منتقاة ومعدة مسبقًا من قبل المعلم مما يساعد كثيرة على توفير الوقت والجهد وعدم تشتت الطلبة، وتكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقومون به. وهذا يجعل الرحلات المعرفية فعالة ومثالية للصفوف التي تحتوي على مستويات ذات تباين حاد في المستوى التفكير للطلبة (الزهراني، وعلام، 2021).
- ويضيف حماد (2017) أهمية للويب كويست فيما يلي:
- 4- تساعد الطلبة على تنمية مهارة البحث عبر شبكة الإنترنت بشكل خلاق ومنتج وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الشبكة العنكبوتية.
 - 5- تركز على توظيف الشبكة العنكبوتية في الغرفة الصفية من قبل الطلبة بشكل نشط، حيث يترك المجال للطلبة التقصي عبر مهمات وأنشطة، تشجع الطلبة على العمل والتفكير، بشكل فردي وجماعي.
 - 6- تعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة للطلبة، وتهدف الرحلة المعرفية إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى الطلبة (الفهم، التحليل، التركيب... إلخ) لدى المتعلمين.
 - 7- نمط تربوي بنائي متمحور حول نموذج المتعلم الرحال والمستكشف، وتتوخى تنمية القدرات الذهنية المتقدمة لدى المتعلمين

وتشجع العمل الجماعي والتعامل مع المصادر المتنوعة للمعلومات، وتستغل التقنيات الحديثة، بما فيها الشبكة العنكبوتية لأهداف تعليمية، وهي بذلك تضع كافة إمكانات الشبكة كخلفية قوية لهذه الوسيلة التعليمية وبذلك تساعد على عدم تشتت الطلبة وتكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقومون به، مما يجعل الرحلة المعرفية فعالة ومثالية للشعب الجامعية التي تحتوي على مستويات ذات تباين حاد في المستوى التفكيرى للطلبة.

8- تحفيز الطلاب على التعلم الذاتي وفقا لمهاراتهم وقدراتهم، وعليه فهي تزيد من اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم.

9- تزويد الطلاب مصادر معلومات متنوعة عبر الشبكة العنكبوتية يتم اختيارها بدقة، وبناء عليه فهي تنمي مهارات البحث والتعامل مع المعلومات ومصادر المعرفة عبر الشبكة العنكبوتية.

10- تطوير القدرات والمهارات التفكيرية العليا لدى الطالب، كالتحليل والتركيب والتقييم.

11- تشجيع العمل التعاوني والتشاركي في إنجاز المهام وفي الوقت نفسه لا تلغي الجهد الفردي للطلاب.

أنواع الويب كويست

تنقسم أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب إلى نوعين هما:

1- الويب كويست «Web Quest» قصيرة المدى Shot-time Web Quests:

تستخدم مع التلاميذ المبتدئين الذين لا يجيدون مهارات متقدمة للبحث عبر الإنترنت، كمرحلة أولى للتحضير للويب كويست «web quest» طويلة المدى وتقتصر أهدافها على مادة دراسية واحدة، وتتراوح مدتها من (1 - 4) درس، وهي تحتاج إلى عمليات ذهنية مثل التعرف على مصادر المعلومات، وعادة يكون الهدف منها الوصول إلى مصادر المعلومات وفهمها واسترجاعها ويقدم الناتج النهائي للويب كويست «web quest» بشكل بسيط مثل عرض قصير أو إجابة عن بعض الأسئلة.

٢ - الويب كويست «Web Quest» طويلة المدى Long -time web Quests:

تستخدم مع الطلبة الذين يجيدون مهارات متقدمة في البحث عبر الإنترنت، تتراوح مدتها من أسبوع واحد إلى شهر تقريبا، ويحتاج إتمام المهمات إلى مهارات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقييم والهدف منها الإجابة على أسئلة محورية المهمة محددة وتقديم المهمة في شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب يتم عرضها على الويب (البيطار، ومنصور، 2021). ويوضح الجدول التالي الفرق بين الويب كويست قصيرة وطويلة المدى.

المتغير	الويب كويست طويل المدى	الويب كويست قصير المدى
المدة	من أسبوع إلى شهر كامل	من حصة واحدة إلى ٣ حصص
الهدف	الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل، وتطبيق المعرفة	الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها
المتطلبات	عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقييم	العمليات ذهنية بسيطة، كالتعرف على مصادر المعلومات واسترجاعها
الاستخدام	طلاب قادرين على التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة	مع المبتدئين وكمرحلة أولية للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى
التقويم	شكل عروض شفوية أو شكل مكتوب للعرض على الشبكة	في شكل بسيط مثل لائحة بعناوين الموقع

الويب كويست ما هي إلا مجموعة من صفحات الويب، وكل صفحة تتولى مكونة محددة من مكونات الويب كويست التي تتم في شكل عدد من الخطوات الأساسية المنظمة. ويرى كل من (Dodge 2001; Hassanien, 2006; del Barco et al., 2016؛ أبو جلبة، 2017) أن هناك سبعة عناصر أساسية يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب، تلخص فيما يلي:

1- المقدمة Introduction:

ويتم فيها توضيح الأهداف التعليمية التي سيتناولها الموضوع باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، وهذه المرحلة تعتمد بشكل كبير على الخبرات والمعارف والمهارات المتوفرة مسبقاً للمتعلم. وهنا ينبغي القول: إن هذا الجزء يجب أن يتمتع بالتشويق؛ من أجل زيادة الدافعية الخاصة بالمتعلمين.

2- المهام Tasks:

وفيها يتم توضيح المهام التي من المفترض أن يقوم بها الطلاب، والتعليمات التي سيتم إعطاؤها للطلاب، وتتطلب المهام تحليلاً للمعلومات المتعددة التي يمكن الاستعانة بها، من أجل زيادة دافعية المتعلمين؛ وتحقيق الهدف المطلوب (Zlatkovska, 2010, 18).

3- العمليات Process:

وهي مجموع المراحل، أو وصف للخطوات التي يجب على المتعلم إنجازها أثناء النشاط؛ إذ يمكن أن يتعلق الأمر بتعليمات أو توجيهات أو نصائح، أو مخططات زمنية أو مفهومية، أو استراتيجيات أو حتى أدوار تعاونية يقوم المتعلم بلعبها، ويتم إدراج الأنشطة المطلوب من المتعلم تنفيذها في العمليات بعد توضيح التعليمات والاستراتيجيات التي تساعد على تنظيم خطواته، والتي يجب أن يتبعها في إنجاز الأنشطة والمهام المطلوبة.

4- المصادر Resources:

يقوم مصمم الرحلة (المعلم) بتحديد المواقع الافتراضية وهي بشكل خاص -مواقع ويب موثوق بها تكون منتقاة مسبقاً بعناية، كما أن هناك العديد من المصادر الأخرى التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات، من بينها المشاركة في مؤتمرات الفيديو التي تتم من خلال الإنترنت، وقواعد البيانات البحثية على الشبكة العنكبوتية (Halat, 2008). ويرى (Schweizer & Kossow 2007) أن المصادر يجب أن يختارها المعلم بعناية؛ بحيث تناسب مستوى الطلاب وخبراتهم، وينبغي أن يسهل وصول الطالب إليها، وأن تكون لغتها مناسبة للطلاب.

5- التقييم Evaluation:

لا تناسب أدوات التقييم التقليدية تقويم النتائج عند استخدام الرحلة المعرفية عبر الويب؛ ويقع على عاتق المعلم ابتكار طرق جديدة للتقويم، وبلورة المعايير التي سيتم استعمالها لتقويم هذه الرحلات بشكل واضح، وإخبار الطلاب بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم من أجل توجيه جهودهم.

6- الخاتمة Conclusion:

في هذه المرحلة يجب أن توضع مجموعة من التوصيات حول الرحلة المعرفية، وعمل الطلاب، والنتائج التي توصلوا إليها، وتذكير الطلبة بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض ما تم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالمهمة، وتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف أخرى.

صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية؛ بغية أن يستفيد منها معلمون آخرون (أبو جلبة، 2017).

الاستراتيجيات التعليمية المرتبطة بالويب كويست

لا تقتصر الويب كويست WebQuest على جعل البيئة الصفية التربوية متمركزة فقط حول الطالب، بل تتعدى ذلك إلى جعل التعلم نشاطاً من خلال عناصر التحفيز ومن خلال نوعية الأسئلة التي تنطلق من واقع بيئة الطلبة فيقومون ببناء معرفتهم من مصادر حقيقية موجودة على شبكة الإنترنت، إذ يختار الطالب المعلومات وقيمها ويبنى عليها. بالإضافة إلى أنها تجعل المتعلم أكثر ارتباطاً بالواقع من خلال تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد التعليمية، وتتعدى فوائده الفوائد الأكاديمية والاجتماعية فقط، وإنما تزيد إلى أكثر من ذلك من خلال العمل ضمن فريق واكتساب مهارات التقويم وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار. وبذلك نستنتج بأن استراتيجية الويب كويست ترتبط بعدة استراتيجيات أخرى هي:

1- اعتمادها على الاستقصاء والنظرية البنائية.

2- اعتمادها على التعلم التعاوني.

3- اعتمادها على مهارات التفكير الناقد والتحليلي.

5- استخدامها للوسائط المتعددة.

6- تحقيقها لنظرية الذكاءات المتعددة.

7- اعتمادها على التقويم المستمر.

8- دمجها الإنترنت في التعليم (سمارة، 2013).

ويرى الدحيم (2017) أنه يمكن إسناد استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب إلى النظريات التربوية التالية:

أ- النظرية المعرفية لبياجيه

وذلك من خلال مبدأ بنائية المعرفة، أي أن المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، بل تبني بشكل فعال من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، مما يؤدي إلى تحقيق النمو العقلي، والتخلص من التمرکز حول الذات، وبناء الخبرة القائمة على النشاط.

ب- النظرية البنائية الاجتماعية ليفيجوتسكي

وذلك من خلال تشجيع المتعلمين على الوصول إلى المعلومات عن طريق الرحلات الاستكشافية عبر الويب، وإكسابهم مهارات البحث عبر الإنترنت بشكل منتج، وتشجيع العمل التعاوني والجماعي، وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين، وتطوير قدراتهم العقلية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وإكسابهم المعرفة بدلاً من نقلها إليهم مباشرة من قبل المعلم.

خطوات تنفيذ استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب

تمر عملية بناء الرحلات المعرفية عبر الويب بمجموعة من الخطوات الرئيسة التي يندرج منها عدد من الخطوات الفرعية بدءاً من اختيار الموضوع وحتى تصبح تطبيقاً عبر الويب، وهذه الخطوات هي كالتالي:

1- اختيار الموضوع الذي سوف يتم تناوله.

- 2- تحديد نموذج التصميم الذي سوف يتم اتباعه.
- 3- تحديد المهام التي سيقوم بها المتعلم.
- 4- وصف عمليات التقويم ومقاييس التقدير.
- 5- تصميم العمليات والإجراءات التي سيتم حدوثها.
- 6- تعبئة باقي مكونات نموذج التصميم ثم نشره عبر الويب (الحلواني وآخرون، 2015).

مواصفات وخصائص الويب كويست الجيد

للويب كويست الجيد مجموعة من المواصفات التالية:

- 1- دليل للطلبة حول المادة التدريسية.
- 2- توفر العمل الجماعي والتشاركي بمرونة وحسب الظروف.
- 3- يمكن إضافة روابط المواقع (المصادر) لإثراء الدرس بشكل إيجابي.
- 4- تمكن الطالب من العمل باستقلالية حيث تحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعليم والتعلم.
- 5- على المعلم أن يقوم بفحص مخططات الدرس التي يقوم بتصميمها بنفسه حول ارتباط الدرس وكذلك فحص الروابط.
- 6- إذا أراد المعلم استخدام الويب كويست عليه أولاً أن يبحث عن مخططات جاهزة على الإنترنت لتوفير الوقت والجهد والمال.
- 7- يقسم الطلاب إلى فرق ومجموعات ويكون على كل فريق تجميع أكبر قدر من المعلومات باتباع استراتيجية اللعبة المطروحة، ويقوم الفريق الفائز بجمع القدر الأكبر من المعلومات (عبد الحليم، شادية، وتام، صلاح، 2016).

دور المعلم في استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب

ترى علي (2021) أن هناك أدواراً عديدة للمعلم عند تصميم واستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب هي:

- 1- يختار المعلم موضوع البحث مناسب للبيئة المحيطة بالمعلم والمتعلم.
- 2- يقيس قدرة الطالب على التعامل مع محركات البحث، وأن يتأكد أن طلابه يتوافر لديهم الحد الأدنى من مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت.
- 3- اختبار مدى توفر الخبرات السابقة لدى التلاميذ، بأن يحدد الخبرة السابقة لطلابه.
- 4- يوضح للتلاميذ كيفية التعامل مع محركات البحث والمواقع.
- 5- يقوم بوضع خطة أولية لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، ويتم فيها تحديد أقصى قدر من الوقت يمكن أن يتاح للمتعليم في العمل على الكمبيوتر، وكذلك تحديد دور كل طالب في تلك الاستراتيجية.
- 6- اختيار الوقت المناسب لإدارة الوقت على جهاز الكمبيوتر.
- 7- ينتقي المصادر التي سوف يستعين بها المتعلم لتحقيق المهمة بدقة.

- 7- يقوم المعلم بالإشراف على تلاميذه أثناء قيامهم بالتعليم عبر الرحلات المعرفية وتحوله من دور المعلم الملحق إلى المعلم المرشد والموجه لتلاميذه.
- 8- استمراره بالعمل حتى بعد انتهائه من العمل على جهاز الكمبيوتر.
- 9- أن يقدم المعلم عرضاً تقديمياً توضيحياً للتلاميذ.
- 10- بث روح الحماسة بين التلاميذ لموضوع البحث الجديد للوصول للهدف الرئيس من البحث.
- 11- اختيار المصادر والروابط المناسبة والملائمة للدروس والموضوعات محل الدراسة.
- 12- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في المهمات المطلوبة من التلاميذ ومراعاة الوقت المتاح لإنجاز هذه المهمات.
- 13- أن يحافظ المعلم على نشر روح التعاون بين التلاميذ من خلال فريق العمل التعاوني.

دور المتعلم في استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب

ويتضح دور المتعلم فيما يلي:

- 1- البحث عن المعلومة وتحليلها وتفسيرها وفق المهام المستند إليها.
- 2- بحثه عن المعلومة بنفسه وتصميمه على الوصول إليها وعرضها على زملائه.
- 3- استخدام التكنولوجيا في أغراض التعليم والتعلم والوصول للهدف.
- 4- بث روح العمل التعاوني بينه وبين زملائه (عوض الله، 2017).

عيوب الويب كويست

على الرغم من مزايا الويب كويست إلا أنه له بعض العيوب تتمثل في:

- 1- وسيلة غير متاحة للجميع.
 - 2- يحتاج إلى جهد مكثف لتدريب وتأهيل المعلمين والطلاب بشكل خاص.
 - 3- ارتباطها بعوامل تقنية أخرى مثل كفاءة شبكات الاتصالات وتوافر الأجهزة والبرامج ومدى القدرة على إنتاج المحتوى.
 - 4- استراتيجية صعبة الاستخدام على المتعلم غير المدرب جيداً على استخدام الإنترنت.
 - 5- قد يكون الاعتماد على المصادر الإلكترونية يزيد من التركيز على الجانب المعرفي أكثر من الجانبين المهاري والوجداني (عبد الحليم، شادية، وتام، صلاح، 2016).
- ويرى صالح (2014، 144) أنه على الرغم من المميزات المتعددة لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب فإن هنالك بعض الانتقادات التي وجهت لها، وهي كالتالي:
- أ- لا تناسب طلاب الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية؛ لضعف امتلاكهم لمهارات البحث عبر الإنترنت، وضعف القدرات القرائية لديهم.

ب- لا تناسب كل الموضوعات الدراسية.

ج- تركز الرحلات المعرفية قصيرة المدى التي على إكساب المعرفة فقط، بالتالي لا تكون رحلات معرفية حقاً؛ لأنه لا يحدث تجهيز للمعلومات ذي مستويات عليا.

د- تأخذ من المعلم وقتاً طويلاً في إعدادها. ضعف الاتصال بالإنترنت، أو انقطاع التيار الكهربائي.

هـ- لا تراعي خصائص جميع المتعلمين، والفروق الفردية فيما بينهم؛ لأنها تكتب لكل أفراد الفصل.

توظيف الويب كويست (Web Quest) في تعليم مادة الرياضيات

على الرغم من قلة الدراسات العربية التي هدفت إلى اختبار مدى فاعلية الويب كويست في تعليم الرياضيات بشكل خاص؛ إلا أنَّ كافة الدراسات السابقة العربية والأجنبية أثبتت فاعلية الويب كويست (Web Quest) في تعليم مادة الرياضيات كما في دراسة (الشهري، 2020) التي أكدت علي أهمية الويب كويست في تدريس الرياضيات، ودراسات (السعيد، 2016؛ Allan & Street, 2007; Halat, 2008; Yang et al., 2011) أنَّ توظيف الويب كويست في تعليم الرياضيات ساهم في تنمية المهارات التفكيرية والتحليلية للطلبة، وشجّعهم على الابتكار، وأنَّ الويب كويست حفّز الطلاب على تعلم الرياضيات، كما أسهم في تنمية مهارات الطالبات نحو تعلم الرياضيات.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة أبو جلبة (2017) إلى التعرف على أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة الرياضيات في مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي ذا تصميم المجموعتين المتكافئتين، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار في التفكير البصري من إعداد الباحثة، وتم تطبيق الدراسة على عينة قدرها (40) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، تم اختيارها بطريقة عشوائية، وُزعت بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني المتوسط للمجموعتين الضابطة والتجريبية، في مهارات التفكير البصري ككل؛ حيث بلغ متوسط التجريبية (17.15) في حين بلغ متوسط الضابطة (8.50)، لصالح المجموعة التجريبية تُعزى إلى المتغير المستقل. وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات، كان أبرزها: تقديم محتوى وحدة الهندسة والاستدلال المكاني في مقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، التي أظهرت الدراسة فاعليتها. وتدريب المعلمات على تصميم برامج الويب كويست وتفعيلها في عملياتهم التدريسية. وإثراء محتوى الهندسة والاستدلال المكاني في مقرر الرياضيات بمهارات التفكير البصري.

وهدف دراسة بينمز (2017) (Yenmez et al.) إلى فحص تأثير WebQuests المستخدمة في التعليمات على الإنجازات الأكاديمية للطلاب وآراء الطالب والمعلم في WebQuests، تكونت عينة الدراسة من 78 طالباً في الصف التاسع وخمسة معلمين للرياضيات. ضمن هذا النطاق، تم تطوير WebQuests للإنجازات في مجالات البيانات والحساب والتعلم الاحتمالي في مناهج الصف التاسع من قبل الباحثين. تم تطبيق اختبار التحصيل الدراسي الذي طوره الباحثون على المجموعات التجريبية والضابطة مثل الاختبار القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج أن استراتيجية التدريس WebQuest كان لها تأثير إيجابي في احتفاظ الطلاب بتعلمهم.

وهدف دراسة برناوي (2018) الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس الرياضيات على تنمية

التحصيل والدافعية للإنجاز. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وانقسمت الدراسة إلى مبحثين، تناول الأول الويب كويست، وتضمن ماهية الويب كويست، وأنواع الويب كويست، وخطوات الويب كويست. واشتمل الثاني على الدافعية للإنجاز، وتضمن، ماهية الدافعية للإنجاز، ومكونات الدافعية للإنجاز وأنماطها، وأبعاد الدافعية للإنجاز، وأهمية تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، وخصائص التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، ودور المعلم في تنمية الدافعية للإنجاز، والدافعية وعلاقتها بالتحصيل والتعلم. وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على أن دافعية الإنجاز لقيت اهتماماً بالغاً من جانب علماء النفس حتى صار البحث في هذا الميدان من المعالم المميزة للفكر السيكلوجي المعاصر. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمات على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والمدمجة مع الإنترنت والتي من بينها استراتيجية الويب كويست «الرحلات المعرفية».

كما هدفت دراسة عبدالسلام وآخرين (2019) إلى التعرف على برنامج مقترح قائم على الدمج بين مدخلي الويب كويست والتعلم التعاوني في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية. وعرض البحث إطاراً مفاهيمياً يتضمن مهارات التفكير، وبرنامجاً مقترحاً، ومدخلي الويب كويست. واعتمد البحث على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وتمثلت أدوات البحث في مهارات التفكير الناقد، وكراسة التلميذ، ودليل المعلم، واختبار التفكير الناقد، والبرنامج التدريبي المقترح، وتم تطبيقها على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الفيوم، والبالغ قوامها (45) طالب. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فروق دالة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، ووجود فروق للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وأوصى البحث بضرورة الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة في تدريس الرياضيات كالاهتمام باستخدام التكنولوجيا الحديثة، والاهتمام بمدخل الويب كويست في تدريس الرياضيات لدوره في تنمية فكرة الطالب الباحث.

وكشفت دراسة الرشيد (2019) عن أثر الرحلات المعرفية (web Quest) في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدي طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. قدمت الدراسة إطاراً مفاهيمياً تضمن مفهومي الرحلات المعرفية عبر الإنترنت وحل المسائل الرياضية، واقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وبلغ حجم العينة (30) تلميذاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (10-11) سنة، وطبق عليهم قائمة مهارات حل المسائل الرياضية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والرحلات المعرفية عبر الإنترنت لتلاميذ المجموعة التجريبية، دليل المعلم، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها نمو وتطور مهارات حل المسائل الرياضية لدى التلاميذ مما يؤكد على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية تلك المهارات، واختتمت الدراسة بعرض مجموعة من التوصيات ومن أهمها الاهتمام بتنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب.

وهدف دراسة الفضلي (2019) إلى التعرف على أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت (webQuest) في تنمية الحس الهندسي والاحتفاظ لدى طالبات المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام الاختبار كأداة للدراسة، والذي تم التحقق من صدقه وثباته، وتم اختيار عينة بالطريقة القصدية تكونت من (52) طالبة، (27) في المجموعة الضابطة، و(25) في المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة، على اختبار الحس الهندسي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة للاختبار المؤجل للاحتفاظ بالمعرفة للطالبات، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة الشهري (2020) التي هدفت الكشف عن العقبات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في توظيف الويب كويست في تعليم منهج الرياضيات، والوقوف على المقترحات لتحسين مستوى تطبيق الويب كويست في تعليم الرياضيات وبالتالي تنمية اتجاه المعلمات نحو توظيف الويب كويست، وتكوّن مجتمع الدراسة من كافة معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في محافظة ينبع في المملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بحيث تكون من (58) معلمة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في محافظة ينبع في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن المشكلات الفنية مثل انقطاع

الاتصال أثناء تصفح الإنترنت هي من أبرز العقبات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في توظيف الويب كويست في تعليم منهج الرياضيات، كما أوضحت الدراسة أن من المقترحات الكفيلة بتحسين مستوى تطبيق الويب كويست هي تجهيز المختبرات المدرسية بالأجهزة والمعدات اللازمة لتوظيف الويب كويست مما يحفز المعلمات نحو تصميم الأنشطة التفاعلية في الغرف الصفية، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتوفير الأجهزة الكافية لتطبيق الأنشطة التفاعلية الإلكترونية باستخدام الويب كويست.

أما دراسة البطوش وعياصرة (2022) فهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد أداتين لجمع البيانات هما: اختبار حل المسألة الرياضية، والمقابلات شبه المقننة وتم التأكد من صدقهما وثباتهما. وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي في إحدى المدارس الحكومية في قطر، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية، تم تدريسها وحدة القياس الهندسي باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، والثانية ضابطة تم تدريسها نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الرياضية ككل وفي كل مرحلة من مراحل حل المسألة الرياضية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الرياضيات للطلبة لجميع المراحل الدراسية.

الاستفادة من الدراسات السابقة

أسفرت نتائج الدراسات فاعلية استراتيجية الويب كويست في تدريس مادة الرياضيات، وتؤكد الباحثة أن الدراسة الحالية استفادت كثيراً مما سبقها من دراسات، حيث حاولت أن توظف كثيراً من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة. ومن جوانب الاستفادة العلمية للدراسات السابقة ما يلي:

- 1- استفادت الدراسة الحالية الدراسات السابقة في صياغة إطار نظري شامل للظاهرة إشكالية الدراسة.
- 2- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذه الدراسة.
- 3- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين إطار نظري يساهم في بناء مقياس الدراسة.
- 4- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.
- 6- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على نتائج الدراسات التي تناولت المتغيرات محور الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها ولما فيه من مميزات ذات فعالية في الدراسات الإنسانية والتربوية؛ حيث إنه يسمح بوصف النتائج وصفاً دقيقاً وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، حيث بلغ عددهم بناءً على إحصائية إدارة التعليم في تبوك (322) معلم ومعلمة، وقد جاءت الدراسة الحالية بعينة عددها (106) معلم ومعلمة، بواقع (61) من الإناث و(45) من الذكور، بالفصل الدراسي الأول 1444هـ.

جدول رقم (1) يوضح خصائص عينة أفراد الدراسة

وفق للمتغير	تصنيف المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	45	42%
	أنثى	61	58%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	91	86%
	دراسات عليا	15	14%
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	24	23%
	من 6 - 10 سنوات	29	27%
	11 سنة فأكثر	53	50%
البيئة التكنولوجية المدرسية	نعم	37	35%
	لا	69	65%
الدورات التدريبية في مهارات التدريس	نعم	19	18%
	لا	87	82%
المجموع الكلي للعينة	-	106	

يتضح من الجدول السابق الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية بغرض التعرف والاستفادة منها، قامت الباحثة بتحليل البيانات الشخصية للعينة، والتي تتعلق بـ (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، البيئة التكنولوجية المدرسية، الدورات التدريبية).

أداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد استبانة مدى الوعي باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات من وجهة نظر معلمهم، وتكونت أداة الدراسة من (20) فقرة تشمل مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة بالويب كويست وأيضاً تحتوي الاستبانة معوقات استخدام الويب كويست، وقد قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة، كدراسة كلٍّ من (البطوش وعياصرة (2022)، دراسة الشهري (2020)، دراسة (Yenmez et al. (2017)) وغيرها من البحوث والدراسات التي تحدثت عن استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات، وقد تكونت الاستبانة من قسمين، هما:

أ) المعلومات الأولية: وتعتبر بمثابة متغيرات الدراسة.

ب) فقرات الاستبيان: (من الفقرة 1 الى الفقرة 14) والتي تعبر عن وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات، (من الفقرة 15 الى الفقرة 20) المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات.

استخدمت الباحثة استبانة أداة لدراساتها، وذلك لطبيعة البيانات التي يُراد جمعها، وتتوافق مع المنهج المتبع في الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات، بهدف التعرف على مدى استخدامها.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق باستخدام الاتساق الداخلي Internal Consistency تم عمل التجانس الداخلي للاستبيان عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول رقم (2) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان

Correlations

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
(**) 0734	11	(**) 0726	1
(**) 0893	12	(**) 0798	2
(**) 0818	13	(**) 0835	3
(*) 0743	14	(**) 0803	4
(**) 0829	15	(**) 0700	5
(**) 0711	16	(**) 0805	6
(*) 0747	17	(**) 0825	7
(**) 0833	18	(**) 0769	8
(**) 0845	19	(**) 0768	9
(**) 0764	20	(**) 0685	10

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ((0,01، وهذا يدل على الاتساق والتماسك الداخلي للمقياس والدرجة الكلية.

ثبات أداة الدراسة

وقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

2- طريقة التجزئة النصفية

1- طريقة ألفا كرونباخ

أولاً: تم حساب ثبات المقياس باستخدام الفا كرونباخ Cranach's Alpha Coefficient، حيث بلغ معامل الثبات لجميع الفقرات (0,955)، مما يطمئن الباحثة لاستخدام أداة الدراسة، كأداة لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة، والوثوق بنتائج تطبيقها.

ثانياً: كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية Split half Reliability بطريقة Correlation Be- tween Forms وكان معامل لثبات (0,887).

جدول رقم (3) معاملات ثبات أداة الدراسة

عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ	معامل التجزئة النصفية
20	0,955	0,887

كما يتضح من الجدول أن جميع المعاملات دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات مما يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتجميع، فقد تم استخدمت الباحثة العديد من الأساليب الإحصائية Statistical methods المناسبة لمنهج الدراسة الوصفي كالتالي:

- معامل الارتباط لبيرسون- الفاكرونباخ - التجزئة النصفية
- الإحصاء الوصفي Descriptive analysis التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية من خلال مقياس ليكرت الخماسي التي تكون فيه تكون الاستجابة ذات 5 مستويات (موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) فالأوساط المرجحة تكون كالتالي:

المستوى	المتوسط المرجح
غير موافق على الإطلاق	من 1 الى 1,79
غير موافق	من 1,80 الى 2,59
محايد	من 2,60 الى 3,39
موافق	من 3,40 الى 4,19
موافق بشدة	من 4,20 الى 5

ومن خلال هذا تم تفسير النتائج للسؤال الأول والسابع.

- اختبار T-test

- تحليل التباين أحادي الاتجاه (Anova)

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على (ما مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات؟) وللتحقق من إجابة السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك وفقاً لاستجابات أفراد الدراسة على المقياس كما هو موضح بالجدول التالية:

جدول رقم (4) يوضح الإحصاء الوصفي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك وفقاً لاستجابات أفراد الدراسة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	لدي معرفة جيدة باستراتيجية الويب كويست	3.1132	1.35450	6
2	أستطيع توظيف استراتيجية الويب كويست مع الطلاب في مادة الرياضيات	3.0377	1.37269	11
3	ألم بالتقنيات المرتبطة بمجال تدريس الرياضيات	3.0283	1.38328	12
4	أمتلك معرفة باستخدام تطبيقات الويب 2.0	3.2547	1.22217	1
5	لدي اطلاع على الرؤية المستقبلية لتقنيات الويب 3.0 في مجال الرياضيات	3.1981	1.32733	3
6	استراتيجية الويب كويست أحد المستحدثات التكنولوجية الحديثة	3.0094	1.32733	13
7	أستخدم شبكة الإنترنت بشكل متقن	3.0566	1.34398	10
8	أطبق استراتيجية الويب كويست مع طلابي في مجال الرياضيات	3.0755	1.31438	9
9	لدي القدرة على التعامل مع البرمجيات ذات الصلة بالرسم والصور	2.9811	1.35211	14
10	أستطيع إنشاء مدونة تعليمية لإثراء المحتوى بمشاركة وتعليقات الطالبات	3.0849	1.22760	8
11	أحدد لطلابي مجموعة من المواقع التي يمكنهم الاطلاع عليها	3.0943	1.27636	7
12	أستطيع تقديم عرض توضيحي لطلاب الرياضيات	3.1226	1.23983	5
13	أوضح لطلابي كيفية التعامل مع محركات البحث والمواقع	3.1509	1.35782	4
14	أشرف على طلابي أثناء استخدام استراتيجية الويب كويست	3.2170	1.23446	2

يتضح من الجدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول المحور الأول، حيث جاء في المرتبة المتقدمة الفقرة (4،14،5)، وهي مقترية من الاتجاه المرتفع، ثم جاءت جميع الفقرات في المرتبة المتوسطة وهو ما يقابل المحايدة عن مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات، ما عد الفقرة (9) جاءت في المرتبة الأخيرة وتعني أيضاً المرتبة المتوسطة التي وصفت نتيجة السؤال الأول مما يدل استخدام ووعي معلمي المرحلة المتوسطة بالويب كويست والتعامل معه في مهارات تدريس الرياضيات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشهري (2020) التي أوصت بضرورة الاهتمام بتوفير الأجهزة الكافية لتطبيق الأنشطة التفاعلية الإلكترونية باستخدام الويب كويست.

السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الجنس؟) للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (5) نتائج اختبار ت للفروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الاحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ذكر	45	72.3611	21.5222	8.181	0.00	دالة إحصائياً
أنثى	61	47.2692	4.4197			

يتضح من بيانات الجدول رقم (5) أن متوسط استجابات المعلمين من الذكور بلغ قيمة (72.3611) بانحراف معياري (21.5222) وهو مرتفع مقارنة لمتوسط استجابات المعلمات الإناث بقيمة (47.2692) بانحراف معياري (4.4197)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (8.181) بقيمة احتمالية عند مستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.01)، من هنا نجد أنه توجد فروق وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) لصالح الذكور.

السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟) يتحقق من إجابة هذا السؤال وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6) تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لدرجات معلمي المرحلة المتوسطة وفقاً للخبرة التدريسية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	413.995	2	206.998	0.497	0.610	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	42929.901	103	416.795			
	الكلية	43343.896	105				

يوضح الجدول رقم (6) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) منه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث جاءت قيمة (ف) (0.497) بقيمة احتمالية (0.610) أكبر من (0,05) غير دالة إحصائياً.

السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير البيئة التكنولوجية المدرسية؟) للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (7) نتائج اختبار ت للفروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير البيئة التكنولوجية المدرسية

البيئة التكنولوجية المدرسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
نعم	37	56.5405	18.49263	2.301	0.02	دالة إحصائية
لا	69	65.5797	20.67423			

يتضح من بيانات الجدول رقم (7) أن متوسط استجابات معلمي المرحلة الابتدائية بالموافقة لمتغير البيئة التكنولوجية المدرسية بلغ قيمة (56.5405) بانحراف معياري (18.49263) وهو متقارب لمتوسط معلمي المرحلة الابتدائية بعدم الموافقة لمتغير البيئة التكنولوجية المدرسية بقيمة (65.5797) بانحراف معياري (20.67423)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (2.301) بقيمة احتمالية عند مستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (0.05)، من هنا نجد أنه توجد فروق وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير البيئة التكنولوجية المدرسية لصالح وجود البيئة التقنية المدرسية.

السؤال الخامس

ينص السؤال الخامس على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟) للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (8) نتائج اختبار ت للفروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	91	61.5384	20.32421	1.116	0.271	غير دالة إحصائية
دراسات عليا	15	67.8000	20.11112			

يتضح من بيانات الجدول رقم (8) أن متوسط استجابات معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات لمتغير المؤهل العلمي بكالوريوس بلغ قيمة (61.5384) بانحراف معياري (20.32421) وهو متساو تقريباً لمتوسط استجابات معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات لمتغير المؤهل العلمي دراسات عليا بقيمة (67.8000) بانحراف معياري (20.11112)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (1.116) بقيمة احتمالية عند مستوى الدلالة (0.271)، من هنا نجد أنه لا توجد فروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال السادس

ينص السؤال السادس على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مهارات التدريس؟) للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test وكانت النتيجة كالتالي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار ت للفروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى الدورات التدريبية في مهارات التدريس

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
نعم	19	63.9474	20.92174	0.359	0.728	غير دالة إحصائياً
لا	87	62.0920	20.29184			

يتضح من بيانات الجدول رقم (9) أن متوسط استجابات معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى الدورات التدريبية في مهارات التدريس بالموافقة بلغ قيمة (63.9474) بانحراف معياري (20.92174) وهو متساوي تقريباً لمتوسط وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى الدورات التدريبية في مهارات التدريس بعدم الموافقة بقيمة (62.0920) بانحراف معياري (20.29184)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (0.359) بقيمة احتمالية (0.728)، من هنا نجد أنه لا توجد فروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مهارات التدريس.

السؤال السابع

ينص السؤال السابع على (ما هي أبرز المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام الويب كويست (Quest Web) في تدريس مهارات الرياضيات؟) وللتحقق من إجابة السؤال تم استخدام الاحصاء الوصفي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك وفقاً لاستجابات أفراد الدراسة كما هو موضح بالجدول التالية:

جدول رقم (10) يوضح الاحصاء الوصفي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك وفقاً لاستجابات أفراد الدراسة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
15	عدم وجود برامج تدريبية لاستخدام استراتيجية الويب كويست يعيق استخدامها	3.1415	1.33409	3
16	الويب كويست تحتاج جهد مكثف لتدريب وتأهيل المعلمين والطلاب	3.1604	1.25080	4
17	عدم امتلاك الخبرة الكافية لاستخدام استراتيجية الويب كويست يشكل تحدياً صعباً	3.2830	1.28548	2
18	تمثل التكلفة المالية لشراء الأجهزة الذكية عقبة استخدم هذه الاستراتيجية	2.9906	1.36274	6
19	يمثل الاتصال بالإنترنت أحد معوقات استخدام استراتيجية الويب كويست	3.0755	1.328789	5
20	يشكل ضعف الاتصال بالإنترنت، وانقطاع التيار الكهربائي عائقاً لاستخدام استراتيجية الويب كويست	3.3491	1.31687	1

يتضح من الجدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول أبرز المعوقات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام الويب كويست (Quest Web) في تدريس مهارات الرياضيات، حيث جاء في المرتبة المتقدمة الفقرة (20، 17)، وهي مقترحة من الاتجاه المرتفع، ثم جاءت جميع الفقرات في المرتبة المتوسطة وهو ما يقابل المحايدة والتي وصفت نتيجة السؤال السابع مما يدل وجود معوقات تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام الويب كويست (Quest Web) في تدريس مهارات الرياضيات وكانت أبرزها ضعف الاتصال بالإنترنت، وعدم وجود الخبرة الكافية لاستخدام استراتيجية الويب كويست يشكل تحدياً صعباً.

التعليق العام على النتائج

جاءت نتائج الدراسة الحالية بوعي ومعرفة معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات في المرتبة المتوسطة، وأوضحت نتيجة السؤال الثاني وجود فروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) لصالح الذكور، وأنه أيضاً توجد فروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمتغير البيئة التكنولوجية المدرسية لصالح وجود البيئة التقنية المدرسية. كما أظهرت النتيجة أيضاً أنه لا توجد فروق في مدى وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات تعزى لمغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والدورات التدريبية في مهارات التدريس. كما أدت نتيجة الدراسة بوجود معوقات تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام الويب كويست (QuestWeb) في تدريس مهارات الرياضيات، وهذه النتيجة تتفق مع كثير من الدراسات التي توضح أهمية الوعي باستخدام الويب كويست كدراسة البطوش وعياصرة (2022) ودراسة الفضلي (2019) التي اهتمت بأثر استراتيجية

الرحلات المعرفية عبر الويب في تحسين القدرة على حل المسألة الرياضية، وأيضاً دراسة برناوي (2018) التي أوضحت الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز، واتفقت مع الدراسة الحالية دراسة علي (2021) للويب كويست بأنها مصدر تدريسي قائم على استخدام شبكه تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتعلم وفق خطوات محددة بهدف تنمية الوعي لدى المتعلمين. وأظهرت نتائج دراسة (Yenmez et al. 2017) أن استراتيجية التدريس WebQuest لها تأثير إيجابي في احتفاظ الطلاب بتعلمهم وهذا ما أكدته الدراسة الحالية بأهمية وعي معلمي المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس مهارات الرياضيات. وأظهرت نتائج دراسات (السعيد، 2016؛ Allan & Street, 2007; Halat, 2008; Yang et al., 2011) أنَّ توظيف الويب كويست في تعليم الرياضيات أسهم في تنمية المهارات التفكيرية والتحليلية للطلبة، وشجّعهم على الابتكار.

أبو جلبة، نورة بنت شبيب. (2017). أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب WebQuest في تنمية التفكير البصري في مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(5)، 38-56.

البطوش، علي يوسف، وعياصرة، أحمد فايز. (2022). أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests) في تحسين القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي. مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3)، 114-158.

البيطار، حمدي محمد، ومنصور، ماريان ميلاد. (2021). استخدام استراتيجية الويب كويست WEB QUEST في تنمية بعض مهارات برمجة برنامج Scratch لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 3(3)، 182-208.

الدحيم، بريكان. (2017). الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest. <https://ci576.wordpress.com/2017/01/11/web-quest-الرحلات-المعرفية-عبر-الويب/>

الرشيدي، خالد سعد. (2019). أثر الرحلات المعرفية (Quest Web) في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، 2(4)، 209-240.

الزهراني، أحمد يحيى، وعلام، إسلام جابر. (2021). أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة المخوة. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 37(5)، 84-112.

الحلفاوي، وليد سالم محمد والظاهري، يحيى حميد راشد، وزكي، مروة زكي توفيق. (2015). الويب 2.0 مفاهيم وتطبيقات. مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.

السعيد، حنان أحمد يحيى. (2016). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية مهارات تدريس الرياضيات لدى الطالبات الملمات بكلية التربية في أبحا. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(2)، 33-49.

الشهري، حسنه عبد الله. (2020). تنمية اتجاه الملمات نحو توظيف الرحلات المعرفية (Web) Quest في تعليم مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، 25، 1-18.

الثعلبي، راوية بنت عمر عبدالعزيز، والمالك، عبد الملك بن مسفر بن حسن. (2021). مدى وعي معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة جدة بالتقنيات التعليمية الرقمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(5)، 23-47.

برناوي، لمياء عثمان. (2018). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز. مجلة القراءة والمعرفة، 198، 229-263.

حماد، حمزة عبد الكريم. (2017). دمج مهارات التفكير في تدريس مساق الأحوال الشخصية: مهارات تفكير، خرائط مفاهيمية، رحلة معرفية، الكورت: تطبيقات عملية. مركز ديونو لتعليم التفكير.

سمارة، نسرین بسام. (2013). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الانجليزية. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

صالح، صالح محمد. (2014). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2(45)، 127-178.

عبد الحليم، شادية، وتمام، صلاح. (2016). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. مركز ديونو لتعليم التفكير.

عبد السلام، هيثم عبدالله علي، خليفة، خليفة عبدالسميع، منصور، فايز محمد، و عبدالحليم، إيمان سعد. (2019). برنامج مقترح قائم على الدمج بين مدخلي الويب كويست والتعلم التعاوني في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 4(11)، 49-90.

علي، دعاء عبدة. (2021). أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية الوعي الموسيقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، 7، 123-186.

عوض الله، سامح إبراهيم. (2017). فاعلية الرحلات المعرفية (Web Quest) في تنمية الوعي الاجتماعي بقضايا المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، ديسمبر 2017، 93-1.

الفضلي، ياسمين هداد (2019). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الإنترنت (webQuest) في تنمية الحس الهندسي والاحتفاظ لدى طالبات المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة، 19(207)، 183-213.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ahram, T., & Taiar, R. (2021). Human Interaction, Emerging Technologies and Future Systems V: Proceedings of the 5th International Virtual Conference on Human Interaction and Emerging Technologies, IHiet 2021, August 27-29, 2021 and the 6th IHiet: Future Systems (IHiet-FS 2021), October 28-30, 2021, France.

Allan, J., & Street, M. (2007). The quest for deeper learning: an investigation into the impact of a knowledge-pooling WebQuest in primary initial teacher training. british Journal of educational technology, 38(6), 1102-1112.

Chou, C. H. (2011). An inquiry into the effects of incorporating WebQuest in an EFL college course. In 2011 International Conference on Consumer Electronics, Communications and Networks (CECNet) (pp. 1-4). IEEE.

del Barco, B. L., del Río, M. I. P., & Delgado, M. G. (2016). Relevance of cooperative learning about the different profiles of the bullying dynamic. An analysis by testing the effect size. Anales de Psicología, 32(1), 80- 88.

Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and leading with technology*, 28(8), 6-9.

Halat, E. (2008). A good teaching technique: WebQuests. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 109-112.

Hassanien, A. (2006). Using Webquest to support learning with technology in higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(1), 41-49.

March, T. (2004). The learning power of WebQuests. *Educational leadership*, 61(4), 42-47.

Renau, M., & Pesudo, M. (2016). Analysis of the implementation of a WebQuest for learning English in a secondary school in Spain. *International Journal of Education and Development using ICT*, 12(2), 26-49.

Schweizer, H. & Kossow, B. (2007). WebQuests: Tools for differentiation. <http://journals.prufrock.com/IJP/c.abs/gifted-child-today/volume30/issue1/article19>.

Yang, C. H., Tzuo, P. W., & Komara, C. (2011). Using WebQuest as a Universal Design for Learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(3), 21-29.

Yenmez, A. A., Özpınar, İ., & Gökçe, S. (2017). Use of WebQuests in Mathematics Instruction: Academic Achievement, Teacher and Student Opinions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1554-1570.

Zlatkovska, E. (2010). WebQuests as a constructivist tool in the EFL teaching methodology class in a university in Macedonia. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 3, 14-2

البجتي الثاني



استكشاف الانفعالات الأساسية والمعقدة في اضطراب الوسواس القهري من خلال نموذج SPAARS

Exploring basic and complex emotions in
obsessive-compulsive disorder within the SPAARS-Model



د. فهد سعيد العنزي



DR. Fahad Saeid Alanazi

Exploring basic and complex emotions in obsessive-compulsive disorder within the SPAARS-Model

استكشاف الانفعالات الأساسية والمعقدة في اضطراب الوسواس القهري من خلال نموذج SPAARS

Fahad Saeid Alanazi

Tabuk University, Psychology Department

Clinical Psychology Unit

fahaad_net@hotmail.com

تم تصميم الدراسة الحالية لاستكشاف الانفعالات الأساسية والمعقدة الموجودة في اضطراب الوسواس القهري باستخدام مقياس الانفعالات الأساسية، والذي يشمل الانفعالات الأساسية (مثل الحزن والخوف والغضب والاشمئزاز والسعادة) والانفعالات المعقدة (على سبيل المثال ، الإحباط واليأس والعصبية والحزي والفرح).

الدراسة الحالية كانت دراسة مقطعية (مستعرضة) أجريت في عام ٢٠٢٢ على ٤٠٠ طالب جامعي وقعوا على استمارات الموافقة بالمشاركة.

وجدت الدراسة أن الوسواس القهري مرتبط بالحزن والاشمئزاز والخوف والغضب. علاوة على ذلك ، تم تحديد اليأس ، والبؤس ، والحزي ، والإذلال ، واللوم ، والإحباط والعدوان ، والسعادة ، كمؤشرات تنبؤية جيدة للوسواس القهري على عينة غير سريرية. توضح النتائج نظريًا كيف يمكن استخدام الانفعالات الأساسية والمعقدة لاستكشاف الوسواس القهري على عينة غير إكلينيكية.

كلمات مفتاحية: اضطراب الوسواس القهري، الانفعالات الأساسية، الانفعالات المعقدة، نموذج سبارز

Abstract

The current study was designed to explore the basic and complex emotions present in obsessive compulsive disorder using, the Basic-Emotion-Scale, which comprises basic emotions (e.g., sadness, fear, anger, disgust, and happiness), and complex emotions (e.g., frustration, despair, nervousness, shame and joy).

Methods current study was cross-sectional study conducted in 2022 among 400 university students who signed consent forms.

The study found that OCD correlated with sadness, disgust, fear and anger. Furthermore, despair, misery, shame, humiliation, blameworthiness, aggression frustration, and happiness were identified as good predictors of OCD in a non-clinical sample.

The findings demonstrate theoretically how basic and complex emotions can be used to explore OCD in a non-clinical sample.

Key words: obsessive compulsive disorder, OCD, Basic emotion, Complex emotion. SPAARS.

Introduction

Recurrent obsessions or compulsions (or both) are hallmarks of obsessive-compulsive disorder (OCD). The behavior typically takes up a lot of time (more than an hour per day) and can cause a lot of emotional discomfort and functional impairment. Typically, people will view obsessions and compulsions as too much or too abnormal (APA, 2015). Storch et al. (2008) argued that in the DSM-5's next iteration, OCD should be classified separately from anxiety disorders. ICD 10 (1992) followed the consensus and classified OCD separately from anxiety disorders so that it could be diagnosed using indicators such as age of onset, male and female incidence, prevalence in comorbidity studies within families (Salloum, Mezzich, & Chairman, 2009), neurotransmitter systems, genetic variables, and treatment response (Hollander, Braun and Simeon, 2008). Hence, the Diagnostic and Statistical Manual of Disorders classifies OCD as a subtype of Obsessive-compulsive associated disorders (DSM-V: 2013).

One in forty persons suffer from obsessive-compulsive disorder (Schwartz, 1997). OCD typically first appear throughout the preteen and teenage years (Greist & Jefferson, 2007). Checking compulsivity is more prevalent in males than girls between the ages of 18 and 19 years old. Research has shown that women start showing signs of obsessive cleaning around the age of 27 (Minichiello et al. 1990).

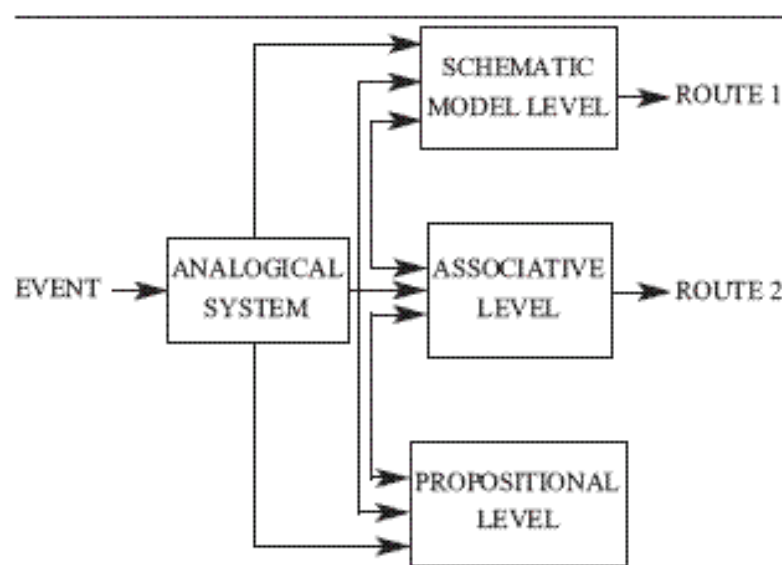
Previous studies have established a link between disgust and fear (Olatunji et al., 2004). Important research also suggests that disgust is just as informative in the process of avoiding contamination as fear (Cisler et al., 2010). So, it may be argued that disgust sensitivity plays a role in the maintenance of pathological anxieties, and that avoidance is a direct result of this sensitivity (Woody and Tolin, 2002). The emotion of disgust has been linked to many different mental health issues, including OCD, phobias, melancholy, eating disorders, body dysmorphic disorder, and erectile dysfunction (Phillips, Senior and David, 1998). In addition, OCD was found to be associated with sorrow (Grabe et al., 2006; De Berardis et al., 2005).

The five core emotions proposed by Oatley and Johnson-Laird (1987) and confirmed by a linguistic analysis in 1989 are "happiness, sadness, fear, anger and disgust". Power (2006) further researched and empirically evidenced their model, and he and Dalgleish (1997, 2008) weighed the robustness of their hypothesis in light of their findings. The five core emotions discussed above are the building blocks from which emotional complexity and disorder emerge. The list from (Oatley and Johnson-Laird, 1987; Power and Dalgleish, 1997, 2008, 2015) will be utilised.

The SPAARS (Schematic, Propositional, Analogical, and Associative Representational Systems) paradigm suggests that feelings of normal fear and anxiety can, under some conditions, be interpreted as abnormal. Coupling negative emotions like fear and disgust can lead to mental health issues like obsessive compulsive disorder (Power & Dalgleish, 1997, 2008, 2015). According to the SPAARS developed by Power and Dalgleish (2008, 2015), many types of OCD and phobias may develop from the basic feeling of disgust, rather than from fear or anxiety (see table 1).

Construction of the SPAARS model. As can be seen in Figure 1-1, this is a multilevel model of representations and processes.

Figure 1-1 The SPAARS Model (Power & Dalgleish, 2008, 2015)



The analogical system:

Smell, sound, taste, sight, touch, proprioception, and tactile are all part of the primary sensory system. Primary processing of emotionally charged external experiences is handled by this system and recorded in the individual's emotional memory (Power & Dalgleish, 2008, 2015).

The associative system:

This system does automatic processing outside of awareness. It consists of innately based thought that develops through associative learning mechanisms and skill-based behaviours that become automatic after repeated sequences (Power & Dalgleish, 2008, 2015).

The propositional system:

In cognitive psychotherapy, this level is typically cited as the root of emotional problems. As part of this approach, however, it is taken into account at both the associative and schematic levels of the process of creating emotional disorders (Power & Dalgleish, 2008, 2015).

The schematic model system:

In this framework, theory of mind is viewed as the greatest level of cognition, accommodating not just world information and models, but also self-models and social-cognitive models. Moreover, it is preoccupied with the transition between one's own identity and that of the world at large (Power & Dalgleish, 2008, 2015).

Table 1 Basic emotions and the associated emotional disorders (Power & Dalgleish, 2008, 2015)

Basic emotion	Coupled emotion	Emotional disorder
Fear	Disgust	Panic Phobias OCD GAD PTSD PTSD
Sadness	Anger Disgust (directed at the self)	Pathological Grief Traumatic Grief (PTSD) Depression
Anger	Anger/ Fear	Polyannaism/ pathological optimism Hypomania Mania Love Sickness De Clerambault's Syndrome
Disgust	Fear	OCD (2) Suicide Eating Disorders PTSD
Happiness	Anger/fear	Polyannaism/ pathological optimism Hypomania Mania Love Sickness De Clerambault's Syndrome

Fears about contamination tend to use the word “disgusting” rather than “frightening” to characterize things that might pose a concern (Sieg & Scholz, 2001; Tolin et al., 2004). Checking, arranging, and cleaning were identified as results of disgust sensitivity by Tolin et al. (2006). Disgust was determined to be the most reliable indicator of a disordered washing pattern (Thorpe, Patel and Simonds, 2003). Hence, one method to categorise washing and checking behaviours is by measuring the degree of disgust associated with them (Mancini et al, 2001; Phillips et al., 1998). According to Olatunji’s (2010) research, increasing or decreasing one’s sense of disgust can cause a shift in symptoms for people with contamination-based OCD.

After controlling for gender, age, anxiety, and depression, Mancini et al (2001), regression analysis revealed a significant positive correlation between disgust and obsessive symptoms in their investigation of a non-clinical population. Extreme repulsion sensitivity was also linked to OCD. Studies have looked at how much predisposition and sensitivity to disgust play into contamination-based OCD (Olatunji, 2010), as well as unacceptable thoughts (Olatunji et al., 2015).

Anger was also studied in relation to OCD (e.g., Painuly et al., 2011). Recently, it has been noted that clinical samples of patients with obsessive compulsive disorder have also reported higher levels of anger (Cludius et al., 2021).

To date, no study has addressed the presence of basic and complex emotions in OCD. The aim of the current study was therefore to explore a possible correlation using self-report measures. In addition, it proposed the following hypotheses:

- The “OCD” scale will have a significant relationship with the basic and complex emotions.
- The BES subscale will be used as predictors of OCD.
- The BES’s elements will be used as predictors of OCD.

Methodology Design

Cross-sectional assessment.

Participants

500 participants were recruited from Tabuk University. Target information was collected from both undergraduate and postgraduate students, who were males aged between 18 and 56. A non-clinical sample of 400 participants took part from Tabuk university in Saudi Arabia.

Ethical approval

The current research was approved by the University of Tabuk Research Ethics Committee (No: 201), and all the participants and their guardians (where applicable) signed a written informed consent form in accordance with the Declaration of Helsinki.

Statistical analysis

SPSS 19.0 was used for the analysis phase of this study. The first step was to quantify the connection between OCD and basic and complex emotions. The second step was to perform a multiple linear regression analysis of several equations using the Enter and Stepwise methods for OCD variables, to understand which expressions on the Basic-emotion-scale have a capacity to predict the occurrence of OCD. The Enter method was used for (fear, disgust, sadness, and anger) subscales. In addition, using Stepwise method for BES elements. Stepwise method was used for these variables because it has not been utilized in any other extant studies, and it was considered that the method would enrich the theoretical aspects of this research.

Instruments

Basic Emotions Scale (BES)

Power (2006) developed a novel scale for assessing the five basic emotions (Anger, Sadness, Disgust, Fear, and Happiness) based on 219 participants, consisting of 97 males and 122 females with an average age of between 17 and 46. The study began with 30 emotional terms, which were treated statistically, then revised and reduced to 21 terms. Participants were requested to self-report their experiences of the five basic emotions mentioned above. Four emotional terms were used for each basic emotion:

- Anger: anger, frustration, irritation, and aggression.
- Fear: anxiety, nervousness, tense, and worried.
- Sadness: despair, misery, gloominess, and mournfulness.
- Disgust: shame, guilt, humiliation, blameworthiness, and disgust.
- Happiness: happiness, joy, loving, and cheeriness.

This scale aims to assess how often respondents experience the five basic emotions in general. The scale ranged between 1 and 7, with one indicating 'never', four indicating 'sometimes', and seven indicating 'very often' (Power, 2006). The study was presented by Power, and Tarsia (2007) who confirmed the reliability of this scale internally (.94) with both clinical and non-clinical groups of anxious, depressed, mixed anxiety and depression, and a control group. This scale was translated from English to Arabic by Alanazi (2019) and was found to have a good internal reliability and has a good validity (face validity) and (Confirmatory factor analysis: NNFI = 0.918, CFI = 0.931, with both being 0.9>, and moreover, the root mean square error of approximation is Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.074 was < .08.). The current study found that the internal reliability for BES was (.828), which is considered high.

The Maudsley Obsessive Compulsive Inventory (Hodgson & Rachman, 1977)

The Maudsley Obsessive Compulsive Inventory (MOCI) contains 30 true and false questions developed to assess total OCD symptoms (traits). 11 of 30 questions were designed to assess washing, 9 assess checking, 7 assess slowness, 7 assess doubting, and 2 assess rumination. Moreover, a total score was obtained by gathering all five subscales. It was validated on an outpatient sample. This is a good tool for distinguishing OCD patients from other patients and from normal people. Furthermore, it was shown to have a high test-retest reliability (Hodgson & Rachman, 1977). In addition, Clark and Bolton (1985) found that it was also validated when used on adolescent patients. Moreover, it was used with university student samples (Dent & Salkovis, 1986). It also had a high Cronbach's alpha value in the current study of 0.715.

Results

As previously mentioned, the main aim of this study was to examine the association between OCD and basic and complex emotions. Non-clinical 400 subjects randomly took part and all subjects answered all of the items.

The results of the relationship between OCD and basic emotion subscales given in Table 2 include a Pearson correlation analysis of the research variables: the correlation between OCD and basic emotion subscales were tested.

Table 2

	Anger	Sadness	Disgust	Fear	Happiness
OCD	0.312**	0.505**	0.465**	0.383**	-0.264**
Checking	0.227**	0.388**	0.338**	0.280**	0.236**
Washing	0.101*	0.180**	0.191**	0.155**	-0.012
Slowness & repetition	0.302**	0.409**	0.354**	0.255	-0.196
Doubting & Conscientious	0.195**	0.353**	0.343**	0.330	-0.206**
Rumination	0.313**	0.498**	0.445**	0.319**	0.343**
***Correlation is significant at the 0.01"					
* "Correlation is significant at the 0.05"					

Based on findings obtained throughout this analysis, a significant link can be observed between OCD and sadness, disgust and anxiety subscales, respectively. A high correlation between OCD and sadness was found ($r=0.505$, $p>.01$). In addition, a second correlation between OCD and disgust proved moderate significant ($r=0.465$, $p>.01$). The significant connection between OCD and fear was also found to be moderate ($r=0.383$, $p>0.01$). In addition, the anger subscale was medium correlated with OCD ($r=0.312$, $p>0.01$). However, happiness had a lower negative correlation ($r=-0.264$, $p>0.01$).

Checking was significantly correlated with all BES-Subscales; however, a moderate correlation was found between checking (sadness and disgust) subsequently at ($r=0.388$, $p>0.01$) ($r=0.338$, $p>0.01$). In addition, the slowness and repetition subscale was significantly correlated with all BES-Subscales. It was also correlated moderately with sadness at ($r=0.409$, $p>0.01$), disgust at ($r=0.354$, $p>0.01$) and anger at ($r=0.302$, $p>0.01$). Furthermore, the doubting and conscientious subscale was significantly correlated with sadness at ($r=0.353$, $p>0.01$), disgust at ($r=0.343$, $p>0.01$), and fear at ($r=0.330$, $p>0.01$).

Moreover, the rumination subscale was significantly correlated with all BES-subscales. A strongly correlation was found with sadness at ($r=0.498$, $p>0.01$), and this was moderately correlated with disgust at ($r=0.445$, $p>0.01$), fear at ($r=0.319$, $p>0.01$), and anger ($r=0.313$, $p>0.01$); however, rumination was negatively correlated with happiness at ($r=-0.344$, $p>0.01$).

Prediction of OCD

The analyses for the best equation for predicting OCD scores from BES-scales and age were calculated using the Enter method.

Table 3

Variable	Stand. Beta	Sig. T
Sadness	.306	0.000
Disgust	.173	0.008
Fear	.121	0.027
Age	-.252	0.000
R= 0.589 , R2 = 0.347 , Adjusted R2= 0.350		

OCD= The Maudsley Obsessive Compulsive Inventory, BES=Basic Emotion Scale and age

Table 3 shows that significant contributions arise from sadness, disgust, and fear with these subscales and age proving significant predictors.

Additional analysis

- The analysis for the best equation for prediction for the Maudsley Obsessive Compulsive Inventory subscale from the sadness-subscale items using a stepwise method.

Table 4

Variable	Stand. Beta	Sig. T
Despair	.398	0.000
Misery	.178	0.002
R= 0.527 , R2 = 0.274 , Adjusted R2= 0.274		

OCD= The Maudsley Obsessive Compulsive Inventory, Sadness-Subscale

Table 4 shows that significant contributions arise from despair and misery items showing a significant result.

- Analysis of the best equation for prediction for the Maudsley Obsessive Compulsive Inventory subscale from disgust-subscale items using stepwise method.

Table 5

Variable	Stand. Beta	Sig. T
Shame	.233	0.000
Humiliation	.171	0.004
Blameworthy	.125	0.025
R= 0.449 , R2 = 0.202 , Adjusted R2= 0.196		

Table 5 shows significant contributions are made by shame, humiliation, and blameworthy items.

- The analysis for the best equation for prediction on the Maudsley Obsessive Compulsive Inventory subscale employs the fear-subscale items using stepwise method.

Table 6

Variable	Stand. Beta	Sig. T
Nervousness	.234	0.000
Anxiety	.210	0.000
R= 0.398 , R2 = 0.158 , Adjusted R2= .154		

OCD= The Maudsley Obsessive Compulsive Inventory, Fear-Subscale Table 6 shows that significant contributions are made by nervousness, and anxiety, items.

- The analysis for the best equation for prediction for the Maudsley Obsessive Compulsive Inventory subscale ranges along the anger-scale items using step-wise method.

Table 7

Variable	Stand. Beta	Sig. T
Aggression	.300	0.000
Frustration	.185	0.000
R= 0.383 , R2 = 0.146 , Adjusted R2= .142		

OCD= The Maudsley Obsessive Compulsive Inventory, Anger -Subscale

Table 7 shows that significant contributions are made from aggression, and frustration items.

The analysis for the best equation for predicting the Maudsley Obsessive Compulsive Inventory subscale arises from happiness-scale items using a stepwise method.

Table 8

Variable	Stand. Beta	Sig. T
Happiness	.303	0.000
R= 0.303 , R2 = 0.092 , Adjusted R2=0.89		

Table 8 shows that significant contributions are made from only happiness items.

Discussion

It assumed a correlation between OCD and basic and complex emotions from the BES. In this study, it investigated whether OCD could be linked with basic and complex emotions in a non-clinical sample. Current results revealed interesting correlations between OCD and BES-subscales. OCD was correlated highly with sadness and disgust subscales, and was also correlated moderately with fear, which tells us that disgust, sadness and fear can be coupled together in a clinical sample (e.g., Power, 2010), such as OCD and depression with possible overlapping between both (SPAARS: Power, 2006; Power & Dalgleish, 2008, 2015, Alanazi, Powell & Power, 2015, Alanazi, 2017). It also found that OCD is moderately correlated with anger (e.g., Cludius et al., 2021).

Checking was also significantly correlated with disgust (Thorpe, Patel and Simonds, 2003) and sadness. Also, slowness and repetition were significantly correlated with sadness, disgust and anger. In addition, doubting, conscientiousness and rumination were correlated with sadness, disgust and fear.

The multiple regression analysis

The analysis for the prediction of the OCD scores revealed that sadness, disgust, and fear subscales alongside age were important predictors of OCD. Using the BES-subscale items as predictions of OCD showed significant contributions are made by complex emotions (BES; Power, 2006: despair, misery, shame, humiliation, blameworthy, aggression frustration, aggression, frustration and happiness) items.

Conclusion

A brief comment can be made regarding our result that OCD was correlated with basic and complex emotions, with a recommendation to test the possibility of overlap between OCD and depression. Moreover, further research with clinical samples is needed to establish the specific basic and complex emotions that play a role in OCD.

Reference

- Alanazi, Fahad. (2017). Validation of a new assessment of self-disgust in non-clinical and clinical samples in Saudi Arabia.
- Alanazi, Fahad. S. M., Powell, P. A. & Power, M. (2015). Depression as a disorder of disgust. In P. Powell, P. Overton & J. Simpson (Ed.), *The Revolting Self: Perspectives on the Psychological and Clinical Implications of Self-directed Disgust* (pp. 151-165). USA: Karnac.
- Alanazi, Fahad . S. M. (2019). The Structure of Emotion within the Saudi Community: A Confirmatory Factor Analysis.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Ed.) Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Cisler, J.M., Olatunji, B.O., Feldner, M.T., Forsyth, J.P., (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: an integrative review. *J. Psychopathology*. 856 -857 *Behave. Assess.*32, 68–82.
- Clark. D.A., & Bolton. B., (1985). An investigation of two self-report measures of obsessional phenomena in obsessive-compulsive adolescents: research note *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Volume 26, Issue 3, pages 429–437, May 1985.
- Cludius, Barbara & Mannsfeld, Anna & Schmidt, Alexander & Jelinek, Lena. (2021). Anger and aggressiveness in obsessive-compulsive disorder (OCD) and the mediating role of responsibility, non-acceptance of emotions, and social desirability. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 271. 3. 10.1007/s00406-020-01199-8.
- De Berardis D, Campanella D, Gambi F, et al. (2005). Insight and alexithymia in adult outpatients with obsessive-compulsive disorder. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*.
- Dent, H., & Salkovkis, P.' (1986). Clinical measures of depression anxiety and obsessionality in non-clinical populations. *Behavioral Research and Therapy*, 24, 689-691.
- Grabe HJ, Ruhrmann S, Ettelt S, et al. (2006). Alexithymia in obsessive-compulsive disorder — results from a family study. *Psychother Psychosom*. 2006;75:312–8.
- Greist JH, Jefferson JW. (2007), Obsessive-compulsive disorder. *Focus* V(3):283-298, Summer.
- Hodgson, R. J., & Rachman, S. J. (1977). Obsessive-compulsive complaints. *Behaviour Research and Therapy*, 29, 91-94.
- Hollander, Eric M.D., Ashley Braun B.S., & Simeon, Daphne M.D. (2008). Should OCD leave the anxiety disorders in DSM-V? The case for obsessive compulsive-related disorders. *Depression and Anxiety* volume 25, Issue 4, pages 317–329, 1 April 2008.
- Manicini, F., Gragnani, A., & D'Olimpio, F. (2001). The connection between disgust and obsessions and compulsions in a non-clinical sample. *Personality and Individual Differences*, 31, 1173-1180.

- Minichiello, W.E., Baer, L., Jenike, MA., & Holland, A. (1990). Age of onset of major subtypes of obsessive compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 4, 147-150.
- Olatunji, Bunmi, O., (2010). Changes in disgust correspond with changes in symptoms of contamination-based OCD: A prospective examination of specificity. *Journal of Anxiety Disorders* 24, 313-717.
- Olatunji, B. O., Cox, R., & Kim, E. H. (2015). Self-disgust mediates the associations between shame and symptoms of bulimia and obsessive-compulsive disorder. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(3), 239– 258. <https://doi.org/10.1521/jscp.2015.34.3.239>
- Olatunji, B. O., Sawchuk, C. N., Lohr, J. M., & de Jong, P. J. (2004). Disgust domains in the prediction of contamination fear. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 93–104.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P.N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Salloum, Ihsan M., Mezzich, Juan E. & Chairman, Juan J. López-Ibor Jr, María Inés López-Ibor (2009). *Psychiatric Diagnosis: Challenges and Prospects*, “Chapter 10. Anxiety and Obsessive-Compulsive Disorders”. Wiley publishing.
- Schwartz, J.M., (1997). Obsessive-compulsive disorder. *Science and Medicine* 4, 14]23.
- Sieg, J., & Scholz, O. B. (2001). Subjektives Gefühls- und Körpererleben bei Wasch- und Kontrollzwangshandlungen [Subjective emotional and physical experience during compulsive washing and checking.]. *Verhaltenstherapie*, 11, 288-296.
- Storch, E. A., Merlo, L. J., Lehmkuhl, H., Geffken, G. R., Jacob, M., Ricketts, E, Goodman, W. K. (2008). Cognitive –behavioral therapy for Obsessive –Compulsive disorder: A non-randomised comparison of intensive and weekly approaches. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 1146-1158.
- Thorpe, S.J., Patel, S.P., & Simonds, L.M. (2003). The relationship between disgust sensitivity, anxiety and obsessions. *Behaviour Research and Therapy*, 41(12), 1397–1409.
- Tolin DF, Woods CM, Abramowitz JS. (2006). Disgust sensitivity and obsessive-compulsive symptoms in a non-clinical sample. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*. 2006; 37:30–40.
- Tolin, D. F., Worhunsky, P., & Maltby, N. (2004). Sympathetic magic in contamination-related OCD. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 35, 193-205.
- Troop, N. A., Treasure, J. L., & Serpell, L. (2002). A further exploration of disgust in eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 10, 218 – 226.
- Painuly NP, Grover S, Gupta N, Mattoo SK. Prevalence of anger attacks in depressive and anxiety disorders: implications for their construct? *Psychiatry Clin Neurosci*. 2011 Mar;65(2):165-74. doi: 10.1111/j.1440-1819.2010.02177.x. Epub 2011 Jan 14. PMID: 21232077.
- Philips, M.L., Senior, C., Fahy, T., & David, A.S (1998). Disgust-the forgotten emotion of psychiatry. *British Journal of Psychiatry*.
- Power, M.J. (2006). The structure of emotion: An empirical comparison of six models. *Cognition and Emotion*. 2006, 20 (5), 694-713.

- Power, M. (2010). *Emotion-Focused Cognitive Therapy*. John Wiley & Sons Ltd Publication.
- Power, M. & Dalgliesh, T. (1997) *Cognition and emotion: from order to disorder*. Hove, UK: Psychology press.
- Power, M. & Dalgliesh, T. (2008) *Cognition and emotion: from order to disorder*. Hove, UK: Psychology press.
- Power, M. & Dalgliesh, T. (2015) *Cognition and emotion: from order to disorder*. Hove, UK: Psychology press.
- Power, M.J., & Tarisa, M. (2007). Basic and complex emotions in depression and anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 44-57.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA Dictionary of Psychology®* (2nd ed.). American Psychological Association. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chrw2d>
- Woody, S. R., & Tolin, D. F. (2002). The relationship between disgust sensitivity and avoidant behaviour: Studies of clinical and nonclinical samples. *Journal of Anxiety Disorders*, 16, 543–559.
- World Health Organisation (WHO). (1992) *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: WHO.

البجث الثالث



تصورات آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول شبكات الدعم الاجتماعي المقدمة لهم: دراسة مسحية

Perspectives of parents of children with autism spectrum disorder towards Social support networks provided to them: A survey study

أ.د. محمد أكرم حمدان

Prof. Mohammed Akram Hamdan

تصورات آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول شبكات الدعم الاجتماعي المقدمة لهم: دراسة مسحية

Perspectives of parents of children with autism spectrum disorder towards Social support networks provided to them: A survey study

محمد أكرم حمدان

أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

Mohammed Akram Hamdan

Associate Prof., Department of Special Education, University Of Tabuk, K.S.A.

hamdan@ut.edu.sa

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول شبكات الدعم الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) أباً وأماً لديهم أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد اختيروا بطريقة قصدية من منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث ثلاث أدوات على شكل مقاييس واستبيانات تقيس احتياجات الدعم الاجتماعي للآباء، ومصادر الدعم، والاحتياجات التي لم تلَبْ لهؤلاء الآباء في شبكات الدعم الاجتماعي، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، لملائمته لأغراض الدراسة. توصلت النتائج إلى أن احتياجات الدعم الاجتماعي لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت مرتفعة، كما أن مصادر الدعم التي يتلقاها الآباء في شبكات الدعم الاجتماعي كانت مساعدة بدرجة متدنية. وأظهرت النتائج أن احتياجات الدعم التي لم تُلبْ للآباء في تلك الشبكات جاءت بدرجة متوسطة. وتوصي الدراسة بضرورة تلبية احتياجات الآباء من خلال تفعيل نظام شبكات الدعم الاجتماعية، وتفعيل مصادر الدعم لهؤلاء الآباء من قبل الجمعيات والمؤسسات كأحد مصادر الدعم الرسمية المهمة التي تعنى بتقديم خدمات الاستشارة والتدريب لهم.

الكلمات المفتاحية: آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، شبكات الدعم الاجتماعي

ABSTRACT: The current study aimed to explore the perspectives of parents of children with autism spectrum disorder towards social support networks. The study sample consisted of (78) fathers and mothers who had children with autism spectrum disorder who were intentionally chosen from the Tabuk region in the Kingdom of Saudi Arabia. The Author used three tools in the form of scales and questionnaires that measure the parents' social support needs, the resources of support, and the unmet needs of these parents in the social support networks. The quantitative descriptive approach was used to suit for the purposes of study. The results found that the social support needs for parents of children with autism spectrum disorder were high. Also, the resources of support received by parents in social support networks were low. In addition, the results showed that the unmet support needs of parents in those networks came to a medium degree. The study recommends the need of meeting the needs of parents by activating the system of social support networks, and activating the resources of support for these parents by associations and institutions as one of the important formal resources of support concerned in providing counseling and training services for them.

Keywords: parents of children with autism spectrum disorder, social support networks

يُعد اضطراب طيف التوحد (ASD) اضطراباً نمائياً يتميز بالعجز الواضح في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأنماط السلوك أو الاهتمامات أو الأنشطة المقيدة والمتكررة (American Psychiatric Association [DSM-5], 2013). وتظهر التقديرات الأخيرة لمنظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2020) أن انتشار الاضطراب في العالم هو ١ في كل ١٠٠ حالة. وتشير التقديرات الصادرة من الهيئة العامة للإحصاء لعام ٢٠١٧ في المملكة العربية السعودية، بأن هناك (٥٣٢٨٢) حالة اضطراب طيف التوحد (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧).

إن اضطراب طيف التوحد يترك في العادة تأثيرات كبيرة طويلة المدى على الأطفال المصابين، ولا تقتصر هذه التأثيرات على الأطفال فقط، وإنما تشمل آباءهم، فغالباً ما يواجه هؤلاء الآباء تحديات وصراعات كبيرة تجلب معها مشاعر شديدة ومتنوعة (Milosevics et al., 2022). تشتمل هذه التحديات، المشكلات المالية (Vohra et al., 2014)، والشعور بالخسارة والاكتئاب، والتغيرات في العلاقات الشخصية أو المهنية (Nealy et al., 2012)، وسوء الصحة العقلية، والغضب، والاكتئاب، وتقلب المزاج (Weiss, 2002). وعادة ما يكون هؤلاء الآباء دائماً في حالة مستمرة من الإجهاد الشديد، الأمر الذي يؤثر في صحتهم الجسدية والعاطفية والوظيفية (Kuru & Piyal, 2018; Hayes & Watson, 2013). وفي المقابل، تؤثر الحالة الصحية السيئة لهؤلاء الآباء في نمو أطفالهم، ويؤدي إلى خلل في التوازن داخل نظام الأسرة (Karst & Van Hecke, 2012). وعادة ما تكون مثل هذه التحديات هي محصلة لعديد من العوامل، أهمها العوامل المرتبطة بضعف القبول من المجتمع، وضعف شبكات الدعم الاجتماعي المقدمة للآباء. (Boyd, 2002)

لقد أظهرت عددٌ من الدراسات أهمية الدعم الاجتماعي المقدم من خلال شبكات الدعم الاجتماعي المتنوعة على جوانب الصحة الجسدية والعقلية لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Lu et al., 2015; Xavier & Wesley, 2021). إذ يساعد هذا الدعم المقدم من خلال تلك الشبكات، في التخفيف من التوتر والقلق والاكتئاب والحالات النفسية السلبية الأخرى (Scheerer et al., 2021)، كما يسهل تعزيز كفاءة الآباء، ويحسن من رفاهيتهم، ويزيد من مستوى مهاراتهم في التعامل مع أطفالهم المصابين بالاضطراب (Green et al., 2021). وفي الوقت نفسه، كلما قل الدعم الاجتماعي المقدم لهؤلاء الآباء، زادت معاناتهم من مشاكل نفسية مختلفة كحالات القلق والاكتئاب وغيرها (Bujnowska et al., 2021; Smith et al., 2011).

مشكلة الدراسة

من المهم النظر في مدى اندماج الأسر في بيئتها الاجتماعية، وتحديد كيف يمكن لهذه البيئة أن تقدم الدعم للأسر، إن التعرف على معتقدات وتصورات الآباء حول تلقي الدعم الكافي لأنفسهم تُشكل عوامل متنبئة مهمة في التكيف (Siklos & Kerns, 2006). ولا يتعلق الأمر فقط بحجم الدعم الذي يتلقاه الآباء، ولكن أيضاً بجودة ونوعية ذلك الدعم، والذي يلعب دوراً مهماً في الحفاظ على تكيف الأسرة، وتماسكها، وعملها (Benson & Karlof, 2009). إذ أن فهم الدعم للآباء يسمح بزيادة المعرفة بطبيعة ونوع الدعم الحقيقي للآباء، ويساعد في التعرف على آلية للمساعدة على تكيفهم (Boyd, 2002). إن فهم شبكات الدعم الاجتماعي أمر مهم لتحديد احتياجات الدعم الإضافية التي يحتاجها الآباء، ومهمة بسبب التحديات التي يواجهها هؤلاء الآباء. فمن الناحية العملية، لاحظ الباحث من خلال خبراته في ميدان اضطراب طيف التوحد في منطقة تبوك، وخبراته مع الآباء والاختصاصيين الذين يقدمون خدمات لهؤلاء الآباء في المنطقة، أن هؤلاء الآباء يفتقدون إلى الدعم الاجتماعي، ويواجهون نقصاً في احتياجات الدعم المقدمة لهم في شبكات الدعم الاجتماعي. ومن الناحية النظرية، يرى الباحث أن ثمة معرفة محدودة حالياً حول تجارب الدعم تلك مع الآباء السعوديين، وتحديد الآباء الموجودين في منطقة تبوك. وفي هذه الدراسة، يحاول الباحث اكتساب نظرة حول تصورات الآباء ذوي اضطراب طيف التوحد حول شبكات الدعم الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية من خلال تحديد مصادر الدعم المقدمة لهم، وتحديد احتياجات الدعم الخاصة بهم، والكشف عن الاحتياجات التي لم تلب لهم من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية في هذه الشبكات.

وتتمثل أسئلة الدراسة فيما يأتي:

- ما احتياجات الدعم الاجتماعي لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
- ما مصادر الدعم التي يتلقاها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في شبكات الدعم الاجتماعي؟
- ما الاحتياجات التي لم تُلبَّ لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية في شبكات الدعم الاجتماعي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن احتياجات الدعم الاجتماعي لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التعرف على مصادر الدعم التي يتلقاها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في شبكات الدعم الاجتماعي.
- تحديد الاحتياجات التي لم تُلبَّ لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية في شبكات الدعم الاجتماعي.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- تركز الدراسة على واحدة من الموضوعات العلمية المهمة، وهي شبكات الدعم الاجتماعي لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ودراسة الاحتياجات والخدمات المقدمة لهؤلاء الآباء في تلك الشبكات، وهي من المواضيع المهمة والحديثة نسبياً، وخاصة في بيئتنا العربية، وتحديدًا في المملكة العربية السعودية- منطقة تبوك.
- تزود الدراسة معلومات نظرية ومنهجية دقيقة، وخاصة أنها اتبعت أسس البحث العلمي، والتي تسد النقص الحاصل في الأدبيات العربية والتي تتعلق بموضوع شبكات الدعم الاجتماعي، وتحديدًا في مجال أسر ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية

- تزود الدراسة ثلاثة مقاييس تساعد في دراسة احتياجات الدعم الاجتماعي، وتحديد مصادر الدعم تلك، والاحتياجات التي لم تُلبَّ لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خصوصاً، والآباء ذوي الإعاقة بشكل عام، وتوفير المراكز والمؤسسات، ومقدمي الرعاية الذين يخدمون هذه الأسر؛ من أجل تحديد وتقييم عملهم.
- تقدم نتائج يستفيد منها الباحثون، وأصحاب القرار؛ من أجل تحديد فاعلية شبكات الدعم الاجتماعي لأسر وآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبالتالي اتخاذ القرارات اللازمة؛ من أجل تحسين نوعية شبكات الدعم، وتحسين نوعية الخدمات لهذه الأسر.
- تساعد الباحثين عموماً في الميادين الاجتماعية، والتربوية، وتحديدًا العاملين في مجال اضطراب طيف التوحد، والإعاقة، في إجراء بحوث ودراسات مماثلة.

مصطلحات الدراسة (المصطلحات الاجرائية)

- **آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:** هم الآباء الذين لديهم أطفال تم تشخيصهم بأن لديهم اضطراب طيف التوحد والذي يتمثل بظهور عجز واضح في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وظهور مجموعة من السلوكيات النمطية والتكرارية والمقيدة، والذين يوجدون في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في منطقة تبوك.

- شبكات الدعم الاجتماعي: هي مجموعة الخدمات والموارد التي تقدم لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموجودين في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في منطقة تبوك، من الجهات الرسمية (كالجمعيات والمراكز، والمعاهد ومؤسسات المجتمع المحلي المختلفة، والاختصاصيين والمهنيين المختلفين، وغيرهم)، والجهات غير الرسمية (كالآباء، والأصدقاء، والجيران، وغيرهم).

أدبيات الدراسة

تُعد شبكات الدعم الاجتماعي مهمة لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمساعدتهم على التعامل مع متطلبات الاضطراب في حياتهم اليومية، ووضع استراتيجيات لمواجهة هذه المتطلبات (Machado et al., 2018). إنها بنية متعددة الأبعاد توفر إطارًا تعليميًا وعاطفيًا يسمح بتفكيك العزلة الاجتماعية (Woodgate et al., 2008; Stahmer et al., 2019). وتتضمن هذه الشبكات دعمًا فعالًا، وإعلاميًا وماليًا، وعمليًا، وتشتمل على خدمات ومصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية. إذ تشير خدمات الدعم الرسمية، إلى الخدمات التي يتلقاها الآباء من المنظمات المهنية، والبرامج الممولة من الحكومة (Galpin et al., 2018)، وخدمات الرعاية المؤقتة (Papageorgiou & Kalyva, 2010)، والبرامج المجتمعية أو الترفيهية (Siklos & Kers, 2006). وتلعب خدمات الدعم الرسمية هذه دورًا مهمًا في توفير المعلومات، وزيادة تدريب الآباء وتعليمهم، وتخفيف المتطلبات اليومية (Renty & Roeyers, 2006). وتشير خدمات الدعم غير الرسمية، إلى مجموعة واسعة من الإرشادات، والمساعدة، والتشجيع، والتفاهم والتعاطف، الذي يتلقاه الآباء من الآخرين، من غير المؤسسات التي تُقدم الخدمات (Hartley et al., 2014). فقد يتلقى الآباء الدعم من مصادر مباشرة وغير مباشرة، فقد يتلقون الدعم من أزواجهم، وعائلاتهم الممتدة، والأصدقاء، وآباء آخرين لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، والجماعات الدينية، ومجموعات الدعم، ونحو ذلك (Papageorgiou & Kalyva, 2010). وعادة ما يشعر الآباء براحة أكبر في تلقي المساعدة من شبكاتهم الاجتماعية المباشرة، مثل الأصدقاء والعائلة (Fisher et al., 1988).

مهما يكن من أمر، فإن مصادر الدعم غير الرسمية تُعد أكثر فاعلية وفائدة للآباء وخاصة الأمهات (Galpin et al., 2018). لقد أشارت نتائج بعض البحوث، أن الأمهات يتجهن أولاً إلى أزواجهن كشكل من أشكال الدعم الاجتماعي، أكثر من غيرهم (Boyd, 2002). ويدعم ذلك أيضًا نتائج ويز (Weiss, 2002)، التي وجدت أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترى أن المساعدة من أفراد الأسرة المباشرين، هي الأكثر فائدة في تلبية احتياجات الدعم الخاصة بهم. كما أن مصادر الدعم غير الرسمية وتحديدًا الدعم الاجتماعي من الأزواج، هو عامل وقائي يمكن أن يزيد من الانسجام داخل الأسرة، ويقوي روابطها، ويزيد من تواصلها، ويخفف تأثير الأحداث السلبية التي تواجهها، ويمكن أن يزيد من جودة الدعم المقدم للطفل (Aydogan & Kizildag, 2017).

عموماً، فإن الآباء عادة ما يجدون القيمة والانتماء في المشاركة في مجموعات الدعم، ويبلغون عن زيادة في مهارات الأبوة والأمومة، ويزيد شعورهم بالدعم العاطفي بشكل أكبر، ويقللون من عزلتهم الاجتماعية (Mandell & Salzer, 2007). كما تُعد شبكات الدعم الاجتماعي ضرورية في تزويد الآباء بالتعليم والتدريب والمساعدة (Weiss et al., 2016; Vohra et al., 2014). ويمكن أن يؤدي توفير الدعم الفعال إلى التخفيف من آثار بعض التحديات، فعلى سبيل المثال، وُجد أن الدعم المهني يقلل من إجهاد الوالدين (Goedeke et al., 2019)، ويحسن كفاءة الآباء (Pickard et al., 2016)، ويزيد من مشاركة الأطفال في الحياة اليومية (Dunn et al., 2012). وعلى العكس من ذلك، يمكن أن يكون للدعم غير الفعال وغير الكافي عواقب سلبية، والتي قد تتمثل بالشعور بالعزلة والاعتراب (Galpin et al., 2018)، وانخفاض مستوى الرفاهية النفسية (Hodgetts et al., 2017)، وانخفاض مشاركة الوالدين في العمل والترفيه (Hodgetts et al., 2014).

لقد وجد الباحثون أن الأسر التي لديها أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تتعرض بشكل متزايد لمشاكل الحصول على الرعاية مقارنة بنظرائهم العاديين، الأمر الذي قد يخلق تحديات مالية وتحديات إضافية أخرى (Vohra et al., 2014; Weiss et al., 2016). وقد دُعيت هذه النتيجة من قبل ريفارد وآخرين (Rivard et al., 2015)، الذين وجدوا أن آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون تحديات أكبر في الحصول على الدعم من الآباء الذين لديهم أطفال

عاديون، ولا سيما بسبب الجهد الكبير المطلوب للعثور على الخدمات المتخصصة والوصول إليها. إن هؤلاء الآباء لا يتلقون في كثير من الأحيان دعمًا جيدًا من كل من شبكاتهم الاجتماعية الداخلية، والمجتمع الأوسع، فهم يعانون من مشاعر العزلة والوصم (Woodgate et al., 2008). وعادة ما يشعرون أنهم يعيشون في عالم خاص بهم، وذلك بسبب نقص المعلومات حول اضطراب طيف التوحد وفهمه لدى أطفالهم، وكذلك نقص مصادر الدعم المختلفة من شبكات الدعم الاجتماعي، مثل عدم فهم المجتمع، والانفصال عن العائلة والأصدقاء، ونظام الخدمات غير الداعمة (Woodgate et al., 2008; Galpin et al., 2018). علاوة على ذلك، قد يشعر الآباء غالبًا بالقلق بشأن السلوكيات غير المتوقعة وغير المقبولة اجتماعيًا لأطفالهم، وبالتالي تقييد الأنشطة خارج المنزل، وتقليل فرص الدعم الاجتماعي. (Nealy et al., 2012)

إن أكثر العوائق التي يتم الإبلاغ عنها بشكل متكرر عند الوصول إلى نظام الخدمات في شبكات الدعم الاجتماعي، تشتمل على التكاليف المالية، ووجود نظام خدمة معقد، ونقص الخدمات التي تركز على الأسرة، ومحدودية الوعي الثقافي من قبل مقدمي الخدمة، ونقص المعلومات حول الخدمات والتمويل (Stahmer et al., 2019; Woodgate et al., 2008). بالإضافة إلى نقص القدرة لدى مقدمي الخدمات في تقديم المعلومات بشكل منصف، وقلة المشورة أو قلة الأشخاص الذين يمكنهم تقديم الخدمات (Stahmer et al., 2019). كما يواجه الآباء صعوبات كبيرة في التنقل في نظام الخدمة، ويواجهون نقصاً واضحاً في دعم احتياجاتهم وتلبية (Pickard et al., 2016). لقد وجد سيكلوس وكيرنز (Siklos and Kerns, 2006) أن الآباء يواجهون بشكل مستمر عدم تلبية احتياجاتهم من قبل الوكالات والمؤسسات المهنية التي تعمل معهم، وعادة ما ينظر الآباء إلى الخدمات المهنية على أنها تفتقر إلى الأهلية في تقديم الخدمات، ونقص المعلومات حول طبيعة الخدمات المقدمة، كما تفتقر إلى التمويل، مما يخلق أعباء إضافية عليهم، مثل المشاركة المحدودة في الخدمات، ودفع الكثير من النفقات الشخصية، كما يواجه الآباء فهمًا محدودًا للآخرين، ويواجهون العزلة، ونقص الدعم من المهنيين، وعادة ما يُساء فهمهم باستمرار أو لا يُسمع لهم (Jones & Passey, 2004).

على الرغم من التحديات التي قد تواجه الأسر في الوصول إلى خدمات الدعم الاجتماعي، إلا أنه لا يمكن القول إن جميع الأسر تواجه تلك التحديات بنفس المستوى، ولكن هناك العديد من العوامل قد تلعب دوراً في هذا الأمر (Pickard et al., 2016). فمثلاً، فإن هذه التحديات قد تكون سائدة بشكل أكبر في المجتمعات المحرومة، مثل المجموعات العرقية والثقافية المتنوعة، وتلك ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، وذات القيود الجغرافية (Stahmer et al., 2019). قد تواجه الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض عدداً أكبر من الحواجز الهيكلية والنظامية التي قد تعيق الوصول إلى خدمات الدعم، بما في ذلك ارتفاع تكاليف الخدمات، وصعوبات النقل، وقلة الوعي بالخدمات المتاحة (Pickard et al., 2016). لقد أثبتت عدد من الدراسات، أن مجتمعات الأقليات والأسر ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، تستخدم الدعم بشكل أقل بالمقارنة مع الأسر ذات الطبقة المتوسطة والعليا، فعلى سبيل المثال وجد ماندل وسالزر (Mandell and Salzer, 2007) أن الأسر التي كانت تستخدم مجموعات الدعم بشكل أكبر، كانت من الأسر البيض، وكان لديها دخل يزيد عن ٤٠ ألف دولار، ويعيشون في مناطق الضواحي والمدن، ولديهم شهادات جامعية. ووجد ماكينتوش وآخرون (Mackintosh et al., 2005) أن الآباء يعتمدون على ما لا يقل عن خمسة إلى ستة مصادر مختلفة للدعم، تختلف حسب الحالة الاجتماعية والاقتصادية والموقع الجغرافي. كما لاحظ أفيري (Avery, 2021) أن تقديم الخدمات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتمويل تلك الخدمات، يختلف تبعاً للمقاطعة أو الإقليم، وقد تؤثر السياسات الحالية أيضاً في الخدمات التي يتلقاها الأطفال والآباء.

لقد توصل الباحثون إلى عددٍ من المجالات المحددة لاحتياجات آباء وأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من شبكات الدعم الاجتماعي، ومن بين هذه الاحتياجات، الحاجة إلى فهم التأثيرات الواسعة للاضطراب على أسرهم، والحاجة إلى المعرفة الواسعة حول الاضطراب، والرغبة في المشاركة مع الخدمات المهنية (Hartley et al., 2014). بالإضافة إلى ذلك، الحاجة إلى المعلومات والتوجيه المستمر، والدعم الشخصي، والدعم العاطفي، وكذلك الحاجة إلى الدعم الإعلامي، والدعم المهني، والدعم العائلي والاجتماعي، والدعم المالي، والحاجة إلى المدارس والمراكز الخاصة لأطفالهم (Hodgetts et al., 2015).

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بشبكات وخدمات الدعم ذات العلاقة بآباء وأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، وذوي الإعاقة بشكل عام، وقد توصل إلى مجموعة من الدراسات الحديثة، كانت معظمها دراسات أجنبية. وذلك نظراً لندرة الدراسات العربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تم تنظيم هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها التاريخي، من الأحدث إلى الأقدم، وذلك كما يأتي:

أجرى بي وآخرون (Bi et al. 2022) دراسة حاولت الكشف عن شبكة الدعم الاجتماعي لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومتطلبات الدعم الاجتماعي المتصور، ورفاهيتهم الشخصية. وكانت المشاركات من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموجودات في شنغهاي في الصين. وقد تم قياس الدعم الاجتماعي باستخدام مقياس الأحكام الاجتماعية المنقح للتوحد (The Revised Social Provisions Scale for Autism (R-SPS-A)، وتم تقييم الرفاهية الشخصية للأمهات باستخدام مؤشر الرفاهية. وقد وجد الباحثون وجود ارتباط كبير بين الرفاهية الشخصية للأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبين تحقيق متطلبات الدعم الاجتماعي المتصور. وفي الوقت نفسه، كان الدعم الاجتماعي المتصور، مرتبطاً بشكل كبير بفاعلية الدعم الاجتماعي العام. وكشفت النتائج أيضاً أن الدعم الاجتماعي المتصور كان مرتبطاً بشكل كبير بحجم شبكة الدعم الاجتماعي.

وقام ميلوسيفك وآخرون (Milosevic et al 2022). بدراسة حاولت استكشاف خبرات أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الوصول إلى الدعم، وقد شارك في الدراسة (٣٠) مشاركاً من آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومقدمي الرعاية، واستخدم الباحثون المقابلات شبه المنظمة من خلال تحليل البيانات النوعية، وتحديد المواضيع الفرعية. وأشارت النتائج إلى تفاوت مستويات الدعم المقدمة للآباء، وكان الوصول إلى خدمات الدعم غير منصف لهم، ولم تتحقق جميع احتياجاتهم، كما توصلت النتائج إلى أن الدعم المتخصص لاضطراب طيف التوحد، ودعم الآباء الآخرين، والمنظمات التطوعية، كانت أكثر فائدة من الدعم القانوني وغير المتخصص، كما تضمنت احتياجات الدعم التي لم تُلب، نقطة اتصال مستمرة للحصول على المعلومات والمشورة للآباء، وكذلك الوصول إلى العلاج المباشر، وتوفير الصحة العقلية المتخصصة للأطفال. وتؤكد النتائج على الحاجة إلى مسار واضح لخدمات الدعم بعد تشخيص الاضطراب، والحاجة إلى التدريب الخاص حول الاضطراب لمقدمي الخدمات والمهنيين، وتوفير المتخصصين ذوي العلاقة باحتياجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وهدف دراسة هلات (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لأسر الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي الإعاقة) في مركز محافظة دهوك في كوردستان العراق، وتحديد أثر جنس الطفل ذي الإعاقة على مستوى الدعم النفسي والاجتماعي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) أسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لأسر الأفراد ذوي الإعاقة كان متوسطاً، ولم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأسر التي لديها أطفال ذكور، والأسر التي لديها أطفال إناث. وأوصت الدراسة بزيادة الدعم والمساندة من قبل الجهات الرسمية وغير الرسمية لهذه الأسر.

وأجرت أفري (Avery 2021) دراسة هدف من خلالها إلى فهم تأثير مصادر الدعم على حياة آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) مشاركاً من آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد اعتمد الباحث على منهج متعدد الأساليب للكشف عن وجهة نظر الآباء، وتجاربهم المفصلة للوصول إلى الدعم، والتحديات التي تواجههم في الوصول إلى المصادر والخدمات. توصلت النتائج إلى أن هناك العديد من التحديات التي تحول دون الوصول إلى الخدمات، مثل قيود التمويل، وقوائم الانتظار الطويلة، كما أن خدمات الدعم لا تأخذ في الاعتبار احتياجات الأسرة بأكملها.

وفي دراسة لهم قام كل من ديرس وآخرون (Deris 2019) بتحديد أشكال الدعم الاجتماعي المهمة لدى الآباء الذين تم تشخيص أطفالهم باضطراب طيف التوحد مؤخراً، وشارك في الدراسة (٢٠) أب وأم لديهم أطفال مشخصين باضطراب طيف

التوحد، وقد أكمل جميع الآباء مقياس أشكال الدعم الاجتماعي الذي يقيس أشكال الدعم الاجتماعي وتصنيفها ضمن أكثر أشكال الدعم إلى أقل أشكال الدعم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم أشكال الدعم للآباء تمثلت في ثلاثة أبعاد رئيسة من أصل خمسة أبعاد، وقد تضمنت هذه الأبعاد أهم أشكال الدعم المتعلقة بالمشاركة في التدخل المبكر في برامج ما قبل المدرسة أو برنامج المدرسة، ومعدات خاصة للمساعدة في مقابلة احتياجات الطفل، والمساعدة المالية لتغطية النفقات، ومعلومات عن كيفية مساعدة الطفل، والمساعدة في النقل، ومعلومات عن مستقبل الطفل، والمساعدة في رعاية الطفل أو الرعاية المؤقتة، والحاجة إلى صديق مقرب أو أحد أفراد الأسرة للتحدث معه حول المخاوف، كما وجدت الدراسة علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الخمسة لمقياس الدراسة.

وحاول ماكنتاير وبراون (McIntyre and Brwon 2018) من خلال دراستهم تحديد مدى استخدام أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للدعم الاجتماعي، وتحديد مدى أهمية هذا الدعم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) أم أمريكية لديهن أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتتراوح أعمارهم من (٢-٦ سنوات)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. أظهرت نتائج الدراسة أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يستخدمون مزيجاً من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية، وكانت أكثر مصادر الدعم للأمهات هي، طبيب الأسرة أو طبيب الأطفال، والمساعدون المهنيون، والزوج بنسبة 94.9%، 93.6%، 92.3% على التوالي، كما أظهرت النتائج أن الأمهات وجدن أن الدعم الاجتماعي المقدم لهن كان مفيداً.

التعقيب على الدراسات السابقة

يشير تحليل قراءة الدراسات السابقة، أن معظم الدراسات ركزت على الكشف عن خبرات الآباء وتجاربهم حول خدمات الدعم المقدمة لهم، كما ركز البعض منها على دراسة أهمية خدمات الدعم، ومصادر الدعم، وتأثيرها على حياتهم. ونلاحظ أن معظم هذه الدراسات هي دراسات حديثة، وهذا يدل على أن موضوع دراسة شبكات وخدمات الدعم وتحديداً في اضطراب طيف التوحد، موضوع حديث نسبياً، وموضوع يثير اهتمام الباحثين. كما نلاحظ من هذه الدراسات، أن معظمها دراسات أجريت في بيئات غير عربية، ولم يكن سوى دراسة واحدة توصل إليها الباحث ذات علاقة قريبة بموضوع شبكات وخدمات الدعم الاجتماعي، ولكنها كانت مع الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام، وهذا ما يميز الدراسة الحالية، إذ أنها من الدراسات العربية النادرة في هذا الجانب، كما يميزها بأنها تناولت دراسة موضوع شبكات الدعم الاجتماعي مع الآباء ذوي اضطراب طيف التوحد من عدة جوانب، وهي تحديد احتياجات الدعم الاجتماعي، وتحديد مصادر الدعم، وتحديد الاحتياجات التي لم تُلبّ للآباء من تلك المصادر في شبكات الدعم الاجتماعي، وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة، كما يميزها بأنها استخدمت عدة مقاييس أجنبية تتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة في شبكات الدعم الاجتماعي، وليس مقياساً واحداً.

منهج الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموجودين في منطقة تبوك شمال غرب المملكة العربية السعودية. وبلغ حجم العينة (٧٨) مشاركاً من آباء وأمّهات هؤلاء الأطفال، تم اختيارهم قصداً بناءً على ترشيح من جمعية التوحد بمنطقة تبوك، وبناءً على رغبة الآباء في المشاركة في الدراسة. وقد تم تحديد خصائص كل من الآباء المشاركين وأطفالهم، ولكن تجدر الإشارة إلى أن الآباء فقط هم الذين شاركوا وأكملوا الاستجابة على أدوات الدراسة. كانت الغالبية العظمى من المشاركين من الإناث (79.4%) و(20.6%) من الذكور، و(72.4%) متزوجون، و(58.6%) حاصلون على شهادة البكالوريوس، والجدول رقم (١)، يبين الخصائص الديمغرافية التفصيلية للعينة النهائية للآباء المشاركين.

الجدول ١. الخصائص الديموغرافية للآباء المشاركين

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	18	20.6%
	أنثى	60	79.4%
الحالة الاجتماعية	متزوج	63	72.4%
	منفصل	13	14.9%
	أرمل	2	2.3%
	ثانوي أو أقل	21	24.1%
المستوى التعليمي	بكالوريوس	51	58.6%
	أعلى من بكالوريوس	6	6.9%
	أقل من 100 ألف ريال	59	67.8%
الدخل السنوي	من 100-200 ألف ريال	14	16.1%
	أكثر من 200 ألف ريال	5	5.7%

إلى جانب المعلومات الديموغرافية للآباء الذين شاركوا في هذه الدراسة، جُمعت عدد من المعلومات الديموغرافية لأطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث سُئل الآباء عن جنس أطفالهم، ومتوسط أعمارهم، ومستوى شدة اضطراب طيف التوحد لديهم، والجدول رقم (٢) يظهر الخصائص الديموغرافية التفصيلية للعينة النهائية لهؤلاء الأطفال.

الجدول ٢. الخصائص الديموغرافية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين شارك آباؤهم في الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	72	92.3%
	أنثى	6	7.7%
عمر الطفل	أقل من 5 سنوات	15	19.2%
	من 5-10 سنوات	28	35.9%
	من 11-18 سنة	29	37.2%
	أكثر من 18 سنة	6	7.7%
شدة اضطراب طيف التوحد	بسيط	36	46.1%
	متوسط	36	46.1%
	شديد	6	7.7%

أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة ثلاث أدوات بحث سأل الآباء عن تصوراتهم حول احتياجات الدعم الاجتماعي، ومصادر الدعم الاجتماعي التي يتلقونها، وتصوراتهم للاحتياجات التي لم تُلبّ من تلك المصادر. وقد نُشرت استطلاعات الآباء إلكترونياً من خلال استخدام خاصية نماذج جوجل (Google Forms) في محرك جوجل (Google Drive)، حيث بدأت الاستطلاعات في الفترة من ٢٤ سبتمبر، ٢٠٢٢، وأغلقت في ٢١ ديسمبر، ٢٠٢٢. وفيما يأتي عرض ملخص لهذه الأدوات:

طُورت استبانة احتياجات الأسرة في الأصل عام ١٩٩٤ من قبل كروتز (Kreutzer et al. 1994)، لتقييم احتياجات دعم أسر الأفراد المصابين بإصابات دماغية، وتم تحديثها عام ٢٠٠٦ من قبل سيكلوس وكيرنز (Siklos and Kerns 2006)، لاستخدامها في تحديد احتياجات الدعم لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومتلازمة داون. وتتضمن الاستبانة ٣١ سؤالاً حول احتياجات دعم الأسرة، حيث يُطلب من الأسرة تقييم مدى الاحتياجات ضمن محاور عامة تركز على المعلومات الصحية، والدعم العاطفي، والدعم الفعال، والدعم المهني، واحتياجات دعم المجتمع، ومدى تلبية هذه الاحتياجات نفسها، وذلك باستخدام قياس رتبي يشتمل على ثلاث درجات وهي (نعم، جزئياً، لا)، وقد ترجم الباحث الاستبانة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ لتناسب ثقافة الآباء المشاركين في هذه الدراسة، وأُجريت بعض التعديلات عليها وفقاً لآراء المحكمين (انظر صدق الأداة).

مقياس دعم الأسرة (FSS) (Family Support Scale)

تم تصميم مقياس دعم الأسرة عام ١٩٨٨ بواسطة دنست وآخرين (Dunst et al. 1988)، ويحتوي على ١٩ عبارة، حيث يُطلب من المشاركين تقييم مدى توافر مصادر الدعم، المختلفة، ونوعها، ومدى استفادتها على مقياس ليكرت مكون من ٥ درجات تتراوح من «غير مفيد على الإطلاق» إلى «مفيد للغاية». ويساعد المقياس في التعرف على مصادر الدعم التي يتلقاها الآباء من الأسر ضمن ثلاثة مصادر رئيسة هي: دعم القرابة على سبيل المثال، (الأسرة المباشرة والزوجة)، والدعم غير الرسمي على سبيل المثال، (الأصدقاء، وزملاء العمل، والآباء الآخرون)، والدعم الرسمي على سبيل المثال، (المساعدون المهنيون والوكالات). وقد ترجم الباحث المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ لتناسب ثقافة الآباء المشاركين في هذه الدراسة، وأُجريت بعض التعديلات الطفيفة عليه وفقاً لآراء المحكمين (انظر صدق الأداة).

مقياس احتياجات المصادر غير الملباة (URN) (Unmet Resource Needs)

طُور هذا المقياس من قبل كينج وآخرون (King et al. 2013) لقياس الاحتياجات التي لم تُلب للناجين من السكتة الدماغية من مقدمي الرعاية، حيث يساعد المقياس في التعرف على المعلومات المتعلقة بإدارة المخاوف الجسدية والعاطفية، ويتكون المقياس من ١٣ عبارة، ويُطلب من المشاركين الإشارة إلى موافقتهم على العبارات التي تتناول الخدمات الفعالة لإدارة الاستجابات العاطفية والجسدية والسلوكية، ويُطلب منهم تقييم إجاباتهم على مقياس ليكرت المكون من ٥ درجات تتراوح من «لا أوافق بشدة» إلى «أوافق بشدة»، إذ تُشير الدرجات الأعلى إلى الاحتياجات التي لم يتم تلبيتها بشكل كبير. وقد ترجم الباحث المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ لتناسب ثقافة الآباء المشاركين في هذه الدراسة، وأُجريت بعض التعديلات الطفيفة عليه وفقاً لآراء المحكمين (انظر صدق الأداة).

صدق الأدوات

للتحقق من دلالات صدق أدوات الدراسة، استخدم الباحث طريقة الصدق الظاهري لجميع الأدوات الثلاث، وذلك من خلال عرضها على عشرة محكمين من ذوي الخبرة في مجال اضطراب طيف التوحد، ومجال الخدمات الاجتماعية، تم اختيارهم من أربعة جامعات سعودية وأردنية وهي: (جامعة تبوك، وجامعة الملك عبد العزيز، والجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية)، وكذلك من إدارة الشؤون الاجتماعية في منطقة تبوك، وتظهر نتائج الصدق الظاهري لهذه الأدوات كما يأتي:

استبانة احتياجات الأسرة: قام الباحث بإجراء التعديلات على بعض العبارات بناءً على آراء المحكمين، حيث تم تغيير إحدى العبارات «أعضاء الكنيسة» من الاستبانة إلى عبارة «إمام المسجد»، وذلك لعدم مناسبتها للمجتمع السعودي، وتم إعادة صياغة خمس عبارات لتكون ملائمة في البيئة العربية والسعودية، وتم حذف خمسة أسئلة. وبذلك تكونت الصورة النهائية للاستبانة بنسختها العربية من (٢٦) عبارة، وتشتمل على سلم تقدير مكون من ثلاث درجات وهي (نعم، جزئياً، لا)، حيث تشير «نعم»،

إلى أن الآباء يتلقون الدعم الاجتماعي كاملاً، وتشير «جزئياً» إلى أن الآباء يتلقون دعماً اجتماعياً جزئياً، و«لا» إلى أن الآباء لا يتلقون أي دعم اجتماعي.

مقياس دعم الأسرة: أجمع المحكمون على اعتماد جميع عبارات المقياس، ولكن قدموا عدداً من التعديلات الطفيفة على صياغة عدد من الفقرات، وإعادة صياغة أسماء درجات سلم التقدير الخماسي، وقد قام الباحث بعمل هذه التعديلات؛ وذلك لتكون ملائمة في البيئة العربية والسعودية. وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس بنسخته العربية من (١٩) عبارة، وهي كما في صورتها الأصلية، وذلك ضمن سلم تقدير ليكرت الخماسي وهي (أوافق بشكل كبير، أوافق، صحيح إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة). إذ تشير «أوافق بشكل كبير» إلى أن مصدر الدعم الاجتماعي في العبارة يُشكل مصدر دعم كبير للآباء، في حين تشير «لا أوافق بشدة» إلى أن مصدر الدعم الاجتماعي في العبارة لا يُشكل أي مصدر دعم للآباء.

مقياس احتياجات المصادر غير الملباة: أجمع المحكمون على اعتماد جميع عبارات المقياس باستثناء عبارة واحدة تم حذفها، لأنها لا تنطبق على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وإنما تنطبق على المرضى الذين لديهم سكتة دماغية، كما قدم المحكمون عدداً من التعديلات الطفيفة على صياغة عدد من الفقرات، وكان من أهم التعديلات، تعديل كلمة «المريض» في العبارات إلى «الطفل». وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس بنسخته العربية من (١٢) عبارة، وذلك ضمن سلم تقدير ليكرت الخماسي وهي (أوافق بشكل كبير، أوافق، صحيح إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة). إذ تشير «أوافق بشكل كبير» إلى أن الاحتياجات لم تُلب للآباء، في حين تشير «لا أوافق بشدة» إلى أن الاحتياجات تم تليتها بشكل كبير للآباء.

ثبات الأدوات:

فيما يتعلق بدلالات ثبات الأدوات، استخدم الباحث معامل الاتساق الداخلي لعبارات الأدوات، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha Formula; α)، إذ تم تطبيق الأدوات الثلاث بنفس الوقت على عينة استطلاعية تكونت من (١٠) آباء وأمهات، من غير عينة الدراسة، وتوصلت نتائج قيم معاملات الاتساق الداخلي للدرجات الكلية للأدوات الثلاث كما في الجدول رقم (٣):

جدول رقم ٣. معاملات الاتساق الداخلي للدرجات الكلية لأدوات الدراسة

اسم الأداة	معامل الثبات
استبانة احتياجات الأسرة	91.
مقياس دعم الأسرة	88.
مقياس احتياجات المصادر غير الملباة	93.

يتضح من الجدول، أن نسب معاملات الثبات للأدوات الثلاثة تعد جيدة لأغراض التطبيق.

تصحيح الأدوات

من أجل تصحيح أدوات الدراسة ووصف استجابات المشاركين؛ تم استخدام نقاط القطع في الجدول (٤):

جدول ٤. نقاط القطع لاستجابات المشاركين على أدوات الدراسة

اسم الأداة	نقاط القطع	وصف الدرجة/الأداء
استبانة احتياجات الأسرة	1-1.96	منخفض
	1.70-2.33	متوسط
	2.33-3	مرتفع
مقياس دعم الأسرة	1-2.50	مساعدة بدرجة متدنية
	2.51-3.50	مساعدة بدرجة متوسطة
	3.51-5	مساعدة بدرجة مرتفعة
مقياس احتياجات المصادر غير الملباة	1-2.50	كبيرة
	2.51-3.50	متوسطة
	3.51-5	متدنية

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي، والذي يساعد في فهم التركيبة الديمغرافية المحددة للمشاركين وأطفالهم في الدراسة، وقياس متوسطات المشاركين الذين يعبرون عن احتياجات الدعم، ومصادر الدعم، وقياس تصورهم حول الاحتياجات التي لم تُلب من تلك المصادر في شبكات الدعم الاجتماعي، من خلال أدوات الدراسة.

تحليل البيانات

أُجريت التحليلات الإحصائية الوصفية؛ للحصول على المعلومات الديموغرافية للمشاركين وأطفالهم، وتحديد استجاباتهم على أسئلة الدراسة، حيث أُستخدمت التكرارات والنسب المئوية لوصف التركيبة الديمغرافية للمشاركين، وأُستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف الدرجات والمتوسطات الفرعية والكلية لاستجابات المشاركين على تلك الأدوات، وأُجريت هذه التحليلات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، النسخة ٢١، IBM's Statistical Package for the Social Sciences 21 (SPSS).

حدود الدراسة ومحدداتها

- اقتصرَت الدراسة على آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يتلقون خدمات اجتماعية في جمعية التوحد بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، كما اقتصرَت على (٧٨) أباً وأماً من هؤلاء الآباء.
- لم تتناول الدراسة فحص متغيراتها؛ وذلك تجنباً لزيادة عدد النتائج في الدراسة، إذ تم الاكتفاء على الإجابة عن الأسئلة الثلاثة العامة للدراسة.
- اقتصرَت الدراسة على تطبيق أداة الدراسة على المشاركين خلال الفترة من ٢٤ سبتمبر حتى ٢٤ ديسمبر، ٢٠٢٢م.

النتائج

نتائج السؤال الأول ومناقشته الذي ينص على: «ما احتياجات الدعم الاجتماعي لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟»

للتعرف على احتياجات الدعم الاجتماعي لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ حُسبت المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والعبارات الفرعية على استبانة احتياجات الأسرة، مرتبة ترتيباً تنازلياً، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول ٥. المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين على استبانة احتياجات الأسرة، مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاحتياج
11	أحتاج إلى المساعدة في الأعمال المنزلية	3.00	00.	مرتفع
13	أحتاج إلى قسط كافٍ من الراحة أو النوم	3.00	00.	مرتفع
24	أحتاج إلى رعاية مؤقتة لطفلي	2.91	29.	مرتفع
25	أحتاج إلى وقت أفضيه بمفردتي مع زوجي/زوجتي	2.90	31.	مرتفع
5	أحتاج إلى الحصول على مساعدة من أفراد الأسرة الآخرين لرعاية طفلي	2.85	36.	مرتفع
4	أحتاج إلى متخصص أتوجه إليه للحصول على المشورة أو الخدمات لمساعدة طفلي	2.85	36.	مرتفع
2	أحتاج إلى أن أكون على دراية جيدة باضطراب طفلي لكي أكون صانع قرار فعالاً فيما يتعلق باحتياجاته	2.85	36.	مرتفع
1	أحتاج إلى المشاركة في علاجات طفلي بشكل نشط	2.85	36.	مرتفع
18	أحتاج إلى أن أنظم أن مشاعري السلبية تجاه سلوكيات طفلي أمر طبيعي	2.82	38.	مرتفع
14	أحتاج إلى استراحة من مسؤولياتي	2.75	43.	مرتفع
26	أحتاج إلى مهنيين يعملون مع طفلي للتحدث معي بعبارات يمكنني فهمها	2.70	72.	مرتفع
21	أريد إجابات عن أسئلتني بصدق	2.70	72.	مرتفع
20	أحتاج إلى مساعدة في البقاء متفائلاً بشأن مستقبل طفلي	2.70	72.	مرتفع
15	أحتاج لقضاء الوقت مع أصدقائي	2.67	47.	مرتفع
6	يجب أن يتم إخباري لماذا يتصرف طفلي بطرق مختلفة أو صعبة أو غير عادية	2.67	47.	مرتفع
12	أحتاج إلى الحصول على استشارة نفسية ولزوجي/زوجتي	2.52	74.	مرتفع
22	أحتاج إلى تشجيعي لطلب المساعدة	2.52	74.	مرتفع
19	أحتاج إلى مساعدة في التعامل مع مخاوفي بشأن مستقبل طفلي	2.52	74.	مرتفع
17	أحتاج لمناقشة المشاعر المتعلقة بطفلي مع أحد الآباء الذين لديهم طفل يعاني نفس الاضطراب	2.52	50.	مرتفع
10	أحتاج إلى المساعدة في تحديد المقدار الذي يحتاجه طفلي للقيام به بنفسه	2.52	50.	مرتفع
7	أحتاج إلى وقت أفضيه بمفردتي مع أطفالي الآخرين	2.42	94.	مرتفع
9	أحتاج إلى الحصول على معلومات بخصوص التقدم العلاجي أو التعليمي لطفلي	2.37	73.	مرتفع
8	أحتاج إلى أن أطلع على ما أفعله عندما يتصرف طفلي بشكل غير عادي أو عندما يظهر سلوكيات صعبة	2.34	94.	مرتفع

3	أحتاج إلى إثبات أن آرائي تُستخدم في التخطيط لعلاج طفلي أو تعليمه	2.14	85.	متوسط
23	أحتاج إلى إظهار الاحترام من قبل المهنيين العاملين مع طفلي	2.09	1.00	متوسط
16	يجب إخباري إذا كنت أأخذ قرارات جيدة بشأن طفلي	2.05	84.	متوسط
	المتوسط الكلي	2.62	33.	مرتفع

تشير نتائج الجدول (٥) أن احتياجات الدعم الاجتماعي لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3-2.05) وبمتوسط حسابي قيمته (2.62) وانحراف معياري (33.). وجاءت احتياجات الدعم الاجتماعي الخاصة بالعبارات، «أحتاج إلى المساعدة في الأعمال المنزلية»، و«أحتاج إلى قسط كافٍ من الراحة أو النوم»، و«أحتاج إلى رعاية مؤقتة لطفلي»، و«أحتاج إلى وقت أقضيه بمفرد مع زوجي/زوجتي»، في أعلى احتياجات الدعم الاجتماعي لدى أولئك الآباء، وبمتوسطات حسابية (3.00, 3.00, 2.91, 2.90)، وانحرافات معيارية (29.00, 29.00, 31.00). على التوالي. في حين كانت احتياجات الدعم الاجتماعي في العبارات، «يجب إخباري إذا كنت أأخذ قرارات جيدة بشأن طفلي»، و«أحتاج إلى إظهار الاحترام من قبل المهنيين العاملين مع طفلي»، و«أحتاج إلى إثبات أن آرائي تُستخدم في التخطيط لعلاج طفلي أو تعليمه»، في أدنى احتياجات الدعم الاجتماعي، وبمتوسطات حسابية (2.05, 2.09, 2.14)، وانحرافات معيارية (84., 1.00, 85.) على التوالي.

من خلال قراءة النتائج السابقة يتبين أن متطلبات آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لاحتياجات الدعم الاجتماعي عموماً كانت مرتفعة، وكانت هذه الاحتياجات مرتفعة في معظمها. من غير المستغرب أن آباء هؤلاء الأطفال يبحثون عن تلبية احتياجات الدعم الاجتماعي بشكل كبير، وخاصة أنهم يواجهون العديد من الضغوط والمتطلبات، حيث تشير الدلائل إلى أن آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من عبء تقديم الرعاية والضغوط أكثر من آباء الأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى (Blacher & McIntyre, 2006; Eisenhower et al., 2005; Baker et al., 2005; Griffith et al., 2005). ووجد بلاشر وبيكر (Blacher and Baker (2007 أن المشكلات السلوكية مرتبطة بمستويات أعلى من ضغوط الأبوة والأمومة، وبالتالي ازدياد حاجتهم إلى الدعم.

إن آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يحتاجون إلى دعم اجتماعي في كثير من متطلبات حياتهم، وهذا ما أشير له في أهم النتائج الفرعية التي جاءت بدرجة مرتفعة، والتي أظهرت أن هؤلاء الآباء يحتاجون إلى المساعدة في الأعمال المنزلية، ويحتاجون إلى قسط كافٍ من الراحة أو النوم، وكذلك الحاجة إلى رعاية مؤقتة لأطفالهم، والحاجة إلى وقت للقضاء مع الشريك. ويفسر الباحث أن مثل هذه الاحتياجات جاءت في أعلى احتياجات الدعم الاجتماعي؛ لأنها بلا شك تُعد من الاحتياجات الاجتماعية الضرورية والأساسية للآباء؛ لمساعدتهم على التكيف ودعمهم لتحقيق متطلبات الحياة، والحد من الضغوط التي تواجههم، كما أنها تؤثر على رفاهيتهم. فعلى سبيل المثال، وجدت نتائج دراسة بي وآخرين (Bi et al. (2022، ثمة ارتباط كبير بين الرفاهية الشخصية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبين تحقيق متطلبات الدعم الاجتماعي لهن. وعموماً تتفق بعض هذه النتائج مع بعض النتائج التي توصل إليها ديريس (Deris (2019 التي وجدت أن المساعدة في رعاية الطفل أو الرعاية المؤقتة، كانت من أكثر أشكال الدعم الاجتماعي المهمة لدى الآباء الذين تم تشخيص أطفالهم باضطراب طيف التوحد.

ومن خلال قراءة وتحليل النتائج الفرعية أيضاً، يتضح أيضاً أن الآباء عبروا عن احتياجات أقل والتي جاءت في إخبارهم إذا كانوا قد اتخذوا قرارات جيدة بشأن أطفالهم، وإظهار الاحترام من قبل المهنيين العاملين مع أطفالهم، وإثبات أن آرائهم تُستخدم في التخطيط لعلاج أطفالهم وتعليمهم. على الرغم من أن الآباء عبروا بأن احتياجات الدعم هذه كانت أقل من غيرها، إلا أنها جاءت ضمن المستوى المتوسط، وإن تفاوتت مع غيرها من الاحتياجات، فهذه الاحتياجات ليس فيها فرق واضح ودال، مما يعني أنه من الضروري التأكيد على تحقيق وتلبية احتياجات الدعم جميعها للآباء، وعادة ما يتحقق ذلك، من خلال تفعيل مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية لهؤلاء الآباء، بهدف مساعدتهم على التكيف مع متطلبات اضطراب طيف التوحد وتبليتها، وتنمية مهاراتهم، وبالتالي الوصول إلى مستوى خدمات دعم اجتماعي جيد، ومن ثم تحقيق التوافق النفسي لهم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته، والذي ينص على: «ما مصادر الدعم التي يتلقاها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في شبكات الدعم الاجتماعي؟»

للتعرف على مصادر الدعم الاجتماعي التي يتلقاها الآباء؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والعبارات الفرعية على مقياس دعم الأسرة، مرتبة ترتيباً تنازلياً، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول ٦. المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين على مقياس دعم الأسرة، مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المساعدة من مصدر الدعم
2	الاختصاصيون المهنيون (الاختصاصيون الاجتماعيون، والمعالجون والمعلمون، وما إلى ذلك).	3.38	1.27	مساعدة بدرجة متوسطة
5	والدي	3.18	1.85	مساعدة بدرجة متوسطة
9	الأصدقاء	3.04	1.74	مساعدة بدرجة متوسطة
7	أصدقاء زوجي/زوجتي	2.96	1.70	مساعدة بدرجة متوسطة
4	المدرسة / مركز الرعاية النهارية	2.88	1.37	مساعدة بدرجة متوسطة
10	الأخصائي/الطبيب النفسي لطفلي	2.78	1.32	مساعدة بدرجة متوسطة
14	مجموعات الآباء	2.77	1.52	مساعدة بدرجة متوسطة
6	برنامج تدخل الطفولة المبكرة	2.58	1.70	مساعدة بدرجة متوسطة
1	الزوج/ة	2.50	1.40	مساعدة بدرجة متدنية
13	مجموعات/نوادي اجتماعية	2.40	1.59	مساعدة بدرجة متدنية
3	إمام المسجد	2.19	1.07	مساعدة بدرجة متدنية
17	أقارب زوجي/زوجتي	2.17	1.51	مساعدة بدرجة متدنية
8	والدي زوجي/زوجتي	2.14	1.69	مساعدة بدرجة متدنية
11	الوكالات المهنية (الصحة العامة، الخدمات الاجتماعية، الصحة العقلية)	2.13	1.01	مساعدة بدرجة متدنية
15	أقاربي	2.10	1.24	مساعدة بدرجة متدنية
12	الآباء الآخرون	2.06	1.01	مساعدة بدرجة متدنية
18	زملاء العمل	1.86	1.51	مساعدة بدرجة متدنية
16	الجيران	1.86	1.51	مساعدة بدرجة متدنية
19	طفلي	1.72	1.54	مساعدة بدرجة متدنية
	المتوسط الكلي	2.46	1.10	مساعدة بدرجة متدنية

تظهر نتائج الجدول (٦) أن مصادر الدعم الاجتماعي التي يتلقاها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في شبكات الدعم الاجتماعي، كانت مساعدة بدرجة متدنية، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (1.72-3.38)، وبمتوسط حسابي قيمته (2.46) وانحراف معياري (1.10). وبينت النتائج أن أكثر مصادر الدعم الاجتماعي المساعدة التي يتلقاها الآباء كانت من «الاختصاصيين المهنيين (الاختصاصيون الاجتماعيون والمعالجون والمعلمون وما إلى ذلك)»، و«والدي»، و«الأصدقاء»، بمتوسطات حسابية بلغت (3.38, 3.18, 3.04)، وانحرافات معيارية (1.27, 1.85, 1.74) على التوالي. في حين كانت أقل مصادر الدعم الاجتماعي المساعدة التي يتلقاها الآباء من، «طفلي»، و«الجيران»، و«زملاء العمل»، وبمتوسطات حسابية (1.72, 1.86, 1.86)، وانحرافات معيارية (1.54, 1.51, 1.51) على التوالي.

من خلال الاطلاع على النتائج أعلاه، يتضح أن مصادر الدعم الاجتماعي التي يتلقاها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من شبكات الدعم الاجتماعي سواءً مصادر الدعم الرسمية أم غير الرسمية عموماً كانت مساعدة بشكل متدني، وهذا يعني أن المصادر المقدمة لهم من المؤسسات الرسمية والجهات غير الرسمية كانت غير مساعدة في المجمل، وهذا يتفق مع ما أشار إليه وودجيت وآخرون (Woodgate et al. 2008) بأن أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لا تتلقى في كثير من الأحيان دعماً جيداً من كل من شبكتها الاجتماعية الداخلية والمجتمع الأوسع، والذي قد ينتج بسبب نقص مصادر الدعم المختلفة، وغيرها.

ويتضح من النتائج أيضاً، أن الآباء أشاروا إلى أن بعض المصادر كانت مساعدة بدرجة متوسطة، وكانت أكثر هذه المصادر الاختصاصيين المهنيين، كالاختصاصيين الاجتماعيين والمعالجين والمعلمين وغيرهم، وكذلك والدي الآباء، وأصدقائهم. وقد يفسر الباحث أن مثل هذه المصادر وخاصة الاختصاصيين المهنيين، والذين يُعدون كمصادر دعم رسمية، هم من يتعاملون بشكل مباشر مع الآباء وأطفالهم؛ من أجل تقديم الخدمات لهم، وبالتالي فهم قد يشكلون مصدر الدعم الأولي من خلال تفهمهم لمشكلاتهم ومشكلات أطفالهم الناتجة عن اضطراب طيف التوحد، وتزويد الآباء بالتعليم والتدريب المناسبين، وتقديم الاستراتيجيات الداعمة لهم للتعامل مع هذه المشكلات. كما قد يلعب والدو آباء هؤلاء الأطفال، وأصدقائهم، الذين يُعدون كمصادر دعم غير رسمية، مصادر دعم اجتماعية أولية أيضاً للآباء لتفهم مشكلاتهم، والاستماع لمخاوفهم، وتقديم الدعم العاطفي؛ من أجل التخفيف عن مشاعرهم، والحد من عزلتهم، وزيادة مشاركتهم في الحياة والترفيه، وخاصة أن مثل هذه المصادر قد تُعد الأقرب للآباء، وقد تُشكل مصادر راحة لهم، وهذا يؤكد ما أشار إليه فيشر وآخرون (Fisher et al. 1988)، بأن الآباء عادة ما يشعرون براحة أكبر في تلقي المساعدة من شبكاتهم الاجتماعية المباشرة، كالأصدقاء والعائلة.

وعموماً، تتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة ماكنتاير وبراون (McIntyre and Brwon 2018) التي بينت أن الاختصاصيين المهنيين، كانوا أحد أكثر مصادر الدعم الرسمية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة ميلوسيفك وآخرين (Milosevic et al. 2022) التي بينت أن الآباء الآخرين والمنظمات التطوعية، كانت أكثر المصادر فائدة من غيرها.

وفي المقابل، تبين النتائج أن بعض المصادر كانت مساعدة بشكل متدني أكثر من غيرها من المصادر، وكانت هذه المصادر، الطفل نفسه، والجيران، وزملاء العمل. فأما فيما يتعلق بالطفل نفسه؛ فقد يرجع الباحث ذلك إلى أن صعوبات قيود التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى الطفل، تحد من إمكانية تواصله مع الآباء وتقديم الدعم له، وأما فيما يتعلق بالجيران وزملاء العمل؛ فقد يرجع ذلك إلى نوعية العلاقات الاجتماعية بين الآباء وجيرانهم، وكذلك زملاء العمل، والتي قد تتميز بقلة التواصل فيما بينهم، وعدم الرغبة في التدخل فيما بينهم في الشؤون الاجتماعية الخاصة، وربما قد يرجع لعدم شعور الآباء بالراحة عند التعامل مع مثل هذه المصادر.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته، والذي ينص على: «ما الاحتياجات التي لم تُلبّ لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية في شبكات الدعم الاجتماعي؟»

للتعرف على الاحتياجات التي لم تُلبّ للآباء من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والعبارات الفرعية على مقياس احتياجات المصادر غير الملابة، مرتبة ترتيباً تنازلياً، وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول ٧. المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين على مقياس احتياجات المصادر غير الملابة، مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة عدم تلبية الاحتياجات من مصادر الدعم
5	كنا بحاجة إلى مساعدة في الاستجابة السلوكية لطفلنا، ولكن لم تكن لدينا	3.87	1.31	كبيرة
1	كنت بحاجة إلى مساعدة في تقديم الرعاية لطفلنا، لكنني لم أكن أمتلكها	3.56	1.44	كبيرة
12	منعنا وضعنا المالي من الحصول على الخدمات التي نحتاجها لطفلنا	3.55	1.22	كبيرة
4	كنا بحاجة إلى المساعدة في التعامل مع مشاعر طفلنا، لكننا لم نكن نمتلكها	3.53	1.34	كبيرة
6	كنا بحاجة إلى المساعدة في التعافي البدني لطفلنا، لكننا لم نحصل عليها	3.38	1.34	متوسطة
7	لم أكن أعرف أي نوع من الخدمات التي من شأنها أن تساعد في حل مشكلتنا	3.37	1.21	متوسطة
9	عادة ما أحاول الحصول على خدمة اعتقدت أنني بحاجة إليها	3.31	1.33	متوسطة
8	لم أكن أعرف من أين يمكنني الحصول على المساعدة في العثور على الخدمات التي نحتاجها	3.06	1.27	متوسطة
2	كنت بحاجة إلى المساعدة في استجاباتي العاطفية لتقديم الرعاية، لكن لم يكن لدينا	3.05	1.39	متوسطة
3	كنت بحاجة إلى المساعدة في استجاباتي العاطفية لتقديم الرعاية لطفلي، لكنني كنت مترددًا في استخدامها	2.94	1.21	متوسطة
10	كنت أتمنى أن أتمكن من استخدام الإنترنت للمساعدة في الموارد، لكنني لم أكن أعرف ذلك	1.78	.69	متدنية
11	كنت أتمنى أن أتمكن من استخدام الإنترنت للمساعدة في الوصول للخدمات لكن لم يكن لدي جهاز حاسوب.	1.49	.75	متدنية
	المتوسط الكلي	3.07	1.02	متوسطة

تُشير نتائج الجدول (٧) أن الاحتياجات التي لم تُلبَّ لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية في شبكات الدعم الاجتماعي، جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (1.49-3.87) وبمتوسط حسابي قيمته (3.07) وانحراف معياري (1.02). وجاءت العبارات، «كنا بحاجة إلى مساعدة في الاستجابة السلوكية لطفلنا، ولكن لم تكن لدينا»، و«كنت بحاجة إلى مساعدة في تقديم الرعاية لطفلنا، لكنني لم أكن أمتلكها»، و«منعنا وضعنا المالي من الحصول على الخدمات التي نحتاجها لطفلنا»، و«كنا بحاجة إلى المساعدة في التعامل مع مشاعر طفلنا، لكننا لم نكن نمتلكها»، كأكثر الاحتياجات التي لم تُلبَّ لآباء من تلك المصادر، وبمتوسطات حسابية بلغت (3.87, 3.56, 3.55, 3.53)، وانحرافات معيارية (1.31, 1.44, 1.22, 1.34) على التوالي. في حين كانت أقل الاحتياجات التي لم تُلبَّ لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية في شبكات الدعم الاجتماعي، في العبارات، «كنت أتمنى أن أتمكن من استخدام الإنترنت للمساعدة في الوصول للخدمات لكن لم يكن لدي جهاز حاسوب»، و«كنت أتمنى أن أتمكن من استخدام الإنترنت للمساعدة في الموارد، لكنني لم أكن أعرف ذلك»، وبمتوسطات حسابية (1.49, 1.78)، وانحرافات معيارية (0.69, 0.75) على التوالي.

يتضح من النتائج أعلاه أن هؤلاء الآباء لم يكن يتلقوا الدعم بشكل كبير من قبل مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية في شبكات الدعم الاجتماعي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أفيري (Avery 2021) التي وجدت أن خدمات الدعم

المقدمة لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، لا تأخذ في الاعتبار احتياجات الأسرة بأكملها. كما تشابهت مع نتائج دراسة ميلوسيفك وآخرين (2022) (Milosevic et al) التي أظهرت أن الوصول إلى خدمات الدعم لأسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كان غير منصف، ولم تتحقق جميع احتياجاتهم. وتتفق مع ما ذكره بيكارد وإنجرسول (2016) (Pickard et al) بأن الآباء يواجهون نقصاً واضحاً في دعم احتياجاتهم وتلبيةها. وترتبط مع أشار إليه سيكلوس وكيرنز (Siklos and Kerns 2006) بأن الآباء لا تُلبي احتياجاتهم بشكل مستمر من قبل الوكالات والمؤسسات المهنية التي تعمل معهم. واتفقت أخيراً مع نتائج دراسة هلات (٢٠٢٢) التي كشفت بأن مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لأسر الأفراد ذوي الإعاقة كان متوسطاً. وفي المقابل، فقد اختلفت مع نتائج دراسة ماكنتاير وبراون (2018) (McIntyre and Brwon) التي أظهرت بأن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وجدن أن الدعم الاجتماعي المقدم لهن كان مفيداً.

ومن خلال قراءة النتائج الفرعية السابقة، يتبين أن أكثر الاحتياجات التي لم تُلبَ للآباء من تلك مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية، هي الحاجة إلى مساعدة في الاستجابة السلوكية لأطفالهم، والحاجة إلى المساعدة في تقديم الرعاية لأطفالهم، والحصول على الخدمات التي يحتاجونها لأطفالهم، والمساعدة في التعامل مع مشاعر أطفالهم. وقد يرجع الباحث عدم تلبية مثل هذه الاحتياجات من قبل مصادر الدعم في شبكات الدعم الاجتماعي، إلى صعوبة فهم سلوكيات الطفل وصعوبة فهم مشاعره؛ وذلك بسبب طبيعة اضطراب طيف التوحد المعقدة، وربما حاجة الطفل إلى برامج مكثفة للتعامل مع مثل هذه السلوكيات والمشاعر، وكذلك حاجة الأسرة إلى تدريب متخصص من قبل مهنيين محترفين لفهم مثل هذه السلوكيات، وقد يرجع أيضاً إلى أن مصادر الدعم الاجتماعي وتحديداً الرسمية منها، ربما ليست بمستوى الإمكانيات الكبيرة والمتخصصة وتحديداً في منطقة تبوك –عينة الدراسة- لتقديم الدعم للآباء، إذ أن المنطقة تفتقر للمؤسسات الخاصة باضطراب طيف التوحد، وتفتقر إلى الكوادر المؤهلة والمدرية تدريباً جيداً لتلبية احتياجات الدعم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وآبائهم؛ وبالتالي تلبية مثل هذه الاحتياجات أمرٌ صعب. فكما أشار ستاهمر وآخرون (2019) (Stahmer et al) فإن نقص القدرة لدى مقدمي الخدمات في تقديم المعلومات بشكل منصف، وقلة المشورة أو قلة الأشخاص الذين يمكنهم تقديم الخدمات، ومحدودية الوعي الثقافي من قبل مقدمي الخدمة، تُشكل تحديات تعيق تلبية احتياجات الدعم لدى الأسر.

وفيما يتعلق بأقل الاحتياجات التي لم تُلبَ للآباء من مصادر الدعم الرسمية وغير الرسمية والتي ظهرت في استخدام الإنترنت للمساعدة في الوصول للخدمات، فقد يرجع ذلك إلى أن الآباء قد يمتلكون المهارات اللازمة في الحاسوب والأجهزة الذكية التي من خلالها يمكن استخدام الانترنت، وبالتالي يتصورون أن مثل هذه الاحتياجات قد تم تلبيةها لهم بشكل جيد من قبل مصادر الدعم المختلفة.

يتضح من النتائج العامة السابقة للدراسة، أن تصورات الآباء حول شبكات الدعم الاجتماعي والمتعلقة باحتياجات الدعم المقدمة لهم كانت مرتفعة، وهذا يعني أن هؤلاء الآباء لديهم متطلبات واحتياجات عالية من شبكات الدعم الاجتماعي المختلفة سواء الرسمية منها أم غير الرسمية، إذ أن تلبية مثل هذه الاحتياجات يساعد الآباء في تخطي القيود والتحديات التي يفرضها الاضطراب عليهم وعلى أطفالهم خلال فترة الحياة. ويتضح من النتائج العامة للدراسة أيضاً، أن مصادر الدعم التي يتلقاها الآباء في شبكات الدعم الاجتماعي كانت مساعدة بدرجة متدنية، وهذا يعني أن الآباء لا يتلقون المساعدة الجيدة من مصادر الدعم سواء أكانت الرسمية أم غير الرسمية، إذ تبين أن المصادر المقدمة لهم كانت محدودة، إذ كان أكثرها من الاختصاصيين، والوالدين، والأصدقاء. وأخيراً، أشارت النتائج أن احتياجات الدعم التي لم تُلبَ للآباء في تلك الشبكات جاءت بدرجة متوسطة، مما يعني أن الآباء يتصورون أن هناك احتياجات لم تقدم لهم في هذه الشبكات، والتي تفيد في التعامل مع سلوكيات الطفل وتلبية احتياجاته، والمساعدة في الحد من المشاعر السلبية التي تواجه هؤلاء الآباء خلال فترة حياتهم.

بناء على نتائج الدراسة، فإنها توصي بما يأتي:

- على المراكز، والمؤسسات، والجمعيات، والجهات الحكومية التي تقدم خدمات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم، ضرورة تلبية احتياجات الآباء من خلال تفعيل نظام الشبكات الاجتماعية للآباء، وضرورة دمجهم، وتعزيزهم للمشاركة فيها، على أن يتم التركيز على المجالات الخاصة برعاية الطفل، والأعمال المنزلية، وتقديم برامج ترفيهية للآباء لقضاء وقت الفراغ، وتوفير الاختصاصيين ذوي العلاقة باحتياجات الطفل، وتوجيههم إلى زيادة دعمهم للآباء، وتزويدهم بالمعلومات حول الطفل، وطرق التعامل مع سلوكياته.
- ضرورة تفعيل مصادر الدعم للآباء من قبل الجمعيات والمؤسسات التي تُعد أحد أهم مصادر الدعم الرسمية التي تعنى بتقديم خدمات الاستشارة والتدريب للآباء، وضرورة حث الآباء وتعزيزهم على الوصول إلى مصادر الدعم المختلفة والحصول عليها، وخاصة تلك المتعلقة بالأزواج، والأقارب، وزملاء العمل، والجيران، وأئمة المساجد، ومراكز الصحة، والصحة العقلية، والخدمات الاجتماعية؛ وذلك من أجل تلبية احتياجات هؤلاء الآباء ومتطلباتهم، ومساعدتهم على التكيف، والاندماج الاجتماعي.
- ضرورة التوسع في إنشاء المؤسسات والجمعيات التي تعنى بتقديم خدمات الدعم للآباء في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وخاصة أن المنطقة تفتقر إلى الخدمات الكمية والنوعية الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخدمات أسرهم؛ وذلك من أجل زيادة مصادر الدعم الرسمية للآباء في المنطقة، وتفعيل دورها.
- على الدراسات المستقبلية، ضرورة التحقق من أثر كل من متغيرات جنس الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، وشدة الاضطراب لديه، والمستوى العمري، وكذلك مستوى الدخل الاقتصادي للآباء، والمنطقة السكنية، على مدى تحقيق احتياجات الدعم المقدمة للآباء، ومصادر الدعم التي يلقونها في شبكات الدعم الاجتماعي.

أولاً، المراجع العربية:

- هلات، نعمان (٢٠٢٢). الدعم النفسي والاجتماعي لأسر الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في مركز محافظة دهوك. المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد (٣٥)، <https://doi.org/10.33193/IJoHSS.35.2022.431>
- الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٧). مسح ذوي الإعاقة، المملكة العربية السعودية. تم مراجعته من: https://www.ar.pdf_2017_stats.gov.sa/sites/default/files/disability_survey

ثانياً، المراجع الأجنبية:

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5, Washington, DC, London, England. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Avery, K. (2021). Understanding How Parents of Children with Autism Spectrum Disorders Perceive the Role of Formal and Informal Support Resources. (Unpublished thesis master), The University of Guelph, Canada.
- Aydogan, D., & Kizildag, S. (2017). Examination of relational resilience with couple burnout and spousal support in families with a disabled child. The Family Journal, 25(4), 407–413. <https://doi.org/10.1177/1066480717731215>
- Baker-Ericzén, M., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddler with and without autism spectrum disorders. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30, 194–204. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.194>
- Benson, P., & Karlof, K. (2009). Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39(2), 350–362. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0632-0>
- Bi, X., He1, H, Lin, H., Fan, X. (2022). Influence of Social Support Network and Perceived Social Support on the Subjective Wellbeing of Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder. Health Psychology, Front Psychol, 24, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835110>
- Blacher, J., & Baker, B. (2007). Positive impact of intellectual disability on families. American Journal on Mental Retardation, 112, 330–348. [doi%3A%2010.1352/0895%2D8017\(2007\)112%5B0330%3API-OIDO%5D2.0.CO%3B2,-](https://doi.org/10.1352/0895%2D8017(2007)112%5B0330%3API-OIDO%5D2.0.CO%3B2,-)
- Blacher, J., & McIntyre, L. (2006). Syndrome specificity and behavioural

disorders in young adults with intellectual disability: Cultural differences in family impact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50,184–198. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16430730/#:~:text=doi%3A%2010.1111/j.1365%2D2788.2005.00768.x>.

- Boyd, B. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*,17(4),208–215. <https://doi.org/10.1177/10883576020170040301>
- Bujnowska, A., Rodríguez, C., García, T., Areces, D., & Marsh, N. (2021). Coping with stress in parents of children with developmental disabilities. *Int. J. Clin. Health Psychol.* 21, 100254–100259. doi: [10.1016/j.ijchp.2021.100254](https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100254)
- Deris, A., Flynn-Wilson, L., Ota, C., & Hanlon, A. (2019). Investigation of social supports for parent's children with Autism. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*,4(1), 17–31.
- Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L., Tanquary, J. (2012). Impact of a contextual intervention on child participation and parent competence among children with autism spectrum disorders: a pre-testposttest repeated-measures design. *Am J Occup Ther*,66, 520-528. <https://doi.org/10.5014/ajot.2012.004119>
- Dunst, C., Jenkins V., & Trivette, C. (1988). Family Support Scale in Dunst CJ, Trivette CM, & Deal AG (Eds.), *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice* (p. 157). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Eisenhower, A., Baker, B., & Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49,657–671. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00699.x>
- Fisher, J., Goff, B., Nadler, A., & Chinsky, J. (1988). Social psychological influences on help seeking and support from peers. In B. H. Gottlieb (Ed.), *Marshaling social support: Formats, processes, and effects* (pp. 267–304). https://www.researchgate.net/publication/312946773_Social_psychological_influences_on_help_seeking_and_support_from_peers
- Galpin, J., Barratt, P., Ashcroft, E., Greathead, S., Kenny, L., Pellicano, E(2018)). The dots just don't join up: Understanding the support needs of families of children on the autism spectrum. *Autism*. 22(5),571-584. <https://doi.org/10.1177/1362361316687989>

- Goedeke, S., Shepherd, D., Landon, J., Taylor, S. (2019). How perceived support relates to child autism symptoms and care-related stress in parents caring for a child with autism. *Res Autism Spectr Disord*,60,36-47 <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2019.01.005>
- Green, C., Smith, J., Bent, C., Chetcuti, L., Sulek, R., & Uljarević, M. (2021). Differential predictors of well-being versus mental health among parents of pre-schoolers with autism. *Autism* 25, 1125–1136.
- Griffith, G., Hastings, R., Nash, S., & Hill, C. (2010). Using matched groups to explore child behavior problems and maternal well-being in children with Down syndrome and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 610–619.
- Hartley, S., Mihaila, I., Otalora-Fadner, H., & Bussanich, P. (2014). Division of labor in families of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Family Relations*,63(5),627–638. <https://doi.org/10.1111/fare.12093>
- Hayes, S., & Watson, S. (2013). The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *J. Autism Dev. Disord.* 43, 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Hodgetts, S., McConnell, D., Zwaigenbaum, L., Nicholas, D. (2014). The impact of autism services on mothers' occupational balance and participation. *OTJR*,34(2),81-93. <https://doi.org/10.3928/15394492-20130109-01>
- Hodgetts, S., McConnell, D., Zwaigenbaum, L., Nicholas, D. (2017). The impact of autism services on mothers' psychological wellbeing. *Child Care Health Dev*,43(1),18-30. <https://doi.org/10.1111/cch.12398>
- Hodgetts, S., Zwaigenbaum, L., Nicholas, D. (2015). Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. *Autism*,19(6),673–83. <https://doi.org/10.1177/1362361314543531>
- Jones, J., & Passey, J. (2004). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. *Journal on Developmental Disabilities*,11(1),31–46. <https://oadd.org/wp-content/uploads/2016/12/jonespassey.pdf>
- Karst, J., & Van Hecke, A. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: a review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 15, 247–277. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6>
- King, R., Hartke, R., Lee, J., & Raad, J. (2013). The stroke caregiver unmet resource needs scale: Development and psychometric test-

ing. *The Journal of Neuroscience Nursing*, 45(6), 320–328. <https://doi.org/10.1097/JNN.0b013e3182a3ce40>

- Kreutzer, J., Serio, C., & Bergquist, S. (1994). Family needs after brain injury: A quantitative analysis. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 9(3), 104–115. <https://doi.org/10.1097/00001199-199409000-00009>
- Kuru, N., & Piyal, B. (2018). Perceived social support and quality of life of parents of children with autism. *Niger. J. Clin. Pract.* 21, 1182–1189.
- Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., & Sun, Q., (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Res. Autism Spectr. Disord.* 17, 70–77. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.05.003>
- Machado, M., Londero, A., Pereira, C. (2018). Becoming the family of a child with Autistic Spectrum Disorder. *Contextos Clín*, 11(3), 335–50. <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.05>.
- Mackintosh, V., Myers, B., & Goin-Kochel, R. (2005). Sources of information and support used by parents of children with autism spectrum disorders. *Journal on Developmental Disabilities*, 12(1), 41–51.
- Mandell, D., & Salzer, M. (2007). Who joins support groups among parents of children with autism? *Autism*, 11(2), 111–122. <https://doi.org/10.1177/1362361307077506>
- McIntyre, L. & Brwon, M. (2018). Examining the utilization and usefulness of social support for mothers with young children with autism spectrum disorder. *J Intellect Dev Disabil*, 43(1), 93–101. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1262534>
- Milosevic, S., Brookes-Howell, L., Randell, E., Williams-Thomas, R., Delpont, S., Busse, M., Gillespie, D., Ahuja, A., & McKigney, M. (2022). Understanding the support experiences of families of children with autism and sensory processing difficulties: A qualitative study. *Health Expect*, 25(3), 1118–1130. <https://doi.org/10.1111/hex.13465>
- Milosevic, S., Brookes-Howell, L., Randell, E., Williams-Thomas, R., Delpont, S., Busse, M., Gillespie, D., Ahuja, A. S., McKigney, A. M., Glarou, E., & McNamara, R. (2022). Understanding the support experiences of families of children with autism and sensory processing difficulties: A qualitative study. *Health Expectations*, 25(3), 1118. <https://doi.org/10.1111/hex.13465>
- Nealy, C., O'Hare, L., Powers, J., & Swick, D. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers'

perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 187–201. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.675624>

- Papageorgiou, V., & Kalyva, E. (2010). Self-reported needs and expectations of parents of children with autism spectrum disorders who participate in support groups. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 653–660. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.001>
- Pickard, K., Wainer, A., Bailey, K., Ingersoll, B. (2016). A mixed-method evaluation of the feasibility and acceptability of a teal health based parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(7), 845–855. <https://doi.org/10.1177/1362361315614496>
- Renty, J., & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: The voices of the parents. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 371–385. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00584.x>
- Rivard, M., Lépine, A., Mercier, C., & Morin, M. (2015). Quality determinants of services for parents of young children with autism spectrum disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2388–2397. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0041-2>
- Scheerer, N., Boucher, T., Bahmei, B., Iarocci, G., Arzanpour, S., & Birmingham, E. (2021). Family experiences of decreased sound tolerance in ASD. *J. Autism Dev. Disord.* <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05282-4>
- Siklos, S., & Kerns, K. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 921–933. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0129-7>
- Smith, L., Greenberg, J., & Seltzer, M. (2011). Social support and well-being at mid-life among mothers of adolescents and adults with autism spectrum disorders. *J. Autism Dev. Disord.* 42, 1818–1826. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1420-9>
- Stahmer, A., Vejnosa, S., Iadarola, S., Straiton, D., Segovia, F., Lu- elmo, P., Morgan, E., Lee, H., Javed, A., Bronstein, B., Hochheimer, S., Cho, E., Aranbarri, A., Mandell, D., Hassrick, E., Smith, T., & Kasari, C. (2019). Caregiver voices: Cross-cultural input on improving access to autism services. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 6(4), 752–773. <https://doi.org/10.1007/s40615-019-00575-y>
- Vohra, R., Madhavan, S., Sambamoorthi, U., & St Peter, C. (2014). Access to services, quality of care, and family impact for children with autism,

other developmental disabilities, and other mental health conditions. *Autism*,18(7),815–826. <https://doi.org/10.1177/1362361313512902>

- Weiss, J., Tint, A., Paquette-Smith, M., & Lunsy, Y. (2016). Perceived self-efficacy in parents of adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Autism*,20(4),425–434. <https://doi.org/10.1177/1362361315586292>
- Weiss, M. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*,6(1),115–130. <https://doi.org/10.1177/1362361302006001009>
- Woodgate, R., Ateah, C., & Secco, L. (2008). Living in a world of our own: The experience of parents who have a child with autism. *Qualitative Health Research*,18(8),1075–1083. <https://doi.org/10.1177/1049732308320112>
- World Health Organization. (2020). Autism spectrum disorder. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Xavier, N., and Wesley, J. R. (2018). Mediating effect of online social support on the relationship between stress and mental well-being. *Ment. Health Soc. Incl.* 22, 178–186 <http://dx.doi.org/10.1108/MHSI-07-2018-0022>
- Zhao, M., Fu, W., & Ai, J. (2021). The mediating role of social support in the relationship between parenting stress and resilience among chinese parents of children with disability. *J. Autism Dev. Disord.* 51, 3412–3422. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04806-8>

الباحر



المسؤولية الجنائية الناتجة عن الجرائم الإلكترونية (هجوم الضغط الصفري نموذجاً)

Criminal responsibility resulting from electronic
crimes (zero pressure attack as a model)

د فارس بن صالح الفارس

DR. Faris bin Saleh Al-Faris

المسؤولية الجنائية الناتجة عن الجرائم الإلكترونية (هجوم الضغط الصفري نموذجاً)

**Criminal responsibility resulting from electronic crimes
(zero pressure attack as a model)**

إعداد الباحث

د فارس بن صالح الفارس

Dr. Faris bin Saleh Al-Faris

أستاذ القانون العام المساعد – قسم القانون – كلية إدارة الأعمال جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية

هاتف رقم: ٠٠٩٦٦٥٠٧٤٨٨٥٨٨

إيميل: f.alfaris@mu.edu.sa

تطورت تقنية المعلومات والاتصالات بصورة مذهلة، فبظهور الإنترنت حدثت طفرة في جميع المعاملات وظهرت وانتشرت وسائل جديدة وحديثة للتعاملات بين الناس من خلاله، ورغم إيجابيات ذلك التطور التقني الكبير إلا أنه ظهرت معه العديد من السلبيات؛ كارتفاع معدل الجرائم ذات الطابع الإلكتروني، والتي لم تكن موجودة من قبل بل تطورت بفضل استخدام التقنيات الحديثة ومع التطور ظهر نوع آخر من هذه الجرائم يعرف بهجوم الضغط الصفري (zero click attack) ولتلك الجريمة خصوصية تختلف فيها عن سابقتها من الجرائم الإلكترونية. وما دفعني لكتابة هذا البحث حادثته وندرة من كتب فيه رغم المعوقات التي واجهتني من عدم إيجاد مصادر مباشرة للكتابة؛ لكنني أرجو الله أني وفقت وقدمت البسيط لخدمة المجتمع وتوعية أفراد من الناحية القانونية.

وهناك العديد من النتائج التي توصلت إليها أهمها أن جريمة هجوم الضغط الصفري من الجرائم المستحدثة ولها العديد من الصور وقد يقوم بها أحد الأفراد، أو قد تقوم بها مؤسسات وتعتبر من الجرائم العابرة للحدود، ويلزمها فريق تقني متخصص في التحقيق الجنائي.

وهناك العديد من التوصيات المقترحة التي تم طرحها في البحث منها تشديد العقوبات على مثل هذه الجرائم، ونشر التوعية داخل المجتمع حول كيفية الحماية منها، وتدريب المحققين على التعامل مع هذه الجرائم.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الجنائية، الجرائم الإلكترونية، هجوم الضغط الصفري، انتهاك الخصوصية

Abstract

Information and communication technology has developed in an amazing way. With the advent of the Internet, there was a progress in all transactions and new and modern means of transactions between people appeared and spread through it. Despite the positives of this great technical development, many negatives have recently appeared with it; As the high rate of crimes of an electronic nature, which did not exist before, but developed thanks to the use of modern technologies, and with the development, another type of these crimes have recently appeared, known as the zero click attack, and this type of crimes has a specificity that differs from the previous cyber crimes.

There are many findings, the most important of which is that the zero-pressure attack crime is one of the new crimes and has many forms. It may be carried out by an individual or may be carried out by institutions. It is considered a cross-border crime and requires a technical team specialized in criminal investigation.

There are many suggested recommendations that were put forward in the research, including tougher penalties for such crimes, spreading awareness within the community about how to protect from them, and training investigators to deal with these crimes.

Keywords: criminal responsibility, cybercrime, zero pressure attack, violation of privacy

يعرف العصر الذي نعيش فيه الآن بعصر التقنية العالية، حيث تطورت تقنية المعلومات والاتصالات بصورة مذهلة، فظهرت الإنترنت حدثت طفرة في جميع المعاملات وظهرت وانتشرت وسائل جديدة وحديثة للتعاملات بين الناس، بواسطة خدمات الإنترنت التي سهلت بدورها سبل التواصل والتعامل، عبر العديد من المواقع الإلكترونية الموجودة على الإنترنت ذات الطبيعة المتنوعة، ووسائل التواصل الاجتماعي المتعددة.

وكانت أجهزة الحاسب الآلي وما لحقها من هواتف ذكية هي وسيلة الاستفادة من تلك الخدمات، إلا أن تلك الأجهزة والهواتف تفتقر في تفعيلها إلى أنظمة تشغيلية تسمى بـ (البرامج الإلكترونية) وهذه البرامج يتم تثبيتها على هذه الأجهزة ويتم الحصول على هذه البرامج من عدة مصادر منها شركات البرمجيات، وقد تباع هذه البرامج عبر الإنترنت وعبر المواقع والمنتديات الخاصة بالبرامج الإلكترونية.

ورغم إيجابيات ذلك التطور التقني الكبير إلا أنه ظهرت معه العديد من السلبيات؛ كارتفاع معدل الجرائم ذات الطابع الإلكتروني، والتي لم تكن موجودة من قبل بل تطورت بفضل استخدام التقنيات الحديثة واستخدام شبكة الإنترنت، وأصبح متعارفاً عليها في الوسط القانوني بما يعرف بالجرائم الإلكترونية مما دفع المجتمع الدولي لوضع اتفاقيات لمكافحة هذه الجرائم، ومن أشهر هذه الاتفاقيات الاتفاقية الخاصة بالجرائم السيبرانية والتي صدرت عن الاتحاد الأوروبي، وتم توقيع هذه الاتفاقية في بودابست عاصمة المجر في ٢٣ نوفمبر ٢٠٠١ وانضمت لها العديد من الدول فيما بعد منها «المملكة العربية السعودية» وبناء على هذه الاتفاقية أصدرت المملكة القانون الخاص بها لمكافحة جرائم الإنترنت.

وهناك أمثلة كثيرة جدا لهذه الجرائم وأشكال متعددة ومتنوعة والتي تسمى بـ (الجرائم الإلكترونية) في صور عديدة تستهدف الدول والمؤسسات والأفراد بطرق شتى: التجسس، وانتهاك الخصوصية، وسرقة معلوماتهم الشخصية والبنكية.

هذه الجرائم كبدت الأفراد والشركات خسائر فادحة، وعوضاً عن الاستخدام الأمثل للإنترنت والمواقع الإلكترونية تحول استخدام الإنترنت إلى صراعات وتصفية للحسابات ووقع الضرر على الأفراد والمؤسسات والشركات، بل وصل الأمر إلى تهديد الأمن القومي للدول ودعم للإرهاب، فكان لزاماً على الدول وضع تشريعات شديدة الصرامة حتى تواجه هذه الجرائم.

ونتيجة لذلك التطور التقني الهائل، فقد ظهرت صوراً وأشكالاً متعددة لجرائم ذات طابع إلكتروني، بواسطة أشخاص يعرفون بالمخترقين (HACKERS)، مستغلين نقاط الضعف الموجودة في الحماية الإلكترونية لهذه الأنظمة والأجهزة، وعدم المعرفة بالطرق الملتوية التي يستخدمها هؤلاء الأشخاص.

وتتلخص طرق أولئك المخترقين في قيامهم بإرسال روابط تحمل بين طياتها برنامجاً ملغوماً يعرف بـ (PATCH)، بمجرد أن يتم الولوج إليه يقوم البرنامج بتنصيب نفسه على جهاز الضحية، ويفتح ثغرة في الجهاز الخاص به تكون بوابة الدخول التي يستطيع من خلالها المخترق الدخول إلى جهاز الضحية، والسيطرة على جهازه، والقيام بنسخ كافة الملفات الموجودة بداخله، ومعرفة كل كلمات المرور الموجودة على الجهاز «بما فيها ما يخص الحسابات البنكية» وتسجيل الصوت على مسافات قريبة وتشغيل الكاميرا الخاصة بالضحية وتسجيل المحادثات التي تجري في نطاق الجهاز على مسافات تصل إلى أمتار عديدة في انتهاك واضح لخصوصية الأفراد، ويحدث كل ذلك دون أن يدري الضحية بأنه تحت الاختراق.

ويلاحظ في الصورة السابقة للجريمة الإلكترونية والتي تتم على يد المخترقين أنها تتم بتدخل إيجابي من الضحية، لكن الجديد في الأمر هو ظهور نوع آخر من هذه الجرائم يعرف بهجوم الضغط الصفري (zero click attack) وهو محل بحثنا. ولتلك الجريمة خصوصية تختلف فيها عن سابقتها من الجرائم الإلكترونية ذات التدخل الإيجابي من الضحية، حيث تفتقد جريمة هجوم الضغط الصفري لذلك التدخل الإيجابي، حيث يكفي المخترق أن يعرف بيانات بسيطة عامة عن الشخص كنوع الشبكة التي يستخدمها أو نوع الهاتف أو رقمه، ومن ثم يستغل الثغرات الموجودة في هذا النظام لاخترق الضحية دون أي تدخل إيجابي منها.

ونتيجة لوجود تلك السلبيات في استخدام وسائل التقنية تم إلحاق الضرر بالأفراد والمؤسسات بل تعدى الأمر ذلك إلى تهديد الدول وكياناتها؛ مما جعل العديد من الدول وعلى رأسها المملكة العربية السعودية تسارع في وضع أنظمة وقوانين صارمة لمكافحة هذه الجرائم المعلوماتية (النظام الخاص بمكافحة الجرائم المعلوماتية الصادر بالمرسوم الملكي رقم: م ١٧- بتاريخ ٨-٣-١٤٢٨هـ)

لذلك كان من الضروري دراسة هذه الجريمة المستحدثة والتي تعرف بهجوم الضغط الصفري لما لها من أضرار جمة تهدد أمن وسلامة الأفراد والمؤسسات بل والحكومات من خلال الدراسة والتحليل للأنظمة الموجودة لدينا مع ما ذهب إليه المشرع الفرنسي والإماراتي، وصولاً إلى الوقوف على مدى كفاية تلك الأنظمة والتشريعات في مواجهة هذه الجرائم المستحدثة والتي لم يكن لها وجود من قبل.

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث في تحديد مدى كفاية الأنظمة والتشريعات لتجريم هجوم الضغط الصفري، ومن ثم تحميل مرتكبها للمسؤولية الجنائية، وإيقاع العقوبات الجزائية عليه، من خلال دراسة ذلك في ضوء ما ذهب إليه المنظم السعودي في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية ونظام الإجراءات الجزائية السعودي المعدل رقم م-٢ بتاريخ ٢٢-١-١٤٣٥ والمشرع الفرنسي في القانون رقم ٨٨-١٩ والذي أضاف على قانون العقوبات الجرائم المتعلقة بالحاسب الآلي، وما هو مقرر لها من عقوبات وأيضاً «قانون مكافحة جرائم تقنية المعلومات الإماراتي المعدل بموجب مرسوم بقانون رقم ٥ لسنة ٢٠١٢» ويندرج تحت هذه المشكلة التساؤلات التالية:

١- ما المقصود بهجوم الضغط الصفري؟

٢- هل يعتبر هجوم الضغط الصفري جريمة من الجرائم الإلكترونية؟

٣- ماصور هجوم الضغط الصفري؟ وما المسؤولية المترتبة على مرتكبها؟

٤- ما العقوبة التي قررها المنظم السعودي وغيره من التشريعات المقارنة إزاء جريمة هجوم الضغط الصفري؟

منهج البحث

سوف يتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث يسعى هذا البحث لرصد الحقائق والأبعاد المحيطة بالموضوع من خلال وصف جريمة هجوم الضغط الصفري عن طريق إجراء تحليل للنصوص المتعلقة بمكافحة الجريمة الإلكترونية والواردة في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، ومحاولة بيان مدى اختلافها عن القواعد العامة، كذلك سوف يتبع الباحث المنهج المقارن لإجراء مقارنة في النصوص من خلال المقارنة مع القانون الفرنسي والقانون الإماراتي.

أهداف البحث

تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

- ١- الوقوف على ماهية جريمة هجوم الضغط الصفري من حيث مفهومها وصورها.
- ٢- بيان أركان جريمة هجوم الضغط الصفري واعتبارها نوعاً من الأنواع الحديثة للجرائم الإلكترونية.
- ٣- التعرف على موقف المنظم السعودي وغيره إزاء عقوبة جريمة هجوم الضغط الصفري.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في الخطورة المتزايدة لجريمة هجوم الضغط الصفري، مما يتطلب دراستها من خلال التعريف بها وصورها وأركانها، والشروط الواجب توافرها لعقاب مرتكبها، وصولاً لتحديد العقوبة المقررة لها في النظام السعودي، ومدى كفايتها في تحقيق الردع، مع مقارنة ذلك بقوانين وتشريعات عدة.

خطة البحث

سأتناول موضوع البحث من خلال أربعة مباحث هي:

المبحث التمهيدي: نبذة عن الجرائم الإلكترونية

المطلب الأول: تعريف الجريمة الإلكترونية

المطلب الثاني: خصائص الجرائم الإلكترونية

المبحث الأول: ماهية جريمة هجوم الضغط الصفري وصورها، ويتفرع عنه مطلبان:

المطلب الأول: مفهوم جريمة هجوم الضغط الصفري

المطلب الثاني: صور جريمة هجوم الضغط الصفري

المبحث الثاني: أركان جريمة هجوم الضغط الصفري، ويتفرع عنه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الركن الشرعي والقانوني لجريمة هجوم الضغط الصفري

المطلب الثاني: الركن المادي في جريمة هجوم الضغط الصفري

المطلب الثالث: الركن المعنوي في جريمة هجوم الضغط الصفري

المبحث الثالث: المسؤولية الجنائية والعقوبة المقررة لجريمة هجوم الضغط الصفري

ويتفرع عنه مطلبان:

المطلب الأول: المسؤولية الجنائية لجرمة هجوم الضغط الصفري

المطلب الثاني: عقوبة جريمة هجوم الضغط الصفري، ويتفرع عنه فرعان:

الفرع الأول: العقوبات الأصلية لجرمة هجوم الضغط الصفري

الفرع الثاني: العقوبات التبعية لجرمة هجوم الضغط الصفري

الخاتمة – النتائج – التوصيات – المراجع

نبذة عن الجرائم الإلكترونية

لتوضيح معنى الجرائم الإلكترونية لا بد لنا أن نبين بعض التعاريف التي وردت في هذا المجال وأهم خصائص هذه الجريمة، عليه قمنا بتقسيم هذا المبحث إلى مطلبين كالتالي:

المطلب الأول:

تعريف الجريمة الإلكترونية

إذا تأملنا بنود اتفاقية بودابست سوف نلاحظ عدم وجود تعريف معين للجرائم الإلكترونية كل ما فعلته هذه الاتفاقية أنها وضعت سياسة دورها حماية المجتمع من أخطار الإنترنت، والجرائم التي ترتكب عبر الإنترنت وخطورة ما أحدثه التحول الرقمي من جرائم لم تكن موجودة من قبل.

وقد عرف البعض الجريمة الإلكترونية بأنها: «أحد الأنشطة الجنائية التي يتم فيها اعتداء على برنامج وبيانات الحاسب الآلي بشكل متعمد من قبل أشخاص مخترقة». (Reed, 2004.p 13)

وقام المنظم السعودي بتعريفها بأنها «أي فعل أو نشاط يرتكب يدخل في استخدامه أجهزة الحاسب الآلي، أو يستخدم الشبكة المعلوماتية وذلك بالمخالفة لأحكام هذا النظام» (وفق المرسوم الملكي الخاص بالموافقة على نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية الصادر برقم م-١٧ بتاريخ ٨ - ٣ - ١٤٢٨هـ)

وبتأمل التعريفين السابقين نلاحظ التطور الذي حدث للجريمة الإلكترونية، من حيث بيئتها غير التقليدية، وحدودها المتعدية للحدود الوطنية؛ حيث يمكن أن تحدث الجريمة في دولة ما ويكون مرتكبها في دولة أخرى، مما يسبب صعوبة كبيرة في اكتشاف الجاني، ويترتب على هذا سرعة حدوثها، وصعوبة تحديد مكان وقوعها؛ كما في سرقة موجودات جهاز الحاسب الآلي، أو حذف كافة البيانات أو سرقة كلمات المرور الخاصة به. (الصغير، ٢٠١٢م، ص ٥)

ونلاحظ أن هذه النوعية من الجرائم قد يتم توجيهها لشخص بعينه على المستوى الفردي، وقد ترتكب ويتم توجيهها إلى جماعات، وسواء تم توجيهها لأفراد أو جماعات فتكون نية الإضرار والإساءة لسمعة الأفراد والجماعات هي الأساس، ومن الممكن أن تكون هذه الجرائم مباشرة أو بطريق غير مباشر، وذلك عبر استخدام وسائل اتصالات حديثة مثل الإنترنت، أو البرامج الخاصة بالردشات، أو يكون الاختراق عبر البريد الإلكتروني أو عبر برامج يتم طرحها بشكل غير قانوني في الأسواق من مصادر غير موثوقة، وتكون هذه البرامج ملغمة ببرامج اختراق مجرد فتحها يصبح جهاز الضحية مخترقاً، ونص المنظم السعودي في نظام مكافحة جرائم المعلوماتية «على أن البيانات هي عبارة عن أي من المعلومات المخزنة داخل الحواسيب الشخصية أو أي من الرسائل أو الصور التي تكون معدة بشكل مسبق لاستخدامها داخل الحاسب وكل ما يمكن إنشاؤه بواسطة الحاسب مثل الأرقام والحروف والرموز» (نظام مكافحة جرائم المعلوماتية الصادر بالمرسوم الملكي رقم: م ١/ ٤ بتاريخ ٨-٣-١٤٢٨هـ)

وهذه الجرائم الإلكترونية لها صور عديدة منها ما كان هدفه الرئيس الدخول غير القانوني للأجهزة الإلكترونية بغية انتهاك الخصوصية، ومحاولة سرقة البيانات، أو حذفها، أو إفشاء الأسرار الخاصة بالمنتجات، وسرقة البريد الإلكتروني، وكل هذا بهدف الإضرار والتهديد الذي يطال الأفراد والمؤسسات بل والحكومات.

وظهر نوع آخر خطير يعرف بجرائم سلاسل التوريد، حيث يقوم فيه الجاني (المخترق) باختراق شركة تقوم بتوريد برامج لأجهزة شركات كبرى وعملقة، ويقوم بدمج الملفات المملوغة مع البرامج التي يتم توريدها لهذه الشركات، وتقوم هذه الشركات العملاقة باستخدام البرامج المملوغة فيتم اختراق كافة الأجهزة الخاصة بها، وليس ذلك فحسب بل تقوم الشركة ببيع البرامج المملوغة إلى مستخدمين آخرين، وبالتالي كل من يستخدم هذه البرامج يتم ارتكاب جريمة الاختراق الإلكتروني بحقه ويقع ضحية مؤكدة لهذه الجريمة، فبدلاً من الحصول على برامج آمنة من مصادر موثوقة تجد أن المصادر الموثوقة والشركات ذات السمعة الرنانة هي مصدر الجريمة الإلكترونية.

المطلب الثاني:

خصائص الجرائم الإلكترونية

تتميز كل جريمة عن غيرها بمجموعة من الخصائص التي جعلتنا نطلق على هذه الجريمة دون غيرها هذا المسمى، فمثلاً جريمة التزوير تختلف عن السرقة وعن القتل وعن الجرائم الإلكترونية وبالأخص الجريمة محل بحثنا، وما يميز هذه الجرائم عن بعضها هو وجود بعض الصفات والخصائص، عليه كان من اللازم التطرق إلى خصائص الجريمة الإلكترونية وفق الآتي:

١- الجرائم الإلكترونية جرائم عابرة للقارات والدول، فقد يكون الجاني في بلد ويكون الضحية في بلد آخر، وهذه من أكثر أنواع الجرائم انتشاراً وخاصة عندما يقصد من خلالها الإضرار بالمؤسسات الحكومية.

٢- تعتبر الجرائم الإلكترونية أقل عنفاً من الجرائم التقليدية وذلك كونها لا تحتاج إلى جهد عضلي عند ارتكابها وإنما يقتصر الجهد على الذهن فقط، كما أنها من الجرائم التي قد يصعب إثباتها قياساً على جريمة التقليدية.

٣- تختلف الجرائم الإلكترونية عن الجرائم التقليدية من حيث الباعث على ارتكاب الجريمة، حيث إن الباعث في الجرائم التقليدية غالباً ما يكون مادياً، أما الجرائم الإلكترونية فالباعث يكون الرغبة في الخروج عن النظام العام ومخالفة القوانين، وإن اختلط الباعث في الرغبة في الخروج عن النظام بباعث تحقيق الربح المادي فيكون الهدف تحقيق مكاسب مالية طائلة.

وتلك الخصائص السابق ذكرها هي التي تميز الجرائم الإلكترونية بشكل عام عن الجرائم التقليدية.

وموضوع دراستنا هذه ينصب على جريمة هجوم الضغط الصفري والتي تعد مغايرة لصورة الجريمة الإلكترونية التقليدية الإيجابية؛ لذلك سوف نتناول هذه الجريمة بنوع من التفصيل نظراً لحدوثها وندرة مراجعها.

المبحث الأول

ماهية جريمة هجوم الضغط الصفري وصورها

للولوج في جريمة هجوم الضغط الصفري لا بد لنا أن نتطرق إلى مفهومها وصورها عليه سيتم تقسيم هذا المبحث إلى مطلبين كالتالي:

المطلب الأول:

مفهوم جريمة هجوم الضغط الصفري

مع التقدم الكبير في مجال التكنولوجيا أصبحت التعاملات الإلكترونية بصفة عامة من بيع وشراء وتأجير ودفع إلكتروني وسيلة شائعة متكررة تزداد يوماً بعد يوم، إلا أنه في مقابل ذلك قد ظهرت أنواع وصور كثيرة للجرائم الإلكترونية من خلال استغلال ذلك

التقدم والتطور الإلكتروني لأهداف إجرامية إضراراً بالغير من أفراد ومؤسسات بل وحكومات. (الصغير، ٢٠١٢م، ص ٦٢)

ويمكن أولئك المجرمون المخترقون من القيام بأعمالهم الإجرامية من خلال ما لديهم من دراية تامة بعلم البرمجيات من خلال ما يعرف بـ (patch) والباتش هو ملف هاكلر تم دجه في أي شكل على سبيل المثال صورة أو برنامج عادي، ويتم تعريفه تقنياً على أنه اسم الباتش وهو برنامج صغير الحجم مساحته صغيرة جداً وظيفته الأساسية فتح طريق أمام الهاكر عن طريق فتح ثغرة في نظام التشغيل تمكنه من الوصول لجهاز الضحية حتى يقوم بعملية الاختراق على أكمل وجه، فهو برنامج بمجرد أن يضغط عليه الضحية يقوم بفتح ثغرة في جهازه، تمكنه من جعل جهاز الضحية في حوزته وتحت تصرفه، رغم وجود برامج مكافحة الفيروسات والتي لها أهمية كبرى في الحماية من تلك الاختراقات. إلا أن المخترقين يطورون أفكارهم ويدرسون هذه البرامج جيداً حتى يجدوا نقاط ضعفها التي تمكنهم من تجاوز هذه الحماية التي تعطيها هذه البرامج لمستخدميها، علاوة على أن غالب برامج مكافحة الفيروسات مخزن على ذاكرتها الامتدادات الخاصة بأغلب برامج الهاكرز والبرامج الملوغمة، وتجاوزاً لقدرة برنامج الحماية على اكتشاف الفيروسات والملفات الملوغمة يقوم المخترقون بمناورة احتيالية تعرف بتقنية التشفير، والمقصود بهذه التقنية هو أن يتم إعادة برمجة البيانات من جعلها قابلة للقراءة إلى بيانات غير قابلة للقراءة فلا يمكن معالجتها ولا يمكن قراءتها إلا بعد أن يتم فك التشفير الخاص بها، وبلغاً إلى هذه الطريقة الهاكرز لجعل برنامج الاختراق الذين يلجئون إليه غير قابل للقراءة ولا يتم كشفه بمعرفة برامج مكافحة الفيروسات، وذلك من خلال تغيير الامتدادات الخاصة بالبرامج الملوغمة لتصبح في شكل برامج عادية يسمح بمرورها برنامج مكافحة الفيروسات ولا يكتشف أنها برامج ملوغمة.

ويعرف المخترق نوع برنامج مكافحة الفيروسات الموجود عند الضحية حتى يقوم بتشفير البرنامج الملوغوم بما يتناسب مع برنامج مكافحة الفيروسات الموجود عند الضحية، من خلال قيام المخترق بتمرير البرنامج على النسخ التجريبية لبرامج مكافحة الفيروسات حتى يتأكد أن جميع برامج مكافحة الفيروسات لن تكتشف الملف الملوغوم، وبعد ذلك يرسله للضحية في شكل ملف أو صورة أو يطلب منه تحميله من على موقع إلكتروني، حتى يقتنع الضحية بالأخير ويقوم بتحميل الملف الملوغوم ويبدأ فعلياً بالنقر عليه حتى يستخدمه، وبالتالي يصبح جهاز الضحية بالكامل في حوزة المخترق يتحكم به كيفما شاء من خلال هذا الربط الذي يتم عبر البرنامج (patch) الذي تم إرساله وقبله الضحية (محمد، ٢٠٠٥م، ص ٢٥).

ويلاحظ في طريقة عمل المخترقين (الهاكرز) السابقة أن هناك تدخلاً إيجابياً من الضحية.

لكن في هجومات الضغط الصفري لا يتطلب أبداً من الضحية أي فعل إيجابي بالضغط على رابط أو بالدخول على مواقع أو تحميل برامج، فهي توفر كل الجهد المبذول في الطرق السابق ذكرها والتي يستخدمها الهاكرز، ولكن يتم استخدام ثغرات موجودة في النظام يتم إيجادها عبر شركات متخصصة لبيع هذه الثغرات فيقومون باستغلالها على أكمل وجه، أو يقومون باستخدام برامج مخصصة لإيجاد هذه الثغرات حتى تساعدهم على الوصول الآمن بدون أي مقاومة من الضحية.

ويقرر فقهاء الشريعة والقانون بأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، وعليه فقبل أن نحدد تعريفاً لجريمة هجومات الضغط الصفري يجب علينا أن نشير إلى عدد من الحقائق:

أولها: أن هذه الجريمة - ومن خلال ما تم تناوله في التمهيد السابق - لا تحتاج إلى كل الإجراءات الطويلة والمعقدة للإيقاع بالضحايا.

ثانيها: أنه يكفي المخترق معرفة معلومات بسيطة عن الضحية كشبكة الاتصال التي يستخدمها والمعروفة بالواي فاي (WI FI) أو البلوتوث (Bluetooth) أو إن أف اس (Nfs) وكل هذه الشبكات يظهر فيها ما يعرف بالثغرات التي يكتشفها المخترقون ومن خلال هذه الثغرات يقوم المخترق باستغلالها حتى يرسل البرنامج الملوغوم إلى الضحية دون أي تدخل إيجابي منه (الملط، ٢٠٠٦م، ص ٤٨)

ثالثها: أن جريمة هجومات الضغط الصفري تعد من الجرائم الخطيرة جداً حيث لا يتم اكتشافها إلا بعد فترة طويلة، أو قد لا يتم اكتشافها على الإطلاق نظراً لطبيعتها الخبيثة.

رابعها: أنه نظراً لحدثة الجريمة ولطبيعة الفعل الإجرامي غير المألوف فقد يظن أن الجريمة غير موجودة أو أنها مجرد تكهنات، وفي حقيقة الأمر فإن هناك حالات لوقوع هذه الجريمة تم حوثها وتوثيقها، ومن الأمثلة المشهورة من أيام قليلة أعلنت شركة (أبل) أنها قامت بإجراء تحديث أمني لكل الأجهزة التي تتبعها لاكتشافها ثغرة في نظام التشغيل سمحت للمخترقين استغلالها واستخدام هذه الثغرة لارتكاب جريمة هجوم الضغط الصفري، ووجهت الاتهام للشركة الإسرائيلية المتخصصة في الأمن السيبراني (إن أس أو (Nso)) حيث إن هذه الشركة طورت أسوأ برنامج تجسس على الإطلاق يعرف بأداة المراقبة بيجاسوس، والمقصود بهذه الأداة هي أحد البرامج شديدة الخطورة التي يمكن أن يتم تثبيتها على برامج تشغيل مختلفة مثل برامج تشغيل شركة أبل أو سامسونج أو أي جهاز آخر، ويهدف إلى التجسس على الجهاز الذي تم تنصيبه عليه، ومعرفة كل بياناته والاطلاع على الصور والملفات وتسجيل ما يدور على الجهاز وتم تطويره من شركة إسرائيلية، وبالفعل اكتشف ثغرة في نظام تشغيل شركة (أبل) عبر تطبيق يسمى I MESSAGE فأى شخص لديه هذا التطبيق على جهازه هو في مرمى هجوم الضغط الصفري ويمكن اختراق جهازه بسهولة.

<https://shortest.link/aqwE>))

خامسها: رغم أن جريمة هجوم الضغط الصفري جريمة يتم استخدامها ضد أهداف ذات قيمة عالية كرؤساء الشركات، أو مديرين تنفيذيين، صحفيين، رؤساء دول، إلا أنه يمكن بالفعل أن يتم استخدامها بالفعل ضد أي شخص...

سادساً: جريمة هجوم الضغط الصفري نظراً لكون فاعلها يستخدم أحدث الطرق الإلكترونية الحديثة في مسألة البحث عن الثغرات لاخترق الضحية لذلك يجب على جهات التحقيق أن تواكب هذا التطور، ويكون لديهم كادر مدرب على هذه الطرق الحديثة في التحقيق الجنائي.

ومن خلال ما سبق إيضاحه من حقائق فإن التعريف الأقرب لجريمة هجوم الضغط الصفري أنه هجوم يتم عن بعد على أحد الأجهزة الإلكترونية ولا يتطلب أي إجراء من مستخدمي هذه الأجهزة الإلكترونية، ويتم تنفيذ هذا الهجوم عن طريق الجو (OTA) ويكفي فقط أن يكون المستخدم ضمن نطاق قناة الاتصال اللاسلكي.

ونلاحظ أن هناك شركات متخصصة في البحث عن الثغرات التي تستخدم لهجوم الضغط الصفري ويتم البحث عنها وشراؤها بملايين الدولارات، وتبيع هذه الثغرات في السوق السوداء وتحصل مقابلها على ملايين الدولارات؛ لأنه بمجرد أن يحصل أي شخص على الثغرة يستطيع بكل سهولة استغلالها والدخول على النظام الخاص بالضحية، ولكي أقرب الصورة للقارئ، فإن الثغرة تكون في نظام التشغيل ذاته بمعنى أن يتم اكتشاف الثغرة في نظام تشغيل ويندوز 11 (WINDOS 11)) وهو نظام تشغيل خاص بأجهزة الكمبيوتر، معنى ذلك أن أي شخص يستخدم نظام التشغيل الخاص بشركة مايكروسوفت يمكن اختراقه بسهولة وبدون أي تصرف منه، لأن الثغرة موجودة بالفعل في جهاز التشغيل الذي يستخدمه هو وملايين المستخدمين، وبالتطبيق على أجهزة الهواتف المحمول الذكية لك أن تتخيل أن تكون الثغرة في نظام التشغيل أندرويد الذي يستخدمه ملايين البشر في وقتنا هذا معنى ذلك أن كل الهواتف الذكية التي تستخدم نظام أندرويد موجود بها هذه الثغرة ويسهل اختراقها بسهولة ومن هذه الشركات التي تبحث عن هذه الثغرات وتبيعها في السوق السوداء شركته تدعي Zerodium.

ونلاحظ أن المركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني السعودي، أصدر تحذيراً أمنياً عالي الخطورة بخصوص تحديث أمني على Apple، وذلك عبر حسابه في تويتر وعبر موقعه الإلكتروني وذلك لمعالجة ثغرة في المنتج iOS 16.0.2. لإصدارات آيفون ٨، وجميع الإصدارات التالية له وذلك خوفاً لاستغلال هذه الثغرات في هجوم الضغط الصفري. (<https://cert.gov.sa/ar/>) (/security-warnings/apple-alert1111

المطلب الثاني

صور جريمة هجوم الضغط الصفري

جريمة هجوم الضغط الصفري كما ذكرنا سابقاً من الجرائم المستحدثة ولها عدة صور تختلف حسب ما يهدف له المخترق، وبناء على ذلك فإنه يمكن حصر أغلب صورها في الصور الثلاث التالية:

١ - جرائم تمس الأجهزة الشخصية كتعمد المخترق إتلاف البيانات الموجودة على الجهاز أو حذفها أو سرقتها أو سرقة محتويات الأجهزة الشخصية.

٢- جرائم تمس الحياة الخاصة كتعمد المخترق الاعتداء على البيانات الشخصية وانتهاك خصوصية الأفراد.

٣- جرائم تمس «حقوق الملكية الفكرية» كسرقة أفكار برامج وإعادة إنتاجها مرة أخرى. (رحباني، ٢٠١٢م، ص ٤٤).

وبالتأمل في كل الجرائم السابقة نجد أن هناك دخولاً متعمداً غير مصرح به إلى الأجهزة الشخصية للضحية، عبر استغلال ثغرات موجودة في نظام تشغيل هذه الأجهزة وذلك للاطلاع على المعلومات المحمية، مما دفع العديد من الدول إلى تجريم مثل هذه الأنشطة لما تسببه من أضرار كبيرة جداً، ولذا نجد على سبيل المثال أن القانون الفرنسي الصادر عام ١٩٩٤ والمعدل عام ١٩٩٨ وضع نصوصاً تجرم الدخول غير المشروع للحاسوب وكذلك نجد أن القانون الأمريكي الصادر عام ١٩٨٤ وتعديلاته اللاحقة عليه قام بتجريم الدخول العمدي غير المصرح به لأنظمة التشغيل الموجودة على الأجهزة الخاصة بالأشخاص والشركات. (عطا الله ٢٠١٧ م ص ٩٨).

ونجد كذلك أن الدول العربية انتهجت النهج نفسه في تجريم الدخول غير المصرح لأجهزة الحاسب الآلي وانتهاك خصوصية الأفراد، ومنها ما ورد في القانون الذي أصدرته دولة الإمارات العربية المتحدة والخاص بمكافحة جرائم تقنية المعلومات في المادة (٢١) حيث جاء في نص القانون: «معاقبة كل شخص استخدم شبكة معلوماتية أو إحدى وسائل تقنية المعلومات في الاعتداء على خصوصية شخص سواء تم هذا الاعتداء عن طريق استراق السمع أو اعتراض أو تسجيل أو بث أو إفشاء محادثات أو اتصالات أو مواد صوتية أو مرئية».

ورغم أن جريمة هجوم الضغط الصفري من الجرائم المستحدثة إلا أن المنظم السعودي وضع عقاباً شديداً على مرتكب الفعل الإجرامي في هذه الجريمة حيث صرح «النظام الخاص بمكافحة جرائم المعلوماتية السعودي على أنه «يعاقب بالسجن مدة لا تزيد عن سنة وبغرامة لا تزيد على خمسمائة ألف ريال كل من ارتكب الجرائم الآتية»:

«التنصت غير المشروع فيما هو مرسل عبر شبكة الإنترنت...، الدخول غير المشروع بغرض تهديد شخص والمساس بالحياة الخاصة عن طريق الاستخدام غير المشروع للهواتف النقالة والتشهير بالآخرين وإلحاق الضرر بهم عبر وسائل تقنية المعلومات المختلفة....».

(نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، م٣)

وبتحليل النص السابق نجد أن صور جريمة هجوم الضغط الصفري والناجمة عن الفعل الإجرامي للمخترق قد تناولها المنظم السعودي وهي التنصت غير المشروع، والمساس بالحياة الخاصة، والدخول بشكل غير مشروع للمواقع الخاصة بالضحايا بغرض التهديد والابتزاز. (الصغير، ٢٠١٢م، ص ٢٩)

ومن الملاحظ أن المنظم السعودي ذكر العديد من الصور وتوسع في ذكر الأفعال الإجرامية الناتجة عن هذه الجريمة، وذلك محاولة منه قدر الإمكان لتغطية الأفعال الإجرامية الناتجة عن هذه الجرائم.

المبحث الثاني

أركان جريمة هجوم الضغط الصفري

جريمة هجوم الضغط الصفري وإن كانت جريمة مستحدثة لكنها تعتبر مثل كافة الجرائم الأخرى تتكون من أركان وهي الركن الشرعي، والركن المادي، والركن المعنوي وسوف نوضح ذلك في المطالب التالية:

المطلب الأول

الركن الشرعي والقانوني لجريمة هجوم الضغط الصفري

يتجه هذا الركن لتحديد مدى خضوع الفعل الإجرامي في جريمة هجوم الضغط الصفري لنص من نصوص التجريم والذي يقرر فيه الشرع أو القانون عقوبة على من يقوم بهذا الفعل أم لا، ولإيضاح ذلك سأشير إلى ما تقرر في الشريعة الإسلامية - قرآناً وسنة - والنصوص نظامية على عدم مشروعية الفعل الذي تنتجه جريمة هجوم الضغط الصفري، وبيان تلك الأدلة فيما يلي:

أولاً: وردت آيات كثيرة في القرآن الكريم تدل دلالة صريحة على تحريم بعض صور هذه الجريمة، ومنها قوله تعالى: «وَلَا تَحْسَبُوا أَنَّ

يَعْتَبَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا». (الحجرات، ١٢)

ثانياً: وردت أحاديث في السنة النبوية مليئة بالتوجيهات التي تمنح للخصوصية الشخصية حماية خاصة، ومنها قول النبي صل الله عليه وسلم: «من اطلع في دار قوم بغير إذنهم ففقؤوا عينه فقد هدرت عينه» (الألباني، ٢/ ١٠٤٥)

ثالثاً: نص المنظم السعودي في نظامه الخاص بمكافحة الجرائم المعلوماتية في المادة الثالثة على عدد من الصور التي تعد من الجرائم المعلوماتية ومنها: التنصت والتجسس على ما يتم إرساله عبر شبكة المعلومات الدولية الإنترنت، وأيضاً ما يتم إرساله عبر أجهزة الحاسب الآلي بدون أي مستند قانوني أو عبر جعل الضحية تلتقط مثل هذه البرامج أو تعترضها من خلال مواقع مرسلة إليها عبر شبكة الإنترنت، وأيضاً تحدث النظام السعودي على احترام الحياة الخاصة وعدم المساس بها بأي طريقة كانت سواء تم ذلك عبر إساءة استخدام الهواتف النقالة المزودة بالكاميرا، أو أي جهاز شبيه بذلك وينطبق على ذلك كل الأجهزة الذكية.

وبالتأمل في الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث الشريفة نجد أنها حرمت التجسس على الآخرين بشكل قطعي، وفي ضوئها وعلى نهجها نص المنظم السعودي على تجريم التنصت على الآخرين عبر ما تم إرساله على شبكة الإنترنت أو عبر أجهزة الحاسب، وقام بحماية الحياة الخاصة من الانتهاك بتجريم المساس بها عبر أي أداة مثل الهاتف والكاميرات وما في حكمها تاركاً المجال مفتوحاً لما قد ينشئه الفعل الإجرامي من أساليب تكنولوجية حديثة. (عبدالرحمن، ٢٠١٥م، ص ٣٢)

وإذا طبقنا الأمر على هجوم الضغط الصفري سنجد - وفقاً لما سبق ذكره - من آيات قرآنية وأحاديث نبوية أن الفعل مجرم شرعاً وتم تجريمه أيضاً من قبل المنظم السعودي في النصوص السابق ذكرها وإن لم ينص صراحة على جريمة هجوم الضغط الصفري؛ إلا أنه جرم الفعل الإجرامي المترتب على تلك الجريمة أيّاً كانت طريقة ارتكابها بفعل إيجابي أو بدونه كما في جريمة هجوم الضغط الصفري، وقد وفق المنظم السعودي حينما نص في آخر الفقرة على كلمة «ما في حكمها» تاركاً المجال مفتوحاً لما قد ينشئه الفعل الإجرامي من أساليب تكنولوجية حديثة، ومن الملاحظ أيضاً أن الفعل الإجرامي في الجرائم الإلكترونية التقليدية يتفق مع الفعل الإجرامي في جريمة هجوم الضغط الصفري في العديد من الأشياء على سبيل المثال التنصت على الآخرين، أو انتهاك حرمة الحياة الخاصة.

المطلب الثاني

الركن المادي في جريمة هجوم الضغط الصفري

يعتبر الركن المادي من الأركان المهمة التي تقوم عليها المسؤولية الجزائية، وإذا تخلف هذا الركن أو كان غير موجود من الأساس فلا وجود للجريمة، وبالتالي لا تقوم هنا المسؤولية الجزائية، والذي يقوم بتحديد الركن المادي هو المنظم وذلك وفق مبدأ الشرعية أي أنه لا جريمة إلا بوجود نص يُحدد فيه السلوك الإجرامي، ومن ناحية أخرى لا توجد عقوبة إلا بوجود نص حدده المنظم بشكل صريح.

وقام الفقهاء بتعريف الركن المادي للجريمة بأنه: «مظهرها الخارجي وهيئتها التي تظهر بها في العالم الخارجي كما حددتها نصوص التجريم فكل جريمة لا بد لها من ماديات تتجسد فيها الإرادة الإجرامية لمرتكبها». (البحر، ٢٠٠٩م، ص ١٥)

وبتحليل التعريف السابق نجد أن الركن المادي له درجة كبيرة جداً من الأهمية؛ حيث إن الجريمة إذا قامت على ركن مادي كان من السهل إثباتها، على عكس الأمور التي يضرها الإنسان بداخله، وبالتالي لا توجد جرائم دون ركن مادي، ودائماً يبحث المشرع عن الركن المادي وليس المعنوي؛ لأن الركن المعنوي يقوم على ما في ضمائر الناس، والمشرع لا يعاقب على النوايا؛ إذ هي أمور باطنية لم تخرج للعلن، وبمجرد خروجها وتجسدها في تصرفات مادية لها مظاهر خارجية يقوم القانون بالتصدي لها ويتم معاقبة مرتكبها إذا صادفت نصاً من النصوص القانونية التي تجرم هذا الفعل.

ويتكون الركن المادي في جريمة هجوم الضغط الصفري من ثلاثة عناصر:

أولها: (الفعل) وهو السلوك الإجرامي الصادر من الجاني.

ثانيها: (النتيجة) حيث يشترط أن تكون ضارة أو خطرة.

ثالثها (علاقة السببية) التي تكون بين سلوك الجاني والنتيجة الإجرامية.

أولاً: الفعل أو السلوك الإجرامي

يطلق مصطلح الفعل أو السلوك الإجرامي ويراد به: «مجموعة من الحركات المدركة بالحواس والتي يقوم بها الجاني باستخدام أحد أعضاء الجسم بغرض تحقيق النتيجة الإجرامية». (رابحي، ٢٠١٦م، ص ٢٢)

وقد يتخذ هذا السلوك شكلاً إيجابياً، وقد يتخذ شكلاً سلبياً، فالسلوك الإيجابي يقوم فيه الجاني باستخدام أحد أعضاء جسمه، مستهدفاً إلحاق ضرر بالغير، وبالتالي يثبت لدينا أن الجاني قد حرك أحد أعضائه، قاصداً بهذا إحداث ضرر للغير، وهذا التحرك إنما نتج عن قصد وإرادة سيطرت على عقله وتفكيره، فإذا انتفى القصد والنية وارتكب هذا الفعل دونما قصد أو سيطرة على أعضاء جسمه فإنه لا ينسب السلوك إلى الجاني. (رابحي، ٢٠١٦م، ص ٣٢)

وإذا نظرنا إلى جريمة هجوم الضغط الصفري وكيفية تحقق السلوك الإجرامي فيها سوف يكون عن طريق قيام المخترق باستخدام الثغرات الموجودة في أنظمة التشغيل والتي حصل عليها بطريقة غير مشروعة، وهذه الثغرات تكون موجودة لدى الضحية، والولوج داخل جهاز الحاسب الشخصي الخاص به، ومحاولة سرقة البيانات والمعلومات الموجودة على الجهاز المملوك للضحية قاصداً بهذا السلوك الإجرامي إحداث ضرر بالضحية. (رابحي، ٢٠١٦م، ص ٦٢)

المقصود بالنتيجة الإجرامية في هجوم الضغط الصفري هو: ما يترتب عليه السلوك الإجرامي من ضرر، وهذه النتيجة الإجرامية يترتب عليها آثار مادية، وهي الاختراق غير المشروع للحاسب الشخصي للضحية أو الاعتداء على حرمة الحياة الخاصة، وهذا الاختراق يمثل اعتداء على حق يحميه القانون؛ فالنتيجة إذن هي عنصر الركن المادي للجريمة تحديداً إذا كان الحق الذي تم الاعتداء عليه قد كفله القانون بالحماية. (ششن، ٢٠١٣م، ص ٨٨)

ثالثاً: علاقة السببية بين الفعل والنتيجة

العلاقة السببية هي: «الرابط التي تربط بين الفعل الإجرامي والنتيجة الإجرامية وبالتالي من يتحمل هذه التبعات هو الجاني لأنها نتيجة مباشرة لفعله الإجرامي». (حجازي، ٢٠٠٥م، ص ١٢٣)

وهناك عدة معايير ومذاهب لتحديد علاقة السببية منها نظرية السبب المباشر وفي هذه النظرية يكون سلوك الجاني (المخترق) هو العامل الوحيد الذي أدى إلى النتيجة الإجرامية مثلما يقوم المخترق باستغلال ثغرة في نظام الضحية لارتكاب الفعل الإجرامي في جريمة الضغط الصفري في هذه الحالة لا توجد مشكلة على الإطلاق فيتحمل الجاني تبعات فعله لأنها كانت نتيجة مباشرة لفعله الإجرامي، ويعطي القضاء في المملكة العربية السعودية لعلاقة السببية قيمة قانونية كبيرة حيث في حالة عدم وجودها يكون الحكم قاصر التسبب، وفي حقيقة الأمر لا يضع القضاء السعودي معياراً محدداً لعلاقة السببية ولكنه يفرق بين الجرائم العمدية وبين الجرائم غير العمدية. ففي الجرائم العمدية نجد أن العنصر المادي لم تكن النتيجة لتحدث لو أن الفعل لم يرتكب، أما بالنسبة للركن المعنوي فيشترط أن يكون الجاني متوقع الفعل فهو بطبيعة الحال مسؤول عن الاختراق حتى في حالة كانت الضحية لا تملك برامج لمكافحة الفيروسات أو كان الموقع الإلكتروني غير محمي، أما بالنسبة للجرائم غير العمدية فإن خطأ المجني عليه وإهماله لا ينفي علاقة السببية أيضاً بينها وبين فعل الجاني.

فإذا أقدم المخترق على ارتكاب الفعل غير المشروع، وهو استخدام برامج تمكنه من اختراق الضحية وحدث ذلك بالفعل مستخدماً هجوم الضغط الصفري، فيكون الجاني مسؤولاً مسؤولاً مباشرة؛ لتوافر الفعل الإجرامي وتحقيق النتيجة الإجرامية، بغض النظر عن إحداث أضرار للضحية من عدمها فالعبرة هو الولوج غير المشروع. (حجازي، ٢٠٠٥م، ص ١٢٦)

المطلب الثالث

الركن المعنوي في جريمة هجوم الضغط الصفري

قديمًا كان يتم إقرار المسؤولية إذا وقع الفعل المادي للجريمة فقط، ولكن بمرور الوقت أصبح الركن المعنوي للجريمة من الأركان المهمة والتي لا غنى عنها، وبذلك نجد أن الركن المادي غير كافٍ أبداً والمتمثل في مخالفة نص من نصوص القانون، ولذلك لكي توجد الجريمة من الناحية القانونية إنما يتعين إلى جانب ذلك الركن المادي يجب أن يكون النشاط ناتجاً عن إرادة فاعلة، بمعنى أن تتوافر علاقة نفسية بين الجاني وبين ماديات الجريمة.

بمعنى أنه: «لا يكفي لتقرير مسؤولية الجنائية أن يصدر عن الجاني سلوك إجرامي ذو مظهر مادي بل لا بد من توافر ركن معنوي يتمثل في نية داخلية يضمها الجاني في نفسه ويطلق على هذه العلاقة الركن المعنوي للجريمة». (الشوابكة، ٢٠٠٧م، ص ٩٦)

وبإمعان النظر نجد أن الفعل المجرم هو جوهر الركن المادي، وبجانب هذا الفعل المجرم هناك إرادة اتجهت لمخالفة نصوص القانون، وهذه المخالفة قد تكون عمدية وهو ما يعرف بالقصد الجنائي، «وهو تعمد إتيان الفعل المحرم أو المجرم أو الترك المؤثم مع العلم بأن الشارع يحرم الفعل أو يوجب» فالقصد الجنائي إذن هو جوهر الركن المعنوي في الجريمة، فإذا أقدم شخص على القيام بسلوك محدد مع علمه الكامل بأن هذا السلوك من شأنه إحداث إصابة بشخص آخر اتجهت إليه المسؤولية القانونية.

وقد عُرِّف القصد الجنائي بأنه: «عبارة عن علاقة تربط بين ماديّات الجريمة وشخصية الجاني الذي اقترفها وهذه العلاقة تكون محلاً للوم في القانون الجزائي» (الزنداني، ١٩٩٧م، ص ٢١)

ومن الملاحظ أن أغلب التشريعات لم تتعرض لتعريف القصد الجنائي وذلك لكونه أمراً خفياً لا يتم إدراكه إلا بعد دراسة الظروف والأجواء المحيطة بالدعوى، وأيضاً المظاهر الخارجية والتي يقدم الجاني على فعلها، والجهة الوحيدة المخول لها استخلاص هذا القصد هو قضاء الموضوع وحده. (الشوابكة، ٢٠٠٧م، ص ١٠٢)

ونجد أن القصد الجنائي يقوم «على عنصرين مهمين وهما عنصر العلم وعنصر الإرادة»، وفيما يلي إيضاح كل منهما:

عناصر القصد الجنائي في جريمة هجوم الضغط الصفري

يقوم القصد الجنائي على عنصرين أساسيين هما:

العنصر الأول هو العلم

حيث يجب على الجاني (الهacker) أو المخترق أن يعلم بطبيعة الفعل الذي يرتكبه، وهو ماديّات الواقعة الإجرامية، بمعنى أنه يرتكب فعلاً من شأنه أن يشكل السلوك الإجرامي في جريمة هجوم الضغط الصفري، ليس ذلك فحسب بل يجب أن يعلم أن الفعل الذي أقدم عليه من شأنه أن يتسبب في نتيجة إجرامية، ولا يشترط أن يكون متيقناً، بل يكفي فقط أن يكون متوقعاً لهذه النتيجة ويقبل بهذه المخاطرة، ومن شروط العلم أيضاً أن يكون عالماً بموضوع هذا الحق المعتدى عليه، كأن يكون الحق المراد انتهاكه محمياً من قبل القانون، مثل انتهاك الخصوصية أو سرقة ملفات موجودة على الحاسب الشخصي للضحية. (حسني، ٢٠٠١م، ص ٢٧)

والأصل أن يحيط الجاني في جرائم هجوم الضغط الصفري بكل العناصر التي تكون الجريمة بكل أركانها المادية والمعنوية، ولكن المسؤولية الجنائية تقوم فقط على الجرائم ذات الصلة العمدية وقد يقع الجاني بغلط في الوقائع يؤدي إلى عدم مساءلته جنائياً. (البحر، ٢٠٠٩م، ص ٥٣)

العنصر الثاني الإرادة

لكي تكون الإرادة سليمة لا بد أن تصدر عن وعي، ويقابل هذا الوعي إدراك يقوم على علم بالغرض المستهدف والوسيلة التي يتم الاستعانة بها لكي يصل إلى الهدف المنشود، فالإرادة نشاط داخلي تعتبر هي الدافع والمحرك الأساسي للسلوك الإجرامي، وبذلك يجب أن تكون تلك الإرادة موازية للسلوك في الوقت نفسه، ومثال ذلك أن يقوم الجاني أو المخترق بعقد النية على اختراق شخص لتهديده فيما بعد بالبيانات والصور ومقاطع الفيديو التي حصل عليها نتيجة هذا الاختراق، بُغية الحصول على المال مقابل صمته وعدم نشر وإذاعة هذه البيانات والصور ومقاطع الفيديو التي تم الحصول عليها بطريقة مخالفة للقانون وغير مشروعة. (حجازي، ٢٠٠٥م، ص ١٣٠)

ولكي تقوم المسؤولية الجنائية يجب أن يتم إثبات أن إرادة الجاني اتجهت إلى القيام بهذا الفعل المجرم قانوناً، دون وقوعه في أي عيب من عيوب الإرادة كالإكراه على القيام بالفعل المجرم من قبل شخص آخر، وحينئذ لا يوجد قصد جنائي ولا تقوم مسؤوليته لتحقيق عنصر من عناصر عيوب الإرادة. وهنا يثار سؤال: هل العبرة بالإرادة الظاهرة من الجاني أم العبرة بالإرادة الباطنة الموجودة داخل النفس؟ أغلب علماء الشريعة الإسلامية في هذه الحالة يرون أن العبرة بالإرادة الباطنة دون الإرادة الظاهرة، وأيضاً علماء القانون اتفقوا على أن العبرة بالإرادة الباطنة على رغم من أن بعض التشريعات مثل المشرع الألماني أخذ بالإرادة الظاهرة إلا أن معظم الأنظمة اللاتينية ومنها المشرع الفرنسي أخذ بالإرادة الباطنة والتعبير عن هذه الإرادة هو المظهر الخارجي لها فإن حدث اختلاف بين الإرادة الظاهرة والإرادة الباطنة، يتم الأخذ بالإرادة الباطنة وهذا ما اتفق عليه العديد من المشرعين. (حسني، ٢٠٠١م، ص ٣٣)

المبحث الثالث

المسؤولية الجنائية والعقوبة المقررة عن جريمة هجوم الضغط الصفري

سوف نتطرق في هذا المبحث إلى المسؤولية الجنائية والعقوبة المترتبة على هذه الجريمة في مطلبين كما يلي:

المطلب الأول

المسؤولية الجنائية عن جريمة هجوم الضغط الصفري

تنقسم المسؤولية بشكل عام إلى مسؤولية مدنية هدفها دائماً تعويض المتضرر، ومسؤولية جنائية هدفها تحميل الجاني تبعات أفعاله الإجرامية التي أقدم عليها بكامل اختياره وإدراكه. (المنصوري، ٢٠٠٧م، ص ٦٥)

والمسؤولية الجنائية لمرتكب جريمة الضغط الصفري يقصد بها أن يكون مرتكب الفعل الإجرامي وهو المخترق صالحاً لتحمل العقوبة التي أقرها القانون، ويكون مستحقاً للعقاب الوارد بنص القانون، ويجب أن يكون المخترق لديه القدرة على إدراك أن ما يفعله من أفعال مجرمة من القانون، ويكون لديه الاختيار لتنفيذ هذه الجريمة غير مكره أو مجبر على ذلك.

وإذا نظرنا للنصوص النظامية المضمنة في «نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي» حول مرتكب الفعل الإجرامي نجد أنه أوضح بأن مرتكب الفعل الإجرامي في الجرائم الإلكترونية قد يكون شخصاً طبيعياً، وقد يكون شخصاً معنوياً، وسبب التفرقة هنا مسألة الأهلية.

ف نجد أن أهلية الشخص الطبيعي تختلف عن أهلية الشخص المعنوي؛ فالشخص الطبيعي تثبت له الأهلية منذ ولادته، أما بالنسبة للشخص المعنوي بمجرد حصوله على الشخصية المعنوية تكون لديه الأهلية القانونية الكاملة.

وكذلك تختلف الشخصية الطبيعية والمعنوية في نوعية العقوبة المقررة، حيث إن الشخص الطبيعي يمكن أن تقع عليه عقوبة الحبس والمصادرة والغرامة، أما بالنسبة للشخص المعنوي فتقع عليه عقوبة المصادرة والغرامة فقط وستناول كل منهما بالتفصيل في الفرعين التاليين.

الفرع الأول

المسؤولية الجنائية عن جريمة هجوم الضغط الصفري للشخص الطبيعي

جريمة هجوم الضغط الصفري في الغالب تتم عن طريق شخص يتم تعريفه بالمخترق أو باللغة الدارجة على الشبكة العنكبوتية (الهاكر)؛ وهو شخص على دراية ممتازة بتقنيات الكمبيوتر ومتابع جيد للتكنولوجيا وعلم البرمجيات، أي أنه شخص طبيعي من البشر سواء كان ذكراً أو أنثى، وكما هو معروف الإنسان يتمتع بنوعين من الأهلية: (حلمي، ٢٠٠٣م، ص ١١٢)

أولهما: أهلية وجوب (Cpacity de jouissance) وتثبت للشخص بمجرد ولادته، وثانيهما: أهلية أداء (Cpacity d'exercice) والمقصود بها أن يكون الشخص صالحاً لإجراء التصرفات القانونية ومدركاً لعواقبها، ويتصرف هذه التصرفات وفق إرادة واعية غير مشوبة بعيب أو تحت تهديد، والمسؤولية الجنائية تستهدف أهلية الأداء. (سلطان، بدون سنة نشر، ص ٤٦)

ولكي تتجه المسؤولية الجنائية إزاء الشخص الطبيعي يجب أن يكون متهماً من قبل السلطات المختصة، فالإتهام هو إثارة الشكوك

والشبهات حول شخص معين بارتكابه الجريمة وحركت ضده إجراءات قانونية تتهمه بارتكاب الفعل الإجرامي، أو يكون مشاركاً ومساهماً في ارتكاب الفعل، أو مشتبهاً في ارتكابه مع وجود دلائل قوية، أو أن يكون متصلاً بفعل يعد جريمة.

ولا يكفي فقط أن يكون الشخص متهماً، بل ينبغي أن يكون هناك دليل إدانة قوي، لدى سلطات الاستدلال والتحقيق يتم عرضه على المحكمة بعد انتهاء التحقيقات معه.

ولكي تتم إدانة المتهم يشترط أن تكون الأدلة كافية لإدانته، مع توافر جميع أركان الجريمة، ويجب على المحكمة أن تدين المتهم من خلال الأدلة التي أمامها، وتكون الإدانة ناتجة عن جرم و يقين، ولا تكون قائمة على الظن والاحتمال وذلك لحماية المتهم البريء.

ولكي يسأل المتهم في جريمة هجوم الضغط الصفري عن فعله الإجرامي يجب ألا يكون هناك سبب يبيح له إتيان هذا الفعل فيكون هناك سبب من أسباب الإباحة، أو مانع يمنع مساءلته فيكون هناك مانع من موانع المسؤولية أو العقاب.

والمقصود هنا بموانع المسؤولية أو العقاب أن تتوافر أركان جريمة هجوم الضغط الصفري، لكن المنظم كان له رأي آخر، حيث وضع نصوصاً يمكنها إعفاء المتهم من العقوبة، مثال ما نص عليه المنظم السعودي إذا كان هناك عفو من ولي الأمر، أو وفاة المتهم.

وأيضاً ما نص عليه نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي في المادة (١١) على أنه «في حالة قام أحد من الجناة بإبلاغ السلطات المختصة بالجريمة قبل العلم بما وقبل وقوع الضرر، وإن كان الإبلاغ بعد العلم بالجريمة تعين للإعفاء أن يكون من شأن الإبلاغ ضبط باقي الجناة، ومن الملاحظ أن هذا النوع من الإعفاء لا يمنع أبداً تعويض المجني عليهم في حالة وقوع الضرر».

ووفقاً للنصوص السابق ذكرها وبالتطبيق على جريمة هجوم الضغط الصفري، وطبقاً لخصوصية هذه الجريمة الاستثنائية، ندرك أنه من الصعب جداً اكتشاف مرتكب هذه الجريمة؛ وذلك لأن مرتكب الفعل الإجرامي في هذه الجريمة لا يترك خلفه أي أثر يمكن السلطات من اكتشافه، حيث إنه بمجرد دخول المخترق وارتكاب الفعل الإجرامي يخرج بدون أن يتم اكتشافه، ثم يفاجأ الضحية بعد مرور وقت كبير جداً بأن هناك من يهدده، أو أن هناك من قام بسرقة المحتويات الخاصة به دون أن يدري من الأساس، مع عدم ترك أي أثر على الجهاز الشخصي للضحية، حيث إن المخترق قبل خروجه من جهاز الضحية الشخصي يزيل كافة الآثار التي يمكن لجهات التحقيق تتبعها للوصول إليه، وخاصة إذا كان هذا الشخص خارج حدود البلد الذي يقيم فيها الضحية بل في بلد آخر تماماً يبعد عنه مسافات كبيرة.

الفرع الثاني

المسؤولية الجنائية عن جريمة هجوم الضغط الصفري للشخص المعنوي

الشخص المعنوي هو: تجمع يشمل عدد من الأشخاص الطبيعيين اجتمعوا لتحقيق شيء معين كما في التجمع الحاصل في الشركات والمؤسسات والهيئات. (عدوي، ٢٠٠٧م، ص ٣٤٧)

والشخص المعنوي يمثل قانوناً مجموعة من الأشخاص، ويكون له شخصية قانونية معنوية، والشخص المعنوي قد يكون شخصاً معنوياً عاماً؛ ويقصد به الأجهزة التي تتبع الدولة أو الهيئات التي تمثل الدولة، وقد يكون شخصاً معنوياً خاصاً «ويقصد به مجموعة من الأشخاص الذين اجتمعوا على تحقيق غرض معين وتثبت لهم الشخصية المعنوية كالشركات». (مزاوي، ٢٠١٤م، ص ١٥٨)

ومع تطور القانون الجنائي لم يصبح الهدف من مسؤولية الجنائية مساءلة المجرم فحسب، بل أيضاً محاسبة كل الكيانات المسؤولة عن ذلك والتي ساعدته في ارتكابه الفعل الإجرامي ومولته، وكان لها دور فعال في ارتكابه للفعل الإجرامي، وبالتالي ووفقاً للمسؤولية الجنائية فلم يكن كافياً أبداً معاقبة الجاني، بل تطور الأمر لمساءلة الأشخاص المعنوية مساءلة جنائية. (حلمي، ٢٠٠٣م، ص ١٣٢)

ومساءلة الشخص المعنوي جنائياً محل خلاف بين فقهاء القانون، فمنهم من يرى أن مساءلة الشخص المعنوي تتنافى مع شخصية العقوبة؛ أي أن مرتكب الفعل الإجرامي يجب أن يتم عقابه فقط، وبتطبيق العقوبة على الشخص المعنوي لن يقتصر العقاب فقط على مرتكب الفعل الإجرامي، ولكن سوف يمتد إلى غيرهم من الأشخاص الذين يكونون الشخص المعنوي.

وهناك رأي آخر من الفقه يرى أن الشخص المعنوي ما هو إلا افتراض قانوني غير موجود على أرض الواقع، لأنه يفتقد القدرات العقلية والذهنية وأيضا لا يفهم سلوكه والنتائج المترتبة عليه، مما يجعل من المستحيل إسناد الجريمة إليه خاصة، بالإضافة لصعوبة تطبيق العقوبة على الشخص المعنوي وعدم جدواها، لأن الهدف من العقوبة تأهيل الشخص وإصلاحه ليكون عضواً فعالاً في المجتمع وهذا لا ينطبق على الشخص المعنوي. (العوجي، بدون سنة نشر، ص ١١٢)

والرأي الراجح في الفقه هو إمكانية أن يكون الشخص المعنوي تحت المساءلة وذلك لعدة أسباب، أو لها أن الشخص المعنوي وإن كان يحمل الشخصية الاعتبارية أو المعنوية إلا أنه له وجود من الناحية الفعلية والقانونية، فهو موجود على أرض الواقع، وله إرادة مستقلة من خلالها يكون له أهلية من خلالها يكون قادراً على تحمل كل من المسؤولية المدنية والجنائية.

أما بالنسبة لمسألة صعوبة تطبيق العقوبات على الشخص المعنوي فهذا مردود عليه بأنه يمكن توقيع العديد من العقوبات الجنائية على الشخص المعنوي كالمصادرة وإغلاق النشاط.

وبالنظر إلى قانون العقوبات الفرنسي في تناوله لتلك المسألة نجد «أنه باستثناء الدولة تسائل الأشخاص المعنوية جنائياً عن الجرائم التي ترتكب لصالحها بواسطة أعضائها أو أجهزتها أو ممثليها وفقاً للقواعد الواردة في قانون العقوبات». وأيضاً نص صراحة على مسؤولية الأشخاص المعنوية في المادة (٢١١/٢) والتي تم تعديلها بموجب قانون رقم (٢٠٤).

وبالنسبة للمنظم السعودي، فإنه لم يسن نصاً خاصاً بالمسؤولية الجنائية على الشخص المعنوي ولكن في تناوله لمسألة «جرائم تقنية المعلومات» في المادة (الأولى) حين تناول العقوبة نص على أنه «يعاقب كل شخص يرتكب أيّاً من الجرائم المعلوماتية الآتية» حيث ذكر المنظم أن كلمة شخص يقصد بها الشخص الطبيعي والشخص المعنوي العام أو الخاص» ومن ناحية عملية أغلب العقوبات التي أقرها المنظم السعودي كانت تتناول مسألة الغرامة فمن الممكن توقيع العقوبة على الشخص المعنوي من خلال الغرامة، بل إن بعض الأنظمة الجنائية الحديثة في المملكة العربية السعودية نصت على مساءلة الشخص المعنوي جنائياً كما في نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله، ونظام مكافحة غسل الأموال؛ مما يدل على أن المنظم السعودي قد أخذ بهذا المبدأ في مساءلة الشخص المعنوي جنائياً.

المطلب الثاني

عقوبة جريمة هجوم الضغط الصفري

الهدف من فرض العقوبات بشكل عام هو حماية المجتمع، عبر سياسة الردع الوقائي، وإنزال ألم مقصود بمرتكب الفعل الإجرامي، بشرط أن يكون هذا الشخص يحمل أهلية ليتحمل هذه العقوبة بناء على حكم قضائي نهائي، يستند فيه إلى نصوص قانونية قد أعلن عنها المنظم سابقاً لمثل هذه الأفعال الإجرامية. (بهنام، ١٩٩٥م، ص ٢٨٥)

ونجد أن المنظم السعودي في تناوله لمسألة العقوبات في النظام الأساسي للحكم استعمل كلمة عقوبة بدلاً من كلمة جزاء، حيث ذكر أن العقوبة شخصية ولا تتم المساءلة إلا بناء على نص موجود في النظام، لكن لم يضع المنظم السعودي تعريفاً محدداً للعقوبة ولكن حصر بعض الضمانات الخاصة بها، ومنها أن العقوبة تكون شخصية تمس الجاني فقط ولا تنتقل إلى أحد أفراد أسرته أو أصدقائه ويشترط أن تكون هذه العقوبات منصوصاً عليها في النظام؛ لذلك فالعقوبة هي جزاء يوقعه القاضي على مرتكب الجرائم المنصوص عليها في النظام.

وتعتبر الجرائم الإلكترونية بشكل عام من الجرائم سيئة السمعة، حيث تستعمل غالباً سبل الحيلة والخداع للوصول للضحية، والأضرار الناتجة عنها أضرار بالغة تمس سمعة الأفراد والشركات، وتلحق خسائر فادحة جداً سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى المالي للأفراد والشركات، لذلك نجد المشرعين والمنظمين في كل دول العالم حريصين كل الحرص على مواجهة هذه الجرائم بعقوبات صارمة، تضمن الردع الخاص عبر إيقاع العقوبة على مرتكب الفعل الإجرامي، وأيضا الردع العام عبر تحذير كل أفراد المجتمع بأن من يلجأ إلى مثل هذه الجرائم سوف يجد له عقوبة رادعة.

وبالنسبة لجريمة هجوم الضغط الصفري نجد أنها ضمن جرائم المعلوماتية التي لها خصوصية شديدة، نظراً لما تخلفه من أضرار كبيرة جداً على مستوى الأفراد والشركات، ولذلك سوف نتطرق للعقوبات الأصلية والتكميلية لهذه الجريمة في «قانون مكافحة الجرائم المعلوماتية الإماراتي ونظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي». وفيما يلي إيضاح للعقوبات الأصلية والتكميلية المترتبة على جريمة هجوم الضغط الصفري.

الفرع الأول

العقوبات الأصلية لجريمة هجوم الضغط الصفري

العقوبات الأصلية هي الجزاء الأساس للجريمة، ولكي توقع هذه العقوبات لا بد أن تصدر بحكم قضائي وفقاً لنصوص القانون وأن يحدد القاضي في الحكم نوع هذه العقوبات ومقدارها، ويجوز أن تصدر وحدها بدون أي عقوبات فرعية ومن أمثلة العقوبات الأصلية الإعدام والسجن. (وزير، ٢٠٠٦م، ص ٢١٤)

ونجد أن العديد من الأنظمة والتشريعات واجهت جريمة الضغط الصفري بعقوبات رادعة، وسوف نكتفي بما نص عليه المنظم الإماراتي والمنظم السعودي في هذا الأمر.

فالقانون الإماراتي فرّق بين ما إذا كانت جريمة هجوم الضغط الصفري تم ارتكابها ضد الدولة وبين ما إذا تم ارتكابها ضد الأفراد فقام بتشديد العقوبة إذا ارتكبت الفعل الإجرامي لهذه الجريمة ضد الدولة؛ حيث يتم معاقبة الجاني إذا ارتكب جريمة الضغط الصفري، وأتى بفعل من هذه الأفعال كالدخول بغير وجه حق إلى أحد المواقع المملوكة للدولة عبر النظام المباشر أو بأحد وسائل تقنية المعلومات وكان يهدف في دخوله إلى الحصول على البيانات والمعلومات السرية التي تخص دولة الإمارات، فإذا تم ذلك وقام بفعله الإجرامي وتم إلغاء تلك البيانات، أو تم إتلافها، أو تدميرها، أو قام بنشرها للجميع فيعاقب بالسجن مدة لا تقل عن خمس سنوات، والسجن وفقاً لنصوص قانون العقوبات الاتحادي من ثلاث إلى خمس عشرة سنة. (القانون الاتحادي الإماراتي، م٢٢)

كما نص القانون الاتحادي الإماراتي على معاقبة كل من «دخل بغير وجه حق موقعاً أو نظاماً مباشرة أو عن طريق الشبكة المعلوماتية أو إحدى وسائل تقنية المعلومات بقصد الحصول على بيانات أو معلومات حكومية سرية أو بمقتضى تعليمات صادرة بذلك فإن ترتب على ذلك إتلاف هذه البيانات أو تدميرها أو إتلافها أو نشرها تكون العقوبة السجن مدة لا تقل عن خمس سنوات» (القانون الاتحادي الإماراتي، م٢٢).

وبتأمل النصوص السابقة نجد أن المنظم الإماراتي قد وضع عقوبات صارمة لمن يقوم بتهديد الآخرين عبر شبكة الإنترنت، تصل إلى الحبس والغرامة، كما وضع عقوبة السجن لمن يخترق المواقع الحكومية - دون وجه حق - للحصول على البيانات أو إتلاف هذه البيانات وتدميرها، إضافة إلى وضع نصوص تجرم الدخول بدون وجه حق، واختراق الأفراد والتصنت عليهم حيث نص في قانون العقوبات على أنه «كل من تنصت أو التقط أو اعترض عمداً من دون وجه حق ما هو مرسل عن طريق الشبكة المعلوماتية أو إحدى وسائل تقنية المعلومات يعاقب بالحبس والغرامة». (القانون الاتحادي الإماراتي، م٨)

من الملاحظ أن «القانون الإماراتي لمكافحة جرائم تقنية المعلومات» بدأ بذكر السجن والحبس في نصوص القانون، وذلك من جانب التشديد على مرتكب هذه الأفعال الإجرامية في حالة الإقدام على ارتكاب الفعل الإجرامي، وبالتالي نجد أن القانون الإماراتي قد وضع عقوبات صارمة لجريمة هجوم الضغط الصفري ليس لمن ارتكب الجريمة بشكل أصلي فحسب، بل أيضا لمن شاركه في جريمة هجوم الضغط الصفري، حيث جرم أفعال المساعدة أو التحريض على الجرائم السابق ذكرها ووضع العقوبات المقررة لها بذاتها.

وبالنسبة للعقوبات الأصلية التي أقرها المنظم السعودي لجريمة هجوم الضغط الصفري فهي تتراوح بين السجن والغرامة وذلك وفق ما نص عليه نظام مكافحة جرائم المعلوماتية، حيث نص على أنه: «يعاقب بالسجن مدة لا تزيد على عشر سنوات في حالة الدخول غير المشروع إلى موقع إلكتروني أو نظام معلوماتي مباشرة أو عن طريق الشبكة المعلوماتية أو أحد أجهزة الحاسب الآلي وذلك للحصول على بيانات تمس الأمن الداخلي أو الخارجي للدولة». (نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي، م٧)

هذه العقوبات قد وضعها المنظم السعودي في حالة قيام المخترق بالولوج غير المشروع على أحد المواقع أو الأجهزة التي تخص الدولة ليس ذلك فحسب، بل وضع المنظم السعودي عقوبات رادعة في حال قيام المخترق بالولوج غير المشروع مستخدماً هجوم الضغط الصفري على الأفراد وقيامه بالتنصت عليهم عبر ما هو مرسل عبر شبكة الإنترنت، أو ما تم إرساله على أجهزة الحاسب الآلي بدون سند قانوني.

أما بالنسبة لعقوبة الغرامة فتختلف بحسب الجهة التي قام المخترق باختراقها، هل هي جهة حكومية أم تتبع الأفراد؟ فالغرامة الناتجة عن التجسس على المواقع الحكومية تصل إلى خمسة ملايين ريال وفقاً لما نص عليه النظام، أما بالنسبة في حالة قيام المخترق اختراق الأفراد فالحد الأقصى هو خمس مئة ألف ريال. (نظام مكافحة جرائم المعلوماتية السعودي، م٣، م٧)

الفرع الثاني

العقوبات التبعية لجريمة هجوم الضغط الصفري

المقصود بالعقوبات التبعية وكما يتضح من اسمها هي العقوبات التي تتبع العقوبة الأصلية بحكم القانون، ومن ثم تقع فور صدور الحكم بالعقوبة الأصلية ولا توجد حاجة لأن ينطق بها القاضي ويذكرها في حكمه ويطلق عليها أحيانا في بعض الأنظمة والقوانين بالعقوبات الفرعية.

وإذا اطلعنا على القانون الإماراتي تحديداً في القانون الخاص بمكافحة جرائم تقنية المعلومات سوف يتضح لنا الآتي:

فيما عدا الحالات التي يكون فيها الشخص حسن النية يتم: الحكم بمصادرة أي جهاز يتم استخدامه في تنفيذ الجريمة، وأيضا أي برنامج استخدم يتم مصادره، وأيضا الوسائل المستخدمة في ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في هذا المرسوم بقانون أو الأموال المتحصلة منها بمحو المعلومات أو البيانات أو إعدامها، كما يحكم على المحل أو الموقع الذي ترتكب فيه أي من هذه الجرائم وذلك إما إغلاقاً كلياً، أو للمدة التي تقدرها المحكمة.

ونجد أن هذه العقوبات تتبع العقوبة الأصلية وبذلك تتم مصادرة جميع الأجهزة المستخدمة في جريمة هجوم الضغط الصفري، أو البرامج المستخدمة لذلك، وأيضا إغلاق المواقع المستخدمة في تنفيذ هجوم الضغط الصفري.

أما بالنسبة للمنظم السعودي فنجد أنه قد وضع عقوبات تبعية لجريمة هجوم الضغط الصفري وذكر ذلك في نظام «مكافحة جرائم المعلوماتية» حيث نص على أنه «يجوز الحكم بمصادرة الأجهزة أو البرامج أو الوسائل المستخدمة في ارتكاب الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام، ويجوز الحكم بإغلاق الموقع الإلكتروني، أو مكان تقديم الخدمة بشكل نهائي أو بشكل مؤقت».

فنجد أن المنظم السعودي نص على مصادرة أدوات الجريمة والأجهزة المستخدمة لذلك مع إغلاق المواقع المستخدمة في هجوم الضغط الصفري.

الختامة

تعتبر جريمة هجوم الضغط الصفري من الجرائم الحديثة، حيث نجد مسرح الجريمة فيها مغايراً لمسرح الجريمة العادي، حيث يعد مسرحاً إلكترونياً، تتم فيه الجريمة عبر الإنترنت، عن طريق ثغرات يتم الولوج من خلالها، وتواجه هذه الجريمة العديد من المعوقات خاصة في مسألة التحقق من مرتكبيها، وذلك للحرفية الشديدة المستخدمة في اختراق الضحية، وذلك عبر استخدام برمجيات وتقنيات حديثة غير معهودة من قبل في الجرائم الإلكترونية، مما يسهم في صعوبة اكتشافها، خاصة مع تجاوزها في التنفيذ والوقوع للحدود الوطنية.

وتناول الباحث في هذا البحث التعريف الخاص بالجرائم الإلكترونية، ثم أتبع ذلك بدراسة جريمة هجوم الضغط الصفري بوصفها واحدة من الجرائم الإلكترونية المستحدثة، حيث تم توضيح المفهوم الخاص بهذه الجريمة، وطريقة تنفيذها ثم وضح الصور الخاصة بجريمة هجوم الضغط الصفري.

ثم أوضح الباحث بعد ذلك أركان جريمة هجوم الضغط الصفري مع إلقاء الضوء على كل من الركن الشرعي، والركن المادي والمعنوي، ثم تناول مسؤولية الجنائية لهجوم الضغط الصفري للشخص الطبيعي وللشخص المعنوي في مبحث مستقل.

وفي ختام البحث تم إيضاح العقوبات التي نص عليها المنظم السعودي لجريمة هجوم الضغط الصفري مقارنة بالعقوبات التي نص عليها القانون الإماراتي للفعل الإجرامي لجريمة هجوم الضغط الصفري.

وخلص الباحث إلى نتائج عدة من أبرزها:

أن جريمة هجوم الضغط الصفري من الجرائم المستحدثة والتي لم يكن لها وجود في السابق وتتميز بطريقتها الخطيرة، لأن أغلب جرائم الاختراق يكون فيها تدخل إيجابي من الضحية على عكس هذه الجريمة التي لا يوجد معها أي تدخل أو مشاركة من قبل الضحية.

جريمة هجوم الضغط الصفري تتكون من ثلاثة أركان مثلها مثل الجرائم الأخرى وهي الركن الشرعي والركن المادي والمعنوي.

تنوع صور جريمة هجوم الضغط الصفري، منها محاولة سرقة البيانات الخاصة بالضحية، أو محاولة سرقة الحسابات البنكية، أو محاولة التنصت على الضحية، وتسجيل الصوت والصورة والتهديد بهذه التسجيلات ومقاطع الفيديو، ومحاولة ابتزازه بهذه التسجيلات لاحقاً.

جريمة هجوم الضغط الصفري قد يقوم بها شخص طبيعي على سبيل المثال الهاكرز غير المنتمين لأي مؤسسة، وقد يقوم به أشخاص معنويون متخصصون في هذا الأمر كشركة (إن إس أو) الإسرائيلية عبر برنامج أداة المراقبة بيجاسوس.

جريمة هجوم الضغط الصفري جريمة عابرة للحدود، فقد يكون الهاكرز في دولة ما ويقوم باختراق ضحيته الموجودة في أقصى العالم.

جريمة هجوم الضغط الصفري جريمة يصعب إثباتها، إذ يسهل محو آثارها، وتحتاج لعمل شاق حتى يتم إثباتها.

جريمة هجوم الضغط الصفري ذات طابع خاص في التحقيق الجنائي، وتستلزم أن يكون هناك فريق عمل ذو كفاءة عالية من المختصين المؤهلين والمدربين وذلك لاستيعاب ما هو حديث في التحقيق مع مجرم غاية في الذكاء يستخدم أحدث ما وصلت إليه التقنيات الحديثة من علم البرمجيات لإيقاع ضحاياه، ويتميز بصفات فريدة ومختلفة تميزه عن المجرم التقليدي.

حث جميع التشريعات على تشديد العقوبات الخاصة بمثل هذه الجرائم نظراً لما تمثله هذه الجرائم من خطورة على الأمن الوطني، وأمن الأفراد والشركات.

ضرورة نشر التوعية المجتمعية بالأخطار البالغة التي تمثلها جريمة هجوم الضغط الصفري ومنها:

يجب أن يكون لدى المستخدم برنامج مكافح للفيروسات ويتم تحديثه بشكل دوري؛ لأن التحديثات الجديدة دائماً تكتشف ثغرات حديثة.

يجب على المستخدم تحميل البرامج فقط من مواقع موثوق فيها، والابتعاد عن المواقع غير الموثوقة.

عدم استخدام الشبكات العامة المجانية أو الإنترنت العام الموجود في المحلات التجارية؛ لأنه يمكن استخدامها لاختراق المستخدم عن طريق هجوم الضغط الصفري.

عدم استقبال أي ملفات من أشخاص غير معروفين، أو يتم التعامل معهم لأول مرة إلا بعد التأكد تماماً من نوع الملف المرسل عن طريق برامج مكافحة الفيروسات.

إذا كنت تستخدم شبكة واي فاي (Wifi) في منزلك فمن الضروري جدا وضع كلمة مرور قوية لها، والأهم هو إخفاء الشبكة من قائمة البحث بحيث لا تظهر عند البحث عنها إلا لمن يملك المستخدم وكلمة المرور؛ وذلك لأن مرتكب جريمة هجوم الضغط الصفري لكي يرتكب جريمته يجب أن يعرف نوع الشبكة المستخدمة ويقوم باستغلال ثغرات موجودة في هذه الشبكة لكي يستطيع تنصيب برنامج التجسس داخل الأجهزة الخاصة بالمستخدمين، فإذا لم يكن هناك شبكة ظاهرة من الأساس فكيف له أن يرتكب فعله الإجرامي؟

في حالة عدم استعمال الحاسب الآلي يفضل عدم تركه في وضع التشغيل، وقطع شبكة الإنترنت عنه ووضع لاصقات على الكاميرا الموجودة بالجهاز بشكل دائم.

تدريب الموظفين والمحققين العاملين بالجهات الشرطية والقضائية على الطرق التدريبية الحديثة، وذلك للتعامل مع الجرائم الحديثة ومنها جريمة هجوم الضغط الصفري.

اعتماد قائمة الخبراء المتخصصين في مجال تقنيات الاتصال والمعلوماتية لدى وزارة العدل، تسهياً وتيسيراً لمهمة القاضي في الفصل في المنازعات المتعلقة بالجرائم الإلكترونية.

حث جميع الدول على الانضمام إلى الاتفاقيات الدولية التي تجرم الجرائم الإلكترونية حتى لا يستفيد الجاني من عدم انضمام دولته لمثل هذه الاتفاقيات فيفلت من العقاب.

حث المنظم السعودي على التفرقة بين الدخول غير المشروع على الأنظمة المعلوماتية الخاصة بالدولة، وبين الدخول غير المشروع إلى الأنظمة المعلوماتية الخاصة.

التأكيد على المنظم السعودي بتشديد العقوبة لتصل إلى القتل تعزيراً لمن يستغل جريمة هجوم الضغط الصفري للتجسس على الدولة أو أجهزتها العامة.

- الملط، أحمد خليفة، (٢٠٠٦م) الجرائم المعلوماتية، ط ١، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي
- الصغير، جميل عبد الباقي، (٢٠١٢م)، الأحكام الموضوعية للجرائم المتعلقة بالإنترنت، ط ١، القاهرة، دار النهضة العربية.
- البحر، ممدوح، (٢٠٠٩م) الجرائم الواقعة علي الأموال في قانون العقوبات، (الطبعة الأولى، عمان.
- المنصوري، خالد خلفان، (٢٠٠٧م) أركان الجريمة في القانون الجنائي الإنجليزي، ط ١ أكاديمية شرطة دبي، مركز البحوث والدراسات.
- الشوابكة، محمد أمين، (٢٠٠٧م)، جرائم الحاسوب والإنترنت، عمان الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العوجي، مصطفى، (بدون سنة نشر)، المسؤولية الجنائية في المؤسسة الاقتصادية، ط ١، بيروت، مؤسسة نوفل للنشر والتوزيع.
- حجازي، عبدالفتاح بيومي (٢٠٠٥م)، جرائم الكمبيوتر والإنترنت، القاهرة مصر، دار الكتب القانونية.
- حسني، محمود نجيب، (٢٠٠١م)، النظرية العامة للقصد الجنائي، دراسة تأصيلية مقارنة للركن المعنوي في الجريمة العمدية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- حلمي، وفاء، (٢٠٠٣م) المدخل لدراسة القانون، نظرية الحق، ط ١، كلية الحقوق جامعة الزقازيق.
- رحباني، عبير شفيق، (٢٠٢١م)، الجرائم الإلكترونية ومخاطرها، ط ١، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سلطان، أنور، (بدون سنة نشر) مصادر الالتزام في القانون المدني مقارنة بالفقه الإسلامي ط ١، عمان الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبدالرحمن، محمد جلال، (٢٠١٥م)، الجرائم الإلكترونية ف الفقه الإسلامي والقوانين، دراسة مقارنة، القاهرة، مكتبة القانون والاقتصاد.
- عدوي، مصطفى عبد الحميد، (٢٠٠٧م)، مبادئ القانون، نظرية الحق، كلية الحقوق، جامعة المنوفية.
- محمد، نائلة عادل، (٢٠٠٥م)، جرائم الحاسب الآلي الاقتصادية، دراسة نظرية وتطبيقية، ط ١، بيروت، منشورات الحلبي التطبيقية.
- وزير، عبد العظيم مرسي، (٢٠٠٦م)، شرح قانون العقوبات، ط ١، القاهرة: دار النهضة العربية.

- الزنداني، عبد الناصر محمد، القصد المتعدي دراسة مقارنة (رسالة دكتوراه)، جامعة القاهرة، ١٩٩٧.
- راجحي، عزيزة، الأسرار المعلوماتية وحمايتها الجزائية، (رسالة دكتوراه) الجزائر، جامعة أو بكر بلقايد تلمسان ٢٠١٨م.
- شنن، صالح، الحماية الجنائية للتجارة الإلكترونية دراسة مقارنة، (رسالة دكتوراه) الجزائر، القانون، جامعة أبوبكر بلقايد تلمسان، ٢٠١٣م.

- Reed, - Chris (2004) Internet Law- CAMPRIDGE UNIVERCITY PRESS -

البحث الخامس



رغبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في عمل تعديلات وتسهيلات تربوية للطلاب ذوي الإعاقة

Academic Staff Willingness to Make Educational
Modifications for Students with Disabilities
in Tabuk University

د. عبد الله بن حجاب القحطاني

Dr. Abdullah bin Hijab Al-Qahtani

د. مزيد عبدالفتاح حياصات

Dr. Mizyed AbdelFattah Hyassat

رغبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في عمل تعديلات وتسهيلات تربوية للطلاب ذوي الإعاقة

Academic Staff Willingness to Make Educational Modifications for Students with Disabilities in Tabuk University

د. عبد الله بن حجاب القحطاني

Dr. Abdullah bin Hijab Al-Qahtani

أستاذ مشارك/ قسم التربية الخاصة

كلية التربية والآداب

جامعة تبوك

د. مزيد عبدالفتاح حياصات

Dr. Mizyed AbdelFattah Hyassat

أستاذ مشارك/ قسم التربية الخاصة

كلية الأميرة رحمة الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية

شكر وتقدير

يتوجه الباحثان بخالص الشكر والعرفان إلى جامعة تبوك ممثلة بعمادة البحث العلمي وكرسي الأمير فهد بن سلطان

لدراسة قضايا الشباب وتنميتهم على تفضلهم بالدعم المالي لهذا البحث العلمي رقم S-1437-0281

ازداد في الآونة الأخيرة التحاق الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي فهم مسجلين في العديد من التخصصات المختلفة وربما هذا الازدياد يتطلب مسؤوليات إضافية تقع على عاتق مقدمي الخدمات التعليمية لهذه الفئة. تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن رغبة الكادر الأكاديمي في جامعة تبوك بتقديم تسهيلات وإجراء تعديلات تناسب الطلاب ذوي الإعاقة الذين يدرسون في جامعة تبوك، وكذلك معرفة فيما إذا كان هنالك فروق بين أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة والعمر. تتبع هذه الدراسة المنهج الكمي في جمع وتحليل البيانات حيث تم تطوير أداة لقياس رغبة المشاركين بتقديم تعديلات تربوية وتم توزيعها على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها.

بشكل عام أشارت النتائج إلى أن لدى أعضاء الهيئة التدريسية رغبة مرتفعة بتقديم تسهيلات وتعديلات تيسر عملية تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وقد اختلفت هذه الرغبة بشكل بسيط تبعاً لبعض متغيرات الدراسة. تقدم نتائج هذه الدراسة معلومات قيمة لصناع القرار من أجل تطوير الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: الطلاب ذوي الإعاقة؛ التعليم العالي؛ التسهيلات التربوية لذوي الإعاقة؛ تعديلات تربوية

Abstract

Recently, the enrolment rate of students with disabilities in higher education has increased and this may require additional responsibilities from services providers in these educational institutions. However, this study seeks to investigate the willingness of academic staff at Tabuk University to accommodate students with disabilities and the differences in this willingness according to the staff's gender, profession, experiences, and qualification level. This research utilizes quantitative approach to achieve the research purposes. An instrument was developed and administered to collect data from the academic staff.

Results revealed that academic staff at Tabuk University have high willingness to make educational modifications for students with disabilities and this willingness was varied among the academic staff according to the study variables. This research offers valuable information for decision makers and practitioners to enhance the quality of educational services provided to students with disabilities in higher education institutions.

Keywords: students with disabilities, higher education, accommodation, educational adjustment

شهدت العقود الأخيرة ازدياداً ملحوظاً في أعداد الطلاب ذوي الإعاقة المسجلين في المؤسسات التعليمية المختلفة ولا سيما في مرحلة التعليم العالي، وربما هذا الازدياد يعتبر من أبرز المؤشرات التي تدل على اهتمام الدول في عملية تأهيل وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة. ولنجاح عملية تعليم وانخراط الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات توفر الدول العديد من التسهيلات لهذه الفئة في تلك الجامعات، فعلى سبيل المثال، في الآونة الأخيرة، يتواجد في أغلب جامعاتنا وحدات أو أقسام متخصصة لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة المسجلين في تلك الجامعات. فمن تلك الخدمات مثلاً التعرف والتنقل للطلاب المكفوفين، خدمات الترجمة الإشارية الفورية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، التسهيلات البيئية لمستخدمي الكراسي المتحركة وغيرها من الخدمات. ومن العوامل التي تساهم أيضاً في تسهيل عملية تعلم وتعليم ذوي الإعاقة في الجامعات المختلفة اتجاهات العاملين فيها من إداريين وأكاديميين لهذه الفئة من الطلاب وتفهمهم لحاجاتهم، حيث يلعب العاملان في الكليات الجامعية دوراً مهماً في ضمان إيصال خدمات تعليمية ذات جودة عالية للطلاب ذوي الإعاقة.

الإطار النظري

إن تزايد الاهتمام بالتعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة عبر العقود الماضية وتزايد الأشخاص ذوي الإعاقات في الجامعات المختلفة قد كان مدعوماً بالقوانين والتشريعات التي توفرها العديد من الدول في أماكن مختلفة من العالم (Healey et al., 2006). فعلى سبيل المثال، في الولايات المتحدة الأمريكية، الفقرة (٥٠٤) من قانون التأهيل لسنة ١٩٧٣ (Rehabilitation Act) وكذلك «قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة» لسنة ١٩٩٠ (Americans with Disabilities Act ADA) أشارت رسمياً إلى حقوق الطلاب ذوي الإعاقة في الحصول على فرص متساوية للتعليم العالي في الكليات والجامعات (Cook et al., 2009). وبالمثل فقد كفلت تشريعات الإعاقة في المملكة العربية السعودية للأشخاص ذوي الإعاقة الحق في التعليم في مختلف مراحله، فلقد وضحت المادة الثانية من نظام رعاية المعوقين الصادر بموجب المرسوم الملكي بتاريخ ١٤٢١\٩\٢٣ هـ حق ذوي الإعاقة في الحصول على الخدمات التعليمية والتربوية: «وتشمل تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال» (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠٠١). ومن أجل تحقيق هذا الغرض وتحديد في مرحلة التعليم الجامعي لا بد أن يتفهم العاملون في الجامعات حاجات وخصائص الطلاب ذوي الإعاقة وأن يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحوهم وأن تتوفر لديهم الرغبة في عمل التعديلات التي تناسب قدرات وخصائص هذه الفئة من الطلبة.

وكما تؤثر الاتجاهات التي يحملها العاملون في المؤسسات التعليمية نحو الطلاب ذوي الإعاقة على عملية تعلمهم بسهولة ويسر، فلقد أشار العديد من الباحثين إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو الشباب ذوي الإعاقة في الجامعات قد أدت إلى دعمهم وزيادة نسبة نجاحهم وتخرجهم (Baker et al., 2012; Dy, 2005; Hong & Himmel, 2009). فمثلاً عندما يتبنى الأكاديميون العاملون في الجامعة اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة قد تصبح لديهم الرغبة في إعطاؤهم وقت إضافي أثناء الامتحانات أو وقت إضافي لإكمال الواجبات أو تكليفهم بواجبات بديلة، وإعطاؤهم ملاحظات المدرس الخاصة، والسماح لهم بتسجيل المحاضرات صوتياً (Baker et al., 2012). وعلى النقيض من ذلك فإن تبني الأكاديميون للاتجاهات السلبية قد يعمل على تبني توقعات متدنية من الطلبة ذوي الإعاقة، وعدم الرغبة في مراعاة حاجاتهم وخصائصهم مما يؤدي في النهاية إلى انسحابهم من الجامعة وعدم الرغبة في إكمال التعليم أو تأجيلها أو الانتقال إلى جامعة أخرى (Baker et al., 2012; Ha-gendorn, 2005; Raley, 2007). وعلى الرغم من أن الطلاب ذوي الإعاقة غالباً ما يصفون أنفسهم بأنهم يشغلون أكثر بدراستهم ويجتهدون أكثر من زملائهم غير المعاقين، إلا أنهم يشعرون بأنه يساء فهمهم من قبل العاملين في الكليات بسبب حاجاتهم إلى تسهيلات معينة، وهذا الأمر قد يؤدي إلى وصفهم بالكسولين أو أنهم يفتقدون الجهد اللازم للتعلم وخصوصاً إذا طلبوا الدعم (Feig et al., 2019). ومن المهم الإشارة كذلك بأن زملاء الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات يلعبون دوراً مهماً في تسهيل وتيسير إكمال الطلاب ذوي الإعاقة دراستهم الجامعية بسهولة ويسر، وذلك من خلال تبني اتجاهات إيجابية نحوهم وتقبلهم

وتفهمهم لحاجاتهم المختلفة وكذلك وعيهم بحقوقهم المتعددة في مختلف جوانب الحياة (المكانين، حياصات، يونس، ٢٠١٩).

وعلى صعيد آخر، وجد بعض الباحثين أن هناك العديد من الطلاب لا يفصحون عن إعاقاتهم لطلب تسهيلات تربوية تناسبهم (Herridge, 2017). وربما يعود هذا الأمر إلى عدة عوامل من أبرزها تجنب الوصمة والاتجاهات السلبية من الزملاء والعاملين في الكليات، وكذلك يجد بعض الطلاب ذوي الإعاقة صعوبة في توضيح إعاقاتهم والحاجات المرتبطة بها (Marshak et al., 2010). ويضيف بعض الباحثين عوامل أخرى مثل عدم وجود معلومات لدى الطلاب ذوي الإعاقة عن الخدمات الخاصة المتوفرة لهم في الكليات والجامعات (Herridge, 2017; Perez et al., 2012).

الدراسات السابقة

إن الدراسات المنشورة باللغة العربية التي تطرقت للتعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة إلى حد ما شحيحة ولا سيما التي تناولت رغبة العاملين في الجامعات نحو تقديم تعديلات وإجراءات لتيسير وتسهيل عملية التعليم الجامعي لهم، إلا أن الباحثان تمكنا من الوصول إلى عدد من الدراسات التي بحثت في وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقة أنفسهم في عدد من القضايا المتعلقة في حياتهم الجامعية. وسيعرض الباحثان هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث حسب سنوات نشرها بدأ بالمنشور منها باللغة العربية ثم اللغة الإنجليزية.

قامت الخشرمي (٢٠١١) باستطلاع آراء الطلاب ذوي الإعاقة الجسدية والبصرية المسجلين في جامعة الملك سعود حول التسهيلات الأكاديمية والمكانية والخدمات المساندة المتوفرة في الجامعة. أشار مجموعته كبيرة من الطلاب ذوي الإعاقة إلى أن الوسائل التعليمية التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية لا تناسبهم بالإضافة إلى عدم توفر التكنولوجيا المساعدة. كما أورد الطلاب بأنه نادرا ما يسمح لهم بتسجيل المحاضرات صوتيا. وفيما يتعلق بعلاقة الطلاب ذوي الإعاقة مع الموظفين الإداريين في الجامعة، عبر الطلاب عن رضاهم بتلك العلاقة وتفهم العاملين لحاجاتهم وخصائصهم إلا أنهم عبروا عن عدم ملائمة المكتبة لهم من حيث توفر الأدوات التي تسهل استخدامهم للمصادر والمراجع. وبشكل عام بينت الدراسة أن الطلاب الذكور لديهم رضا أعلى من الإناث عن التسهيلات المكانية والتسهيلات الأكاديمية المتوفرة في الجامعة.

أجرى محمد وعرفة (٢٠١٥) دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى تقييم الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة في جامعة المجمعة. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة يواجهون مشكلات متعلقة بالنقل وقلة المكافآت المالية المتوفرة للطلبة وكذلك صعوبة إيجاد مساعدين أثناء الاختبارات، كما أن الطالبات الإناث يواجهن تحديات أكبر من الذكور فيما يتعلق بالتسهيلات المكانية المتوفرة لهم.

وقام البكري (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى مدى معرفة الكادر الأكاديمي بجامعة الملك سعود بالعقبات البيئية التي تواجه الأشخاص ذو الإعاقة ومدى الحاجة لتوافر تعديلات وتسهيلات لهم. بينت نتائج تحليل البيانات الكمية إلى أن الكادر الأكاديمي بجامعة الملك سعود لديهم درجة عالية من المعرفة فيما يتعلق بمشكلات الأشخاص ذوي الإعاقة والتعديلات البيئية اللازمة لهم. وبينما كان الكادر الأكاديمي ذوي التخصصات الإنسانية على معرفة أعلى بالتسهيلات البيئية كان الكادر ذوي التخصصات العلمية على معرفة أعلى بالمشكلات البيئية.

وفي رسالة جامعية، قامت الباحثة جاسر (٢٠١٦) بعمل دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الملك سعود. بينت نتائج الدراسة أن الطلاب يواجهون تحديات مختلفة تمثلت في كتابة الملاحظات أثناء المحاضرات، وعدم قدرة أعضاء هيئة التدريس على معاملة ذوي الإعاقة باحترافية، وعدم فاعلية الأنظمة الخاصة بذوي الإعاقة، وندرة الخدمات الإرشادية، وغياب الدعم المادي لتلبية احتياجاتهم، وضعف فرص التواصل بينهم وبين الطلاب الآخرين، وهذا الأمر لا يتيح للطلاب ذوي الإعاقة فرص التعبير عن آرائهم ونشر اتجاهات إيجابية نحوهم.

وأجرى العذرة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى اكتشاف المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية. كشفت نتائج الدراسة عن مجموعة من المشكلات والتي من أهمها: ندرة خدمات الإرشاد الأكاديمي وصعوبة إجراءات التسجيل، صعوبات تتعلق بالمسافات الدراسية من حيث استيعابها وإجراءات الامتحانات، عدم توفر تسهيلات مناسبة في المكتبة، مشكلات فيزيائية تتعلق بالحرم الجامعي الأمر الذي يحد من مشاركتهم في الأنشطة اللامنهجية، كما كشفت الدراسة عن مشكلات تتعلق بالتواصل ما بين الطلاب ذوي الإعاقة من جهة وأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب الآخرين من جهة أخرى.

وفيما يتعلق بالأبحاث المنشورة باللغة الإنجليزية فقد وجد الباحثان مجموعة من الدراسات التي اهتمت بوجهة نظر العاملين في مؤسسات التعليم العالي نحو تقديم تسهيلات وإجراء تعديلات للطلاب ذوي الإعاقة. ومن بين تلك الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية وجد الباحثان رسالة جامعية أمريكية قام بها الباحث السعودي الحسين Alhossein (٢٠١٤)، وقد هدفت تلك الدراسة إلى معرفة منظور العاملين في جامعة الملك سعود نحو تقديم تسهيلات للطلاب ذوي عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) والاتجاهات نحوهم. أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن الأكاديميين السعوديين وكذلك ذوي الخبرة الأعلى في التدريس كانوا أكثر إيجابية من غير السعوديين وقليلي الخبرة في التدريس نحو الرغبة في تقديم تسهيلات للطلاب ذوي ADHD. ولم تكشف الدراسة عن فروق جوهرية تبعا لجنس المدرس أو رتبته الأكاديمية أو وجود قريب من ذوي ADHD.

سوينير ورفاقه (2002) Sweeney et al) بحثوا في مستوى الراحة لدى المدرسين في كليات المجتمع نحو تقديم تسهيلات وعمل ترتيبات للطلاب ذوي الإعاقة. البيانات التي جمعت من (٥٠٢) مدرسا دلت على أن لديهم مستوى محايد، فمثلا كانوا ميالين لتوفير تسهيلات وتعديلات تسمح للطلاب ذوي الإعاقة بالحصول على وقت إضافي من المحاضرة ومساحة كافية لاستخدام الأدوات المساعدة. ومن جهة أخرى أشارت النتائج إلى أن المدرسين لم تتوفر لديهم الرغبة في بذل جهد إضافي أو جزء من أوقاتهم الخاصة لعمل تعديلات خاصة للطلاب ذوي الإعاقة.

وفي دراسة نوعية قام بها جنسبيرج وستشولت (2008) Ginsberg and Schulte) حيث قابل الباحثان بمقابلة ١٢ أستاذ جامعي لمعرفة مدركاتهم حول الطلاب ذوي الإعاقة. أشارت نتائج تحليل البيانات التي جمعت من تلك المقابلات إلى أن المشاركين في الدراسة انقسموا إلى مجموعتين في الرأي، المجموعة الأولى شعروا بأن الطلاب ذوي الإعاقة هم المسؤولون الوحيدون عن توضيح الطريقة المناسبة لتدريسهم، وأعتقد الأساتذة الجامعيون بأنه ليس من شأنهم عمل تسهيلات وتعديلات للطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك أفادوا بأنهم لن يقدموا أي إجراء خاص لذوي الإعاقة ما لم يقدم الطالب ما يثبت أنه من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن تقديم تعديلات جوهرية للطلبة ذوي الإعاقة دوناً عن الطلاب الآخرين يعتبر ممارسة غير عادله. وعلى عكس المجموعة الأولى من الأساتذة الجامعيين، ركز الأساتذة الآخرون على الطرق التي يمكن من خلالها مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة فقد أكدوا على أهمية دورهم في تقديم الدعم اللازم لتلبية حاجات هؤلاء الطلبة، ومن الأمثلة على المساعدات التي يستطيعوا تقديمها: التأكد من فهمهم للمفاهيم، تقليل المحتوى إلى أجزاء صغيرة، عمل اختبارات شفوية، ترتيب مجموعات دعم من خلال الزملاء، مقابلة الطلاب بشكل فردي.

أجرى زانج ورفاقه (2010) Zhang et al) دراسة مسحية هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤثر على رغبة العاملين في الجامعة في تقديم خدمات تربوية وتعديلات ذو جودة عالية للطلاب ذوي الإعاقة. بينت نتائج الدراسة إلى أن الاعتقادات الشخصية التي يحملها العاملون في الكليات لها تأثير مباشر على تقديم تسهيلات معقولة للطلاب ذوي الإعاقة، وأيضا المعرفة بالمسؤوليات القانونية نحو هذه الفئة من الطلبة كان له تأثير مباشر بالإضافة إلى الدعم الذي تقدمه الجامعة لتلك الفئة.

أجرى كوك ورفاقه (2009) Cook et al) دراسة سعت إلى التعرف على منظور العاملين في عدد من الجامعات الأمريكية للطلاب ذوي الإعاقة الموجودين فيها. أشار المشاركون في الدراسة إلى أهمية توفر سياسات خاصة للطلاب ذوي الإعاقة وضرورة عمل تجهيزات وترتيبات مناسبة لإعاقاتهم وأن القوانين الخاصة بهذه الأمور مرضية إلا أنهم لا يملكون الفهم الكامل لتلك القوانين. كذلك أشار المشاركون في الدراسة إلى أهمية قضايا أخرى ولكنها غير متوفرة مثل تصميم التدريس بطريقة تناسب

خصائص ذوي الإعاقة والرغبة في مراعاة خصائص الطلاب ذوي الإعاقة في الواجبات والعلامات. أشارت النتائج أيضا أنه بشكل عام لدى المدرسين اتجاهات إيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة وأنه تعطى نفس الفرص لكل الطلاب ولكن عدد كبير من أعضاء الهيئة التدريسية لا يعرف ماذا يفعل عندما يكون الطالب ذوي الإعاقة غير متوافق مع العملية التعليمية. وعلى الرغم من شعور الأكاديميين بأهمية معرفة وفهم خصائص الطلاب ذوي الإعاقة إلا أنهم يجهلون مكان الحصول على هذه المعلومات.

قام فيليب Phillippe (2012) بدراسة هدفت إلى التحقق من الإدراكات التي يحملها مدرسون يعملون في إحدى الجامعات في ولاية تكساس نحو الطلاب ذوي ADHD وعلاقتها ببعض المتغيرات، جمع الباحث بيانات من ٢١٣ استبيان أجاب عليها المشاركون في الدراسة، بينت نتائج الدراسة إلى أن العاملين بشكل عام يحملون ادراكات ايجابية نحو الطلبة ذوي ADHD وكانت هذه الإدراكات ايجابية أكثر لدى الذكور من الإناث وكذلك كان أكثرها ايجابية لدى العاملين في كلية التربية وأقلها لدى العاملين في كلية الهندسة، ولم تجد نتائج التحليل الإحصائي فروقا جوهريه تبعا لمتغير درجة المدرس العلمية.

وفي أثيوبيا أجرى عبد الله Abdella (٢٠١٨) دراسة كمية هدفت إلى التعرف على رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في أربع جامعات أثيوبية نحو تقديم تعديلات تدريسية للطلاب ذوي الإعاقة. أشارت النتائج إلى أن غالبية الأكاديميون العاملون في الجامعات لديهم الرغبة الإيجابية بتقديم التسهيلات والتعديلات التدريسية للطلاب ذوي الإعاقة. وكذلك وجد الباحث أن الرغبة كانت مرتفعة أكثر لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأقدم والجامعات المتواجد بها عدد أكبر من الطلاب ذوي الإعاقة. كما بين الباحث أن المدرسين الأكبر سنا والمدرسين الذين درسوا مساقا في التربية الخاصة كانت لديهم رغبة أعلى في توفير تعديلات تدريسية للطلاب ذوي الإعاقة.

التعليق على الدراسات السابقة

مما سبق عرضه من الدراسات السابقة التي تمكن الباحثان من الوصول إليها يمكن القول أن تلك الدراسات قد تنوعت في أهدافها. فقد ركزت الدراسات العربية على المشكلات التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات بينما تطرقت الدراسات الغربية إلى التسهيلات والتعديلات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ومن وجهة نظر العاملين بتلك الجامعات. كما أن معظم الدراسات العربية استخدمت المنهج الكمي الوصفي في الكشف عن المعوقات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة بينما استخدمت غالبية الدراسات الغربية المنهج النوعي. وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت وبشكل محدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، حيث أنه في حدود علم الباحثان هنالك ندرة في الدراسات العربية التي بحثت في رغبة العاملين في الجامعات بتوفير تسهيلات تربوية للطلاب ذوي الإعاقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

غالبا ما يتواجد الطلاب ذوي الإعاقة في الكليات والجامعات وإن وجود الإعاقة لديهم ربما يتطلب من العاملين في تلك الجامعات إجراء تعديلات وتسهيلات تناسب هذه الفئة من الطلاب؛ فعلى سبيل المثال قد يقوم العاملين في الجامعات بعمل تعديلات في عملية التدريس أو إجراء الاختبارات لتسهيل العملية التعليمية لهؤلاء الطلبة داخل الغرفة الصفية. ومن هنا لا بد من إلقاء الضوء على رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تلك التسهيلات والتعديلات للطلاب من ذوي الإعاقة مما قد يساعد في تذليل العقبات التي تفرضها الإعاقة على الطلاب وتؤثر على عملية تعلمهم في بيئة تربوية أقل تقييدا. وبشكل خاص تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- هل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك الرغبة في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة؟
- ٢- هل تختلف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعا لمتغير الجنس؟
- ٣- هل تختلف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعا لتخصصاتهم؟

- ٤- هل تختلف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟
- ٥- هل تختلف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير العمر؟

أهداف الدراسة

- 1- الكشف عن رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك نحو تقديم تسهيلات وعمل تعديلات تناسب الطلاب ذوي الإعاقة الدارسين في تلك الجامعة.
- 2- تطوير أداة لقياس رغبة العاملين في الجامعات نحو تقديم تسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة المسجلين على مقاعد الدراسة في تلك الجامعات.
- 3- الكشف عن المشكلات الأكاديمية والتربوية التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة تبوك.
- 4- الكشف عن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك نحو الطلاب ذوي الإعاقة.
- 5- السعي نحو تطوير اتجاهات إيجابية نحو الطلاب من ذوي الإعاقة من خلال الاهتمام بقضاياهم.

مصطلحات الدراسة

أعضاء هيئة التدريس: هم جميع الأكاديميون الذين يدرسون الطلاب المسجلين في التخصصات المختلفة في الكليات العلمية والإنسانية في الحرم الجامعي الرئيسي لجامعة تبوك خلال الفترة التي تم إجراء الدراسة فيها.

الطلاب ذوي الإعاقة: هم الطلاب الذين لديهم إعاقة سواء كانت ظاهرة أو غير ظاهرة وتؤثر هذه الإعاقة على تعليمهم الجامعي الأمر الذي يتطلب إجراء تعديلات وتسهيلات ليتمكن هؤلاء الطلاب من الحصول على تعليم جامعي مناسب في بيئة تعليمية إيجابية.

التسهيلات والتعديلات التربوية: هي الإجراءات التي يقوم بها المدرس الجامعي أو يسمح بها لضمان تسهيل وتيسير عملية تعليم وتقييم الطلاب ذوي الإعاقة أثناء المحاضرات والاختبارات.

جامعة تبوك: هي إحدى الجامعات الحكومية السعودية التي تقع في مدينة تبوك في المنطقة الشمالية الغربية من المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: أجري هذا البحث على أعضاء الهيئة التدريسية الذين ينتمون لأقسام أكاديمية في الكليات العلمية والإنسانية في الحرم الجامعي الرئيسي لجامعة تبوك.

الحدود الزمانية: أجري هذا البحث في العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧.

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الكمي بإتباع أسلوب الدراسات المسحية الذي يتناسب مع أهداف الدراسة وأسئلتها حيث تم جمع بيانات كمية من عينة الدراسة باستخدام مقياس الدراسة. وكذلك تم تحليل البيانات باستخدام أساليب إحصائية كمية مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك بتوظيف برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات العلمية والإنسانية في الحرم الجامعي الرئيسي لجامعة تبوك. ومراعاة لتمثيل مجتمع الدراسة قام الباحثان باختيار عينة عشوائية ممثلة لجميع فئات مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية ذكوراً وإناثاً.

عينة الدراسة

وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٦) عضو هيئة تدريس من الذكور والإناث في مختلف الكليات العلمية والإنسانية في الحرم الرئيسي لجامعة تبوك من مختلف الأعمار، وكذلك كانت سنوات خبرتهم في التدريس الجامعي متباينة. والجدول (١) يبين خصائص عينة الدراسة.

الجدول (١) عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والعمر).

المتغير	مستويات المتغير	العدد
الجنس	ذكر	٧٦
	أنثى	٤٠
	المجموع	١١٦
التخصص	إنساني	٨٤
	علمي	٣٢
	المجموع	١١٦
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٦
	من ٥-١٠ سنوات	٣٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٤
	المجموع	١١٦
العمر	أقل من ٣٠ سنة	٤
	٣١-٤٠ سنة	٣٨
	٤١-٥٠	٦٤
	أكثر من ٥٠	١٠
	المجموع	١١٦

أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير أداة لقياس وجهة رغبة أعضاء هيئة التدريس نحو تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة؛ وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق والاستعانة بالأخصائيين في هذا المجال، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٣٥) فقرة؛ تم توزيعها على (٥) أبعاد، كل بعد يتألف من عدد من الفقرات حسب الآتي:

١- **البعد الأول:** تعديلات خاصة بالتدريس للطلاب ذوي الإعاقة: وتكون من (٦) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (٦-١).

٢- **البعد الثاني:** تعديلات خاصة بتقويم أداء الطلاب ذوي الإعاقة: وتكون من (٦) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (١٢-٧).

٣- **البعد الثالث:** التسهيلات المؤسسية: وتكون من (٦) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (١٨-١٣).

٤- **البعد الرابع:** الاهتمام والمساعدة الشخصية: وتكون من (٥) فقرات؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (٢٣-١٩).

٥- **البعد الخامس:** الاعتقاد الشخصي/ الاتجاهات نحو التعديلات للطلاب ذوي الإعاقة: وتكون من (١٢) فقرة؛ بحيث تمثل فقرات هذا البعد من (٣٥-٢٤).

وقبل البدء بتطبيق المقياس على عينة الدراسة تم فحص الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: الصدق: تم إجراء صدق مقياس «رغبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة» بطريقة صدق المحتوى حيث تم عرض فقرات المقياس بصورتها الأولية على (٨) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم، وطلب من كل محكم إبداء رأيه في فقرات المقياس من حيث درجة انتماء الفقرة للبعد، ومناسبة فقرات المقياس فياً، وتم الاعتماد على بعدين أساسيين لأراء المحكمين وهما البعد الأول مناسبة الفقرة أو عدم مناسبتها، وانتمائها للبعد الذي تنتمي إليه، والبعد الثاني هو التعديلات اللغوية المقترحة من قبل المحكمين، وقد تم اعتماد معيار اتفاق ٨٠٪ من المحكمين على قبول الفقرة، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات اللغوية لبعض الفقرات وحذف وإضافة فقرات جديدة ليتألف المقياس في صورته النهائية من (٣٥) فقرة.

ثانياً: الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الثبات بالإعادة، والاتساق الداخلي عن طريق معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقه على (٢٠) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة الأصلية، حيث تم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفترة زمنية فاصلة بين مررتي التطبيق للمقياس مدتها عشرة أيام، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكذلك تم إيجاد قيم الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الدراسة، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢) معاملات الثبات بالإعادة وكرونباخ ألفا لأبعاد مقياس رغبة أعضاء هيئة التدريس في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات بالإعادة	كرونباخ ألفا
تعديلات خاصة بالتدريس للطلاب ذوي الإعاقة	٦	٠,٧٢	٠,٥٢٤
تعديلات خاصة بتقويم أداء الطلاب ذوي الإعاقة	٦	٠,٧٥	٠,٤٤٤
التسهيلات المؤسسية	٦	٠,٧٨	٠,٤١٤
الاهتمام والمساعدة الشخصية	٥	٠,٧٧	٠,٤٩٧
الاعتقاد الشخصي	١٢	٠,٧٩	٠,٧٥٥
الكلي	٣٥	٠,٨٢	٠,٥٧٦

يلاحظ من قيم الجدول السابق أن قيم الثبات بالإعادة لكل بعد من أبعاد مقياس وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس نحو تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة قد تراوحت بين (٠,٧٢ - ٠,٧٩)، وتراوحت بطريقة كرونباخ ألفا بين (٠,٤١٤ - ٠,٧٥٥) وهي قيم دالة إحصائياً؛ ومقبولة لغايات الدراسة الحالية.

تصحيح أداة الدراسة

تكون سلم الإجابة لمقياس «رغبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة» من خمسة بدائل؛ بحيث كان سلم الإجابة حسب سلم ليكرت (Likert Scale) الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وانحصرت درجات المفحوصين للمقياس بين (٣٥-١٧٥)، وقد استخدم الباحثان المعيار الإحصائي للحكم على متوسط الأبعاد؛ بحيث إذا كانت متدنية تتراوح قيمة المتوسطات الحسابية بين (١- أقل من ٢,٣٣)، ومتوسطة تتراوح قيمتها بين (٢,٣٣-٣,٦٦)، وعالية إذا تراوحت قيمتها بين (٣,٦٦-٥,٠٠).

التحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تفريغ البيانات الكمية التي جمعت من خلال أداة الدراسة، وتحليلها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ كما تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على كل سؤال من أسئلة الدراسة، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للإجابة على السؤال الأول، واختبار «ت» للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي للإجابة على بقية أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة رغبة أعضاء هيئة التدريس في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة، وقد خرجت هذه الدراسة بمجموعة من النتائج نوردتها كالآتي:

للإجابة على السؤال الأول من هذه الدراسة والذي ينص على «هل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك الرغبة في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة؟» تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس نحو تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة، والجدول (٣) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأبعاد مقياس وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس نحو تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة

Dimensions	N	Mini-mum	Maxi-mum	Mean	SD	Level
D5	116	1.58	3.83	2.7227	50848.	متوسط
D2	116	2.00	5.00	3.5805	72847.	متوسط
D3	116	3.17	5.00	4.2816	50811.	مرتفع
D4	116	3.20	5.00	4.4000	44605.	مرتفع
D1	116	3.33	5.00	4.5000	45151.	مرتفع
Total	116	3.03	4.29	3.6800	2551.	

نلاحظ من الجدول السابق أن أعلى المتوسطات لأبعاد مقياس رغبة أعضاء هيئة التدريس في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة كانت لبعده التعديلات الخاصة بالتدريس للطلاب ذوي الإعاقة؛ بمتوسط حسابي (٤,٥٠)؛ يليه

بعد الاهتمام والمساعدة الشخصية؛ بمتوسط حسابي (٤,٤٠)؛ يليه بعد التسهيلات المؤسسية بمتوسط حسابي (٤,٢٨)، أما البعد الأقل فكان لبعد الاعتقاد الشخصي؛ بمتوسط حسابي (٢,٧٢).
للإجابة على السؤال الثاني من هذه الدراسة والذي ينص على «هل تختلف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير الجنس؟» تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة؛ والجدول (٤) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب جنس عضو هيئة التدريس لرغبتهم في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total	ذكر	76	3.6624	27435.	03147.
	أنثى	40	3.7171	21340.	03374.
D1	ذكر	76	4.5044	44967.	05158.
	أنثى	40	4.4917	46063.	07283.
D2	ذكر	76	3.5746	79040.	09067.
	أنثى	40	3.5917	60264.	09529.
D3	ذكر	76	4.2675	54370.	06237.
	أنثى	40	4.3083	43780.	06922.
D4	ذكر	76	4.4316	40405.	04635.
	أنثى	40	4.3400	51679.	08171.
D5	ذكر	76	2.6623	49402.	05667.
	أنثى	40	2.8375	52194.	08253.

ولمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس تم حساب اختبار «ت» للعينات المستقلة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥) اختلاف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير الجنس				
F	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	Sig.	T	df	
Total	1.608	207.	-1.098-	114
D1	169.	682.	144.	114
D2	3.741	056.	120-.-	114
D3	1.941	166.	409-.-	114
D4	4.864	029.	1.052	114
D5	000.	985.	-1.781-	114

يبين الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة.

للإجابة على السؤال الثالث من هذه الدراسة والذي ينص على «هل تختلف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير التخصص؟» تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة؛ والجدول (٦) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب تخصص عضو هيئة التدريس لرغبتهم في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة					
	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total	إنساني	84	3.7020	27074.	02954.
	علمي	32	3.6268	20358.	03599.
D1	إنساني	84	4.5119	45167.	04928.
	علمي	32	4.4688	45680.	08075.
D2	إنساني	84	3.6865	72736.	07936.
	علمي	32	3.3021	66456.	11748.
D3	إنساني	84	4.3333	55126.	06015.
	علمي	32	4.1458	34327.	06068.
D4	إنساني	84	4.4143	43992.	04800.
	علمي	32	4.3625	46680.	08252.
D5	إنساني	84	2.6925	55322.	06036.
	علمي	32	2.8021	36154.	06391.

ولمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧) اختلاف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير التخصص

F	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	Sig.	t	Df	
Total	3.178	077.	1.425	114
			1.616	74.254
D1	061.	806.	459.	114
			456.	55.515
D2	011.	918.	2.603	114
			2.712	61.004
D3	10.866	001.	1.793	114
			2.195	89.551

D4	979.	324.	557.	114
			542.	53.249
D5	8.463	004.	-1.038-	114
			-1.247-	85.546

يبين الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمغير التخصص على رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة لجميع الأبعاد باستثناء بعد «تعديلات خاصة بتقويم أداء الطلاب ذوي الإعاقة» وبعد «الاعتقاد الشخصي» لصالح أعضاء الهيئة التدريسية أصحاب التخصصات الإنسانية. للإجابة على السؤال الرابع من هذه الدراسة والذي ينص على «هل تختلف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمغير سنوات الخبرة؟» تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لجميع أبعاد المقياس.

الجدول (٨) درجة اختلاف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمغير سنوات الخبرة						
Source of Variance		Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig
Total	Between Groups	012.	2	006.	088.	916.
	Within Groups	7.488	113	066.		
	Total	7.500	115			
D1	Between Groups	298.	2	149.	727.	486.
	Within Groups	23.147	113	205.		
	Total	23.444	115			
D2	Between Groups	2.680	2	1.340	2.595	079.
	Within Groups	58.347	113	516.		
	Total	61.027	115			
D3	Between Groups	224.	2	112.	429.	652.
	Within Groups	29.466	113	261.		
	Total	29.690	115			
D4	Between Groups	224.	2	112.	558.	574.
	Within Groups	22.656	113	200.		
	Total	22.880	115			

D5	Between Groups	070.	2	035.	133.	876.
	Within Groups	29.663	113	263.		
	Total	29.733	115			

يبين الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة لجميع الأبعاد.

للإجابة على السؤال الخامس من هذه الدراسة والذي ينص على « هل تختلف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير العمر؟ » تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لجميع أبعاد المقياس.

الجدول (٩) درجة اختلاف رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير العمر						
Source of Variance		Sum of Squares	df	Mean Square	F	.Sig
Total	Between Groups	1.483	3	494.	9.201	000.
	Within Groups	6.017	112	054.		
	Total	7.500	115			
D1	Between Groups	1.596	3	532.	2.726	048.
	Within Groups	21.849	112	195.		
	Total	23.444	115			
D2	Between Groups	1.747	3	582.	1.100	352.
	Within Groups	59.280	112	529.		
	Total	61.027	115			
D3	Between Groups	2.760	3	920.	3.826	012.
	Within Groups	26.930	112	240.		
	Total	29.690	115			
D4	Between Groups	3.121	3	1.040	5.898	001.
	Within Groups	19.759	112	176.		
	Total	22.880	115			
D5	Between Groups	4.079	3	1.360	5.936	001.
	Within Groups	25.654	112	229.		
	Total	29.733	115			

يبين الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العمر على رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة لجميع الأبعاد باستثناء بعد « تعديلات خاصة بتقويم أداء الطلاب ذوي الإعاقة ».

ولمعرفة الفروق لصالح أي مستوى من مستويات متغير العمر؛ تم اللجوء إلى اختبار شيفيه، والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول (10) الفروق لصالح أي مستوى من مستويات متغير العمر			
Scheffe ^{a,b}			
العمر	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
أكثر من 50 سنة	10	3.3200	
أقل من 30	4		3.6286
41-50 سنة	64		3.7071
31-40 سنة	38		3.7383
.Sig		1.000	766.

يبين الجدول السابق أن رغبة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة من الفئة العمرية (٣١-٤٠) كانت إيجابية أكثر نحو عمل تعديلات تربوية، يليها الفئة العمرية من (٤١-٥٠) بفارق بسيط.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية بشكل أساسي إلى الكشف عن رغبة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك بتقديم تسهيلات وإجراء تعديلات تربوية للطلاب ذوي الإعاقة. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الأدبيات السابقة (Abdella, 2018; Alhossein, 2014; Phillippe, 2012; Sweeney et al., 2002) حيث تشير النتائج إلى أن الكادر الأكاديمي في جامعة تبوك في حال كان لديهم طالب من ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية فإنه لديهم رغبة بإجراء تعديلات خاصة تسهل وتيسر عملية تعلم هذه الفئة من الطلاب. وتظهر هذه الرغبة جلياً فيما يتعلق بالتعديلات الخاصة بالتدريس من استخدام طرق تدريس تناسبهم وإعطاؤهم وقت إضافي وكذلك السماح لهم باستخدام أدوات خاصة وإعطاؤهم الاهتمام الكافي والمساعدة الشخصية. إلا أن المشاركين في الدراسة الحالية لا يتوافقون مع عدد من الأكاديميين الذي قابلهم كل من Ginsberg and Schulte (2008) والذين اعتقدوا أنه ليس من شأنهم عمل تعديلات خاصة بذوي الإعاقة في المحاضرات.

إن الرغبة بإجراء تعديلات خاصة للطلبة ذوي الإعاقة ليست متباعدة بين أعضاء الهيئة التدريسية الذكور والإناث في جامعة تبوك، وعلى نفس النسق، في دراسة (Alhossein 2014) لم يكن لجنس عضو هيئة التدريس أثر على الرغبة بتقديم تسهيلات تربوية للطلاب ذوي عجز الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد. ولعل هذا التماثل في الرغبة في تقديم التسهيلات والتعديلات يرجع إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية على وعي بحاجات وصفات الطلاب ذوي الإعاقة والتعديلات التي تستوجبها إعاقاتهم، وهذا ينسجم أيضاً مع ما وجدته البكري (٢٠١٦) من حيث أن الكادر الأكاديمي في جامعة الملك سعود على معرفة مرتفعة بالمشكلات المرتبطة بالإعاقات والتكيفات اللازمة لمواجهتها. وبالمثل يمكن القول فيما يتعلق بتخصصات أعضاء الهيئة التدريسية، حيث لم تلعب دوراً في اختلاف الرغبة بتقديم التعديلات والتسهيلات إلا فيما يتعلق بالتعديلات الخاصة بتقويم أداء الطلاب، حيث كانت هذه الرغبة أعلى لدى ذوي التخصصات الإنسانية. ويمكن تفسير ذلك بأن ذوي التخصصات العلمية ربما يرون أن التعديل والتغيير في نمط أسئلة الاختبارات وإجراءاتها يتطلب جهداً أكبر وربما يؤثر في موضوعية تقييمهم للطلاب الآخرين. أشار مجموعة من المشاركين في دراسة (Ginsberg and Schulte 2008) إلى أن تقديم تعديلات جوهرية للطلبة ذوي الإعاقة دوناً عن الطلاب الآخرين يعتبر ممارسة غير عادلة. وكذلك وجدت الدراسة الحالية أن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية أكثر إيجابية من الكليات العلمية وهذا ينسجم مع نتائج دراسة (Philippe 2012) من حيث أن الإدراكات التي يحملها المدرسون في كلية التربية أكثر إيجابية من الذين يدرسون في كلية الهندسة.

لم تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما وجدته (Alhossein 2014) من حيث أن عضو هيئة التدريس الأعلى خبرة كان أكثر رغبة في تقديم تعديلات وتسهيلات للطلاب ذوي الإعاقة. ويمكن تفسير ذلك بأن ازدياد وسائل الإعلام والتواصل المختلفة في السنوات الأخيرة وكذلك تطور التشريعات المتعلقة بذوي الإعاقة قد ساهم بزيادة وعي جميع أفراد المجتمعات الإنسانية بخصائص الأفراد ذوي الإعاقة ومتطلباتهم في مختلف المراحل الدراسية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- توعية وتدريب العاملين في مؤسسات التعليم العالي بخصائص وحقوق وحاجات الطلاب ذوي الإعاقة وكذلك العمل على بناء اتجاهات ايجابية نحوهم.
- إنشاء وحدات إدارية متخصصة في الجامعات تعنى بتنسيق تقديم التسهيلات والتعديلات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة والعمل على تفعيل تلك الوحدات إن وجدت. وكذلك العمل على تقييم الخدمات المقدمة في نهاية السنوات الأكاديمية.
- إجراء دراسات طويلة تتبعه بحث في رغبة الأكاديميين في الجامعات بتقديم تسهيلات أكاديمية لمعرفة فيما إذا كانت هذه الرغبة تسيّر باتجاه إيجابي، وكذلك إجراء دراسات للتعرف على اتجاهات ورغبة الموظفين الإداريين في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة وتقديم الخدمات لهم. ومن المهم أيضاً إجراء دراسات للكشف عن المعوقات التي تواجه ذوي الإعاقة في الجامعات.

- البكري، فارس (٢٠١٦) مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالمشكلات والتسهيلات والتكيفات البيئية للأفراد ذوي الإعاقة. دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٣، العدد ١، ٢٩٥-٣٠٦.
- جاسر، أشواق (٢٠١٦) المشكلات التأهيلية التي تواجه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود. السعودية، الرياض.
- الخشرمي، سحر (٢٠١١). تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م٢٣ (١)، ٩٩-١٣٤.
- العذرة، إبراهيم (٢٠١٦) التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية دراسة ميدانية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤٣، ملحق ٥، ٢٠١٣-٢٠٣٢.
- محمد، السيد؛ عرفة، عبد الباقي (٢٠١٥) تقييم الخدمات المساندة المقدمة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة المجمعة. العلوم التربوية، العدد الرابع، ج١، ١٦٣-١٩٩.
- مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، (٢٠٠١). نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية. متاح على الموقع الإلكتروني <http://www.kscdr.org.sa/ar/Pages/DisabilityCode.aspx>
- المكانين، هشام؛ حياصات، مزيد؛ يونس، نجاتي (٢٠١٩) مستوى معرفة طلبة الجامعة الهاشمية بحقوق زملائهم ذوي الإعاقة ودرجة تمتعهم بها. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. المجلد ٤٦ العدد ١، ملحق ٣، ٥٢-٦٨.
- Abdella, A. S. (2018). Instructors' willingness to provide instructional accommodations for students with disabilities in selected universities of Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 671-682
- Alhossein, A. (2014). Perspectives of King Saud University faculty members toward accommodations for students with Attention Deficit-Hyperactivity (Disorder (ADHD) (Doctoral dissertation, Kent State University
- Baker, K. Q., Boland, K., & Nowik, C. M. (2012). A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309-329
- Cook, L., Rumrill, P.D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96
- Dy, C. L. (2005). *Faculty knowledge about disability laws and their attitudes toward students with disabilities at Northern Virginia Community College* Mason University, Ann Arbor. Retrieved from Dissertations (D.A.). George (& Theses @ George Mason University - WRLC. (305364768
- Feig, A. D., Atchison, C., Stokes, A., & Gilley, B. (2019). Achieving In-

clusive Field-based Education: Results and Recommendations from an Accessible Geoscience Field Trip. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(2), 66-87

Ginsberg, S.M. & Schulte, K. (2008). Instructional accommodations: Impact of conventional vs. social constructivist view of disability. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 84-91

Hagendorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old problem. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: formula for student success* (Chap. 4, pp. 89–105). American Council on Education and Praeger Publishers

Healey, M., Bradley, A., Fuller, M., & Hall, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university. *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students*. London: RoutledgeFalmer, 32-43

Herridge, A. S. (2017). First-Year Performance: Students with Disabilities Transitioning to College from High School. *College Student Affairs Leadership*, 4(1), 4

Hong, B. S. S., & Himmel, J. (2009). Faculty attitudes and perceptions toward college students with disabilities. *College Quarterly*, 12(3), 6

Marshak, L., Wieren, T., Ferrell, D., Swiss, L. & Dugan, C. (2010). Exploring Barriers to College Student use of Disability Services and Accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 151-166

Perez, R., Alegre-de-la-Rosa, M. & Lopez-Aguilar, D. (2012). The difficulties of Adapting University Teaching for Students with Disabilities: An Analysis Focused on Inclusive Guidance. *Relieve*, 18(2), 1-17

Phillippe, L. K. (2012). Faculty perceptions of college students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Doctoral dissertation, Texas Tech University)

Raley, Y. (2007). Why we quit. *Scientific American Mind*, August/September, 75-79

Sweener, K., Kundert, D., May, K., & Quinn, K. (2002). Comfort with accommodations at the community college level. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 12-42

Zhang, D. L., Landmark, I., Reber, A., Hsu, H.Y., Kwok, O. & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276-286

السادس البحث



ممكّنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد من وجهة نظر الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة

Enablers of remote computerized exam proctoring systems
from the perceptions of students in different educational stages

د. بدر بن سلمان حمد السلیمان

DR. Badr Salman H Alsoliman

ممكنات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد من وجهة نظر الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة

Enablers of remote computerized exam proctoring systems from the perceptions of students in different educational stages

اسم الباحث:

د. بدر بن سلمان حمد السلیمان

Badr Salman H Alsoliman

الرتبة العلمية: أستاذ تقنيات التعليم المشارك

التخصص: تقنيات التعليم

بيانات المؤسسة التعليمية:

قسم تقنيات التعليم

كلية التربية

جامعة الملك عبدالعزيز

البريد الإلكتروني للباحث: balsoliman@kau.edu.sa

برزت العديد من التقنيات الحديثة التي كان لها دور كبير في رفع الأداء التعليمي وتحويل مخرجاته، ورغبة من المؤسسات التعليمية في الاستثمار الأمثل للتقنيات التعليمية بدأت بتفعيل دور التقنية في تقديم المحتوى التعليمي وقياس مخرجات التعلم عن بعد. وبالرغم من الدور المتوقع لأنظمة الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد في تمكين الدارسين ومدرسيهم على حد سواء من تقييم المخرجات دون الحاجة وجودهم في مكان واحد والمراقبة وجها لوجه، إلا أن مثل هذا النوع من الاختبارات لم يلق الرواج المتوقع لدى الدارسين لأسباب عديدة متعلقة بالتحديات التقنية والإجرائية لمثل هذا النوع من الاختبارات. عليه سعت هذه الدراسة لاستكشاف أهم المشكلات التي من شأنها تحييد هذه التحديات وتقليل أثرها للمساهمة في تحويل عملية التقييم عن بعد ومصادقتها في الاختبارات الحوسبة، ورفع تقبل الدارسين لأدائها. استخدمت الدراسة التصميم المسحي لاستكشاف آراء الدارسين/العينة في المراحل التعليمية المختلفة حول إمكانات الاختبارات الحوسبة والمراقبة عن بعد. تكونت عينة الدراسة من ٩٥١ فردًا، وجرى جمع البيانات باستخدام الاستبانة ومن ثم تحليلها كميًا. خلصت الدراسة إلى وجود أربعة أبعاد جوهرية لممكنات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد هي: الاستعداد القبلي، الدعم التقني، التطبيقات المساندة، ومظهر وبناء الاختبارات الحوسبة. كما أظهرت النتائج ميل طلاب الدراسات العليا إلى التأكيد على أهمية هذه الممكنات مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى. أوصت الدراسة باستخدام هذه الأبعاد التي استنتجتها الدراسة في تقييم جودة اختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد، وحث المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على مراعاة توفر هذه الممكنات في مثل هذا النوع من الاختبارات لرفع تقبل الدارسين لها، ودعم مبادرات تطوير مصداقية وجودة هذا النوع من الاختبارات.

كلمات مفتاحية: الاختبارات الحوسبة، التعليم عن بعد، التعلم الإلكتروني، القياس والتقويم، تقنيات التعليم.

Abstract

Many advanced technologies have emerged that have had a major role in raising educational performance and improving its outputs, and the desire of educational institutions to optimize the investment of educational technologies began to activate the role of technology in providing educational content and measuring outcomes at a distance. Despite the expected role of computerized remote exam proctoring systems in enabling learners and their teachers alike to evaluate outcomes without the need to be in one place and monitor face-to-face, this type of exams has not met the expected popularity among learners for many reasons related to the technical and procedural challenges of this type of exams. Therefore, the study sought to explore the most important enablers that would neutralize these challenges and reduce their impact to contribute to improving the remote assessment process and its credibility in computerized exams and raising the students' acceptance of its performance. The study used a survey design to explore the opinions of learners at different educational levels about the enablers of computerized remote exam proctoring systems. The study sample consisted of 951 individuals and the data was collected using the questionnaire and then quantitatively analyzed. The study concluded that there are four essential dimensions of remote exam proctoring systems enablers: pre-readiness, technical support, supporting applications, and the appearance and construction of

computerized exams. The results also showed the tendency of graduate students to emphasize the importance of these enablers compared to other educational stages. The study recommended using these dimensions concluded by the study in assessing the quality of remote exam proctoring systems, urging teachers and faculty members to take into account the availability of these enablers in such exams to raise learners' acceptance of them, and to support initiatives to develop the credibility and quality of this type of exams.

Keywords: Computerized exams, Distance education; E-learning; Measurement and evaluation; Education technologies.

بدأت التقنيات المستخدمة في التعليم، وبشكل خاص تلك التي تستثمر إمكانية استخدام تقنيات التواصل عن بعد في المجال التعليمي، تأخذ اهتمامًا غير مسبوق خلال العام ٢٠١٩ - بداية مرحلة انتشار فيروس كورونا ١٩ - وهي الفترة التي تجلّت فيها أهمية التواصل عن بعد للقيام بالعديد من الحاجات الإنسانية خلال الأزمات التي تتطلب التباعد سواء في المجال التعليمي أو المجالات الأخرى المختلفة (Nah & Siau, 2020). ومن أهم هذه الحاجات في المجال التعليمي عمليتا التدريس والتقييم عن بعد، التي فرضت على المختصين بالتعليم العمل إيجاد حلول بديلة عن حتمية الحضور والتواصل وجهًا لوجه من خلال الاستثمار في التقنيات المتاحة للتواصل عن بعد. قادت هذه التطورات إلى تسارع وتيرة التحول من التدريس والتقييم التقليدي في المدارس والجامعات إلى نظيره الرقمي من خلال تطوير تقنيات للتدريس والتقييم عن بعد تتواءم مع المكتسبات التعليمية المستهدفة وتحسينها دون الإخلال بجودتها أو بمصداقية مخرجاتها العلمية والعملية للمقررات الدراسية (Dong et al., 2020).

وفي ضوء انتشار استخدام تقنيات التدريس والتقييم عن بعد بدأت التقنيات والأدوات المتعلقة بها تسترعي اهتمام الباحثين والمختصين بالتعليم والتي من أهمها التحديات والممكنات المتعلقة بأفضل الطرق والأساليب التي يمكن من خلالها تقييم تحقق مخرجات التعلم دون الحاجة للأساليب التقليدية المرتبطة بالاختبارات الحضورية واستبدالها بأساليب حديثة تتوافق مع التطور المتسارع لتقنيات التواصل عن بعد (Boitshwarelo et al., 2017). وبالنظر إلى كون الاختبارات من أهم وسائل التقييم المستخدمة بشكل كبير في المجال التعليمي التي تحظى بمصداقية لدى الدارسين والأساتذة على حد سواء، إلا أن الطرق والاستراتيجيات المرتبطة بأدائها يجب أن تخضع للتطوير والتحسين بشكل مستمر (Prisacari & Danielson 2017). فبالرغم من توفر التقنية الحديثة التي يتم الاستثمار فيها بشكل كبير في المؤسسات التعليمية، نجد أن معظم الإجراءات المرتبطة بأداء الاختبارات تتم من خلال الحضور إلى القاعة ووجود مراقب أو أكثر مع الممتحن في نفس المكان والزمان سواء داخل الصف أو في قاعات مخصصة يقوم فيها الممتحن بالإجابة على مجموعة من الأسئلة باستخدام الورقة والقلم (اختبارات ورقية) أو من خلال الإجابة عن أسئلة يجري عرضها والإجابة عليها باستخدام أجهزة الحاسب الآلي وملحقاته (اختبارات محوسب) بغض النظر عن الاختلافات في مظهر وتنسيق وأسلوب الاختبار الورقي أو المحوسب والتي لها دور كبير في مصداقية وجودة عملية التقييم (Bohmer et al., 2018). كما أنه عند استخدام الأنظمة الأكثر تطورًا مثل اختبارات المراقبة عن بعد والتي لا تتطلب من الممتحن أو المراقب وجوده في الزمان والمكان نفسهما نجد أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في هذا التحول الرقمي للاختبارات عن بعد قد لا تؤخذ في الحسبان مما يؤثر بشكل كبير في نتيجة الممتحن وجودة تقييم مخرجات التعلم (Prisacari & Danielson 2017).

فمنظرًا لما للتحول للاختبارات المراقبة عن بعد من إيجابيات تقنية واقتصادية وسعي العديد من المؤسسات التعليمية لاستثمار هذه الفرصة الواعدة، إلا أن هناك العديد من العوامل المتعلقة بمعايير تصميم الاختبارات المراقبة عن بعد وإدارتها ومراقبتها قد تؤثر سلبيًا في تطبيقها مما استرعى انتباه الباحثين والعاملين في المجال، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية البحث فيها وتقصيها (Bohmer et al., 2018; Prisacari & Danielson, 2017; Weiner and Hurtz, 2017). فتجاهل هذه العوامل قد يؤثر سلبيًا في مصداقية الاختبار حيث إن ما قد ترفع من مستوى الحمل المعرفي لدى الممتحن وتؤثر في أدائه وبالتالي تؤثر سلبيًا في مصداقية وجودة نتائج الاختبار (Jarodzka et al. 2015)). عليه تركز هذه الدراسة على تحديد أهم عوامل وممكنات التصميم والإدارة والمراقبة للاختبارات المراقبة عن بعد وتقييمها من وجهة نظر الدارسين للمساهمة في رفع كفاءة ومصداقية الاختبارات المراقبة عن بعد لتقوم بدورها في المؤسسات التعليمية التي تتطلع لاستخدامها بوصفها أداة تقييم واعدة مساعدة أو بديلة للاختبارات التقليدية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات جودة وصدق الاختبارات الورقية/المحوسبة والاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد كونها وسيلة لتقييم مخرجات التعليم، وتطرق للفروق فيما بينها ومدى كفاءة نتائجها في عملية قياس تحقق المخرجات. فعلى سبيل المثال قارنت

دراسة Washburn, et al (2017) بين نتائج الطلاب في الاختبار الورقي والاختبار المراقب عن بعد، وأشارت أنه وبالرغم من حصولهم على نتائج أفضل في الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد إلا أنهم كانوا يفضلون الاختبارات الورقية نظرًا للكم الكبير من القلق المرتبط بالإجراءات التقنية غير العملية المرتبطة بالاختبارات المراقبة عن بعد؛ وهو الذي اتفقت معه دراسة Da'asin (2016) أيضًا. وفي السياق نفسه وجدت دراسة Lilley et al (2016) أن الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد لم تختلف نتائجها عن الاختبارات الورقية/المحوسبة بالرغم من الاختلاف المتوقع في النتائج بناءً على النظريات التي تقول بارتفاع مستويات الحمل المعرفي في الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد. على صعيد آخر لم تجد دراسة Weiner and Hurtz (2017) أي فروق بين الاختبارات الورقية/المحوسبة والاختبارات المراقبة عن بعد، وأكدت دراسة Laurila, et al (2017) التي هي أيضًا لم تجد فروقات ذات دلالة إلا أنها وجدت أن الممتحنين/الدارسين كانوا يفضلون الاختبارات المراقبة عن بعد عن نظيرتها الورقية/المحوسبة وخلصت إلى أن العوامل المرتبطة بتصميم وإدارة ومراقبة الاختبارات المراقبة عن بعد لها أثر كبير في رغبة وتفضيل الطلاب لها والنتائج المتوقعة منها. كذلك أكدت دراسة Davis et al (2016) أن انخفاض نتائج الطلاب في الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد ليس إلا نتيجة لبعض التدابير غير الناجحة التي يتم اتخاذها في تصميم وإدارة هذا النوع من الاختبارات.

عليه وفي ضوء السابق سيتم تناول مجموعة من الدراسات التي تطرقت لأهم العوامل والممكنات من خلال رصد المعايير التي من شأنها رفع كفاءة الاختبارات المراقبة عن بعد ورفع جودة وصدق نتائجها وهي كالاتي:

١- دراسات تناولت الاستعداد القبلي لإجراءات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد:

تعد الألفة بالاستعداد القبلي لإجراءات الاختبار من أهم عوامل كفاءة نتائج الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد التي رصدتها العديد من الدراسات. فدراسة Davis et al (2016) أكدت أن للألفة مع إجراءات الاختبار من خلال التطبيق والتدريب على اختبارات مماثلة دورًا كبيرًا في خفض القلق عند أداء الامتحان مما يسهم في تجويد نتائجها. دراسة Wibowo et al (2016) أيضًا وجدت أن من أهم عوامل القلق اختلاف الإجراءات المستخدمة في الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد واستخدام تطبيقات وبرامج مختلفة للاختبارات في المؤسسة التعليمية نفسها. كذلك أشارت دراسة Boitshwarelo et al (2017) أنه من المهم جدًا التحقق من تكافؤ الفرص لدى الدارسين خصوصًا الأكبر سنًا أو الذين ليس لهم دراية باستخدام التقني من خلال إتاحة التدريب على اختبارات مطابقة في الإجراءات والإعدادات للاختبارات التي سيتم إجراؤها لهم. وفي السياق نفسه وجدت دراسة Frankl and Bitter (2012) أن الإعداد القبلي للاختبارات المحوسبة من خلال تحديد المتطلبات المادية والبرمجية والخطوات الإجرائية يلعب دورًا كبيرًا في رفع كفاءتها وتجويد إجراءاتها. ومن الدراسات التي تطرقت للاختبارات في ضوء إطار تجربة المستخدم/الممتحن دراسة Sefcik et al (2022) التي خلصت إلى أن المستخدم بحاجة إلى تعليمات واضحة مبكرة لآلية التقييم ومتطلباتها قبل بدء أي مقرر تعليمي، وإتاحة اختبار مشابه تمامًا في الإجراءات لاختبار المقرر للممارسة لمرات متعددة (تكون مرة واحدة منها إجبارية على الأقل) طوال مدة المقرر الدراسي للتعرف على احتياجات الاختبار المادية والبرمجية والإجراءات المتخذة أثناء الاختبار.

٢- دراسات تناولت الدعم التقني للاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد:

وجود الدعم التقني أثناء الاختبار من العوامل التي أكدت عليه دراسات متعددة، فمثلا دراسة Frankl and Bitter (2012) من الدراسات التي تناولت الدعم الفني في الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد وأكدت أهمية الدعم قبل وأثناء الاختبار للمدرسين والدارسين على حد سواء وأوصت بضرورة وجود متخصصين في نظام الاختبارات لتقديم الدعم قبل إجراء الاختبار لحل أي مشكلة وأثناء الاختبار من خلال الدعم المباشر للدارسين على وجه الخصوص لخفض مستوى التوتر والشعور بالانعزال في بيئات التعلم عن بعد. أوضحت أيضًا أن هذا الدعم يسهم على حل المشكلات التي يواجهها المدرسون أيضًا في حال الحاجة لإجراء تقني مبسط لحل مشكلات يواجهها الدارسون في الاستجابة لأسئلة غير متوافقة مع خدمة الاختبارات الآنية المقدمة. فالدعم التقني لا يتعلق فقط بالمشكلات التقنية الإجرائية، بل يشمل أيضًا المسؤولية وتوزيع المهام للاستجابة لاستفسارات الدارسين قبل وأثناء الاختبار. فالجهة المسؤولة عن الدعم التقني للتجهيز للاختبار، والجهة المسؤولة عن الدعم الفني أثناء الاختبار، أو عن

معالجة الاستفسارات المتعلقة بالأسئلة والآليات المرتبطة بالاستجابات والشؤون التقنية لما بعد الاختبار يجب أن تكون محددة بشكل واضح مسبقاً لدى الممتحن/الدراس مما يستدعي وضوح الرؤية بشكل كامل لدى المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بهذا النوع من الدعم، فهذا يساهم في شعور الطالب بالاطمئنان والثقة لتأدية الاختبار وبالتالي نتائج تقييم ذات جودة ومصداقية (Alsoliman, 2015). دراسة Davis et al (2016) أكدت أيضاً أن وجود الدعم التقني المسبق يمكنه حل العديد من المشكلات التي تظهر عادة أثناء الاختبارات والمتعلقة بضعف جودة الإنترنت، الأجهزة والتطبيقات غير المتوافقة عند اكتشافها في وقت مبكر باستخدام إجراء التطبيق التجريبي الأولي الإلزامي للاختبارات المراقبة عن بعد في وقت مبكر خلال المقرر مما يساهم في تجويد نتائج وصدق الاختبارات المحوسبة ورفع مستويات الرضى عنها بين الدارسين.

٣- دراسات تناولت التطبيقات المساندة للاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد:

تختلف الاختبارات المحوسبة عن نظيرتها الورقية في العديد من الإجراءات المتعلقة مثلًا بالرسم اليدوي أو كتابة المعادلات والرموز المعقدة، مما يؤثر في سرعة ودقة وسهولة التنفيذ. فإجراءات الرسم على الورق والتضليل وكتابة المعادلات والرموز قد تكون مألوفة وأكثر بساطة من نظيرتها المحوسبة التي تتطلب تطبيقات معينة ليمثل الرسم بالفأرة أو لوحة المفاتيح دقة وسهولة أو بساطة الرسم والكتابة بالقلم، بالإضافة إلى أهمية كون هذه التطبيقات متعددة المهام (Borges et al. 2017). فعند الحاجة للرسم أو إجراء بعض العمليات الحسابية التي تحتاج إلى المعادلات أو استخدام رموز مكتوبة، تظهر الحاجة لتطبيقات مساندة للاختبارات المحوسبة للتحقق من تطابق الإمكانات التقنية المتوفرة للممتحنين في أداء الاختبار، أو إعادة صياغة الأسئلة رقمياً لتتوافق مع الإمكانات المتاحة لدى المؤسسة التعليمية. فمن المهم جداً في حالات رقمنة الاختبارات الورقية (تقديمها في نسخ ورقية على الحاسب) دون تعديلها مراعاة الأدوات والبرمجيات التي تمكن الممتحن من التعامل مع النسخ الرقمية من نفس الأسئلة الورقية (Sprakman et al. 2015). وقد أوصت دراسة Sprakman et al (2015) و García et al (2021) بالعديد من التوصيات في هذا الخصوص أهمها: أن تكون التطبيقات المساندة لا تتطلب إغلاق الصفحة التي توجد بها الأسئلة، وأن يتطلب استخدام هذه التطبيقات وملحقاتها أقل عدد من الخطوات. كذلك تضمنت التوصيات كون التطبيقات والملحقات المرتبطة بها مألوفة لدى الممتحن ولا تحجب أي جزء من الأسئلة أو المعلومات المرتبطة بها مما يساعد على خفض الحمل على الذاكرة العاملة لدى الممتحن وتمكينه من التركيز بشكل كامل على الإجابة عن الأسئلة.

٤- دراسات تناولت مظهر وبناء الاختبارات المحوسبة:

يعد مظهر الاختبار من الأمور ذات الأولوية العالية في الاختبارات المحوسبة وبشكل خاص تلك التي تتناول الإبحار داخل فقرات الاختبار والتنقل بين أجزائه وهي من أهم الأسباب التي أشارت لها دراسة Wibowo et al (2016)) كونها السبب الرئيس في عدم رغبة الدارسين في الاختبارات المحوسبة عن بعد، بالإضافة إلى بعض العوامل التي تتعلق بانقطاع الإنترنت أو الطاقة بشكل عام. فتفاعل الممتحنين/الدارسين مع الاختبار وكم المعلومات التي يتم عرضها في كل فقرة أو جزء من الاختبار قد تؤثر بشكل سلبي في الذاكرة العاملة عند أداء الاختبار. حيث أشارت دراسة Jarodzka et al (2015) إلى مجموعة من المحاور المهمة في الإبحار ومظهر الاختبار المحوسب المرتبطة كثيراً بعلم التفاعل مع الحاسب، منها أن المحتوى المعروض في الفقرات يجب ألا يحتاج إلى التدوير إلى الأعلى أو الأسفل، بل يكون في صفحة واحدة فقط. كما أن الأجزاء المرتبطة من الأسئلة يجب أن تكون ظاهرة سواء كانت أجزاء من أسئلة تمت الإجابة عليها سابقاً أو أسئلة تحتاج إلى معلومات جديدة مرتبطة بالأسئلة السابقة، وإلا فإن الحاجة للتنقل والإبحار المتكرر للحصول على معلومة من سؤال سابق مرتبط بسؤال حالي ترفع من الحمل المعرفي وبالتالي تؤثر سلباً في استجابة الطالب.

كذلك أشارت دراسة Butler-Henderson & Crawford (2020) إلى الحاجة للأخذ في الاعتبار العديد من العوامل المرتبطة بمظهر وبنية الاختبارات وركزت على وضوح التعليمات في الاختبارات المحوسبة بشكل خاص ووضعها في قائمة خطوات لكل فقرة من الاختبار لتقليل الحاجة للدعم التقني أو الاستفسار الذي قد يشكل قلقاً وإحباطاً عند حدوث أي مشكلة تقنية وعدم القدرة على الحصول عليه في الوقت المناسب وهو ما تمت الإشارة إليه أيضاً في دراسة Ocak & Karakus

(2021). أيضًا تناولت دراسة Butler-Henderson & Crawford (2020) أهمية وضوح بنية الاختبار المحوسب وفقراته العامة في بداية الاختبار بطريقة واضحة وبأقل قدر من الإبحار. حيث إن من المهم جدًا أن يدرك الممتحن/الدراس ترتيب الفقرات المنطقي والفقرات المرتبطة ببعضها البعض. أكدت الدراسة أيضًا ما ذكر في دراسة Parshall et al. (2002) السابقة وهو أهمية تسمية أسئلة الاختبار (عنوان السؤال) بشكل صحيح بحيث يظهر في التسمية المهارة المطلوبة دون الحاجة لقراءة نص السؤال كاملاً، والدرجة المستحقة على السؤال معللة ذلك بتمكن الممتحن/الدراس من التخطيط للاختبار دون رفع الحمل المعرفي المرتبط بالاختبارات المحوسبة.

أيضًا ركزت دراسة Jarodzka et al. (2015) على اتساق تنسيق الأسئلة وطريقة طرحها بحيث تكون كل أسئلة تتطلب مهارات معينة لها نسق مرتبط بها لتقليل الحمل المعرفي من خلال التركيز على الإجابة وتوفير الجهد المعرفي المبذول لفهم المطلوب من كل سؤال على حده. نهت الدراسة أيضًا إلى تعيين التوجيهات في خطوات وبوضوح مرئي عن بقية أجزاء السؤال. في السياق نفسه أشارت دراسة Schmeck et al. (2015) إلى أهمية الشفافية في بنية أسئلة الاختبارات المحوسبة لإيصال المطلوب بوضوح لخفض القلق والحمل المعرفي، ونصحت بأن تكون تعليمات الأسئلة والمهام المطلوبة مرتبة في خطوات معلّمة (كل خطوة تظهر بوضوح الدرجة الخاصة بها) إضافة إلى تحديد عدد الأسطر المخصص لكل سؤال لكي يستطيع الممتحن/الدراس التخطيط للحل دون الحاجة للاستفسار أو طلب المساعدة (التي قد يكون ليس من السهل الحصول عليها عن بعد بشكل آني) لخفض القلق أو الاحباط الذي قد يؤثر في الذاكرة العاملة للممتحن وبالتالي مخرجات التقييم.

تباينت الدراسات السابقة في التركيز على أهم العوامل والاعتبارات في تمكين استخدام الاختبارات المحوسبة عن بعد كأداة تعليمية مناسبة لتقييم مخرجات التعلم، منها ما ركز بشكل أساسي على عمليات الدعم الفني أو الاستعداد القبلي والتجهيز لمثل هذا النوع من الاختبارات وركزت أخرى على هيئة الاختبار المحوسب والتطبيقات المساندة له. إلا أنها جميعها ركزت على تمكين الممتحنين من هذه النوع من الاختبارات برصد أهم العوامل التي تساعد على تجويد الاختبار المحوسب كأداة قياس لمخرجات التعلم عن بعد، مماثلة أو أكثر كفاءة لأدوات الاختبار التقليدية (الورقة والقلم)، وضمان عدم تأثر الممتحن بعوامل سلبية تحد من رغبته أو قدرته على أداء الاختبار بشكل مناسب. عليه تأتي هذه الدراسة متممة للدراسات السابقة من حيث رصدها التكاملية لجميع المتغيرات والعوامل التي تم تناولها في الدراسات السابقة وتفنيداً وفق أربعة أبعاد مختلفة، وتتميز بكشفها عن أهم العوامل والممكنات للاختبارات المحوسبة عن بعد من وجهة نظر الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة لتوفير أداة مناسبة لهم تراعي متطلباتهم في الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد.

مشكلة الدراسة:

تعد الاختبارات من أهم الأدوات المستخدمة لقياس مخرجات التعلم ذات المصدقية في القطاع التعليمي والتدريبي إلا أن إجراءاتها وآلياتها تحتاج إلى تحسين وتطوير مستمر لتواكب مستحدثات التقنية المستخدمة في التعليم كونها ذات إيجابيات اقتصادية واجتماعية كبيرة برزت مؤخرًا أثناء الجائحة، ووجود الإمكانيات التقنية المتطورة التي تسمح بإجرائها بجودة ومصدقية عالية (Nah & Siau, 2020). وفي ظل سعي العديد من المؤسسات التعليمية إلى الاستثمار في هذا المجال، بدأ تطبيق الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد يأخذ حيز التنفيذ في العديد من المراحل التعليمية المختلفة؛ إما لإجراء اختبارات المقررات أو للحصول على تقييمات حسب مقاييس معيارية أو مرجعية، ظهرت الحاجة لتحديد العوامل التي تلعب دورًا مهمًا في رفع كفاءة ومصدقية الاختبارات المراقبة عن بعد وبشكل خاص تلك التي تؤثر في مصداقية تلك النتائج من حيث مقارنتها مع مثيلاتها التقليدية الورقية (Dong et al., 2020). تناولت العديد من الدراسات هذه العوامل (Boitshwarelo et al., 2017; Da'asin, 2016 García, 2021; Laurila, et al., 2017; Sefcik et al., 2022) وأشارت إلى أهميتها في توفير بيئة اختبارات محوسبة مناسبة للممتحن لتلافي العديد من المتغيرات السلبية المتعلقة بالقلق والتوتر والانزلال ورفع الحمل المعرفي للممتحن في الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد والتي تؤثر في أدائه وبالتالي مصداقية وكفاءة نتائج هذا النوع من الاختبارات. عليه وجدت الدراسة حاجة

ملحة أشارت إليها العديد من الدراسات السابقة (Bohmer et al., 2018; Prisacari & Danielson 2017; Weiner and Hurtz, 2017) لاستكشاف الدور الذي تلعبه هذه العوامل مجتمعة من وجهة نظر الممتحنين أنفسهم على اختلاف مراحلهم والتعليمية للمساهمة في تحديد إمكانات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد من وجهة نظر الدارسين لإكساب هذا النوع من الاختبارات الكفاءة والمصدقية المنشودة لاستخدامه بشكل مناسب في المراحل التعليمية المختلفة. عليه سعت الدراسة إلى تحديد أهم إمكانات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد، وتقييمها من وجهة نظر الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة للمساهمة في رفع كفاءة ومصدقية مثل هذا النوع من الاختبارات، لتقوم بدورها في المؤسسات التعليمية التي تتطلع لاستخدامها بوصفها أداة تقييم واعدة مساعدة، أو بديلة للاختبارات التقليدية.

أسئلة الدراسة:

يتحدد السؤال الرئيس للدراسة في: ما إمكانات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد من وجهة نظر الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ١- ما أهم إمكانات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالاستعداد القبلي لإجراءات الاختبار من وجهة نظر الدارسين؟
- ٢- ما أهم إمكانات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالدعم التقني للاختبار من وجهة نظر الدارسين؟
- ٣- ما أهم إمكانات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالتطبيقات المساندة للاختبار من وجهة نظر الدارسين؟
- ٤- ما أهم إمكانات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بمظهر وبناء الاختبار من وجهة نظر الدارسين؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الدارسين في الأبعاد المختلفة لمكونات الاختبارات الحوسبة عن بعد تعزى لمتغيرات المرحلة التعليمية والجنس وعدد مرات الخضوع لاختبارات حوسبة مراقبة عن بعد؟

أهداف الدراسة:

- استكشاف أهم عوامل الاستعداد القبلي والدعم التقني الممكنة للاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد.
- تحديد أهم المميزات المتعلقة بالتطبيقات المساندة ومظهر وبناء الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد.
- تحديد أهم إمكانات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد من وجهة نظر الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة.
- التعرف على الفروقات ذات الدلالة في الاستجابة لمكونات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد وفق متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية وعدد مرات الخضوع للاختبارات المراقبة عن بعد.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات التي تضيف إلى الدراسات السابقة إطارًا نظريًا شاملاً لعوامل تمكين الاختبارات الحوسبة عن بعد حيث لم تتطرق دراسة سابقة (حسب علم الباحث) إلى الجمع بين جميع العوامل واستكشافها من وجهة نظر الممتحنين أنفسهم وهو ما أكدته دراسات عدة (انظر مشكلة الدراسة) بوصفها حاجة ملحة لتمكين مثل هذا النوع من الاختبارات. كما تلفت الدراسة نظر الباحثين في المجال إلى أهمية هذه العوامل في تطوير كفاءة الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد، والبناء عليها وتدعيمها بدراسات مستقبلية تتناول عوامل إضافية ودراسة أثرها تطبيقيًا أو من وجهات نظر مختلفة (المدرسين أو المبرمجين والمصممين).

كما أن الدراسة تقدم مجموعة من الحلول التطبيقية في المجال التعليمي للعديد من التحديات التي تواجه تطبيق الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد والمتعلقة بالدعم الفني، التجهيز للاختبارات، التصميم والتطبيقات المساندة التي من شأنها تحسين كفاءة الاستخدام والرضا عن هذا النوع الحديث من الاختبارات. ويمتد المجال التطبيقي للدراسة إلى المختصين في مراكز القياس والمدرسين في المدارس والجامعات والمؤسسات والجهات التعليمية والتدريبية الطامحة إلى الاستثمار في الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد لما للرفع من كفاءة ومصدقية هذا النوع من الاختبارات من عائد إيجابي متميز نظير استخدام التقنيات الحديثة لخدمة التعليم والتدريب.

مصطلحات الدراسة:

الاختبار الحوسب: هو نظام تم إعداده بشكل خاص لتمكين الممتحنين من أداء الاختبارات باستخدام جهاز الكمبيوتر Emdas (Alruwaili, 2021).

الاختبار الحوسب المراقب عن بعد: هو نظام تقييم رقمي يسمح لإجراء الاختبار من أي مكان بطريقة آمنة وذات مصداقية باستخدام أدوات ونظم رقمية مختلفة شاملة المتابعة عن طريق الكاميرا أو نظم الذكاء الاصطناعي (Baume, 2020).

التطبيقات المساندة للاختبارات الحوسبة: هي مجموعة من الأدوات البرمجية التي تعمل بشكل متكامل مع الاختبار الحوسب وتمكّن الطالب من أداء المهام التي يصعب أدائها بدون استخدام الورقة والقلم، أو الحاجة لإحضار أجهزة أخرى أثناء الإجابة عن الاختبار الحوسب (McInne et. al, 2021).

الممكنات في التعلم الإلكتروني: يعرف Regmi & Jones (٢٠٢٠) الممكنات في التعلم الإلكتروني بأنها الاتجاهات، الممارسات، أو العوامل المؤثرة إيجابياً في تفعيل واستخدام أدوات التعلم الإلكتروني لتحسين أنظمة التعلم المرتبطة بطرق التدريس، التصميم التعليمي، وقياس المخرجات. ويعرفها الباحث إجرائياً بتلك الممارسات التي تسهم في التأثير إيجابياً في تفعيل الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد لتحسين أنظمة قياس وتقييم التعلم.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية التصميم المسحي في الدراسات المستعرضة لاستكشاف آراء الدارسين/العينة في المراحل التعليمية المختلفة حول ممكنات الاختبارات الحوسبة والمراقبة عن بعد.

مجتمع وعينة الدراسة:

استهدفت الدراسة الدارسين في المراحل التعليمية المختلفة من المرحلة الثانوية إلى الدراسات العليا الذين خضعوا لاختبارات حوسبة مراقبة عن بعد باستخدام استراتيجية كرة الثلج - من خلال تعيين عينة أولية تنطلق منها عينة تسلسلية متنامية بناء على إرسال الاستبانة من قبل أفراد العينة أنفسهم لأفراد يعلمون مرورهم بنفس التجربة (Creswell, 2012) - للحصول على استجابات من أفراد خضعوا لاختبارات حوسبة المراقبة عن بعد. تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من ٩٥١ مستجيباً (انظر أداة الدراسة).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على الدارسين في المملكة العربية السعودية في المراحل المختلفة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على الدارسين الذكور والإناث في المراحل التعليمية المختلفة.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات حول استجابات العينة بشأن إمكانات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق تماماً = ٥، موافق = ٤، محايد = ٣، غير موافق = ٢، وغير موافق تماماً = ١). تم التحقق من صدق المحتوى والصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين (اثنا من المتخصصين في علم النفس، ٢ من المتخصصين في تقنيات التعليم، ومتخصص في علم الحاسبات ونظم المعلومات) وتم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين والتعديل في ضوءها، ثم التأكد من صحة التعديلات من خلال عرض الاستبانة عليهم في صورتها النهائية وقبولهم لها دون أية ملاحظات. تم أيضاً توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مشابهة في الخصائص للعينة المستهدفة قوامها ٤٠ مستجيباً لإبداء آرائهم حول وضوح الاستبانة واحتساب الوقت المستغرق ومعاملات الثبات الأولية لأبعاد الاستبانة. تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ٢٧ عبارة في أربعة أبعاد وتم احتساب معامل الثبات Cronbach's Alpha - الاتساق الداخلي - لجميع أبعاد الاستبانة والتي أظهرت ثباتاً متميزاً لأبعاد الاستبانة الأربعة على النحو الآتي: الاستعداد القبلي لإجراءات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد (٥ عبارات) $\alpha = 0.942$ ؛ الدعم التقني والفني للاختبارات المراقبة عن بعد (٧ عبارات) $\alpha = 0.933$ ؛ التطبيقات المساندة للاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد (٦ عبارات) $\alpha = 0.928$ ؛ ومظهر وبناء الاختبارات المحوسبة (٩ عبارات) $\alpha = 0.946$.

نتائج الدراسة:

جدول ١: إحصاءات النسب المئوية لفئات أفراد العينة النهائية							
الجنس		المرحلة الدراسية			عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب مراقب عن بعد		
ذكور	إناث	الدراسات العليا	البكالوريوس	الثانوية	أقل من 10 مرات	أكثر من 10 مرات وأقل من 50 مرة	أكثر من 50 مرة
42%	58%	29%	43%	28%	60%	36%	4%

يبين جدول (١) إحصائيات النسب المئوية لفئات أفراد العينة، حيث تكونت عينة الدراسة النهائية من ٩٥١ مستجيباً، ٥٨٪ منهم من الإناث و ٤٢٪ منهم من الذكور. أيضاً تراوحت نسب المستجيبين في فئات المراحل التعليمية المختلفة من المرحلة الثانوية وحتى الدراسات العليا كالآتي: ٢٨٪ يدرسون في المرحلة الثانوية، ٤٣٪ يدرسون في المرحلة الجامعية (بكالوريوس)، و ٢٩٪ يدرسون في مرحلة الدراسات العليا. أما بالنسبة لنسب المستجيبين حسب عدد مرات خضوعهم لاختبارات محوسبة مراقبة عن بعد فقد كانت الفئة الأكبر للمستجيبين ممن خضعوا لأقل من ١٠ اختبارات بواقع ٦٠٪ من المستجيبين مما يعزز أهمية دراسة إمكانات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد حيث حرص المستجيبين على التعبير عن آرائهم حول المميزات، والذي يظهر من خلال استجابة أكبر عدد منهم لجميع بنود الاستبانة، تبعهم من خضع لاختبارات محوسبة عن بعد لأكثر من ١٠ مرات وأقل من ٥٠ مرة بواقع ٣٦٪ من المستجيبين، وأخيراً من خضعوا لهذا النوع من الاختبارات لأكثر من ٥٠ مرة بواقع ٤٪ فقط من المستجيبين للاستبانة. وفي ضوء جمع البيانات المسحية عبر الاستبانة، تمكنت الدراسة من الإجابة عن أسئلة الدراسة باحتساب الإحصاءات الوصفية للبيانات وهي على النحو الآتي:

١- ما أهم مميزات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالاستعداد القبلي لإجراءات الاختبار من وجهة نظر الدارسين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد أهم مميزات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالاستعداد القبلي لإجراءات الاختبار، من خلال تقييم عبارات البعد الأول للاستبانة إحصائياً وفق استجابات العينة التي يظهرها الجدول (٢) لكل عبارة حسب المتوسطات تنازلياً. حيث تم احتساب طول الفئة = $5/4 = 0.80$ ، ليصبح مدى اتجاه الإجابة كالتالي: $1-1.79 =$ غير موافق تماماً، $1.80-2.09 =$ غير موافق، $2.60-3.39 =$ محايد، $3.40-4.19 =$ موافق، $4.20-5 =$ موافق تماماً.

جدول 2: إحصاءات عبارات البعد الأول من الاستبانة مرتبة حسب متوسط الاستجابات من الأعلى إلى الأقل.

العبارة ورقمها حسب الاستبانة	المتوسط	اتجاه الإجابة	الانحراف المعياري
1- أحتاج إلى التدرب على إجراءات الاختبار الحوسب من خلال تطبيق اختبار تجريبي إجباري.	4.16	موافق	0.900
4- أحتاج إلى معرفة جميع المتطلبات المادية للجهاز والبرمجية للاختبار بوقت كافٍ قبل إجراء الاختبار.	4.10	موافق	1.001
2- توحيد الإجراءات المستخدمة في كل الاختبارات يشعرني بالأطمئنان عند أداء الاختبارات الحوسبة.	4.03	موافق	1.049
3- استخدام برنامج موحد لإجراء كل الاختبارات يسهم في خفض القلق لدي عند إجراء الاختبارات الحوسبة عن بعد.	4.03	موافق	1.113
5- أحتاج إلى تعليمات دقيقة وواضحة لآلية التقييم ومتطلباتها قبل الدخول في أي مقرر ينتهي باختبار محوسب عن بعد.	3.97	موافق	0.994
المعدل المحسوب للبعد	4.06	موافق	1.011

يُظهر الجدول (٢) انحرافاً معيارياً جيداً لا يزيد عن ١,١١٣ لجميع الاستجابات مما يدل على قربها من المتوسط باتجاه إجابة عام «موافق» لجميع عبارات البعد مما يؤكد على موثوقية الاستجابات (Altman& Bland 2005). وحسب آراء العينة أشارت النتائج إلى أنهم يرون أن أهم المميزات في هذا البعد هي: التدريب الإلزامي ومعرفة المتطلبات المادية والبرمجية بمتوسطات ٤,١٦ و ٤,١٠ على التوالي، يليهما في الأهمية توحيد إجراءات الاختبار والبرنامج المستخدم لإجرائه بمتوسط ٤,٠٣ ثم أخيراً تعليمات آلية التقييم ومتطلباتها في المقررات التي تتطلب اختباراً محوسباً يُجرى عن بعد. أظهر هذا البعد معدلاً محسوباً للبعد مقداره ٤,٠٦ مما يجعل هذا البعد يأتي في المركز الثاني وفقاً لأهمية الأبعاد المختلفة في ضوء المعدل المحسوب للبعد حسب آراء العينة في كل أبعاد الاستبانة. ويمكن في ضوء الدراسات السابقة تعليل هذه النتائج بما يفسر استجابات أفراد العينة (انظر المناقشة).

٢- ما أهم مميزات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالدعم التقني للاختبار من وجهة نظر الدارسين؟

تطلبت إجابة السؤال الثاني للدراسة تقييم أهم مميزات الاختبارات الحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالدعم التقني للاختبار. عليه قامت الدراسة بتحليل بيانات استجابات العينة في الاستبانة في بعدها الثاني الذي تناول أهم المميزات وفق عبارات البعد كما هو موضح في الجدول (٣) الذي يبين إحصاءات عبارات البعد مرتبة حسب المتوسطات تنازلياً.

جدول 3: إحصاءات عبارات البعد الثاني من الاستبانة مرتبة حسب متوسط الاستجابات من الأعلى إلى الأقل

العبارة ورقمها حسب الاستبانة	المتوسط	اتجاه الإجابة	الانحراف المعياري
7- أداء اختبار محوسب تجريبي مطابق تماماً في إجراءات الدعم التقني المتاحة للاختبار الحوسب يسهم في خفض القلق من الاختبار الحوسب المراقب عن بعد.	4.39	موافق تماماً	1.063
1- أحتاج إلى الدعم التقني بشكل مباشر أثناء الاختبار الحوسب المراقب عن بعد.	3.96	موافق	0.989
2- أفضل أن يتم تقديم الدعم التقني من قبل متخصصين في نظم الاختبارات الحوسبة.	3.96	موافق	0.981

0.944	موافق	3.90	6- يشعري وجود دعم تقني بعد الاختبار المحسوب بالثقة والرضا عن الدعم المقدم في الاختبار.
1.179	موافق	3.78	3- أشعر بالأطمئنان عندما أستطيع الوصول بسهولة للدعم التقني المباشر أثناء الاختبار المحسوب المراقب عن بعد.
0.735	موافق	3.65	4- أشعر بالأطمئنان عند معرفتي للجهة المسؤولة عن كل إجراء يخص الممتحن في الاختبارات المحسوبة عن بعد.
1.001	موافق	3.58	5- يسهم تقديم الدعم التقني قبل الاختبار المحسوب عن بعد في حل جميع مشكلاتي المتعلقة بالحاجات التقنية والبرمجية المطلوبة لإجراء الاختبار.
0.985	موافق	3.89	المعدل المحسوب للبعد

أشارت نتائج تحليل الاستجابات لعبارات بعد ممكنات الاختبارات المحسوبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالدعم التقني للاختبار إلى انحراف معياري جيد لا يزيد عن ١,١٧٩ باتجاه إجابة عام «موافق» لجميع عبارات البعد. وتشير النتائج حسب آراء العينة إلى أن أهم الممكنات في هذا البعد هو التجريب الواقعي لإجراءات الدعم التقني المقدمة للدارسين بمتوسط ٤,٣٩ يليه في الأهمية تقديم الدعم المباشر أثناء الاختبار ومن قبل متخصصين في نظم الاختبارات المحسوبة بمتوسط ٣,٩٦. ثم تبعها على الترتيب في الأهمية: وجود الدعم التقني بعد الاختبار (متوسط ٣,٩٠)، الوصول للدعم المباشر بسهولة أثناء الاختبار (متوسط ٣,٧٨)، وتحديد جهة المسؤولية لإجراءات الاختبار (متوسط ٣,٦٥)، وأخيرًا وجود الدعم التقني قبل الاختبار (بمتوسط ٣,٥٨). وبالنظر إلى المعدل المحسوب للبعد يمكن القول أن هذا البعد يأتي في المركز الرابع والأخير في ترتيب أهمية أبعاد الممكنات الإجمالية وفق آراء العينة في ضوء المعدلات المحسوبة للأبعاد. عليه قامت الدراسة بتفسير هذه المعطيات في ضوء الدراسات السابقة (انظر المناقشة)

٣- ما أهم ممكنات الاختبارات المحسوبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالتطبيقات المساندة للاختبار من وجهة نظر الدارسين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد أهم ممكنات الاختبارات المحسوبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالتطبيقات المساندة للاختبار، من خلال تقييم عبارات البعد الثالث للاستبانة إحصائيًا وفق استجابات العينة التي يظهرها الجدول (٤) لكل عبارة حسب المتوسطات تنازليًا.

جدول 4: إحصاءات عبارات البعد الثالث من الاستبانة مرتبة حسب متوسط الاستجابات من الأعلى إلى الأقل			
الانحراف المعياري	اتجاه الإجابة	المتوسط	العبارة ورقمها حسب الاستبانة
0.962	موافق	4.15	6- أحتاج لاستخدام التطبيقات المساندة في الاختبارات المحسوبة المراقبة عن بعد لإجراء العمليات التي أحتاج فيها لأدوات مساندة في الاختبارات الورقية (مثل: إجراء المعادلات، الرسم، التحديد الدقيق... إلخ).
0.885	موافق	4.09	5- التطبيقات المساندة يجب ألا تحجب جزءًا من محتوى الأسئلة.
0.961	موافق	4.02	2- أفضل ألا يستدعي استخدام التطبيق المساند الحاجة لإغلاق صفحة الأسئلة أو الخروج منها.
0.883	موافق	4.00	4- يجب أن تكون التطبيقات المساندة مألوفة لي أو أكون قد أخذت قدرًا كافيًا من التدريب عليها.
0.917	موافق	3.93	3- أفضل أن يكون استخدام التطبيق المساند يتطلب أقل عدد ممكن من الخطوات لاستخدامه.
0.944	موافق	3.91	1- توفير تطبيقات مساندة متعددة المهام في الاختبار المحسوب أفضل من استخدام أكثر من تطبيق مساند في نفس الاختبار.
0.925	موافق	4.02	المعدل المحسوب للبعد

يُظهر الجدول (٤) انحرافًا معياريًا جيدًا لا يزيد عن ١ لجميع الاستجابات مما يدل على تمركز البيانات حول المتوسط الحسابي باتجاه إجابة عام «موافق» لجميع عبارات بعد ممكنات الاختبارات المحسوبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالتطبيقات المساندة للاختبار. وحسب آراء العينة أشارت النتائج إلى أنهم يرون أن أهم الممكنات في هذا البعد هو تمكين استخدام تطبيقات مساندة للتعويض عن الأدوات الورقية بمتوسط ٤,١٥، يليه في الأهمية على الترتيب بمتوسط متقارب كون التطبيقات المساندة لا تحجب محتوى الأسئلة

(٤,٠٩) و لا تستدعي الحاجة لإغلاق صفحة الأسئلة أو الخروج منها (٤,٠٢)، ثم بمتوسطات متقاربة أيضاً كون التطبيقات المساندة مألوفة لديهم (٤,٠٠)، وتتطلب أقل عدد ممكن من الخطوات (٣,٩٣)، وأخيراً كونها متعددة المهام بالمتوسط الأدنى ٣,٩١. أظهر هذا البعد معدلاً محسوباً للبعد مقداره ٤,٠٢ مما يجعل هذا البعد يأتي في المركز الثالث وفقاً لأهمية الممكنات في الأبعاد المختلفة في ضوء المعدل المحسوب للبعد حسب آراء العينة في كل أبعاد الاستبانة. ولتفسير هذه النتائج في إطارها النظري والتطبيقي قامت الدراسة بمناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة (انظر المناقشة).

٤- ما أهم ممكنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بمظهر وبناء الاختبار من وجهة نظر الدارسين؟

تطلبت إجابة السؤال الرابع للدراسة تقييم أهم ممكنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بمظهر وبناء الاختبار. عليه قامت الدراسة بتحليل بيانات استجابات العينة في الاستبانة في بعدها الرابع الذي تناول أهم الممكنات وفق عبارات البعد كما هو موضح في الجدول (٥) الذي يبين إحصاءات عبارات البعد مرتبة حسب المتوسطات تنازلياً.

جدول 5: إحصاءات عبارات البعد الرابع من الاستبانة مرتبة حسب متوسط الاستجابات من الأعلى إلى الأقل			
الانحراف المعياري	الاتجاه الإجابة	المتوسط	العبرة ورقمها حسب الاستبانة
0.957	موافق تماماً	4.55	8- التنسيق المرئي الظاهر لمتطلبات الحل يسهم في تقليل الجهد المبذول في التعرف على واجهة الاختبار وقراءة الأسئلة.
0.850	موافق تماماً	4.54	6- وجود الدرجة المستحقة عن كل مطلب من متطلبات الإجابة على السؤال يسهم في رفع قدرتي على التخطيط لأداء الاختبار بشكل أفضل.
0.962	موافق تماماً	4.48	9- تحديد المساحة المخصصة للإجابة وفق المساحة المتوقعة لاستيفاء المطلب بشكل مرئي واضح يرفع من قدرتي على التخطيط للاستجابة لأسئلة الاختبار.
0.921	موافق تماماً	4.47	5- تسمية عنوان السؤال بوضوح وفق المعلومات والمهارات المطلوبة في الإجابة يمكنني من إدارة وقت الاختبار بشكل أفضل.
0.892	موافق تماماً	4.41	4- يسهم عرض موضوعات الأسئلة العامة وأجزائها بشكل منطقي متكامل حسب المعارف والمهارات المطلوبة في رفع قدرتي على التخطيط الجيد للاختبار.
0.896	موافق تماماً	4.22	3- يسهم كون متطلبات حل السؤال مرتبة منطقياً في قائمة خطوات في تقليل حاجتي للاستفسار والدعم للدعم الفني أثناء الاختبار.
0.880	موافق	4.18	1- عدم الحاجة لتدوير العرض لأعلى أو أسفل عند قراءة محتوى السؤال تزيد من سهولة قراءة السؤال في الاختبار المحوسب.
0.979	موافق	4.13	2- محتويات الأجزاء المرتبطة من السؤال نفسه يجب أن تكون معروضة في نفس النطاق/الشاشة دون الحاجة للإبحار أو الخروج عن الصفحة.
0.935	موافق	4.08	7- تنسيق الموضوعات والأسئلة التابعة لها بشكل مختلف حسب الموضوع يسهم في تقليل الوقت والجهد المستغرق في استيعابي لنوع الإجابات المطلوبة.
0.919	موافق تماماً	4.34	المعدل المحسوب للبعد

أشارت نتائج تحليل الاستجابات لعبارات بعد ممكنات الاختبارات المحوسبة المتعلقة بمظهر وبناء الاختبار إلى انحراف معياري جيد لا يزيد عن ١ لجميع الاستجابات مما يدل على تركز البيانات حول المتوسط الحسابي باتجاه إجابة عام «موافق تماماً» لجميع عبارات البعد. وتشير النتائج حسب آراء العينة إلى أن أهم الممكنات في هذا البعد هما التنسيق المرئي الظاهر لمتطلبات الحل، وتوضيح الدرجة المستحقة لكل مطلب للحل بمتوسطين متقاربين جداً (٤,٥٥ و ٤,٥٤) يليهما أيضاً بمتوسطين متقاربين جداً (٤,٤٨ و ٤,٤٧) تحديد المساحة المخصصة للإجابة المتوقعة و تسمية مواضيع الأسئلة وفق نوع المعلومات والمهارات المطلوبة، ثم خامساً في الأهمية العرض المنطقي لموضوعات وأجزاء الأسئلة بمتوسط ٤,٤١، تبعه الترتيب الإجرائي لمتطلبات الحل بمتوسط ٤,٢٢، يليه عدم حاجة محتوى السؤال للتدوير للاستعراض بمتوسط ٤,١٨ ثم عرض الأجزاء المرتبطة بالسؤال في نفس الشاشة بمتوسط ٤,١٣ وأخيراً التنسيق المختلف للأسئلة المترابطة حسب الموضوع بمتوسط ٤,٠٨. وبالنظر إلى المعدل المحسوب للبعد يمكن القول

أن هذا البعد يأتي في المركز الأول في ترتيب أهمية أبعاد الممكنات الإجمالية وفق آراء العينة في ضوء المعدلات المحسوبة للأبعاد. ويمكن القول إن هذه النتائج توافقت مع العديد من الأبحاث السابقة وقامت الدراسة بتفسيرها في إطارها النظري والتطبيقي (انظر المناقشة).

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الدارسين في الأبعاد المختلفة لممكنات الاختبارات المحسوبة عن بعد تعزى لمتغيرات المرحلة التعليمية والجنس وعدد مرات الخضوع لاختبارات محوسبة مراقب عن بعد؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الدراسة باختبار فروق الدلالة بين متوسطات استجابة العينة حسب متغيرات: المرحلة التعليمية، الجنس، وعدد مرات الخضوع لاختبارات محوسبة عن بعد. ولدراسة أثر هذه المتغيرات في استجابة أفراد العينة تم إيجاد فروق المتوسطات لكل بعد في ضوء المتغيرات التي حددتها الدراسة وفق مستوى الدلالة وحجم الأثر باستخدام طريقة In-Jones partial eta-squared (η^2) المستخدم في دراسات عدة (Jones, 2019; Watson, 2017). جدول (٦) يوضح نتائج إحصاءات فرق المتوسطات في استجابات العينة وفق الأبعاد المختلفة وفي ضوء المتغيرات المستهدفة.

جدول ٦: النتائج إحصاءات فرق المتوسطات في استجابات العينة وفق الأبعاد المختلفة وفي ضوء المتغيرات المستهدفة.						
البعد	المتغير		متوسط الاستجابة	اتجاه الإجابة	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
الاستعداد القبلي لإجراءات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد	المرحلة التعليمية	ثانوي	2.92	محايد	0.000	0.69
		بكالوريوس	4.27	موافق تماما	دالة	كبير
		دراسات عليا	4.85	موافق تماما		
	الجنس	ذكور	4.06	موافق	0.980	0.00
		إناث	4.06	موافق		
	عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب مراقب عن بعد	10	3.58	موافق	0.000	0.46
		11-50	3.89	موافق		
		أكثر من 50	3.75	موافق		
	المعدل المحسوب للبعد				4.06	موافق
الدعم التقني والفني للاختبارات المراقبة عن بعد	المرحلة التعليمية	ثانوي	2.85	محايد	0.000	0.70
		بكالوريوس	4.05	موافق	دالة	كبير
		دراسات عليا	4.67	موافق تماما		
	الجنس	ذكور	3.80	موافق	0.009	0.01
		إناث	3.95	موافق		
	عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب مراقب عن بعد	10	3.44	موافق	0.000	0.49
		11-50	4.67	موافق تماما		
		أكثر من 50	3.71	موافق		
	المعدل المحسوب للبعد				3.89	موافق

0.71	0.000	محايد	3.02	ثانوي	المرحلة التعليمية	التطبيقات المساندة للاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد	
	كبير دالة	موافق	4.17	بكالوريوس			
		موافق تماما	4.76	دراسات عليا			
0.03	0.000	موافق	3.86	ذكور	الجنس		
	صغير دالة	موافق	4.13	إناث			
0.52	0.000	موافق	3.58	10	عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب مراقب عن بعد		
		موافق تماما	4.78	11-50			
		موافق	3.81	أكثر من 50			
		موافق	4.02	المعدل المحسوب للبعد			
0.78	0.000	موافق	3.28	ثانوي	المرحلة التعليمية	مظهر وبناء الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد	
		كبير دالة	موافق تماما	4.64			بكالوريوس
			موافق تماما	4.92			دراسات عليا
0.04	0.000	موافق	4.16	ذكور	الجنس		
	صغير دالة	موافق تماما	4.47	إناث			
0.92	0.000	موافق	4.03	10	عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب مراقب عن بعد		
		موافق تماما	4.89	11-50			
		موافق تماما	4.11	أكثر من 50			
		موافق تماما	4.34	المعدل المحسوب للبعد			

أظهرت نتائج إحصاءات فروق المتوسطات لاستجابات أفراد العينة وفق متغيرات المرحلة التعليمية والجنس وعدد مرات الخضوع لاختبار محوسب مراقب عن بعد أثرًا ملموسًا في جميع الأبعاد لهذه المتغيرات ماعدا البعد الأول الذي لم يكن لمتغير الجنس فيه أثر ذو دلالة مع ملاحظة تأثير منخفض لمتغير الجنس في كافة الأبعاد الأخرى المرتبطة بممكنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد.

ففي البعد الأول المتعلق بممكنات الاستعداد القبلي لإجراءات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد، أشارت النتائج إلى ميل طلاب الدراسات العليا لاتجاه الإجابة «موافق تماما» يليهم طلاب البكالوريوس بمعدلات أقل ويتغير اتجاه الاستجابة إلى «محايد» لطلاب المرحلة الثانوية. أما على مستوى عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب عن بعد فقد كان هناك ميلا لاتجاه إجابة «موافق» لدى الخاضعين للاختبار أكثر من ١٠ مرات وأقل من ٥٠ يليه بنفس الاتجاه من خضع للاختبار أكثر من ٥٠ مرة ثم بدرجة أقل الخاضعين للاختبار ١٠ مرات وأقل.

أما بالنسبة للبعد الثاني المتعلق بممكنات الدعم التقني والفني للاختبارات المراقبة عن بعد، فقد أشارت النتائج إلى ميل طلاب الدراسات العليا لاتجاه الإجابة «موافق تماما» يليهم طلاب البكالوريوس بمعدلات أقل نحو اتجاه إجابة «موافق» ويتغير اتجاه الاستجابة منخفضاً إلى «محايد» لطلاب المرحلة الثانوية. أما على مستوى الجنس فقد كان الإناث أكثر ميلا نحو اتجاه إجابة «موافق» بمستوى متقارب جداً مع الذكور بنفس الاتجاه. وبالنظر إلى تأثير متغير عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب عن بعد فقد كان هناك ميلا لاتجاه إجابة «موافق تماما» لدى الخاضعين للاختبار أكثر من ١٠ مرات وأقل من ٥٠، يليه بتغير نسبي في اتجاه الإجابة نحو «موافق» لمن خضع للاختبار أكثر من ٥٠ مرة، ثم بدرجة أقل للخاضعين للاختبار ١٠ مرات وأقل بنفس الاتجاه.

وفي بعد الممكنات المتعلقة بالتطبيقات المساندة للاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد، أشارت النتائج إلى ميل طلاب الدراسات العليا لاتجاه الإجابة «موافق تماما» يليهم طلاب البكالوريوس بمعدل أقل نحو اتجاه إجابة «موافق» ويتغير اتجاه الاستجابة منخفضاً إلى «محايد» لطلاب المرحلة الثانوية. أما على مستوى الجنس فقد كان الإناث أيضاً كما في البعد السابق أكثر ميلا نحو اتجاه

إجابة «موافق» بمستوى أكثر تباعدا هذه المرة مع الذكور مع بقائه في نفس الاتجاه. وبالنظر إلى تأثير متغير عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب عن بعد فقد كان هناك ميلا لاتجاه إجابة «موافق تماما» لدى الخاضعين للاختبار أكثر من ١٠ مرات وأقل من ٥٠ يليه بتغير ملحوظ في اتجاه الإجابة نحو «موافق» لمن خضع للاختبار أكثر من ٥٠ مرة ثم بدرجة أقل الخاضعين للاختبار ١٠ مرات وأقل بنفس الاتجاه.

أخيرا، في بعد الممكّنات المتعلقة بمظهر وبناء الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد، أشارت النتائج إلى ميل طلاب الدراسات العليا لاتجاه الإجابة «موافق تماما» يليهم طلاب البكالوريوس بمعدل أقل نحو نفس اتجاه الإجابة ويتغير اتجاه الاستجابة منخفضاً نسبياً إلى «موافق» لطلاب المرحلة الثانوية. أما على مستوى الجنس فقد كان الإناث وبدرجة أكبر من بقية الأبعاد أكثر ميلاً نحو اتجاه إجابة «موافق تماما» بمستوى أكثر تباعدا من بقية الأبعاد مع الذكور باختلاف في متوسط اتجاه إجابة الذكور هذه المرة نحو «موافق». وبالنظر إلى تأثير متغير عدد مرات الخضوع لاختبار محوسب عن بعد فقد كان هناك ميلاً لاتجاه إجابة «موافق تماما» لدى الخاضعين للاختبار أكثر من ١٠ مرات وأقل من ٥٠ يليه بتغير أكبر من بقية الأبعاد في اتجاه الإجابة نحو «موافق» لمن خضع للاختبار أكثر من ٥٠ مرة ثم بدرجة أقل الخاضعين للاختبار ١٠ مرات وأقل بنفس الاتجاه.

في ضوء السابق، يمكن القول إن المرحلة التعليمية كان لها الأثر الدال الأكبر في التأثير في استجابات أفراد العينة في أغلب الأبعاد (البعد الأول، البعد الثاني والبعد الثالث) بميل كبير من قبل طلاب الدراسات العليا نحو الموافقة تماما على جميع الممكّنات، وميل من طلاب المرحلة الثانوية لاتخاذ الحياد. جاء بعده عدد مرات الخضوع للاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد بوصفه مؤثراً ذا دلالة على استجابات أفراد العينة كونه الأكثر تأثيراً في البعد الرابع فقط، حيث وجدت الدراسة أن الخاضعين للاختبار أكثر من ١٠ وأقل من ٥٠ مرة هم أكثر الفئات ميولا للإجابة بالموافقة تماما على جميع الممكّنات، وفئة الخاضعين للاختبار ١٠ مرات أو أقل هم الأكثر ميولا نحو الإجابة بالموافقة بالحد الأدنى لطول الفئة. أخيراً لم يكن لمتغير الجنس تأثير كبير في استجابات أفراد العينة في كافة الأبعاد مع غياب كامل عن التأثير في البعد الأول، وحضور في الأبعاد الأخرى بنسب دالة ضئيلة أظهرت ميلا للإناث للإجابة بالموافقة على كافة عبارات الممكّنات في الاستبانة. وعزت الدراسة مثل هذا التأثيرات إلى مجموعة من العوامل وفق الأبحاث والدراسات في هذا المجال (انظر المناقشة).

المناقشة:

وجدت الدراسة تطابقاً ملحوظاً بين نتائجها وإطار العمل النظري الذي قامت الدراسة بالبناء عليه في أبعادها الأربعة مما يؤكد صدق وموثوقية نتائجها حسب Creswell (٢٠١٢). فبالنظر إلى البعد الأول من الدراسة الذي تناول ممكّنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد المتعلقة بالاستعداد القبلي لإجراءات الاختبار من وجهة نظر الدارسين توافقت النتائج مع الأهمية التي أشارت إليها دراسة Davis et al (2016). حيث أظهرت النتائج أن الالفة مع طريقة وإجراءات الاختبار تعد من أهم ممكّنات الاختبارات المحوسبة وهو ما أشارت إليه أيضاً دراسة Boitshwarelo et al (2017). كذلك أكدت النتائج الأهمية التي أولتها دراسة Sefcik et al (2022). ودراسة Wibowo et al (2016). للممكّنات المتعلقة بمعرفة المتطلبات المادية والبرمجية، توحيد الإجراءات والبرامج، ووضوح تعليمات التقييم. وبالرغم من أهمية الممكّنات في هذا البعد إلا أنها جاءت في المركز الثاني من حيث الأهمية الإجمالية قياساً بالأولوية التي أشارت إليها نتائج استجابات أفراد العينة في البعد الرابع (الممكّنات المتعلقة بمظهر وبناء الاختبارات المحوسبة) مؤكدة لدراسة Wibowo et al (2016)). أما بالنسبة للبعد الثاني والذي تناول الدعم التقني للاختبار من وجهة نظر الدارسين، فقد جاءت نتائج الدراسة لتتوافق مع دراسة Davis et al (2016) التي أكدت أهمية التجريب الأولي للدعم التقني المتاح بالتطبيق المباشر مع الممتحنين في فترة تسبق أداء الامتحان الفعلي حيث كان هذا العامل من أهم الممكّنات حسب آراء العينة. كذلك توافقت النتائج مع العديد من الدراسات مثل دراسة Alsoliman (٢٠١٥) ودراسة Frankl and Bitter (٢٠١٢) اللتين أشارتا لأهمية الممكّنات المتعلقة بالدعم المباشر قبل وبعد وأثناء الاختبار، وتقديم الدعم الفني من قبل متخصصين في نظم الاختبارات المحوسبة، وسهولة الوصول للدعم المطلوب من الجهة المختصة به.

الجدير بالذكر أن هذا البعد جاء في المركز الأخير من حيث الأهمية الكلية للبعد مقارنة ببقية الأبعاد رغم كونه بعداً محورياً، ويمكن تبرير ذلك بما جاء في دراسة Patterson (٢٠٢١) التي أشارت إلى الميل لإعطاء الدور الثانوي للدعم الفني والتقني والعاملين فيه أيضاً في أغلب المجالات التقنية لأسباب مالية وثقافية. لم تكن النتائج في البعد الثالث المتعلق بالتطبيقات المساندة للاختبارات المحوسبة مختلفة عن البعدين الأول والثاني في اتساقها مع الدراسات السابقة. حيث أظهرت نتائج هذا البعد أهمية كبرى على نطاق البعد لاستخدام التطبيقات المساندة للاستعاضة عن الأدوات التي يتم استخدامها في الاختبارات الورقية مؤكدة ما أشارت إليه دراسة Borges et al (٢٠١٧). أيضاً اتسقت النتائج مع أهمية الممكّنات التي أشارت إليها دراسة Sprakman et al (٢٠١٥) ودراسة García et al (٢٠٢١) والمتعلقة بطريقة عرض التطبيقات المساندة، التدريب عليها، سهولة الوصول والاستخدام، وتعدد المهام التي تقوم بها. جاء هذا البعد في المركز قبل الأخير من حيث الأهمية مقارنة ببقية الأبعاد وقد يكون ذلك بسبب عدم دراية المتحنيين بأهمية هذه التطبيقات وتجنب بعض الاختبارات المحوسبة لمهارات تتطلب أدوات إضافية كما أشارت دراسة Sprakman et al (٢٠١٥). وأخيراً بالنسبة للبعد الرابع الذي يعتبر أكبر الأبعاد من حيث عدد الممكّنات وأكثرها أهمية إجمالية مقارنة بالأبعاد الثلاثة السابقة حسب نتائج الدراسة، أظهرت النتائج - مؤكدة لدراسة Butler-Henderson & Crawford (٢٠٢٠) - أن أهم الممكّنات المطروحة في هذا البعد هو التنسيق المرئي الظاهر لمتطلبات الحل. كذلك اتسقت النتائج مع الأهمية التي أشارت إليها دراسة Ocak & Karakus (٢٠٢١) و Parshall et al (٢٠٠٢) لمجموعة من الممكّنات التي شملت: سهولة الإبحار، الترتيب المنطقي للفقرات ودقة ووضوح عناوين الأسئلة وأجزائها. اتسقت النتائج أيضاً مع التوصيات التي أشارت إليها دراسة Jarodzka et al (٢٠١٥) ودراسة Schmeck et al (٢٠١٥) والتي تضمنت: الترتيب والتنسيق للأسئلة حسب المهارات، الوضوح المرئي للتعليمات ودرجة التقييم ومساحة الحل.

وبالتحول إلى المحور الثاني من الدراسة والمتعلق بآثر متغيرات المرحلة التعليمية، الجنس، وعدد مرات الخضوع للاختبارات المحوسبة المراقبة على استجابات أفراد العينة وبشكل خاص تلك المتعلقة بالمرحلة التعليمية، أظهرت النتائج ميل طلاب الدراسات العليا للموافقة بدرجة عالية على أهمية الممكّنات المذكورة في جميع الأبعاد والذي قد يعزى لكونهم أكثر خبرة بهذا النوع من الاختبارات وقدرتهم على التحليل الناقد (وراء المعرفي - Meta-cognition) التي أشارت لها دراسة Kumari (٢٠٢١)، فهم أكثر ميلاً لنقد مثل هذا النوع من الأنظمة التقييمية المتعلقة بتعليمهم وأكثر رغبة في تحديد نقاط القوة والضعف لمثل هذا النوع من الاختبارات، والذي توافقت مع تأثر استجابات أفراد العينة أيضاً بعدد المرات الأكبر للخضوع للاختبارات المحوسبة (كونهم لديهم خبرة أكبر) وغالباً أكبر سناً وهو ما وجدته دراسة Stewart et al (2007). وامتد أثره ليشمل الجنس أيضاً كما في دراسة Kumari (٢٠٢١) التي أظهرت ارتفاع في التحليل الناقد بناء على القدرة وراء المعرفية للإناث وهو الذي لم تتفق معه دراسة Stewart et al (2007). عليه فيمكن البناء على السابق في التعليل للأثر الطفيف لمتغير الجنس (حيث كان الإناث أكثر ميلاً للموافقة بدرجة أكبر من الذكور) في بعض الأبعاد عن الأخرى، بالتزامن مع الأثر الملموس لانخفاض المرحلة التعليمية والخبرة للتعرض لمثل هذا النوع من الاختبارات في تناقص الميل للموافقة على هذه الممكّنات نحو الحياد والموافقة بدرجات مختلفة في أبعاد الممكّنات الأربعة للدراسة.

سعت الدراسة إلى تطوير إمكانيات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد لتكون أكثر جودة في قياس مخرجات التعلم من خلال استكشاف أهم الممكّنات من وجهة نظر الدارسين والتي بدورها ستساعد في تبني هذا النوع من التقنيات دون الإخلال بجودتها أو تقبلها لدى الدارسين. تركزت أهم الممكّنات من وجهة نظر الدارسين بشكل عام (وفي مرحلة الدراسات العليا بشكل خاص) في أربع أبعاد رئيسية هي: الاستعداد القبلي، الدعم التقني، التطبيقات المساندة، ومظهر وبناء الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد. فتمكين الدارسين من إجراء الاختبارات عن بعد دون الحاجة للحضور، أو إجراء الاختبار وجهاً لوجه، أو في مبانٍ مخصصة يسهم في الاستثمار الفعلي للتقنية التي لاقت عزوفاً في بداية استخدامها من الدارسين ومعدي الاختبارات على حد سواء. ويمكن القول إن تحديد أهم الأبعاد الممكنة للاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد من وجهة، وربطها بواقع الدارسين ووفق خبراتهم يسهم في الخروج بها من الإطار التقليدي الموصوم بمجرد الرقمنة للاختبارات الورقية، ويعزز من دورها في تجويد حياة الأفراد، وتمكينهم من إبراز كفاءاتهم من خلال تقييمهم عن بعد دون المساس بمصداقية وموثوقية عملية التقييم. فتتلافى سلبيات الاختبارات الرقمية المتمثلة في القلق، رفع الحمل المعرفي، والشعور بالعزلة قد يكون من خلال تعزيز ممكّنات الاختبارات المحوسبة ودعم تطبيقها بطريقة تضمن توفر أهم المقومات التي تسهم في تقبلها كونها اختبارات ذات جودة عالية ومصداقية وفي نفس الوقت توفر إمكانية الوصول للدارسين في المناطق النائية أو غير القادرين على الحضور أو الوصول لمراكز الاختبارات، أو الاختبار وجهاً لوجه كما أثبتت فترة الجائحة (COVID-19).

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بالآتي:

- استخدام أبعاد الدراسة الأربعة في تقييم جودة وكفاءة الاختبارات التي يتم تقديمها للدارسين في المراحل المختلفة.
- توجيه المصممين التعليميين ومصممي الاختبارات التعليمية بالتحقق من توافر ممكّنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد.
- حث أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على الاستفادة من ممكّنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد لرفع تقبل الدارسين لمثل هذا النوع من الاختبارات وتحسينها باستمرار في ضوء تقييم الدارسين لإجراءات وجودة الاختبار.
- المراجعة والتحسين المستمر لمعايير جودة الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد من قبل المؤسسات التعليمية وجهات تطوير السياسات التعليمية.
- دعم الجهود الرامية لتطوير وتحسين أنظمة الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد وفق المستجدات التقنية التي تركز على تحسين تقبل ومصداقية هذا النوع من الاختبارات.

الدراسات المقترحة:

تقترح الدراسة مجموعة من الدراسات والأبحاث المستقبلية التي يتوقع أن يكون لها دور في تطوير المجال:

- تصور مقترح لنظام اختبارات محوسب مراقب عن بعد.
- ممكّنات الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد من وجهة نظر المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.
- أثر الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد في الحمل المعرفي لطلاب التعليم العام.
- فاعلية برنامج تدريبي في تحسين تقبل المعلمين لتصميم أنظمة اختبارات محوسبة مراقبة عن بعد.
- العلاقة بين الاختبارات المحوسبة المراقبة عن بعد وتقييم مخرجات التعلم في التعليم العام والجامعي.

- Alsoliman, B. (2015). A strategic approach to the implementation of quality distance learning in Saudi Arabia: an embedded case study. University of Salford (United Kingdom).
- Altman, D. G., & Bland, J. M. (2005). Standard deviations and standard errors. *Bmj*, 331(7521), 903. Chicago.
- Baume, M. (2020). How to manage Online Proctored Exams at European Universities? Background Knowledge and practical Experiences on the use of Online Proctored Exams in Europe. In Luis Gómez Chova, Agustín López Martínez und Ignacio Candel Torres (Hg.): INTED2020 Proceedings. 14th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, Spain (Vol. 2, pp. 2020-04).
- Bohmer, C, Feldmann, N & Ibsen, M. (2018). 'E-exams in engineering education-Online testing of engineering competencies: experiences and lessons learned', IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON, pp. 571-576.
- Boitshwarelo, B, Reedy, A & Billany, T. (2017) . 'Envisioning the use of online tests in assessing twenty-first century learning: a literature review', *Research & Practice in Technology Enhanced Learning*, vol. 12, no. 1, pp. 1-16.
- Borges, J, Justino, E, Vaz, C, Barroso, J & Reis, A. (2017). 'Introducing online exams', in LG Chova, AL Martinez & IC Torres (eds), *Inted2017: 11th International Technology, Education and Development Conference*, Iated-Int Assoc Technology Education & Development, pp. 9514- 9517.
- Butler-Henderson, K., & Crawford, J. (2020). A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & Education*, 159, 104024.
- Butler-Henderson, K., & Crawford, J. (2020). A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & Education*, 159, 104024.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. forth Ed. Pearson: Boston.
- Da'asin, KA. (2016). 'Attitude of Ash-Shobak University college students to e-exam for intermediate university degree in Jordan', *Journal of Education and Practice*, vol. 7, no. 9, 01/01/, pp. 10- 17.

Davis, AB, Rand, R & Seay R. (2016). 'Remote proctoring: The effect of proctoring on grades', *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, pp. 23-50.

Emdas, R., & Alruwaili, A. (2021, June). What are the Aspects of Adopting Computer-Based Exams and do they Impact Negatively on Students?. In *CS & IT Conference Proceedings* (Vol. 11, No. 8). CS & IT Conference Proceedings.

Frankl, G & Bitter, S. (2012). 'Online exams: practical implications and future directions', *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, pp. 158-164.

García-Peñalvo, F.J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2021). Recommendations for mandatory online assessment in higher education during the COVID-19 pandemic. In *Radical solutions for education in a crisis context* (pp. 85-98). Springer, Singapore.

Jarodzka, H, Janssen, N, Kirschner, PA & Erkens, G. (2015). 'Avoiding split attention in computerbased testing: is neglecting additional information facilitative?', *British Journal of Educational Technology*, vol. 46, no. 4, pp. 803-817.

Jones, J. S. (2019). *Learn to Use the Eta Coefficient Test in R with Data from the NIOSH Quality of Worklife Survey (2014)*. SAGE Publications, Limited.

Kumari, Ankita. (2021). Metacognition among College Students. *International journal of creative research thoughts*, 9(8), 65-72.

Laurila, R, Anderson, M & Niemi, T. (2017). 'Experiences on taking electronic exams at Tampere University of Technology', *Proceedings of the 45th SEFI Annual Conference 2017 – Education Excellence for Sustainability, SEFI 2017*, pp. 1243-1252.

Lilley, M, Barker, T & Meere, J. (2016). 'Remote live invigilation: a pilot study', *Journal of Interactive Media in Education*, no. 1, pp. 1-5.

McInnes, R., Cramp, J., & Aitchison, C. (2021). Evaluating Technologies for Communicating Mathematical and Scientific Reasoning in Fully Online Engineering Courses: A technology Choice Framework. *International Journal on Innovations in Online Education*, 5(2).

Nah, F. F. H., & Siau, K. (2020, July). Covid-19 pandemic-role of technology

- in transforming business to the new normal. In International Conference on Human-Computer Interaction (pp. 585–600). Springer, Cham.
- Ocak, G., & Karakus, G. (2021). Undergraduate students' views of and difficulties in online exams during the COVID-19 pandemic. *Themes in eLearning*, 14, 13–30.
- Parshall, C, Spray, J, Kalohn, J & Davey, T. (2002). Practical considerations in computer-based testing, Springer-Verlag Inc., New York.
- Patterson, E. (2021). Maintaining Transmission: DirecTV's Work-at-home Technical Support, Virtual Surveillance, and the Gendered Domestication of Distributive Labor. *Television & New Media*, 22(6), 633–653.
- Prisacari, AA & Danielson, J. (2017). 'Computer-based versus paper-based testing: investigating testing mode with cognitive load and scratch paper use', *Computers in Human Behavior*, vol. 77, pp. 1–10.
- Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors—enablers and barriers—affecting e-learning in health sciences education. *BMC medical education*, 20(1), 1–18.
- Schmeck, A, Opfermann, M, van Gog, T, Paas, F & Leutner, D. (2015). 'Measuring cognitive load with subjective rating scales during problem solving: differences between immediate and delayed ratings', *Instructional Science*, vol. 43, no. 1, January 01, pp. 93–114.
- Sefcik, L., Veeran-Colton, T., Baird, M., Price, C., & Steyn, S. (2022). An examination of student user experience (UX) and perceptions of remote invigilation during online assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(2), 49–69.
- Spraakman, G, O'Grady, W, Askarany, D & Akroyd, C. (2015). 'Employers' perceptions of information technology competency requirements for management accounting graduates', *Accounting Education*, vol. 24, no. 5, pp. 403–422.
- Stewart, P. W., Cooper, S. S., & Moulding, L. R. (2007). Metacognitive development in professional educators. *The Researcher*, 21(1), 32–40.
- Washburn, S, Herman, J & Stewart, R. (2017). 'Evaluation of performance and perceptions of electronic vs. paper multiple-choice exams', *Advances in Physiology Education*, vol. 41, no. 4, pp. 548–555.
- Watson, P. (2017). Rules of thumb on magnitudes of effect sizes. University of

Cambridge.

Weiner, JA & Hurtz, GM. (2017). 'A comparative study of online remote proctored versus onsite proctored high-stakes exams', *Journal of Applied Testing Technology*, vol. 18, no. 1, pp. 13– 20.

Wibowo, S, Grandhi, S, Chugh, R & Sawir, E 2016, 'A pilot study of an electronic exam system at an Australian university', *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 45, no. 1, 09/01/, pp. 5–33.

السيابع البحث



مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الحاجات العلاقية لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض

Indicators of stability and validity of the relational needs scale
among a sample of married couples in the city of Riyadh

أ. د. يحيى بن مبارك سليمان خطاطبة

Prof. Yahya M Khatatbeh

د. إبراهيم بن قاسم حامي

Dr. Ibrahim Q Hakami

مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الحاجات العلاقتية لدى عينة من المتزوجين في مدينة الرياض

Department of Psychology - Faculty of Social Sciences

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)

أ. د. يحيى بن مبارك سليمان خطاطبة

أستاذ الإرشاد النفسي

Prof. Khatatbeh, Yahya M,

ymkatatbh@iamamu.edu.sa

د. إبراهيم بن قاسم حكيمي

Dr. Hakami, Ibrahim Q

ستاذ علم النفس الاكلينيكي المساعد

[.iqhakami@imamu](mailto:iqhakami@imamu)

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-الرياض

يشكر فريق البحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٤٤هـ منحة بحثية رقم (٢٢١٤٠٦٠٠٤)

هدفت الدراسة الحالية إلى مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الحاجات العلاقتية لدى عينة من المتزوجين المعد من قبل زفيليك وآخرون (Zvelc, et al; 2020) في البيئة السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم ترجمة فقرات المقياس بما يتلاءم وبيئة الدراسة إلى اللغة العربية، وتكونت من (٢٠) فقرة. طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٨٢) من المتزوجين في مدينة الرياض.

أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى وجود خمسة عوامل أساسية ذات معنى للمقياس، تشبعت عليها (٢٠) فقرة ووجود مؤشرات حسن المطابقة مطابق جيدة لمقياس الحاجات العلاقتية للمتزوجين، مع بيانات عينة الدراسة، وكانت جميع القيم للمقياس في المدى المثالي؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (١٢٢٤٩,٩٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائية عند درجات حرية (٢٥) وتمتعت الصورة المعربة للمقياس بخصائص سيكومترية مقبولة؛ وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباك (٠.٧٢) وهي قيمة مناسبة، وبلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (٠.٨٨) وأيدت نتيجة ثبات مكدونالد أوميغا النتيجة السابقة حيث بلغت قيمته (٠.٨٣).

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الحاجات العلاقتية لدى المتزوجين والأداة الكلية، باستثناء مجال بعد التأثير حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات مقياس الحاجات العلاقتية والأداة ككل، باستثناء بعد (التأثير، والمبادرة من الآخرين)، وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة بين فئة من أربع إلى سبع سنوات وبين فئة أكثر من سبع سنوات ولصالح من فئة أربع إلى سبع سنوات.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات الثبات، والصدق، الحاجات العلاقتية لدى المتزوجين، المملكة العربية السعودية.

ABSTRACT

The current study sought to determine the reliability and validity of an Arabized version of Zvelc et al; 2020's scale of relational needs of married couples in the Saudi context. (20) items the scale was administered to 482 married couples.

The results of the confirmatory factor analysis revealed the presence of five significant factors, saturated with (20) items, and a good correspondence to the scale of the relationship needs of married couples, with the data of the study sample, and all values were in the ideal range; where the chi-square value was (12249.924), which is a non-statistically significant value at (25) degrees of freedom, and the Arabized image of the scale enjoyed acceptability. The stability of McDonald-Omega supported the previous result, with a value of (.83).

There were no statistically significant differences at the level of statistical significance ($= 0.05$) between the responses of the study sample on all areas of the relationship needs of married couples and the total tool, except for the dimension of influence, where the differences were in favour of males, and there were no statistically significant differences. At the level of statistical significance (0.05), there is a statistically significant difference between the responses of the study sample individuals on all areas of the relational needs scale and the tool as a whole, except for the dimension (influence and initiative from others). There is also a statistically significant difference between the responses of the study sample individuals on the tool areas among a category of four to seven years and those aged four to seven years.

Keywords: indicators of honesty and stability, relational needs for married couples, Kingdom of Saudi Arabia.

يطلق على أية روابط تنشأ بين الأفراد لإشباع الحاجيات التي يسعون إليها، والتي تختلف باختلاف طبيعة الحياة الاجتماعية باسم العلاقات الاجتماعية، أو العلاقات التشاركية، وهي من الأسس الهامة في تلاحم الأفراد والمجتمعات بين بعضها البعض. وتعد محاولة فهم العلاقات الاجتماعية يقوم على إعادة الرؤية في الكثير من القضايا الفكرية والإشكالات التي يطرحها مفهوم العلاقات الاجتماعية؛ بما يلي الاحتياجات العلائقية لهذه العلاقات المختلفة، ومفهوم العلاقات الاجتماعية يجعل منه مفهوما ضروريا للعمل في ظل التحديات التي تمر بها المجتمعات (Blackledge, 2003, p426)، ولا يعيش الفرد في عزلة عن الأسرة والمجتمع، وللعلاقات الأسرية دور في زيادة تفاعل الفرد مع الأسرة، حيث التواصل الفعال يُخرج الفرد من عزلته، ويتيح المجال لتبادل الآراء والأفكار على المستوى الاجتماعي، وينعكس ذلك على الأسرة بشكل عام من خلال توفير المناخ الإيجابي بين أفرادها، والتقليل من حجم الهوة بين كلا من الآباء والأبناء، وإتاحة الفرصة للتعرف على آراء الآخرين ومشاعرهم والمشاركة في الحوار وتكوين الشخصية المستقلة في المجتمع (sibling and ,Thomas i ostali, 2017, p 6)intergenerational of quality the highlight We .being-well on influence important an have that-ties their explaining in relationships family of diversity as well as relationships family future for directions discuss We .course life adult the across being-well on impact with relationships these of complexities the understanding better as such ,research relationship of benefits unexpected ,structures family diverse to attention greater «particle-dropping»]:«author»,«.statutes social of intersections unique and ,strain -parse»,«»:«particle-dropping-non»,«A Patricia»:«given»,«Thomas»:«family»,«»:«Hui»:«given»,«Liu»:«family»,«»:«particle-dropping»}, {«»:«suffix»,false:«names particle-dropping»}, {«»:«suffix»,false:«names-parse»,«»:«particle-dropping-non» -parse»,«»:«particle-dropping-non»,«Debra»:«given»,«Umberson»:«family»,«»:«-ITEM»:«id»,«Aging in Innovation»:«title-container»,[{«»:«suffix»,false:«names Family»:«title»,«١١-١»:«page», {[[«٢٠١٧»]]:«parts-date»}:«issued»,«٣»:«issue»,«١ h»]:«uris», {«١»:«volume»,«journal-article»:«type»,«Being-Well and Relationships d\cd٦٥٥-٨٨bb-٤cf٦-٩c٧e-٠٤٩b٥٨e٧=uuid?/documents/com.mendeley.www//:ttp mendeley», [{«ee.cb»}], «formattedCitation»}:«(ostali i Thomas, ٢٠١٧, وتنشأ الاحتياجات العلائقية من التفاعلات البشرية، وإدراك هذه الاحتياجات لدى الفرد نفسه والآخرين يمكن أن يساعد في تطوير العلاقات الإنسانية ورعايتها، ومما يسهم في إدراك هذه الاحتياجات القدرة على اكتساب نظرة دقيقة للمشاعر والسلوكيات الزوجية، وفهم الدوافع الذاتية لديهم، ويمكن تلبيبة هذا النوع من الاحتياجات من خلال الترابط والتناسق الاجتماعي (Erskine, 2011, p12) وفي الآونة الأخيرة ظهرت العديد من المشكلات الأسرية، التي أدت إلى التفكك الأسري واضطراب العلاقات الأسرية والطلاق بين الأزواج، واتضح أن الحاجات العلاقات من خلال التفاعلات بين الأفراد. وتعد التفاعلات العلائقية بين المتزوجين الأساس الجوهرى للحاجات التي تبحث طبيعة العلاقات الزوجية وتهتم بالمحافظة والتطوير لهذه العلاقات من جوانب مختلفة، بغض النظر عن نوع العلاقة، سواء علاقات زوجية أو مهنية أو شخصية أو علاقة قرابة، والوعي بحاجات الآخرين يُسهم في بناء علاقات وثيقة ومشبعة، كما أنّ الوعي يُسهم في زيادة الاستبصار حول المشاعر والدوافع والسلوكيات التي يتم ممارستها، وأغلب هذه الحاجات تشبع عمليات اللا شعور (حمدي، ٢٠١٥، ص ١١) ويقدم الإرشاد الأسري للأزواج بعض الأمثلة على الحاجات العلائقية التي تشمل السلوكيات الإيجابية والسلبية، ويهتم الإرشاد العلائقي بتدريب المتزوجين على مهارات التواصل الفعال والتعاطف الوجداني والاهتمام المشترك بين المتزوجين. (Erskine, & Moursund, 2020, p26)

ويتعلم الأزواج الاهتمام العاطفي والتفهم الوجداني ووضع حاجاتهم الأساسية موضع اهتمام وتقدير، ويركز كل منهم على الجوانب الدقيقة والتفصيلية لشريكه (Erskine, & Moursund, 2020, 28). وكون الأفراد في كل المجتمعات ينتمون إلى مجموعات صغيرة تتضمن تفاعلات شخصية، واتصالات مستمرة، طوال فترة الحياة، فالأشخاص الذين تربطهم صلات قوية

بالآخرين هم أكثر سعادة، وأفضل قدرة على التعامل مع ضغوط الحياة اليومية (Erickson, 1993, p8892). كما ترتبط العلاقات الزوجية بشكل وثيق وجوهري بالطرق التي يتم التعامل بها مع الآخرين ونوعية العلاقات التي تربطهم ببعضهم، وكيفية اتصالهم؛ بحيث يلبي كلا منهم حاجات الآخر (Erskine, 2018, p111). والرابطة الزوجية من أعمق الروابط الإنسانية وأكثرها تعقيداً فالرضا عن العلاقة الزوجية وقبولها حالة يكون فيها الزوجان سعداء وراضين، ويتحدد ذلك بمدى الرضا العاطفي والتكيف الذي يتحقق من جوهر العلاقة الزوجية والوفاء بالعلاقة، ومدى تلبية احتياجات كل منهم للآخر، والمهارات التي يمتلكها كل طرف كالأستقلال والإيثار والطف، فالرضا عن العلاقة هو بناء معقد مصمم لقياس التقييم الشخصي لإيجابية المشاعر لدى الشريك وجاذبية العلاقة الزوجية الناجحة كعنصر أساسياً للرفاهية النفسية والجسدية: فالأشخاص الذين لديهم علاقات رومانسية مرضية يتمتعون بحياة أطول وأكثر صحة وسعادة، وأن جودة العلاقة الزوجية مؤشراً مهماً على رفاهية البالغين والأزواج والأطفال، حيث يرتبط الزواج السعيد بصحة نفسية وجسدية أفضل، ويعتمد هذا التأثير بشكل أساسي على جودة العلاقة وليس على حالة الشراكة بمعزل عن بعضها البعض (Zimmermann et al., 2019, p6). وأكدت دراسة بعض النظريات التخصصية، مثل: نظرية التعلق، ونظرية العلاقات البينية، وتحليل المعاملات، وعلم النفس الشخصي في نموذج الاحتياجات العلائقية على أهمية العلاقات باعتبارها الدافع البشري الأساسي، وقد وصفت هذه النظريات أهمية استجابة الوالدين لاحتياجات الطفل العلائقية في تنمية شخصية صحية. تعد علاقة الارتباط ضرورية لتنمية الشخصية الصحية وتطور الدماغ، فعندما لا يتم الاستجابة للاحتياجات العلائقية باستمرار في العلاقة، من المحتمل أن يصبح أحد الشريكين أو كلاهما سريع الغضب أو اللامبالاة أو الاكتئاب. كلما طالت هذه الحالة، زاد الانزعاج. بمرور الوقت، ستصبح العلاقة التي تظل فيها الاحتياجات العلائقية لأحد الشريكين أو كليهما غير مستوفاة سامة. يصبح الاتصال بين الشركاء مصدراً للألم بدلاً من المتعة والرضا ويتصرف الشركاء لحماية أنفسهم من هذا الألم. تشكل الطرق التي تتجلى بها الحماية قائمة مألوفة من الاضطراب في العلاقات: الانسحاب، والنقد، والاتهام، والجدل. يؤدي كل اضطراب إلى مزيد من الانخفاض في الاتصال مع احتمالية أقل لتلبية الاحتياجات العلائقية (Erskine, & Moursund, 2020, p31). وتأسيساً على ما سبق؛ جاءت ترجمة مقياس الحاجات العلائقية لدى عينة من المتزوجين المعد من قبل زفيليك وآخرون (Žvelc i ostali, 2020, p9) لدراسة الحاجات العلائقية بين المتزوجين ومعرفة أهمية الجوانب النفسية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة

تنعكس العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والعلائقية على أفراد الأسرة (الزوجين) عند حدوث خلافات أسرية بنسبة تتراوح بين (٢٨ - ٣٣٪) (الشهري، ٢٠٢٣، ص ٢٥)، وتنطلق مشكلة الدراسة الحالية من أهمية تحديد الحاجات العلائقية بكونها سبباً في اضطراب المشكلات الأسرية، من خلال مقياس يعنى بهذه الفئة وطبيعة الاحتياجات العلائقية بينهم، ولما لهذه الفئة من أهمية في المجتمع ودورها في تحقيق التكامل والاستقرار للمجتمع والأسرة، كما أن ارتباط الحاجات العلائقية الإيجابية الذي يتعلق ببناء العلاقة السوية بين الأزواج وما ينتج من تلبية هذه الحاجات من جوانب إيجابية تنعكس آثارها على الأزواج بشكل خاص وجميع أفراد الأسرة بشكل عام. وقد بينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الحاجات العلائقية (Naeem, Aqeel, 2023; Magallares et al., 2023; Raurgi et al., 2022; Toksoy et al., 2021; Foran, Lorber, Malik, Heyman, & Slep, 2020; Pourová et al., 2020; Žvelc et al., 2020) واهتمت بتوفير نسخة مقننة في البيئة المحلية لتناول هذه الحاجات ودراسة أهميتها وأثرها على المتزوجين؛ مما انبثق عنها من توفير مقياس مقنن على البيئة المحلية يمكن الباحثين والعاملين في مجال الخدمات النفسية والأسرية على وجه الخصوص من تسهيل في عملية تحديد وحصر هذه الحاجات العلائقية لدى فئة المتزوجين، وقد تبلورت المشكلة الأساسية للدراسة من قلة عدد المقاييس التي تهتم بطبيعة العلاقة الحميمة بين الشريكين والتي تركز بشكل دقيق على مستوى تلبية الاحتياجات الأساسية والعاطفية لهذه الفئة.

وعليه فقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في عدم وجود مقياس يتناسب والبيئة السعودية والعربية لتحديد الاحتياجات العلائقية لدى المتزوجين، ودراسة هذه الحاجات العلائقية للمتزوجين من خلال العمل على ترجمة مقياس يهتم بالحاجات العلائقية، والتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة العربية (المملكة العربية السعودية) ليكون أداة صالحة للاستخدام، بعد توفير مؤشرات على دلالات صدقه وثباته في البيئة العربية السعودية؛ لاسيما بسبب عدم توافر أداة ملائمة لتحديد وقياس الحاجات العلائقية لدى المتزوجين.

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما دلالات الصديق لمقياس الحاجات العلاقتية المعرب لدى عينة من المتزوجين؟
٢. ما دلالات الثبات لمقياس الحاجات العلاقتية المعرب لدى عينة من المتزوجين؟
٣. هل توجد فروق في الحاجات العلاقتية لدى عينة من المتزوجين تعزى للمتغيرات (الجنس، عدد الأطفال، عدد سنوات الزواج)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. دراسة ارتباطات البنود بالدرجة الكلية لكل من الأبعاد الفرعية للأداة والدرجة الكلية، واستخراج معاملات ثبات هذه الصورة المقترحة للأداة بعدد من الطرق المعتمدة لهذه الغاية.
2. إعداد صورة معربة للمقياس موضوع البحث يتناسب استخدامها في البيئة المحلية.
3. التعرف على الفروق في الحاجات العلاقتية لدى عينة من المتزوجين تبعاً لعدد من المتغيرات الديموغرافية.

أهمية الدراسة

تمثل عملية دراسة الحاجات العلاقتية للمتزوجين جوهرها لفهم طبيعة العلاقة السائدة بين الأزواج، وبدرجات متفاوتة بينهم لما لها من أثر في إدراك طبيعة الجو الأسري والتخلص من الاضطرابات النفسية التي تنعكس على المتزوجين عموماً، وبناء عليّة فإن أهمية الدراسة تنبثق من جانبين: نظري، وعملي، وتتمثل الأهمية النظرية بما يلي:

1. توفير إطار نظري لفهم الحاجات العلاقتية لدى المتزوجين، والكشف عن الأبعاد التي تمثلها هذه الحاجات وأثرها في الأفراد في الأسر والعلاقات الأسرية في بيئة الدراسة المستهدفة، من خلال توفير نسخة من مقياس الحاجات العلاقتية للمتزوجين ومقننة في البيئة العربية.
 2. قلة الدراسات في مجال الاحتياجات العلاقتية لدى المتزوجين في المجتمع السعودي.
- الأهمية التطبيقية:** تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية بما يلي:
١. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تقديم خدمات إرشادية وقائية لجميع المتزوجين في مجال العلاج والإرشاد النفسي تتضمن تحديد الحاجات العلاقتية لديهم لتناسب الإشباع العاطفي لدى المتزوجين.
 ٢. توفير مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة ليستخدم في العديد من المجالات البحثية والتشخيصية لهذه الفئة.
 ٣. تقنين مقياس لقياس الحاجات العلاقتية للمتزوجين يتمتع بدرجة مقبولة من الصديق والثبات لتطبيقية في مجال الإرشاد الأسري، واستخدامه في دراسات نفسية وأسرية وعلاجية لاحقة.

مصطلحات الدراسة

الحاجات العلاقتية (The Relational Needs): عرف ارسكين وتراوتمان (Erskine & Trauma, 1996) الحاجات العلاقتية بأنها الحاجة الفردية من نوعها للتواصل بين الأشخاص، وهي العناصر النفسية الأساسية التي تعزز نوعية الحياة وتنمي الشعور الإيجابي بالذات في العلاقة، وهي ليست الحاجات الفسيولوجية الأساسية للحياة مثل الغذاء والهواء أو درجة الحرارة المناسبة. وتبنّت الدراسة الحالية التعريف الذي اعتمدته معدو الأداة زفيليك وآخرون (Zvelc i ostali, 2020, p6) الذي يمثل خمسة أبعاد أساسية وفقاً للتحليل العاملي في دراستهم. ويقاس بالدرجة الكلية التي تسجلها المفحوصة من أفراد عينة الدراسة.

المتزوجون: يعرف المتزوجون إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم أي زوجين متزوجين بعقد شرعي ويعيشون في المملكة العربية السعودية، وتتراوح أعمارهم بين (٢٢-٤٩) سنة من كلا الجنسين، ومضى على زواجهم أكثر من سنة واحدة على الأقل.

حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة الموضوعية في ترجمة وتقنين مقياس الحاجات العلاقتية لدى المتزوجين في مدينة الرياض، وحدود الدراسة البشرية في عينة من المتزوجين في مدينة الرياض، وحدود الدراسة الزمنية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

يتناول الجانب النظري مفهوم الحاجات العلاقية، وأبعادها، وبعض النظريات المفسرة لها على النحو التالي:

مفهوم الحاجات العلاقية

تتعدد وجهات نظر المختصين في تعريف مفهوم الحاجات العلاقية فعرّفها إرسكين (Erskine, 2015, p101) بأنها العناصر النفسية الأساسية التي تعزز نوعية الحياة وتطور الشعور الإيجابي بالذات وهي حاجات فريدة للتواصل. وحددها بالحاجات الفريدة للاتصال الشخصي، وهي موجودة في كل علاقة وتحدد طبيعة تلك العلاقة ويمكن تلبيتها فقط في علاقة إنسانية سريعة الاستجابة، وهي ليست كالحاجات الفسيولوجية المهمة للبقاء كالعظام والشراب.

وتعد الاحتياجات العلاقية، التي طورها إرسكين (Erskine, 2015, p33) ضمن الإطار المحدد للعلاج النفسي والعائقي التكاملي، كدراسة التحول في العلاج النفسي والتحقيق النوعي في العلاقات الهامة التي أجريت في معهد العلاج النفسي التكاملي في مدينة نيويورك في أوائل التسعينيات. ومع ذلك، فإن الاحتياجات العلاقية ليست موجودة فقط في سياق العلاج النفسي؛ إنها ضرورية لإحساس المتزوجين في الرفاهية طوال دورة حياتهم، وفي هذا الصدد، فإن الاحتياجات العلاقية هي الأجزاء المكونة للرغبة الإنسانية العالمية للعلاقة؛ إنها الاحتياجات الفريدة للتواصل بين الأشخاص، ولا تمثل الاحتياجات العلاقية الاحتياجات الأساسية للحياة، مثل الطعام أو الهواء أو درجة الحرارة المناسبة، ولكنها العناصر الأساسية التي تعزز نوعية الحياة والشعور بالذات في العلاقة بين المتزوجين، وعندما لا يتم تلبية حاجة علاقية، تصبح الحاجة أكثر حدة ويتم اختبارها بشكل ظاهري مثل الشوق، والفراغ، والوحدة المزعجة، أو الرغبة الشديدة التي غالبًا ما تكون مصحوبة بالعصبية (Erskine, 2018, p66). ويمكن تحديد الاحتياجات العلاقية وفقًا لنموذج إرسكين (Erskine, 2021, p4) بأنها الحاجة إلى الشعور بالأمن، الحاجة للشعور بأهمية العلاقة، وصنع المعنى، الحاجة للقبول من شخص آخر، الحاجة لتأكيد التجارب الشخصية، الحاجة تقدير الذات وهي حاجة العلاقية للمعرفة والتعبير عن تفرد المرء وتلقي الاعتراف والقبول من الآخر. تعريف الذات هو نقل الهوية المختارة ذاتيًا من خلال التعبير عن التفضيلات والمصالح والأفكار دون إذلال أو رفض؛ الحاجة للتأثير على الشخص الآخر من خلال إحساس الفرد بالكفاءة في العلاقة، مما يجذب انتباه الآخر واهتمامه، ويؤثر فيما قد يثير اهتمام الشخص الآخر، ويؤثر في تغيير في التأثير أو السلوك لدى الآخر؛ الحاجة للتعبير عن الحب وغالبًا ما يتم التعبير عن الحب من خلال الامتنان الهادئ أو الشكر أو إعطاء المودة أو القيام بشيء من أجل الشخص الآخر. تعد الحاجة العلاقية للتعبير عن الحب، سواء كان ذلك من الأطفال إلى الوالدين أو الأخ أو المعلم، أو من العميل إلى المعالج، عنصرًا مهمًا في الحفاظ على العلاقات. عندما يتم إعاقة التعبير عن الحب، يتم إحباط التعبير عن الذات في العلاقة.

أبعاد الحاجات العلاقية

تتعدد الأبعاد الأساسية للحاجات العلاقية وقد تبني الباحثان في دراستهم الحالية ما أشار له زيلك وزملاؤه (Žvelc i ostali, 2020, p11) بالأبعاد الخمسة للاحتياجات العلاقية، وهي: الأصالة، والدعم والحماية، والتأثير، والخبرة المشتركة، والمبادرة من الآخر. يشير **البعد الأول الأصالة** إلى الصدق في العلاقات مع الآخرين، أي أن تكون من أنت كما أنت حقًا، ويتجلى ذلك في شعور الآخرين بالأمان والتفاهم والاحترام. «**البعد الثاني**، وهو الدعم والحماية، يتعلق بتجربة أن الشخص لديه شخص ما في حياته، يمكنه طلب المساعدة والحماية والدعم عند الحاجة، ولكن **البعد الثالث التأثير** يشير هذا إلى حاجة الشخص إلى الشعور بتأثيره على الآخرين، ويشعر الشخص في هذه الحالة بأن لديه القدرة على التأثير بالآخرين وإحداث تغيير فيهم، بينما يُشير **البعد الرابع إلى التجربة المشتركة** ويدل ذلك على وجود أشخاص في حياتهم يشاركونهم الاهتمامات والخبرات والأشخاص الذين لديهم هذه الحاجة راضون، أما **البعد الخامس** والأخير فيشير إلى المبادرة من أشخاص آخرين يقدمون الدعم والمساعدة دون طلبها، ومن أمثلة العناصر لهذه الحاجة يساعدني الأشخاص الآخرون في بعض المهمات حتى لو لم أطلب منهم ذلك.

بعض النماذج والنظريات المفسرة للحاجات العلاقية لدى المتزوجين

تتعدد النظريات التي تفسر الحاجات العلاقية، تبعا لأصحابها، منها:

1. **النظرية العلاقية:** نظرية الإطار العلاقي (Relational frame theory (RFT)، وُضعت هذه النظرية في الأصل من قبل (هايز)، تم إنشاؤها لدمج مجموعة واسعة من الظواهر النفسية في نظرية متماسكة للغة تعتمد على العلاقات السياقية، وتقترح أن الإدراك البشري والتواصل قد تأسس في القدرة على تحديد وإنشاء الروابط العلاقية بين المحفزات، وتؤكد النظرية على ميل البنية الأساسية للغة البشرية ووظائف الإدراك العليا إلى تكوين العلاقات، أي أن للبشر قدرة على تكوين علاقات

ثنائية الاتجاه بين الأشياء، ويُمكن مقارنتها مع التعلم الترابطي الذي يُناقش كيفية تكوين الروابط بين المنبهات عن طريق قوة هذه الترابطات في الذاكرة، مع ذلك، تركز على عدم تحديد اللغة البشرية لقوة الترابط بين المنبهات فحسب، لكنها تُحدد أيضًا نوع العلاقة والبُعد الذي ترتبط على أساسه (Blackledge, 2003, p425). وتعد النظرية العلائقية إطارًا واسعًا للعديد من النماذج الديناميكية النفسية للممارسة، حيث تنظر في كيفية تطور الذات في العلاقة مع الذات الأخرى وتستند إلى أنماط من هذه العملية التفاعلية. للنظريات العلائقية المتميزة تأكيدات مختلفة: الصراع، والذاتية البيئية، والبناء الاجتماعي، وأبحاث الأطفال والتعلق، والنسوية، والجنس، والثقافة، والعرق، وتركز «العلائقية» على تشكيل العملية العلاجية، وتشمل النظرية العلائقية دمج المنظورات داخل النفس والشخصية، ويعتمد العلاج من منظور ديناميكي نفسي علاقي معاصر على نموذج من شخصين للتدخل. وفقًا للعلاج العلائقي، فإن تغيير طرق التفاعل المباشر في العلاقة العلاجية يمكن أن يكون مفيدًا للغاية للعميل. تركيز النظرية العلائقية على الديناميكيات الشخصية، بالإضافة إلى العملية المنهجية، يجعلها مناسبة تمامًا للعمل العائلي والجماعي، وتتوافق النظرية العلائقية مع الإطار العام الانتقائي (Bolton, Hall, 2021, p34). ومن خلال نظرية الأطر العلائقية تبدأ القدرة المعرفية واللغوية لإيجاد سلوكيات علائقية، فالسلوك العلائقي يسمح بإنشاء شبكات من المحتويات الذهنية، والمعروفة باسم الإطارات العلائقية، وهي عبارة عن شبكة من العلاقات المقامة والمدعمة من القرائن السياقية، وهذه العلاقات تعسفية، لا تعتمد دائمًا على الحافز نفسه وخصائصه ولكن على العلاقات التي تقام بينها وبين المحفزات الأخرى، وتفسر نظرية (هايز) لماذا يمتلك الأفراد قدرة على صناعة الارتباطات المختلفة بين اللغة والواقع التي تؤثر في كل من العمليات التواصلية والإدراكية، وهي نظرية تستكشف وتحاول شرح اللغة والإدراك والعلاقة بينهما (GÓmez-Martín i ostali, 2007, p496)

2. نظرية التعلق: (Attachment Theory) يعود تطور مفهوم الحاجات العلائقية بالاستناد إلى نظريات التعلق، مثل: نظرية بولبي (Bowlby) ونظرية أيزنورث (Ainsworth) التي تفترض أن الفرد يندفع بحاجاته البيولوجية للتعلق والعيش في إطار علاقات آمنة ومشبعة، ويُعاني الفرد من القلق والخوف منذ نشأته وهذا يتمثل في نوع التعلق الذي يكونه، وأثره في المشاعر والعواطف وتنظيمها والمهارات الاجتماعية، والقدرة على بناء العلاقات والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، والتخلص من المشاعر السلبية وتكوين الصور الإيجابية للمشاعر في العلاقات الإنسانية (حمدي، ٢٠١٥، ص ٣٣). وقد أشار إرسكين (Erksine, 2015, p104) أن نموذج الحاجات العلائقية يعتمد على نظرية التعلق، ونظرية العلاقة للكائن، وعلم النفس الذاتي، وتؤكد جميعها على العلاقات بوصفها الدافع البشري الأساسي، وقد يساعد نموذج الحاجات العلائقية العاملين في مجال الصحة النفسية على تطوير علاقة علاج نفسي تتوافق مع الحاجات العلائقية الناشئة لدى المسترشدين إطار التوجه وهذا الإطار بمثابة الخريطة الإدراكية لعالم الفرد الطبيعي والاجتماعي. وركزت نظرية التعلق (Attachment Theory) على أن البشر يولدون وهم بحاجة إلى تكوين روابط عاطفية وثيقة مع مقدم الرعاية وأن هذه الرابطة سوف تتطور خلال الأشهر الستة الأولى من حياة الطفل إذا كان مقدم الرعاية يستجيب بشكل مناسب، وركزت النظرية على الخبرة والتعبير وتنظيم العواطف في كلا النوعين (المعياري) والمستويات الفردية (الخاصة بالشخص)، ويرى أصحاب النظرية أن نظام التعلق يخدم وظيفتين أساسيتين: حماية الأفراد الضعفاء من التهديدات أو الأذى المحتمل، وتنظيم المشاعر السلبية بعد الأحداث التهديدية أو الضارة، ويحدد المكون المعياري لنظرية التعلق المحفزات والسياقات التي تثير عادة أنواعًا مختلفة من المشاعر وتنتهيها، إضافة إلى تسلسل المشاعر التي يتم اختبارها عادةً بعد أحداث علائقية معينة. (Gratton & Jourdan-Peyrony, 2018, p 498)

3. نظرية الحاجات (ماسلو) (The Theory of Needs) تعد نظرية الحاجات مثالاً لفهم دوافع السلوك البشري، وترسم الدوافع المختلفة على شكل هرم، حيث يمثل كل مستوى حاجة إنسانية مختلفة. وهذه الاحتياجات هي الاحتياجات الفسيولوجية، وحاجات الأمان، والاحتياجات الاجتماعية، والحاجة للتقدير، والحاجة لتحقيق الذات، على افتراض بسيط مفاده أنه بمجرد أن يستمد الفرد الرضا من تلبية احتياجات المستوى الأدنى، فإنه سينتقل إلى احتياجات المستوى الأعلى، ويفترض (ماسلو) أن الحاجات أو الدوافع الإنسانية تنتظم في تدرج أو نظام متصاعد من حيث الأولوية أو شدة التأثير، فعندما تشبع الحاجات الأكثر أولوية أو الأعظم حاجة وإلحاحاً فإن الحاجات التالية في التدرج الهرمي تبرز وتطلب الإشباع هي الأخرى، وعندما تشبع هذه الحاجات يكون الفرد قد تغير بدرجة أعلى على سلم الدوافع، فالحاجات النفسية

بأنها عبارة عن مطالب نفسية فطرية وأساسية للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي وهي تتمثل في الحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الكفاءة والحاجة إلى الانتماء (McLeod, 2018,p4).

4. **نظرية تقرير المصير:** تشير نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) إلى أن الأشخاص يندفعون باتجاه النمو والتغيير انطلاقاً من حاجات فطرية نفسية وعالمية. تُبين هذه النظرية أن الأشخاص قادرين على تقرير مصيرهم عندما تتم تلبية حاجاتهم لـ الكفاءة (competence)، التواصل (connection) والاستقلالية (autonomy)، ويسمح تقرير المصير للأفراد أن يشعروا بأنهم يسيطرون على خياراتهم وحياتهم وله تأثير أيضاً في الدافع. إذ يشعر الأشخاص بدافع أكبر لاتخاذ خطوات جدية عندما يشعرون أن ما يفعلونه سيؤتي بثماره (Ryan & Deci, 2000,p70).

يتضح من عرض الأطر النظرية المفسرة للحاجات العلاقات أنها تختلف عن التسلسل الهرمي للحاجات التي حددها «ماسلو» التي تتعلق بالبقاء والسلامة الجسدية، إنها الحاجات العلاقية التي تنبثق من الترابط الاجتماعي التي تساعد على بقاء واستدامة ورعاية العلاقات العاطفية بالآخرين، وتستمر طوال الحياة، وقد تغير بعض الحاجات العلاقية بسبب النمو والنضج الذي يمر به الفرد خلال دورة حياته، ويتضح كذلك تناول هذه الحاجات في ضوء الأسس العامة لكل نظرية في حين أنها تتفق مع الجوانب الأساسية للبشرة كحاجة الإنسان للحب وبناء العلاقات والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين بشكل مستمر.

الدراسات السابقة

يتناول الباحثان عرضاً للدراسات السابقة التي تناولت مقياس الحاجات العلاقية لدى فئات متباينة في المجتمع، وتم ترتيبها من الأحدث للأقدم، حيث هدفت الدراسة التي قام بها كل من نعيم وأجيل ومقصود ويوسف وإحسان (Naeem, Aqeel, Maqsood, Yousaf & Ehsan, 2023) إلى استكشاف الاحتياجات العلاقية للنساء المتزوجات في باكستان من خلال التركيز على التحقق من الخصائص السيكمومترية عبر الثقافات المختلفة لتقييم جودة العلاقات الزوجية. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) من المتزوجات العاملات في المدارس وغير المدارس. ومن خلال تطبيق نموذج العاملين الثنائي أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين أبعاد المقياس بما يساهم في المعرفة العلمية والقدرة على تطوير أدوات أصلية متعددة الثقافات لفحص جودة الحياة الزوجية، وتحسين العلاقة العاطفية بين الأزواج، كما بينت مساهمة الدراسة الحالية في المعرفة العلمية وتطوير أداة تساعد على التحقق من نوعية الحياة الزوجية من خلال تحليل العوامل التأكيدي (CFA).

كما قام ماجالريس وآخرون (Magallares et al., 2023) بدراسة تناولوا فيها الخصائص السيكمومترية للنخسة الإسبانية من مقياس الرضا عن العلاقة الثنائية الأسرية، كأداة مناسبة وتتمتع بالصدق والثبات لتقييم الأبعاد الثنائية للرضا عن العلاقة لدى الأزواج المتعاشين مع الأطفال. كان الهدف الرئيس من هذا البحث هو التحقق من صحة النسخة الإسبانية، تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات (ن = ١٥١) أجري عليها التحليل العاملي الاستكشافي، والمجموعة الثانية (ن = ٥٠٠) أجري عليها التحليل العاملي التوكيدي، وفي المجموعة الثالثة التي تكونت من (ن = ١٠٠) تم فحص طبيعة الرضا عن العلاقة بين الأزواج، أشارت نتائج الدراسة إلى توافر الكفاءة السيكمومترية في المجموعات الثلاث وجميعها تتمتع بخصائص سيكمومترية مناسبة حيث تراوحت قيمة ثبات ألفا كرونباخ (٠,٨٧-٠,٩٥)، كما تم التحقق من الصلاحية في جميع الدراسات والتوصل للارتباط بين المقاييس الفرعية والرضا عن الحياة والتأثير السلبية والإيجابي والتعلق القلق والتجنبي، والرفاهية النفسية وتوصلت النتائج إلى مناسبة الأداة بعد التحقق من خصائصها السيكمومترية لتطبيقها على الناطقين باللغة الإسبانية لقياس الرضا عن العلاقة.

وهدفت الدراسة التي قام بها أورجي وزملاؤه (Iraurgi et al., 2022a) satisfaction life of measure psychological and wellbeing. Adequate was translation the that showed Results. well-being psychological of and the by followed conducted was analysis factor confirmatory and exploratory An order-second the and structure factor-five the confirmed that models three of test. languages other to adaptations in and, study original the in proposed factor global of Correlations. discussed are models these of disadvantages and advantages The the in were measures wellbeing psychological and satisfaction life with RNSS the version Spanish The. validity convergent of evidence providing, direction expected to intended was it construct the of measure reliable and valid a is RNSS the of and incorporated be could wording item in improvements some though, measure in items the of rest the as worded positively be should ١٨ item, instance for) tested wording negative of effect the avoid to order

العلائقية الإسبانية (Relational Needs Satisfaction Scale) وهو مقياس للرضا عن الحياة والرفاهية النفسية، تكونت عينة الدراسة من (٤٥٩) مستجيباً. تم إجراء تحليل عامل استكشافي وتأكيدي أكدت البنية المكونة من خمسة عوامل كانت ارتباطات عناصر المقياس توافق ومعايير الرضا عن الحياة والرفاهية النفسية في الاتجاه المتوقع، مما يوفر دليلاً على صلاحية الأداة ومناسبتها بعد التحقق من كفاءتها السيكمومترية.

ويهدف تقييم صدق وصحة مقياس تلبية الاحتياجات العلائقية المكون من (٢٠) فقرة باللغة التركية، وهو مقياس تم تطويره بناءً على نموذج إرسكين للاحتياجات العلائقية قام توكسوي واوستيال وآخرون (Toksoy et al., 2021) study The :Methods. Model Needs Relational sErskine on based developed was that faculties from students of consisted which, people ٥٦١ of sample a on conducted was as Sciences Sports and Sciences Health, Arts Fine, Law, Engineering, Medicine of and Reliability. University Kocaeli in Medicine of Faculty from employees as well the of equivalence linguistic the of analysis after conducted were analyses validity factor confirmatory using investigated was scale the of validity construct The. scale analysis (CFA)، تكونت عينة الدراسة من (٥٦١) شخصاً. تم إجراء المعالجة الإحصائية لتحليل التكافؤ اللغوي للمقياس، وتم التحقق من صحة إنشاء المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود خمسة عوامل ($\chi^2 / df = 2.03$ ، $IFI = 0.921$ ، $NFI = 0.911$ ، $TLI = 0.914$ ، $CFI = 0.928$ ، $RMSEA = 0.048$ ، $AIC = 464.211$)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠.٨٣). مما يشير إلى أن الاتساق الداخلي للمقياس كان مرتفعاً.

هدفت الدراسة التي أجراها فوران ولوربر وميلك وهيمان وسليب (Foran, Lorber, Malik, Heyman, & Slep, 2020) إلى تقييم الخصائص السيكمومترية لمقياس التدفق الوجداني بين الأزواج (The Intimate Partner Flooding Scale) المكون من (١٥) عنصراً، تكونت عينة الدراسة من (٤٥٣) زوجاً. تم إثبات عدم وجود عوامل متشعبة، واتساق داخلي مناسب بين بنود المقياس وعناصره، وموثوقية عالية أثنا حساب ثبات الإعادة، أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى التحقق من الصدق للمقياس مع عدد من الأدوات الأخرى مثل مقياس: الرضا عن العلاقة، والعنف بين الأزواج، والغضب، وأعراض الاكتئاب، وسلوكيات الصراع السليبي بين الأزواج.

وهدفت الدراسة التي قام بها بروفيا وآخرون (Pourova et al., 2020) إلى التعرف على البيئة العملية من النسخة التشيكية لمقياس الحاجات العلائقية المعد من قبل زيفليك وآخرون (Žvelc et al., 2020) لتحقيق رضا الناس في علاقاتهم، والتحقق من الاحتياجات العلائقية بين المتزوجين، بلغ عدد أفراد الدراسة (٤١٩) بالغاً، أظهر النموذج ملاءمة جيدة ويمكن قبوله، وكانت المتغيرات الكامنة مترابطة بشكل كبير، مما يشير إلى وجود متغير كامن ذي رتبة أعلى أو وجود بنية أحادية البعد، واختبار الاحتمال الأول، تم تحديد نموذج هرمي يتم فيه تحميل جميع عوامل الترتيب الأول على عامل واحد من الدرجة الثانية على الرغم من أن اختبار مربع كاي أوجد انخفاضاً في مؤشرات الملاءمة، وأظهر النموذج ملاءمة جيدة، حيث كان الاتساق الداخلي جيداً ومقبولاً للمقاييس الفرعية الخمسة: ($\alpha = 0.82$ ($\omega h = 0.82$) للأصالة، ($\alpha = 0.88$ ($\omega h = 0.88$) للدعم والحماية، ($\alpha = 0.84$ ($\omega h = 0.84$) للحصول على التأثير، ($\alpha = 0.77$ ($\omega h = 0.75$) للتجربة المشتركة و ($\alpha = 0.70$ ($\omega h = 0.71$) للمبادرة من الآخر. وبلغ معامل الاتساق الداخلي لعامل الدرجة الثانية ($\omega = 0.81$) و ($\omega = 0.86$)، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس العام ($\alpha = 0.90$ ($\omega h = 0.94$). وأشارت إلى أن النموذج كان ثابتاً تماماً فيما يتعلق بالجنس، فحصلت النساء على درجات أعلى من الرجال في عامل الدرجة الثانية (كان الاختلاف المعياري $d = 0.40$ ، $p = 0.000$ وعلى وجود تأثير ($d = 0.28$ ، $p = 0.000$)، بينما سجل الرجال درجات أعلى في بعد الأصالة ($d = -0.22$ ، $p = 0.000$). كانت الفروق بين الرجال والنساء غير ذات دلالة إحصائية في بعد الدعم والحماية ($d = 0.09$ ، $p = 0.286$)، وبعد التجربة المشتركة ($d = 0.14$ ، $p = 0.137$)، وبعد المبادرة من الآخر ($d = 0.11$ ، $p = 0.200$). ثانياً، كما تم التحقق من الثبات بين فئتين عمريتين. تم تقسيم العينة وفقاً للقيمة المتوسطة (العمر ٢٨ مقابل العمر < ٢٨).

كما هدفت الدراسة التي أجراها توكسوي وآخرون (Toksoy et al., 2021) إلى التحقق من الخصائص السيكمومترية لمقياس الحاجات العلائقية (RNSS Needs Satisfaction Scale) من قبل زيفليك وآخرون (Žvelc et al., 2020) في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (٥٦١) طالباً من طلاب كليات الطب والهندسة والحقوق والفنون الجميلة والعلوم الصحية وعلوم الرياضة بالإضافة إلى موظفين من كلية الطب في جامعة كوجالي، أشارت نتائج الدراسة أن البنية العملية للمقياس تكونت من خمسة أبعاد ($\chi^2 / df = 2.03$ ، $IFI = 0.921$ ، $TLI = 0.914$ ، $CFI = 0.928$ ، $RMSEA = 0.048$ ، $AIC = 464.211$)، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٨٣)، مما يشير إلى أن الاتساق الداخلي للمقياس كان مرتفعاً.

كما أجرت المقداد (٢٠٢٠) إلى بحث العلاقة بين الحاجات العلاقتية المعد من قبل (Žvelc et al., ٢٠٢٠) والضيق النفسي لدى عينة من المتزوجين في المملكة الأردنية الهاشمية. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) من الذكور والإناث في محافظتي إربد وعمان. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أبعاد الأصالة والدعم والتأثير للحاجات العلاقتية كان مرتفعاً، بينما كان مستوى كل من بعدي الخبرة والمبادرة متوسطاً. وأوضحت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الحاجات العلاقتية ومقياس القائمة المعدلة للأعراض المرضية، وذلك بين أبعاد (الأصالة والدعم والخبرة والمبادرة) وبين أبعاد الضيق النفسي ما عدا بعد (المخاوف المرضية)، كما بينت أن الحاجات العلاقتية تنبأ بشكل دال إحصائياً بمستوى الضيق النفسي، وتشير النتائج إلى أنه كلما انخفضت تلبية الحاجات العلاقتية (الأصالة والدعم والتأثير) فإن ذلك يقابله ارتفاع في مستوى الضيق النفسي، وكانت الحاجات العلاقتية أقل تلبية عند المتزوجين لأكثر من عشر سنوات ولدى ذوي الدخل الأعلى، بينما مؤشرات الضيق النفسي كانت ترتفع كلما انخفض الدخل وكلما كان المستوى التعليمي أقل.

يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت الحاجات العلاقتية للمتزوجين، والأدوات التي قام بتطويرها عدداً من المختصين لقياس الحاجات العلاقتية في بيئات مختلفة، (النسخة التركية، العربية، التشيكية، الإسبانية، والأردنية)، وتشابه هذه الدراسة مع الدراسات المشار لها أعلاه من حيث الهدف، والأسلوب، والمنهج المتبع؛ فضلاً عن الأهمية التي جاءت بها هذه الدراسة، في حين أن أبرز ما يميز الدراسة الحالية المجتمع الذي طبقت فيه (المملكة العربية السعودية)، والمنهج المتبع، وفئة الدراسة المستهدفة، والحاجة الفعلية في حدود الاطلاع لهذه المقاييس في بيئة الدراسة، كما أنها اختلفت عن بعض الدراسات من حيث الفئة المستهدفة ومنهجية الدراسة وطريقة الإجراءات المتبعة، في حين أفيد من الدراسات السابقة في تحديد طرق التحقق من الصدق والثبات المتبعة، وصياغة فروض الدراسة، وتحديد المشكلة الأساسية من الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع المتزوجين في مدينة الرياض (ذكوراً وإناثاً) ولم يتمكن الباحثان من تحديد عددهم لعدم وجود إحصائيات تتعلق بهذه الفئة. فيما تكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) متزوجاً ومتزوجة في مدينة الرياض، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة (المتيسرة) الذين تراوحت أعمارهم من (٢٣) سنة إلى (٤٧) سنة من خلال إعداد رابط إلكتروني عبر منصة (google form) وتوزيعه على أفراد العينة المستهدفة التي انطبقت عليها شروط المشاركة في الدراسة الحالية والتي تمثلت: ١. الموافقة على المشاركة في الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها وفهم أهدافها العامة. ٢. أن يكون أفراد الدراسة من المتزوجين من كلال الجنسين من الذكور والإناث. ٣. تتم الإجابة على أسئلة الدراسة بشكل مستقل (بمعنى ليسوا couple). ٤. لا يعاني المستجيبون على أداة الدراسة من مشكلات أو صراعات أسرية أثناء فترة تطبيق الدراسة. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة

جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (ن = ٤٨٢)

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية %
النوع الاجتماعي	ذكور	186	38.6%
	إناث	296	61.4%
عدد سنوات الزواج	(١) إلى ثلاث سنوات	136	28.2%
	من أربع إلى سبع سنوات	84	17.4%
	أكثر من سبع سنوات	262	54.4%
عدد الأطفال	من (١) إلى ثلاث أولاد	251	52.1%
	من (٤) إلى سبع أولاد	146	30.3%
	لا يوجد أولاد	85	17.6%

يتضح من الجدول (١) تباين في توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية حيث جاء عدد الإناث أعلى من الذكور تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، في حين بلغ عدد أفراد العينة من المتزوجين لأكثر من سبع سنوات (٢٦٢) متزوجاً ومتزوجة مقارنة بالأعداد الأخرى لسنوات الزواج، وأخيراً بالنسبة لعدد الأبناء فقد بلغ عدد من لديهم من طفل إلى ثلاثة أطفال (٢٥١) مقارنة بالأعداد الأخرى.

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحاجات العلاقية للمتزوجين (Žvelc i ostali, 2020)، وترجمته للبيئة العربية للتحقق من خصائصه السيكمومترية.

أولاً: معلومات المقياس

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحاجات العلاقية المعد من قبل زفيليك وآخرون (Zvelc, et al (2020) والمترجم من قبل الباحثان، ويهدف المقياس لمعرفة الحاجات العلاقية لدى المتزوجين، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٢٠) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي: ١. الأصالة وهي الحاجة إلى الشعور والأمان في العلاقة مع الآخرين، والشعور بتقبل الآخرين له ويفهمونه ويحترمونه، ويشتمل هذا البعد على الفقرات (١٦، ١٢، ١١، ٢)؛ ٢. الدعم والحماية وتتمثل بالحاجة إلى القبول من شخص آخر مستقر ويمكن الاعتماد عليه، والشعور بالراحة والطمأنينة عند تحقق هذه الحاجة، كما تعني الاعتماد على شخص قوي وداعم تربطهم به علاقة إيجابية، ويشتمل على (١٧، ١٣، ٤، ٣)؛ ٣. التأثير وهي الحاجة إلى الشعور بتأثير الفرد على الآخرين، وإحداث تغير في حياتهم؛ مما يشعره بالرضا بكون الآخرين المهتمين يتقبلون رأيه ونصيحته وأفكاره، ويشتمل على الفقرات (٢٠، ١٩، ١٥، ٦)؛ ٤. الخبرة المشتركة وهي الحاجة إلى تأكيد التجربة الشخصية، ومشاركة الاهتمامات والخبرات والمشاعر مع شخص آخر يتواجد معه بصفة دائمة، ولديه صفات مماثلة في تجاربه وحياته الشخصية، وتشمل (١٤، ٨، ٥، ١)؛ ٥. المبادرة من الآخرين وهي حاجة إلى معرفة الآخرين ومساعدتهم أو مساعدة الآخرين للشخص دون طلب ذلك مسبقاً بمعنى الشعور بأن شخص ما يفعل كل شيء لك دون طلبك ذلك منه، ويشتمل هذا البعد على الفقرات (١٨، ١٠، ٩، ٧).

ولغايات تصحيح مقياس الحاجات العلاقية تكوّن مقياس الحاجات العلاقية بصورته النهائية من (٢٠) فقرة موزعة على خمسة أبعاد يُجاب عليها وفق تدريب خمس يشتمل البدائل التالية (دائماً وتعطى عند تصحيح مقياس (٥) درجات، وغالباً وتعطى (٤) درجات، وأحياناً وتعطى (٣) درجات، ونادراً وتعطى (٢) ومطلقاً وتعطى (١) درجة واحدة. علماً بأن الدرجة المرتفعة تعكس مستوى مرتفع من الحاجات العلاقية، والرغبة في الحصول على تجربة مشتركة ذات تأثير وتلبية الحاجات الأخرى وإشباعها، وتتراوح درجات المقياس الكلية من (٢٠-١٠٠) درجة توزع على النحو التالي: (٤٠-٦٠ درجة منخفضة من الحاجات العلاقية، ٦١-٨٠ درجة معتدلة من الحاجات العلاقية، ٨١-١٠٠ درجة مرتفعة من الحاجات العلاقية).

ثانياً: الخصائص السيكمومترية للمقياس في صورته الأصلية

بينت نتائج تحليل العامل التأكيدى ملائمة البيانات للنموذج المقترح $CFI = 0.88$ ، $df = 424$ ، $970.27 = \chi^2$ ، $RMSEA = 0.07$ ، $NNFI = 0.87$ ، $AIC = 1939.46$ ، $SRMR = 0.06$ ، $CI = (0.08, 0.06)$ ، $p < 0.000$ ، وأشار اختبار سكري والتحليل إلى خمسة أبعاد فست (٤٩,٥٤٪) من التباين.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة تم تفرغ إجابات المشاركين في الدراسة على البرنامج الإحصائي (SPSS)، وإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person)، والتحليل العاملي (Factor Analysis) ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وثبات الإعادة (Test - Retest Reliability) وتحليل التباين الثنائي - والثلاثي والتفاعل بينهما (Two - Three - way analysis of variance)، واختبار (Scheffe).

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول «ما دلالات الصدق لمقياس الحاجات العلاقية المُعرب لدى عينة من المتزوجين؟» تم استخدام عدد من الطرق الإحصائية للتحقق من مؤشرات الصدق التي يتمتع بها المقياس دلالات الصدق البنائي (Construct Validity)، والصدق النفسية العاملي (Factor Analysis) وصدق معاملات الاتساق الداخلي (person) وللتدليل على صدق فقرات المقياس (صدق المحتوى)؛ تم التحقق منه اعتماداً على التحليل النظري من خلال تحديد السمة المرغوب قياسها، وهي الحاجات العلاقية لدى المتزوجين، ومن خلال صياغة الفقرات وتحكيمها من الخبراء. وفيما يلي عرض لإجراءات التحقق من الصدق التي يتمتع بها المقياس.

قام الباحثان بترجمة عبارات المقياس للغة العربية، ثم ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من قبل بعض المختصين في الإرشاد والعلاج النفسي، والمقياس والتقويم؛ بهدف اختيار المفردات والعبارات الأكثر وضوحاً والأنسب لنص العبارة المترجمة في لغتها الأصلية، كما عُرضت الصورتان (العربية المترجمة، الأجنبية الأصلية)، على خمسة من أعضاء هيئة التدريس (حملة درجة الدكتوراه) في كلية اللغات والترجمة للتحقق من تطابق الترجمة. وقد تم تعديل بعض الفقرات والكلمات في الصورة المترجمة من المقياس؛ وفي ضوء ملحوظات المحكمين المتخصصين والمترجمين ممن عرضت عليهم نسخة من المقياس واتفقهم بنسبة (٨٠٪) تم التوصل لنسخة مُعربة مكونة من خمسة أبعاد موزعة على (٢٠) فقرة لمقياس الحاجات العلاقية للمتزوجين، هي: ١. الأصالة وهي الحاجة إلى الشعور والأمان في العلاقة مع الآخرين، والشعور بتقبل الآخرين له ويفهمونه ويحترمونه. ٢. الدعم والحماية وتتمثل بالحاجة إلى القبول من شخص آخر مستقر ويمكن الاعتماد عليه، والشعور بالراحة والطمأنينة عند تحقق هذه الحاجة، كما تعني الاعتماد على شخص قوي وداعم تربطهم به علاقة إيجابية. ٣. التأثير وهي الحاجة إلى الشعور بتأثير الفرد في الآخرين، وإحداث تغير في حياتهم؛ مما يشعره بالرضا بكون الآخرين المهتمين يتقبلون رأيه ونصيحته وأفكاره. ٤. الخبرة المشتركة وهي الحاجة إلى تأكيد التجربة الشخصية، ومشاركة الاهتمامات والخبرات والمشاعر مع شخص آخر موجود معه بصفة دائمة، ولديه صفات مماثلة في تجاربه وحياته الشخصية. ٥. المبادرة من الآخرين وهي حاجة إلى معرفة الآخرين ومساعدتهم أو مساعدة الآخرين للشخص دون طلب ذلك مسبقاً بمعنى الشعور بأن شخص ما يفعل كل شيء لك دون طلبك ذلك منه.

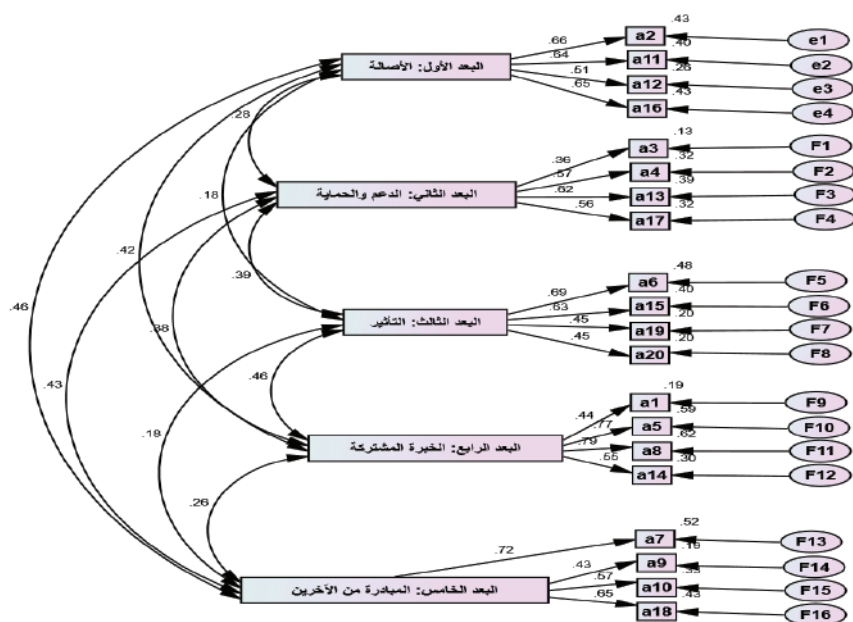
ثانياً: صدق المحكمين

لتحقيق أهداف الدراسة تم التحقق من صدق المحكمين من خلال عرضها على عدد من المختصين في المجال النفسي وعددهم ستة محكمين (ن=٦) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، والمقياس والتقويم، للتحقق من وضوح العبارات، وارتباطها بأبعاد الدراسة، وخلوها من الفقرات الغامضة وغير الواضحة، والملائمة لبيئة الدراسة (المملكة العربية السعودية) والعينة المستهدفة من المتزوجين من كلا الجنسين، وفي ضوء ملحوظات المحكمين، واتفقهم بنسبة (٨٠٪) فقد تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية فقط في حين احتفظ المقياس ب (٢٠) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد هي (الأصالة، الدعم والحماية، الخبرة المشتركة، التأثير، المبادرة من الآخرين).

ثالثاً: الصدق البنائي

تم تطبيق بعض من الاختبارات لضمان مناسبة البيانات المتعلقة بأداة الدراسة قبل البدء في اختبار صحة النموذج البنائي، أي أنه عندما تكون النتائج في هذا التحليل مطابقة لقيمة معينة يتم قبول النموذج ثم عمل اختبارات معنوية، وتمت تلك الاختبارات في توضيح العلاقة بين المتغيرات ومقاييسها، واتخاذ إجراءات لضمان الصدق والصلاحية لجميع المتغيرات في النموذج، لمجالات مستوى الحاجات العلاقية لدى المتزوجين من خلال:

١. **التحليل العاملي:** تم التحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال إجراء تحليل عاملي استكشافي وتوكيدي بعد تطبيق المقياس على (٤٨٢) متزوجاً ومتزوجة، وتم تقييم مصداقية فقرات مقياس الحاجات العلاقية من خلال فحص قيم تحليل المسار (Path Analyses) للتأكد من وجود أو عدم وجود علاقة بينها وبين فقرات المقاييس الأخرى التي تقيس بعداً مختلفاً، والمعيار المقبول هنا هو مؤشرات فقرات المقياس ذات التشبعات (٠,٤٠) أو أكثر؛ مما يعني ضمناً أن هناك تبايناً مشتركاً بين المتغيرات ومقاييسها. جاءت جميع الفقرات في المقياس بأبعادها كانت أكبر من (٠,٥٠) حيث يشير الشكل (١) إلى أن جميع أبعاد نموذج الدراسة مقبولة، حيث جاءت القيمة أكبر من (٠,٢٠)، كما هو مبين في الشكل الآتي (١):



يوضح الشكل (١) التحليل العاملي لجميع المتغيرات في النموذج: متغيرات مستوى الحاجات العلاقية لدى المتزوجين بأبعادها، حيث تم استخدام التحليل العاملي بوصفه منهجاً إحصائياً لتحليل بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف، حيث تبين أن معامل تشعب الفقرات على عواملها كانت ملائمة لجميع المتغيرات. ويبين الجدول (٣) النتائج الخاصة بذلك:

الجدول (٣) التحليل العاملي الاستكشافي لكل بعد من أبعاد مقياس الحاجات العلاقية لدى المتزوجين

م	الأصالة	المبادرة من الآخرين	الخبرة المشتركة	التأثير	الدعم والحماية
18		620.			
10		638.			
9		601.			
7		559.			
14			637.		
8			798.		
5			798.		
1			278.		
20				660.	
19				614.	
15				707.	
6				727.	
17					688.
13					583.
4					454.
3					624.
16	636.				
12	671.				
11	727.				
2	670.				

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات جاءت أكبر من (٠,٢٠)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً تحقق أهداف الدراسة؛ فقد ذكر جارسيا (Grci, 2011)) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (٠,٣٠) تعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (٠,٣٠ - أقل أو يساوي ٠,٧٠) تعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (٠,٧٠) تعد قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات الأداة، كما تم استخدام المؤشرات الآتية، وكما هو مبين في الجدول التالي، للكشف عن مدى ملائمة البيانات، كما يلي:

جدول (٤) مؤشرات جودة مطابقة مقياس الحاجات العلاقية لدى المتزوجين

المؤشر	القيمة	المدى المثالي لأفضل مطابقة
مربع كاي (Chi square (CMIN	12249.924	دالة إحصائية
درجات الحرية (df)	270	
مستوى الدلالة	0.00	
CMIN/DF	45.366	أن تكون > 5. والأفضل > 3
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSE	0.041	أن تكون > 0.08. والأفضل > 0.05
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	0.043	أن تكون > 5. والأفضل > 3
مؤشر جودة المطابقة GFI	0.932	أن تكون < 0.90
مؤشر جودة المطابقة GFI	0.912	أن تكون < 0.90
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.932	أن تكون < 0.90
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.924	أن تكون < 0.90
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	0.932	أن تكون < 0.90
مؤشر توكر لويس TLI	0.935	أن تكون < 0.90

يتضح من الجدول (٤) وجود مطابق جيدة لمقياس الحاجات العلاقية للمتزوجين، مع بيانات عينة الدراسة، وكانت جميع القيم في المدى المثالي؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (١٢٢٤٩/٩٢٤)، وهي قيمة دالة إحصائية عند درجات حرية (٢٥) كما بلغت النسبة بين قيمة مربع كاي ودرجات الحرية CINDE (٤٥/٣٦٦)، وجاءت قيمة جذر متوسط من خطأ التقريب RMSEA (٠.٠٤١) وجذر متوسط مربعات البواقي MR (٠.٠٤٣)، وكلتاهما > (٠.٠٥)، بما يدل على النموذج البنائي للعلاقات بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، كما تراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة (GFI- AGFI- NFI FI IFI TLI) من (٠,٩١٢) إلى (٠,٩٣٥)، وجميعها يدل على أفضل مطابقة.

2. **الاتساق الداخلي للمقياس:** تم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معاملات الاتساق الداخلي من خلال حساب: أ. **معامل ارتباط بيرسون (person)** للكشف عن ارتباط الفقرة بالبعد والأداة ككل، كما في الجدول (٥) جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الحاجات العلاقية من جهة والدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية التي تتبع له من جهة أخرى (ن = ٣٨٢)

البعد	الرقم	مضمون فقرات الحاجات العلاقية	الارتباط مع	
البعد الأول:			البعد	الأداة ككل
البعد الثاني: المبادرة	٢	أشعر بحرية إظهار مشاعري للآخرين والتعبير عن رأيي.	**656.	**451.
	١١	لقد لاحظت أن الآخرين يتبعون اقتراحاتي بشكل متكرر	**635.	**397.
	١٢	في الغالب يسأل الآخرون عن رأيي في موضوع معين.	**511.	**364.
	١٦	أشارك بعض الأشخاص المشابهين لي تجاربي الحياتية	**653.	**463.
البعد الثالث: الخبرة المشتركة	٧	لدي شخص واحد على الأقل يزودني بالمعلومات التي أحتاجها في حياتي.	**719.	**563.
	٩	ياخذ الآخرون نصائحي بشكل جدي بكونها من القلب.	**434.	**276.
	١٠	أشعر بأن لدي تأثيراً على الآخرين	**570.	**369.
	١٨	يفاجئني الآخرون بطريقة لطيفة وممتعة	**653.	**405.
	١	لا أستطيع إخفاء معلومات للأشخاص المقربين مني.	**437.	**334.
	٥	لدي شخص قوي ومستقر يمكن الاعتماد عليه في حياتي.	**767.	**537.
	٨	في أوقات الشدة لدي شخص يمكنه مساعدتي والوقوف بجانبني وحل مشكلاتي	**786.	**601.
	١٤	في الغالب يسأل الآخرون عن رأيي حول موضوع معين	**545.	**415.

٦	أعرف شخصا قادرا يمكنه مساعدتي إذا واجهتني مشكلة ما.	693.	502.
٥	أعرف بعض الأشخاص الذين يتمتعون بنظرة مشابهة للعالم.	629.	448.
١٩	يفعل الأشخاص المقربون مني أشياء من أجلي دون سؤلهم.	452.	489.
٢٠	لم يسبق لأحد أن أعد لي مفاجأة جميلة.	446.	445.
٣	لا أجد التظاهر أمام الأشخاص المهمين بالنسبة لي ضرورة.	360.	488.
٤	أتمكن من إظهار الحقيقة للأشخاص المهمين بالنسبة لي دون خوفي من الرفض	568.	501.
١٣	تتكون دائرة علاقات الاجتماعية بمن يماثلني في خبراته وهواياته ومهاراته	622.	436.
١٧	يساعدني الكثير من الأشخاص حتى لو لم أطلب منهم ذلك.	563.	460.

البعد الرابع:
التأثير

البعد الخامس: الدعم
والحمية

يتضح من الجدول (٥) أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الأول: الأصالة مع البعد تراوحت بين (511 - 656) مع بُعدها، وبين (364 - 463) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد: الدعم والحمية امتدت بين (360 - 622) مع بُعدها، وبين (436 - 501) مع الدرجة الكلية للمقياس، أمّا بعد: التأثير فقد امتدت قيمه بين (452.693 - 454) مع بُعدها، وبين (334 - 601) مع الدرجة الكلية للمقياس. أمّا بعد المبادرة من الآخرين فقد امتدت قيمه بين (434 - 719) مع بُعدها، وبين (276 - 405) مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد أُعتمد معامل ارتباط لا يقل عن (٠,٢٠) معياراً لقبول الفقرة، وفقاً لما أشار إليه الفقي (٢٠٠٩) وبذلك قُبلت جميع فقرات المقياس.

ب. **معاملات الارتباط المصححة** تم حساب معاملات الارتباط المصححة بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له بعد حذف المفردة، كما في الجدول

جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط المصححة بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له بعد حذف المفردة

البعد	رقم المفردة	معاملات الارتباط المصححة
الأصالة	2	689.
	11	696.
	12	734.
	16	690.
المبادرة من الآخرين	7	649.
	9	740.
	10	703.
	18	676.
الخبرة المشتركة	1	771.
	5	673.
	8	768.
	14	745.
التأثير	6	776.
	5	735.
	19	652.
	20	691.
الدعم والحمية	3	703.
	4	728.
	13	700.
	17	725.

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة بين كل مفردة مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة، بما يشير إلى الاتساق الداخلي.

3. **الصدق التمييزي:** تم استخدام هذه النوع من الصدق لقياس مدى اختلاف متغيرات الدراسة عن بعضها البعض، وبالتالي عدم تشابه المتغيرات وأن كل متغير منها يمثل نفسه، وذلك بالتحقق من عدم وجود ارتباط خطي مرتفع بين أبعاد المقياس والبالغ عددها (خمس أبعاد)، وكما هو مبين في الجدول (٧):

جدول (٧): معاملات الارتباط لمقياس متغيرات الحاجات العلاقية للمتزوجين (ن = ٤٨٢)

المجالات	أبعاد مقياس الحاجات العلاقية					الدرجة الكلية للأداة
	الأصالة	الدعم والحماية	التأثير	الخبرة المشتركة	المبادرة من الآخرين	
الأصالة	1					.772**
الدعم والحماية	.466**	1				.762**
التأثير	.448**	.644**	1			.821**
الخبرة المشتركة	.451**	.436**	.577**	1		.734**
المبادرة من الآخرين	.531**	.409**	.468**	.338**	1	.723**

يتبين من الجدول (٧) أن أداة الدراسة تتصف بالصدق التمايزي، حيث جاءت جميع الارتباطات أعلى من (٠,٢٠)، وهي معيار لقبول الفقرة، وفقا لما أشار إليه الفقي (٢٠٠٩) وبذلك قُبلت جميع فقرات المقياس.

إجابة السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على «ما دلالات الثبات التي يتمتع بها مقياس الحاجات العلاقية للمتزوجين (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية)؟» تم التحقق من ثبات مقياس الحاجات العلاقية للمتزوجين باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، وثبات التجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية للأداة، وتم التحقق من مصداقية نتائج الثبات باستخدام معامل ثبات مكدونالد أوميغا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨) يوضح حساب معامل ثبات (ثبات ألفا كرونباك، وثبات التجزئة النصفية، ومعامل ثبات مكدونالد أوميغا) لكل بعد من أبعاد مقياس الحاجات العلاقية للمتزوجين (ن = ٤٨٢)

م	الأبعاد	عدد الفقرات		طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباك	التجزئة النصفية	مكدونالد أوميغا	
١.	الأصالة	4	.73	.87	.86
٢.	الدعم والحماية	4	.67	.84	.83
٣.	التأثير	4	.66	.70	.71
٤.	الخبرة المشتركة	4	.74	.90	.91
٥.	المبادرة من الآخرين	4	.72	.83	.82
	الدرجة الكلية للأداة	20	.72	.88	.83

يتضح من الجدول (٨) مناسبة ثبات أبعاد الأداة حيث جاءت قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباك (٠,٧٢) وهي قيمة مناسبة، وبلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٨) وأيدت نتيجة ثبات مكدونالد أوميغا النتيجة السابقة حيث بلغت قيمته (٠,٨٣).

إجابة السؤال الثالث

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نص على «ما الفروق في الحاجات العلاقية لدى المتزوجين تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، عدد الأطفال، عدد سنوات الزواج)؟» تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى إجراء اختبارات التباين الأحادي، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شافيه للمقارنات البعدية، حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة الحاجات

العلاقائية لدى المتزوجين، وفقاً لمتغير (الجنس، الخبرة، عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج)، كما يلي:

1. **الفروق تبعا لمتغير النوع الاجتماعي:** حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الحاجات العلاقية لدى المتزوجين والأداة الكلية، وفقاً لمتغير الجنس، ويبين جدول (٩) ذلك.

الجدول (٩) اختبار «ت» لعينتين مستقلتين حول الحاجات العلاقية (الأبعاد والدرجة الكلية للأداة) لدى عينة من المتزوجين تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، أنثى) (ن = ٤٨٢)

المجالات	الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الأصالة	ذكور	186	14.1882	3.26853	678.-	498.
	إناث	296	14.3885	3.08870		
البعد الثاني: الدعم والحماية	ذكور	186	13.3817	2.97003	720.	472.
	إناث	296	13.1824	2.94822		
البعد الثالث: التأثير	ذكور	186	13.5430	2.88534	2.579	010.
	إناث	296	12.8176	3.07981		
البعد الرابع: الخبرة المشتركة	ذكور	186	13.3226	3.26873	1.481	139.
	إناث	296	12.8446	3.55816		
البعد الخامس: المبادرة من الآخرين	ذكور	186	13.9462	3.43075	667.-	505.
	إناث	296	14.1554	3.29707		
الدرجة الكلية للأداة	ذكور	186	68.3817	10.65526	965.	335.
	إناث	296	67.3885	11.20265		

يلاحظ من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الحاجات العلاقية لدى المتزوجين والأداة الكلية، باستثناء مجال بعد التأثير حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

2. **الفروق في الحاجات العلاقية تبعا لمتغير عدد الأولاد:** لإيجاد الفروق الاحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية تُعزى إلى متغير عدد الأبناء، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (one way a nova)، وكما هو مبين في الجدول (١٠):

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات العلاقتية (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير عدد الأطفال (ن = ٤٨٢)

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول: الأصالة	من طفل إلى ثلاثة أطفال	251	14.2789	3.26710
	من أربعة إلى سبعة أطفال	146	14.2466	3.47317
	لا يوجد أطفال	85	14.5176	2.10788
	المجموع	482	14.3112	3.15745
البعد الثاني: الدعم والحماية	من طفل إلى ثلاثة أطفال	251	13.3466	2.94540
	من أربعة إلى سبعة أطفال	146	12.9041	3.08126
	لا يوجد أطفال	85	13.6118	2.72595
	المجموع	482	13.2593	2.95517
البعد الثالث: التأثير	من طفل إلى ثلاثة أطفال	251	12.9920	2.77560
	من أربعة إلى سبعة أطفال	146	14.0479	2.95794
	لا يوجد أطفال	85	11.7765	3.31079
	المجموع	482	13.0975	3.02396
البعد الرابع: الخبرة المشتركة	من طفل إلى ثلاثة أطفال	251	12.9363	3.63812
	من أربعة إلى سبعة أطفال	146	13.5000	3.11448
	لا يوجد أطفال	85	12.4941	3.38633
	المجموع	482	13.0290	3.45376
البعد الخامس: المبادرة من الآخرين	من طفل إلى ثلاثة أطفال	251	14.3147	3.46649
	من أربعة إلى سبعة أطفال	146	13.3493	3.51861
	لا يوجد أطفال	85	14.6118	2.37594
	المجموع	482	14.0747	3.34730
الدرجة الكلية للأداة	من طفل إلى ثلاثة أطفال	251	67.8685	11.82788
	من أربعة إلى سبعة أطفال	146	68.0479	9.50160
	لا يوجد أطفال	85	67.0118	10.91689
	المجموع	482	67.7718	10.99413

يظهر الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسة والأداة الكلية على حسب متغير عدد الأولاد، ولمعرفة الفروق الإحصائية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (one way a nova)، وكما يلي:

الجدول (11) اختبار تحليل التباين الأحادي (one away a nova) حول الحاجات العلاقتية (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير عدد الأطفال (ن = ٤٨٢)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الاحصائية
البعد الأول: الأصالة	بين المجموعات	4.495	2	2.247	225.	799.
	داخل المجموعات	4790.825	479	10.002		
	المجموع	4795.320	481			
البعد الثاني: الدعم والحماية	بين المجموعات	30.893	2	15.446	1.774	171.
	داخل المجموعات	4169.690	479	8.705		
	المجموع	4200.583	481			
البعد الثالث: التأثير	بين المجموعات	283.016	2	141.508	16.470	000.
	داخل المجموعات	4115.401	479	8.592		
	المجموع	4398.417	481			
البعد الرابع: الخبرة المشتركة	بين المجموعات	58.866	2	29.433	2.483	085.
	داخل المجموعات	5678.727	479	11.855		
	المجموع	5737.593	481			

006.	5.259	57.901	2	115.803	بين المجموعات	البعد الخامس: المبادرة من الآخرين
		11.009	479	5273.509	داخل المجموعات	
			481	5389.311	المجموع	
773.	258.	31.291	2	62.582	بين المجموعات	الدرجة الكلية للأداة
		121.245	479	58076.314	داخل المجموعات	
			481	58138.896	المجموع	

يتبين من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات مقياس الحاجات العلاقتية والأداة ككل، باستثناء بعد (التأثير، والمبادرة من الآخرين)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام شافيه، وكما يلي:

الجدول (١٢) اختبار شففيه (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق في الحاجات العلاقتية (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير عدد الأطفال (ن = ٤٨٢)

المجالات	(I) الخبرة	(J) الخبرة	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
البعد الثالث: التأثير	من طفل إلى ثلاثة أطفال	من أربعة إلى سبعة أطفال	-1.05591*	002.
		لا يوجد أطفال	1.21556*	003.
	من أربعة إلى سبعة أطفال	من طفل إلى ثلاثة أطفال	1.05591*	002.
		لا يوجد أطفال	2.27147*	000.
	لا يوجد أطفال	من طفل إلى ثلاثة أطفال	-1.21556*	003.
		من أربعة إلى سبعة أطفال	-2.27147*	000.
البعد الخامس: المبادرة من الآخرين	من طفل إلى ثلاثة أطفال	من أربعة إلى سبعة أطفال	96543.	015.
		لا يوجد أطفال	29702.-.	756.
	من أربعة إلى سبعة أطفال	من طفل إلى ثلاثة أطفال	96543.-.	015.
		لا يوجد أطفال	-1.26245*	015.
	لا يوجد أطفال	من طفل إلى ثلاثة أطفال	29702.	756.
		من أربعة إلى سبعة أطفال	1.26245*	015.

يُلاحظ من جدول (١٢) وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الحاجات العلاقتية لبعدي التأثير والمبادرة من الآخرين بين فئة لا يوجد أطفال وفئة من أربع إلى سبع أولاد ولصالح لا يوجد أطفال مقارنة بالفئات الأخرى.

3. **الفروق في الحاجات العلاقتية لدى المتزوجين تبعاً لمتغير عدد سنوات الزواج:** لإيجاد الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية تُعزى إلى متغير عدد سنوات الزواج، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (one way a nova)، وكما هو مبين في الجدول (١٣):

الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحاجات العلاقتية (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير عدد سنوات الزواج (ن = ٤٨٢)

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول: الأصالة	من سنة إلى ثلاث سنوات	136	14.9118	2.49287
	من أربعة إلى سبعة أطفال	84	14.5476	3.18280
	أكثر من سبع سنوات	262	13.9237	3.40299
	المجموع	482	14.3112	3.15745
البعد الثاني: الدعم والحماية	من سنة إلى ثلاث سنوات	136	13.6029	2.78163
	من أربع إلى سبع سنوات	84	13.8571	2.72048
	أكثر من سبع سنوات	262	12.8893	3.06993
	المجموع	482	13.2593	2.95517
البعد الثالث: التأثير	من سنة إلى ثلاث سنوات	136	12.0735	3.07832
	من أربعة إلى سبعة أطفال	84	13.1786	2.96632
	أكثر من سبع سنوات	262	13.6031	2.88922
	المجموع	482	13.0975	3.02396
البعد الرابع: الخبرة المشتركة	من سنة إلى ثلاث سنوات	136	12.9338	3.44954
	من أربعة إلى سبعة أطفال	84	13.4286	3.27195
	أكثر من سبع سنوات	262	12.9504	3.51589
	المجموع	482	13.0290	3.45376
البعد الخامس: المبادرة من الآخرين	من سنة إلى ثلاث سنوات	136	15.0147	2.64991
	من أربعة إلى سبعة أطفال	84	15.0119	3.03591
	أكثر من سبع سنوات	262	13.2863	3.56630
	المجموع	482	14.0747	3.34730
الدرجة الكلية للأداة	من سنة إلى ثلاث سنوات	136	68.5368	11.18988
	من أربعة إلى سبعة أطفال	84	70.0238	11.66291
	أكثر من سبع سنوات	262	66.6527	10.56115
	المجموع	482	67.7718	10.99413

يظهر الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسة والأداة الكلية على حسب متغير عدد سنوات الزواج، ولمعرفة الفروق الإحصائية تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (one way a nova)، وكما يلي:

الجدول (١٤) اختبار تحليل التباين الأحادي (one away a nova) حول الحاجات العلاقتية (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير عدد سنوات الزواج (ن = ٤٨٢)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الأصالة	بين المجموعات	93.096	2	46.548	4.742	009.
	داخل المجموعات	4702.224	479	9.817		
	المجموع	4795.320	481			
البعد الثاني: الدعم والحماية	بين المجموعات	81.948	2	40.974	4.765	009.
	داخل المجموعات	4118.635	479	8.598		
	المجموع	4200.583	481			
البعد الثالث: التأثير	بين المجموعات	210.113	2	105.057	12.015	000.
	داخل المجموعات	4188.304	479	8.744		
	المجموع	4398.417	481			

507.	681.	8.131	2	16.263	بين المجموعات	البعد الرابع: الخبرة المشتركة
		11.944	479	5721.331	داخل المجموعات	
			481	5737.593	المجموع	
000.	16.981	178.411	2	356.822	بين المجموعات	البعد الخامس: المبادرة من الآخرين
		10.506	479	5032.489	داخل المجموعات	
			481	5389.311	المجموع	
031.	3.484	416.867	2	833.735	بين المجموعات	الدرجة الكلية للأداة
		119.635	479	57305.162	داخل المجموعات	
			481	58138.896	المجموع	

يتبين من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس الحاجات العلاقية والدرجة ككل؛ باستثناء بعد الخبرة الذي أشار إلى عدم وجود فروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الزواج ، ولمعرفة دلالة اتجاه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام شافيه، وكما يلي: ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام شافيه، وكما يلي:

الجدول (١٥) اختبار شفيه (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق في الحاجات العلاقية (الأبعاد والدرجة الكلية) تبعاً لمتغير عدد سنوات الزواج (ن = ٤٨٢)

المجالات	(I) سنوات الزواج	(J) سنوات الزواج	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الأصالة	من سنة إلى ثلاث سنوات	من أربع إلى سبع سنوات	36415.	680.
		أكثر من سبع سنوات	'98810.	008.
	من أربع إلى سبع سنوات	من سنة إلى ثلاث سنوات	36415.-.	680.
		أكثر من سبع سنوات	62395.	252.
	أكثر من سبع سنوات	من سنة إلى ثلاث سنوات	'98810.-.	008.
		من أربع إلى سبع سنوات	62395.-.	252.
البعد الثاني: الدعم والحماية	من سنة إلى ثلاث سنوات	من أربع إلى سبع سنوات	25420.-.	807.
		أكثر من سبع سنوات	71363.	056.
	من أربع إلى سبع سنوات	من سنة إلى ثلاث سنوات	25420.	807.
		أكثر من سبع سنوات	'96783.	024.
	أكثر من سبع سنوات	من سنة إلى ثلاث سنوات	71363.-.	056.
		من أربع إلى سبع سنوات	'96783.-.	024.

020.	-1.10504*	من أربع إلى سبع سنوات	من سنة إلى ثلاث سنوات	البعد الثالث: التأثير
000.	-1.52952*	أكثر من سبع سنوات		
020.	*1.10504	من سنة إلى ثلاث سنوات	من أربع إلى سبع سنوات	
487.	42448.-	أكثر من سبع سنوات		
000.	*1.52952	من سنة إلى ثلاث سنوات	أكثر من سبع سنوات	
487.	42448.	من أربع إلى سبع سنوات		
1.000	00280.	من أربع إلى سبع سنوات	من سنة إلى ثلاث سنوات	البعد الخامس: المبادرة من الآخرين
000.	*1.72845	أكثر من سبع سنوات		
1.000	00280.-	من سنة إلى ثلاث سنوات	من أربع إلى سبع سنوات	
000.	*1.72565	أكثر من سبع سنوات		
000.	-1.72845*	من سنة إلى ثلاث سنوات	أكثر من سبع سنوات	
000.	-1.72565*	من أربع إلى سبع سنوات		
590.	-1.48704*	من أربع إلى سبع سنوات	من سنة إلى ثلاث سنوات	الدرجة الكلية للأداة
234.	1.88409	أكثر من سبع سنوات		
590.	1.48704	من سنة إلى ثلاث سنوات	من أربع إلى سبع سنوات	
038.	*3.37114	أكثر من سبع سنوات		
234.	-1.88409*	من سنة إلى ثلاث سنوات	أكثر من سبع سنوات	
038.	-3.37114*	من أربع إلى سبع سنوات		

يُلاحظ من جدول (١٥) وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة بين فئة من أربع إلى سبع سنوات وبين فئة أكثر من سبع سنوات ولصالح من فئة أربع إلى سبع سنوات.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة كانت مرتفعة، حيث اتضح وجود مطابق جيدة لمقياس الحاجات العلاقية للمتزوجين، مع بيانات عينة الدراسة، وكانت جميع القيم في المدى المثالي؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (١٢٢٤٩,٩٢٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند درجات حرية (٢٥) كما بلغت النسبة بين قيمة مربع كاي ودرجات الحرية CINDE (٤٥,٣٦٦)، وجاءت قيمة جذر متوسط من خطأ التقريب RMSEA (٠,٠٤١) والجذر متوسط مربعات البواقي MR (٠,٠٤٣)، وكلتاهما $> (٠,٠٥)$ ، بما يدل على النموذج البنائي للعلاقات بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، كما تراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة (GFI- AGFI- NFI FI IFI TLI) من (٠,٩١٢) إلى (٠,٩٣٥)، وجميعها يدل على أفضل مطابقة.

وهذا يتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة منها: (Naeem, Aqeel, Maqsood, Yousaf & Ehsan, 2023; Magallares et al., 2023; raurgi et al., 2022; Toksoy et al., 2021; Foran, Lorber, 2020; Zvelc et al., 2020; Pourouva et al., 2020; Malik, Heyman, & Slep, 2020) التي بينت نتائجها الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس، كما يتضح من تشبع الفقرات على العوامل الخمس المشار لها بعد إجراء التقنين أنها لم تختلف في تشبعها على المقياس في صورته الأصلية وفقاً لما تمت الإشارة له في وصف المقياس، كما يظهر درجة مقبولة ومرتفعة من الثبات وهذا يدل على منطقية النتائج وصدقها أثناء عملية الإجابة عليها، ويمكن تفسير ذلك أن المقياس طبق في عدد من البيئات حيث أشارت نتائج الدراسات أنها طبقت في البيئة العربية من جهة والإسبانية، والتركية والتشيكية والسلفانية وغيرها من المجتمعات مما يعني تمتع الأداة بكفاءة سيكومترية عالية ومقبولة للدراسات المحلية وتطبيقها على فئات متباينة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لعدد من العوامل التي تدعم صحة النتيجة أعلاه ومنطقيتها تتمثل بأن الحاجات العلاقاتية التي تعد مطلباً لدى المتزوجين هي حاجات مشتركة بين الأفراد بغض النظر عن الجنس والمكان والزمان، كما يمكن القول إن النظريات التي تناولت العلاقات التفاعلية بين الأفراد ونظرية التعلق ركزت على أبرز هذه الحاجات؛ فضلاً عن القول أن طبيعة الإنسان أنه اجتماعي ولديه رغبة في بناء وتكوين العلاقات وإشباع الحاجات الأساسية في حياته؛ كمطلب يحتاجه الأفراد فالحاجة للحب والمودة حاجة مشتركة بين الأزواج وكذلك الحاجة للتقدير تعد أساسية لبناء العلاقة الزوجية وضمان استمرارية وجودها والحاجة لبناء العلاقات الاجتماعية والمحبة من الآخرين والأصالة والدعم والتأثير في الآخرين جميعها حاجات جذرية يحتاجها الفرد في بناء علاقاته واستمرارها في حياته.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الحاجات العلاقاتية لدى المتزوجين والأداة الكلية، باستثناء مجال بعد التأثير حيث كانت الفروق لصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحاجات العلاقاتية آنفة الذكر أعلاه حاجات مشتركة بين الأفراد يحتاجها الفرد من الذكور والإناث بشكل دوري، ويشترك بها الأفراد بصفة بشرية وليست صفة جندرية يحتاجها جنس دون الآخر وهذا يدل على قوة هذه الحاجات العلاقاتية لاستمرارية البقاء البشري وضمان نجاح وتطور العلاقات البشرية بين الأفراد.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة المقداد (٢٠٢٠، ص ١١٧) التي بينت نتائجها إلى أنه كلما انخفضت تلبية الحاجات العلاقاتية (الأصالة والدعم والتأثير) فإن ذلك يقابله ارتفاع في مستوى الضيق النفسي، وكانت الحاجات العلاقاتية أقل تلبية عند المتزوجين لأكثر من عشر سنوات ولدى ذوي الدخل الأعلى، بينما مؤشرات الضيق النفسي كانت ترتفع كلما انخفض الدخل وكلما كان المستوى التعليمي أقل.

أما ما يتعلق بالنتيجة التي دللت على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الحاجات العلاقاتية لبعدي التأثير والمبادرة من الآخرين بين فئة لا يوجد أطفال وفئة من أربعة إلى سبعة أولاد ولصالح لا يوجد أطفال مقارنة بالفئات الأخرى، فإن هذه النتيجة تعلق بأنه كلما زاد عدد الأطفال في الأسرة دل ذلك على الحاجة الأساسية للتأثير وبناء العلاقات فيما بينهم وزيادة مستوى الترابط الاجتماعي، كما قد تدلل هذه النتيجة على زيادة الحاجة لإبقاء العلاقات بين الأزواج وتحسين الاستجابة العاطفية لتلبية الحاجات العاطفية بين أفراد الأسرة، وربما دللت على هذه النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة بين فئة من أربع إلى سبع سنوات وبين فئة أكثر من سبع سنوات ولصالح من فئة أربع إلى سبع سنوات.

توصيات الدراسة

استناداً إلى النتائج التي تم الوصول إليها، وتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الخصائص السيكومترية، يمكن التوصية بما يلي:

1. تطبيق المقياس في عدة بيئات من الأزواج وربطه بعدد من المتغيرات ذات العلاقة بالجانب الأسري عموماً والزواجي خصوصاً.
2. الاستفادة من المقياس الحالي في الدراسات والأبحاث التي تهتم بدراسة العلاقات الزوجية لدى المتزوجين حديثاً وغيرهم.

- **حمدي، فادي.** فاعلية برنامج تدريبي في الحاجات العلاقاتية في خفض سلوك التنمر وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين)، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠١٥م.
- **المقداد، أروى .** (الحاجات العلاقاتية وارتباطها بالضيق النفسي لدى عينة من المتزوجين في الأردن). رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: جامعة عمان الأهلية، ٢٠٢٠م.
- **الشهري، ندى.** (نموذج سبي مقترح للعلاقة بين مستوى الشعور بالندم ومهارات اتخاذ القرار والقبول الاجتماعي لدى المطلقات في مدينة الرياض). رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢٣م

المراجع الأجنبية

- Blackledge, J. T.** (2003). "An introduction to relational frame theory: Basics and applications". *The Behavior Analyst Today*, 3(4), 421–433
- Bolton, Hall, & L.** (2021). "Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice: A Generalist-eclectic Approach". Springer Publishing Company..
- Erickson, R. J.** (1993). "Reconceptualizing family work: The effect of emotion work on perceptions of marital quality «. *Journal of Marriage and the Family*, 888-900.
- Erskine, & Moursund, P.** (2020). "Contact and relational needs in couple therapy: An integrative psychotherapy perspective «. *International Journal of Psychotherapy*, 2, 24- 35.
- Erskine, R. G.** (2011). "Psychotherapeutic Presence". 2(1), 10–18.
- Erskine, R. G.** (2015). "Relational patterns, therapeutic presence: Concepts and practice of integrative psychotherapy". Routledge.
- Erskine, R. G.** (2018). "Relational patterns, therapeutic presence: Concepts and practice of integrative psychotherapy". Routledge.
- Erskine, R. G.** (2021). "A healing relationship: Commentary on therapeutic dialogues." *A Healing Relationship*, 1–160.
- Foran, H. M., Lorber, M., Malik, J., Heyman, R. E., & Slep, A. M. S.** (2020). "The intimate partner flooding scale «. *Assessment*, 27.(6), 115–1162.
- Gómez-Martín, S., López-Ríos, F., & Mesa-Manjón, H.** (2007). "Relational Frame Theory: Some implications for psychopathology and psychotherapy". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 491–507.
- Gratton, E., & Jourdan-Peyrony, J.** (2018). "Attachment Theory and Psychoanalysis". *Dialogue*, 220(2), 137–141.
- Hammen, C. L.** (2015). "Current opinion in psychology". *Current Opinion in Psychology*, 4, 80–85.

House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). “Social relationships and health”. *Science*, 241(4865), 540–545.

Iraurgi, I., Gómez-Marroquín, I., Erskine, R., Mauriz, A., Martínez-Rodríguez, S., Gorbeña, S., & Žvelc, G. (2022). “Adaptation to Spanish of the “Relational Needs Satisfaction Scale”: Translation and psychometric testing”. *Frontiers in Psychology*, 13(August), 1–12.

Magallares, A., Matera, C., Recio, P., & Molero, F. (2023). “Psychometric properties of the Spanish version of the Dyadic - Familial Relationship Satisfaction Scale.” *Current Psychology*, 1-13

McLeod, S. (2018). “Maslow ’ s Hierarchy of Needs Maslow ’ s Hierarchy of Needs”. *Business*, 3–5.

Naeem, Aqeel, Maqsood, Yousaf, & Ehsan. (2023). “Psychometric properties of the revised Urdu version dyadic adjustment scale for evaluating marital relationship quality between madrassa and Non-Madrassa married women” . *International journal of human rights in healthcare*, 16(1), 34-53.

Pourová, M., Řiháček, T., & Žvelc, G. (2020). “Validation of the Czech Version of the Relational Needs Satisfaction Scale. *Frontiers in Psychology*, 11(March), 1–11.

Røysamb, E., Vittersø, J., & Tambs, K. (2014). “The relationship satisfaction scale – Psychometric properties”. *Norsk Epidemiologi*, 24(1–2), 187–194.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). “Self-determination theory. *Encyclopedia of quality of life and well-being research*”. U *American Psychologist* (str. 68–78).

Thomas, P. A., Liu, H., & Umberson, D. (2017). “Family Relationships and Well-Being”. *Innovation in Aging*, 1(3), 1–11.

Toksoy, Ş., Cerit, C., Aker, A., & Zvelc, G. (2021). “Relational Needs Satisfaction Scale: reliability and validity study in Turkish”. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21(0), 1- 22.

Zimmermann, T., De Zwaan, M., & Heinrichs, N. (2019). “The German version of the quality of marriage index: Psychometric properties in a representative sample and population-based norms”. *PLoS ONE*, 14(2), 1-11.

Žvelc, G., Jovanoska, K., & Žvelc, M. (2020). “Development and Validation of the Relational Needs Satisfaction Scale”. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–15.

البجيتامين

A decorative flourish consisting of three interlocking loops, rendered in a golden-yellow color, positioned below the main title.

الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية

Teaching Practices of Mathematics Teachers
in the Light of the Principles of Realistic Mathematics



د. إبراهيم بن الحسين خليل



Dr. Ibrahim Alhoussain Khalil

وآخرون

الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية

Teaching Practices of Mathematics Teachers in the Light of the Principles of Realistic Mathematics

د. إبراهيم بن الحسين خليل

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
كلية التربية – جامعة ببشة
Dr. Ibrahim Alhoussain Khalil

as.ude.bu@lilahki

أ. أحمد بن شالح العتيبي
Ahmed Shaleh Alotaibi
ماجستير المناهج وطرق التدريس
إدارة التعليم بالطائف
a012d@hotmail.com

د. مفرح بن مسعود المالكي
Dr. Mufareh Masoud Almalki
دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات
إدارة التعليم بصبيا
Mufarh1415@hotmail.com

د. فيصل غنيم العوفي
Dr. Faisal Ghanem Aloufi

دكتوراه في المناهج وطرق تدريس
إدارة تعليم البكيرية
ffaa7272@gmail.com

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات استنادًا إلى مبادئ الرياضيات الواقعية (النشاط، الواقعية، المستوى، الترابط، التفاعل، التوجيه)، ورصد الفروق الإحصائية بين الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات استنادًا إلى مبادئ الرياضيات الواقعية وفقًا لمتغيرات (الجنس - الخبرة التدريسية). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت على عينة مكونة من (70) معلمًا ومعلمة رياضيات في المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا، وجرى استخدام الملاحظة أداة لجمع البيانات. وكشفت النتائج عن أن المتوسط العام للممارسات التدريسية استنادًا إلى مبادئ الرياضيات الواقعية جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3.08). وجاءت مستويات الأداء للمبادئ على النحو الآتي: مبدأ النشاط جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3.12)، وجاء مبدأ الواقعية بمستوى أداء متوسط بلغ (3.01)، أما مبدأ المستوى فجاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3.17)، وجاء مبدأ الترابط بمستوى أداء متوسط بلغ (3.06)، في حين مبدأ التفاعل بمستوى أداء متوسط بلغ (3.05)، وأخيرًا جاء مبدأ التوجيه بمستوى أداء متوسط بلغ (3.05). وتبين أن أعلى متوسط لجميع المحاور كان لصالح المعلمات، حيث بلغ متوسط المحاور كلها للمعلمات (3.47) بمستوى أداء عال، وبلغ متوسط أداء المعلمين في المحاور كلها (2.68) بمستوى أداء متوسط. وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، ولم تظهر أي فروق تُعزى إلى الخبرة التدريسية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت بعدة توصيات، أبرزها: الاهتمام بتدريب معلمي ومعلمات الرياضيات وتأهيلهم وتزويدهم بالمهارات الحديثة، والتركيز على الجوانب التطبيقية العملية لتحسين ممارساتهم التدريسية القائمة على الرياضيات الواقعية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية - الرياضيات الواقعية - معلمو الرياضيات.

Abstract

This study sought to expose the level of mathematics teachers; teaching practices based on the principles of realistic mathematics (activity, realism, level, coherence, interaction, and orientation), and to show the statistical differences between mathematics teachers' teaching practices based on the principles of realistic mathematics in terms of the two variables, including gender and teaching experience. The study adopted the descriptive approach covered a sample of 70 middle-school mathematics teachers in the Sebya Education Department. Observation was used as a data collection tool. The results revealed that the general average of the performance level of the teaching practices based on the principles of realistic mathematics was 3.08. The performance levels of the principles were as follows: the activity principle had an average performance level of 3.12, and the realism principle had an average performance level of 3.01. As for the level principle, it had an average performance level of 3.17, while the coherence principle had an average performance level of 3.06. The interaction principle had an average performance level of 3.05. Finally, the orientation principle had an average performance level 3.05. It was found that the highest average of all axes was in favor of the female teachers, as the average of all axes for female teachers was 3.47, with a high-performance level. The average performance of the male teachers in all axes was 2.68, with a medium performance level. The results show statistically significant differences at the significance level of ≤ 0.05 between the

average performance of male and female teachers in favor of female teachers. These results did not show any differences attributable to experience. In light of the results reached via the study, it recommended several recommendations, including: paying attention to training and qualifying mathematics male and female teachers as well as providing them with latest skills, to say nothing of focusing on the practical applied aspects to improve their teaching practices based on real mathematics.

Keywords: Teaching practices; Realistic mathematics; Mathematics teachers.

يشهد تدريس الرياضيات في عصرنا الحالي تطوراً متسارعاً، وتغيرات مستمرة؛ لذا تبذل دول العالم جهوداً متواصلة لمواكبة تلك التغيرات، وإحداث تطوير في تعليم وتعلم الرياضيات، وفي مقدمة ذلك العناية بالمعلم وتزويده بالمهارات اللازمة التي تمكنه من تحقيق أهداف الرياضيات، التي تعد مادة أساسية للمتعلمين تمنحهم التغلب على مشكلات الحياة اليومية عن طريق المهارات المكتسبة؛ لذا من المهم أن يفكر المختصون في كيفية جذب الطلاب إلى الرياضيات.

وترتب على هذا الاهتمام بالرياضيات، وما رافق ذلك من نشوء توجهات حديثة تنادي بالتركيز على النواتج غير التقليدية لتعليم الرياضيات، وضرورة العناية بالبناء المعرفي للطلاب وربطه بممارساته الواقعية، ظهرت نظرية الرياضيات الواقعية (Laurens et al., 2017).

وتعدُّ الرياضيات الواقعية نظرية في تعليم وتعلم الرياضيات جرى تطويرها في معهد Freudenthal Institute بهولندا، وكانت نتيجة للحركة الإصلاحية فيها، وبدأت بمشروع "Wiskobas" «مشروع الرياضيات في المدرسة الابتدائية» عام 1968م الذي بدأه كلٌّ من Fred Goffree & Edu Wijdeveld، وانضم إليه بعد مدة يسيرة Treffers، ووضعوا معاً الأساس للرياضيات الواقعية عام 1971م (Van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2014). وتقوم فكرتها على أن الرياضيات نشاط إنساني وبناء اجتماعي؛ لذا توجب تدريسها في مواقف واقعية، تعتمد على نشاط الطلاب، وترتبط بحياتهم الواقعية (النذير، 2020). وعلى الرغم من أهمية المواقف «الواقعية» بمعنى مواقف «العالم الحقيقي» في RME، فإن «الواقعية» لها دلالة أوسع؛ وهذا يعني أن الطلاب تعرض عليهم مواقف مشكلة يمكنهم تحيلها. ويعود هذا التفسير إلى التعبير الهولندي «zich REALISeren»، الذي يعني «تخيل». هذا التركيز على جعل شيء حقيقي في ذهنك هو ما أعطى RME اسمها؛ لذلك، في RME يمكن أن تأتي المشكلات المقدمة للطلاب من العالم الحقيقي، وقد تأتي أيضاً من عالم الخيال للحكايات الخيالية، أو العالم الرسمي للرياضيات، طالما أن المشكلات حقيقية من الناحية التجريبية في ذهن الطالب. أما عالم الرياضيات هانز فرويدنثال «Hans Freudenthal» فقد وضع أسس الرياضيات الواقعية؛ وركز فيها على أهمية أن يكون الطلاب نشيطين مشاركين في العملية التعليمية، وأن يطوروا أفكارهم الرياضية بأنفسهم، فضلاً عن ذلك وصف الرياضيات بأنها نشاط إنساني، واهتم بالتمييز بين الرياضيات الأفقية والعمودية، وأبرز ملامح التمييز بينهما أن الرياضيات الأفقية يستخدم الطلاب فيها الأدوات الرياضية لتنظيم المشكلات الموجودة في مواقف الحياة الواقعية وحلها، وذلك يركز على الانتقال من عالم الحياة إلى عالم الرموز، أما في الرياضيات العمودية فيقوم بإعادة التنظيم داخل النظام الرياضي، مما يؤدي إلى اختصارات باستخدام الروابط بين المفاهيم والاستراتيجيات (Van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2020).

وتعرّف الرياضيات الواقعية بأنها نظرية لتعليم الرياضيات، تعطي المواقف الواقعية للمتعليم أهمية في عملية تعلمه، بحيث تعمل هذه المواقف كمصدر لبدء تطوير المفاهيم والأدوات والإجراءات الرياضية، وإطار يمكن للطلاب من خلاله في مرحلة لاحقة تطبيق معرفتهم الرياضية التي أصبحت بعد ذلك تدريجياً أكثر رسمية وعمومية للسياق (Van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2014). أما جرافمييجر (Gravemeijer, 2010) فقد عرّفها بأنها نهج تعلم وتدرّس يستخدم الواقع نقطة انطلاق في عملية التعلم والتعليم التي تهدف إلى دعم الطلاب في بناء وإعادة ابتكار الرياضيات عن طريق المشكلات السياقية التفاعلية. ويعرفها خليل (2018) بأنها نظرية في تعليم وتعلم الرياضيات، تربط بين تعليمها وتعلمها وتطبيقاتها الواقعية. وعرّفها الخزيم والغامدي (2020) بأنها اتجاه تدريسي يهدف إلى تكوين بيئة صفية مرنة وفعالة، تُكسب المتعلم النشاط، والتفاعل، والاكتشاف، بتقديم المحتوى الرياضي بمستويات متدرجة، وذلك بتوظيف المواقف الحياتية والواقعية، والنماذج والإنتاج الرياضي؛ لتنمية مهاراتهم وإدراكهم أهمية الرياضيات وفائدتها، والنجاح بها. وبعد هذا العرض يمكن تعريفها بأنها مدخل تدريسي يعتمد على ربط المعرفة الرياضية ببيئة الطالب عن طريق تهيئة مواقف ترتبط بالسياق، تساهم في تحسين نشاط المتعلم ومشاركته الفاعلة داخل الصف وخارجه، وتكون اتجاهًا إيجابيًا نحو تعلم الرياضيات والثقة بأهميتها في حلّ مشكلات الحياة اليومية.

وترتكز الرياضيات الواقعية على ستة مبادئ، هي: مبدأ النشاط (The activity principle)، ويقصد به التركيز على نشاط المتعلمين في بناء معارفهم الرياضية؛ كون الرياضيات نشاطاً إنسانياً؛ ومبدأ الواقعية (The reality principle)، ويقصد به توظيف المتعلم الرياضيات في حلّ مشكلاته اليومية، وأن تبدأ الرياضيات من مواقف مشكلة ذات معنى للمتعليم؛ ومبدأ المستوى (The level principle)، ويقصد به التدرج في مستويات من الفهم أثناء عملية التعلم؛ ومبدأ الترابط (The intertwinement principle)، ويقصد به ترابط فروع الرياضيات وموضوعاتها المختلفة وتكاملها؛ ومبدأ التفاعل (The

(interactivity principle)، ويقصد به أن الرياضيات نشاط تشاركي وتبادل للأفكار مع الآخرين، وليست نشاطاً فردياً فقط؛ ومبدأ التوجيه (The guidance principle)، ويقصد به حفز المتعلمين لإعادة اكتشاف الرياضيات من قبل المعلمين والمقررات، ويكون لديهم القدرة على الوصول بفهم المتعلمين إلى مستويات متقدمة (Van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2014).

وتتفق الرياضيات الواقعية مع مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (National Council Of Teacher Of Mathematics (NCTM، التي تؤكد ضرورة إعطاء المتعلم دوراً رئيساً وفعالاً في تعلم الرياضيات عن طريق توفير مهام ومواقف رياضية (الخزيم والغامدي، 2020). ويمكن كذلك العمل على التكامل بين مبادئ الرياضيات الواقعية والممارسات الثمان للتدريس الفعال الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، وذلك بتطوير المبادئ بما يتسق مع الممارسات لتقود إلى تهيئة بيئة صفية محفزة للتفكير، تساعد الطالب على التفاعل وحل مشكلاته اليومية، والشاركة المجتمعية الإيجابية. وتتمتع نظرية الرياضيات الواقعية بالخصائص الآتية: استخدام السياق الحقيقي كنقطة انطلاق للتعليم المراد استكشافه، واستخدام النماذج، واستخدام الطلاب لإنتاجهم وبنائهم المعرفي الخاص، والتفاعل في عملية التعلم، والتكامل والتداخل بين المجالات المختلفة (Hirza et Zulkardi, 1999; Dickinson & Hough, 2012; al, 2014). فضلاً عن ذلك يؤدي تعليم الرياضيات الواقعي إلى زيادة إنتاجية المتعلمين في الرياضيات واتجاههم نحوها؛ كون الأنشطة الرياضية التي تقدمها تلامس حياة المتعلم اليومية، وتسهم الرياضيات الواقعية في تطوير استراتيجيات الحل لدى الطلاب، وتزيد من أهمية الرياضيات لارتباطها بواقعه، إضافة إلى أنها تساعد على تنمية التفكير المنطقي الرياضي، وتنمية مستوى الطلاب في الإحصاء، وتنمية قدراتهم في حل المشكلات (Özkaya & Yetim, 2017; Theodora, Hidayat, 2018; Basuki, Wijaya, 2018; Uyen et al., 2021). وتؤدي كذلك إلى تنمية التحصيل الدراسي، وتشجع الطلاب على المشاركة والتواصل الرياضي، وتسهم في تحسين جودة عملية التدريس، وتكوين اتجاه إيجابي نحو تعلم الرياضيات، وبناء المعرفة الرياضية من مواقف الحياة (Zakaria & Syamaun, 2017; Trisnawati et al., 2018; Supriyanto et al., 2020; Tong et al., 2022).

وتشير دراسة سيمبرينق وهادي ودولك (Sembiring, Hadi, & Dolk, 2008) إلى أهمية تطوير المناهج استناداً إلى الرياضيات الواقعية، لأن ذلك يساعد على الإيجابية والنشاط في عملية التدريس. إضافة إلى أن مراعاة نظرية (RME)، ودمج القضايا المجتمعية والسياقية عند تدريس الرياضيات يساعد الطلاب على حل المشكلات المرتبطة بالحياة الواقعية والاجتماعية، والفهم العميق للرياضيات، وزيادة مشاركة الطلاب، والثقة بالرياضيات (Tukkan & Karakus, 2018; Bray & Tangney, 2016).

وتناولت عدد من الدراسات الرياضيات الواقعية، ومنها دراسة هيرزا وكسوما (Hirza & Kusumah, 2014) التي هدفت إلى الكشف عن أثر الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الحس لدى الطلاب، وأظهرت نتائجها فاعلية الرياضيات الواقعية في تنمية الحس لدى الطلاب. ودراسة باباداكيس وآخرين (Papadakis et al., 2016) التي هدفت إلى معرفة تأثير تدريس الرياضيات الواقعية في تطوير الكفاءة الرياضية في رياض الأطفال، وأظهرت نتائجها أن أسلوب التدريس مع استخدام التعليم الرياضي الواقعي أسهم بشكل كبير في تنمية الكفاءة الرياضية لدى الأطفال. ودراسة كاراكا وأوزكايا (Karaca & Ozkaya, 2017) التي سعت إلى معرفة أثر الرياضيات الواقعية في التقارير الذاتية للطلاب، وأظهرت نتائجها أن التقارير الذاتية للطلاب الذين جرى تدريسهم وفقاً لتعليم الرياضيات الواقعي كانت أعلى من الطلاب الذين درّسوا بالطرق التقليدية. ودراسة لورينز وآخرين (Laurens et al., 2017) التي هدفت إلى رصد الاختلاف في التحصيل المعرفي للرياضيات للطلاب بعد تطبيق (RME) والتعلم التقليدي، وأظهرت نتائجها فعالية الرياضيات الواقعية في زيادة التحصيل المعرفي. ودراسة رحمان وآخرين (Rahman et al., 2018) التي هدفت إلى تحديد الاختلاف في التواصل الرياضي لدى مجموعة الطلاب التي تُدرّس باستخدام تعلم الرياضيات الواقعي (RME) والنهج التقليدي، وأظهرت نتائجها فاعلية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات التواصل الرياضي أكثر من النهج التقليدي، كما أوصت أن تكون نتائج هذه الدراسة مرجعاً للمعلمين، للتأكيد أكثر على (RME) في كل عملية تعلم؛ لأن التعلم بواسطتها أكثر وضوحاً، والمفاهيم الرياضية مترابطة للطلاب، ويؤثر ذلك في زيادة ذكاء الطلاب. ودراسة حاجي ويومياتي وزميلي (Haji, Yumiati & Zamzaili, 2019) التي هدفت إلى معرفة أثر الرياضيات الواقعية باستخدام

استراتيجية التدريس في الهواء (التدريس الخارجي) في تنمية الرغبة المنتجة، وأظهرت نتائجها أن تعلم الرياضيات وتعليمها باتجاه الرياضيات الواقعية باستخدام استراتيجية التدريس في الهواء (التدريس الخارجي) أكثر تأثيراً من التعلم التقليدي في تنمية الرغبة المنتجة في مدرسة المستوى العالي بصورة عالية، في حين أن مدارس المستوى المتوسط والمستوى المنخفض، كانت الاستراتيجيتان متقاربتين في تنمية الرغبة المنتجة، مع الأفضلية للرياضيات الواقعية باستخدام استراتيجية التدريس في الهواء (التدريس الخارجي). وتوصلت دراسة فويقت وفريديكسن وراسموسين (Voigt, Fredriksen, & Rasmussen, 2020) إلى فاعلية تصميم أنشطة الرياضيات الواقعية في تنمية التفكير النقدي عن طريق المهام الرياضية التي جرى تقديمها بواسطة استراتيجية الصف المقلوب. وتوصلت دراسة الغامدي (2022) إلى فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على مدخل الرياضيات الواقعية (RME) في تنمية التفكير المنطقي والرغبة المنتجة. وأشارت دراسة ريفاندي وآخرين (Rifandi et al., 2021) إلى وجود تصورات إيجابية لدى معلمي الرياضيات نحو التدريس وفق الرياضيات الواقعية، وأظهرت أن هناك تحديات تعيق مراعاة التعليم القائم على الرياضيات الواقعية، وهي: محدودية قدرة المعلمين على تصميم مواقف من السياق لتعليم الرياضيات، وقصور في تحديد وقت لتنفيذ التدريس بناءً على نظرية الرياضيات الواقعية، ومحدودية توافر الوسائط التعليمية التي تدعم نجاح التعلم القائم على الرياضيات الواقعية (RME). وتوصلت دراسة دو وآخرين (Do et al., 2021) إلى تعدد العوامل المؤثرة في تدريس المعلمين وفقاً لنظرية الرياضيات الواقعية، منها الاتجاهات، ووضوح الإجراءات (التسهيلات)، والاستقلالية.

وعُني بعض الدراسات السابقة بالمتعلم ومدى تأثير الرياضيات الواقعية في تحسن تعلمه، وإدراكاً لدور المعلم البارز في عمليتي التعليم والتعلم وأهمية تطوير ممارساته؛ حاولت الدراسة الحالية بناء قائمة بممارسات تعليمية وفق مبادئ الرياضيات الواقعية، ومن ثم الكشف عن مستوى هذه الممارسات لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة

تبذل المملكة العربية السعودية جهوداً متواصلة لتجويد مخرجات التعليم وإكساب الطلاب المعرفة الرياضية، وتطوير المنظومة التعليمية بشكل عام، وآخرها اعتماد سلسلة ماجروهل (McGraw-Hill) التي تبنتها وزارة التعليم حالياً، ومع ذلك لا يزال الطلاب يعانون من ضعف في تعلم الرياضيات، وعدم قدرتهم على تطبيقها خارج الفصل الدراسي، وافتقارهم إلى كثير من المهارات الرياضية الأساسية، وهذا ما توصلت إليه عدد الدراسات، ومنها: دراسة أبو عيش (2008)، ودراسة جعفري (2010)، ودراسة الحارثي (2017)، ودراسة الهالالي (2017). وتوصلت بعض الدراسات السابقة إلى عدم تمكن طلاب المملكة العربية السعودية من البراعة الرياضية، منها: دراسة (الملوحي والأحمدي، 2020؛ المنوفي والمعلم، 2018). فضلاً عن ذلك جاءت نتائج المشاركة في دراسة الاختبارات الدولية TIMSS, 2019 & PISA, 2018 دون المأمول، وهي اختبارات تعتمد في جزء منها على المشكلات التي تراعي السياق (Mullis et al., 2020; OECD, 2020). وتوصلت دراسة الحمراي والنذير (2021) إلى ضعف مستوى الطالبات في المعرفة السياقية، وتعدد الصعوبات التي تواجههن.

وهذا يؤكد أنّ اعتماد سلسلة ماجروهل لا يكفي وحده لضمان نجاح الطالب في تعلم الرياضيات؛ إذ لابد أن يرافق ذلك ممارسات تدريسية حديثة تسهم في تحقيق قدرة الطالب على تطبيقها خارج الفصل، وفي مواقف حياتية واقعية مختلفة، وذلك عن طريق ربط الرياضيات بواقع حياة الطالب، ويسند هذا أن دراسة المعلم والمنوفي (2014) توصلت إلى أنّ أحد أسباب الإخفاق في تعلم الرياضيات، وربطها بواقع الحياة يعود إلى أن كثيراً من معلمي الرياضيات ما زالوا متمسكين بممارساتهم القديمة، ويقضون معظم أوقات دروسهم في شرح الإجراءات، وتوجيه الطلاب أثناء ممارساتهم لها؛ إضافة إلى أن دراسة خليل (2016) أظهرت أن مستوى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الترابط الرياضي جاء متوسطاً؛ وتوصلت دراسة الحليسي والسلوي (2016) إلى تركيز معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة على المعرفة الإجرائية؛ وأكدت دراسة الأسطل (2010) أن من أسباب هذا الضعف الاعتماد على طرق التدريس التقليدية وممارساتها، كالإلقاء، وقلة الاهتمام بربط الرياضيات بالواقع. ويشير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM])، إلى أن المعلم عليه الإلمام بطرق تدريس الرياضيات، وامتلاك القدرة على استخدامها لتساعده على معرفة الظروف التدريسية التي تحيط بالموقف التعليمي؛ لتمكين الطلاب من تعلمها بشكل صحيح، ولتصبح محبة وممتعة لهم، ووثيقة الصلة باحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم، وقدرتهم على الاستفادة منها في حياتهم الواقعية؛ وأشارت دراسة (Rifandi et al., 2021) إلى قصور معلمي الرياضيات في تصميم مواقف من السياق، ومن ثم تخصيص جزء من التدريس لمراعاة الرياضيات الواقعية؛ وأوصت دراسة Do et al. (2021; Tong et al., 2022) بأهمية تقييم فاعلية أداء المعلمين وفقاً لإطار الرياضيات الواقعية لمساعدتهم على كيفية

تدريس الرياضيات استنادًا إلى ذلك؛ وأوصت دراسة الغامدي (2022) بأهمية توظيف الرياضيات الواقعية عند تدريس الرياضيات وتدريب المعلمين على كيفية تصميم التدريس وتنفيذه. وللوقوف على واقع الممارسات التدريسية في الصفوف الدراسية أجريت دراسة استطلاعية نوقش فيها مجموعة من معلمي ومشرفي الرياضيات لمعرفة مدى مراعاة معلمي الرياضيات للرياضيات الواقعية داخل الصفوف الدراسية في المرحلة المتوسطة بعد إيضاح المفهوم العام للنظرية؛ وتبين من الاستجابات تركيز المعلمين والمعلمات على الإجراءات الرياضية بشكل أكبر، سواء أثناء التدريس أم عند التقويم، وكشف العينة عن أن الممارسات التدريسية للربط بالواقع والسياق يقل في المرحلة المتوسطة، ويبرز في المرحلة الابتدائية، وبشكل عام أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن أهمية تثقيف معلمي الرياضيات ومعلمات وتقويمهم استنادًا إلى نظرية الرياضيات الواقعية (RME).

وكل ما سبق من مبررات ومنطلقات ونتائج كشفت عنها الدراسات أو توصيات أثبتتها، رأى الباحثون أهمية القيام بدراسة علمية لتقييم أداء معلمي ومعلمات الرياضيات تستند إلى مبادئ الرياضيات الواقعية بهدف تقديم صورة واضحة عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن القصور لتحسينها.

أسئلة الدراسة

- سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: «ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:
- 1- ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ النشاط؟
 - 2- ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ الواقعية؟
 - 3- ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ المستوى؟
 - 4- ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ الترابط؟
 - 5- ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ التفاعل؟
 - 6- ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ التوجيه؟
 - 7- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية تعزى إلى متغيرات (الجنس - الخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية.
- 2- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية وفقًا لمتغيري (الجنس - الخبرة التدريسية).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في:

- 1- تقديم قائمة بالممارسات التدريسية التي تراعي مبادئ الرياضيات الواقعية.
- 2- تقديم تغذية راجعة للقائمين على التعليم تتعلق بواقع مراعاة الرياضيات الواقعية بوصفها أحد التوجهات الحديثة في صفوف الرياضيات.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية وفقًا لمبادئ الرياضيات الواقعية وهي (النشاط، الواقعية، المستوى، الترابط، التفاعل، التوجيه).

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على المدارس الحكومية للبنين والبنات في إدارة تعليم صيبا.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام 2021-2022م.

الحدود البشرية: شملت الدراسة (70) معلمًا ومعلمة رياضيات في المرحلة المتوسطة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته هدف الدراسة وهو الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية وفقاً لمبادئ الرياضيات الواقعية.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا، وعددهم (405) معلماً ومعلمة في العام الدراسي 1442-1443هـ.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (70) معلماً ومعلمة، بنسبة (17.3%) من مجتمع الدراسة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية؛ حددت مجموعة من مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم صبيا عشوائياً، ثم ملاحظة (10) معلمين ومعلمات عشوائياً من كل مكتب؛ لتقارب الأعداد في المكاتب المختلفة. ويوضح جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1) عدد أفراد العينة وفقاً لمتغيري الدراسة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	35
	أنثى	35
الخبرة التدريسية	10 سنوات فأقل	45
	أكثر من 10 سنوات	25

يتضح من الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة التدريسية)؛ وأن عدد العينة في كل من المجموعتين الذكور والإناث بلغ (35) فرداً، ويظهر أن عدد أفراد العينة التي تتراوح خبرتهم بين 10 سنوات فأقل (45) فرداً، ونسبتهم (64%) من إجمالي أفراد العينة، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن 10 سنوات (25) فرداً، ونسبتهم (36%) من إجمالي أفراد العينة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام أداة الملاحظة لجمع البيانات، والتعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية، وقد اتبعت الإجراءات التالية في إعداد بطاقة الملاحظة:

1- الرجوع إلى الأدبيات وقراءة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مبادئ وخصائص الرياضيات الواقعية، وأبرزها: (Van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2014; 2020; Dickinson & Hough, 2012) والدراسات التي تناولت الممارسات التدريسية ذات العلاقة بالرياضيات الواقعية، ومنها: دراسة خليل (2016)، حسن (2021)، والخزيم والغامدي (2020)، و خليل (2018)، وعبد الملاك (2020)، والعنزي (2016)، وكنعان (2018)، والمالكي وحمادنة (2021).

2- تحديد محاور بطاقة الملاحظة التي تمثل مبادئ الرياضيات الواقعية، وهي (النشاط، الواقعية، المستوى، الترابط، التفاعل، التوجيه)، وصياغة مجموعة من الممارسات التدريسية الصفية المناسبة لكل مبدأ بالاستفادة من مناقشات الفريق البحثي، والدراسات السابقة، والخبراء في مجال تعليم الرياضيات، والممارسين من معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات مادة الرياضيات.

3- إعداد بطاقة الملاحظة وعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال تعليم وتعلم الرياضيات للحكم على العبارات، والتأكد من مناسبتها للقياس، وانتمائها للمحاور، وسلامتها اللغوية.

4- كتابة الأداة بصورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها على عينة استطلاعية، وجاءت على النحو الآتي:

- **المحور الأول:** مبدأ النشاط، وتضمن خمس ممارسات، تقيس التركيز على نشاط المتعلمين في بناء معارفهم الرياضية؛ كون الرياضيات نشاطاً إنسانياً.

- **المحور الثاني:** مبدأ الواقعية، وتضمن خمس ممارسات، تقيس توظيف المتعلم للرياضيات في حل مشكلاته اليومية. والرياضيات يجب أن تبدأ من مواقف مشكلة ذات معنى للمتعلم.

- **المحور الثالث:** مبدأ المستوى، وتضمن خمس ممارسات، تقيس التدرج في مستويات من الفهم أثناء عملية التعلم.

- **المحور الرابع:** مبدأ الترابط، وتضمن ست ممارسات، تقيس ترابط فروع الرياضيات وموضوعاتها المختلفة وتكاملها.
- **المحور الخامس:** مبدأ التفاعل، وتضمن سبع ممارسات، تقيس الرياضيات كنشاط تشاركي وتبادل للأفكار مع الآخرين وليس نشاطاً فردياً فقط.

- **المحور السادس:** مبدأ التوجيه، وتضمن سبع ممارسات تقيس مدى تحفيز المتعلمين لإعادة اكتشاف الرياضيات من قبل المعلمين والمقررات، والوصول بفهم المتعلمين إلى مستويات متقدمة.

وصيغت العبارات وفقاً للمقياس الرباعي على النحو الآتي: (عالية- متوسطة- منخفضة- منخفضة جداً). وللحكم على درجة الممارسات التدريسية في حصة الرياضيات صيغت العبارات كلها في الاتجاه الإيجابي، بحيث تدلُّ الدرجة العالية على الممارسة العالية، والدرجة المنخفضة تدلُّ على الممارسة المنخفضة، وأعطيت القيم الوزنية التالية: (4، 3، 2، 1)، وجرى حساب طول الفئة عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد الاستجابات} = 4 \div (4-1) = 0,75$$

وجاء توزيع المستويات كالآتي:

جدول (2): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

مستوى الأداء	مدى المتوسطات
عالٍ	4.00 – 3.26
متوسط	3.25 – 2.51
منخفض	2.50 – 1.76
منخفض جداً	1,75 – 1

صدق بطاقة الملاحظة

جرى التأكد من صدق بطاقة الملاحظة على النحو الآتي:

1. **صدق المحكمين:** عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومجموعة من المشرفين والمشرفات التربويين والمعلمين والمعلمات للتأكد من صدقها، واستناداً إلى آرائهم أعيدت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وعُدلت بعض الفقرات، واعتمدت الفقرات التي كان معدل اتفاق المحكمين عليها (90%) فما فوق.
 2. **صدق الاتساق الداخلي للعبارات:** جرى حساب الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة، حيث جرى التطبيق على عينة استطلاعية عددها (30) فرداً من خارج عينة الدراسة، كما تتضح النتائج في جدول (3).
- جدول (3) معاملات ارتباط العبارات التي تقيس الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية بالدرجة الكلية للمجال

النشاط		الواقعية		المستوى		الترابط		التفاعل		التوجيه	
م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط	م	معامل ارتباط
1	**0.78	1	*0.49	1	**0.69	1	**0.81	1	**0.75	1	**0.71
2	**0.65	2	*0.46	2	**0.66	2	**0.76	2	**0.68	2	**0.66
3	**0.80	3	**0.82	3	**0.84	3	**0.92	3	**0.55	3	**0.63
4	**0.70	4	**0.77	4	**0.79	4	**0.88	4	**0.80	4	**0.64
5	**0.64	5	**0.69	5	**0.65	5	**0.75	5	**0.73	5	**0.57
6						6	**0.61	6	**0.63	6	**0.63
7								7	**0.59	7	**0.56

** عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل. * دالة عند (0,05)

يظهر من الجدول أن معظم العبارات دالة عند مستوى (0,01)، وبعضها عند (0,05)، تشير إلى أنّ جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني، حيث تراوحت قيم معامل ارتباط العبارات بالمجال الأول «النشاط» من (0,64-0,80)، وفي المجال الثاني «الواقعية» من (0,46-0,82) أما المجال الثالث «المستوى» فتراوح بين (0,65-0,84)،

وفي المجال الرابع «الترباط» تراوح بين (0,61-0,92)، وفي المجال الخامس «التفاعل» تراوح بين (0,55-0,80)، وفي المجال السادس «التوجيه» تراوحت بين (0,56-0,71)؛ وكلها تدل على توافر اتساق العبارة مع مجالها الذي تقيسه. ثبات الأداة

جرى التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين، هما:

1. ثبات التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا): جرى التحقق من الثبات لبطاقة الملاحظة بطريقة ثبات التجانس الداخلي بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة؛ لحساب معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات كرونباخ ألفا

مجال بطاقة الملاحظة	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المجال الأول: مبدأ النشاط	5	0,72
المجال الثاني: مبدأ الواقعية	5	0,80
المجال الثالث: مبدأ المستوى	5	0,86
المجال الرابع: مبدأ الترباط	6	0,88
المجال الخامس: مبدأ التفاعل	7	0,78
المجال السادس: مبدأ التوجيه	7	0,89
معامل ثبات لجميع العبارات	35	0,98

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات محاور الدراسة مرتفع، بلغ لجميع عبارات بطاقة ملاحظة (0,98) حيث تراوحت قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات الدراسة ما بين (0,72 إلى 0,89)، وهي قيم ثبات مرتفعة توضح صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق الميداني.

2. اتفاق الملاحظين: للتحقق من ثبات (بطاقة الملاحظة) جرى حساب معامل الاتفاق بين الملاحظين عن طريق اتباع أسلوب تعدد الملاحظين على أداء كل معلم منفرداً، وجرى ملاحظة أداء خمسة من معلمي الرياضيات من أفراد العينة الاستطلاعية، ودونت الملاحظات لكل منهم بشكل مستقل عن تقدير الباحثين بملاحظة درجة تطبيق المهارات في المواقف التدريسية، وطبق ذلك في فترات زمنية متساوية، بحيث يبدأ الملاحظان معاً وينتهيان معاً، وأتبع ذلك بحساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف وفقاً لمعادلة كوبر (cooper)، وعن طريقهما جرى حساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل معلم على حدة باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبلغ معامل الثبات للبطاقة ككل بطريقة ثبات الملاحظين (80.77%)، وتراوحت معاملات الاتفاق لملاحظة (5) معلمين على المجالات بين 75% - 87.5%؛ وهذا يعني الوثوق بتطبيق الأداة. ويظهر من إجراءات التحقق من مؤشرات صدق بطاقة الملاحظة وثباتها إنها مناسبة للتطبيق لأغراض هذه الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول ومناقشته:

نصّ السؤال الفرعي الأول على: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ النشاط؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلوا عليها في كل عبارة من عبارات الأداة، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (5): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ النشاط

م	الممارسة	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة

1	يحفز الطلاب لاستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالدرس	3.29	0.50	عالي	2
2	يوجه الطلاب لاستنتاج أفكار الدرس	2.87	0.88	متوسط	4
3	يشرك الطلاب في تحديد سير الحصص الدراسية	2.86	0.84	متوسط	5
4	يطرح أنشطة تسهم في توظيف المعرفة الرياضية	3.24	0.60	متوسط	3
5	يقدم أنشطة ومواقف رياضية تتناسب مع المرحلة الدراسية	3.33	0.58	عالي	1
مجموع المحور		15.59	2.97	متوسط	
متوسط المحور		3.12		متوسط	

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام للممارسات التدريسية في ضوء مبدأ النشاط جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3,12)؛ وربما يُفسّر ذلك الاهتمام النسبي بالأنشطة المدرسية، وضعف التركيز على نشاط المعلمين في بناء معارفهم الرياضية؛ ولذا يؤمل التركيز على الأنشطة المرتكزة على الطالب؛ لكون الرياضيات نشاطاً إنسانياً، ويقل تركيز المعلمين على إتاحة المجال للطلاب للمشاركة واستنتاج أفكار الدرس، وتحديد سير الحصص الدراسية، حيث كانت الممارسة الأعلى هي «يقدم أنشطة ومواقف رياضية تتناسب مع المرحلة الدراسية» بمستوى متوسط بلغ (3.33)، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة الدروس في المناهج الحالية للرياضيات التي تتطلب تنفيذ تدريسيها تنوع الأنشطة والمواقف الرياضية، وربما تُعزى أيضاً إلى محتوى كتب الرياضيات التي تتضمن عدداً من الأنشطة والمواقف الرياضية المتنوعة، مما يسهل على المعلم والمعلمة تقديمها داخل الفصل الدراسي.

وتبين أن المتوسطات الحسابية للممارسات الأخرى تراوحت بين (2,87 - 3,29) بدرجات عالية ومتوسطة، وجاءت على الترتيب الآتي: «يحفز الطلاب لاستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالدرس»، و«يطرح أنشطة تسهم في توظيف المعرفة الرياضية»، «ويوجه الطلاب إلى استنتاج أفكار الدرس»؛ وجاءت الممارسة الأقل «يشرك الطلاب في تحديد سير الحصص الدراسية» بمتوسط بلغ (2.86)، وربما يُفسّر ذلك بقلة مشاركة الطلاب في تحديد سير الحصص؛ لاعتقاد المعلمين أنها محددة وفق ما جرى التخطيط له، ومرتبطة زمنياً بالمهام التدريسية، إضافة إلى محدودية الخبرات الكافية لدى بعض المعلمين في أساليب دمج الطلاب وإشراكهم في تحديد سير الحصص الدراسية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني ومناقشته:

نصّ السؤال الفرعي الثاني على: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ الواقعية؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلوا عليها في كل عبارة من عبارات الأداة، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (6): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ الواقعية

م	الممارسة	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة
1	يشير إلى أهمية أهداف الدرس الحالي بحياة الطالب.	3.19	0.71	متوسط	1
2	ربط المفاهيم الرياضية بمواقف ومشكلات حياتية.	3.01	0.83	متوسط	3
3	يوجه الطلاب لترجمة مواقف الحياة بلغة رياضية	2.93	0.86	متوسط	4
4	يوجه الطلاب لذكر أمثلة من البيئة المحيطة ترتبط بموضوع الدرس	3.03	0.78	متوسط	2
5	يحفز الطلاب لصياغة أسئلة من البيئة حول أفكار الدرس المختلفة	2.87	0.87	متوسط	5
مجموع المحور		15.03	3.33	متوسط	
متوسط المحور		3.01		متوسط	

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام للممارسات التدريسية في ضوء مبدأ الواقعية جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3.01)؛ وربما يُعزى ذلك إلى ضعف تركيز التدريس على ربط المعرفة المكتسبة بواقع الحياة، ومحدودية توظيف المتعلم للرياضيات في حل مشكلاته اليومية؛ ولذا من المهم أن تعلم الرياضيات بدءاً من مواقف رياضية ذات معنى للتعلم وربطها بالأمثلة ذات الصلة بالبيئة التي يتعامل معها؛ لأن النتائج كشفت عن الانخفاض النسبي لعمليات حفز الطلاب لصياغة أسئلة من البيئة ذات صلة بأفكار الدرس. وتبين أن الممارسة الأعلى هي: «يشير إلى أهمية أهداف الدرس الحالي بحياة الطالب»، بمتوسط بلغ (3.19)؛ وهذا ربما يُعزى إلى توجه معلم الرياضيات عند التمهيد للدرس والتهيئة بربط موضوع الدرس بصورة عامة بمواقف حياتية، دون التركيز على الأمثلة التفصيلية، بهدف جذب انتباه الطلاب وإثارة دافعيتهم، إضافة إلى أن الكتاب المدرسي يشير إلى توظيف المعرفة الرياضية

في الحياة اليومية كونه أحد أهداف الدرس.

وانحصرت المتوسطات الحسابية للممارسات الأخرى بين (2,93 - 3,03) بدرجات متوسطة، وفقاً للترتيب الآتي: «يوجه الطلاب لذكر أمثلة من البيئة المحيطة ترتبط بموضوع الدرس، ويربط المفاهيم الرياضية بمواقف ومشكلات حياتية، ويوجه الطلاب إلى ترجمة مواقف الحياة بلغة رياضية. وجاءت الممارسة الأقل «يحفز الطلاب لصياغة أسئلة من البيئة حول أفكار الدرس المختلفة» بمتوسط بلغ (2.87)، وبدرجة متوسطة، وبالترتبة الأخيرة؛ وربما يُعزى ذلك إلى كثرة التدريبات والأسئلة للدرس الواحد، وهو ما يجعل المعلم والمعلمة يكتفي بالأسئلة المثبتة في الكتاب دون توجيه الطلاب إلى صياغة أسئلة جديدة، إضافة إلى كون مهارة تكوين الأسئلة من مهارات التفكير العليا.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث ومناقشته:

نصّ السؤال الفرعي الثالث على: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ المستوى؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلوا عليها في كل عبارة من عبارات الأداة، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (7): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ المستوى

م	الممارسة	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة
1	يطرح أسئلة متعددة المستويات مراعاة للفروق الفردية	3.14	0.75	متوسط	4
2	يراعي التسلسل المنطقي عند تقديم المعرفة الرياضية	3.30	0.67	عالٍ	1
3	يمنح الوقت الكافي لحل المسائل الرياضية	3.20	0.77	متوسط	2
4	ينمي الطلاقة الإجرائية على أساس الاستيعاب المفاهيمي	3.03	0.70	متوسط	5
5	ينوع في أساليب التقويم	3.19	0.71	متوسط	3
	مجموع المحور	15.86	2.97	متوسط	
	متوسط المحور	3.17		متوسط	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام للممارسات التدريسية استناداً إلى مبدأ المستوى جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3,17)؛ وربما يُعزى ذلك إلى محدودية الممارسات التدريسية التي تدعم التدرج في مستويات الفهم أثناء عملية التعلم والتعليم في تدريس الرياضيات، حيث تبين قلة الممارسات نسبياً في توزيع الوقت الكافي لحل المسائل الرياضية، والتركيز على الطلاقة الإجرائية على أساس الاستيعاب المفاهيمي، وربما كثرة الموضوعات والمهارات التي ينبغي توزيع وقت الحصة عليها، بحيث يقدم أكبر عدد ممكن من المسائل الرياضية المضمنة في الكتاب المدرسي، كما أن محتوى الكتاب يشمل أسئلة متنوعة من حيث معالجتها جزئيات محددة، مما قد يحول دون التركيز على الطلاقة الإجرائية لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وتصحيح الأخطاء.

وظهرت الممارسة الأعلى «يراعي التسلسل المنطقي عند تقديم المعرفة الرياضية» في الرتبة الأولى بدرجة عالية من حيث ممارستها، بمتوسط حسابي بلغ (3.30)؛ وهذا ربما يُعزى إلى طبيعة محتوى كتاب الرياضيات ومراعاته التنظيم المنطقي في تقديم المعرفة الرياضية، بينما انحصرت الممارسات الأخرى التي جاءت بدرجات ممارسة متوسطة بين (3,14 - 3,20)، وهي يمنح الوقت الكافي لحل المسائل الرياضية، وينوع في أساليب التقويم، ويطرح أسئلة متعددة المستويات مراعاة للفروق الفردية.

وجاءت الممارسة الأقل «ينمي الطلاقة الإجرائية على أساس الاستيعاب المفاهيمي»، بمتوسط بلغ (3,03)، وفي الرتبة الأخيرة؛ ويعزى ذلك إلى تركيز معلمي ومعلمات الرياضيات على المعرفة الإجرائية، وقصور التوازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية؛ حيث تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الحليسي والسلولي (2016) التي توصلت إلى تركيز معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة على المعرفة المفاهيمية، كما أشارت دراسة القطاطشة والمقدادي (2018) إلى أهمية تدريس المعرفة الإجرائية مقرونة بالفهم.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع ومناقشته:

نصّ السؤال الفرعي الرابع على «ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ الترابط؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلوا عليها في كل عبارة من عبارات الأداة، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (8): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ الترابط

م	الممارسة	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة
1	يربط الخبرات السابقة بالمواقف التعليمية الجديدة	3.33	0.65	عال	1
2	يربط بين فروع الرياضيات المختلفة	3.04	0.73	متوسط	3
3	يحفز الطلاب للربط بين المفاهيم الرياضية المختلفة	2.97	0.78	متوسط	5
4	يوجه الطلاب إلى الربط بين العمليات الرياضية المختلفة	3.19	0.71	متوسط	2
5	يوجه الطلاب إلى تمثيل المسألة الرياضية بأكثر من طريقة	2.99	0.92	متوسط	4
6	يقدم أنشطة ومواقف رياضية تربط بتخصصات أخرى	2.84	0.79	متوسط	6
مجموع المحور		18.36	3.93	متوسط	
متوسط المحور		3.06		متوسط	

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام للممارسات التدريسية استناداً إلى مبدأ الترابط جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3.06)؛ وربما يعود ذلك إلى محدودية القدرة على تحقيق التكامل بين موضوعات الرياضيات والعلوم الأخرى، وتحقيق الترابط بين فروع الرياضيات وموضوعاتها المختلفة وتكاملها. وبالرغم من أن مناهج وكتب الرياضيات مبنية على أساس التكامل مع فروع الرياضيات والتدرج بالمفاهيم والتسلسل المنطقي في عرض الموضوعات إلا أن بعض المعلمين وأثناء ممارستهم التدريسية يقلل تركيزهم على تحقيق الترابط وقصور الوعي بأهمية ذلك.

وتبين أن الممارسة الأعلى هي: «يربط الخبرات السابقة بالمواقف التعليمية الجديدة»، بمتوسط بلغ (3.33)؛ وهذه النتيجة منطقية؛ لأن المعلمين يركزون أثناء تدريسهم الرياضيات على ربط خبرات الطلبة السابقة بموضوع الدرس وفق منحى التدريس البنائي؛ ليساعدهم ذلك على تعلّم مواقف تعليمية جديدة، حيث تقوم مناهج الرياضيات المطوّرة على أسس النظرية البنائية في اكتساب المعرفة والمفاهيم الرياضية؛ ويعزى كذلك إلى الاهتمام المتزايد من وزارة التعليم بأهمية معالجة الفاقد التعليمي الذي يرتبط بالخبرات السابقة ذات الصلة بالخبرات الجديدة.

وانحصرت الممارسات الأخرى بدرجات متوسطة تتراوح بين (2.97-3.19)، وجاءت على الترتيب الآتي: (يوجه الطلاب إلى الربط بين العمليات الرياضية المختلفة، ويربط بين فروع الرياضيات المختلفة ويوجه الطلاب لتمثيل المسألة الرياضية بأكثر من طريقة، ويحفز الطلاب على الربط بين المفاهيم الرياضية المختلفة)، وجاءت الممارسة الأقل «يقدم أنشطة ومواقف رياضية تربط بتخصصات أخرى»، بمتوسط بلغ (2.84) بدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة؛ وربما يُعزى ذلك إلى ضعف التركيز على التكامل بين تخصصات العلوم والهندسة والتقنية مع الرياضيات؛ لكون منحى التدريس بالتكامل بين الرياضيات والتخصصات الأخرى ذات العلاقة من المجالات الحديثة التي تحتاج إلى تدريب وتنمية مهارات المعلمين التدريسية عليها. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة خليل (2016) التي توصلت إلى أن مستوى الممارسات التدريسية للترابط الرياضي بشكل عام جاء متوسطاً، ومستوى ممارسة المعلمين لربط الخبرات السابقة بالجديدة جاء عالياً.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس ومناقشته:

نصّ السؤال الفرعي الخامس على: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ التفاعل؟ وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلوا عليها في كل عبارة من عبارات الأداة، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (9): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ التفاعل

م	الممارسة	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة
1	ينمي لدى الطلاب أسس العمل في فريق واحد	3.14	0.84	متوسط	3
2	يشجّع الطلاب على تقويم حلول زملائهم	2.94	0.90	متوسط	5
3	يشجّع الطلاب على طرح أفكارهم أمام زملائهم	3.00	0.85	متوسط	4
4	يحفز الطلاب لتبرير إجاباتهم	3.14	0.79	متوسط	2
5	يقدم تغذية راجعة مناسبة من حيث الزمن والمضمون	3.36	0.64	عال	1
6	ينهي مواقف وحوارات ذات معنى تقود إلى فهم مشترك للأفكار الرياضية	2.91	0.85	متوسط	6

7	يحفز الطلاب للانخراط في الكفاح المنتج عند التعامل مع الأفكار والعلاقات الرياضية	2.86	0.84	متوسط	7
	مجموع المحور	21.36	4.99	متوسط	
	متوسط المحور	3.05		متوسط	

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط العام للممارسات التدريسية استناداً إلى مبدأ التفاعل جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3.05)؛ وربما تُعزى هذه النتيجة إلى القلة النسبية في الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات التي تدعم التعلّم التشاركي، حيث إن الممارسات التدريسية في مجال التفاعل تتطلب من معلمي الرياضيات التركيز على الأنشطة التشاركية في عمليات التعلّم والتعليم، باستخدام أساليب تبادل الأفكار مع الآخرين دون الاكتفاء بالنشاط الفردي. وكشفت النتائج عن الانخفاض النسبي لممارسات تهيئة مواقف وحوارات ذات معنى تقود إلى فهم مشترك للأفكار الرياضية، وقلة حفز الطلاب نسبياً للانخراط في الكفاح المنتج عند التعامل مع الأفكار والعلاقات الرياضية، وهذا يتفق مع ما توصّلت إليه دراسة أبو عيش (2008)، ودراسة جعفري (2010)، ودراسة الحارثي (2017)، ودراسة الهلالي (2017) ودراسة الملوحي (1439)، ودراسة المنوفي والمعلم (2018) في أن الطلاب يعانون من ضعف في تعلّم الرياضيات، وعدم قدرتهم على تطبيقها خارج الفصل الدراسي، وافتقارهم إلى عددٍ من المهارات الرياضية الأساسية التي تمكّنهم من المشاركة وحلّ المهام الرياضية، إضافة إلى تأكيد دراسة الأسطل (2010) على أن من أسباب هذا الضعف الاعتماد على طرق التدريس التقليدية وممارساتها، كالإلقاء، وضعف الاهتمام بمهارات التفكير العليا، وقلة الاهتمام بربط الرياضيات بالواقع.

وتبين أن الممارسة الأعلى هي: «يقدم تغذية راجعة مناسبة من حيث الزمن والمضمون»، بمتوسط بلغ (3.36) بدرجة عالية، وربما يرجع ذلك إلى اهتمام معلمي الرياضيات بتقديم التغذية الراجعة المرتبطة بزمن وتوقيت الموقف التعليمي، حيث يمكن تقديم التغذية الراجعة المباشرة لتصحيح الأخطاء؛ لكون العمليات والإجراءات اللاحقة تعتمد على تصحيح الأخطاء الآنية، وبعض المواقف تتطلب تأخير تقديم التغذية الراجعة الفورية وإرجائها إلى بعد مرور المتعلّم بخطوات الحلّ حتى يكتشف الأخطاء بنفسه، وعندئذٍ يتطلب تقديم التغذية الراجعة حتى يتعلّم الطالب من الأخطاء التي مرّ بها ويراجع الحل.

وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمعظم الممارسات منحصرة بين (2,91-3,14)، وجاءت على النحو الآتي: «يحفز الطلاب إلى تبرير إجاباتهم، وينمي لدى الطلاب أسس العمل في فريق واحد، ويشجع الطلاب على طرح أفكارهم أمام زملائهم، ويشجع الطلاب على تقويم حلول زملائهم، ويهيئ مواقف وحوارات ذات معنى تقود لفهم مشترك للأفكار الرياضية. وتبين أن الممارسة الأقل هي: «يحفز الطلاب للانخراط في الكفاح المنتج عند التعامل مع الأفكار والعلاقات الرياضية»، بمتوسط بلغ (2.86)، بدرجة متوسطة؛ وربما يُفسّر ذلك بمحدودية وجود ممارسات تدعم الكفاح المنتج كتوجيه أسئلة للطلاب لتحديد مصدر كفاحهم، وكتابة أفكارهم، وتوضيح الفكرة مع زملائهم، والتفكير في استراتيجيات بديلة، ويتطلّب من المعلم أن يحث الطلاب على بذل الجهد لحل المسائل ومحاولة فهمها، دون الاكتفاء بالإجابة الصحيحة، مع منحهم وقتاً كافياً لفهم المهمة، ثم تقييم تقدمهم، وفي السياق يذكر سانجيوفاي وآخرون (SanGiovanni et al., 2020) أن هناك سلوكيات يقوم بها الطلاب تشير إلى الكفاح المنتج، ومنها: توجيه أسئلة مرتبطة بالمهمة الرياضية، واستخدام الأدوات والرسوم التوضيحية، وطلب المساعدة من أحد زملاء.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس ومناقشته:

نصّ السؤال الفرعي السادس على: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ التوجيه؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلوا عليها في كل عبارة من عبارات الأداة، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (10): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبدأ التوجيه

م	الممارسة	متوسط الأداء	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	الرتبة
1	يوجه الطلاب إلى مصادر مختلفة ذات صلة بالدرس	2.87	0.80	متوسط	6
2	يعطي الطلاب فرصة لاختبار استراتيجيات مناسبة لحل المسألة	3.04	0.81	متوسط	5
3	يركز على التفكير ما فوق المعرفي لدى الطلاب	2.76	0.79	متوسط	7
4	يحفز الطلاب لاكتساب المعرفة الرياضية الجديدة	3.21	0.68	متوسط	2
5	يحفز الطلاب لاكتشاف حلول وأفكار جديدة	3.11	0.77	متوسط	4
6	نقيم تقدم الطلاب في المعرفة الرياضية بناء على الأدلة	3.14	0.64	متوسط	3
7	نستخدم خطة بديلة (متنوعة) تساعد على زيادة تفاعل الطلاب للدرس	3.24	0.75	متوسط	1
	مجموع المحور	21.37	4.34	متوسط	
	متوسط المحور	3.05		متوسط	

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط العام للممارسات التدريسية استناداً إلى مبدأ التوجيه جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3.05)؛ وربما يُعزى ذلك إلى قلة الممارسات التدريسية التي تدعم حفز الطلاب لإعادة اكتشاف الرياضيات من قبل المعلمين والمقررات ويكون لديهم القدرة على الوصول بفهم المتعلمين إلى مستويات متقدمة، وضعف الاعتماد على مصادر تعليمية أخرى، وتوظيف مهارات التفكير ما فوق المعرفي. وجاءت الممارسة «يستخدم خطة بديلة (متنوعة) تساعد في زيادة تفاعل الطلاب» بمستوى أداء متوسط كأعلى متوسط، حيث بلغ (3.24) بدرجة متوسطة بالرتبة الأولى، وربما يُعزى ذلك إلى قلة الاهتمام بخطة بديلة يمكن أن تُساعد زيادة تفاعل الطلاب بالدرس، حيث تؤكد التوجيهات في دليل المعلم على تنوع الخطط والمواقف لتعزيز تفاعل الطلاب. وانحصرت مستوى الممارسات الأخرى بين (2.87-3.21)، وهي «يحفز الطلاب لاكتساب المعرفة الرياضية الجديدة، ويقيم تقدم الطلاب في المعرفة الرياضية بناء على الأدلة، ويحفز الطلاب لاكتشاف حلول وأفكار جديدة، ويعطي الطلاب فرصة لاختبار استراتيجيات مناسبة لحل المسألة، ويوجه الطلاب إلى مصادر مختلفة ذات صلة بالدرس».

وجاءت الممارسة الأقل «يركز على التفكير ما فوق المعرفي لدى الطلاب» بمتوسط بلغ (2.76) بدرجة متوسطة؛ ويُفسر ذلك بمحدودية توظيف مهارات ما فوق المعرفي بالتدريس، وضعف استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على مهارات ما فوق المعرفية، وربما يُعزى ذلك إلى كثرة المحتويات والمهارات المطلوب تعلّمها للطلاب، وقلة الخبرة الكافية لدى بعض معلمي الرياضيات في توظيف مهارات ما وراء المعرفة (فوق المعرفية)، كما أنها تحتاج إلى وقت طويل نسبياً في تنفيذها مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى التي تتطلب تنوع الأمثلة وكثرة الموضوعات الفرعية.

ومن النتائج التي عرضت يمكن الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس لتحديد مستوى الممارسات التدريسية في كل محور تبعاً للمعلمين والمعلمات، حيث جرى حساب المتوسطات الحسابية التي حصلوا عليها كل من المعلمين والمعلمات في كل محور من محاور الأداة، والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (11): مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات في كل محور من المحاور

م	المبدأ	المعلمون		المعلمات		الإجمالي		الرتبة
		المتوسط	المستوى	المتوسط	المستوى	المتوسط	المستوى	
1	النشاط	2.76	متوسط	3.47	عالي	3.12	متوسط	2
2	الواقعية	2.61	متوسط	3.41	عالي	3.01	متوسط	5
3	المستوى	2.84	متوسط	3.50	عالي	3.17	متوسط	1
4	الترايط	2.60	متوسط	3.51	عالي	3.06	متوسط	3
5	التفاعل	2.62	متوسط	3.49	عالي	3.05	متوسط	4
6	التوجيه	2.68	متوسط	3.43	عالي	3.05	متوسط	3
	الكل	2.68	متوسط	3.47	عالي	3.08	متوسط	

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط العام للممارسات التدريسية في كل المحاور جاء بمستوى أداء متوسط بلغ (3.08)، وتبين أن المحور الأعلى هو محور المستوى بمتوسط بلغ (3.17)، وأن المحور الأقل هو الواقعية بمتوسط بلغ (3.01)، وكانت على الترتيب الآتي: (النشاط، ثم الترايط، والتوجيه، ثم التفاعل). ويظهر كذلك أن متوسط جميع المحاور كان أعلى لصالح المعلمات، حيث بلغ متوسط كل المحاور للمعلمات (3.47)، بمستوى أداء عالٍ، في حين بلغ متوسط المعلمين في كل المحاور (2.68)، بمستوى أداء متوسط. وبصورة عامة يُلاحظ أن المستوى جاء في الرتبة الأولى في ممارسات المعلمين والمعلمات؛ لتشابه الممارسات بين

المعلمين والمعلمات فيما يخص التدرج في مستويات من الفهم أثناء عملية التعلم، لكن يُلاحظ أنها أعلى للمعلمات بصورة عامة من المعلمين؛ لوجود اهتمام عالٍ لدى معلمات الرياضيات بتطبيق مبادئ الرياضيات الواقعية، بينما كانت الممارسات بالترابط أقل الممارسات لدى المعلمين، تليها الواقعية، وتبين أن الممارسات المتعلقة بالواقعية أقل الممارسات عند المعلمات. وبصورة عامة تبين أن الممارسات التدريسية وفق مبادئ الرياضيات الواقعية لدى المعلمات جاءت بدرجات عالية، وجاءت عند المعلمين بدرجات متوسطة؛ وهذه إشارة إلى أن هناك اهتمامًا نسبيًا من معلمات الرياضيات في تطبيق وتفعيل مبادئ الرياضيات الواقعية التي تستند على التركيز وعلى نشاط المتعلمين في بناء معارفهم الرياضية؛ كون الرياضيات نشاطًا إنسانيًا، ويتطلب توظيفها في حل المشكلات اليومية.

وأظهرت النتائج السابقة أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات استنادًا إلى مبادئ الرياضيات الواقعية بدرجة متوسطة؛ وربما تُعزى هذه النتائج إلى قلة اعتماد معلمي الرياضيات على الممارسات التدريسية الحديثة القائمة على مواكبة النظريات التي كشفت نتائج الدراسات التجريبية عن فاعليتها، وهذا ما أكدته الأسفل (2010) الذي فسّره بالاعتماد على طرق التدريس التقليدية وممارساتها، كالإلقاء، وضعف الاهتمام بمهارات التفكير العليا، وقلة الاهتمام بربط الرياضيات بالواقع. ونظرًا لكثرة التدريبات والأسئلة للدرس الواحد اكتفى المعلمون والمعلمات بالأسئلة المتاحة دون توجيه الطلاب إلى صياغة أسئلة جديدة، وربما تُعزى هذه النتائج إلى محتوى كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة التي تتضمن عددًا من الأنشطة والمواقف الرياضية المتنوعة، مما يجعل المعلم والمعلمة يكتفون بها داخل الفصل الدراسي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Hough, 2012 & Dickinson)، ودراسة Heuvel- (Panhuizen, Drijvers, 2014)، ودراسة الحزيم والغامدي (2020)، ودراسة حسن (2021)، ودراسة الحزيم والغامدي (2020)، ودراسة خليل (2018)، ودراسة عبدالملاك (2020)، ودراسة العنزي (2016)، ودراسة كنعان (2018)، ودراسة المالكي وحمادنة (2021)، حيث أشارت نتائجها إلى أن هناك ممارسات تدريسية متباينة ومتوسطة تدعم تعلم الرياضيات وربطها بواقع حياة الطالب.

النتائج المتعلقة السؤال الفرعي السابع ومناقشته

نصّ السؤال الفرعي السابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التدريسية وفقًا لمبادئ الرياضيات الواقعية تعزى إلى المتغيرات التالية (الجنس - الخبرة التدريسية)؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى صياغة الفرضية الصفرية التالية «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية تعزى إلى المتغيرات (الجنس - الخبرة التدريسية)». ولاختبار هذه الفرضية، جرى استخدام اختبار «ت» (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات وفقًا لمبادئ الرياضيات الواقعية وفقًا لمتغيرات الدراسة، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (12).

جدول (12) اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لحساب الفروق لمتغيري (الجنس - الخبرة التدريسية)

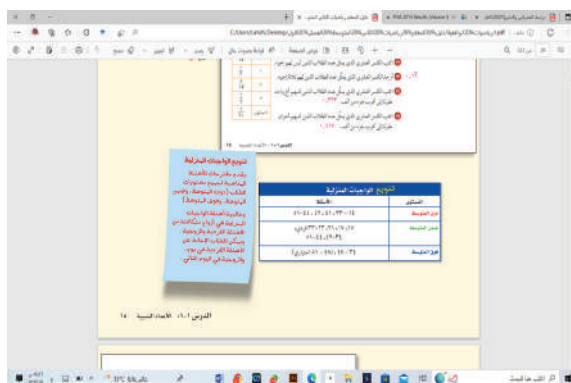
متغير الدراسة	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دالتها عند (0,05)
الجنس	ذكر	35	93.743	15.383	7.392	0,0000 دالة
	أنثى	35	121.400	15.914		
الخبرة التدريسية	10 سنوات فأقل	45	110.022	20.963	1.337	0,09 غير دالة
	أكثر من عشر سنوات	25	103.160	20.360		

يتضح من الجدول (12) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات؛ حيث بلغت قيمة (ت) (7,392)، وكانت دلالتها الإحصائية (0,000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (0,05) مما يدل على وجود فروق بين متوسطي تقدير ممارسات المعلمين والمعلمات، وكانت لصالح المعلمات، حيث بلغ متوسطهن الحسابي (121,400) مقابل (93,743) للمعلمين؛ وربما يعزى ذلك إلى اهتمام المعلمات بما يرد في دليل المعلم من توجيهات، والتزامهن بجزئيات الربط بالحياة التي تعد جزءًا من كلّ درس، إضافة إلى تخصيص

حُصص لدروس حلّ المسألة. وتتسق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الاختبارات الدولية تيمز 2019 TIMSS التي توصلت إلى تفوق الطالبات على الطلاب؛ حيث يعد الأداء التدريسي أحد العوامل المؤثرة في التحصيل. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة (ت) (1,337)، وكانت دلالتها الإحصائية (0,09)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (0,05). وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة خليل (2016) التي توصلت إلى أن هناك فروقاً في الممارسات التدريسية لصالح العينة التي تفوق خبرتهم التدريسية (10) سنوات؛ وربما يعزى ذلك إلى حداثة توجه الرياضيات الواقعية على الميدان التعليمي، ومرور الجميع بالبرامج التدريبية نفسها، والاعتماد على ما حُدده دون المبادرة الذاتية في تطوير الأداء ومتابعة المستجدات ذاتياً. مناقشة عامة

توصلت الدراسة الحالية إلى أن المستوى العام لواقع الممارسات التدريسية استناداً إلى مبادئ الرياضيات الواقعية جاء متوسطاً، حيث بلغ (3.08)، على الرغم من أهمية مراعاته في الصفوف الدراسية، وتعدد انعكاساته الإيجابية، ومنها: تنمية التحصيل الرياضي، والتواصل الرياضي، وتكوين اتجاه إيجابي نحو تعليم الرياضيات، وعمق المعرفة الرياضية (Zakaria & Syamaun, 2017; Trisnawati et al., 2018 Supriyanto et al., 2020; Tong et al., 2022) وقد يعزى ذلك بشكل عام إلى حاجة الميدان التعليمي للتعريف بالتوجهات الحديثة في تعليم الرياضيات وتعلمها، وبيان كيفية مراعاتها أثناء التدريس في الصفوف الدراسية المختلفة؛ ويؤكد هذا نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة تونغ وآخرين (Tong et al., 2022)، إضافة إلى تركيز المعلمين على إتمام المقررات الدراسية، وتعدد التحديات، ومنها: مشكلة الفاقد التعليمي التي حظيت باهتمام هذا العام بعد انقطاع التعليم الحضوري أثناء جائحة كورونا COVID-19، ويدعم ذلك ما أشارت إليه دراسة ريفاندي وآخرين (Rifandi et al., 2021) التي أكدت أن هناك تحديات عدة لمراعاة التعلم القائم على الرياضيات الواقعية، أبرزها: قصور تصميم مواقف من السياق، وقصور تخصيص جزء من التدريس لمراعاة الرياضيات الواقعية، إضافة إلى محدودية توافر الوسائط التعليمية التي تدعم نجاح التعلم القائم على الرياضيات الواقعية (RME).

وجاءت مستويات الأداء للممارسات التدريسية استناداً إلى مبادئ الرياضيات الواقعية على الترتيب الآتي: مبدأ المستوى (3.17)، مبدأ النشاط (3.12)، مبدأ الترابط (3.06)، مبدأ التفاعل والتوجيه (3.05)، مبدأ الواقعية (3.01)؛ وقد يعود تفوق مستوى الممارسات التدريسية لمبدئي (المستوى والنشاط) إلى ما يوفره دليل المعلم من توجيهات وإيضاحات تساعد المعلم على مراعاة التدرج في الطرح، وكيفية المناقشة الصفية، إضافة إلى توزيع الأسئلة وفقاً لمستويات الطلاب المختلفة، إضافة إلى ما يتضمنه كتاب الطالب من أجزاء داخل كل درس تتضمن أنشطة ومواقف رياضية متنوعة وبمستويات مختلفة تسهم في حفز الطالب وحثه على المناقشة والاستنتاج، من ذلك الآتي:



شكل (2) تنوع الواجب المنزلي وفقاً لمستويات الطلاب
(دليل المعلم للصف الثاني المتوسط)

شكل (1) مهارات التفكير العليا
(كتاب الطالب للصف الثاني المتوسط)

وجاء مستوى الممارسات التدريسية لمبدأ الواقعية الذي يعتمد على تهيئة مواقف من البيئة تتسق مع السياق، وتقديم مشكلات ذات معنى، كأقل متوسط؛ وقد يعزى ذلك إلى تركيز معلمي الرياضيات على المعرفة الإجرائية، إضافة إلى قصور المعرفة الرياضية لدى الطلاب؛ وهذا ما تؤكد نتائج دراسة (الحليسي والسلوي، 2016؛ الحمراي والنذير، 2021)، إضافة إلى قصور في تصميم مواقف من بيئة الطالب قائمة على مبدأ الواقعية الذي يعد أحد التحديات التي تواجه معلمي الرياضيات، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة ريفاندي وآخرين (Rifandi et al., 2021).

التوصيات:

استناداً إلى ما أسفرت عنه النتائج توصي الدراسة بالآتي:

1. الاهتمام بتدريب معلمي ومعلمات مادة الرياضيات وتأهيلهم وتزويدهم بالمهارات الحديثة، والتركيز على الجوانب التطبيقية العملية لتحسين ممارساتهم التدريسية القائمة على الرياضيات الواقعية.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات بهدف تنمية مهاراتهم التدريسية وتعزيزها بشكل أفضل، وخاصة في المجالات التي كشفت الدراسة عن جوانب ضعف مثل:
 - تنمية المهارات التدريسية في مجال التفكير ما فوق المعرفي لدى الطلاب.
 - تنمية مهارات توجيه الطلاب إلى مصادر مختلفة ذات صلة بالدرس.
 - اكتسابهم القدرة على بناء مواقف وحوارات ذات معنى تقود إلى فهم مشترك للأفكار الرياضية.
 - اكتساب مهارات تحفز الطلاب للانخراط في الكفاح المنتج عند التعامل مع الأفكار والعلاقات الرياضية.
 - اكتساب ممارسات جديدة تدعم أنشطة ومواقف رياضية تربط بتخصصات أخرى وتحقيق التكامل بين التخصصات.
 - اكتساب مهارات التدريس القائمة على الطلاقة الإجرائية لتنمية الاستيعاب المفاهيمي.
 - اكتساب مهارات صياغة أسئلة من البيئة ذات صلة بأفكار الدرس.
3. تطوير أساليب التعلم عن طريق التركيز على النمط التشاركي، ومنح الطلاب فرصة لقيادة سير الحصة الدراسية.
4. تفعيل الأنشطة التعليمية المبنية على نظرية الرياضيات الواقعية في مقررات الرياضيات المدرسية في المرحلة المتوسطة، والاهتمام باستخدام مدخل الرياضيات الواقعية كأحد المداخل المهمة في تدريس الرياضيات؛ لأن له آثاراً إيجابية في تنمية جوانب تعلم متنوعة.

المقترحات:

تقترح الدراسة إجراء دراسات تتناول المواضيع الآتية:

1. دراسة للكشف عن تصورات معلمي الرياضيات ومعلماتها نحو توجه الرياضيات الواقعية.
2. تحليل محتوى الكتب الدراسية في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية.
3. دراسة واقع الممارسات التدريسية في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية في المراحل الدراسية الأخرى.
4. دراسة مستوى الطلاب في ضوء مبادئ الرياضيات الواقعية، والصعوبات التي تواجههم.

- أبو عيش، بسينة (2008). العوامل ذات العلاقة بتباين تحصيل طلاب وطالبات الصف الثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2003). (رسالة دكتوراه)، المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الأسطل، كمال محمد زارع (2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. (رسالة ماجستير)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- جعفري، فاطمة محرق (2010). خصائص الطالب الشخصية والأسرية وعاداته الدراسية في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة . الصين) وذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS 2003). (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بجامعة أم القرى.
- الحارثي، عبد الله دخيل الله (2017). دراسة مقارنة لمستوى التحصيل الدراسي الرياضيات بين طلاب التعليم الأهلي والتعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير)، المملكة العربية السعودية، كلية التربية بجامعة أم القرى.
- حسن، شيماء محمد علي (2021). برنامج تدريبي مقترح قائم على الرياضيات الواقعية في تنمية التنور التكنولوجي الرياضي وتعديل معتقدات تدريس الرياضيات لدى الطلاب المعلمين. مجلة تربويات الرياضيات، 24(11)، 172-247.
- الحليسي، سعيد بن شبيب والسلولي، مسفر بن سعود (2016). واقع الممارسات التدريسية للمعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5 (7)، 354-372.
- الحمراي، هناء بنت أحمد؛ النذير، محمد بن عبد الله (2021). دراسة تحليلية لتمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية والصعوبات التي تواجههن في حلها في ضوء مدخل تحليل الخطأ. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 8، 23-39.
- الحزيم، خالد محمد؛ الغامدي، محمد فهم (2020). نموذج مقترح لتدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم الرياضيات. مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية، 791-820.
- خليل، إبراهيم بن الحسين (2016). الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في ضوء مكونات القوة الرياضية. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية، جامعة الملك سعود، (54)، 151-172.
- خليل، ياسر فاروق (2018). أثر برنامج تدريسي قائم على نظرية الرياضيات الواقعية في مستوى التحصيل الرياضي وطبيعة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة التربية. 2 (179)، 561-599.
- عبدالملاك، مريم موسى (2020). استخدام استراتيجية الرياضيات الواقعية لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 3(14)، 445-501.
- العنزي، عبد العزيز بن رفا بن عويد (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى محاكاة مواقف واقعية في تنمية المعرفة المفاهيمية والإجرائية الرياضية لدى معلمي الرياضيات مختلفي المعرفة الرياضية في المملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الأردن. الجامعة الأردنية.
- الغامدي، محمد بن فهم (2022). استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على مدخل الرياضيات الواقعية وفعاليتها في تنمية مهارات التفكير المنطقي والرغبة المنتجة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- القطاطشة، فدوى خليل؛ المقدادي أحمد محمد (2018). أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على الطلاقة الإجرائية في تنمية التفكير الرياضي والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. دراسات في العلوم التربوية، 45(4)، 467-489.
- كنعان، أحمد سعيد محمود (2018). فاعلية استخدام منحى الرياضيات الواقعية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن وتصوراتهم نحوه. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الأردن، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- كنعان، أحمد سعيد محمود (2018). تصورات طلاب الصف الثامن الأساسي حول استخدام منحى الرياضيات الواقعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(4)، 740-759.

المالكي، عبد العزيز بن درويش؛ حمادنة، برهان محمود (2021). فاعلية أنشطة تعليمية تستند إلى نظرية الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات الإبداع في الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (9)، 784-810.

المعتم، خالد؛ المنوفي، سعيد (2014). تنمية البراعة الرياضية توجه جديد للنجاح في الرياضيات المدرسية. المؤتمر الرابع لتعليم الرياضيات وتعلمها. جامعة الملك سعود، الرياض، 36-12.

الملوحي، أريج؛ الأحمد، سعاد. (2020). مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. مجلة تربويات الرياضيات، 23 (3)، 192-216.

المنوفي، سعيد؛ والمعتم، خالد (2018). مدى تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة القصيم من مهارات البراعة الرياضية». مجلة تربويات الرياضيات، 21 (6)، 105-59.

النذير، محمد عبد الله (2020). فلسفة تعليم الرياضيات. الرياض: مطابع طيف إدراك.

الهلال، محمد علي (2017). درجة تمكن طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من حل مسائل مهارات التفكير العليا المضمنة في مقررات الرياضيات. (رسالة ماجستير)، المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

وزارة التعليم (2014). الرياضيات للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول - دليل المعلم. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

Basuki, W. A., & Wijaya, A. (2018, September). The development of student worksheet based on realistic mathematics education. In Journal of Physics: Conference Series, 1097 (1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012112> .

Bray, A., & Tangney, B. (2016). Enhancing student engagement through the affordances of mobile technology: a 21st century learning perspective on Realistic Mathematics Education. Mathematics Education Research Journal, 28(1), 173-197. <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0158-7>

Dickinson, P., & Hough, S. (2012). Using realistic mathematics education in UK classrooms. Centre for Mathematics Education, Manchester Metropolitan University, Manchester, UK. <https://cutt.us/Q1Y4a> .

Do, T. T., Hoang, K. C., Do, T., Trinh, T. P. T., Nguyen, D. N., Tran, T., ... & Nguyen, T. T. (2021). Factors Influencing Teachers' Intentions to Use Realistic Mathematics Education in Vietnam: An Extension of the Theory of Planned Behavior. Journal on Mathematics Education, 12(2), 331-348. <https://doi.org/10.22342/jme.12.2.14094.331-348>

Haji, S., Yumiati, Y., & Zamzaili, Z. (2019). Improving Students' productive disposition through realistic mathematics education with outdoor approach. JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education), 4(2), 101-111. <http://dx.doi.org/10.23917/jramathedu.v4i2.8385>.

Hirza, B., Kusumah, Y., Darhim, D., & Zulkardi, D. (2014). Improving Intuition Skills with Realistic Mathematics Education. Indonesian Mathematical Society Journal on Mathematics Education, 5(1), 27-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.22342/jme.5.1.1446.27-34> .

- Karaca, S. Y., & Özkaya, A. (2017). The effects of realistic mathematics education on students' math self-reports in fifth grades mathematics course. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(1), 81–103. <https://cutt.us/hZk8m> .
- Laurens, T., Batlolona, F. A., Batlolona, J. R., & Leasa, M. (2017). How does realistic mathematics education (RME) improve students' mathematics cognitive achievement? *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 569–578. <https://doi.org/10.12973/ejmste/76959> .
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/> .
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Rahman, A. A., Kristanti, D., Sapta, A., Sibuea, M. F. L., Sirait, S., Rahmadani, E., & Abdullah, D. (2018, November). Improve the students' mathematics communication ability using realistic mathematics education. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1114(1), 1–6. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1114/1/012112> .
- Rifandi, R., Mulyati, A., Rani, M. M., & Al Aziz, S. (2021, June). Pre-Service Mathematics Teachers' Perception on Realistic Mathematics Education. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1949 (1), 1–7. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1940/1/012101>.
- SanGiovanni, J.; Katt, S. & Dykema, K. J. (2020). Productive math struggle: A 6-point action plan for fostering perseverance. Corwin. <https://cutt.us/DUYtH>
- Sembiring, R. K., Hadi, S., & Dolk, M. (2008). Reforming mathematics learning in Indonesian classrooms through RME. *ZDM Mathematics Education*, 40(6), 927–939. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-008-0125-9> .
- Supriyanto, J.; Suparman, S. & Hairun, Y. (2020). Design of Worksheets for RME Model to Improve Mathematical Communication. *Universal Journal of Educational Research* 8(4): 1363–1371. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.080429>.
- Theodora, F., & Hidayat, D. (2018). The use of realistic mathematics education in teaching the concept of equality. *JOHME: Journal of Holistic Mathematics Education*, 1(2), 104–113. <http://dx.doi.org/10.19166/johme.v1i2.913> .
- Tong, D. H., Nguyen, T. T., Uyen, B. P., Ngan, L. K., Khanh, L. T., & Tinh, P. T. (2022). Realistic mathematics education's effect on students' performance and attitudes: a case of ellipse topics learning. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 403–421. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.403> .
- Trisnawati, T.; Pratiwi, R. & Waziana, W. (2018). The effect of realistic mathematics

- education on student's mathematical communication ability. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (MJML)*, 1 (1), 31–35. <http://dx.doi.org/10.29103/mjml.v1i1.741>.
- Turhan Turkan, B., & Karakus, M. (2018). The opinions of middle school mathematics teachers on the integration of mathematics course and social issues, *European Journal of Educational Research*, 7(2), 397–406. Doi: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.397>.
- Ulfah, A. S., Yerizon, Y., & Arnawa, I. M. (2020, May). Preliminary research of mathematics learning device development based on realistic mathematics education (RME). In *Journal of Physics: Conference Series*, 1554 (1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1554/1/012027>.
- Uyen, B. P., Tong, D. H., Loc, N. P., & Thanh, L. N. P. (2021). The Effectiveness of Applying Realistic Mathematics Education Approach in Teaching Statistics in Grade 7 to Students' Mathematical Skills. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(2), 185–197. <http://dx.doi.org/10.20448/journal.509.2021.82.185.197>.
- Van den Heuvel–Panhuizen M., Drijvers P. (2020). Realistic Mathematics Education. In: Lerman S. (eds) *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_170.
- Van den Heuvel–Panhuizen, M., & Drijvers, P. (2014). Realistic mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp. 521–525). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Voigt, M., Fredriksen, H., & Rasmussen, C. (2020). Leveraging the design heuristics of realistic mathematics education and culturally responsive pedagogy to create a richer flipped classroom calculus curriculum. *ZDM Mathematics Education*, 52(5), 1051–1062. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-019-01124-x>.
- Zakaria, E., & Syamaun, M. (2017). The effect of realistic mathematics education approach on students' achievement and attitudes towards mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 1(1), 32–40. <http://dx.doi.org/10.5899/2017/metr-00093>.
- Zulkardi, Z. (1999) How to Design Mathematics Lessons based on the Realistic Approach. return date (12/7/2022). <http://repository.unsri.ac.id/id/eprint/6362>.

البحت التاسع



الصعوبات والتحديات التي واجهت الشاعرة السعودية المعاصرة رؤى وحلول

Difficulties and Challenges faced the Saudi Poetess

د. أديم بنت ناصر بن حسين الأنصاري

Dr. Adeem Nasser Hussain ALAnsari

الصعوبات والتحديات التي واجهت الشاعرة السعودية المعاصرة

رؤى وحلول

Difficulties and Challenges faced the Saudi Poetess

د. أديم بنت ناصر بن حسين الأنصاري

أستاذ مساعد في الأدب والنقد والبلاغة

قسم اللغة العربية وآدابها

الكلية الجامعية في النعيرية

جامعة حفر الباطن

البريد الإلكتروني : adeemn@uhb.edu.sa

Adeem Nasser Hussain ALAnsari

Assistant Professor of Literature, Criticism and Rhetoric

Arabic Language Department

AL Nairyah University College

وصلت الشاعرة السعودية إلى مكانة أدبية وعلمية بمشاركاتها البارزة في الأوساط الأدبية والثقافية، ونشر إبداعاتها الشعري في مختلف الجهات ودور النشر، وذلك لم يأت إلا بعد سلسلة من التحديات واجهتها وما زالت تواجهها.

تسعى الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه الشاعرات السعوديات سواءً في طريق إبراز مواهبهن للمجتمع أو في طريق تمكينهن في الوسط الأدبي والثقافي لنيل مكانتهن الأدبية، ولكي تُرصد الدراسة أهم الصعوبات التي تواجه الشاعرة السعودية اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي على التحليل والاستنتاج من خلال الأساليب الكمية والكمية لرصد تلك الصعوبات، وتصميم استبانة إلكترونية قامت الباحثة بجمع بياناتها، ثم توزيعها على عينة عشوائية من الشاعرات السعوديات بلغ عددهن (٣٣) شاعرة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدّة، أبرزها: طغيان الرواية التي سرقت تقريباً اهتمام الكتاب من كتابة السرد إلى كتابة الرواية، وقلة حظ الشعر النسائي، وندرة الدراسات النقدية التي عيّنت به، وصعوبة الحصول على المنشورات الشعرية النسائية الموزعة بين مختلف مناطق المملكة، وأن مفهوم الشعر النسائي النسوي يحيط به بعض الأسئلة والمواجهات النقدية التي مصدرها محاولة ضبط هذا المفهوم، ومحدداته النقدية. كما أشارت نتائج الدراسة الإجمالية إلى أن الجهات الأدبية ودور النشر والتوزيع تسهم بشكل كبير في الصعوبات والتحديات التي تواجه الشاعرات السعوديات خلال مسيرتهن الأدبية.

الكلمات المفتاحية: الشعر النسائي، المعوقات، التوصيات، رؤيا مستقبلية .

Abstract

The Saudi poetesses have reached a prominent literary and scientific position in the literary movement, which they achieved through her noticeable participation in the literary and cultural mediums, and the publication of her poetic creativity in various entities and publishing houses. This came only after a series of challenges she faced and continues to face

The study seeks to identify the most important difficulties and challenges facing Saudi poetesses, whether in the way of highlighting their talents to society or in the way of empowering them in the literary and cultural medium to achieve their literary status.

To be able to figure out the difficulties facing the Saudi poet, And designing an electronic questionnaire, the researcher collected it data through a random sample of 33 Saudi female poets. the study relied on a descriptive approach based on analysis and conclusion. One of the most important findings of the study was the tyranny of the novel that almost stole the attention of writers, who were distracted from poetry into the art of narrative and writing the novel. The study also showed that there is a lack of women's poetry, a scarcity of critical studies that dealt with women's poetry, and difficulty of obtaining women's poetry publications distributed among different regions of the kingdom. The concept of feminist poetry is surrounded by some critical questions and obsessions, the source of which is the attempt to adjust this concept and its critical determinants. Also, the results of the procedural study indicated that literary bodies and publishing and distribution agencies contribute greatly to the difficulties and challenges facing Saudi poetess.

Keywords: Women's poetry, obstacles, a future visions, and recommendations.

استطاعت المرأة العربية أن تفرض وجودها المتميز في زحام الحركة الأدبية، وضجيج مذاهبها واتجاهاتها، على مدار العصور المختلفة، وهو وجودٌ تكررَ ظهوره في مجالات الحياة المتعددة، وأكدت المصادر الاعتدالَ بمكانة المرأة الشاعرة ابتداءً من حضورها منتديات الشعراء إلى مراسلات الشعراء لها، إلى اجتماعها بالشعراء والخلفاء والأمراء، إلى المجالس الأدبية التي تقوم بإدارتها، ثم تحولها إلى ناقدة أدبية للشعر إلى جانب كونها مبدعة فيه. (خليف، د.ت، ص ١٥/١٦).

وقد أكدت دراسة سلمان والتجاني مكانة المرأة في الشعر الجاهلي التي امتدت إلى ذلك العصر، فكانت لها شخصيتها ومواقفها وبلاغتها، مؤكداً صدق العاطفة في الشعر النسائي مقارنة بالشعر الرجالي. (سلمان والتجاني، ٢٠٢٠، ص ٤).

واستمرت الشاعرات العربيات في المحاولة لأن يجدنَ لأنفسهنَّ مكانة بين الشعراء في مجال الشعر بكل فنونه ومذاهبه حتى وقتنا الحاضر، ولم تكن الشاعرة السعودية بمنأى عن هذا، فقد استطاعت أن تجد لنفسها مكانة وسط الشاعرات العربيات، وثبتت جدارتها مع ما واجهت من صعوبات كانت أو ما زالت تواجهها؛ فأصبح لها دورها الفعال وأثرها البارز في الحركة الأدبية - خاصة الشعر - داخل المملكة وخارجها.

وقد مرَّ الشعر النسائي السعودي بتحوّلات بارزة؛ ففي البدايات كانت الشاعرة تلجأ إلى إخفاء هويتها الحقيقية باستخدام ألقابٍ وأسماء مستعارة، وتصف فوزية أبو خالد هذه البدايات الصعبة المرهقة حين تقول: «لا بد أن نعترف بدءاً أو ختاماً أن الكتابة في وطننا لم تكن سهلة أو معبدة الأفق للمرأة، بدأنا عندما لم يكن المجتمع يصدّق أن أسماءنا ليست أسماء مستعارة، يتستر تحتها كُتّاب رجال، عندما لم يكن المجتمع قد اقتنع أن المرأة يمكن أن تكون كاتبة، أو حتى إنسانة سوية». (أبو خالد، ١٩٩٤، ص ١٠٩)، ثم في مراحل لاحقة أصبحت الشاعرة تفصح عن اسمها وهويتها في منشوراتها وإصداراتها، حتى وصلت إلى مرحلة من الانفتاح والحرية، تسمح لها بالظهور في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة؛ لتشاركهم جزءاً من إبداعها الأدبي والفكري المتعلق بقضايا المرأة. (اللعبون، ٢٠٠٥، ص ١٩-٢٠).

ولم يعد ظهور المرأة في الوقت الحاضر مقتصرًا على وسيلة إعلام معينة سواء كانت مقروءة، أو مسموعة، أو مرئية، بل تطوّرت مشاركتها الأدبية تبعاً لتطور وسائل التواصل الاجتماعي التي تعد وسائل إعلامية جديدة، ويكاد لا يخلو مهرجان ثقافي أو أدبي أو وطني من حضور الشاعرة، ومشاركتها الأدبية سواء بالحضور والتقديم، أم بالمشاركة والتحكيم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لم يأت وصول الشاعرة السعودية في الوقت الراهن إلى المكانة الأدبية والعلمية التي حققتها بمشاركاتها البارزة في الأوساط الأدبية والثقافية، ونشر إبداعها الشعري في مختلف الجهات ودور النشر إلا بعد سلسلة من التحديات والصعوبات التي واجهتها الشاعرة في أوائل القرن الماضي (القرن العشرين)، فقد ذكر الباحث راشد عيسى ضمن السياق التاريخي لشعر المرأة السعودية أن أول مجموعة شعرية مطبوعة لشاعرة سعودية كانت في ١٩٥٦م بعنوان (عبير الصحراء) لسلطانة السديري، التي حملت اسمًا مستعارًا (الخنساء)^(١) وحتى عام ١٩٩٠م لم يكن عدد الإصدارات الشعرية يزيد عن عشر مجموعات. (عيسى، ٢٠١٠، ص ٢١). وهذا يؤكد وجود بعض الصعوبات والمعوقات التي أخرت ظهور الشاعرة، ومنعتها من نشر إصداراتها، وإظهار هويتها أمام المجتمع السعودي، وما ساد فيه من عادات وتقالييد حاربت إبداع المرأة، وأدت إلى قمع دورها في المجتمع، ولعلّ مثل هذه الدعوات سبق أن دعا إليها

١ () دُكر لها اسم آخر (نداء) . اللعبون- فواز، شعر المرأة السعودية المعاصر دراسة في الرؤية والبنية (١٩٦٣-٢٠٠٢م)، أطروحة دكتوراة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، عام ٢٠٠٥ م، ص ٤٥.

أحد فقهاء بغداد في القرن التاسع عشر^(٢)، إلى أن ظهرت مجموعة من الشاعرات، استطعن أن يتخلصن من ريقه تلك الأعراف المجتمعية، وفرضن وجودهن في المجتمع، ثم توالى الإصدارات الشعرية النسائية منذ سبعينات القرن العشرين ليلبلغ عددها ثمانية عشر إصداراً في ذلك الوقت.

وكان ممن يمثل تلك الفترة عددٌ من الشاعرات البارزات المعروفات على مستوى الوطن العربي، مثل: ثريا قابل، وفوزية أبو خالد. (اليوسف، ١٩٩٥، ص ٢٢٦-٢٢٧)، وازدادت في بدايات القرن الجاري ليربو عددها على سبعة وخمسين إصداراً^(٣) إلى أن أصبحت إصدارات الشاعرات السعوديات حالياً في تزايد مستمر، ومتوافرة في مختلف المكتبات، والمراكز، ودور النشر. (الأزوري، ٢٠١١).

أما بشأن ما يخص الدراسات النقدية والرسائل العلمية التي تناولت شعر المرأة، فلم تلتفت الدراسات النقدية إلى شعر المرأة السعودية على الإطلاق في الفترة الزمنية (١٩٤٥ - ١٩٧٠م). والشاهد على هذا كتاب الدكتور رجا سميرين (شعر المرأة العربية المعاصرة ١٩٤٥ - ١٩٧٠م)؛ فقد جمع ما يزيد عن سبعين شاعرة عربية، لم يكن من بينهن شاعرة سعودية. (عيسى، ٢٠١٠، ص ٢٣).

وتأخر ظهور الشاعرة السعودية في مثل هذه الدراسات المهمة دليل آخر على وجود بعض الصعوبات والمعوقات التي عانت منها في مسيرتها الإبداعية.

يبدو من قراءة بعض النصوص الشعرية النسائية للشاعرات في تلك الفترة أن تلك الإصدارات قد اختلفت في موضوعاتها، واتجاهاتها، وأظهرت تفاوتاً شديداً بين مستويات الشاعرات في نضج التجربة الشعرية، وما يترتب عليها من مقدرة لغوية وفنية، ولكنها في الوقت نفسه تبيّن التطور الكبير الذي شهده المجتمع في تقبّل إبداع المرأة الشعري، وحرص المرأة على نشر هذا الإبداع، وتقديمه للجمهور بصورة تعكس ثقافة الشاعرة، ووعيها بقيمة الأدب عامة والشعر خاصة في تحليل حضارات الأمم والبلدان، وحاجة المملكة العربية السعودية في ذلك الوقت إلى حراك شعري متنوّع، وأصوات شعرية نسائية جديدة، تعبّر عن قضايا المرأة ومشكلاتها، وتعبّر عما يختلج وجدانها من مشاعر وأحاسيس، إلى أن تصل في هذا اليوم ما وصلت إليه من مكانة مرموقة في المراكز الأدبية والثقافية، أصبحت من خلالها تنافس في الظهور والإبداع كبار الشعراء والأدباء في ظل رؤية ٢٠٣٠ التي يُعدّ تمكين المرأة أحد أهم اتجاهاتها؛ لتصبح شريكة في بناء الوطن، ودفع عجلة التنمية، ومع ذلك يبقى جزء من تلك المعوقات والصعوبات لا بد من الإشارة إليه، وتبسيط الضوء عليه.

لذلك، تسعى الدراسة إلى تأكيد دور الشاعرة السعودية في الحركة الشعرية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها؛ حتى تخطت كثيراً من الصعوبات التي سعت لحصر دورها في موضوعات شعرية محدّدة، والمحاولات التي حثت على تجنيس الشعر شعراً نسائياً خاصاً بالمرأة، وشعراً رجائياً خاصاً بالرجل؛ لتعلن أنها قادرة على الإبداع، وأنها تمتلك الأدوات التي تؤهلها للتنافس في المجالات الشعرية كلّها. كما تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن عدد من التساؤلات من أهمها:

٢ () هو الإمام نعمان بن أبي الثناء الألويسي صاحب كتاب (الإصابة في منع النساء من الكتابة)، عام ١٨٩٧ م . وأفرد د. محمد حسين اليوسفي مقالاً في مجلة البيان الإماراتية، ٢٤ - ٥ - ٢٠١٢ م عن هذا الكتاب: <https://www.albayan.ae/opinions/articles/١٦٥٥٤٥-٢٤-٥٥-٢٠١٢>، تاريخ الدخول: ٢٨-٢-٢٠٢٢ م.

٣ () وفقاً للإحصائية التي قدمتها المؤلفة سارة الأزوري في كتابها ديوان الشاعرات في المملكة العربية السعودية، دار المفردات/ الرياض، ط ١، ٢٠١١م، وقد كان من ضمن هؤلاء الشاعرات : (أشجان الهندي، بديدة كاشغري، أحلام الحميد، ثريا العريض، جواهر سعود آل سعود، حليلة مظفر، فاطمة القرني، هيفاء الجبري... إلخ).

- 1- ما أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه الشاعرات السعوديات سواءً في طريق إبراز مواهبهن للمجتمع أم في طريق تمكينهن في الوسط الأدبي والثقافي لنيل مكانتهن الأدبية؟
- 2- ما الرؤى والحلول لهذه المشكلات؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات والتحديات التي تواجه الشاعرات السعوديات سواءً في طريق إبراز مواهبهن للمجتمع أو في طريق تمكينهن الأدبي والثقافي لنيل مكانتهن الأدبية. بالإضافة إلى ذلك تقدم الدراسة مجموعة من الرؤى والحلول حول الصعوبات والتحديات على شكل توصيات تسهم في الحد منها.

أهمية الدراسة

تسعى الدراسة إلى عمل حصر شامل للصعوبات التي تواجه الشاعرة السعودية، وهذا لا يعني أنه لا توجد دراسات سابقة تطرقت لهذا الموضوع، ولكن قد تم تناوله في طيات هذه الدراسات التي تناولت شعر الشاعرات السعوديات؛ إذ لا توجد دراسة _ على حد علم الباحثة _ تناولت الصعوبات بشكل مستقل.

منهجية الدراسة

لكي ترصد الدراسة الصعوبات التي تواجه الشاعرة السعودية اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي القائم على التحليل والاستنتاج لرصد تلك الصعوبات؛ وذلك من خلال:

- الأسلوب الكيفي: رصد الدراسات والكتابات التي تناولت قصائد الشاعرات السعوديات وموضوعاتها وأغراضها المرتبطة بهذا الموضوع؛ بهدف استخلاص هذه الصعوبات؛ إذ يساعد الأسلوب الكيفي على تحديد المحاور الرئيسة حول المفاهيم المرتبطة بالدراسة، ومن ثم تطوير وصياغة مختلف الأدوات البحثية بهدف جمع البيانات.

- الأسلوب الكمي: وذلك من خلال الاستعانة بأسلوب دلفي Delphi Method ، الذي يُعرف بأنه «برنامج مصمم بطريقة علمية لاستطلاع رأي مجموعة من الخبراء حول موضوع الدراسة، واستطلاع الرأي يتم من خلال مناقشة غير مباشرة بين الخبراء بشرط أن كلاً منهم لا يعرف شخصية الأعضاء الآخرين، وإنما يعرف فقط آراءهم، ويتم هذا في أكثر من دورة للوصول إلى النتيجة التي يطمح الباحث في الوصول إليها. (ديابي، ٢٠١٦، ص ٤٢١).

وفي هذه الدراسة، تم تحديد مجموعة من الأسئلة أجريت من خلال (مقابلات)، وعُرضت على مجموعة من الخبراء والخبيرات من الأكاديميين السعوديين في مجال الأدب والنقد والبلاغة. وقد تمت صياغة الأسئلة بناءً على مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وطرحها في الجولة الأولى عليهم بشكل منفرد.

وأعيد طرح مجموعة من الأسئلة مرة أخرى من نتائج الجولة الأولى وآراء الخبراء والخبيرات دون الكشف عن هوياتهم في الجولة الثانية حتى وصلت نسبة الإجماع ٨٦٪ على مجموعة من الأسئلة ثم طُرحت على شكل استبيان بهدف جمع البيانات الكمية من مصادرها الأولية من خلال عينة عشوائية من الشاعرات السعوديات بلغ عددهن (٣٣) شاعرة تم التواصل معهن من خلال نموذج استبيان إلكتروني.

بناءً على منهجية الدراسة، والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي من خلال الأسلوب الكيفي والنوعي، فقد تم تقسيم مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة على النحو التالي:

صعوبات الشعراء السعوديات بين الاتجاه والمضمون^(٤)

الشعر منبع للخلق والإبداع، يصدر من خلجات النفس البشرية؛ ليعبر عن موقف الشاعر من الواقع النفسي والحسي المعيش، شعوراً وإحساساً بلغة تجسد أفكاره تجسيداً فنياً، وتكشف عن رؤاه التكوينية الاجتماعية والنفسية والدينية والثقافية والحضارية. (الرشادة، ٢٠٢٠، ص ١٩٨).

ولا تخلو العناصر التي تتألف منها القصيدة الشعرية من خيال، وصور، وعاطفة، وتراكيب من مضمون تفرزه رؤية الشاعر وأفكاره وتجارب، واتجاه فكري هو بمثابة الهيكل الأساس الذي يعتمد عليه الشاعر في بناء قصيدته، والمضمون هو المادة الأساس التي يتكون منها العمل الأدبي، ويشمل جميع الموضوعات سواءً أكانت تاريخية، أم وطنية، أم وجدانية. (بماني، ٢٠١٣، ص ١٦٥٨)، فكان للمضمون أهمية كبرى في رصد بعض تلك الصعوبات والمعوقات، وما نتج عنها من تحليلات فنية وشعرية، لذا فإن «من الجلي أن المفعول الجمالي للعمل الفني يكمن فيما يسمى عادة مضمونه». (فخر الدين، ١٩٨٤، ص ٢٦-٢٧).

ومن بين هذه المضامين توجد قضايا قد ترتبط بما يعترض الشاعرة من تحديات ومعوقات تؤثر في إبداعها الشعري، ومن ثمَّ يكون تركيزها على بعض الموضوعات إما مواكبة لخصوصيات مجتمعتها وأعرافها، وإما تحدياً أو تمرّداً على تلك العادات والتقاليد السائدة آنذاك في بعض القصائد الأخرى. واعتمدت الشاعرة في تعبيرها عن تلك القضايا على ثلاثة اتجاهات، هما: الاتجاه الديني، والاجتماعي، والذاتي.

١ - الاتجاه الديني

تميزت المملكة العربية السعودية بمكانة دينية بين دول العالم الإسلامي والعربي؛ لكونها بلاد الحرمين، ومهد رسالة النبي صلى الله عليه وسلم، إلى أن أتى الشيخ محمد بن عبد الوهاب بحركته السلفية الإصلاحية بعد تدهور العالم الإسلامي، وتفشي الجهل والخرافات. (السلمان، د.ت، ص ٥)، وكان لانتشارها أبرز الأثر في يقظة المجتمع، وتحوله إلى مجتمعات محافظة، تحشى الفساد، وتحاربه بشتى الطرق، وما يزال أثر هذه الدعوة جلياً، إذ انبرت بعض الأقلام تعبر عن قضايا المرأة وحقوقها من منظور ديني، تنطلق فيه من أحكام الشريعة الإسلامية، وتدافع فيه عن بعض الدعوات الغربية التي تناشد بحرية المرأة المسلمة، وتمثل هذا الاتجاه عند الشاعرة هند المطيري^(٥) في إحدى قصائدها، قائلةً (المطيري، ٢٠١٨):

ولما أريدُ من الأمورِ مقرّة	حرّيتي أني خلقتُ مخيرة
وفرضته بالعقل لا بالثرثرة	إن قلتُ رأياً قلته مع حجّتي
ليست خطاي عن العلا متعثرة	وإذا نفضتُ بحاجةً أنجزتها

٤ () وحاولت الدراسة التركيز في معظم النصوص على نصوص جديدة لشاعرات معاصرات؛ وذلك لوفرة الدراسات التي تناولت بواكير الإصدارات الشعرية النسائية السعودية بالبحث والنقد والتحليل سواءً في الشكل أو المضمون.

٥ () هند المطيري: أستاذ الأدب القديم المشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الملك سعود، عضو مجلس إدارة النادي الأدبي بالرياض، حاصلة على جائزة كتاب العام عن كتاب (البطل الضد في شعر الصعاليك) عام ٢٠١٥ م، حاصلة على جائزة التميز النسائي في الشعر عن ديوانها (الجوزاء) عام ٢٠١٨ م.

جاءت من الإسلام لا من غيره

حرية وسطاً به متأخرة

حرية تحمي النساء من الأذى

ومن العقول الصلدة المتأخرة

فساء أروحي رمز كل فضيلة

حُصن بالتشريع قبل الدستور

كذب الذين بزعمهم وظنونهم

قالوا بأنا أمة متأخرة

لم يكن خطاب الشاعرة فردياً في تلك الأبيات، بل كان خطاباً جمعياً، تتحدث الشاعرة فيه بلسان بنات جنسها؛ لكونها تحدثت عن إحدى أهم القضايا المرتبطة بالمرأة عامة، وهي (تحرير المرأة)، فما القصيدة إلا صوت من أصوات المجتمع، لا تتفرد الشاعرة فيه بالحديث عن ذاتها، بل تتناول قضايا اجتماعية تخص بنات جنسها. (السويكت، ٢٠١٨، ص ٤٨). وقد برز الدافع الديني جلياً في النص؛ إذ إن الشاعرة استهلته بكلمة (حرّيتي)، وتقديم هذه الكلمة شاهداً على تحقيق الشاعرة هذه الحرية، وهو في الوقت نفسه يعكس تقديم المرأة في مجتمعها الإسلامي بشكل مشرف من جهة، وتقديم المرأة العلمي والثقافي والأدبي من جهة أخرى. وإن كان هناك ثمة قيود يذكرها بعض المغرضين، فلم تكن إلا لصون المرأة وحفظها؛ ولغة النص خطابية دينية منافحة عن الإسلام ومبادئه التي كرم المرأة بها.

فالمرأة السعودية المسلمة المتمسكة بالقيم والمبادئ الإسلامية، والمحافظة على دينها تدرك تماماً أهمية فهم الدين فهمًا صحيحًا، وتستوعب عقيدتها، ومن ثم فهي شديدة الحرص على مبادئها وقيمها وعقيدتها، وهذا ما تلتزم به المرأة السعودية في كتاباتها الشعرية؛ مما يدل على وعيها الذي تمتلك به الأفق الواسع من الفهم الصائب والبصيرة الثاقبة؛ مما يجعلها قادرة على تحمل المسؤولية، والمشاركة في صناعة التقدم والنهوض الثقافي والمعرفي لمجتمعها وأمتها وحضارتها. (عارفين ومات، ٢٠١٣، ص ٣). وقد ينحى الاتجاه الديني في الحديث عن تلك المعوقات والصعوبات عند بعض الشاعرات منحنى آخر، تتجلى منه ملامح في تشكيل ثقافة الشاعرة بأحد روافد المعرفة، وهو الرافد الديني؛ وذلك حين تلجأ إلى استلهاً بعض الآيات القرآنية، وتوظيفها في التعبير عن قضيتها المطروحة، وتعددت النصوص التي صوّرت هذه الظاهرة، تقول حليلة مظفر^(٦): (مظفر، ٢٠١٤، ص ٤١).

الحب فسقٌ، والمرأة نعمة

يجزّها كبشٌ حيث القطيع!

والكفر غداً سلباً للحياة!

«لا إكراه في الدين»

والخبزُ حافٍ والماء لا يروي

والهواءُ ظلٌّ مسروق.

٦ () حليلة مظفر: مواليد مدينة جدة، حاصلة على الماجستير في الأدب والنقد، عضو في جمعية المسرحيين السعوديين، ونائبة مسؤولة اللجنة الاستشارية الثقافية في النادي الأدبي بمجدة، لها أربعة إصدارات أدبية متنوعة بين النثر والشعر والمسرح، ينظر/ ديوان الشاعرات السعوديات، ص ١٨٧.

استلهمت الشاعرة هنا الآية القرآنية: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾ {سورة البقرة: آية ٢٠٩}، في سياق حديثها عن قضية الإكراه في المجتمع، والتي لا عجب أن وقعت المرأة إحدى ضحاياها حين صورتها بقولها: (والمرأة نعمة يجرها كبش حيث القطيع)، هذا التشبيه البليغ الذي تضافر مع التناص الديني في استحضار صورة المرأة المكروهة المظلومة مسلوقة الإرادة في مجتمعها، وهذا التناص الديني يحقق بعداً معرفياً، إذا استحضر القارئ القصة المستلهمة بأسلوب رمزي إيحائي؛ لتنعكس أبعادها على الواقع. (شبانة، ٢٠٠٧، ص ١٠٨٦)، والآية القرآنية شكّلت بنية نصية مناقضة لهذه الظواهر العدائية الباطلة.

وتقول بديعة كاشغري^(٧) (كاشغري، ٢٠١٢، ص ٢٢):

معلقتي كثمارٍ من الروح
وهم قطفوا من عطايا دمي فيضها
هم رحلوا كي تطول مسافة أسلتي
مولودة كنتُ أو مؤودة
فُتسأل أو ليس تُسأل
«بأي ذنب قُتلت»
وما برحت كلّ يوم تُقتل
تفعلُ في لغة ضُرّجت بالمحال
تدُل وليست تدُل.

فقد اقتبست الشاعرة الآية القرآنية: ﴿وَإِذَا الْمَوْءِدَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾ {سورة الشمس: آية: ٩}؛ لتشبه ما يحدث لها من قهر وظلم بقتل المولودة الصغيرة التي تُدفن حية، وقد لجأت الشاعرة إلى تلك الصور؛ لتصوير معاناة حقيقية تستحضر بها مرارة الواقع، وهي في الوقت ذاته تعكس جزءاً من الصعوبات والمعوقات التي واجهتها في مجتمعها.

وتكتب الشاعرة السعودية قصائدها من منطلق إسلامي، ونزعة إيمانية في مجموعة ابتهالات دينية، تبوح بها عما تعانيه من هم وضيق، تقول منال العتيبي^(٨) (العتيبي، ٢٠٠٢، ص ٧١-٧٢).

أنقذني يا ربي .. يا ربي أنقذني

حل قيودي .. فك أسري

وانزع عني أغلالِي .. أطلقني من هذا القهر

من هذا الظلم .. من هذا الحبس الأبدي

عجّل فرجي .. ارفع عني أحمالي

أشكو إليك يا ربي

٧ () بديعة كاشغري : مواليد مدينة الطائف، شاعرة وكاتبة، لُقبت بشاعرة المهجر السعودي، أصدرت خمسة مؤلفات شعرية : الرمل إذا أزهَر، مسرى الروح والزمن، إيقاعات امرأة شرقية، شيء من طقوسي، ترجمت أشعارها إلى لغات متعددة، حضرت أمسيات شعرية متعددة في الشارقة، والدمام، ومعرض الكتاب بالقاهرة، والبحرين، ومهرجان المرأة العربية الدنماركية بكونينهاجن. ديوان الشاعرات السعوديات، ص ١١٧.

٨ () منال العتيبي : كاتبة سعودية، لها ما يقارب ستة إصدارات أدبية متنوعة بين رواية، وقصص، وديوان شعري بعنوان (أيها الطفل تدلل).

يلجأ الإنسان إلى الابتهاال إلى الله تعالى والتضرع له بالدعاء؛ لتحقيق سبل الراحة والأمان، فالشعر الإيماني على هذا النحو يزيح عن النفس همومًا ثقيلة، ويزودها بنقاء الشعور، وهو المضمون الذي تحتاجه المرأة. (العبون، ٢٠٠٥، ص ١٢٩). ولم تفصح الشاعرة في النص السابق عن سرِّ معاناتها، ولكن معظم قصائد ديوانها لم تخلُ من نداءاتٍ ثائرةٍ سواءً تصريحية أم تلميحية، تشكو فيها من استصغار المرأة وإذلالها تحت قيود مجتمعية قاسية، فقد جعلت في مقدمة قصائدها قصيدة (لا تقولي مسكينة) التي ترفض فيها تلك النظرة الدونية الازدرائية، وتصمد أمامها بلغة شعرية حادة الصوت، كثيفة في إيجاءاتها الرمزية التي تتصل بواقعها، رقيقة عذبة في التعبير عن شعورها الإنساني الأنثوي، وأحلامها التي تكتنفها ظلال المحبة والسلام.

وتلجأ الشاعرة للتعبير عن المضمون ذاته في إطار ديني إسلامي، تستوحي منه مفردات قرآنية، كما هو الأمر في نص الشاعرة أمل القثامي^(٩) (الفرج، ٢٠٠٥، ص ٨٤).

أنجترُ تقاليد الأقدمين

لنعيش ونحن أموات!

أيّ لغةٍ تستلّ ماضيها للحاضر

دون أن تُشهرَ سيفَ الخنوع والسلطة

أيها المبعوثُ عم تتساءل!

عن حروفٍ تنتعلُ العزلة

لا تسمني ولا تغيني عن البوح

عن أعجاز قصائد خاوية ..

عم تتساءل !

من يعطشُ لتهلّل المداد.

تخاطب الشاعرة خصومها في المجتمع بلغة تتمركز فيها الشائيات الضدية والبنى المفارقة (نعيش، أموات، الحاضر، الماضي، الخنوع، السلطة)، وتشكّل من بعض المفردات القرآنية (أعجاز خاوية، سواء السبيل، تسمن، تغني) انزياحات لغوية، تمكّنها من استخدام هذه المفردات في معانٍ مغايرة وصور مختلفة، فأعجاز النخل تتحول إلى أعجاز قصائد، كناية عن موت أشعارها التي كانت رهن بعض القيود المجتمعية، والتقاليد البالية، وحروفها المعزولة التي أصبحت بلا جدوى، وتصف من فرضها بالحماقة، فتناشد من يملك الأمر بالعدل والإنصاف، وإعانتها في الخلاص من هذا الإثم، فلم تكن الشاعرة وهي تجابه تلك الصعوبات - في ظل عزلة حروفها - بعزلة عن دين الله وكتابه الكريم، «وتلح الأسئلة على لسان الشاعرة؛ نتيجة لإحساسها بضرورة التغير والتخلص من تلك التقاليد التي ظلت حاجزًا أمام انطلاق الحركة الإبداعية؛ مما أدى إلى تلك الهزائم المتلاحقة فكريًا ونفسيًا». (الفرج، ٢٠٠٥، ص ٦٣). على سبيل المثال: أنجترُ تقاليد الأقدمين، أي لغة تستل ماضيها للحاضر، من يعطش لتهلّل المداد.

٩ () أمل القثامي : شاعرة سعودية معاصرة، من مواليد مدينة الطائف، أستاذ مشارك في جامعة الطائف، عضو في جماعة حوار في نادي جدة الأدبي، لها كتاب نقدي بعنوان (مدارات نقدية، قراءات في النص الإبداعي السعودي) صادر عن نادي الرياض الأدبي.

يعد المجتمع أحد العوامل المؤثرة في حياة الشاعر وشعره، واستطاع أغلب الشعراء تجسيد مجتمعاتهم، وما يدور فيها من قضايا ومشكلات من خلال قصائدهم، فقد وجدوا في الشعر مساحة تعبيرية هائلة، تستوعب قضايا مجتمعاتهم على مرّ العصور مهما اختلفت في أسبابها، وموضوعاتها.

و«الشاعر ابن بيئته وابن عصره وما يدور حوله من هواجس، تحرضه على الكتابة والتواجد، الثقافات تتغير وطرق التواصل تتجدد بشكل متسارع، وشاعر اليوم لا يمكن أن يقارن بشاعر الأمس في أمور كثيرة». (المدينة، ٢٠١٣م)، واستطاعت المرأة أن تعبر بحرية عن ذاتها وعن مجتمعها خاصة إذا كان متحضرًا مدنيًا منذ ستينيات القرن العشرين. (المناصرة، ٢٠٠٧، ص ٢).

وحول هذا المضمون نجد نصوصًا للشاعرة السعودية في العصر الحاضر، تسمع من خلالها أصواتًا مختلفة، مشحونة بطاقة انفعالية، أطلقتها في وجه مجتمعها الذي كبّل إبداعها، ورمى أوراقها في زنزانة مظلمة موحشة، وحين وجدت بصيصًا من النور جمعت تلك الأوراق، وعادت من جديد بنص شعري تجسد فيه المحور الذي قامت عليه هذه الدراسة (الصعوبات والمعوقات)؛ لتتشكل خلاله أصداء الزمن الماضي بصوت الواقع الجديد، فقد اقتحمت المرأة بلغتها الشعرية لغة الآخر، وتمكّنت من التعمق في أسرارها، والكشف عن خباياها المستورة؛ لتؤكد أن الحضارة التي تحارب المرأة، وتحبس إبداعها لا تعدّ حضارة ولا تشكّل تقدمًا. (الغذامي، ٢٠٠٦، ص ٩)، تقول الشاعرة حوراء الهميلي^(١٠):

يريدون أنفاسي سجائر حزهم

ليختنق المعنى إذا كدث أسغل

يريدون صوتي بحّة من فحيحهم

يسمم جسم الأغنيات ويُقتل

يريدون وجهي حائطاً فيه غلقت

تجاعيدٌ روعي واستوى فيه هكل

فهم عبؤوا بارودَ خوفي بشكهم

وثاروا على شعري وشعري أعزل^(١١)

تجمع الشاعرة في نصّها تشكيلاتٍ رمزية متشابكة، وتصنع صورها بتصويرٍ فني غير مألوف، وتستند الشاعرة السعودية إلى مثل هذه التشكيلات؛ لتتيح للنص مساحة تتسع لقدرٍ كبيرٍ من الدلالات الممكنة، التي يتوارى خلفها المعنى الحقيقي خاصة في مجال التعبير عن حقوق المرأة، واستنكار إخضاعها لفرضيات الرجل وسلطته من وجهة نظر بعض الشعراء. (السويكت، ٢٠١٨، ص ٣٢-٣٣)، فجعلت للروح تجاعيدًا، وللأحزان سجائر، وللخوف بارودًا، وكأنها تقيم في القصيدة معركة قتالية، تتحوّل فيها عناصر

١٠ () حوراء الهميلي، شاعرة سعودية من مواليد الأحساء عام ١٩٨٩ م، حاصلة على المركز الثاني في الشعر العمودي على مستوى محافظة الأحساء، حاصلة على المركز الأول في مسابقة جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان ٢٠٢٠ م، حاصلة على المركز الأول في مسابقة نادي تبوك الأدبي ٢٠٢٠ م، حاصلة على المركز الأول في مسابقة نادي أبها الأدبي ٢٠٢٠ م، حاصلة على المركز الثالث بالتصويت والمركز الأول برأي لجنة التحكيم في مسابقة أمير الشعراء على مستوى الوطن العربي ٢٠٢١ م، **حاصلة** على المركز الأول في مسابقة الجود العالمية / العراق ٢٠٢٢ م، لها ديوان شعري منشور عن النادي الأدبي للحدود الشمالية - عرعر ٢٠٢٠ م بعنوان (ظمًا أزرق)، وتناولت ديوانها العديد من الدراسات النقدية، وأشاد بشعرها وإبداعها كبار النقاد أمثال : أ.د عبد الله الغذامي، د. صلاح فضل، الشاعر جاسم الصحيح، الشاعرة بلقيس الملحم، سيرتها الذاتية .

١١ () النص مرسل من قبل الشاعرة .

الصور، وتراكيب النص إلى ذخائر وأسلحة، وهي في حقيقة الأمر تجسّد صورةً لمعركة حقيقية من المعارك التي خاضتها الشاعرة السعودية مع مجتمعتها، لإثبات وجودها الأدبي ونتائجها الإبداعي.

وتنتقل الشاعرة هند النزاري^(١٢)، لتصوير تلك المعارك المجتمعية بصورة أخرى تصف فيها الفئة المسؤولة عن ذلك، فتقول :
(النزاري، ٢٠٢٠، ص ١٥١-١٥٣) :

هم ينصبون عند كلّ روعةٍ تلوحُ فيها مصيدة

ويَتبعون كلّ حرفٍ بالعيون الموقدة

هم يُجهضون الحبَّ في القصائدِ

كرِدّةٍ كنكسةٍ كظفرةٍ جينيةٍ في كل معروفٍ وكلّ سائدِ

قصائدي تخافهم لأنها من خيمة الحريم

ونونها عارٌ وهمسٌ عطرها جحيم

ووجهُها محباً وبوحُها عقيم

تبوح الشاعرة على الرغم من شدة خوفها بجرائم تلك الفئات المتسلطة في حق قلمها، وفي الوقت نفسه تفصح عن نظراتهم المسيئة للمرأة روحاً وشعراً بقولها: (خيمة الحريم، نونها عار، همس عطرها جحيم)، وهي في ذلك تقدّم نصّاً أقرب ما يكون إلى مرآة واقعية، تعكس همومها وصراعاتها مع مجتمعتها آنذاك.

وتعدّ الأسرة مكوناً رئيساً في المجتمع، تنعكس عليه مؤثراته ومتغيراته، وقد تتحول تلك العادات والأعراف عند بعض الأسر إلى موروثٍ ثقافي، كما يتضح في نص الشاعرة أمل القثامي حين تقول^{١٣} :

فوق تقاليد القبيلة، وعزلة الخوف، وأنوثة الحنظل

فوق كل ما تعلّمناه عن الغيب

كان الغيبُ حيث أنا

علمتني أُمّي أن الحبَّ حرام،

وأن الحديث عنه يترك ندباً

سوداء على زجاج العمر..

١٢ () هند النزاري : شاعرة سعودية من مواليد الرياض، بكالوريوس لغة عربية من جامعة الملك عبد العزيز، صدر لها أربعة دواوين : لا تعني، أشياء في جعبة بحار، بلقع، أردت أن أقول لأُمّي، حاصلة على جائزة شاعرة الملتقى في ملتقى إدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة عام ١٤٣٣ هـ، عملت في التدريس، وأقيمت لها عدة أمسيات شعرية في مناسبات مختلفة، سيرتها الذاتية .

١٣ النص موثق بالتواصل مع الشاعرة.

فتجلى هذا الموروث الذي يحرم الحب، ويمنع المرأة من الخوض فيه والحديث عنه، وانزياح لفظة الحنظل، وإضافتها إلى الأنوثة يعبر عن شدة المرارة التي تتجرعها المرأة إثر تلك التقاليد البالية، والعادات العقيمة. (السويكت، ٢٠١٨، ص ٤٨).

وقد يتحول هذا الاتجاه لدى بعض الشاعرات إلى شعور أقرب ما يكون إلى الاغتراب الذي تجهل فيه جملةً من الحقائق التي تدور من حولها، بل وتجهل في كثيرٍ من الأحيان ذاتها وسماتها، تقول مها الجهني^(١٤) : (الجهني، ٢٠٠٢، ص ٩٣) .

قالت أمي:

عودي من حيثُ أتيت .. عودي من حيثُ أتيت

ولكنّ الردهاتِ طويلة، والطرق كثيرة، والوجوه رملاً

والدوائرُ تضجُّ بالأثاثِ المربعة، والمرايا العاكسة بألف وجه

فكيف أعرف من أنا؟! وكيف أعود؟!!

أدارت الشاعرة في هذا النص حوارًا بينها وبين والدتها التي ترتجي منها العودة، هذه العودة التي نتلمّس من خلالها معاني الاغتراب الذي اصطحب الشاعرة إلى مكانٍ لا تجهل فيه طريق العودة فحسب، بل تجهل فيه ذاتها، وهذا يوحي بوجود أشخاص من حولها، وحقائق في مجتمعها، خلقوا في داخلها هذا الشعور الذي قد يتسبب في ضياع الإبداع وتلاشيه مع مرور الزمن، فاستطاعت الشاعرة السعودية تجسيد الاغتراب، وتصوير ما يمر بها من صراعات نفسية وفكرية، وشعور عام بالقلق الوجودي. (اللعبون، ٢٠٠٥، ص ١٨٥).

ويظهر الاتجاه ذاته لدى الشاعرة سارة الخثلان^(١٥) في أسلوب مختلف، وصور مغايرة، كما هو في قولها : (الأزوري، ٢٠١١، ص ٢٧٣)

يا أغاني أمي علّميهم كيف يكتبون الرسائل

منذ سنين كانت الرسائلُ رسائل

الآن الخطُّ مائل ..

يا أغاني أمي ظلّليهم تحت جناحيك وعلّميهم

كيف يزرعون في الطينِ الفسائل ..

ودلّليهم إذ لم يعدْ للقسوة يا أمي طائل.

١٤ () مها الجهني : مواليد مدينة جدة، بكالوريوس لغة عربية، عملت بالصحافة السعودية، وشاركت في كتابة قصة الطفل، لها حوالي ثلاثة إصدارات أدبية. الأزوري، سارة، ديوان الشاعرات في المملكة العربية السعودية، ص ٥٠٨ .

١٥ () سارة الخثلان : من مواليد الرياض عام ١٣٨٨ هـ، لها إسهامات أدبية عديدة، وصالون أدبي أسبوعي، لها ستة إصدارات شعرية. الأزوري - سارة، ديوان الشاعرات في المملكة العربية السعودية، ص ٢٧٣ .

تنطلق الشاعرة هنا في مسار مغايرٍ عن سابقه؛ فهي تقرّ بوجود فئة لا تقدّر الإبداع، وتجهل قدر الكتابة، لكنها تلتفت لخطاب الأم؛ لتستفيد من دلالة الأمومة المحمّلة بالحنان، والعطف، والرحمة، متوسّمة بها إصلاح هؤلاء بهذه المعاني، علّهم يتعلّمون منها ما يُلين قلوبهم القاسية، فيقدرون الكتابة حق قدرها.

وبذلك أصبحت كتابات المرأة تُساير الواقع بقضاياها وإشكالياتها؛ لتطلق من إبداعها مراكب تقودها بوعيٍ كامل بما يحيط بها من ظروف وإشكاليات في زمانها ومكانها، تستطيع من خلالها إدراك ما يواجهها من صعوبات تعيق نتائجها الإبداعي. (القنيعر، ١٩٩٥، ص ٩٧-٩٨).

٣- الاتجاه الوجداني

إن النص الشعري عملٌ إبداعي تختبئ وراءه مجموعة من الدوافع، والقوى، والانفعالات الوجدانية، فكان الوجدان هو المحرك الأساس لها، ومن هذا المنطلق أصبح الاتجاه الوجداني في الشعر يتضمن المواقف والموضوعات الشعرية التي تتمزج بوجدان الشاعر، وتؤلّف بين عالمه الداخلي والخارجي، فيصبح للشعر مستويان: الأول: يرتبط بواقع الشاعر وتجاربه، والثاني: يعبر عن أحاسيس الشاعر بالحياة والمجتمع. (القط، ١٩٨٨، ص ١٤). ولعلّ الوجدان سيكون هو أقرب الاتجاهات الشعرية صلةً بالمعوقات والصعوبات التي واجهتها الشاعرة السعودية؛ لما ينتج في خلجاتها من ألم وجدانيّ شديد، ومعاناة شعورية قاسية، تحثّها على الإبداع الشعري بصورة تمزج فيها بين شعورها الداخلي وواقعها الخارجي، فقد مثّلت الشاعرة السعودية هذا الاتجاه في تعبيرها عن كل ما أخلفته تلك المعوقات من آلام وأشجان حتى أصبح الصمت هو ملاذها الوحيد في تلك المأساة التي تركتها ضحية مجتمع يعدّ صوتها عورة، وإبداعها عيباً وإثمًا، لينتهي بها المطاف طريدة اليأس والخيبات، تقول الشاعرة فضية الأحمدى^(١٦):

نلملمُ خيبتنا فيمن نحب .. ونغضي بعيداً بعيد

فكلُّ المدى أحجيات، وكلُّ الحلول سدودٌ سدود

وكلُّ المنى راحلات، وكلُّ المعاني قيودٌ قيود

ونحن لهيبٌ من الذكريات، تعيدُ العذاب.. جديداً جديداً^(١٧)

تصوّر الشاعرة صراعاً نفسياً تعيشه مع وجدانها المكثوم بعد أن استغلّقت عليها حلول المشكلة، وتحوّلت إلى سدود، وقولها (كل المعاني قيودٌ) يشي بتلك الفرضيات والمحظورات التي فرضها المجتمع لتحاصرّها وحدها الدموع والالام، فيتجدد العذاب في داخلها، وتُنسيها حكايات الغرام ووعوده.

وتقترب الشاعرة مها الجهني من هذه المعاناة المستمرة، فتقول: (الجهني، ٢٠٠٢، ص ٧٥).

سيّدتِي المخملية

أتشعرين بمرارة الحلم الجميل؟

أتشعرين بعينيكِ تُغمضان على حرقّة الجفا، أتعزّمانِ الرحيل؟

١٦ () فضية الأحمدى : شاعرة سعودية من المدينة المنورة، حاصلة على الماجستير في الأدب العربي ونقده، شاعرة وناقدة وكاتبة قصة قصيرة وسرديات أدبية، من سيرتها الذاتية.

١٧ () نص مرسول من قبل الشاعرة .

أتشعرين أنك غريبة، وأن الزمان بخيلٌ ثقيل؟

سيّدتي الشرقية حينما تشعرين

لا تحزني أنك عاشقة، وأنك بالهوى تموتين

احتجبت الشاعرة خلف القناع (السيدة المخملية)، وكأنها بذلك تسقط آلامها ومعاناتها على السيدات كافة، إذ أتت صيغة الخطاب في العبارة عامة شاملة، ثم أكّدت للمتلقي عمق شعورها بالمرارة والحسرة، وتُرسّخ جذور هذه المعاناة في وجدانها بتكرار كلمة (تشعرين) ثلاث مرات في صيغة الاستفهام، ومرة في صيغة تقريرية مباشرة (تشعرين)، وتختتم النص بأسلوب إنشائي آخر تواسي فيه نفسها وبنات جنسها، وكأنها تجعل موت الغرام والعشق في ظل هذه المعاناة نهاية محتومة لا مفرّ منها. «والشاعرة الرومانسية في المملكة كغيرها من الشاعرات العربيات من ذوات هذا الاتجاه، بلغت في الشكوى والأنين والتوجع واستدعاء الذكرى، والتمحور حول الذات بأحاسيس عاطفية فائضة». (عيسى، ٢٠١٠، ص ٣٣). ويطلق نصّ شعري آخر بقايا الصرخات الأنثوية التي عاشت حبيسة الزوايا والجدران، تعبر فيه الشاعرة شقراء مدخلي^(١٨) عن معاناة وجدانية صادرة عن بعض الأعراف المجتمعية التي كادت أن تتعثر بها خطى الإبداع لولا نهوض الشاعرة ومضيّها قُدماً في طريقها، وهنا يتماهى الاتجاه الوجداني بالاتجاه الاجتماعي إلى حدّ كبير، إلا أن الوجدان المبعوث بصوت الذات يطغى في مثل هذه النصوص، كما هو الأمر في أبيات الشاعرة حين تصوّر ذاتها قائلة: (مدخلي، ٢٠١٩، ص ٢٤-٢٦).

زرقاء أبصرت الرجال معتمين بحتفهم

رأت الغصون تخبئ الآجال خلف ظلالها

رأت منايا المدجلين تسيّر فوق ركا بهم

وأنا رأيت الموت يعصف بالقوافي الوداعة

يا أيها الزمن الملطّخ بالخطايا هل بأفّك آية

لنقول للغيب انتخبنا

ثم وعدّ أبيض وصحائف كالياسمين

يوماً ستخترع القصيدة أوجها

وسيلبغ المعنى مداه ولن تضيق بنا المدائن

أو ينازعها اليقين

فقد قسمت الشاعرة قصيدتها قسمين، وكأنها تزواج في نصّها بين زمنين ماضٍ وحاضرٍ، قسم يستحضر لها آلامها حين قالت: (رأت الغصون تخبئ، رأت منايا المدجلين)، وقسم يستحضر الأثنى الصامدة القوية التي ترى الموت يعصف بقوافيها البريئة، فتنتشر منها أملاً وبشرى للقصيدة بانطلاقتها، بل بوصولها إلى ذروة الإبداع، دون أن يعيقها عائق، أو يفتك بها مجهول.

١٨ () شقراء مدخلي : شاعرة سعودية حاصلة على بكالوريوس لغة عربية، عضو منتسب بمركز الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الاجتماعي، عضو مجلس إدارة نادي جازان الأدبي سابقاً، عضو في عدد من المؤسسات الأدبية العربية، أحييت العديد من الأمسيات الثقافية والأدبية في المراكز والجامعات السعودية والعربية، صدر لها عن نادي الرياض الأدبي ديوانها الأول (أكاد أراني)، وفاز هذا الديوان بجائزة العقيق الشعرية، سيرتها الذاتية .

ونلمح جانباً ذاتياً محملاً بالسخط الأنثوي لدى هند النزاري، فنجد في أشعارها ما يؤكد معاناة الشاعرة من الكبت والقهر والتسلط المجتمعي، بلغة شعرية يغلب فيها الجانب الوجداني، فتقول: (النزاري، ٢٠٢٠، ص ١٤٩). مرعوبة قصائد الغرام في دفاتري

موؤودة براعم الحنين

في كلِّ حرفٍ هزة أرضية

وخلف كلِّ آهة كمين

أميئها في كلِّ بيتٍ مرةً،

وخوف أن يفتشوا رفاتها

أدس ما استطعت من مبادئ اليقين

تستهلُّ الشاعرة أبياتها بكلمة (مرعوبة)، ولعلَّ تقديم هذه الكلمة شكّل إيماءً لحال المرأة في ذلك الوقت، إلا أن الشاعرة أسقطت هذه الحالة الشعورية على القصائد، وكأنها تقدّم إشكالية الإبداع الشعري على سائر الإشكاليات التي هضم فيها المجتمع حق المرأة.

ويظهر الاتجاه الوجداني لدى بعض الشاعرات السعودية في تمردّها على الآخر، وخطابها الشعري الذي يتفجر بمخزون عاطفيٍّ ممزوج بروح الأنثى المكبوتة، تقول الشاعرة عبير الحمد^(١٩): (الأزوري، ٢٠١١، ص ٣٤٩).

قلبي بين الخفقة والخفقة شئت رؤاي فلا تعبث

لا تطلع بين سطوري وتنحّ قليلاً عن قلبي

واتركني أصغي لشعوري

سأمزج حبلاً من (جلد) لا يعينك ولا يعينني

فاهدأ واطركني كي أهدأ

قد شبت كلماتي قللاً

وتمادت أوهامي رهقاً

وتفتت قلبي مسحوقاً ما بين الظلمة والنور

تمثّل الشاعرة في هذه الأبيات صوت الأنثى المتمردة، ولم يكن هذا التمرد سوى ثمرة أنتجتها مرحلة سابقة في حياتها، أشبتت نفس الشاعرة بالشتات والقلق، حتى أوشكت أن تتخلى عن أحد حقوقها المشروعة، وهو حق الكتابة والتعبير، وتزداد حدة هذا الشعور بحدة الخطاب الشعري الذي بلغ أقصى درجاته في قولها: (الأزوري، ٢٠١١، ص ٣٥٠). ما زلت تشاغب أوراقني تنزو طيقاً

وبعيني أراك تلاحق عقرب ساعتك المجنون

(١٩) عبير الحمد : من مواليد ١٩٨٠ م، حاصلة على الماجستير في النحو والصرف، ولها ديوان شعري بعنوان (يا طولما تغيب) صدر عن نادي الباحة الأدبي.

وبعيني أراك تراقبُ خزانَ الحبرِ
وكم سطر ما اسودَّ بذيلِ التحبير
لكني لن أكتب

فارحل ! أحرفك الخمسة ما عادت تشريعًا يحكم دستوري.

فيتحول الخطاب الوجداني لدى الشاعرة إلى مدى بعيد، يتمثل في مرحلة العنفوان والرفض (لن أكتب، ارحل)، ولربما تكون الشاعرة في هذه الحالة الشعورية تنتقم لنفسها ولقلمها الذي طالما كان مهملاً منبوذاً من الجنس الآخر، يتجرّع ألم الحرمان، ويقاسي موجة الرفض والتهديد، حتى حانت لحظة انقلابها عليه.

وعادة ما تضج نفس الشاعر المعاصر بهواجس التمرد والرفض الذي يجعله يتجاوز حدود العالم من حوله، لبحث عن عالمه الخاص، وهذه من سمات الحداثة. (الحسامي، ٢٠١٤، ص ٣١).

وهكذا كان للصعوبات والمعوقات تحلّيات ظاهرة أو مضمّنة في نصوص الشاعرات السعوديات، تجسّدها الشاعرة في موضوع أو فكرة معتمدة غالباً على أحد هذه الاتجاهات الثلاثة: الديني، الاجتماعي، الوجداني، ومن خلال استقراء بعض النصوص الشعرية، ودراستها تبين أن الاتجاه الاجتماعي كان أبرز تلك الاتجاهات في عرض جزء من تلك الظواهر ومضامينها، ويمتزج بالاتجاه الوجداني في كثير من الأحيان، إلا أن الاتجاه الوجداني ركز إلى حدٍ كبير على الجانب النفسي والأثر العاطفي الذي نتج عن هذه الصعوبات، وتبيّن في لغة الشاعرة، وصورها، وتراكيبها، ولعلّ هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات التي صوّرت أهم التحوّلات الشعورية والموقفية لدى الشاعرات تجاه تلك الصعوبات والتحديات؛ مما أدى إلى انعكاس تلك التحوّلات على نتاجهن الشعري بشكل كبير، وتنوع الاتجاهات والمضامين والصور في نصوصهن الشعرية. لذا فإن المرأة السعودية الشاعرة تعدّ نموذجاً متميزاً للإبداع النسائي، استطاعت أن تتعايش مع تطورات المجتمع المعاصر، وتعبّر عن الأحداث التاريخية والاجتماعية والإنسانية، وتمثّل وطنها ومجتمعها وذاتها خير تمثيل.

الصعوبات والمعوقات التي واجهت الشاعرات السعوديات

واجهت المرأة الشاعرة قديماً كثيراً من الصعوبات، وهذا ما يؤكده قول الفرزدق: "إِذَا صَاحَتِ الدَّجَاجَةُ صِيَاخَ الدِّيَاكِ فُلْتُذْبَحُ" . (الميداني، د.ت، ص ١٦).

وبرر الباحثون غياب ظهور دور المرأة الشاعرة في المشهد بسبب عدم قدرة الشاعرات على المواجهة والبوح والإنشاد وضرورة الارتحال من مكان إلى آخر بغية تحقيق مكاسب مادية وإعلامية وهذا ما لا يتوفر للمرأة الشاعرة في آنذاك. (اللبون، ٢٠٠٥، ص ٧).

وقد عبرت الشاعرة سعاد الصباح بشعرها عن هذه العقبة، وكانت أول شاعرة عربية معاصرة تحطم أغلال الخوف، وتفصح عن رغبتها في تمكين المرأة، ومنحها حقوقها كافة. (الفرج، ٢٠٠٥، ص ٢٤٣)، إذ تقول :

يقولون: إني كسرت بشعري جدارَ الفضيلة

وإن الرجال هم الشعراء فكيف ستولدُ شاعرةً في القبيلة!

وأضحك من كل هذا الهراء

وأسخّر من يريدون في عصر حرب الكواكب وأدّ النساء

وأسأل نفسي: لماذا يكون غناء الذكور حلالاً، ويصبح صوت النساء رذيلة؟

إن اختلاف أدب المرأة عن أدب الرجل يبرر وجود الأدب النسوي، ويؤكد ضرورة وجودها على الساحة الأدبية، فأدب المرأة يتميز بحرارة التجربة المعيشة والحياة الجارية، فقد استطاعت أن تتعايش مع تطورات المجتمع المعاصر، وتعبر عن الأحداث التاريخية والاجتماعية والإنسانية. (سلمان، والتيجاني، ٢٠٢٠، ص ٨٤-٨٥).

وما زال أمام المرأة السعودية شوط كبير في مواجهة ما يقابلها من صعوبات وتحديات تعوق مسيرتها في مجال الحركة الشعرية من أبرزها:

١- حين تتأمل المشهد الشعري في المملكة العربية السعودية فإن هناك أكثر من صعوبة تواجه الشعر السعودي والشاعرات السعوديات بصفة خاصة، وأكثر من سبب يدفع الشعراء، وخاصة الشعراء الجدد إلى الإحباط، ومن ثم الانكفاء على أنفسهم، ولعل أول الأسباب هو طغيان الرواية التي سرقت تقريباً اهتمام الكتاب بكتابة الشعر وجذبتهُم إلى فن السرد وكتابة الرواية. (الدغفق، ٢٠١٦، ص ٦٤).

وأكد عبد الحميد الحسامي هذه الرؤية في حديثه عن تحولات الخطاب: «ويبدو أن الخطاب السردى قد استهوى المبدعات، وجذبهنّ إلى مداره، فتفوقن فيه على حساب حضورهن في المشهد الشعري. (الحسامي، ٢٠١٤، ص ٢٨٧).

٢- وعلى كثرة الدراسات الأدبية التي تناولت القصائد الشعرية بالدراسة والتحليل إلا أنها اهتمت بالشعر الرجالي، وقل حظ الشعر النسائي - قديماً - من الدراسات العلمية في الحقبة السابقة من ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، كما أن جل الدراسات التي تناولت - بشكل أو بآخر - شعر المرأة السعودية هي في الأصل مقالات أو دراسات جزئية، تحتفي بجانب وتهمل جوانب أخرى. (اللعبون، ٢٠٠٥، ص ١٠/٧).

وقد أشارت عائشة بنت الشاطئ إلى أن إهمال طائفة كبيرة من الأدباء والكتاب لتاريخ الأدب النسائي لم يكن في الدراسات والمؤلفات وحسب، بل في إبراز قيمتها الأدبية والفنية أيضاً. (الصباغ، ١٩٩٦، ص ٥٣-٥٤). ثم أكدت دراسة محمدو ندرة الدراسات النقدية التي عيّنت بهذا الجانب، وصعوبة الحصول على المنشورات الشعرية النسائية الموزعة بين مختلف مناطق المملكة. (محمدو، ٢٠١٧، ص ١٩٨٨).

٣- الشاعرة السعودية امرأة مبدعة تنتمي لمجتمع شديد المحافظة، فكيف بمجال يعني بالتعبير عن الذات وهوموم، دفع هذا إلى إضاعة الفرص للتعريف بإبداعهن، وغياب مشاركتهن في المنتقيات والفعاليات الخليجية، إذ إن المجتمع الذي تعيش فيه كان لا يتقبل فكرة سفرها أو الإذن لها بالسفر لحضور الفاعليات الثقافية المهمة. (مجلي، ٢٠٠٥، ص ٦٣٢)، وتحت هذا تندرج إشكاليات مترابطة عدّة، منها:

أن المجتمع لم يمنح المرأة سابقاً القدر الكافي من الحرية كما منح الرجل، وهذا ما جعل بعض النساء تعانين من اضطهاد الرجل، وشدة سيطرته، وتسلبه عليها في بعض الأوقات. (المناصرة، ٢٠٠٧، ص ٢).

والإبداع عامة يتطلب قدرًا كبيرًا من الحرية سواءً في كتابته أو إظهاره للجمهور كافة، وتسلب الرجل في هذه الحالة قد يعوق تقدّم الشاعرة، ومواصلتها مسيرتها الشعرية والأدبية، ويتولّد الإبداع عادة إثر تواصل المبدع مع الآخرين، وتفاعله معهم. (القنيعير، ١٩٩٥، ص ٩٩).

ومن ذلك أيضًا: تحرّج الكاتبة عامة والشاعرة خاصة من التعبير عن بعض الموضوعات إثر السلطة الأسرية والمجتمعية الخانقة، مما يؤدي إلى تقليص العمل الإبداعي وحبسه في أطر معينة لا تسهم في تطوير الإبداع ونهضته. (أبو خالد، ١٩٩٤، ص ٩٧)، (الغذامي، ٢٠٠٦، ص ٩)، (بريون، ٢٠١٩، ص ١١٨).

٤- يحيط مفهوم الشعر النسوي بعضُ الأسئلة والهواجس النقدية، ومصدرها محاولة ضبط هذا المفهوم ومحدداته النقدية، وقد كان المفهوم مثار فرضيات ونقاشات نقدية عدة، فهناك من اهتم برصد جوانب متعلقة بأدب المرأة، وافترض أن المفهوم يوحي بميزات خاصة لشعر المرأة، محاولة منهم لحصر مفهوم الشعر النسائي في موضوعات محددة خاصة بالنساء، وهناك من استغنى عن مثل هذه الضوابط من منطلق أن الشعرية لا تعرف التصنيف حسب الجنس، حيث يقول راشد عيسى: «لا خصوصية لقصيدة المرأة أو الرجل إلا بما توحى به القصيدة من جماليات وملاح فنية تقع ضمن معيار الشعرية». (عيسى، ٢٠١٠، ص ١٦). فالتشكيل الفني هو الأساس المعياري في دراسة جماليات القصيدة الشعرية وليس التجنيس النصي.

٥- ضعف الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام والصحف، والعديد من المؤسسات الثقافية ومراكز النشر في الاهتمام بنتائج الشاعرات السعوديات، وذلك ناتج عن أسباب عدّة، أهمها: قلة الدعم المادي والمعنوي المقدم لهذه الجهات والشاهد على هذا انخفاض عدد الكتب بنسبة ٩٠٪ بناءً على إحصائية الهيئة العامة للإحصاء التي أظهرت تناقصًا كبيرًا في عدد الكتب المنشورة عام ٢٠١٨م مقارنة بعددها عام ٢٠١٦م^(٢٠). واعتماد الفعاليات في تلك المؤسسات والمنظمات على جهود فردية. وتفرّق هذا النتاج الأدبي وتشتته بين الصحف والمطبوعات. (أبو خالد، ١٩٩٤، ص ٣٣). وعدم ظهور المرأة بصورتها في الإعلام. (صحيفة العرب، في ٢٢/١٢/٢٠١٧م)، ولعلّ لهذا الأمر صلة بسمات المجتمع الإسلامي المحافظ الذي تنتمي له المرأة السعودية. ونشر مقالات وتعليقات على بعض المحاضرات الأدبية تظهر فيها روح التعصب الجنسي ضد المرأة والأناية والتهكم. (الصباغ، ١٩٩٦، ص ٥٣).

والمشاركات الأدبية والثقافية هي الجسر الثقافي والإنساني الذي يربط بين الشعوب والحضارات إلا أن الشاعرة اعتدال ذكر الله قد اعترفت في أحد حواراتها بوجود فئة معادية للمرأة من الإعلام تناهض وجود المرأة وظهرها في الوسائل الإعلامية. (مؤسسة النور للثقافة والإعلام، في ١٢/٨/٢٠١٣م).

وقد يكون ضمن تلك الأسباب أيضًا ضعف ظهور المرأة نسبيًا في المهرجانات الثقافية والفعاليات الأدبية والمسابقات الشعرية التي تعقدها الأندية الأدبية، على سبيل المثال: قلة عدد مشاركات الشاعرات في مسابقة كورونا التي أقامها نادي المنطقة الشرقية الأدبي؛ إذ لم يتجاوز عدد مشاركات الشاعرات ست عشرة مشاركة في مقابل مشاركة خمسين شاعرًا، ومثل ذلك قلة مشاركتها في مسابقة الوطن لليوم الوطني التسعين التي أقامها نادي الشرقية عام ٢٠٢١م. ومن جهة أخرى أقامت جمعية الثقافة والفنون بالدمام

٢٠ () بحسب بيانات الهيئة، فإنها نشرت ١٤٣١ كتابًا من خلال دور نشر في السعودية عام ٢٠١٨م مقارنة بـ ١٠٢١٠ كتاب عام ٢٠١٦م، مما يعني انخفاضًا في عدد الكتب المنشورة بنسبة ٩٠٪ خلال عامين. من حوار صحيفة مكة الالكترونية مع رئيس الجمعية السعودية للنashرين أحمد الحمدان، صحيفة مكة الالكترونية <https://makkahnewspaper.com/article/1100923>، وقد تواصلت الباحثة مع جهات مختصة في وزارة الإعلام لتحديد عدد المنشورات الشعرية النسائية في السنوات الأخيرة، ولكن الأمر تعذر على الموظف المسؤول بسبب بعض التحديثات الالكترونية الخاصة بالنظام، وبرمجة محركات البحث على نطاق واسع يصعب من خلاله الحصول على أعداد دقيقة، لكنه صرّح بقلة الدواوين الشعرية النسائية المقدمة للفسح، وهذا مما يدل على قلة الدواوين الشعرية النسائية في المملكة، واستمرارية تلك المشكلة لوجود بعض الصعوبات المتعلقة بها.

في العشر سنوات الأخيرة منذ عام ٢٠١٣ م وحتى الآن ما يقارب أربعين أمسية شعرية، شارك فيها حوالي عشر شاعرات فقط^(٢١).

ويبلغ التجاهل منتهاه من قضية التهميش الإعلامي في حوار مع الشاعرة سلطنة السديري تعبّر فيه عن حزنها لإهمال أعمالها الأدبية من قبل الصحف، وتهميش سيرتها الشعرية والأدبية التي بلغت حوالي ثمانية وأربعين عامًا، تقول: «أتوقع أن يتم تكريمي بعد وفاتي على غرار ما يحدث مع كافة المفكرين والمثقفين في الوطن العربي، أنا ممتعة من الساحة الأدبية المحلية والعربية، أؤكد أن أجمل هدية قدمت لي كانت قصيدة رثاء من أحد الأصدقاء أراد أن يسمعي رثاءه لي قبل مماتي. (صحيفة المواطن الإلكترونية، ٢٠١٨).

نتائج المراجعة النظرية لأدبيات الدراسة:

- أشارت مراجعة الأدب النظري من خلال رصد الدراسات والكتابات التي تناولت قصائد الشاعرات السعوديات وموضوعاتها وأغراضها المرتبطة بهذا الموضوع إلى العديد من الاستنتاجات على النحو التالي:
- مر الشعر النسائي السعودي بمراحل انتقالية عدّة حتى وصلت الشاعرة السعودية إلى مكانتها الأدبية البارزة في وقتنا الحالي، وقد حاولت الدراسة رصد المعوقات والصعوبات التي مرّت بها منذ البداية حتى عصرنا الحاضر.
- أثبتت الدراسة - بناءً على عدد من الدراسات والأعمال الشعرية النسائية التي تناولتها - وجود معوقات عديدة تواجه الشاعرة السعودية، يمكن تصنيفها إلى مجموعتين: الأولى: معوقات سابقة تخلصت منها الشاعرة السعودية، وأهمها غياب هوية الشاعرة، ونشرها أعمالها الأدبية تحت اسم مستعار، إذ توافرت الإصدارات الشعرية منذ منتصف القرن الماضي، وتمكنت الشاعرة من إثبات وجودها، ونشر إبداعها في ظل التطور الحضاري والفكري، وتمكين المرأة وفقًا لرؤية ٢٠٣٠ م، وقد أدى هذا إلى قلة سطوة الجنس الذكوري، وقمع سيطرته، وسلطته، وتدخله في شؤون المرأة وحريتها على وجه العموم، والإبداعية والشعرية على وجه الخصوص. والثانية: معوقات وتحديات مستمرة إلى الوقت الحالي، وأهمها: العزوف عن كتابة الشعر إلى فن الرواية، وقلة الدعم المادي والمعنوي المقدم من المؤسسات الثقافية ودور النشر إلى حد ما، وقد يترتب على ذلك قلة حضور المرأة في المناسبات الثقافية والأمسيات الشعرية بخلاف حضور الشعراء من الرجال، إلى جانب قلة الإصدارات الشعرية النسائية التي نتجت عن قلة اهتمام دور النشر بكتابة الشعر، وتغييب مكانته الأدبية.

تعددت المضامين والاتجاهات التي تجلّت فيها المعوقات والصعوبات التي واجهت الشاعرة السعودية، ولعلّ الاتجاه الاجتماعي هو أبرز الاتجاهات التي كشفت عن معاناة الشاعرة، وتهميش دورها الإبداعي ومكانتها الشعرية في الساحة الأدبية، أما الاتجاه الوجداني فركز على الأثر النفسي والعاطفي المنعكس على وجدان الشاعرة، ومن ثمّ على تراكيب لغتها الشعرية.

نتائج الدراسة الميدانية:

بعد الحصول على إجماع بنسبة (٨٦٪) من قبل الخبراء والخبيرات السعوديين في موضوع الدراسة، فقد تم تطوير أداة الدراسة والمتمثلة بالاستبانة (ملحق ١) لتشمل ستة محاور كما يتضح في الجدول (١).

٢١ () حصلت على هذه النتائج بالرجوع إلى رئيس نادي المنطقة الشرقية الأدبي، ومدير العلاقات العامة والإعلام في جمعية الثقافة والفنون، وباستقراء النتائج وفرزها من المواقع الإلكترونية ومنصات التواصل الرسمية التابعة لهاتين الجهتين.

الجدول (١). محاور أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	تسلسل الفقرات
الشاعرة	7	1-7
الجهات الأدبية والثقافية	7	8-14
الأسرة والمجتمع	2	15-16
دور النشر والتوزيع ومعارض الكتاب	7	17-24
الجمهور (القراء والمتذوقون ومحبو الشعر)	7	25-32
وسائل التواصل الاجتماعي	5	33-37

وقد تم اختبار ثبات أداة الدراسة من خلال عينة الدراسة البالغة (٣٣) شاعرة سعودية تم التواصل معهن من خلال البريد الإلكتروني وذلك بإرسال رابط الاستبانة الذي تم تصميمه لغايات جمع البيانات الكمية، وتم اختبار الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (٢):

الجدول (٢). ثبات أداة الدراسة

المحور	الثبات ألفا كرونباخ
الشاعرة	0.86
الجهات الأدبية والثقافية	0.87
الأسرة والمجتمع	0.82
دور النشر والتوزيع ومعارض الكتاب	0.89
الجمهور (القراء والمتذوقون ومحبو الشعر)	0.91
وسائل التواصل الاجتماعي	0.88
الثبات الكلي	0.90

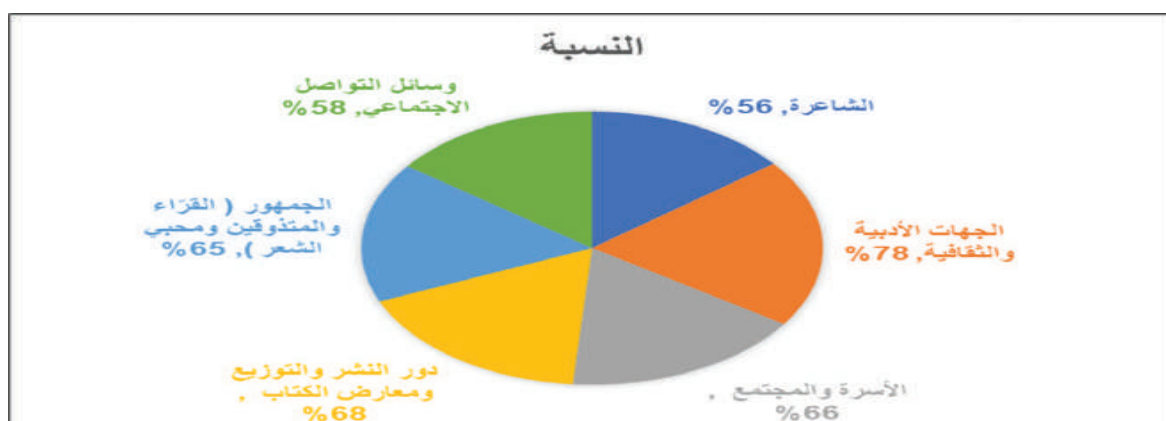
يتضح من الجدول (٢) أن جميع محاور أداة الدراسة تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة تراوحت بين (٠,٨٢-٠,٩١)، بينما بلغ الثبات الكلي للأداة (٠,٩٠)، وهي نسب ثبات مقبولة إحصائياً وتشير إلى صلاحية أداة الدراسة لتقيس ما تم تصميمها من أجل قياس الصعوبات المذكورة حسب المحاور.

وفيما يتعلق بالصعوبات والتحديات التي تواجه الشاعرات السعوديات من وجهة نظرهن، ومن خلال استجابتهن على أداة الدراسة، كانت النتائج على النحو المبين في الجدول (٣).

الجدول (٣). الصعوبات والتحديات التي تواجه الشاعرات السعوديات من وجهة نظرهن.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
الشاعرة	2.82	84.	6	متوسطة
الجهات الأدبية والثقافية	3.92	1.02	1	مرتفعة
الأسرة والمجتمع	3.32	1.10	3	متوسطة
دور النشر والتوزيع ومعارض الكتاب	3.38	88.	2	متوسطة
الجمهور (القراء والمتذوقون ومحبو الشعر)	3.26	84.	4	متوسطة
وسائل التواصل الاجتماعي	2.89	64.	5	متوسطة

يتضح من النتائج في الجدول (٣) بأن الصعوبات والتحديات المرتبطة بالجهات الأدبية والثقافية مرتفعة وقد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (١,٠٢)، تليها الصعوبات والتحديات المرتبطة بدور النشر والتوزيع ومعارض الكتاب في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وانحراف معياري (٠,٨٨)، بينما كانت الصعوبات والتحديات المرتبطة بالشاعرة نفسها في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٨٤).



تشير النتائج في الشكل (١) إلى أن الشاعرات السعوديات يرين أن الجهات الأدبية ودور النشر والتوزيع ومعارض الكتب تسهم بشكل كبير في الصعوبات والتحديات التي يواجهنها خلال مسيرتهن الأدبية. وهذا يتطابق مع ما ذكرته فوزية أبو خالد (١٩٩٥)، (٣٣) عن مسألة ضعف الجهود الإعلامية وتبعثرها، وكذلك مع قضية التهميش الإعلامي التي أشارت إليها الشاعرة سلطنة السديري، ويتوافق أيضاً مع نتائج الإحصائيات السابقة التي أثبتت قلة الإصدارات الشعرية النسائية، وقلة الاهتمام بكتابة الشعر نتيجة عزوف الأدباء عنه، وانتقالهم إلى كتابة الرواية وفقاً لما ذكر عبد الحميد الحسامي في دراسته (٢٠١٤، ٢٨٧)، وتناقص عدد الكتب المنشورة عمومًا وفقاً لإحصائية الهيئة العامة للإحصاء.

كما أن تراجع تأثير (الأسرة والمجتمع) إلى المرتبة الثالثة ضمن الصعوبات التي تواجهها الشاعرة السعودية دليل على التغير الملحوظ الذي طرأ على المجتمع السعودي في الوقت الحاضر، بعد أن كان المجتمع من أهم الصعوبات التي أكدت عليها الدراسات السابقة: كدراسة حسين المناصرة (٢٠٠٧م، ٢)، ومعظم المقالات المطروحة في ندوة (إشكالية المرأة والكتابة)، ونصوص الشاعرات في الاتجاه الاجتماعي، فقد تبدلت تلك العادات والتقاليد إلى رؤى ومبادئ تدعم حضور الشاعرة السعودية وبروزها في مختلف المناسبات، وقد أشارت دراسة (المرأة السعودية ودورها

في النهضة الأدبية) إلى مسألة بدء خروج الشاعرة السعودية عن منظومة المجتمع. (٢٠١٣، ٨٨).

والتقارب الشديد في النسبة بين محوري (الأسرة والمجتمع ٦٦٪، والجمهور ٦٥٪)؛ يعكس الصلة الوثيقة بين هذين العاملين، فجمهور الشاعرة هو شريحة كبيرة من المجتمع الذي يحيط بها.

ونزول نسبة الصعوبات المرتبطة بالشاعرة سواءً من حيث مقدرتها الشعرية وإمكاناتها اللغوية، أم من حيث ثقافتها بنفسها، ومحاولاتها الدائبة في إبراز موهبتها أمام المجتمع دليلٌ على الوعي الكافي الذي وصلت له الشاعرات في الوقت الحالي، وتمكين البلاد لها في سبيل النهوض بحركة الرقي والتقدم الحضاري والمعرفي، ولعلّ ما ذُكر في الدراسة من نصوص شعرية يثبت تحرّر الشاعرة من قيود الكتابة، ونضج التجربة الشعرية النسائية.

التوصيات

إن التخلص من هذه المعوّقات والحد منها هو مسؤولية أدبية مشتركة بين أطراف عدّة: الشاعرة، ومراكز الأدب والثقافة، والجمهور، ودور النشر، وسائل الإعلام، لذا توصي الدراسة بالتوصيات الآتية:

توصيات خاصة بالشاعرة:

١. التواصل مع المراكز الأدبية والثقافية لنشر إبداعاتها الشعرية.
٢. الحرص على حضور الأمسيات الشعرية والمهرجانات العامة.
٣. التنوع في موضوعاتها الشعرية دون، الاقتصار على موضوعات محددة تحد من مواهبها وقدراتها الشعرية.

توصيات للمراكز الثقافية والأدبية

١. اهتمام المراكز الأدبية والثقافية الكبرى بتكثيف ظهور الشاعرات السعوديات في الأمسيات الأدبية المحلية.
٢. تبني المواهب الشعرية، وإفساح المجال أمامها لإظهار موهبتها الشعرية، دون التركيز على فئة معينة من الشعراء والشاعرات.
٣. الحرص على إقامة أمسيات شعرية في المناطق النائية.
٤. التوسع في تأسيس المراكز الأدبية التي تحتضن المواهب الشعرية؛ لتنمية مهاراتها في الكتابة الإبداعية.

توصيات خاصة بدور النشر والتوزيع ومعارض الكتاب

١. مشاركة الدولة في تحمل تكاليف الطباعة والنشر؛ للحد من المعوّقات والأزمات المادية التي تعانيها بعض الشاعرات السعوديات.
٢. زيادة عدد دور النشر؛ مما يسهل عملية الطباعة والنشر.
٣. إعداد دليل واضح يبين آلية النشر وقوانينه وضوابطه، والتركيز على معيار النوع لا الكم في وضع هذه الآلية.
٤. تأسيس دور نشر إلكترونية للحد من التكاليف المادية الباهظة، ولتسهيل حصول القراء على هذه المنشورات من مختلف دول العالم.
٥. إجراء العديد من الأبحاث والدراسات حول تحليل خصائص الشعر النسائي السعودي المعاصر، وموضوعاته، ورصد أبرز ملامح التطور والحداثة فيه.

- أبو الفضل، الميداني(د.ت)، مجمع الأمثال، بيروت، دار المعرفة.
- أبو خالد، فوزية(١٩٩٤)، شهادة للكاتبة أم هذيان الدهشة، قوافل، نادي الرياض الأدبي، ع٣.
- الأزوري، سارة (٢٠١١)، ديوان الشاعرات في المملكة العربية السعودية، دار المفردات، الرياض، ط ١.
- بربون، فوزية محمد (٢٠١٩)، الأدب السعودي النسائي نظرات في الرؤيا والتشكيل، مكتبة الآداب، القاهرة، ط ١.
- الجهني، مها (٢٠٠٢)، مدينة بلا ظلال، دار الكنوز الأدبية، بيروت، ط ١.
- الحسامي، عبد الحميد (٢٠١٤)، تحولات الخطاب الشعري في المملكة العربية السعودية، دار الانتشار العربي، بيروت، ط ١.
- خليف، مي يوسف(د.ت)، النساء في أدبنا القديم، القاهرة، دار غريب للطباعة.
- الدغفق، هدى (٢٠١٦)، الشعر في السعودية، «أسباب تدفع الشاعر إلى العزلة»، مجلة الفيصل، ع ٤٧٩-٤٨٠.
- ديابي، حنان (٢٠١٦)، «أساليب البحث الاستشراقي في الحقل السوسولوجي دراسة منهجية»، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية- سلسلة العلوم الإنسانية، مج ٣٨، ع ٤.
- الرشادة، منى صالح (٢٠٢٠)، «الغموض والإيهام في شعر المرأة السعودية»، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ١٧، ع ٢٤.
- سلمان، زينب ناصر؛ التيجاني، محمد عبد العزيز أحمد (٢٠٢٠)، «الشعر النسائي قبل الإسلام دراسة في ضوء النظريات الأدبية المعاصرة»، المجلة الإلكترونية الشاملة المتعددة للمعرفة لنشر الأبحاث العلمية و التربوية، ع ٢٤.
- السلطان، محمد بن عبد الله (د.ت)، دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وأثرها في العالم الإسلامي.
- السويكت، عبد الله بن خليفة (٢٠١٨)، «شعرية الانزياح في الشعر السعودي النسائي : دراسة أسلوبية»، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة، مج ٢، ع ١٥.
- شبانة، ناصر جابر (٢٠٠٧)، «التناص القرآني في الشعر العماني الحديث»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج ٢١، ع ٤.
- الصباغ، ليلي (١٩٩٦)، الأدب النسائي المعاصر العربي والغربي، منشورات وزارة الثقافة السورية، دمشق، ١٩٩٦، صحيفة المدينة، العدد المنشور بتاريخ ١٣/١٢/٢٠١٣ م.
- عارفين، زامري؛ مات، مريم (٢٠١٣)، «المرأة السعودية ودورها في النهضة الأدبية»، المجلة الدولية للفكر الإسلامي، ج ١، ع ٤٠٠.
- العتيبي، منال (٢٠٠٢)، أيها الطفل تدلل، ط ١،

- عيسى، راشد (٢٠١٠)، قصيدة المرأة في المملكة العربية السعودية مقاربات تطبيقية، النادي الأدبي بحائل، دار الانتشار العربي، بيروت، ط ١.
- فخر الدين، جودت (١٩٨٤)، الشكل والمضمون، مجلة الآداب اللبنانية، مج ٣٢، ع ٤ .
- الفرج، سعود عبد الكريم (٢٠٠٥)، شاعرات معاصرات من الجزيرة والخليج، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ط ٢.
- القط، عبد القادر (١٩٨٨)، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، مكتبة الشباب، القاهرة.
- القنيعير، حسناء (١٩٩٥)، إشكالية المرأة والكتابة (ندوة نسائية)، مجلة قوافل، نادي الرياض الأدبي، مج ١، ع ٤.
- كاشغري، بديعة (٢٠١٢)، مناسك أنثى، ديوان شعر، دار الرمك للنشر، بيروت، ط ١.
- اللعبون، فواز (٢٠٠٥)، شعر المرأة السعودية المعاصر دراسة في الرؤية والبنية (١٩٦٣ - ٢٠٠٢ م)، (أطروحة دكتوراه)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض.
- مجلي، عبد الناصر (٢٠٠٥)، انطولوجيا الأدب السعودي الجديد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- محمدو، ولد متالي لمرباط أحمد (٢٠١٧)، «الشعر النسائي السعودي المعاصر ملامح الرؤية الشعرية»، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، مج ١٠، ع ٤.
- مدخلي، شقراء (٢٠١٩)، أكاد أراني، النادي الأدبي بالرياض، ط ١.
- مظفر، حليلة (٢٠١٤)، هذيان ، دار سيبويه للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١.
- المناصرة، حسين (٢٠٠٧)، النسوية في الثقافة والإبداع، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط ١.
- النزاري، هند، (٢٠٢٠)، بلقع، ديوان شعر، نادي مكة الثقافي الأدبي، دار الانتشار العربي، بيروت، ط ١.
- يماني، عفاف (٢٠١٣)، «وحدة الشكل والمضمون في النقد الحديث»، مجلة جامعة الأزهر، حولية كلية اللغة العربية بـجـرجـا، مج ٢، ع ١٧.
- اليوسف، خالد بن أحمد (١٩٩٥)، «بيبلوغرافيا الإبداع النسائي في الشعر والقصة القصيرة والرواية في المملكة العربية السعودية»، مجلة قوافل، نادي الرياض الأدبي، مج ٢، ع ٤.

المراجع الإلكترونية

- صحيفة مكة الإلكترونية:

<https://makkahnewspaper.com/article/1100923> ، تاريخ الدخول: ٥-٤-٢٠٢٢ م.

- صحيفة العرب، بتاريخ ٢٢/١٢/٢٠١٧ م :

<https://alarab.co.uk> ، تاريخ الدخول: ٥-٤-٢٠٢٢ م .

<http://www.alnoor.se/article.asp?id=211992>

صحيفة المواطن الإلكترونية:

<https://www.almowaten.net/10/2018/trashed-290/>، تاريخ الدخول: ٢٠٢٢/٤/٥ م.

- مجلة البيان الإماراتية :

<https://www.albayan.ae/opinions/articles/2012-05-24-1655545>، تاريخ الدخول: ٢٠٢٢-٢-٢٨ م.

- الصباح ، سعاد(٢٠١٩)، فتافيت امرأة (ديوان شعر)، مدونة الشاعرة الإلكترونية:

http://souadpoet.blogspot.com/01/2019/html?view=mosaic.8_blog-post/، تاريخ الدخول: ٢٠٢٢-٣-٤ م.

البحر العائش



الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم

Emotional creativity and its relationship to self-efficacy
and decision-making skills among female students
at Qassim University

د. سهام رمضان عواد عبد الله

Dr. Seham Ramadan Awad AbdAllah

الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ومهارات
اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم

**Emotional creativity and its relationship to self-efficacy and
decision-making skills among female students at Qassim University**

اعداد

د. سهام رمضان عواد عبد الله

أستاذ علم النفس المساعد

كلية التربية-جامعة القصيم

الجنسية: مصرية

التخصص: علم النفس التربوي

Drseham82@gmail.com

0009-0008-3471-9829: ORCID

هدف البحث الحالي للتعرف إلى العلاقة بين الابتكارية الانفعالية وكلا من الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم وتكونت عينة البحث من (241) طالبة من طالبات جامعة القصيم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، طبق عليهم مجموعة من الأدوات مقياس الابتكارية الانفعالية إعداد (Averill, 1999a) ترجمة عبد السميع 2015 ومقياس الكفاءة الذاتية (المحسن, 2006) ومقياس مهارات اتخاذ القرار أعداد (الطراونة, 2006), وتوصلت نتائج البحث إلى ان طالبات جامعة القصيم يتمتعن بمستوى متوسط في الابتكارية الانفعالية ومرتفع من الكفاءة الذاتية و مستوى مرتفع من مهارات اتخاذ القرار, وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الابتكارية الانفعالية وكلا من الكفاءة الذاتية و مهارات اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: الابتكارية الانفعالية-الكفاءة الذاتية-مهارات اتخاذ القرار-جامعة القصيم

Abstract :

The current research aimed to identify the relationship between emotional creativity and both self-efficacy and decision-making skills among female students of Qassim University. The research sample consisted of (241) female students from Qassim University. The study used Relational descriptive method and applying, set of tools: scale of emotional creativity (Averill, 1999) Translated by Abdul Samie 2015 and the scale of self-efficacy (Al-Mohsen 2006), and the scale of decision-making skills (Al-Tarawneh 2006), and the results of the research concluded that Qassim University students have a medium level of emotional creativity and a high level of self-efficacy and a high level of decision-making skills, and the study also found a relationship between emotional creativity and both self-efficacy and decision-making skills.

Keywords: Emotional creativity - self-efficacy - decision-making skills- Qassim University.

يشير مفهوم الكفاءة الذاتية إلى شعور الفرد وإحساسه عن نفسه وقدراته وما إذا كان سيرتفع هذا الشعور ويؤدي بالفرد لتحقيق أهدافه وينجح في الحياة أم أنه سيتخلى عن أهدافه ويهزم ويبحث عن مبررات تعيق ذاته، ويعد ألبرت باندورا (Bandura) من الباحثين الأوائل الذين حددوا هذا المفهوم في نظرية التعلم الاجتماعي، والتي تؤكد علي دور التعلم بالنمذجة والخبرة الاجتماعية والحتمية التبادلية في تطوير الشخصية، ووفقا لباندورا (Bandura) فإن مواقف الفرد وقدراته ومهاراته المعرفية تشمل ما يعرف بالنظام الذاتي الذي يلعب دورا رئيسيا في كيفية تصور أداء الفرد لمهمة ما، وكيف يستجيب ويتصرف في المهمات المختلفة الأخرى حيث أن الكفاءة الذاتية هي جزء أساسي من هذا النظام الذاتي (Cherry, 2017). فالإحساس بالكفاءة الذاتية يعبر عن اعتقاد الفرد بأنه قادر علي تنفيذ مهمة معينة لتحقيق النجاح والأداء المتقن، فهي دافع ذاتي يدفع الفرد لتحقيق ما يتصوره ذهنيا عن أدائه، فالأفراد الذين ليس لديهم شعور بالكفاءة الذاتية يواجهون قصورا ويعتقدون أن إمكانياتهم متدنية ومعيقة بدرجة كبيرة لأهدافهم (قطامي، 2004).

تعد مهارة اتخاذ القرار من أهم المهارات التي يحتاج إليها الأفراد في جميع جوانب الحياة ومظاهرها، فالأفراد هم بحاجة إلى القدرة على تقييم البيانات بوضوح وبدقة وتوليد أو إنتاج عدة حلول بديلة للمشكلة، والتفكير بإيجاد الحلول المناسب، واختيار أفضل البدائل للتنفيذ. هذا وتشتمل مهارة اتخاذ القرار على التقييم التجريبي والتقييم المنطقي، والحكم السديد المراعي لحقوق الآخرين، ففي التقييم التجريبي ينظر الفرد في الحلول المحتملة من عدة آراء أو وجهات نظر، وبعد ذلك يبحث ويدرس الحلول المحتملة والظروف المحيطة التي تؤثر على اتخاذ القرار. وأما فيما يتعلق بالتقييم المنطقي يقوم الطالب بتسجيل الأهداف الأساسية التي ترتبط بالمشكلة، ويختار أفضل البدائل المتاحة، وترتيب كل الحلول المحتملة باستخدام المعايير المنطقية، ثم تحديد الخطوات الضرورية واللازمة لتنفيذ القرار (Schlichter & Palmer, 1993).

ونظراً لأهمية مفهوم اتخاذ القرار على مستوى الدراسات السيكلوجية باعتباره من أرقى العمليات العقلية المعرفية الإنسانية (Wang & Ruhe, 2007:73)؛ فإن ثمة دراسات متعددة تشير إلى ارتباط ذلك المفهوم بالعديد من المفاهيم والمتغيرات الأخرى؛ كتقدير الذات كما في دراسة (Ramanigopal, 2008, 148) والقيادة كما في دراسة «زيمرمان» و«كينتر» (Zimmerman & Kanter, 2012:5) وغيرها من القدرات العقلية والملكات الوجدانية المتنوعة. فعلي سبيل المثال فيما يتعلق بتأثير الذكاء العام في القدرة على اتخاذ القرار لدى الأفراد؛ تشير دراسة كل من مصباح (٢٠١٤)، وصالح (٢٠١٤) لوجود علاقة ارتباطية دالة بين هذين المتغيرين بينما تنفي وجود هذه العلاقة دراسة (Toplak, al et 2010) ودراسة أدى (Adee, 2013) والتي تؤكد على أن الأفراد الذين يحرزون درجات عالية على اختبارات القدرة العقلية العامة (IQ) لا يكونون بالضرورة قادرين على اتخاذ القرارات.

توسعت جهود الباحثين في السنوات الأخيرة حول مفهوم الابتكارية الانفعالية بهدف التعمق في فهم الدور الذي يمكن أن يؤديه في التعبير عن الانفعالات بطرق تتناسب مع طبيعة الموقف الذي تحدث فيه وعلاقتها بالمتغيرات النفسية والتربوية الأخرى، فقد أشارت صالح (2007) أنّ الابتكارية الانفعالية تعتبر الميكانزم الأساسي للتحصيل الدراسي، واكتساب القدرة على تكوين بنية معرفية كافية للارتقاء بالأنشطة المعرفية، والتي تدعم عمليات حل المشكلات والتخطيط، واتخاذ القرار، والشعور برغبة ملحّة في التقييم من قبل الآخرين..

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجود دراسات ربطت بين الابتكارية وأساليب اتخاذ القرار كدراسة (حسب الله، 2020، عليوة و محمد، 2020) وكذلك دراسات تناولت الابداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة ودراسات أخرى كدراسة (عبد الله، 2018) تبوئية للأبداع الانفعالي في ضوء متغيرات متعددة، ولكن لا توجد دراسات -في حدود علم الباحثة- تناولت العلاقة بين الابتكارية الانفعالية والكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار، ولذا تحاول الدراسة الحالية سد هذه الثغرة في مجال البحث في علم النفس نظرا لأهمية الابتكارية الانفعالية لطلاب الجامعة.

أسئلة البحث :

- 1-ما مستوى الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم؟
- 2-ما مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم؟
- 3-ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة القصيم؟
- 4-هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الابتكارية الانفعالية وكلا من الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم؟
- 5-هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة القصيم تعزى لاختلاف (التخصص-المستوى الدراسي) على مقياس الابتكارية الانفعالية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى:

- 1-مستوى الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم.
- 2-مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة القصيم.
- 3-مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم.
- 4-العلاقة بين الابتكارية الانفعالية وكلا من الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار.
- 5-درجة الاختلاف في الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم باختلاف (التخصص-المستوى الدراسي).

مصطلحات البحث:

الابتكارية الانفعالية: Emotional Creativity

يعرف جوتبيزال وأفريل (Gutbezahl and Averill, 1996) الابتكارية الانفعالية بأنها: قدرة الطالب علي الشعور بانفعالاته والتعبير عنها، وأن يكون التميز والتفرد سمة هذا التعبير في مواجهة متطلبات الحياة الشخصية والمجتمعية. وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الابتكارية الانفعالية المستخدم في البحث الحالي.

الكفاءة الذاتية: Self-efficacy

هي معتقدات الأفراد حول قدرتهم على إنجاز مستويات محددة من الأداء لمهام معينة في حياتهم (Bandura, 1994). وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في البحث الحالي.

مهارات اتخاذ القرار: Decision-making skills

عرفها (إبراهيم، 2005، 7) بأنها ” سلوك يقوم به الشخص بهدف اختيار بديل من بين عدة بدائل، وذلك لإيجاد حل صائب ودقيق للمشكلة التي تواجهه، وهذا السلوك يتميز بالعقلانية والموضوعية، ويتطلب مهارات خاصة لدي متخذ القرار“. وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس مهارات اتخاذ القرار المستخدم في البحث الحالي.

كما يعرفها أفريل (Averill, 1999b) بأنها: استعداد الطالب لفهم التجربة الانفعالية التي يمر بها، والتعلم من هذه الخبرة الانفعالية الخاصة به أو من الآخرين، والتعبير عنها بأكثر قدر من الفعالية والإبداع.

وأما البحيري (2012) فعرفها بأنها: « قدرة الطلاب على الشعور والاستعداد، والتعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم بشكل إيجابي ومرن، وذو فعالية تعكس قيم المجتمع وقواعده والخبرة الوجدانية التي يتجلى معها النضج في مواجهة المشكلات الوجدانية والمجتمعية» (ص373).

أبعاد الابتكارية الانفعالية

لكي تكون الاستجابة الانفعالية ابتكارية؛ فلا بد أن تحقق ثلاثة أبعاد أساسية، وهي:

- 1- الاستعداد أو التهيؤ الانفعالي (Emotional Preparedness)
أشار أفريل (Averill, 1999b) إلى أنه من أجل أن يكون الشخص مبتكرًا، فلا بد أن يكون على قدر عال من الاستعداد والفهم، ويمتلك مهارات عديدة؛ مما يعني أن الفرد على استعداد لفهم انفعالاته وانفعالات الآخرين في سياق حياته اليومية. وقد تكون مرحلة الاستعداد طويلة أو قصيرة المدى، ويرجع ذلك إلى الفروق الفردية في الإمكانيات الإبداعية، فالأفراد الذين لديهم حساسية عالية بانفعالاتهم، وأكثر قدرة على استيعاب المعلومات وتجميعها، وأكثر فهمًا لها؛ يملكون سرعة الاستعداد وكفاءة التوظيف ابتكارياً.
- 2- الجودة الانفعالية (Emotional Novelty)
هي قدرة الفرد على تكوين استجابات انفعالية جديدة ذات براعة وغير مألوفة لدى السياق الاجتماعي المتعارف عليه، وتتحدد هذه الجودة من خلال مقارنة الاستجابة الانفعالية الحالية للفرد باستجابته الماضية (المعيار الشخصي)، أو مقارنة الاستجابة الانفعالية للفرد بالاستجابات السائدة في المجتمع. ومقارنة استجابة الأفراد باستجابات المجتمع هي الأكثر أهمية في الحكم على ابتكارية الاستجابة الانفعالية (Averill et al., 2001).
- 3- الفعالية الانفعالية (Emotional Effectiveness)
هي القدرة على إنتاج استجابات انفعالية غير مألوفة، وذات قيمة للأفراد والمجتمعات، وأوضح أفريل (Averill, 1999b) أنه ليس كل استجابة جديدة ابتكارية، فقد تكون غريبة وغير فعالة، ولكي تكون الفعالية الانفعالية ابتكارية؛ فلا بد أن تحمل صفات التناسق مع سياق الثقافة والبيئة الاجتماعية السائدة. وبالرغم من سهولة تقييم الفعالية نظريًا؛ لكن هناك صعوبة في تطبيقها؛ لأن الفاعلية مفهوم نسبي، فما يكون ذات فعالية في موقف ما؛ قد لا يكون فعالاً في موقف آخر، وقد تكون استجابة انفعالية ما ذات قيمة وفائدة للمجتمع؛ ولكن تكون ذات ضرر بالفرد ذاته. وما قد يكون مضراً على المدى القصير؛ قد يصبح مفيداً على المدى الطويل، والعكس صحيح. (Averill & Tomas, 1991).
- 4- الأصالة الانفعالية (Emotional Authenticity)
يجب أن تعكس الاستجابة الانفعالية بطريقة ما قيم الفرد ومعتقداته في المجتمع الذي ينتمي إليه، وتعبّر بصدق عما يدور بداخل الفرد من إحساس ومشاعر داخلية، وألا يكون مجرد إظهارها من أجل التوافق مع الظروف التي تتطلب أحياناً استجابات موقفية من قبل الفرد، وفي هذه اللحظة يكون غير متأثر بها بشكل حقيقي، وتكون غير أصلية (Averill et al, 2001).

عند العلماء على اختلاف تخصصاتهم إلى وضع تقسيمات، وتصنيفات، أو تصميم نماذج، ووضع مراحل، وخطوات لمهارات اتخاذ القرار كل بحسب المدرسة التي ينتمي إليها، والاتجاهات الفكرية التي يتبنونها، نظرًا لأن مهارات اتخاذ القرار عملية معقدة ولا تتم بطريقة عشوائية.

فقد اتفق كل من حماد ومعبود (2004، 207)، أبو ناجي (2008، 29) على أن المهارات اللازمة لاتخاذ القرار هي: مهارة تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتحديد البدائل، والاختيار من البدائل، وإصدار القرار.

وأشار عمار (2010، 17) إلى أن مهارات اتخاذ القرار تتمثل في: تحديد مواقف اتخاذ القرار (تحديد القضية)، وجمع المعلومات المرتبطة بالقضية المراد اتخاذ قرار حيالها، وتحديد البدائل، وتحديد تتابع البدائل، واختيار أفضل البدائل (اتخاذ القرار).

أهمية اتخاذ القرارات:

يتفق التربويون على أن مهارات اتخاذ القرار من المهارات الضرورية للمتعلمين، وذلك لمواجهة المشكلات اليومية والمواقف الحياتية التي تحتاج إلى اتخاذ القرارات المناسبة من بدائل عديدة حول المشكلات والمواقف التي تواجه الفرد (كرم، 1996).

الكفاءة الذاتية

مفهوم الكفاءة الذاتية:

عرف باندورا (Bandura) الكفاءة الذاتية على أنها معتقدات الأفراد حول قدرتهم على إنجاز مستويات محددة من الأداء لمهام معينة في حياتهم (Bandura, 1994). وعرفها قطامي (2004) بأنها التوقعات الذاتية للفرد حول قدرته على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، وكيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة في تحقيق ذلك النشاط أو العمل. وقد عرف محمد ياري (Mohammad yari, 2012) الكفاءة الذاتية على أنها المعتقدات التي يحملها الأفراد حول قدراتهم؛ مما يساعد الفرد على تحديد ما يفعله وفقا للمعرفة والمهارات التي يمتلكها. وأشارت كل من غولاو وغولاو (Goulao & Goulao, 2014) إلى أن الكفاءة الذاتية تعبر عن اعتقاد الفرد حول قدرته على إكمال مهمة محددة. أما يدك (Yadak, 2017) فأشار إلى أن الكفاءة الذاتية يقصد بها اعتقاد الفرد حول قدرته على أداء المهام العقلية المعرفية، والعاطفية واستخدامها لمعالجة المشكلات وقدرته على السيطرة على الأحداث التي تؤثر في حياته.

إن الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة يختارون المهام الصعبة، ويتحدونها ويطورون اهتمام أعمق بالأنشطة التي يقومون فيها، كما يكون لديهم شعور قوي بالالتزام بمهامهم وأنشطتهم ولديهم القدرة على استرداد كفاءتهم بسرعة عند الشعور بالفشل وخيبة الأمل (Cherry, 2017).

كما أنهم يعززون فشلهم إلى عدم كفاية الجهد أو نقص المعرفة والمهارات المكتسبة، ويستطيعون السيطرة عليها مما يؤدي إلى خفض التوتر والاكتئاب لديهم (Bandura, 1994). وتعود الكفاءة الذاتية المرتفعة لارتفاع القدرات والتحصيل الدراسي المرتفع والتحدي وأداء الجهد الإضافي في المهام، فهي تزيد من مستويات الدافع للتحصيل (Yadak, 2017). أما الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة فإنهم يتجنبون المهام الصعبة التي تهدد شخصيتهم كما أن طموحاتهم تكون منخفضة، حيث أنهم لا يلتزمون بالأهداف المختارة ولا يحاولون تجاوز العقبات ومواجهتها ولا يركزون على كيفية الأداء الناجح بل يجدون صعوبة في مواجهتها، ويعود ذلك إلى عدم الثقة في قدراتهم، فيقعون ضحية سهولة للإجهاذ والاكتئاب (Bandura, 1994).

قام أفريل (Averill, 1999a) بدراسة هدفت الى التعرف على البنية العامليه للابتكارية الانفعالية وعلاقتها بعدد من المتغيرات، وطبق مقياس الابتكارية الانفعالية على عينة تكونت من (91) طالب وطالبة من طلاب دروس علم النفس في جامعة ماساتشوستس في أمهرست، وتوصلت الدراسة الى أن الابتكارية الانفعالية بشكل عام لها ثلاثة مكونات وهي الاستعداد الانفعالي، والجدة الانفعالية، والفعالية/ الاصلة، كما توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الابتكارية الانفعالية وتقدير الذات وكذلك الفعالية الذاتية، وعدم وجود علاقة دالة احصائياً بين الابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط.

وتناولت عبدالله (2018) دراسة هدفت الى التعرف على الابداع الانفعالي كمنبئ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسياً، وطبقت الدراسة مقياس الابداع الانفعالي من اعداد الباحثة، على عينة بلغ قوامها (186) طالب وطالبة من الطلبة المتفوقين دراسياً بجامعة الإمام محمد بن سعود، كما اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي – الدراسة السببية المقارنة، لتكشف النتائج عن وجود علاقة إيجابية موجبة بين الابداع الانفعالي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة، كذلك أشارت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة من خلال الابداع الانفعالي.

هدفت دراسة عليوة ومحمد (2020) إلى التعرف على وجود الابداع الانفعالي لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج، واستهدفت أيضاً التعرف على العلاقة بين الابداع الانفعالي و كل من مستوى الطموح و فعالية الذات، و التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى الطموح و فعالية الذات من خلال الابداع الانفعالي، تكونت عينة الدراسة (312) طالبا و طالبة من الفرقة الرابعة كلية التربية بجامعة سوهاج (75 ذكور، 237 اناث) من تخصصات أكاديمية مختلفة، أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من الابداع الانفعالي، وأوضحت وجود علاقة بين الابداع الانفعالي كلا من الطموح و فعالية الذات.

هدفت دراسة حسب الله (2020) التحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقة بين الابتكارية الانفعالية والمرونة المعرفية وأساليب اتخاذ القرار، ولتحقيق الهدف أعد الباحث: مقياس الابتكارية الانفعالية، ومقياس المرونة المعرفية، ومقياس أساليب اتخاذ القرار، و بعد تطبيق الأدوات على عينة تقنين (عينة للتحقق من الخصائص السيكمومترية لأدوات البحث) قوامها 200 طالبا و طالبة من طلاب التخصصات العلمية و الأدبية بكلية التربية، و التحقق من توافر شروطها السيكمومترية، تم تطبيقها على عينة أساسية قوامها 587 طالبا و طالبة بالتخصصات العلمية و الأدبية بكلية التربية، جامعة بنها، توصلت نتائج الدراسة لوجود ارتباط دال بين الابتكارية الانفعالية و أساليب اتخاذ القرار، و كذلك عدم وجود اختلاف تأثيرات بنائية سببية للنموذج البنائي السببي المفترض لاختلاف النوع و التخصص لدى عينة البحث.

هدفت دراسة (Tungac, 2022) إلى مقارنة مهارات اتخاذ القرار ومستويات إدراك الكفاءة الذاتية لدى المراهقين في ضوء متغير الجنس والصف الدراسي، تكون عينة الدراسة من 564 طالباً من ست مدارس حكومية موجودة في أربعة مراكز مدن في منطقة البحر الأسود الوسطى. 251 من هؤلاء الطلاب من الإناث و 313 من الذكور. تم إجراء البحث بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي باستخدام أدوات جمع البيانات وهي مقياس إدراك الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بتعلم العلوم (SEPRSL) ويتم اللجوء إلى مقياس اتخاذ القرار لدى المراهقين (ADMS). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الاعتقاد بالكفاءة الذاتية للطلبات أعلى من الطلاب الذكور، ولكن ليس بدرجة كبيرة. أيضاً، يتمتع الطلاب بمهارات اتخاذ القرار أقل من المستوى المتوسط. وكذلك أكدت النتائج على أن هناك علاقة بين تصور الكفاءة الذاتية لتعلم العلوم والمراهقين ومهارات صنع القرار، وعند تقييمها من حيث الجنس وجد أن هناك عموماً فرق لصالح الطالبات.

هدفت دراسة علام (Alam, 2022) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي و الكفاءة الذاتية لدى المراهقين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا و طالبة مقسمه إلى 60 طالبة و 60 طالباً، وطبقت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية العامة (Schwarzer and Jerusalem, 1995) مقياس الذكاء العاطفي (Singh and Narain, 2014) و كشفت عن النتائج عن وجود ارتباط قوى بين الذكاء العاطفي و الكفاءة الذاتية لدى المراهقين، وكذلك تبين أن الذكاء العاطفي و الكفاءة الذاتية تساهم في تطوير استراتيجيات المواجهة و النجاح الأكاديمي للطلاب المراهقين.

فروض البحث:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الابتكارية الانفعالية والمتوسط الافتراضي لطالبات جامعة القصيم.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية والمتوسط الافتراضي لطالبات جامعة القصيم.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات اتخاذ القرار والمتوسط الافتراضي لطالبات جامعة القصيم.
- 4- توجد علاقة دالة إحصائية بين الابتكارية الانفعالية وكلا من الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم.
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة القصيم في كل من الابتكارية الانفعالية تعزى للتخصص (علمي - أدبي) - والمستوى الدراسي.

منهجية البحث وإجراءاته:

- 1- **منهج البحث:**
تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته أهداف الدراسة في التحقق من مدى صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته المختلفة.
- 2- **مجتمع البحث:**
يتمثل مجتمع البحث من جميع طالبات جامعة القصيم بالتخصصات والمستويات المختلفة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1444هـ.
- 3- **المشاركات في عينة البحث الاستطلاعية:**
تكون عدد المشاركات في عينة البحث الاستطلاعية من 100 طالبة من طالبات جامعة القصيم من التخصصات والمستويات الدراسية المختلفة، وتم التطبيق عليهن في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1444هـ، منهن 75 طالبة بالمستويين الأول والثاني، و25 طالبة من طالبات التخصصات الأدبية.
- 4- **المشاركات في عينة البحث الأساسية:**
تكون عدد المشاركات في عينة البحث الأساسية من 241 طالبة من طالبات جامعة القصيم، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1444هـ، والجدول التالي يوضح توزيع المشاركات عينة التحليل الإحصائي في ضوء المستوى الدراسي والتخصص:

خصائص أفراد عينة الدراسة

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي والتخصص

التخصص	المستوى					
	الأول	الثاني	الثالث	السادس	السابع	الثامن
علمي	10	31	15	8	14	21
أدبي	10	40	24	15	17	36
الإجمالي	20	71	39	23	31	57

مقياس الابتكارية الانفعالية: إعداد (Averill, 1999)، ترجمة (عبد السميع، 2015).

هدف هذا المقياس إلى قياس ردود أفعال طالبات جامعة القصيم الانفعالية في مختلف المواقف الحياتية، ودرجة امتلاكها صفة الابتكارية، ويتم ذلك من خلال ثلاثة أبعاد، وهي: الاستعداد الانفعالي، والفعالية، والجدة الانفعالية.

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (24) مفردة؛ لقياس ثلاثة أبعاد للابتكارية الانفعالية، والجدول الآتي يوضح توزيع مفردات المقياس على أبعاده:

- البعد الأول: الاستعداد الانفعالي، وتضمن الفقرات: (1، 2، 9، 14، 20).
- البعد الثاني: الفعالية الانفعالية، وتضمن الفقرات: (3، 5، 7، 11، 13، 16، 18، 23، 24*).
- البعد الثالث: الجدة الانفعالية، وتضمن الفقرات 4 (، 6، 8، 10، 12، 15، 17، 19، 21، 22). (*) تشير إلى الفقرات السالبة

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

الاتساق الداخلي للمقياس :

تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (2):

جدول (2) الاتساق الداخلي لمقياس الابتكارية الانفعالية (ن=100)

البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط
الاستعداد الانفعالي	1	.685**	الجدة الانفعالية	4	.575**
	2	.764**		6	.553**
	9	.602**		8	.452**
	14	.577**		10	.653**
	20	.535**		12	.505**
	3	.578**		15	.547**
الفعالية الانفعالية	5	.715**		17	.575**
	7	.633**		19	.553**
	11	.685**		21	.452**
	13	.764**		22	.653**
	16	.602**			
	18	.546**			
	23	.621**			
	24	.575**			

*دالة مستوى الدلالة (0.01) **دال عند مستوى 0.05

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض؛ كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الاستعداد الانفعالي	الفعالية الانفعالية	الجدة الانفعالية
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	.738**	.745**	.708**

*دالة مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على تجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الابتكارية الانفعالية

البعد	الاستعداد الانفعالي	الفعالية الانفعالية	الجدة الانفعالية	الابتكارية الانفعالية
معامل ألفا كرونباخ	.882**	.831**	.718**	0.868

يتضح من الجدول السابق أن لمقياس الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مقبولة، مما يؤكد ثبات درجات المقياس ككل وثبات أبعاده الفرعية. تصحيح المقياس:

يتم الاستجابة لمفردات المقياس في ضوء تدرج ليكرت الخماسي؛ لتحديد مدي توافر كل بعد، حيث تتم الاستجابة للمقياس باختيار استجابة من الخمس استجابات الآتية: (غير موافق بشدة - غير موافق - محايد - موافق - موافق بشدة)، لتقابل الدرجات (1-2-3-4-5) على الترتيب، وكلما زادت الدرجات على كل بُعد من أبعاد المقياس؛ دلّ ذلك على توافر هذا البعد، وذلك في حالة المفردات الموجبة. أما في حالة المفردات السالبة، فينعكس التصحيح (1-2-3-4-5)، كما في حال العبارة رقم (24) التي صُحّحت بطريقة عكسية.

مقياس مهارات اتخاذ القرار:

تم في الدراسة الحالية استخدام مقياس مهارات اتخاذ القرار من إعداد الطراونة (2006) ويتكون المقياس الحالي في صورته النهائية من (56) عبارة موزعة على ثماني مهارات رئيسية لاتخاذ القرار كما هو موضح بجدول (5):

(5) توزيع عبارات مقياس مهارات اتخاذ القرار على المهارات الفرعية

العدد	المهارة	العبارات		الدرجات	
		سلبية	إيجابية	أقل	أعلى
	فهم المشكلة وتحديدها	32, 33, 51	14, 1, 15	7	35
	تحديد الهدف أو الأهداف	35, 16, 52	2, 34, 53	7	35
	التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار	36, 56	5, 17, 18, 37, 54	7	35
	طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	13, 19, 29, 30, 39	12, 38	7	35
	توليد البدائل	21, 31, 40	41, 20, 45, 46	7	35
	ترتيب البدائل والمفاضلة منها	6, 10, 28, 47	22, 23, 49	7	35
	اختيار البديل الأفضل	24, 25, 42	7, 43, 48, 55	7	35
	التنفيذ	9, 11, 26, 44	8, 27, 50	7	35

قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار إعداد (الطراونة، 2006)، على عينة استطلاعية، وعددها (100) من طالبات جامعة القصيم.

أولاً: صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار من خلال حساب قيمة:

- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة.
- الاتساق الداخلي بين درجة مهارة فرعية في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المهارة الفرعية.
- الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول رقم (6) معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في مقياس مهارات اتخاذ القرار (ن=100)

مهارة فهم المشكلة وتحديدتها		مهارة تحديد الهدف أو الأهداف		مهارة التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار		مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.760	2	**0.685	5	**0.703	12	**0.438
3	**0.592	4	**0.666	17	**0.716	13	**0.710
32	**0.669	16	**0.709	18	**0.669	19	**0.735
33	**0.514	34	**0.690	36	**0.707	29	**0.471
14	**0.443	35	**0.573	37	**0.665	30	**0.687
15	**0.649	52	**0.506	54	**0.714	38	**0.690
51	**0.613	53	**0.714	56	**0.473	39	**0.632
مهارة توليد البدائل		مهارة ترتيب البدائل والمفاضلة بينها		مهارة اختيار البائل الأفضل		مهارة التنفيذ	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
20	**0.719	6	**0.580	7	**0.668	8	**0.649
21	**0.484	10	**0.653	24	**0.69	9	**0.557
31	**0.647	22	**0.741	25	**0.609	11	**0.667
40	**0.470	23	**0.604	42	**0.731	26	**0.655
41	**0.449	28	**0.715	43	**0.538	27	**0.714
45	**0.683	47	**0.620	48	**0.576	44	**0.655
46	**0.709	49	**0.730	55	**0.584	50	**0.647

(**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

– الاتساق الداخلي للمهارات الفرعية للمقياس:

تم حساب صدق المهارات الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الفرعية في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المهارة. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق المهارات الفرعية للمقياس:

جدول رقم (7) معامل الارتباط بين درجة المهارة الفرعية في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المهارة في مقياس مهارات اتخاذ القرار (ن=100)

البعد	المهارة	معامل الارتباط	المهارة	معامل الارتباط
فهم المشكلة وتحديدها	تحليل عناصر الموقف المشكل	**0.962	تحديد حاجة الموقف لاتخاذ القرار	**0.868
تحديد الهدف أو الأهداف	تقييم إمكانية تحقق الأهداف	**0.854	ترتيب الأولويات	**0.951
التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار	التقدير الكمي للمعلومات المطلوبة	**0.925	التقدير الزمني اللازم للتفكير باتخاذ القرار	**0.867
طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	اختيار الأفراد المستشارين	**0.885	تقييم آراء الأفراد المستشارين	**0.881
توليد البدائل	حصر البدائل المتوفرة	**0.847	البحث عن بدائل جديدة	**0.954
ترتيب البدائل والمفاضلة بينها	تحديد معايير للحكم على البدائل	**0.976	تقدير الأوزان لمعايير ترتيب البدائل	**0.944
اختيار البائل الأفضل	تحديد أفضل البدائل	**0.853	وضع خطة بديله	**0.968
التنفيذ	تحديد آلية تنفيذ القرار	**0.956	مراقبة نتائج تنفيذ القرار	**0.854

(**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول رقم (8) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

البعد	فهم المشكلة وتحديدها	تحديد الهدف أو الأهداف	التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار	طلب المساعدة الذهنية من الآخرين
معامل الارتباط	**0.454	**0.650	**0.460	**0.465
البعد	توليد البدائل	ترتيب البدائل والمفاضلة بينها	اختيار البائل الأفضل	التنفيذ
معامل الارتباط	**0.695	**0.754	**0.553	**0.646

(**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يحقق صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار.

ثانياً: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتي بلغ عددها (100) طالباً من جامعة القصيم، حيث تم رصد نتائجهم في الاستجابة على المقياس، وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، باستخدام برنامج (SPSS V.18) وذلك على النحو التالي:

1- طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18)، وتم الحصول على معامل ثبات المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (9) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس مهارات اتخاذ القرار (ن=100)

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مهارة فهم المشكلة وتحديدها	7	0.721
مهارة تحديد الهدف أو الأهداف	7	0.741
مهارة التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار	7	0.762
مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	7	0.758
مهارة توليد البدائل	7	0.704
مهارة ترتيب البدائل والمفاضلة بينها	7	0.759
مهارة اختيار البائل الأفضل	7	0.741
مهارة التنفيذ	7	0.796
مقياس توجهات أهداف الإنجاز ككل	56	0.845

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات في المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده تراوحت بين (0.704 – 0.845)، وهي قيم جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للمقياس في الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تتم الاستجابة لعبارات المقياس من خلال تدرج خماسي بحيث يحدد المشارك مدي انطباق العبارة عليه من خلال الاختيار من الاستجابات التالية (كبيرة جداً، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للعبارات الإيجابية مع مراعات عكس ترتيب الدرجات في حالة العبارات السلبية، وتتراوح الدرجات الكلية على المقياس ما بين الدرجة (56) والدرجة (280) أما درجات كل مهارة فتتراوح ما بين الدرجة (7) والدرجة (35). ولتفسير وتوضيح معني الدرجة التي يحصل عليها المشارك على المقياس فقد قام صاحب المقياس بتحديد درجات القطع الفاصلة بين المستويات المختلفة من مهارات اتخاذ القرار وتقسيمها في أربعة مستويات بناءً على الدرجة الكلية، كما يلي:

- 1- الدرجة أقل من (112) تعبر عن مستوي متدني من مهارات اتخاذ القرار.
 - 2- الدرجة من (112) إلي (167) تعبر عن مستوي متوسط من مهارات اتخاذ القرار.
 - 3- الدرجة من (168) إلي (223) تعبر عن مستوي فوق المتوسط من مهارات اتخاذ القرار.
 - 4- الدرجة من (224) فأكثر تعبر عن مستوي عالي من مهارات اتخاذ القرار.
- وبنفس الطريقة السابقة حدد صاحب المقياس الدرجات الفاصلة بين مستويات مهارات اتخاذ القرار كما هو موضح في التالي:
- 1- درجة المهارة أقل من (14) تعبر عن مستوي متدني من المهارة.
 - 2- درجة المهارة من (14) إلي (20) تعبر عن مستوي متوسط من المهارة.
 - 3- درجة المهارة من (21) إلي (26) تعبر عن مستوي فوق المتوسط من المهارة.
 - 4- درجة المهارة أكثر من (27) تعبر عن مستوي عالي من المهارة.

تم استخدام مقياس المحسن (2006)، يتكون المقياس من (53) فقرة تقيس ثمانية أبعاد هي: البعد الانفعالي (6 فقرات، والبعد الاجتماعي (8 فقرات، والبعد السلوكي (6 فقرات، وبعد الثقة بالذات (9 فقرات، وبعد ثقة الآخرين (6 فقرات، وبعد الإصرار والمثابرة (6 فقرات، والبعد المعرفي الأكاديمي (6 فقرات، والبعد الأخلاقي (6 فقرات. علماً بأن الإجابة على الفقرات تتم وفقاً لأسلوب العبارات التقريرية في إعداد مقاييس الشخصية بالاعتماد على التدرج الخماسي، وهي: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جداً)، والتي تعطي الأوزان (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي، حيث تتراوح الدرجات الكلية على الأداة بين (53-265)، وذلك بعد معالجة الفقرات السالبة الاتجاه وعددها (28) فقرة، وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 5، 6، 7، 8، 9، 12، 18، 19، 22، 24، 25، 28، 29، 31، 33، 35، 36، 38، 40، 41، 43، 45، 46، 51، 52، 53).

أولاً: صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية من خلال حساب قيمة:

- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة.
- الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

- الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول رقم (10) معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في مقياس الكفاءة الذاتية (ن=100)

البعد الانفعالي		البعد الاجتماعي		البعد السلوكي		الثقة بالذات	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.660	7	**0.762	15	**0.678	21	**0.658
2	**0.792	8	**0.564	16	**0.762	22	**0.692
3	**0.767	9	**0.821	17	**0.765	23	**0.695
4	**0.824	10	**0.960	18	**0.688	24	**0.751
5	**0.658	11	**0.752	19	**0.765	25	**0.667
6	**0.751	12	**0.605	20	**0.814	26	**0.850
		13	**0.681			27	**0.664
		14	**0.821			28	**0.693
						29	**0.724
الثقة بالآخرين		الإصرار والمثابرة		المعرفي الأكاديمي		البعد الأخلاقي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
30	**0.752	36	**0.692	42	**0.675	48	**0.651
31	**0.569	37	**0.752	43	**0.672	49	**0.667
32	**0.692	38	**0.685	44	**0.624	50	**0.654
33	**0.564	39	**0.724	45	**0.541	51	**0.675
34	**0.469	40	**0.854	46	**0.586	52	**0.752
35	**0.668	41	**0.673	47	**0.646	53	**0.675

(**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

– الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول رقم (11) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية

البعد	البعد الانفعالي	البعد الاجتماعي	البعد السلوكي	الثقة بالذات
معامل الارتباط	**0.563	**0.762	**0.560	**0.665
البعد	الثقة بالآخرين	الإصرار والمثابرة	المعرفي الأكاديمي	البعد الأخلاقي
معامل الارتباط	**0.695	**0.685	**0.853	**0.496

(**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يحقق الصدق التكويني لمقياس الكفاءة الذاتية.

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.23)، وتم الحصول على معامل ثبات المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية (ن=100)

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
1-البعد الانفعالي	6	**0.725
2-البعد الاجتماعي	8	**0.854
3-البعد السلوكي	6	**0.821
4-الثقة بالذات	9	**0.843
5-الثقة بالآخرين	6	**0.885
6-الإصرار والمثابرة	6	**0.875
7-المعرفي الأكاديمي	6	**0.864
8-البعد الأخلاقي	6	**0.853
مقياس الكفاءة الذاتية ككل	53	**0.838

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات في المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده تراوحت بين (0.725 – 0.885)، وهي قيم جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للمقياس في الدراسة الحالية.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج السؤال الأول وتفسيراتها:

نص السؤال الأول للدراسة الحالية على « ما مستوى الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم؟ ».

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في مقارنة المتوسط الفعلي لدرجات الطلاب عينة الدراسة الحالية في الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية بالمتوسط الفرضي للدرجات، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه يساوي (3.4 × عدد العبارات) حيث أن (3.4) هي الحد الأدنى لفئة الاستجابة الرابعة (غالباً)

في حالة التدرج الخماسي، وتم الحكم على مستوى الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية وفقاً للمحركات الموضحة في الجدول التالي:

جدول (13): محركات الحكم على مستوى الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية

متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة توافر السمة	مستوى السمة
أقل من 1.8	أقل من 36%	منخفض جداً
من 1.8 لأقل من 2.6	من 36% لأقل من 52%	منخفض
من 2.6 لأقل من 3.4	من 52% لأقل من 68%	متوسط
من 3.4 لأقل من 4.2	من 68% لأقل من 84%	مرتفع
من 4.2 فأكثر	من 84% فأكثر	مرتفع جداً

(المدى = 5-1=4، وبقسمة المدى على عدد الاستجابات نحصل على سعة المحك = 4/5=0.8)

وبناءً على ما سبق كانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (14): دلالة الفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي للابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم (درجة الحرية 240)

الابتكارية الانفعالية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة ت	نسبة التوافر	المستوى
الاستعداد الانفعالي	17	18.4321	3.74813	39.457	3.42	متوسط
الفعالية الانفعالية	30.6	32.7901	5.78082	43.266	3.45	متوسط
الجددة الانفعالية	34	36.1296	6.84369	42.911	3.41	متوسط
المجموع الكلي	81.6	83.8519	14.75560	46.875	3.42	متوسط

** دالة عند مستوى ثقة 0.01 (قيمة ت الجدولية عند درجة حرية 240 ومستوى دلالة 0.01 تساوي 2.330)

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طالبات جامعة القصيم في مستوى الابتكارية الانفعالية (الدرجة الكلية) لصالح المتوسط الفعلي التجريبي، وبلغت نسبة التوافر (3.42) وهو ما يؤكد أن مستوى الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم مستوى متوسط، وبالنسبة للأبعاد الفرعية للابتكارية الانفعالية نلاحظ أن: جاءت مستويات التوافر على الترتيب التالي

جاء المتوسط التجريبي لبعد الفعالية الانفعالية (32.7901) بمستوى توافر 3.45، ويليه بعد الاستعداد الانفعالي بمتوسط تجريبي (18.4321) بمستوى توافر 3.42 وحقق بعد الجدة الانفعالية متوسط تجريبي (36.1296) بمستوى توافر 3.41

تعزو الباحثة المستوى المتوسط من الابتكارية الانفعالية؛ إلى ما يتمتع به طلاب هذه المرحلة من نضج عقلي و انفعالي، كون الطلاب في المرحلة الجامعية يتعرضون للعديد من الخبرات التي تساعدهم على إعادة تشكيل انفعالاتهم وتوظيفها بصورة تتسم بالحدثة والفعالية، ويأتي ذلك في ضوء ما جاء في الإطار النظري حيث أكد (Averill, 1999) أننا كأطفال وبعد ذلك كمرهقين وبعد ذلك كبالغين نتعلم من الآباء والمعلمين والأقران كيف نعبر عن انفعالاتنا، وفقاً للنصوص التي يضعها المجتمع، كذلك الثقافة الشعبية التي تظهر مثلاً في القصص والأناشيد هي بيئة مهمة للتربية الانفعالية، ولكن قد يكون الأهم من ذلك الخبرة المباشرة مع الأحداث المثيرة لانفعالاتنا مثل الجامعة والتفكير في تلك الخبرات والتعلم منها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أسفرت عنه نتائج نتيجة دراسة (غانم، 2017) في أن طلاب وطالبات جامعة القصيم يمتلكون مستويات مقبولة من الابتكارية الانفعالية. وفي الجامعات العربية أفادت نتيجة دراسة (العابدي، 2017) ودراسة (غودل، 2022).

أولاً: نتائج السؤال الثاني وتفسيراتها:

نص السؤال الأول للدراسة الحالية على « ما مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم؟ ».

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في مقارنة

المتوسط الفعلي لدرجات الطلاب عينة الدراسة الحالية في مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية بالمتوسط الفرضي للدرجات، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه يساوي (3.4 × عدد العبارات) حيث أن (3.4) هي الحد الأدنى لفئة الاستجابة الرابعة (غالباً) في حالة التدرج الخماسي، وتم الحكم على مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية وفقاً للمحركات الموضحة في الجدول التالي:

جدول (15): محركات الحكم على مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية

متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة توافر السمة	مستوى السمة
أقل من 1.8	أقل من 36%	منخفض جداً
من 1.8 لأقل من 2.6	من 36% لأقل من 52%	منخفض
من 2.6 لأقل من 3.4	من 52% لأقل من 68%	متوسط
من 3.4 لأقل من 4.2	من 68% لأقل من 84%	مرتفع
من 4.2 فأكثر	من 84% فأكثر	مرتفع جداً

(المدى = 5-1=4، وبقسمة المدى على عدد الاستجابات نحصل على سعة المحك = 4/5=0.8)

وبناءً على ما سبق كانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (16): دلالة الفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة القصيم (درجة الحرية =240)

مهارات اتخاذ القرار	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة ت	نسبة التوافر	المستوى
فهم المشكلة وتحديدها	23.8	25.68	3.119	37.085	3.71	مرتفع
تحديد الهدف أو الأهداف	23.8	25.34	3.206	44.160	3.74	مرتفع
التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار	23.8	25.42	5.706	41.066	3.50	متوسط
طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	23.8	25.92	3.297	36.661	3.85	مرتفع
توليد البدائل	23.8	26.18	3.780	38.009	3.72	مرتفع
ترتيب البدائل والمفاضلة منها	23.8	25.81	4.141	41.594	3.52	متوسط
اختيار البديل الأفضل	23.8	26.46	4.750	37.307	3.62	متوسط
التنفيذ	23.8	26.52	5.110	35.291	3.67	متوسط
الدرجة الكلية	190.4	197.73	28.189	45.473	3.64	متوسط

** دالة عند مستوى ثقة 0.01 (قيمة ت الجدولية عند درجة حرية 240 ومستوى دلالة 0.01 تساوي 2.330)

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طالبات جامعة القصيم في مستوى الابتكارية الانفعالية (الدرجة الكلية) لصالح المتوسط الفعلي، وبلغت نسبة التوافر 3.64 وهو ما يؤكد أن مستوى مهارات اتخاذ القرار للدرجة الكلية للمقياس لدى طالبات جامعة القصيم مستوى متوسط (3.64)، وبالنسبة للأبعاد الفرعية مهارات اتخاذ القرار نلاحظ أن: جاء في المرتبة الأولى البعد (طلب المساعدة الذهنية من الآخرين) بمتوسط تجريبي (25.92) ومستوى توافر 3.85 ويليهِ البعد (تحديد الهدف أو الأهداف) بمتوسط تجريبي (25.34) وقد بلغت نسبة توافره 3.74

وتعزى الباحثة ذلك لطبيعة المرحلة الجامعية والتي تحتم على الطلاب تحديد مساراتهم التعليمية وتوجهاتهم الأكاديمية وطموحاتهم المستقبلية، والتي تتطلب منهم اتخاذ العديد من القرارات والتي تجعل الطالب يتدرب على مهارات اتخاذ القرار والتي منها طلب

المساعدة من الآخرين، وتحديد الأهداف إلى جانب الأعمال الجماعية والتكليفات التي تتطلب المشاركة في اتخاذ القرارات، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (العازمي، 2018) ودراسة (حسب الله، 2020).

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث وتفسيراتها:

نص السؤال الثالث للدراسة الحالية على « ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة القصيم؟ ».

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في مقارنة المتوسط الفعلي لدرجات الطلاب عينة الدراسة الحالية في الكفاءة الذاتية وأبعاده الفرعية بالمتوسط الفرضي للدرجات، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه يساوي (3.4 × عدد العبارات) حيث أن (3.4) هي الحد الأدنى لفئة الاستجابة الرابعة (غالباً) في حالة التدرج الخماسي، وتم الحكم على مستوى الكفاءة الذاتية وأبعاده الفرعية وفقاً للمحركات الموضحة في الجدول التالي:

جدول (17): محركات الحكم على الكفاءة الذاتية وأبعاده الفرعية

متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة توافر السمة	مستوى السمة
أقل من 1.8	أقل من 36%	منخفض جداً
من 1.8 لأقل من 2.6	من 36% لأقل من 52%	منخفض
من 2.6 لأقل من 3.4	من 52% لأقل من 68%	متوسط
من 3.4 لأقل من 4.2	من 68% لأقل من 84%	مرتفع
من 4.2 فأكثر	من 84% فأكثر	مرتفع جداً

(المدى = 5 - 1 = 4، وبقسمة المدى على عدد الاستجابات نحصل على سعة المحك = 4/5 = 0.8)

وبناءً على ما سبق كانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (18): دلالة الفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة القصيم (درجة الحرية = 240)

الكفاءة الذاتية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة ت	نسبة التوافر	المستوى
البعد الانفعالي	20.4	21.87	5.191	33.242	3.64	متوسط
البعد الاجتماعي	27.2	28.90	7.076	34.217	3.61	متوسط
البعد السلوكي	20.4	22.32	5.549	36.200	3.72	مرتفع
الثقة بالذات	30.6	33.69	7.632	35.594	3.74	مرتفع
الثقة بالآخرين	20.4	21.04	6.384	29.655	3.56	متوسط
بعد الاصرار والمثابرة	20.4	22.31	4.387	37.764	3.68	مرتفع
البعد المعرفي الأكاديمي	20.4	21.69	5.249	33.424	3.61	متوسط
البعد الأخلاقي	20.4	21.70	5.041	35.179	3.62	متوسط
المجموع الكلي	180.2	189.62	37.55962	42.466	4.12	مرتفع

** دالة عند مستوى ثقة 0.01 (قيمة ت الجدولية عند درجة حرية 240 ومستوى دلالة 0.01 تساوي 2.330)

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طالبات جامعة القصيم في مستوى الكفاءة الذاتية (الدرجة الكلية) لصالح المتوسط الفعلي، وبلغت نسبة التوافر 4.12 وهو ما يؤكد أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة القصيم مستوى مرتفع، وبالنسبة للأبعاد الفرعية الكفاءة الذاتية نلاحظ أن:
- ترتيب الأبعاد من الأعلى في نسبة التوافر إلى الأقل بعد البعد الثقة بالذات بنسبة توافر (3.74) يليه البعد السلوكي بنسبة توافر (3.72)، يليه بعد الإصرار بنسبة توافر (3.68).

— في حين كان مستوى التوافر متوسط في الأبعاد المتبقية بالترتيب على النحو التالي البعد الانفعالي بنسبة توافر (3.64)، البعد الاجتماعي بنسبة توافر (3.61)، يليه البعد المعرفي الأكاديمي بنسبة توافر (3.61) ويليه بعد الثقة بالآخرين بنسبة توافر (3.56).

وتعزى الباحثة ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية إلى أن الطالب في المرحلة الجامعة يتعرض بشكل روتيني لعمليات صنع القرار في حياته اليومية وهذه العملية تتضمن أبعاداً فرعية متعددة وتتطلب وجود الكفاءة الذاتية، وهذا ما أكدته أيضاً رضوان (2017) بأنه ارتفاع مستوى مهارات اتخاذ القرار ترتبط بالكفاءة الذاتية حيث أشار إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على سلوك الفرد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Tungac, 2022)، ودراسة (عبد الله، 2020).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع وتفسيراتها:

نص السؤال الرابع للدراسة الحالية على «هل توجد علاقة ارتباطية بين الابتكارية الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة القصيم؟».

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة الحالية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في الكشف عن دلالة العلاقة بين الابتكارية الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة القصيم، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (19): معاملات الارتباط بين الابتكارية الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة القصيم

الابتكارية الانفعالية			مهارات اتخاذ القرار								الكفاءة الذاتية
الجدّة الانفعالية	الفعالية الانفعالية	الاستعداد الانفعالي	التنفيذ	اختيار البديل الأفضل	ترتيب البدائل والمفاضلة منها	توليد البدائل	طلب المساعدة الذهنية من الآخرين	التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار	تحديد الهدف أو الأهداف	فهم المشكلة وتحديدّها	
.608**	.419**	.294**	.401**	.572**	.558**	.677**	.526**	.654**	.328**	.506**	البعد الانفعالي
.608**	.428**	.381**	.508**	.557**	.461**	.572**	.578**	.586**	.294**	.517**	البعد الاجتماعي
.622**	.409**	.521**	.495**	.468**	.403**	.440**	.575**	.585**	.389**	.539**	البعد السلوكي
.603**	.373**	.518**	.612**	.643**	.547**	.519**	.630**	.638**	.420**	.662**	الثقة بالذات
.474**	.329**	.435**	.498**	.518**	.431**	.425**	.573**	.477**	.341**	.543**	الثقة بالآخرين
.497**	.534**	.368**	.494**	.555**	.399**	.551**	.568**	.560**	.388**	.590**	بعد الاصرار والمثابرة
.627**	.387**	.480**	.553**	.622**	.448**	.519**	.607**	.580**	.408**	.579**	البعد المعرفي الأكاديمي
.585**	.427**	.493**	.601**	.617**	.486**	.496**	.587**	.577**	.502**	.603**	البعد الأخلاقي
											مهارات اتخاذ القرار
.636**	.458**	.646**	.687**	.728**	.628**	.625**	.785**	.760**	.640**	1	فهم المشكلة وتحديدّها
.608**	.464**	.603**	.597**	.610**	.542**	.461**	.617**	.610**	1	.640**	تحديد الهدف أو الأهداف
.775**	.611**	.646**	.757**	.773**	.732**	.710**	.741**	1	.610**	.760**	التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار
.683**	.423**	.595**	.703**	.793**	.577**	.663**	1	.741**	.617**	.785**	طلب المساعدة الذهنية من الآخرين
.679**	.484**	.427**	.534**	.710**	.680**	1	.663**	.710**	.461**	.625**	توليد البدائل

ترتيب البدائل والمفاضلة منها	.628**	.542**	.732**	.577**	.680**	1	.745**	.665**	.525**	.436**	.631**
اختيار البديل الأفضل	.728**	.610**	.773**	.793**	.710**	.745**	1	.785**	.591**	.435**	.696**
التنفيذ	.687**	.597**	.757**	.703**	.534**	.665**	.785**	1	.625**	.381**	.665**

جدول (20): معاملات الارتباط بين الابتكارية الانفعالية المجموع الكلي ومهارات اتخاذ القرار المجموع الكلي والكفاءة الذاتية المجموع الكلي لدى طالبات جامعة القصيم

المتغيرات	الابتكارية الانفعالية المجموع الكلي	مهارات اتخاذ القرار المجموع الكلي
مهارات اتخاذ القرار المجموع الكلي	.761**	
الكفاءة الذاتية المجموع الكلي	.669**	.773**

** دالة عند مستوى 0.01 (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة 241 ومستوى ثقة 0.05 و 0.01 تساوي على الترتيب 0.669 و 0.773)

- يتضح من جدول (20) السابق أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين الابتكارية الانفعالية المجموع الكلي وبين الكفاءة الذاتية المجموع الكلي وبلغت قيمة معامل الارتباط (.669**) وهي دالة عند مستوى 0.01
- كما يوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين الابتكارية الانفعالية المجموع الكلي وبين مهارات اتخاذ القرار المجموع الكلي وبلغت قيمة معامل الارتباط (.761**) وهي دالة عند مستوى 0.01
- كما يوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين الكفاءة الذاتية المجموع الكلي وبين مهارات اتخاذ القرار المجموع الكلي وبلغت قيمة معامل الارتباط (.773**) وهي دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (20) السابق أنه:

- توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين الابتكارية الانفعالية المجموع الكلي وبين الكفاءة الذاتية وترجع الباحثة الى ارتفاع درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الجامعية فالاعتقاد بالكفاءة الذاتية تعطي مساحة للأبداع الانفعالي والتي تتطور من خلال الخبرات والمواقف التي يمر بها الطلاب اثناء الدراسة الجامعة، وتوجهاتهم نحو المستقبل والتي تحتاج إلى الابتكارية.

وترى الباحثة أن امتلاك الطالبات لكفاءة الذات، زاد من استعدادهن المعرفي لفهم انفعالاتهن وانفعالات الآخرين، وجعل منهن طالبات أكثر كفاءة وقابلية لتوظيف هذه الانفعالية التوظيف السليم، الذي يساهم برفع مستوى الأداء الابتكاري والإنجاز الأكاديمي وتحقيق الأهداف.

- توجد علاقات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية وبين مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية لدى طالبات جامعة القصيم، ويلاحظ أن أقوى هذه العلاقات كانت في حالة أبعاد (التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار و الجودة الانفعالية)، يليهم البعد (طلب المساعدة الذهنية و الجودة الانفعالية) بينما أضعفها كانت في حالة الأبعاد (التنفيذ مع الفعالية الذاتية)، وترجع الباحثة هذا النتائج إلى الابتكار الانفعالي هو القدرة على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة للمشاكل بطرق غير تقليدية وغير متوقعة. يعتمد الابتكار الانفعالي على الشعور بالانفعال والإلهام والإبداع، من الناحية النظرية، يمكن أن يكون للابتكار الانفعالي علاقة إيجابية بمهارات اتخاذ القرار، حيث أن القرارات المبتكرة والجريئة تتطلب قدرًا كبيرًا من الشجاعة والثقة في النفس، وهذه الصفات يمكن أن تؤدي إلى تحسين مهارات اتخاذ القرار. لذلك، يمكن القول بأن الابتكار الانفعالي يمكن أن يؤثر على مهارات اتخاذ القرار بطرق مختلفة، ولكن العلاقة بين الابتكارية الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار تعتمد على سياق وظروف الموقف وطبيعة القرار الذي يجب اتخاذ القرار فعندما يتمتع الفرد بالإبداع الانفعالي، فإنه يتمتع بقدرة على تحليل المشكلات بطرق جديدة وتفكير خلاق في توليد الحلول. وتلك القدرات يمكن أن تساعد على تعزيز مهارات اتخاذ القرارات بشكل فعال وصائب.

وعليه يمكن أن يساعد الإبداع الانفعالي في تعزيز القدرة على التفكير الإيجابي، والتي تساعد في تحديد الفرص الجديدة والمناسبة لاتخاذ القرارات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الإبداع الانفعالي يمكن أن يساعد في تحسين القدرة على التعامل مع المخاطر والتحديات المعقدة، مما يجعلها ميزة في اتخاذ القرارات الجريئة والمفيدة. بالإضافة إلى أنه يمكن أن تؤدي مهارات اتخاذ القرارات الجيدة إلى تعزيز الإبداع الانفعالي. فعندما يتم تطبيق القدرات التحليلية والخلاقية في اتخاذ القرارات، فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى ابتكار حلول جديدة وغير متوقعة. ومن ثم، يمكن القول إن العلاقة بين الإبداع الانفعالي ومهارات اتخاذ القرارات هي علاقة تتشابك فيما بينها وتؤثر فيما بعضها البعض بشكل مباشر. لذلك، فإن تطوير هذه المهارات يمكن أن يساعد في تحسين الإبداع الانفعالي، وبالعكس.

خامساً: نتائج السؤال الخامس وتفسيراتها:

نص السؤال الخامس للدراسة الحالية على « هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات جامعة القصيم تعزى لاختلاف (التخصص-المستوى الدراسي) على مقياس الابتكارية؟

1- بالنسبة لمتغير التخصص:

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية لدى طالبات جامعة القصيم والتي ترجع لاختلاف التخصص (أدبي، علمي) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (21): دلالة الفروق في الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية لدى طالبات جامعة القصيم والتي ترجع لاختلاف التخصص (درجة الحرية = 2400)

الابتكارية الانفعالية	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستعداد الانفعالي	أدبي	18.4321	3.045	.033	0.012
	علمي	18.4321	4.822		
الفعالية الانفعالية	أدبي	32.7951	5.472	-.462-	0.863
	علمي	32.7951	6.377		
الجدة الانفعالية	أدبي	36.1296	6.092	.379	0.411
	علمي	36.1296	8.123		
الابتكارية الانفعالية ككل	أدبي	83.5819	12.909	-.005-	0.319
	علمي	83.5819	17.848		

نقمة «ت» الجدولية عند درجة حرية ومستوى ثقة 0.05 و 0.01 على الترتيب تساوي 1.645 و 2.330

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 في الابتكارية الانفعالية فيما يتعلق بالدرجة الكلية وأبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية (الاستعداد الانفعالي، الفعالية الانفعالية، الجدة الانفعالية) لدى طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف التخصص، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار اليه (Averill, 1999a) بأنه حتى داخل الثقافة نفسها، لا يمكن أن يجرب اثنان من الأفراد الحزن أو أي انفعالات أخرى بنفس الطريقة ذاتها. وهذا يؤكد بأن القدرة على الابتكارية الانفعالية تخضع للفروق الفردية بين طالبة وأخرى بغض النظر عن نوعية تخصصاتهن الدراسية، لأنه في أي تخصص يلتحقن به الطالبات لابدّ لهن أن يصادفن مجموعة متنوعة من التقلبات الانفعالية، وعليه؛ فإن نجاح الطالبات في تلك التخصصات الدراسية يتوقف على قدراتهن الابتكارية في تقديم الأفكار والحلول الجديدة والأصيلة في مواجهتها، الأمر الذي لا يدعي وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الابتكارية الانفعالية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عبد الغنى، 2015)، دراسة (الحريص، 2020).

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم والتي ترجع لاختلاف المستوى الدراسي (الأولى والثانية، الثالثة والسادسة والسابعة والثامنة) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

السنوات الدراسية												الابتكارية الانفعالية
الأولى		الثانية		الثالثة		السادسة		السابعة		الثامنة		
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
18.50	3.834	16.53	3.980	18.00	2.191	19.00	.231	15.70	2.312	15.81	3.388	الاستعداد الانفعالي
36.00	8.764	27.76	5.348	22.50	8.216	31.00	٣,٢٣٤	25.40	3.062	27.81	5.965	الفعالية الانفعالية
40.00	7.668	33.57	6.359	25.50	8.216	33.00	٣,٢٦١	28.20	4.442	31.05	7.138	الجددة الانفعالية
94.50	20.266	77.86	13.755	66.00	18.623	83.00	٤,٢١٢	69.30	9.019	74.67	15.676	الابتكارية ككل

جدول (22): المتوسطات والانحرافات للمعيارية الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية لدى

طالبات جامعة القصيم وفقاً للمستوى الدراسي.

جدول (23): دلالة الفروق في الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية لدى طالبات جامعة القصيم والتي ترجع لاختلاف المستوى الدراسي (الأولى والثانية، الثالثة والسادسة والسابعة والثامنة)

الابتكارية الانفعالية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاستعداد الانفعالي	بين المجموعات	91.398	5	18.280	1.316	.258 غير دالة
	داخل المجموعات	3265.432	235	13.895		
	الكلي	3356.830	240			
الفعالية الانفعالية	بين المجموعات	660.483	5	132.097	4.218	.001 دالة
	داخل المجموعات	7359.144	235	31.316		
	الكلي	8019.627	240			
الجددة الانفعالية	بين المجموعات	1120.107	5	224.021	5.205	.000 دالة
	داخل المجموعات	10113.487	235	43.036		
	الكلي	11233.593	240			
الابتكارية الانفعالية ككل	بين المجموعات	3716.199	5	743.240	3.600	.004 دالة
	داخل المجموعات	48513.718	235	206.441		
	الكلي	52229.917	240			

قيمة «ف» الجدولية عند درجة حرية (241) ومستوى دلالة 0.05 و 0.01 على الترتيب تساوي 2.605 و 3.782

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائية في الابتكارية الانفعالية فيما يتعلق بالدرجة الكلية وأبعاده لدى طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف المستوى الدراسي عند مستوى 0.05
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في الابتكارية الانفعالية فيما يتعلق ببعد (الاستعداد الانفعالي) لدى طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف المستوى الدراسي.
- توجد فروق دالة إحصائية في الابتكارية الانفعالية فيما يتعلق ببعد (الفعالية الانفعالية) لدى طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف المستوى الدراسي عند مستوى دلالة 0.01
- توجد فروق دالة إحصائية في الابتكارية الانفعالية فيما يتعلق ببعد (الجددة الانفعالية) لدى طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف المستوى الدراسي عند مستوى دلالة 0.01

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة بين طالبات جامعة القصيم بالسنوات الدراسية المختلفة في الجودة الانفعالية العالية الانفعالية تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية المتعددة Multiple Comparisons في حالة دلالة تحليل التباين احادي الاتجاه فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (24) اختبار LSD للمقارنات البعدية للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في بعدي الجودة الانفعالية و الفعالية الانفعالية تبعا للسنة الدراسية

الابتكارية الانفعالية	السنوات الدراسية	الأول (م=18.50)	الثاني (م=16.53)	الثالث (م=18.00)	السادس (م=19.00)	السابع (م=15.70)
الفعالية الانفعالية	المستوى الدراسي	الأول (م=36.00)	الثاني (م=27.76)	الثالث (م=22.50)	السادس (م=31.00)	السابع (م=25.40)
	الثاني (م=27.76)	8.235*				
	الثالث (م=22.50)	13.500*	5.265*			
	السادس (م=31.00)	5.000	-3.235-	-8.500*		
	السابع (م=25.40)	10.600*	2.365	-2.900-	5.600	
	الثامن (م=27.81)	8.190*	-0.045-	-5.310*	3.190	-2.848-
الجودة الانفعالية	المستوى الدراسي	الأول (م=40.00)	الثاني (م=33.57)	الثالث (م=25.50)	السادس (م=33.00)	السابع (م=28.20)
	الثاني (م=33.57)	6.431*				
	الثالث (م=25.50)	14.500*	8.069*			
	السادس (م=33.00)	7.000	.569	-7.500-		
	السابع (م=28.20)	11.800*	5.369*	-2.700-	-4.800-	
	الثامن (م=31.05)	8.952*	2.521*	-5.548*	-2.848-	-2.848-

*الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.05، ** الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أنه:

وفيما يتعلق بالبعد الثاني « الفعالية الانفعالية » فإن المستوى السادس كان هو الأكثر قدرة على التأثير في هذا البعد وهو الفعالية الانفعالية حيث تراوحت مستويات الدلالة ما بين 0.01 ومستوى دلالة 0.05.

وفيما يتعلق بالبعد الثالث « الجودة الانفعالية » كان المستوى الأول هو الأكثر قدرة على التأثير في هذا البعد حيث تراوحت مستويات الدلالة ما بين 0.01 ومستوى دلالة 0.05 ولعل ما يفسر ذلك يمكن تفسيرها في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية للانفعال، اذ يرى أفريل ان الانفعالات تتكون وليس فقط تنظم من خلال التوقعات والقواعد والمعايير الاجتماعية (Averill, 1999) وفي ضوء ذلك طالبات المستوى الأول والسابع يمررن في نفس المرحلة التعليمية وهي المرحلة الجامعية، وهي سياق ثقافي اجتماعي مهم وجوهري للتربية الانفعالية حيث تعمل على تعريض الطالبات للخبرات الانفعالية المتشابهة بما يستثير استعداداتهن للانتباه لها ومحاوله فهمها، والاستجابة لها انفعاليا بطرائق تتميز بالفعالية والتفرد والاصالة، وفقا للقواعد والمبادئ الاجتماعية داخل البيئة الجامعية، وهذا ما أدى الى تلاشي الفروق بين طالبات المستوى الأول في الاستعداد الانفعالي.

كما أن تعدد وتنوع الخبرات التعليمية والحياتية خلال المستويات التعليمية المختلفة تكسب الطالبة انفعالات متنوعة ومختلفة تختلف باختلاف مستويات الدراسة وهذا ما تبرر به الباحثة وجود فروق في بعد والجودة الانفعالية في المستوى الأول لاكتسب الطالبات خبرات جديدة بالانتقال الى المرحلة الجامعية.

توصيات البحث :

- 1- إعداد برامج ارشادية لتنمية الابتكارية الانفعالية لدى طلاب الجامعة
- 2- العمل على اعداد برامج تدريبية متعددة لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة
- 3- تصميم وتقديم أنشطة جامعية تساعد على ابراز الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة

- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، على عينات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية أو طالبات الدراسات العليا.
- 2-فعالية برنامج تدريبي قائم على أبعاد الابتكارية الانفعالية في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعة.
- 3-إجراء دراسة لتنمية الكفاءة الذاتية من التدريب على مهارات اتخاذ القرار.

المراجع:

- ال سعود، خالد بن عبد الله (2006). اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات، الرياض، مطابع الحميضي.
- إبراهيم، نبيل وليم حنا (2005). «اتخاذ القرار و علاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من القضاء». (رسالة ماجستير)، كلية الاداب، جامعة المنيا.
- أبو ناجي، محمود سيد محمود (2008). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل و تنمية مهارات اتخاذ القرار و الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد 24، العدد (1).
- البحيري، محمد رزق (2012). النموذج البنائي لعلاقة الابداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة الدراسات العربية في علم النفس - مصر، 11(3)، 365 - 417.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2001): دراسات حديثة في تنمية مهارات اتخاذ القرار، مجلة علم النفس، العدد (60)، أكتوبر- نوفمبر - ديسمبر، ص ص 53-8.
- الحريص، تواصيف فرحان معجب (2020). الابتكارية الانفعالية و علاقتها بجودة الحياة الاكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم، (رسالة ماجستير)، جامعة القصيم.
- حسب الله، عبد العزيز محمد (2020). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الابتكارية الانفعالية و المرونة المعرفية و أساليب اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة في ضوء متغير النوع و التخصص، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج 31 ع (122) (ابريل، ص 160-49.
- صالح، الشيماء مجدي. (2014). دراسة عامليه لمكونات العلاقة بين القدرات العقلية والتفكير الناقد و اتخاذ القرار و الكفاءة الإنتاجية لدى المديرين الصناعية، (رسالة ماجستير)، كلية الاداب، جامعة سوهاج.
- صالح، عواطف حسين (2007). الابداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، (56)، 143 - 199.
- الطروانة، عبد الله (2006). أثر برنامج تدريب في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية، (رسالة دكتوراه)، الجامعة الأردنية.
- العابدي، نهلة عبد الهادي (2017). الابداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلاب الجامعة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية - جامعة القادسية.
- عبد السمیع، محمد (2015). استراتيجيات التعلم و الدراسة و الاندماج لدى طلاب الجامعة في ضوء النوع و التخصص و علاقتهم بالابداع الانفعالي لديهم، (رسالة دكتوراه)، كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، مصر.
- عبد الغني، سلام أنور (2015). التمايز البنائي للابتكارية الانفعالية والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. مجلة التربية - جامعة الأزهر، 5(165)، 12 - 87.

عبدالله، نعيمة محمد (2018). الابداع الانفعالي كمنبئ بكفاءة الذات الاكاديمية لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا، مجلة كلية التربية، 34(11)، 99-126.

عليوه، هناء رفعت عبدالله ومحمد، جيهان علي (2020). الاسهام النسبي للابداع الانفعالي في التنبؤ بمستوى الطموح و فعالية الذات لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج، كلية التربية، مجلة جامعة سوهاج ع ابريل، ج2-(84). 1034-1092.

عمار، أسامة عربي محمد محمد (2010): « فاعلية استخدام استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس علم النفس على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية»، (رسالة دكتوراه، كلية التربية)، جامعة أسيوط

غانم، حجاج (2017). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الاكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، 87، 235 - 280.

غودل، سميرة صالح سبيت (2022): اليقظة العقلية و فاعلية الذات كمنبئات بالابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم.

المحسن، سلامة (2006). الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بدافعية الإنجاز و التوافق و التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، (رسالة ماجستير)، جامعة اليرموك.

مصباح، حاتم محمد مجدي محمد. (2014). دراسة تحليلية للقدرات العقلية المؤثرة في اتخاذ القرار لدي حكام كرة القدم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.

النجدي، عادل رسمي حماد علي، ومعبد، علي كمال علي. (2004). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض مستوى القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، 20(2)، 256-291.

Adee, S. (2013). Stupid is as stupid does (Cover story). *New Scientist*, 217(2910), 30-33.

Alam, Naila Firdous and Shah (2022). Study of Emotional Intelligence in Relation to Self-efficacy among Adolescents in Aligarh Muslim University, Aligarh, Uttar Pradesh, *Indian Journal of Positive Psychology* 2022, 13(4), 372-376.

Averill, G. (1999a). Creativity in the Domain of Emotion. In T. Dalglish., and M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*. (pp. 765 – 782), New York: John Wiley & Sons.

Averill, J. (1999b). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331–371

Gutbezahl, J.& Averill, J. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures, *Creativity Research Journal*, 9 (4), 327-337.

<https://iahrw.org/our-services/journals/Indian-journal-of-positive-psychology/>

Cherry, k (2017). Self- Efficacy: *Why believing in yourself matters*. Retrieved on 11-12-2017 from

<http://www.Verwell.com>.

Mohammad yari, G. (2012). Comparative study of relation between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia-Sciences*, (96), 2119-2123.

Ramanigopal, C.S. (2008). Self-Esteem and decision-making styles of schoolteachers. *Journal of the Indian academy of applied psychology*.34(Special Issue) April, 145-150.

Schlichter, C., & Palmer, W. (1993), W (1993). *Thinking Smart: A Primer of the Talents Unlimited Model*. Mansfield CT. Creative Learning press.

Toplak, M.E. ; Sorde G.B; Benoit, A. West, FR; & Stanovich, KE.(2010). Decision-making and cognitive abilities: A review of associations between Iowa Gambling Task performance, executive functions, and intelligence. *Clinical psychology review*, 30(5) July, 562-581.

Tungac, Asli Sarisan (2022): Comparison of decision-making skills and self-efficacy perception levels in adolescents in terms of gender and grade variables, Mayis University, Samsun, Turkey 18, 2022, 4:17:07 AM UTC

Wang, y., & Ruhe, G. (2007). The Cognitive process of Decision-making *Journal of cognitive informatics and natural intelligence*, 1(2), April-June, 73-85.

Yadak, S. (2017). The Impact of the perceived self-efficacy on the academic adjustment among Qassim University undergraduates. *Open journal of social sciences*, 5, 157-174.

Zimmerman, P.B.& Kanter, R.M. (2012). *Decision making for leaders: A synthesis of ideas from the Harvard University advanced leadership initiative think tank*. March 29-31, Cambridge, MA. Harvard University, Advanced leadership initiative. Retrieve from

<http://advamced;eadership.harvard.edu/files/ali/files/decision-making-thinktank-final.pdf>.

البجدي الحادي عشر



متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي

Requirements for Achieving Research Character
Quality in Saudi Universities from an Islamic Perspective



د. منى محمد الصانع



DR.Mona Mohammed Alsani

متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي

Requirements for Achieving Research Character Quality in Saudi Universities from an Islamic Perspective

د. منى محمد الصانع

أستاذ مشارك في أصول التربية الإسلامية

قسم الادارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة جدة

Mona Mohammed Alsani

Associate Professor of Fundamentals of Islamic Education

Department of Administration and Fundamentals of Education, College of Education, Jeddah University

Email: malsani@uj.edu.sa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0831-2899>

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي، والكشف عن متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية، ثم التوصل إلى بعض الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات، حيث تكونت عينة البحث من (٧٥) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة جدة؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المحور الأول (سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي) جاء بمتوسط (٤,٦٦) بنسب موافقة (مرتفعة بشدة)، والمحور الثاني (متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي) بمتوسط إجمالي (4.84) بنسب موافقة (مرتفعة بشدة)، والمحور الثالث (الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي) بمتوسط إجمالي (4.79) بنسب موافقة (مرتفعة بشدة)، وأما عن متغيرات الدراسة وفق تصنيف العينة؛ فقد جاء ٧٢٪ من العينة من الإناث في الترتيب الأول، ثم ٢٨٪ ذكوراً، وذلك وفق متغير الجنس، فيما جاءت رتبة (أستاذ مساعد) في صدارة الترتيب بنسبة ٤٠٪، وفيما يتعلق بسنوات الخبرة جاء (من ١٥ سنة فأكثر) في الترتيب الأول بنسبة ٤٨٪، أما عن متغير التخصص فجاء قسم (إدارة وأصول التربية) في الترتيب الأول بنسبة ٣٧,٤٪، وقد توصلت الدراسة إلى بعض المقترحات، أهمها: تطبيق النموذج الإسلامي في عملية المراجعة والمراقبة لتحقيق جودة الشخصية البحثية.

الكلمات المفتاحية: متطلبات جودة - الشخصية البحثية - منظور إسلامي

Abstract

The study aimed to identify the characteristics of research character from an Islamic perspective and highlight the requirements for achieving research character quality. Furthermore, it proposed some mechanisms for achieving research character quality in Saudi universities. It adopted the descriptive analytical research design and applied a questionnaire to a sample of (75) faculty members at the College of Education, Jeddah University. The results revealed that the first domain, “characteristics of the research character from an Islamic perspective,” was rated (very high) with a mean of (4.66). The second domain, “requirements for achieving research character quality from an Islamic perspective,” was rated (very high) with a mean of (4.84). The third domain, “proposed mechanisms for achieving research character quality from an Islamic perspective,” was rated (very high) with a mean of (4.79). Regarding the variables, sex included 72% females and 28% males, “assistant professor” topped the position with 40%, and “15 years or more” topped years of experience with 48%. Regarding specialization, the “educational administration and foundations” department was ranked first (37.4%). The study proposed some suggestions, such as the application of the Islamic model in the auditing and monitoring process to achieve research character quality.

Keywords: Quality requirements, Research character, Islamic perspective

خلق الله الإنسان وكرّمه على سائر خلقه بأن ميزه بالعقل وجعله مناط التكليف وأمره بإعماله في إصلاح الحياة وإعمار الأرض، فقال سبحانه: {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا} (سورة الإسراء، ٧٠)، والذي يُعد أبرز أدوات الحصول على المعرفة واكتسابها (جودة، ٢٠٠٧) وتماشياً مع التحولات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية التي تشهدها المملكة العربية السعودية، والتي أبرزتها رؤيتها الوطنية ٢٠٣٠ المتمثلة في بناء مجتمع حيوي ثري بقيمه وعاداته وتقاليده، يتفاعل أفرادها مع مجتمعاتهم المحلي والإقليمي والعالمي من خلال ما يمتلكونه من مهارات معرفية وأدوات بحثية نقدية، ومع تقدم الحياة وتطورها تعاظم الحاجة إلى البحث العلمي وتوظيفه من أجل توفير ظروف أفضل لبقاء الإنسان وأمنه ورفاهيته، وتماشياً مع التطور الهائل المعرفي، وتحقيقاً لخطط المجتمعات في تنفيذ الخطط التنموية من خلال النهوض بمستويات التفكير العليا للمتعلمين، وتبني ذلك كهدف استراتيجي للتعليم (عويس، ٢٠٠٠)، والعمل على صناعة الباحثين من خلال امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتوظيف قدراتهم واستغلال طاقاتهم الكامنة في حل المشكلات التي تواجهها مجتمعاتهم ودعمهم من خلال المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها؛ مما يؤكد أهمية استثمار التعليم في مواكبة تلك التغيرات، وقيادة المجتمعات قيادة تستند على أسس علمية بحثية تقنية (القمش، ٢٠٠٨).

وتلتقي البحوث العلمية سواءً في تخصصات العلوم الطبيعية، أو بحوث العلوم الاجتماعية والإنسانية حول غاية واحدة، وهي كشف سنن الله في الكون، وكشف الأسرار والطاقات الكامنة التي أودعها الله في الإنسان منفرداً ومجتمعاً - وفي مراحل عمره كافة، ومعرفة كيفية توظيفها في النشاطات التي يحقق من خلالها كينونته الفردية والاجتماعية (عبد الحليم، ١٩٨٧) ..

وتتعدد مجالات هذا النشاط لتشمل علاقة الفرد بربه، وعلاقته بذاته، وعلاقته بأفراد أسرته، وعلاقته بعشيرته الأقربين، وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه: مؤسساته ونظمه، وجماعاته، وعلاقة الأمة التي ينتمي إليها بالأمم الأخرى، وعلاقة الإنسان بغيره من الكائنات الحية، ومقومات وعناصر الحياة في البيئة التي يحيا فيها. يقول الله تعالى: «وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ * وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ» (الذاريات: ٢٠-٢١)، وفي آية أخرى، يقول سبحانه وتعالى: «وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاجْتِزَاءُ السَّيِّدَاتِ وَالْأَنْفُسِ أَفَلَا تُبْصِرُونَ» (الأنعام: ١٠١)، وفي آية أخرى، يقول سبحانه وتعالى: «وَمِنْ آيَاتِهِ مَنَافِئُكُمْ بِاللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَاجْتِزَاءُكُمْ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ * وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنْزِلُ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَيُخْرِجُ بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ» (الروم: ٢٠-٢٤).

وإن من أهم مجالات البحث العلمي مجال البحث التربوي الذي يسهم في رسم السياسة التربوية، ويوفر المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي بطريقة رشيدة، ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي، فهو يعد أحد الأدوات الهامة التي لا غنى عنها لمواجهة المطالب المتعددة لمنظومة التعليم (الدهشان، ٢٠١٥م). ويشير النوح (٢٠١٥) إلى أن من أهم الأهداف التي تسعى إليها البحوث التربوية الكشف عن المعرفة الجديدة؛ والتي تسهم في تقديم الحلول والبدائل التي تساعد في تعميق الفهم للأبعاد المختلفة للعملية التعليمية كما أنها تسعى إلى دراسة واقع النظم التربوية لمعرفة خصائصها ومشكلاتها البارزة والعمل على تقديم الحلول المناسبة لزيادة كفاءتها الداخلية والخارجية (ص ١٧-١٨).

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠١٦-٢٠٣٠) على تحقيق حيوية المجتمع وتفعيل أفرادها، وتوزيع الأدوار لتحقيق تنمية مستدامة، استناداً إلى استثمار قدرات الأفراد وطاقاتهم من خلال مؤسسات المجتمع وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، وإلى ذلك أشار بلابل (٢٠١١) إلى أن البحث العلمي لا يقتصر على فئة معينة من المجتمع كالعلماء والمخترعين والمبتكرين في ضوء مهامهم

التي يقومون بها بصورة دورية للرفعي بالمجتمع، لكن متغيرات الحياة المتسارعة أعادت هيكلة منظومة تفعيل البحث العلمي في كافة مناشط الحياة، واعتماده كمبدأ أساسي في مواجهة المشكلات الحياتية والأكاديمية.

والبحث العلمي بصفة عامة والبحث التربوي بصفة خاصة مصدران أساسيان لتوليد المعارف الموثوق بها، والتي لها آثارها الإيجابية على المجتمع، ويزداد عمق الأثر عندما يكون الباحث على وعي بالأخلاقيات والقيم المتعارف عليها في عملية البحث، ويتأكد ذلك في البحوث التربوية؛ لارتباطها الوثيق بالتعليم وقضايا التربية ومشكلاتها في كافة أنحاء العالم، كما تزداد أهمية الالتزام بتلك الأخلاقيات لدى طلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه؛ لأن نتائج أبحاثهم يستفيد منها صناع القرار في المجتمع (أبا حسين، ٢٠١٨). إن رصد عملية البحث التربوي ككل كما ذكر محمد (٢٠٠٧) لا تتم من خلال ملاحظات الباحث ونتائجه وتجاربه فقط، فهذا الإجراء يشكل الجانب المادي للبحث، أما الجانب اللامادي أو الأخلاقي هو الذي يشكل العمود الفقري للبحث ككل، فالباحث الذي يفتقد إلى صفات الأمانة العلمية في بحثه؛ حين يدعي لنفسه ما ليس له يفسد بحثه ويهدر نتائجه (ص ١٩١)، لذلك يتعين على الباحث العلمي بصفة عامة، والباحث التربوي بصفة خاصة أن يلتزم بأخلاقيات يتوقف نجاح البحث وقبول نتائجه والثقة فيه على التحلي والالتزام بها، كما أشار إلى ذلك عبد الحي (٢٠٠٨) وذكر أن من تلك الأخلاقيات: الموضوعية، والتجرد عن الأهواء، والدقة في التعبير، وأمانة النقل، والملاحظة، والمرونة الفكرية (ص ٢٠٨).

ومن أبرز معالم التربية الإسلامية أنها تجديدية وليست تقليدية جامدة، فهي تعترف بالتغيير والتطور، حيث حذر الرسول الكريم من أن يكون الفرد المسلم منقاداً بل عليه أن يوجه عقله وتفكيره للبحث في أسرار الكون واكتشاف كنهه، وقول علي بن أبي طالب كرم الله وجهه: «علموا أولادكم غير ما علمتم فأنتم خلقتوا لزمان غير زمانكم»، وهذا ما يؤكد على أن التربية الإسلامية تتصف دوماً بالتجدد لتواجه متطلبات العصر، واحتياجات المجتمع الإسلامي في كل زمان ومكان، وفي إطار السياق ذاته دعت التربية الإسلامية إلى تجويد العملية التربوية وإتقانها، لما فيه مصلحة الفرد والأمة، ولكي تتحقق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة.

وكون البحث العلمي يسعى إلى تحقيق مقاصد إنسانية وأخلاقية فلا بد أن يتبع معايير ومناهج بحث أخلاقية مستمدة من التربية الإسلامية، ومن هنا حفلت الآيات والأحاديث بالقيم الأخلاقية التي تشكل مرجعية إسلامية راسخة لتعزيز سير البحث العلمي وتوجيه كل خطواته وجهة تربوية إسلامية، كذلك جاءت أعمال مفكري الإسلام في كافة العلوم والتخصصات مشبعة بهذه القيم والمعايير (الأسمرى، ٢٠٢٠، ص ١٦) في اختيار موضوعات البحوث، وفي تقديم النفع للناس، وفي هذا الصدد يشير الإمام الغزالي إلى أنه: «ليس هناك فرض كفاية أهم من الاشتغال بالوقائع الملزمة بالناس» (الغزالي، ٢٠٠٥، ص ٦٠).

وحتى تستطيع الأمة الإسلامية أن تحقق أهدافها، فلا بد لها من دراسة الماضي والعودة إلى جذورها لتواكب الحاضر، ولتحقيق ذلك يتطلب دراسة التراث دراسة علمية تحليلية معمقة؛ لاقتباس المناهج وإعداد الطرائق المناسبة لإعادة بناء جيل مسلم قوي بشخصيته عزيز بقيمه؛ يستطيع أن يحقق أهدافه وغاياته في الحياة، ولن يكون ذلك إلا بالتعرف على شخصيته؛ وذلك أن فهم الشخصية والتعرف إلى عناصرها يمكن من تشكيلها، وإعادة بنائها، وعلاج أمراضها ومشكلاتها، واعتماد الطريقة الأمثل في التربية والتقويم (الدرادكة، ٢٠٢٢).

إن اقتداء الشخصية التربوية البحثية بأخلاق مصدري التشريع أمر ضروري، حيث يتضح خُلق الباحث التربوي في بحثه سلبيًا أو إيجابيًا، فهي مسئولية أخلاقية يلتزم فيها الباحث التربوي الصدق والأمانة والموضوعية وتقديم المعرفة الموثوق بها والبعد عن الكذب والخيانة واستغلال المعرفة لتحقيق مآرب دنيوية بجميع صورها، مع احترام خصوصية الآخرين وحقوقهم، واحترام المبادئ العامة، ومن أجل ذلك كانت هذه الدراسة مساهمة في إيضاح التساؤلات التي تثار حول شخصية الباحث التربوي، متناولًا الشخصية البحثية من المنظور الإسلامي وكيف يتم تطبيقها على شخصية الباحث التربوي. إن النشاط البحثي يهدف أساسًا إلى تقديم المعرفة الموثوق بها والتي تحدث أثرًا خيرًا على الناس، مما يجعل العديد من الباحثين يسعون إلى العمل بتجرد وموضوعية وأمانة علمية في البحث، مدفوعين إلى حب الاستطلاع والتعطش للمعرفة ومع ذلك فإننا نجد عددًا آخرًا من الباحثين يوجد لديهم منافع شخصية فينزلقون في تحيزهم، ويبررون تجاوزاتهم عن بعض الاعتبارات والقواعد الأخلاقية التي تميز الشخصية البحثية (الغامدي، ٢٠٠٩).

إن المتعمق في التراث الإسلامي يجد لعلماء المسلمين الكثير من الإسهامات في الدراسات التربوية والنفسية، ومن أهمها: الشخصية الإنسانية وسماتها ومحدداتها وخصائصها وأنماطها، إلا أن هذه الدراسات لم تلق الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين المعاصرين (نجاتي، ١٩٩٣، ص ٧)؛ إما لفقدان الكثير من هذه الدراسات، أو لعدم اختصاصها في هذا العلم، من هنا لا تكتمل الصورة لدى الباحث أو قد يجد الصعوبة في تكوين الفكرة لديه حول دراسة الشخصية؛ ولذا لا بد من المزيد من الدراسات والأبحاث في مجال الشخصية الإنسانية في التراث التربوي الإسلامي، فالتربية الإسلامية تسعى لإعداد الشخصية المسلمة المتوازنة الواعية لتتلاءم ومكانتها في الحياة، وهي الشخصية المدركة لمركزها في الوجود والحيز الذي تعيش فيه، والتميزة بمهارات ومعارف حاملة رسالة الأمة معها، والتي تهدف إلى تحقيق الأهداف العليا، والغاية السامية (الدرادكة، ٢٠٢٢).

وإذا كانت البحوث التربوية -بطبيعتها- لا تعمل بمعزل عن التحولات المعاصرة في المجتمعات بكل أبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية؛ فإن الحاجة باتت ملحة جدًا لإعادة النظر في البحث التربوي في بلاد العرب والمسلمين وفق رؤية تربوية إسلامية تتصف بالموضوعية والمنطقية يترتب عليها آليات فاعلة لتطويره والارتقاء به، لا سيما في ظل ما تعيشه تلك المجتمعات من تحلف وتحديات متنوعة ومن خلال تتبع الباحث لآيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، وكتابات العلماء المسلمين الأوائل - كالبغدادي والنووي وابن جماعة والسبكي والسمعاني وابن القيم وغيرهم - وقف على جوانب من إسهاماتهم الكبيرة في مجالات البحث العلمي (أبو دف، ٢٠٢١).

ومجتمعنا اليوم يشهد تغيرات في جميع الميادين؛ لذا من الضروري أن يواكب المنهاج هذه التغيرات، وأن يصبح التركيز على وضع مناهج تربوية ضرورة ملحة لتحقيق أهداف الإسلام؛ لأن هناك غزوًا ثقافيًا تربويًا يواجه فكر الأمة الإسلامية، وهذا لا يتأتى إلا ببناء متكامل لأسس المنهاج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية، ذلك الجانب الذي لم ينل الاهتمام الكافي من قبل الدارسين للتربية الإسلامية وأصولها في عصر تشتت فيه حاجة الأمة إلى الرصيد التربوي السليم والفكر الرصين القائم على الدراسات العلمية المبنية على منهج التمسك بكتاب الله، وبسنة المصطفى - صلى الله عليه وسلم - واتباع السلف الصالح دون إفراط أو تفريط (جوارنة وخطاطبة، ٢٠١٩).

ولما كانت التربية الإسلامية زاخرة بمضامينها التربوية، فقد ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة في طريق العودة لمبادئ الفكر التربوي الإسلامي انسجامًا مع أصالتنا وقيمنا وتراثنا التاريخي، ولبت روح التجديد والتطوير في هذا الفكر، لا سيما وأن التربية السائدة في عالمنا الإسلامي يعوزها وحدة الأهداف، ووضوحها كما أن نظمها التربوية تشكلت من خليط غير موفق من المبادئ والقواعد أثرت كثيرًا على المردود التربوي فيها، وهذا ما يدعونا إلى العودة إلى التربية الإسلامية لتمحيص فكرنا التربوي، وأن لا نغلق على الآخرين؛ لأن هذا جزء من تعاليم الأمة التي وردت في الحديث الشريف: «إن الله تعالى يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها أمر دينها» (الجمالي، ٢٠١٣، ص ١).

وانطلاقاً من مرجعية الإسلام في تعزيز قيم وأخلاقيات البحث، تأتي الدراسة الراهنة لتبحث في متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي وكيفية وفاء الشخصية البحثية بهذه المرجعية، وضرورة تعزيز المنظور الإسلامي داخلها، وهذا بجانب التزام الشخصية البحثية بالمنهجية العلمية وخطواتها، فلا معنى من اتباع مناهج وأدوات بحثية بمعزل عن المضمون القيمي والأخلاقي للباحث الذي يضطلع بتنفيذها.

مشكلة الدراسة:

العمل التربوي -على تعدد مستوياته- ضرورة لا تستغني عنها الأمة الإسلامية، فهو الوسيلة لنقل الأحكام الشرعية من الحيز النظري إلى العمل والتطبيق، حيث وصف الله سبحانه وتعالى نبيه بصفات المربين، فقال: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [الجمعة: ٢]، ولذلك فالتربية عمل شرعي، وعبادة لله عز وجل، لا بد لها أن تحاط بسياج الشريعة وتضبط بضوابطها، مما يتوجب على الشخصية البحثية العناية بمصدري الشريعة الإسلامية لتكون هي الموجه والدليل لها في كل أعمالها.

إن المتأمل في الفكر الإسلامي يستنتج أن هذا الفكر زاخر بنظرية تربوية متكاملة شاملة تتضمن القواعد والأسس والمبادئ والنماذج والمواقف التربوية التي تصلح لكل زمان ومكان، وهذا بطبيعة الحال وأمام تقصيرنا في العمل بها، يتطلب منا أن نعمل على إعادة اعتبارها والعمل على تطبيقها في كافة مجالات حياتنا، خاصة في مؤسساتنا التعليمية، لضمان تحملنا لمسؤولياتنا الدينية والتاريخية تجاه الأجيال القادمة لهذا جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على وجهة النظر الإسلامية في تشكيل الشخصية البحثية، لا سيما وأن الأدب التربوي يفتقر إلى الدراسات في هذا المجال (المجلد، ٢٠٢٢).

وقد احتوت التربية الإسلامية على الأسس التي تقوم عليها الجوانب المختلفة لتربية الإنسان، فتميزت بغزارة القيم والاتجاهات التي تتضمنها مع تنوع أساليبها ومراعاتها للفروق الفردية بين الناس، فهي تزخر بالقيم والاتجاهات والدروس المستفادة؛ وتفيض بتطبيقات عملية تهتم بغرس السلوك وإثرائه وتعليمه، والباحث التربوي بحاجة إلى التعرف على مصادر التربية الإسلامية وتمييز صحيحها من غيره، كما أنه بحاجة إلى المنهج العلمي الصحيح لقراءة كتب السنن، واستنباط أحكامها وإرشاداتها والفوائد منها، وهو في أثناء التأصيل لموضوع تربوي أو الاستدلال بالسنة النبوية على اختياراته العلمية في أبحاثه، قد يقع في شيء من الانحراف والبعد عن الدقة في الاستدلال والخطأ في التفسير والاستنباط والنتائج، خاصة في هذا العصر (المطيري، ٢٠٢٢).

إن حرص كل باحث على التأصيل لرأيه أو لفهمه أو لما استنتجه من القرآن الكريم أو من السنة النبوية، والعمل على إقامة الحجة منهما على اختياراته العلمية سيؤدي كما هو معلوم إلى شيء من الانحراف والبعد عن الدقة في الاستدلال إذا لم ينهج النهج الصحيح في ذلك. إننا في هذا العصر أحوج ما نكون إلى هذا العلم لكثرة ما انتشر من أخطاء وتأويلات فاسدة يقودها الجيل، أو يوجهها إليه؛ فعموم الحديث تيسير الطريق أمام الباحثين لتحقيق معاني المتون وإدراك مضموناتها، ثم الاطمئنان إلى الاستشهاد بها في علم التربية، إذ أن الاطمئنان إلى صحة النص هي أول الطريق للاستشهاد به (المطيري، ٢٠٢٢).

إن المستطلع لحيط البحث العلمي في الدول العربية بصفة عامة والمستطلع لمجال البحث التربوي منه بصفة خاصة، يلحظ وبسهولة تلك الأزمة الخلقية التي تعاني منها البحوث العلمية والتربوية، فهذا بحث اختار مشكلة لا تهم بيئة البحث، وهذا يعترض على تعريف أحد المفاهيم لا محتوى التعريف بل لكونه صادراً من شخص لا يرضى عنه، وهذا ينقل دون إشارة لصاحب المنقول، وهذا

يخل بوقته في سبيل استكمال دراسة الظاهرة التي تعرض لها في بحثه، وهذا يضيف أو يحذف كلامًا هامًا عند الاستعانة بآراء الآخرين، وهذا يفتي بغير علم، وهذا يتحدث بلغة العظمة كأنه لم ولن يأتي من يحمل علمه؛ إلى غير ذلك من ملامح تلك الأزمة الخلقية التي يأسف لها العالم والجاهل، خاصة وأنها لم تظهر إلا بين طبقة العلماء الذين جاء فيهم قول الله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ [فاطر: ٢٨]، والذين ممن استأمنهم الله على خلافته في الأرض في قوله تعالى: ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٣٠]، فكان الإنسان كما يقول العقلاء خليفة الله على الأرض في ميزان العقيدة وفي ميزان الفكرة، وفي ميزان الخليفة بين الكائنات (العقاد، عباس محمود، ١٩٧٤)، والدارس في تراثنا الإسلامي يجد الكثير من العلماء المسلمين ممن اهتم بشرح منهج البحث الذي استخدمه والصعوبات التي واجهته، كما اهتم بشرح أهم الآداب والاحتياطات الخلقية التي التزم بها في جمع مادته وتدقيقها وتدوينها وتفسيرها بما يحقق الوصول إلى أدق النتائج ورفض الزيف والظن وكل ما من شأنه الابتعاد عن الحق واليقين (علي، ١٩٩١)، فهذا المسعودي يشير في مقدمة كتابه إلى ضرورة تحري الدقة في الكتابة، وإلى ضرورة التحري عن المعلومات الواردة بالكتاب لكونها قابلة للصواب والخطأ كغيرها من المعارف الإنسانية؛ وذلك لاكتشاف الناقص منها حتى يكتمل، والخطأ فيها حتى يتم تصحيحه، فيشري العلم وتتطور المعرفة (علي، ١٩٩١).

وكما أشار الدهشان (٢٠١٥) إلى افتقار البحوث التربوية العربية للأصالة والإبداع، ويتمثل ذلك في أن البحوث المنجزة عبارة عن تكرار لأبحاث الغير مع إدخال بعض التعديلات عليها، ولا توجد بها إضافات حقيقية للمعرفة في مجال تخصصها، فنظل أهميتها متدنية ومحدودة، وإن أخطر ما يهدد البحث في جامعاتنا العربية يتمثل في ضعف الطرق التي ينفذ بها، فهي تسير على منهج التقليد، لا منهج التجديد، فقد ذكر الحبيب والشمري (٢٠١٤) أن من ضوابط جودة البحث العلمي التقيد بأخلاقياته، كما أشارا إلى أن التزام طلاب الدراسات العليا في الكليات الإنسانية بأخلاقيات البحث العلمي بشكل عام هو بمستوى متوسط، وأوصيا بزيادة الرقابة العلمية على البحوث.

وحيث تعد مصداقية النتائج كما بينت النيبال وعبد الحميد (٢٠١١م) من أهم مواصفات الكتابة العلمية للبحث الجيد. ولقد توصلا بابكر (٢٠٠٩م) في دراسته إلى وجود مخالفات واضحة لأخلاقيات البحث العلمي، ومن أهمها: انتهاك الأمانة العلمية، كما أشار تركي (٢٠١٤) إلى أن الإخلال بالأمانة العلمية في البحث العلمي أدى إلى ظهور مشكلة السرقات العلمية التي تثار على الساحتين الفكرية والقانونية في العصر الحاضر، وقد ذكر عبيدو (٢٠١٤) أنه على الرغم من اتساع حجم عدم الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي على مستوى العالم، وضبطها والإعلان عن العقوبات لمرتكبيها، فإن المعطيات تشير إلى أنه مازال هناك انفلات في التحلي بتلك الأخلاقيات.

ولا شك أن التصدي لمثل هذه الموضوعات الحيوية من المنظور الإسلامي يواجه بعض الصعوبات مما يدفع البعض إلى البعد عن دراستها لتجنب تلك الصعوبات، ولكن الباحث يرى أن البحث في هذه الموضوعات يُعد ضرورة دينية وضرورة تربوية وعلمية - أيضًا، خاصة وأن بعض الدراسات توصي بضرورة إجراء دراسات خاصة بالتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية؛ «لأنه لا بد من الرجوع إلى التراث الإسلامي لكي يتمكن من تحقيق التربية في المجتمعات الإسلامية، ونحقق تربية شاملة متكاملة مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية وقادرة على تحقيق أعلى درجة من الجودة والتميز والإتقان والدقة والإحسان» (العمري، ٢٠١١، ص. ٣).

ومن هنا تتضح الحاجة إلى ضرورة العودة للتربية الإسلامية، لكي نستلهم منها الفكر التربوي، حتى تكون فكرًا رائدًا بناءً مسهمًا في إحداث التغيير وتطور المجتمع، فالتربية الإسلامية ليست جامدة في أهدافها ومناهجها وطرقها، بل هي متجددة ومتطورة باستمرار،

تستجيب لاحتياجات الزمان والمكان، ولتقتضيات التطور والتغير الاجتماعيين اللذين يعترف بهما الإسلام ويشجعهما في إطار مبادئه، وتعاليمه، ولتقتضيات المصالح الفردية والاجتماعية، التي تقوم على مراعاتها الشريعة الإسلامية، والتي هي متجددة ومتطورة باستمرار، ومن مظاهر المرونة في خصائص التجديد التربوي لمنهج التربية الإسلامية – أنها تستفيد من الماضي وتستوعب الحاضر وتتهيأ للمستقبل (سلطان، ٢٠٠٧، ص. ١٢٨).

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي؟
٢. ما متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي؟
٣. ما الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على أهم سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي.
٢. الكشف عن متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي.
٣. التوصل إلى بعض الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

أولاً- الأهمية العلمية النظرية:

- حيوية الموضوع وحدائته؛ حيث يتناول موضوعاً مهماً ينصب على متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي والذي يسهم في تحقيق النمو العلمي والشخصي للباحث التربوي.
- توفر الدراسة خلفية علمية نظرية للمهتمين بالبحث التربوي، وخصوصاً فيما يتعلق بربط البحث العلمي التربوي بالمنظور الإسلامي.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

- تحديد سمات الشخصية البحثية من منظور التربية الإسلامية.
- التوصل إلى متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي.
- التوصل إلى آليات مقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية لتحقيق جودة الشخصية البحثية؛ رغبة في ربط البحث التربوي بالرؤية الإسلامية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية.
- اطلاع المهتمين بسبل تنمية مهارات البحث العلمي من خلال تطوير العلاقة بين الشخصية البحثية وربطها بالمنظور الإسلامي.
- الباحثون الذين يدرسون مساق البحث العلمي بكليات التربية في تطوير أدائهم وربطه بالتربية الإسلامية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على تناول متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي من حيث التعرف على: سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي، وتحديد متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية، والتوصل إلى الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة جدة.

الحدود الزمنية: يتم تطبيق أداة الدراسة الحالية في العام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: يقتصر تطبيق الدراسة الحالية على كلية التربية بجامعة جدة بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الآراء والأفكار المختلفة التي تناقش موضوع الشخصية البحثية وعلاقتها بالتربية الإسلامية، والوصول إلى مقترحات في ضوء الفكر الإسلامي، كذلك استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الاستنباطي، وذلك باستنباط أخلاقيات الباحث التربوي من الكتاب والسنة وكلام العلماء وصياغتها بأسلوب علمي يتناسب مع طبيعة البحث وماهيته.

مصطلحات الدراسة:

مما لا شك فيه أن تعريف الباحث للمصطلحات الرئيسة للدراسة يساعد على إزالة غموض المعاني والتباسها وتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، وتجدر العناية بتعريف المصطلحات التالية:

مفهوم الجودة:

وتتجلى الجودة في كل ما يؤدي إلى تطوير الجوانب المعرفية والقدرات الخيالية عند الطالب وجعله في قلب المنظومة التربوية وتحسين المستوى الإدراكي لديه في استيعاب وحل القضايا والمسائل، وقدرته على التواصل الفعال، والارتقاء بالمؤسسات التعليمية وربطها بالمجتمع، وتشجيع البحث العلمي وضمان كفاءة الأطر التربوية والإدارية، لتخريج أطر ذات كفاءات عالية المستوى في الجانب العلمي والمهني (البحيري، خلف محمد، ١٩٩٥، ص. ٢٢٤).

مفهوم الشخصية البحثية:

يرى خضر (٢٠١٣) أن شخصية الباحث تبرز من خلال امتلاكه للمهارات التحليلية والنقدية المتمثلة في: اختياره للموضوع المراد دراسته بما يُمكنه من طرح رأيه وتوظيف خبراته بطريقة علمية وربطها بخبرات الآخرين من خلال بحوثهم ودراساتهم، كما تبرز من خلال مهارته في رسم المخطط الزمني لجمع المادة العلمية للبحث ومصادره ومراجعته بما يكفل له القراءة الواسعة والشاملة والوقوف حول آخر المستجدات العلمية حول مشكلة البحث، وكذلك كتابة البحث وجمع بيانات الدراسات الميدانية وتحليلها والعمل على ترجمتها من خلال التوصيات العملية التنفيذية. وتُعرف الشخصية البحثية أيضاً بأنها: الطالب الباحث الذي يملك مهارات عمل البحث العلمي ونقد البحوث المنشورة والاستفادة منها وتقديم الحجج المنطقية لتبرير رأيه النقدي (Judie & Morag, 2011, p.390).

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: السمات والمهارات البحثية العلمية والعملية التي تتحلى بها الشخصية البحثية، المؤهلة للقيام بدراسة مشكلة معينة أو ظاهرة محددة، للوصول إلى نتائج علمية وممارسات تطبيقية تسهم في الرقي بالفرد والمجتمع؛ وذلك لما تتمتع به من قدرات عقلية وسمات شخصية قادرة على ربط البحث العلمي بمفاهيم التربية الإسلامية.

الإطار النظري:

إنّ التربية الإسلامية تمثل المنهج الذي يحقق التطبيق الفعلي للتشريع الإسلامي؛ لأنّ الإسلام ليس جانبًا علميًا معرفيًا فقط، بل يهدف إلى الجمع بين المعرفة والتطبيق العملي لها، وبالتالي فإنّ العلم وسيلة لتحقيق الجانب التطبيقي الصحيح. وتكمن أهمية التربية الإسلامية في كونها الوسيلة الأمثل لبناء خير فرد، وخير مجتمع، وخير حضارة. وتهدف بذلك إلى تحقيق سعادة عامة وشاملة للمجتمع وأفراده، ومما يُعَلِي من أهمية التربية الإسلامية ومكانتها أنّها وثيقة الصلة بنبع الإسلام الأوّل، ممثلاً بمصدره الأصيلين الكتاب والسنة. وتستند التربية الإسلامية إلى أصول متعددة منها العقديّة، والتعبديّة، والتشريعيّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة، والأخلاقيّة وغيرها من الأصول، ويُشكّل كل منها باباً تدرج تحته مسائل تربويّة فرعيّة، تمكّن من القدرة على استنباط المبادئ والقيم التربويّة من مصادرها الأصيلة، وتزداد أهمية تلك الأصول أنّها بعملها التكاملي سابق الذكر تُعنى ببيان المنهاج الإسلامي في التربية بالحكم على الممارسات التربويّة للإنسان، سواءً أكان في نظمه التعليميّة وأسسها، أو دائرته المعيشيّة (جوارنة وخطاطبة، ٢٠١٩).

وتعدّ أصول التربية الإسلامية من العناصر المؤثّرة في المنهاج التربوي على صعيد تخطيطه وتنفيذه وتكوينه، فلا يمكن بناء منهاج تربوي في غياب النظر إلى عقيدة المجتمع وشريعته، وطبيعة المتعلم وخصائصه، فلكل أمة ثوابت ومقوّمات اجتماعيّة وأخلاقيّة تلتزم بها في نظامها التعليمي عامّة، وفي منهاجها التربويّة بصفة خاصّة، حيث تؤثّر تلك المقوّمات والثوابت نظامها التربوي ومناهجها، وتحدّد مساره، وتُستمدّ هذه المقوّمات من شريعة الأمة وعقيدتها التي يؤمن بها أفرادها، ومن أهدافها التي رسمتها لكي تسعى جاهدة إلى تحقيقها. فالمنهاج التربوي يمثّل الركن الأساسي للعملية التربويّة، فهو وسيلة مهمّة لتحقيق أهداف المجتمع وفق فلسفته التي يتبنّاها (جوارنة وخطاطبة، ٢٠١٩).

ومن المعايير الهامة التي تقوم عليها التربية الإسلامية: تحديد أثرها في تربية الإنسان، وبلوغ الصلاح والفلاح والفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم، الذي ينمي في الإنسان المسلم ضميراً جيّاً يحسن توجيه عمله إلى الأفضل لقوله تعالى: «إنما يخشى الله من عباده العلماء». (فاطر، الآية ٢٨). لذلك فهي تربية تسمو بالإنسان وتعلي من شأنه، لقوله تعالى: «ولقد كرّمنا بني آدم» (الإسراء الآية: ٧٠)، ويقتضي السمو إعلاء لغرائز الإنسان، حتى لا يكون عبداً لها. وطريقة الإسلام في ذلك تقوم على أساس وضع معايير وأهداف عليا للحياة الإنسانية، بما تشتمل عليه من تفاعلات وأعمال لتكوين الإرادة القويّة، بحيث يتعود الإنسان على القيام بأعماله بصورة متقنة وصالحة، بما يعود بالنفع على الفرد والأمة (مرسي، ٢٠١٢).

إنّ للتربية الإسلامية أهدافها التي تسعى لتحقيقها في مختلف مكونات المجتمع وفتاته الاجتماعية، وبخاصّة فئة المتعلمين التي تعدّ عصب المجتمع ومكونه الرئيس؛ ومن بين الأهداف التربويّة التي تسعى التربية الإسلامية لتحقيقه في الأوساط التعليميّة هو تكوين شخصية للمتعلّم تتفاعل مع محيطها بصورة معتدلة، وذلك عن طريق منهاجها التربوي الوسطي الذي يحمل في طياته كل المقوّمات اللازمة لبلوغ مثل هذا الهدف (خطاطبة، ٢٠١٤).

وتشير بعض الدراسات التربويّة أنه كلما كانت مدخلات العملية التربويّة تتصف بالاعتدال، فإنّ عملياتها التربويّة بالتالي تكون

متزنة، بالإضافة إلى أن مخرجاتها التعليمية تميل إلى الاعتدال والخيرية (القيسي، ٢٠١٢ (و)قاسم، ٢٠١٢). ومما لا شك فيه أن المنهج التربوي الذي ينبثق من الإسلام هو منهج حامل لقيم الوسطية والخيرية والاعتدال التي يتمتع بها إسلامنا، مما يعني أنه بتطبيق هذا المنهج والأخذ بمقوماته اللازمة يمكن للمؤسسات التعليمية أن تضمن شخصية معتدلة للمتعلم بتفاعلاتها الاجتماعية، وهو ما تتمناه كل المجتمعات الإنسانية لأبنائها.

ومن هنا كان لا بد من تسليط المزيد من الضوء على دراسة متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي بأسلوب علمي، يقوم على الوصف والاستنباط كخطوة مهمة في مراجعة هذه الأسس، حتى يُنشئ تربية الباحثين وفقاً للمنظور الإسلامي والرؤية التربوية الإسلامية، التي تنظر إلى جميع التخصصات بأنها في إطار التربية الإسلامية وأصولها، وتسعى إلى تحقيق المصالح الإنسانية الموافقة لشريعة الإسلام، والخالصة لوجه الله الصادرة من المؤمن الذي يرضى بالله رباً، وبالإسلام ديناً وسيدنا محمد - صلى الله عليه وسلم - نبياً ورسولاً، فالمنهاج التربوي الذي يُبنى في ضوء التربية الإسلامية ينطبع بطابعها ويتصف بأهم صفاتها ويُبنى على الأسس والتصورات التي تقوم عليها التربية الإسلامية. وبذلك يُعدّ نموذجاً فريداً في تربية الباحث التربوي الذي يسهم في رقي مجتمعه وأُمته.

المنظور النفسي الإسلامي لشخصية المتعلم:

يتلخص المنظور النفسي الإسلامي للشخصية الإنسانية، ومنها شخصية المتعلم، في النظر إليها على أنها: وحدة متكاملة قائمة على تداخل وامتزاج وتشابك دقيق الحبكة، شديد التعقيد بين المادة والروح، وليس في الإسلام انفصال بين روح وجسد أو انشقاق بين عقل ومادة، وليس الإنسان جسماً فقط كما رأى أصحاب الاتجاه المادي، وليست الحياة الشعورية حركات بدنية وتغيرات فسيولوجية في المخ، وإنما الإنسان جسم وروح، والروح ليست من طبيعة مادية كما أنها ليست مجرد أداء الجسم لوظائفه، ولا توجد الروح والمادة في الإنسان منفصلتين أو مستقلتين إحداهما عن الأخرى، وإنما هما ممتزجتان معاً في وحدة متكاملة متناسقة، وتكون من هذا المزيج المتكامل والمتناسق ذات الإنسان وشخصيته (السرخي، ٢٠٠٢، ص. ١٤٧)، وعليه فالشخصية وحدة متكاملة ناتجة عن تفاعل شديد التعقيد بين مكوني الجسد والروح، وهي كيان مستقل يميز صاحبه عن غيره من البشر من حيث الفكر (المعتقد (والانفعالات) العواطف والمشاعر والميول والاتجاهات) والسلوك، وتشمل المجموع الكلي المتكامل للجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية للإنسان في تفاعله المعقد مع البيئة الطبيعية والاجتماعية منذ ولادته وحتى مماته (التل، ٢٠٠٦، ص. ١٩). والشخصية الإنسانية في المنظور النفسي الإسلامي لها دوافعها التي تدفعها لسلوك معين، وهذه الدوافع منها الفسيولوجية، ومنها الروحية، والنفسية، والاجتماعية، ومنها اللاشعورية وهناك صراع بين الدوافع لا بد معه من أن تستجيب النفس للغالب منها (التل، ٢٠٠٥، ص. ١٤٩).

والشخصية الإنسانية في المنظور النفسي الإسلامي لها دوافعها التي تدفعها لسلوك معين، وهذه الدوافع منها الفسيولوجية، ومنها الروحية، والنفسية، والاجتماعية، ومنها اللاشعورية وهناك صراع بين الدوافع لا بد معه من أن تستجيب النفس للغالب منها (التل، ٢٠٠٥، ص. ١٤٩)، كما أن هذه الشخصية تتطور وتمر بمراحل نمو، هذا التطور له عوامله المؤثرة فيه، وهي عوامل الوراثة (عوامل النضج)، وعوامل البيئة (عوامل التعلم والخبرة)، كما أن لكل مرحلة من مراحل نمو الشخصية وتطورها مطالبها التربوية (سليم، ٢٠٠٢، ص. ١٣).

إن هذا الفهم للمنظور النفسي الإسلامي للشخصية الإنسانية ومنها شخصية المتعلم يعد ضرورة منهجية وتربوية لازمة لكل من يتصدى لرسم المنهاج التربوي الوسطي وتنفيذه إذا ما أراد الحصول على شخصية متوازنة نفسياً، ووسيلة سلوكياً، ومعتدلة فكرياً،

وإن هذا الفهم لطبيعة شخصية المتعلم والتعاطي معه قد غدا أكثر أهمية وحسماً في عصرنا الحالي الذي يشهد التغير السريع في المعرفة والذي يزخر بمعطيات جديدة، أفرزتها متغيرات عديدة يشعر فيها الفرد بعدم الطمأنينة وعدم الاستقرار، الأمر الذي يقتضي تسليح أبنائنا وطلبتنا وأنفسنا بالمعرفة وتوكيد العقيدة الإسلامية وإنائها في ذواتنا واستعادة الثقة بهوية الأمة وفكرها الأصيل، وما من شك بأن سبر أعماق الشخصية بمفهومها الشمولي لا يكون محققاً للغرض إذا لم ينبثق عن التصور الإسلامي للإنسان، ولمكانته ولدوره في الحياة، وللغاية من وجوده (التل، ٢٠٠٦، ٦)، لأنه يحمل المنظور النفسي الوسطي والواقعي للشخصية الإنسانية ولكيفية التعاطي السليم معها، وهو ما يحتاجه الباحث في هذا الوقت.

والحقيقة أنه لم يعد من سبيل أمام مؤسساتنا التعليمية العربية والإسلامية إلا التبنى الفعلي والتشغيل الواقعي للمنهج التربوي الوسطي المستمد من أصول الإسلام ومقاصده؛ عن طريق تنسيق الجهود بين وزارات التربية في العالم الإسلامي واتفاقها على سلم موحد من القيم والمفاهيم والمهارات التي تعبر عن الوسطية والاعتدال وعقد دورات متقدمة للمعلمين وتدريبهم على الطرق السليمة لتدريسها وتنميتها في شخصية الطلاب؛ لأنه هو الكفيل بتشكيل محضن تربوي يتصف بالوسطية والاعتدال في بناء شخصية المتعلم، ويسمح له بالحركة المعتدلة في بيئته المدرسية والجامعية والمحلية؛ لأن مشاعره وانفعالاته وأفكاره ومسلكيته تتربى في ظل حضن تربوي محكوم إلى عقيدة الإسلام وشريعته الوسطية المعتدلة وهو ما سيحمي الطلاب من محرقة البيئات غير الأخلاقية التي ربما يتساقطون فيها، فيضلون وينحرفون، ويفسدون روح الحالة الجماعية المتزنة بدلاً من أن يرتقوا بها (خطاطبة، ٢٠١٤).

والمؤسسة التعليمية التي تجعل من بيئتها محضناً تربوياً سليماً، مؤسساً على المنهج التربوي الإسلامي «الوسطي» تتمتع بأجواء هادئة بعيدة عن كل مظاهر التشنج والعنف، حيث يسود العلاقات الإنسانية بين جميع أبناء المؤسسة التعليمية الدفاء والمودة والتقدير، وهذا من أعظم ما يحتاجه الطالب ومن أقوى ما يؤثر في خلقه ونفسيته، حيث تتمتع بسبب ذلك علاقاته بأساتذته وزملائه وبإدارة المؤسسة التعليمية بالصحة والإيجابية، وهو أمر من شأنه ضم الطالب إلى مجموع المتعلمين في المؤسسة، مما يضمن له الحيلولة من الانعزال والتفرد، فهو قد وجد الأسرة والعائلة الثانية في حياته في مدرسته أو جامعته والتي أصبحت بالنسبة له عنصراً جاذباً لا طارداً، وجامعاً لا مفترقاً، ومعتدلاً لا متطرفاً.

أهمية بناء الشخصية البحثية:

إن المتعلم الذي تتبنى مؤسسته التعليمية المنهج الإسلامي الوسطي في التربية، تصاغ نفسيته وشخصيته صياغة متوازنة تعمل باعتدال وفي آن واحد على خط الفردية والاستقلالية وعلى خط الجماعة والمسؤولية الكلية، وبذلك فقط، يظهر البعد الاجتماعي في المنهج التربوي الوسطي، إذ لا يُعرف الضد إلا بما يقابله، فعندما يكون هناك اتزان في الفردية يكون هناك اتزان في الحركة المجتمعية وفقاً للمنظور الإسلامي المتكامل، والذي جسده حديث النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: (مثل المؤمنين في توادهم وتراحهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد، إذ اشتكى عضو منه تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) هذه هي الروح الجماعية التي تسري في المنهاج الإسلامي التربوي. (خطاطبة، ٢٠١٤).

والتعليم يشهد حركة تطويرية شاملة للمتعليم والمعلم والمقرر الدراسي تماشياً مع متطلبات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠؛ بهدف تحقيق حيوية المجتمع السعودي، ورفع كفاءة الاقتصاد الوطني بتعددية مصادره، وعلى رأسها ما يتعلق باقتصاديات المعرفة، والذي يتحقق من خلال الاهتمام بالبحث العلمي وصناعة المعرفة وإنتاجها، وتحقيق معطيات الثورة الصناعية الرابعة. وتتمثل أهمية بناء الشخصية البحثية من خلال ما يلي:

- تهتم المدرسة بصناعة المتعلم وتشكيل شخصيته وفق معطيات بيئته المحلية، والعمل على تزويد المجتمع بالكفاءات المؤهلة التي تسهم في تحقيق الريادة والتميز للمجتمع (جمعية، ٢٠١٣).

- يمثل المتعلم محور العملية التعليمية الحديثة المؤكدة على أهمية العناية به من مختلف الجوانب العقلية والمعرفية والثقافية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، واكتشاف قدراته وتوظيفها، وتزويده بالخبرات والمهارات النوعية، وتعزيز ثقافة البحث والفحص والتنقيب عن المعلومة.

- العناية بالبحث العلمي بوصفه المرتكز الرئيس لتطوير حياة الأفراد والمجتمعات لتوفيره للحلول العلمية والعملية لمواجهة المشكلات والتحديات الطارئة في كافة المجالات بأسلوب علمي رصين، كما أنه يسهم في تلبية احتياجات المجتمع وتطلعاته (الكاظمي وأحمد وعلي، ٢٠١٤).

- مساعدة المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف المرحلة التعليمية من خلال تشجيع النقاشات العلمية والبحوث الميدانية التطبيقية؛ بما يضمن ديمومة المرحلة التعليمية والبناء المعرفي للمتعلم بمتابعة وإشراف المعلم.

- الإسهام في إكساب المتعلمين مهارات التفكير بكافة أشكاله، وتدريبهم على الملاحظة المنظمة الدقيقة للمشكلات مع تدوين الملاحظات المتعلقة بها وممارسة الأساليب الإحصائية المبسطة لتقديم حلول عملية سهلة (Ahmad, 2006).

صفات الشخصية البحثية:

من خلال التتبع والاستقراء أوضح العسكري (٢٠٠٤) (أن الشخصية البحثية ينبغي أن تتصف بمجموعة من السمات والخصائص والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

- 1) الرغبة الداخلية للبحث والاستطلاع بوصفها المحرك الحقيقي نحو إتمام البحث من خال اختيار المشكلة بصورة دقيقة بما يلائم احتياجاته وقدراته وإمكانياته.
- 2) المطالعة الواسعة والقراءة الفاحصة المتأنية للمستجدات المتعلقة بمشكلة البحث والمتعلقة بتخصصه ومتابعة التغيرات جميعها والتطورات التي تحدث.
- 3) الأمانة العلمية: والتي تُعدُّ من أهم الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها الطالب الباحث والمتمثلة في الدقة في توثيق المعلومة ونسبتها إلى مصادرها. وكذلك الابتعاد عن المصادر غير الموثوقة فكرياً وعلمياً؛ لما لها من آثار سلبية على شخصيته على المدى القريب والبعيد.
- 4) الموضوعية ونبد التعصب والابتعاد عن الانحياز للآراء الخاصة والقناعات غير المبررة.
- 5) الصبر والتأني: والتي تُعدُّ من أبرز الصفات اللازمة للباحث؛ وما ذاك إلا لأن البحث العلمي يتطلب الكثير من الجهد الذهني والبدني، والوقت في المطالعة والقراءة وجمع البيانات وتحليلها، وربطها بنتائج الدراسات السابقة.
- 6) التواضع والابتعاد عن الغرور: ويتأكد ذلك في حق الباحث في العلوم الشرعية عملاً بالتوجيهات النبوية، ويتحقق التواضع باستماع الباحث للانتقادات والاستفسارات والتوجيهات؛ حتى يتسنى له الاستفادة وتصحيح مساره البحثي.
- 7) الذكاء والفتنة: وهي الخلال المستحبة في الباحث؛ لما لها من دور مهم في ربط المعلومات والأفكار مع بعضها البعض، واستنباط النتائج من المقدمات، والاستقراء وصياغة القرارات استناداً إلى البيانات.
- 8) السرية في البيانات والمعلومات، وخصوصاً المتعلقة بحياة الناس وأقواتهم، وألا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وضرورة أخذ الأذونات على استخدامها.

وللتعرف إلى مفهوم مهارات البحث العلمي؛ فقد أشار القحطاني (٢٠١٣) إلى أنها تعني: «مجموعة الاستراتيجيات المتبعة والأدوات المستخدمة للوصول إلى المعلومات المطلوبة وتقييمها، كما تُعرّف بأنها استخدام أدوات البحث لاستنتاج الحقائق ونقدتها وتحليلها واتخاذ القرارات فيما يخصّها» (ص ٢٩٠) وبهذا تتجلى قدرة الطالب الباحث على تحديد مشكلة البحث بصورة دقيقة بعد دراستها من مختلف الجوانب؛ ليتسنى له الوصول إلى أدق النتائج من خلال البيانات والمعلومات المتاحة لديه، ويؤكد بلابل (٢٠١١) أن المهارات البحثية تختلف باختلاف أنواع البحوث ومجالاتها، وتُمكّن المتعلمين لها من مرحلة تعليمية مبكرة، ومن بداية السلم التعليمي يُعدُّ أولوية خاصة ومطلبا ملحا، وأن ذلك سيساعدهم في تنظيم وترتيب العقلية البحثية لديه طبقاً للظاهرة المراد دراستها، وتفسر الأحداث في الماضي والحاضر المرتبطة بها؛ ليتسنى له التنبؤ بالمستقبل القريب - بإذن الله تعالى - وآليات التعامل معه.

وتُصنف المهارات البحثية إلى عدة تصنيفات من أهمها وأشهرها تصنيف كيرلنجر ولي، والذي اشتمل على مهارات التفكير الناقد المتضمنة لمهارات المنطق والنقض، ومهارات الإبداع، والتفكير التصوري القائم على تصور القضايا، ومهارات التغذية الراجعة. كما يشمل مهارات حل المشكلات والمتضمنة تحديد المشكلة وبيانها وأسبابها وآليات التعامل معها، ومهارات عرض النتائج وتحليلها من خلال الاعتماد على الرسوم البيانية والأشكال وغيرها، وآخرها مهارات التواصل والاتصال مع المجتمع الخارجي المحيط بالباحث ومحاولة إقناعهم بنتائج البحوث وتوصياتها (العصيمي، ٢٠١٤).

وبناءً على ما توصلت إليه دراسة (Norvel, 2007) من تفوق نموذج حل المشكلات بمراحله المتعددة وملاءمته لطلبة المرحلة المتوسطة، وأثره في تنمية المهارات البحثية والعقلية على حد سواء؛ تشير الدراسة الحالية إلى أنَّ أهم المهارات البحثية اللازمة للشخصية البحثية ما يلي:

- ١) مهارة الإحساس بالمشكلة: يشير بلابل (٢٠١١) إلى أنَّ الباحثين يتفاوتون فيما بينهم في امتلاك هذه المهارة لتعلقها بالنضج الجسدي والعقلي، وامتلاك الخبرة والمعرفة الكافية، ويكمن دور الباحث التربوي في استثارة عدد من الأسئلة المثيرة للشك بوصفه نقطة الانطلاق في أفق البحث العلمي شريطة توافر القدرة على الإجابة عن التساؤلات.
- ٢) مهارة تحديد الموضوع أو المشكلة: وتعد من أهم المراحل؛ لكونها تُعنى بتحديد الهدف وتوجيه للجهد نحو الموضوع المراد دراسته (الساعاتي، ٢٠٠٦)، من خلال طرح أسئلة تحتاج إلى توضيح أو إجابة، أو موقف غامض يحتاج إلى تفسير (العديم، ٢٠١٣) (ويمكن تحديد مشكلة البحث إما بصورة تقريرية رئيسة تتبعها عدة عبارات تقريرية فرعية، وقد تكون عبارة عن سؤال متبوع بمجموعة أسئلة فرعية تتعلق مباشرة بموضوع البحث، وترتبط بمتغيرات البحث وهي: المتغيرات المستقلة، والمتغيرات التابعة) (السعدي وعودة وعبد الرحمن، ٢٠١٠).
- ٣) مهارة صياغة الفروض: أوضح بلابل (٢٠١١) أن الفروض البحثية عبارة عن توقعات واستنتاجات مسبقة لدى الباحث استناداً إلى قراءات علمية أشبه بالآراء الأولية في حل المشكلة لتقييم مقدرة الطالب الباحث على إجراء يحكم بموجبه المقدرة الشخصية على التعامل مع المشكلة. كما يشير العديم (٢٠١٣) (إلى أن مهارة صياغة الفروض العلمية للبحث تتناول عملية تخمين تعين الباحث على تنظيم فكرة معينة في حل مشكلة البحث. وللفروض الجيدة عدة شروط منها: أن تكون واضحة تماماً لا تتضمن أكثر من إجابة، وأن تكون قابلة للتحقق، وأن تكون متناسقة فيما بينها تناسقاً منطقيًا.
- ٤) مهارة البحث في مصادر المعلومات: إن عمليات الحصول على المعلومات والبيانات لأية دراسة تتخذ المنهج العلمي تتطلب من الباحث أن يكون ملماً بتقنيات البحث وأدواته، ولا شك بأن المكتبة من المصادر المهمة في عملية البحث العلمي؛ لأن أولى خطوات البحث عن البيانات تبدأ من المكتبة لحصر المراجع والمصادر حول موضوع البحث؛ لتكون لدى الباحث فكرة أولية عن بحثه (الطائي والعبادي، ٢٠١٦)، ويضيف محجوب (٢٠١٥) أن على الباحث أن ينتقي المصادر التي تضيف قيمة وفائدة لبحثه، وهذا يتطلب من الباحث أن يكون على دراية بعملية انتقاء المصادر المناسبة.

(5) مهارة تفسير النتائج والبيانات: بعد الانتهاء من تحديد المشكلة والبحث في مصادر المعلومات وتحديد الفروض وتجريبها؛ يستطيع الباحث تثبيت البحث والاستنتاجات التي توصل إليها مع ربطها بالإطار النظري للبحث، وبيان مدى اتفاق النتائج التي توصل إليها مع الدراسات السابقة واختلافها، وتعد نتائج البحث هي خلاصة ما توصل إليه الباحث سواءً اتفق معها أو اختلف، وبعد تنظيم النتائج يأتي دور الباحث لمناقشتها وتقييمها (الطائي والعبادي، ٢٠١٦).

نماذج من معايير وقيم البحث العلمي (التربوي) في منظور الإسلام:

لقد حفل الإسلام بالأخلاق باعتبارها أعلى قيمة معيارية تميز الإنسان عن سائر المخلوقات، وهذا ما جعلها محل تأكيد من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ثم في أعمال المربين والفقهاء والفلاسفة والمؤمن الصالح هو الإنسان حسن الخلق. وتسمو الأخلاق وترتفع عندما تتزاج بالعلم، فالباحث من أهم شمائله الأمانة والموضوعية والنزاهة والإخلاص والإتقان، وغير ذلك من قيم شاعت في جنبات الفكر الإسلامي، ووجدت لها تطبيقاً في أعمال علماء الإسلام، وهو ما أسفر عن شيوع هذه الأعمال وترجمتها إلى لغات عدة، وتقديرها على مدار الحضارات الإنسانية. ونماذج الفكر العلمي لعلماء المسلمين ماثلة في الموسوعات العلمية والفكرية، ومنها: البيروني، الفارابي، ابن سينا، ابن رشد، أبو حامد الغزالي، ابن خلدون، وغيرهم كثير (خوج، ٢٠٢٠).

وقبل عرض هذه النماذج، يجدر سوق المبررات من عناية الإسلام وحرصه على ترسيخ هذه النماذج في شخصية الباحث وفي بيئة البحث، ويوضح أحد مفكري التربية الإسلامية المعاصرين هذه المبررات في سياق عرضه لصيغة إسلامية معاصرة للبحث، ويوضح أن: البحث بوصفه فرض كفاية، فهو (عبادة)، وما دام كذلك فهو حق الله وحق العباد في آن واحد، ولأداء حق الله آداب يجب مراعاتها، والمبرر الثاني أن البحث وجه من وجوه الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وقد رسم الإسلام طرقاً لإنجاز الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بوصفه فرض كفاية أيضاً، والمبرر الثالث أن البحث يقتضي مساعدة الواقع، وإعمال العقل والمنطق في الإثبات والنفي، ثم تعزيز النتائج وإصدار الأحكام، والباحث على هذا يجب أن يلتزم بالأخلاق وشروطها التي حددها الإسلام.

ومن أهم معايير وقيم البحث العلمي في منظور الإسلام ما يلي:

الصدق في البحث العلمي: ويعني ذلك الاستقامة في القول والفعل، وتطابق الظاهر والباطن، وأن يكون الباحث صادقاً مع نفسه فلا يتصدى لبحث موضوع وهو يعلم أنه ليست لديه المؤهلات المعرفية والقدرات العقلية أو المتطلبات اللازمة لبحثه، وصدقه يفرض عليه أن يسعى لإحراز هذه المتطلبات قبل الشروع في البحث. وخلق الصدق في البحث العلمي يوافق القول القرآني الكريم: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ) (التوبة: ١١٩)، كما أن نبينا عليه الصلاة والسلام قد أعلى من هذا الخلق: «إِنَّ الصَّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَصْدُقُ حَتَّى يَكُونَ صِدِّيقًا. وَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبُ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَّابًا» (صحيح البخاري: ٦٠٩٤).

إخلاص النية لوجه الله: فالباحث يقصد وجه الله تعالى في عمله البحثي، لأن المولى عز وجل لا يقبل من الأعمال إلا ما كان خالصاً لوجهه سبحانه وتعالى، قال (صلى الله عليه وسلم): «إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا، أَوْ إِلَى امْرَأَةٍ يَنْكِحُهَا، فَهِجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ» (صحيح البخاري: كتاب بدء الوحي)، وإخلاص النية لوجه الله في البحث العلمي تعني أن يتقن الباحث كل خطوة، وأن يسعى بجد ودأب إلى تحري الحقيقة، ثم يتوكل على الله في تحقيق ما يصبو إليه من إنجاز.

الأمانة العلمية: ولعل هذا الخلق قد وجد اهتمامًا بالغًا في الأصول الإسلامية ولدى علماء ومفكري الإسلام، وكانت هذه الأمانة العلمية من محددات المنهج العلمي عند علماء المسلمين (حماد، ٢٠١٤، ص ١٣)، والأمانة العلمية يطبقها الباحث في كافة خطواته التزامًا بحديث الرسول (صلى الله عليه وسلم): «أَنَّ الْأَمَانَةَ تَزَلَّتْ فِي جَذْرِ قُلُوبِ الرِّجَالِ. وَفِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرُّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ» (الأنفال: ٢٧).

الصبر والمثابرة: وخلق الصبر ضرورة للباحث العلمي، لأن أعجل النتائج يمكن أن يأتي بغير مراد البحث، ولأن الصبر يورث أخلاق أخرى كالدقة والفطنة. وأما المثابرة فهي درجة أعلى وتعني العمل الدؤوب في تحري متطلبات البحث وبذل الجهد والوقت لحين الحصول على النتائج.

الموضوعية: وتعني التجرد من الميول والأهواء الذاتية وعدم التعصب لمذهب فكري أو اتجاه علمي أو نظرية أو مفكر بعينه، وإنما الحقيقة وليس غيرها، سواء اتفقت مع ميول الباحث أو لم تتفق، فعليه أن يختار موضوع دون أن يكون قد حدد موقفه من مساندته أو معارضته (مطالع، الخليفة، ٢٠١٤، ص ٣١)، والموضوعية خلق أعلى من شأنه القرآن الكريم كما في قوله تعالى: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَا نُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ» (المائدة: ٨). والموضوعية تعتبر الخاصية الفاصلة التي تميز العلم بصفة عامة عن اللاعلم، حيث يميز الباحث العلمي عرضه لأفكاره بالأدلة والبرهنة على صحتها بعيدًا عن الأهواء والتأويلات والمجاملات والمعتقدات الخاصة للباحث وفي التحرر من الأهواء يخاطبنا القرآن الكريم قائلاً: «وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا» (المائدة: ٧٧)، وفي آية أخرى: «وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ» (الأعراف: ١٧٦).

البعد عن تزكية النفس: ومن آفات البحث تزكية النفس، وادعاء القوة والغلبة، وظن بعض الباحثين أنهم دون غيرهم يملكون القول الصواب، وفي القرآن الكريم ردًا على ذلك: «فَلَا تَرْكَبُوا أَنْفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى» (النجم ٣٢)، وفي آية أخرى: «أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْكُونَ أَنْفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ» (النساء: ٤٩).

التواصل مع المجتمع: فالباحث لا يجرى في فضاء، بل إن له مقاصد تتصل بشؤون العباد، وإصلاح الواقع وحل مشكلاته، ومن هنا حرى بالباحث أن يتواصل مع الآخرين من الباحثين أو من أولئك المستفيدين من نتائج بحثه، ويأتي هذا الخلق اقتداء بقول المصطفى (صلى الله عليه وسلم): «نحن معاشر الأنبياء، أمرنا أن نزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم» (صحيح مسلم)، وفي هذا المعنى يروى الإمام الغزالي: «كيل لكل إنسان بمقياس عقله، وزن له بميزان فهمه حتى تسلم منه وينتفع بك، وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار» (الماوردي، ٢٠١٣، ص ١٢٨).

سمات الشخصية البحثية من منظور التربية الإسلامية:

ضمن تناوله للسمات الواجب توافرها في تشغيل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، أورد الباحث بعض من تلك السمات المميزة للجانب الأخلاقي، وهي التجرد من الميول والأهواء عند الباحث مصداقًا لقوله تعالى: «وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ» (سورة القصص: ٥٠)، ومنها التعمق في فهم البواعث والملابسات في دراسة الظواهر وعدم التوقف عند سطحية هذه الظواهر وصفاتها العارضة، حيث لا بد من النظرة الشاملة لجميع عناصرها وعلاقتها مع عدم التعسف في تفسير النتائج، وإمكانية الاستعانة بالآخرين عند الحاجة واحترام آرائهم والاعتراف والعودة إلى الصواب إذا تبين الحق، قال تعالى: «وَلَمْ يُصِرُّوا عَلَىٰ مَا فَعَلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ» (آل عمران: ١٣٥). فكما هو واضح فإن القرآن الكريم والحديث الشريف قد أعليا من أخلاقيات الأمانة والوفاء بالعهد. وإذا كانت هذه الأخلاقيات من سمات المسلم عمومًا، فهي ألصق بطبيعة العالم ورسالته، فمتى ارتضى الباحث أو العالم حمل رسالة العلم فهو مؤتمن عليها، وملتزم بها أمام الخالق سبحانه وتعالى.

ومصدر الإلزام في تلك المسؤولية نابع من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، والإجماع، والقياس، والتي فصلت جوانب مسؤولية العلماء، ووصفتهم بأنهم أولوا الأمر، وذوي الأبواب والعقول، وأهل الشورى، وإذا كان الباحث يتحرك في مراحل متعددة من بحثه بوازع من مسؤوليته وضميره، فلتكن مسؤوليته عن عمله هنا تفصل مسؤولية غيره عن أعمال أخرى كثيرة، وأنه سوف يقدم حساباً عن مجموع استخداماته لملكاته وقدراته، وما قدمه من نفع أو خير للآخرين، فهو راع من هذه الوجهة طبقاً لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم: (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته) (صحيح البخاري: كتاب الوصية، باب ٩)، ولقد أعلن رسول الله صلى الله عليه وسلم أن مسؤولية صاحب العمل المبتدع سوف تتضاعف بقدر ما يحتذى الناس مثاله، يقول: (من سن في الإسلام سنة حسنة فله أجرها وأجر من عمل بها بعده من غير أن ينقص من أجورهم شيئاً، ومن سن في الإسلام سنة سيئة كان عليه وزرها ووزر من عمل بها من بعده، من غير أن ينقص من أوزارهم شيئاً).

يشير الحبيب والشمري (٢٠١٤) إلى أن الكثير من الأكاديميين في التعليم العالي يرون أن امتلاك طلبة الدراسات العليا لمنظومة أخلاقية وقيمية بشكل عام، وإكسابهم أخلاقيات البحث بشكل خاص، يعد مقياساً يؤخذ به في مجال جودة التعليم الجامعي، كما يذكر الحربي (٢٠١٥) أنه تزداد أهمية أخلاقيات البحث العلمي، لاجتهاد كثير من الباحثين في تطوير مناهج البحث العلمي واتباعها، وتصميم الأدوات البحثية وتطبيقها، لكنهم أهملوا الجانب الأخلاقي لها (ص ١٧٥). كما بينت اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك فيصل (٢٠١٢) أهمية التمسك بأخلاقيات البحث في أنها تسلط الضوء على حقوق الباحثين، مثل: الحرية الأكاديمية، وتوفير البيئة المحفزة للبحث العلمي، موضحة مسؤوليات الباحثين الأكاديمية، ومسؤوليتهم تجاه المجتمع، وتحقيق العدل، واحترام الفرد، وعدم التمييز بسبب الدين، أو العرق، أو الجنس، وعدم إساءة استخدام السلطة وغيرها، كما تولي الأخلاقيات البحوث على الإنسان وحقوقه أهمية كبيرة، وتأتي هذه الأخلاقيات متفقة مع تعاليم الدين الإسلامي، ومراعية لكافة الأعراف والتقاليد العلمية المعروفة دولياً (ص ٥).

ومن تلك الأخلاقيات التي يجب أن تلتزم بها الشخصية البحثية ما يأتي:

- سعة الاطلاع، والشغف بالقراءة والمعرفة، والاهتمام بالعلم والدراسة والبحث.
- الأمانة العلمية، المتمثلة في أمانة الإجراءات، وأمانة الاقتباس.
- الواقعية، والموضوعية، فعلى الباحث أن يسعى إلى الالتزام بالواقعية في نظراته إلى الأمور، وأن يتقبل الواقع ولو كان مخالفاً لرأيه.
- مراعاة الخصوصية، حيث يجب على الباحث عدم تجاوز حدود المعلومات الضرورية للبحث، والحصول على معلومات إضافية تجبر المبحوث على التحفظ، وعدم إكراهه للإدلاء بمثل هذه المعلومات (الشافعي، وعثمان، ٢٠١٢، ص ١٣٨-١٣٩).

كما يجب على الباحث الابتعاد عن الإساءة للأعراف والعادات والقيم والتقاليد، لكون البحث التربوي يهدف إلى خلق معرفة جديدة، تسهم في توفير حياة كريمة للبشرية وفق أسس واعتبارات علمية متعارف عليها بين الباحثين، وهذا يفرض عليه عند تناوله لمشكلة ذات صلة بتلك الأعراف والعادات، أو عند تناوله لمشكلة لها علاقة بالسياسات، أن يحصل على موافقة السلطات المختصة، كما أن إجراءات البحث التربوي عملية شاقة، وتحتاج إلى استعداد ذهني ومادي وبدني، وتحتاج إلى وقت، فيجب على الباحث أن يتسم بطول البال وحسن إدارة الوقت واستغلاله، إضافة إلى ذلك يتعامل الباحث مع شرائح مختلفة من المجتمع، فيتعين عليه التعامل مع كل أنواع البشر باحترام وتواضع ومحبة، وأن يأخذ بمبدأ العلاقات الإنسانية في كل الأحوال (الحريري وآخرون، ٢٠١٧، ص ٧٧-٧٨).

المبادئ الأخلاقية للبحوث التربوية:

أ) المبادئ الأخلاقية المصاحبة لتخطيط البحث: يجب ألا تكون خطة البحث بمثابة نسخة مكررة طبق الأصل من دراسة سابقة بالشكل الذي يشكك في أمانة الباحث العلمية، وهذا لا يمنع الباحث أن يفكر في إجراء دراسة مناظرة لدراسة أجريت في بيئة

أخرى، على أن يكون ذلك محكومًا ببعض الضوابط، منها الإشارة الواضحة إلى الدراسة الأصلية، ووجود فائدة علمية تبرر تكرار هذه الدراسة في بيئة أخرى. وألا يكون هناك احتمال بأن تؤدي هذه الدراسة إلى إلحاق ضرر ظاهر أو محتمل بأشخاص آخرين. أو متعارضة مع بعضها، وخصوصًا تلك التي تتصل بالأضرار المحتملة حدوثها للأفراد المشاركين في الدراسة (الشافعي وعثمان، ٢٠١٢، ص ١٤٠-١٤١).

ب. الاعتبارات الأخلاقية التي يجب على الباحث التربوي الالتزام بها عند جمع البيانات: وهذه الاعتبارات هي كما يأتي: وعي الباحث لمحددات بحثه من حيث نواحي القصور، فانتقاء عينة الدراسة، وضبط المتغيرات وطرق المعالجة الإحصائية من شأنها أن تعزز الصدق الخارجي للبحث. عدم التغيير أو التزوير في البيانات، لأن ذلك يلغي صحة النتائج التي تم التوصل إليها في الالتزام بأساليب موضوعية عند جمع البيانات، من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات (الصدق والثبات). سرية المعلومات البحثية، فعلى الباحث أن يحافظ على مضمون البيانات التي يتم جمعها من المفحوصين، وعدم اطلاع أي أحد عليها، إلا إذا اتفق الطرفان مسبقًا على احتمال أن يطلع عليها الآخرون (عباس، ونوفل، والعبسي، وأبو عواد، ٢٠١٥، ص ٣٧-٣٨).

ج) المبادئ الأخلاقية المصاحبة لنشر نتائج البحث: على الباحث أن يتحرى المصداقية في عرض نتائج البحث، فلا يتدخل فيها بالتعديل أو التغيير، وإذا وجد الباحث خطأ في النتائج التي تم نشرها، فإنه يصبح مسؤولًا عن اتخاذ الخطوات الرسمية اللازمة لتصويبها وإعادة نشرها بشكل صحيح، ولا ينشر الباحث بحثًا على أنه لم يسبق نشره من قبل في الوقت الذي يكون قد نشره من قبل سلفًا (عبدالله، ٢٠١٠، ص ٥٦).

مبادئ لضبط البحث التربوي من منظور إسلامي (القرآن الكريم، الأحاديث النبوية الشريفة).

وفي ضوء ما سبق يمكن إجمال تلك المبادئ على النحو التالي:

أ- الانطلاق من التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة:

فالباحث التربوي الأصيل منتمي لعقيدته الإيمانية لا يغرد في بحثه بعيدًا عن التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة، وهذا التصور بدوره يشكل بالنسبة له إطارًا مرجعيًا ينطلق منه في بحثه؛ لكي يكون جهده البحثي موجّهًا نحو تحقيق مقاصد الإسلام، والمحافظة على الهوية الإسلامية الحضارية وبناء الشخصية المسلمة بطريقة سليمة. والفكر التربوي الإسلامي -بطبيعته- مبني على التوحيد الخالص، وهو بذلك مخالف لما يدعو إليه عالمنا المعاصر من تقديس للقوميات، وتصور الأمم كوحدات متنافسة متصارعة تحكم فيما بينها أسباب الدمار (علي، ٢٠٠٦، ص ٢٠٥)، فالإنسان -من حيث أصل خلقه- مخلوقٌ مكرم، وهو مميز مختار، وطبيعته مرنة قابلة للتغيير، وهو مكلف ومسؤول عن أعماله، ووظيفته الأولى وغايته العليا هي عبادة الله تعالى (أبو دف، ٢٠١٤، ص ١٤)، والإنسان مستخلف في الأرض كما يتبين في قوله تعالى: «وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً» (البقرة: ٣٠)، وفي ضوء ذلك ينبغي أن يهتم البحث التربوي بتطوير قدرات الإنسان المسلم وإعداده جيدًا؛ ليمارس دوره كمستخلف في الأرض، تجاه نفسه ومجتمعه وأُمته والإنسانية جمعاء.

ب- التكامل والترابط المعرفي:

إن ظاهرة التكامل المعرفي ترتبط -في جذورها- بثنائية العلاقة بين الوحي والعقل، وبين المعرفة الإسلامية المستمدة من الوحي، والمعرفة الإنسانية المستمدة من العقل، وبما أن الأخيرة لا يمكن -بحال من الأحوال- أن تتجاوز النسبية والقصور؛ فلا بد من نقاط ارتكاز تستند إليها فتزاد انضباطًا، ومقاربةً للحقائق المطلقة، فالعلم الديني يقيني في أصوله وثوابته والعلم العقلي احتمالي في كشفه

ونتائجه؛ وبناءً عليه ينبغي التحقق بالتكامل بين العلمين؛ إذا أردنا أن نصل إلى نتائج أكثر انضباطاً وحماية للإنسان من عوامل الانحراف، وتحقيقاً للمنفعة البشرية (عكاشة، ٢٠١٢، ص ٧٢١).

إن الوحي الصادق كالمشاهدة المعيشة في التأكد من صحة المعرفة، وقد خصّ الوحي بصفة الصدق، وكذلك من الضروري الاعتماد على المشاهدة، والاستقراء المنظم لكل ما يمكن معرفته للوصول إلى الحقيقة (النحلاوي، ١٩٩٨، ٢٨٤) (وقد أكد ابن الجوزي)، على التكامل في منهج البحث من خلال الجمع بين النقل والعقل، مؤكّداً على أن النقل جاء موافقاً للعقول السوية، والفطر المستقيمة، وإن بدا تعارض بينهما؛ فما ذلك إلا لقصور العقل على الإدراك (ابن الجوزي، ١٩٩٣، ص ١١٤).

ت- التعبد لله بإجراء البحث العلمي:

والمقصود بهذا المبدأ إخلاص العمل البحثي للتعبد لله عز وجل وابتغاء مرضاته به إذ أن الشخصية العابدة لله هي التي تجعل غايتها الآخرة، وهدفها لله عز وجل في كل ما يقوم به من عمل. إن حظ العامل من عمله نيته خير أو شر، فالعمل إذا لم يكن خالصاً لوجه الله عز وجل لن يقبل (الحنبلي، ٢٠٠١، ص ٧٢)، وهذا ما يفهم من التوجيه الرباني في قوله تعالى: “فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا” (الكهف: ١١٠).

فالعامل المقبول له معياران: الإخلاص فيه، وأدائه بصورة جيدة، فالإخلاص في العمل المهني، ومراعاة الدقة في تنفيذه من أبرز أسرار نجاحه ورفع مستوى جودته (البكري، ١٩٨٩، ص ٤٥). ويُعدّ الإتقان مظهرًا من مظاهر الإخلاص في العمل، وهو لا يقتصر في الإسلام على عمل دون آخر، بل هو مطلوب في كل من أعمال الدنيا والآخرة (إبراهيم، ١٩٩٧، ص ٤٠٣).

وينسحب ذلك على البحث العلمي الذي هو عمل شريف كما العلم والتعليم الذي لا ينبغي أن يكون منصرفاً لغير الله؛ امتثالاً للتوجيه النبوي الشريف: “مَنْ تَعَلَّمَ عِلْمًا مَّا يَبْتَغِي بِهِ وَجْهَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ لَا يَتَعَلَّمُهُ إِلَّا لِيُصِيبَ بِهِ عَرَضًا مِّنَ الدُّنْيَا، لَكَ يَجِدَ عَرَفَ الْجَنَّةِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ” (أبو داود، د.ت، ٣٢٣). وقد أكد ابن أحمد على «ضرورة إخلاص العالم النية لله عز وجل في كتابته، كما يجب إخلاصها في طلب العلم؛ لأنها عبادة والقصد بها لغير الله تعالى من حظوظ النفس والدنيا» (ابن أحمد، ١٩٩١، ص ٢٧٢).

ث- اختيار الباحثين الموضوعات النافعة:

إن معيار النفع في البحث العلمي، أن يكون ذا قيمة علمية، وأن يرتبط باهتمامات المجتمع وقضايا ومشكلاته، ويعكس حاجاته التنموية الأساسية، فالأصل في البحث العلمي أن يستهدف إنتاج العلم والمعرفة، وقد استعاذ النبي (صلى الله عليه وسلم) في دعائه من العلم الذي لا ينفع بقوله: “(اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ، وَمِنْ قَلْبٍ لَا يَخْشَعُ، وَمِنْ نَفْسٍ لَا تَشْبَعُ، وَمِنْ دَعْوَةٍ لَا يُسْتَجَابُ لَهَا)”. (مسلم، د.ت، جزء ٤، ٢٠٨٨). وكان من دعاء النبي (صلى الله عليه وسلم) إذا صلى الصبح يدعو: (اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ عِلْمًا نَافِعًا، وَرِزْقًا طَيِّبًا، وَعَمَلًا مُتَقَبَّلًا). ورغب الرسول المعلم (صلى الله عليه وسلم) الناس في تقديم النفع للناس بقوله: “أَحَبُّ النَّاسِ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ”، وقد حرص العلماء المسلمون من أهل السلف على التماس الشيء النافع في بحثهم وتأليفهم، فمن مقاصد البحث والتأليف نفع الناس، بقوله: “أَحَبُّ النَّاسِ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ”، ونفع الناس إنما يكون بالإحسان إليهم بالمال والجاه والعلم؛ لأن الخلق كلهم عيال الله، وأحبهم إليه أنفعهم لعياله (المنياوي، ١٩٨٨) ومن الجدير ذكره في هذا المقام أن مقياس العلم النافع ليس ذلك الذي نراه في الفلسفة البرجماتية، مركّزاً على الناحية المادية في الحياة، وإنما هو العلم الذي يصبُّ في مصلحة الأمة، وإقامة الدين فهو نفع شامل وطموح (علي، ١٩٩٣، ص ١٠١) وحرص العلماء المسلمون من أهل السلف على التماس الشيء النافع في بحثهم وتأليفهم، فمن مقاصد البحث والتأليف نفع الناس، وإفادتهم بتوضيح المبهم، وإكمال الناقص، أو تهذيب وترتيب المسائل (شمس الدين، ١٩٩٣، ص ٦٠) وقد اشترط ابن جماعة (في تأليف الكتب أن تكون نافعة تكثر الحاجة إليها، وأن يكون اعتبار العالم بما لم يسبق تصنيفه) (الكيلاي، ١٩٩٥، ص ١٩٥).

ثمة اتجاه خاص في البحث العلمي، يسعى أنصاره إلى اعتبار الكم والحجم والمقدار على حساب النوع والكيف، فيختار الباحثون أسهل الموضوعات وأبسطها بقصد الإكثار من عدد الأبحاث بغض النظر عن جودتها وأصالتها فيتركون الأعلى يأخذون بالأدنى والأقل في الأهمية وهذا ما يتعارض مع التوجيه القرآني كما في قوله تعالى: ﴿أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ﴾ [البقرة: ٦١]، وقد حثنا الرسول (صلى الله عليه وسلم) على تلمس معالي الأمور كما جاء في الحديث الشريف: "إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ مَعَالِي الْأُمُورِ وَأَشْرَافَهَا، وَيَكْرَهُ سَفَاسِفَهَا" (الطبراني، ص ١٣١). فالعبرة ليست في عدد الأبحاث التي يجريها الباحث، بل العبرة في جودتها وأصالتها وتميزها، وقيمتها العلمية، وإضافتها للمعرفة النافعة، ونلمس هذا المبدأ من خلال دعائه (صلى الله عليه وسلم): «اللَّهُمَّ انْفَعْنِي بِمَا عَلَّمْتَنِي، وَعَلِّمْنِي مَا يَنْفَعُنِي، وَزِدْنِي عِلْمًا» فلاحظ من الحديث السابق أن طلب الزيادة في العلم جاء بعد سؤال العلم النافع، وهذا الترتيب يفيد أن النوع مقدم على الكم، وأن الاعتبار للكم والعدد إنما يكون للعلم القيم النوعي.

ومن الجدير ذكره في هذا المقام أن الإمام (الذهبي) قد ساهم بشكل كبير بالعمل على تحقيق وظيفة الانتقاء النوعية في معظم كتبه وحرص على جعلها منتقاة ومختصرة. الاجتهاد في إتقان الأبحاث وتجويدها: فالدقة والإتقان في الأداء عامل أساس في تجويد البحث العلمي وترقيته، ويشير (وزان، ٢٠١١) في ذلك إلى: "أن من أسباب التخلف في كثير من المجتمعات المعاصرة افتقارها إلى خاصية الإتقان كمبدأ أو قاعدة سلوكية وعلمية بين الأفراد والجماعات"، وقد حث الإسلام على إحسان العمل وإتقانه، كما جاء في التوجيه النبوي الشريف: "وَلَكِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ مِنَ الْعَامِلِ إِذَا عَمِلَ أَنْ يُحْسِنَ" (البيهقي، ٢٠٠٣، ص ٢٤٤).

فإتقان الأعمال وإحسانها مبدأ إسلامي ينبغي أن يطال كل الأعمال مهما كانت بسيطة، كما يفهم من الحديث النبوي الشريف: "إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ الْإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ، فَإِذَا قَتَلْتُمْ فَأَحْسِنُوا الْقِتْلَةَ، وَإِذَا دَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الدَّبْحَ، وَلِيُجِدَّ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ، فَلْيُرِجْ دَبِخَتَهُ" (٥٦)، فإذا كان ذلك كذلك فكيف يكون الأمر إذا تعلق بالبحث العلمي حيث الحاجة أكبر إلى الإتقان في العمل والإتقان في اللغة من أتقن الشيء أي أحكمها، فالإتقان هو الإحكام للأشياء (مسلم، الجزء ٦، ص ٧٢)، وما من شك في أن التزام الباحث التربوي بضوابط البحث العلمي المتعارف عليها، يقيه من الوقوع في الكثير من الأخطاء المنهجية أثناء إجراء بحثه (المهدي، ٢٠١٩، ص ٢١).

خ- عدم تجشّم الباحث لموضوعات لا يستطيعها .

والمقصود بذلك عدم خوض الباحث في موضوعات صعبة أو غامضة متشعبة تفوق قدراته من جهة، فمطلوب منه أن يوازن بين إمكانياته العلمية، وطموحاته البحثية من جهة أخرى فالاندفاع المتسرع والرغبة الارتجالية، والتشوق الأعمى للبحث في موضوع ما بغض النظر عن توفر الإمكانيات الذاتية لإجرائه لن تأتي بالنتائج المرجوة (عناية، ١٩٩٥، ص ١٦١) وقد نهي القرآن عن انتهاج هذا المسلك الذي لا يراعي -عند الإقدام على عمل ما- توافر الإمكانيات المطلوبة كما في قوله تعالى: "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا (الإسراء: ٣٦) وقد أشار أبو السعود (في تفسيره للآية السابقة إلى أن اتباع الإنسان ما لا علم له به من عمل، يكون حالة كمن يتبع مسلکاً لا يتحقق من أنه يوصله إلى مقصده فهو يسير على غير هدى (أبو السعود، د.ت، ص ١٧١).

الانفتاح على الخبرات النافعة في البحث العلمي

نقصد بالانفتاح هنا توافر الاستعداد الذهني والنفسي لدى الباحث التربوي للنظر فيما عند الآخرين من خبرات وتجارب نافعة يمكن أن يستفيد منها- بشكل أو آخر- في تطوير أدائه البحثي. والإسلام إذ يشجع الانفتاح على خبرات الآخرين إنما ينطلق من

مسلمة ألا وهي أن العطاء الحضاري من الإنجاز العلمي والمعرفي ملك لبني الإنسان في أي زمان ومكان ومن البديهي أن الباحث مهما اتسع علمه، وعظمت خبرته في مجال البحث العلمي فلن يصل إلى حد الاكتفاء أو الاستغناء عن علم الآخرين، وخبراتهم النافعة، وقد أشار القرآن الكريم إلى هذا المعنى في قوله عز وجل: “تَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ” (يوسف: ٧٦).

والمعنى نرفع درجات من نشاء بالعلم النافع، ومعرفة الطرق الموصلة إليه، كما رفعنا درجات يوسف، وكل عالم فوقه من هو أعلم منه، حتى ينتهي العلم إلى عالم الغيب والشهادة (السعدي، ٢٠٠٠، ص ٤٠١) وقد وجه (القرطبي) (العالم إلى احترام من هو أعلم منه، والذهاب إليه بأخذ العلم منه، وقد عبر عن هذا المضمون قوله: «إذا لقي العالم من هو فوقه في العلم كان ذلك يوم غنيمة» (النحلاوي، ١٩٨٦، ص ٧٩) وقد وجه الإمام على رضي الله عنه المسلمين إلى تلمس مواطن العلم، والأخذ بها بغض النظر عن مصدرها بقوله: “الْعِلْمُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ فَخُذُوهُ وَلَوْ مِنْ أَيْدِي الْمُشْرِكِينَ وَلَا يَأْنِفُ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْخُذَ الْحِكْمَةَ مِمَّنْ سَمِعَهَا مِنْهُ” (القرطبي، ١٩٩٤، ص ٤٢١) ودعا (الغزالي) (إلى الانفتاح على العلوم النافعة مهما كانت موضوعاتها، (الغزالي، ٢٠٠٥، ص ٤٢١) وحث (المودودي) (علماء الأمة على دراسة مبادئ الحضارة الغربية، ونصحهم بالارتحال إلى أقطابهم؛ ليتفقهوا في العلوم التي نخضوا بسببها، وليقتبسوا المناهج الصحيحة التي بفضلها تقدمت هذه الأمم (المودودي، ١٩٨٣، ص ٥٠) وأشار (البحيري) إلى إسهام الانفتاح على الخبرات النافعة في حل المشكلات التي يتناولها الباحثون حيث تساعدهم على انتقاء الحلول العصرية لها، (البحيري، ١٩٩٤، ص ٢٥).

وفي ضوء ما سبق ينبغي أن يحرص الباحث على مصاحبة العلماء واقتفاء أثرهم وملازمتهم؛ كي يتعلم منهم، ويستفيد من خبراتهم، اقتداءً بما فعل نبي الله موسى عليه السلام مع الخضر كما جاء في قوله تعالى على لسانه: “قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِي مَا عُلِّمْتَ رُشْدًا” (الكهف: ٦٦).

استدامة البحث العلمي لدى الأساتذة:

يحتاج الباحث التربوي إلى المهمة العالية المتوقدة كي يظل مشتغلاً بالبحث والتأليف، ويقصد هنا بالمهمة العالية “استصغار ما دون النهاية من معالي الأمور، وطلب المراتب السامية” (الحمد، ٢٠٠٥، ص ١٣)، فالمهمة العالية تعني أن لا يقبل الباحث بالقليل مع إمكانية الكثير، ومن الجدير ذكره في هذا المقام أن كثرة الشواغل واللهث وراء حطام الدنيا، ومكاسبها المادية يعيق الباحث عن الاجتهاد في البحث والتأليف، كما أن الباحث يحتاج إلى الاتصاف بالصبر والجلد والمثابرة والعزيمة؛ ليظل نشطاً في البحث والتأليف، وقد لاحظ الباحث من خلال معاشته لواقع الأساتذة الجامعيين ظاهرة الزهد في البحث العلمي وفنور المهمة على مواصلته بمجرد الحصول على الدرجة العلمية المطلوبة، وأكثر ما نجد ذلك لدى الحاصلين على درجة الأستاذية، حيث يقنع الكثير بهذه الدرجة ولا يجتهدون بعدها في إنتاج البحوث والمؤلفات. سئل النبي صلى الله عليه وسلم: أَيُّ الْأَعْمَالِ أَحَبُّ إِلَيَّ؟ قَالَ: “أَدْوَمُهَا وَ إِنْ قَلَّ” وَقَالَ: “أَكْلَفُوا مِنَ الْأَعْمَالِ مَا تُطِيقُونَ” (البخاري، ٢٠٠٢، ص ٩٨). فمن المبادئ الخلقية العالية للعالم أن يكون مثابراً غير متوقف عن البحث، بغية كشف الحقيقة المنشودة، وليس أدل على تحفيز الإسلام على النشاط الدؤوب، والمهمة العالية في الأعمال من قول الرسول (صلى الله عليه وسلم): «إِنْ قَامَتْ عَلَى أَحَدِكُمُ الْقِيَامَةُ، وَفِي يَدِهِ فِئِيلَةٌ فَلْيَعْرِسْهَا» (ابن حنبل، ٢٠٠١، ص ١٢٥١).

وعليه، فمن واجب المنهاج التربوي بكل عناصره، ومنها المحتوى التعليمي، أن ينسجم مع المنظور الإسلامي للفرد والجماعة، وأن يعمل على تفعيل الروح الجماعية لدى المتعلم وفي إطار من الحفاظ على شخصيته أيضاً، وإيجاد التوازن العادل بين نوازعه الإنسانية المتنوعة، فيعمل المحتوى التعليمي على إشعار المتعلم بأنه فرد في جماعة، مسؤول عن نفسه، ومسؤول كذلك عن مجتمعه التعليمي والحياتي، تربطهم جميعاً رابطة الدين والمحبة والتعاون، ولا شك أن هذا الاتزان والاعتدال في المحتوى التعليمي الذي يتلقاه المتعلم في

بناء «التفاعل المجتمعي» الوسطي لديه، هو ما يقود إلى حصولنا على مخرج تعليمي «وسطي» بعيد عن نزعات التطرف والغلو في كل مواقفه ومنها علاقاته مع غيره، ومتسم بالتوازن الذي يثمر قربه من الآخرين وقرب الآخرين منه (خطاطبة، ٢٠١٤).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الحارثي، عبدالرحمن بن محمد (٢٠٢٢) توضيح انعكاسات النفعية على البحث العلمي، وبيان منظور التربية الإسلامية للنفعية في البحث العلمي، وتوضيح انعكاسات التسليع على البحث العلمي، وبيان منظور التربية الإسلامية للتسليع في البحث العلمي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أوضحت النتائج أن النفعيين يتفقون على أن المنفعة هي غاية الخير والأخلاق، فالصدق أو نفي الكذب ليست هي الغاية؛ بل الغاية ما يترتب عليها من نتائج والتي هي في نهاية الأمر منفعة مادية محسوسة، وأن المنفعة في الإسلام قد تكون دنيوية مادية، وقد تكون أخروية، وقد تجمع بين الأمرين بمنهجية قانونية متوازنة تراعى فيها المصلحة العامة والمصلحة الخاصة، وأن من انعكاسات النفعية على البحث العلمي إضعاف الإبداع عند العقل الإسلامي، وانعزاله عن سياقه الاجتماعي أثناء النظر للمشكلات التي يتناولها في البحث العلمي، ومن انعكاسات فكرة التسليع على البحث العلمي أن الإنسان يتحول إلى «شيء» فلا تتجاوز نظره في العلوم السطح المادي وعالم الأشياء، وذلك لأنه يسير وفق نماذج محددة بسيطة، كما لو أنه يتعامل مع المادة ذاتها.

كما هدفت دراسة أبو دف (٢٠٢١) إلى استنباط المبادئ المتعلقة بضبط جودة البحث التربوي من منظور إسلامي، واقتراح سبل لتطويره بجامعاتنا العربية المعاصرة في ضوء تلك المبادئ، مستخدمةً المنهجين: التحليلي النوعي، والمنهج البنائي المعتمد على المجموعة البؤرية، وقد استخدم الباحث في دراسته هذين المنهجين: المنهج التحليلي النوعي للإجابة عن السؤال الأول، والمنهج البنائي للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وكشفت الدراسة عن العديد من المبادئ والتي من أبرزها: الانطلاق من التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة، والتعبد لله بإجراء البحث العلمي، والانحياز إلى النوع لا الكم، والاجتهاد في إتقان الأبحاث وتجويدها، وقد اقترح الباحث سبلاً لتطوير البحث التربوي مرتكزةً على تفعيل تدريس مساق حلقة البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا، وتزويد الباحثين بمواصفات البحث الجيد، وضبط سياسة تقييم الأبحاث التربوية ونشرها، وقد أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية بالجامعات لتطوير المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا وأساتذتهم، في ضوء دراسات تحدد حاجاتهم التدريبية.

وأبضاً هدفت دراسة الوادعي، مسفر (٢٠١٢) توضيح دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي؛ حيث طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٥٠) معلماً للعلوم الشرعية باستخدام استبانة صُممت لغرض الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة العناية بالسمات الشخصية للطلاب الباحث، والمتمثلة في امتلاكه مهارة إدارة الوقت، وتعزيز ثقة الطالب الباحث بنفسه، وتحليه بالأمانة العلمية بما يضمن حقوق الباحثين الآخرين، وتعزيز التواصل ونبذ الغرور، وامتلاكه لمهارات التفكير المنطقي بما يمكنه من تحليل المعلومة والحكم عليها، واتصافه بعلو الهمة والموضوعية، وامتلاكه لمهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات العمل الجماعي ومشاركة المعرفة مع أقرانه في الصف. وتوصلت الدراسة إلى الاهتمام بالمهارات البحثية والعمل على تنميتها وتطويرها لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ومن أبرز تلك المهارات: مهارات القراءة السريعة، والقراءة التحليلية، ومهارة كتابة التقارير البحثية وسماتها الأسلوبية واللغوية، واختيار المنهجية البحثية المناسبة بما يتلاءم مع العمر الزمني والعقلي للطلاب الباحث، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، والقدرة على اختيار المشكلة البحثية ذات

الصلة بالمقرر الدراسي، والتعامل مع مصادر المعلومات وأوعيتها بكافة أشكالها بما يتناسب مع قدرات الطالب الباحث وإمكانياته. وتوصلت إلى الاهتمام بتفعيل الآليات المناسبة لبناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ومن أبرزها: تنظيم مسابقات بحثية بين الطاب بما يحفز مشاركتهم البحثية داخل الصف، وتنظيم زيارات دورية لمكتبة المدرسة والمكتبات العامة المحيطة بالمدرسة، وتدريب الطلبة على تنظيم الأفكار العامة والتفصيلية وفق مخطط بصري تنظيمي.

وعلى الجانب الآخر هدفت تناولت دراسة خوج، فخرية بنت محمد (٢٠٢٠) إشكالية تجاوز بعض الباحثين لمعايير وأخلاقيات البحث العلمي وكيفية التغلب عليها استناداً إلى مرجعية الإسلام التي تضمنتها الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وحفلت بها أعمال مفكري الإسلام في نماذج القيم كالموضوعية، والأمانة والاستقامة والنزاهة والإيثارية وتحقيق النفع العام. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وانتقلت الدراسة إلى جانب التطبيق العملي لهذه القيم في واقع الحياة البحثية ومراحلها في السياق المعاصر. ومن ثم خلصت إلى أهمية التكوين الأخلاقي الإسلامي للبحث العلمي وأن هذا يتم من خلال التكوين الذاتي للباحث المتجذر في إيقاظ ضميره وإرادته الذاتية للتوجه إلى نفع البحث وخيرته وكذلك التكوين المؤسسي من خلال مؤسسات ومراكز البحث التي تباشر تأثيرها في التكوين الأخلاقي للباحث استناداً إلى المرجعية الإسلامية.

بينما هدفت دراسة جوارنة وخطاطبة (٢٠١٩) إلى بيان المفهوم التربوي لأسس المنهاج، وتحديد هذه الأسس في ضوء أصول التربية الإسلامية ويتفرع عن الهدف المحوري بيان مفهوم أسس المنهاج التربوي، وبيان أسس بناء المنهاج التربوي في ضوء أصول التربية الإسلامية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستنباطي لتحقيق أهداف الدراسة. وقد خلصت الدراسة إلى أنّ أسس المنهاج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية تتمحور في أربعة أسس رئيسة، وهي: الأساس العقدي، والتشريعي، والتعبدية، والنفسي، ولا بدّ أن تبدأ هذه الأسس بالأساس العقدي نظراً لأهميته في بناء المنهاج التربوي على تصور واضح وأصيل للإطار الإسلامي، وأنّ أسس المنهاج التربوي، هي: القواعد التي ينطلق منها المنهاج التربوي ويبنى عليها سواءً على المستوى الفردي أو الجماعي نظرياً وتطبيقياً، ومن خلال أسس المنهاج التربوي يتحدد المضمون العلمي والقيمي والتطبيقات والممارسات التربوية وكل الجوانب المتعلقة بالمنهاج التربوي.

كما هدفت دراسة الحبيب، وأبو كريم (١٤٣٤) إلى التعرف على أخلاقيات البحث العلمي لدى طلاب الكليات الإنسانية في جامعة الملك سعود، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في الكليات الإنسانية: (التربية، اللغات والترجمة، الآداب، العلوم الإدارية) والبالغ عددهم (٢٥٠) (فرداً). وقد أظهرت نتائج الدراسة لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية يقابل التقدير بمستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٨)، كما كان حال جميع مجالات الدراسة التقدير بمستوى متوسط، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة الكلية للدراسة تُعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية.

وتناولت دراسة الحارث، فهد (٢٠١٥) بيان مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة، في الجوانب الآتية: الإطار النظري والدراسات السابقة، وإجراءات التطبيق وجمع البيانات، وتحليل البيانات والنتائج وتفسيرها، والأخلاقيات العامة في الكتابة العلمية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الباحة. ومن أبرز نتائج الدراسة: جاء مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة ككل عند مستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٥٢) (من أصل ٣) درجات، وجاء مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة

في جانب إجراءات التطبيق وجمع البيانات عند مستوى مرتفع) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣٩) في حين جاء مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة في جانب الإطار النظري والدراسات السابقة عند مستوى (متوسط) في المرتبة الأخيرة. بمتوسط حسابي (٢,١٥)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة تعود لاختلاف متغير: الدرجة العلمية، والخبرة التدريسية في برامج الدراسات العليا.

كما هدفت دراسة البقعاوي (٢٠١٤) وقد هدفت إلى التعرف على أخلاقيات محكمي البحث العلمي من منظور التربية الإسلامية، وتمت معالجة الموضوع في ضوء المنهج الأصولي القائم على الوصف والاستنباط في حدود توضيح أهم تلك الأخلاقيات، مما أسفر عن مشروعية التحكيم في الفكر التربوي الإسلامي، وأنه مستمد من القرآن الكريم وسنة رسولنا -صلى الله عليه وسلم- وإجماع الأمة، وصنفت إلى خلقية، ومهنية يجب أن يتحلى بها محكمو البحث. وقد توصل البحث إلى بعض النتائج منها: مشروعية التحكيم وأنه ثابت في الكتاب والسنة والإجماع، وأنه تصنف أخلاقيات محكمي البحث العلمي على: خلقية، ومهنية، وأهمية أن يتصف المحكم بالصفات المشار لها، حتى يكون البحث يتصف بالموضوعية والعدل، وشمولية أخلاقيات البحث العلمي في التربية وأنها لا تقتصر على ما يراه الباحث، ولكن هي الأهم، وأوصت الدراسة بعمل دورات وندوات وورش عمل تأهيلية لمحكمي البحوث العلمية، واختيارهم بدقة لمنتج البحوث جادة ومتميزة، ومراجعة المعايير والأنظمة التي تحكم البحوث، واستحداث الجديد منها، ليوكب متطلبات العصر، وتوحيد معايير البحث العلمي وتعميمها على جميع أعضاء هيئة التدريس للتقيد بها.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

1. من حيث منهج الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة المنهج المستخدم كدراسة دراسة الوادعي، مسفر (٢٠٢١)، ودراسة خوج، فخرية بنت محمد (٢٠٢٠)، ودراسة جوارنة وخطاطبة، (٢٠١٩)، ودراسة الحبيب، وأبو كريم (٢٠١٤)، ودراسة الحارث، فهد (٢٠١٥) ودراسة البقعاوي (٢٠١٤). وإن كانت اختلفت في المنهج المستخدم مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أبو دف (٢٠٢١) التي استخدمت المنهج التحليلي النوعي، والمنهج البنائي.

2. من حيث الأداة المستخدمة:

تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسة السابقة في استخدامها الاستبانة كأداة للبحث كدراسة الوادعي، مسفر (٢٠٢١) ودراسة الحبيب، وأبو كريم (١٤٣٤) ودراسة الحارث، فهد (٢٠١٥) بينما اختلفت في الأداة عن بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت فقط على الوصف والتحليل دون تطبيق أدوات كدراسة البقعاوي (٢٠١٤)، ودراسة خوج، فخرية بنت محمد (٢٠٢٠).

3. من حيث عينة الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة كدراسة الوادعي، مسفر (٢٠٢١) التي اعتمدت على معلمي العلوم الشرعية ودراسة الحبيب، وأبو كريم (١٤٣٤) وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في الكليات الإنسانية (التربية، اللغات والترجمة، الآداب، العلوم الإدارية)، ودراسة الحارث، فهد (٢٠١٥) وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الباحة بينما اختلفت عن بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت فقط على الوصف والتحليل دون حاجة إلى عينة، كدراسة البقعاوي (٢٠١٤)، ودراسة خوج، فخرية بنت محمد (٢٠٢٠).

تكمن أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسات الحالية في:

- اختيار عنوان الدراسة وتدقيقه وضبطه.
- بلورة مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها وأهدافها.
- إثراء الجانب النظري للدراسة.
- التعرف على المصادر والمراجع التي تم الرجوع إليها.
- اختيار منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينيتها.
- تصميم أداة الدراسة وتحديد محاورها.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- إجراءات البحث ومنهجه

نوع البحث ومنهجه:

ينتمي البحث الحالي إلى نمط الدراسات الوصفية، وقد اعتمد على المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، ويُعرّف المنهج الوصفي بأنه: «البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها» (عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ٧٤)، والمنهج الوصفي يتميز بقدرته على الحصول على أكبر كمية من البيانات والمعلومات في أقل وقت وجهد وتكلفة؛ ومن ثمّ فإنه يساهم في الحصول على بيانات كمية ضرورية لفهم الواقع والإجابة عن التساؤلات، ويساعد على الوصف ولا يكتفي بوصف البيانات بل يسعى لتحليلها والوصول إلى أحكام يمكن تعميمها.

وهذا هو الهدف الرئيس لهذا البحث، حيث قامت الباحثة بدراسة الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثمّ جمع البيانات وتحليلها عن طريق أداة الدراسة المستخدمة (الاستبانة) لدراسة متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي، كما قامت الباحثة أيضاً من خلال الاستبانة بالتعرف على سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي، ثمّ الكشف عن متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي، ثمّ الوصول إلى بعض الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية، وبعد ذلك قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية وتحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث في العلوم الإنسانية هو المجموع الكلي من المفردات المحدودة أو غير المحدودة، أما مفردات البحث فهي التي تعرف لدى الباحثين بعناصر البحث أو وحدات البحث، وهي الأجزاء المكونة لمجتمع البحث. ويرى عبد الحق وآخرون أن مجتمع

البحث هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث (ص ٩٩). أي أن مجتمع البحث هم جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج البحث، ويتكون مجتمع البحث الحالي من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة في الأقسام التالية: قسم إدارة وأصول التربية، قسم تقنيات التعليم، قسم المناهج والتدريس، قسم التربية الخاصة، والبالغ عددهم (١٣٥) مفردة.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث التي تم تطبيق البحث عليها من (٧٥) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة في الأقسام التالية: قسم إدارة وأصول التربية، قسم تقنيات التعليم، قسم المناهج والتدريس، قسم التربية الخاصة، في العام ١٤٤٣/١٤٤٤هـ، وترجع مبررات اختيار جامعة جدة وكلية التربية بشكل خاص أن هذه الجامعة من خلالها يسهل للباحثة الحصول على الموافقات البحثية لاستكمال البيانات، وتعاون أعضاء هيئة التدريس في تعبئة الاستبانة وسهولة تطبيق أدوات الدراسة والحصول على البيانات.

وقد قامت الباحثة بإرسال أداة البحث (الاستبانة الإلكترونية) لعينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة في أقسامها المختلفة، حيث تم الحصول على عدد (٧٥) من الردود الإلكترونية، وفيما يلي خصائص عينة البحث وفقاً لمتغيرات النوع، والجامعة، والمنصب القيادي، وعدد سنوات الخبرة في الجامعة..

جدول رقم (١) يوضح توصيف عينة الدراسة في ضوء متغيراتها

عينة البحث		متغيرات عينة الدراسة	
	النسبة المئوية	التكرار	
28%	21	ذكر	النوع
72%	54	أنثى	
100%	75	الإجمالي	
4%	3	محاضر	الدرجة العلمية
40%	30	أستاذ مساعد	
36%	27	أستاذ مشارك	
20%	15	أستاذ	
100%	75	الإجمالي	سنوات الخبرة
8%	6	أقل من 5 سنوات	
44%	33	5 إلى أقل من 15	
48%	36	من 15 فأكثر	
100%	75	الإجمالي	التخصص
37.4%	28	قسم إدارة وأصول التربية	
13.3%	10	قسم تقنيات التعليم	
21.3%	16	قسم المناهج والتدريس	
28%	21	قسم التربية الخاصة	
100%	75	الإجمالي	

يتضح من الجدول السابق: أن هناك شمول وتنوع وتباين في متغيرات الدراسة وفق تصنيف العينة؛ حيث أن نسبة ٧٢٪ من عينة البحث من الإناث في الترتيب الأول، ثم نسبة ٢٨٪ ذكور وذلك وفق متغير الجنس، فيما جاءت رتبة (أستاذ مساعد) في صدارة الترتيب بنسبة ٤٠٪، ثم رتبة (أستاذ مشارك) بنسبة ٣٦٪، ثم (أستاذ) بنسبة ٢٠٪، وأخيراً رتبة محاضر وذلك وفق متغير الدرجة العلمية، وفيما يتعلق بسنوات الخبرة جاءت (من ١٥ سنة فأكثر) في الترتيب الأول بنسبة ٤٨٪، ثم (من ٥ لأقل من ١٥ سنة) في الترتيب الثاني بنسبة ٤٤٪، وفي الأخير (أقل من خمس سنوات) بنسبة ٨٪، أما عن متغير التخصص فجاء قسم (إدارة وأصول التربية) في الترتيب الأول بنسبة ٣٧،٤٪، ثم (التربية الخاصة) في الترتيب الثاني بنسبة ٢٨٪، ثم قسم (المناهج والتدريس) في الترتيب الثالث بنسبة ٢١،٣٪، وأخيراً (تقنيات التعليم) بنسبة ١٣،٣٪.

إعداد أداة البحث:

يقصد بأداة البحث أو أداة جمع البيانات: الوسيلة التي تتم بواسطتها عملية جمع البيانات بهدف اختبار فرضيات البحث أو الإجابة على تساؤلاته (العامري، وآخرون، ٢٠١٣: ٢٨٧)، ومن أجل الإجابة عن تساؤلات البحث استخدمت الاستبانة كأداة بحثية يتم عن طريقها جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالبحث بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، التي تطرقت إلى موضوع البحث ومن ثم تحليلها واستخراج النتائج العلمية من خلالها. وقد مرت عملية إعداد وبناء الاستبانة بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة:

هدف البحث الحالي التعرف على متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي، من خلال التعرف على سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي، ثم الوصول إلى بعض الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية.

ب- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

مراجعة الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، مثل دراسة المطيري (٢٠٢٢)؛ الحبيب والشمري (٢٠١٤م)؛ دراسة الحارثي، (٢٠٢٢)؛ دراسة أبو دف (٢٠٢١)؛ دراسة الوادعي (٢٠٢١)؛ دراسة خوج، (٢٠٢٠)؛ دراسة خطاطبة، جوارنة (٢٠١٩)؛ دراسة البعلاوي (٢٠١٤).

- استطلاع رأي عينة من المتخصصين، والاستفادة منهم في تحديد محاور الاستبانة، وكذلك في صياغة العبارات الفرعية المتدرجة من المحاور الرئيسية.

- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، والتي تضمنت ثلاثة محاور، وقد رُوعي عند صياغة فقرات كل بُعد أن تكون في عبارات قصيرة وأن تكون دقيقة وواضحة.

ج- التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي تكونت من جزأين:

القسم الأول: ويتضمن البيانات الشخصية، وتضمن المتغيرات التالية: النوع والدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة والتخصص.

القسم الثاني: ويشتمل على (٥٦) فقرة تقيس محاور البحث (أبعاده) على النحو التالي:

المحور الأول: ويقيس سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي ويتكون من (١٥) عبارة.

المحور الثاني: ويقيس متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي، ويتكون من (٢٣) عبارة.

المحور الثالث: ويقيس الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي ويتكون من (١٨) عبارة.

وقد استخدمت الباحثة مقياساً خماسياً لليكرت، وذلك بوضع خمسة مستويات لقياس درجة الأهمية، بحيث يكون أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة خمسة خيارات: (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة)،

ح- ضبط الاستبانة:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين عددهم (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المتخصصة في مجال التربية؛ وذلك بغرض معرفة ما تقيسه الفقرات من الأداء المطلوب، ومدى صلة فقرات الاستبانة بالمتغير المراد قياسه، وللحكم على الفقرات وصياغتها ودرجة وضوحها ومناسبتها للمحاور، وقد اقترح السادة المحكمين بعض التعديلات المهمة مثل: تعديل بعض الفقرات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى، وإعادة صياغة بعضها، وقد أُجريت التعديلات اللازمة التي أجمع المحكمون عليها.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق أداة الدراسة من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية له، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية قدرها (٢٠) من أعضاء هيئة التدريس، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢) صدق الاتساق الداخلي لاستبيان متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور

إسلامي بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان

(ن = ٢٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية له	
المحور الأول: سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي	
معامل الارتباط	**0.784
المحور الثاني: متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي	
معامل الارتباط	**0.902
المحور الثالث: الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي	
معامل الارتباط	**0.890

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق:

بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية له نحو (٠,٧٨) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة المحور الأول والدرجة الكلية للاستبيان، ونحو (٠,٩٠) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة المحور الثاني والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٨٩) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة المحور الثالث والدرجة الكلية للاستبيان، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بمحاوره الثلاثة.

ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بحساب ثبات أداة البحث عن طريق معادلة ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha وهو مقياس ثبات يعتبر من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس الثبات الداخلي عن طريق حساب درجة ثبات كل محور من محاور البحث، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأداة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3) قيم الثبات للاستبانة ككل وكل بعد منفرداً

أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل ألفا
الاستبانة ككل	56	0.97
المحور الأول	15	0.95
المحور الثاني	23	0.97
المحور الثالث	18	0.96

وبتحليل القيم الإحصائية الواردة في الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات لمحاور وأبعاد الدراسة باستخدام معامل ألفا كرنباخ تراوحت بين (0.95 - 0.97)، وهو ثبات مرتفع، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وأنها صالحة ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1، كما يتضح من الجدول التالي (5)، ثم صنف الباحث تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية: (طول الفئة = أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس. $= (5 - 1) ÷ 5 = 0.8$.

الجدول رقم (4)

درجات فئات معيار نتائج البحث وحدودها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
5	موافق بشدة	4.21	5
4	موافق	3.41	4.20
3	محايد	2.61	3.40
2	غير موافق	1.81	2.60
1	غير موافق بشدة	1	1.80

المعاملات الإحصائية المستخدمة:

- باستخدام برنامج «الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss» تم اللجوء إلى المعاملات الإحصائية التالية:
- التكرارات والنسب المئوية: لوصف خصائص أفراد العينة. وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة البحث ونسب هذه الاستجابات.
- معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- معامل الفا كرونباخ: لحساب ثبات أداة البحث.
- المتوسط الحسابي. لحساب درجات استجابات أفراد البحث على عبارات الاستبانة وذلك لمعرفة مدى ارتفاع وانخفاض استجابات أفراد البحث من المحاور الرئيسة (متوسط العبارات - ومتوسط المحاور).
- الانحراف المعياري. للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد البحث عن كل عبارة من عبارات متغيرات البحث ولكل محور من المحاور الرئيسة والمحاور الفرعية عن متوسطها الحسابي كما تم استخدام الانحراف المعياري في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت وذلك في حال تساوي المتوسطات الحسابية.
- الرتب.

السؤال الأول: ما هي سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5) يوضح التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث حول عبارات (المحور الأول: سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي) (ن = ٧٥)

العينة الكلية									السمات
درجة الموافقة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار					
				موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
مرتفعة بشدة	1	0.49	4.80	0	0	3	9	63	يتسم بالأمانة العلمية والنزاهة ومراعاة الدقة عند النقل والاقتباس من الآخرين.
مرتفعة بشدة	1	0.49	4.80	0	0	3	9	63	يتسم بالتدقيق الشديد عند الاقتباس من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.
مرتفعة بشدة	1	0.40	4.80	0	0	0	15	60	يلتزم بالأسلوب العلمي السليم في تنظيم محتويات البحث وطرق جمع المعلومات والبيانات.
مرتفعة بشدة	2	0.51	4.76	0	0	3	12	60	يلتزم بالميثاق الأخلاقي في التعامل مع أفراد عينة البحث.
مرتفعة بشدة	2	0.51	4.76	0	0	3	12	60	يملك الإمكانيات العلمية والمهارة اللازمة لإنجاز البحث العلمي.
مرتفعة بشدة	3	0.54	4.68	0	0	3	18	54	يتجرد من التبعية فيكون له رأي علمي مستقل فيما يقوم به من بحث.
مرتفعة بشدة	4	0.62	4.64	0	0	6	15	54	يتحمل مسؤولية ما يكتب وينشر من أقوال ونصوص منسوبة له أو لغيره في بحثه.
مرتفعة بشدة	4	0.56	4.64	0	0	3	21	51	ينطلق في بحثه من التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة.
مرتفعة بشدة	4	0.56	4.64	0	0	3	21	51	يملك القدرة على التعاون والمشاركة مع الآخرين في تبادل المعارف والخبرات العلمية.
مرتفعة بشدة	4	0.56	4.64	0	0	3	21	51	يسعى جاهداً للإلمام بمتطلبات البحث قبل الشروع فيه.
مرتفعة بشدة	5	0.56	4.60	0	0	3	24	48	يضع الخطة البحثية المناسبة لإنجاز البحث وفقاً لخطة زمنية محددة.
مرتفعة بشدة	5	0.49	4.60	0	0	0	30	45	يجيد التعبير عن مقصود وصياغة بحثه بألفاظ سليمة وواضحة.
مرتفعة بشدة	6	0.57	4.56	0	0	3	27	45	يجتهد في اكتساب الخبرات التي تفيدته وتصلق شخصيته البحثية.

مرتفعة بشدة	7	0.50	4.52	0	0	0	36	39	يتملك القدرة على توجيه السؤال والاستفسار عن متغيرات البحث بحرفية.
مرتفعة بشدة	8	0.50	4.48	0	0	0	39	36	يترجم أفكاره إلى أفعال سلوكية يطبقها في حياته المهنية والعلمية.
مرتفعة بشدة		0.52	4.66	الإجمالي					

ويتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لسمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي قد تراوحت ما بين (٠,٨٠)؛ و(٤,٤٨)؛ وعكست درجة المتوسط الإجمالي والمقدرة بـ «٤,٦٦» للمحور الأول (سمات الشخصية البحثية من منظور إسلامي) نسب موافقة (مرتفعة بشدة) من قبل عينة البحث على مضمون عبارات هذا المحور. حيث جاءت عبارة (يتسم بالأمانة العلمية والنزاهة ومراعاة الدقة عند النقل والاقتباس من الآخرين، ويتسم بالتدقيق الشديد عند الاقتباس من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، يلتزم بالأسلوب العلمي السليم في تنظيم محتويات البحث وطرق جمع المعلومات والبيانات) في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي قيمته ٤,٨٠ وانحراف معياري قيمته ٠,٤٩، فيما جاءت عبارة (يترجم أفكاره إلى أفعال سلوكية يطبقها في حياته المهنية والعلمية) في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي قيمته ٤,٤٨ وانحراف معياري قيمته ٠,٥٠.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري تراوحت ما بين (٠,٤٠ - ٠,٦٢)، وهذا يدل على أن مقدار تشتت أفراد مجتمع البحث عن المتوسط الحسابي لكل سمة من سمات الشخصية البحثية كان متقارباً، وأن أقل انحراف معياري بلغت قيمته (٠,٤٠) كان للعبارة (يلتزم بالأسلوب العلمي السليم في تنظيم محتويات البحث وطرق جمع المعلومات والبيانات) مما يعني أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها أفراد عينة البحث، وبلغت أكبر قيمة للانحراف المعياري (٠,٦٢) للعبارة (يتحمل مسؤولية ما يكتب وينشر من أقوال ونصوص منسوبة له أو لغيره في بحثه) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة البحث.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة على ما أكدت عليه العديد من الكتابات والدراسات التربوية عن سمات وصفات الشخصية البحثية منها ما أكد عليه دراسة العسكري (٢٠٠٤)؛ دراسة عبد الحي (٢٠٠٨)؛ (small 2010)؛ دراسة (pual & Ku-mar 2013) ودراسة (kour 2014)؛ دراسة الحبيب وأبو كريم (٢٠١٤).

وترى الباحثة أن الشخصية البحثية لا بد أن تتسم بالأمانة العلمية والنزاهة ومراعاة الدقة عند النقل والاقتباس من الآخرين، وقد يعود ذلك إلى أن الأمانة العلمية وجدت اهتماماً بالغاً في الأصول الإسلامية ولدى علماء ومفكري الإسلام وكانت الأمانة العلمية من محددات المنهج العلمي عند علماء المسلمين، والأمانة العلمية هي التي يطبقها الباحث في كافة خطوات بحثه التزاماً بحديث الرسول (صلى الله عليه وسلم): «إِنَّ الْأَمَانَةَ نَزَلَتْ فِي جَنُودِ قُلُوبِ الرِّجَالِ»، وفي القرآن الكريم: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ» (الأنفال: ٢٧).

كما ترى الباحثة أنه يجب على الشخصية البحثية أن تلتزم بالأسلوب العلمي السليم في تنظيم محتويات البحث وطرق جمع المعلومات والبيانات، وذلك انطلاقاً من قوله صلى الله عليه وسلم: (إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتْقِنَهُ) (رواه الألباني، ١٨٨٠)، فإتقان العمل مطلوب شرعاً في كل الأمور، والقيام بأداء العمل دون خلل والالتزام بمتطلباته، وأن الاتقان صفة من صفات الله عز وجل يقول تعالى: ﴿صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ (سورة النمل آية ٨٨)، لذلك كان من باب أخرى أن يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي السليم في تنظيم بحثه. كما أنه عليه أن يظهر شخصيته من خلال ترجمة أفكاره إلى أفعال سلوكية يطبقها في حياته المهنية والعلمية، فالسلوك الفعلي مفتاح شخصية الإنسان وهو المعبر عنها والكاشف عن مكنونات شخصيتها والناطق بأسرارها، لذلك كان السلوك القويم عنواناً للشخصية السوية. يقول الله تعالى: ﴿وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ* أُولَئِكَ الْمُقَرَّبُونَ* فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ* ثَلَاثَةٌ مِنَ الْأَوَّلِينَ* وَقَلِيلٌ مِنَ الْآخِرِينَ﴾ (سورة الواقعة آية ١٠-١٤)، فالمبادرة بالسلوك الفعلي والمسابقة في الخير وتحصيل كل ما هو نافع خير له ولاسهاماته البحثية، فالباحث لا بد أن يسلك السلوك الفعلي في فهم ووعي أساليب البحث والكتابة، ثم يشرع في تطبيقها ويسأل ويستفسر عما يُشكل عليه حتى يصل إلى بحث مميز ونافع يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع والفائدة. وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (سورة الصف آية ٢)، فقد ذم سبحانه وتعالى من لم يوافق قوله عمله.

كما أن الشخصية البحثية لا بد أن تتسم بالتدقيق الشديد عند الاقتباس من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، فترى الباحثة أن الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف ليس شأنه شأن أي اقتباس آخر، بل ينبغي تحري الدقة والإحكام عند النقل منه، فالأقتباس منه محكوم بقواعد ومضبوط بضوابط ومحفوف بشروط تمنع من الوقوع في التجاوز والغلط. ولعل هذا يتفق مع نتيجة دراسة أبو زينة، والحواري (٢٠٢٠) التي أشارت إلى ضوابط الاقتباس من القرآن الكريم والحديث وأن الآية القرآنية أو الجملة الحديثية لا بد أن تكون مستعمله بالمعنى الصحيح.

وتتفق النتائج السابقة مع ما أكدت عليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (محمود، ٢٠٠٦)؛ الشافعي وعثمان (٢٠١٢)؛ حماد (٢٠١٤)، كما سنت له الجامعات المختلفة على الصعيد المحلي والدولي القوانين التي تجرم السرقات العلمية بشتى صورها، كما حددت مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية KACST (٢٠١٧) أهم ضوابط الأمانة العلمية وإجراءات التعامل مع المخالفات. إلا أن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة أبا حسين (٢٠١٨) والتي جاءت فيها الأمانة العلمية في الترتيب الثالث، إلا أن نتائج تلك الدراسة أكدت على أن الدقة العلمية جاءت في الترتيب الأول.

■ السؤال الثاني: ما متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية من منظور إسلامي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (6) يوضح التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث حول عبارات (المحور الثاني: متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي) (ن = ٧٥)

العينة الكلية									المتطلبات
درجة الموافقة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار					
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
مرتفعة بشدة	1	0.19	4.96	0	0	0	3	72	توظيف الاقتباسات في مكانها ووضعها في سياق مترابط يقدم أفكارًا واضحة.
مرتفعة بشدة	1	0.19	4.96	0	0	0	3	72	دقة التوثيق للاقتباسات من المصادر والمراجع لا سيما فيما يخص الأحاديث النبوية الشريفة.
مرتفعة بشدة	2	0.27	4.92	0	0	0	6	69	تطبيق الباحث الأمانة العلمية في كافة خطوات البحث.
مرتفعة بشدة	2	0.27	4.92	0	0	0	6	69	الترتيب الصحيح لكل عناصر البحث وفقًا للسلم المعرفي ابتداءً بالمقدمة حتى النتائج والتوصيات.
مرتفعة بشدة	2	0.27	4.92	0	0	0	6	69	أن يقصد الباحث الحقيقية سواء اتفقت مع رؤية الباحث أو اختلفت.
مرتفعة بشدة	3	0.32	4.88	0	0	0	9	66	صدق الباحث مع نفسه بأن يكون لديه المؤهلات المعرفية والقدرات العقلية والمتطلبات اللازمة لبحثه.
مرتفعة بشدة	3	0.32	4.88	0	0	0	9	66	تحري الحقيقة والتوكل على الله في تحقيق ما يصبو إليه من إنجاز علمي.
مرتفعة بشدة	3	0.32	4.88	0	0	0	9	66	الاهتمام بالاجتماع وقضايا وحاجاته التنموية الأساسية.

مرتفعة بشدة	3	0.32	4.88	0	0	0	9	66	ظهور شخصية الباحث كناقد ومحلل لا مجرد ناقل للمعلومات والمعارف.
مرتفعة بشدة	3	0.32	4.88	0	0	0	9	66	تنقيف الباحث بثقافة أخلاقية تبرز اهتمام القرآن الكريم وهدى المصطفى (صلى الله عليه وسلم).
مرتفعة بشدة	3	0.32	4.88	0	0	0	9	66	سلامة اللغة ووصانتها والاستعانة بأهل الاختصاص حتى يخرج بحثه سليماً خالياً من الأخطاء اللغوية.
مرتفعة بشدة	4	0.36	4.84	0	0	0	12	63	تحقيق مقاصد سامية وأخلاقية باتباعه معايير ومناهج بحث أخلاقية تتوافق مع القيم والآداب الإسلامية.
مرتفعة بشدة	4	0.36	4.84	0	0	0	12	63	التجرد من الميول والأهواء الذاتية وعدم التعصب لمذهب فكري أو اتجاه علمي أو نظري.
مرتفعة بشدة	5	0.40	4.80	0	0	0	15	60	النية الجيدة الدافعة للباحث في إجادة عمله وبحثه، وتحويل النية إلى عمل تجاه الآخرين.
مرتفعة بشدة	5	0.40	4.80	0	0	0	15	60	البحث في الكون والتفكير والتدبر في ملكوت الله ضمن المسؤولية التي حملها الله عز وجل للإنسان.
مرتفعة بشدة	5	0.49	4.80	0	0	3	9	63	بناء التصور الكامل عن البحث والتزام أبعدياته بكل مصداقية وموضوعية.
مرتفعة بشدة	5	0.49	4.80	0	0	3	9	63	البعد عن تركيبة النفس والتناصر بدلاً من التحاسد.
مرتفعة بشدة	5	0.40	4.80	0	0	0	15	60	احترام حرية المفحوص وعدم استخدام ضغوط مادية أو معنوية على المفحوص عند الاستجابة.
مرتفعة بشدة	5	0.40	4.80	0	0	0	15	60	التحلي بخلق الاعتراف بحقوق الآخرين وأن بحثه إضافة لما سبقه، مبني على النتائج السابقة.
مرتفعة بشدة	5	0.40	4.80	0	0	0	15	60	الدقة في اختيار متغيرات البحث وتجنب محاكاة وتكرار متغيرات في أبحاث سابقة دون تغيير.
مرتفعة بشدة	6	0.45	4.72	0	0	0	21	54	تحري متغيرات البحث وبذل الجهد والوقت لحين الحصول على النتائج السليمة.
مرتفعة بشدة	6	0.53	4.72	0	0	3	15	57	الانطلاق من مشكلة جديدة وواقعية، أو دراسة تستهدف تأصيل موضوع جديد في التربية.
مرتفعة بشدة	6	0.45	4.72	0	0	0	21	54	استخدام نتائج البحث في خدمة المجتمع وعدم تحقيق مكاسب فئوية أو مآرب أيديولوجية وسياسية.
مرتفعة بشدة		0.35	4.84	الإجمالي					

ويتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمتطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي تراوحت ما بين (٤,٩٦ : ٤,٧٢)؛ وعكست درجة المتوسط الإجمالي والمقدرة بـ «٤,٨٤» للمحور الثاني حول (متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي) نسب موافقة (مرتفعة بشدة) من قبل عينة البحث على مضمون عبارات هذا المحور. حيث جاءت عبارة (توظيف الاقتباسات في مكانها ووضعها في سياق مترابط يقدم أفكارًا واضحة، ودقة التوثيق للاقتباسات من المصادر والمراجع لا سيما فيما يخص الأحاديث النبوية الشريفة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٩٦)، وانحراف معياري (٠,١٩)، فيما جاءت عبارة (تحري متغيرات البحث وبذل الجهد والوقت لحين الحصول على النتائج السليمة، والانطلاق من مشكلة جديدة وواقعية، أو دراسة تستهدف تأصيل موضوع جديد في التربية، واستخدام نتائج البحث في خدمة المجتمع وعدم تحقيق مكاسب فئوية أو مآرب أيديولوجية وسياسية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٤,٧٢) وانحراف معياري (٠,٤٥).

كما يتضح من الجدول أن قيم الانحراف المعياري تراوحت ما بين (٠,١٩ - ٠,٥٣)، وهذا يدل على أن مقدار تشتت أفراد مجتمع البحث عن المتوسط الحسابي لكل مطلب من متطلبات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي لم يكن متقاربًا، وأن أقل انحراف معياري بلغت قيمته (٠,١٩) كان للعبارتين (توظيف الاقتباسات في مكانها ووضعها في سياق مترابط يقدم أفكارًا واضحة، دقة التوثيق للاقتباسات من المصادر والمراجع لا سيما فيما يخص الأحاديث النبوية الشريفة) وهي نفسها العبارات التي جاء متوسطها الحسابي في الترتيب الأول مما يعني أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها أفراد عينة البحث، وبلغت أكبر قيمة للانحراف المعياري (٠,٥٣) للعبارتين (الانطلاق من مشكلة جديدة وواقعية، أو دراسة تستهدف تأصيل موضوع جديد في التربية، استخدام نتائج البحث في خدمة المجتمع وعدم تحقيق مكاسب فئوية أو مآرب أيديولوجية وسياسية).

وترى الباحثة أن الشخصية البحثية يجب عليها «توظيف الاقتباسات في مكانها ووضعها في سياق مترابط يقدم أفكارًا واضحة» وعليها أن تراعي دقة الاقتباس وتوظيفها في المكان المناسب، فتقتبس النص دون تحريف سواءً بالحذف أو الإضافة حتى لا يشوه المعنى، وعلى الشخصية البحثية أن تورد الاقتباس كما أورده المؤلف وليس كما يفهمه الباحث، وأن يدقق في الاقتباس فيختار الباحث آليات الاقتباس التي تضمن ثقة القارئ في البحث، كما يجب عليه أن يعمل على «دقة التوثيق للاقتباسات من المصادر والمراجع لا سيما فيما يخص الأحاديث النبوية الشريفة» فالأمانة تقتضي دقة النقل كإبراز بيانات المصدر المنقول عنه، ولعل هذا الالتزام بدقة التوثيق من قبل الباحثين من شأنه إشاعة روح العدل والإنصاف والشعور بالراحة والطمأنينة في المجتمعات البحثية التي حثت عليها التربية الإسلامية. كما أنه لا يكون في الاقتباس تنقيص أو مخالفة للنص المقتبس منه فإذا ضَمَّنَ الْمُتَكَلِّمُ كَلَامَهُ قَرَأْنَا أَوْ حَدِيثًا، يُشْتَرَطُ عَلَيْهِ أَلَّا يَتَعَرَّضَ إِلَى تَقْصِصِ شَيْءٍ مِنْ حُكْمِ تِلْكَ الْآيَةِ، أَوْ يَتَعَرَّضَ إِلَى نَقِيضِ نَصِ نَبِيِّ شَرِيفٍ، وَالْأَيُّضَ ضَمَّنَ كَلَامَهُ تَنْقِصَ أَحَدٍ ذَلَّتْ الْآيَاتُ عَلَى تَعْظِيمِهِ، وَأَنْ تَكُونَ الْجُمْلَةُ الْقُرْآنِيَّةُ أَوْ الْجُمْلَةُ الْحَدِيثِيَّةُ مُسْتَعْمَلَةً فِي مَعْنَى عَرَبِيٍّ مُسْتَقِيمٍ، وَلَوْ لَمْ يَكُنْ هُوَ الْمَعْنَى الْمُرَادَ مِنْهَا فِي النَّصِّ الْمَقْتَبَسِ مِنْهُ.

وترى الباحثة أن (الانطلاق من مشكلة جديدة وواقعية، أو دراسة تستهدف تأصيل موضوع جديد في التربية)، يرتبط بخصائص معينة للمشكلة مثل الجدة، والأصالة، والابتكار، بمعنى أن تكون المشكلة جديدة ومبتكرة لم يسبق دراستها من جانب باحثين آخرين، ومما يساعد في ذلك القدرات والخصائص العقلية للشخصية البحثية من ناحية، والمسح الشامل للدراسات والبحوث السابقة من ناحية أخرى. كما ترى الباحثة أن (استخدام نتائج البحث في خدمة المجتمع وعدم تحقيق مكاسب فئوية أو مآرب أيديولوجية وسياسية) هو معيار النفع في البحث العلمي، وكذلك أن يكون ذا قيمة علمية، وأن يرتبط باهتمامات المجتمع وقضايا ومشكلاته، ويعكس حاجاته التنموية الأساسية، فالأصل في البحث العلمي أن يستهدف إنتاج العلم والمعرفة، وكان من دعاء النبي (صلى الله عليه وسلم) إذا صلى الصبح يدعو: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ عِلْمًا نَافِعًا، وَرِزْقًا طَيِّبًا، وَعَمَلًا مُتَقَبَّلًا» وقد رغب الرسول المعلم (صلى الله عليه وسلم) الناس في تقديم النفع للناس بقوله: «أَحَبُّ النَّاسِ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ»، كما أنه يجب على الشخصية البحثية أن تتجرد من الميول والأهواء الذاتية وألا تعصب لمذهب فكري أو اتجاه علمي أو فئة معينة أو مفكر بعينه وإنما على الشخصية البحثية أن تنشئ الحقيقة وليس غيرها، سواءً اتفقت مع ميول الباحث أو لم تتفق معه وقد أيد ذلك ما جاء في القرآن الكريم: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَا نُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا ۖ اْعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى ۖ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ» (المائدة: ٨).

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة على ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسة القيسي (٢٠١٢) ودراسة قاسم (٢٠١٢) والتي أكدت أنه كلما كانت المدخلات التربوية تتصف بالاعتدال بالتالي ستكون عملياتها التربوية متزنة وستكون مخرجاتها التعليمية تميل إلى الاعتدال والخيرية. كما اتفقت مع ما أشارت إليه دراسة الحبيب والشمري (٢٠١٤) في أن امتلاك الباحثين لأخلاقيات البحث العلمي يعد مقياساً لجودة التعليم الجامعي. وكذلك ما ذكره الحربي (٢٠١٥) على ضرورة التمسك بالجانب الأخلاقي في البحث العلمي حتى يتسنى توافر جودة الشخصية البحثية.

السؤال الثالث: ما الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية في الجامعات السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7) يوضح التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث حول عبارات (المحور الثالث: الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي) (ن=٧٥)

العينة الكلية									المتطلبات
درجة الموافقة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار					
				موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	
مرتفعة بشدة	1	0.32	4.88	0	0	0	9	66	الالتزام بالقواعد العلمية والمنهجية في اختيار العينة البحثية ومجتمع البحث قبل بدء التطبيق الميداني.
مرتفعة بشدة	1	0.32	4.88	0	0	0	9	66	الالتزام الأخلاقي النابع من استقامته الشخصية لتصل إلى توافق عمله البحثي مع مقتضيات النزاهة العلمية.
مرتفعة بشدة	2	0.36	4.84	0	0	0	12	63	إلزام الباحث بتوخي المصادقية والنزاهة عند تصميم أدوات جمع البيانات ومصادر البيانات وحدائتها.
مرتفعة بشدة	2	0.36	4.84	0	0	0	12	63	اللجوء إلى المرجعيات المعتمدة بما، واستشارة ذوي الخبرة والرأي يعين في تحري الموضوعية المنشودة.
مرتفعة بشدة	2	0.36	4.84	0	0	0	12	63	الربط بين النظرية والممارسة؛ ليصبح البحث وسيطاً خصباً لتنمية الفرد الباحث وجماعة الباحثين.
مرتفعة بشدة	2	0.36	4.84	0	0	0	12	63	انتقاء الدوريات العلمية الرصينة بدافع الاستفادة من التغذية الراجعة التي تسهم في تجويد بحثه وتطوير إمكاناته.
مرتفعة بشدة	2	0.36	4.84	0	0	0	12	63	تشجيع الباحثين على التوظيف الجيد للمستحدثات التكنولوجية في البحث العلمي.
مرتفعة بشدة	2	0.36	4.84	0	0	0	12	63	مراعاة الأهداف البحثية للإمكانات والموارد المتاحة والاستفادة منها لتحقيق جودة الشخصية البحثية.
مرتفعة بشدة	2	0.37	4.84	0	0	0	12	63	تطبيق النموذج الإسلامي في عملية المراجعة والمراقبة لتحقيق جودة الشخصية البحثية.

مرتفعة بشدة	3	0.49	4.80	0	0	3	9	63	التزام الباحث بصدق الاستنتاجات والتوصيات في ضوء المقدمات والإطارات المرجعية.
مرتفعة بشدة	3	0.40	4.80	0	0	0	15	60	تزويد الباحثين بقائمة مواصفات للشخصية البحثية الجيدة وربطها بالمنظور الإسلامي.
مرتفعة بشدة	4	0.42	4.76	0	0	0	18	57	عقد المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تناول جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي.
مرتفعة بشدة	4	0.42	4.76	0	0	0	18	57	تبني آليات محددة لضبط جودة الأبحاث التربوية بحيث تقوم على مراعاة النوعية وجدية التقييم للأبحاث.
مرتفعة بشدة	5	0.53	4.72	0	0	3	15	57	بيان نوعية المنفعة المتحققة من البحث كالعوائد الثقافية والدينية والمعنوية.
مرتفعة بشدة	5	0.53	4.72	0	0	3	15	57	إفساح المجال لمزيد من الحرية الأكاديمية في اختيار الموضوعات؛ حتى يخرج بحث تتحقق فيه المنافع العامة والخاصة.
مرتفعة بشدة	5	0.53	4.72	0	0	3	15	57	توفير الدورات التدريبية وورش العمل التي تنمي مهارات وأخلاقيات البحث العلمي لدى الباحثين.
مرتفعة بشدة	6	0.46	4.68	0	0	0	24	51	تقديم نماذج من القيم التي يتحلى بها علماء المسلمين كقيم الأمانة، والمسؤولية، والموضوعية، والنزاهة.
مرتفعة بشدة	7	0.56	4.64	0	0	3	21	51	التأكيد على التزام الباحث باختيار موضوع يحقق ضرورة ملحة ونفع كافة أطراف العملية البحثية.
مرتفعة بشدة		0.41	4.79	الإجمالي					

ويتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية للآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي تراوحت ما بين (٤,٨٨ : ٤,٦٤)؛ وعكست درجة المتوسط الإجمالي والمقدرة بـ «٤,٧٩» للمحور الثالث حول (الآليات المقترحة لتحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي) نسب موافقة (مرتفعة بشدة) من قبل عينة البحث على مضمون عبارات هذا المحور. حيث جاءت عبارة (الالتزام بالقواعد العلمية والمنهجية في اختيار العينة البحثية ومجتمع البحث قبل بدء التطبيق الميداني، الالتزام الأخلاقي النابع من استقامته الشخصية لتصل إلى توافق عمله البحثي مع مقتضيات النزاهة العلمية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٨٨) وانحراف معياري (٠,٣٢)، فيما جاءت عبارة (التأكيد على التزام الباحث باختيار موضوع يحقق ضرورة ملحة ونفع كافة أطراف العملية البحثية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٤,٦٤) وانحراف معياري (٠,٥٦).

كما يتضح من جدول (٨) أن قيم الانحراف المعياري تراوحت ما بين (٠,٣٢ - ٠,٥٦)، وهذا يدل على أن مقدار تشتت أفراد مجتمع البحث عن المتوسط الحسابي لكل آلية من آليات تحقيق جودة الشخصية البحثية من منظور إسلامي متقارباً، وأن أقل انحراف معياري بلغت قيمته (٠,٣٢) وكان للعبارتين (الالتزام بالقواعد العلمية والمنهجية في اختيار العينة البحثية ومجتمع البحث قبل بدء التطبيق الميداني، الالتزام الأخلاقي النابع من استقامته الشخصية لتصل إلى توافق عمله البحثي مع مقتضيات النزاهة العلمية) وهي نفسها العبارات التي جاء متوسطها الحسابي في الترتيب الأول مما يعني أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها أفراد عينة البحث، وبلغت أكبر قيمة للانحراف المعياري (٠,٥٦) للعبارتين (التأكيد على التزام الباحث باختيار موضوع يحقق ضرورة ملحة ونفع كافة أطراف العملية البحثية).

وتفسر الباحثة أن التزام الشخصية البحثية بالقواعد العلمية والمنهجية في اختيار العينة البحثية ومجتمع البحث قبل بدء التطبيق الميداني يعد من مظاهر الإتقان في البحث العلمي، وهي مسألة شغلت العلماء المسلمين الأوائل فسلخوا سبلاً كثيرة تستلزم تربية الشخصية البحثية على الإتقان وتحسين الأداء، وما من شك في أن التزام الباحث التربوي بالقواعد العلمية والمنهجية في البحث العلمي المتعارف عليها، يقي الباحث من الوقوع في الكثير من الأخطاء المنهجية أثناء إجراء بحثه، كما أنه على الباحث أن يكون مدرّكاً لمحددات بحثه، فانتهاء عينة الدراسة، وضبط المتغيرات وطرق المعالجة الإحصائية من شأنها أن تعزز الصدق الخارجي للبحث. وكذلك عدم التغيير أو التزوير في البيانات، لأن ذلك يلغي صحة النتائج التي تم التوصل إليها في الالتزام بأساليب موضوعية عند جمع البيانات.

كما ترى الباحثة أن الالتزام الأخلاقي للشخصية البحثية لا بد أن يكون نابغاً من استقامته الشخصية لتصل إلى توافق عمله البحثي مع مقتضيات النزاهة العلمية وذلك استناداً إلى مرجعية الإسلام التي تضمنت الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وحفلت بها أعمال مفكري الإسلام في نماذج القيم كالموضوعية، والأمانة والاستقامة والنزاهة والإيثارية وتحقيق النفع العام، إلى جانب التطبيق العملي لهذه القيم في واقع الحياة البحثية ومراحلها في السياق المعاصر. كما أن التكوين الأخلاقي الإسلامي للشخصية البحثية يتم من خلال التكوين الذاتي للباحث المتجذر في إيقاظ ضميره وإرادته الذاتية للتوجه إلى نفع البحث وخيريته وكذلك التكوين المؤسسي من خلال مؤسسات ومراكز البحث التي تباشر تأثيرها في التكوين الأخلاقي للباحث استناداً إلى المرجعية الإسلامية. كما ترى الباحثة أن الشخصية البحثية لا بد أن تلتزم باختيار موضوع يحقق ضرورة ملحة ونفع كافة أطراف العملية البحثية، فمقياس العلم النافع إنما هو العلم الذي يصبُّ في مصلحة الأمة، وإقامة الدين فهو نفع شامل وطموح، وقد حرص العلماء المسلمون من أهل السلف على التماس الشيء النافع في بحثهم وتأليفهم، فمن مقاصد البحث والتأليف نفع الناس، وإفادتهم بتوضيح المبهم، وإكمال الناقص، أو تهذيب وترتيب المسائل، ويشير الإمام الغزالي إلى أنه: ليس هناك فرض كفاية أهم من الاشتغال بالوقائع الملمة بالناس وقد دعا كذلك إلى الانفتاح على العلوم النافعة مهما كانت موضوعاتها.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أكدته نتائج دراسة حجر (٢٠٠٩)؛ دراسة خوج (٢٠٢٠)؛ دراسة الوادعي (٢٠٢١)؛ دراسة أبو دف (٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود العديد من الآليات التي تسهم في تحقيق جودة الشخصية البحثية والتي تستند على مرجعية الإسلام التي تضمنت الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وحفلت بها أعمال مفكري الإسلام. كما أن نتائج البحث الحالي تتفق مع ما أكد عليه مركز الاخلاقيات العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠١٤)، وما جاء في مقترحات لجنة الأمانة العلمية بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (٢٠١٧).

التوصيات:

١. وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تورد بعض التوصيات وهي كالتالي:
٢. تنمية الوعي الأكاديمي لدى الباحثين وأعضاء هيئات التدريس في الجامعات ومراكز البحث العلمي، بأصول البحث التربوي وقواعده وضوابطه، بما يتناسب مع كل تخصص علمي ومجال بحثي، بحيث ينطلق من مبادئ التربية الإسلامية السمحة.
٣. اعتماد معيار جودة الشخصية البحثية القائم على الالتزام الصارم بقواعد وضوابط وأخلاقيات البحث العلمي، على رأسها مفهوم النزاهة والأمانة العلمية في إجراء البحوث التربوية وتطبيقها.
٤. اجتهد الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بكلليات التربية في تعزيز قيمة التعبد لله بإجراء البحث التربوي بحيث تتحول إلى ضابط يوجه سلوكهم وممارستهم البحثية.
٥. تبني آليات محددة لضبط جودة الأبحاث التربوية المقدمة في المؤتمرات العلمية بحيث تقوم على أساس مراعاة النوعية وجدية التقييم للأبحاث؛ بحيث تصبح منتجة ونافعة وتخدم المجتمع وأفراده لتعم الفائدة.
٦. اهتمام كليات التربية بالجامعات السعودية بعقد دورات تدريبية لتطوير المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا

وأساتذتهم، لمناقشة قضايا البحث التربوي من منظور التربية الإسلامية وتبادل الخبرات فيما بينهم.

٧. بروز شخصية الباحث - من خلال بحثه - كناقذ لا مجرد ناقل للمعلومات، بحيث تظهر شخصيته في دقة اختيار المنقولات، وحسن توظيفها في مكانها ووضعها في سياق مترابط يقدم أفكارًا واضحة.
٨. مراعاة الوسطية والاعتدال في تقييم الأبحاث فعند إبراز نقاط الضعف في البحث ينبغي لزوم الإحجام عن المبالغة التي تبخس جهد الباحث، ومن جهة أخرى يفترض عدم المبالغة في تقدير الجهد المبذول وإعطاؤه أكثر مما يستحق، فالأمر ينبغي أن يكون وسطاً بين التهوين والتهويل.
٩. الإعداد الجيد للشخصية البحثية في ضوء أصول التربية الإسلامية، من خلال إقرار تدريس البحث التربوي من منظور إسلامي في البرامج التي لا تشمل خططها هذا المقرر.
١٠. ضرورة إعادة النظر في مقررات الدراسات الإسلامية من خلال تضمينها عددًا من الموضوعات البحثية، والتي تساعد الباحث على توظيف مهاراته وقدراته المعرفية والبحثية في البحث عن المعلومة وتقييمها بالصورة الصحيحة.
١١. ضرورة الأخذ بأصول التربية الإسلامية من قبل خبراء التربية؛ لتأصيل أسس بناء البحث التربوي وتطبيقاتها، والعمل على دمج الأسس التربوية للمنهج التربوي، والمستقاة من أصول التربية الإسلامية في المقررات النظرية والعملية في الجامعات والمؤسسات التربوية المضطلعة بإعداد الباحثين.
١٢. توجيه الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى ضرورة دراسة التراث العلمي العربي والإسلامي لتأصيل القضايا التي يدرسونها في الوقت الحاضر وإثراء الفكر التربوي في هذا الجانب.
١٣. يجب أن تضع الجهات المختصة الضوابط التي تناسب بها الباحثين الذين يخلون بمعايير أخلاقيات البحث العلمي أو يعد ضمن معايير تقييم البحوث كشرط لاعتماد درجاتها ومنحها.
١٤. تضمين المواثيق الأخلاقية في كافة التخصصات التربوية وإبراز المضامين الإسلامية في هذه المواثيق. واتخاذ إجراءات حازمة لمواجهة السرقات العلمية والتجاوزات من قبل البعض وتغليط العقوبات في اللوائح المنظمة.

- البحيري، خلف محمد. (١٩٩٤). أخلاق البحث العلمي في المجالات الاجتماعية. مجلة دراسات تربوية، (٧٢)، ٢٥-٧٥.
- أبا حسين، أسماء بنت محمد بن عثمان. (٢٠١٨). واقع تطبيق طالبات الدراسات العليا التربوية لأخلاقيات البحث التربوي في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية- دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩).
- ابن الجوزي، أبو الفرج. (١٩٩٣). صيد الخاطر. تحقيق (عبد الرحمن البر). دار النفيس.
- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد. (٢٠٠١). مسند الإمام أحمد (تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرون، جز ٢٠). مؤسسة الرسالة.
- أبو السعود، العماد محمد بن محمد. (د.ت). تفسير أبو السعود - إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (ج. ٥). دار إحياء التراث العربي.
- أبو داود، سلمان بن الأشعث. (د.ت). سنن أبو داود (تحقيق محمد محيي عبد الحميد، ج. ٣). المكتبة العصرية.
- أبو دف، محمود خليل صالح. (٢٠٢١). مبادئ ضبط جودة البحث التربوي من منظور إسلامي وسبل توظيفها في تطويره بجامعاتنا العربية المعاصرة. المجلة الدولية لأبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، ٢(٦)، ١١٩-١٥٠.
- أبو دف، محمود خليل. (٢٠١٤). مقدمة في التربية الإسلامية. مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو زينة، منصور والحواري خلود. (٢٠٢٠). ضوابط الاقتباس من القرآن والحديث (محاولة تأصيلية) مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، ٤٧(٤)، ٢١-١.
- أحمد، بابكر محمد. (٢٠٠٩). القيم الأخلاقية للباحثين في الاقتصاد الإسلامي. مجلة التنوير، (٦)، ٥٨-٧٧.
- أحمد، محمد. (١٩٩٧). سمات طالب العلم في الفكر التربوي الإسلامي. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، (٢).
- إسماعيل، علي سعيد. (٢٠٠٦). الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل. دار السلام للطباعة والنشر والترجمة.
- إسماعيل، مجدي رجب. (٢٠٠٣). فاعلية المؤتمرات العلمية بقيادة تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات البحث العلمي والاتجاه نحو تحمل المسؤولية الأكاديمية في دراسة العلوم [بحث مقدم [المؤتمر العلمي السابع] نحو تربية علمية أفضل، جامعة عين شمس، كلية التربية. ٣٧٧-٤١٥.
- الأسمرى، عبد الله خلفان العايش. (٢٠٢٠). الأسس الأخلاقية للباحث الاجتماعي في ضوء الفكر الإسلامي. مكتبة تربيتنا.
- الأمير، شمس الدين عبد. (١٩٩٣). الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي. الشركة العالمية للكتاب.
- البحيري، خلف محمد. (١٩٩٥). أخلاقيات البحث العلمي في المجالات الاجتماعية رؤية مستقبلية من منظور تربوي إسلامي. "دراسات تربوية، ١٠(٩٧)، ٧٢-١٦٢.
- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله. (٢٠٠٢). صحيح البخاري (تحقيق محمد زهير الناصر، ج. ٨). دار طوق النجاة.
- البكري، أحمد ماهر. (١٩٨٩). العمل في الإسلام. مؤسسة شباب الجامعة.
- البقعاوي، صالح بن سليمان. (٢٠١٤). بعض أخلاقيات محكمي البحث العلمي من منظور التربية الإسلامية. مجلة التربية، ١٥٩(٢)، ١٩٣-٢٠٩.
- بلابل، ماجدة راغب. (٢٠١١). برنامج إثرائي لتنمية مهارات البحث العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأتجاههم نحوه. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٧٣)، ٩-٥٧.
- البيهقي، أحمد الحسين. (٢٠٠٣). شعب الإيمان تحقيق (محمد سعيد زغلول، ج. ٢). دار إحياء الكتب العلمية.
- تركي، إبراهيم. محمد. (٢٠١٤). أخلاقيات البحث العلمي. دار الكتب القانونية.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. (١٩٧٥). سنن الترمذي (تحقيق أحمد شاکر وآخرون، ج. ٥). شركة مكتبة ومطبعة الحلبي.

تقرير التنمية الإنسانية العربية. (٢٠٠٣). نحو إقامة مجتمع المعرفة. مسترجع من:
http://www.un.org/arabic/esa/rbas/ahdr%202003/complete/part2_2.pdf

التل، شادية أحمد. (٢٠٠٥). علم النفس التربوي في الإسلام. دار النفائس.
التل، شادية أحمد. (٢٠٠٦). الشخصية من منظور نفسي إسلامي (ط ١). دار الكتاب الثقافي.
جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠١٤). مركز الاخلاقيات العلمية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية: تصور مقترح.

جامعة الملك فيصل. (٢٠١٢م). إرشادات أخلاقيات البحث العلمي. مسترجع من:
<https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/Forms/DispForm.aspx-ID=312>

الجمالي، محمد فاضل. (٢٠١٣). نحو تحديد الفكر التربوي في العالم الإسلامي: شبكة الإنترنت واقع تطبيق طالبات الدراسات العليا التربوية لأخلاقيات البحث التربوي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية «دراسة ميدانية». مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩).
جمعية، بوكبشة. (٢٠١٣). تحديث المناهج ضمن عملية الإصلاح التربوي. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية.

جوارنة، تهماني أحمد عارف وخطاطبة، عدنان مصطفى إبراهيم. (٢٠١٩). أسس بناء المنهاج التربوي من منظور أصول التربية الإسلامية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١٩(٣)، ٣٧١-٣٨٩.
جودة، محفوظ. (٢٠٠٧). أساليب البحث العلمي في ميدان العلوم الإدارية. دار زهران.

الحارث، فهد. (٢٠١٥). مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٥(١)، ٥٨٧-٦٣٢.

الحارثي، عبدالرحمن بن محمد بن نفيذ. (٢٠٢٢). انعكاسات النفعية والتسلية على البحث العلمي: دراسة تقييمية من منظور التربية الإسلامية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٦٠)، ٣٢٦-٣٥٦.

الحبيب، عبد الرحمن و تركي، الشمري. (٢٠١٤). جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٧(١)، ٦٥-٩١.
الحبيب، عبد الرحمن وأبو كريم، أحمد. (١٤٣٤). أخلاقيات البحث العلمي لدى طلاب الكليات الإنسانية، شواهد من جامعة الملك سعود. المجلة السعودية للتعليم العالي، ٨، ٢٧-٦٠.

حجر، خالد أحمد مصطفى. (٢٠٠٩). أخلاقيات البحث الأنثروبولوجي المرامي والعقبات ومتطلبات الالتزام الفعال. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، ١(٢)، ١٢-٧١.
الحري، عبد الله عواد. (٢٠١٥). مبادئ البحث التربوي. مكتبة المتنبي.
الحري، رافده والوادي، حسن وعبد الحميد، فاتن. (٢٠١٧). أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي. دار أمجد للنشر والتوزيع.

حسن، عناية غازي. (١٩٩٥). مناهج البحث العلمي في الإسلام. دار الجيل.
حماد، السر الجليلاني أمين. (٢٠١٤). أخلاقيات البحث العلمي من منظور إسلامي. جامعة الإمام المهدي الملتقى الدولي الثالث حول البحث العلمي بكليات الشريعة، اتحاد الجامعات العربية السودان. يونيو.

الحمد، محمد بن إبراهيم. (٢٠٠٥). المهمة العالية معوقات ومقومات. دار ابن خزيمة للنشر.

الحنبلي، ابن رجب. (٢٠٠١). شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم (ج. ١). مكتبة الإيمان.
الخراط، أحمد محمد. (١٩٩٧). معالم الفكر التربوي عند العلماء المسلمين رابطة العالم الإسلامي. مكة المكرمة.

- خضر، أحمد إبراهيم. (٢٠١٣). إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة وحتى الخاتمة. جامعة الأزهر بالقاهرة.
- خطاطبة، عدنان مصطفى إبراهيم. (٢٠١٤). مقومات التفاعل المجتمعي المتزن لشخصية المتعلم من منظور تربوي إسلامي. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٢٠(١)، ١٩-١٧١.
- خوج، فخرية بنت محمد. (٢٠٢٠). الالتزام بأخلاقيات البحث لدى طلاب البحث العلمي: منظور إسلامي. دراسات في التعليم الجامعي، (٤٨)، ٢٣٥-٢٥٦.
- الدراكية، منى محمد فالح والشريفين، عماد عبد الله محمد. (٢٠٢٢). سمات الشخصية الإنسانية في التراث التربوي الإسلامي، وعوامل بنائها. جرش للبحوث والدراسات، ٢٣(١)، ٨٣٧-٨٦٨.
- دراز، محمد عبد الله (١٩٨٥). دستور الأخلاق في القرآن دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن (تعريب / عبد الصبور شاهين) (ط ٦). مؤسسة الرسالة.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠١٦) متاح على الرابط <https://www.vision2030.gov.sa>
- زين الدين، ابن أحمد. (١٩٩١). منية المريد في آداب المفيد والمستفيد (تحقيق عبد الأمير شمس الدين). الشركة العالمية للكتاب.
- الساعاتي، حسن والساعاتي، سامية حسن. (٢٠٠٦). تصميم البحوث الاجتماعية ومناهجها وطرائقها وكتابتها (ط ٣). دار الفكر العربي
- السرخي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٢). السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي (ط ١).
- السعدي، عبد الرحمن وعودة، ثناء وعبد الرحمن، عبد الملك. (٢٠١٠). مدخل إلى البحث العلمي. دار الكتاب الحديث.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (٢٠٠٠). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (تحقيق عبد الرحمن اللويحق). مؤسسة الرسالة.
- سلطان، محمود السيد. (٢٠٠٧). مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ. دار الشروق.
- سليم، مريم. (٢٠٠٢). علم نفس النمو (ط ١). دار النهضة.
- السيد، سلطان محمود. (٢٠٠٧). مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ. دار الشروق.
- الشافعي، صبيحة وعثمان، أماني. (٢٠١٢). مبادئ البحث التربوي. مكتبة الرشد.
- صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي. (٢٠٠٢). أسس البحث العلمي. مطبعة الإشعاع الفنية.
- الطائي، يوسف والعبادي، هاشم. (٢٠١٦). مناهج البحث العلمي للبحوث الاعلامية والإدارية والإنسانية. دار الأيام.
- العامري، أحمد و القحطاني، سالم و آل مذهب، معدي و العمر، بدارن. (٢٠١٣). منهج البحث في العلوم السلوكية (ط ٤). كلية إدارة الأعمال جامعة الملك سعود.
- عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (٢٠١٥). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط ٦). دار المسيرة.
- عباس، محمد خليل ونوفل محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى. (٢٠٠٧). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- عبد الحليم، أحمد المهدي. (١٩٨٧). نحو صيغة إسلامية للبحث الاجتماعي والتربوي مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. مجلة رسالة الخليج العربي، ٨(٢٣)، ٣١-٦٢.

- عبد الحفي، رمزي أحمد. (٢٠٠٨، أبريل ٢٠-٢١). أخلاقيات البحث العلمي وموقف الباحث العربي منها [بحث مقدم] المؤتمر العلمي العربي الثالث التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، جامعة سبها، ليبيا.
- عبد القادر، محمد ماهر. (٢٠٠٧). أصول البحث العلمي. أورينتال.
- عبد الله، محمد عادل. (٢٠١٠). أسس البحث العلمي في ضوء التعديلات الواردة في APA ٥. دار الزهراء.
- عبيدو، علي إبراهيم. (٢٠١٤). جودة البحث العلمي الأخلاقيات المنهجية- الإشراف- كتابة الرسائل والبحوث العلمية. دار الوفاء.
- عدنان، وزان وآخرون. (٢٠١١). الاتقان والجودة والنوعية الشاملة في حضارة الإسلام. مجلة بحوث الجودة.
- العيدم، حمود. (٢٠١٣). مدى استخدام معلمي العلوم الاجتماعية مهارات البحث العلمي في التدريس [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود.
- العسكري، عبود عبد الله. (٢٠٠٤). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. دار النمير.
- العصيمي، سامية منصور ناصر. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية وأثره على التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. محافظة الطائف التعليمية [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- العقاد، عباس محمود. (١٩٧٤). الإنسان في القرآن: الأعمال الكاملة للأستاذ العقاد (مج. ٧). دار الكتاب اللبناني.
- عكاشة، رائد جميل. (٢٠١٢). التكامل المعرفي وأثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- علي، الدهشان جمال. (٢٠١٥). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. مجلة نقد وتنوير، (١)، ٦٨-٤٥.
- علي، سعيد إسماعيل. (١٩٩١). اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي. دار الفكر العربي.
- علي، سعيد إسماعيل. (١٩٩٣). نظرات في التربية الإسلامية. مكتبة وهبة.
- العمري، إيمان. (١٤٣١). جودة التعليم من منظور التربية الإسلامية [رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى].
- عويس، عفاف أحمد. (٢٠٠٠). المهارات العملية لإعداد وكتابة البحث العلمي. جامعة القاهرة.
- الغامدي، عبد الهادي صالح. (٢٠٠٩). أخلاقيات الباحث التربوي في ضوء التربية الإسلامية وتطبيقاتها [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- الغزالي، أبي حامد. (٢٠٠٥). إحياء علوم الدين (ج. ٢). دار الفكر.
- قاسم، أحمد. (٢٠١٢). إنسانية الربوية الإسلامية ودلالاتها التربوية [أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك].
- القحطاني، نورة سعد. (٢٠١٣). المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. معهد الدراسات التربوية.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. (١٩٩٤). جامع بيان العلم وفضله (تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، ج. ١). دار ابن الجوزي.
- القمش، مصطفى نوري. (٢٠٠٨). إمكانية تطبيق نظام التعليم المتناوب في إعداد وتكوين المعلم [بحث مقدم] المؤتمر الدولي الأول-العلمي الخامس عشر. إعداد المعلم وتنميته آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير. المجلد الرابع. كلية التربية. جامعة حلوان.
- القيسي، دعاء. (٢٠١٢). دور مؤسسات الربوية الإسلامية في علاج الفراغ الفكر. رسالة ماجستير. كلية الشريعة. جامعة اليرموك.
- الكاظمي، ظافر هاشم وأحمد، أسعد طارق وعلي، آلاء عبد الوهاب. (٢٠١٤). تقويم واقع البحث العلمي من وجهة نظر الأستاذ الدكتور في كليات التربية الرياضية للجامعات العراقية. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، ٢(١٤)، ١٦٣-١٨٢.

- الكيلاي، ماجد عرسان. (١٩٩٥). تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية. دار ابن كثير.
- لجنة الأمانة العلمية بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. (٢٠١٧). ضوابط الأمانة العلمية. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية KACST.
- محبوب، وجيه. (٢٠١٥). البحث العلمي ومناهجه. دار المناهج.
- محمود، حمدي شاكر. (٢٠٠٦). البحث التربوي للمعلمين والمعلمات. دار الأندلس.
- المدلج، مصلط عبد الله. (٢٠٢٢). الجودة الشاملة في التعليم من منظور إسلامي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (١١)، ٩٤٠-٩١٣.
- مرسي، محمد منير. (٢٠١٢). فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسه. عالم الكتب.
- مسلم، ابن حجاج أبو الحسن. (د.ت). المسند الصحيح بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله (تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، ج. ٤). دار احياء التراث العربي.
- مطاوع، ضياء الدين. (١٤٣٥). حسن جعفر الخليفة، مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبي.
- المطيري، سارة بنت هليل بن دخيل الله. (٢٠٢٢). حاجة الباحث في أصول التربية الإسلامية لعلوم الحديث. مجلة كلية التربية، ٣٨، (١١)، ١٦٣-١٦٠.
- مفيدة، إبراهيم. (١٩٩٧). القيادة التربوية في الإسلام. دار مجدلاوي.
- المنياوي، زيد الدين محمد. (١٩٨٨). تيسير شرح الجامع الصغير (جزء ٢). مكتبة الإمام الشافعي.
- المهدي، مجدي صلاح. (٢٠١٩). مناهج البحث التربوي. دار الفكر العربي.
- المودودي، أبو الأعلى. (١٩٨٣). نحن والحضارة الغربية. الدار السعودية.
- نجاتي، محمد عثمان. (١٩٩٣). الدراسات النفسية عند العلماء المسلمين. دار الشروق.
- النحلاوي، عبد الرحمن ابن القيم الجوزية. (١٩٩٨). سلسلة أعلام التربية في تاريخ الإسلام. دار الفكر المعاصر.
- النحلاوي، عبد الرحمن. (١٩٨٦). الإمام القرطبي سلسلة أعلام التربية في تاريخ الإسلام. دار الفكر المعاصر.
- النقيب، عبد الرحمن. (١٩٩٠). التربية الإسلامية رسالة ومسيرة. دار الفكر العربي.
- النوح، مساعد عبد الله. (٢٠١٥). مبادئ البحث التربوي (ط ٣). مكتبة الرشد.
- النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف. (١٩٨٧). آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم. مكتبة الصحابة.
- النيبال، مایسة وعبد الحميد، مدحت. (٢٠١١). البحث العلمي وأخلاقياته. منشورات الحلبي الحقوقية.
- الوادعي، مسفر أحمد بن مسفر آل عاطف. (٢٠١٢). دور معلمي العلوم الشرعية في بناء الشخصية البحثية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، (١٦)، ٢٣٢-٢٠٩.

- Jones, T. N. (2011). *The Problem-Solving Model and the discrepancy model: Examining over-representation in elementary schools*.
- Knowles, J. M., & Gray, M. A. (2011). The experience of critiquing published research: Learning from the student and researcher perspective. *Nurse Education in Practice*, 11(6), 390-394.
- Kour,s. (2014).Ethical and Legal Issues in Educational Research. *Indian Journal of Applied Research*, 4(6), 133- 135.
- Mohamed, A. (2006). *Investigating the scientific creativity of fifth-grade students* (Order No. 3207635). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305352959). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/investigating-scientific-creativity-fifth-grade/docview/305352959/se-2>
- Puall S.& Kumar, N. (2013). Ethical in Educational Research. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 2(4), 45- 48.
- Small, R. (2010). Rethinking The Ethical in Educational Research

التأني على البحث



واقع صناعة المحتوى الرقمي لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل وتوجهاتهم نحوها

The reality of digital content creation among media
students at the University of Hail and their attitudes towards it

د. محمد عبدالله حسن البخيت

Dr. Mohamed Abdalla Hassan Elbakhet

واقع صناعة المحتوى الرقمي لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل وتوجهاتهم نحوها

The reality of digital content creation among media students at the University of Hail and their attitudes towards it

د. محمد عبدالله حسن البخيت

أستاذ الإعلام المساعد، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

E. mail: moh19841984@gmail.com

Dr. Mohamed Abdalla Hassan Elbakheth

Assistant Professor of Media, College of Arts and Sciences, University of Hail

E. mail: moh19841984@gmail.com

بالمستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في صناعة المحتوى الرقمي لمواقع التواصل الاجتماعي، والتعرف على واقع صناعة المحتوى الرقمي من وجهة نظر طلاب الإعلام بجامعة حائل، وما أنواع المحتوى الرقمي الأكثر استخداماً من حيث الصورة والفيديو والنص المكتوب. استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة، كما تم استخدام الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات وأداة الملاحظة كأداة مساعدة، تم تصميم الاستبانة وفق تساؤلات الدراسة، وتم رفعها إلكترونياً ومشاركتها مجتمع الدراسة ولمدة أسبوع، بعدها تم التحليل إلكترونياً عبر نماذج قوئل وبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، تفاعل عدد (80) طالب وطالبة كعينة عشوائية تمثل مجتمع الدراسة. ومن النتائج التي خرجت بها الدراسة: أكدت الدراسة أن أعلى درجة استخدام للوسائط المتعددة في صناعة المحتوى الرقمي في محور الصور هي الصورة الثابتة تليها الصورة المتحركة، وفي محور الفيديوهات أعلى درجة استخدام للفيديوهات في صناعة المحتوى الرقمي الفيديوهات الممتجة، تليها فيديوهات التوك، بينما يمثل النص القصير أعلى درجة استخدام في محور النصوص لصناعة المحتوى الرقمي، يليه النص المعلوماتي، وأوضحت الدراسة أن أعلى درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي موقع تويتر يليه موقع سناب شات. ومن توصيات الدراسة: المصدقية في نقل البيانات والمعلومات، وإضافة مادة تخص صناعة المحتوى بكليات الإعلام والاختصار والوضوح في صناعة المحتوى الرقمي.

الكلمات المفتاحية: الوسائط المتعددة، صناعة المحتوى الرقمي، مواقع التواصل الاجتماعي، طلاب الإعلام، جامعة حائل.

Abstract: The study aimed to know the degree of use of interactive multimedia in creating digital content for social media sites, and to identify the reality of creating digital content from the point of view of media students at the University of Hail, and what types of digital content are most commonly used in terms of images, videos and written texts. The researcher used the analytical descriptive method for this study, and the questionnaire was used as a primary tool for data collection, Where as the observation is used as secondary tool. The questionnaire was designed according to the study's questions, and it was uploaded electronically and shared with the study community for a week. After that, their responses was immediately analysed electronically through Google models and the statistical package program for social science spss, the numbers of interactions was of (80) males and females students who represents randomly the sample for the study population. The main findings of the study is: The study confirmed that the highest degree of using multimedia in the creations of a digital contents from the forms of images is the static images, then movable images, and from the forms of videoes , the highest degree of use of videos in the creation of a digital contents is the commercial videos, then Tik Tok videos, while The short texts has the highest degree of use in the forms of texts for the creation of a digital contents, then the informational texts. The study showed that the highest degree of use of social media sites is Twitter, then Snap chat. The study recommends for : credibility in the transmission of data and information, also the study recommends to add material related to the creation of a digital contents for the faculties of media, Moreover it recommends for brevity and clarity in the creation of digital contents.

Keywords: Multimedia, Industry of Digital Content, Social Media sites, Media students, University of Hail

ظهر مفهوم المحتوى الرقمي كمصطلح جديد بظهور التقنية الإلكترونية الحديثة والوسائط المتعددة، ووضح بصورة أكثر انتشاراً بظهور ما يعرف بالإعلام الرقمي الجديد أو الإعلام الإلكتروني، حيث أصبح العديد من الهواة والمهتمين بالنشر الإلكتروني في مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة يسمون أنفسهم وفي صفحاتهم (منشي محتوى رقمي) وهذا يدل على أنه انتشر بظهور الإعلام الجديد وما يسمى بمواقع التواصل الاجتماعي، لذلك أهتم الباحثون والأكاديميون وخاصة في مجال الإعلام بالبحث في مجال المحتوى الرقمي، من حيث درجة استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في صناعة المحتوى الرقمي كالصور والفيديوهات والنصوص المكتوبة بالإضافة إلى الصوتيات والأشكال التفاعلية الأخرى. حيث أقيمت العديد من المؤتمرات الدولية في المحتوى الرقمي وخرجت بنتائج وتوصيات تدعم صناعة المحتوى الرقمي.

ويشهد العالم العربي في الآونة الأخيرة بشكل عام، والمملكة العربية السعودية بشكل خاص حراكاً نحو صناعة المحتوى الرقمي العربي، وذلك لاعتبارات كثيرة من بينها الاستفادة من مزايا التقنية، والمشاركة في المحتوى، وتعزيز الاقتصاد الوطني، والحق بالدول المتقدمة (السالم، 2011، 5).

وبظهور هذه المواقع بصورة مكثفة وكبيرة أصبح من السهل جداً الكتابة لمواقع التواصل الاجتماعي في ظل توفر كافة معينات وتقنيات العمل الإعلامي الحُر من أجهزة اتصال حديثة مزودة بأحدث التقنيات الفنية والبرامج والتطبيقات سهلت وبصورة كبيرة في صناعة المحتوى الرقمي لمواقع التواصل الاجتماعي، وأيضاً في ظل توفر البيئة الصالحة للكتابة، من حياة عامة للناس، أحداث اقتصادية، اجتماعية، ثقافية، رياضية وغيرها من البرامج المختلفة. فأصبح من يمتلك جوال حديث مزود بخدمة الإنترنت وأدوات مساعدة في التحرير والتصوير والمونتاج يمكنه أن يكون منشي محتوى رقمي، يصور الحدث ويحرق ويرسل عبر صفحته الشخصية الأخبار والأحداث، عكس ما كان عليه سابقاً حيث كانت الكتابة عبر الصحافة الورقية وقليل جداً بعض الصفحات على المواقع الإلكترونية أو المنتديات، فالكلمة الأولى الآن أصبحت لمن يملك المعلومة الصحيحة وينشرها في وقتها المناسب.

طلاب الإعلام ومبوهلم وموهبتهم الإعلامية وتخصصهم في المجال يختلفوا عن الآخرين في صناعتهم للمحتوى الرقمي، فهم يدرسون أساسيات وقواعد العمل الإعلامي فبدلاً من أن يطبقوها عملياً وهم يكتبون لهذه المواقع.

مشكلة الدراسة

مع الانتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطور الإنترنت في السنوات الأخيرة، وتزايد انتشار التطبيقات الإلكترونية، وبالأخص شبكات التواصل الاجتماعي وتطبيقات التجارة الإلكترونية والحكومة الإلكترونية زاد الاهتمام برقمنة المعلومات وكثف القائمون على المؤسسات والشركات والمنظمات وكذلك الأفراد من نشر المعلومات الخاصة بأنشطتهم وفعاليتهم على الإنترنت (البخيت، 2023، 142). حيث أصبحت صناعة المحتوى الرقمي في الآونة الأخيرة تمثل هاجساً كبيراً للعديد من المهتمين والباحثين في المجال باعتباره مؤشراً حيوياً على التحول نحو عصر المعرفة، وبعد ظهور العديد من المنصات ومواقع التواصل الاجتماعي والمدونات وظهور العديد من المشاهير وتأثيرهم على المحتوى بصورة عامة، حيث لا توجد ضوابط أو معايير تضبط هذا الكم الهائل من المحتوى الذي يملأ مواقع التواصل الاجتماعي، وبما أن هناك كمّاً هائلاً من البيانات والمعلومات والمعارف (من نصوص وفيديوهات وصور) في مواقع التواصل الاجتماعي بمسمياتها المختلفة (فيس بوك، تويتر، سناب شات، يوتيوب... الخ) ويتم التعرض لها بصورة يومية وراتبة من قبل المستخدمين لهذه المواقع، إلا أن هذا المحتوى فيه ما هو مفيد ويخدم المجتمع وما هو غير مفيد، لذلك نجد طلاب الإعلام بالجامعات وبحسب دراستهم التخصصية في الإعلام والإعلام الجديد يعتبرون الفئة الأكثر استخداماً لهذه المواقع ويمكنهم أن يؤثر إيجاباً في صناعة وجودة المحتوى الرقمي من حيث اختيار الصورة والنص والفيديو المناسب ويمكن أن يضيفوا قيمة إلى صناعة المحتوى الرقمي، لذلك أرادت الدراسة أن تتعرف على واقع صناعة المحتوى الرقمي بمواقع التواصل الاجتماعي ومعرفة درجة استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل. ويأتي السؤال الرئيسي للدراسة: **ما واقع صناعة المحتوى الرقمي لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل وتوجهاتهم نحوها؟**

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة وهي:

- 1- ما أنواع النصوص الأكثر استخداماً من طلاب الإعلام بجامعة حائل لصناعة المحتوى الرقمي في مواقع التواصل الاجتماعي؟
- 2- ما أنواع الصور الأكثر استخداماً من طلاب الإعلام بجامعة حائل لصناعة المحتوى الرقمي في مواقع التواصل الاجتماعي؟
- 3- ما أنواع الفيديوهات الأكثر استخداماً من طلاب الإعلام بجامعة حائل لصناعة المحتوى الرقمي في مواقع التواصل الاجتماعي؟
- 4- ما مصادر المعلومات الأكثر استخداماً من طلاب الإعلام بجامعة حائل لصناعة المحتوى الرقمي في مواقع التواصل الاجتماعي؟
- 5- ما أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداماً لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الآتي:

- 1- التعرف على واقع صناعة المحتوى الرقمي بمواقع التواصل الاجتماعي لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل، وما أنواع المحتوى الرقمي المستخدم مثل الصور والفيديو والنص المكتوب.
- 2- التعرف على وجهات نظر طلاب الإعلام حول صناعة المحتوى الرقمي بمواقع التواصل الاجتماعي.
- 3- تسليط الضوء على صناعة المحتوى الرقمي والخروج بنتائج تفيد البحث العلمي في مجال صناعة المحتوى الرقمي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة كونها تطرقت لموضوع حيوي ومهم يخص صناعة المحتوى الرقمي في دراسات المعلومات والإعلام والاتصال العلمي، وتهم أيضاً طيفاً واسعاً من صناع المحتوى الرقمي والمدونين والمهتمين والباحثين في مجال صناعة المحتوى، حيث أصبحت صناعة المحتوى مهنة للعديد من الهواة والمهتمين بالعمل الإعلامي والترويجي بصورة عامة، لذلك تأتي أهمية الدراسة في هذا الإطار، وفي ظل تزايد مواقع التواصل الاجتماعي واستخدامها بصورة كبيرة، ويعتبر طلاب الإعلام هم مستقبل العمل الإعلامي ونواته الحقيقية، لذا عليهم أن يستفيدوا ويتدربوا في هذا المجال الحيوي والهام ويستفيدوا من نتائج البحوث والدراسات.

منهج الدراسة المستخدم:

استخدم الباحث المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه «أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة» (دويدري، 2000: 183).

مجتمع الدراسة:

هو المجتمع الأكبر أو مجموع المفردات التي يستهدف الباحث دراستها لتحقيق نتائج الدراسة. ويمثل هذا المجتمع الكلي أو المجموع الأكبر المجتمع المستهدف Target Population الذي يهدف الباحث إلى دراسته ويتم تعميم نتائج الدراسة على كل مفرداته. إلا أنه يصعب الوصول إلى هذا المجتمع المستهدف بضخامته، فيتم التركيز على المجتمع المتاح أو الممكن الوصول إليه والاقتراب منه لجمع البيانات Population Accessible والذي يعتبر عادة جزءاً ممثلاً للمجتمع المستهدف ويلبي حاجات الدراسة وأهدافها، وتختار منه عينة الدراسة. ويمثل مجتمع الدراسة في هذا البحث طلاب وطالبات قسم الإعلام بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل بالملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار عدد (80) طالب وطالبة يمثلون مجتمع الدراسة.

الحدود المكانية: جامعة حائل، كلية الآداب والفنون، قسم الإعلام.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1443هـ. 2022م.

الحدود البشرية: طلاب وطالبات قسم الإعلام بجامعة حائل، وعددهم (80) عضواً، (67) من الذكور، (13) من الإناث.

مصطلحات الدراسة:

الوسائط المتعددة: مصطلح الوسائط المتعددة هو مصطلح واسع الانتشار في عالم الحاسوب يرمز إلى استعمال عدة أجهزة إعلام مختلفة لحمل المعلومات مثل (النص، الصوت، الرسومات، الصور المتحركة، الفيديو، والتطبيقات التفاعلية) (صلاح، 2015، 138).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الأدوات والأساليب والصور والفيديوهات، تُعالج بشكل فني وإخراجي لتشكيل مادة إعلامية صالحة للنشر في المنصات الإعلامية المختلفة منها مواقع التواصل الاجتماعي موضوع الدراسة.

المحتوى الرقمي: يعرف معجم LAKH Glossary المحتوى بأنه «أي شيء يحتوي في المجموعة وهو يستطيع وصف أي عمل مثل المقالات والصور والمواد السمعية والفيديو والتي تنشر في شكل explicitly تسمح لاستخدام المعلومات» (LAKH, 2007).

التعريف الإجرائي: المحتوى الرقمي هو كل ما يكتب وينشر في مواقع التواصل الاجتماعي أو غيرها، من معلومات ومعارف من خلال الصور والفيديوهات والنصوص ومقاطع الصوت.

مواقع التواصل الاجتماعي: هي مواقع الكترونية على الشبكة العنكبوتية تؤسسها وتبرمجها شركات كبرى لجمع المستخدمين والأصدقاء ولمشاركة الأنشطة والاهتمامات، وللبحث عن تكوين صداقات والبحث عن اهتمامات وأنشطة لدى أشخاص آخرين (صلاح، 2015، 246).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الشبكات التفاعلية تتيح للشخص التواصل مع الآخرين ومشاركتهم اهتماماتهم وآرائهم، في مواضيع متنوعة.

طلاب الإعلام:

هم الطلاب الذين يدرسون نظامياً في كليات أو أقسام الإعلام في الجامعات الحكومية أو الخاصة، ويدرسون مواد الإعلام وتخصصاته.

الدراسات السابقة:

من أدبيات مناهج البحث العلمي الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث، والوقوف على مخرجات هذه الدراسات والبدائية من حيث انتهت ومقارنتها بالدراسة الحالية، وإضافة ما يفيد البحث العلمي والباحثين. لم يجد الباحث دراسات سابقة تناولت موضوع صناعة المحتوى الرقمي لمواقع التواصل الاجتماعي، فقط الموجود دراسات تتحدث عن المحتوى الرقمي بصورة عامة، ولم تخصص جزئية معينة.

دراسة (السالم، 2011، ص6). تقول أن صناعة المحتوى الرقمي العربي مؤشر حيوي على التحول نحو عصر المعرفة، حيث إن إنتاج المحتوى المعلوماتي وتنظيمه ومعالجته وإخراجه في قالب يناسب روح العصر يعد خطوة نحو استثمار المعلومة للوصول إلى المجتمع العربي، ويضيف السالم بأن المعلومات أصبحت قوة لا يستهان بها، وثروة وطنية تفوق في أهميتها الموارد الأخرى، وذكر بأن هناك إشكالات تقف عثرة أمام صناعة المحتوى الرقمي العربي، فقد أثبتت الدراسات أن شبكة الإنترنت تفتقر إلى محتوى عربي مناسب، حيث لا يزيد حجم هذا المحتوى عن 03% من محتوى الشبكة، في حين أن عدد السكان العرب يصل إلى 5% من إجمالي سكان العالم.

دراسة (محمد، 2019) والتي هدفت إلى وصف تحليل بيئة المستشفيات والمراكز الطبية بمحافظة سوهاج بغرض التعرف على العوامل المؤثرة في أداء مكتباتها، والتعرف على مفهوم المحتوى الرقمي ومفهوم المحتوى الرقمي الصحي وأشكاله المختلفة، ومعرفة العوامل الوظيفية للمستفيدين وتأثيرها على الاستفادة من المحتوى الرقمي الصحي المتاح على الويب، تم استخدام المنهج الميداني في

هذه الدراسة لرصد وتحليل الواقع الفعلي لمكتبات المراكز بمحافظة سوهاج، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج في محور المحتوى الرقمي بأن السمات الشخصية للمبحوثين لا تؤثر على الاستفادة من المحتوى الرقمي الصحي المتاح على الويب، وأيضاً العوامل الوظيفية لا تؤثر على الاستفادة من المحتوى الرقمي الطبي الصحي المتاح على الويب.

دراسة (الهويدي، 2019) التي تهدف إلى التعرف على مدى استخدام طلاب الجامعات اليمنية لمواقع التواصل الاجتماعي، وما هو الدافع لاستخدامهم هذه المواقع، وتندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية، مستخدمة منهج المسح الإعلامي على عينة عمدية قوامها 177 مفردة خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2018-2019م. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها تفاوت نسب استخدام المبحوثين للواتساب والفيس بوك، ويستخدم (80.8%) من المبحوثين الواتساب والفيس بوك في منازلهم، ويأتي تصفح المبحوثين للواتساب والفيس بوك بواسطة (الجهاز الخلوي) بنسبة كبيرة، كما يتصفح أغلبية المبحوثين الواتساب والفيس بوك ب (اسم حقيقي)، وجاء دافع (التواصل مع الأصدقاء) في مقدمة دوافع استخدام المبحوثين لمواقع الواتساب والفيس بوك دائماً وبنسبة بلغت 59.3%.

وجاءت دراسة (البخيت، 2020) التي هدفت إلى معرفة جودة محتوى مواقع التواصل الاجتماعي من حيث الشكل والمضمون، وتوظيف المحتوى الرقمي توظيفاً جيداً يستفيد منه المستخدم، وخرجت الدراسة بنتائج منها: أهمية اختيار الصورة المناسبة الواضحة الدلالات والمعبرة، وأيضاً اختيار الفيديوهات ذات التأثير المباشر على المستخدمين، وفي جانب جودة النص المستخدم يجيء النص المعلوماتي كنص يقدم للمستخدمين.

مقارنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

تناولت الدراسات السابقة المحتوى الرقمي بصورة عامة ولم تخصص صناعة المحتوى الرقمي لمواقع التواصل الاجتماعي، باعتبار الدراسة الحالية دراسة حديثة ظهرت في الآونة الأخيرة بظهور الإعلام الرقمي ومواقع التواصل الاجتماعي، لذلك تميزت بأنها تناولت موضوعاً حيواً ومهماً ويمكن للباحثين والمهتمين بصناعة المحتوى أن يبحثوا فيه أكثر خاصة صناعة المحتوى وجودة المحتوى الرقمي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بصورة عامة في موضوع المحتوى الرقمي وأهميته.

أدوات جمع البيانات:

هي مجموعة الوسائل والطرق والأساليب المختلفة، التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز البحث والخروج بنتائج تفيد البحث، ومن أدوات جمع البيانات التي استخدمها الباحث:

الاستبانة: وهي «أسلوب جمع البيانات الذي يستهدف استثارة الأفراد المبحوثين بطريقة منهجية ومقننة، لتقديم حقائق أو آراء أو أفكار معينة، في إطار البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة وأهدافها، دون تدخل من الباحث في التقرير الذاتي للمبحوثين في هذه البيانات. ويعتبر الاستقصاء من أكثر وسائل أو أدوات جمع البيانات شيوعاً واستخداماً في منهج المسح، وذلك لإمكانية استخدامه في جمع المعلومات عن موضوع معين من عدد كبير من الأفراد يجتمعون أو لا يجتمعون في مكان واحد (عبد الحميد، 2000). استخدمها الباحث مع طلاب وطالبات قسم الإعلام بكلية الآداب والفنون بجامعة حائل.

الملاحظة: هي أسلوب من أساليب جمع البيانات الأولية حيث يلجأ الباحث إلى ملاحظة سلوك المبحوثين وتصرفاتهم في المواقف التي يخضعها للدراسة فضلاً عن ملاحظة بعض الجوانب الوصفية الأخرى كالسن والجنس وغيرها من الصفات التي يسهل التعرف عليها وتسجيلها» (حسين، سمير محمد 1995.ص.206) وأيضاً هي «إحدى الوسائل المهمة في جمع البيانات والمعلومات، وهناك قول شائع بأن العلم يبدأ بالملاحظة. وتستخدم الملاحظة في جمع البيانات التي يصعب الحصول عليها عن طريق المقابلة أو الاستفتاء، كما تستخدم في البحوث الاستكشافية والوصفية والتجريبية» (Guider, 2015: 28). استخدمها الباحث وفق طبيعة عمله وما يشاهده ويسمعه من الطلاب -موضوع الدراسة- وما يشاهده من محتوى رقمي مكتوب على مواقع التواصل الاجتماعي.

شهد الاتصال الإلكتروني وبكل مسمياته العلمية المختلفة في الفترة الأخيرة تطوراً ملحوظاً وتوسعاً كبيراً، في ظل تطور وتوسع شبكة الإنترنت العالمية وأيضاً الإنتاج الضخم لأجهزة الاتصال المختلفة، من حواسيب شخصية وأجهزة حاسب آلي مكتبية وأجهزة موبايل شخصية مزودة بأحدث التطبيقات والبرامج التقنية الحديثة، حيث تجعل العالم كله بين يدي المستخدم والوصول للمعلومات في أسرع وقت ممكن، فالعالم كله اتجه نحو هذه التقنية الإلكترونية وأصبحت غالبية المعاملات الحكومية والتجارية والتعليمية والرياضية وكل التخصصات المختلفة عبر هذه التقنية، والتفاعل معها متاح في كل الأوقات والأمكنة، وأصبحت أية مؤسسة أو شركة حكومية كانت أو خاصة ولها موقع الكتروني أو صفحة على الفيس بوك أو التويتر للتواصل مع جمهورها.

في هذا الإطار نتحدث عن تعريف الوسائط المتعددة بصورة عامة، وعن المحتوى الرقمي مفهومه وتعريفاته، وأيضاً مفاهيم وتعريفات مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر شهرة في مجتمعنا العربي منها الفيس بوك وتويتر ويوتيوب.

الوسائط المتعددة:

قد عُرفت الوسائط المتعددة **Multimedia**: المكونة من كلمتين حسب الترجمة العربية **Multi** وتعني متعدد، و **Media** وتعني وسيط أو وسيلة إعلامية، عرفت بأنها: طائفة تطبيقات الحاسب الآلي يمكنها تخزين المعلومات بأشكال متنوعة تتضمن النصوص والصور الساكنة والرسوم المتحركة والأصوات ثم عرضها بطريقة تفاعلية **Interactive** وفقاً لمسارات المستخدم. وعلى هذا يتضح أن الوسائط المتعددة هي عبارة استخدام الحاسوب لتكوين بيئة تفاعلية تحتوي على برمجيات الصوت والصورة والفيديو ترتبط فيما بينها بشكل تشعبي من خلال الرسوميات المستخدمة في البرامج (صلاح، 2015، 138).

وأيضاً عُرفت الوسائط المتعددة بأنها تكامل الصورة أو الصوت والرسوم المتحركة والنصوص من خلال برنامج حاسوبي واحد، وذكر بأنها تكامل الحاسب الآلي مع وسائط إلكترونية أخرى لتقديم المعلومات على شغل الأقراص المدججة وعرض الموسوعات الإلكترونية، وقد عرف هودجر 1993 Hodges الوسائط المتعددة بأنها تكون من الصورة والصوت والنصوص، والرسوم وجميعها تتفاعل لتعطي القدرة الفاعلة للوسائط المتعددة (الشاعر، 2012، ص158).

ويمكن تصور الوسائط المتعددة على أنها وسط فائق للكثير من الأنواع، لأنها توحد العديد من المنتجات المنفصلة، وغير القابلة للدمج من الاتصالات البشرية (الصور القديمة للوسائط الموروثة) في قناة واحدة متقاربة للتعبير والتقديم. ونذكر ذلك ببساطة، أن الوسائط المتعددة هي أي دمج لهذه المكونات الخمسة: النصوص، الرسومات، الفيديوها، السمعيات، والرسوم المتحركة في شكل قابل للتوزيع يسمح للمستهلكين بأن يتفاعلوا معه من خلال جهاز رقمي (كوستيو، 2021، ص9).

ولقد أسهمت الوسائط المتعددة بتوفير بيئة متميزة تساعد مستخدمي الإنترنت على اكتساب المهارات والخبرات والمعرفة، كما ساعدت الجمهور للتفاعل مع النصوص الجامدة من خلال تضمين النصوص لقطات مسموعة ومرئية، وصورا ورسوماً كاريكاتورية.

المحتوى الرقمي:

يعرف معجم LAKH Glossary المحتوى بأنه «أي شيء يحتوي في المجموعة وهو يستطيع وصف أي عمل مثل المقالات والصور والمواد السمعية والفيديو والتي تنشر في شكل explicitly تسمح لاستخدام المعلومات» (LAKH,2007).

ويعرف قاموس المكتبات المحتوى الرقمي بأنه: هي المسألة الأساس أو مادة من العمل المكتوب أو الخطاب، بغض النظر عن الشكل أو الأسلوب، فإن جميع الأفكار والمواضيع، وقائع، أو البيانات الواردة في كتاب أو غيره من الأعمال الكتابية. وبهذا المعنى يكون المحتوى مرادف للموضوع (Reitz,Joan.2009).

أما تعريف المحتوى الرقمي ل«خميس، 2013» بأنه «محتوى مصادر المعلومات الرقمية والتي يتم إعدادها لنشرها على شبكة الإنترنت أو الأقراص المليزة، سواء هذا المحتوى يأخذ شكل المواد النص أو المواد السمعية بصرية أو الأشكال أو البرامج الأخرى» (خميس، 2013، ص44).

وتشمل صناعة المحتوى نطاقاً عريضاً من السلع والخدمات والأدوات، وتمثل شقين رئيسيين، الشق الأول فهو ناتج صناعة المحتوى ويشتمل بدوره على النشر (مختلف أشكال مصادر المعلومات الناتجة عن النشر الإلكتروني والورقي) والبلث الجماهيري (الإذاعي والتلفزيوني والشبكي عبر الإنترنت) والوسائط المتعددة (الإنتاج السينمائي والفيديو والفنون الرقمية والتسجيلات الموسيقية وقواعد البيانات وبنوك الصور والمكتبات الرقمية والأرشيفات الإلكترونية) والبرمجيات (البرمجيات التعليمية والثقافية وبرامج ألعاب الفيديو والألعاب الإلكترونية والبرمجيات التطبيقية المختلفة). والشق الثاني يتضمن أدوات تطوير المحتوى وتأمينه وتوزيعه وتشتمل على نطاق عريض من التكنولوجيات ووسائل العرض ومنافذ الإتاحة (عبود، 2013، 30).

و«المحتوى بشكل عام كلمة جامعة لنتاج الأمة من العلوم والمعارف والفنون والثقافة والتراث، كما أن المحتوى هو زاد هذا العصر الذي يتسم بالإقبال المتزايد على النهم من المعرفة، والحرص على التعلم، واكتساب معلومات جديدة» (السالم، 2020، ص23).

تعريف المحتوى الرقمي:

يمكن تعريف المحتوى الرقمي بأنه أية معلومات أو بيانات أو معارف تصاغ بصورة خبرية سواء كان بالصورة أو الصوت أو الصورة والصوت معاً (الفيديو) أو النص الكتابي، وتنتشر في مواقع التواصل أو أي صفحات الكترونية لها جمهورها ومتابعيها، ويختلف المحتوى الرقمي من منصة لأخرى ومن شخص لآخر.

ويمكن أن يكون المحتوى الرقمي، خدمة مقدمة، أو تعريف بخدمة، أو منتج، أو سلعة، يريد الشخص عرضها للآخرين من خلال الموقع الإلكتروني أو المنصة الشخصية أو المتجر الإلكتروني. وكلما كان المحتوى الرقمي ذو جودة عالية كلما كانت مشاهدته بصورة أكبر من جمهور المستخدمين، ويتحكم في جودة المحتوى العديد من الأمور نذكر منها:

الوضوح والبساطة: أن يكون المحتوى الرقمي واضح في معانيه وبسيط في تصميمه، بحيث يسهل فهمه من أول مشاهدة له، بحيث لا يكون معقداً أو غامضاً أو مبهماً.

الجاذبية: أي أن يكون المحتوى الرقمي جذاباً ومؤثراً من حيث الشكل العام واختيار الصور والألوان المناسبة والمتناسقة، والتي تتماشى مع النص المكتوب.

اللغة: أن يكون المحتوى الرقمي سليماً لغوياً، وأن تكون اللغة المكتوبة واضحة وسليمة من حيث النحو والإملاء.

الإبداع و الابتكار: أن ينظر كاتب المحتوى من زوايا عديدة غير الزوايا التي ينظر من خلالها الآخرين، بحيث لا يكون المحتوى مكرراً ومشاهداً في منصات أخرى مشابهة، فعليه أن يبدع ويبتكر في إخراج محتوى مميزاً وجاذباً وفيه لمسات ابتكارية وابداعية مؤثرة وواضحة.

أنواع المحتوى الرقمي:

يتفق معظم الباحثين والمهتمين بصناعة المحتوى الرقمي بأن أهم أنواع المحتوى الرقمي تتمثل في الآتي:

- 1- **الصورة:** وهي المحور الأساسي في صناعة المحتوى الرقمي، إذ تشكل الصورة بُعداً جمالياً للمحتوى وتضيف له قيمة، خاصة إذا ما كانت الصورة مؤثرة وجاذبة ولها دلالات. ويفضل استعمال الصورة التي تعطي تصوراً واضحاً للمعلومة، وتأتي جودة الصورة من خلال:
 - أن يستعمل صانع المحتوى صوراً بجودة ممتازة.
 - أن يستعرض صانع المحتوى أو المصمم الصورة قبل نشرها.

- التأكد من الصورة المراد رفعها غير مشوشة وأنها جيدة ومتوازنة (الدليل الاسترشادي، 2012، 22).
- 2- **الفيديو:** أيضاً في الآونة الأخيرة ظهر الفيديو وبصورة كبيرة جداً، خاصة في التطبيقات مثل التيك توك ومقاطع الريلز في الفيسبوك، ويلعب الفيديو دوراً كبيراً في جذب المشاهد، لما يحويه من صور وصوت ومشاهد حية.
- 3- **النص المكتوب:** يمثل النص المكتوب أيضاً المحور الأساسي في صناعة المحتوى الرقمي، وكلما كان النص المكتوب مختصراً وواضحاً كلما كانت متابعته بصورة كبيرة، لأن المستخدم يفضل أن يحصل على ملخص المعلومات، فيستحسن أن يكون النص المكتوب للمحتوى الرقمي مختصر وبسيط ويقدم صورة متكاملة للموضوع المراد نشره.
- 4- **مقاطع الصوت:** ينحصر هذا المحتوى غالباً في الموسيقى والأغاني ويتابعه جمهور محدد، المهتمين بالموسيقى والأغاني.

خطوات كتابة المحتوى الرقمي:

بعد تحديد الجمهور المستهدف، توجد أمام المصمم عدّة خطوات يمكن أن تحسن من جودة وتأثير المحتوى الرقمي الذي ينتجه. ورغم أن بعض هذه الخطوات قد لا تكون ملائمة لجميع أنواع المحتوى، إلا أنها تنطبق بشكل عام على معظم أنواع المحتوى الذي تنتجه الشركات.

أولاً: تحديد الهدف: فهناك أنواع مختلفة من المحتوى، ولكل نوع منها أهداف مختلفة. على سبيل المثال، قد تظهر دراسات الحالات خبرة الشركة في مجالات معينة، أما المقالات فقد تساعد الشركة على المشاركة في نقاشات حول قضايا مثيرة للاهتمام. إن تحديد الهدف في بداية عملية إنشاء المحتوى تزيد من فرصة تحقيق النتائج المرجوة منه.

ثانياً: إنشاء المحتوى: إن القاعدة الأساسية في إنشاء المحتوى الرقمي هي أن كل محتوى يُنتج يجب أن يكون مفيداً ومثيراً لاهتمام الجمهور المستهدف. وكلما كان المحتوى أكثر فائدة، زادت مشاركته بواسطة الجمهور مع دوائر التأثير المحيطة بهم.

ثالثاً: الترويج للمحتوى: على مصمم المحتوى أن ينشر محتوى مختلفاً في كل شبكة من شبكات التواصل الاجتماعي وذلك لتوسيع نطاق الحملة الإعلانية وزيادة وصول العلامة التجارية إلى الجمهور. يجب أن يكون المحتوى على كل موقع فريداً من نوعه، وذلك حتى تكون المتابعة أكثر من قبل المستخدمين. وأيضاً تعتبر المدونات وغيرها من أنواع المحتوى التي تحظى بالكثير من المشاهدات و الإعجابات والمشاركات، ترفع من ترتيب الموقع في محركات البحث.

رابعاً: استخدام الصور والوسائط المتعددة: يجب تعزيز المحتوى النصي بالصور والفيديوهات والرسوم البيانية، فوفقاً لدراسة قامت بها شركة (MDG) المختصة بالإعلانات فإن المحتوى المصحوب بصور جذابة يحصل على مشاهدات أعلى بنسبة 94%، كما تشير إحصائيات الشركة إلى أن 67% من الزبائن على الإنترنت يعتبرون وجود صور مفصلة وواضحة أكثر أهمية من معلومات المنتج أو تقييمات الزبائن الآخرين.

خامساً: استعمال برنامج تحسين الظهور في محركات البحث (SEO): فبدلاً من تخمين كلمات المحتوى التي قد تلقى قبولاً لدى الجمهور المستهدف، فإنه من الأفضل اتباع استراتيجية رسمية لتحسين الظهور في محركات البحث وذلك بواسطة أدوات «جوجل» وغيرها من المصادر الأخرى. إن البرامج الجيدة المتخصصة في تحسين الظهور في محركات البحث تساعد المصمم على اكتشاف أكثر الكلمات بحثاً وانتشاراً في مكان وجودك أو مجال عملك.

سادساً: المتابعة وتحليل المحتوى: تقوم برامج تحليل البيانات بالعادة بما هو أكثر من مجرد إحصاء عدد الزيارات، فهي تتجاوز ذلك إلى تقييم سلوك الأفراد على الإنترنت أثناء مشاهدتهم للمحتوى الرقمي الخاص بالمؤسسة. إضافة إلى ذلك، يجب أن تظل المؤسسة منتبهة لترتيب موقعها في محركات البحث وأن تعمل باستمرار على تحسينه (موقع الكتروني، 2023).

تدفق عملية صناعة المحتوى الرقمي

يكون تدفق عملية صناعة المحتوى الرقمي في مواقع التواصل الاجتماعي كآلاتي:

أولاً: تحديد البعد.

ثانياً: اختيار الرسالة الاتصالية.

ثالثاً: توفير المواد الخام.

رابعاً: الصياغة الاعلامية.

خامساً: الإخراج الفني (الخلي، 2019، ص 21).

تحديات تواجه صناعة المحتوى الرقمي:

تواجه المكتبات الرقمية العديد من التحديات في سبيل عملية إدارة هذا المخزون الهائل من محتوى المصادر الرقمية، الذي يتدفق بسرعة كبيرة يوماً بعد يوم من الإنتاج الفكري للعلماء في مختلف أنحاء العالم، وفي شتى المجالات الفكرية والعلمية، وتعمل المكتبات الرقمية للسيطرة على تلك المعلومات، ومواجهة هذه التحديات على إيجاد الحلول التقنية والتكنولوجيا الحديثة كل يوم (الأكلي، 2020، 11).

والإعلام الجديد يعج بمحتوى ضخم من معلومات ومعارف ولكن التسليم بصحة هذا المحتوى بأكمله هو خطوة أولى نحو الهاوية فهذا المحتوى ليس صناعة مؤسسات يمكن محاسبتها أو مراجعتها ولكن هذا المحتوى يقدمه مواطن وبالتالي فمصدقية هذا المحتوى تقوم ليس فقط على مقدار وضوحه ومنطقيته ولكن تشمل أيضاً مصداقية هذا الشخص للقارئ من خلال معرفته السابقة به (البياتي، 2014، ص 512).

المؤتمر الثاني للمحتوى الرقمي:

هدف المؤتمر الثاني للمحتوى الرقمي إلى ترسيخ مفهوم المحتوى الرقمي، ونشر الوعي حول أهمية المحتوى الرقمي وأهمية الصناعات المرتبطة به وضرورته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما هدف إلى عرض تجارب ومبادرات خاصة بصناعة المحتوى المعرفي، وأيضاً تطوير برامج تعليمية ذات محتوى تدريبي تعليمي في مجالات مختلفة.

وأبرز ما جاء في النتائج والتوصيات: أن تتبنى الجامعات مشاريع بناء منصات رقمية للخدمات التعليمية الجامعية، وإنشاء شبكة تشاركية بين الجامعات وتبادل الخبرات الفنية، وإطلاق مشاريع لإنتاج الكتب الإلكترونية ودورات التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى تشجيع الحراك الطلابي الرقمي عبر شبكات تواصل أكاديمي (طلاب، أساتذة) ودعم وإنشاء اختصاصات بينية لها علاقة بالمحتوى الرقمي.

وفي مجال الإعلام إقامة دورات تدريبية تخصصية للإعلاميين في مجال صناعة المحتوى الرقمي الإعلامي، وإطلاق برامج توعوية من خلال وسائل الإعلام، موجهة للمدارس والشباب حول ثراء اللغة العربية وجمالها وقدرتها وأهمية المحافظة عليها، وبخاصة استخدام تقنيات الرقمنة (المؤتمر الثاني للمحتوى الرقمي، 2018).

مواقع التواصل الاجتماعي:

هي مواقع الكترونية على الشبكة العنكبوتية تؤسسها وتبرمجها شركات كبرى لجمع المستخدمين والأصدقاء ولمشاركة الأنشطة والاهتمامات، وللبحث عن تكوين صداقات والبحث عن اهتمامات وأنشطة لدى أشخاص آخرين (صلاح، 2015، 246).

تُعرف شبكات التواصل الاجتماعي بأنها: تلك الخدمات الإلكترونية المتاحة على الويب والتي صممت بغرض تمكين أعضائها من إنشاء حسابات شخصية Accounts لهم سواء كانت تلك الحسابات لأشخاص أو منظمات، وتتم عملية الاتصال بين الأفراد بغرض التواصل، التعاون، مشاركة المحتويات بينهم. هذا وتسمح معظم الشبكات إتاحة خدماتها للأعضاء المشتركين بها فقط، حيث يستطيع الفرد بمجرد التسجيل أن ينشي قائمة بأصدقائه Friends List أو جماعات Groups ينتمي إليها. ومن أشهر

الشبكات التي تمثل تلك الفئة شبكة بيبو Bebo، الفيس بوك Facebook، My space، تويتر Twitter.

حيث برزت هذه المواقع وبصورة كبيرة جداً في العالم، وانتشر استخدامها بشكل كبير حيث أصبح العديد من الأشخاص يستخدمونها في ممارستهم الشخصية والمهنية والأكاديمية، بحيث طغت على جميع المواقع الأخرى مثل المواقع الإلكترونية الرسمية والمنتديات، وما يميز هذه المواقع تفاعلها الآنية مع المستخدمين، وسهولة استخدامها للجميع.

أنواع الشبكات الاجتماعية:

- أ. **نوع أساسي:** وهذا النوع يتكون من ملفات شخصية للمستخدمين وخدمات عامة مثل المراسلات الشخصية ومشاركة الصور والملفات الصوتية والمرئية والروابط والنصوص والمعلومات بناءً على تصنيفات محددة مرتبطة بالدراسة أو العمل أو النطاق الجغرافي مثل مواقع فيس بوك وماي سبيس.
- ب. **نوع مرتبط بالعمل:** وهو من أنواع الشبكات الاجتماعية الأكثر أهمية وهي تربط أصدقاء العمل بشكل احترافي وأصحاب الأعمال والشركات وتتضمن ملفات شخصية للمستخدمين تتضمن سيرتهم الذاتية وما قاموا به في سنوات دراستهم وعملهم ومن قاموا بالعمل معهم (صلاح، 2015، 248).

مميزات الشبكة الاجتماعية:

تتميز الشبكات الاجتماعية بعدة مميزات منها ما يلي:

- 1- العالمية: حيث تلغي الحواجز الجغرافية والمكانية، وتتخطى الحدود الدولية، حيث يستطيع الفرد في الشرق التواصل مع الفرد في بساطة وسهولة.
- 2- التفاعلية: فالفرد فيها كما أنه مرسل ومستقبل في نفس الوقت، فهو قارئ ومرسل وكاتب.
- 3- التنوع وتعدد الاستعمالات: فيستخدمها الطالب للتعلم، والعالم لبث علمه، وتعليم الناس، والكاتب للتواصل.
- 4- سهولة الاستخدام: فالشبكات الاجتماعية تستخدم بالإضافة للحروف وبساطة اللغة.
- 5- التوفير والاقتصادية: الاقتصادية في الجهد والوقت والمال في ظل مجانية التسجيل والاشتراك (قادري، 2016، ص120).

الفيسبوك Facebook

يعتبر الفيسبوك من أكثر مواقع التواصل الاجتماعي شهرة واستخداماً في العالم، وفي آخر إحصائية حسب مواقع متخصصة بلغ عدد مستخدمي الفيسبوك (2.85) مليار مستخدم نشط شهرياً (موقع الجزيرة) وتقول سالي دينان في مجلة النجاح في إبريل 2011 «إذا كان فيسبوك دولة، فسيكون أكبر ثالث دولة في العالم بعد الصين والهند مباشرة، مئات من الناس الجدد ينضمون كل ساعة» (هبة ربيع، 2015، ص33).

وهذا يوضح أن مستخدمي فيسبوك في إزداد مستمر ونشاط يزداد يوماً بعد يوم، في ظل توفر التقنية الحديثة والانفتاح العالمي، فأصبح أي شخص يمتلك جوال مزود بخدمة أنترنت يمكنه أن يشترك في الفيسبوك وينشي له حساب باسمه ويشارك في المجموعات ومع الأصدقاء.

ويعتبر فيسبوك أكبر شبكة اجتماعية على الإنترنت، تحتل المركز الثاني في ترتيب المواقع على مؤشر أليسا (نوفمبر 2013) بعد محرك البحث جوجل، استقطبت 800 مليون في عام 2011، وتجاوز عدد المستخدمين (1.19 مليار مستخدم) في سبتمبر 2013، وأشار الفيسبوك إلى أن عدد المستخدمين النشطين يومياً على الموقع 728 مليون مستخدم، وعدد مستخدمي فيسبوك عبر التليفون المحمول 874 مليون مستخدم. (كمال، وسام 2014، ص54).

والفيس بوك يعتبر نقلة نوعية في مفهوم التواصل حيث تطور كثيراً وازدادت شعبيته ليصبح الموقع الاجتماعي رقم واحد ويتخطى عدد مشتركيه المليار مستخدم (صلاح، 2015، 246).

استمر موقع فيسبوك قاصراً على طلبة الجامعات والمدارس الثانوية خلال البداية من انشاء الموقع ولمدة سنتين حقق طفرة كبيرة. ثم قرر زوكربيرغ أن يخطو خطوة أخيه للأمام، وهي أن يفتح أبواب موقعه أمام كل من يرغب في استخدامه، وكانت النتيجة طفرة في عدد مستخدمي الموقع، وفي الوقت نفسه قرر أيضاً أن يفتح أبواب الموقع أمام المبرمجين ليقدّموا خدمات جديدة لزواره، وأن يدخل تعاقدات مع معلنين يسعون للاستفادة من قاعدته الجماهيرية الواسعة (البدراني، 2017، ص113).

الفيسبوك من أكثر المواقع انتشاراً تأثيراً، فعلى الرغم من حداثة تجربته التي لم تتجاوز البضع سنوات إلا أنه أصبح الموقع الأكثر شعبية بين شبكات التواصل الاجتماعي (عبد، سلام وعبدالحفي، حسام، 2019، ص219).

مميزات وخصائص موقع فيسبوك:

للفيسبوك عدد من المميزات والخصائص التي جعلته يحظى بشعبية على نطاق دولي واسع وهي:

- 1- خاصية إنشاء حساب في أسرع وقت ممكن وبدون مقابل.
- 2- معرفة أشخاص لهم نفس الاهتمامات والهوايات.
- 3- يتخطى الفيسبوك عامل المكان والجغرافية.
- 4- إمكانية مشاركة الصور وإنشاء البوم الخاص بكل مستخدم في الصفحة الشخصية.
- 5- إمكانية مشاركة الفيديوهات للآخرين.
- 6- عمل بث مباشر لأية فعالية أو نشاط يريد المستخدم أن يشاهدها الآخرين.
- 7- إمكانية عمل غرف للدردشة مع الآخرين.
- 8- إمكانية عمل إعلان للمنتج أو الخدمة معينة تريد أن تخبر بها الجمهور.
- 9- إمكانية عمل مناسبة ودعوة للجميع للمتابعة.
- 10- إمكانية عمل العديد من الصفحات في اهتمامات وأنشطة مختلفة.

عيوب الفيسبوك:

بالرغم من المميزات الكبيرة والهائلة التي يتميز بها الفيسبوك، إلا هناك بعض العيوب بالنسبة للمستخدمين نذكر منها الآتي:

- 1- لا يوجد زمن محدد لاستخدام الفيسبوك.
- 2- يصل المستخدم فيه مرحلة الإدمان.
- 3- التركيز المتواصل في الفيسبوك قد يصيب العيون بضعف النظر.
- 4- الخبر فيه قابل للصدق أو الكذب.
- 5- كثرت فيه الشائعات وخاصة الاجتماعية.
- 6- أرض خصبة لترصد الآخرين.
- 7- التواصل عبر الفيسبوك يختلف عن التواصل المباشر.
- 8- لا توجد معايير لمشاركة المحتوى في الفيسبوك.

وهناك العديد من العيوب في موقع الفيسبوك تختلف من شخص لآخر، حسب وجهات النظر.

هو أداة من أدوات الإعلام الاجتماعي، تم إطلاقها في أغسطس عام 2006 تسمح للمستخدمين بالتواصل مع أصدقائهم، الذين تسميهم متابعين Followers من خلال رسائل قصيرة يتم نقلها عبر شبكة الإنترنت، أو رسائل هاتفية أو رسائل نصية، وكل رسالة أو Tweet (تغريدة) محددة بـ 140 حرفاً مما يجعل الأمر أشبه بتدوين مصغر صمم خصيصاً لمساعدة الناس على التواصل مع بعضهم البعض (القري، 2018، ص 168).

ويعد موقع تويتير أحد مواقع التواصل الاجتماعي التي تتيح لأي شخص إرسال رسالة قصيرة مكونة من 280 حرف من خلال متصفح الإنترنت، أو التطبيق، أو الهاتف، كما يتم من خلاله نشر الصور الشخصية أو الأخبار حول الأحداث المختلفة، وهو بهذا يُمكن الأفراد من معرفة ما يحدث في جميع أنحاء العالم، ومن جانب آخر، فإن موقع تويتير يُعطي المستخدم فرصة التعبير عن مشاعره للعالم، والتعرف على الأشخاص الذين اهتموا بقراءة ما أرسله من رسائل أو تغريدات، ويختلف استخدام منصة تويتير من دولة إلى أخرى حسب اهتمامات المستخدمين في الدولة أي من مواقع التواصل الاجتماعي.

والتويتير (Twitter) هو أحد مواقع الشبكات الاجتماعية، وهو يسمح لمستخدميه بنشر رسائل قصيرة التي يمكن لمستخدمي التويتير الآخرين رؤيتها، وتُعرف هذه الرسائل بالتغريدات (tweets)، ويمكن لهذه الرسائل أن تشمل حوالي 140 حرف، أو أقل، وتأسس موقع تويتير عام 2006، وكان عدد المشتركين بين مستخدمي تويتير اعتباراً من عام 2008 من 4 إلى 5 ملايين مستخدماً، وكان ثالث أكثر مواقع الشبكات الاجتماعية انتشاراً بعد موقعي فيس بوك (Facebook)، وماي سبيس (MySpace)، وقد استخدم مستخدمي التويتير التطبيق في التواصل الأساسي بين الأصدقاء والعائلة، أو ككيفية للتعريف بحدث معين، أو كأداة علاقات العملاء للشركات من أجل التواصل مع المستهلكين (موقع الكتروني، 2023).

وفي أبريل من العام 2023 أعلن المالك لتويتير إيلون ماسك، تغيير اسم (تويتير) وشعاره إلى إسم (X.com).

إيجابيات تويتير:

لمنصة تويتير العديد من الإيجابيات بالنسبة للمستخدم نذكر منها: سهولة الاستخدام، بحيث يمكن لأي شخص متعلم ويعرف القراءة والكتابة ويعرف التعامل مع أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة المحمولة أن يسجل في تويتير وينشي حساب ويتفاعل مع الآخرين، وما يميز تويتير قوة الهاشتاق والتريند، ويمكن الوصول إلى أكبر فئة من الجمهور في مناطق مختلفة، كما أنه مجاني وبدون رسوم اشتراك، ومن خلاله يمكن أن تعبر عن آرائك بكل وضوح مع الأصدقاء، وتكوين صداقات جديدة، مع من يشتركون معك في الاهتمامات، كالرياضة، والثقافة، والفن، والأدب، والهوايات الأخرى.

سلبات تويتير:

كما له إيجابيات أيضاً له بعض السلبيات التي يجدها المستخدم وهو يتصفح الموقع نذكر منها: التقيد بعدد محدود من الحروف في التغريدة الواحدة خلاف مواقع التواصل الاجتماعي الأخرى، ومن سلبياته هناك رسائل مزعجة قد تكون فيها نوع من الاحتيال، بالإضافة إلى الحسابات الوهمية، وفي بعض الأحيان يسبب موقع تويتير الإدمان خاصة للفئات العمرية الوسطى كالطلاب والشباب.

اليوتيوب YouTube:

يعتبر موقع يوتيوب أحد أشهر المواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت، واليوتيوب هو بمثابة شبكة اجتماعية متخصصة بمشاركة الفيديو، تسمح للمستخدمين برفع ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو سواء أكانت اعلامية أو للتسلية أو مقاطع شخصية، وذلك بشكل مجاني (عبد، سلام وعبدالحى، حسام، 2019، ص 224).

أنشي يوتيوب في فبراير 2005 عمل تشاد هيرلي وستيف تشين وجاويد كريم، الذين كانوا زملاء في باي بال، وظهر لأول مرة علنا في نوفمبر 2005. وأزدهر بالتأكيد على مقاطع من شبكات التلفزيون والكابل، وهي شراكة لافقة بين وسائل الإعلام القديمة والجديدة (هبة ربيع، 2015، ص 85).

يعتبر الفيديو المحتوى الأول في موقع يوتيوب، ويمثل الفيديو العالي الجودة من حيث المحتوى والفكرة الأكثر مشاهدة ومتابعة من قبل المستخدمين، وتوجد العديد من أنواع الفيديوهات في موقع يوتيوب في العديد من المجالات، فعلى سبيل المثال هناك فيديوهات تعليمية، وفيديوهات تثقيفية، وأخرى إعلانية، بالإضافة إلى فيديوهات الأفلام والمسلسلات والأغاني، والعديد من الفيديوهات التي يحتفظ بها اليوتيوب في موقعه. وكل ما يخطر ببالك يمكن أن تجده في اليوتيوب ما إن تكتب كلمة البحث إلا ويظهر لك الموضوع الذي تريد.

تعتبر الفيديوهات الأكثر جودة من حيث المحتوى والمضمون والشكل هي الفيديوهات الأكثر مشاهدة ومتابعة من قبل المستخدمين، وبقدر ما كان الفيديو متاحاً وسهلاً وبأقل مساحة بقدر ما كان تحميله أيضاً سهلاً ومريحاً، فصانع المحتوى في الفيديوهات عليه أن يراعى حجم ومساحة وجودة الفيديو حتى يضمن أن يشاهده أكبر عدد من المستخدمين وبالتالي يجد الانتشار السريع ويحظى بمتابعة كبيرة.

خصائص موقع اليوتيوب:

من أهم خصائص موقع اليوتيوب ما يلي:

- إمكانية إنشاء قناة خاصة بك من خلال التسجيل في موقع الـ Gmail.
- إنشاء مكتبة فيديو خاصة تحوي كل أعمالك المسجلة.
- تخزين واسترجاع أكبر قدر من الفيديوهات في مختلف المجالات.
- مكتبة فيديوية متى ما أحتجتها تجدها.
- سهولة البحث عن المواضيع.
- إمكانية التعليق وإبداء الرأي على الفيديوهات المنشورة في اليوتيوب.
- من خلال صفحتك على اليوتيوب يمكنك عمل إعلانات للشركات والمؤسسات الخاصة وبالتالي تكون لك فوائد مالية مقابل هذه الإعلانات.
- سهولة استخدامه، فيمكن لأي شخص يستطيع التعامل مع الحاسب الآلي والهواتف الذكية أن يبحر في اليوتيوب وبصورة مستمرة.
- إمكانية إنشاء قناة وحساب خاص للأطفال.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

تناولت الدراسة موضوع واقع صناعة المحتوى الرقمي لدى طلاب الإعلام بجامعة حائل وتوجهاتهم نحوها، وما درجة استخدام أنواع المحتوى الرقمي المستخدم من حيث الصورة والفيديو والنص المكتوب، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام أداة الاستبانة كأداة أساسية في جمع البيانات وأداة الملاحظة، تم تصميم الاستبانة ورفعها عبر نماذج قوئل ومشاركتها طلاب قسم الإعلام بشطري الطلاب والطالبات ولمدة أسبوع.

خطوات إعداد صحيفة الاستبانة:

بعد الاطلاع المتواصل على الدراسات النظرية السابقة بالمكتبات وفي مواقع الإنترنت في مجال صناعة المحتوى الرقمي والاطلاع على الاستبانات في مجال المحتوى الرقمي، وضحت الفكرة للباحث لتصميم الاستبانة في شكلها الأولى ومراجعتها.

إعداد صحيفة الاستبانة:

تم تصميم الاستبانة في شكلها الأولي وعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال، حيث تم أخذ الملاحظات من المحكمين، لتتوافق مع أهداف وتساؤلات الدراسة. بعدها تم تصميم الاستبانة بشكلها الأخير ورفعها عبر نماذج قوئل (Google)

(form) ومشاركتها طلاب وطالبات قسم الإعلام عبر برنامج التواصل الفوري (واتس اب) البرنامج الأنسب لتوزيع الاستبانة إلكترونياً نظراً لصعوبة الوصول لمجتمع البحث.

طريقة اختيار العينة:

تم اختيار العينة العشوائية البسيطة في البحث العلمي، نسبة لعدم القدرة للوصول لجميع المبحوثين، تم اختيار عدد (80) فرد كعينة عشوائية تمثل مجتمع البحث بأكمله (67) طالب و (13) طالبة.

طريقة توزيع الاستبانة للعينة:

تم إرسال الاستبانة إلكترونياً في مجموعات الطلاب والطالبات على برنامج التواصل الفوري (الواتس اب) وهي الوسيلة الأنسب لتوزيع الاستبانة على عينة البحث.

مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة. يتكون المجتمع الدراسة من طلاب وطالبات قسم الإعلام بجامعة حائل، حيث قام الباحث بتوزيع عدد (80) استبانة على المستهدفين. وللخروج بنتائج دقيقة قدر الإمكان حرص الباحث على تنوع عينة الدراسة من حيث شملها على الآتي:

الأفراد من مختلف النوع.

الأفراد من مختلف المستوى الدراسي.

فيما يلي وصفاً لأفراد الدراسة وفقاً للمتغيرات أعلاه (خصائص المبحوثين):

البيانات الشخصية لأفراد العينة :

جدول رقم (1)

النسبة	التكرار	العبرة
84%	67	ذكر
16%	13	أنثى
100%	80	المجموع

من الجدول (1) تمثل نسبة الذكور 84% بينما تمثل نسبة الإناث 16% ، جاء ذلك حسب اختيار الباحث لفئة المبحوثين ، وهذا لا يعني أن نسبة الإناث أقل من الذكور في المحتوى الرقمي حسب مجال الدراسة، لأن اختيار العينة كان عشوائياً.

جدول رقم (2): الفصل الدراسي

النسبة	التكرار	العبرة
3%	3	الأول
52%	42	الثاني
3%	3	الثالث
7%	7	الرابع
1%	1	الخامس
11%	9	السادس
10%	8	السابع
8%	7	الثامن
100%	80	المجموع

من الجدول رقم (2) تمثل نسبة المبحوثين من الفصل الدراسي الثاني 52% وهي نسبة أكثر من بقية الفصول الدراسية، تليها نسبة 11% الفصل الدراسي السادس، بينما تقل نسبة المبحوثين في بقية الفصول الدراسية. ويرجع ذلك إلى مدى الاهتمام بتعبئة الاستبانة.

ثبات وصدق أداة الدراسة:

الثبات والصدق الإحصائي :

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة واحدة تحت ظروف مماثلة.

كما يعرف الثبات أيضاً بأنه مدى الدقة والاتساق للقياسات التي يتم الحصول عليها مما يقيسه الاختبار.

أما الصدق فهو مقياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجاباتهم على مقياس معين، ويحسب الصدق بطرق عديدة أسهلها كونه يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات. وتتراوح قيمة كل من الصدق والثبات بين الصفر والواحد الصحيح.

$$\text{الصدق} = \text{الثبات}$$

وقام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس المستخدم في الاستبانة عن طريق معادلة ألفا- كرونباخ.

وكانت النتيجة كما في الجدول الآتي:

الثبات والصدق الإحصائي لإجابات أفراد العينة على الاستبيان.

معامل الصدق الذاتي	معامل الثبات	جميع العبارات
0.960	0.922	

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن معاملي الثبات والصدق لإجابات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بفرضيات الدراسة تدل على أن استبانة الدراسة تتصف بالثبات والصدق الكبيرين بما يحقق أغراض الدراسة، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- التوزيع التكراري للإجابات.

2- النسب المئوية.

3- الوسيط.

4- اختبار مربع كاي لدلالة الفروق بين الإجابات .

للحصول على نتائج دقيقة قدر الإمكان، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) و الذي يشير اختصاراً إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences).

اختبار صحة فرضية الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة و التحقق من فرضيتها سيتم حساب الوسيط لكل عبارة من عبارات الاستبيان والتي تبين آراء أفراد الدراسة، حيث تم إعطاء الدرجة (5) كوزن لكل إجابة «أوافق بشدة»، و الدرجة (4) كوزن لكل إجابة «أوافق» و الدرجة (3) كوزن لكل إجابة «الى حد ما» و الدرجة (2) كوزن لكل إجابة «لا أوافق» و الدرجة (1) كوزن لكل إجابة «لا أوافق بشدة». ولمعرفة اتجاه الاستجابة فإنه يتم حساب الوسيط.

إن كل ما سبق ذكره و حسب متطلبات التحليل الإحصائي هو تحويل المتغيرات الإسمية إلى متغيرات كمية، و بعد ذلك سيتم استخدام اختبار مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة على عبارات فرضية الدراسة.

تحليل نتائج جداول البيانات

جدول رقم (3): المحور الأول: أي من الصور تستخدمها لمواقع التواصل الاجتماعي ؟

النسبة	التكرار	العبارة
42%	34	صورة ثابتة
16%	13	صورة متحركة
13%	11	مجموعة صور (أنفوجرافيك)
11%	9	صورة تعبر عن النص المكتوب
16%	13	صورة مصحوبة بنص
100%	80	المجموع

من الجدول رقم (3) يتفق المبحوثين بنسبة 42% في أن أنسب الصور في صناعة المحتوى الرقمي هي الصورة الثابتة، تليها الصورة المتحركة والصورة المصحوبة بنص بنسبة 16%، ثم بقية الصور الأخرى بنسب أقل وهي مجموعة صور أنفوجرافيك والصور التي تعبر عن النص.

جدول رقم (4): المحور الثاني: أي من الفيديوهات تستخدمها مواقع التواصل الاجتماعي ؟

النسبة	التكرار	العبرة
11%	9	فيديو بث مباشر live
13%	11	فيديو موشن جرافيك
20%	16	فيديو تك توك
6%	5	فيديو إعلاني ممول
48%	39	فيديو مونتاج
100%	80	المجموع

من الجدول رقم (4) يتفق المبحوثين بنسبة 48% بأن أنسب الفيديوهات في صناعة المحتوى الرقمي هي فيديوهات المونتاج، تليها فيديوهات التك توك بنسبة 20%، ثم فيديوهات الموشن جرافيك بنسبة 13%، ثم فيديوهات البث المباشر بنسبة 11%، و آخر الفيديوهات استخداماً في مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلاب الاعلام هي الفيديوهات الاعلانية الممولة بنسبة 6%.

جدول رقم (5): المحور الثالث: أي من النصوص تستخدمها مواقع التواصل الاجتماعي ؟

النسبة	التكرار	العبرة
58%	47	النص القصير
13%	1	النص الطويل
18%	15	النص المعلوماتي
6%	5	النص الإرشادي
16%	13	النص الإخباري أو التقريري
100%	80	المجموع

من الجدول رقم (5) يتفق المبحوثين بنسبة 58% بأن أفضل النصوص في صناعة المحتوى الرقمي هو النص القصير، يليه النص المعلوماتي بنسبة 18%، ثم النص الإخباري أو التقريري بنسبة 16%، ثم بقية النصوص الأخرى النص الإرشادي بنسبة 6%، والنص الطويل بنسبة 1%، ويعتبر النص القصير من أفضل النصوص استخداماً في صناعة المحتوى الرقمي لمواقع التواصل الاجتماعي لما يتميز به من سهولة معاني ووضوح، مما يجذب المستخدم الوقوف عنده وقراءته.

جدول رقم (6): المحور الرابع: المصادر التي تستمد منها المعلومات لكتابة المحتوى الرقمي لمواقع التواصل الاجتماعي ؟

النسبة	التكرار	العبرة
20%	16	كتب، صحف، مجلات
42%	35	مواقع إلكترونية رسمية
10%	8	مدونات ومواقع شخصية

13%	11	نسخ ونقل من مواقع التواصل الأخرى
13%	11	القنوات الفضائية
100%	80	المجموع

من الجدول رقم (6) يتفق المبحوثين بنسبة 42% بأن أنسب المصادر للاستفادة منها في صناعة المحتوى الرقمي هي المواقع الإلكترونية الرسمية، يليها المصدر الثاني الكتب والصحف والمجلات بنسبة 20%، وتتساوى القنوات الفضائية مع عبارة نسخ ونقل من المواقع الأخرى بنسبة 13%، بينما تمثل المدونات والمواقع الشخصية بنسبة 10% كأقل مصدر يستمد منه صانع المحتوى الرقمي.

جدول رقم (7): المحور الخامس: أي مواقع التواصل الاجتماعي تستخدم ؟

النسبة	التكرار	العبارة
45%	36	تويتر
0%	0	فيس بوك
13%	11	انستغرام
34%	28	سناپ شات
3%	3	يوتيوب
2%	2	أخرى
100%	80	المجموع

من الجدول رقم (7) أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداماً من وجهة نظر طلاب قسم الإعلام هو موقع تويتر بنسبة 45%، يليه موقع سناپ شات 34%، ثم موقع انستغرام بنسبة 13%، وأوضحت الدراسة عدم استخدام موقع فيس بوك بالنسبة للمبحوثين، وموقع يوتيوب بنسبة 3%، بينما جاءت عبارة أخرى بنسبة 2%. وهذا يدل على أن طلاب الإعلام الجامعات يستخدمون موقع تويتر في تواصلهم مع الآخرين.

نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من تحليل البيانات والإجابة على تساؤلات الدراسة جاءت النتائج على النحو التالي:

- 1- أكدت الدراسة أن أعلى درجة استخدام للوسائط المتعددة في صناعة المحتوى الرقمي في محور الصور هي الصورة الثابتة تليها الصورة المتحركة.
- 2- وفي محور الفيديوهات أعلى درجة استخدام للفيديوهات في صناعة المحتوى الرقمي الفيديوهات الممنوعة، تليها فيديوهات التيك توك.
- 3- بينما يمثل النص القصير أعلى درجة استخدام في محور النصوص لصناعة المحتوى الرقمي، يليه النص المعلوماتي.
- 4- كما أكدت الدراسة أن أكثر المصادر التي تستمد منها المعلومات لكتابة المحتوى الرقمي لمواقع التواصل الاجتماعي هي المواقع الإلكترونية تليها الكتب والصحف والمجلات.
- 5- وأوضحت الدراسة أن أعلى درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي موقع تويتر يليه موقع سناپ شات.

استنتج الباحث عدداً من التوصيات التي أدلى بها المبحوثين من خلال الاستبانة، من وجهة نظرهم حول صناعة المحتوى الرقمي نلخصها في الآتي :

يرى الطلاب المبحوثين أن تكون صناعة المحتوى الرقمي مادة ضمن المقررات التي تدرس للطلاب في المدارس والجامعات، وأن يكون المحتوى المكتوب أصيلاً وجديداً وليس منسوخاً من مواقع أخرى، وأن يستخدم الطالب تفكيره من أجل المساهمة في إثراء المحتوى الرقمي، ويتفق المبحوثين بأهمية المصداقية في صناعة المحتوى الرقمي وخاصة الجهات الرسمية في الدولة.

ويضيف المبحوثين من وجهة نظرهم بأن التنوع والبساطة والإبداع والاختصار والوضوح في المحتوى الرقمي يزيد من التفاعلية، بحيث تجد كل فئة من المجتمع ما تريد أن تبحث عنه (كالطلاب والشباب والموظفين ورواد الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع الأخرى).

كما يرى المبحوثين إصدار قوانين وميثاق شرف تلزم صانعي المحتوى الرقمي بمواقع التواصل الاجتماعي بصناعة محتوى يتماشى مع الذوق العام وعادات وتقاليد المجتمع. والتحقق من صحة المعلومات والأخبار المنشورة في مواقع التواصل الاجتماعي لتقليل الإشاعات. والرقابة من ناحية الآداب العامة لمواقع التواصل الاجتماعي وحفظ حقوق النشر

- الأكلي، علي ذيب. (2020). البحث في المحتوى الرقمي. (الطبعة الأولى). الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.
- البدراي، فاضل محمد. (2017). الإعلام الرقمي في عصر التدفق الإخباري. (الطبعة الأولى) بيروت: منتدى المعارف.
- البخيت، محمد عبدالله. (2023). المواقع الإلكترونية وبناء الصورة الذهنية. (الطبعة الأولى) الرياض: مكتبة الرشد.
- البخيت، محمد. (2020). «جودة المحتوى الرقمي لمواقع التواصل الاجتماعي». المؤتمر العلمي الدولي الثاني للإعلام الرقمي وصناعة الوعي الجماهيري. منصة أريد الدولية.
- البياتي، ياس خضير. (2014). الإعلام الجديد، الدولة الافتراضية الجديدة، (الطبعة الأولى). عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- السالم، سالم بن محمد. (2020). المحتوى الرقمي وتحديات اللغة العربية. الرياض: دار المفردات للنشر.
- السالم، سالم بن محمد. (2011). «صناعة المحتوى الرقمي العربي: والإشكالات المعاصرة» مجلة دراسات المعلومات، ع10، 7-5.
- الشاعر، عبدالرحمن إبراهيم. (2012). مهارات الاتصال رؤية تحليلية. (الطبعة الأولى) عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الخليلي، عبدالعزيز محمد. (2019). «استراتيجية صناعة المحتوى الرقمي للمنظمات غير الربحية». عرض ورقة. ملتقى التسويق الرقمي. مؤسسة عبدالرحمن بن صالح الراجحي وعائلته الخيرية.
- القري، يعن الله على وآخرون. (2018). مهارات الاتصال: المبادئ والتطبيق. (الطبعة الأولى) جدة: خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات.
- الهويدي، فاروق محمد. (2019). «استخدام طلاب الجامعات اليمنية للواتساب والفيس بوك والشبكات المتحركة: دراسة مسحية على عينة من طلاب جامعة العلوم الحديثة». مجلة كلية الفنون والإعلام (العدد السابع) 157-127.
- حسين، سمير محمد. (1995). بحوث الإعلام. (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب.
- خميس، أسامة محمد عطية. (2013). الكيانات الرقمية «المحتوى الرقمي» في المستودعات الرقمية على شبكة الإنترنت، (الطبعة الأولى). القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- دويدري، رجاء. (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفكر للنشر.
- صلاح، مروى عصام. (2015). الإعلام الإلكتروني الأسس وآفاق المستقبل، (الطبعة الأولى). عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، محمد. (2000). البحث العلمي في الدراسات الاعلامية. (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.
- عبد، سلام وعبدالحفي، حسام. (2019). الإعلام الجديد. رؤية نظرية وتطبيقية. (الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- عبود، رامي. (2013). المحتوى الرقمي العربي على الإنترنت. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.
- قادري، حليلة. (2016). التواصل الاجتماعي. (الطبعة الأولى) عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

كمال، وسام. (2014). الإعلام الإلكتروني والمحمول. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع

محمد، فاطمة محمد أحمد، الكشكي، ناصر أبوزيد محبوب. (2019). «المحتوى الرقمي الصحي: المفهوم والإفادة». مجلة كلية الآداب، ج1، ع51، 505-535.

هيئة الحكومة الرقمية، (2021). الدليل الاسترشادي، للمحتوى الرقمي للمواقع الحكومية، المملكة العربية السعودية.

المراجع المترجمة للغة العربية:

بول ليفنسون، ترجمة هبة ربيع. (2015). أحدث وسائل الإعلام الجديدة. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع

كوستيلو، فيك، ترجمة الفراج، أسامة عبدالعزيز. (2021). أساسيات الوسائط المتعددة: المفاهيم الأساسية للتصميم الرقمي. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

المراجع الأجنبية:

accessed08/08/2023 (2007).LAKH Glossary

Reitz, Joan.M (2009). Online Dictionary of library and Information Science (online) available from <http://lu.com/odlis>

.Beginner Researcher's Guide :Guider, Mathieu. (2015). Research Methodology. Paris

المواقع الإلكترونية:

الموسوعة التقنية. (2023). مواقع التواصل الاجتماعي. استرجع بتاريخ: 10/08/2023 من الموقع الإلكتروني: [www. core-it.com](http://www.core-it.com)

موقع الرواد. (2023). المحتوى الرقمي. استرجع بتاريخ: 10/08/2023 من الموقع الإلكتروني: [www. roowaad.com](http://www.roowaad.com)

المحتوى المعارفي السوري. (2018). المؤتمر الثاني للمحتوى الرقمي. استرجع بتاريخ: 12/08/2023 من الموقع الإلكتروني: [https://. acnc.svuonline.org](https://acnc.svuonline.org)

الباحث الثالث عشر

A decorative flourish consisting of three interlocking loops, rendered in a golden-brown color, positioned below the main title.

ثيمة الغناء في شعر الشاعر محمد أبو شرارة دراسة موضوعاتية

The Theme of Singing in the Poetry of the
Poet Muhammad Abu Sharara
A Thematic Study

د. أحمد بن عيسى الهلالي

Dr. Ahmed bin Issa Al-Hilali

ثيمة الغناء في شعر الشاعر محمد أبو شرارة

دراسة موضوعاتية

The Theme of Singing in the Poetry of the Poet

Muhammad Abu Sharara

A Thematic Study

د. أحمد بن عيسى الهلالي

Dr. Ahmed bin Issa Al-Hilali

أستاذ البلاغة والأدب المشارك بقسم اللغة العربية

كلية الآداب . جامعة الطائف

Associate Professor of Rhetoric and Literature, Department of Arabic Language

Faculty of Arts, Taif University

alhelali.a@gmail.com

ORCID: 0009-0006-0902-3016

يزخر شعر الشاعر السعودي محمد أبو شرارة بالعديد من الظواهر اللافية كاستدعاء الرموز الدينية، والقصص القرآني، والقلق الوجودي، ولعل أبرز تلك الظواهر حضور موضوع الغناء، وطغيان معجمه على لغة الشاعر، وهذا الحضور اللافت دعاني إلى تأمل ثيمة الغناء، فتتبعتها في ديوانيه (اعتراف في حضرة الأنا) و(السمائي الذي يغني)، ثم اخترت المنهج الموضوعاتي لدراساتها، وأجريت مسحاً إحصائياً لحضور ثيمة الغناء وما تفرع عنها في جداول وأشكال خاصة، ومن خلال تناولات الشاعر صنفتها في ثلاثة سياقات رئيسية:

١ . سياق الشعر . ٢ . سياق المرأة . ٣ . سياق الوجدان .

بعد النظر والتحليل خرجت الدراسة بنتائج مهمة، جميعها تؤكد هيمنة ثيمة الغناء على لا وعي الشاعر، حيث ظهر التشاكل بين الشعر والغناء، وانكشف الغطاء عن رؤية كونية الغناء، وهيمنتها على لا وعي الشاعر، حتى أصبح يرى العالم والوجود من خلالها: فكل موجودات الطبيعة أغاني وقصائد مقدسة تتصل بالسماء، ويستدعي المرأة معادلاً موضوعياً للغناء الطبيعي الحر، حتى يصل إلى وصفها محركاً رئيساً للغناء، ويرى الغناء ذاته معادلاً موضوعياً للبهجة والقرار النفسي، وفي غيابه يصبح الوجود صامتاً خارج وداخل الشاعر.

الكلمات المفتاحية: الشعر السعودي، أبو شرارة، الموضوعاتية، ثيمة الغناء.

Abstract

The poetry of the Saudi poet Muhammad Abu Sharara abounds with many remarkable phenomena, such as recalling religious symbols, Quranic stories, and existential anxiety. The most notable one of these phenomena is the presence of the topic of singing and the dominance of its lexicon over the language of the poet. This remarkable presence made me contemplate the theme of singing, so I followed it in his two collections of poems: *Confession in the Presence of the Ego* and *The Heavenly Who Sings*. Then I chose the thematic approach to study it and conducted a statistical survey for the presence of the theme of singing and its branches in tables and special forms. Through the way the poet deals with it, I classified it into three main contexts:

1. The context of poetry 2. The context of a woman 3. The context of the sentiment

After consideration and analysis, the study came out with important results, all confirming the dominance of the theme of singing over the poet's subconscious, where the similarity between poetry and singing was shown, and the cover was revealed about the vision of the universality of singing and its dominance over the poet's subconscious to the extent that he began to see the world and existence through it: all the assets of nature are sacred songs and poems related to the sky, and he invokes the woman as an objective equivalent to free natural singing to the extent that he considers her as a main motive for singing. He considers singing itself as an objective equivalent to joy and psychological stability, and in its absence, existence becomes silent outside and inside the poet.

Keywords: Saudi poetry, Abu Sharara, thematic, theme of singing.

يلفت قارئ شعر الشاعر السعودي محمد أبو شرارة بتواتره بمعجمه الواسع، ذلك أنه ما يفتأ يستحضره في جل قصائده، ما يدل بوضوح أن المعجم يهيمن على وعيه ولا وعيه، حتى أصبح مادة أساسية في تلوين فضاءات الصورة الشعرية عنده، إلى جانب موضوعات أخرى تلح على الشاعر، لكن ثراء المعجم الغنائي يحتل مساحة أوسع في ديوانيه المطبوعين (اعتراف في حضرة الأنا) و(الساوي الذي يغني).

هذه الكثرة دعني إلى تتبعها بكل أبعادها وتمظهراتها، فكان الغناء يشكل (ثيمة رئيسة) تتشعب تحتها وترتبط بها ثيمات صغرى متنوعة، يستدعيها الشاعر عبر سياقات مختلفة، ويعبر من خلالها بطرائق ودلالات مختلفة أيضا، وهذا الكم من الاستدعاء خلق سؤالا في ذهني: ما الأسباب والدوافع التي جعلت الشاعر يستدعي كل هذا المعجم الغنائي الواسع، وما التعبير الجواني الذي يطمح إلى إنتاجه في خطابه الشعري؟

ولحولة الإجابة؛ سأستعين بالمنهج الموضوعاتي في تتبع ثيمة الغناء، وما يتصل بها أو يتفرع عنها من ثيمات أخرى، راجيا أن أصل إلى البنى اللاواعية لاستنطاق الدلالات الخفية، وبوحها بما يحتجب في ظلال النصوص.

تجدر الإشارة إلى أن هذه أول دراسة تتجه كلياً إلى شعر أبو شرارة، وهي بحسب اطلاعي ربما تكون أول دراسة موضوعاتية تتبع ثيمة الغناء في الشعر السعودي، وكذلك العربي، سوى مقالة بعنوان (ثيمة الغناء في شعر حبيب الزبيدي - نماذج مختارة) نشرتها الدكتورة خولة شخاترة في مجلة أفكار، استعرضت خلالها الثيمة، وذكرت أن المتلقي يلحظ أن شعر الزبيدي يضم مقاطع شعرية، جُملاً، ومفردات تشتمل على ثيمة الغناء، وتشغل مساحة واسعة من شعره، تتفرع عنها ثيمات صغرى: المغنى، العود، العزف، الناي، الراعي. وهذه الثيمات تشكل جزءاً مهماً من بنية القصيدة، وترتبط بوشائج قوية مع موضوعات مهمه مثل المرأة، وذكرت أن الغناء يعد مرادفاً للحياة في مواطن كثيرة من شعر حبيب. (مجلة أفكار، ٢٠١٢م)، وقبل ملاحقة الثيمة ستقف الدراسة عند ثلاثة تعريفات مهمة (الشاعر، والغناء، والمنهج الموضوعاتي).

التعريف بالشاعر

ولد الشاعر محمد أبو شرارة في جنوب السعودية عام ١٩٧٨م، نال البكالوريوس من جامعة أم القرى، ويعمل مدرسا للغة العربية، ورئيساً للجنة الشعر في نادي نجران الأدبي، حصل على عدد من الجوائز الشعرية، نافس في النسخة الخامسة من برنامج (أمير الشعراء)، وشارك في كثير من الأمسيات والملتقيات الأدبية والثقافية داخل المملكة وخارجها، صدر له ديوانا: (اعتراف في حضرة الأنا) و(الساوي الذي يغني). (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ٥)

الغناء

الغناء ثقافة إنسانية قديمة، تتوارثها الأمم والأجيال منذ عصور طويلة، عرفه عرب ما قبل الإسلام، وكان ملازماً للشعر، و«كانت العرب تغني النَّصَبَ، وتمد أصواتها بالنشيد، وتزن الشعر بالغناء، وفي هذا يقول حسان بن ثابت:

تَعَنَّيَ فِي كُلِّ شِعْرِ أَنْتَ قَائِلُهُ إِنَّ الْغِنَاءَ لِهَذَا الشِّعْرِ مِضْمَارُ» (المرزباني، ١٩٥٦م، ص ٥٢)

وقد نقل المسعودي عن ابن خردادبة أن: «الحدا في العرب كان قبل الغناء... وأن الحدا أول السماع والترجيع في العرب، ثم أشتق الغناء من الحدا» (المسعودي، ١٩٩٨م، ص ٣٥٣) ويذكر ابن رشيق أن «النصب هو غناء الركبان والفتيان ومنه كان أصل الحدا» (القيرواني، ١٩٨٩م، ص ٢٤١)، ويرى ابن خلدون أنهما نوع واحد «وأما العرب فكان لهم أولا فن الشعر... ثم تغنى الحدا منهم في حدا إبلهم، والفتيان في فضاء خلواتهم، فراجعوا الأصوات، وترنموا، وكانوا يسمون الترنم إذا كان بالشعر غناء». (ابن خلدون، د.ت، ص ٤٠٠)

وامتد تاريخ الغناء أيضا بعد الإسلام، فمنذ القرن الأول كانت للغناء مجالسه وآلاته وأعلامه، وأثبت المؤرخون أشهرهم من

الرجال والنساء (النويري، ١٤٢٣هـ، ج ٤ ص ٢٣٩)، وما يزال قائما في المجتمعات الإسلامية إلى اليوم.

والغناء في أبسط تعريفاته، هو أداء صوتي من غنى وتغنى، أي طرب وترنم بالكلام الموزون وغيره (إبراهيم مصطفى وآخرون، ١٩٨٠م، ج ٢ ص ٦٦٤) والمغني: هو المطرب الذي يتغنى بالكلام فيصير أغنية، ويقال: غنى فلان يغني أغنية، وتغنى بأغنية حسنة، وجمعها الأغاني، وغنى بالمرأة: تغزل بها. (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج ١٥ ص ١٣٩) وغالبا ما تصاحب الأغاني آلات العزف بأنواعها المختلفة، وقد أصبحت الموسيقى علما، وعرفها الفارابي أنها «صناعة في تأليف النغم والأصوات ومناسباتها وإيقاعاتها وما يدخل منها في الجنس الموزون والمؤتلف بالكمية والكيفية» (الفارابي، (د.ت) ص ١٥)، وأزعم أن هذه الإشارة التعريفية تكفي للتعريف بالغناء، فهو أشهر من أن يُعرّف، وشهرته تغني عن الإسهاب.

المنهج الموضوعاتي (Thematic Criticism):

اشتهر المنهج الموضوعاتي في النقد في ستينيات القرن المنصرم، تناولته عدد من النقاد الغربيين أمثال: سارتر، وريشار، ورولان بارت وغيرهم، ولعل الفضل في بناء أسس هذا المنهج وتكوينه النظري يعود إلى أطروحات الناقد الفرنسي غاستون باشلار، (مجلة قوافل، مايو ٢٠١٥م)، وقد أفاد النقاد العرب من المنهج الموضوعاتي في قراءة المدونة الأدبية العربية، وهو خليط تشكل من عدد من المناهج مثل: (المنهج الظاهراتي، والوجودي، والجمالي، والنفسي)، ويُعنى في المقام الأول برصد الثيمات البارزة في النص، أو مجموعة النصوص الأدبية، فيتخذها موضوعا يتبعه بالاستقراء ثم التفسير والتأويل، وهذا ما أشار إليه سعيد علوش في تعريف الثيمة، حين اعتبرها «التردد المستمر لفكرة ما، أو صورة ما، فيما يشبه لازمة أساسية وجوهرية، تتخذ شكل مبدأ تنظيمي ومحسوس أو ديناميكية داخلية، أو شيء ثابت، يسمح للعالم المصغر بالتشكل والامتداد». (علوش، ١٩٨٩م، ص ٧)

وقد اختلفت تسميات هذا المنهج، كعادة المصطلحات المنقولة إلى العربية، فباحث يسميه النقد الموضوعاتي وباحث يسميه النقد التيماتي، وآخر يطلق عليه النقد الموضوعي، ومن يسميه النقد الظاهراتي، وغير ذلك، ولعل (الموضوعاتي) أكثرها قربا ولصوقا بدراستي؛ لأن الثيمة ليست مفردة، بل تشكل موضوعا متكامل الأركان.

الثيمة THEME

يعرفها ريشار أنها «إحدى البؤر التي ينظر منها المبدع إلى الوجود» (مجلة العلوم العربية، ١٤٤٠هـ)، ما يعني أنها نافذة للمبدع يعبرُ منها إلى الدلالات التي يروم التعبير عنها، وهي أيضا نافذة ينفذ من خلالها الناقد إلى أعماق النص لتأويله، ولا تكون مفردة، بل ترتبط مع غيرها بشبكة علاقات مختلفة، تنتظم فكرة التأويل بانتظامها، لأنها «الجزر لهذه الموضوعات، وهذا الجزر يتصف بصفات محددة، هي: القرابة السرية في العلاقات الخفية التي تنسجها عناصر الموضوع، والثبات الذي يعني أن الموضوع هو النقطة التي يتشكل حولها العالم الأدبي، والدينامية الداخلية في العلاقات الجدلية بين عناصر الموضوع وغيره من الموضوعات، في النص الأدبي» (عرسان، وعزام، ١٩٩٨م، ص ١٣).

ولعلي هنا لا أفرط في العرض للموضوعاتية وتعريف القارئ بها؛ ثقةً بوجود ما يأمله في ثنايا النظر في المدونة الشعرية التي أزمع إعمال المنهج الموضوعاتي فيها.

ثيمة الغناء في شعر محمد أبو شرارة

تحتل ثيمة الغناء مكانة أثيرية في ديواني أبو شرارة، وتوج حضورها عنوانا لديوانه الثاني السماوي الذي يغني، فاختر الفعل المضارع (يغني)، رغبة في حدوث الغناء واستمراره، فهو فعل حدث وما يزال، ولن يتوقف، واصلاً الغناء بالسمااء لحاجة في نفس الشاعر، ورؤية خفية سنحاول بلوغها بتتبع الثيمة الماثلة في الديوانين.

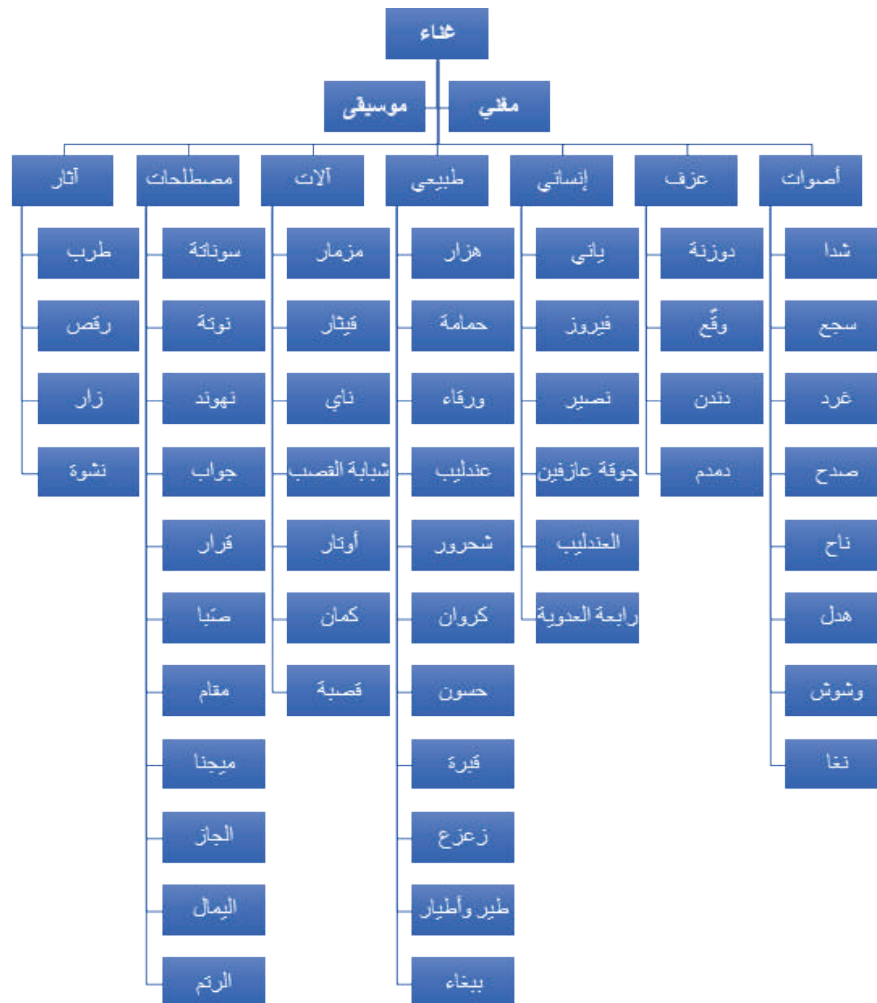
حوى ديوانه الأول، (اعتراف في حضرة الأنا) ٢٤ قصيدة، توشحت عشر قصائد منها بثيمة الغناء، وزاد تكرار وتواتر الثيمة الرئيسة الغناء وما تفرع عنها واتصل بها عن ٦٥ مرة، ويحوي ديوانه الثاني (السماوي الذي يغني) ١٩ قصيدة، وفي استقراء ثيمة

الغناء وما يتصل بها وجدت أنها تواترت في ١٣ نصا في أكثر من ثلثي الديوان بنسبة ٦٨,٥٪ وجاءت ستة نصوص خالية من الثيمة بنسبة ٣١,٥٪، وتكرر المعجم الغنائي في الديوانين ١٣١ مرة، وجاء الإحصاء معتمدا على الاستقراء الذي صنف من خلاله الثيمات المرتبطة بالثيمة الرئيسة حسب علاقاتها المتعددة.

وبعد النظر إلى التكرار والتواتر ينكتب في ذهن السؤال: **ما المنطق الذي يجمع كل هذا الكم من معجم الغناء في ديواني أبو شرارة؟**

والإجابة لا تتأتى إلا بنظر عميق في الثيمة الرئيسة، ومعرفة صلاتها بالثيمات الأخرى الفرعية، وليس هذا مسعى الدراسة؛ فهو قريب؛ يكفيه تذكّر أن كل الثيمات يجمعها معجم الغناء، لكنه مدخل مهم للولوج إلى الأعماق المتغاية، بغية القبض على المنطق الجامع للتكرارات والتواترات، ثم الغوص في السياقات المحرّضة على استدعاء المعجم الغنائي الواسع، ولكي نسعى إلى هاتين الغايتين؛ يجدر استعراض مخططات توضيحية، تصور شبكة العلاقات بين الثيمة الرئيسة، والثيمات الفرعية وما يرتبط بها.

وإذا كان هدف المنهج الموضوعاتي تتبع الثيمات، فإن الإحصاء أولى الخطوات، مهمته «استقراء الثيمات الأساسية الواعية واللاواعية للنصوص الإبداعية المتميزة، وتحديد محاورها الدلالية المتكررة والمتواترة، واستخلاص بنائها العنوانية المدارية تفكيكا وتشريحا وتحليلا عبر عمليات التجميع المعجمي والإحصاء الدلالي لكل القيم والسمات المعنوية المهيمنة التي تتحكم في البنى المضمونية للنصوص الإبداعية». (مجلة ندوة الإلكترونية، د.ت)، وعلى هذا الأساس ستحاول الدراسة تجميع وإحصاء ثيمة الغناء وما يرتبط بها، بداية بالشكل الأول، الذي يحاول استقصاء كل العلاقات في مخطط واحد:



(الشكل ١): شبكة العلاقات العامة

بالنظر إلى الشكل أعلاه، تظهر الثيمة الرئيسة (الغناء) باعتبارها جذرا، وتأتي تحتها الجذور (الثيمات) المرتبطة بها، لكنها تظهر

مجملة ونحن في حاجة إلى معرفة أعداد التكرارات، والجدول الآتي سيذكر بعض الجذور وعدد تكرارها، وتواترها في الديوانين:

جذر	غنی	غرد	دوزن	لجن	سجم	عزف	صلح	ناح	دلم	طرب	زمر	دندان	موسق	وقع	شدای	هدل
تکرار	20	2	8	6	2	4	1	3	1	2	4	1	9	3	1	2

(جدول التكرارات) المرتبط بالشكل ١

في (الشكل ١) ظهرت شبكة العلاقات بين الثيمة الرئيسة (الغناء) ثم الثيمتين الفرعيتين (المغني والموسيقى) والثيمات السبع المتفرعة عنهما، وفي الأشكال التالية سنكبر العدسة على أجزاء العلاقات:



(شكل ٢) ثيمة الغناء، والثيمات (الأصوات) التي تدور حولها.



(الشكل ٣) ثيمة الموسيقى، تدور حولها ثيمات تتصل بها.



(الشكل ٤) ثيمة الموسيقى، تدور حولها ثيمات الآلات الموسيقية المتنوعة.



(شكل ٥) ثيمة (أداء الغناء) تحيط بها أسماء المغنين.



شكل ٦: ثيمة (الغناء الطبيعي) تدور حولها الكائنات الطبيعية.



(شكل ٦) ثيمة (المصطلحات الموسيقية) تدور حولها المصطلحات.



شكل ٧ ثيمة (تأثيرات الغناء) تدور حولها بعض الثيمات المتصلة بها.

بعد الاستعراض المجل، ثم المفصل للثيمات، من خلال الشكل العام، والمخططات اللاحقة، تظهر بجلاء العلاقات العامة بين ثيمة الغناء الرئيسة، وثيمتي (المغني/ والموسيقي) الفرعيتين المتوسطتين، وكل الثيمات الصغرى المترتبة بهما، التي تتصل أيضا بالثيمة الرئيسة الغناء من خلال الثيمتين الفرعيتين، وهذا يؤكد ما استقر في أذهاننا منذ النظر الأول في (الشكل ١) حول (المعجم الغنائي) لكنه يتجاوز التأكيد ليظهر تفاصيل تلك العلائق المختلفة، واتصالها الوثيق بالثيمة الأم (الغناء).

وبعد، فالحافز إلى فهم منطق هذه التكرارات يتضاعف، ومعظم الشعراء يستدعون (المعجم الغنائي) كغيره، لكن بنسب متفاوتة، أما طغيان المعجم، وحضوره بأكثر من ٦٩ تكرارا وتواترا مختلفا بحسب جدول التكرارات؛ فهو أمر يستدعي النظر والتأمل، ولعل الخطوة التالية تقودنا إلى المراد، من خلال تتبع حضور الثيمة في السياقات، ثم النظر في البنى الواعية واللاواعية التي استدعت حضورها.

سياقات ثيمة الغناء

ينهض السياق بمهمة جليلة في وضوح الدلالة، أيا كان نوع السياق الذي يستعين به الباحث لاستجلائها، وبين يدي الدراسة تتكاثر أسئلة شتى، وكل سؤال يحفز الذهن إلى محاولة التأول والتفسير، لكن التأولات تظل نيفة؛ لأنها لم تصدر عن تأمل طويل، ونظر عميق، وبعد إنجاز المهمة الإحصائية التي تتبع (ثيمة الغناء) في الديوانين، يأتي دور تأمل سياقات استدعت ثيمة الغناء وما يتصل بها، والنظر كذلك في الفضاءات الشعرية التي عبر عنها الشاعر من خلال الثيمة، ولعل ذلك يكشف جانبا مما نأمله ونريده.

ومن الجدير أن تلقي الدراسة بعض الضوء على السياق *contexte*، واختيار أقرب التعريفات إلى روح الدراسة، والسياق في معناه اللغوي، هو «تلك المجموعات من الكلمات المترابطة مكتوبة أو مسموعة، إضافة إلى معنى جديد متمثل فيما يحيط بالكلمة المستعملة في النص من ملابسات لغوية، وغير لغوية» (حسام، ٢٠٠١م، ص ٢٥١).

لكن الدراسة تنغصا أبعد من السياق اللغوي، السياق في معناه الواسع، الذي «يبدأ باللغة من حيث مبانيها الصرفية وعلاقاتها النحوية ومفرداتها المعجمية، وتشمل الدلالات بأنواعها من عرفية إلى عقلية إلى طبيعية، كما تشتمل على المقام بما فيه من عناصر حسية ونفسية واجتماعية كالعادات والتقاليد ومأثورات التراث وكذلك العناصر الجغرافية والتاريخية مما يجعل قرينة السياق كبرى القرائن». (حسان، القاهرة، ٢٠٠٠م، ج ١، ص ١٧٣)

وعلى ما تقدم، فالدراسة ستتوسل بالسياق المتعدي للغة، محاولة تصنيف كل ذلك الكم الوفير من الثيمات، واستجلاء أبعادها، باعتبار المقامات والسيقات الموضوعية التي أنشأها الشاعر، وكل ذلك بغية الوصول إلى مرامييه وغاياته البعيدة في التعبير بثيمة الغناء وما تفرع عنها، ومن الغايات أيضا القبض على اللحظة الشعورية التي كانت تسيطر على الشاعر، وبعد استقراء عميق، عمدت الدراسة إلى تقسيم السياقات إلى الآتي:

أولا . سياق الشعر

حين نتأمل شعر الشاعر محمد أبو شرارة، تلتفتنا موضوعات عديدة عبّر عنها الشاعر في قصائد شتى، ولعل (الشعر) يأتي ضمن أبرز الموضوعات التي تواتر تعبير الشاعر عنها، فبرز ذلك في محاولاته الدؤوبة عبر نصوص كثيرة، وهو يعبر عن الشعر بطرائق مختلفة، ولا غرابة في أن يعبر الشاعر عن الشعر؛ فهو أولى الناس بتعريفه، والحديث عنه؛ ذلك أنه ميدانه وفضاؤه الذي من خلاله ييثر رسائله ورؤاه، ويقدم نفسه إلى العالم، معبرا عن ذاته وعن رؤيته للحياة والكون والموجودات.

حديث الشاعر عن الشعر تتخلله أيضا سياقات مختلفة، فهو في الأساس يرى الشعر والغناء وجهين لشيء واحد، بل يتماهيان حتى يصبحا شيئا واحدا، ثم نجده يربط الشعر والغناء بالسماء، بالذات الإلهية والوحي والروح القدس، ومن جهة أخرى يرتبط من طرف غير مباشر بالجن، ومن جهة ثالثة يعبر عنه الشاعر عبر الميثولوجيا، وارتباطه بالآلهة القديمة، وعبر كل هذه التظاهرات سنتتبع ثيمة الغناء وأثرها في تقسيمات مصغرة:

أ . الشعر والغناء

قصيدة (اعتراف أول بين يدي أبي تمام) هي أول نص يتحدث فيه الشاعر عن الشعر في ديوانه الأول، والعنوان يكفي لحملنا إلى فضاء الشعر، فذكر أبي تمام قنديلا يشعله الشاعر أمام المتلقي المتأهب للتخليق في أجواز النص، كاشفا عن الغاية التي يحاول الشاعر أن يشعلها في ذهنه، فأبو تمام يمثل قيمة عليا، ورما مضيفا في تحديث القصيدة، واستدعاؤه في العنوان يضيء هذه الغاية، ثم تبرز في المطلع ثيمة الغناء (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ١٠):

تُبْؤَوِي لَعِي الْعُلَيَّا وَحَنَجْرِي
جَرَحُ عَلَى وَجَعِ النَّهْونْدِ يَنْتَحِبُ
يَنْتَابِي وَجَعُ الْمَعْنَى فَيَعْرِجُ بِي
حَرْفِي بَرَاقِي حَتَّى تُكْشِفَ الْحُجُبُ

ينطلق الشاعر من افتراض أن الشعر نبوءة، ثم يعد لغته الشعرية مصدر إلهامه الأول، وينتقل من اللغة إلى آلة الصوت (الحنجرة)، يصورها بكيفية ليست مألوفة، فهي (جرح على وجع النهوند) كناية عن معاناة الشاعر في التعبير عن شجنه وحزنه، ويتابع تأليف أجزاء الصورة، فيصل إلى الصوت ذاته، ويستدعي أول ثيمة غنائية (مقام النهوند)^٢، فنلمس أن استدعاء هذا المقام بعينه جاء ليناسب اللحظة الشعورية للشاعر، حالة التوجع والشكوى الطاغية على الذات، فركب الصورة بحشد مفردات تنبض بالألم (جرح/ على وجع النهوند/ ينتحب)، ليصل بالصوت إلى الانتحاب، أقصى حالاته التعبيرية عن الحزن.

٢ . مقام النهوند الموسيقي، نسبة إلى مدينة نهاوند الفارسية، وهو مقام السراب وضباب الأمل، من أجمل المقامات الموسيقية وأكثرها عاطفة وفرحا وحزنا معا، وإن كان الحزن يغلب كثيرا عليه... له طابع رقيق عذب يناسب الألحان العاطفية الحزينة. انظر (علين، ٢٠١٦م، ص ١٢٦). وهو أيضا من أعرق المقامات العربية، تعرض له الأصفهاني في الأغاني، انظر (المهدي، (د.ت)، ص ٢٩).

كذلك يكشف الشاعر عن معاناته، وأرقه لحظة ولادة القصيدة، فيستدعي (وجع المعنى) الآتي في نوبات متعاقبة، واستكمالاً لمعنى (النبوءة) يستدعي قصة الإسراء والمعراج، فوجع المعنى يعرج به إلى سماوات الشعر، ممتطياً الحرف (البراق) حتى تُكشف له حجب المعاني الشعرية المعبرة عن ذاته، وهذه الصورة تأخذنا بصوفيتها إلى تجليات الذات الشاعرة، ومحصلة التعبير تكشف عن وجعين، الأول: بواعث الشعر التي اختزلها في وجع النهوند، والثاني: الولادة العسيرة للقصيدة التي عبر عنها بوجع المعنى، فالشاعر لا يرضى بأي معنى للتعبير عن ذاته.

ويتعدى ذلك إلى استدعاء (ثيمة الغناء)، فيظهر المزج بين (القصيدة والأغنية)، فكأشياء شيء واحد، وهذا المزج بين القصيدة والأغنية من السمات الأصلية في سياق حديث الشاعر عن الشعر:

نشوانٌ بالحرفِ إلّا أنَّ أغنيتي تصخو فينشُر عن أوزانها سببُ

وفي قصيدة (دوزنة)^٣، يتجلى تعلق الشاعر بثيمة الغناء، فيخلق في أكوانه الشعرية للتعبير عن ذاته، وعن قدراته في خلق المعاني الجديدة، حتى يصل إلى فعل الدوزنة الأثير عنده، فمن بين كل الأفعال اختار (دوزن) لاشتقاق العنوان (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ٣١):

دَوَزَنْتُ وجهَ (البحترِ) خلقتُ للكلماتِ (زولا)

ورسمتُ لللاهوتِ، للنَّاسِ موتَ من لُغيتِ هَيُولِ

(دوزن) وجه البحتر، وهو استدعاء آخر لشاعر عباسي شهير، فأى دوزنة يريد؟ هل يقصد إلى ما أفادنا به معجم الموسيقى عن (ضبط الأوتار)؟ أم لهذه الدوزنة اتجاه دلالي مختلف؟ فالشاعر في سياق تعبيره عن قدراته الشعرية جاب فضاءات مختلفة، فقد (سنبل الحقول، وجدل أجنحة الشمس، ورسم للتفاح نهذاً، وعنقد النجوم) ثم أراد مثلاً شعرياً فاستدعى البحتر، والاستدعاء يأتي لحاجة الشاعر إلى مثال أصيل يعبر عن خلاله عن قدرته الشعرية، فجاءت الدوزنة بمعنى (الإيقاع المنتظم)، فينزاح عن الضبط الذي عرفناه في المعجم إلى (التوقيع)، ووجه البحتر ينزاح إلى صورته الشعرية المضئية، فهو مثال الشاعر العربي القدير، فكأن أبو شرارة يضئ شخصية البحتر، ويضيء قدرته الشعرية من خلاله، بصفته أحد ورثته.

ثم استدعى شخصية حديثة من الثقافة الغربية، معتمداً على أسلوب التورية، ولولا تسويده كلمة (زولا) بقوسين (خلقت للكلمات زولا) لما تنبهت إلى التورية، فمعناها القريب (الزول: الشخص أو البدن)، والمعنى لا يضيف الكثير إلى الصورة الشعرية، لكن حين دققت النظر وجدتها تورية مبيّنة، بيّنها لفظ (البحتر) المسوّر بقوسين أيضاً، وكذلك المصطلحات الفلسفية في البيت الثاني (اللاهوت، والناسوت، والهيولى)، فكان معناها البعيد يتجلى في شخصية الكاتب الروائي الفرنسي (إميل زولا)^٤، وهو استدعاء غريب؛ لكن التعبير استهوى الشاعر إلى الاعتداد فوق قدرته الشعرية بمقدرته الفكرية، وهذا ما ألمح إليه نيتشه في اعتباره «الإنسان الذي يستجيب إلى المنبهات الفنية يتصرف تجاه الواقع الرؤيوي كما يتصرف الفيلسوف تجاه الواقع الوجودي». (نيتشه، ٢٠٠٨م، ص ٨١)

ويأتي استدعاء ثيمة الغناء بذكر (العصفورة)، فالغناء الطبيعي فضاء عريض في تجربة الشاعر، الزاخرة بالكثير من الأطياف الشهيرة بالتغريد والغناء، وهذه العصفورة قامت بفعلين يتصلان بثيمة (الغناء)، فهي أولاً (عزفت) على شفتيه، فيظهر المزج جلياً بين (الشعر والغناء)، ثم يردف عزفت بموسقت، تأكيداً على دور العصفورة، ثم حاول تلمس التناسب الغنائي بينهما باستدعاء الهديل (تطريب الحمام)، وهو أطرب من النوح؛ لأنه يحرك الشجن ولا يعبر عن الحزن غالباً، (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ٣٢):

٣ . تصليح الأوتار، وتصليح مقامات الآلات، واتفاق الأصوات، والدوزان السلطاني هو ترتيب القانون على نغمات صحيحة لا أرباع فيها. (محفوظ، ١٩٦٤م، ص ٧٧)

٤ . إميل فرانسوا زولا، كاتب وروائي فرنسي (١٨٤٠ - ١٩٠٢م)، أديب مؤثر في الثقافة والسياسة الفرنسية، اشتهر بمواقفه الصلبة، وكتاباتة القوية ضد الإمبراطورية الثانية، وضد الكنيسة، أصدر أكثر من ٢٠ رواية كانت في معظمها تتبع التحولات الثقافية في فرنسا آنذاك. (ar.wikipedia.org)

عصفورةٌ عَزَفَتْ على

شَفَتِي، مُوسَقَّتِ الهدِيلة

فَتَبَرَّعَمْتُ لُعَتِي صَبَابَاتٍ وَحُزْنًا مُسْتَطِيلًا

فكان الحزن نتيجة مباشرة لعزف العصفورة وموسقتها، وكانت مؤثرا طبيعيا حرك في وجدانه الشجن وهيج الذكرى، لتنمو لغة الشاعر، وتتبرعم أغصان الصبايات المتكاثرة والحزن المستطيل.

وما نزال في سياق الشعر، ففي قصيدة (سبع سنابل) المجتلب عنوانها من الآية: { كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ } (البقرة، ٢٦١)، يفتتحها الشاعر بمقدمة مهمة في بحثنا عن ثيمة الغناء في فضائها الطبيعي، معبرا بكائنات أخرى (أبو شرارة، ٢٠١٥، ص ٦٩):

رَبَّتْ أُسْرَابَ الْحَمَامِ وقطفتُ تفاحَ الكلام

لِي جُلُنَارُ الْحَرْفِ مُنْفَرِدًا بِأَحْمَرِهِ غَمَامِي

لِي بُحَّةُ الشَّحُورِ مُو سَيَقِي تَفِيضٌ عَلَى مَقَامِ

سيا

هَـذِي أَغَانِيَّ الَّتِي رَقَصَ سَ عَلَى غُصْنِ السَّلَامِ

يستدعي الشاعر الحمامة، بحضورها الميثولوجي في الذهنية الإنسانية، من خلال قصتيها الشهيرتين، نوحها الأبدي على فقد ابنها، حتى استحالت رمزا شعريا على بكاء المفقودين والغُياب، وليست المرادة، بل يروم الأخرى، فالحمامة من رموز السلام، وما تزال صورتها إلى اليوم تحمل غصن الزيتون في كل خطابات السلام القولية والأيقونية، امتدادا لأسطورتها الشهيرة مع نوح عليه السلام، والشاعر يرتب أسرابا من الحمام لهذه الغاية، ثم يتحول منها إلى الشعر وهو يقطف تفاحه، ولا يخلو حديثه عن الشعر من اعتداده بشاعريته، فهو متفرد، امتلك جلنار الحرف (ورد الرمان) علامة خاصة، تميزه عن الآخرين.

لننظر من زاوية أخرى إلى هذه الاستدعاءات الطبيعية، فمن النبات استدعى التفاح وزهر الرمان، ومن الطيور استدعى الحمامة والشحور، وأخذ منه البحة المستعذبة، فأصبحت (موسيقى) ولها مقام، موسيقى (تفيض)، كناية عن الكثرة، ثم دلف بكل كائناته إلى ثيمة الغناء، فكل تلك الكائنات الطبيعية أغانٍ في حقيقتها، بعضها مرئية كالتفاح والجلنار، وبعضها مسموعة كالحمام والشحور، وهي الموسيقى التي تعزف وجدانه حتى تهمي أغانيه (قصائده)، ولا تكتفي بالغناء، فالمقام مقام بهجة.

ولنستدع مناسبة النص «إلى روح زايد، إلى ليوا؛ التي منحتني فَمَا»، يعني الشيخ زايد آل نهيان مؤسس اتحاد دولة الإمارات يرحمه الله، و(ليوا) مدينة إماراتية تاريخية تتبع إمارة أبو ظبي، ربما احتفت بشعر أبو شرارة خلال مشاركته في برنامج أمير الشعراء، والعنوان (سبع سنابل) مقتبس من القرآن، ويرمز إلى الإمارات السبع المكونة لدولة الإمارات، فكان النص احتفاء بالإمارات وعرفانا بفضلها، فاستدعى الشاعر ثيمة الغناء؛ ليعبر بها عن الحب والسلام وكونية الغناء، فيكون ذكر أسراب الحمام فاتحة القول، ثم في الختام يقول:

هي رُوحُ زَايِدٍ لَمْ تَزَلْ فيضَ الإلهِ على الأنام

مَنْحَتْ فَمِي قِيَارَةً فَطَطْتُ تُفَاحَ الكلام

امتنانا لروح الشيخ زايد، الملهم بسيرته وإنجازاته، وقد منحت الشاعر قيثارة الشعر، فأبي شيء أدل على ارتباط ثيمة الغناء بالشعر في لا وعيه، وهذا يعضد ما حكاه لي: «لا أدع القصيدة حتى أغنيها، وأسجلها، وأستمع إلى غنائي بها»، وهو في ذلك

٥ . يسمى الشحور أو الزرياب، واسمه العلمي بالإنجليزية (Common Blackbird) أي الطائر الأسود الشائع، ويطلق عليه كذلك الطائر الأسود الأوراسي، من فصيلة السمنة، حسن التغريد، يعيش في مناطق واسعة من العالم. (ar.wikipedia.org)

يقرب مما اعتبار الفارابي «الألحان بمنزلة القصيدة والشعر، فإن الحروف أول الأشياء التي منها تلتأم، ثم الأسباب، ثم الأوتاد... وكذلك الألحان فإن التي منها تأتلف، منها ما هو أول، ومنها ما هو ثوانٍ إلى أن ينتهي إلى الأشياء التي هي من اللحن بمنزلة البيت من القصيدة...» (الفارابي، (د.ت)، ص ٦٨).

ب . الشعر والسما

ارتباط الشعر بالسما والملكوت الأعلى، وفضاءات النبوة والوحي يظهر جليا في شعر أبو شرارة، ويتبدى إلحاح الفكرة على ذهنه، وتعود بعض أفكاره في قصيدة (بين يدي أبي تمام)، للظهور في قصيدة (في حضرة المتنبي)، لكنها تنحو إلى بُعد مختلف، يقول في المطلع (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ١١):

عِنْدَ طُورِ الْمَجَازِ آتَسْتُ نَارَا قَالَ: أَلْقِ الْعَصَا تُعْذُ مِزْمَارَا

يتجلى حديث الشاعر عن الشعر من خلال استدعاء (المتنبي) في العنوان، ثم استدعاء قصة موسى عليه السلام في استعارة (طور المجاز)، أما القصيدة في مجملها فهي تعبر عن رؤية الشاعر للشعر، إذ يسجل رؤيته بإسهاب، يعرّف من خلالها الشعر تعريفا مفصلا، ويربطه ربطا وثيقا بالسما.

يتوفر النص على تكرارات وتواترات لثيمة الغناء، لو اكتفينا بها لأغنتنا ربما عن غيرها، وعلى أي حال فالشاعر يستدعي ملمحين من قصة موسى، الأول: عند لقاء ربه في جبل الطور، وهذا الملمح يعبر فيه عن منبع شعرية، فهو يراها وجهها من وجوه الإلهام السماوي، وقد صرح بنبوءته سابقا، وتعمق هنا واستدعى أجواء قصة لقاء موسى لربه، لكنه ابتنى طورا جديدا باستعارته (طور المجاز)، والتقى عنده برئيّه الذي خاطبه كما خاطب الله جل وعلا موسى، وهنا يظهر الملمح الثاني من القصة: (إلقاء العصا)، فإن كان موسى ألقى عصاه لتلقف ما يصنع السحرة، فإن الشاعر تلقى أمر رئيّه أن يلقي عصاه الصماء، فتعود (مزمارا) مجوّفا، وهذه المفردة التي كسرت أفق التوقع، أعادتنا من فضاءات (النبوة والوحي) إلى فضاءات الشعر، وإن كان (طور المجاز) قد هيأنا، لكن الشاعر رام تأكيد الأمر، فلم يجد علاقة بين الشعر والعصا إلا (الغناء)، والمزمار بأصله الخشبي يكفي للنهوض بهذه الدلالة، حين يتكامل مع (طور المجاز)، ويشف من تحت هذا الفضاء الشعري ملمح نفسي، يبرز اعتداد الشاعر بتمكنه، ويوحي من طرف خفي بعلو كعبه عن أترابه، كعلو كعب موسى عن السحرة، ويكفي النظر إلى تعبيره عن تفردّه وبعده عن التقليد (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ١٥):

لي سماءٌ موسومةٌ بِسِمَاتِي وَفَضَاءٌ دَوَّرَتْهُ فَاسْتَدَارَا

الْكِنَايَاتُ فَاتَنَاتُ يِرَاوَدَنَ خِيَالِي خَلَقْتُهُنَّ عَذَارَى

عِنْدَنَا أَلْفُ شَاعِرٍ وَلَدِيهِمْ أَلْفُ نَصٍّ تَنَاسَلُوا تِكْرَارَا

سِيا

كَلَّمَا رَاوَدُوا الْكِنَايَاتِ تَلَقَّى ظَلَّ درویشَ أَوْ تَشْمَ نَزَارَا

وعلى هذا المنوال يظل الشاعر على امتداد النص، يكتب سِفرا نقديا ويسجل رؤيته للشعر، مركزا على تبيان اختلافه عن السائد، ثم تلح على لا وعيه ثيمة الغناء، فيعود إليها مخاطبا الشعر مباشرة (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ١٧):

أَيُّهَا الشَّعْرُ مِنْ رَأَى فِلَائِي كَلَّمَا ثَمَثُ بَارِقًا تَتَوَارَى

أَيُّهَا الشَّعْرُ هَلْ تَرَى كُنْتُ رَوْحًا قُدْسِي الحضورِ أَمْ كُنْتُ زَارَا

تعود المعاناة الأولى ذاتها التي عبر عنها الشاعر سابقا في (نوبات وجع المعنى)، فهو يحاول التعبير عن معاناته في اجتلاب معانيه؛

لأنه بعيد المهمة والطموح، لا يرضى من الشعر بما اقترب جناه، كما أن الشعر الجيد بعيد المنال، عصي لا يتأتى إلا بالنبوءات والإلهام، فالتماعات الشعر كالبرق حين يومض ويتوارى، وهذه الحال حركت سؤال الشاعر عن ماهية الشعر، حتى أبدى الإيمان القار في ذهنه عن ارتباط الشعر بالقوى الغيبية، لكن مدار حيرته يتبدى في مصدر الإلهام، أهو إيجاء ملائكي في تعبيرة روح قدسي الحضور، أم إملاء من الجن التي تحاشى ذكرها، وفتش، ليجدها في معجمه الغنائي الأثيث، فاستحضرها من لون غنائي شعبي شهير يُسمى (الزار)؛ لاتصاله الوثيق (بالشعر، والغناء، والجن)، فكلمة «الزار ZAR العربية مأخوذة من اللغة الأمهرية Amharric ومشتقة من كلمة Jar، وانتقل المصطلح من الحبشة إلى مصر والسودان، وجار Jar هو اسم إله هيكل الإله كوش Kush إله السماء، لكن جار Jar يتجلى في شكل آخر متحولاً إلى روح شريرة... والركن الأساسي للزار يتجسد فيما يُدعى بالجن والأسيا، والأرواح والعفاريت». (مجلة كان التاريخية الإلكترونية، ٢٠١٣م)

ومن متابعاتي للمقاطع الموثقة على موقع YouTube فإن للزار مظاهر وطقوس مختلفة، فقد اقترن في (السعودية) بالحفلات الصاخبة، فيما يسمونه شعبياً الاستنزال (الاتصال بالجن)، التي تحضر وتدخل في أجساد بعض الراقصين وتؤثر في حركاتهم وانفعالاتهم، فيرقصون بهيستيرية تؤدي إلى سقوط بعضهم، وبعضهم يظل يتلوى الماء، وبعضهم يحمل جذع نخلة ويظل واقفاً بلا حراك، وبعضهم يؤذي نفسه ببعثرة الجمر بقدميه، أو الارتطام العنيف بالأرض، ما يضطر أقاربهم إلى محاولة السيطرة، وحمياتهم، ويعمدون أيضاً إلى إفراغ جيوبهم من المحتويات الشخصية، فهم بلا وعي بذواتهم وتصرفاتهم كما يشاع، والاستنزال لا يتعلق بلون فلكلوري واحد، بل تجده في عدد من الفنون الفلكلورية السعودية، مثل (السامري/ الريح/ الخبيتي) وغيرها.

وبما أن السياق استدعى الزار؛ فإني أراه محاولة للتعبير عن الذات، ولا علاقة للجن بالأمر، فالطقوس عادية ليست كما في مصر توهم بحضور الجن من خلال ألفاظ مبهمه ونداءات وطقوس خاصة، والإيقاعات مألوفة، وكلمات الأغاني من الأشعار الشعبية، وفي ظني أن التقاء تأثير الموسيقى بالعلل النفسية الكامنة كالحرمان والتهميش وفقدان الإحساس بالذات، وقصور أدوات التعبير، كل ذلك يجعل الجسد يقوم بالمهمة التعبيرية لإحساس الذات المؤقت بالأهمية واستقطاب الانتباه.

واستدعاء الشاعر للزار، الذي صنفته الدراسة لارتباطه بالرقص أثراً تالياً وتابعا لثيمة الغناء، يأتي لحاجة المبدع إلى لون يرتبط بالشعر والغناء ويرتبط في الوقت ذاته بعوالم الجن التي استحضرها مقابلاً للملائكة، وهذا الاستدعاء ليس جديداً في الثقافة العربية، إذا عدنا إلى المدونة الشعرية العربية، وما ذكر عن علاقة الجن بالشعر.

وما يزال الشاعر على امتداد النص يسجل رؤيته للشعر، ويهمنا منه ما يتصل بثيمة الغناء، فيقول مخاطباً الشعر مرة أخرى (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ١٩):

أَيُّهَا الشَّعْرُ أَنْتَ رَبُّ الْأَغَانِي
حِينَ تُمْلِي جَوَابَهَا وَالْقَرَارَا
أَنْتَ لِلْأَغْنِيَاتِ رُوحٌ تَجَلَّى
ثَقَبَ النَّايِ، دَوْرِنِ الْأَوْتَارَا

هنا يلتقي الشعر والغناء، ويقرر الشاعر العلاقة بينهما، فالشعر هو ربُّ الأغاني وسيدها، فينسرب معنى أن الأغنية قصيدة في أصلها، تقوم على النص، لكن باب السؤال يظل مفتوحاً: ما هي الأغاني المقصودة؟ فرؤية الشاعر تمزج بين (الشعر والغناء، والشاعر والمغني)، وتثبت التشاكل، ولأنه في لا وعيه يعلم هذا المزج؛ قرر استدعاء ثيمة الغناء؛ ليعيد الأغاني سيرتها الأولى، بعدما انزاحت واختلطت بالقصائد، فيجد الحل في ذكر لازم من لوازم الغناء الصوتي والموسيقي في مصطلح الجواب والقرار، فالشعر هو المنشأ، ثم لا يجد الوصف كافياً للفصل بين القصيدة والأغنية، وتحريك التشاكل إلى بعض التباين، فلجأ إلى التأكيد أن الشعر روح ظاهرة بيّنة للأغنية، ثم كما فعل في البيت السابق، وخشية التباس الأغنيات بالقصائد، يذكر تثقيب الناي ودوزنة الأوتار من لوازم الأغنية، ليطمئن إلى تحقق الفصل والتباين النوعي بين الأغنية والقصيدة؛ لالتباسهما في لا وعيه، وظنه أن الالتباس ذاته لدى المتلقين.

وما نزال في حركة الكر والفر، والبدء والعود، في النص ذاته، فيعيدنا الشاعر إلى سؤاله عن الشعر أهو ملائكي أم جيّ، فيقرر قرار الثبت العليم، بأسلوب القصر:

وَأَرَى الشَّاعِرَ الْأَبَ الْمُسْتَعَارَا

فَمَنْ عَلَّمَ اللّٰحُونَ الْهَزَارَا

إِنَّمَا الشَّعْرُ نَفْحَةٌ مِنْ إِلَهٍ

نُوتَةٌ، أَمْ قَصَائِدُ، سَجْعَةُ الطَّيْرِ

بعد طول نظر وتأمل، اتخذ الشاعر قراره حيال الشعر، فقصره على أنه نفحة إلهية، مثبتا اتصاله بالسماء، وليس الشاعر إلا الأب المستعار، فتتجلى صورة مهيبه لرؤية الشاعر، فالشعر والغناء والموسيقى نظام كوني أبدعه الله، وأودعه في كونه الفسيح، ثم يفصل القول، فيستدعي أولا (ثيمة الغناء) حين يأتي بمصطلح الموسيقى (النوتة) فهي كونية، ومثلها القصائد الشعرية التي سلكها ضمن الحالات التعبيرية الموسيقية والغنائية، وإن كانت الموسيقى والشعر إنسانية، فهناك شعر طبيعي يظهر في سجعة الطير، ثم يتساءل عمن علّم طائر الهزار الترنم بالألحان الشجية؟ ليصل إلى نتيجة مفادها أن الشاعر كالكائنات الأخرى، مهمته الكونية الغناء.

حشد الغناء الإنساني والطبيعي، يؤكد رؤية الشاعر الكونية للغناء والشعر والموسيقى، وهذه الرؤية تتمدد في الكون، فالأغاني ليست سمعية فقط، بل نرى بعضها في آذار، حين تتفتح الأزهار والنواير:

حِينَ آذَار يُشْعِلُ النَّوَارَا

قِيلَ تَأْتِي قَصَائِدُ فَاتِنَاتُ

ثم يتحرز، فيستدرك أن آذار كالشاعر الإنسان، أب مستعار، لا يقول الشعر إلا بمشيئة الخالق:

لِلشُّفُوحِ الَّتِي امْتَلَتْ أَزْهَارَا

بِيَدِ اللَّهِ قَالَ آذَارُ شِعْرًا

ويرى أيضا أن تفتق أعصان اللوز بالأزهار، وتبرعم ورد الرمان، قصيدة كونية:

زَهْوَرَا وَبَرَعَمَ الْجُلُنَارَا

بِيَدِ اللَّهِ شَقَّ فِي عُصْنِ اللَّوْزِ

ومثلها أغنية الزهر التي عدّها (لثغة) مغوية عذبة، لثغة نسمعها بأعيننا في تراسل مدهش للحواس، وليست المرئية فقط، بل صور حركة إنتاج الزهرة للحريق أغاني منسكبة، تتسارع إليها أسراب النحل فتمتصها وتحولها عسلا:

وَالْيَعَاسِيْبُ تَجْعَلُ الْأَرِي دَارَا

لِثَغَةُ الزَّهْرِ وَانْسِكَابُ الْأَغَانِي

وما دام المقام مقام غناء وموسيقى، فالرعد أيضا يدخل جوقة الغناء الكوني، فيكون إيقاعا يطرب السماوات، فتهتز على إيقاعه، كالراقصة حين تهر صدرها على إيقاع الطبل، ثم يهيم المطر:

وَرُغُوْدُ تَهْرُ صَدْرَ السَّمَاوَاتِ فَيَنْصَبُ مَاؤُهَا مِدْرَارَا

وهنا يصل الشاعر إلى القرار الذي كان يتغيّاه من بدء سؤاله عن مصدر الشعر، فبما أن الغناء سماوي كوني رأينا مظاهره في الصور الكونية السابقة، فإن منشئ الكون هو رب السماء، من أودع كونه العظيم نظاما تتجلى (غنائيته) في كل مخلوقاته التي أبدعها، وحين تأملها الشاعر وجد كل صورة منها قصيدة، حتى جوّز لنفسه أن يسميها (قصائد الله) التي أودع فيها فيوضات أسرارها، ولا يراها إلا المتأملون:

أَفَاضَتْ عَلَى الْوَرَى أَسْرَارَا

صَوْرٌ مِنْ قَصَائِدِ اللَّهِ فِي الْكَوْنِ

ثم يتعاضد حضور ثيمة الغناء حين يعود الشاعر من رحلته في الكون الخارجي، وينسرب بخفة الحس، يتلمس أعماق الذات الإنسانية، ويتحسس مشاعر المحبين وتهويماتهم، فيجدها أوتارا جاهزة للعزف، تنتظر ريشة (الشعر) حتى تصبح قيثارا:

كُلُّ هَوِيَّةٍ بِقَلْبٍ مُحِبِّ

مَسَّهَا الشَّعْرُ؛ أَصْبَحَتْ قِيثَارَا

وأخيرا، يرسو على ضفاف سكينته، فيعود إلى المفتتح في عودين، الأول: يصله بالعنوان (في حضرة المتنبي) فاستدعى شطرا من بيته الشهير (المتنبي، ١٩٨٣م، ص ٤٧٤):

كَلَّمَا أَنْبَتَ الزَّمَانُ قَنَاءً

رَكِبَ الْمَرْءُ فِي الْقَنَاءِ سِنَانَا

والثاني: ينسج على بيت المتنبي، الذي يستغرب فيه هوس الإنسان بالحرب، وكأن أغصان الشجر خلقت لأسنة الرماح، ما ألهم أبو شرارة أن للأغصان قيمة في السلام أبلغ من قيمتها في الحرب، فهو يصير الغصن مزمارا، مقررًا أن الموسيقى لغة الجمال والسلام، وهي لغة إنسانية بليغة الأثر:

(كَلَّمَا أَنْبَتَ الزَّمَانُ قَنَاءً)

صَبَّرَهَا أَنْامِلِي مِزْمَارَا

وفي ذكر (المزمار) أيضا عودة إلى المطلع (قال ألق العصا تعد مزمارا)، ما يؤكد حرص الشاعر على إنسانية الموسيقى، وكونيتها، وسحرها، وأنها لا تحتاج إلى معجزات للتواصل مع الآخرين، ومكانة المزمار تأتي من شيوعه في الثقافات الإنسانية، وله مكانة أثيرة في نفس الشاعر، فهو من أبناء عسير، والشبابة يتغنى عليها أهل جنوب السعودية أثناء مزاولتهم أعمال الزراعة والرعي، ودفعني ذلك إلى سؤال الشاعر عنه، قال: «تكلمني وأنا أنظر إلى (الشبابة) معلقة أمامي، ولي ولأسرتي علاقة قديمة، حميمة معها».

وما نزال في سياق الشعر المتصل بالسماء، فقلق الشاعر مستمر حول موضوع الشعر، وكثر حديثه عنه في قصائد مختلفة، وفي نص حُمِّي على شكل موسيقى (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ٣٥)، تحضر ثيمة الغناء في العنوان، فللمس الاقتران العجيب بين الشعر والغناء في لا وعيه، إذ تهيمن عليه فكرة كونية الغناء، فنجد ظهورا آخر (للعصا، ووحى الشعر، وصلة الشعر بالسماء وخالقها العظيم)، واعتداد الشاعر بمقدرته الشعرية، يقول:

وَقَبَسْتُ مِنْ نُورِ الْحَقِيقَةِ جَذْوَةً

قُدْسِيَّةً جَعَلْتُ عَصَايَ.. إِيَّاهَا

كَأَسِي مَعْتَقَةً تَدُورُ لِيَتَشَبَّهَا

فِي الشَّرَفَةِ الْأُخْرَى بِمُوسِقِيَّاهَا...!

كَأَنَّ اللَّهَ أَوْدَعَ سِرَّهُ فِيهَا

وَجَبْرَائِيلُ مَنْ أَوْحَاهَا

سيا

هذه المقطوعة أتت بعد سياق شكوى الشاعر من هجر (حمى القصيدة)، فالشعر وحي يُنَزَّلُ عليه، له طقوسه الخاصة، ولنزوله علامات وآثار، تأتي الحمى واحدة منها، وهذا يتناص ما يروى عن حال النبي ﷺ حين يوحى إليه، وكأن الشاعر يتمثل هذه الحال، ويعيشها، ولا يُستغرب ذلك من الشاعر، فاتصال (الشعر بالسماء) يحتل مساحة واسعة في لا وعيه؛ ذلك أنه يستحضر معجم الوحي بكثافة، فقد مرت بنا ألفاظ (النبوة، الطور، العصا، المعراج، الروح المقدس، جبرائيل، قصائد الله، والبراق...) والارتباط هنا لا يكون عبثيا أو طارئا بكل هذا التواتر والتكرار.

في المقطوعة تتبدى الروح المتعلقة بالغيب والوحي وأخباره، فالشاعر بعد هجر القصيدة، عرج إليها واقترب منها في سماواتها العليا، لكن البراق لم يفِ بوعده لإكمال المسيرة، على رغم أن الشاعر شقي باقترابه من القصيدة التي شاهد سناها، ولم يصل إليها، وبالكاد قبس منها جذوة قدسية، كانت من نور الحقيقة، فما تزال أيضا قصة موسى تلح على لا وعيه، فتصبح عصاه إلهيا بفعل نور الحقيقة، لكن الشاعر جعل الإله نكرة، ولم يتبعها بوصف يقيدها.

وفي الفضاء ذاته المتلفع بالغموض، يذكر الشاعر (كأسه)، واحتمالات الكؤوس متعددة، لكن لأننا في سياق القصيدة والشعر؛

٦ . روي عنه صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهُ سَأَلَ، هَلْ تُحْسِنُ بِالْوَحْيِ؟ فَقَالَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «تَعْمُ، أَسْمَعُ صَلَاحِلَ، ثُمَّ أَسْكُتُ عِنْدَ ذَلِكَ، فَمَا مِنْ مَرَّةٍ يُوحَى إِلَيَّ إِلَّا

سنختار كأس الشعر، تعضد الاختيار مفردتان، الأولى: النشوة، وهي مشتركة بين الخمر والشعر والغناء، والثانية: موسيقاها. فلا موسيقى إلا للقصيد، موسيقاها الشعرية الخاصة، وموسيقاها الغنائية التي تستصحبها عند الغناء، وهذا هو المراد بما اعتدناه من الشاعر، الذي ما ينفك يستدعي الغناء بثيماته المختلفة مع كل ذكر للشعر.

ثم يدمغ التعبير بخاتمه الخاص، وفكرة الوحي المسيطرة على لا وعيه، فيصوغ مبالغته المسوَّغة بأداة التشبيه كأن، فقصيدته أغنية كونية، وكما أودع الله أسراره في أغاني الكون المختلفة، فكأنه أيضا أودع سره في قصيدة الشاعر، ثم أوحاها جبرائيل إليه، ولم يحاول فتح الغموض بضياء طريقة الإيحاء، فترك للمتلقي تأول الكيفية.

ج. الميثولوجيا:

ارتبط الشعر كغيره من الفنون في الحضارات القديمة بالآلهة، وقمم جبل الأولمب باليونان كانت مسرحا للأساطير في الحضارة الإغريقية، يسكنها زيوس كبير الآلهة، وحوله عدد من الآلهة، يجتمعون ويقررون ما يعتقده الإغريق القدماء، كان (أبولو) أهم تلك الآلهة لارتباط الفنون به، فهو إله الشمس والموسيقى والشعر والجمال والفن وغير ذلك، (شعراوي ١٩٨٢م، ص ٨٣)، فجمع الشاعر كل أساس وأيقونات هذا البعد الميثولوجي في قصيدة طس (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ٣٧) المهداة إلى صديقه الشاعر اليمني جبر البعداني:

قُمْ فِي ذُرَا «الأولمب» شَيْدَ صَرَحَكَ سَرِبْتُ مِنَ الْبَجَعَاتِ يَطْلُبُ مَنْحَكَ
اخْرُجْ (زيوس) فِي (كِرِت) سَتَلْتَقِي (جَايَا) وَ (مِيلَسَا) ثُمَّ تَبْلَعُ فَصْحَكَ
سَتَظَلُّ تَرْقُبُكَ الْبِلَادُ قَصَائِدًا أَتَرَى (أَبُولُو) قَامَ يَشْحَدُ رَحْمَكَ

سيا

ولأن الشاعر كما مر يمزج بين الشعر والغناء إلى درجة التماهي، فقد استحضر المشهد الأسطوري الكامل لآلهة الأولمب، وكأنه يؤسّر صديقه، ويصله بعالم الميثولوجيا الشعرية في أقدم تصوراتها عند الإغريق، وهذا البعد يؤكد القلق المعتمل في ذهن الشاعر تجاه الشعر، ويكفي هذا الملمح الموجز عن الميثولوجيا.

وما يزال للشعر بقية في الديوانين، لكن ما وقفنا عليه يكفي وفي، فقد أوصلنا التحليل إلى الغاية التي كنا نرومها ونتوسل بالموضوعاتية إلى استكشاف المنطق الذي كانت تتكرر وتتواتر به عبر النصوص، فنحن أمام تشاكل وتلازم بين الشعر والغناء، يسوّغ للشاعر المزج بينهما، فالقصيدة أغنية، والغناء شعر، وهو المعنى الذي طرّقه الفارابي في اعتباره «الموسيقى والشعر يرجعان إلى جنس واحد هو التأليف والوزن والمناسبة بين الحركة والسكون، فكلاهما صناعة تنطق بالأجناس الموزونة، والفرق بينهما واضح في أن الشعر يختص بترتيب الكلام في معانيه على نظم موزون، مع مراعاة قواعد النحو واللغة، وأما الموسيقى فهي تختص بمزاحفة أجزاء الكلام الموزون، وإرساله أصواتا على نسب مؤلفة بالكمية والكيفية في طرائق تتحكم في أسلوبها بالتلحين» (الفارابي، (د.ت)، ص ١٥).

أما اتجاه الشاعر إلى كونية الغناء وسماويته، فإن معجم ثيمة الغناء يعبر عن الشعر، لأنه في أصله غناء كوني ينضاف إلى مظاهر الطبيعة الأخرى في شعريتها وغنائيتها، وهذا المعنى تطرق إليه الفيلسوف الألماني نيتشة حين قال عن التراجيديا: «أنا واثق من أن بعض الناس يرون هذا على وجه الدقة هو الأثر الذي تتركه التراجيديا، لكن من الواضح جدا أيضا أن لا أحد منهم، ولا حتى من المعنيين بالجماليات والمتحدثين باسم هؤلاء الناس، قد عرف ذات يوم أن التراجيديا فن علوي عظيم». (نيتشة، ٢٠٠٨م، ص ٢٤٣)

طُنْتُ أَنَّ نَفْسِي تَقْبِضُ؟ (مسند أحمد، ج ١١، ص ٦٤٢).

حين تكون الدراسة في شعر الرجل، فالمرأة في هذه الحال كالشمس للنهار، وكالغيمة للمطر، والتلازم بينهما وثيق، ومن الأندر أن تغيب، وخصت الدراسة المرأة بسياق مستقل لحضور ثيمة الغناء في شعر الشاعر عن المرأة بجلاء، وبكثافة، وبكيفية مائتة، وأول نص في هذا السياق جاء بعنوان طفولة (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ٨٠)، مطلعته:

يَاسَقَى اللهُ عَهْدَنَا يَوْمَ كُنَّا
بَعْدَ فِي مَيْعَةِ الصِّبَا وَالْفُتُونِ
مُسْتَهَامَانِ وَالطُّفُولَةُ لِمَا
تَدْرٍ مَعْنَى لِلْهَفَةِ أَوْ حَنِينِ

النص يحكي ذكرى عهود الطفولة، بين الشاعر وطفلة أحبها، تأخذه الذكرى فيدعو لذياتك الزمان بالسقيا، وهي دعوة أثيرة في الثقافة العربية للأزمنة والأماكن الجميلة المحبوبة، فالحييان مستهامان لكن براءة الطفولة، التي اتخذها الشاعر عنوانا للنص، ثم تشع ثيمة الغناء في وصف الذكرى الجميلة، التي ما يزال يحتفظ منها بشيئين أثيرين:

خُصَلَاتُ الْحَرِيرِ مَا زَالَ مِنْهَا
مَلءَ كَفِّيْ نَكْهَةً النَّسْرِينِ
وَصَدَى ضِحْكَةٍ تُمُوسِقُ إلهَامِي وَتَحْكِي
تَلْهُفُ الْحُسُونِ

ينزع الشاعر إلى الاحتفاظ الوجداني وكأنه احتفاظ حسي، فالمادة الأولى التي احتفظ بها هي خصلات الشعر، ولا يعني أنه احتفظ بشعرها ماديا؛ فالطفل لا يفكر بهذه الكيفية، بل احتفظ وجدانه بلمسها ورائحتها، ثم المادة الثانية من معجم الشاعر الأثير، المعجم السمعي، فصدى ضحكة حبيبة الطفولة ما يزال بموسق إلهام الشاعر، وهنا يبرز الحضور المؤثر لثيمة الغناء، بمجرد حضور الصوت، برزت الثيمة، وامتدت بين طرفي الغناء الإنساني في (تموسق)، والغناء الطبيعي في طائر (الحسون)، ويظهر جليا تمكّن الثيمة من لا وعي الشاعر، فهي أقرب من أي تعبير آخر.

ضحكة الحبيبة الطفلة في ذهن الشاعر موسيقى، فماذا ستكون في فتوته وشبابه؟ هذا ما ييوح به نص (راقصة الجاز) بعنوانه المثقل بثيمة الغناء، فالجاز موسيقى، والرقص أثر بليغ من آثارها، فماذا ستكون صورة المرأة (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ١٠٦):

تَجِيئِينَ لَا تَحْتَوِيكِ اللَّغَى
أَشْفَ مِنْ الخُلْمِ المَيْتَعَى
تُطْلِيَنَّ مِنْ شَرْفَةِ النَّهْوْتِدِ
مِنْ ضِحْكَةِ الطِّفْلِ لِمَا تَعَا
بَعِينِيكَ مِنْ وَشُوشَاتِ الرَّبِيعِ
مَا وَشُوشَ الكَرَمَةُ البَبْعَا
سَيَا
لُدُمَيْتِهِ بَيْنَ (دَا دَا) وَ(عَا)
وَمَا وَشُوشَ الطِّفْلُ أَعْنِيَّةَ

تجيء الحبيبة باتساع شاسع، تعجز اللغى (جمع لغة) عن احتوائها، ويعني بالاحتواء عجز اللغات عن الوصف، فهذا الاتساع والامتداد بحاجة إلى لغة أخرى غير اللغات المألوفة لوصفه والتعبير عنه، ولا تتأخر ثيمة الغناء عن تلوين فضاء النص منذ البيت الثاني، فالحبيبة لا تطل من شرفة مكانية، بل من أعلى مقام النهوند الموسيقي، ما يشي بالتصور القار في أعماق الشاعر عن علو الغناء وسماويته، ثم تنتقل الصورة السمعية من الغناء الإنساني إلى الغناء الطبيعي، وتمتد إلى اعتبار (نغوة الطفل) نوع من أنواع الموسيقى الطبيعية المبهجة، ويستمر امتداد الصور السمعية في الغناء الطبيعي في وشوشات الربيع، مستثمرا المجاز اللغوي في التعبير بالجزء عن الكل، معبرا بتغريد طائر الببغاء على شجرة العنب، وهي وشوشة جزئية من وشوشات الربيع وتغريد الأطيوار.

وفي ملمح مهم لتأصيل معنى الغناء في الطبيعة والوجود، لا يشعر الشاعر أنه وفي موضوع الطفل ما يستحقه، والتأكيد على طبيعية غنائه بصفته جزءاً من وشوشات الربيع، فإن كان البيغاء وشوش الكرم، فالطفل وشوش دميته بأغنية، لكنه استدرك كيلاً يخرجها الغناء من وجودها الطبيعي إلى الإنساني، بذكر مكونات غناء الطفل، فذكر الصوتين الشهيرين (دادا، وِغا)، ثم بعد أن شعر أنه استوفى غايته، يعود إلى المحبوبة، وإلى وصفها الذي ضاقت عنه اللغى، باحثاً عن وصف يعبر عما في ذاته:

كرافصة (الجاز) نشوانة
وفي نشوة الرقص تنفلتسن
يفيض بك اللحن حتى طغى
أغنية، حرة، أنبعأ
فينكسر الرتم في الخطوات
يصبح توقيعها أسوعاً

سيا

هيمنة طاغية لثيمة الغناء، تندفق الصور الشعرية لا تبتغي عن فضاء الثيمة حولاً، فينتقل الشاعر من الغناء الطبيعي إلى الغناء الإنساني في الراقصة المنتشية بأنغام موسيقى الجاز الأمريكية، فللموسيقى أثرها العميق على حمل الراقصة إلى ذرى الأداء؛ لأن للجاز حركات لا نهاية لها، تعتمد على السرعة والخفة ومرونة الراقصة، واعتمادها الأساسي على النشوة، فيصور اللحن موجة بحرية تتعالى، وتستمر في الصعود حتى تفيض بالراقصة، وهو تصوير دقيق، فهذه الموسيقى تبدأ برتم خفيف ويظل يتنامى صعوداً إلى ذروة عليا، تصل فيها الراقصة إلى قمة الأداء الحركي، فتنفلت، وتحرر من طبيعتها البشرية، وينكسر الرتم المعتاد، فيصبح توقيع القدمين أجمل وأبلغ، وقد أصبحت الراقصة بذاتها أغنية.

وهذه الصورة السائلة، تأخذنا في سيولتها إلى ماء آخر، حين يعود الشاعر من الغناء الإنساني إلى الغناء الطبيعي، ويرى في الطبيعة صورة أخرى تشبه محبوبته:

كأطارٍ تشرين لا نوتة
تدورن تسكابها الأهينا

العودة إلى الطبيعة، ليست منقطعة عن الغناء الإنساني، فراقصة الجاز حين تنتشي وتحرر وتكسر الرتم، فهي كالغناء الطبيعي لا تحالف سنن الغناء، فأطار تشرين غناء طبيعي، لا تحكمه نوتة منتظمة، ولا يخضع تسكابه لدوزنة معينة تتحكم في رتمه، بل لكل تسكاب إيقاعه الخاص، ما يسوغ لراقصة الجاز أن تنفلت من الرتم وترتجل.

ويستمر في انتقاء صور الغناء الطبيعي، المتحرر من قيود الغناء الإنساني، فيجد في الطير محطة أخرى للتمثل:

كفبرة في ابتهاال الصباح
نشوانة جابوت رُغزعا
فلا رتم في سجعَات الحمام
لا رتم في الحلي إن تغتغا

تغريد الفبرة، ونشوتها في ابتهاالاتها الصباحية، هو أيضاً غناء طبيعي حر، لا قيود عليه، فانتشاء الفبرة يسوغ لها أن تجاوب طائراً من غير جنسها، «والرُغزُعُ: ضَرَبٌ من الطير» (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج ٨ ص ٤٣٢)، ثم يمعن في تأكيد حرية الغناء الطبيعي من الرتم، بحشد أمثلة أخرى، فسجع الحمام ينساب بلا رتم ولا قيود، ويختتم الشاعر حجاجيته على جمال انفلات الراقصة من القيود، وبعد أن هَوَم في الطبيعة، يعود إلى المرأة، فللحلي التي تتزين بها في يديها، وساقها، وصدرها، ورأسها، لهذه الحلي غناؤها الخاص «التَغْتَعَةُ: حكاية صَوْت الحلي وتكون حكاية بعض الصوت، يقال سمعت لهذا الحلي تَغْتَعَةُ إذا أصاب بعضه بعضاً فسمعت صوته» (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج ٨ ص ٤٢٢)، وهو أيضاً غناء بلا رتم ولا قيود، ومتصل بالمرأة.

ويأتي نص قميص التوت في السياق ذاته، فالمرأة أغنية طبيعية حرة (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ٦٩):

كَمَا يَقُومُ الضَّوُّ فِي الْكَهْرَمَانِ

وَرَدَ، وَمُوسِيقَى وَلَا دَانَ دَانَ

تَعْرِفُهَا لَيْسَتْ عَلَى بَالٍ (يَانِ)

أُنْثَى تَقُومُ الشَّمْسُ فِي مَائِهَا

ضَوْءٌ وَلَا شَمْعٌ، وَ عِطْرٌ وَلَا

تَوْقَعُ الحَطَوَ فِ (سُونَاتَةٍ)

هذه الأنثى التي تحتفي بها الطبيعة، هي الطبيعة بذاتها، فهي مصدر للضوء والعطر ليست بحاجة إلى الشمع أو الورد، وهي موسيقى، دون حاجة إلى صوت (دان دان)، موسيقى مستغنية بذاتها عن مصادر موسيقية أخرى، سحرها في مشيتها الموسيقية الموقّعة، فهي سوناتة (قطعة موسيقية مكتوبة لآلة، يتقيد بها العازف)، هذه السوناتة اخترعتها للتو، لم تخطر على بال (ياني)^٧، المؤلف الموسيقي الذي أدهش العالم بمقطوعاته المبتكرة، ثم يستمر حضور ثيمة الغناء بكل أبعادها:

تَضَحْكُ عَيْنَاهَا فَتَهْمِي أَغَانِ

شَكَلْتُ مُوسِيقَايَ مِنْ بَحْرِهَا

القصيدية والأغنية متشاكلتان عند الشاعر، إلى درجة التماهي، فالموسيقى والبحر من مصطلحات عروض الشعر، فنسب الموسيقى إلى ذاته، ونسب البحر إلى الأنثى، ثم يعيد الأنثى إلى الطبيعة؛ لتهيي الأغنيات من عينيها، فالامتزاج الشعري بين الشاعر والأنثى، وبين الأنثى والطبيعة، وبين القصيدة والأغنية، يحكي التوق في لا وعي الشاعر إلى الامتزاج الحقيقي، ويستمر في وصف الأنثى (الطبيعة) مترددا بين الغناء الطبيعي والإنساني:

تَمُرُّ بِالشَّرْقَةِ فِي اللَّامَكَانِ؟

أُغْنِيَّةٌ لِلْبَحْرِ أَمْ نَسْمَةٌ

ضَاقَ بِهَا (الدُّوبِيْتُ وَالكَانَ كَانَ)^٨

لَوْ أَنَّ فَيْرُوزَ تُغْنِي لَهَا

الأغاني الهامية من عيني الأنثى، تحير الشاعر، أهى للبحر الشاسع الممتد، المنبسط على الأرض، أم هي للسماء التي عبر عنها بالشفرة، واختار أن تكون شرفة لا محدودة ولا نهائية؛ لأنها في اللامكان، تأكيداً على معنى أن المرأة أغنية طبيعية حرة كما في نص راقصة الجاز، وليزيد المؤكد تأكيداً عاد إلى فضاء الغناء الإنساني، واستدعى الفنانة اللبنانية الشهيرة فيروز^٩، معبراً عن عجزها عن الغناء لأنثاه؛ لأنه سيضيق بها (الدوبيت والكان كان)، كما عيى حذق ياني عن ابتكار سوناتة خطو المرأة.

المقابلات بين الغناء الطبيعي، والغناء الإنساني، في وصف الأنثى، تؤكد المكانة الأثيرة للمرأة عند الشاعر، فهي أغنية طبيعية حرة، لا محدودة ولا مقيدة، حتى أضفى عليها قداسة الموسيقى الكونية:

شَكَّلَهَا اللَّهُ.. فَكَانَ الْكَمَانُ

يَا (نُوتَةُ) اللَّهِ سَمَآوِيَّةٌ

وهذا المعنى الكوني للغناء، بعد أن ألبسه القداسة في فضاء تعبيره عن الشعر بقصائد الله، عاد ليلبسه القداسة في تعبير نوتة الله، فالمرأة غناء طبيعي، أبدع الله نوته الحرة الساحرة، كما أبدع نوتات الغناء الطبيعي في الموجودات الطبيعية الأخرى، ويعجز الإنسان عن المجازاة، وابتكار نوتات حرة كتلك التي شكلها الله في صورة المرأة، ومن أجل أن يقرب الصورة للمتلقي اختار آلة الكمان الوترية، وربما هذا الاختيار لتناسب في الشكل والأثر بين المرأة وآلة الكمان.

والمعاني ذاتها ظلت تلح على الشاعر، فقصيدية (أنثى ضوئية) وهي مقطوعة قصيرة من شعر التفعيلة، حضرت فيها ثيمة الغناء للتعبير عن المرأة (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ٧٥):

٧ . ياني كريسماليس، ١٤ نوفمبر ١٩٥٤ م، مؤلف موسيقي من أصل يوناني، من أشهر الموسيقيين المعاصرين. (ar.wikipedia.org)

٨ . (الدوبيت) الرباعيات، قالب شعري دخل العربية من الفارسية، واصطلح عليه بالرباعية. وقد استعمل العرب المصطلح الفارسي (دوبيت) للتمييز بينه وبين المربع. (الكان وكان) هو شعر عامي عراقي ظهر في القرن الخامس الهجري، وشاع بين البغداديين، بدأ فيها بعض الناظمين يتحللون من بعض قواعد الإعراب، وبعض قيود القافية.

٩ . تُهاد وديع حداد (٢١ نوفمبر ١٩٣٥) المعروفة بالاسم الفني فيروز، مطربة ومثلة لبنانية وُلدت في بيروت. (ar.wikipedia.org)

أنثى..

معمدة بماء الياسمين،

تشكّلت في الضوء

وانسكبت على وجع من النهوند

دوزنه (نصير)

التعميد يشف عن جانب مقدس؛ لأنه من طقوس الديانة المسيحية، والشاعر يقطف تفاحة هذا المعنى قصد التعبير عن جلال مكانة المرأة في وجدانه، فهي معمدة في الطبيعة بماء الياسمين، ومتشكلة في الضوء، ثم ينتقل من الطبيعة إلى الغناء الإنساني، وإن غاب الغناء الطبيعي إلا أن اعتبار الشاعر الغناء الطبيعي قانوناً أصيلاً في موجودات الطبيعة، واعتباره المرأة أغنية طبيعية حرة يظل ماثلاً في لا وعيه، ومن خلال هذا المثل استدعى الغناء الإنساني، فأثناه انسكبت بفعل تأثير موسيقى النهوند، ويستدعي من الموسيقى العربية المعاصرة الفنان نصير شمة.^{١٠}

ولعل نص وَلَكِنَّهُ الزَّعْفَرَانُ (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ٧٢)، يكون خاتمة جيدة لأثر ثيمة الغناء، وهيمنتته على الشاعر في سياق المرأة، حين يخاطب الشاعر أنثى متخيلة، ربما تكون القصيدة، مستثمراً طاقة ثيمة الغناء للتعبير عن انتشائه، وغرامه بجهة الشمال:

(الشمال.. الشمال..)

(الشمال.. الشمال..)

يناديّني القُلُّ والياسمينُ

وأشرعتُ نافذةً لنسيم الشمال،

لِقَيْرُورَ، لِلْمَيْجَنَّا، لِلْيَمَالِ.

تكرار الشمال أربع مرات يكشف مشاعر الحنين والغرام والاشتياق والحب، فهو شمال جميل بقله وياسمينه ونسائمه، والوصف لا يفي بتشخيص الشمال المراد، حتى تبرز ثيمة الغناء في اسم الفنانة اللبنانية فيروز، ثم أسماء فلكلورات غنائية شامية، (الميجنا/ اليمال)^{١١}، فيكون الشمال هو بلاد الشام، ويستمر الشاعر:

صَحُوتُ

وَقَرَقَعَةُ الْجَمْرِ تَحْمُسُ بُنَّ الْبِدَايَاتِ.

قُلْتُ:

«بكتب اسمك يا حبيبي ع الحور العتيق

تكتب اسمي يا حبيبي ع رمل الطريق»

مفردة (صحوت) تعيدنا إلى المفتوح، ربما يكون الصحو بعد النوم، أو بعد (هي لي كأساً)، وأياً كان فقد صحا الشاعر، على حس فرقة الجمر، وبُنَّ البدايات، كناية عن أشواق هيجتها الذكرى، والحنين إلى بدايات قالت فيها المخاطبة مقطعاً من أغنية فيروز، ثم يوظف المقطع، كاشفاً أن المخاطبة حبيبته، وتجدد الإشارة هنا إلى أن توظيف مقطع غنائي في شعر أبو شرارة، يُعد سابقة

١٠. نصير شمة هو فنان عراقي وعازف عود مميز ولد في مدينة الكوت في العراق عام ١٩٦٣م. (ar.wikipedia.org)

١١. الميجانا، من أنواع الزجل، الشعر الغنائي التراثي الشعبي، لها مكانة مرموقة في الغناء الشعبي الشامي واللبناني والفلسطيني خاصة، يرددها العامة في مناسبات الفرح والسمر والأنس. وعادة ما تكون مصاحبة للعتاب. (ar.wikipedia.org)

في تعبيره بثيمة الغناء، ما يؤكد أن هذا المقطع أثّر في قلبه الذي دقت نواقيسه:

...وَدَقَّتْ نَوَاقِيسُ قَلْبِي،

تَبَرَّعَمَ فِي أَمَلِي لَيْلُكَ الشَّعْرِ،

عَنَى عَلَى شَفَتِي كَرَوَانُ

وَمَا نَحْنُ نُمْسِكُ حَيْطَ النُّبُوَّةِ،

نَصْعَدُ سُلَّمِ رَابِعَةِ الْعَدْوِيَّةِ

لَا شَيْءَ فِي كَفِّنَا

غَيْرَ حَيْطِ الدُّخَانِ

هذا المقطع من أغنية فيروز أثار عميقا في وجدان الشاعر، وحرك قريحته وأنامله إلى كتابة الشعر، ثم استدعى ثيمة الغناء بلفظ الفعل (عَنَى)، وصور طائر الكروان يغني على شفته؛ كناية عن ترجمه بأبياته بعد كتابتها، وهذه الحالة الشعرية والغنائية غالبا ما ترتبط بقوى ليست عادية في لا وعي الشاعر، ما دفعه إلى استحضار مفردة (النُبوَّة) صاعدا إلى رمز غنائي من التراث العربي القديم، واستدعى (رابعة العدوية)^{١٢}، فشخصيتها ترمز إلى الغناء من جهة، ومن جهة إلى التقوى والورع والنقاء الروحي، فجاءت مناسبة للصعود من خلال باب النبوَّة.

يكشف النص أثر المرأة في وجدان الشاعر، والارتباط القوي بينها وبين ثيمة الغناء في لا وعيه، وكأنها المفتاح الوجودي للغناء وللشعر، فالشاعر يزدحم بالغناء، لكنه ينتظر المرأة أن تنقب ضيق الليل، وتقد قميص الكنايات ليغني كشبابة الريح، وكالكروان، وكالحمام.

وختام سياق المرأة، تتجلى قيمتها العليا في وجدان الشاعر، التي عبّر عنها من خلال ثيمة الغناء، فعزاها إلى الطبيعة، وخلع عليها حلل الجلال والقداسة، حتى أن ثيمة الغناء الإنساني لا تستطيع أن تعبر عنها، وهذا لم نجد في سياق الشعر، فقد كان يستحضر أعلام الشعر، ويعتبر الشعراء مسيرين بأمر الله في غنائهم كباقي الكائنات الطبيعية في غنائها، إلا أنه لم ينسب العجز للغناء هناك، كما فعل في نسبة العجز إلى رموز الغناء الإنساني عن احتواء المرأة والإحاطة بها، بعد أن صيّر لها أغنية طبيعية حرة.

ثالثا. سياق الوجدان:

مر تعبير (وجع النهوند) في السياقين السابقين، ما استدعى استجلاء ثيمة الغناء في تعبير الشاعر عن وجدانه من خلال ثنائية الفرح والحزن، فكان حضور الضدية في الديوان الأول مقتصر على الحزن، ونصوص الحزن المقترنة بالثيمة أيضا قليلة، أما في الديوان الثاني فقد عبّر عن الثنائية، لكن مشاعر الفرح كانت شحيحة إلى درجة الندرة، منها نص يوحى من بعيد بالفرح، ألقاه في مهرجان الشعر العربي بالخرطوم، نوفمبر ٢٠١٧م، عنوانه نقش على ذهب النيلين (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ٢٣):

نُدوزُ الحُبِّ في شَبَابَةِ الْقَصَبِ

جِئْنَا تَطِيرُ بِنَا الْأَشْوَاقُ فِي لَهْفٍ

تُعَلِّمُ الْكَوْنَ نُبْلَ السَّادَةِ النُّجَبِ

يَا أَسْمَحِ النَّاسِ أَخْلَاقًا شَمَائِلَكُمْ

تلوح من بعيد تعابير الفرحة في لغة الشاعر، وسعاده بلقاء الأشقاء في الخرطوم، فقد حملته الأشواق على أجنحتها إلى لقاءهم، وفي غمرة تعبيره عن الفرحة، برزت ثيمة الغناء، وقادت الشاعر إلى تكملة تعبيره، فأسعفه المعجم الغنائي بلفظ (ندوزن) ومعموله

١٢ . رابعة العدوية، أم الخير رابعة بنت إسماعيل العدوية البصرية، مولاة آل عتيك، شاعرة وزاهدة متصوفة عاشت في القرن الثاني الهجري، قاست ويلات الفقر والرق والظلم في بدايات حياتها، وعاشت بعض عمرها في اللهو، وكانت تعزف على آلة الناي وتغني، ثم وجدت ملاذها من كل ذلك في ذوبان روحها في الحب الإلهي. انظر (مجلة حوليات التراث، ٢٠٠٨م).

الحب، وقد مرت الدوزنة عنوانا لنص في سياق الشعر، وتعني تصليح أوتار العود وضبطها، لكن الآلة الموسيقية هنا ليست وترية، بل (شبابة القصب) وهي الناي أو المزمار، ما يجعل معنى الدوزنة ينزاح إلى معنى الإيقاع، فدوزنة الحب هي التعبير عن توقيعه، وتنغمه في أجمل لحن معبر عن الحب والاشتياق.

وفي مقطوعة المنتهى (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ١٠٥)، يسرد الشاعر قائمة احتياجاته للفرح، ما يدل أنه في حالة حزن، وهي مقطوعة أثيرة عنده؛ جعلها على الغلاف الخارجي الأخير:

أحتاج ضحكة أنثى؛ كي أكون أنا
وحي أهبي هذا المنتهى.. مُدُنًا
أحتاج ضحكتها حتى تعود يدي
نايًّا وتصبح أشجار الدموع غنا
أحتاج وجهك لا مرآة تأخذه
متي، ولست أرى في غيره وطنًا

سيا

مفردة (أحتاج) تصرخ في المطلع أن الشاعر بلغ ذروة الحزن، وهو لا يحتاج إلى أنثى، بل يحتاج إلى ضحكتها؛ إحياءً بوجودها، وغياب ضحكتها، فإشراقها سيعيد الشاعر إلى قراره النفسي، ثم تبرز قيمة الغناء، فيكرر احتياجه لضحكة الأنثى، لتعود روحه إلى طريقها في قرب المحبوبة، فيده البشرية ستعود سيرتها الأولى، وتكون نايًا يغني، كناية عن تعلقه بالغناء، فهو عاجز عن ذلك في غياب ضحكتها، إلى درجة إنكار ذاته حين لا يكون في حالة غناء؛ لأنه معادل موضوعي للشعور بالوجود، والكينونة، والقرار النفسي.

ثم يعمق التعبير عن حزنه، فقد تكونت أشجار الدموع، كناية عن كثرتها وتشعباتها، وهذا التعبير يشخص صورة حسية لانسياب الدمع وتفرعه على تقاسيم وجهه، وكأن تفرعات الدموع شجرة مقلوبة، لكن عودة ضحكة أنثاه ستحيل أشجار الدموع أغاني افتقدتها الشاعر، ثم بيّن سبب تعبيره عن الاحتياج في البيت الثالث، (أحتاج وجهك)، والوجه رمز الإقبال، والاهتمام؛ لذا ستكون الضحكة جزءًا من هذه المعاني، التي حُرِمَ منها بانشغال أنثاه.

بروز قيمة الغناء يكشف عن ربط الغناء بالمرأة، فيصبح الغناء معادلاً موضوعياً للفرح والسعادة، فغيابها أو غياب اهتمامها يشل قدرة الغناء، ويولج الشاعر في حالة حزن تشغله عما أحب، والاحتياج ذاته أيضاً يبرز في قصيدة (عاشقٌ على قائِمة الانتظار)، المثقل بالحزن والأسى (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ٣٣):

أحتاج أنثى

كي أَلْمِمَ في مَرَايا صَدْرِهَا

وَجَعِي وَخُزْنِي وَأَهْزَامِي

النص قصير، تبدأ مقاطعه الشعرية ب(أحتاج)، فالشاعر يحتاج ملهمة، ثم يعبر عن وحدته وحزنه، واحتياجه إلى الأنثى، وتبرز قيمة الغناء في قوله:

أحتاج موسيقى

تَفْكُ الشِّفْرَةَ الْأُولَى

لَأَوْهَامِ الْحَلَالِ مِنَ الْحَرَامِ

أحتاج جوقَةَ عازِفِينَ

لَأَكْتُبَ اللَّحْنَ الْمَسَافِرَ فِي مَسَامِي

هكذا تتمكن ثيمة الغناء من الشاعر، وكأن الفكرة القارة في لا وعيه تتناسخ من نص إلى آخر، وكأننا أمام المقطوعة السابقة، لكنه هذه المرة يحتاج الموسيقى، لمهمة غير الطرب، مهمة شبه مستحيلة إلا لخيال الشاعر القابض على لحظته الشعورية، فما هذه الموسيقى التي تفك الشفرات؟ وما هي الشفرة الأولى؟ وما الحلال والحرام المتوهم؟ أسئلة تشغلنا بمراد الشاعر، فهل نستطيع التأول؟

يعبر في المقطع التالي عن احتياجه إلى جوقة عازفين، ربما لتأدية الموسيقى في المقطع السابق، لكنه يطلب من العازفين كتابة لحنا يمحور في أعماقه، فنكون أمام تعمية مجازية، اقتضتها اللحظة الشعورية، وستذهب بنا التأولات مذهب شتى، لعل أقربها أننا أمام حجاجية بين الشاعر وأنثى مترددة، وبينهما برزخ يحاول تجسيده بالغناء، بعد تبدد الأوهام، وستكون مهمة الجوقة التعبير عما في أعماقه من مشاعر، يدعم التأول قوله:

أَحْتَاجُ وَجْهَ اللَّهِ

كَيْمَا تَدْخُلِي بَابَ السَّلَامِ

فترتيب الاحتياجات يدل على حجاجية متنامية، حتى بلغ الشاعر أقصى درجات حجاجه باستحضار المقدسات، فالتعبير عن احتياجه إليها لم يجد، ثم التعبير بثيمة الغناء لم يصله بالغاية، فكانت الدرجة القصوى التعبير بالمقدسات (وجه الله، وباب السلام)، وفي هذا إيجاء بالصدق والأمان.

وتتعالى نكهة الحزن في نص (هزيمة)، فالشاعر يعبر عن حالة قنوط وانحزام مريع، يتفجر الشجن من كلماته، ويصور حالته الشعورية بعد غياب عيني محبته عن فارسها، حتى يغيبه الحزن، فيعبر عن ذاته بضمير الغيبة (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ٧٦):

وَلَا يَرَى الْحُبَّ لَا كَأَسَاءَ وَلَا نَعَمًا

مَا عَادَتِ الْمَدُنُ الْجُوفَاءُ تُقْنِعُهُ

نَشْوَى، وَأُعْنِيَّةٌ مَزُوجَةٌ أَلَمًا

سَيَّانٍ فِي أَدْنِ الْأَحْزَانِ أُغْنِيَّةٌ

سيا

في حالات الحزن يختزل الشاعر العالم، يحوله إلى مكان مظلم، يجتث جماله، ويمحو ألوانه ويقصي بمجته، فهو يغرف من سخام روحه المحترقة، حتى المدن باتت جوفاء، لم تعد تقنع الشاعر، ويتغلغل الحزن إلى أعماقه، حتى يبهت طعم الغناء في روحه، فليس دالا على الحب كما كان، وقد تمكن الأسى، وشعور الهزيمة، ليصل إلى قرار يعبر عنه من خلال ثيمة الغناء، وقد بلغ منطقة انعدام وزن الأشياء وطعمها، فتساوى صوت الأغنية النشوى بالأغنية الممزوجة بالألم، وهذه سابقة لم نعهدها في السياقات المتقدمة، وقد تناص في معناه مع أبي العلاء المعري في داليته (المعري، ١٩٧٥م، ص ٧):

تَوَخَّ بِأَكِّ وَلَا تَرْتَمِّ شَادٍ

غَيْرُ مُجْدٍ فِي مِلَّتِي وَاعْتِقَادِي

تتعالى النغمة الحزينة، ويميز اعتباره الغناء معادلا موضوعيا للبهجة أو القرار النفسي، وفي نص بلقيس (أبو شرارة، ٢٠١٥م، ص ٣٣)، كلما تعالى الحزن برز أثره على ثيمة الغناء، فتعبير الشاعر عن حزنه في البيت الثاني استدعى ثيمة الغناء، فمزج بين المرئي والمسموع في صورة معبرة عن حزنه:

قَزَحِيَّ عَلَى صَدَى أَوْتَارِي

سُبُحَاتُ الْعَنَادِلِ الْخُضْرِ جَرَحُ

تبرز ثيمة الغناء في استدعاء طائر العنديل، لكنه استدعاء بصري لجمال الطائر، تؤكد مفردتي (سُبُحَاتُ / الْخُضْر) فلو أراد الصورة السمعية لكان الوصف سمعيا، لكنه يروم صناعة مفارقة تبدل أثر الجمال، وقد أصبح مؤثرا بالسلب، فصارت صورة العنديل الجميلة جارحة، وتتأكد الثيمة بموضع الجرح (صدى أوتاري)، والعنديل من أشهر الطيور بالغناء في الثقافة الإنسانية، فكيف يكون له هذا الأثر السلبي على غناء الشاعر، لولا أن حالته الشعورية لُقعت فضاءاته حزنا.

ثم يصف ذاته والحال التي أصبح عليها، حتى يصل إلى التساؤل عن ذاته بمتضادات، فهل هو مزن عذب، أم ملح بحري؟ ثم يستكمل الضديات في ثيمة الغناء:

هَلْ أَنَا بَسْمَةٌ، وَسَجُّعُ هَزَارٍ
أَمْ أَنِينُ الصَّبَا عَلَى مِزْمَارٍ

بالتضاد بين الفرح والحزن بثيمة الغناء يصوغ تسألّه: هل هو بسمة وسجع طائر الهزار المبهج، أم هو أنين مقام الصبا على آلة المزمار؟ «والصبا مقام موسيقي حزين يُسمى في العراق (المنصوري) نسبة إلى أبي جعفر المنصور الخليفة العباسي» (المهدي، (د.ت)، ص ٣٨)، وفي أسئلة الشاعر مقابلة بين الغناء الطبيعي والغناء الإنساني، ما يؤكد تمكن الثيمة من ذاته، ثم ينهمر في وصف بلقيس، وعينيهما اللتين كانتا تضيئان الوجود، وأشواقه إليها، ثم يصوّر الوجود في غيابها:

ذَبِلَ اللَّحْنُ فِي شِفَاهِ النَّوَاعِيرِ وَغَصَّتْ بِشَدْوِهَا أَطْيَارِي

أَمْ أَنِينُ الصَّبَا عَلَى مِزْمَارٍ

تبرز ثيمة الغناء وفيّة بالتعبير عما يعتل في وجدان الشاعر، فاستدعى صوت النوايع (جمع ناعورة)، وهي آلة خشبية دوارة، تُنصَّب واقفة على ضفة النهر، وفي دوراتها تغرف مياهه إلى قنوات الري الزراعي، ولحركاتها صوت، يعتبره الشاعر لحنا طبيعيا؛ لأنه يدخل البهجة على قلوب المزارعين، فجسّد النوايع وجسّد اللحن، وصوّر ذابلا على شفاهها كناية عن صمتها، بفعل حزنه البليغ، وبذلك يكون صوّر العالم الخارجي، ثم في المقابل يصوّر فعل الحزن في أعماقه، بثيمة الغناء أيضا، حين غصت أطياره بشدوها، وفي الصورة تعبير عن انحباس الشعر، وهيمنة الحزن عليه حتى أصمت عالمه البراني، والجواني، وكأن العالم يصبح خاويا في الطبيعة وفي أعماقه حين يصمت الغناء.

ارتبطت ثيمة الغناء بسياق الحزن في تعبير الشاعر في فضاءات المرأة والحب ولواعج الفراق والشكوى، ولم تبرز الثيمة في سياق الحزن في موضوع آخر سوى في نص شرفة الرؤيا (أبو شرارة، ٢٠١٨م، ص ٤٧)، افتتحه الشاعر بالسلام على أهل الأردن، في حفل افتتاح بيت الشعراء عام ٢٠١٧م، مستعرضا تاريخها القديم والإسلامي، وطوّف في معالمها الشهيرة، ثم تحدث عن الشرق، فكانت شرارة اللغة الحزينة، وكانت ثيمة الغناء الأقرب إلى لغة وجدان الشاعر:

على شجرِ الزَّيتونِ ناحت حمائمٌ
فجاوبَ مَنْ أوجاعُه ملءُ جنبِيّا

ثيمة الغناء اتخذت طريقها عبر نوح الحمام المعبر عن الحزن العميق في الثقافة العربية، وفي ذكر الزيتون والحمام في هذا السياق رمزية إلى فقد السلام، ناحت الحمامة على شجر الزيتون في العالم الخارجي، فكان الجواب في أعماق الشاعر، فالخارج حزين بنوح الحمامة، والداخل حزين بفعل ما أصبحت عليه بعض بلدان المشرق العربي، فاستدعى المعنى؛ ليهيئ المتلقين إلى ما سيأتي:

تنوحُ على الأوطانِ باتت خرائباً
تموتُ أسى أو لا تموتُ فُتْسَحِيّا
تموتُ أسى أو لا تموتُ فُتْسَحِيّا
تموتُ أسى أو لا تموتُ فُتْسَحِيّا

الحمامة، الرمز الغنائي الحزين، تنوح على أوطان العرب، وقد باتت خرائب بفعل الفرقة والشتات، بفعل الحزيبات والمذهبيات والطوائف، فعبّر عن تلك الصور بالتمزيق والحرق والتدمير، ثم استشهد بالعراق، ورقى فعل النوح إلى البكاء، على نخل العراق، ولعل استدعاء النخل هو استدعاء لحضارة العراق العريقة، وما طال شموخه من هوان، وينسحب ذلك على أوطان عربية أخرى، يتبدى ذلك في لغة الجمع (الأوطان، خرائب)، وهكذا يسير الشاعر في تعبيره.

ومما سبق، تظهر قيمة الغناء بكل تفرعاتها، ذات شأن أيضا في رؤية الشاعر للوجود الخارجي والداخلي، فهي عنده معادل موضوعي للحياة والبهجة، تذبذب نضارتها، ويجف ماؤها، حين تلفه عباءة الحزن، فتشل قدرته عن الغناء الذاتي، وتحجب عنه الغناء الخارجي، فلا يجد فيه جمالا ولا سلوى، وتتبدى المرأة أيضا في هذا السياق مؤثرا مهيمنًا على القرار النفسي للذات المبدع، فيبديها أن تسيّل معاجم الغناء في أعماقه، بكل أشكاله ومظاهره، ويبديها أن تجفف ينابيعه، حتى لينكر كينونته المعتادة.

نتائج الدراسة

بعد التطواف في فضاءات الشاعر محمد أبو شرارة، وعالمه الشعري المؤثث بقيمة الغناء، وتقصّي القيمة من خلال مكوناتها الرئيسية والفرعية، ومن خلال السياقات التي عبر عنها من خلال القيمة، ترسو الدراسة على ضفاف الختام، وتخرج بالنتائج الآتية:

- قيمة الغناء وما يتصل بها تحتل مكانة أثيرة في وجدان أبو شرارة، ويتسع حيزها في لا وعيه، فيكون معجمها هو الأقرب إلى لحظته الشعرية، ليعبر من خلالها عن ذاته وعن الوجود.
- يتجاوز الغناء معناه المعجمي والثقافي عند الشاعر؛ تبعا لتصوراته الكبرى للوجود، ويتسع حتى يصبح كونيا، يتصل بكل الموجودات والكائنات، ويتصل بالماورائيات، وبالسماوات والغيب، والأساطير، ويتجلى في رؤية الشاعر أسا، وقانونا رئيسا في البناء الكوني، له جلالته وقديسيته، لاتصاله بالذات الإلهية.
- تنعدم الحدود، أو تكاد، بين الغناء والشعر، ويسيطر التشاكل، حتى يكون الشعر غناء، والقصيدة أغنية، والشاعر مغنٍ، ويأتي ذلك تفسيرا للرؤية الكونية التي أضفها لا وعي الشاعر على الغناء، فأصبح الشاعر مجرد مؤدٍ بأمر مبدع الوجود، يشاكل الطيور، والأمطار، والأزهار، وكل ما يعده الشاعر غناء كونيا في الطبيعة.
- تتجلى المرأة من خلال قيمة الغناء، أغنية كونية حرة لا رتم ولا قيود ولا حدود لها، تحاكي الغناء الطبيعي، خلع عليها الشاعر حلل القداسة والجلالة، بوصفها أغنية طبيعية حرة، يعجز الغناء الإنساني وأساطين الموسيقى والغناء العالمي والعربي أن يتنبؤوا أو يحيطوا بقوانينها، أو التعبير عنها، كما عجزت اللغات عن الإحاطة بوصفها، واحتواها الغناء الطبيعي.
- الغناء معادل موضوعي لكينونة الذات ووجودها الطبيعي، فالشاعر ينكر ذاته حين تهيمن على وجدانه لحظة شعورية حزينة تحجبه عن الغناء، وهو أيضا معادل موضوعي للبهجة والقرار النفسي، وتأتي المرأة أكثر المؤثرات في وجدان الشاعر، فقربها يمنحه الشعور بالبهجة والرغبة في الغناء (الشعر)، وتوتر العلاقة، أو اختلالها يُصمّت كل مظاهر الغناء الخارجي والداخلي.

التوصيات:

في ختام الدراسة، أوصي بتناول شعر أبو شرارة، من زوايا أخرى، واستجلاء ظاهرة التوظيف والاستدعاءات والتناس في تجربته الشعرية، وكذلك بعض مظاهر القلق الوجودي، فشعره حقيق بالنظر والتأمل، وتمتد توصيتي إلى متابعة قيمة الغناء عند شعراء آخرين، واستجلاء كل أبعادها الممكنة.

المصادر والمراجع

● المصادر:

- أبو شرارة، محمد، (٢٠١٥م)، اعتراف في حضرة الأنا، ط١، أبو ظبي، أكاديمية الشعر.
أبو شرارة، محمد، (٢٠١٨م)، السماوي الذي يغني، ط١، الباحة، نادي الباحة الأدبي.

● المراجع:

- ابن خلدون، عبدالرحمن، (د.ت)، المقدمة، ط١، بيروت، دار الجيل.
ابن منظور، جمال الدين، (١٤١٤هـ) لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر.
آل جهجاه، الجوهرة بنت بجيت، (١٤٤٠هـ)، البنية الموضوعاتية في قصيدة حاتم الطائي (وإنني لعفُ الفقى)، مجلة العلوم العربية، ٥٢ع، الرياض.
بوفلاقة، سعد، (٢٠٠٨)، رابعة العدوية البتول الشاعرة المتصوفة، مجلة حوليات التراث ٨ع.
حسام، كريم زكي، (٢٠٠١م)، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، ط٣، القاهرة، مكتبة النهضة.
حسنان، تمام، (٢٠٠٠م)، البيان في روائع القرآن دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
حمداوي، جميل، (د.ت)، المقاربة الموضوعاتية في النقد الأدبي، مجلة ندوة الإلكترونية للشعر المترجم: <https://www.arabicnadwah.com/articles/muqaraba-hamadaoui.htm>
حنبل، أحمد، (٢٠٠١)، مسند أحمد، تحقيق شعيب الأرنؤوط، وآخرون، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.
رمضان، صالح، (٢٠١٥م)، النقد الموضوعاتي، الأدب بين علم الاجتماع وعلم النفس، ع٣١، مجلة قوافل، النادي الأدبي بالرياض.
شخاترة، خولة خليل، (٢٠١٢م) ثيمة الغناء في شعر حبيب الزبودي — نماذج مختارة، ع٣٧٤، مجلة أفكار، وزارة الثقافة الأردنية.
شعراوي، عبدالمعطي، (١٩٨٢م)، أساطير إغريقية، ط١، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب.
الصيفي، أحمد إبراهيم، (٢٠١٣م) مقالة احتفالات الزار في مصر: رواية شاهد عيان، ع٢٠، مجلة كان التاريخية الإلكترونية.
عزام، محمد، (١٩٩٨م)، وجوه الماس، البنيات الجذرية في أدب علي عقله عرسان، (د. ط)، دمشق، اتحاد الكتاب العرب.
علوش، سعيد، (١٩٨٩م)، النقد الموضوعاتي، ط١، الرباط، شركة بابل.
علين، أوس حسين، (٢٠١٦م)، الموسيقى من الألف إلى الياء، ط١، بغداد، عالم المعرفة.
الفارابي، محمد، (د.ت)، الموسيقى الكبير، تحقيق غطاس عبدالمالك خشبة، ط١، القاهرة، دار الكاتب العربي.

- القيرواني، ابن رشيق، (١٩٨٩م)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق د. محمد قززان، بيروت، دار المعرفة.
- المتنبي، أحمد، (١٩٨٣م) ديوان المتنبي، ط ١، بيروت، دار بيروت للطباعة والنشر.
- محفوظ، حسين علي، (١٩٦٤م)، معجم الموسيقى العربية، ط ١، بغداد، مطبعة دار الجمهورية.
- المرزباني، محمد، (١٩٥٦م)، الموشح، تحقيق علي البجاوي، ط ١، مصر، نهضة مصر.
- المسعودي، علي بن الحسين، (١٩٨٩م) مروج الذهب ومعادن الجوهر، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- مصطفى، إبراهيم، وآخرون، (١٩٨٠م)، المعجم الوسيط، ط ١، القاهرة، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.
- المعري، أبو العلاء، (١٩٥٧م)، سقط الزند، ط ١، بيروت، دار بيروت / دار صادر.
- المهدي، صالح، (د.ت)، مقامات الموسيقى العربية، ط ١، تونس، المعهد الرشيد للموسيقى التونسية.
- النويري، شهاب الدين، (١٤٢٣هـ)، نهاية الأرب في فنون العرب، ط ١، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية.
- نيتشة، فريدريك، (٢٠٠٨م)، مولد التراجيديا، ترجمة شاهر عبيد، ط ١، اللاذقية، دار الحوار للنشر والتوزيع.
- ويكيبيديا، الموسوعة، ((ar.wikipedia.org)).

البحت الرابع عشر



الحرف المستدعى صرفاً بين التأثير والتأثر دراسة تحليلية وصفية

The morphologically recalled letter between impact and being influenced
An analytical descriptive study

د. خالد بن زويد بن مزيد العطري السلمي

Dr. Khalid ibn Zuwayyid ibn Mazeed Aletri Alsulami

الحرف المستدعى صرفاً بين التأثير والتأثر

دراسة تحليلية وصفية

The morphologically recalled letter between impact and being influenced

An analytical descriptive study

د. خالد بن زويد بن مزيد العطري السلمي

Dr. Khalid ibn Zuwayyid ibn Mazeed Aletri Alsulami

أستاذ النحو والصرف المشارك بقسم اللغة العربية

كلية العلوم والآداب بالمشوة - جامعة الباحة

Associate Professor of Grammar and Morphology, Department of Arabic Language

Faculty of Science and Arts, Al-Baha University, Al-Mikhwah

khalsulami@bu.edu.sa

مهما تباينت دواعي الحرف المضاف إلى اللفظة إضافة معنى أو مبنى أو كليهما، فقد وقع شبه اتفاق بين الصرفيين على تسميته بالزائد، وإن لم يكن من الزوائد التي حصرها الصرفيون، هذه الزوائد وسمها بعض الصرفيين بالمُجْتَلَب، وهذا الحرف سواء جاء على رأي الأكثرين من الزوائد المحصورة بعدد أو من سواها فإنه لم يأت إلا لداع، وإن أُسْتَدْعِيَ فلا يخلو من أثر له يقع على مسائل الباب أو على بعضها أو على بعض الألفاظ في الباب الذي أُسْتَدْعِيَ له، أو يكون الأثر عكسيًا بأن يتأثر الحرف المستدعى بأصل من أصول اللفظة أو بمستدعى آخر؛ لذا أُطلق عليه في هذه الدراسة مستدعى، ووسّمت هذه الدراسة بـ: الحرف المستدعى صرفًا بين التأثير والتأثر؛ دراسة وصفية تحليلية.

الكلمات المفتاحية: صرف - حرف - زائد - أثر - مستدعى

Abstract:

Whatever the variance of the reasons for the letter added to the word to add meaning, structure, or both, there was almost an agreement between the morphologists to call it the affix, even if it was not one of the affixes the morphologists had listed, those affixes were called by some morphologists with “the brought”, and that letter whether came; according to the opinion of most morphologists; as confined affixes with a number or other affixes, it did not come except for a reason, and if it is recalled, it will have an effect on the issues of the chapter, on some of them, or on some of the words in the chapter for which it was recalled, or the effect is the opposite, that the recalled letter is affected by an origin of the word or by another recalled. Therefore, it was called in this study the recalled letter, and this research was entitled: the morphologically recalled letter between impact and being influenced; an analytical descriptive study.

Keywords: Morphology - Letter - Affix - Effect - recalled

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد

فإنّ الألفاظ أدلة على المعاني وقوالب لها، وإنما اعتنوا بها وأصلحوها؛ لتكون أذهب في الدلالة، ولما كان المعنى على أحوال كثيرة كمعنى المضى والحال والاستقبال والفاعلية والمفعولية وغيرها، وكانت الحاجة إلى الدلالة على كل حال منها ماسة، لم يكن بد من لفظ خاص يدل على ذلك المعنى بعينه؛ فلهذا وجب التصريف، وما اختلاف الأبنية بالزيادة والنقص والتغيير ونحو ذلك إلا ليدل كل لفظ على المعنى المراد. (ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٢٤٥)، ولقوة العلاقة بين اللفظ والمعنى، فإنّ من القواعد المقررة أنّ الزيادة في المبنى زيادة في المعنى؛ لذا أُستدعيت حروف؛ لتعبّر عن أبواب الصرف أو عن مسائل جزئية في أبواب صرفية، هذه الحروف المستدعاة تنقلت بين الانتظام في صدر اللفظة أو في حشوها أو في طرفها، فتباين الأثر نتيجة هذا الاستدعاء، وإنّ كل حادث يحدث في الكلمة من إسكان متحرك أو تحريك ساكن، فهو تصرفٌ فيها وتصريف لها، كالزيادة والبدل والحذف، من حيث هو تلعب بالكلمة، وتغيير لها عن أصلها ومقتضى القياس فيها، فإذا التغيير ضرب من التصريف (ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٦٤١، ٦٤٢)، ولقد اعتنى الصرفيون بمباني الألفاظ العربية التي يُمكن أن تُدرّس صرفاً، ومن جليل عنايتهم بها أنّ ميّزوا الأصلي من الزائد في حروفها وفق صيغ معينة، فرمزوا لأصول اللفظة بالفاء والعين واللام، وحدّدوا الحروف التي يمكن أن تأتي زائدة ومواطن زيادتها، هذه الحروف الزائدة لم تأت زيادتها عَرَضاً بل جاءت مُستدعاة لداعٍ دلالي أو لفظي، وصاحب هذا الاستدعاء أثر تنبّه الصرفيون له وتنبهوا عليه في حينه معللين ومستدلّين، وجاءت هذه الدراسة الوصفية لتقف على الحروف المستدعاة صرفاً والأثر المُصاحب استدعاءها على أصول اللفظة، وما تعدّى أثره منها بأن وقع هذا الأثر على أكثر من أصل في لفظة واحدة أو وقع على مستدعى آخر، إضافة إلى أنّ الأثر قد يكون عكسياً، فيقع على الحرف المُستدعى، وتتمثل أهمية هذه الدراسة بالإجابة عن عدد من التساؤلات، منها:

- ما الأبواب الصرفية التي قامت إثر حروف مُستدعاة؟.
- ما علّة استدعاء الحرف صرفاً؟.
- هل الحروف المُستدعاة صرفاً أعمّ من الزوائد العشرة، أم لا؟.
- هل سُنِّيت هذه الدراسة أنّ الحروف المستدعاة صرفاً أثرها متباين؟.
- هل يمكن أن يقع التأثير عكسياً على الحروف المستدعاة صرفاً؟.
- هل تجاوزت قوة تأثير الحرف المُستدعى أصول اللفظة فوقع تأثيره على مستدعى مثله؟.
- هل تعدّى تأثير الحرف المُستدعى الحرف الواحد إلى أكثر من حرف في اللفظة الواحدة؟.
- هل الاستدعاء حُصّ بمسائل في أبواب؟.
- ما أكثر الحروف استدعاءً، وما أقواها أثراً؟.

وعنونت لها بـ **الحرف المُستدعى صرفاً بين التأثير والتأثر**، ولعناية هذه الدراسة بجاني الاستدعاء في مبنى اللفظة وأثره عليها، فقد قصرتها على مبحثين اثنين؛ الأول منهما: الأثر مع المُستدعى صرفاً في موطنٍ من اللفظة، والثاني: الأثر مع المُستدعى صرفاً في غير موطنٍ من اللفظة؛ دراسة وصفية تحليلية، اقتصرَتْ فيها على الأبواب التي اعتورها أو بعض مسائلها أو ألفاظها أثرٌ أو أكثر من أثرٍ في مبنى اللفظة متجاوزاً سرد ما اختلف فيه، وبما أنّ الدراسة تُعنى بمسائل صرفية ولمّا في المصادر التي أُختصّت موضوعاتها بأبواب الصرف غنية، فالدراسة اكتفت بها ولم تتجاوزها إلى المصادر التي دُيِّلَتْ بأبواب الصرف بعد النحو، إلا ما كان من الأبواب التي لم تُفَضَّ فيها المصادر المختصة بالصرف.

الدراسات السابقة

قامت غير دراسة على حروف الزيادة (المستدعاة)، وهي في مجملها دراسات نظرية وتطبيقية، اخترت منها ما يقارب هذه الدراسة؛ لتعذر جمع الدراسات السابقة، فمما قد يقارب هذه الدراسة أو يلتقي معها في بعض مسائلها:

١. دراسة بعنوان: السوابق للصقية في أبنية العربية (دراسة تأصيلية)، للباحث د. محمود إبراهيم حسن إبراهيم، منشورة في مجلة كلية اللغة العربية بأسبوط، العدد (٣٢)، الجزء (٤)، ٢٠١٣م، تطرّق الباحث فيها للسوابق للصقية في أبنية العربية، في

الأسماء وفي الأفعال والمشارك بينهما، وقسمها إلى ثلاثة مباحث؛ أصّل فيها الباحث تأصيلاً مُحْكَمًا؛ وأفادت منها هذه الدراسة فيما يلتقي معها في المبحثين الثاني والثالث، على الرغم من أنّ هذه الدراسة السابقة أكثر شمولية لعنايتها بفروع اللغويات نحوًا وصوتًا وصرفًا ودلالةً.

٢. دراسة بعنوان: السوابق واللاحق في اللغة العربية، للباحث محمد نصر سيد، منشورة في مجلة حوليات آداب عين شمس، المجلد (٤٥)، العدد (١٣)، ٢٠١٧م، من ص ٣٨٣ إلى ص ٤٣٣، تحدث الباحث فيها عن السوابق واللاحق المؤثرة في بنية الكلمة العربية، بطريقة إحصائية، ولم تلتق مع هذه الدراسة إلا في سوابق الفعل المضارع المرقمة بالرقم (١) في القسم الأول من الفصل الأول، هذه السوابق التي نبّه الباحث إلى أنّها تتمثل في الأفراد والتركيب نسبة ٦٧٪ من إجمالي عدد السوابق في اللغة العربية.

٣. دراسة بعنوان: الحروف الهجائية الزائدة في الدرس النحوي، للباحث رجب عبدالرحمن السيد الحمصاني، منشورة في مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، المجلد ٥، العدد ٢١، يوليو، ٢٠٢٠، من ص ٢٥١ إلى ص ٢٧٤، تطرق الباحث في هذه الدراسة للحروف الهجائية البسيطة، ورصد بدءًا من الهمزة وانتهاءً بالياء ثلاثة عشر حرفًا هجائيًا يصح أن يُطلق عليها زائدة، في الدرس النحوي والصرفي، وجمعت هذه الدراسة تلك الحروف مستدلة بأقوال العلماء في ثلاثة أزمنة مختلفة كما ذكر الباحث، وهي تلتقي مع هذه الدراسة في إثبات أنّ حروف الزيادة لا تقف عند العدد عشرة.

٤. دراسة بعنوان: الحرف الزائد في التركيب اللغوي: الأثر النحوي والدلالي الجمالي، للباحث حسن محمد نور، نُشر في مجلة الدراسات الشرقية، العدد ٥٧، يوليو ٢٠١٦م، من ص ٤١ إلى ص ٧٩، هذه الدراسة وإنّ عنون لها بالحرف الزائد فإنّ الحديث فيها مُنصَّبٌ على حروف المعاني التي تُزاد على بعض السياقات كالباء الزائدة في المبتدأ وفي خبر ليس، وهي تُعنى بالأثر النحوي والدلالي والجمالي في التركيب اللغوي لا في بناء اللفظة، فهي دراسة نحوية تُعنى بالتركيب لا البناء.

٥. دراسة بعنوان: حروف الزيادة وأثرها في المعنى والإعراب، للباحث صديق أحمد صديق مير، إشراف: عبدالجبار بلال منير، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، ٢٠٠٧-٢٠٠٨م، خصّ الباحث هذه الدراسة بالعُشر الأخير من القرآن الكريم، وفي الفصل الأول من الباب الثاني تطرق الباحث لأثر حروف الزيادة على المعنى، فاعتنى بما يُسمّى بصيغ الزوائد، ولم يتجاوز حدود دراسته كما رسم لها.

في حين أنّ هذه الدراسة تبين تلك الدراسات السابقة في تأكيدها على أنّ حروف الهجاء يمكن أن توصف جميعها بالزيادة، وأنّها مستدعاة صرفيًا، ومُيزت عن تلك الدراسات بذكر أثر هذه الحروف المستدعاة في بناء اللفظة، وأنّ الأثر قد يكون عكسيًا فيقع على الحرف المستدعى.

وللأستاذ الدكتور / عبدالرزاق بن فزّاج الصاعدي مقالان عنون لهما بـ أسطورة حروف الزيادة العشرة المجموعة في قولهم: «سألتمونيها»، نُشرا في جريدة المدينة (ملحق الرسالة)، وأُعيد نشرهما معًا على صفحة مجمع اللغة الافتراضي، أبريل ٢٠١٦م، فَرّقَ فيهما بين الزيادة الصرفية القياسية المطّردة وحصرها في ثمانية أحرف، والزيادة اللغوية السماعية الأحفورية المعجمية، وأنّ الثانية تشمل جميع حروف الهجاء، فكانت دراستي عن الأثر الذي توقعه هذه الحروف على بناء اللفظة، أو مجيئه عكسيًا فيقع على الحرف المستدعى.

وبناءً على ما سبق من دراسات فإنني لم أقف على دراسة حُصّ بها أثر الحرف المستدعى صرفًا في بنية اللفظة أو كان التأثير عكسيًا بأنّ يقع على الحرف المستدعى؛ لذا عُنيت هذه الدراسة بهذا الحرف المستدعى صرفًا مؤثّرًا ومتأثّرًا؛ دراسة وصفية تحليلية في بعض أبواب الصرف ومسائله، سائلًا الله التوفيق والتسديد، ومقرّرًا بالفضل بعد الله لمن سبق من علمائنا الأجلّاء.

التمهيد

الصرف أو التصريف والبناء والاستدعاء مصطلحات حواها عنوان هذه الدراسة؛ فالتصريف: تحويل الصيغة لغرضٍ لفظيٍّ أو معنويٍّ (ابن هشام، ١٤١٠هـ، ص ٩٧)، وقد قُيِّمَ التصريف إلى قسمين - شملتهما هذه الدراسة - أحدهما: جَعْلُ الكلمة على صِيغٍ مختلفة؛ لضروب من المعاني، والآخر: تغيير الكلمة عن أصلها، من غير أن يكون ذلك التغيير دالًّا على معنى طارئٍ على الكلمة (ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٣٣)، والمراد من بناء الكلمة ووزنها وصيغتها: هيئتها التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها، وهي عدد حروفها المرتبة

وحركاتها المعينة وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية كُـلٌّ في موضعه (الرضي، ١٤٠٢هـ، ٢/١)، والحرف المستدعى؛ أي: الذي أُستدعي - زائداً - معنى أو مبنى ليقوم عليه بعض أبواب الصرف مستقلاً أو بعض مسائله، أو يقع في بعض ألفاظ الباب، وبذلك تكون حدود الدراسة في جُلِّ أبواب الصرف لا كلها، والجذر الذي أخذ منه مستدعى: (دعا) وزيادة همزة الوصل والسين والتاء (استدعى) على (استفعل) وهو بمعنى الاستدعاء والطلب (ابن فارس، ١٤٢٥هـ، ص ٣٨٢)، واستدعاء اقتضاه، فاستدعاء الحرف لا يأتي إلا لداع لفظي أو دلالي؛ ودواعي استدعاء حروف الزيادة حصرها ابن عصفور في سبعة دواع: للإلحاق أو لمعنى أو للإمكان أو لبيان الحركة أو للمد أو للعوض أو لتكثير الكلمة (ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ١٣٩، ١٤٠)، فالدلالة أو المعنى: هي كون اللفظ بحيث متى أطلق أو تخيل فهم منه معناه للعلم بوضعه (الرجاني، ١٤١٣هـ، ص ١٤٠)، والإمكان: هو ما استدعى لإمكان النطق كهمزة الوصل التي يتوصل بها إلى النطق بالسكان؛ إذ لا يمكن البدء بساكن، وكذلك الهاء التي تلحق الأفعال التي على حرف واحد؛ إذ لا يمكن النطق بحرف واحد، وما جاء لبيان الحركة، كمجيء هاء السكت لثبات حركة الحرف الذي قبلها (ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ١٣٩)، والممد: ما استدعى معه الحرف؛ ليزول معه قلق اللسان بالحركات المجتمعة، ويزول معه اجتماع الأمثال (ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ١٣٩)، والإلحاق هو جعل مثال على مثال أزيد منه بزيادة حرف أو أكثر موازناً له في عدد الحروف وفي الحركات والسكنات (الكفوي، ١٤١٩هـ، ص ٢٤٨)، والعوض: أن تقيم حرفاً مقام حرف في غير موضعه كزنة وعدة واسم وابن، والبدل: أن تقيم حرفاً مقام حرف في موضعه إما ضرورةً وإما استحساناً (ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٣٦٧، ٣٦٨)، وهو على ضربين: بدل هو إقامة حرف مقام غيره نحو تاء ثُخمة وتُكأة، وبدل هو قلب الحرف نفسه إلى لفظ غيره، وهذا إنما يكون في حروف العلة وفي الهمزة، فكل قلب بدل، وليس كل بدل قلباً، والتكثير فسره ابن عصفور بالزيادة في الكلمة التي ليس لها من الأصول نظير تُلحق به كآلف قبعثرى ونون كنهيل (ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ١٣٩، ١٤٠).

هذه الدواعي لها أثر يقع على اللفظة، إما أن يكون زيادةً أو حذفاً أو إبدالاً أو ردّاً لمحدوف، وهذا الأثر قد يتجاوز حدود الباب الصرفي إلى بابٍ صرفيٍّ آخر فبعض أبواب الصرف القائم على مستدعى نجد مؤثراً في باب آخر قائم على مستدعى، فالنسب تُستدعى ياؤه المشددة في طرفه فتؤثر في بعض صيغ التصغير بأن تحذف الياء المستدعاة للتصغير، وفي التأنيث بأن تحذف علامته، وهكذا...

وتؤكد هذه الدراسة على أنّ كل زائد من الحروف المحصورة في (سألتمونيها) هو مستدعى، وليس كل مستدعى هو من حروف (سألتمونيها)، ودليل ذلك التضعيف (الإدغام)، وحروف الإلحاق، والذال والطاء في باب الانفعال، وعليه فإنّ حروف الهجاء يمكن أن يُطلق عليها حروف مستدعاة (الصاعدي، <http://almajma3.blogspot.com/2016/04>)، وقد تبين أثر استدعائها في أبنية الألفاظ، ولكنّ الياء أثبتت بأنها أكثر الحروف استدعاءً، وهي أقوى الحروف المستدعاة أثراً، كما ظهر من أثرها في مضارع المثال الواوي، وفي عين الفعل (رأى)، وفي صيغ التصغير والنسب، والحرف المستدعى يستمد قوته من علة استدعائه لفظية كانت أو معنوية؛ لذا تجد المستدعى من حروف العلة الموسومة بالضعف يؤثر في حذف حرف صحيح، كما في مسائل التصغير والنسب، وقد يتجاوز الاستدعاء الأثر في البنية إلى الحالة الإعرابية والحكم الإعرابي، فهذا الفعل المضارع أُستدعي إليه حروف في أوله عبّرت عن مضارعه، وأُستدعي إليه حرفان في آخره، فكان الأثر أن حوّله من معرب إلى مبني، والمستدعى في المنسوب له أثر في الإعراب غير الأثرين الآخرين، كما أنّ أثر المستدعى يتجاوز ذلك فيكون سبباً في كسر الأصل الممهد للميزان الصرفي كما في أوزان التصغير والمبدل من تاء الانفعال والمكرر للإلحاق أو للإدغام (الرضي، ١٤٠٢هـ، ١/١٤)، والحرف المستدعى قد يكون سبباً في حذف حرف أصل، كما في وعد يعد وزن يزن وتصغير الخماسي، وقد يكون سبباً في حذف حرف مستدعى مثله، كما في النسبة إلى ما آخره تاء تأنيث، وقد يُستدعى لللفظة أكثر من حرف فلا يكتمل المعنى إلا بمجموع الحروف المستدعاة، فلا يجوز حذف أحد الحروف المستدعاة؛ لأن المعنى اكتمل بمجموعها، وأجاب ابن عصفور عن هذه الشبهة بأن الزيادتين لا تجري مجرى الزيادة الواحدة، بل يجوز حذف إحداها، وإبقاء الأخرى؛ لتدل على الأخرى المحدوفة، كما في اسطاع يسطيع (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٢٠٠ وما بعدها، ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٢٩٨)، فالحذف والزيادة لفظية كانت أو معنوية والإبدال بعمومه والتعويض والردّ وفك المتماثلين كُـلٌّ منها أثر، والتخفيف سبب.

ولا ريب أنّ الحروف المستدعاة لا تخلو من أن تكون علة استدعائها علة دلالية أو لفظية، وفي هذا الدراسة نلقي الضوء على أثر هاتين العلتين الدلالية أو اللفظية في المسائل التي جاءت فيها في أبواب من أبواب الصرف؛ فالأثر الدلالي لا ريب في أنه

يأتي تبعاً للأثر اللفظي؛ لأنه يشكل إضافة دلالية بالإضافة إلى الزيادة اللفظية في مبنى الكلمة، في حين أنّ الأثر اللفظي يتوقف على مبنى اللفظة، وتؤكد الدراسة على أنّه ليس كل مستدعى يؤثر حذفاً أو قلباً أو ردّ محذوف، بل هناك حروف أُستدعيت، وثبتت فلم تؤثر فيما قبلها أو بعدها ولم تتأثر، كالألف التي تسبق همزة الممدود، وعلى الرغم من أنّها لم تُستدع إلا لغرض لفظي وهو المد والتكثير إلا أنّها لم تسقط البتة لا في تننية ولا جمع.

المبحث الأول: الأثر مع المستدعى في موطنٍ من اللفظة:

الحرف المستدعى صرفاً إمّا أن يُستدعى مفرداً في موطن واحد من اللفظة، وإمّا أن يُستدعى ومعه مثله في غير موطنٍ من اللفظة الواحدة مع تباين في علّة الاستدعاء والتأثير والتأثر، وحُصِّن هذا المبحث بالحرف المُستدعى صرفاً في موطن واحد من اللفظة مؤثراً أو متأثراً، فهو إمّا أن يُستدعى في صدر اللفظة أو في حشوها أو في طرفها؛ لبيان تأثير هذا الحرف المُستدعى على أصول اللفظة أو تأثيره عكسياً بأصول اللفظة عليه أو من مُستدعى آخر، فرتبت ابتداءً بما استُدعي في صدر اللفظة فحشوها فطرفها، وحذف اللفظة صدرًا وطرفًا هما مظنة الاستدعاء مقارنة بحشوها الذي وصفه ابن جني بأنه حصن حصين، وحُصت حروف المعاني؛ لأنهم ضنّوا بها وشحوا عليها؛ حتى قدموها؛ عناية بها، أو وسطوها؛ تحصيناً لها (ابن جني، ١٣٣١هـ، ١/ ٢٢٥، ٢٢٦)؛ لقلّة ما يعتوره من مستدعيات، فمما يُستدعى صدر اللفظة فيثبت ابتداءً ويسقط وصلاً، همزة الوصل التي يُتوصل بها إلى النطق بالساكن، ويطلق عليها د. محمود إبراهيم: همزة الابتداء أو البداية (إبراهيم، ٢٠١٣م، ص ٧٣)، وعدّها كالدعامة المؤقتة التي متى أحدثت التغييرات الصرفية ما يصطدم مع نظامها المقطعي لجأت إلى مخرج يعود بها إليه (إبراهيم، ٢٠١٣م، ص ٧٩)، وهي مستدعاة لنقل الفعل من دلالة الماضي إلى الاستقبال، ومن الإخبار إلى الإنشاء، وهي في دخولها على فعل الأمر من الثلاثي أُستدعيت - مضمومة أو مكسورة - لجبر الكسر بعدم إمكان النطق؛ فجاء أثرها أثراً لفظياً ظاهراً في بناء الكلمة، بأن غيّرت حركات اللفظة في كثيرٍ من الثلاثي، كما جاء فعل الأمر من (كُتِبَ) في قوله تعالى: ﴿وَأَكْتُبْ لَنَا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةً﴾ (الأعراف: ١٥٦)، وحركة ما قبل الآخر في الخماسي والسداسي في فعل الأمر من (انطلق) و(استغفر)، قال تعالى: ﴿أَنْطَلِقُوا إِلَى مَا كُنْتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ﴾ (المرسلات: ٢٩)، وقال تعالى: ﴿وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ اللَّهُ﴾ (النور: ٦٢)، وقد يقع أثرها على أصول الأفعال الثلاثية التي جاءت فاؤها همزةً، (كفاء) أخذ ومثيلاً لها، قال تعالى: ﴿خُذِ الْعَقْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ﴾ (الأعراف: ١٩٩)، وقياسها: أُؤخذ، فوقع الأثر بأن حُذفت فاء اللفظة (الهمزة) التي سكنت في الأمر فاستدعيت همزة الوصل من أجلها فاستغني عن همزة الوصل المستدعاة للتوصل بها إلى النطق بالساكن بعد حذف فاء الكلمة؛ تخفيفاً، وهذه الهمزة المستدعاة للتوصل قد يُستغنى عنها فيقع الأثر عليها عكسياً لتُحذف إذا سُبقت بهمزة استفهام، كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ أَتُحَذِّثُكُمْ عِنْدَ اللَّهِ عَهْدًا﴾ (البقرة: ٨٠)، فالفعل الماضي (اتخذ) أُستدعيت له همزة وصل؛ للتوصل إلى النطق بالساكن، وفي سياق الاستفهام سبق بهمزة استفهام فوقع الأثر على همزة الوصل بحذفها، وتُحذف كذلك من كلمة (ابن)، وكلمة (اسم) في البسملة خاصة، ولكلّ شروط (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٢٠٣، ٥٨١، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٥٣٦، وما بعدها، ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٣٩٤، ٣٩٥، ابن مالك، ١٤٢٥هـ، ص ١٦٨، ابن هشام، ١٤١٠هـ، ص ١٧٠)، فلذلك همزة الوصل المُستدعاة لغرض لفظي تؤثر في غيرها الحذف، وهي كذلك يقع عليها الأثر عكسياً بأن تُحذف.

ومن الحروف المستدعاة صدر اللفظة، وهي من الزوائد المجموعة في (سألتُمونها) ما يُستدعى أول الفعل الماضي أحد أربعة أحرف للمضارعة، وهي المجموعة في قولهم: «أُنيّت»، هذه الأحرف تقوم في العربية بوظائف تصريفية مختزلة، ويعني بالاختزال هنا جمعها لوظيفتين أو أكثر في محيط النوع والعدد (إبراهيم، ٢٠١٣م، ص ٥٢ وما بعدها)، وهي بالإضافة إلى الزيادة في مبنى الفعل فإنها تضيف للفعل دلالة جديدة بنقله من زمن الماضي، وعلى الرغم من أثر هذه الحروف المستدعاة بالزيادة اللفظية إلا أنّها في بعض الأفعال المضارعة يتعدّى أثرها إلى حذف بعض أصول الفعل، كما في المثال الواوي واللفيف المفروق اللذين يأتي مضارعهما على وزن (يفعل) في المتعدي وغير المتعدي، قال تعالى: ﴿الشَّيْطَانُ يَعِدُكُمُ الْفَقْرَ﴾ (البقرة: ٢٦٨)، يَعِدُ من وَعَدَ يُوْعِدُ، وقال تعالى: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ سُرَبِيلَ تَقِيَكُمُ الْحَرَّ وَسُرَبِيلَ تَقِيَكُمُ بَأْسَكُمْ﴾ (النحل: ٨١)، فالفعل (تقيكم) الماضي منه (وقى) مضارعه على الأصل يُوقِي، وعَلَّل الصرفيون لهذا التأثير الواقع بسبب حرف المضارعة المستدعى: وقوع فاء الفعل (الواو) بين ياء وكسرة، فثُلثى حركة فاء الفعل (الواو) على العين، فتصير العين مكسورة؛ ليجري الباب على منهاج واحد - تخفيفاً - هذا رأي البصريين، أما الكوفيون فيرون أنّ حذفها؛ للفرق بين اللازم والمتعدي، والمتعدي أولى بالحذف؛ لأنّ التعدي صار عوضاً من حذف الواو، وإنما حُذفت الواو دون الياء؛ لكونها أثقلهما، مع أنّ الياء علامة المضارعة، وأنّ الثقل حصل من الواو؛ لكونها الثانية، وفي هذا دليلٌ على أنّ الحرف المستدعى لمعنى أولى بالبقاء؛ لأنّ المعنى لا يظهر إلا به، وحذفوا مع سائر حروف المضارعة: الهمزة

والنون والتاء؛ حملاً على الياء، ويمتد هذا الأثر من المضارع إلى فرعه وهو فعل الأمر بحذف فاء المثال الواوي منه وفاء اللفيف المفروق ولا منه؛ لأن الأمر فرع عن المضارع، قَالَ تَعَالَى: ﴿فَقَعُوا لَهُ سَدَجِدِينَ﴾ الحجر: ٢٩، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿ثُمَّ ذَرَهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ﴾ الأنعام: ٩١، (قَع) من (وَقَعَ)، و(دَر)، من (وَدَرَ) المهمل، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَقِهِمْ عَذَابَ الْجَحِيمِ﴾ غافر: ٧، فالفعل (ق) من (وَقَى يَوْقِي يَقِي)، ويجوز بأن تُستدعى له هاء السكوت فيكون (قه)، وكذلك في مصدر المثال الواوي يجوز حذف الواو من عدمه؛ لأن المصدر يُعْلَى بإعلال فعله؛ فلما استثقلوا الواو إذا كانت بين ياء وكسرة والواو ساكنة، كانوا للواو إذا كانت الكسرة فيها أشد استثقلاً، فحوّلوا كسرتها على ما بعدها وألزموها الحذف؛ لأنهم لو أثبتوها بعد أن سلبوها حركتها، احتاجوا إلى همزة الوصل؛ لثلاً يُبتدأ بساكن، ثم إنهم لمّا أعلّوا المصدر إعلال فعله بسبب هذا الحرف المستدعى للمضارعة، كان الأثر أثرين في المصدر بأن قاموا بحذف فاء المصدر، فاستدعوا على أثره في آخره تاءً؛ عوضاً عن الواو المحذوفة، وهذه التاء التي جيء بها للعوض أجاز سيبويه حذفها، ومنعه الفراء، كما في قوله تَعَالَى: ﴿لِيُنْفِقَ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ﴾ الطلاق: ٧، تكرر المصدر (سَعَةٍ) من الفعل (وَسِعَ)، ولا يختص أثر المستدعى للمضارعة على فاء المضارع بل يقع الأثر على عينه المهموزة ولا منه معتلة فتحذف العين المهموزة، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَوْ رَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرُونَ الْعَذَابَ﴾ البقرة: ١٦٥، ف (يرى ويرون)، أصلهما: يراى ويرأون، ويشاركة في حذف العين المهموزة ويزيد عليه بأن يقع الأثر عكسياً فتحذف - جوازاً - همزة الوصل المستدعاة للأمر، قَالَ تَعَالَى: ﴿سَلِّ بَنِي إِسْرَءِيلَ كَمَ آتَيْنَهُمْ مِّنْ آيَةٍ بَيِّنَةٍ﴾ البقرة: ٢١١، ف (سَلِّ) في الآية الكريمة أصلها: اسأل، من الفعل (سأل)، وتتوالى على الأمر من المضارع ذي العين المهموزة ولا منه معتلة ثلاث مؤثرات سوى حذف عينه، وهي حذف لامه، ويقع الأثر عكسياً على همزة الوصل المستدعاة للتوصل إلى النطق بالساكن بأن تُحذف وهي مستدعاة، ويجوز أن تُستدعى هاء السكوت، ك (رَ) من (رأى يرى)، ومما وقع أثر حرف المضارعة المستدعى عليه أثراً مخالفاً لقياس الصرفين ما وقع على مضارع ووصفي ما كان ماضيه على صيغة (أفعل)، فقياس الصرفين في مثل هذه الصيغة تخفيف فاء الفعل بقلبه واوًا، ولكنهم خالفوا قياسهم؛ لكرهية قلبه واوًا؛ لأن حرف المضارعة يزول في الأمر، وزواله يتسبب في وقوع الواو أولاً، وذلك مما يكرهونه، فألزموا فاء الفعل الحذف؛ لتحقيق إشكالية الجمع بين همتين، وقد تكفل السياق الصوتي بالتخلص من تلك الإشكالية بصورة مطردة لإبراهيم، ٢٠١٣م، ص ٥٩، وحملوا عليه سائر الباب كالفعل (أنذر)، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَنُذِرُكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا﴾ الأنعام: ١٣٠، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيَّ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ﴾ البقرة: ٢١٣، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿فَسَاءَ مَطَرُ الْمُنْذِرِينَ﴾ الشعراء: ١٧٣، والأصل: يُؤنذر مؤنذرين ومؤنذرين، ثم إن الحروف المستدعاة للمضارعة لا يكون أثرها مقصوراً على الحذف بل إن من أثرها ردّ عين الأجوف إلى أصلها، قَالَ تَعَالَى: ﴿ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ﴾ البقرة: ٧٩، (يقولون) الماضي منه (قال)؛ لذا فإن الحروف المستدعاة للمضارعة أثرها متعدّد، فهي تأتي زائدة لدلالة فتؤثر حذفاً وقلباً وتعويضاً وردّاً لمحذوف، وهذا الأثر يعتبر أصول اللفظة فاءً أو عيناً أو لاماً، وقد يتجاوز أثره فيقع على مستدعى آخر فيحذفه، أو يستدعي بأثره مستدعى غيره كما في هاء السكوت مع الأمر من (رأى) ونظائره، إضافةً إلى أنه قد يتسبب في مخالفة الصرفين لأقيستهم التي سنوها، كما في صيغة (أفعل) ووصفيه أبو علي الفارسي، ١٤٠٧هـ، ص ١٢٧ وما بعدها، أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٥٧٥ وما بعدها، ابن جني، ١٣٧٣هـ، ١/ ١٨٤ وما بعدها، الأنباري، ٢/ ٢٨٨، المسألة (١١٢)، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ١٨٥، ٤٩٩، ٥٠٦، ٥٠٧، الرضي، ١٤٠٢هـ، ٣/ ٨٧ وما بعدها، ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٢٨٠، ابن مالك، ١٤٢٥هـ، ص ١٦٣، ١٦٧، ابن هشام، ١٤١٠هـ، ص ١٦٨، العيني، ١٤٢٨هـ، ص ٢٠٠ وما بعدها، ٢٥٨ وما بعدها، واسم الفاعل واسم المفعول من غير الثلاثي تُستدعى في أول كلّ منهما ميم مضمومة، أثرها يقع على حذف حرف سبقها استدعاءً وهو أحد حروف المضارعة التي وقع أثرها على غيرها، وهنا وقع مستدعى آخر عليها، وينطبق عليهما لفظة (منذر) في الآيتين السابقتين أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩٤، ابن جني، ١٣٧٣هـ، ١/ ٢٨٠ وما بعدها، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٥١٦ وما بعدها، ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٢١٨، ٢٧٨، ٢٩٦، ابن مالك، ١٤٢٥هـ، ص ٦٤.

ومما يُستدعى حشو اللفظة ما جاء في اسم الفاعل من الثلاثي يأتي على (فاعل)، فتؤثر هذه الألف المستدعاة للتعبير عن ال (فاعل) فيما كانت عينه معتلة بقلبها همزة، قَالَ تَعَالَى: ﴿قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ﴾ يوسف: ١٠، بل جاوز التأثير القلب إلى الحذف، كما قالوا: شاك السلاح، والأصل: شائك السلاح، فيقع أثر الحرف المستدعى لهذه الصيغة على عين الأجوف فتعلّ عينه لإعلال فعله قلباً أو حذفاً أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩٤، ابن جني، ١٣٧٣هـ، ١/ ٢٨٠ وما بعدها، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٥١٦ وما بعدها، ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٢١٨، ٢٧٨، ٢٩٦، ابن مالك، ١٤٢٥هـ، ص ٦٤، ومن المستدعيات حشو اللفظة ياء التصغير؛ هذه الياء التصغيرية أُستدعيت لتضيف للكلمة دلالة الوصفية فرُجِّل بمعنى رجل موصوف بأنه صغير، فهي تُستدعى مضافة لللفظة ليحكم عليها بالتصغير؛ تقليلاً أو تحقيراً أو تقريباً للزمان والمكان والمنزلة أو تعظيماً أو تمليحاً، هذه الياء جاءت في حشو الكلمة بصيغ كسرت الأصل المتهّد فجاءت فيما يُشترك فيه بحسب الحركات والسكنات لا بحسب زيادة الحروف وأصالتها، فالعين الثانية في فُعِيل

وقَعِيل مستدعاة لتتقارب ألفاظ صيغ التصغير، وهذان البناءان يقع أثرهما بحذف في الخماسي فما فوق وجوباً أو تخييراً، وليس شرطاً أن يكون المحذوف الأخير. هذه الياء التصغيرية لها أثر حذف وإعادة محذوف وردّ مقلوب إلى أصله، فهي تؤثر في معتل الفاء بالحذف أو القلب ردّاً أو قلباً، فمحذوف الفاء كعدة وزنة وقع أثر ياء التصغير عليه بأن أعادت فاءه المحذوفة، ومقلوب الفاء، كـ مُتَعَد ومُتَسَر، كان لاستدعاء التصغير أكثر من أثر، أولها: إزالة الإدغام، وثانيها: حذف تاء مفتعل وهنا الأثر عكسي حيث حُذفت التاء المستدعاة للدلالة، وثالثها: إعادة فاء الكلمة المحذوفة. وأمّا محذوف العين، كـ مُد وَسَه، يكون أثرها بإعادة محذوفه، في حين أنّ محذوف اللام يقع لها عليه أثران - إن كان في أوله همزة وصل - كـ ابن وابنة واسم، أول هذين الأثرين أثر من مستدعى على مستدعى سابق له وهو حذف همزة الوصل المستدعاة قبل هذه الياء التصغيرية؛ لزوال علة استدعائها، والثاني: ردّ المحذوف **قَالَ تَعَالَى: ﴿قَالَ يَبْنَى لَا نَقْصُصُ رُءْيَاكَ عَلَىٰ إِخْوَتِكَ﴾** يوسف: ٥، وكـ بُنْيَّةً وسُمِّي، ثم إنّ الياء المستدعاة للتصغير تؤثر في الكلمة المؤنثة الخالية من علامة التأنيث بأن تُلحق بها علامة تأنيث كـ أُذينة تصغير أُذُن، كما أنّها تتوسط المدغمين كـ حُصٍّ ودُنٍّ، فتظهر المثلين بفك إدغامهما حُصِيصٌ ودُنِيٌّ، كما أن الياء المستدعاة للتصغير تجمع على اللفظة أثرين متناقضين حذفاً وإضافة ففي تصغير جمع الكثرة يُعاد إلى مفردة بحذف الحروف المستدعاة للتعبير عن الجمعية، وهنا وقع الأثر من مستدعى على مستدعى آخر، ثم مع تصغيره يجمع جمعاً سالماً بإضافة الواو والنون أو الياء والنون للعاقل والألف والتاء لغير العاقل، كـ قُضْبَان جمع قُضْبٍ تُصَغَّر على قُضْبِيَّاتٍ؛ لذا أطلق عليها الفارسي المسألة الحمقاء، وما اجتمع من الألفاظ فيه زيادتان أثرت ياء التصغير بحذف إحداها، كـ قَلَنْسُوة قُلَيْسِيَّة إن حذفت النون، وقُلَيْنِسة إن حذفت الواو، وفي تصغير بعض الألفاظ - شذوذاً - استدعاء حرف آخر مع حرف التصغير المستدعى، كاستدعاء نون عند تصغير كلمة عشاء على عُشِيَّان، واستدعاء شين في تصغير عُشِيَّة على عُشِيَّشِيَّة، والقياس عُشِيَّة، واستدعاء نون وشين مع حرف التصغير في تصغير عُشِيَّان على عُشِيَّشَان، واستدعاء ياء غير الياء المستدعاة للتصغير في تصغير إنسان على أنيسيَّان، هذا على رأي من يرى بأنّها من الأنس لا من النسيان، كما أنّ الياء المستدعاة لتصغير أسماء الإشارة والأسماء الموصولة تستدعي معها ألف في آخر هذه المبهمات عند تصغيرها كـ ذِيَا وتِيَّان، وتصغير الترخيم يكون بتصغير اللفظة بعد تجريدتها من الزوائد، فهذا يعد أثراً متعدداً بحذف أكثر من حرف، كما في كلمة (رويدا) من قوله تعالى: **﴿فَهَلْ لِّلْكَافِرِينَ أَهْلُهَا﴾** رُؤِيداً الطارق: ١٧، فـ (رويدا) تصغير (إرواد) على أحد القولين (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٤٩٦ وما بعدها، الرضي، ١٤٠٢هـ، ١/ ١٤-١٨٩ وما بعدها، القوشجي، ١٤٣١هـ، ص ٣٩١، عزيمة، ٢٠٠٤م، ٧/ ٥٤٥).

والمستدعيات طرف اللفظة منها نونا التوكيد التي إنّ دخلت على الفعل المضارع أكسبته بالإضافة إلى الزيادة اللفظية زيادة دلالية بأن أكدته تأكيداً متفاوتاً، كما أنّها نقلته من الإعراب إلى البناء، إضافة إلى أنّ الثقلية منهما تؤثر في المضارع والأمر المتصلين بواو الجماعة فتحذف أصلاً من أصول الفعل أو أكثر، **قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَنَعْلُنَّ عُلُوًّا كَبِيرًا﴾** الإسراء: ٤، **وَقَالَ تَعَالَى: ﴿لَتَرَوُنَّ الْجَحِيمَ﴾** التكاثر: ٦، من تَعْلُو وتَرَى، أصلهما: لَتَعْلُوونَ ولَتَرَأَوُنَّ، وقع الأثر بسبب المستدعى بأن حُذفت من الأول لام الفعل، ومن الثاني عين الفعل ولأمله، وفي الأمر كـ اغزُنْ واقصُنْ واسْعَوْنْ، أصلها: اغزَوونَ واقصِيونَ واسعاونَ، كما أنّها تؤثر فيها في حالة الرفع بحذف نون الرفع إذا وقعت بعد ألف الاثنين كما في لتغزَوُنَّ، أما إذا وقعت النون المستدعاة للتوكيد بعد واو الجماعة المضموم ما قبلها أو ياء المخاطبة المكسور ما قبلها أثرت فيهما بحذف الضميرين إضافة إلى حذف نون الرفع **قَالَ تَعَالَى: ﴿لَتَدْخُلَنَّ الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ إِن شَاءَ اللَّهُ﴾** الفتح: ٢٧، لَتَكْتَبَنَّ يا هند، أصلهما: تَدْخُلُونَّ وتَكْتَبِينَ، وتُسْتَدْعَى ألف زائدة؛ للفصل بين مستدعين، هما نون النسوة ونون التوكيد المشددة كما في لتدخلنَّ (القوشجي، ١٤٣١هـ، ص ٣٨٧ وما بعدها، أطفيش، ١٤٣٣هـ، ص ٢٦٦).

ومنها الألف والنون والياء والنون؛ للدلالة على التثنية في الاسم؛ وهي علامة إعراب كذلك، وأثر استدعائهما يتمثل في إعادة ياء المنقوص المحذوفة في بعض الحالات الإعرابية، كـ داع وداعيان وداعيين وساع وساعيان وساعيين ورام وراميان وراميين، ويردّان اللام المحذوفة - إن أعيدت إلى الاسم عند الإضافة - كـ أب وأبوان وأبوين، ويعيدان ألف المقصور وهمزة الممدود إلى أصلها المبدلة منه إن كان المقصور ثلاثياً كـ عصا وعصوان وعصوين وفتي وفتيان وفيتين، **قَالَ تَعَالَى: ﴿وَدَخَلَ مَعَهُ السَّجَنَ فَتَيَانٌ﴾** يوسف: ٣٦، وكان الممدود همزته عائدة إلى واو أو ياء، كـ كساء وكساوان وكساوين وبناء وبناءان وبناءين، ويقبلان ألف المقصور وهمزة الممدود ياءً إن زاد على الثلاثة، **قَالَ تَعَالَى: ﴿قُلْ هَلْ تَرَبَّصُونَ بِنَا إِلَّا إِحْدَى الْحُسَيْنَيْنِ﴾** التوبة: ٥٢، مثني الحُسْنَى، وهمزة الممدود واواً وجوباً إن كانت للتأنيث، كـ خضراء وخضراوان وخضراوين، وجوازاً إن كانت للإلحاق، كـ علباء وعلباوان وعلباوين وعلباوين، على خلافٍ فيما إذا سُبقت الهمزة التي للتأنيث بواو (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٢٣٧ وما بعدها، الجرجاني، ١٤٢٨هـ، ١/ ٣٥٤ وما بعدها، القوشجي، ١٤٣١هـ، ص ٤٠٩ وما بعدها).

وكذلك ما استدعي للجمع السالم مذكراً في آخره الواو والنون والياء والنون، وهما علامتا إعراب إضافة إلى دلالة الجمع المذكر، ويتمثل تأثيرهما في الحذف فقط فلا قلب ولا ردّ لمحذوف، ولا غرابة في تأثير المستدعي طرف اللفظة على الحرف الواقع آخرها، ولكن الملفت أنهما مستدعيان آخرًا ويقع أثرهما على أول اللفظة كما في لفظة (ابن) حيث تمثل أثرهما في حذف همزتها، كما في قوله تعالى: ﴿الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾ الكهف: ٤٦، وفي قوله تعالى: ﴿وخرقوا له بنين وبنات يغير عليهم الأنعام: ١٠٠﴾، أما أثرهما على آخر اللفظة فيتمثل في حذف ياء المنقوص مع ضم ما قبل واو الجمع وكسر ما قبل يائه، كما في (مهندون) و(ملقين) في قوله تعالى: ﴿وَهُمْ مُهْتَدُونَ﴾ الأنعام: ٨٢، وقوله تعالى: ﴿قَالُوا يَكُونُ إِمَّا أَنْ تُلْفَىٰ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ نَحْنُ الْمُلْقِينَ﴾ الأعراف: ١١٥، وحذف ألف المقصور مع بقاء الفتحة دلالة على الألف المحذوفة كما في (مرجون) من قوله تعالى: ﴿وَأَخْرُوجْ مُرْجُونَ لَأَمْرِ اللَّهِ﴾ التوبة: ١٠٦، ويجوز الوجهان إن كانت الهمزة مبدلة أو للإلحاق، ككساء وعلباء - علكمين - كساؤون وعلباؤون وكساين وعلباين وكساوين وعلباوين (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٢٤٤ وما بعدها، الجرجاني، ١٤٢٨هـ، ١/ ٣٧٢ وما بعدها، القوشجي، ١٤٣١هـ، ص ٤١٣ وما بعدها).

ومثله الألف والتاء المستدعيان لما جُمع باللف وتاء في آخره، هذان المستدعيان مما يُجمع بزيادتهما ما كان مفردة محتوماً بناء، سواء كانت مستدعاة للتأنيث أو عوضاً عن محذوف فيقع الأثر عليها بجذفها، قال تعالى: ﴿وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ﴾ البقرة: ٢٥٣، وقال تعالى: ﴿قَالَ يَقَوْمُ هَؤُلَاءِ بَنَاتِي﴾ هود: ٧٨، ويردّان ألف المقصور وهمزة الممدود إلى أصلها المبدلة منه إن كان المقصور ثلاثياً، قال تعالى: ﴿حَافِظُوا عَلَى الصُّلُوحِ وَالصُّلُوحِ الْوَسْطَى وَقَوْمُوا لِلَّهِ قَنِينِينَ﴾ البقرة: ٢٣٨، وكان الممدود همزته عائدة إلى واو أو ياء، قال تعالى: ﴿قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ البقرة: ٣٣، ويقلبان ألف المقصور ياء إن زاد على الثلاثة، كـ مستشفى ومستشفيات، وهمزة الممدود واوًا وجوباً إن كانت للتأنيث، كـ خضراء وخضراوات، وجوازاً إن كانت للإلحاق، كـ علباء وعلباوات وعلباوات، على خلاف فيما إذا سُبقت الهمزة التي للتأنيث بواو، كما أنها تستدعي هاءً في لفظة (أُم) - على رأي -؛ للتفريق بين مَنْ يعقل وما لا يعقل، قال تعالى: ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ﴾ النساء: ٢٣ (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٤٢٢ وما بعدها، القوشجي، ١٤٣١هـ، ص ٤١٣ وما بعدها).

وباب النسب تُستدعى في طرف ألفاظه ياء مشددة، هذه الياء المستدعاة؛ لدلالة النسب تؤثر على مبنى اللفظة أثراً لفظياً فضلاً عن الأثر المعنوي الذي أُستدعيت له، وهو الدلالة على النسبة، فمن أثرها على مبنى اللفظة أنها تتسبب في حذف حروف في حشو الكلمة أو في آخرها فتحل محل المحذوف آخرًا؛ فأثرها إما أن يكون مطّردًا، أو غير مطّرد، فمن أثرها على الحروف في حشو اللفظة أو آخرها أنها تؤثر في صيغ معينة فتحذف ألفًا وتقلب ياءً واوًا وتحذف تاء التأنيث من مثل العالية والبادية، علوي وبدوي، ويقع أثرها على حشو اللفظة بالحذف كما في (ياء) فعيل يائي اللام أو واويها، كـ علويّ من علويّ، وفُعيل معتل اللام، كـ قَصَوِيّ من قُصِيّ وفُعيلة صحيح العين غير مضعفها، كـ حَنَفِيّ من حَنِيفَة، وفُعيلة غير مضعفة العين، كـ جُهَنِيّ من جُهَيْنَة، وواو فعولة صحيحة العين غير مضعفتها، كـ شَنِيّ من شَنَوَة، والياء المكسورة المدغم فيها مثلها، كـ سَيديّ وهَيّنيّ من سَيّد وهَيّنيّ، أما أثرها في الحذف من آخر اللفظة فيحذف لأجلها كل ياء مشددة مزيدة في الآخر بعد ثلاثة أحرف سواء كانت للنسب كشافعي أو للوحدة كرسّي أو للمبالغة، قال تعالى: ﴿قَالَ الْخَوَارِثُ نَحْنُ أَنْصَارُ اللَّهِ﴾ آل عمران: ٥٢، وتحذف التاء المستدعاة للتأنيث، كـ فاطميّ من فاطمة، والألف خامسةً فصاعداً للتأنيث، كـ حُبَارِيّ من حُبَارِي، أو للإلحاق، كـ حَبْرَكِيّ من حَبْرَكِي، أو المنقلبة عن أصل، كـ مصطفىّ من مصطفى، وألف الجمع المؤنث السالم خامسةً فصاعداً، كـ مُسلميّ من مسلمات، وكذلك الألف المستدعاة رابعة متحرّكة ثاني كلمتها، كـ جمزيّ من جمزى، وياء المنقوص خامسةً فما فوق، كـ المستعليّ من المستعليّ، في الأولى ياء نسب وفي الثانية ياء المنقوص، أما ياء المنقوص الثالثة فتؤثر فيها القلب إلى واو، كـ شجويّ من شجيّ، ورابعة تؤثر فيها القلب إلى واو أو الحذف، كـ قاضيّ وقاضويّ من قاضي، والواو خامسةً فما فوق، كما في قلنسيّ من قلنسوة، وهمزة الممدود تُقلب واوًا إن كانت للتأنيث، كـ حمراويّ من حمراء، أو مبدلة من أصل أو للإلحاق، كـ كسائيّ وكساويّ وعلبائيّ وعلباويّ من كساء وعلباء، أو نونًا شذوذًا، كما في صنعانيّ وبهرانيّ من صنعاء وبهراء، وعُجِّلَ لذلك بأنّ النون لا تقارب الهمزة فتبدل منها؛ لأنّ النون من الفم، والهمزة من أقصى الحلق، وإنما النون تقارب الواو في المخرج فأبدلت منها، وعلامتا التشية والجمع السالم المذكر علكمين، كـ زيديّ من زيدان وزيدون، أما جمع المؤنث السالم فتؤثر فيه بحذف الألف والتاء في آخره، كما مرّ في مسلمات، ومما تؤثر هذه الياء المستدعاة للنسب أنها تتسبب في حذف صدر أو عجز المركبات، كـ تَابُطِيّ من تَابُط شَرًّا، وبَكْرِيّ من أبي بكر، أو نَحْت المزجي منها على (فَعْلَل) والإضافي شذوذًا، كـ حضرميّ من حضرموت، وعبشميّ من عبد شمس، كما أنّ هذه الياء المستدعاة للنسب تؤثر

في النسب إلى الجمع بأن تُحذف الحروف المستدعاة للبناء الجمعي حين يبقى الجمع على دلالة الصرفية؛ ففي النسب إلى أقباط قبطي وأنباط نبطي وممالك مملوكي، وفي بناء بعض الألفاظ على فاعلة ثم إلحاقها ياء النسب تتسبب في حذف لام الكلمة على رأي، كما في حاري من الحيرة، وطائي من طيء، وهذه الياء المستدعاة للنسب لا يتوقف أثرها على الحذف أو القلب بل إنها تؤثر بإعادة اللام المحذوفة، كجرٍ ودمٍ وغدٍ، وإن كان محذوف اللام في أوله همزة وصل؛ فإن أبقيت الهمزة المستدعاة للوصل لم تُرد اللام المحذوفة، وإن حُذفت الهمزة المستدعاة للوصل رُدَّت اللام المحذوفة، كبنوي وابني، وقد تستدعي ياء النسبة معها مستدعي آخر، كاستدعائها للهمزة في لائي مُسمًى به، كما أنّ هذه الياء المستدعاة للنسب له أثر على إعراب الكلمة التي تلحقها فهي تجعل الاسم الذي تدخل عليه عاملاً فيما بعده، كما أنها تصرف ممنوعاً من الصرف، كما في بخاتي، بعد حذف ياءيها وحلول ياء ي النسب محلها، ومما شذَّ وأثرت في استدعائه ياء النسب استدعاء ألف ونون تسبقها، كما في أبعاض الجسد للدلالة على عظمها كلبخاني ورقباني ومجماني، وهذه مسموعة لا يُقاس عليها، ولأثر الياء المستدعاة للنسب عليها أوردناها، وزاي تسبقها في النسبة إلى مرو مروزي، وزاي تسبقها ألف في النسبة إلى الرزي الرازي (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٢٥٢ وما بعدها، ابن جني، ١٣٧٣هـ، ١/ ١٥٨، ١٥٩، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٤٤٨، ٤٤٩، الرضي، ١٤٠٢هـ، ٢/ ٤ وما بعدها، ابن مالك، ١٤٢٥هـ، ص ٩٧ وما بعدها).

المبحث الثاني: الأثر مع المستدعي في غير موطن من اللفظة:

هذا المبحث يُعنى بآبوابٍ من الصرف اعتور جُلُّ ألفاظها أكثر من مستدعي في غير موطنٍ من اللفظة، والأثر الذي أوقعته هذه المستدعات على أصول هذه الألفاظ أو على مستدعي مثله أو جاء الأثر عكسياً بأن وقع على المستدعي، فالمصادر وبعض المشتقات أُستدعي لها حرف؛ ليدلَّ على مُعين فيطرد وفق صيغ قياسية، أو ألفاظ مسموعة، في حين أنّ بعضها يُستدعي له حرف لا أثر له على حروف اللفظة كالمصدر الميمي تزداد في صدره ميم، كَمَضْرَبٍ من ضرب، والصناعي في طرفه ياء مشددة وتاء مربوطة، كالحرية، واسما الزمان والمكان يُستدعي في صدرهما حرف الميم مفتوحاً على صيغ مَفْعَل ومَفْعِل ومَفْعَلَة، كملعب ومشرق ومسبعة، واسم الآلة يُستدعي في صدر صيغه الثلاث ميماً مكسورة على مِفْعَال ومِفْعَل ومِفْعَلَة، كمنشار ومشط ومكنسة، وبعضها الآخر -أي: المصادر أو المشتقات- يُستدعي له حرفان في موطنين؛ فيقع أثره على حروف اللفظة كالمصدر الذي على وزن الإفعال والاستفعال حيث يؤثر الحرفان اللذان نقلاه إلى المصدرية في قلب عينه المعتلة ألقاً ثم حذف أحد ألفيه، على خلاف في أيهما المحذوفة، عين اللفظة أم المستدعاة للمصدرية فتُستدعي على إثر هذه الألف المحذوفة تاء عوض عنها في آخر المصدر، وقد لا تُستدعي، فجاءت في الكتاب العزيز مستدعاة وغير مستدعاة: قَالَ تَعَالَى: ﴿تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ﴾ النحل: ٨٠، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَإِقَامَ الصَّلَاةِ وَإِيتَاءَ الزَّكَاةِ﴾ الأنبياء: ٧٣، واستقام استقامة، كما أنّ اسم المفعول من الثلاثي يُستدعي في أوله حرف الميم وفي حشوه حرف الواو ليأتي على (مفعول)، فيقع أثر الحرفين المستدعين على الثلاثي المضعف بفعلٍ تضعيفه، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَطَلَّ مَدُودٌ﴾ الواقعة: ٣٠، (ممدود) من الفعل (مَدَّ)، وهذان المستدعيان يؤثران في عين الأجوف فنعلّ عينه لإعلال فعله فتحذف هذه العين على أحد الرأيين، وهو رأي الأخفش، ووصف المازني كلا الوجهين؛ أي حذف عين الفعل أو واو (مفعول) بأنه حسن جميل، وقول الأخفش أقيس، ومثاله: قَالَ تَعَالَى: ﴿أَءَا مَنَا وَكُنَّا تَرَابًا وَعِظْلًا أَيْ نَا لَمَدِينُونَ﴾ الصافات: ٥٣، (مدين) من الفعل (دان) (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩٤، ابن جني، ١٣٧٣هـ، ١/ ٢٨٠ وما بعدها، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٥١٦ وما بعدها، ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٢١٨، ٢٧٨، ٢٩٦، ابن مالك، ١٤٢٥هـ، ص ٦٤).

ومما تُستدعي في موطنين متباينين متحركة أول المضارع ساكنة في آخر الماضي، مُعبّرة عن التأنيث طرف الأسماء والصفات تاء التأنيث، هذه التاء يقع أثرها على أول المضارع؛ لتنوب عن ياء المضارعة المعبرة عن المفرد الغائب، وهي تعبر عن المفردة الغائبة، قَالَ تَعَالَى: ﴿تَمْشِي عَلَى أَسْتَحْيَاءٍ﴾ القصص: ٢٥، كما أنها في إلحاقها بالفعل الماضي يتمثل أثرها بالحذف في لام الفعل الناقص واللفيف مقروناً أو مفروقاً، كدعا ودعت ورمى ورميت وسعى وسعت، ووقى ووقت وهوى وهوت، وتاء التأنيث في الأسماء أثرها يتمثل في ردِّ لام المنقوص المحذوفة في حالتي الرفع والخفض، قَالَ تَعَالَى: ﴿فَأَهْلِكُوا بَرِيحَ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ﴾ الحاقة: ٦، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَعِيَهَا أُذُنٌ وَعِيَةٍ﴾ الحاقة: ١٢، فلفظتا (عاتية) و(واعية) جاءتا نكرتين الأولى محفوضة والثانية مرفوعة تبعاً للمنعوت، فلو جاء منعوت كل منهما مذكراً لحذفت لام كلٍ منهما فصارتا (عاتٍ وواعٍ)، ولكنهما مع استدعاء تاء التأنيث رُدَّت اللام المحذوفة في سياق التأنيث.

ومما بُني على التغيير مع الحروف المستدعاة تأثراً وتأثيراً جموع التكسير ذلك الباب الكبير الذي اقتصرت هذه الدراسة فيه على بيان الصيغ التي جاء التغيير فيها بالزيادة على أصول اللفظة المفردة بحرف أو أكثر أو بالحذف من أصول اللفظة المفردة أو بالزيادة والحذف معاً أو بالإبدال مع تبديل في حركات اللفظة، والتغيير في اللفظة لم يكن إلا بتأثير الجمعية، فوزن (أفعل) يقع عليه أثر الزيادة باستدعاء همزة في أوله مع تغيير في حركات اللفظة، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ البقرة: ٩، جمع (نفس)، ووزن (أفعال) يقع عليه أثر الزيادة باستدعاء همزة وألف، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَهُمْ أَعْمَلٌ مِّنْ دُونِ ذَلِكَ﴾ المؤمنون: ٦٣، جمع (عمل)، ووزن (أفعلة) يؤثر في مفردة بحذف المُستدعى للمدة، ويُستدعى في آخره تاء مربوطة، قَالَ تَعَالَى: ﴿أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا﴾ الرعد: ١٧، جمع (وادي)، ووزن (فعله) لا يؤثر إلا بزيادة تاء مربوطة في آخره، قَالَ تَعَالَى: ﴿إِذَا أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ﴾ الكهف: ١٠، مفردتها (فتى)، ووزن (فعل) يؤثر بفك التضعيف، وحذف التاء المستدعاة للتأنيث، ووزن (فعل) يؤثر بحذف همزة أفعل وهمزة فعلاء وبحذف الألف التي سبقتها مستدعاة للتأنيث، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بَيَضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ﴾ فاطر: ٢٧، جُدَد جمع جُدَّة - على رأي - وحُمْر جمع حمراء، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّمَا لِأَحَدَى الْكَبِيرِ﴾ المدثر: ٣٥، (كُبر) مفردتها (كُبرى)، ووزن (فعل) يؤثر بحذف المُستدعى للمدة، قَالَ تَعَالَى: ﴿فِيهَا كُتِبَ قِيمَةٌ﴾ البينة: ٣، (كُتِب) جمع (كتاب)، ووزن (فعل) يؤثر بحذف حرف مستدعى للتأنيث، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ﴾ لقمان: ٢٠، ووزن (فعله) يؤثر بحذف وردٍ محذوف - إن حُذف - وزيادة تاء، كقاضي أو قاضي وقضاة أثر بحذف الألف المستدعاة ل(فاعل) وردٍ لام المنقوص إن كانت محذوفة واستدعى تاء مربوطة في آخره، ووزن (فعله) يشارك الوزن السابق في أثري الحذف والزيادة، قَالَ تَعَالَى: ﴿كِرَامٍ بَرَرَةٍ﴾ عبس: ١٦، جمع (بار)، ووزن (فعل) يؤثر في الصيغ التي يأتي عليها بزيادة ألف في آخرها، وقد يشارك هذه الزيادة حذف في أولها أو في حشوها أو في آخرها، قَالَ تَعَالَى: ﴿مَا كَانَتْ لِيَنَّ أَنْ يَكُونَ لَهُ أَسْرَى حَتَّى يُشْخَبَ فِي الْأَرْضِ﴾ الأنفال: ٦٧ الأنفال: ٦٧، جمع (أسير)، ووزن (فعل) يؤثر على مفردة بالزيادة التضعيفية وحذف ألف (فاعل) والتاء التأنيثية من آخره إضافة إلى أنه يرد المُعلل إلى أصله، قَالَ تَعَالَى: ﴿سُجَّدًا لِلَّهِ﴾ النحل: ٤٨، جمع (ساجد)، وك صائم وصائمة وضوم، ووزن (فعل) يؤثر على مفردة بالزيادة التضعيفية وألف في حشو اللفظة إضافة إلى أنه يرد المُعلل إلى أصله، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَا الَّذِينَ يَمُوتُونَ وَهُمْ كُفَّارٌ﴾ النساء: ١٨، جمع (كافر)، وك صائم وصائمة وضوم، ووزن (فعل) أثره يتمثل في هذه الألف المستدعاة في حشوه وحذف علامتي التأنيث الألف والتاء، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾ النساء: ١، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿فَضْرَبَ الرَّقَابَ﴾ محمد: ٤، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿إِنْ يَدْعُونَ مِن دُونِهِ إِلَّا إِنْتَنَا﴾ النساء: ١١٧، إلا إن كان معتل اللام بالواو فإن هذه الألف المستدعاة في حشوه تؤثر فيه بقلب واوه همزة؛ لتطرفها بعد ألف زائدة، قَالَ تَعَالَى: ﴿قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ﴾ البقرة: ٣٠، جمع (دم)، وأصلها (دمو)، وتفك التضعيف، قَالَ تَعَالَى: ﴿سَلَفُوكُمْ بِالْأَسْنَةِ حَدَادٍ﴾ الأحزاب: ١٩، جمع (حادّة)، وقد يُستدعى مع هذه الألف تاء في آخر اللفظة؛ لتأكيد التأنيث؛ أي: تأكيد المبالغة، ك فحالة، ويشاركه في استدعاء هذه التاء مع واو في حشوه وزن (فُعول)، ك فُحولة، ووزن (فُعول) الجمعي في عموم مفرداته لا يتجاوز أثره على مفردة سوى الواو المستدعاة في حشوه مع تغيير في الحركات، قَالَ تَعَالَى: ﴿رَبِّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي أَنْفُسِكُمْ﴾ الإسراء: ٢٥، مفردتها (نفس)، إلا إن كان معتل اللام فإن الواو المستدعاة في حشوه تبدل ياءً، ك دُلي جمع (دلو)، ووزن (فُعولان) يؤثر بزيادة مستدعين في آخره، هذان المستدعيان قد يؤثران بحذف مدّة من حشو اللفظة، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ غِلْمَانٌ لَهُمْ كَأَنَّهُمْ لُؤْلُؤٌ مَّكَوْنٌ﴾ الطور: ٢٤، جمع (غلام)، ووزن (فُعولان) يؤثر بزيادة مستدعين في آخره، هذان المستدعيان قد يؤثران بحذف همزة من أول اللفظة ومدّة من حشوها، قَالَ تَعَالَى: ﴿أَتَاتُونَ الذُّكْرَانَ مِنَ الْعَالَمِينَ﴾ الشعراء: ١٦٥، وك أسود وسودان وغدير وغدران، ووزن (فُعلاء) يؤثر بزيادة مستدعين في آخره، هذان المستدعيان قد يؤثران بحذف مدّة من حشو اللفظة، قَالَ تَعَالَى: ﴿رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ﴾ الفتح: ٢٩، جمع (رحيم)، ووزن (أفعلاء) يقع أثره على مفردة بجمزة مستدعاة في أوله وألف وهمزة مستدعتان في آخره، ويقع أثر الحذف على ياء المد في حشو مفردة، قَالَ تَعَالَى: ﴿أَشْدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ﴾ الفتح: ٢٩، جمع (شديد)، أما الأوزان التي تتأثر بدخول ألف الجمع التي تُستدعى لغرض الجمعية فيما يُطلق عليها منتهى الجموع، فوزن (فواعل) أُستدعت في حشوه واو وألف يقع أثرهما على مفرد فواعل بحذف ألف (فاعل) من مفردة وحذف المستدعى للتأنيث سواء كان تاء أو همزة قبلها ألف في آخر اللفظة المؤنثة، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ﴾ البقرة: ١٢٧، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿يَجْعَلُونَ أَصْنَعَهُمْ فِي عَادَتِهِمْ مِنَ الصَّوْعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ﴾ البقرة: ١٩، جمع (قاعدة) و(صاعقة)، وك نافقاء ونوافق، ووزن (فعائل) الذي أُستدعت في حشوه ألف

وهمة تؤثران بحذف التاء المستدعاة للتأنيث وإعلال الواو والياء بقلب كُلٍّ منهما همزة، في وقوعهما بعد الألف، أو وقوع أحدهما ثاني لثنتين بينهما ألف، قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ﴾ البقرة: ١٥٨، (شعائر) مفردها (شعيرة)، وك أول وأوائل، ووزن (فعالي) أستدعيت في حشوه ألف الجمع وفي طرفه ألف، ويقع الأثر بحذف الألف أو الياء من حشوه، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتْ النَّصْرَى عَلَى شَيْءٍ﴾ البقرة: ١١٣، على خلاف في مفرد نصارى نصران أو نصري، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿قُلْ مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِللَّهِ وَاللَّذِينَ الْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى﴾ البقرة: ٢١٥، (يتامى) جمع (يتيم)، كما أنه يؤثر بقلب الهمزة في طرفه ألفاً، قَالَ تَعَالَى: ﴿حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ شُحُومَهُمَا إِلَّا مَا حَمَلَتْ ظُهُورُهُمَا أَوْ الْحَوَايَا﴾ الأنعام: ١٤٦، مفردها (حواياء)، ويشاركه في هذا الأثر وزن (فعالي) بحذف الواو من حشوه، ويزيد عليه بحذف الزائد من المفرد، وعلامة التأنيث، قَالَ تَعَالَى: ﴿سِيرُوا فِيهَا لِيَالِي أَيَّامًا آمِنِينَ﴾ سبأ: ١٨، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿كَلَّا إِذَا بَلَغَتِ التَّرَاقِيَ﴾ القيامة: ٢٦، جمع (ليلة) و(ترقوة)، وك حبنطى وحباطي وقلنسوة وقلاسي، أما وزن (فعال) وشبهه؛ فاستدعيت في حشوه ألف الجمع، ويقع أثرها على حذف الزائد من المفرد، قَالَ تَعَالَى: ﴿أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ﴾ البقرة: ٢٦١، من (سنبلة) فحذفت التاء، إلا إن كان المزيد حرف لين قبل الأخير فلا يحذف، فإن كان ياء بقي وإن كان ألفاً أو واواً قلب ياء، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَجَعَلْ مِنْهُمْ الْفَرْدَوَ وَالْخَنَازِيرَ﴾ المائدة: ٦٠، من (خنزير)، وَقَالَ تَعَالَى: ﴿سَرَّابِلُهُمْ مِنْ قِطْرَانٍ﴾ إبراهيم: ٥٠، من (سربال)، قَالَ تَعَالَى: ﴿قَالَ إِنَّهُ صَرَخَ مُمَرَّدٌ مِنْ قَوَارِيرَ﴾ النمل: ٤٤، من (قارورة)، وما كان مفردة خماسياً يقع الأثر بحذف الخامس إن لم يكن رابعة يشبه الخامس الزائد، ك سفرجل وسفراج، وإن كان الرابع يشبه الخامس في اللفظ أو المخرج فالأثر بالخيار بين حذف الرابع أو الخامس، ك فرزدق وفرزد وفرازق، وإن كان الخماسي مزيداً فالأثر بحذف المزيد مع الخماسي، ك قبعثرى وقباعث، ثم إن كانت لام المفرد معتلة أو همزة فإن الأثر يكون بقلب الهمزة واواً أو ياءً إذا وقعت الهمزة بعد ألف منتهى الجموع، بشرط أن تكون الهمزة عارضة، ولام الكلمة همزةً أو واواً أو ياءً، قَالَ تَعَالَى: ﴿نَغْفِرْ لَكُمْ خَطِيئَتَكُمْ﴾ البقرة: ٥٨، جمع (خطيئة) وك رززية ورزايا ومطيبة ومطايا، وهذه الألفاظ خطوات خمس حتى وصلت إلى هذا الرسم ليس هذا محل إيرادها، إنما الهدف بيان أثر الحرف المستدعى لا تتبع الخطوات الإعلالية، ووزن (مفاعل) تحذف من آخره التاء، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعْيِشَ﴾ الأعراف: ١٠، وتمدُّ همزته مع ألف (مفاعل)، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلِي فِيهَا مَكَارِبٌ أُخْرَى﴾ طه: ١٨، ووزن (مفاعيل) يرد الحرف إلى أصله، قَالَ تَعَالَى: ﴿فَأَمَّا مَنْ ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ﴾ القارعة: ٦، رُدَّت الواو عند الجمع (أبو علي الفارسي، ١٤١٧هـ، ص ٤٠٨ وما بعدها، ٦٠٠ وما بعدها، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٦٨٤ وما بعدها، ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٢١٧، ٢١٩، ٢٢٤-٢٢٩، الرضي، ١٤٠٢هـ، ٨٩/٢ وما بعدها، ٣/ ١٠١، ١٠٢ - ١٣٠، ١٣١ - ١٧٩ وما بعدها، ابن مالك، ١٤٢٥هـ، ص ٦٨ وما بعدها، ابن هشام، ١٤١٠هـ، ص ١٥٠، ١٥١).

ومما يُستدعى في غير موطن؛ ليعبر عن دلالات متعددة منها: الالتحاذ والاجتهاد والطلب والتشارك والإظهار، ولطواوعة الثلاثي، همزة الوصل والتاء في صيغة (افتعل)، وهذه التاء المستدعاة مع همزة الوصل إمّا أن تؤثر في غيرها كتأثيرها في فاء الافتعال إذا كانت واواً أو ياءً أصليتين فتبدلان تاءين وتدغمان في التاء المستدعاة، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَالْقَمَرَ إِذَا تَسَّقَ﴾ الانشقاق: ١٨، من (اتسق)، والأصل: (وسق)، وقد يكون التأثير عكسياً على التاء المستدعاة فتبدل طاءً، إذا سُبقت بحرف من أحرف الإطباق، وعُغِّل لذلك بأنهم أرادوا تجنيس الصوت بتقريب حرف من حرف، قَالَ تَعَالَى: ﴿فَاعْبُدْهُ وَأَصْطِرْ لِعِبَادَتِهِ﴾ مريم: ٦٥، من (اصتبر)، والأصل: (صبر)، وإن كانت فاء اللفظة طاءً أدغمت تاء افتعل في الطاء، قَالَ تَعَالَى: ﴿قَالُوا أَطِئْنَا بِكَ وَبِمَنْ مَعَكَ﴾ النمل: ٤٧، من (اطئيرنا)، والأصل (طير)، وإن كانت الفاء طاءً وقع الأثر ابتداءً على المستدعى (التاء) فأبدل طاءً فجاز وقوع التأثير على فاء الكلمة بقلبها طاءً وإدغامها، وجاز التأثير العكسي بأن تُقلب الطاء المبدلة من التاء من جنس الحرف الذي قبلها الطاء وتدغم، كما في اظلم واطلم، ويجوز الفك اظلم، وكذلك إن كانت الفاء ضاداً، وكذلك التأثير يقع عكسياً إن كانت الفاء دالاً أو زايًا فيقع التأثير على التاء المستدعاة لتبدل دالاً، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنَ الْأَنْبَاءِ مَا فِيهِ مُزْدَجَرٌ﴾ القمر: ٤، وإن كانت الفاء ثاءً جاز وقوع التأثير على فاء الكلمة بقلبها تاءً وإدغامها، وجاز التأثير العكسي بأن تُقلب التاء من جنس الحرف الذي قبلها التاء وتدغم، كما في الاترد والاثرد من اتحاذ الثريد، وإن كانت الفاء ذالاً اجتمع ضدان مجهور ومهموس، فوقع الأثر ابتداءً على المستدعى (التاء) فأبدل دالاً فجاز وقوع التأثير على فاء الكلمة بقلبها دالاً وإدغامها، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَأَذْكُرْ بَعْدَ أَمْنَةٍ﴾ يوسف: ٤٥، وجاز التأثير العكسي بأن تُقلب الدال المبدلة من التاء من جنس الحرف الذي قبلها الدال وتدغم، كما في الادكار والادكار، فمن غلب التأثير العكسي على التاء أو الدال المبدلة منها بقلبها إلى فاء الكلمة؛ فلأصالة الفاء وتقدمها، ومن غلب تأثير الحرف المستدعى (التاء) أو المبدل منه (الدال)؛ فلشدتها ولأن كلاً منهما مستدعى لمعنى، ويجوز الفك في الادكار والادكار؛ ليكون التأثير عكسياً واقعاً على التاء المستدعاة للافتعال بإبدالها دالاً، وإذا وقع الأثر على التاء المستدعاة صار الأصل في هذا

مرفوضاً؛ لأنه عكس قياس الإدغام التام؛ لأن القياس قلب الأول إلى الثاني (ابن جني، ١٣٧٣هـ، ٢/ ٢٢٢ وما بعدها، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٤٨٤، ٤٨٥، ابن مالك، ١٤٢٥هـ، ص ١٤٣ وما بعدها، الرضي، ١٤٠٢هـ، ٣/ ٢١٩، ٢٢٦، ابن عصفور، ١٩٩٦م، ص ٢٣٦، القاري، ١٤٣٤هـ، ص ٩٧ وما بعدها).

ومن الحروف المستدعاة في غير موطنٍ من اللفظة حروف الإلحاق التي تأتي لإلحاق بناء ببناء، والإلحاق قسمان: إلحاق بتكرير حرف من الفعل، وإلحاق بزيادة حرف من حروف الزيادة، كالمهزة في علباء وقوباء، وكالدال في قردد واللام في شملل والباء في جلبب، والميم في زرقم وفُسحم وحُلكم، ولذا فأثرها لفظي، ويلاحظ أن منها ما ليس من أحرف سألتمونيها؛ لذا الأحرف المستدعاة أعم من أحرف سألتمونيها، كـ (كوثر) و(قمطير) و(زمهير) في قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَعْطَيْنَكَ الْكَوْثَرَ﴾ (الكوثر: ١)، وقوله تعالى: ﴿إِنَّا نَخَافُ مِنْ رَبِّنَا يَوْمًا عَبُوسًا قَتَطِيرًا﴾ (الإنسان: ١٠)، وقوله تعالى: ﴿لَا يَرَوْنَ فِيهَا شَمْسًا وَلَا زَمْهَرِيرًا﴾ (الإنسان: ١٣)، فـ (قمطير) و(زمهير) ملحقان بـ (سلسيل)، ووزن (سلسيل) فعَلِيل، وقيل: فعَلِيل، فكلُّ إلحاق تكثير، وليس كلُّ تكثير إلحاق، ولعلَّ أبرز أثر للحرف المُستدعى للإلحاق هو أنه لا يُدغم؛ لئلا تنزول الموازنة، فيكون نقصاً للغرض (ابن جني، ١٣٧٣هـ، ص ١٣، ٤١ وما بعدها، ابن يعيش، ١٤٣٣هـ، ص ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٨٤، الرضي، ١٤٠٢هـ، ١/ ٥٢ وما بعدها).

هذا أبرز ما تيسر استقراؤه مع دراسته دراسة وصفية تحليلية؛ لبيان الأثر ولو كان عكسياً نتيجة استدعاء حرف صرفاً.

النتائج:

١. حروف الهجاء جميعها يمكن أن يُطلق عليها بأنها حروف مستدعاة.
٢. كل زائد من حروف (سألتمونيها) هو مستدعى، وليس كل مستدعى هو من حروف (سألتمونيها)، ودليل ذلك التضعيف (الإدغام) وحروف الإلحاق مستدعاة، والدال والطاء في باب الافتعال.
٣. أثر الحرف المستدعى قد يكون واجباً وقد يكون جائزاً.
٤. أثر الحرف المستدعى قد يأتي مخالفاً لما عليه القياس الصرفي، كما في صيغة أفعل كأكرم وأحسن.
٥. الحرف المستدعى قد يكون سبباً في كسر الأصل الممهد للميزان الصرفي كما في أوزان التصغير والمبدل من تاء الافتعال والمكرر للإلحاق أو للإدغام.
٦. أثر الحرف المستدعى قد يقع على ما قبله أو ما بعده.
٧. قد يكون الأثر عكسياً فيقع على الحرف المستدعى كما في بعض أحوال فاء افتعل إن كانت ثاءً أو ذالاً.
٨. للحرف المستدعى أثر متعدي في حَمَل سائر الباب على أثره، كما في فاء المثال الواوي الذي مضارعه على يفعل، وصيغة أفعل كأكرم وأحسن.
٩. قد يأتي الحرف المستدعى فيكون أثره حصناً لإزالة داعي الحذف في بعض أصول اللفظة المحذوفة كما في تحقير عدة وزنة ومتعدد ومتسّر.
١٠. الحرف المستدعى قد يتعدد تأثيره في اللفظة الواحدة، كما في وزن (فُعَلَة) التكميري يؤثر بحذف وردّ محذوف -إن حُذف- وزيادة كقاضي أو قاضي وقضاة أثر بحذف الألف المستدعاة لـ(فاعل) وردّ لام المنقوص إن كانت محذوفة وزاد تاء مربوطة في آخره.
١١. الحرف المستدعى قد يكون سبباً في حذف حرف أصل، كما في وعد يعد وزن يزن وتصغير الخماسي، وقد يكون سبباً في حذف حرف مستدعى مثله، كما في النسبة إلى ما آخره تاء تأنيث.
١٢. الحرف المستدعى لمعنى أولى بالبقاء.
١٣. كلُّ إلحاق تكثير، وليس كلُّ تكثير إلحاق.
١٤. الاستدعاء لفظياً كان أو معنوياً والحذف والإبدال بعمومه والتعويض والردّ وفك التماثلين كلُّ منها أثر.
١٥. الحرف المستدعى يستمد قوته من علة استدعائه لفظية كانت أو معنوية؛ لذا تجد المستدعى من حروف العلة الموسومة بالضعف يؤثر في حذف حرف صحيح.
١٦. أثبت حرف الياء بأنه أقوى الحروف المستدعاة أثراً، وأثبت حرفا الميم والألف بأنهما أكثر الحروف استدعاءً.

وتفتح هذه الدراسة آفاقاً أرحب بالتوصية لاستقراء كتب النحو لدراسة أثر الحروف المستدعاة نحوًا؛ حرف إعراب أو حرف دلالة نحوية في تراكيب النحو.

مصادر الدراسة

القرآن الكريم

- ابن جني، عثمان، (١٣٣١هـ)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط٢، القاهرة، دار الكتب المصرية.
- ابن جني، عثمان، (١٣٧٣هـ)، المنصف شرح التصريف، تحقيق: إبراهيم مصطفى وآخرون، ط١، القاهرة، البابي الحلبي.
- ابن عصفور، علي، (١٩٩٦م)، الممتع الكبير في التصريف، تحقيق: فخرالدين قباوه، ط١، بيروت، مكتبة لبنان.
- ابن فارس، أحمد، (١٤٢٥هـ)، الصحاح، تحقيق: أحمد صقر، ط١، القاهرة، المختار.
- ابن مالك، محمد، (١٤٢٥هـ)، إيجاز التعريف، تحقيق: حسن العثمان، ط١، بيروت، مؤسسة الريان.
- ابن هشام، عبدالله، (١٤١٠هـ)، نزهة الطرف في علم الصرف، تحقيق: أحمد عبدالمجيد هريدي، القاهرة، مكتبة الزهراء.
- ابن يعيش، يعيش، (١٤٣٣هـ)، شرح الملوكي في التصريف، تحقيق: محمد حسين المحرصاوي، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية.
- أطفيش، محمد، (١٤٣٣هـ)، الكافي في التصريف، تحقيق: عائشة يطو، ط١، مسقط، شركة مطبعة عُمان.
- الأنباري، عبدالرحمن، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، القاهرة، دار الطلائع.
- الجرجاني، عبدالقاهر، المقتصد في شرح التكملة، تحقيق: أحمد عبدالله الدويش، (١٤٢٨هـ)، ط١، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- الجرجاني، محمد، (١٤١٣هـ)، التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط٢، بيروت، دار الكتاب العربي.
- الرضي، محمد، (١٤٠٢هـ)، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرون، بيروت، دار الكتب العلمية.
- عضيمة، محمد، (٢٠٠٤م)، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، القاهرة، دار الحديث.
- العيني، بدر الدين، (١٤٢٨هـ)، شرح المراح في التصريف، تحقيق: عبدالستار جواد، ط١، القاهرة، مؤسسة المختار.
- الفارسي، أبو علي، (١٤١٩هـ)، التكملة، تحقيق: كاظم بحر المرجان، ط٢، بيروت، عالم الكتب.
- الفارسي، أبو علي، المسائل الحلييات، تحقيق: حسن هندأوي، (١٤٠٧هـ)، ط١، دمشق، دار القلم.
- القاري، علي، (١٤٣٤هـ)، شرح تصريف العزي، تحقيق: محسن سالم العميري، ط١، مكة المكرمة، نزار الباز.
- القوشجي، علاء الدين، (١٤٣١هـ)، عنقود الزواهر في الصرف، ط٢، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية.
- الكفوي، أبو البقاء، (١٤١٩هـ)، الكليات، تحقيق: عدنان درويش وآخر، بيروت، مؤسسة الرسالة.

إبراهيم، محمود، السوابق اللصقية في أنبية العربية (دراسة تأصيلية)، مجلة كلية اللغة العربية، أسيوط، العدد ٣٢، ج ٤، ٢٠١٣ م

المواقع الإلكترونية:

[/http://almajma3.blogspot.com/2016/04](http://almajma3.blogspot.com/2016/04)

البجث الخامس عشر



القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الابتدائية بمدينة جدة

**Digital Leadership and Its Reinforcement Requirements
from the Viewpoints of Female Principals and
Teachers in Primary Schools in Jeddah**

د. خديجة مقبول الزهراني

DR. Khadija Maqbool Al-Zahrani

القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الابتدائية بمدينة جدة

Digital Leadership and Its Reinforcement Requirements from the Viewpoints of Female Principals and Teachers in Primary Schools in Jeddah.

د. خديجة مقبول الزهراني

أستاذ الإدارة التربوية المشارك – كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز.

DR. Khadija Maqbool Al-Zahrani

Associate professor of Educational Administration, College of Education, King Abdul-Aziz University.

kmjalzahrani@kau.edu.sa

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر المديرات والمعلمات، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٧٥٤) من المعلمات والمديرات بالمرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى أن واقع ممارسة القيادة الرقمية جاء مرتفعاً على جميع الأبعاد، كما أشارت النتائج إلى أن موافقة أفراد عينة الدراسة على أن متطلبات تعزيز القيادة الرقمية جاءت مرتفعة، وأنه توجد فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المديرات مقارنة بالمعلمات فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها، كما توجد فروق كذلك في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل لصالح ذوات المؤهل (دراسات عليا) فيما يتعلق بواقع القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها، وكذلك توجد فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) فيما يتعلق بتقييمهم لواقع القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها.

الكلمات المفتاحية: القيادة المدرسية، القيادة الرقمية، متطلبات التعزيز، المدارس الابتدائية.

ABSTRACT:

This study aimed to reveal the status-quo of the practice of digital leadership and its reinforcement requirements from the viewpoints of female principals and teachers in primary schools in Jeddah. To achieve the goal of the study, the descriptive approach was used, and the questionnaire was relied upon in collecting data. The study was applied to a sample of (754) female teachers and principals in the primary stage. The results indicated that the status-quo of the practices of digital leadership was high on all dimensions. The results also indicated that the approval of the study sample members concerning the proposals of reinforcement requirements digital leadership was high. There are differences in the responses of the study sample due to the job variable in favor of female principals compared to female teachers regarding the practicing of digital leadership and its reinforcement requirements. There are also differences in the responses of the study sample due to the qualification variable in favor of those with qualifications (postgraduate studies) with regard to the reality of digital leadership and its reinforcement requirements. There are differences in the responses of the study sample due to the variables of years of experience in favor of those with (5 to 10 years of experience) in terms of their assessment of digital leadership and its reinforcement requirements.

Keywords: Schools Leadership, Digital Leadership, Reinforcement Requirements, Primary Schools.

يشهد العالم اليوم العديد من التحولات والتغيرات نتيجة للتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في شتى المجالات، لذا بات من الضروري أن يواكب هذه التغيرات تطورات وإصلاحات في الميدان التربوي الذي يتطلب بدوره اهتمام المؤسسات التربوية بإعداد وتخريج أفراد قادرين على التعامل بكفاءة مع معطيات عصر المعرفة وتغيراته، وينصب التركيز في عمليات التطوير التربوي على عدة جوانب من أهمها المدير بوصفه قائد التغيير والتطوير التعليمي المنشود، لما له من دور في تحسين بيئة العمل في المدرسة.

وجدير بالذكر أن التطور التقني أسهم في الربط الوظيفي بين وسائل الاتصال والأجهزة المعلوماتية الرقمية المختلفة، مما أدى إلى حتمية تطوير العملية التعليمية برمتها، والتي أثرت بالتبعية في الحياة الاقتصادية في مختلف بلدان العالم المتقدمة، فمن المعلوم أن العالم صار قرية صغيرة يستطيع أي متعلم أن يتنقل منها حيث يشاء، ولم تعد الحدود الجغرافية، والمسافات البعيدة عائقاً في حصوله على المعلومة أو اكتساب الخبرة، ومن ثم تحقق الأثر المرغوب من التعليم الرقمي؛ حيث ساعدت آلياته المتباينة والمتطورة من لحظة لأخرى في تحقيق أهداف العملية التعليمية. (سيد وعبد القادر، ٢٠٢٠).

إن تحديات الثورة الصناعية الرابعة تحتم تطوير قيادة المؤسسات التعليمية المتخصصة بإعداد القوى العاملة، فعليها أن تعيد تقويم معارف مؤسساتها في التعليم والتعلم في ضوء انعكاسات الثورة الرقمية، وتأثيرها في الاحتياجات الوظيفية، حيث تشير التوقعات المستقبلية إلى اختفاء العديد من الوظائف الحالية وظهور وظائف جديدة تتوافق مع هذه الثورة، والتي تتطلب الاستعداد للتعامل مع التقنيات الجديدة غير المألوفة من خلال توفير المعارف والمهارات اللازمة، وتغيير اتجاهات إعداد القوة العاملة نحو المهارات الرقمية وتحويلهم إلى قوة عاملة رقمية (Krisnawati, & et al., 2019).

وتمثل القيادة المحرك الرئيس في حياة الأفراد والأمم والشعوب، لذا يمكن القول بأن القيادة تعد مهمة وضرورية لجميع المؤسسات العامة والخاصة على حد سواء من أجل تحقيق التقدم والتطور والنمو، كما أنها تحتل مكانة كبرى في المجال التعليمي على وجه الخصوص؛ لأنها تهتم بإعداد الإنسان وتنميته من جميع الجوانب: الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية والنفسية. وتسهم القيادة الرقمية بدورٍ فعال في دعم البيئة الرقمية وبناء العلاقات التي تعمل من خلال الأساليب التكنولوجية على إعادة صياغة المعرفة ونشرها على كافة المستويات وقد ركزت العديد من الدراسات على أهمية دور القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام، كدراسة الطائي والحدراوي (٢٠١٩) التي أكدت على أهمية ممارسة القيادة الرقمية بأبعادها المختلفة الابتكار، الإقناع، المعرفة، كما أكدت وزارة التعليم في ظل الاعتماد على المنصات التعليمية الإلكترونية إلى الحاجة لتطوير كفايات المشرف التربوي بوصفه عنصرًا مهمًا من منظومة القيادة المدرسية، (وزارة التعليم، ١٤٤٢).

وقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على أنه سيتم التوسع في نطاق الخدمات الإلكترونية المقدمة، كما سيتم تحسين جودة الخدمات الإلكترونية المتوافرة حالياً، عبر تيسير الإجراءات وتنويع قنوات التواصل وأدواته، وسيتم دعم استعمال التطبيقات الإلكترونية على مستوى الجهات الحكومية، وأكدت الرؤية المستقبلية لاستراتيجية التنمية أنه بحلول عام ١٤٤٥هـ/ ٢٠٢٤م سيكون الاقتصاد السعودي قد خطا خطوات كبيرة نحو اقتصاد المعرفة، بما يقارب المستويات التي تشهدها الدول المتقدمة، ومن أهداف تلك الرؤية توفير البيئة التقنية والإدارية والتنظيمية، فضلاً عن البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٠هـ).

كما يأتي «برنامج تطوير المدارس» كأحد مرتكزات الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم في المملكة، حيث يسعى البرنامج إلى رفع الكفاءة الداخلية والارتقاء بمدارس التعليم العام لتكون بيئة جاذبة ومعززة للتعليم في جميع عناصرها، وحيث تعد القيادة التربوية مرتكزاً رئيساً في تطبيق نموذج تطوير المدارس، إذ يتوقف نجاح المدارس في أداء رسالتها على وجود القيادة المؤثرة التي تدفع الآخرين بصورة احترافية إلى العمل الناجح (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ١٤٣٦). كما جاء من أبرز أهداف برنامج التحول الوطني تطوير البنية التحتية لتحقيق رؤية 2030 وذلك بالتركيز على تحقيق التميز في الأداء الحكومي ودعم التحول الرقمي والتوسع فيه.

وفي ضوء ما سبق يعد تطبيق القيادة الرقمية مطلباً أساساً لتطوير العمل الإداري بالمؤسسات التعليمية بما يتماشى مع متطلبات العصر، فهي تعتمد على استخدام نظم المعلومات والتقنية والنظم البرمجية المتكاملة وشبكات الاتصالات المختلفة لتحقيق أفضل المخرجات والخدمات وأعلى مستويات الجودة، حيث إنه وفي ظل القيادة الرقمية تغيرت النظرة لقيادة المدرسة لم تعد وظيفة القيادة المدرسية هي الحفاظ على سير العمل الروتيني، بل أصبحت مطالبة بتحسين العمل الإداري والتعليمي بما يتلاءم مع الواقع الرقمي،

مما يؤهلها لدخول عالم المنافسة مع المدارس الأخرى المحلية والعالمية الأمر الذي أكدت عليه رؤية ٢٠٣٠ أيضاً إذ جاء فيها: «تؤكد الرؤية على أهمية دور المملكة العربية السعودية في تلاقي الحضارات والثقافات، وبناء الشراكات والتعاون الدولي لتطوير منظومة التعليم العام والجامعي بما يحقق الميزة التنافسية وتطوير المهارات وتحقيق مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل» (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشهد العالم تقدماً متزايداً في استخدام التقنيات الحديثة في شتى المجالات العلمية والأدبية لاسيما عملية التحول الرقمي في مجالات التعليم، والذي بات ضرورياً إثر جائحة كورونا حيث تحولت المؤسسات التعليمية من أنظمة القيادة التقليدية إلى القيادة الرقمية فباتت القيادة الرقمية ضرورة ملحة في الوقت الحاضر.

والقيادة المدرسية في ظل التغيرات التكنولوجية المتسارعة جدير بها أن تتحول من إدارة تقليدية إلى إدارة رقمية في مجال العمليات، وذلك لقلّة جودة الأساليب التقليدية وعدم كفاءتها في العمل، خاصة في ظل عصر إلكتروني سريع التغير، لذا فإن التحول نحو تطبيق الإدارة الرقمية الفاعلة والناجحة في مدارس التعليم، لم يعد موضوع تفكير، فالإدارة التقليدية قاصرة عن القيام بوظائفها في عالم معاصر يعيش انفجار معرفي وتكنولوجي، ويتطلب ذلك وجود رؤية ورسالة واضحة تتماشى مع التطورات الحديثة في تكنولوجيا المعلومات، وضرورة الكشف عن المعايير، التي تتعلق بموضوع الإدارة الرقمية وتوظيفها. (الزعي، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من التطور الكبير الذي يشهده التعليم في المملكة العربية السعودية، والجهود المبذولة من القائمين على التعليم لتطوير وتحسين طرق التعليم والتعلم بما يواكب التطور التقني الملحوظ، وما أوصت به العديد من المؤتمرات والدراسات العلمية من ضرورة تطوير المهارات الرقمية لعناصر العملية التعليمية، إلا أن هناك ضعفاً وقصوراً في امتلاك مهارات القيادة الرقمية لدى المديرين والمديرات، وهذا ما كشفت عنه دراسة الشمري وآخرين (٢٠١٩) والغامدي والرويلي (٢٠٢٠)، ومما يدعم مشكلة الدراسة أيضاً ما كشفت عنه نتائج الدراسات التي تناولت واقع أداء القيادات التربوية؛ حيث أكدت نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٠) ضعف واقع أداء مديري المدارس بالمملكة العربية السعودية نتيجة الافتقار إلى برامج تأهيلية طويلة المدى تسهم في التطوير المهني للمدير المدرسي.

ونظراً لضعف واقع ممارسة القيادة الرقمية مما يشير لوجود بعض المعوقات التي تواجهها فقد أوصت بعض الدراسات ببحث المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية كدراسة السالم (٢٠١٢)، ودراسة المالكي (٢٠١٥)، ودراسة حسين وآخرين (Hussien et al., 2017). وفي ضوء ضعف واقع القيادة الرقمية وما يواجهها من معوقات فقد أوصت بعض الدراسات بشكل صريح بضرورة تعزيز القيادة الرقمية وتطوير ممارساتها من خلال وضع السياسات والأنظمة واللوائح المتعلقة بتوظيف التقنية الرقمية، وتوفير الإمكانيات التقنية لتعزيزها، وعقد اللقاءات والندوات والاجتماعات لنشر الوعي بأهميتها، وتحديد نظام لبرامج التدريب لتطبيق التقنية الحديثة في قيادة المدارس. كدراسة آل كردم (٢٠٢٠)، ودراسة العمري (٢٠٢٢).

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن مشكلة الدراسة تنطلق من الواقع الذي يشهده التعليم في ظل سعي وزارة التعليم ومحاولاتها الجادة لنقل العملية التعليمية بقيادتها وإدارتها التقليدية إلى قيادة رقمية، الأمر الذي تطلب دراسة حقيقية لواقع ممارسة القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع ممارسة القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات؟
٢. ما متطلبات تعزيز القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات؟
٣. ما مدى تأثير متغيرات (المؤهل العلمي، الوظيفة، سنوات الخبرة) في رأي عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها؟

أهداف الدراسة

١. معرفة واقع ممارسة القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات.
٢. تحديد أهم متطلبات تعزيز القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات.
٣. بيان مدى تأثير متغيرات (المؤهل العلمي، الوظيفة، وسنوات الخبرة) في آراء عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها.

١. تأتي الدراسة استجابة لرؤية ٢٠٣٠ واهتمام حكومة المملكة العربية السعودية بالتحول الرقمي في كافة القطاعات، مع التركيز على دور التعليم والاهتمام بتوجيه معظم مؤسسات التعليم لتطبيق الإدارة الرقمية.
٢. تأتي هذه الدراسة استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي التي تستلزم ضرورة تطوير القيادة المدرسية بما يواكب متطلبات العصر الحديث خاصة ما يتعلق بالتكنولوجيا الرقمية.
٣. التأكيد على الدور المهم والحيوي للقيادة الرقمية في الاستعداد للتحديات التي تفرضها تحولات الثورة الصناعية الرابعة.
٤. يمكن للدراسة أن تفيد الجهات المسؤولة عن تطبيق وتعزيز القيادة الرقمية بالمؤسسات التعليمية بما تسفر عنه من نتائج تمكنهم من تحديد واقع تطبيقها وكذلك متطلبات تعزيزها.
٥. يمكن للدراسة أن تفتح المجال للباحثين من أجل إجراء دراسات أخرى ذات صلة بموضوعها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على واقع ممارسة القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها.
٢. الحدود البشرية: مديرات ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة.
٣. الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
٤. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢.

مصطلحات الدراسة

• القيادة المدرسية: Schools Leadership

عرفها العمارة (١٩٤٣، ١٩) بأنها: مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب، داخل المدرسة وخارجها، وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة في إعداد النشء بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة. وتعرف القيادة المدرسية إجرائياً بأنها عدة عمليات مخطط لها تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتنفيذ والإشراف والمتابعة والتقييم وتنتهي بمقترحات التحسين من أجل تحقيق الأهداف المنوطة بالقيادة المدرسية.

• القيادة الرقمية: Digital Leadership

تُعرف القيادة الرقمية بأنها «تعبئة الموارد القيادية والقيادة الهيكلية، لإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهداف التعليم» (Bounfour, 2016: 134).

ويقصد بها إجرائياً: العملية التي تشمل الممارسات والسلوكيات التي تتبعها مديرة المدرسة بالاعتماد على التقنيات التكنولوجية وتشمل التخطيط والتنفيذ والتوجيه والإشراف والمتابعة لتطوير البيئة التعليمية من خلال تطبيق أبعاد القيادة الرقمية وهي الابتكار، الإقناع، المعرفة، والبنية التحتية.

• متطلبات التعزيز: Reinforcement Requirements

المتطلبات: هي «الاحتياجات اللازمة لإنجاز عمل ما والقيام به وفق معايير محددة مسبقاً» (بدوي، ١٩٩٣: ٤٠).

وتُعرف متطلبات التعزيز إجرائياً: بأنها الإجراءات والعمليات الضرورية التي تسبق تطبيق القيادة الرقمية وتيسر عملية التحول التام لها.

تُعد المدرسة الابتدائية المرحلة الأساسية التي يلتحق بها الطلاب لتعلم العلوم الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب والدين، وهي مرحلة إلزامية؛ حيث يجب على الطلاب عند سن السادسة أو السابعة ومن مختلف الطبقات الاجتماعية الالتحاق بها. وتتكون من خمس إلى ستة سنوات حسب السلم التعليمي المتبع في الدولة، وتعتبر من أهم المراحل التعليمية في حياة الطالب. (بتصرف من <https://arbyy.com/detail2196051.html>)

الإطار النظري

١. مفهوم القيادة:

يذكر عطوي (٢٠١٧: ٤٣) أن القيادة هي «فن المعاملة للطبيعة البشرية، أو فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم»، بينما يرى (آل ناجي، ٢٠١٤: ١١٣) بأنها «العملية الإدارية التي يمارسها شخص معين للتأثير على مجموعة لتحقيق هدف محدد بوسيلة الإقناع أو باستعمال السلطة الرسمية حسب مقتضيات الموقف»، كما أن القيادة فن معاملة الطبيعة البشرية أو فن التأثير في سلوك البشر لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم (غلام وباوزير، ٢٠١٩). وبذلك يتضح أن هناك اتفاقاً بين الباحثين على أن القيادة تدور حول قوة التأثير في الأفراد ليحققوا أهداف الجماعة، وأهدافهم بتوافق وانسجام وتعبر عن مكانة وظيفية ودور اجتماعي يؤديه القائد أثناء تفاعله مع أعضاء جماعته.

٢. عناصر القيادة:

- في ضوء المفاهيم السابقة للقيادة، يتبين أنها تتكون من أربعة عناصر أساسية ويمكن تلخيصها كالآتي:
- القائد: يمثل أهم عنصر في القيادة فهو يمتلك القدرة على التأثير في الآخرين ويتمتع بصفات وخصائص معينة ويتمتع بمهارات لبلوغ هدف أو أهداف محددة وتحدد درجة نجاح القائد أو فشله في قيادة الجماعة بمدى تأثيره فيها وتغيير سلوكها باتجاه تحقيق الأهداف، وليمكن من القيام بمسؤولياته بكفاءة يتوجب عليه التمكن من عدد من القدرات والمهارات القيادية منها مهارات إنسانية ومهارات فكرية (الحديثي والمطيري، ٢٠٢٠).
 - الجماعة: مجموعة من الأفراد لديهم قدرات وأفكار لازمة لبلوغ الهدف وبالتالي تمثل صفاتهم الشخصية واتجاهاتهم واحتياجاتهم محوراً رئيساً لتحقيق ذلك الهدف، ولا يمكن أن يتصور أحد أن يكون هناك أي نوع من أنواع القيادة في ظل غياب الجماعة، فمتى ما وجد لدينا مجتمع ما وإن كان محدوداً، أصبح لدينا حاجة للقيادة التي هي في الواقع الوسيلة المطلوبة للتنسيق بين أعضاء الجماعة وتوحيد جهودها لتحقيق أهدافها المشتركة (القحطاني، ٢٠١١).
 - التأثير: يعتبر التأثير هو لب القيادة، وهو عملية يقوم بها القائد نحو التابعين بهدف توجيه نشاطاتهم وجهودهم في اتجاه معين، والتأثير عملية هادفة مقصودة في القيادة، والقدرة على التأثير من أهم عناصر القيادة الإدارية، بل إنها تعتبر الخطوة التنفيذية التي تتمثل فيها الممارسة الفعلية للقيادة (القحطاني، ٢٠١١).
 - الأهداف: فالهدف الأساسي من عملية التوجيه التي يقوم بها القائد نحو رؤوسيه من خلال تأثيره فيهم وتوحيده لجهودهم هو تحقيق الأهداف (السكرانة، ٢٠١٤).

٣. مفهوم القيادة الرقمية:

يعرف كايفي (٢٠١٢: ٦٢) القيادة الرقمية بأنها: «منظومة إلكترونية متكاملة، تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة باستخدام الحاسب، وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية، تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وأقل التكاليف».

وتُعرف على أنها: «أسلوب جديد في العمل الإداري يحتاج إلى تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة لكي يستمر في التقدم من خلال الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المؤسسة بهدف تطوير أدائها وتقديم الخدمات للمستخدمين بأقل التكاليف» (الحسن، ٢٠١١: ٣٧).

وتظهر أهم ملامح القيادة الرقمية كما يذكرها الحسن (٢٠١١) من خلال:

- اعتماد تقنية المعلومات والاتصالات كأداة رئيسة في إدارة التقنية.
- توظيف التقنية في إنجاز مهام الجهاز الإداري ووظائفه.
- الاستفادة من تقنية المعلومات في تجويد خدمة الإدارة الحديثة، وربطها بكل جديد، ورفع فاعلية أدائها.
- ميكنة جميع الأنشطة الإدارية، مع الحرص على تحديثها باستمرار.
- الاعتماد على برامج التقنية الحديثة في ترشيد الوقت والجهد، واختزالها قدر الإمكان.
- إضافة عنصر السرعة إلى شرط الجودة في تقديم المخرج النهائي للمنظومة الإدارية.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن التعريفات السابقة لمفهوم القيادة الرقمية تتفق بشكل ضمني على مجموعة من العناصر تتمثل في أن القيادة الرقمية إدارة بلا ورق؛ حيث يتم تنفيذ الأعمال الإدارية باستخدام التكنولوجيا بدلاً عن العمل الورقي، إضافة إلى أنها إدارة متحررة من حدود الزمان والمكان، وأخيراً فهي إدارة تعتمد على نظم المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات.

٤. أهمية القيادة الرقمية:

اتجهت اهتمامات العديد من الأبحاث في جميع أنحاء العالم لمجال الكفايات الرقمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويتفق مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع مفهوم أساسيات الكفايات التقنية الرقمية، فنجد أن الكفايات التقنية تساعد الأفراد على أن يكونوا قادرين على التعامل مع المعلومات المتاحة وتقييمها وتخزينها وتطويرها، علاوة على أنها تتيح للقائمين على العملية التعليمية القدرة على الاستفادة من الإمكانيات المتطورة للتكنولوجيا الرقمية، وتساعدهم للتغلب على التحديات التي تدرج تحتها، وتؤهلهم للمشاركة في مجتمع المعرفة في القرن الحادي والعشرين (الملحي، ٢٠٢١).

وتظهر أهمية القيادة الرقمية من خلال أهميتها الاستراتيجية التي تسهم في دعم ومساندة العاملين في المؤسسات التعليمية من أجل تبسيط الإجراءات الإدارية، وتسهيل عملية صنع القرار، بالإضافة إلى تمكين الإدارات والقيادات من التخطيط بكفاءة وفاعلية، وتقديم الأعمال بجودة عالية وفقاً لمعايير فنية وأخرى تقنية عالية تواكب متطلبات العصر وتحقق الغاية منه (البقعاوي، ٢٠١٩).

وتساعد القيادة الرقمية في إدارة المعلومات المختلفة بطريقة أكثر سهولة دون تعقيد، ومن ثم سهولة انتقالها عبر المستويات القيادية المختلفة، وسهولة الاتصال بالمؤسسات الأخرى. وتسهم القيادة الرقمية في التحول نحو مجتمع متطور يشمل التوعية والتعبئة للموارد والعمليات القيادية والقيادة الهيكلية، وأما من الناحية التعليمية فتساعد القيادة الرقمية في تنمية مهارات المتعلمين الرقمية والتي أصبحت موجودة بشكل متزايد في التعليم، حتى أصبحت توصف بأنها جزء من المنهج الدراسي الأساسي، إضافة إلى أن وجود قيادة رقمية فاعلة من ناحية تعليمية وتدريبية هي من أهم المهارات التي سوف يحتاجها المعلمين والمتعلمون للمضي في عالم التكنولوجيا المتغيرة بسرعة، كما تسهم القيادة الرقمية في تحسين التعليم والتعلم بعدة طرق، من خلال توفير تغذية راجعة مباشرة للمعلمين مثل الدورات الإلكترونية المفتوحة مما يثير دافعية المتعلمين وتحقق نتائج تعلم فعالة، وتجاوز القيود التعليمية والتدريبية بحالة من الرقمية والنظامية واللا نظامية التكنولوجية معاً (آل كردم، ٢٠٢٠).

٥. أبعاد القيادة الرقمية: تتمثل أبعاد القيادة الرقمية في ثلاثة أنواع مختلفة، هي:

أ- الابتكار:

لكي تكون القيادة المدرسية قيادة فعالة قادرة على التجديد والابتكار والإبداع والتعامل مع المتغيرات بشكل أكثر كفاءة؛ يجب أن تكون لها القدرة على صياغة الرؤية الاستراتيجية للمستقبل والوصول إلى الأهداف على المدى البعيد والقريب، من خلال تبني مقومات الإبداع والابتكار الإداري، والاتصال الفعال بالمرؤوسين والتي تسهم جميعها في توجيه إدارة التعلم صوب الاتجاه الصحيح ولقد تم دراسة مفهوم الابتكار على نطاق واسع لأكثر من ستين عاماً عبر العديد من التخصصات العلمية بما فيها علم النفس،

وعلم التربية وعلم السلوك التنظيمي ونظرية المؤسسة، ويعد الابتكار التنظيمي عامل مهم في نجاح المؤسسات وتحقيق الميزة التنافسية وكذلك تحقيق الاقتصاد المتين، وكل المؤسسات اليوم تواجه بيئة ديناميكية تتصف بالتغيرات التكنولوجية السريعة، والمنظمات تحتاج أن تكون مبتكرة ومبدعة أكثر من قبل حتى تستطيع أن تبقى وتتنافس وتنمو وتقود (القري، ٢٠١٧).

ب- الإقناع:

تواجه المؤسسات التعليمية تحديات متعددة في إعداد قيادات مؤهلة تضمن قيادتها في المستقبل وإقناعهم بأهمية تطبيق التوجهات الحديثة في قيادة المؤسسات من قبل أفراد على قدر من الكفاءة في مجالات عمل المؤسسة، وملمين بثقافتها التنظيمية، ومدركين لأبعاد العمل فيها، الأمر الذي يضمن استدامة القيادة في هذه المؤسسات على المدى البعيد، بواسطة قيادات تسير بها نحو مزيد من التميز والعمل على إقناعهم بأهميتها (العزوي، ٢٠٢٠).

فلا يمكن لأي قائد أن ينجح من دون ممارسة أو إتقان فن الإقناع إذ أن الباحثين نادراً ما يتفوقون على الطريقة المثلى لتعريف القيادة ولكن أغلبهم يتفوقون على أن القادة هم الأفراد الذين يتولون عملية تحفيز وتوجيه وإلهام الآخرين، والذي يعد أمراً ضرورياً من خلال تعزيز قدرة الموظف وأهميته للمشاركة باتخاذ القرارات ومنحه المكافآت المالية التي تعزز من قدرته على الأداء الجيد في العمل، ويُعدّ تطوير القيادات هدفاً أساسياً لتحسين الأداء المؤسسي (البرازي، ٢٠١٤).

ت- المعرفة:

تُعد المعرفة المورد الأكثر أهمية في خلق الثروة وتحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية، كالعولمة والخصخصة وثورة المعلومات واتساع رقعة المجتمعات الإنسانية المختلفة، وأصبح للمعرفة في هذه الآونة قيمة، ومكانة مميزة كونها عصب التقدم في شتى المجالات ولا يمكن للمنظمات اليوم أن تتفوق على غيرها إلا بالاعتماد على المعرفة وعرفت المعرفة على أنها: «كل العمليات العقلية عند الفرد، من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عمله الخاص، كما اعتبرت المعرفة سلسلة أو هرمًا يبدأ بالبيانات فالمعلومات فالمعرفة ثم المهارات (بركات وعوض، ٢٠١٠).

ويمكن التمييز بين أنواع مختلفة من المعرفة مثل: معرفة ما (Know What) التي تشير إلى البحث عن الحقائق، والتي يمكن أن تتحول إلى معرفة رقمية في شكل وحدات، ومعرفة كيف (Know How) والتي تشير إلى المهارة والقدرة على فعل شيء ما عن طريق تدريب الكوادر البشرية، ومعرفة لماذا (Know Why) وتشير إلى المعرفة العلمية لمبادئ وقوانين الطبيعة، والتي تتحدد بها التنمية التكنولوجية، أما معرفة من (Know Who) فتتعلق بمن يعرف عمل شيء ما، وتكتسب أهميتها في الاقتصاديات التي تعتمد على المهارات بشكل كبير، وذلك بسبب التقسيم المتطور للعمل (يونس، ٢٠١٤).

يضاف لما سبق أن إدارة المعرفة تشكل أحد التطورات الفكرية المعاصرة حيث تعاضد دورها في تحقيق الميزة التنافسية في مجال منظمات الأعمال، والجامعات، وقد تبلور ذلك في ظهور وظائف جديدة في الهياكل التنظيمية لبعض المؤسسات خاصة الجامعات، ويتميز مجتمع المعرفة بأن المورد الرئيس فيه هو المعرفة وليس رأس المال أو الخامات وغيرها من عناصر الإنتاج، ولتطبيق إدارة المعرفة قامت بعض المؤسسات الكبرى في الولايات المتحدة وأوروبا الغربية وإنجلترا باتخاذ الإجراءات الفعالة للمعرفة داخل المؤسسة والوصول إلى المؤسسة المعرفية أو التعليمية والاستراتيجية وتشجيع التعلم والتغيير والابتكار، وهذا يتطلب توافر العديد من العناصر مثل الهيكل التنظيمي الملائم لإدارة المعرفة بحيث يؤدي إلى استقلالية أكثر في اتخاذ القرار، ويساعد على العمل بروح الفريق، وإلى جانب ذلك يجب أن تكون هناك القيادة التي تشجع على تبني مجتمعات المعرفة إذ يتعين أن تتوفر فيها القدرة على شرح الرؤية للآخرين وأن يكونوا قدوة لهم (الشريف، ٢٠١٤).

٦. مهارات القيادة الرقمية:

مع تقدم الثورة التكنولوجية والمعلوماتية أطلق البعض مصطلح العصر الرقمي (The digital age) على العصر الحالي، وإذ كان لاستعمال التكنولوجيا الرقمية أهمية في مجالات الحياة العامة، فإن أهميتها تزداد في التعليم بشكل عام والجامعي بشكل خاص (النجار، ٢٠١٩).

كما يعرفها (Gruszczynska, Merchant, Pountney, 2013) بأنها: مجموعة من المهارات التي يمتلكها الفرد للوصول إلى شبكة الإنترنت، لإيجاد وإدارة وتحرير المعلومات الرقمية، والانخراط مع المعلومات على الإنترنت واتصالات الشبكة.

- تتكون المهارات الرقمية من ثلاثة مستويات وهي: الأساسية والمتوسطة والمتقدمة، وتشير الكثير من الاستراتيجيات إلى هذه المستويات، وكل مستوى يحتوي عدة مهارات مختلف عن الآخر، ويمكن تصنيفها كما يلي: (الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠١٨).
- المهارات الأساسية: هي المستوى الأدنى في المهارات الرقمية وهي مهارات لأداء مهام أساسية، وتشمل المهارات الأساسية المعدات مثل (الحواسيب والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية واستخدام لوحة المفاتيح)، والبرمجيات مثل (إدارة الملفات ومعالجة الكلمات باستخدام برامج Microsoft office)، والعمليات الأساسية عبر الإنترنت مثل (استخدام البريد الإلكتروني والبحث عبر شبكة الإنترنت واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي).
 - المهارات المتوسطة: وتمثل المستوى الذي يمكن من استخدام التقنيات الرقمية بشكل أكثر فائدة وجدوى، وهي مهارات جاهزة لفرص العمل لأنها تشمل مهارات أداء العمل مثل (النشر المكتبي، التسويق الرقمي، والتصميم البياني الرقمي، إنشاء صفحة ويب).
 - المهارات المتقدمة: وتمثل المستوى الذي يعمل عليه المتخصصون في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل (إدارة شبكات، البرمجة الحاسوبية، التعامل مع الذكاء الاصطناعي، والتشفير وفك التشفير، أمن شبكة الإنترنت)، وسوف تشهد السنوات القادمة الملايين من فرص العمل التي تحتاج هذا النوع من المهارات.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة العماري (٢٠٢٢) إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافضة خميس مشيط، ووضع عدد من الآليات والتوصيات لتطويرها، واستخدمت المنهج المسحي؛ وطُبقت الاستبانة على ٤٠ مديرة؛ وتوصلت النتائج إلى أن: درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لبعث الابتكار والإقناع والمعرفة للقيادة الرقمية جاء بدرجة كبيرة، بينما جاءت متوسطة في بقية الأبعاد، وجاءت كبيرة في الإجمالي. وهدفت دراسة الذهلي وآخرين (٢٠٢١) إلى الكشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الاستبانة على (٢٠٧) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاتها كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية تُعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي).

كما هدفت دراسة سدران (٢٠٢١) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات اللغة الإنجليزية للقيادة الرقمية في المرحلة الثانوية بنجران من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمات لم يشكلن رأياً حول درجة تطبيقهن للقيادة الرقمية، وجاءت النتيجة محايدة بدرجة متوسطة. بينما هدفت دراسة الحربي (٢٠٢١) إلى معرفة أبعاد القيادة الرقمية للمدير في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة، وتكونت عينة البحث من ٥٠ مديراً، وكان من أبرز النتائج: أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية تراوحت ما بين مرتفعة جداً ومرتفعة، وكانت الدرجة الكلية لممارسة القيادة الرقمية مرتفعة، وتم وضع تصور مقترح لتوظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بُعد وإدارة الأزمات الطارئة.

كما هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ورصد معوقاتهما، وتحديد متطلبات تطبيقها، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة على (١٢٠) عضواً من مديري الإدارات ورؤساء الأقسام والموظفين بالإدارة العامة، وتوصلت النتائج إلى أن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية جاء بدرجة كبيرة؛ كما حازت متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية البشرية والإدارية والتقنية والمالية على موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة.

وتناولت دراسة ثانمالي وراما (Thannimalai and Raman, 2018) تحديد مستوى القيادة التقنية لدى المديرين، والكشف عن أثر التطوير المهني على العلاقة بين القيادة التقنية لدى المديرين وتكامل التقنية لدى المعلمين، وطُبقت الاستبانة على ٩٠ مديراً، و٦٤٥ معلماً من المدارس الثانوية في مقاطعة كيدا Keda بماليزيا، وتوصلت إلى أن مستوى القيادة التقنية بين مديري مدارس كيدا الثانوية مرتفعاً، وأنه يتم دمج التقنية في التعليم بصورة كبيرة، وأن التطوير المهني له تأثير مهم في العلاقة بين القيادة التقنية وتكامل التقنية في الفصول الدراسية. وجاءت دراسة حسين وآخرين (Hussien et al, 2017) بهدف التعرف على

معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة دهوك، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تقنية، بشرية، مادية، إدارية، وسلوكية على الترتيب. أما دراسة آل كردم (٢٠١٦) فهدفت إلى التعرف على مدى ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية في منطقة عسير واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على (١٣٥) معلماً، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن قادة المدارس على وجه العموم قد أظهروا مستوى عالياً من السلوك القيادي التكنولوجي خاصة في إتاحة واستخدام التقنيات التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة تنوع البيئات والمراحل التعليمية التي تناولتها تلك الدراسات ما بين تعليم ابتدائي وثانوي وجامعي، كما يتبين من العرض السابق استخدام الدراسات السابقة للمنهج الوصفي واعتمادها على الاستبانة في جمع البيانات، وتأتي هذه الدراسة متفقة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بموضوع القيادة الرقمية ومن حيث استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وقد تشابهت معها في تناولها للواقع الخاص بممارسة القيادة الرقمية، بالإضافة لتحديد متطلبات تعزيزها، إلا أنها تختلف في مجتمعها وفي عينتها حيث ركزت على تقصي آراء مديرات ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الإحساس بوجود المشكلة وفي عرض بعض المفاهيم النظرية بالإضافة للاستفادة منها عند تصميم وبناء الأداة وفي تفسير ومناقشة النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الكمي بمدخله الوصفي في وصف وتشخيص واقع تطبيق القيادة الرقمية وكذلك متطلبات تعزيزها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مديرات ومعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغ إجمالي عدد المعلمات (٦٦٨٨) وبلغ إجمالي عدد المديرات (٢٩٥٢) وفق أحدث الإحصائيات المعتمدة من وزارة التعليم. (البيانات والإحصاءات وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

عينة الدراسة ومواصفاتها: تم تطبيق الاستبانة على عينة من المعلمات والمديرات تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وتم الحصول على (٧٥٤) مستجيبة من الحاصلات على مؤهلات بكالوريوس ودراسات عليا، ومن ذوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - من ٥ إلى ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات) وهي عينة تمثل المجتمع تمثيلاً حقيقياً وفقاً لجدول «krejcie and morgan» لتحديد حجم العينة، حيث بلغت عينة المعلمات (390) معلمة بنسبة (83.5%) من المجتمع الأصلي للمعلمات، وبلغت عينة المديرات (٣٦٤) مديرة بنسبة (١٢,٣٣٪) من المجتمع الأصلي للمديرات، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات (الوظيفة، المؤهل، وسنوات الخبرة):

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الوظيفة والمؤهل وسنوات الخبرة.

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الوظيفة	مديرة	48.3
	معلمة	51.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	87
	دراسات عليا	13
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13.2
	من 5 إلى 10 سنوات	18.6
	أكثر من 10 سنوات	68.2
المجموع	754	100

يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من المعلمات أكبر من نسبة أفراد العينة من المديرات، وأن نسبة أفراد العينة من الحاصلات على بكالوريوس أكبر من نسبة الحاصلات على مؤهل دراسات عليا، وأن نسبة أفراد العينة من ذوات الخبرة أكثر من 10 سنوات أكبر من نسبة أفراد العينة من ذوات الخبرة من 5 إلى 10 سنوات، وذوات الخبرة أقل من 5 سنوات على الترتيب.

أداة الدراسة:

أعدت الباحثة استبياناً تكون من (35) فقرة موزعة على محورين رئيسيين وهي كالتالي: المحور الأول: (درجة ممارسة القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات) والذي يندرج تحته (4) مجالات فرعية هي: (الابتكار، الأفعان، المعرفة، البنية التحتية)، وتكون كل مجال فرعي من (5) عبارات، والمحور الثاني: (متطلبات تعزيز القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات) والذي يتشكل من (15) عبارة.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري: تم عرض أداة الدراسة على عدد 10 من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم واللغة العربية، للتأكد من مناسبتها، وتم تعديل الملاحظات الواردة منهم.

الاتساق الداخلي: بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات المحكمين تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من المعلمات والمديرات بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بلغت (50) معلمة ومديرة، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل (ارتباط بيرسون) بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت درجة الاتساق الداخلي كما بالجدول التالي:

جدول (2) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط
1	0.779**
2	0.737**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط للدرجة الكلية لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة وقوية وتراوح ما بين (0.737) إلى (0.779)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). مما يدل على قوة ارتباط المحاور والاستبانة وهو ما يؤكد صدق الاستبانة، وتمتعها بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما تم حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد أو المحور الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.379) إلى (0.786)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). مما يدل على قوة ارتباط العبارات بأبعاد الاستبانة ومحاورها وهو ما يؤكد صدق الاستبانة، وأنها تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في حساب ثبات الاستبانة على طريقة معامل الفا كرونباخ وذلك بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (3) معاملات الثبات لإجمالي الاستبانة

المحور	عدد عبارات المحور	معامل ألفا كرونباخ
الأول	20	0.902
الثاني	15	0.886
مجموع الاستبانة	35	0.926

يتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة الكلي (٠,٩٢٦) وهي قيمة مرتفعة، وقد تراوحت القيم على الأبعاد ما بين (٠,٨٨٦ - ٠,٩٠٢)، مما يشير إلى الثبات المرتفع للاستبانة، ويمكن أن يكون ذلك مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها. واعتمدت الدراسة معيار حكم خماسي لتقدير متوسطات استجابة أفراد العينة كما يلي:

جدول (٤) معيار تقدير متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

درجة/ مستوى	مرتفعة جداً/مرتفع جداً	مرتفعة/ مرتفع	متوسطة/ متوسط	منخفضة/ منخفض	منخفضة جداً/ منخفض جداً
المتوسطات	4,21-5	3.41-4,2	2,61-3,4	1,81-2,6	1-1,8

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما واقع ممارسة القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات؟ للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب أبعاد المحور الأول من حيث متوسط الأوزان النسبية لكل بعد ونسبة الموافقة عليه، والجدول التالي توضح ذلك:

أولاً: عبارات البعد الأول الخاص بواقع الابتكار:

جدول (٥) الأوزان النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الموافقة على عبارات بُعد الابتكار

م	العبرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	رتبة	مستوى الموافقة
1	تمتلك القيادة المدرسية الطلاقة الكافية في اتصالاتها الفعالة مع المرؤوسين من خلال الوسائط الرقمية.	4.0822	0.806	81.64	1	مرتفعة
3	تتسم القيادة بالمرونة في العمل الإداري عبر الوسائط الرقمية.	3.9761	0.960	79.52	2	مرتفعة
4	تتوافر لدى القيادة الحساسية نحو المشكلات المتوقعة وحسن التعامل معها باستخدام الوسائط الرقمية.	3.7918	0.893	75.84	3	مرتفعة
2	تتبع القيادة طرقاً مبتكرة وغير مألوفة في الأداء الإداري بالاعتماد على الوسائط الرقمية.	3.5318	1.043	70.64	4	مرتفعة
5	تتمتع القيادة المدرسية بروح المغامرة والمخاطرة المحسوبة في الأداء الإداري عبر الوسائط الرقمية.	3.1923	1.233	63.85	5	متوسطة
المتوسط العام للبعد		3.7148	0.987	74.298	مرتفعة	

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على بُعد الابتكار جاء مرتفعاً حيث بلغت قيمة المتوسط الكلي (3.7148) وانحراف معياري (0.987). كما يتضح أن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة مرتفعة عدا العبارة (5) والتي تنص على: تتمتع القيادة المدرسية بروح المغامرة والمخاطرة المحسوبة في الأداء الإداري عبر الوسائط الرقمية، والتي حصلت على

درجة موافقة متوسطة، حيث تراوحت الأوزان النسبية لعبارات البعد ما بين (3.1923-4.0822). وأن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.893-1.233).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اتسم به العصر الحالي من الاعتماد على التقنية الحديثة من أجهزة حاسب وشبكات الإنترنت حيث أصبح التعلم معتمداً على التعليم الرقمي، ويمكن القول إن عالم اليوم هو عالم مليء بالصور والصوت عبر الوسائط التقنية المتعددة، وهذا النمط التعليمي يتطلب قدراً كبيراً من الابتكار لدى جميع عناصر المنظومة التعليمية وفي مقدمتهم القيادة، ولذا حرصت المديرات عينة الدراسة على ممارسة هذا البعد من أبعاد القيادة الرقمية، خاصة في ظل أن الابتكار يعد مطلباً رئيساً لنجاح أي مؤسسة.

خاصة وأنه اجتاحت وباء كورونا معظم دول العالم، وهذا ما فرض على جميع المؤسسات التربوية التحول من التعليم الوجاهي الذي يتيح التقارب الجسدي، والذي يشكل فرصة لانتقال العدوى إلى التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بعد، فقد تعين على 1.5 مليار طفل وشاب في 188 دولة حول العالم البقاء في منازلهم بعد إغلاق المدارس ومؤسسات التعليم العالي (Affouneh, Salha, Khlaif 2020).

يضاف لما سبق إدراك المديرات من عينة الدراسة بأنه لكي تكون القيادة المدرسية فعالة قادرة على التجديد والابتكار والإبداع؛ يجب أن تكون لها القدرة على صياغة الرؤى الاستراتيجية للمستقبل والوصول إلى الأهداف على المدى البعيد والقريب، من خلال تبني مقومات الإبداع والابتكار الإداري، والاتصال الفعال بالمرؤوسين والتي تسهم جميعها في توجيه إدارة التعليم صوب الاتجاه الصحيح ولقد تم دراسة مفهوم الابتكار على نطاق واسع لأكثر من ٦٠ سنة عبر العديد من التخصصات العلمية بما فيها علم النفس، وعلم التربية وعلم السلوك التنظيمي ونظرية المؤسسة، وبعد الابتكار التنظيمي عامل مهم في نجاح المؤسسات وتحقيق الميزة التنافسية. (القرني، ٢٠١٧، ٢١).

ويدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن التقنيات الحديثة ساعدت القادة والإداريين على مختلف مستوياتهم في أداء مختلف العمليات الإدارية وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية. (الذهلي وآخرون، ٢٠٢١). وقد اهتم علماء الإدارة والباحثون بدراسة الطرق والوسائل التي تضمن الإعداد الجيد للقيادات، وحظي الإداريون في المدارس بتوفير العديد من الأدوات والوسائل المساعدة في توظيف واستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات في تنفيذ مختلف المهام والواجبات التعليمية؛ للتأثير في سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمات والتواصل معهن (سدران، ٢٠٢١).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذهلي وآخرين (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عُمان للقيادة الرقمية (ككل) ومجالاتها من وجهة نظر المديرين مرتفع، كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن واقع ممارسة القيادة الرقمية لدى قادة مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة جاءت مرتفعة.

ثانياً: عبارات البعد الثاني الخاص بواقع الإقناع:

جدول (٦) الأوزان النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الموافقة على عبارات بعد الإقناع

م	العبرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	رتبة	مستوى الموافقة
١١	تراعي القيادة الموضوعية والشفافية في التعامل مع منسوبي المدرسة باستخدام الوسائط الرقمية.	4.0292	0.809	80.58	1	مرتفعة
6	تدعم القيادة المدرسية توجهاتها في الأداء بالحجج والبراهين الواضحة باستخدام الوسائط الرقمية.	3.9523	0.885	79.05	2	مرتفعة
٧	تعتمد القيادة المدرسية على الإقناع في إسناد المهام للمرؤوسين بالاعتماد على الوسائط الرقمية.	3.8992	0.964	77.98	3	مرتفعة
8	تدعم القيادة المدرسية ما تقوم به من جزاءات ومكافآت بالحجج والبراهين التي تجعل المرؤوسين في رضا تام عن هذه القرارات.	3.7891	1.006	75.78	4	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة
9	تمتلك القيادة مهارات الحوار الجيد عبر الوسائط الرقمية لإقناع جميع منسوبي المدرسة بالقرارات والمهام المنوطة بكل منهم.	3.7095	0.857	74.19	مرتفعة
	المتوسط العام للبعد	3.8758	0.9042	77.516	مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على بُعد الإقناع جاء مرتفعاً حيث بلغت قيمة المتوسط الكلي (3,8758) وانحراف معياري (0,9042). كما يتضح أن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة مرتفعة، حيث تراوحت الأوزان النسبية لعبارات البعد ما بين (3,7095 - 4,0292). وأن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0,857 - 0,9042). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية الإقناع خاصة في عمل القادة حتى يكون المرؤوسين أكثر رضا في استجاباتهم لأوامرهم وتتولد لديهم الدافعية القوية نحو العمل وقبول تكليفاته المتنوعة، خاصة وأن اقتناع الشخص بما يفعله يعد مطلباً مهماً لنجاحه فيه.

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أنه لا يمكن لأي قائد أن ينجح من دون ممارسة أو إتقان فن الإقناع إذ إن الباحثين نادراً ما يتفقون على الطريقة المثلى لتعريف القيادة ولكن أغلبهم يتفقون على أن القادة هم الأفراد الذين يتولون عملية تحفيز وتوجيه وإلهام الآخرين. (البرازي، 2014، 235). كما أكدت وزارة التعليم في ظل الاعتماد على المنصات التعليمية الإلكترونية إلى الحاجة لتطوير كفايات المشرف التربوي بوصفه عنصراً مهماً من منظومة القيادة المدرسية، وقد حددت وزارة التعليم عدة أدوار للمشرف التربوي من أهمها: التدريب على برامج الإشراف التربوي، والاطلاع على أدلة استخدام المنصات التعليمية والتعرف على ما يتاح بها من أدوات، والمساهمة في تنفيذ لائحة السلوك الرقمي وسياسة استخدام المنصات التعليمية، والتواصل مع قنوات الدعم الفني للحصول عليه، والاطلاع على دليل المؤشرات التشغيلية لآلية قياس إنجاز مهام المشرف التربوي والمعلمين، والتحقق من بيانات المعلمين على المنصة، والاطلاع على المحتوى الرقمي عبر منصات مصادر التعلم وغيرها من الأدوار التي تحافظ على سلامة سير العملية التعليمية وجودتها على المنصات التعليمية (وزارة التعليم، 1442).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذهلي وآخرين (2021) التي أشارت إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عُمان للقيادة الرقمية مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة الحربي (2021) في أن واقع ممارسة القيادة الرقمية لدى قادة مدرسة المرحلة الابتدائية جاء مرتفعاً.

ثالثاً: عبارات البعد الثالث الخاص بواقع المعرفة:

جدول (٧) الأوزان النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الموافقة على عبارات بعد المعرفة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة
14	تسهم المديرية في تبادل الخبرات المهنية والتخصصية في مجال القيادة الرقمية بين منسوبي المدرسة.	3.9748	0.843	79.50	مرتفعة
12	تتدرب المديرية على استخدام برامج وتطبيقات القيادة الرقمية من خلال لجان متخصصة.	3.8170	1.074	76.34	مرتفعة
13	تشارك المديرية في ورش عمل تدريبية تعمل على نشر ثقافة القيادة الرقمية.	3.7905	1.005	75.81	مرتفعة
11	يتوفر لدى المديرية المعلومات اللازمة حول متطلبات تطبيق القيادة الرقمية.	3.7639	1.013	75.28	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة
15	تشارك المديرية في إعداد خطة التطوير المهني للقيادة الرقمية من نتائج تقييم الأعوام السابقة.	3.5531	1.095	71.06	مرتفعة
	المتوسط العام للبعد	3.780	1.006	75.598	مرتفعة

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على بُعد المعرفة جاء مرتفعاً حيث بلغت قيمة المتوسط الكلي (3,780) وانحراف معياري (1,006). وأن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة مرتفعة، حيث تراوحت الأوزان النسبية لعبارات البعد ما بين (3,5531 - 3,9748). وانحصرت قيم الانحراف المعياري بين (0,843 - 1,095).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تم ذكره في الإطار النظري من أن المعرفة هي المورد الأكثر أهمية في خلق الثروة وتحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية، كالعولمة والخصخصة وثورة المعلومات واتساع رقعة المجتمعات الإنسانية المختلفة، ولا يمكن للمنظمات اليوم أن تتفوق على غيرها إلا بالاعتماد على المعرفة وعرفت المعرفة بأنها: "كل العمليات العقلية عند الفرد، من إدراك وتعلم وتفكير وحكم يصدره الفرد وهو يتفاعل مع عالمه الخاص، كما اعتبرت المعرفة سلسلة أو هرمًا يبدأ بالبيانات فالمعلومات فالمعرفة ثم المهارات (بركات وعوض، 2012). وعلى هذا الأساس وجب الإشارة لمصطلح المعرفة، للتمكن من الإحاطة بالمعنى الحقيقي ضمن ممارسة القيادة الرقمية.

يضاف لما سبق أن إدارة المعرفة تشكل أحد التطورات الفكرية المعاصرة حيث تعاضد دورها في تحقيق الميزة التنافسية في مجال منظمات الأعمال، والمؤسسات التعليمية، ويتميز مجتمع المعرفة بأن المورد الرئيس فيه هو المعرفة وليس رأس المال أو الخامات وغيرها من عناصر الإنتاج، ولتطبيق إدارة المعرفة فإن هذا يتطلب توافر العديد من العناصر مثل الهيكل التنظيمي الملئم لإدارة المعرفة وإلى جانب ذلك يجب أن تكون هناك القيادة التي تشجع على تبني مجتمعات المعرفة (الشريف، 2014).

ولعل النتيجة السابقة تأتي متوافقة مع توجه المملكة العربية السعودية لمواكبة التغيرات العالمية، والتحول نحو مجتمع المعرفة؛ فقد أصدرت وزارة الاقتصاد والتخطيط استراتيجية وطنية متكاملة للتحول إلى مجتمع المعرفة عام (1434)؛ بهدف تمكين المملكة من تحقيق رؤيتها المستقبلية الرامية إلى التحول إلى اقتصاد متنوع، مزدهر، ومجتمع قائم على المعرفة، مع المحافظة على القيم الإسلامية والتراث الثقافي للمملكة وتأكيداً على ذلك؛ تم إصدار رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، والتي تعتمد على ثلاثة محاور؛ هي: المجتمع الحيوي (وينبثق هذا المحور من الإيمان بأهمية بناء مجتمع حيوي، يعيش أفرادُه وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال، معترزين بهويتهم الوطنية، وإرثهم الثقافي العريق في بيئة إيجابية، والاقتصاد المزدهر (يُركّز على توفير الفرص للجميع، عبر بناء منظومة تعليمية مرتبطة باحتياجات سوق العمل، وتعزيز الكفاءة والشفافية والمساءلة، وتشجيع ثقافة الأداء لتمكين طاقاتنا البشرية، وتهيئة البيئة اللازمة للمواطنين وقطاع الأعمال والقطاع غير الربحي؛ لتحمل مسؤولياتهم، وأخذ زمام المبادرة في مواجهة التحديات واقتناص الفرص.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذهلي وآخرين (2021) التي أشارت إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عُمان للقيادة الرقمية جاء مرتفعاً، كما تتفق مع دراسة الحربي (2021) في أن واقع ممارسة القيادة الرقمية لدى قادة مدارس المرحلة الابتدائية جاء مرتفعاً.

ثالثاً: عبارات البعد الرابع الخاص بواقع البنية التحتية للقيادة الرقمية:

جدول (٨) الأوزان النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الموافقة على عبارات بعد البنية التحتية للقيادة الرقمية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة
17	تتوفر بالمدرسة كافة الإمكانيات التقنية المناسبة لتطبيق القيادة الرقمية.	3.7653	1.204	75.31	مرتفعة
16	لدى المدرسة موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت متوفر به تنفيذ جميع الخدمات والعمليات.	3.5531	1.095	71.06	مرتفعة
19	يتم تدريب المديرية على المستجدات التكنولوجية وما يستجد فيها بشكل مستمر لتأهيلها كقائدة رقمية.	3.5265	1.210	70.53	مرتفعة
20	توجد عمليات تطوير مستمرة للتكنولوجيا المستخدمة في المدرسة ونظم المعلومات.	3.5013	1.142	70.03	مرتفعة
18	تقوم المدرسة باستحداث نظم جديدة تتناسب وأساليب القيادة الرقمية.	3.4496	1.313	68.99	مرتفعة
المتوسط العام للبعد		3.559	1.193	71.184	مرتفعة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على بُعد البنية التحتية للقيادة الرقمية جاء مرتفعاً حيث بلغت قيمة المتوسط الكلي (٣,٥٥٩) وانحراف معياري (١,١٩٣). وأن جميع العبارات حصلت على درجة موافقة مرتفعة، حيث تراوحت الأوزان النسبية لعبارات البعد ما بين (٣,٤٤٩٦ - ٣,٧٦٥٣). وانحصرت قيم الانحراف المعياري بين (١,٠٩٥ - ١,٣١٣).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشارت إليه دراسة الضمور (2020: 43) من أنه ”في ظل التطورات المتسارعة التي يمر بها العالم في وقتنا الحالي، برزت الحاجة إلى تطوير أساليب التعلم وتوظيف التكنولوجيا فيه إلى حد كبير مما أدى إلى ظهور ما يسمى بالتعلم الرقمي والقيادة الرقمية“. كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشارت إليه دراسة سيد وعبد القادر (2020) من أن التطور التقني ساهم في الربط الوظيفي بين وسائل الاتصال والأجهزة المعلوماتية الرقمية المختلفة، مما أدى إلى حتمية تطوير العملية التعليمية برمتها.

ويعزز النتيجة السابقة ما أكدته رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من أنه سيتم التوسع في نطاق الخدمات الإلكترونية المقدمة، كما سيتم تحسين جودة الخدمات الإلكترونية المتوفرة حالياً، عبر تيسير الإجراءات وتنويع قنوات التواصل وأدواته، وسيتم دعم استعمال التطبيقات الإلكترونية على مستوى الجهات الحكومية، حيث أكدت الرؤية المستقبلية لاستراتيجية التنمية أنه بحلول عام ١٤٤٥هـ / ٢٠٢٤م سيكون الاقتصاد السعودي قد خطا خطوات كبيرة نحو اقتصاد المعرفة، بما يقارب المستويات التي تشهدها الدول المتقدمة، ومن أهداف تلك الرؤية توفير البيئة التقنية والإدارية والتنظيمية، فضلاً عن البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العماري (٢٠٢٢)، ودراسة الحربي (٢٠٢١)، ودراسة القحطاني (٢٠١٩)، ودراسة آل كردم (٢٠١٦)، ودراسة ”ثانمالي ورامان (2018) Thannimalai and Raman“ التي كشفت جميعها عن مستوى مرتفع من ممارسة القيادة الرقمية.

واستكمالاً لما سبق يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة على أبعاد المحور إجمالاً:

جدول (٩) يوضح النسبة المئوية ومستوى الموافقة على أبعاد القيادة الرقمية

م	البعد	مجموع الأوزان النسبية لعبارة المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارة المحور	النسبة المئوية لدرجة الموافقة	الرتبة	مستوى الموافقة
1	البعد الأول الابتكار	18.5743	3.715	74.30	3	مرتفعة
2	البعد الثاني الإقناع	19.3793	3.876	77.52	1	مرتفعة
3	البعد الثالث المعرفة بمتطلبات القيادة الرقمية	18.8992	3.780	75.60	2	مرتفعة
4	البعد الرابع البنية التحتية المطلوبة للقيادة الرقمية	17.8753	3.575	71.50	4	مرتفعة
	المتوسط العام للقيادة الرقمية	74.7281	3.7365	74.73		مرتفعة

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد المحور الأول من الاستبانة جاء مرتفعاً حيث بلغت قيمة المتوسط الكلي لجميع أبعاد المحور الأول (٣,٧٣٦٥) وبنسبة موافقة بلغت (٧٤,٧٣) وهي نسبة مرتفعة. وأن نسبة الاستجابة على أبعاد المحور الأول (درجة ممارسة القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة) تراوحت بين (٧١,٥)٪ (٧٧,٥٢)٪، وجميعها نسب موافقة مرتفعة، وهي على الترتيب البعد الثاني الخاص بالإقناع في المرتبة الأولى، ثم البعد الثالث الخاص بالمعرفة بمتطلبات القيادة الرقمية، ثم البعد الأول الخاص بالابتكار، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة البعد الرابع الخاص بالبنية التحتية للقيادة الرقمية.

السؤال الثاني: ما متطلبات تعزيز واقع تطبيق القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الثاني الخاص بمتطلبات تعزيز واقع القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المديرات والمعلمات حسب الأوزان النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) الأوزان النسبية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الموافقة على متطلبات تعزيز القيادة الرقمية

م	العبرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	رتبة	مستوى الموافقة
31	تبني القيم والأفكار الجديدة الإيجابية تجاه القيادة الرقمية من خلال محاكاة التجارب الناجحة.	4.1857	943.	83.71	1	مرتفعة
29	تشجيع المديرية المبتكرة على العمل الإبداعي في القيادة الرقمية باستحداث ما يخدم التطوير.	4.1326	1.059	82.65	2	مرتفعة
33	وضع استراتيجيات تنافسية للتفوق على النظائر من المدارس الأخرى في تطبيق القيادة الرقمية.	4.1101	967.	82.20	3	مرتفعة
34	تقييم نتائج القيادة الرقمية بالمدرسة دورياً ضمن استراتيجيات الجودة الشاملة.	4.0849	956.	81.70	4	مرتفعة
30	تقديم الحوافز المعنوية والمادية لمديرات المدرس المتميزات في تطبيق القيادة الرقمية.	4.0836	1.010	81.67	5	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	مرتبة	مستوى الموافقة
32	العمل على تحديث التكنولوجيا المستعملة في عملية القيادة الرقمية كلما اقتضت الحاجة لذلك.	4.0557	1.002	81.11	6	مرتفعة
27	إنشاء وحدة للقيادة الرقمية في المدرسة لممارسة لممارسة لقيادة الرقمية.	4.0305	1.013	80.61	7	مرتفعة
28	توفير الأدوات والتجهيزات اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية.	4.0305	1.010	80.61	8	مرتفعة
26	تبنى الأفكار والأساليب الجديدة للعمل الرقمي بالمدرسة.	4.0279	1.041	80.56	9	مرتفعة
22	عقد اجتماعات دورية بين المديرية ومنسوبي المدرسة لمناقشة كل ما يتعلق بسبل تحقيق القيادة الرقمية.	3.9483	1.078	78.97	10	مرتفعة
35	دعم المشاريع والأبحاث المنتجة لتطبيقات وبرمجيات تعمل على تحسين وتطوير دور القيادة الرقمية بالمدارس.	3.8979	996.	77.96	11	مرتفعة
24	تفعيل الدورات التدريبية وورش العمل التفاعلية لممارسة القيادة الرقمية.	3.8700	1.132	77.40	12	مرتفعة
21	تحقيق الانسجام بين الثقافة البيئية والاستراتيجية للمدرسة في تحقيق القيادة الرقمية.	3.8435	936.	76.87	13	مرتفعة
23	مرونة اللوائح والتعاميم المدرسية لتواكب عملية التجديد والتحول الرقمي القيادي.	3.6870	1.104	73.74	14	مرتفعة
25	زيادة كفاءة عمليات الرقابة ومتابعة تطوير القيادة الرقمية.	3.6870	1.174	73.74	14م	مرتفعة
المتوسط العام للمحور		3.978	1.028	79.57	مرتفعة	

يوضح الجدول (١٠) نتائج المحور الثاني الخاص بمتطلبات تعزيز القيادة الرقمية من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث يشير الجدول إلى أن موافقة عينة الدراسة على هذه المتطلبات جاءت مرتفعة، حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية لهذه العبارات (٣,٩٧٨)، وبلغت النسبة المئوية (٧٩,٥٧). ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أن جميع المتطلبات المذكورة سابقاً والتي حددتها الدراسة تم اشتقاقها وبناءؤها بالاعتماد على ما أشارت إليه الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيادة الرقمية، إلى جانب مراعاة جميع أبعاد القيادة الرقمية، وكذلك طبيعة المرحلة التعليمية، بجانب الاسترشاد بأراء الخبراء والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية عند بناء وصياغة وتحديد هذه المتطلبات.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة القحطاني (٢٠١٩) التي كشفت عن أن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية البشرية والإدارية والتقنية والمالية حازت على موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة. كما اتفقت نسبياً مع دراسة العماري (٢٠٢٢) التي أوصت بتطبيق القيادة الرقمية بعدة متطلبات منها: تحديد الهدف العام من عملية ممارسة بُعد الابتكار للقيادة الرقمية، والإعلان عنها لجميع منسوبات المدرسة، وتوفير الإمكانيات التقنية لتعزيز واقع بُعد الابتكار للقيادة الرقمية مثل الحواسيب والهواتف النقالة، وتشكيل فرق لتنظيم ممارسة بُعد الإقناع للقيادة الرقمية، وإعداد الخطط والبرامج والمشروعات المستقبلية لممارسة بُعد الإقناع، وعقد لقاءات وندوات واجتماعات لزيادة الوعي لدى منسوبات المدرسة بأهمية ممارسة بُعد المعرفة، وإشراك جميع وسائل الإعلام التربوي من صحافة وإذاعة ومسرح مدرسي في نشر بُعد المعرفة للقيادة الرقمية.

كما تتفق مع دراسة سدران (2021) التي أشارت إلى أن من أبرز متطلبات تعزيز القيادة الرقمية نشر ثقافة القيادة الرقمية من خلال عقد دورات وورش عمل، وتدريب قادة المدارس على القيادة الرقمية ونقل مهاراتها للمعلمات.

- أكثر العبارات التي تعكس أهم المتطلبات اللازمة لتعزيز واقع القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر عينة الدراسة والواقعة في الإربعاء الأعلى من عبارات المحور، حيث جاءت في الترتيب الأول العبارة (31): تبني القيم والأفكار الجديدة الإيجابية تجاه القيادة الرقمية من خلال محاكاة التجارب الناجحة، بوزن نسبي (4.1857) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثاني العبارة (29): تشجيع المديرية المبتكرة على العمل الإبداعي في القيادة الرقمية باستحداث ما يخدم التطوير، بوزن نسبي (4.1326) وهي مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثالث العبارة (33): وضع استراتيجيات تنافسية للتفوق على النظائر من المدارس الأخرى في تطبيق القيادة الرقمية، بوزن نسبي (4.1101) وهي مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الرابع العبارة (34): تقييم نتائج القيادة الرقمية بالمدرسة دورياً ضمن استراتيجيات الجودة الشاملة، بوزن نسبي (4.0849) وهي مرتفعة.
- في حين كانت أقل العبارات التي تعكس أهم المتطلبات اللازمة لتعزيز واقع القيادة الرقمية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر عينة الدراسة والواقعة في الإربعاء الأدنى من عبارات المحور رغم وقوعها في نطاق الموافقة المرتفعة، حيث جاءت في الترتيب الرابع عشر العبارة (25): زيادة كفاءة عمليات الرقابة ومتابعة تطوير القيادة الرقمية، بوزن نسبي (3.687) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الرابع عشر مكرراً العبارة (23): مرونة اللوائح والتعاميم المدرسية لتواكب عملية التجديد والتحول الرقمي القيادي، بوزن نسبي (3.687) وهي مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثالث عشر العبارة (21): تحقيق الانسجام بين الثقافة البيئية والاستراتيجية للمدرسة في تحقيق القيادة الرقمية، بوزن نسبي (3.8435) وهي مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثاني عشر العبارة (24): تفعيل الدورات التدريبية وورش العمل التفاعلية لممارسة القيادة الرقمية، بوزن نسبي (3.87) وهي مرتفعة.

السؤال الثالث: ما مدى تأثير متغيرات (الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في رأي عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها؟

• **الفروق على محاور الاستبانة بحسب الوظيفة:**

جدول (11) نتائج اختبار تاء لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بحسب متغير الوظيفة

المحور	الوظيفة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
المحور الأول	مديرة	390	80.79	13.70	12.590	0.0001 دالة
	معلمة	364	68.23	13.68		
المحور الثاني	مديرة	390	65.06	10.19	14.280	0.0001 دالة
	معلمة	364	53.91	11.24		

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة تبعاً لمتغير الوظيفة، حيث جاءت قيم (ت) على المحورين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وجاءت الفروق لصالح الفئة الأعلى في المتوسط وهي فئة المديرات. وترى الباحثة أن هذه النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لكون الدراسة تتناول موضوعاً يرتبط ارتباطاً مباشراً بالقيادة وبالتالي فمن المنطقي أن تكون رؤية المديرات أعمق من رؤية المعلمات، يضاف لما سبق أن القائدات بواقع تأهيلهن وإعدادهن المسبق في مجال القيادة فإنهن أكثر وأعمق في رؤية الواقع ومتطلبات تعزيزه فيما يتعلق بالقيادة الرقمية.

• الفروق على محاور الاستبانة بحسب المؤهل:

جدول (12) نتائج اختبار تاء لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بحسب المؤهل العلمي

المحور	المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
المحور الأول	بكالوريوس	656	71.59	10.46	2.217-	0.027
	دراسات عليا	98	75.20	15.58		دالة
المحور الثاني	بكالوريوس	656	55.98	5.02	3.27-	0.001
	دراسات عليا	98	60.23	12.70		دالة

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محوري الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل (بكالوريوس، دراسات عليا)، حيث جاءت قيم (ت) على المحورين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وجاءت الفروق لصالح الفئة الأعلى في المتوسط وهي فئة الحاصلات على دراسات عليا. وترى الباحثة أن النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لعامل الإعداد والتأهيل العالي الذي يمتلكه ذوات المؤهل (دراسات عليا) من عينة الدراسة مقارنة بذوات المؤهل (بكالوريوس) باعتبار أن الإعداد والتأهيل والخبرة العلمية ساعدن في امتلاك رؤية أعمق فيما يتعلق بالقيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها.

• الفروق على محاور الاستبانة بحسب سنوات الخبرة:

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	1172.004	2	586.002	2.597	0.075
	داخل المجموعات	169487.260	751	225.682		
	المجموع	170659.264	753			
الثاني	بين المجموعات	2386.130	2	1193.065	8.352	0.0001
	داخل المجموعات	107283.262	751	142.854		
	المجموع	109669.391	753			

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بالنسبة للمحور الأول من محاور الاستبانة واقع ممارسة القيادة الرقمية، حيث جاءت قيمة (ف)، (2.597)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). ولعله يمكن عزوه هذه النتيجة لكون واقع ممارسة القيادة الرقمية تحيط به العديد من العوامل والمتغيرات، بجانب حداثة تطبيقه نسبياً وهو ما يجعل تأثير عامل الخبرة في رؤية واقعه غير مؤثرة بدرجة كبيرة.

بينما يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بالنسبة للمحور الثاني، حيث جاءت قيمة (ف)، (8.352)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق وفقاً لسنوات الخبرة على المحورين؛ تم استخدام اختبار شيفيه المتعدد، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٤) اتجاه دلالة الفروق المتعددة لشيفيه على المحور الثاني وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	10 سنوات فأكثر (ن=514)	من 5 إلى 10 سنوات (ن=140)	أقل من 5 سنوات (ن=100)
الثاني	10 سنوات فأكثر (م = 58.47)	-	*3.4-	*4.33-
	من 5 إلى 10 سنوات (م = 61.86)	-	-	0.94-
	أقل من 5 سنوات (م = 62.8)	-	-	-

يتضح من الجدول (١٤) أن اتجاه دلالة الفروق بين أفراد العينة حسب سنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة أقل من ٥ سنوات مقارنةً بذوات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر، ولصالح ذوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات مقارنةً بذوات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر حيث جاء الفرق بين متوسط الاستجابة على المحور الثاني دال عند مستوى (٠,٠١)، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات أفراد العينة ذوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات مقارنةً بذوات الخبرة الأقل من ٥ سنوات.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أن ذوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات يمتلكن ميزة إدراك بدايات تطبيق القيادة الرقمية والتأهيل والإعداد لها مما يزيد من معرفتهن بأهم متطلبات تعزيزها، بخلاف ذوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات فرما لم تتح لهم فرصة التدريب والتأهيل اللازمة، وبخلاف ذوات الخبرة أقل من ٥ سنوات باعتبار أنهن لم يشهدن بدايات تطبيق القيادة الرقمية كما أنهن لم يمتلكن الخبرة الكافية مقارنةً بمنهن أكثر منهن خبرة، أي أن ذوات الخبرة من ٥ إلى عشر سنوات جمعن بين الخبرة والإعداد والتأهيل المسبق مما يجعلهن أكثر قدرة على الحكم على أهم متطلبات تعزيز القيادة الرقمية.

توصيات الدراسة

١. ضرورة توفير المتطلبات التي أسفرت عنها الدراسة لتعزيز ممارسة القيادة الرقمية وتوفير الإجراءات والآليات اللازمة لتعزيزها.
٢. تخصيص إدارة مستقلة داخل كل إدارة تعليمية تتولى متابعة تطبيق القيادة الرقمية وتوفير متطلباتها وسبل تعزيزها.
٣. تشكيل لجنة متخصصة لدراسة سبل تعزيز ممارسة القيادة الرقمية ووضع الحلول الملائمة للتغلب على أي صعوبات محتملة قد تواجهها.
٤. تكثيف الدورات التدريبية والبرامج التأهيلية للمدريات والمعلمات من أجل تعزيز امتلاكهم مهارات القيادة الرقمية.
٥. عمل نشرات وبرامج توعوية وتنشيطية لبيان أهمية القيادة الرقمية ومتطلبات تطبيقها.
٦. العمل على تعزيز واقع القيادة الرقمية بتوفير متطلباتها وتأهيل القيادات وتدريبهم لتعزيز امتلاكهم لمهاراتها.

مقترحات الدراسة

١. تصور مقترح لتعزيز ممارسة القيادة الرقمية بالمرحلة الابتدائية في ضوء خبرات بعض الدول.
٢. واقع تطبيق القيادة الرقمية بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى المعلمات.
٣. واقع تطبيق القيادة الرقمية وعلاقته بجودة الأداء بمدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
٤. واقع تطبيق القيادة الرقمية في المرحلة الثانوية ومعوقاتهما من وجهة نظر كلٍّ من المعلمات والمدريات.

- الاتحاد الدولي للاتصالات. (٢٠١٨). مجموعة أدوات المهارات الرقمية، سويسرا.
- آل كردم، مفرح سعيد صالح. (٢٠٢٠). «دور القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية».
- مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (١٢)، ٣. <http://search.mandumah.com/Record/1173845>
- آل ناجي، محمد عبد الله. (٢٠١٤). الإدارة التعليمية والمدرسية. ط ٥. أبها: رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.
- بدوي، أحمد زكي. (١٩٩٣). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت، مكتبة لبنان.
- البرازي، مبارك عواد. (٢٠١٤). «برنامج تدريبي مقترح لتطوير القيادات الجامعية بدولة الكويت في مجال الإدارة الاستراتيجية».
- عالم التربية، مج ٢، ع (٤٥)، ٣٢٩ - 377. <http://search.mandumah.com/Record/626777>
- بركات، غانم زياد؛ وعوض، أحمد علي. (٢٠١٠). «واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها». مجلة اتحاد الجامعات العربية، مج (٢٠١٠) ع (٥٦) ٧١ - ١١٣.
- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-231045>
- البرنامج الوطني لتطوير المدارس، نموذج تطوير المدارس. (١٤٣٦). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، شركة تطوير للخدمات التعليمية، الإصدار الثاني.
- البعاوي، ماضي مشرف صبر. (٢٠١٩). «دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري لدى الإداريات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل». مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٣ ع (٢٤)، ١-٢٥.
- البيانات والإحصاءات - وزارة التعليم: (٢٠٢٢) <https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/Pages/default.aspx>
- الحري، حمدان بن محمد دخيل الله. (٢٠٢١). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة التصور المقترح، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٢٧)، ٨٢ - ١٠٥.
- الحسن، محمد حسين. (٢٠١١). الإدارة الإلكترونية، المفاهيم، الخصائص، المتطلبات. ط ١، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- الذهلي، ربيع بن المر بن علي، والشعيلي، صالح خليفة والخروصي، حسين بن علي. (٢٠٢١). «درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم». مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٣)، ٧٩-٩٣.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: <https://www.vision2030.gov.sa/ar>
- السالم، سمر أحمد. معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الأقسام النسائية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، (الرياض، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠١٢).
- سدران، وجدان هادي. (٢٠٢١). «واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث». ٤٦٦-٤٧٧.
- السكرانة، بلال خلف. (٢٠١٤)، القيادة الإدارية الفعالة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سيد، عصام محمد، وعبد القادر، مها محمد. (٢٠٢٠). «تصور مقترح لتفعيل متطلبات التعليم الرقمي في ضوء الشراكة المجتمعية».
- المؤتمر الدولي السادس لكلية التربية - بنين جامعة الأزهر بالقاهرة بعنوان «الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم» دراسات وتجارب.

الشريف، عبد الله عبد العزيز الوكيل. (٢٠١٤). «تطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء مدخل إدارة المعرفة». *مجلة القراءة والمعرفة*، ع (١٥١)، <http://search.mandumah.com/Record/720254>. ٣٩٤٨.

الشمري، ثاني؛ الطائي، قيس؛ اللهبي، عبد الرزاق. (٢٠١٩). «الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة». *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مج (١٠٨)، ع (١٠٨)، ٤٠٢-٣٨٦.
الضمور، رويده فايق حماد. (٢٠٢٠). «المعوقات المادية والإدارية لاستخدام المعلمات بمرحلة التعليم الأساسية والثانوية في محافظة الكرك للتعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج (٤)، ع (٣)، ٥٥-٤٠. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R110519>

الطائي، يوسف حليم سلطان والحداوي، باقر خضير عبد العباس. (٢٠١٩). «أثر القيادة الرقمية في تبني الثقافة التنظيمية لدى الموظفين العاملين بمديرية تربية محافظة النجف الأشرف بالعراق». *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، مج (٣)، ع (٦)، ٣٩-١٩. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-893083>
العزوني، هدى سليمان محمود إبراهيم. (٢٠٢٠). «أثر البرامج التدريبية على استدامة العنصر البشري في المؤسسات الحكومية». *مجلة بحوث الشرق الأوسط*، مج (٢٠٢٠)، ع (٥٦)، ٨٠-٣٣. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-984559>

عطوي، جودت. (٢٠١٧). *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع

العماري، جواهر نايش محمد. (٢٠٢٢). «درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط»، *مجلة التربية (الأزهر)*، مج (٤١)، ع (١٩٤)، ٢٣٩-١٩٩.

العميرة، محمد حسن. (٢٠١٢). *مبادئ الإدارة المدرسية*، الأردن، ط ٤، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغامدي، سعيد بن عبد الله، والرويلي، سلطان خليف. (٢٠٢٠). «واقع تجربة التعلم الرقمي في تدريس العلوم والرياضيات من وجهة نظر المعلمين». *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج (٣)، ع (٤)، ٣٩. <http://search.mandumah.com/Record/1065558>

الغامدي، محمد بن سلمان. *تطوير أداء القيادات المدرسية بالملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية: تصور مقترح*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). مكة المكرمة، قسم الإدارة التربوية كلية التربية، جامعة أم القرى، (٢٠٢٠).

غلام، جيهان محمد، وباوزير، وزيرة سعيد. (٢٠١٩). «الأنماط القيادية لدى القيادات التربوية في المدارس المشاركة في مبادرات التغيير». *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ع (٢٩)، 261-٢١٦. <http://search.mandumah.com/Record/981996>

القحطاني، سالم. (٢٠١١). *القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادة العالمي*. الرياض: مرام للطباعة والتغليف.

القحطاني، منصور بن عوض. (٢٠١٩). «تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية»، *مجلة العلوم التربوية*، ع (١١)، ٣٠٦-٢٢٥.

القرني، ظافر أحمد. (٢٠١٧). «الكفايات التكنولوجية اللازمة للقيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة في ظل مستحدثات ثورة المعلومات والاتصالات»، *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*، مج (٣٦)، ع (١٧٣)، ١٤٨-١٠٧.

كافي، مصطفى يوسف. (٢٠١٢). *الإدارة الإلكترونية*. دمشق: دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

المالكي، حامد. صعوبات استخدام الإدارة الإلكترونية في المدارس المتوسطة بالرياض من وجهة نظر مديري المدارس
ووكلاتها. (رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن
سعود الإسلامية ٢٠١٥).

الملحي، خالد بن مطلق. (٢٠٢١). «قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي». المجلة
التربوية لكلية التربية بسوهاج، مج (٨٧)، ع (٨٧)، ص ١٣٠١-١٣٥٣.

النجار، حنين خالد. واقع استخدام بعض تطبيقات قوقل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات
العليا في الجامعات الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. الأردن، ٢٠١٩).

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣٠). توجهات خطة التنمية التاسعة ١٤٣٠هـ-١٤٣٥هـ. نسخة إلكترونية.

وزارة التعليم (١٤٤٢). العودة إلى المدارس: {١,٠٠, لا}، المملكة العربية السعودية.

يونس، عمر محمد. (٢٠١٤). المجتمع المعلوماتي والحكومة الإلكترونية: مقدمة إلى العالم الافتراضي. الإسكندرية: دار الفكر
الجامعي.

- Affounch S, Salha S, Khlaif ZN. (2020) Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*.11(2):1-3.
- Al Amayra, M. H. (2012). *Principles of School Management* (4th ed.). (in Arabic). Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.
- Al Ammari, J. N. M. (2022). The Degree of Digital Leadership Practice among Secondary School Principals in Khamis Mushait. (in Arabic). *Azhar Education Journal*, 41(194), 199-239.
- Al Azwani, H. S. M. I. (2020). The Impact of Training Programs on Human Resource Sustainability in Governmental Institutions. (in Arabic). *Middle East Research Journal*, (56), 33-80. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-984559>
- Al Barazi, M. A. (2014). Proposed Training Program for Developing University Leadership in the Field of Strategic Management in Kuwait. (in Arabic). *World of Education*, 2(45), 329-377. <http://search.mandumah.com/Record/626777>
- Al Bqaawi, M. M. S. (2019). The Role of Digital Management in Activating Administrative Communication among Female Administrators in Secondary Schools in Hail. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(24), 1-25.
- Al Damour, R. F. H. (2020). The Material and Administrative Obstacles for Female Teachers in Elementary and Secondary Education in Al Karak Governorate to E-Learning from Their Perspective. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(3), 40-55. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R110519>
- Al Dhaili, R. B. M. A., Al Sha'ili, S. K., & Al Kharousi, H. B. A. (2021). The Degree of Employment of School Principals in Oman in Digital Leadership from Their Own Perspective. (in Arabic). *Journal of Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 12(33), 79-93.
- Al Ghamdi, M. S. *Developing School Leadership Performance in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Some International Experiences: A Proposed Concept*. (in Arabic). (Unpublished doctoral dissertation). (Department of Educational Administration, College of Education, Umm Al-Qura University. 2020)

- Al Ghamdi, S. B. A., & Al Ruwaili, S. K. (2020). The State of Digital Learning Experience in Teaching Science and Mathematics from Teachers' Perspective. (in Arabic). *Studies in Humanities and Social Sciences*, 3(4), 14-39. <http://search.mandumah.com/Record/1065558>
- Al Harbi, H. B. M. D. (2021). The Current State of Employing Digital Leadership in Remote Education and Crisis Management Among Elementary School Principals in Mecca: The Proposed Concept. (in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing*, (27), 82-105.
- Al Hassan, M. H. (2011). *E-Management: Concepts, Characteristics, and Requirements*. (in Arabic). Al-Waraq for Publishing and Distribution.
- Al Kardam, M. S. S. (2020). The Role of Digital Leadership in Achieving Competitive Advantage in Public Education Schools in the Urban City of Abha. (in Arabic). *Journal of Tabuk University for Humanities and Social Sciences*, 12, 3-25. <http://search.mandumah.com/Record/1173845>
- Al Nagi, M. A. (2014). *Educational and School Management (5th ed.)*. (in Arabic). Rafid Consultations for Administrative and Educational Services.
- Al Najjar, H. K. *The Use of Interactive Google Applications to Develop Digital Skills Among Postgraduate Students in Jordanian Universities*. (in Arabic). (Unpublished master's thesis). (Middle East University, Jordan. 2019)
- Al Qahtani, M. B. A. (2019). Implementing E-Management in the General Directorate of Education in Asir Region: A Field Study. (in Arabic). *Educational Sciences Journal*, (11), 225-306.
- Al Qahtani, S. (2011). *Administrative Leadership: Transformation Toward a Global Leadership Model*. (in Arabic). Muram for Printing and Packaging.
- Al Qarni, Z. A. (2017). The Technological Competencies Needed by Academic Leaders at Al Majma'ah University in the Light of the Information and Communications Revolution. (in Arabic). *Al-Azhar College Journal*, 36(173), 107-148.
- Al Salem, S. A. *Obstacles to Implementing E-Management in the Female Sections of the General Directorate of Education in Riyadh*. (in Arabic). (Unpublished master's thesis). (Department of Educational Administration and Planning, College of Social Sciences, Imam Mohammad bin Saud Islamic University, 2012).

- Al Sharif, A. A. A. (2014). Developing Faculty Performance in Saudi Universities in the Light of Knowledge Management Approach. (in Arabic). *The Reading and Knowledge Magazine*, (151), 39-48. <http://search.mandumah.com/Record/720254>
- Al Shumari, T., Al Ta'i, Q., & Al Luhaybi, A. R. (2019). Training Needs for Science Teachers in Light of Modern Educational Trends. (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 108 (108), 386-402.
- Al Sukarnah, B. K. (2014). *Effective Administrative Leadership*. (in Arabic). Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.
- Al Ta'i, Y. H. S., & Al Hadrawi, B. K. A. A. (2019). The Impact of Digital Leadership on Organizational Culture Adoption among Employees Working in the Directorate of Education in Najaf Al-Ashraf Province, Iraq. (in Arabic). *Journal of Economic, Administrative, and Legal Sciences*, 3(6), 19-39. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-893083>
- Al-Malhi, K, M. (2021). Measuring the Levels of Digital Competencies of General Education Teachers in the Field of Digital Transformation. (in Arabic). The Educational Journal of the College of Education in Sohag, vol. (87), p. (87), pp. 1301-1353.
- Atooi, J. (2017). *Modern School Management: Theoretical Concepts and Practical Applications*. (in Arabic). Dar Al-Thaqafah for Printing, Publishing, and Distribution.
- Badawi, A. Z. (1993). *Dictionary of Social Sciences Terminology*. (in Arabic). Lebanon Library.
- Barakat, G. Z., & Awwad, A. A. (2010). The Role of Arab Universities in Knowledge Society Development: Perspectives of Faculty Members. (in Arabic). *Arab Universities Journal*, (56), 71-113. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-231045>
- Bounfour, A. (2016). Digital Futures, Digital Transformation, Progress in IS. Springer International Publishing, Cham, p134- 137.
- Ghalam, J. M., & Bawazeer, W. S. (2019). Leadership Styles of Educational Leaders in Schools Participating in Change Initiatives. (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, (29), 216-261. <http://search.mandumah.com/Record/981996>

- Gruszczynska, A& Merchant, G. & Pountney, R. (2013). Digital Futures in Teacher Education”: Exploring Open Approaches towards Digital Literacy, The Electronic Journal of e-Learning, 11(3), p193 206.
- Hussien, S. Q., Sultan, M. A. H., & Sleman, O.Y. (2017). Diagnosis of Obstacles in The Application of Electronic Management at The University of Dohuk / A Field Study of the Opinions of a Sample of Heads of Departments and Directors of Units in The Colleges of the University of Duhok. Academic Journal of Nawroz University, 6(2), 317-336.
- International Telecommunication Union. (2018). *Digital Skills Toolkit*. (in Arabic). Switzerland.
- Kafi, M. Y. (2012). *E-Management*. (in Arabic). Dar Rassalan for Printing, Publishing, and Distribution.
- Krisnawati, D., Mei, R., & Pus, A. (2019). Development Strategy of Study Programs in Higher Education to Respond the Fourth Industrial Revolution: Swot Analysis. Rjoas, 1(85), 53-61.
- Ministry of Economy and Planning. (1430). *Ninth Development Plan 1430 AH-1435 AH*. (in Arabic). Electronic version.
- Ministry of Education Statistics. (2022). <https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/Pages/default.aspx> (in Arabic).
- Ministry of Education. (1442). *Return to Schools*. Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic).
- National Schools Development Program. (1436). *King Abdullah bin Abdulaziz’s Project for General Education Development, Development Services Company*. (2nd ed.). (in Arabic).
- Saudi Vision 2030. (2030). <https://www.vision2030.gov.sa/ar> (in Arabic).
- Sayed, E. M., & Abd El Kader, M. M. (2020). *Proposed Concept for Activating the Requirements of Digital Education in Light of Community Partnership*. (in Arabic). The 6th International Conference of the Faculty of Education - Boys, Al-Azhar University, Cairo, titled “Community Partnership and Education Development: Studies and Experiences.”
- Sederan, W. H. (2021). *The Current State of Digital Leadership for English Language Teachers in Secondary Schools in Najran*, (in Arabic). Enriching Knowledge for Conferences and Research. 466-477.
- Younis, O. M. (2014). *The Information Society and E-Government: Introduction to the Virtual World*. (in Arabic). Dar Al-Fikr Al-Jamey.

السيا در س البحر



التأثيرُ النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاءِ الأطفال ذوي الاضطراباتِ النمائيةِ العصبية واحتياجات التوافق

Psychosocial and Behavioral Impact of the COVID-19
Pandemic on Siblings of Children with Neurodevelopmental
Disorders and Adjustment Needs

د. رضا إبراهيم محمد الأشرم

DR. Reda Ebrahim Mohamed Elashram

التأثيرُ النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال
ذوي الاضطرابات النمائية العصبية واحتياجات التوافق

Psychosocial and Behavioral Impact of the COVID-19 Pandemic on Siblings of Children with Neurodevelopmental Disorders and Adjustment Needs

د/ رضا إبراهيم محمد الأشرم

أستاذ مُشارك - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية -

طريق الأمير محمد بن سلمان - الرياض - 11471 - المملكة العربية السعودية

*Reda Ebrahim Mohamed Elashram

Associate professor, Department of Special Education, College *
of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University,
Prince Mohammed bin Salman Road, Riyadh, 11471, Saudi Arabia

Relashram@imamu.edu.sa

<https://orcid.org/0000-0002-8001-0852>

ملاحظة الباحث

يشكر الباحث/المؤلف عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٤٢ هـ، برقم
(٢١-١٣-١٨-٢٠٠).

تناولت الدراسة الحالية التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 من وجهة نظر أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، وتحديد احتياجات التوافق لديهم بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي تم تطبيق مقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 (إعداد الباحث)، واستبانة احتياجات التوافق (إعداد الباحث). وتكونت عينة الدراسة من ١١٠ من أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية. وتم استخدام اختبار «ت»، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، وتحليل التباين $2 \times 2 \times 2$ ، والتحليل العاملي، وألفا كرونباخ للتحليل الإحصائي. وكشفت النتائج عن مستوى متوسط للتأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 داخل العينة، كما أشارت النتائج إلى أن بعض الخصائص الديموغرافية (مثل جنس ونوع اضطراب الشقيق ذو الاضطراب النمائي العصبي) كان لها تأثير دال إحصائياً في مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19، بينما لم يوجد تأثير دال إحصائياً لبعض الخصائص الديموغرافية لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (عمر، وجنس، وعدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي) والتفاعل بينهم على مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19، كما أظهرت النتائج أيضاً أن احتياجات التوافق لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية تمثلت في الحاجة إلى المعلومات الصحية، واحتياجات التوافق الشخصي الاجتماعي. وأوصت الدراسة بإيلاء اهتمام خاص بأشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية عند تنفيذ برامج التدخل لأشقائهم ذوي الاضطرابات النمائية العصبية.

الكلمات المفتاحية: التأثير النفس اجتماعي والسلوكي، أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، جائحة COVID-19، احتياجات التوافق.

Abstract: The current study examined the psychosocial and behavioral impact of the COVID-19 pandemic from the perspective of siblings of children with ND and identified their adjustment needs in the city of Riyadh in Saudi Arabia. The descriptive analytical method was used. The COVID-19 Pandemic Psychosocial and Behavioral Impact Scale and Adjustment Needs Questionnaire were used to collect data from 110 siblings of children with ND. T-test, one-way ANOVA, $2 \times 2 \times 2$ analysis of variance, factorial analysis, and Cronbach's alpha were used for statistical analysis. The results revealed a moderate level of psychosocial and behavioral impact of the COVID-19 pandemic on the participants. The results indicated that some demographic characteristics (such as gender and type of sibling's disorder who have ND) had a statistically significant effect on the level of psychosocial and behavioral impact of the COVID-19 pandemic, whereas some demographic characteristics (such as age, gender, and number of normally developing siblings) of siblings of children with ND and the interaction between them on the level of psychosocial and behavioral impact of the COVID-19 pandemic had not a statistically significant effect. The results also revealed that the adjustment needs of siblings of children with ND are the need for health information, and the personal and social adjustment needs. The study recommended that special attention should be given to siblings of children with ND when implementing intervention programs for their siblings who have ND.

Keywords: psychosocial and behavioral impact, siblings of children with neurodevelopmental disorders, COVID-19 pandemic, adjustment needs.

لقد تغير العالم الذي نعيش فيه بشكل كبير بسبب فيروس كورونا المستجد - فيروس كورونا المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة ٢ (SARS-CoV-2) - والعدوى التي يسببها COVID-19 (Navas et al., 2021). ينجم COVID-19 نتيجة لانتشار محتمل للأمراض حيوانية المنشأ (Lu et al., 2020)، تم الإبلاغ عنه لأول مرة في وسط الصين في ديسمبر ٢٠١٩ (Li et al., 2020). بعد ثلاثة أشهر من الإبلاغ عن الحالات الأولى لمرضى مصابين بالتهاب رئوي غير معروف في ووهان (مقاطعة هوبي، الصين)، أعلنت منظمة الصحة العالمية أن السارس-CoV-2 أصبح وباءً في ١١ مارس ٢٠٢٠، عندما بلغ عدد المصابين ١١٨٠٠٠ في ١١٤ دولة، توفي منهم ٤٢٩١ (World Health Organization, 2020). ونظرًا لانتقاله من شخص لآخر، فقد انتشر بسرعة في جميع أنحاء العالم (Colizzi et al., 2020). والأخطر من ذلك، أن الوباء يتطلب فرض إجراءات احترازية غير مسبقة من قبل الحكومات الوطنية بما في ذلك فرض الحجر الصحي على المواطنين (Wilder-Smith & Freedman, 2020). بالتالي فإن هذا الوباء وإجراءات الوقاية المرتبطة به أثرت على الصحة النفسية لأفراد المجتمع، على الرغم من أن تأثيره قد يختلف اعتمادًا على بعض المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية.

ومنذ بداية الجائحة، تم تخصيص معظم الجهود السريرية والبحثية لمحاولة فهم خصائص الفيروس وأسبابه من أجل الوقاية منه، وعلاجه (Berger et al., 2020). كما أشارت العديد من الدراسات (Lima et al., 2020; Wang, C. et al., 2020; Zhang et al., 2020) إلى تأثير جائحة كورونا بصورة سلبية على الجوانب النفسية والاجتماعية لأفراد المجتمع. وقد أكدت الدراسات الأولى التي أجريت أثناء جائحة COVID-19 في بلدان مختلفة زيادة الأعراض النفسية السلبية لدى عامة أفراد المجتمع، مع ظهور أعراض أكثر وضوحًا لدى النساء والبالغين والوالدين (Liu, D. et al., 2020; Salari et al., 2020).

على وجه الخصوص، قد يؤدي تفشي COVID-19 إلى مستويات مرتفعة من الضيق والاضطراب النفسي بين عامة أفراد المجتمع (Lima et al., 2020)، وقد تمثل حالة طوارئ COVID-19 خطرًا كبيرًا على الصحة العامة نظرًا لتداعياتها على المستوى النفسي والانفعالي والسلوكي. وهذا ما أظهرته نتائج الدراسات حول التأثير النفسي لوباء COVID-19 على عامة أفراد المجتمع، فعلى سبيل المثال، وجد Qian et al (2020). مستويات مرتفعة من القلق تراوحت بين ٢٠,٤٪ إلى ٣٢,٧٪ ممن شملهم الاستطلاع، كما وجدت دراسة أخرى أيضًا معدلات عالية من القلق والاكتئاب (Lee et al., 2021).

ويحتاج الأطفال ذوو الاضطرابات النمائية العصبية أثناء الإغلاق الناتج عن جائحة كورونا إلى دعم شخصي كبير يقدمه الأطباء، والمعالجون المختصون بالنطق والكلام، ومعلمو المدارس، والأخصائيون النفسيون؛ وقد أدى الإغلاق القسري للمدارس، والقيود المفروضة على المراكز السريرية إلى فقدان الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية الدعم المهني الذي يحتاجون إليه باستمرار (Kong, 2020). لذلك، شارك والدو الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أيضًا بشكل مباشر في الأنشطة العلاجية التأهيلية اليومية لأطفالهم والتي لا يمكن أن تحدث كالمعتاد، وفي أفضل السيناريوهات، تم تكيفها مع بيئة عبر الإنترنت تتطلب مشاركة جزئية أو كاملة من الوالدين (Spinelli & Pellino, 2020)، وفي ضوء ذلك، فقد ألقى على الوالدين وأشقائهم الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية الكثير من المتطلبات والأعباء أثناء الإقامة في المنزل مما أدى إلى تعرضهم للإرهاق والضيق والضغط.

وفي الواقع، قد تكون التغييرات غير المتوقعة في نمط الحياة الناتجة عن الإجراءات الوقائية للسيطرة على جائحة COVID-19، أكثر صعوبة بالنسبة للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وأسره (Nonweiler et al., 2020)؛ ولذلك فقد حذرت جمعيات الصحة من مخاطر محددة مرتبطة بإجراءات الطوارئ المرتبطة بوباء COVID-19، خاصة بالنسبة للصحة النفسية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، داعية إلى تقديم استراتيجيات الوقاية والدعم لهم (Aishworiya & Kang, 2020). وقد أظهرت نتائج الدراسات الأولى لتأثير الحجر المنزلي إلى أن أفراد أسرة الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية مجموعة معرضة لخطر الإصابة بالضغط النفسي والاحتراق النفسي الذي أدى إلى انخفاض الرفاهية لديهم (Daks et al., 2020; Liu, J., et al., 2020; Wang, G., et al., 2020).

بشكل عام، أظهرت العديد من الدراسات أن والدي الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية يعانون من مستويات أعلى من الضغوط الوالدية مقارنةً بوالدي الأطفال ذوي النمو الطبيعي (Estes et al., 2013; Hayes & Watson, 2013). وكان مقدمو الرعاية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أكثر عُرضةً لمشكلات الصحة النفسية خلال جائحة COVID 19. حيث تتأثر هذه الصعوبات بسلوكيات الطفل المشككة، واستراتيجيات التوافق لدى مقدم الرعاية؛ والعوامل المتأثرة بوباء COVID-19 (Gillespie-Smith et al., 2021). حيث تم الإبلاغ عن أن COVID-19 قد أدى إلى زيادة المستويات المدركة للضغوط النفسية والعبء لدى مقدمي الرعاية الذين لديهم أطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Dhiman et al., 2020)، وأظهرت نتائج دراسة في إيطاليا (Bentenuto et al (2021). تأثير الحجر المنزلي خلال جائحة COVID 19 على الصحة النفسية لوالدي الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، التي تمثلت في ارتفاع مستوى الضغوط النفسية والسلوكيات المشككة للأطفال مقارنةً بما كان عليه قبل الجائحة، وأظهرت نتائج دراسة في المملكة المتحدة (Gillespie-Smith et al (2021). أن وجود السلوكيات المشككة المرتبطة بالإعاقة النمائية العصبية، واستراتيجيات التوافق مع مقدم الرعاية تنبأت بالضغوط النفسية لمقدم الرعاية أثناء إجراءات إغلاق COVID-19. وقد أكدت النتائج الحاجة الملحة لتنفيذ وتقديم الدعم المناسب لحماية الصحة النفسية لمقدمي الرعاية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية.

وفي سنغافورة تم إجراء مراجعة (Shorey et al (2021). لتحديد التحديات التي يواجهها مقدمو الرعاية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أثناء جائحة فيروس كورونا ٢٠١٩ COVID-19، بهدف تعزيز تدخلات الوالدين. وكشفت هذه المراجعة عن نقص كبير في عدد الدراسات القائمة على الأدلة حول الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية الأخرى بصرف النظر عن اضطراب طيف التوحد واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. وفي استراليا أظهرت نتائج دراسة (2021) Masi et al. تفاقم أعراض الصحة النفسية المرضية لدى مقدمي الرعاية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بنسبة ٦٤,٥ ٪ من المستجيبين، وأفاد ٧٦,٩ ٪ أن صحة الطفل ورفاهه قد تأثرت بـ COVID-19. وكان الأطفال يشاهدون المزيد من التلفزيون والوسائط الرقمية (٨١,٦ ٪)، ويتمرنون أقل (٦٨,٠ ٪)، ويعانون من انخفاض جودة النوم (٤٣,٦ ٪) وكان نظامهم الغذائي سيئاً (٣٢,٤ ٪). كما أبلغ (١٨,٨ ٪) من الأسر عن زيادة في جرعة الدواء المعطاة لأطفالهم. وأفاد الوالدان أن COVID-19 قد أثر في رفاههم (٧٦,١ ٪). ولم يكن أكثر من نصف المستجيبين راضين عن الخدمات التي تم تلقيها خلال COVID-19 (٥٤,٨ ٪)، وأفاد ٣٠ ٪ فقط أن الرعاية الصحية عن بُعد تعمل بشكل جيد لأطفالهم.

وقد ذكرت الأبحاث مجموعة متنوعة من استراتيجيات التوافق المحددة التي تؤثر بشكل إيجابي على الصحة النفسية لمقدمي الرعاية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، وتضمنت الاقتراحات المقدمة للوالدين ومقدمي الرعاية للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أثناء جائحة COVID-19 لإدارة التحديات الناتجة عن جائحة كورونا والتغلب عليها الحفاظ على علاج الطفل، والمراسلات المنتظمة بين الوالدين والمقدمين من خلال خدمات الرعاية الصحية عن بُعد لمناقشة خطط السلوك والجدول الزمنية خلال هذا الوباء (Shorey et al., 2021). وأشارت نتائج دراسة أجريت في إيطاليا (Giannotti et al (2022). إلى وجود تأثير سلبي (المحددة في ضغوط الوالدين والصعوبات السلوكية للأطفال) لإغلاق COVID-19 على كل من الوالدين والأطفال، وأن المشاركة الإيجابية والوقت المخصص للأطفال قد يساعدان في تقليل التأثير الضار للقيود الوبائية على التوافق الأسري. كما أشارت نتائج دراسة (Hirsch and Paquin (2019 إلى أنه عندما يستخدم الوالدان استراتيجيات مشتركة للتعامل مع صعوبات ومشكلات الطفل، فقد يكون لذلك تأثيرات إيجابية على احتواء وإدارة سلوك الطفل المشكل. وتشمل استراتيجيات المواجهة هذه إعادة البناء المعرفي والقبول (Hastings et al., 2005; O'Hagan & Kingdom, 2020)، وإعادة التفسير الإيجابي (Smith et al., 2008)، واستراتيجيات التوافق الانفعالي النشط (Ganjiwale et al., 2016).

ورغم ما سبق فإنه لا يُعرف سوى القليل جداً عن التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 على أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية. ولذلك فقد هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة حالة الصحة النفسية لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية. حيث أن أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية قد يتعرضون للقلق نتيجة تفشي COVID-19 مما يؤثر بصورة سلبية على رفاههم (Narzisi, 2020). ومن المتوقع أن تؤثر الضغوط الاجتماعية

والاقتصادية، والضغط التي يتعرض لها الوالدين ونقص أو عدم توافر الدعم الاجتماعي سلباً في الأشقاء (Plante, 2020)؛ وفقاً لذلك، قد يكون لجائحة كورونا تأثيراً سلبياً على التوافق النفسي الاجتماعي والسلوكي، وتتضمن هذه التأثيرات النفسية والاجتماعية ردود فعل سلبية مثل الذعر والخوف والحزن والصدمات (Sun et al., 2020).

مشكلة الدراسة

قد تؤدي العزلة المنزلية المطولة إلى نتائج سلبية طويلة المدى على الصحة النفسية لكل من الأطفال ومقدمي الرعاية، خاصة لدى أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (Shorey et al., 2021). وفي أثناء الحبس المنزلي خلال فترة جائحة COVID-19، تغير الروتين اليومي للأسرة فجأة، وتطلب دور الوالدين والأشقاء مصادر نفسية إضافية، وبعد إغلاق المدرسة، كان على معظم الأسر تحقيق التوازن بين الأعمال المنزلية ورعاية الأطفال والتعليم المنزلي، دون أي مساعدة من أنظمة الدعم المعتادة الخاصة بهم (مثل المدرسة والأجداد والمعالجين، وما إلى ذلك) (Bentenuto et al., 2021).

إن استعداد كل من أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية ومكاتب الإرشاد المدرسي لهذا التغيير خلال فترة COVID-19 له قيمة كبيرة لحماية الصحة النفسية للمجتمع. في مواجهة مثل هذه الصعوبة، وقد لا يكون من الممكن للأشقاء إدارة جميع صعوباتهم بأنفسهم والتعامل مع الصعوبات التي يواجهونها في هذه العملية، وذلك على الرغم من أن العديد من الدراسات (Gillespie-Smith et al., 2021; Son et al., 2020; Zhang et al., 2020) أعطت بعض الأفكار حول التعامل مع حالات الضغط خلال فترة COVID-19. ووفقاً لدراسة أجريت على المراهقين في الصين، فقد لوحظ أن التعامل الإيجابي مع الأعراض النفسية المرتبطة بـ COVID-19 هو عامل وقائي (Zhang et al., 2020)، وفي الوقت نفسه، يُعد طلب المساعدة من الآخرين من بين الأساليب المستخدمة جنباً إلى جنب مع التوافق الإيجابي (Son et al., 2020). قد تختلف احتياجات دعم الأشقاء عبر المراحل العمرية، خاصة مع تغير أدوار مقدم الرعاية.

ومع إغلاق المدارس والعيادات الخارجية أبوابها في ربيع عام ٢٠٢٠ استجابةً لوباء COVID-19، كان يتم تعليم الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية في المنزل، وظهرت رغبة الأشقاء في معرفة ما يحدث مع إخوانهم/أخواتهم، مع العلم أنهم يبذلون قصارى جهدهم عندما يكون لديهم معلومات دقيقة حول تشخيص أخيهم/أختهم وعلاجهم ودورة العلاج (Plante, 2020; Redquest et al., 2020).

وحتى الآن لم يُعرف تأثير إغلاق جائحة COVID-19 في أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية. وقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت حول أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أنهم يعانون من نتائج سيئة للصحة النفسية؛ حيث أظهرت دراسة (Manor-Binyamini and Abu-Ajaj, 2012) أن الإخوة والأخوات للأطفال المعوقين يعانون من مشكلات التوافق ولديهم تقدير ذات منخفض مقارنة بالأطفال غير المعوقين؛ وقد ذكرت (Marquis et al, 2020). ارتباط نوع الاضطراب النمائي، وخصائص الإخوة غير المعاقين (بجنس الأخ غير المعوق، وجنس الطفل ذو الاضطراب النمائي العصبي، ونوع الإعاقة، وترتيب الولادة) وأسره بنتائج الصحة النفسية لأشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، وأن العلاقة الوثيقة مع الطفل المعاق، والعمر الأصغر، وعبء الرعاية الأقل لمقدم الرعاية الأساسي، وترتيب الولادة المتأخر للأشقاء (أي الأشقاء الأصغر)، وزيادة تمكين الأسرة، والجنس الأنثوي للأشقاء، من العوامل ذات التأثير الأقوى في نوعية حياة أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الحركية والفكرية الشديدة (Wakimizu et al., 2020). كما وجدت دراسة (Hayden et al, 2019). اختلافات في التوافق السلوكي والانفعالي لأشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وكانت المتغيرات المرتبطة باستمرار تكيف الأخ الأكبر سناً هي: الأخ الأكبر ذكر، والوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والضغط النفسي لمقدم الرعاية الأولية، وكونه من أسرة واحدة من الوالدين. وأظهرت نتائج دراسة (Shojaee et al, 2018). أن صعوبات التوافق لدى أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية كانت أعلى بكثير من تلك الخاصة بأشقاء الأطفال ذوي النمو الطبيعي، باختصار أظهرت الدراسات تأثير مستوى توافق الأشقاء، والنتائج النفسية والاجتماعية والسلوكية بالعديد من المتغيرات. كل هذه النتائج

البحثة تظهر أهمية التحقيق في مستوى الصحة النفسية لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية في ظل جائحة Covid-19 من أجل التعامل مع احتياجات التوافق لديهم. ولهذا الغاية تم إعداد الأسئلة البحثية التالية:

١. ما مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 على أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما الخصائص الديموغرافية الرئيسة للأشقاء والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية التي تؤثر على مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 على أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟ على وجه التحديد، ما تأثيرات (عمر، جنس، عدد الأشقاء ذوو النمو الطبيعي/ جنس ونوع إعاقة الشقيق ذو الإعاقة)؟
٣. ما احتياجات التوافق اللازمة (الأكثر أهمية) لأشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أثناء جائحة COVID-19 بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 على أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
٢. التعرف إلى أثر متغيرات (عمر، جنس، عدد الأشقاء ذوو النمو الطبيعي) في التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية.
٣. الكشف عن الفروق في التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 بين أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وفقاً لمتغير (جنس، ونوع إعاقة الشقيق ذو الإعاقة).
٤. تحديد احتياجات التوافق اللازمة لتخفيف التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تبرز الأهمية النظرية للدراسة فيما يأتي:

١. ندرة البحوث العربية والأجنبية التي تناولت التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 في أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، حيث تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية في مجال التربية الخاصة والأدب المتعلق بأشقاء ذوي الإعاقة، تساعدنا على كشف ما يعانيه الأشقاء.
٢. يتناول البحث الحالي شريحة مهمة من المجتمع، وهم أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، حيث إن هؤلاء الأشقاء يعتبرون شريكاً للوالدين في رعاية الشقيق ذو الإعاقة.
٣. ندرة الدراسات العربية التي تناولت بالبحث والدراسة متغير احتياجات التوافق لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية؛ مما يساهم في فتح آفاق بحثية مستقبلية في هذا الموضوع سواء كانت وصفية أو تدخلية.

كما تتضح الأهمية التطبيقية في الجوانب الآتية:

٤. قد تفيد نتائج البحث الحالي في توجيه انتباه القائمين على رعاية ذوي الإعاقة بوجه عام والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بوجه خاص إلى احتياجات التوافق لدى الأشقاء ذوو النمو الطبيعي وفعاليتها في تحسين توافقهم النفس اجتماعي والسلوكي.

٥. يقدم هذا البحث مقياساً للتأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19، واستبياناً لاحتياجات التوافق لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية في ظل جائحة كورونا؛ ومن ثم الاستفادة منهما في الدراسات ذات العلاقة.
٦. كما تكمن أهمية هذا البحث فيما يسفر عنه من نتائج وما يقترحه من توصيات، يأمل الباحث أن تسهم في توضيح تأثير جائحة COVID-19 في الأشقاء ذوي النمو الطبيعي.

مصطلحات الدراسة

التأثير النفس اجتماعي والسلوكي Psychosocial and Behavioral Impact

يعرفه الباحث بأنه التأثير الذي يحدث في مشاعر الأشقاء ذوي النمو الطبيعي للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أو آرائهم أو سلوكياتهم في سياق تفاعلهم مع الوالدين، والشقيق ذي الإعاقة ومع المجتمع من حولهم، فيما يتعلق بالصعوبات المرتبطة بالإجراءات الاحترازية، والقلق والشك، والخوف من عدوى كوفيد-١٩، الأمر الذي يفرض على هؤلاء الأشقاء نوعاً من التوافق في سياق هذا التفاعل.

احتياجات التوافق Adjustment Needs

يُعرف الباحث احتياجات التوافق لأشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بأنها مجموعة المعلومات والسلوكيات والأساليب التي يحتاجها الأشقاء ذوي النمو الطبيعي في تفاعلهم مع الشقيق ذو الاضطرابات النمائية العصبية ومع الوالدين والمجتمع من حولهم، على وجه التحديد الحاجة إلى المعلومات الصحية، والتوافق الشخصي الاجتماعي، والتي ينبغي أن تتضمنها البرامج الإرشادية المقدمة إلى هؤلاء الأشقاء من أجل تحقيق الانسجام والاستقرار مع أنفسهم ومع الآخرين.

جائحة كورونا COVID-19 Pandemic

تبني الباحث تعريف (Zhu et al (2020). بأنه فصيلة كبيرة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر حالات عدوى الجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد ضراوة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويسبب فيروس كورونا مرض فيروس كورونا (COVID-19).

الأشقاء ذوي النمو الطبيعي Siblings with Typically Development

هم أشقاء ذوي نمو طبيعي لأطفال يعانون من اضطرابات نمائية عصبية (الإعاقة الفكرية، اضطراب طيف التوحد، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٢-٢٠) سنة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية)، ولديهم القدرة على القراءة والكتابة باللغة العربية.

الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية Children with Neurodevelopmental Disorders

الاضطرابات النمائية العصبية هي اختلال في نمو وتطور المخ والجهاز العصبي المركزي كليهما أو أحدهما دون الآخر، يحدث ويظهر عادةً في مرحلة مبكرة من النمو، وغالباً قبل دخول الطفل المدرسة الابتدائية، ويتميز بالقصور النمائي الذي يُنتج ضعفاً في الأداء الشخصي أو الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني، ويؤثر في العاطفة والذاكرة والقدرة على التعلم والتحكم في الذات، والتحكم في الوظائف التنفيذية والضعف العام للذكاء، وذلك حسب معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للأمراض النفسية والعقلية (American Psychiatric Association, Edition, 2013, F.). وتقتصر هذه الدراسة على فئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، واضطراب طيف التوحد، واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٤-١٠ سنوات بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

تصميم الدراسة

استخدمت الدراسة الحالة تصميم بحث وصفي تحليلي، غير تجريبي، كمي لفحص ووصف حقيقة متغيرات الدراسة. وقد ساعد هذا النهج الباحث على جمع البيانات حول المتغيرات واستخلاص النتائج التي مكنت من توصيف الظاهرة وطرق تطوير الحلول العملية (Sykes et al., 2018). وتم جمع البيانات من أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية في الرياض، المملكة العربية السعودية. واستخدمت هذه الدراسة مسحاً على شبكة الإنترنت لجمع البيانات. وتضمنت المتغيرات المستقلة العمر، والجنس، وعدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي في الأسرة، وجنس الإخوة وتشخيص الإخوة ذوي الاضطرابات النمائية العصبية؛ وكانت الحالة النفس الاجتماعية والسلوكية لأشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بمثابة المتغير التابع. وكان المسح متاحاً عبر الإنترنت من ٦ أبريل إلى ٢٠ مايو ٢٠٢١. وقدم جميع المشاركين ووالديهم موافقةً مستنيرة إلكترونية تحتوي على معلومات حول الهدف من الدراسة، والإجراءات وفوائد المشاركة، والمشاركة التطوعية، ومعلومات الاتصال الخاصة بالباحث.

المشاركون

شمل مجتمع الدراسة جميع الأشقاء ذوي النمو الطبيعي للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية المسجلين في المؤسسات والبرامج الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة في مدينة الرياض، عاصمة المملكة العربية السعودية. وتم اختيار المدينة لأنها تضم أكبر عدد من الطلاب وبرامج التربية الخاصة في المملكة. وقبل جمع البيانات، تم الحصول على إذن خاص بجمع البيانات من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (٤٤١٨٢ / ١٤٤٢). وتم توزيع الأدوات على شبكة الإنترنت على المجتمع المستهدف من أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية عبر رسائل البريد الإلكتروني وتطبيق الواتساب.

بلغ عدد المشاركين ١١٠ من الأشقاء ذوي النمو الطبيعي للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بمدينة الرياض، وكان المتوسط العمري للمشاركين (١٠,٩٠) عاماً، وانحراف معياري (٢,٤٤)، وتنقسم إلى (٥٣) ذكور (متوسط عمري ١٠,٨٤)، وانحراف معياري (٢,٤٣)، و(٥٧) إناث (متوسط عمري ١٠,٩٦)، وانحراف معياري (٢,٤٧). ويوضح جدول (١) توزيع وخصائص المشاركين.

جدول (١) الخصائص الديموغرافية للمشاركين

المتغيرات	تصنيفها	العدد	النسبة المئوية
عمر الأشقاء ذوي النمو الطبيعي	أصغر من الأخ/ الأخت ذو الاضطراب النمائي.	56	50,90%
	أكبر من الأخ/ الأخت ذو الاضطراب النمائي.	54	49,09%
جنس الأشقاء ذوي النمو الطبيعي	ذكور	53	48,18%
	إناث	57	51,81%
عدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي في الأسرة	واحد	62	56,36%
	اثنين أو أكثر	48	43,63%
جنس الشقيق ذي الاضطراب النمائي العصبي	ذكور	64	58,18%
	إناث	46	41,81%

28,18%	31	اضطراب طيف التوحد	نوع الاضطرابات النمائية العصبية
32,72%	36	إعاقة فكرية	
39,09%	43	اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	

الأدوات

بعد الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة بالتأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 تم إعداد أدوات جمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة وهي كالتالي:

أولاً: استمارة الخصائص الاجتماعية الديموغرافية (إعداد الباحث). تم تصميم الاستمارة للحصول على معلومات حول كل من الأشقاء ذوي النمو الطبيعي (العمر، والجنس، وعدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي في الأسرة)، والأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية (جنس الإخوة، وتشخيص الإخوة ذوو الاضطرابات النمائية العصبية) أكملها كل مشارك.

ثانياً: مقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 (إعداد الباحث). يهدف هذا المقياس إلى تقييم التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لدى الأشقاء ذوي النمو الطبيعي للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أثناء جائحة كوفيد-19. ويحتوي على 37 عبارة تم توزيعها إلى ثلاثة أبعاد وهي: (أ) الصعوبات المرتبطة بالإجراءات الاحترازية (13 عبارة) (على سبيل المثال، «أواجه صعوبة في إدارة الأنشطة اليومية منذ ظهور فيروس كورونا»)، (ب) القلق والشك (13 عبارة) (على سبيل المثال، «أشعر بالقلق من أنني إذا لمست شيئاً ما في مكان عام (مثل الدراجين ومقبض الباب) فسأصاب بفيروس كورونا»)، (ج) الخوف من عدوى كوفيد-19 (11 عبارة) (على سبيل المثال، «أفكر كثيراً بفيروس كورونا»). تم تصميم المقياس طبقاً لطريقة ليكرت Likert الخماسي، حيث تدرجت الإجابة من (غير موافق إطلاقاً = 1، غير موافق = 2، محايد = 3، موافق = 4، موافق بشدة = 5)، ويتراوح إجمالي الدرجات بين 37 و 185، وتعكس الدرجات الأعلى تأثيراً سلبياً أكبر لجائحة COVID-19. وفقاً للنتيجة الإجمالية لمقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19، يتم الحصول على مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي على أنه حد أدنى (37-86 درجة)، ومتوسط (87-136 درجة)، ومرتفع (137-185) درجة.

وتم إجراء الصدق والثبات للمقياس لفحص صدق بناء المقياس، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي حيث أسفر عن ثلاثة مكونات للمقياس، الجذر الكامن لها كما يلي: (الصعوبات المرتبطة بالإجراءات الاحترازية = 5,308، القلق والشك = 3,866، الخوف من عدوى كوفيد-19 = 3,483). وأوضحت نتائج التحليل العاملي أن المقياس في الواقع فسر البيانات المرصودة مما يشير إلى صدق مقبول. بمعنى آخر قام المقياس بقياس الجوانب التي يهدف إلى قياسها (Ginty, 2013; Svensson, 2011). وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (**0,526)، و (**0,623)، و (**0,431) على التوالي.

جدول (2) مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة كوفيد-19

3		2		1	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0,526	1	**0,516	2	**0,344	10
**0,459	5	**0,623	3	**0,314	19
**0,431	6	**0,801	4	*0,139	21
**0,400	17	**0,486	7	**0,261	23

**0,420	18	**0,543	8	**0,333	27
**0,685	20	**0,433	9	**0,214	30
**0,442	22	**0,597	11	**0,580	31
**0,463	24	**0,452	12	**0,542	32
**0,533	25	**0,581	13	**0,439	33
**0,660	28	**0,505	14	**0,518	34
**0,454	29	**0,423	37	**0,409	35
		**0,337	39	**0,274	36
		**0,426	41	**0,213	38

يتضح من جدول ٢ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٣) إحصاءات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي

عدد البنود	معامل الثبات	المقياس الفرعي
13	0,732	الصعوبات المتعلقة بالإجراءات الاحترازية
13	0,863	القلق والشك
11	0,741	الخوف من عدوى كوفيد-19
37	0,829	الدرجة الكلية

يتبين من جدول ٣ أن ألفا كرونباخ للعينة يشير إلى اتساقٍ داخليٍّ مقبولٍ لجميع المقاييس الفرعية: الصعوبات المرتبطة بالإجراءات الاحترازية (٠,٧٣٢)، والقلق والشك (٠,٨٦٣)، والخوف من عدوى كوفيد-١٩ (٠,٧٤١)، وكانت الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٢٩). وبلغت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بطريقة جتمان (٠,٨٤٠)، وبطريقة سبيرمان براون (٠,٨٥٠)، مما يشير إلى أن المقياس كان له ثبات مرتفع.

ثالثاً: استبانة احتياجات التوافق: هدفت الاستبانة إلى الكشف عن احتياجات التوافق للأشقاء ذوي النمو الطبيعي للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أثناء جائحة كوفيد-١٩ والتي ينبغي أن تتضمنها البرامج الإرشادية المقدمة إلى هؤلاء الأشقاء؛ بما يساعدهم على التوافق أثناء جائحة كوفيد-١٩.

هي استبانة تم تصميمها طبقاً لطريقة ليكرت الخماسي؛ وتتكون من ١٣ عبارة تم تسجيلها بين (غير مهمة إطلاقاً = ١) إلى (مهمة جداً = ٥). وتم تصنيفها وتقسيمها إلى بُعدين كما يلي: (أ) الحاجة إلى المعلومات الصحية (٦ عبارات) (على سبيل المثال، «أحتاج إلى معرفة كل ما هو جديد عن طرق انتقال فيروس كورونا»)، (ب) التوافق الشخصي الاجتماعي (٧ عبارات) (على سبيل المثال، «أحتاج إلى المشاركة في أنشطة تدريبية خاصة بالأشقاء ذوي النمو الطبيعي للأطفال ذوي الإعاقة»).

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، أي صدق البناء والاتساق الداخلي. وتمت مراجعة النسخة الأولية من الاستبانة من قبل ستة من أساتذة التربية الخاصة للتحقق من صدق المحتوى وتقييم دقة البنود وملاءمتها للعينة، ونقد التصميم العام للاستبانة. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى مكونين رئيسيين الجذر الكامن لهما كما يلي: (الحاجة إلى المعلومات الصحية = ٢,٦٠٩، التوافق الشخصي الاجتماعي = ٢,٣٥٥).

جدول (٤) مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لاستبانة احتياجات التوافق

2		1	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0,567	1	**0,636	3
**0,743	2	**0,723	7
**0,525	4	**0,581	8
**0,574	5	**0,520	9
**0,550	6	**0,591	11
**0,534	10	**0,645	12
**0,569	13		

يتضح من جدول ٤ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١).

وكانت قيم الاتساق الداخلي لبنود استبانة احتياجات التوافق (مُعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة) (الحاجة إلى المعلومات الصحية = ٠,٨٤١، التوافق الشخصي الاجتماعي = ٠,٨٥٢).

جدول (٥) إحصاءات الاتساق الداخلي (كروباخ ألفا) لاستبانة احتياجات التوافق

عدد البنود	معامل الثبات	المقياس الفرعي
6	0,767	الحاجة إلى المعلومات الصحية
7	0,776	التوافق الشخصي الاجتماعي
13	0,757	الدرجة الكلية

يتضح من جدول ٥ أن ألفا كروباخ للمقياسين الفرعيين لاحتياجات التوافق مقبولة: الحاجة إلى المعلومات الصحية (٠,٧٦٧)؛ والتوافق الشخصي الاجتماعي (٠,٧٧٦)، وللدرجة الكلية (٠,٧٥٧). كما أظهرت الاستبانة قيم ألفا كروباخ < ٠,٧ كمؤشرات جيدة للاتساق الداخلي، ومؤشرات ملائمة مقبولة كمؤشرات على صدق البناء. بينما بلغت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بطريقة جتمان (٠,٧٥٥)، وبطريقة سبيرمان براون (٠,٧٩٢)، مما يشير إلى أن استبانة احتياجات التوافق لها ثبات مرتفع.

التحليل الإحصائي

تم تنزيل البيانات الأولية النهائية من Google Forms إلى ملف Microsoft Excel لإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج IBM-SPSS Statistics، الإصدار ٢٦,٠. وتم ذكر البيانات الوصفية كأرقام ونسب مئوية أو متوسط (M) ± الانحراف المعياري (SD) وفقاً لطبيعة البيانات. وتمت مقارنة المتغيرات باستخدام اختبار t لمجموعة واحدة، وللمجموعتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، وتحليل التباين ٢×٢×٢، والوزن النسبي لبنود الاستبانة، كما تم إجراء تحليلات ارتباط سبيرمان لحساب الارتباط بين المتغيرات المستمرة، والتحليل العاملي للتحقق من صدق الأدوات.

النتائج

تناولت الدراسة الحالية التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية. بالإضافة إلى تحديد احتياجات التوافق الأكثر أهمية لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية خلال جائحة COVID-19.

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 على أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط النظري، وذلك كما في الجدول ٦.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19

أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ن= (٣١)					أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ن= (٣٩)					أشقاء الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة ن= (٤٣)					العينة
المتوسط الحسابي	س	المتوسط النظري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	س	المتوسط النظري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	س	المتوسط النظري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي
١١٥,٦٧	٦,٥٨	١١١	٣,٩٥	٠,٠١	١١٧,٧٧	٥,٤٤	١١١	٧,٤٦	٠,٠١	٧٣,٣٨	٧,٣٨	١١١	٥,٤٧	٠,٠١	الدرجة الكلية

تبين من جدول ٦ أن مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 على أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية متوسط، ويوضح الجدول ٦ أن متوسط درجات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (١١٥,٦٧) درجة، ومتوسط درجات أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (١١٧,٧٧) درجة، ومتوسط درجات أشقاء الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (١١٧,١٦) درجة، وأن قيمة «ت» دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويتم الحصول على مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي على أنه حد أدنى (٣٧-٨٦ درجة)، ومتوسط (٨٧-١٣٦ درجة)، ومرتفع (١٣٧-١٨٥) درجة. ويقع متوسط درجات أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية في المستوى المتوسط، مما يدل على أن مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية متوسط.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: ما الخصائص الديموغرافية الرئيسة لأشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية التي تؤثر في مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟ على وجه التحديد، ما تأثيرات (عمر، جنس، عدد الأشقاء، نمو النمو الطبيعي/ جنس ونوع إعاقة الشقيق ذو الإعاقة)؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين (٢*٢*٢)، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار «ت» لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، اختبار «شيفيه»، وتوضح الجداول ٧، ٨، ٩، ١٠ هذه النتائج.

جدول (٧) قيم «ف» ودلالاتها الإحصائية لأثر (عمر، وجنس، وعدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي) والتفاعل بينهم على الدرجة الكلية لمقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
عمر الشقيق ذي النمو الطبيعي أ	1	117,42	117,425	2,716	غير دالة
جنس الشقيق ذي النمو الطبيعي ب	1	19,75	19,753	0,457	غير دالة
عدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي ج	1	36,35	36,355	0,841	غير دالة
تفاعل أ×ب	1	3,613	3,613	0,084	غير دالة
تفاعل ب×ج	1	7,910	7,910	0,183	غير دالة
تفاعل أ×ج	1	50,348	50,348	1,165	غير دالة

تفاعل أ×ب×ج	1	4,819	4,819	0,111	غير دالة
الخطأ	102	4409,812	43,233		
المجموع	109	4705,673			

تبين من الجدول ٧ أن تحليل التباين ($2 \times 2 \times 2$) لم يُظهر وجود فروق دالة إحصائية على مقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وفقاً لمتغير (عمر، وجنس، وعدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي) والتفاعل بينهم.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمتغير جنس الشقيق ذي الاضطرابات النمائية العصبية

العينة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
جنس الشقيق ذي الاضطراب النمائي العصبي	ذكور	64	117,62	7,08	2,66	0,01
	إناث	46	120,95	5,48		

يوضح جدول ٨ أن لمتغير جنس الشقيق ذو الاضطرابات النمائية العصبية أثراً ذا دلالة إحصائية في التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى الأشقاء ذوي النمو الطبيعي، حيث بلغت قيمة «ت» (٢,٦٦)؛ وبالتالي توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح أشقاء الإناث ذوي الاضطرابات النمائية العصبية.

جدول (٩) تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لمتغير نوع اضطراب الشقيق ذي الاضطراب النمائي العصبي

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التأثير النفس اجتماعي وسلوكي	بين المجموعات	914,64	2	457,32	9,42	0,01
	داخل المجموعات	5190,35	107			
	المجموع	6104,99	109			

يوضح الجدول ٩ أن لمتغير نوع اضطراب الشقيق ذو الاضطراب النمائي العصبي أثراً ذا دلالة إحصائية على التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى الشقيق ذو النمو الطبيعي، وكشف تحليل التباين الأحادي الاتجاه أن قيمة «ف» للفروق بين متوسطات (أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد - أشقاء الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة - أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) في مقياس التأثير النفس اجتماعي وسلوكي لجائحة COVID-19 (٩,٤٢) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). ولتوضيح الفروق المهمة تم استخدام تحليل شيفيه Scheffé كما يتضح في جدول ١٠.

جدول (١٠) تحليل شيفيه لمتغير نوع اضطراب الشقيق ذو الاضطراب النمائي العصبي

المقياس	مجموعات المقارنة	المتوسط	فروق المتوسطات والدلالة		
التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19	أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	115,67	1	2	3
	أشقاء الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	118,55	2,88	-	-
	أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية	122,97	*7,29	*4,41	-

تشير النتائج في جدول ١٠ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأشقاء الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لصالح أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأشقاء الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة.

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث: ما احتياجات التوافق الأكثر أهمية لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أثناء جائحة COVID-19 بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي، وذلك لكل عبارة من عبارات استبانة احتياجات التوافق ولكل بُعد من أبعاد الاستبانة وذلك كما في الجدول ١١.

جدول (١١) المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل عبارة من عبارات استبانة احتياجات التوافق خلال جائحة COVID-19 ولكل بُعد من أبعاد الاستبانة لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية

م	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	4,40	0,57	88	3
2	3,80	0,70	76	8
3	4,43	0,77	88,6	1
4	3,43	0,59	68,6	12
5	3,62	0,64	72,4	10
6	4,10	0,61	82	7
7	4,25	0,61	85	5
8	4,20	0,63	84	6
9	3,75	0,59	75	9
10	4,42	0,59	88,4	2
11	3,60	0,73	72	11
12	4,26	0,60	85,2	4
13	3,31	0,58	66,2	13
الحاجة إلى المعلومات الصحية	24,51	2,44	81,7	
التوافق الشخصي الاجتماعي	27,11	2,55	77,4	

يتضح من جدول ١١ أن الأوزان النسبية لاستبانة احتياجات التوافق تراوحت بين (٨٨,٦) وذلك بالنسبة للعبارة ٣ حيث جاءت بمتوسط حسابي ٤,٤٣، وانحراف معياري ٠,٧٧ إلى (٦٦,٢) وذلك بالنسبة للعبارة ١٣ حيث جاءت بمتوسط حسابي ٣,٣١ وانحراف معياري ٠,٥٨، أما بالنسبة للأبعاد فقد بلغ الوزن النسبي للبعد الأول الحاجة إلى المعلومات الصحية (٨١,٧) بمتوسط حسابي ٢٤,٥١ وانحراف معياري ٢,٤٤ وكان أعلى من الوزن النسبي للبعد الثاني التوافق الشخصي الاجتماعي والذي بلغ (٧٧,٤) بمتوسط حسابي ٢٧,١١ وانحراف معياري ٢,٥٥.

تناولت الدراسة الحالية التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 من وجهة نظر أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وتحديد احتياجات التوافق لديهم بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. على حد علم الباحث، هذه هي الدراسة الأولى لتحديد وتقييم التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية؛ وبالتالي يمكن اعتباره عملاً استكشافياً جديداً.

بشكل عام كانت للدراسة الحالية ثلاث نتائج رئيسية:

أولاً، وفقاً لاستجابات أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية، كان مستوى التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لديهم متوسط. حيث تم إغلاق جميع المدارس (بما في ذلك K-1,2) والجامعات، وتم منع الأفراد من الخروج من منازلهم بناءً على إجراءات الحجر الصحي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في بلدان وثقافات أخرى، والتي أشارت إلى أن COVID-19 حدث غير عادي وغير متوقع وصادم يؤثر سلباً في الأفراد والمجتمعات في نطاق واسع (Brooks et al., 2020; Demertzis & Eyerman, 2020; Fardin, 2020; Lei & Liu, 2020; Klopach, 2020; Wang, C., et al., 2020). كما تتفق مع نتائج دراسة أجريت في الصين في بداية الوباء (Liu, 2020; D., et al., 2020)، التي أشارت إلى أن الوباء زاد من مخاطر الإصابة بضغوط نفسية مستمرة؛ كما استعرض (Brooks et al., 2020). دراسة أفادت عن التأثيرات النفسية السلبية للأوبئة في الناس، وكانت أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وتشوش الذهن، والغضب هي عوامل الخطر التي تم الإبلاغ عنها في معظم الدراسات.

وقد يؤدي الشعور بعدم الأمان، والخوف من الموت، وخطر الإصابة بفيروس كورونا، والابتعاد عن المدرسة والعلاقات الاجتماعية، والحجر الصحي المنزلي لفترات طويلة، وعدم اليقين بشأن المستقبل، فضلاً عن المخاوف من فقدان أحد أفراد الأسرة والأشخاص الذين يعرفونهم (مثل الأصدقاء والجيران) إلى ظهور أعراض نفسية سلبية لدى الأفراد. وقد يكون السبب الآخر هو عدم ممارسة الروتين والعادات اليومية والشعور بالخروج عن السيطرة (Campbell, 2020). كان COVID-19 عملية مستمرة، ولم يكن معروفاً عنه إلا القليل عندما تم جمع البيانات، كما هو الحال في العديد من البلدان، تم إدخال اللوائح والعقوبات في السعودية مما أدى لتغيير نمط الحياة والعادات اليومية. ولم يتمكن طلاب المدارس والجامعات من الالتحاق بمدارسهم أو جامعاتهم؛ نتيجة لذلك دخل الأفراد في عملية لم يتمكنوا خلالها من التحكم في أنفسهم وابتعدوا عن روتينهم اليومي، مما أدى إلى ظهور أعراض نفسية مختلفة.

ثانياً: أظهرت نتائج السؤال الثاني للدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية وفقاً لمتغير (عمر، وجنس، وعدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي) والتفاعل بينهم. وتسلط هذه النتائج الضوء على أن للمعنى الثقافي لتقديم الرعاية تأثيراً مباشراً في صحة ومعتقدات وممارسات مقدم الرعاية، وأن الأشقاء لم يعتبروا تقديم الرعاية عبئاً ثقيلاً، وبالتالي قبلوا مسؤولياتهم بسهولة، وأداء المزيد من واجبات تقديم الرعاية. حيث إن في الثقافات الشرقية، يمكن أن يعني طلب الحصول على مساعدة خارجية أن الأسرة غير قادرة على إعالة فرد الأسرة وهذا يعتبر أمراً مشيناً، ويمكن لقيم كهذه أن تعرض مقدمي الرعاية لخطر التأثيرات السلبية على الصحة البدنية والنفسية. وتشير هذه النتائج إلى عدم وجود متغير ديموغرافي (عمر، وجنس، وعدد الأشقاء ذوي النمو الطبيعي) يمكن أن يفسر مستويات التأثير النفس اجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى الأشقاء. وإن كنا نتوقع أن الأشقاء الأكبر سناً للأفراد ذوي الاضطرابات النمائية العصبية يتصرفون بشكل أفضل من الأشقاء الأصغر سناً.

بينما من المفترض أن الإعاقة قد تسبب ضرراً، إلا أن الباحث يرى أنه قد يشعر الأشقاء ذوو النمو الطبيعي أيضاً بوجود فوائد لتجارهم مع إعاقة أخيه أو أخته مثل الصبر، وقبول الاختلاف، وتقدير صحتهم. وفي هذا الصدد وجد أن أشقاء الأشخاص ذوي الإعاقة يتمتعون بالدفء والتعاطف المتزايد وزيادة الإيثار والشعور الأكبر بالمسؤولية (Benderix & Sivberg, 2007)، فكون الشقيق ذو النمو الطبيعي أكبر سناً من الأخ ذي الاضطراب النمائي العصبي يرتبط بنتائج توافق أفضل (Hastings, 2007).

على العكس من ذلك، فيما يتعلق بعمر الشقيق ذي النمو الطبيعي، وُجد أن الأشقاء الأكبر سنًا هم أكثر مشاركة (Ors- mond et al., 2009; Schuntermann, 2009)، ربما بسبب توقعات الوالدين للمساعدة في سنوات الطفولة المبكرة. وقد أشارت بعض الأدبيات إلى أنه غالبًا ما يقلق الأشقاء الأصغر سنًا بسبب مشكلات إعاقة إخوتهم الأكبر سنًا من ذوي الإعاقة لما لها من تأثيرات سلبية أكاديميًا أو جسديًا (Turnbull & Turnbull, 1996)، وقد يعانون من مشكلات انفعالية أكثر (Petalas et al., 2009)، وبسبب مسؤوليات تقديم الرعاية الإضافية، قد يكون أكثر صعوبة من أن يكون لديهم معدلات مرتفعة من الاضطرابات الانفعالية (Gold, 1993)؛ وأن الأشقاء الأكبر سنًا -حسب الثقافة- يساهمون أحيانًا في تعليم الأشقاء الأصغر سنًا (Cicirelli, 2013)؛ بالإضافة إلى ذلك، وجد (Burke et al, 2012). أن وجود أخ وحيد مرتبط بشدة بتوقعات تقديم الرعاية في المستقبل. ووجد (Hirschberger et al (2005). بشكل عام أن النساء لديهن اتجاه نحو الإعاقة أكثر إيجابية من الرجال، ويُفترض أن الإخوة والأخوات يتحملون قدرًا أكبر من المسؤولية في تقديم الرعاية للأخ أو الأخت من ذوي الإعاقة، خاصة الإناث (Burke et al., 2012)؛ بالإضافة إلى ذلك النساء يكن أكثر تضررًا من وجود شقيق لهن لديه إعاقة، كما يتضح من حقيقة أنه من المرجح أن يكن مقدم الرعاية الأساسي لإخوتهم، وأكثر عرضة للزواج وإنجاب الأطفال في وقت متأخر عن الرجال ذوي الأشقاء ذوي الإعاقة (Hodapp et al., 2010)؛ بالتالي نظرًا لأن كونك أنثى وشقيقًا أكبر سنًا يدفع الأشقاء إلى تحمل مسؤوليات تقديم الرعاية.

والنتيجة التي تستحق المناقشة هي الفروق بين درجات أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية من الذكور والإناث في الأعراض النفسية؛ حيث أشارت النتائج إلى أن أشقاء الإناث ذوي الاضطرابات النمائية العصبية حصلوا على درجات أعلى في الصعوبات المرتبطة بالإجراءات الاحترازية، والقلق والشك بالإضافة إلى الخوف من عدوى COVID-19. ويعزو الباحث هذا الاختلاف بين الجنسين إلى حقيقة أن الإناث في الثقافة الشرقية يُمنحن عادةً قدرًا كبيرًا من الاهتمام والرعاية الزائدة، كما أن درجة الرعاية تكون أكبر عندما تكون الفتاة في الأسرة لديها إعاقة؛ وقد يرجع ذلك إلى تولي مسؤوليات الفتيات والقيام بأنشطة تقديم الرعاية التي غالبًا يقمن بها (على سبيل المثال، تحمل مسؤولية الأشقاء الأصغر سنًا، والمساعدة في الأعمال المنزلية)، بالإضافة إلى دروسهم أثناء إغلاق الجائحة. وقد يكون السبب الآخر هو انخفاض الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه أشقاء الإناث ذوي الاضطرابات النمائية العصبية من علاقاتهم الاجتماعية خارج المنزل مما يساهم في ارتفاع مستويات التأثيرات النفسية السلبية للجائحة. في هذا السياق ربما يكون أشقاء الإناث ذوي الاضطرابات النمائية العصبية أكثر تعرضًا للتأثيرات النفسية للجائحة لأنهم حرموا من الدعم الاجتماعي الذي يُعد أحد مصادر الدعم المهمة، وقد يساهم انخفاض الدعم في الشعور بالعبء، وارتفاع مستويات الصعوبات المرتبطة بالإجراءات الاحترازية، والقلق والشك بالإضافة إلى الخوف من عدوى COVID-19.

وأظهرت النتائج أيضًا أن نوع اضطراب الشقيق ذي الاضطراب النمائي العصبي له أثر دال إحصائيًا في التأثير النفسي الاجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19 لدى الشقيق ذي النمو الطبيعي. وحصل أشقاء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على درجات أعلى من أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأشقاء الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وهذه نتيجة متوقعة تشمل الأسباب المحتملة لهذا في حالة الأخ/الأخت ذي الإعاقة الفكرية، وقد تصبح طلبات الرعاية كثيرة ومفرطة بسبب السلوكيات اللاتكيفية، وشدة الإعاقة وما يرتبط بها من احتياجات الدعم المتزايدة عاملاً مهمًا، وقد يكون كل من عدم الاستقلال الوظيفي وقصور السلوك التكيفي عوامل أخرى تؤخذ في الاعتبار، وزيادة حدة أو تكرار المشكلات السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنهم يحتاجون إلى رعاية ودعم أكبر من الطفل ذي اضطراب طيف التوحد وذي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة. ويمكن لنوع وشدة الاضطراب النمائي العصبي (بما في ذلك مشكلات السلوك الشديدة) لدى الأخ/الأخت أن تخلق حالة من التدفق للأشقاء (Saxena, 2015)؛ وغالبًا ما يُتوقع من الأشقاء البالغين من غير ذوي الإعاقة أن يشاركوا ويتدخلوا في أدوار الرعاية خاصة عندما يكون أخوهم أو أختهم ذوي إعاقة فكرية (Meltzer & Kramer, 2016)؛ وينتج عن زيادة أعباء تقديم الرعاية المشاعر السلبية والقلق والمخاوف بشأن الحاضر والمستقبل، بسبب المتطلبات المادية والمالية يمكن أن تزداد قوة هذه المشاعر السلبية مع عمر الأشقاء والإخوة والأخوات ذوي الإعاقة، كما إن الوقت الذي يقضيه الأخ في مسؤوليات تقديم الرعاية للأخ ذي الإعاقة الفكرية يمكن أن يعوقه عن ممارساته اليومية (التعليمية، والمهنية، والشخصية، والأنشطة الاجتماعية).

في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأشقاء الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في التأثير النفس الاجتماعي والسلوكي لجائحة COVID-19، وتشمل الأسباب المحتملة لهذا الضعف المتوسط أو البسيط وصغر عمر الطفل ذي اضطراب طيف التوحد وذي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وإمكانية التشابه المظهري. من ناحية أخرى، يمكن أن تشجع تصورات الاحتياجات الأقل بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة الأشقاء على التغلب على الصعوبات المرتبطة بالإجراءات الاحترازية، وعدم القلق والخوف من عدوى COVID-19 بغض النظر عن جودة العلاقة.

وتوضح نتيجة السؤال الثالث أن التحديات التي يسببها COVID-19 ستغير احتياجات التوافق لدى أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية؛ أثناء التعبير عن الحاجة إلى المعلومات الصحية حول COVID-19، تم الحصول على نتائج تتعلق بفهم المشاركين لـ COVID-19 وإدراك جديته مثل تثقيف الأخ/الأخت ذي الاضطراب النمائي حول التباعد الاجتماعي، والحاجة إلى معرفة معلومات دقيقة عن أعراض عدوى فيروس كورونا، وطرق انتقال فيروس كورونا، وتطبيق الإجراءات الاحترازية للوقاية من فيروس كورونا. وكان الموضوع الأكثر تأكيداً من بين الصعوبات التي يواجهها أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية يرتبط بتوافقهم الشخصي الاجتماعي على سبيل المثال المشاركة في الدروس عبر الإنترنت، وإدارة الوقت في التعليم عن بُعد، والدراسة الفعالة، وضعف الاتصال بالمدرسة، والأنشطة الرياضية والهوايات، والعلاقة بين الأشقاء، وزيارة الأقارب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Plante (2020) التي أشارت إلى أنه من المهم أيضاً للأشقاء الحصول على معلومات دقيقة حول COVID-19، ويجب أن تكون المعلومات صادقة ودقيقة، وعلى مستوى مناسب من الناحية النمائية.

التوصيات

على ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الخروج ببعض التوصيات التالية:

١. يجب على الممارسين والمختصين التفكير في تطوير برامج لدعم أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بما يتناسب مع البيئة السعودية.
٢. تشجيع مشاركة الأشقاء للأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية في البرامج الإرشادية والعلاجية المقدمة لأشقائهم ذوي الاضطرابات النمائية العصبية.
٣. يجب على الممارسين والمختصين الاعتراف بالأشقاء كأفراد مهمين في الأسرة يدعمون الأفراد ذوي الإعاقة ويقدمون الخدمات والدعم المناسبين.

قيود الدراسة

كان للدراسة الحالية عدد من القيود في تعميم نتائجها وهي كالتالي:

١. اعتمدت نتائج الدراسة على نطاق محدود من حيث الموقع مما يحد من التأثيرات واسعة النطاق للوباء على أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية؛ وبالنظر إلى البيانات التي تم جمعها في الغالب من مدينة واحدة (الرياض)، فإن الكشف عن نتائج الوباء، وفهم تأثيره في أشقاء الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية يتطلب تحقيقاً أكثر شمولاً مع عينة أكبر.
٢. استخدمت الدراسة الحالية فقط تقنية البحث الكمي، والتي قد لا توفر تفسيراً كافياً للبيانات، وقد يكون الحصول على البيانات النوعية مفيداً في شرح نتائج هذه الدراسة.
٣. لم يتم تضمين الارتباطات المحتملة الأخرى مثل التوظيف أو الحالة الاجتماعية في التحليلات بسبب عينة الدراسة (أي الأشقاء الشباب غير المتزوجين في الغالب).

١. يجب أن تتناول الدراسات المستقبلية تأثيرات خصائص الأطفال جنباً إلى جنب مع الخصائص الوالدية وخصائص الأشقاء، حيث إنها ذات صلة بالصحة النفسية للأشقاء.
٢. ونظراً لأن هذه دراسة استكشافية، يلزم إجراء المزيد من أبحاث التدخل للوقوف على طبيعة العلاقة بين تقديم الإرشاد والرعاية للإخوة ذوي النمو الطبيعي وتحقيق التوافق النفس اجتماعي والسلوكي.
٣. وبالنظر إلى الديناميكيات الأسرية والثقافية يجب أن يطور البحث المستقبلي مقاييس الصحة النفسية واحتياجات التوافق المستهدفة للإخوة عبر دراسات المقابلات الاستكشافية.

التمويل

يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٤٢ هـ، برقم (٢١-١٣-١٨-٢٠).

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Philadelphia: American Psychiatric .Pub

Aishworiya, R., & Kang, Y. Q. (2021). Including children with developmental disabilities in the equation during this COVID-19 pandemic. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(6), 2155-2158. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04670-6>

Benderix, Y., & Sivberg, B. (2007). Siblings' experiences of having a brother or sister with autism and mental retardation: a case study of 14 .siblings from five families. *Journal of pediatric nursing*, 22(5), 410-418 doi:10.1016/j.pedn.2007.08.013

Bentenuto, A., Mazzoni, N., Giannotti, M., Venuti, P., & de Falco, S. (2021). Psychological impact of Covid-19 pandemic in Italian families of children with neurodevelopmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 109, 103840. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103840>

Berger, Z., Evans, N., Phelan, A., & Silverman, R. (2020). Covid-19: control measures must be equitable and inclusive. *BMJ*, 368:m1141. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1141>

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912–920. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Burke, M. M., Taylor, J. L., Urbano, R., & Hodapp, R. M. (2012). Predictors of future caregiving by adult siblings of individuals with intellectual and developmental disabilities. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(1), 33-47. DOI: 10.1352/1944-7558-117.1.33

Campbell, L. (2020). *The World Is Experiencing Mass Trauma from COVID-19: What You Can Do?* Healthline. Available online at: [https://www.healthline.com/health-news/the-world-is-experiencing-mass-trauma-from-covid-19-\(what-you-can-do](https://www.healthline.com/health-news/the-world-is-experiencing-mass-trauma-from-covid-19-(what-you-can-do) (accessed December 8, 2020)

Cicirelli, V. (2013). *Sibling relationships across the life span*. Springer .Science & Business Media

Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zoccante,

L. (2020). Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey. *Brain Sciences*, 10(6), 341 doi:10.3390/brainsci10060341

Daks, J. S., Peltz, J. S., & Rogge, R. D. (2020). Psychological flexibility and inflexibility as sources of resiliency and risk during a pandemic: Modeling the cascade of COVID-19 stress on family systems with a contextual behavioral science lens. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 16-27

Demertzis, N., & Eyerman, R. (2020). Covid-19 as cultural trauma. *American journal of cultural sociology*, 8(3), 428-450. doi: 10.1057/s41290-020-00112-z

Dhiman, S., Sahu, P. K., Reed, W. R., Ganesh, G. S., Goyal, R. K., & Jain, S. (2020). Impact of COVID-19 outbreak on mental health and perceived strain among caregivers tending children with special needs. *Research in Developmental Disabilities*, 107, 103790. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103790>

Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain & development*, 35(2), 133–138. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2012.10.004>

Fardin, M. A. (2020). COVID-19 and anxiety: A review of psychological impacts of infectious disease outbreaks. *Archives of Clinical Infectious Diseases: 15 (COVID-19)*, e102779. doi: 10.5812/archcid.102779

Ganjiwale, D., Ganjiwale, J., Sharma, B., & Mishra, B. (2016). Quality of life and coping strategies of caregivers of children with physical and mental disabilities. *Journal of family medicine and primary care*, 5(2), 343–348. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.192360>

Giannotti, M., Mazzoni, N., Bentenuto, A., Venuti, P., & de Falco, S. (2022). Family adjustment to COVID-19 lockdown in Italy: Parental stress, coparenting, and child externalizing behavior. *Family Process*, 61(2), 745-763. DOI: 10.1111/famp.12686

Gillespie-Smith, K., McConachie, D., Ballantyne, C., Auyeung, B., & Goodall, K. (2021). The impact of COVID-19 restrictions on psychologi-

cal distress in family caregivers of children with neurodevelopmental disability in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05132-3>

Ginty, A. T. (2013). Construct validity. In M. D. Gellman, & J. R. Turner .(Eds.), *Encyclopedia of behavioral medicine*. Springer

Gold, N. (1993). Depression and social adjustment in siblings of boys with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(1), 147–163. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01066424>

Hastings, R. (2007). Longitudinal relationships between sibling behavioral adjustment and behavior problems of children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1485–1492. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0230-y>

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. D., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of pre-school and school-age children with autism. *Autism*, 9(4), 377–391. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2002.00104.x>

Hayden, N. K., Hastings, R. P., Totsika, V., & Langley, E. (2019). A population-based study of the behavioral and emotional adjustment of older siblings of children with and without intellectual disability. *Journal of abnormal child psychology*, 47(8), 1409-1419. doi.org/10.1007/s10802-018-00510-5

Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(3), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>

Hirschberger, G., Florian, V., & Mikulincer, M. (2005). Fear and compassion: A terror management analysis of emotional reactions to physical disability. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 246–257. doi:10.1037/0090-5550.50.3.246

Hirsch, K. H., & Paquin, J. D. (2019). The stress of the situation has changed us both”: a grounded theory analysis of the romantic relationship of parents raising children with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2673-2689. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01448-y>

Hodapp, R. M., Urbano, R. C., & Burke, M. M. (2010). Adult female and male siblings of persons with disabilities: Findings from a national survey. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 48(1), 52–62. doi:10.1352/1934-9556-48.1.52

Kong, M. (2021). What COVID-19 means for non-neurotypical children and their families. *Pediatric Research*, 89(3), 396-397. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-0913-7>

Lee, S. A., Jobe, M. C., & Mathis, A. A. (2021). Mental health characteristics associated with dysfunctional coronavirus anxiety. *Psychological Medicine*, 51(8), 1403-1404. <https://doi.org/10.1017/S003329172000121X>

Lei, M. K., & Klopach, E. T. (2020). Social and psychological consequences of the COVID-19 outbreak: The experiences of Taiwan and Hong Kong. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(S1), S35–S37. <https://doi.org/10.1037/tra0000633>

Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., & Feng, Z. (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. *New England journal of medicine*, 382(13), 1199–1207. DOI: 10.1056/NEJMoa2001316

Lima, C., de Medeiros Carvalho, P., Lima, I. , de Oliveira Nunes, J., Saraiva, J., de Souza, R., & Neto, M. (2020). The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). *Psychiatry research*, 287, 112915. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>

Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(5), 347–349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)

Liu, D., Ren, Y., Yan, F., Li, Y., Xu, X., Yu, X., Qu, W., Wang, Z., Tian, B., Yang, F., Yao, Y., Tan, Y. , Jiang, R., & Tan, S .(2020). Psychological impact and predisposing factors of the corona virus disease 2019 (COVID-19) pandemic on general public in China. *Lancet Psychiatry*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3551415>

Chen, W., Shi, W., & Tan, W. (2020). Genomic characterisation and epidemiology of 2019 novel coronavirus: implications for virus origins and receptor binding. *The lancet*, 395(10224), 565-574. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30251-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30251-8)

Manor-Binyamini, I., & Abu-Ajaj, O. (2012). Coping of siblings of children with developmental disabilities in the Bedouin community. *Research in developmental disabilities*, 33(3), 825-831. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.11.016>

Marquis, S., McGrail, K., & Hayes, M. (2020). Using administrative data to examine variables affecting the mental health of siblings of children who have a developmental disability. *Research in developmental disabilities*, 96, 103516. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103516>

Masi, A., Mendoza Diaz, A., Tully, L., Azim, S. I., Woolfenden, S., Efron, D., & Eapen, V. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the well-being of children with neurodevelopmental disabilities and their parents. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 57(5), 631-636. doi:10.1111/jpc.15285

Meltzer, A., & Kramer, J. (2016). Siblinghood through disability studies perspectives: Diversifying discourse and knowledge about siblings with and without disabilities. *Disability & Society*, 31(1), 17-32. DOI: 10.1080/09687599.2015.1127212

Narzisi, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during coronavirus (COVID-19) stay at home period: ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sci.* 10(4), 207; <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>

Navas, P., Amor, A., Crespo, M., Wolowiec, Z., & Verdugo, M. (2021). Supports for people with intellectual and developmental disabilities during the COVID-19 pandemic from their own perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 108, 103813 <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103813>

Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., & Absoud, M. (2020). Prevalence and associated factors of emotional and behavioural difficulties during COVID-19 pandemic in children with neurodevelopmental disorders. *Children*, 7(9), 128. <https://doi.org/10.3390/children7090128>

O'Hagan, B. & Kingdom, S. (2020). Experiences of children with special educational needs and disabilities and their families in the United Kingdom during the coronavirus pandemic. *Tizard Learning Disability Review*, 25 (4), 229-235. <https://doi.org/10.1108/TLDR-09-2020-0025>

Orsmond, G. I., Kuo, H.-Y., & Seltzer, M. M. (2009). Siblings of individuals with an autistic spectrum disorder: Sibling relationships and well-

- being in adolescence and adulthood. *Autism*, 13(1), 59–80. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361308097119>
- Petalas, M., Hastings, R., Nash, S., Lloyd, T., & Dowey, A. (2009). Emotional and behavioural adjustment in siblings of children with intellectual disability with and without autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 13(5), 471–483. <https://doi.org/10.1177/1362361309335721>
- Plante, W. (2020). Helping siblings of children with behavioral health disorders weather the COVID-19 storm. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 36(11), 1-6. doi/pdf/10.1002/cbl.30500
- Qian, M., Wu, Q., Wu, P., Hou, Z., Liang, Y., Cowling, B. J., & Yu, H. (2020). Psychological responses, behavioral changes and public perceptions during the early phase of the COVID-19 outbreak in China: a population based cross-sectional survey. *medRxiv* 21, 2020.02.18.20024448. <https://doi.org/10.1101/2020.02.18.20024448>
- Redquest, B. , Tint, A., Ries, H., Goll, E., Rossi, B., & Lunsy, Y. (2020). Support needs of Canadian adult siblings of brothers and sisters with intellectual/developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(3), 239-246. doi: 10.1111/jppi.12339
- Salari, N., Hosseini-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Globalization and health*, 16(57), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w>
- Saxena, M. (2015). Variables that can enhance and complicate sibling caregiving of individuals with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 210-219. doi: 10.1111/jppi.12127
- Schuntermann, P. (2009). Growing up with a developmentally challenged brother or sister: A model for engaging siblings based on mentalizing. *Harvard Review of Psychiatry*, 17(5), 297-314. doi: 10.3109/10673220903299161
- Shojaee, S., Hemati Alamdarloo, G., & Nikoobin Borujeni, F. (2018). Adjustment difficulties of siblings of children with disabilities and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 414-426. DOI: 10.1080/13603116.2018.1464606

Shorey, S., Lau, L. S. T., Tan, J. X., Ng, E. D., & Aishworiya, R. (2021). Families with children with neurodevelopmental disorders during COVID-19: a scoping review. *Journal of pediatric psychology*, 46(5), 514-525. doi: 10.1093/jpepsy/jsab029

Smith, L. E., Seltzer, M. M., Tager-Flusberg, H., Greenberg, J. S., & Carter, A. S. (2008). A comparative analysis of well-being and coping among mothers of toddlers and mothers of adolescents with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(5), 876–889. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0461-6>

Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of medical internet research*, 22(9), e21279. doi: 10.2196/preprints.21279

Spinelli, A., & Pellino, G. (2020). COVID-19 pandemic: perspectives on an unfolding crisis. *The British journal of surgery*, 107(7), 785–787. <https://doi.org/10.1002/bjs.11627>

Sun, S., Lin, D., & Operario, D. (2020). Need for a population health approach to understand and address psychosocial consequences of COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S25–S27. <https://doi.org/10.1037/tra0000618>

Svensson, E. D. (2011). Validity of scales. In M. Lovric (Ed.), *International encyclopedia of statistical science*. Springer

Sykes, B. L., Verma, A., & Hancock, B. H. (2018). Aligning sampling and case selection in quantitative-qualitative research designs: Establishing generalizability limits in mixed-method studies. *Ethnography*, 19(2), 227–253. <https://doi.org/10.1177/1466138117725341>

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R., III (1996). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership* (3rd ed.). Macmillan

Wakimizu, R., Fujioka, H., Nishigaki, K., & Matsuzawa, A. (2020). Quality of life and associated factors in siblings of children with severe motor and intellectual disabilities: A cross-sectional study. *Nursing & Health Sciences*, 22, 977–987. DOI: 10.1111/nhs.12755

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during

the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet (London, England)*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

Wilder-Smith, A. & Freedman, D. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, 27(2), taaa020. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>

World Health Organization. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. Geneva, Switzerland. Retrieved from <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19—11-march-2020>

Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67 (2020), 747-755. doi: 10.1016/j.jadohealth.2020.08.026

Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., & Niu, P. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *New England Journal of Medicine*, 382(8), 727-733

السابع عشر البحث



مناوبة الصوت والصدى في مرثي المدن والديار بين شعراء الأندلس وأحمد عبد المعطي حجازي قصيدة (مرثية للعمر الجميل) نموذجًا

The alternation of sound and echo in the
lamentations of countries and homes among the
poets of Andalusia and Ahmed Abdel Muti Hegazy
The poem "Elegy for the Beautiful Age" as an example"

د. سمر كمال السقا

Dr. Samar Kamal El-Sakka

مناوبة الصوت والصدى في مراثي المدن والديار بين شعراء الأندلس وأحمد عبد المعطي حجازي

قصيدة (مرثية للعمر الجميل) نموذجًا

The alternation of sound and echo in the lamentations of countries and homes among the poets of Andalusia and Ahmed Abdel Muti Hegazy

“as an example «The poem “Elegy for the Beautiful Age

الدكتورة سمر كمال السقا

أستاذ الأدب والنقد العربي المساعد

بكلية الآداب – جامعة الجوف

Dr. Samar Kamal El-Sakka

Assistant Professor of Literature and Criticism

Faculty of Arts, Al-Jouf University

تحاول هذه الدراسة الوقوف على أبعاد الماضي والحاضر، من خلال استحضار الموروث الشعريّ، وإعادة توظيفه في ضوء المتغيرات العصرية، وبالأخص استدعاء قصائد شعراء (مراثي الديار والممالك الأندلسية)، التي برزت مع تساقط المدن العربية في الأندلس على يد الفرنجة، إذ بات مع وقوع هزيمة العام السابع والستين التشابه واضحًا، ووجد الشاعر العربي المعاصر نفسه يرتدّ لا إرادياً نحو تراثه، يحتمي به في مواجهة هذه النوائب الجديدة، ويعيد قراءة ماضيه وتاريخه في ضوء النكبات المشابهة، لأجل استشراق لحظته المستقبلية، وفي إطار فهمٍ لدوره وحتمية مشاركته راح يستدعي صوت الشاعر القديم، الداعي إلى إنقاذ ما بقي من مدن الأمة، واستنهاض عزائم الرجال؛ لاسترداد وتحرير المدن والأراضي العربية المغتصبة، مستخدمًا استصراخ الشاعر الأندلسي القديم للأمراء المسلمين لتحرير الأرض وحماية العرض، وهكذا سارت قصيدة (مرثية للعمر الجميل) للشاعر «أحمد عبد المعطي حجازي» وكأنها (صدى) صوت الشاعر الأندلسي القديم؛ لتسير على خطاه، ولكن وفق معطيات جمالية مغايرة للنص الشعريّ القديم.

الكلمات المفتاحية: (الأندلس - مراثي الممالك والديار - الموروث الشعري - الصوت - الصدى)

Abstract

This study attempts to identify the dimensions of the past and the present by invoking the poetic heritage and reusing it in the light of modern changes, in particular recalling the poems of the poets of (lamentations of the homes and Andalusian kingdoms) that emerged with the fall of the Arab cities in Andalusia at the hands of the Franks, as the similarity became clear with the defeat of the sixty-seventh year, and the contemporary Arab poet found himself involuntarily retreating towards his heritage in the face of these new calamities, and re-reading his past and history in the light of similar calamities, in order to anticipate his future moment, and within the framework of his understanding of his role and the inevitability of his participation, he began to invoke the voice of the ancient poet calling for the salvation of what remains of the nation's cities, and for men's determination to recover and liberate the usurped Arab cities and lands, using the old Andalusian poet's cry to the Muslim princes to liberate the land and the honor, and thus the poem "Elegy for the Beautiful Age" by the poet "Ahmed Abdel Muti Hijazi" did as if it "echoes" the voice of the ancient Andalusian poet; to follow in his footsteps, but according to aesthetic data different from the ancient poetic text

Keywords: (Andalusia - lamentations of countries and homes- Tradition Poetry - Sound - Echo)

تنطلق هذه الدراسة من مركز محوريّ، قوامه في الإبداع الشعري: «أن الجديد لا ينفي القديم وإنما يقوم على علاقة متضافرة معه، هي في صميمها علاقة جدلية، ولكنها - في النهاية - تمثل تواصلاً لا انقطاعاً، واتصلاً لا انفصاماً» (فوزي، ٢٠٢٠، ص ١٤).

وقد عرف شعرنا الحديث مؤخراً «صورة من صور علاقة الشاعر بالتراث، لم يسبق له أن عرفها في تاريخه الطويل، وهذه الصورة هي ما يمكن أن نطلق عليها: توظيف التراث، بمعنى استخدام معطياته استخداماً فنياً إبداعياً، وتوظيفها رمزياً؛ لحمل الأبعاد المعاصرة للرؤية الشعرية للشاعر؛ بحيث يُسقط الشاعر على معطيات التراث معطيات تراثية - معاصرة، تعبّر عن أشد هموم الشاعر المعاصر خصوصية ومعاصرة، في الوقت الذي تحمل فيه كل عراقة التراث وكل أصالته، وبهذا تغدو عناصر التراث خيوطاً أصيلة من نسيج الرؤية الشعرية المعاصرة، وليست شيئاً مقحماً عليها أو مفروضاً عليها من الخارج» (زايد، ١٩٨٠، ص ٢٠٤).

وقد بدا واضحاً أن «الشعر الحديث قد اكتسب أبعاداً جديدة في استشرافه آفاقاً منفتحة، أتاحت رؤية ممتدة تتغور ثراء التجارب الفنية العالمية، وتحتزن في حدقتها مختلف صورها وأشكالها، ثم تمزج - عن وعي وتمرس - خبرتها الخاصة بتراثنا الشعري مع تلك الخبرات المستحدثة. وتحولت - تبعاً لظروف أخرى متعددة - لغة التعبير الشعري من وصف العالم المادي الخارجي إلى وصف عالم الشاعر الداخلي، وإلى التعبير عن شجنه النفسي، باستخدام لغة تعبيرية مكثفة لتلك المشاعر، بدلاً من الوصف المادي الذي يعتمد على اقتناص التشابهات والتماثلات» (عيد، أكتوبر ١٩٧٦م).

وحين تنبّه الشاعر العربيّ المعاصر إلى أهمية التفاعل مع موروثه الشعري القديم، وضرورة التشابك معه على نحوٍ ما؛ لمعرفة مواضع أقدامه تاريخياً وحضارياً، والوقوف على أسباب لحظته الحاضرة المتشابكة والمعقدة، فما الحاضر إلا محصلة التفاعل الجدليّ بين الماضي والحظة الراهنة، ومن خلال تشابكهما وتعاقدتهما؛ فإنه يمكنه التعرف على ملامح المستقبل المتوقعة، استخدم الشاعر المعاصر صوراً متعددة لعلاقته بالتراث «عبر بحثه الدائب عن أدوات ووسائل تعبيرية تتسع لاستيعاب أبعاد رؤيته المعاصرة بكل ما فيها من غنى وتشابك وتعقيد، وتستطيع أن تنقل هذه الرؤية إلى وجدان المتلقي بكل حرارتها وطزاجتها وصدقها» (زايد، ١٩٨٠، ص ٢٠٤)؛ حيث تمكّن من خلال بحثه الدائم والمستمر عن هويته ووجوده بتفاعله مع صور التراث معرفة أن وجوده وامتداده رهين بتجدد هذا التراث، وأن مشاكله وقضايا المعقدة والمتشابكة في لحظتها الراهنة إنما هي امتداد لمشاكله وقضايا القديمة، وبالأخص في إطار ما يحيق بعالمه العربيّ، وما واجهه هذا العالم من تحديات البقاء وانقطاع التجذّر، ومن الأخطار المحدقة بهويته، وبدا له هذا التراث كنزاً ثقافياً مليئاً بالدر والجواهر النفيسة التي لا يبخل ثمنها بمضي الوقت، فأقبل على تراثه يغترف منه ما يشاء «حيث وجد بين يديه تراثاً بالغ الغنى والتنوع، متعدد المصادر والموارد، ومن ثم فقد عكف على كنوز هذا التراث يستمدّ منها مصادره المتنوعة أدوات وعناصر ومعطيات يسمح بها غبار القرون ويفجر فيها طاقات الإيحاء والتعبير المتجدد» (زايد، ١٩٨٠، ص ٢٠٤).

وربما لا يختلف اثنان على أن هزيمة العام السابع والستين مثّلت للعالم العربيّ - وللمثقف من أبنائه على وجه الخصوص - أعنف الهزائم العسكرية المعاصرة، إذ ترتبت عليها متغيرات كثيرة، سياسية واجتماعية وجغرافية، ربما كان من أخطرها شأنًا ضياع كثير من المدن العربية التي اجتاحتها جيوش العدو الصهيونيّ واحتلتها، وهي: سيناء، وقطاع غزة، والضفة الغربية لنهر الأردن والجولان، و«مع الهزيمة بدأ طوفان الهجرة إلى التراث؛ بحثاً عن ملاذٍ جديدٍ من واقع فقد بعضنا الثقة فيه، واجتهاداً للعثور على إجابة شافية لكل أسئلة الحاضر، ودخل من الباب شعراء منهم من غاب في طياته، وعجز عن الرجوع، ومنهم من عاد برؤية جديدة» (سرور، ١٩٩١م، ص ١٣)، وقد اختار الشاعر المعاصر من ملابسات التاريخ ووقائعه، ومن الشخصيات ذات البعد التاريخيّ كذلك «ما يوافق طبيعة الأفكار والقضايا والهموم التي يريد أن ينقلها إلى المتلقي، ومن ثم فقد انعكست طبيعة المرحلة التاريخية والحضارية التي عاشتها أمتنا في الحقبة الأخيرة، وإحباط الكثير من أحلامها، وخيبة أملها في الكثير مما كانت تأمل فيه الخير، وسيطرة بعض القوى الجائرة على بعض مقدراتها، والهزائم المتكررة التي حاقت بها رغم عدالة قضيتها، (وقد انعكس كل ذلك على نوعية الشخصيات التاريخية التي استمدّها شاعرنا المعاصر» (زايد، ١٩٨٠، ص ١٢٠)، وانسحبت كذلك على الوقائع التاريخية الملازمة لهذه الشخصيات، بحكم التناسل **intersexuality** التاريخي للوقائع والأحداث، والتشابه الكبير بينها.

وإذا كان هناك تشابه بين ما ابتليت به الأمة الإسلامية في العصر الأندلسي، وتحديدًا في عصر الدول والإمارات، الذي سقط أثناءه عدد كبير من المدن الأندلسية بفعل ما قام به أعداء الأمة حتى زوال دولة الأندلس، وبين ما ابتليت به الأمة العربية - في العصر الحديث - من هزيمة قاسية نكراء على يد جيش العدو الصهيوني في العام السابع والستين من القرن الماضي، مما ترتب عليه كذلك سقوط عدد غير قليل من المدن العربية؛ فإن هذا التشابه دفع أكثر من شاعر عربيٍّ معاصر إلى قراءة تراثه الأندلسيٍّ؛ لتبين أسباب الانهيار والتمزق، ومزج بعض هؤلاء الشعراء بين تجربة سقوط المدن والديار الأندلسية المختلفة (بلنسية - مرسية - شاطبة - جيان - أشبيلية - قرطبة)، وسقوط المدن العربية عام ١٩٦٧م (سيناء - غزة - الضفة الغربية - الجولان - القدس الشرقية)، وأخذوا يتأملون دور بعض الحكام ورجالات السلطة وطوائف المثقفين؛ ليعرفوا مكمّن الخطأ الذي أدى للسقوط والانهيار، ولماذا لم يتم رَأب هذا الصدع في وقته، وبدؤوا يسألون التاريخ عمن هم مسؤولون عن الحفاظ على أراضي الأوطان لكنهم فَرطوا فيها، فتحولت الأرض العربية - عند بعض الشعراء - إلى سبية مغتصبة أو أسيرة يقتادها النخّاس، كما في قول الشاعر «أمل دنقل»:

(الأرضُ ما زالت، بأذنيها دمٌ من قرطها المنزوع،

قهقهة اللصوص تسوق هودجها.. وتتركها بلا زاد،

تشدّ أصابع العطش المميت على الرمال،

تضيق صرختها بمحمة الخيول) (دنقل، ٢٠١٢م، ص ٩٠).

الذي أدرك «أن ضياع الأرض يعود إلى تخاذل الحكّام العرب، وعدم استعدادهم للمواجهة المباشرة، وأن سلاحهم لا يوجهه إلى العدو بقدر ما يشهر في وجه المواطن العربي في الداخل. وأصبح على المواطن عبء تحرير الأرض المحتلة، وعبء تحرير نفسه من بطش السلطة الحاكمة، وأن يطالب بالحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية بنفس القدر الذي يطالب به بتحرير الأرض المحتلة» (فوزي، ١٩٩٥م، ص ١٢٣).

وقد تنبه الشعراء المعاصرون: «أحمد عبد المعطي حجازي»، و «محمود درويش» و «سعدى يوسف» و «عبد الوهاب البياتي» و «أدونيس» و «محمد عفيفي مطر» إلى الارتباط الوثيق بين سقوط المدن العربية، وسقوط مملكة غرناطة، وجاءت قصائدهم تعبيراً عن هذا الوجدان الممتلئ في قلب الأمة العربية، غير أن تجربة «حجازي» الذي بدا ممجّداً للقومية العربية والمشروع الناصريّ أول الأمر؛ ثم تنصل منهما بعد ذلك، اختطت لنفسها المسار الأعظم في موازاة مع تجربة سقوط المدن العربية في الأندلس، وزوال مملكة غرناطة، فقد كانت الأندلس عند هؤلاء الشعراء «تستقر في هذه المنطقة اللاشعورية ذاتها بوصفها الجنة العربية الضائعة، أو الفردوس الأرضي المفقود، وحين يتم استدعاء هذا المنفى، بوصفه حلماً ضائعاً، في منافي الشعراء، فإنه يحضر بأبعاده الفيزيقية والمجردة معاً في آن واحد» (قاسم، ١٩٩٨م، ص ٩)، وهو الأمر الذي جعل الشاعر أحمد عبد المعطي حجازي -على نحو خاص- يستدعي تجربة الأندلس ويضطرّ على أبعادها مأساته ومأساة جيله.

-٢-

أهداف البحث

تحاول هذه الدراسة الوقوف على أبعاد الماضي والحاضر من خلال قراءة نقدية لقصيدة الشاعر «أحمد عبد المعطي حجازي» المعنونة باسم (مرثية للعمر الجميل) من ديوانه الذي يحمل العنوان نفسه والصادر عام ١٩٧٢م؛ من خلال استحضار الموروث الشعريّ وإعادة توظيفه في ضوء المتغيرات العصرية، وأقصد بالتحديد ما اتفق مؤرخو الأدب العربي على تسميته بقصائد (مراثي الديار والممالك الأندلسية)، وهو شعر وُلد «بين الأحداث المتلاحقة، ومن الصراع المستمر بين الأحزاب المختلفة التي قامت على أنقاض الخلافة المنهارة، وبين الأندلسيين وغزاتهم من إفريقية، وبينهم وبين النصارى في شمال وطنهم» (مكي، ١٩٨٧م، ص ٢٠٤) وتمثّل في مجموعة من القصائد العربية التي اتسمت بالجزالة والقوة وحسن السبك وجودة الصياغة وبراعة التصوير، صاغها أصحابها من كبار الشعراء الأندلسيين داعين ومستصرخين بعض أمراء إفريقية ممن يدينون بالإسلام، طالبين منهم سرعة إرسال الجنود والمؤن

والعتاد العسكريّ لإنقاذ ما بقي من مدن الدولة الإسلامية في الأندلس، بعد أن تجرأت جحافل النصارى والإفرنج على بلدانهم، واستولت على كثير منها، ومن أشهر هذه القصائد قصائد الشعراء: ابن اللبّانة ت ٥٠٧هـ، وابن عبدون ت ٥٢٠هـ، وابن الأبار ت ٦٥٨هـ، وأبي البقاء الرنديّ ت ٦٨٤هـ.

وتبدو قصيدة (مرثية للعمر الجميل) للشاعر «أحمد عبد المعطي حجازي» كأنها (صدى) صوت الشاعر الأندلسي القديم؛ تسير على خطاه، ولكن وفق معطيات جمالية مغايرة للنص الشعريّ القديم، ولا تتخطى الدراسة قصائد الشاعر الأخرى؛ لأن هذه الظاهرة (ظاهرة التفاعل مع شعر مرثي المدن والممالك) لم تبرز واضحة مكتملة إلا في هذه القصيدة فحسب؛ فمع وقوع هزيمة العام السابع والستين في القرن الماضي، واستيلاء الدولة العبرية على عددٍ غير قليلٍ من مدن العالم العربي، بات التشابه واضحاً، بين سقوط المدن الأندلسية وسقوط المدن العربية؛ ووجد الشاعر المعاصر نفسه يرتدّ لا إرادياً نحو تراثه يحتمي به في مواجهة هذه النوائب، ويعيد قراءة ماضيه وتاريخه في ضوء نكبات العصر المشابهة، من أجل استشراف لحظته المستقبلية، وراح يستدعي صوت الشاعر القديم الداعي إلى استنقاذ ما بقي من مدن الأمة، واستنهاض عزائم الرجال لاسترداد وتحرير المدن والأراضي المغتصبة، مستخدماً استصراخ الشاعر الأندلسيّ القديم، الذي تجلّى في ندائاته المتكررة للأمرء العرب المسلمين، ولأمرء إفريقية على وجه الخصوص؛ لكن في إطار ما يشبه (صدى) هذا الصوت الأسيان ووفق معطيات جمالية مغايرة للنص الشعريّ القديم.

وقد رأت الباحثة أن أنسب عنوان للبحث هو: (مناوبة الصوت والصدى في مرثي المدن والديار بين شعراء الأندلس وأحمد عبد المعطي حجازي)، مع التطبيق على قصيدة (مرثية للعمر الجميل) بوصفها نموذجاً متكاملًا للتجربة الأندلسية؛ حيث يمثل الشاعر الأندلسيّ القديم (الصوت) والشاعر المعاصر ترجيع هذا الصوت أو صده، وقد شاع مصطلح (صوت الشاعر القديم) وبات قارئاً بفضل ما ساقه الدكتور «مصطفى ناصف» في كتابه (صوت الشاعر القديم) (١٩٨٨م)، وكأن هذا العنوان صدى لما عبّر عنه المتنبي في بيته الشهير:

وَدَعَّ كُلَّ صَوْتٍ غَيْرَ صَوْتِي فَإِنِّي أَنَا الطَّائِرُ المَحْكِيُّ وَالْآخِرُ الصَّدَى

فعبارة (باحثاً عن قرارة صوتٍ قديم) كانت لازمة قصيدة «حجازي» التي يتناولها البحث هنا بالتحليل والدراسة، وقد جعل منها الشاعر - في ختام قصيدته - مرتكزاً للاستنهاض والبعث من الرماد، كالعنقاء التي تتجدد من النار وتبتعث بعد احتراقها:

(هل تُرى أتذكر صوتي القديم،

فبيعني الله من تحت هذا الرماد،

أم أغيب كما غبت أنت،

وتسقط غرناطة في المحيط!)» (حجازي، ١٩٨٢، ص ٥٥٩).

الدراسات السابقة

احتفت دراسات لغوية وأدبية ونقدية كثيرة بشعر أحمد عبد المعطي حجازي، كما قامت حول شعره رسائل جامعية متعددة، لا يتسع المقام لحصرها، وقد قام الدكتور حسن طلب بجمع عدد غير قليل من هذه الدراسات والمقالات في الكتاب الذي أعده بعنوان (ملكة أحمد عبد المعطي حجازي الشعرية) (دراسات ومقالات حول تجربة الشاعر الرائد: تحرير وتقديم) ٢٠٠٦م، والصادر في القاهرة، عن مؤسسة الهيئة العامة للكتاب.

وفي ضوء استقراء الباحثة لما قدّم حول شعر «حجازي»، وفي حدود علمها المتواضع أنه لم تُفرد دراسة كاملة لتناول قصيدة (مرثية للعمر الجميل)، في ضوء ارتباطها بفكرة شعراء مرثي المدن والديار، صحيح إنه ربما وردت بضعة أسطر عنها في بحث عنوانه (التناس الديني في أشعار أحمد عبد المعطي حجازي للباحثين طيبة سيفي وكيري خسروي ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م)، وتم الاستشهاد بفقرات أخرى من القصيدة في غير عدد من الدراسات، منها دراسة «ياسين سرايعة» وعنوانها (تداولية الخطاب الشعري المعاصر - قراءة في عناصر السياق لدى الشاعر أحمد عبد المعطي حجازي) (تواصل، مارس ٢٠١٣م)، ومع أن الباحث يؤكد في مستهلّ

بحته بأن الدراسة مخصصة لتناول قصيدة «مرثية للعمر الجميل» فإن ذلك لم يكن صحيحًا، فقد اشتغلت الدراسة على كل قصائد الديوان، ولم تشغل قصيدة (مرثية للعمر الجميل) إلا جزءًا يسيرًا من هذا البحث، وهو الأمر الذي يجعل لدراستنا هذه السبق.

وتنحصر أهداف البحث في إطارين معرفيين: أولهما يختص بتتبع القيمة التعبيرية للشعر بوصفه فن العربية الأول، وأداة الدفاع الأولى للشعراء عن قضايا العصر، المستنهض لهم رجالات الأمة العربية ونحوهم، المدافع عن وجودها ووحدتها وهويتها وبقائها. والثاني: فكرة الامتداد والاتصال بين القديم والجديد، وكيف يوظف الشاعر جماليات نصه من أجل التعبير عن قضايا المجتمع العربي وهمومه وشواغله، مع تعدد هذه القضايا واختلافها من عصر إلى عصر.

أما عن المنهج الذي تخيرته الباحثة لمعالجة هذه الدراسة فهو منهج قائم على شقين أولهما: تاريخي - اجتماعي، حيث يتم البحث في نشأة الظاهرة وبيان أسبابها وتشكلها عبر المراحل التاريخية المختلفة، وطرق التوصل بها، والثاني: فني أو جمالي، يتتبع أثر التناص intersexuality أو التعالق النصي hypertextuality ونقصده به تداخل نص مع نص آخر أو نصوص تحاكبه، وتمثل صدى له وامتدادًا فكريًا وجماليًا لموضوعاته، متكئة في هذه المحاكاة أو هذا التداخل النصي من أجل تحقيق هدفها؛ مع توظيف جماليات القصيدة العربية المعاصرة، بمستوياتها التعبيرية والفنية المختلفة والمتنوعة.

وببقى أن تتوجه الباحثة بكل الشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي بجامعة الجوف، حيث «تم دعم هذا المشروع من قبل عمادة البحث العلمي - جامعة الجوف تحت مشروع بحثي رقم (04-0104) — (DSR- 2021)

-٣-

لن يتوقف البحث طويلاً أمام نصوص شعراء مراثي الديار والممالك الأندلسية الذين مثلوا الصوت الأول للشاعر الأندلسي القديم، و«كان رثاؤهم للممالك الزائلة أكثر روعة أحياناً من رثاء شعراء المشرق، فقد أشجاهم أن يروا ديارهم تسقط بلدًا إثر بلد في أيدي الغرباء من المكتسحين، فبكواها بكاء من يبكي على فراق وطن أحبه وفتن بجمال طبيعته ورخاء أيامه» (الركابي، ١٩٦٦م، ص ١١٤)، وقد كفانا ما تناوله النقاد ومؤرخو الأدب الأندلسي - قديمًا وحديثًا - لقصائدهم؛ وهو أكثر من أن يحصى ويُعدّ، ولقد أسماهم الدكتور «شوقي ضيف» بشعراء (الاستنفار والاستصراخ)، حيث لاحظ أن قصائدهم تلك باتت «تتكاثر في الأندلس منذ عصر أمراء الطوائف» (ضيف، ١٩٨٩م، ص ٣٧٨) بسبب انقسام «الأندلس الشاخنة في عصر الدولة الأموية إلى أندلسات ودول وإمارات كثيرة» (ضيف، ١٩٨٩م، ص ٣٧٨)؛ وأسماء آخرون (شعر النكبات الكبرى) (عبّاس، ١٩٩٧م، ص ١٤٢) وأظن أننا لن نضيف جديدًا إذا أعدنا تحليل هذه القصائد مرة أخرى؛ فليس من هدف البحث الإسهاب بالرصد والتحليل الفني لها إلا بما يخدم فكرة البحث المحورية؛ وهي تحولها من تجربة تمتد من الماضي إلى الحاضر، ويتحول معها صوت الشاعر القديم لصداه أو لرجع صوته في العصر الحديث؛ ونقصده به هنا الشاعر العربي المعاصر، من خلال مرور البحث سريعًا أمام الفكرة المحورية لهذه التجربة لتوضيح الأطر العامة لكيفية صياغتها شعريًا، والحدود الفنية والموضوعية التي أفاد منها الشاعر المعاصر، لإعادة استخدامها وتوظيفها بما يخدم قضايا المعاصرة.

ويمكن للبحث دمج المحاور التي تمثل صوت الشاعر الأندلسي القديم، وتوضّحه في نصوص شعراء مراثي المدن والممالك الأندلسيين، وبالأخص رائية «ابن اللبانة» ت ٥٠٧هـ، وسينية «ابن الأبار القضاعي» ت ٦٥٨هـ في رثاء بلنسية، ونونية «ابن الرندي» ت ٦٨٤هـ في رثاء معظم المدن الأندلسية التي سقطت في عصره، مثل قرطبة وجيان وشاطبة ومرسية وإشبيلية، في محورين أساسيين «حيث اتخذ الأدب المتعلق بهذا الغرض اتجاهين كبيرين (تتفرع منهما أمور كثيرة) هما:

- 1- الدعوة إلى الجهاد ومواصلة الكفاح.
- 2- بكاء ما ضاع من بلاد المسلمين (الداية، ١٩٨٦م، ص ٨٤-٨٥).

تبدأ قصيدة (مرثية للعمر الجميل) التي كُتبت وأُقيمت في المؤتمر الذي عقدته وزارة الإعلام العراقية بالموصل عام ١٩٧١م؛ احتفاء بالذكرى الألفية للشاعر حبيب بن أوس الطائي المعروف بـ (أبي تمام)، بعد مرور عام على رحيل القائد «جمال عبد الناصر» الذي وافته المنية في الثامن والعشرين من سبتمبر عام ١٩٧٠م، وتستخدم القصيدة تقنية القصيدة الدائرية Circular poem فتبدأ من حيث النهاية؛ وهو مشهد فاجعة موت البطل دون تحقيق حلم التوحد واسترداد المغتصب من الأراضي العربية، بعد رحلة طويلة جمعت بين الشاعر (المندمج في صوت الراوي الشعبي) أو (صوت عازف الربابة أو القيثارة راوي السيرة الشعبية) والبطل الراحل، الذي يموت، دون تحقق الحلم الوردّي، ويقف هذا الراوي على قبر البطل ليودّعه في لحظة الفراق الأخير منشداً: (هذه آخر الأرض) حيث (لم يبق إلا الفراق!) مبيّناً له أنه:

(سأسوى هنالك قبراً،

وأجعل شاهده مزقةً من لوائك،

ثم أقول سلاماً!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٤٦)

وقد احتوت القصيدة «إلى جانب رؤاها الفكرية الناضجة على مجموعة من القيم البنائية الجديدة، غامرت بها مع شكل القصيدة الحديثة ثم خرجت من المغامرة وقد بلورت جيل ومعاونة شاعر قطع مع جيله رحلة الحلم والأمنية، وساخت أقدامه في رمال الواقع، وحاول الخلاص من أحبولة الانسياق مع السراب، لكنه فوجئ بأن كل محاولة للتملص لا تزيده إلا اشتباكاً بجبال الشراك الخادعة، ثم صحا على الخواء والخديعة» (حافظ، ١٩٩٣م، ص ٣٦).

إن الملاحم العظيمة والبطولات الكبيرة والانتصارات وحلم التوحد في وجود أمة عربية تحفّق راياتها من المحيط إلى الخليج، والوعد باسترداد المغتصب من الأراضي العربية المحتلة، كل ذلك يتلاشى، ولا يتبقى سوى لحظات الوداع الأخيرة، ووضع إكليل من الزهور على قبر البطل المهزوم، ذلك أن:

(زمن الغزوات مضى، والرفاق

ذهبوا، ورجعنا يتامى

هل سوى زهرتين أضمهما فوق قبرك،

ثم أمزق عن قدميّ الوثائق) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٤٦-٥٤٧)

يتحرر الراوي (المتحقّي خلف قناع المغني الشعبي)، المنشد عازف الربابة في السير الشعبية، الذي يروي البطولات والأجناد، ويتغنى بها، من قيود ارتباطه بمن تصور أنه بطله المنتظر والمخلص الذي بمقدوره - وحده - توحيد الأمة العربية، وتحرير ما اغتصب من مدنها العربية، فينزع عنه قيده، ويبدلها بوردتين يستنبتهما على قبر البطل الراحل، ثم تبدأ لحظات استرجاعية **flash back** يتذكر فيها الراوي / المنشد الشعبي لقاءه الأول الذي جمعه ببطله، في ظلّ غيبة العدل، واجترار الهزيمة:

(ولقيتك. أنت الذي قلت لي:

عُدْ لغرناطة، وادعُ أهل الجزيرة أن يتبعوني،

وأحيّ العقيدة!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٤٧)

كان الظلم بالغا، والجور مستشرياً كالنار في الهشيم: (قلنا لك اصنع كما تشتهي، وأعد للمدينة لأولوة العدل، لأولوة المستحيل الفريدة)، وحين بدا أن الاستقرار لا يمكن أن يتحقق إلا بقيام مملكة العدل، ولأن العدل يبدو كالوعد المستحيل، ومع الوعد من جانب البطل باستتبابه، لم يكن على الراوي / المغني إلا أن يسير خلف هذا الحلم / اليأس، حلم استتباب العدل المستحيل:

(إنني قد تبعتك من أول الحلم،

من أول اليأسِ حتى نهايته،/ ووفيتُ الدما

ورحلتُ وراءك من مستحيل إلى مستحيل

لم أكنُ أشتهي أن أرى لون عينيك،

أو أن أميط اللثام) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٤٧)

وتبدأ رحلة الراوي/ المغني بحثًا عن مملكة يسود فيها العدل المستحيل، في الوقت الذي كانت تتساقط فيه المدن العربية الواحدة تلو الأخرى، إنه يتبع تاريخه، وكأنه يتبع دمه ودماء جدوده المنسكب على كل شبر من تلك الأرض، التي طالما نزل عليها العربي معاناته في بحثه الدائم عن الحق والعدالة:

(كنتُ أمشي وراء دمي

فأرى مدناً تتلألأ مثل البراعم،

حيث يغيم المدى ويضيع الصهيل

والحصون تساقط حولي،

وأصرخ في الناس: يوم بيوم!

وقرطبة الملتقى والعناق)

إن مسيل الدم لا يقود إلا للدم، فذلك أنه:

(هل يخدع الدم صاحبه،

هل تكون الدماء التي عشقتك حراماً!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٤٧-٥٤٨)

ويبدو التساؤل استنكارياً، لأنه لا توجد إجابة شافية! فالمشكلة تكمن في عدم معرفة مكن الخطأ. هل هو في حب هذه الملايين التي عشقت هذا البطل وانخدعت فيه فبالغت في توهم قدراته الحقيقية على تحقيق آمالها المتمثلة في إقامة العدل، وتحرير الأراضي العربية المحتلة، واسترداد الحقوق المغتصبة:

(من ترى يحمل الآن عبء الهزيمة فينا

المغني الذي طاف يبحث للحلم عن جسدٍ يرتديه

أم هو الملك المدّعي أن حلم المغني تجسّد فيه

هل خُدعتُ بملكك حتى حسبتُك صاحبي المنتظر

أم خدعتَ بأغنيتي،

وانتظرتَ الذي وعدتُك به ثم لم تنتصر

أم خُدنّا معاً بسرّاب الزمان الجميل؟! (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٤٩)

يجسد الراوي قمة المأساة في تلك السطور القليلة، ويختزلها في وجود خداع تمّ على نحوٍ ما، فهل كان هذا الخداع من جانب الراوي/ المنشد الشعبي بقدرات البطل الحقيقية؛ مما جعله يبدو في مكانة أكبر من حقيقته، أم أن البطل نفسه هو من انخدع بما كان يرويه الراوي/ المنشد الشعبي الذي كان يتحدث عن بطل مخلص حان أوان ظهوره، وكشفت عنه علامات الطالع مع تجلّي قدراته لنصرة الإسلام والمسلمين وكل العرب، فصّدق أن كل هذه الرواية تخصه وحده، وظنّ أنه البطل الحقيقي الذي اختصته السماء والعناية الإلهية بهذه المسؤولية الجسيمة، أم أن الخداع انصبّ على الطرفين معاً: الراوي/ المنشد الشعبي، والبطل المدّعي أن حلم المغني قد تحقق فيه، ويتجلّى الخطأ في براءة السؤال الذي يوجهه الراوي/ المنشد الشعبي ليبراً نفسه من الذنب الجسيم:

(لم أكن أتحدث عن ملك،

كنتُ أبحثُ عن رجل،

أخبرَ القلبُ أن قيامته أوشكتُ.

كيف أعرف أن الذي بايعته المدينة،

ليس الذي وعدتنا السماء؟! (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٢)

وتبدو الإجابة كأنما تبرأ الراوي/ المنشد الشعبي من جسامه ما اختاره؛ حين بايع هذا البطل على أنه مبعوث العناية السماوية، وراح يغني له، متغافلاً عن أخطائه الكبرى التي بدت واضحة وجسيمة:

(صاح بي صائح: لا تصدّق!

ولكنني كنت أضرب أوتارَ قيثاري،

باحثاً عن قرارة صوتٍ قديمٍ

لم أكن بالمصدّق، أو بالمكذّب،

كنتُ أغني، وكان الندامي

يملؤون السماء رضىً وابتساماً!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٠)

إن هناك من يهرع إليه ليحذره بأنه ليس على صواب في مظنته، وأنه مخطئ لا ريب، فليس عليه أن يصدّق لا حدسه، ولا ادعاءات البطل نفسه، فكلاهما محض وهم كبير، لكنه كان يمضي في حلمه، إذ لم يكن أمامه بديل آخر، فالتاريخ لا يحمل لنا إلا أنباء الهزائم، وقصص قطع رؤوس الملوك وتعليقها على باب زويلة، وحين يسأل البطل راويه: كيف نمضي بغير دليل ولا هداية لنقطع الطريق من القدس/ (الهزيمة) إلى القادسية/ (الانتصار العظيم)؟ فتكون إجابة الراوي/ المنشد الشعبي:

(قلتُ:

هاك المدينة تحتك،

فانظرُ وجوه سلاطينها الغابرين،

معلّقة فوق أبوابها، وأتق الله فينا) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥١)

إنه ينبهه في ضوء معطيات التاريخ التي لا تكذب، فإما انتصار عظيم، أو موت مهيب، وهو في كل حال منهما لن يبدأ الأمر إلا من إقامة العدل، الذي يمثل المطلب المشتبه الأساس لكل أبناء الأمة، ذلك أن أمن الوطن لن يتحقق إلا بأمن المواطن:

(كم عطشنا إلى زمن يأخذ القلب،

قلنا لك اصنع كما تشتهي،

وأعد للمدينة لؤلؤة العدل،

لؤلؤة المستحيل الفريده) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥١-٥٥٢)

وحين يعد البطل بتحقيق العدل، تكون أولى مفارقاته أن يُسجن الراوي/ المنشد الشعبي نفسه بأوامر من رجالات البطل، ليحبس في سجن القلعة الشهير حين يجهر بالقول الحق:

(كنت أحلم حينئذ،

كنت في قلعة من قلاع المدينة ملقى سجيناً

كنتُ أكتب مظلمة،

وأراقب موكبك الذهبي

فتأخذني نشوة، وأمزق مظلمتي،

ثم أكتب فيك قصيده) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥١)

وحين تشتدّ النوائب، يدرك بعض المخلصين أن مسيرة الراوي/ المنشد الشعبي تنزلق إلى خطأ كبير، وأنه ليس عليه أن يبايع بطله أو يناصره، غير أن الراوي الطامح إلى تحقيق العدل واستتباب الأمن واسترداد المقتصب كان ما يزال منغمساً في الحلم/ الوهم، غير قادر على فعل شيء آخر غير مبايعة البطل ومباركة أفعاله:

(صاح بي صائح لا تبايع!

ولكنني كنت أضرب أوتار قيثارتي،

باحثاً عن قرارة صوت قديم!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٢)

ويحاول الراوي/ المنشد الشعبي أن يقدم مبرراته لنا في مؤازرته لبطله، وتبدو كل هذه المبررات غير مقنعة، وكلها تنطلق من دوره المحدد والمنحصر في شيء واحد هو: مباركة البطل والبطولة على مر العصور:

(تتوارى عصوركم وأظل أغني لمن سوف يأتي،

فيتحدّ الكلّ فيه،

وترجع قرطبة وتجاوز الشفاعة) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٤-٥٥٥)

إن الهزيمة تقع بفضل غيبة العدل، وانعدام الأمان، وتتلاحق صور العدو وهو يحيط بالمدن العربية، ويدتس أراضيها، ويسبي نساءها، فيلتمس كل واحد من أبناء المدن النجاة والفرار، ويحلّ الرعب ويسيطر الاضطراب والفرع:

(وأهل المدينة غرقى يموتون تحت المجاعه

ويصيحون فوق المآذن

أن الحوانيت مغلقة،

وصلاة الجماعة

باطلة، والفرنجة قادمة،

فالنجاء النجاء!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٣)

وفي خضم هذه المأساة، تتعالى الأصوات الداعية إلى الفرار، والتماس النجاة:

(صاح بي صائح: انج أنت!

ولكنني كنت في دم قرطبة أتمزق،

عبر المخاض الألم

كنت أضرب أوتار قيثارتني،

باحثاً عن قرارة صوتٍ قديمٍ) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٥)

إنه يرفض الفرار، ويرفض الرحيل، متشبثاً بحلمه في الذود عن الوطن والعقيدة، ويبحث عن بطله الذي كان منوطاً به حماية المدن العربية، ليناشده أن يأتي ليدود عن الغالي والنفيس، وعن الجموع المذعورة، وتتداخل في أعماقه الأسئلة الحيرة التي لا تجد إجابة شافية، لكنه لا يجد بطله الذي غيبتة الهزيمة، فيقف على أطلال المدينة ليرثيها ويستنهض هم أهلها، ويستصرخ من بقي من الرجال، ولكن بلا جدوى، فالهزيمة قاسية وبالغة، وجنود الأعداء يحيطون بكل زوايا المدينة، وها هو الغبار يتصاعد للفضاء مع حمحات خيول الفرنجة/ الأعداء الصليبيين، وهم يحيطون بكل جوانب المدن العربية؛ ويغمر الغبار كل شيء يطوله في المدينة، متصاعداً للفضاء حتى إنه يعلو المآذن ويغطيها:

(ووقفتُ على شرفات المدينة أشهدها،

وهي تشحب بين يدي كطفل،

ويختلط الرهج المتصاعد حول مساجدها/ بالبكاء

وأنا العاشق المستحث قوافي من يوم أن ولدت،

واستدارت على جيدها وسوسات القلادة

تت فيها، وضاع دليلي) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٣-٥٥٤)

وتتعدد الأسئلة وتلح على مخيلة الراوي / المنشد، وتتكاثر وتتضارب في ذهنه عن مسؤولية هذه الهزيمة، ومن الذي تسبب فيها، ومن يتحمل أخطاءها، ومن الذي يدفع ثمنها، وهل يتوجب أن نستسلم أم نقاوم، وإذا كنا سنقاوم فبأي سلاح، ولأي جهة نولي وجوهنا، وتكثر التساؤلات بل إجابة شافية:

(يا ترى هل هو الموت؟)

هل هو ميلادها الحق؟

من يستطيع الشهادة). (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٤)

ولأن «تشابك المصائر في رحلة العمر جعل من الصعب أن تقذف في وجه واحدٍ بعبء الإدانة الثقيل، وبقتامتها الفادحة، فكلنا مشارك في الذنب وعلى أصابعنا جميعاً خيوط من دماء لن يستطيع أي منا معها أن يدّعي لنفسه حق الشهادة، فالشهادة براءة، وكلنا ينوء كاهله بعبء الجسد المستباح، وتبقى القضية بلا شاهد ولا دينونة» (حافظ، ١٩٩٣م، ص ٣٧).

ويؤكد الراوي/ المنشد الشعبي أنه (لم أكن شاهداً أبداً) والإجابة بسيطة للغاية، ذلك لأنه كما يقرّ بنفسه (إنني قاتل أو قتيلاً!)، فهو تجسد للسيرورة الزمنية، إنه الرمز الممتد من أول سيرة شعبية رصدت بطولات الأبطال الخوارق حتى وقتنا الراهن؛ مثل سيرة عنتره والوزير سالم وذات الهمة والظاهر بيبرس وأبي زيد سلامة وسيف بن ذي يزن، وغيرها من تلك السير التي صاغها الوجدان الجمعي، فكاتبها أو واضعها ليس راوياً شعبياً واحداً؛ بل هم رواة كثيرون على مر الأزمنة، كل يتلقاها في عصره، ويضيف أو يعدّل أو يغير أو يبدل وفق ما يرتضيه زمانه وما تتقبله الثقافة الشعبية في عصره، فهو ممتد العمر، خالد الذكر، ما بقي نص الملحمة متداولاً:

(متّ عشرين موتاً،

وأهلكت عشرين عمراً،

وآخيت روح الفصول) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٤)

إنه لا يولد ولا يتجسد إلا في زمن احتياج البطولة، وعند تكاثر الملّمات والنواب، ليشر بالبطل/المخلص، وينشد قصائده وملاحمه ممجداً البطل والبطولة، داعياً لرفع كلمة الله، والذود عن الهوية والعقيدة، وينتهي دوره حين يتحقق كل ذلك، فكل ما يشر به ويحلم بتحقيقه هو إقامة العدل، كما أنه ليس شاهداً على عصر بعينه، لأنه موجود في كل العصور وكل الأزمنة، في صور شتى ومتعددة، وهو لا يتحمل خطأ الهزيمة وحده لأنه بايع عن مظنة خاطئة من لا يستحق:

(صحت بي أنت..

هل كنت أنت الذي انتظرت المدينة،

هل كنت أنت؟! (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٥)

يطلّ هذا التساؤل المرير المليء بالوجع والدهشة، وكأنما يكرر الراوي ما سبق أن ابتدرنا به في أول القصيدة، وهو يوجه خطابه للبطل على قبره:

(هل يخدع الدّم صاحبه،

هل تكون الدماء التي عشقتك حراماً؟! (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٤٨)

وهو يؤكد أنه لم يكن يوماً شاهداً على الواقع، بل مجسداً له، وأنه قد يصيبه الظلم كما يصيب الناس، حين يطالب بإقامة العدل، ويكون جزاؤه إما أن يسجن أو يعذب أو الاثنين معاً:

(آه! لا تسألوني جوابًا،

أنا لم أكن شاهدًا أبدًا

إنني قاتلٌ أو قتيلٌ

وأنا طالبُ الدم،

طالبُ لؤلؤةٍ المستحيلِ) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٥-٥٥٦)

ولأنه ليس شاهدًا ولا مؤرخًا فإنه يتساءل عما جرى، وعن أسباب هذا السقوط، وهذه الهزيمة، ولماذا لم يتدخل ذوو الخبرة والنهي لمنعها، ومن كان صاحب تلك القرارات التاريخية التي أفضت بنا في النهاية لهذه الهزيمة المروعة، وأين كان المستشارون من أهل الحل والعقد والشورى وقتها:

(هل هو الوحي؟)

أم أنه الرأي يا سيدي والمكيده

هل أُمَرنا بأن نرفعَ السيفَ؟

أم نُعطيَ الحُدَّ؟

هل نغصب الملك؟ أم نتفرق في الصحراء؟! (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٧)

ولأن التساؤلات بلا إجابة، فكان على الراوي/ المنشد الشعبي أن يتوجه إلى مستقر البطل ليسأله عن خطط المستقبل، وكيف سيتم مواجهة كل تلك المصائب والنوائب:

(ولقيتك. أنت الذي قلت لي:

عُدْ لغرناطة، وادعُ أهل الجزيرة أن يتبعوني،

وأحيي العقيدة!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٧)

وحين تغيب الإجابة الشافية، يستلقي الراوي الشعبي فيدخل في منام جميل يرى نفسه فيه متوجهًا منطلقًا من قرطبة إلى مكة مستنجدًا بنبيينا العظيم، بعد أن يبيع قيثارته أو ربابته التي لم يعد لها أي قيمة، وذلك لأنه لم يعد هناك من يمكن التغني ببطولاته أو أمجاده على أوتارها، فلا شيء يذكر غير الحزن والهزائم المتوالية منذ سقوط قرطبة، في أيدي الفرنجة أعداء الأمة:

(كان بيتي بقرطبة

بعثُ قيثاري، ثم جزت المضيقُ

قاصدًا مكة، والطريقُ

رائعٌ ... كنت وحدي وكانت بلادي دليلي

وكان محمدٌ فوق المآذنِ يمسك طرفَ الهلالِ

وينير سيلي

ويوقف خيل الفرنجة

يمسخها شجراً أخضرًا في التلال!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٦)

ويتأكد الراوي/ المنشد الشعبي من أن ما داهمه لم يكن أكثر من حلم جميل، لكنه ما إن يطالع الواقع حتى يصيبه الحزن والغم أكثر، فبيته لم يكن بقرطبة، بل بغرناطة، ولأنه يمتلكه العوز والجوع؛ فإنه يبيع قيثارته بدراهم معدودة، فلم يعد لها في ظلّ هذا التأزم قيمة تذكر، ويغادر مرتحلاً لبلاد بلا اسم ولا هوية، مشرداً مثل آلاف المشردين، الباحثين عن الأمن والطعام، ولفرط ما كان عليه من التشرد، فإن أمثاله من طوائف المشردين التائهين يبايعونه قائدًا لهم ومثلاً أعلى:

(بيتي، كان بغرناطة،

بعث قيثارتي، واشترت طعاما

ورحلتُ إلى بلدٍ لست أدري اسمها،

جعتُ فيها

وانضمتُ لطائفة الفقراء بها،

واتخذتُ إماما) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٦-٥٥٧)

ولأن الانتظار يطول، وجيوش البطل لا تجيء، بل يأتي بدلاً عنها مزيد من جيوش أعداء الوطن؛ ليمارسوا القمع والإرهاب، والتهجير؛ فإن الراوي/ المنشد الشعبي يقرّ بخطئه وخطأ من بايعه، وأن كل ما قام به من تمجيد وبطولات كان محض ادعاءات وخيالات، فيخاطب بطله:

(لم تأتِ

بل جاء جيشُ الفرنجة

فاحتملونا إلى البحر نبكي على المُلْك.

لا، لست أبكي على المُلْك،

لكن على عمرٍ ضائعٍ لم يكن غيرٍ وهمٍ جميل!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٨)

ويقرر المنشد أن يسترد قيثارته مرة أخرى، ويصحّ خطأه، ويبحث عن البطل/ الحقّ وليس البطل المزعوم؛ ليغني له، ويستنشده، داعياً إياه لتصويب الأوضاع، وإحقاق الحق، وإقامة العدل، وإذا كانت الهزيمة قد حلت، فهذا شأن أمور الدنيا، ودوام الاستقرار أو السعادة من المحال (فلا يغترّ بطيب العيش إنساناً) كما يقول شاعر الأندلس «أبو البقاء الرندي»، ويقرّ المنشد أيضاً، أن يودّع أميره وبطله بعد أن عجز هذا البطل عن إقامة العدل واسترداد المغتصب، وأهلك دون ذلك، ولا يجد الراوي مفرّاً من أن يودّعه، فيتسلل حاملاً جثة ملكه كما يحمل الأب طفله، فمن وجهة نظره لا يحقّ لتاريخهما معاً أن يطويه الزمان، وتغلق عليه صفحات الأسي والندم:

(تلك غرناطة سقطت!)

ورأيتك تسقط دون جراح،

كما يسقط النجم دون احتراق!

فحملتك كالطفل بين يدي وهزلت،

أكرم أيامنا أن تدوس عليها الخيول

وتسللت عبر المدينة حتى وصلت إلى البحر،

كهلاً يسير بجثة صاحبه،

في ختام السباق!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٤٨)

لقد سقطت المملكة، وحلت الكوارث، ومات البطل الذي كان عليه عبء تحرير المعتصب من مدن الوطن، ولا يجد الراوي بدءاً من وداع بطله، والمضيّ قدماً لاسترداد قيثارته، فلم يكن الخطأ يوماً فيها، بل كان الخطأ في عدم معرفة الراوي/ المنشد أن من بايعه لم يكن مبعوث السماء لنجدة الأوطان، بل كان مجرد رجل ظنّ أنه هذا المبعوث، ومجده الأناشيد والأغاني، فسقط في شرك هذا الادعاء، فيودّعه ويرثيه ويرثي أيامه بحلوها ومرها:

(فوداعاً هنا يا أميري!

آن لي أن أعود لقيثارتي،

وأواصل ملحمتي وعبوري

تلك غرناطة تختفي

ويلفّ الضباب مآذها

وتغطي المياه سفائنها

وتعود إلى قبرك الملكي بها،

وأعود إلى قدرتي ومصيري) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٨-٥٥٩)

وتنتهي القصيدة بتساؤل وجودي لا يعلم إجابته إلا الله وحده، فيفصح الراوي/ المنشد الشعبي عن حقيقته، وعمّا آل إليه حاله، وكيف تتنازع قوتان، أولاهما تُلقِي به إلى حاضره المروّع، والأخرى تنزع به إلى ماضيه، ما بين البطولات العظيمة، والهزائم الكبرى، وبينهما تتأرجح هذه المعادلة الصعبة، ما بين البقاء في الواقع أو استرداد ماضي الفتوحات العربية:

(من ترى يعلم الآن في أي أرض أموت؟)

وفي أي أرض يكون نشوري؟

إنني ضائع في البلاد

ضائع بين تاريخي المستحيل،

وتاريخي المستعاد

حامل في دمي نكبي

حامل خطأي وسقوطي) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٩)

ويطلّ الراوي/ المنشد الشعبي في سؤاله الأخير مخاطبًا بطله الذي غيَّبه الموت دون تحقيق الهدف الأسمى، وهل يوسع هذا الراوي تذكر صوت الشاعر القديم الداعي إلى الجهاد وتحرير المغتصب من الأراضي التي استلبها الفرنجة، ومبايعة أمير بطل حقيقيّ يفقد الحرب الكبرى، ويسترد ما استلب من بلداننا العربية، أم تنطفئ جذوة العرب، وتحمد النخوة، فلا نلقى إلا الظلام الدامس، والسقوط في مهوى النسيان:

(هل ترى أتذكّر صوتي القديم،

فبيعني الله من تحت هذا الرماد

أم أغيب كما غبت أنت،

وتسقط غرناطة في المحيط!) (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٥٥٩)

إنه استفهام ملئ بالمرارة وملئ أيضًا بالحزن؛ لأن المستقبل المرهون بإجابة السؤال يبدو غائمًا غير واضح، ويفتح السؤال هنا «النص على الاحتمالات، لكنه يتضمن في الوقت نفسه إجابة نقيضة، تتمثل في أن الشاعر، مغني الجماعة ومنشد حلمها القومي، يدرك أن أندلس الحلم قد سقطت في المحيط، أما أمل العودة للغناء الذي ظهر في صورة بحث «عن قرارة صوتٍ قديم» ليربط بين سياقين تفصل بينهما لحظة الكشف، فإنه يصبح هنا غوصًا في الذاكرة. لكن استدعاء الصوت القديم ليس هو الصوت نفسه، وإنما هو أشبه ما يكون بالصدى، أو أضغاث الأحلام، لذلك تُنتفى معجزة البعث والقيامة والغناء من جديد» (عثمان، ١٩٩٨م، ص ٢١-٢٢).

إن صرخة الشاعر العربي المعاصر هنا تبدو أشبه بترجيع صوتٍ قديمٍ أو كأنما هي بالفعل صدى صوت الشاعر الأندلسي أبي البقاء الرندي وهو يستصرخ باكياً:

(ألا نفوس أبياتٍ لها هممٌ أما على الدهر أنصارٌ وأعوانُ

يا من لدلة قومٍ بعد عزِّهم أحال حالهم كفرٌ وطغيانُ

بالأمس كانوا ملوكًا في منازلهم واليوم هم في بلاد الكفر عبداً

لمثل هذا يذوب القلب من كمدٍ إن كان في القلب إسلامٌ وإيمانُ)

تتوازى التجربتان القديمة والحديثة، ويمتزج السقوط القديم وتفكك أجزاء الممالك الأندلسية بالسقوط الحديث المدوّي مع وقوع هزيمة العام السابع والستين، وتهاوي المدن العربية، مما يقود إلى انهيار المشروع الناصري، وتلاشي الحلم بأمة عربية واحدة من المحيط إلى الخليج، فيشتدّ الألم وتزايد المعاناة، ويصبح الفراق حتمية ويسيطر على الجميع ترقب ما هو آت.

كي يتم تتبع عودة الصوت في التراث الشعري الأندلسي إلى تجربة الشاعر المعاصر؛ فإنه يلزم التوقف أمام مستويات التحول الرئيسية التي توضح طبيعة الاستخدام والتوظيف لهذه الفكرة المحورية أو هذه التيمة (الموضوعة) theme، ومنها الأسطورة، إذ جاء في أسطورة (إيخو/ إيكو Echo) أو الصدى اليونانية أن (إيخو) كانت حورية جبل فاتنة، تتمتع بحديث حلو جذاب، شغفت بها وبحديثها العذب (هيرا) زوجة (زيوس)، وفي اليوم ذاته تبين لـ (هيرا) أن (إيخو) تعتمد بحديثها الطلي أن تؤخرها عن ملاحقة (زيوس) الذي كان يقضي متعته بمعاينة الحوريات الأخريات، فغضبت (هيرا) وعاقبت (إيخو) بأن سلبتها جمال الحديث، وحكمت عليها أن تردد ثلاث كلمات فقط من أي صوت تسمعه، وهكذا أصبحت (إيخو) تعيش وحيدة داخل سنديانة؛ لا تفعل أكثر من أن تردد ما تسمعه مع الرياح، ومن هنا جاءت تسمية (الصدى) (شعراوي، ١٩٨٢م، ص ١٤٣-١٥٠).

ويرى الدكتور «جابر عصفور» أن «غياب الاستدعاء الصوتي لإيقاعات التراث قرين حضور الآخر، وحضور هذا الاستدعاء الصوتي قرين غياب الآخر، (من علاقات الحضور) [فإن] هذا الاستدعاء يمثل نوعاً من الاستعادة النغمية لفردوس الأب المفقود، ويؤسس المستوى الثاني من مستويات التناسل التراثي. هذا المستوى يؤكد سذاجة النظرة التي يمكن أن تحصر شعر أحمد حجازي في «الإنشاد» أو «الشفاهية»، فلا الشفاهية عنصر تأسيس في شعر حجازي، بالمعنى المحدد لها، ولا الإنشاد عنصر له حضوره المطلق، بل هذا الحضور الوظيفي الذي يجعل الاستدعاء الصوتي ملمحاً إنشادياً أساسياً في قصائد العودة إلى الرحم، وذلك بمعنى يتواشج مع السياق الدلالي، لما سبق أن قرأناه عن المغني الذي كان يضرب أوتار قيثارته - في مريثة العمر الجميل: باحثاً عن قرارة صوت قديم» (طلب، ٢٠٠٦م، ص ١٧٩-١٨٠).

وإذا حاولت الباحثة أن تطبق فكرة ترديد الصدى هنا؛ وأن تحققها في فضاء القصيدة، فإنه يمكن تمثل الأمر من خلال الوقوف أمام ظاهرتين تمثلان بالتحديد فكرة التكرار أو الترجيع أو الصدى وهما:

١- ظاهرة التكرار: يعرفه «ابن الأثير» بأنه «دلالة اللفظ على المعنى مردداً، وربما اشتبه على أكثر الناس بالإطناب مرة وبالتطويل أخرى» (ابن الأثير، ١٩٦٠م، ص ٣)، ويخلط بعض البلاغيين بين (التكرار) و(التكرير)، و «التكرير» عند ابن الأثير ينقسم قسمين: «أحدهما يوجد في اللفظ والمعنى، والآخر: يوجد في المعنى دون اللفظ. فأما الذي يوجد في اللفظ والمعنى فكقولك لمن تستدعيه «أسرع أسرع»، ومنه قول أبي الطيب المتنبي:

(ولم أرَ مثلَ جيراني ومثلي لمثلي عند مثلهم مُقامٌ)

وأما الذي يوجد في المعنى دون اللفظ فكقولك: «أطعني ولا تعصني». فإن الأمر بالطاعة نهي عن المعصية» (ابن الأثير، ١٩٦٠م، ص ٣).

وهناك مستويات عدة للتكرار بوصفه بنية أسلوبية لغوية تتنوع ما بين تكرار الفونيمات phonemes (أصغر الوحدات الصوتية)، أو تكرار الكلمة، أو تكرار العبارة أو الجملة، كما يرى بعض الباحثين أن هناك مستويات أخرى للتكرار غير ما ذكرناه، مثل تكرار التداعي، وتكرار اللازمة، وتكرار المجاورة (بن سعيد، سبتمبر ٢٠١٩م)، وستقف الباحثة أمام بعض النماذج لكل مستوى من هذه التنوعات التكرارية كاشفة دورها في إعادة تشكيل النص الشعري، وفهم أبعادها الدلالية والجمالية.

3- ظاهرة التعالق النصي: ويعدّ التعالق النصي امتداداً أو مقابلاً لمصطلح hyper textuality، «وإن هذا النوع يتميز عن غيره من أنواع التفاعل النصي، بسبب العلاقة التي تقوم بين نصين متكاملين، أولهما سابق (Hypertexte) والثاني لاحق (Hypertexte)، وإن النص اللاحق «يكتب» النص السابق بـ «طريقة جديدة» (يقطين، ١٩٩٢، ص ٦). وهنا يمكن أن «يشكل» «تعالق المبدع - أخذاً أو تحويلاً - مع نصوص أخرى نظرية كانت أو شعرية، سابقة عليه، أو متزامنة معه، أحد العناصر التي تسهم في بناء النص، وإنتاج دلالاته، وينضوي تحت هذه الوسيلة التعبيرية الثرية، أساليب فنية، منها الاقتباس، والتضمين، والتلميح، والتناص» (جدوع، ٢٠١٧م، ١٣١). وستقف الباحثة كذلك أمام نموذج واحد أو نموذجين لكل مستوى من أبعاد التعالق النصي كاشفة دوره في إعادة تشكيل النص الشعري، وفهم أبعادها الدلالية والجمالية.

أ- تكرار الفونيمات: الفونيم phoneme هو أصغر وحدة صوتية، ويمثل تكرار الفونيمات تنوعاً واطراداً وتعددًا للصوت، وتتجلى وظيفته في بنى الإيقاع وتعدد نظام القافية، حيث «يكشف تكرار الفونيمات جماليات انكسارات القافية وتنوعها المطرد» (بن سعيد، سبتمبر ٢٠١٩م).

وعادةً يؤدي تكرار الفونيم دوره في بنية القافية، أو بالتحديد في الروي، وإن نظرة للمقطع الأول من القصيدة لتكشف عن الدور الكبير الذي يشكله صوت (الفونيم) في بناء فضاء النص الشعري، إذ يتشكل المقطع الأول من القصيدة في إطار تعانق يتم بين مستويين من الفونيمات يمثل كل واحد منهما قافية، الأولى قافية القاف المقيّدة المسبوقة بمدّ (ألف) وتبرز في الكلمات: (الفراق - الرفاق - الوثائق - العناق - احتراق - السباق) وتكرار صوت الفونيم هنا (آق) يجعل الوحشة والخراب والموت والفرع والوحدة تحيّم على النص، ويتحقق ذلك من تكرار فونيم (آق - آق - آق... إلخ) وهو صدى الصوت المميز لنعيق الغراب (المسكوت عنه) حيث تشير فاتحة القصيدة إلى موت البطل ودفنه في قبره، وسط صحراء متزامية الأطراف، بعد معركة وصراع حامي الوطيس، وحلم كبير لم يُفصّل إلا لليأس، ويصبح صوت نعيق الغراب خلفية اللوحة التي ترمز للموت والخراب والهزيمة:

(هذه آخر الأرض! / لم يبقَ إلا الفراق! / سأسوي هنا لك قبرًا، / وأجعل شاهده مرقّة من لوائك، / ثم أقول: سلامًا! / زمن الغزوات مضى، والرفاق ذهبوا، ورجعنا يتامى / هل سوى زهرتين أضمهما فوق قبرك، / ثم أمزّق عن قدمي الوثائق).

ومن هنا يتحقق التناسب بين الفونيم العاكس في تكراره لصوت الغراب المعبر عن الموت والخراب والغربة، من خلال تكرار قافية القاف المفتوح ما قبلها (الفراق - الرفاق - الوثائق) وبنية القصيدة التي تتشكل مفرداتها من مجموع هذه المعاني والصور والأخيلة.

أما الثانية فهي قافية الميم الممتدة أو المطلقة (ما)، وهي تتعانق مع فونيم صوت الغراب؛ لتعبر في تجلياتها وتكرارها عن طول الرحلة (رحلة ما بعد موت البطل) وامتداد الفراغ، (سلاما - يتامى) ومن خلال الازدواجية بين القافيتين أو الفونيمين تظهر لوحة تحمل الغربة والمعاناة والخراب والموت، ويمثل امتدادها فضاء الرحلة المقبلة عقب وفاة البطل وتكفينه، وكأنها فراغ ممتد مجهول وسفر بلا نهاية.

وقد يتعدد تكرار الحرف أو الفونيم، وتتباين صوره، فمنه ما يتمثل في تكرار حروف المعاني، ومنه ما يتمثل في تكرار حروف المباني، ومنه ما يتمثل في تكرار الصوائت، وما يكون في تكرار الصوامت.

ب- تكرار الكلمة: يمثل تكرار الكلمة الإطار الأشمل للتكرار، وهو النمط الأكثر استخدامًا وشيوعًا له؛ ويمكن للصوت والجرس الرنان للكلمة المكررة أن يؤدي دورًا في تشكيل الصورة الشعرية وتوجيهها نحو بُعد بعينه من الأبعاد الفنية.

يكرر الشاعر في بدايات قصيدته كلمة (أول) مرتبطة بدلتى: الحلم أو اليأس: (من أول الحلم / من أول اليأس حتى نهايته / ووفيت الذماما). وتشير كلمة (أول) هنا إلى الباكورة، باكورة الحلم أو باكورة اليأس، ويؤكد الشاعر المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي على أنه كان من أوائل المحتفين بالبطل القائد، وأنه كان في طليعة مبايعيه، ومن وقفوا على جواره.

كما يأتي تكرار كلمة (مستحيل): (من مستحيل إلى مستحيل) لتشهد تحولات التبعية لتجربة البطل، من انتصارات عظيمة إلى إخفاقات مريعة، وكلاهما يبدو مستحيلًا في نظر الراوي، غير أن بنية التكرار تعلو حين يرتبط الفعل بالسقوط والتداعي، فتتكرر مشتقات كلمة السقوط ثلاث مرات متتالية: (تلك غرناطة سقطت / وأريتك تسقط دون جراح / كما يسقط النجم دون احتراق)، ويعكس تكرار الكلمة هنا سرعة السقوط وقوته وتعدد مجالاته.

وقد نشهد تحولات أعمق في بنية مواقع التكرار، حيث يتداخل المغني وحلمه مع حلم البطل القائد في آن واحد: (المغني الذي طاف يبحث للحلم عن جسد يرتديه / أم هو الملك المدعي أن حلم المغني تجسد فيه)، ولأنه يبدو أن هناك خللاً في الأمر، تأتي كلمة (خدعة) مكررة ثلاث مرات متتالية: (هل خدعتُ بملكك حتى حسبتك صاحبي المنتظر؟ / أم خدعتُ بأغنيتي وانتظرت الذي وعدتُك به ثم لم تنتصر؟ / أم خدعنا معًا بسراب الزمان الجميل؟)

تتعدد مستويات السقوط وتكثر أشكال الخديعة، وهو ما يقود إلى النهاية المأسوية الفاجعة، التي تكتمل أعمق صورها وتتجلى في انسحاب البطل عن المشهد السياسي والدينيّ تمامًا، إذ يلقي حتفه، تاركًا إرثًا ثقيلاً وحماًلاً بغيضاً، لعل أكثر ما يعبر عنه هو المثل الشعبيّ المصري القائل: (موت وخراب ديار!).

إن التساؤل المرّ الذي يطرحه الشاعر المتخفّي خلف قناع الراوي الشعبيّ لتبرير انقياده وتبعيته المطلقة للبطل الزعيم يبدو منطقيّاً: (كيف أعرف أن الذي بايعته المدينة/ ليس الذي وعدتنا السماء؟)، ولأنه ليس بوسع أحد أن يعرف فيأتي الجواب من خلال بنية التكرار لكلمة السماء التي تعني في دلالتها الأولى مبعوث العناية الإلهية أو المخلص، والثانية التي تعني الفراغ اللانهائي ف (السماء خلاء)، والخلاء هنا بمعنى: الخواء، بما يعكسه الخواء من دلالات عدم الوضوح وطول الفراغ وانعدام الرؤية.

ويوظف الشاعر مشهد التخبط عند وقوع الهزيمة/ الكارثة؛ فيعبّر عنه باختلاط الأصوات وتداخلها، مستخدماً بنية التكرار لكلمات (صاح- صائح- صحت) وكلها اشتقاقات الصياح: أي الصوت المرتفع: (صاح بي صائح- صحت أنت).

ج- تكرار العبارة: ثمة عبارة مفصلية تتكرر في القصيدة، وتكتسب مع كل مرة بعداً جديداً ونموّاً متزايداً، إنها إقرار بأن الشاعر المتخفّي خلف قناع الراوي الشعبيّ لا يصلح أن يكون شاهداً لعصر بعينه؛ لأنه ببساطة محض رمز، ولذلك فهو شاهد على كل عصور القهر والهزيمة في جميع مراحل التداعي العربيّ، إنه ضمير الأمة ويقظتها المتوزع على طريقتي الصراع ما بين القاتل والقتيل والمطالب بتحقيق العدل الاجتماعي (لم أكن شاهداً أبداً/ إنني قاتل أو قتيل/ وأنا طالب العدل/ طالب لؤلؤة المستحيل)، إنه تأكيد على حيادية السارد، فهو ليس شاهداً يمكن أن يعوّل على رؤيته، وليس علينا أن نحاسبه على ما يرى، لأنه ليس شاهداً بالمرّة، بل هو رمز للحياد والموضوعية، وتأتي كلمة (أبداً) للنفي المطلق، وهو في كل الأزمنة والعصور المطالب بإقرار الأمان والسكينة، وتحقيق العدل، وبالأخص (العدل الاجتماعي)، وتمثل هذه اللازمة امتداداً لتجربة الشاعر أحمد حجازي، التي عزف على أوتارها أكثر من مرة في قصائد سابقة له، ربما من أهمها قصيدة (الشاعر والبطل) حيث يصرّح عن مكنون حبه لهذا البطل وسيره خلفه:

أخاف أن يكون حي لك خوفاً

عالقاً بي من قرون غابرات

فمّر رئيس الجند أن يخفض سيفه الصقيل (حجازي، ١٩٨٢م، ص ٤٨٢).

إنه البحث عن العدل الذي لم يتحقق على مدى قرون طويلة، عانى فيها الناس من الظلم والطغيان، بسبب سيف السلطان، والراوي هنا يمثّل صوت الشاعر العاشق القديم المغنيّ لمحبوبته (بلاده) وللفجر القادم الوليد: (وأنا العاشق المستحث قوائٍ من يوم أن ولدت/ واستدارت على جيدها وسوسات القلادة)، وحين تأتي لحظة المخاض فإن الجموع تضطرب، وكذلك يلتبس الأمر على الراوي نفسه، فيحتاج للدليل الذي بوسعه أن يعبر به إلى بر السلامة: (تحت فيها وضاع دليلي/ يا ترى هل هو الموت؟/ هل هو ميلادها الحق/ من يستطيع الشهادة؟)، ولأن الراوي لا يصلح أن يكون شاهداً يأتي الجواب سريعاً: (أنا لا)، ذلك أنه (لم أكن شاهداً أبداً/ إنني قاتل أو قتيل)، وحين يبدو للراوي أنه عثر على الدليل الذي سيأخذ بيده لبر الأمان، يتساءل باستنكارٍ مكرراً استخدام ضمير المخاطب (أنت) ثلاث مرات: (صحت بي أنت.. هل كنت أنت الذي انتظرته المدينة/ هل كنت أنت؟)، ويأتي الرد حاملاً صيغة العبارة المكررة: (أنا لم أكن شاهداً أبداً/ إنني قاتل أو قتيل/ وأنا طالب الدم/ طالب لؤلؤة المستحيل)، فهو صاحب القصاص من كل الذين اجتروا العدل ومارسوا البطش والقهر على مدار كل العصور والأزمنة، وهو طالب تحقيق العدل (لؤلؤة المستحيل الفريدة)، التي في تقلدها السكينة واستقرار الأمن.

د- تكرار اللازمة: ثمة لازمة تتكرر باتساع فضاءات القصيدة، وهي مع كل استخدام لها تأخذ بعداً فكرياً أكبر، أو مستوى أعلى من التفاعل، حيث تبدأ القصيدة من نقطة ارتكازية يقرها الشاعر المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي وهي أنه (صاح بي صائح: لا تصدّق!) ولكنني كنت أضرب أوتار قيثاري/ باحثاً عن قرارة صوت قديم)، إن ثمة من يهتف بالشاعر المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي، لعله ضميره، مطالباً إياه بألا يصدّق كل ما يقال له، فليس بطله مخلص السماء، وليس مبعوث العناية الإلهية، وهو مجترح للعدل والعدالة، وهو نفسه يقرّ بذلك من منطلق معاناته الشخصية وما لاقاه من سجن وأذى لمجرد أنه أبدى رأياً ما، مع أنه في زمرة مريدي البطل القائد: (كنت في قلعة من قلاع المدينة ملقى سجيناً/ كنت أكتب مظلمة،/ وأراقب موكبك الذهبي/ فتأخذني نشوة، وأمزق مظمتي،/ ثم أكتب فيك قصيده)؛ وبرغم كل هذا الحب فإنه لا يسلم من أذى السلطان، إنه لا يصدق ما يقال له رغم وضوح الحقائق، لأنه متعطش لحلم تحقيق العدل، ولم يكن ليعنيه أي شيء آخر دون ذلك، فهو مجرد راوٍ للتاريخ، وضميره يقط (لم أكن بالمصدق، أو بالمكذب،/ كنت أغني، وكان الندامي/ يملؤون السماء رضى وابتساماً!)، إن وظيفته هي الإشادة من خلال (الغناء والتغني) بالبطولات والانتصارات والأجناد القادمة التي يمكن أن تتحقق بفعل التوحد العربي من المحيط للخليج، لكن يبدو أن هذه الأفعال كانت تخفي تحتها وجهاً آخر قبيحاً للتسلط والاستبداد، وإن الهاتف بالراوي ليطالبه بالانتباه لخطواته وألا ينقاد في مبايعة قد لا تكون الصواب (صاح بي صائح: لا تباع!) ولكنه يمضي في مبايعته إيماناً منه بدوره في استكمال ما بدأه الشاعر القديم بالدعوة إلى الوحدة وتحرير المغتصب (ولكنني كنت أضرب أوتار قيثاري/ باحثاً عن قرارة صوت قديم)، إنه مجرد صدى لصوت هذا الشاعر الذي انطلقت عقيرته من الأندلس، وما زال الصوت يتردد في فضاءات الأمة العربية حتى لحظتنا الراهنة؛ دون أن يجد البطل الحقيقي الذي بوسعه أن يستجيب لهذا الصوت أو يلبي نداءه، فيقوم بلم شمل الأمة، واسترداد المغتصب من أراضيها حتى يتحقق الحلم ووقتها ربما (ترجع قرطبة وتجاوز الشفاعة).

وتزايد النوايب، وتلوح الهزيمة ساطعة في الأفق القريب، ويتساقط الرجال، وتنحسر البطولة، ويتم احتلال مزيد من الأراضي العربية وتصبح تحت سيطرة أعداء المسلمين، وهنا يتعالى صوت المستصرخ بالراوي داعياً إياه للانتباه ولكف عن كل شيء والنجاة بنفسه؛ حيث صار الموت محتماً واقعاً: (صاح بي صائح: انج أنت!) وسبل النجاة بعيدة، والحلم يضيع في لحظة الانهيار العظيم، لحظة المخاض الذي ربما ينتج عنه ميلاد جديد، وبطل حقيقي لا يدّعي البطولة (ولكنني كنت في دم قرطبة أتمرق/ عبر المخاض الأليم/ كنت أضرب أوتار قيثاري،/ باحثاً عن قرارة صوت قديم)، غير أن النهاية تلوح في الأفق فيناجي الشاعر المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي نفسه، متسائلاً عما إذا كان صدى الصوت الممتد من زمن الشاعر القديم سيبقى، أم تضع نداءاته المستصرخة بين ذرات غبار الريح المتعالي وصهيل الأحصنة المنكسرة: (هل ترى أتذكّر صوتي القديم،/ فيبعثني الله من تحت هذا الرماد/ أم أغيب كما غبت أنت،/ وتسقط غرناطة في المحيط!)، وهو تساؤل مليء بالمرارة والجزع وعدم الثقة في المستقبل القريب.

إن مفردة الصوت القديم (باحثاً عن قرارة صوت قديم- هل ترى أتذكّر صوتي القديم) تظل لها الهيمنة والغلبة بفضل تعدد تكرارها في فضاء القصيدة، وما القصيدة إلا عود على بدء، انكسار يقود إلى استنجد واستصرخ، وانكسار وهزيمة أشد لا يقودان إلا لمزيد من التباكي والاستصرخ، ويبقى الصوت معلّقاً في انتظار أن يسمعه البطل المحرّر، خليفة صلاح الدين، لكيلا تسقط قرطبة مرة أخرى، ونسقط جميعنا في دائرة النسيان والزوال.

ثانياً- ظاهرة التعالق النصّي hypertextuality: يتفق معظم نقاد الأدب على أنه «يشكل تعالق المبدع - أخذاً وتحويلاً- مع نصوص أخرى نثرية كانت أو شعرية، سابقة عليه، أو متزامنة معه، أحد العناصر التي تسهم في بناء النص، وإنتاج دلالاته، وينضوي تحت هذه الوسيلة التعبيرية الثرية، أساليب فنية، منها: الاقتباس، والتضمين، والتلميح، والتناص» (جدوع، ٢٠١٧، ص ١٣١)، ومن الملاحظ أن شعراء القصيدة الحديثة تعاملوا «مع الاقتباس أو التضمين بمفهومه الواسع، واختلفت نظرهم إليه اختلافاً واضحاً عن نظرة شعراء القصيدة التقليدية من الإحيائيين؛ إذ أصبح يعني لدى الشاعر المعاصر تقنية فنية، ووسيلة تعبيرية تسهم - مع بقية الوسائل والدوال - في بناء النص الشعري، وإنتاج دلالاته» (جدوع، ٢٠١٧، ص ١٣٧).

ويمكن تناول صور التعالق النصّي في القصيدة على النحو التالي:

١- تناص الحالة: لعله من الطبعي لنص شعري معاصر يقتفي خطى نصوص شعراء قدامى أن تحتفي مفرداته وتتناص مع كل ما يتعلق بالعرب المسلمين من زمن الفتوحات حتى سقوط مملكة غرناطة، ويمكننا هنا أن نوكد وجود مستوى أو شكل من أشكال التناص غير مسبوق وهو ما نسميه هنا بـ(تناص الحالة).

يدخل هذا النوع من التناص في إطار ما أسماه «جيرار جينيت **Gerard Genette**» (١٩٣٠-٢٠١٨م) بالنص الموازي **paratexte**؛ حيث يتشكل نص جديد في مواجهة نص قديم مركزي ويصاحبه إلى عوالم وفضاءات أكثر رحابة واتساعاً، استناداً - هنا- إلى تناظر التجارب وتماثلها **Parallelism**، غير أنه لا يقوم على التعالق اللغوي فحسب؛ وإنما يتجاوز ذلك إلى التعالق الفكري والحضاري، فيتأسس على تداخل التجارب المتماثلة أو المتناظرة، وهو أمر يتحقق هنا في وجود تشابه كبير بين حالتين واجهتهما الأمة العربية في ظرفين تاريخيين متباعدين، الأولى بدايات سقوط الأندلس وزوال مملكة غرناطة، بفعل الانقسامات والتشرذم وظهور عدوٍّ خارجيٍّ للمسلمين يستتر تحت عباءة الصليب، والثاني التهديد بزوال الممالك والدول العربية بفعل اجتياح الدولة العبرية للأراضي العربية في يونيو ١٩٦٧م والمتستر أيضاً تحت عباءة دينية لاستعادة مملكة داود وسليمان وبناء الهيكل، وقد مثلت الحالتان تهديداً وجودياً للعرب والمسلمين، فلا عجب إذن أن يتسلح الشاعر بالهوية الإسلامية في مواجهة هذا التهديد.

ويمكن اختزال أبرز العناصر المشتركة بين نصوص شعراء (مراثي المدن والديار الأندلسيين) وقصيدة (مرثية للعمر الجميل) فيما يلي:

أ- التماس النجدة والغوث من أحد أمراء إفريقية، ومبايعة هذا الأمير: وهي سمة تتضح في قصيدتي سينية ابن الأبار القضاعي ت٦٥٨هـ وقصيدة حجازي، فببيتين حزينين ملؤهما جزعٌ وتوسل وتضرع وأمل في استنقاذ ما بقي من مدينة بلنسية، تبدأ قصيدة ابن الأبار، وكان قد بعثه «زيان» إلى أمير إفريقية سفارة على رأسها وزيره وكتابه العلامة الشاعر والمؤرخ الكبير أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن أبي بكر بن الأبار القضاعي، يحمل إليه بيعته وبيعة أهل بلنسية، وصرخه بسرعة الغوث والإنجاد قبل أن يفوت الوقت. ولما وصل ابن الأبار إلى تونس، مثل بلين يدي سلطانها الأمير أبي زكريا الحفصي، في حفل مشهود، وألقى قصيدته السينية الرائعة التي اشتهرت في التاريخ «عنان، ١٩٩٠، ص ٤٤٦)، داعياً إياه إلى نجدة أهل (بلنسية) ونصرتهم، وأن يدركهم بجيوشه وفرسانه، منقذاً ما تبقى من دولة الإسلام في الأندلس مما تكابده وتعاينه على يد النصارى (الفرنجية) والروم:

أَدْرِكْ بِحَيْلِكَ حَيْلَ اللَّهِ أَنْدَلُسَا إِنَّ السَّيْلَ إِلَى مَنَاجِتِهَا دَرَسَا
وَهَبْ لَهَا مِنْ عَزِيزِ النَّصْرِ مَا التَّمَسَتْ فَلَمْ يَزَلْ مِنْكَ عُرُ النَّصْرِ مُلْتَمَسَا

(الديوان، ١٩٩٩م، ص ٤٠٨)

وبعد مبايعته له وثنائه على قوته وفروسيته، يدعوه لنصرة أهل بلنسية بإعمال القتل والذبح في المشركين وتطهير البلاد منهم، وإعادة المعتصب إلى أصحابه، فلا سبيل لاسترداد الأرض وكفكفة دموع الباكين المستضعفين إلا بالسيف وحده:

يَا أَيُّهَا الْمَلِكُ الْمُنْصُورُ أَنْتَ هَا عَلَيَاءُ تُوسِعُ أَعْدَاءَ الْهُدَى تَعَسَا
وَقَدْ تَوَاتَرَتِ الْأَبْئَاءُ أَنَّكَ مَنْ يُحْيِي بِقَتْلِ مُلُوكِ الصُّفْرِ أَنْدَلُسَا
طَهَّرَ بِلَادَكَ مِنْهُمْ إِنَّهُمْ نَجَسٌ وَلَا طَهَارَةَ مَا لَمْ تَغْسِلِ النَّجَسَا
وَأَوْطَى الْفَيْلَقَ الْجَرَّارَ أَرْضَهُمْ حَتَّى يُطَاطَى رَأْسًا كُلُّ مَنْ رَأَسَا
وَأَنْصُرُ عَبِيداً بِأَفْصَى شَرْقِهَا شَرَقَتْ غُيُوتُهُمْ أَدْمُعًا تَهْمِي زُكََا وَخَسَا

(الديوان، ١٩٩٩م، ص ٤١٢)

ونجد في قصيدة «حجازي» تأكيد فكرة مبايعة الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) للبطل في كثير من مواضع القصيدة، فحين يشتد الخطب ويعمّ البلاء، يمضي الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) ليقدم البيعة لأمره وبطله ساعياً لجمع الناس حوله:

(ولقيتكَ. أنت الذي قلت لي: /عُدْ لغرناطة، وادعُ أهل الجزيرة أن يتبعوني،/ وأحي العقيدة!)

وعلى الرغم من قيام أحد الناس بتنبيه الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) إلى خطئه في المبايعة، ودعوته له إلى التراجع عنها؛ اقتناعاً بأن هذا الأمير البطل ليس مبعوث السماء؛ لنصرة الناس ونجدتهم، غير أن الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) لم يكن يحفل أو ينتبه لعمق هذا الخطأ:

(صاح بي صائح لا تباع!/ ولكنني كنت أضرب أوتار قيثاري،/ باحثاً عن قرارة صوت قديم!)

إنه لا يرى الخطأ في المبايعة، فالأمة جريحة تحتاج إلى من يأخذ بيدها، ويعينها على تجاوز الشدة، بتوحيد الصفوف، والإعداد للمعركة الكبرى الفاصلة، وتعمق فكرة المبايعة وترسخ في أكثر من موضع في القصيدة، مع طرح مبررات المبايعة:

(لم أكن أتحدث عن ملك،/ كنتُ أبحثُ عن رجل،/ أخبر القلبُ أن قيامته أوشكت).

وحين يوقن الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) بفداحة الخطأ الذي ارتكبه، بمبايعة من كانت لا تنطبق عليه شروط البيعة؛ يكون تبريره لنفسه أنه لم يكن معصوماً من الخطأ إذ: (كيف أعرف أن الذي بايعته المدينة،/ ليس الذي وعدتنا السماء؟!)

ب- تصوير ما آلت إليه أوضاع المسلمين وكيف تبدلت أحوال مدنهم وظروف معيشة قاطنيها بعد خير وأنس ورغد إلى ابتلاء وشر مستطير: ونرى الشاعر ابن عبدون ت ٥٢٠ هـ يرصد في سنيته مصائب الدهر ومآسيه، عقب زوال دولة بني الأفطس، وكيف أن الدهر تبدل كلياً، فبرز دعوته إلى عدم الحزن على كل من يقضي حتفه، لأن الحزن دائم ملازم، وهو سنة من سنن الوجود التي لا يملك أحد إلغائها، ينشب فينا محالبه وأظفاره، فيصيب ما يصيب من أعضائنا، جارحاً مجترحاً، فإذا أصابك فرح أو سرور فلا تغترّ بهذا الإقبال من الدهر عليك، فسرعان ما سيعود لسابق عهده، حيث لا تندمل الجراح، وحيث يزوغ البصر:

ما ليليالي أقال الله عثرتنا من الليالي وخانتها يدُ الغير

في كلِّ حينٍ لها في كلِّ جارحةٍ منّا جراحٌ وإنْ زاغت عن النظرِ

تسرُّ بالشيء لكنَّ كي تغرَّ به كالأيمِ ثارَ إلى الجاني من الزهرِ

(المراكشي، ١٩٤٩م، ص ٧٦)

ويصوّر «أحمد حجازي» حال الأمة العربية بعد وقوع الهزيمة، حيث تساقطت الحصون، وكثر الموتى، وهوت المدن العربية تحت سطوة الغازي، فتعددت صور الموت والفرع في كل جانب، وبدت رحلة الدم المسفوك غيلة بلا نهاية:

(كنتُ أمشي وراء دمي/ فأرى مدناً تتلأأ مثل البراعم،/ حيث يغيم المدى ويضيع الصهيلُ

والحصونُ تساقط حولي،/ وأصرخ في الناس: يوم بيوم!،/ وقرطبةُ الملتقى والعناقُ)

وحين يطالع مدينته لا يجدها منتصرة كما عرفها من قبل، بل مهزومة تتدلى رؤوس فرسانها وأجساد سلاطينها على أبوابها ومداخلها؛ عبرة وعظة، فهذا قدر المهزومين:

(قلتُ: /هاك المدينة تحتك،/ فانظرُ وجوه سلاطينها الغابرين،/ معلَّقة فوق أبوابها، واتَّقِ الله فينا)

وتصل المأساة ذروتها بسقوط البطل صريعاً في ساحة القتال، وقد تحاوى نجمه وتبدد حلمه، فيقوم الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) بحمله على كتفيه، والابتعاد به عن ساحة الموت:

(ورأيتك تسقط دون جراح،/ كما يسقط النجم دون احتراق!/ فحملتك كالطفل بين يديّ وهولتُ / أكرم أيامنا أن تدوس عليها الخيولُ/ وتسللت عبر المدينة حتى وصلت إلى البحر،/ كهلاً يسير بجثة صاحبه،/ في ختام السباق)

تغطي الدماء كل شبر من ساحة القتال، وتبدو الهزيمة قاسية على الجميع، فيفتش كل شخص في المدينة عن ملاذ آمن أو ملجأ له، في ظل تصاعد الصيحات الداعية إلى الفرار:

(صاح بي صائح: أنج أنت! / ولكنني كنت في دم قرطبة أتمزق، / عبر المخاض الأليم / كنت أضرب أوتار قيثارتي، / باحثاً عن قرارة صوتٍ قديمٍ).

تتردى الأوضاع بعد وقوع الهزيمة، ويسيطر الحزن والأسى على الناس، وشتان الأمر بين ما كان وما قد كان.

ج- تحوُّل مساجد المسلمين إلى كنائس، وبطلان إقامة الصلاة بقدوم الفرنجة: يتبته «ابن الأبار» إلى ما طرأ على بلنسية، والمدن الأندلسية الأخرى التي سقطت بيد الفرنجة، وكان أبرز مظاهره بطلان الصلاة في المساجد؛ لتحول هذه المساجد إلى كنائس، ترتفع فيها أصوات الأجراس ويخففي منها صوت المؤذن:

مَدَائِنٌ حَلَّهَا الْإِشْرَاكُ مُبْتَسِمًا جَذْلَانِ وَارْتَحَلَ الْإِيمَانُ مُبْتَسِمًا
يَا لِلْمَسَاجِدِ عَادَتْ لِلْعِدَى يَبْعًا وَلِلنِّدَاءِ غَدَا أَثْنَاءَهَا جَرَسًا
هَقِي عَلَيْهَا إِلَى اسْتِرْجَاعِ فَائِثِهَا مَدَارِسًا لِلْمَثَانِي أَصْبَحَتْ دُرُسًا
فَأَيْنَ عَيْشٌ جَنِينَاهُ بِهَا خَضِرًا وَأَيْنَ غُصْنٌ جَنِينَاهُ بِهَا سَلِسًا

(الديوان، ١٩٩٩م، ص ٤٠٨-٤٠٩)

أما في قصيدة أبي البقاء الرندي فإننا نرى الخطر محددًا بالشاعر وبأتمته من كل اتجاه، إذ تحولت المساجد إلى أديرة وكنائس، ولا يجد الشاعر إلا تراثه العربي وحنيفته البيضاء وهويته الإسلامية، يحتمي بها، مهونًا على نفسه وعلى متلقيه بأن أحوال الدنيا غير ثابتة، وتلك عظة الحياة لمن لم يتعظ بعد، فالتبدل والتغير من سننها:

تبكي الحنيفة البيضاء من أسفٍ كما بكى لفراق الإلف هيمان
على ديار من الإسلام خالية قد أقفرت ولها بالكفر عُمران
حيث المساجد قد صارت كنائس ما فيهنَّ إلا نواقيسٌ وصُلبان
حتى المحاريب تبكي وهي جامدة حتى المنابر ترثي وهي عيدان
(المقري، ١٩٦٨م، ٤/٤٨٧)

ويرسم حجازي صورة التحول بعد وقوع الهزيمة وأثره في حياة المواطن العربي، فإذا بنا أمام مدينة يغرق أهلها تحت سطوة الجماعة، فالغزاة (الفرنجة) يحيطون بكل مداخلها، وقد نفذ الطعام والماء من الناس، والخوانيت فارغة مغلقة، والصلاة باطلة، ويبحث الجميع عن سبل النجاة يلتمسونها فلا يجدونها، وتقرب جيوش الغازي من مشارف أبواب المدينة، فلا يكون إلا الدمار والخراب والجوع:

(فأهل المدينة غرقى يموتون تحت المجاعة / ويصيحون فوق المآذن / أن الخوانيت مغلقة، / وصلاة الجماعة / باطلة، والفرنجة قادمة، / فالنجاء النجاء!)

ويطول صبر الناس على احتمال الضائقة، ويصبح الانتظار مميّثًا؛ حين لا يأتي أحد لنجدة أهل المدينة، في الوقت الذي تتوالى فيه وصول جحافل جيوش الغزاة، ليحكموا قبضتهم على أعناق المهزومين، ويقودهم مأسورين مقيدين بالأغلال إلى السفن الراسية في البحر؛ لتنقلهم بعيدًا عن أوطانهم:

(لم تأتِ / بل جاء جيشُ الفرنجة / فاحتملونا إلى البحر نبكي على الملك / لا، لست أبكي على الملك، / لكن على عمرٍ ضائعٍ لم يكن غيرَ وهمٍ جميلٍ!)

وهكذا تتشابه قصائد شعراء الأندلس مع قصيدة حجازي في تصوير واقع الهزيمة تحت سطوة الغزاة أعداء الأمة (من الفرنجة)، فهناك (فرنجة) أعداء الأمة والدين، يتربصون بالناس، وهناك تحول في العقيدة، ومعاناة وأسر، وهناك تحسر على ما فات.

د- العبرة من سرد أحداث التاريخ والأخذ من وقائعه وأيامه بما يساعد على الفهم والعظة:

يطرح الرندي تساؤلاً وجودياً عميقاً، من خلال استحضاره لأسماء شخصيات وقبائل ملأت الدنيا قياماً وقعوداً، أمثال ملوك اليمن وشداد بن عاد، وساسان إمبراطور الفرس، وقارون وعاد وقحطان، منبهاً على ما ارتبط بهم من أفعال وأقوال عظيمة، ولأن الإجابة معروفة سلفاً: فكلهم قضوا، ومضوا كطيف الخيال، ولم يتبق منهم سوى سيرة ترويحها كتب التاريخ على مر الأزمان:

يُمزق الدهر حتماً كل سابعة إذا نبث مشرفياتٍ وخرصانُ
وينتضي كل سيف للفناء ولو كان ابنٌ ذي يزن والغمد غمدانُ
أتى على الكل أمرٌ لا مرد له حتى قَضُوا فكأن القوم ما كانوا
وصار ما كان من مُلك ومن ملك كما حكى عن خيال الطيفِ وسنانُ
(المقري، ١٩٦٨م، ٤/٤٨٧)

ففلسفة الدهر تقوم على أنه: (لكل شيء إذا ما تم نقصان فلا يغرّ بطيب العيش إنسان)، وإذا كان الموت مصير كل حيٍّ مهما علا قدره وبرز نجمه، فإن الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) يكشف عن عمق مأساته وحيرته وهو يتحسس خطواته هارباً، من واقع مرير، وهزيمة نكراء، ضائع بين عهدين وزمانين متباينين متسائلاً:

(من ترى يعلم الآن في أي أرضٍ أموت؟/ وفي أي أرض يكون نشوري؟/ إنني ضائع في البلاد / ضائع بين تاريخي المستحيل،/ وتاريخي المستعاد/ حاملٌ في دمي نكبت / حاملٌ خطأي وسقوطي)

فهل ستكون هناك قيامة أخرى تتحقق في الغد القريب، ويولد فيها بطل حقيقي يتبعه الناس ويباعونه عن حق، أم يحمل المستقبل مزيداً من الأوجاع والآلام، ويكون مصير الجميع التشتت والتشردم والتلاشي: (هل ترى أتدكر صوتي القديم،/ فيبعثني الله من تحت هذا الرماد/ أم أغيب كما غبت أنت،/ وتسقط غرناطة في المحيط!).

إنه سؤال عميق وجوهري حقاً، غير أن إجابته تظل بظاهر الغيب لا يعلمها أحد إلا الله.

٢- التناص الديني: ونلمح مظاهر هذا اللون في مفتتح القصيدة (هذه آخر الأرض، لم يبق إلا الفراق)، حيث يستحضر النص قوله تعالى في الآية ٢٥ من سورة التوبة بشأن غزوة (حنين) بعد تعرض المسلمين للهزيمة رغم كثرة عددهم وعدتهم (وضاقت عليكم الأرض بما رحبت، ثم وليتم مدبرين)؛ وتفسير ذلك أن الأرض ضاقت عليكم رغم شدة اتساعها بما أصابكم من غم وهم وكرب وبلاء عظيم حين هُزمتكم في (حنين)، فوليتهم مدبرين، وهو الأمر نفسه الذي يرصده مقطع القصيدة، فهناك هزيمة قاسية، واحتلال أراضٍ، وكرب شديد، أعقبه موت من كان يعول عليه في استرداد ما اغتصب، فتضيّق الأرض بما فيها، ولا يبقى إلا الفراق!. صحيح إن (زمن الغزوات مضى)، فالبطولات العظيمة والانتصارات الكبرى ولّت كلها، ولم يبق إلا التشتت والاعتراب والبكاء على ما بقي من تاريخ الأمة.

ويستدعي الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) صورة البطل المثلّم الذي يبدو مجهول الهوية، القادر على أن يحدث تغييراً في مسار المعارك والحروب، من الهزيمة للنصر، في موازاة مع صورة (خالد بن الوليد) في موقعة (أحد)، فقد استطاع هذا الفارس المثلّم لم شمل المشركين بعد هزيمتهم، والانقضاض على جيوش المسلمين وبالأخص من ثغرة مواقع الرماة الذين تركوها للحصول على الغنائم والسبايا، وعدل من ميزان المعركة، فتحوّلت هزيمة المشركين إلى انتصار، ويقرّ السارد بأنه كان يتبع بطله المثلّم، مؤكداً على أنه (لم أكن أشتهي أن أرى لون عينيك/ أو أن أبيض اللثام)، وتكمل مفردات صورة (أحد) باستدعاء معكوس لمقولة أبي سفيان بن حرب كما وردت في سيرة ابن هشام (وإن الحرب سجال، يوم بيوم)، وإذا كان سفيان بن حرب يحارب في معسكر الأعداء ويلقي للمسلمين بكلمته، فإن الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) يحارب في معسكر أصحاب الحق، وهو يستخدم

العبارة نفسها (وأصرخ في الناس: يوم بيوم)، ومع استدعاء مقولة سفيان يتم استدعاء ما يتعلق به وهو صورة زوجته (هند بنت عتبة) وهي تقود نساء المشركين في أرجوزة حماسية، تعد بالعطاء الباذخ للرجال في حال إقدامهم وكرهم:

(نحن بنات طارق نمشي على النمارق
والدرّ في المخانق والمسك في المناطق
إن تُقبلوا.. نعانق ونفرش النمارق
أو تُدبروا نفارق فراق غير وامق)

ويشير النص إلى هذه الدلالة صراحة من خلال حثّ الفرسان على القتال والاستبسال في مواجهة أعداء الدين والأمة؛ بإقرار أن الاحتفاء الباذخ سيتم من خلال نساء قرطبة لا نساء قریش: ف (قرطبة الملتقى والعناق)، حيث سيكون العناق من النساء لرجالهن في قرطبة في حال الانتصار (إن تُقبلوا.. نعانق.. ونفرش النمارق)، والنمارق كما ورد في (الصحاح للجوهري) جمع: (الثمرق) أو (النمرقة) وهي (الوسادة الصغيرة).

ونجد استدعاء تناسياً آخر يتكامل مع صورة المسلمين في التفاهم حول رسول الله، وبالأخص عند استعداد المسلمين للقيام بغزوة (بدر)، حيث قال الصحابي (الحباب بن المنذر) لسيدنا رسول الله: يا رسول الله! أرايت هذا المنزل، أمّنزلًا أنزلكهُ الله، ليس لنا أن نتقدّمه ولا نتأخّر عنه، أم هو الرّأي والحرب والمكيدة؟ قال: بل هو الرّأي والحرب والمكيدة. قال يا رسول الله فإن هذا ليس بمنزل، امض بالنّاس حتّى نأتي أدنى ماءٍ من القوم فنعسّكر فيه، ثمّ نعوّز ما وراءه من الآبار، ثمّ نبني عليه حوضاً فنملأه ماءً، ثمّ نقاتل القوم فنشرب ولا يشربون، فقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: لقد أشرتُ بالرّأي، ثمّ أمرَ بإنفاذه، فلم يحمي نصفُ اللَّيْلِ حتّى تحوّلوا كما رأى الحُباب، وامتلكوا مواقعَ الماء» (ابن هشام، ١٩٩٠م، ص ٢٦٣).

إن التساؤل المرّ يطلّ في القصيدة مشيراً إلى أن ما تم اتخاذه من قرارات الحرب في العام السابع والستين، لم يكن بفعل وحي منزل، بل كان بجتهاد فردي خاطئ: (هل هو الوحي؟/ أم أنه الرأي يا سيدي والمكيدة؟) ثم يحمي تفسير الأمر: (هل أمرنا بأن نرفع السيف؟/ أم نُعطي الحد؟/ هل نغصب الملّك؟/ أم نفرق في الصحراء؟!) ولأنه لم تكن هناك إجابات واضحة لهذه الاستفسارات، فإن التشّت والتشرذم هو ما يكون له الغلبة.

وهنا تطلّ صورة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم في الحلم (إنني أحلم الآن)، فهو القادر على إضاءة كل سبيل وإيقاف جيوش الفرنجة الغزاة، وإبطال قوتها ومسح خيلها لتتحول من قوى تدميرية غاصبة، إلى أشجار مخضرة يانعة (وكان محمد فوق المآذن يمسك طرف الهلال/ وينير سبيلي/ ويوقف خيل الفرنجة/ يمسحها شجراً أخضرًا في التلال!).

ومع استدعاء صورة الرسول الكريم تبرز فكرة إحياء دعوته، واسترداد المساجد الإسلامية من الفرنجة وإقامة الأذان فيها مرة أخرى:

(ولقيتك. أنت الذي قلت لي:/ عُدْ لغرناطة، وادعُ أهل الجزيرة أن يتبعوني،/ وأحيي العقيدة!)

وهو ما يمثل حلم العودة إلى الأندلس، حيث الفردوس المسلوب.

٣-التناس التاريخي: ثمة إحالة تاريخية عميقة يقود إليها النص، وهي تتعلق بدعوة الشاعر (المتخفي خلف قناع الراوي الشعبي) لبطله باتقاء الله في رعيته؛ لأن مصير المهزومين قاسٍ ومريع (قلت: هاك المدينة تحتك فانظر وجوه سلاطينها الغابرين/ معلقة فوق أبوابها واتق الله فينا)، وفي النص إشارة إلى معلم تاريخي مهم وهو (باب زويلة) أو (بوابة المتولي)، وهي إحدى بوابات مصر القديمة، وقد اشتهرت هذه البوابة، لكونها علّقت عليها رؤوس رسل هولاء قادة التتار حين أتوا إلى مصر مطالبين أهلها بالإذعان والرضوخ وتقديم الولاء والجزية، إضافة إلى أن (طومان باي) - آخر سلاطين المماليك الشراكسة الذين حكموا مصر - شق عليها على يد سليم الأول العثماني، وعلّق رأسه على باب زويلة، فانتهت برحيله دولة المماليك وزال وجودهم.

وينبه السارد بطله إلى النتيجة الحتمية للمنهمزم، داعيًا إياه إلى اتقاء الله، والذود عن دينه وعقيدته.

وهكذا تتضافر كل أشكال التكرار والتناص في تأكيد فكرة تردد صوت الشاعر القديم وتعالى صدهاء، وحسن استقبال الشاعر المحدث له، والإفادة منه والامتداد به في معالجة قضايا ومضامينه المعاصرة، وهو ما يؤكد صدق فرضية البحث الرئيسة، وهي: أن الجديد لا يتنافى مع القديم، ولا يناقضه أو يغالبه، بل هو يتعانق معه، ويتكامل به، مؤكدًا على استمرار الهوية العربية، ما دام للعربي قائمة في هذا الكوكب.

وقد استطاعت قصيدة «مرثية للعمر الجميل» أن «تضم بين سطورها عالما مكتملاً من الرمز والرؤى، بني بطريقة شعرية خالصة، وصيغت مادته من نسيج مفارق لعالم الواقع؛ ولكنه قادر على استيعاب كل تفاصيله والاستحواذ على كل صبواته ونزوعاته، وهو عالم مثقل بالإحالات إلى سقوط غرناطة آخر دويلات الأندلس أيام بني الأحمر، وإلى مأساة العرب الموريسكيين وتجرحهم لعذابات المنفى، وإلى مأساة الشاعر المعاصر وهو يعيش اغترابًا أقسى من غربة العرب الموريسكيين وأشد مرارة» (حافظ، ١٩٩٣م، ص ٣٧).

خاتمة

كانت هذه الدراسة محاولة للوقوف على أبعاد الماضي والحاضر من خلال استحضار الموروث الشعري وإعادة توظيفه في ضوء المتغيرات العصرية، وأقصد بالتحديد ما اتفق مؤرخو الأدب العربي على تسميته بقصائد (مراثي الديار والممالك الأندلسية)، حيث عزف الشاعر المعاصر (أحمد عبد المعطي حجازي) على وتر ربابة الشعراء الأندلسيين القدامى، الذين أدمى قلوبهم سقوط مدن العرب والمسلمين في الأندلس، فذهبوا يستصرخون نخوة الأمراء ويستنجدون من أجل حماية البلاد والعباد، ولكن دون جدوى، ووجد الشاعر المعاصر مع وقوع هزيمة العام السابع والستين نفسه في موقف مشابه لما كان عليه شعراء مراثي المدن والديار الأندلسيين، حيث سقطت كثير من المدن العربية تحت أيدى اليهود، مما جعل الشاعر المعاصر يعتمد إلى استرجاع صوت الشاعر القديم، الداعي لتحرير المدن العربية ونجدة من الفرنجة المدتسين للأرض والعرض، وبعد أن قمنا باستعراض توظيف المدينة على نحو عام سواء في الشعر العربي المعاصر، أو عن بعض شعراء مراثي المدن والممالك الأندلسيين، فقد خلص البحث إلى عدد من النتائج منها:

- ١- الشعر العربي بجمالياته وتقنياته على مرّ العصور المختلفة كان واجهة الدفاع الأولى عن قضايا العصر، المستنهض لهمم رجالات الأمة العربية ونحوهم، المدافع عن وجودها ووحدتها وهويتها وبقائها.
- ٢- صوت الشاعر القديم تظلّ له الغلبة والأثر العميق، بما له من قدرة فائقة على اختزال القضايا، وفهم أبعادها، وأن ما تنبه له الشاعر المعاصر هو بعينه ما انتبه إليه الشاعر القديم منذ زمن بعيد.
- ٣- التشكيل الفني لاستنهاض الهمم والدعوة إلى مواجهة المغتصب ضمن النصوص الشعرية، يتغير بتغير الأزمنة وكيفيات تلقي هذه النصوص، لكن تبقى الفكرة المهيمنة واحدة، وهي: انتظار الفارس البطل العربي المسلم المخلص، والمدافع عن الأوطان والعقيدة، والقادر على أن تلتف حوله الأمة العربية.
- ٤- أدوات التعبير في القصيدة العربية المعاصرة متنوعة ومختلفة، فمنها ما يعتمد على المعطيات البلاغية القديمة بمفهومها البياني والبديعي، ومنها ما يستعين بمعطيات جديدة، كالتفاعل أو التعالق النصي والقناع والموروث الديني والشعبي والتاريخ والأساطير.

المصادر والمراجع

- ابن الأثير، أبو عبد الله محمد: (١٩٩٩م)، ديوان ابن الأثير، قراءة وتعليق عبد السلام الهراس، المملكة المغربية، وزارة الأوقاف.
- ابن الأثير، أبو الفتح ضياء الدين ت ٦٣٧هـ: (١٩٦٠م)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدمه وحققه وعلّق عليه الدكتور أحمد الحوفي، والدكتور بدوي طبانة، القاهرة مكتبة تحضة مصر ومطبعاتها.
- جدوع، عزة محمد: (٢٠١٧م)، البديع: دراسة في البنية والدلالة، الطبعة الرابعة، الرياض، مكتبة دار المتنبي.
- حافظ، صبري: (١٩٩٣م)، جدل الرؤى المتغايرة (دراسات ومتابعات لندوات وقضايا العقل العربي)، الطبعة الأولى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة دراسات أدبية.
- حجازي، أحمد عبد المعطي: (١٩٨٢م)، ديوان أحمد عبد المعطي حجازي، الطبعة الثالثة، بيروت/ لبنان دار العودة. (وشغلت القصيدة محل الدراسة الصفحات من (٥٤٦ - ٥٥٩)).
- الداية، محمد رضوان: (٢٠٠٥م)، أبو البقاء الرندي شاعر رثاء الأندلس، الطبعة الثانية، بيروت/ لبنان، مكتبة سعد الدين.
- درويش، محمود: (٢٠٠٥م)، الأعمال الأولى (٢)، الطبعة الأولى، بيروت/ لبنان، رياض الريس للكتب والنشر.
- دنقل، أمل: (٢٠١٢م)، الأعمال الكاملة، الطبعة الثانية القاهرة، دار الشروق.
- الركابي، جودت: (١٩٦٦م)، في الأدب الأندلسي، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف.
- زايد، علي عشري: (أكتوبر ١٩٨٠م)، «توظيف التراث العربي في شعرنا المعاصر»، مجلة فصول، المجلد الأول، العدد الأول.
- زايد، علي عشري: (١٩٩٧م) استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سرور، عبد الله: (١٩٩١م)، أثر النكسة في الشعر العربي (١٩٥٦-١٩٧٣م)، الطبعة الأولى، القاهرة، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر.
- بن سعيد، إيمان: (سبتمبر ٢٠١٩م)، «مستويات التكرار ووظائفه الدلالية في القصيدة المعاصرة: محمود درويش نموذجًا»، مجلة سيميائيات، المجلد (٨)، العدد (٢)، الجزائر.
- السيّاب، بدر شاکر: (٢٠١٦م)، ديوان بدر شاکر السيّاب، المجلد الثاني، الطبعة الأولى، دار العودة، بيروت/ لبنان.
- شعراوي، عبد المعطي (١٩٨٢م)، أساطير إغريقية، الجزء الأول (أساطير البشر)، الطبعة الأولى، القاهرة ١٩٨٢م، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ضيف، شوقي: (١٩٨٩م)، عصر الدول والإمارات (الأندلس)، الطبعة الأولى، القاهرة، دار المعارف.
- طلب، حسن: (٢٠٠٦م)، مملكة أحمد عبد المعطي حجازي الشعرية (دراسات ومقالات حول تجربة الشاعر الرائد)، تحرير وتقديم، الطبعة الأولى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عباس، إحسان: (١٩٩٧م)، تاريخ الأدب الأندلسي (عصر الطوائف والمرابطين)، الطبعة الأولى، عمان/ الأردن، دار الشروق.
- عثمان، اعتدال: (١٩٩٨م)، إضاءة النص: قراءات في الشعر العربي الحديث، الطبعة الثانية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عنان، محمد عبد الله: (١٩٩٠م)، دولة الإسلام في الأندلس، عصر المرابطين والموحدين، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- عيد، رجاء: (أكتوبر ١٩٨٦م)، «الأداء الفني والقصيدة الجديدة»، مجلة فصول، المجلد السابع، العددان الأول والثاني.

- عيسى، فوزي: (٢٠٠٧م)، الشعر الأندلسي في عصر الموحدين، الطبعة الأولى، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- فوزي، منير: (١٩٩٥م)، صورة الدم في شعر أمل دنقل: مصادرها - قضاياها - ملامحها الفنية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار المعارف.
- فوزي، منير: (٢٠٢٠م)، موت الطفل في الشعر العربي المعاصر: الخطاب والشعرية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الأدهم للنشر والتوزيع.
- المراكشي، عبد الواحد: (١٩٤٩م)، المعجب في تلخيص اخبار المغرب، ضبطه وصححه وعلّق على حواشيه وأنشأ مقدمته محمد سعيد العريان، القاهرة، مطبعة الاستقامة.
- المقرئ، أحمد بن محمد: (١٩٦٨م)، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق الدكتور إحسان عباس، بيروت، دار صادر.
- مكّي، الطاهر محمد: (١٩٨٧م)، دراسات أندلسية في الأدب والتاريخ والفلسفة، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار المعارف.
- ابن هشام، أبو محمد عبد الملك ت٢١٨هـ: (١٩٩٠م)، السيرة النبوية، علّق عليها وخرّج أحاديثها، وصنع لها فهرسها، الدكتور عمر عبد السلام تدمري، الطبعة الثالثة، بيروت/ لبنان، دار الكتاب العربي.
- يقطين، سعيد: (١٩٩٢م)، الرواية والتراث السردي: من أجل وعي جديد بالتراث، الطبعة الأولى، بيروت/ الرباط، المركز الثقافي العربي.

Researches of the issue



17-The alternation of sound and echo in the lamentations of countries and homes among the poets of Andalusia and Ahmed Abdel Muti Hegazy The poem “Elegy for the Beautiful Age» as an example”

Dr. Samar Kamal El-Sakka 442-472



8-Teaching Practices of Mathematics Teachers in the Light of the Principles of Realistic Mathematics

Dr. Ibrahim Alhoussain Khalil 188-211

9- Difficulties and Challenges faced the Saudi Poetess

Dr. Adeem Nasser Hussain ALAnsari 212-238

10- Emotional creativity and its relationship to self-efficacy and decision-making skills among female students at Qassim University

Dr. Seham Ramadan Awad AbdAllah 239-266

11-Requirements for Achieving Research Character Quality in Saudi Universities from an Islamic Perspective

Dr. Mona Mohammed Alsani 267-312

12- The reality of digital content creation among media students at the University of Hail and their attitudes towards it

Dr. Mohamed Abdalla Hassan Elbakhiet 313-336

13- The Theme of Singing in the Poetry of the Poet Muhammad Abu Sharara A Thematic Study

Dr. Ahmed bin Issa Al-Hilali 337-365

14- The morphologically recalled letter between impact and being influenced An analytical descriptive study

Dr. Khalid ibn Zuwayyid ibn Mazeed Aletri Alsulami 366-382

15- Digital Leadership and Its Reinforcement Requirements from the Viewpoints of Female Principals and Teachers in Primary Schools in Jeddah

DR. Khadija Maqbool Al-Zahrani 383-412

16- Psychosocial and Behavioral Impact of the COVID-19 Pandemic on Siblings of Children with Neurodevelopmental Disorders and Adjustment Needs

Dr. Reda Ebrahim Mohamed Elashram 413-441



Contents



1- The extent of middle school teachers' awareness of using the WebQuest strategy in teaching mathematics skills in the city of Tabuk

Dr. Fatma Bent Saied Bin Mohamed.....18 - 46

2- Exploring basic and complex emotions in obsessive-compulsive disorder within the SPAARS-Model

Dr. Fahad Saeid Alanazi 47 - 63

3- Perspectives of parents of children with autism spectrum disorder towards Social support networks provided to them: A survey study

Prof.Mohammed Akram Hamdan 64-89

4- Criminal responsibility resulting from electronic crimes (zero pressure attack as a model)

Dr. Faris bin Saleh Al-Faris 90-115

5-Academic Staff Willingness to Make Educational Modifications for Students with Disabilities in Tabuk University

Dr. Abdullah bin Hijab Al-Qahtani I Dr. Mizyed AbdelFattah Hyassat 116-136

6- Enablers of remote computerized exam proctoring systems from the perceptions of students in different educational stages

Dr. Badr Salman H Alsoliman 137-160

7- Department of Psychology - Faculty of Social Sciences Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)

Prof. Khatatbeh, Yahya M, I Dr. Hakami, Ibrahim Q 161-187

III. Publication Procedures:

- The researcher sends his/her research to the journal website by clicking on the "Publish your Research" icon and filling out the form and following the required procedures. The research file must be in Word and PD formats, and the journal offers no provision for research to be published via its email address or via postal mail.
- Sending the research to the journal website carries an implicit undertaking by the researcher that the research has never been published before, and would never be submitted for publication to any other journal until the arbitration procedures are concluded in the journal.
- The journal editorial board decides on the suitability of research for arbitration, or its apology for nonpublication due to research unsuitability.
- All research papers, after clearance by the editorial board, are submitted to academic arbitration in a confidential manner.
- The researcher sends the research to two specialized arbitrators in the subject matter; if they disagree, the research is sent to a third arbitrator to tip the scales in favor of one opinion over the other.
- In case of any necessary modifications deemed by the arbitrators, the research shall be sent back to the researcher to make the suggested amendments, within a period of one week as a deadline for resubmitting. This can be done via the email address of the journal.
- When the search is accepted for publication, it may not be published in any other paper or electronic publishing form, without the written permission of the chairman of the editorial board.
- The author whose research has been rejected for publication shall be informed without any explanatory reasons.

12 If the reference is in a research, documentation is as follows:
The family name of the author, first name, (year of publication in parentheses), the full research title between inverted commas, the name of the journal in italics, volume number, number in parentheses, and search pages, for example:

Omaira, Halima, (2009), "Method of Praise and Criticism in Arabic: A Statistical Descriptive Study", *The Jordanian Journal about Arabic Language and Literature*, vol. 5 (No. 1), pp. 11-40.

13 If the reference is a scientific dissertation yet to be printed, documentation goes as follows:

The family name of the author, first name (both in bold), dissertation title in italics, and the corresponding degree of the dissertation (Master's/Doctorate in parentheses), place: Country, department, college, university, year), for example:

Al-Shahrani, Mr. Nasser bin Abdulla (*Requirements of the Use of E-education in the Teaching of Natural Sciences in Higher Education from the Viewpoint of Specialists*), thesis, (Ph.D.), Saudi Arabia, Methodology & Curricula Dept., Faculty of Education, Umm al-Qura University, 1429 H.

14 If the reference is from the web, then the accuracy of documentation has to be investigated.

department, college, university, and mailing address) both in Arabic and English on a separate page at the beginning of the research, directly followed by the research pages commencing with the title of the research.

- 6 References in the body (at the end of the quotation) are indicated by the name of the author's last name, the year of publication and the page number as in the following example: (Al Hamid, 1435 H., p. 51) and if there are more than two authors of the source, they are referred to as in the following example: (Al Hamid et al., 1435 H: P. 51). The system of reference numbering is not accepted within the body of the text.
- 7 Periodicals in the body are referred to in their order of name and date in parentheses at the line level.
- 8 The verses of the Holy Quran are written according to the electronic version of King Fahd Publishing House for the printing of the Holy Quran (size 16), with a normal light black color, followed by Suraah and Verse number.
- 9 The abstract is preceded by keywords expressing the subject matter of the research and the main issues to be dealt with; the keywords, no more than 6 words, come after the researcher's data, both in the Arabic and English versions.
- 10 At the end of the research, the Arabic references are alphabetically arranged in a separate list and the foreign references are also arranged in another separate list below them. The references in the bibliography are not given any numbers, and all the references used by the researcher should be written down.
- 11 If the reference is a book, it shall be documented as follows: The family name of the author, first name (both in bold), (year of publication in parentheses), the title of the book in italics, print, place of publication, publishing house, for example: **Ibn Murad, Ibrahim**, (2010), *From Lexicon to Dictionary*, I, Tunis, Islamic Dar Al-Qarb.

- 9 It is imperative that the full name of the researcher be written in Arabic and English (i, e. first, second and last names) in addition to nationality, biography, country of residence, academic degrees, place of work, general specialization, exact specialization, research keywords, cell phone number, landline number, fax, ZIP code, P.O. Box, email, and a CV summary__ all this required information is found in the “Publish your Research” icon on the journal website.
- 10 The name(s) or identitie(s) of the researcher(s) may not be explicitly revealed or indirectly alluded to in the research, on its margins or in its’ bibliography. Instead, the word “researcher” or “researchers” may be used.

II. Technical rules:

- 1 The number of words in a research may not exceed 1000 words including the Arabic and English summaries, as well as the references.
- 2 Font size (16) is used for the translational Arabic text with bold print size (18) for the heading. As for the English version, font type Times New Roman (size 14) is used with a bold print heading (size 16). As for Arabic footnotes, font type Lotus Linotype (size 14) is used, while English footnotes are written with font type Times New Roman (size 10).
- 3 Tables, graphics and formats should be suitable for the space available on the pages of the journal (12 x 18 cm) and in a font size (11).
- 4 No space is used between the punctuation marks and the words that precede them; the space always goes between the punctuation marks and the following words. However, when parentheses and quotation marks are used, a space must separate them from the neighboring words before and after, but with one space separating them from the words within.
- 5 The data of the researcher (name, academic degree, specialization, educational institution) is written (together with the names of the

Rules of Publication:



I. General Rules:

- **1** The journal publishes research and academic studies in humanities and social sciences in both Arabic and English.
- **2** The journal publishes research which has originality, innovation, established methodology and scientific documentation, with integrity of ideas, language and style. Also, the research must be devoid of plagiarism drawn from any book or any other research.
- **3** The research is submitted to specialized arbitrators confidentially selected by the editorial board, and the Journal may request amendments to the research according to the opinion of the arbitrators, prior to final publication of the research.
- **4** The researcher is informed of the acceptance or rejection of the publication.
- **5** If the research is published, the researcher shall be given 5 copies of the research and one journal copy.
- **6** Republishing the research through any other journal is not allowed without a written permission by the editor.
- **7** When submitting his research to the journal, the researcher is required to confirm that the research has never been published before, and once the research has been accepted, the researcher is not entitled to publish it in any other journal.
- **8** The researcher shall submit his research on the website of the journal by clicking on the "Publish your Research" icon, on condition that the summary of the research shall be uploaded in both Arabic and English in no more than 200 words.



University of Tabuk Journal
for Humanities and Social Sciences



P .Box No. :4279 Tabuk:41791
Kingdom of Saudi Arabia



E-mail :

utjhss@ut.edu.sa



website:

<https://www.ut.edu.sa/ar/Journal/>



Telephone No.

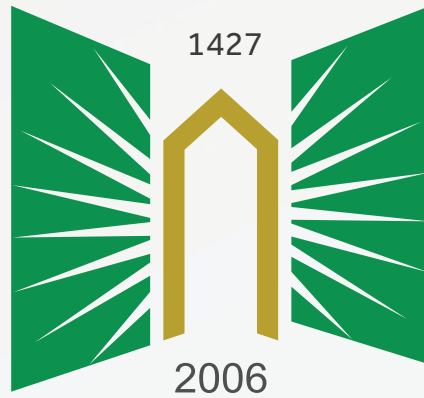
0144563773

0144561411



Fax :

0144561271



University of Tabuk

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

**Refereed Scientific
Periodical Journal**

Quarterly

ISSN: 1658-8797

Volume (3), Issue (1), Sha'ban 1444 AH / March 2023 AD

University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences

Refereed Scientific
Periodical Journal

Quarterly

ISSN: 1658-8797



Volume (3), Issue (1), Sha'ban 1444 AH / March 2023 AD



www.ut.edu.sa/ar/Journal



ut@ut.edu.sa