جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الرابعة 1443 هـ 2021م العدد 10

ردمد : 1658 -8819

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل :

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل ، صندوق بريد :2440 الرمز الريدي 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد 1658 / 8819

رقم الإيداع 1442 / 5844

أولاً/ تعريف بالمجلة:

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكّمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

ثانياً/ رؤية المجلة:

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

ثالثاً/ رسالة المجلة:

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

رابعاً/ أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكين الباحثين- من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

خامساً/ لغة النشر:

1. تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2. يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3. يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

سادساً/ مجالات النشر في المجلة:

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية والإنجليزية والسياحة والآثار.
- الإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

سابعاً/ أوعية نشر المجلة:

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكّمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ثامناً/ الشروط العامة للنشر العلمي:

1. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
2. أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
3. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
4. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
5. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
6. يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.

7. يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرًا عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث.

8. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.

تاسعاً/ الشروط الفنية للنشر العلمي:

1. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold). ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ(Bold).

2. يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلماته عن (250) كلمة، ويكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات.

3. ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد التحكيم والقبول الأوّلي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Translitera-tion) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

4. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

5. تستخدم الأرقام العربية (Arabic…. 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.

6. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، والإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

7. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس
Ed American Psychological Association- 6th (APA).

8. يرسل البحث حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word) و (Pdf) مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة أنموذج(أ) وأنموذج(ب)– ويمكن الحصول عليهما من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: https://uohjh.com – إلى البريد الإلكتروني للمجلة: J.Humanities@uoh.edu.sa.

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هـيئـة التحـريـر

رئيس هيئة التحرير

أ.د. بنيّان بن باني الرشيدي

أمين هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالرحمن بن إبراهيم التميمي
أ.د. مبروك بن حمود الشايع
د. سالم بن عبيد المطيري
د. منى بنت سليمان الذبياني

الهيئة الاستشارية

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم

أ.د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University – CANADA
Faculty of Education

أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس- سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Professor of archeology

أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود-الأدب الإنجليزي

أ.د.محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة -فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	اسم البحث	رقم الصفحة
1	فعالية برنامج لخفض اضطرابات اللغة وتحسين مفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز طيبة التخصصي د. ياسر بن عايد السميري د. أسامة عبد المنعم عيد حسن	32 - 11
2	مؤشرات صدق وثبات مجالي المعالجة السمعية والبصرية من الصورة الرابعة لاختبارات وودكوك-جونسون لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة رجاء بنت محمد حسن الشهري د. عبد الناصر الأشعل فيصل الحسيني	57 - 33
3	أثر إستخدام التعلم المدمج E Blended Learning على تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض د. منصور بن مصلح الجهني	84 -59
4	برنامج رحلات مقترح وأثره في تنمية الوعي السياحي لأطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية د. إيمان محمود السيد حسن	115 - 85
5	الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بعمليات الانتحار دراسة سسيولوجية تحليلية لبعض الدراسات والبحوث العلمية في الفترة من (2000 - 2019) د. محمد بن عائض بن ماجد التوم	141 - 116
6	المشاركة المجتمعية للقطاع الخاص ودورها في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة في إطار رؤية المملكة 2030 د. ساره محمد عجلان العجلان د. عبيد الله حسين محسن الجهني	163 -143
7	المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم د. أمل بنت راش د بن إبراهيم الخليفة	186- 165
8	أثر تطبيق اتفاقية (التريبس) على مجال صناعة الدواء د. سعود بن عبد المحسن المقحم	205 -187
9	التوتر لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان وعلاقته بالصدمة النفسية لديهن في مدينة الريا ض د. سعود بن عايد الشمري	224-217
10	الأبعاد الأنثروبولوجية في ديوان عيناك يتجلى فيهما الوطن (مقاربة موضوعاتية) د. فايزة أحمد الحربي.....	248 -225

فعالية برنامج لخفض اضطرابات اللغة وتحسين مفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز طيبة التخصصي

(قُدِّم للنشر في 2020/3/15، وقُبل للنشر في 2020/4/8)

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة - جامعة حائل

Dr. Yasir Ayed Alsamiri
Assistant Professor of Special Education
Department of Special Education

د. أسامة عبد المنعم عيد حسن
رئيس قسم العلاج السلوكى النفسى
مركز طيبة التخصصي للتأهيل الشامل

Dr. Osama Abdel Moneim Eid Hassan
Head of the The Psychological Behavior
Therapy Department, Taiba Center Specialist
Comprehensive Rehabilit

المخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج لخفض اضطرابات اللغة وتحسين مفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد اعتمدت المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (22) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم بمركز طيبة التخصصي بالمدينة المنورة، تراوحت سنيُّهم بين (9-12) سنة، ودرجة ذكائهم ما بين (93-107)، وقُسِّموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تكونت من (11) تلميذا، وطُبِّق البرنامج التدريبي عليها، والأخرى ضابطة تكونت من (11) تلميذا، لم تتلقَّ أي تدريب، وقد طُبِّق مقياس الذكاء وبطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ومقياس التواصل اللفظي، ومقياس تقدير الذات. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في تنمية المهارات اللغوية لصالح القياس البعدي, وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية، ما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين المهارات اللغوية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تقدير الذات بَعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في تقدير الذات، ما يدل على استمرارية أثر البرنامج، ويُوصَى بتعميم برامج خفض اضطرابات اللغة للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وكذلك بناء ثقتهم في أنفسهم وتقديرهم لذاتهم، والاهتمام بالبرامج التي تعالج اضطرابات اللغة على أساس معرفي.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات اللغة، مفهوم الذات، صعوبات التعلم، فاعلية برنامج

Abstract :

The study aims to reveal the effectiveness of a program to reduce language disorders and improve the self-concept of students with learning disabilities. The current study relied on the experimental approach، which depends on the design of the two experimental groups. The sample of the study consisted of (22) children with learning Disabilities at Taiba Specialist Center in Madinah، their ages ranged between (9-12) years and their intelligence level ranged from (93-107) and they were divided into two groups، one of which is an experimental group consisting of (11) children and was Applying the training program on it، and the other was a control group consisting of (11) children، who did not receive any training، and an IQ scale was applied and a battery of diagnostic assessment scale for developmental and academic learning disabilities، verbal communication scale and self-esteem scale. The results of the study resulted in the presence of Statistically significant differences between the control group and the experimental group in language skills، after the application of the program for the benefit of the experimental group، the absence of statistically significant differences between the post and track measurements of the experimental group in language skills، which indicates the continuity of the program's impact on improving verbal communication، and the presence of statistically significant differences between the control group and the experimental group in self-esteem، after applying the program in favor of the experimental group، the absence of statistically significant differences between the two dimensional measurements and The tracker of the experimental group in self-esteem، which indicates the continuity of the program impact.

Key words : : Community Involvement, Private sector, Educational Values, Saudi Vision 2030.

المقدّمة:

أشار بعضُ مراجع التربية الخاصة إلى صعوبات التعلُّم بأنها إعاقة خفية مُحيِّرة، فالتلاميذ الذين يعانون هذه الصعوبات لديهم قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصًا رائعة على الرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة جيدًا، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدًّا على الرغم من عدم تمكُّنهم من اتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تمامًا وأذكياء، ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفون عن التلاميذ العاديين، ولكن في المدرسة لديهم صعوبة في تعلم مهارات معينة، فبعضهم يواجه صعوبة في تعلُّم القراءة، وبعضهم الآخر لا يتعلم الكتابة، وبعضهم يواجه صعوبات حقيقية في تعلُّم الرياضيات، إضافةً إلى ذلك يعانون تأخرًا واضحًا في مهاراتهم اللغوية (أبو نيان، 2019؛ الشدادي والسميري، 2013).

كما يعاني ذوو صعوبات التعلم صعوباتٍ في التعبير اللفظي (الشفوي)؛ أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء الصحيحة للمعاني المطلوبة، وهذا شيء يحدث لنا عدة مرات في اليوم عندما نعجز عن تذكر بعض الأحداث أو الأسماء، ولكنه يحدث عشرات المرات لذوي صعوبات التعلم (حافظ، 2000). وقد أجريت دراسة تتبعية عام (2009) لمجموعة من التلاميذ من سنِّ الثانية حتى بلوغهم سنَّ السادسة، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ قُيِّموا عند سنِّ السنتين بأنهم متأخرون في مهارات اللغة والكلام في أثناء تقييمهم تقييمًا منتظمًا، على الرغم من أن بعضهم أصبح مستوى لغتهم وكلامهم طبيعيًّا في سنِّ الرابعة، ولكنهم يتأخرون في الاستعداد الأكاديمي في سنِّ (5-6) سنوات، كما لوحظ أن هناك مشكلات في التفاعل الاجتماعي حتى مع تطور مستوى لغتهم، وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباط كبيرة بين التأخير في تطوير المهارات اللغوية، ومدى استعداد التلاميذ للتعلم (النوبي، 2011).

مشكلة الدراسة:

بسبب زيادة مشكلة صعوبات التعلم مقارنة بمشكلات الإعاقات الأخرى، أصبحت اضطرابات اللغة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضرورة مُلِحَّة تتطلب الدراسة والتقصي، كما أكدت ذلك دراسة (العجمي، 2016)، وذلك لضمان نجاح واستمرارية العملية التعليمية وتحسين مفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت عدة دراسات إلى أن نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم تزداد ازديادًا متتابعًا، إذ قد تصل النسبة إلى (6-7٪) من عدد تلاميذ المدرسة الواحدة (الشدادي والسميري، 2013)، وقد أشار آخرون إلى أن النسبة تصل إلى (20٪) من التلاميذ في التعليم العام، وخاصة في الصفوف الأولية، إذ يواجه الكثير من التلاميذ تأخرًا ملحوظًا عن أقرانهم في إتقانهم المهارات الأكاديمية، نظرًا لوجود اضطرابات لغوية معينة، فهذا مؤشر على أن بعض التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم يواجهون انخفاضًا في تقدير الذات (العازمي، 2018: محمد والإنه، 2016).

وفي هذا السياق توصلت نتائج الدراسات والبحوث العلمية كدراسة محمود (2016) ودراسة العازمي (2018)، إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون انخفاضًا في مفهوم الذات وفي تصورهم لقدراتهم، وكثير منهم يرون أنفسهم غير أكفاء، أو يعزون فشلهم أو نجاحهم في أنشطتهم إلى عوامل خارجية ليست لهم القدرة على التحكم فيها، كما أن تدني مفهوم الذات يبرُز في مواقف دون أخرى، فربما يمتلك التلميذ مفهومًا إيجابيًّا نحو ذاته عمومًا، ومع ذلك فإن هذا المفهوم يتراجع في المواقف التي يفشل فيها فشلًا متكررًا، على سبيل المثال من الناحية الأكاديمية، لذلك من الضرورة التمييز بين المفهوم العام للذات، والمفهوم الخاص الذي يرتبط بموقف معين (محمود، 2016).

ولكون الباحث الأول أكاديميًّا يزور المركز باستمرار، والباحث الثاني مشرفًا على قسم صعوبات التعلم بمركز طيبة التخصصي ومناقشة الحالات التي يعانيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، فقد ظهر جليًّا مدى معاناتهم الانسحاب في المواقف الاجتماعية، وعدم المشاركة في الألعاب الجماعية وبخاصة التي تعتمد على لغة الحوار، ويفضل بعضهم الصمت لأوقات طويلة من الزمن، وبعضهم لا يتكلم إلا إذا طُلِب منه الكلام، كما أن بعضهم سهل الانقياد لمن حوله دون إبداء معارضة أو حتى رأي، ويظهر بوضوح عدم الثقة بالنفس، كل هذا مفاده عدم تقدير التلميذ لذاته. وبمتابعة حالة التلاميذ في المنزل بسؤال الأمهات، اتضح أن حالة تدني تقدير الذات تستمر معهم، وأن إجابات الأمهات متقاربة، بل تكاد تكون واحدة؛ وهي أن الأبناء لا يتفاعلون مع أشقائهم في البيئة الأسرية ولا يتحدثون عمَّا يضايقهم

ولا يدخلون في حوارات جماعية في محيط الأسرة، وقد تختلف ردود فعل ذوي صعوبات التعلم في مشادة مع إخوتهم، إما بالبكاء السريع غير المبرر، وإما بالغضب والثورة في بعض الأحيان، وإما بالانسحاب والسكوت.

ومما لفت انتباه الأمهات في أثناء الزيارات العائلية أن أولادهن لا يتفاعلون مع أولاد الأقارب، ولا يرغبون في اللعب معهم، بل يميلون إلى اللعب مع مَن هم أصغر منهم، كما لاحظت معظم الأمهات أن أبناءهن عند التعرض للتنمر أو المضايقة من الأولاد الآخرين غالبًا ما تكون ردة فعلهم الانسحاب، وحتى حين تشجعهم الأم على الرد فإنهم يسكتون، وكأنهم أقل من الآخرين (عدم تقدير الذات). وبالعودة إلى المركز ومناقشة قسم التخاطب، تأكد أن ضعف اللغة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ناتج عن ضعف القدرات المعرفية، كما أن التلميذ نتيجة لذلك لديه ضعف تقدير لذاته، وأن المشكلة التي تواجههم أو شكوى الأهل هي أن التلميذ يتحدث مع الأخصائي جيدًا، لكن في البيت أو اللقاءات الاجتماعية لا يتحدث غالبًا مع أحد. **ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة، وهي تأثير اضطراب اللغة في عدم تقدير الذات لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وتبلور التساؤل الرئيس للدراسة وهو:** ما مدى فاعلية برنامج لخفض اضطرابات اللغة وتحسين مفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمركز طيبة التخصصي بالمدينة المنورة؟

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج؟
2- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي؟
3- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج؟
4- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في تقدير الذات في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على فعالية برنامج تدريبي لخفض اضطرابات اللغة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستكشاف أثر ذلك في مهارات اللغة الاستقبالية ومهارات اللغة التعبيرية لديهم، وكذلك معرفة مدى استمرارية فعالية البرنامج في مرحلة المتابعة، ما يقود للنقاط الآتية:

1- بناء برنامج تدريبي لخفض اضطرابات اللغة لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية.
2- العمل على بقاء أثر البرنامج في خفض اضطرابات اللغة لديهم.
3- استثمار البرنامج في تنمية مستوى تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية.
4- تدعيم القدرات النفسية لديهم بخفض اضطرابات اللغة بما يضمن بقاء أثر البرنامج في تقدير الذات.
5- بناء مقياس تقدير الذات ومقياس اللغة بوصفهما أداتين للباحثين في المجال.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

أولًا- الأهمية النظرية:

1- ندرة الدراسات على المستوى العربي -في حدود علم الباحثين- التي تناولت المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصة التي تتناول تنميتها، أو تلك التي تناولت أثرها في تقدير الذات.
2- عينة الدراسة المتمثلة في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ يمثلون نسبة كبيرة من بين تلاميذ المدارس.
3- أهمية المهارات اللغوية، لأن القصور فيها يؤدي إلى تدنٍّ في تقدير الذات لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم.

ثانيًا- الأهمية التطبيقية:

1- تقدم الدراسة الحالية برنامجًا تدريبيًّا لتطوير المهارات اللغوية يمكن أن يستفيد منه معلمو صعوبات التعلم والآباء.
2- تقدم الدراسة الحالية مقياسًا مقننًا لقياس المهارات اللغوية وتقدير الذات يمكن أن يفيد المتخصصين في المجال لتشخيص هذه الجوانب.
3- تكشف النتائج عن دور المهارات اللغوية في إعداد برامج علاج لصعوبات التعلم، وأثر ذلك في ذات التلميذ.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي (Training program):

هو عملية تدريبية موجهة إلى (أعضاء المجموعة التجريبية) بهدف إحداث أثر فيهم بالمتغير المستقل، وتوجيه ذلك الأثر نحو المتغير التابع (حسن، 2017). **ويُعرف إجرائيًّا بأنه:** "عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أعضاء المجموعة التجريبية) على تحسين السلوك اللغوي لديهم، ما يساعد في تحسين تقديرهم لذاتهم، ويزيد من ارتباطهم الاجتماعي".

صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

يعرفها الشدادي والسميري (2013) بأنها: تلك الصعوبات التي تؤثّر سلبًا في المهارات الأكاديميّة والنمائيّة، ولا تعود أسبابها إلى أيّ نوعٍ من أنواع الإعاقات الأخرى، أو حرمان بيئي أو أسري، أو ظروف تعلُّم. **وتُعرف إجرائيًّا** بأنها: الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

المهارات اللغوية (Linguistic Skills):

يعرفها مطر والعايد (2009) بأنها: القدرة على استقبال الرموز الصوتية الصادرة من الآخرين أو الاستماع إليها، وفهمها وإدراك معناها، ويكون الرد بإرسالها في السياق اللغوي الصحيح من حيث النطق والمعنى. **وتُعرف إجرائيًّا** بأنها: الدرجة التي يحققها التلميذ عن طريق اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية حسب مقياس المهارات اللغوية الذي أعده الباحثان.

تقدير الذات (Self- esteem):

يشير مفهوم تقدير الذات إلى تقدير التلميذ لذاته، وشعوره بالإنجاز والكفاءة، وهو عاطفة رئيسة تحتل موقعًا في النظام الهرمي لشخصية التلميذ، ولكن يتأثر عند اختلاطه بالآخرين، هذا هو المنظم الأساسي للسلوك ويساهم في تقوية الشخصية (Cer & Sahin, 2017). **ويُعرف إجرائيًّا** بأنه: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي حسب مقياس مفهوم الذات الذي أعده الباحثان.

محددات الدراسة:

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مركز طيبة التخصصي للتأهيل الشامل بمنطقة المدينة المنورة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020/2019).

الحدود البشرية: شملت الدراسة المجموعتين التجريبية والضابطة محل الدراسة من التلاميذ المنتسبين للمركز.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا– الإطار النظري: يتناول الإطار النظري مفهومي أ) صعوبات التعلم واضطرابات اللغة ب) صعوبات التعلم ومفهوم الذات.

أ) صعوبات التعلم واضطرابات اللغة:

أولًا– صعوبات التعلم: منذ بداية مصطلح صعوبات التعلم، طور الباحثون تعريفات مختلفة، فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى، وأشهرها المجال التربوي (الشدادي والسميري، 2013). ولقد تعددت التعريفات التي توضح مفهوم صعوبات التعلم في الجانب التربوي (MacDonald, 2016)، ولكن التعريف الأكثر انتشارًا وقَبولًا هو تعريف وزارة التعليم (2015) بالمملكة العربية السعودية، الذي ينص على أنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية" (10).

أنواع صعوبات التعلم وخصائصها:

مما يجدر أخذه بالحسبان عند معرفة أنواع صعوبات التعلم أنها تمتاز بالتنوع، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة، كما أن خصائص صعوبات التعلم قد لا تظهر مجتمعة لدى التلميذ الواحد، لكن يمكن التعرف إلى أنواع صعوبات التعلم في:

أولًا– صعوبات التعلُّم النمائية: وهي الصعوبات التي تتعلق بنمو القدرات العقلية المعرفية التي يحتاج إليها التلميذ لتحقيق النجاح الأكاديمي في سن المدرسة، وتكون مسؤولة عن توافقه الشخصي

والمهني والاجتماعي، لذا تنقسم الصعوبات النمائية إلى قسمين هما:

القسم الأول: صعوبات التعلم الأولية: وتشمل صعوبات في كلٍّ من (الانتباه، والإدراك، والذاكرة) ويعدُّ الانتباه هو أولى خطوات التعلم، ومن دونه لا يحدث الإدراك، وبعد ذلك تتبعه عمليات عقلية أخرى تؤدي إلى اكتساب المعرفة والتعلم، **أما القسم الثاني فهو: صعوبات التعلم الثانوية:** وتشمل صعوبات التفكير، وصعوبات اللغة الشفهية، وصعوبات حل المشكلات (صابر وخرموش، 2018).

ثانيًا– صعوبات التعلُّم الأكاديمية: وهي محصلة لصعوبات التعلم النمائية، إذ إن عدم قدرة التلميذ على الفهم والتركيز وإدراك التعليمات وما تحتويه، بسبب وجود اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات النمائية العقلية، هذا يؤثر في اكتساب تعلم التلميذ في المراحل اللاحقة من التعليم، التي تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (الشمري، 2019).

أسباب صعوبات التعلم: إن أسباب الصعوبات التعلمية غير معروفة وغير واضحة يقينًا، ومن الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم:

أ– الأسباب الجينية: الدراسات العلمية التي أجريت حول التوائم المتطابقة والأقارب من الدرجة الأولى قدَّمت بعض الأدلة على أن للعوامل الوراثية دورًا سببيًّا في صعوبات التعلم.

ب– الأسباب البيولوجية: يفترض الباحثون أن التلف الدماغي البسيط أحد الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم، ولكن لا يتوفر دليل علمي قوي يدعم هذا الافتراض.

ج– الأسباب البيوكيميائية: هنالك اعتقاد أن صعوبات التعلم قد تنتج عن ردود فعل تحسسية لبعض المواد الغذائية أو أنها تنتج عن خلل في السيالات العصبية، كما شهدت السنوات الماضية اهتمامًا كبيرًا بدور المواد الاصطناعية المضافة إلى الطعام (مثل الأصباغ) إضافةً إلى دور عملية التمثيل الغذائي في الصعوبات التعلمية.

د– الأسباب البيئية: يعتقد البعض أن صعوبات التعلم ترتبط بعوامل خطر بيئية مثل الكحول والتدخين والإشعاع.

هـ– الأسباب النمائية: تتعلق بالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاج إليها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، وأشار بعض العلماء إلى أنها ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي (الشدادي والسميري، 2013).

ثانيًا– اضطرابات اللغة وعلاقتها بصعوبات التعلم: أثبتت البحوث العلمية الحديثة حقيقة أن اضطرابات اللغة هي أحد العناصر الأساسية في صعوبات التعلم (كرم الدين، 2017؛ العازمي، 2018). فالتلاميذ الذين لديهم تأخر واضح في تطور نمو مهارات اللغة ينظر له البعض على أنه تأخر مؤقت سوف يجتازونه مع مرور الوقت، ولكن في الحقيقة التي أثبتتها الأبحاث العلمية أن التلاميذ في سنِّ ما قبل الدراسة الذين يظهرون تأخرًا في النمو اللغوي سوف يعانون صعوبات التعلم، وهذا ما اعتُمِد نوعًا من المؤشرات المستقبلية لصعوبات التعلم (زهران، 2011).

سمات مشكلات اللغة في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذات المنشأ اللغوي:

أشار العديد من الباحثين إلى أن هناك سماتٍ تشير إلى مشكلات اكتساب اللغة تقود إلى صعوبات التعلم، لذا يجب أن يتخذها المعلمون في الحسبان، ومنها:

- صعوبة في استخدام المفردات ذات الدلالة اللغوية التي تتمثل في بعض الجوانب؛ كضعف في فهم معاني الكلمات، وضعف في استرجاع الكلمات، وتكرار استخدام الكلمات نفسها لمحدودية حصيلة المفردات، وصعوبة في استرجاع المعكوسات.
- صعوبة فهم قواعد اللغة واستخدامها استخدامًا صحيحًا، ما يؤدي إلى استخدام عبارات قصيرة ومفردات قليلة في الجمل، وكذلك أخطاء في تصريف الكلمات.
- صعوبة في سرد القصص تتمثل في استخدام عدد قليل من الأحداث عند روايتهم القصة، مع إشارات قليلة لوصف حالتهم الخاصة مثل مشاعرهم؛ كالخوف والغضب والدهشة.
- صعوبة في استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا تتمثل في عدة جوانب؛ مثل عدم القدرة على التعبير بلغة الجسد «مثلًا» بملامح الوجه، وعدم القدرة على الإبقاء على الموضوع محور

الحديث، وعدم القدرة على إصلاح الأخطاء التي تحدث في أثناء الحوار، وعدم فهم الفكرة العامة للموضوع كالقصص أو المحاضرات.

- صعوبة في القراءة وفهم ما يقرأ، تتمثل هذه الصعوبات في ضعف ترجمة الأحرف لما تمثله من أصوات لغوية، واسترجاع تعريف المفردات من الذاكرة، وكذلك ضعف في القدرة على الربط بين المعلومات الخاصة بالمفردات ذات الدلالة اللغوية والمعلومات النحوية لتمثيلها في جمل، ومن ثم الربط بين هذه الجمل لفهم النص ككل Nancollis, Lawrie, & (Dodd, 2005; Luk, 2005).

ب) صعوبات التعلم ومفهوم الذات:

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون تدنيًا في مفهوم الذات وفي تصورهم لقدراتهم، وكثير منهم يعدُّون أنفسهم غير أكفاء أو يعزون فشلهم أو نجاحهم فيما يفعلونه إلى عوامل خارجية ليست لهم القدرة على التحكم فيها (أبو نيان، 2019)، لذا فإن تدني مفهوم الذات يبرز في مواقف دون أخرى، فقد يكون لدى التلميذ مفهوم إيجابي نحو ذاته عمومًا ولكن يتدنى ذلك المفهوم في المواقف التي تكرر فشله فيها كالنواحي الأكاديمية Burden, 2008; Zuppardo, Rodríguez, &) (Serrano, 2017. ومن هذا المبدأ يجب التمييز بين المفهوم العام للذات والمفهوم الخاص الذي يرتبط بموقف معين.

أبعاد تقدير الذات:

1- تصوير الذات: هي في الأساس علاقة التلميذ بأسرته.

2- تحقيق الذات: يسعى التلميذ لتحقيق إمكاناته وقدراته بجميع الوسائل والأساليب التي يحتاج إليها.

3- تأكيد الذات: هو الدافع الذي يجعل التلميذ في حاجة إلى التقدير والاستقلال.

4- تقبُّل الذات: هو مجموعة الفروق بين التقديرات التي تكوِّن مفهوم الذات المدرك.

5- تقبُّل الآخرين: هو مجموعة الفروق بين التقديرات التي تكوِّن مفهوم التلميذ العادي والتقديرات التي تكوِّن مفهوم الذات الاجتماعية (عكاشة، 1990).

ثانيًا– الدراسات السابقة:

ولأهمية خفض اضطرابات اللغة وتحسين مفهوم الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما اتضح سابقًا، فقد اطُّلع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، وستُقسَّم إلى محورين، مع ترتيبها زمنيًّا من الأحدث إلى الأقدم.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة باضطرابات اللغة وصعوبات التعلم:

ولأن للغة مكانتها في تدريس ذوي صعوبات التعلم، ففي إيطاليا جاءت **دراسة زوباردو وآخرينZuppardo et al. .(2017)**، التي تهدف إلى تقييم آثار العلاج التأهيلي لتقدير الذات، وذلك بتحسين معرفة القراءة والكتابة، وتحسين النطق في مجموعة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم لديهن عسر القراءة وخلل النطق، تكونت العينة من (60) تلميذة شُخِّصت إصابتهن بعسر القراءة على بطارية اختبار لتقييم الصورة العاطفية والسلوكية، لذا قُسِّمن إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية؛ ستخضع لعلاج تأهيلي لتعزيز القراءة والكتابة، وأثبتت النتائج فرضية الدراسة عن طريق علاج محو الأمية وتحسين النطق باستخدام الأدوات والبرامج المناسبة، وبذلك تحققَ لعينة الدراسة قدرٌ أكبر من احترام الذات.

ولتأكيد أهمية النمو اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة جاءت **دراسة كرم الدين وأحمد، والأعصر (2017)** التي تهدف إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتحسين القصور اللغوي لدى التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي صعوبات التعلم النمائية بمصر، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، واشتملت العينة على (30) تلميذًا من مرحلة ما قبل المدرسة (4-6) سنوات، ممن لديهم قصور واضح في النمو اللغوي. استخدم الباحثون قائمة صعوبات التعلم النمائية، واختبار استانفورد بينيه لقياس الذكاء (الصورة الرابعة)، واختبار نمو وظائف اللغة لدى التلاميذ، إضافةً إلى مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، واستمارة البيانات الأولية للتلميذ، وطُبِّق برنامج تدريبي لتحسين القصور اللغوي لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد استخدام برنامج معالجة القصور اللغوي لتنمية الحصيلة اللغوية

على الاختبار المصور لنمو وظائف اللغة لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم النمائي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت **دراسة جابر وشعبان والسيد (2014)** إلى التحقق من أثر برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعي اللفظي (الصوتي)، والذي يشمل: "التقسيم/الحذف، والدمج، وتعرف الصوت (الأول والأوسط والأخير)، والتنغيم، إضافةً إلى التعرف إلى الحروف الأبجدية وما يقابلها من أصوات ومهارات الإخراج الصوتي، وتشمل: "كلمات ذات مقاطع متعددة، ونطق الأصوات، والتمييز السمعي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة ومهارات الفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي". وقد تكونت العينة من (80) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثاني الابتدائي الذين تراوحت سنواتهم بين (7–8) أعوام، أما أدوات الدراسة فقد شملت مقياس الوعي اللفظي والإخراج الصوتي، وبطارية اختبارات مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق، إضافة إلى برنامج التدريب القائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر. كما أشارت نتائج التحليل إلى أن العلاقة بين المهارات القرائية والمهارات اللغوية علاقة سببية ثنائية الاتجاه.

وفي سياق مشابه هدفت دراسة **مطر والعايد (2009)** إلى التعرف إلى فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره في الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وتكونت عينة البحث من (32) من التلاميذ والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في محافظة الطائف. وقُسِّمت عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية، وضابطة قوامها (16)، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس للوعي الفونولوجي، ومقياس للذاكرة العاملة، ومقياس للمهارات اللغوية، وبرنامج تدريبي باستخدام الحاسوب للوعي الفونولوجي (30 جلسة)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لصالح المجموعة القياس التتابعي.

المحور الثاني: الدراسات السابقة المتعلقة بعلاقة اضطراب اللغة وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

حديثًا **قام العازمي (2018)** بدراسة في دولة الكويت تهدف إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تطوير مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (32) تلميذًا مشخَّصين بصعوبات التعلم في مدرسة الخندق بمحافظة مبارك الكبير. وقُسِّم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، (15) تلميذًا لكلٍّ منهما، واستخدام الباحث مقياس مفهوم الذات ومقياس الكفاءة الاجتماعية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التحسن كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وفي إيطاليا قام كلٌّ من **كافيوني وجرازاني وأورناغي Cavioni, Grazzani & Ornaghi (2017)** بدراسة هدفت إلى مناقشة الدور الرئيس لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم، يناقش الجزء الأول من الدراسة الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في تعليمهم، مثل القضايا المتعلقة بالصداقة والعزلة الاجتماعية، وقبول مجموعة الأقران، ومشكلات السلوك الخارجية والداخلية، وانخفاض تقدير الذات واحترام الذات، ثم مناقشة العلاقة بين برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي وإعاقة التعلم، مع تأكيد أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وأوصت نتائج الدراسة بتسليط الضوء على الحاجة إلى التعلم الاجتماعي والعاطفي الشامل كوسيلة للإدماج الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وتحسين المهارات اللغوية لديهم.

ولأن لتقدير الذات مكانتها في تنمية حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم كانت دراسة **العجمي (2016)**، التي هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. واختيرت عينة الدراسة الاستطلاعية عشوائيًّا في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وتكوَّنت العينة من (170) تلميذًا من العاديين من مدرستي بنين تابعتين لمدارس الإدارة العامة لمنطقة العاصمة التعليمية، واستخدم الباحث حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق

دالة إحصـــائيًّا بين المجموعتين: الضـــابطة والتجريبية، في القياس البعدي لمقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية، واقترحت الباحثة توجيه أنظار أصـــحاب القرار على العملية التعليمية نحو أهمية تقدير الذات والاتجاه نحو حل المشـــكلات، وأثره في تحصـــيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

أما **دراسة محمد والإنه (2016) فهدفت إلى** تقديم برنامج معرفي سلوكي مقترح لزيادة تقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، اتبع الباحثان المنهج الوصفي عن طريق وصف الأسلوب المعرفي السلوكي، ووصف خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين، واطُّلع على الدراسات والبحوث السابقة التي أظهرت فاعلية الأسلوب المعرفي السلوكي في علاج بعض مشكلات التلاميذ، واستخلص الباحثان أهم عناصر البرنامج المقترح لتنمية تقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية تقديم الوصف المجمل لمحتوى جلسات البرنامج المقترح، كما أُشير إلى توضيح عدد الجلسات وعناوينها وأهدافها، والأساليب التدريبية المستخدمة؛ كالمحاضرة والمناقشة والتعزيز والنمذجة والحث اللفظي والمحاكاة والتغذية الراجعة وإعادة البناء المعرفي وحل المشكلات والواجبات المنزلية، وغيرها، إضافةً إلى الأدوات والأنشطة المصاحبة التي تضمنتها كل جلسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا– أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كون صعوبات التعلم من المجالات التي بحاجة إلى دراسة وتحليل، بهدف تعزيز تقدير الذات لدى هذه الفئة.
- تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، في حين تختلف مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البرنامج التأهيلي في تقدير الذات لذوي صعوبات التعلم في اعتمادها على الدخل اللغوي، والربط بين تنمية القدرات اللغوية وزيادة تقدير الذات عند ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا– أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من المحتوى في الإطار النظري في الدراسات السابقة، إلى جانب الوقوف على الإحصائيات المعاصرة لمجتمع الدراسة.
- الاستفادة منها في صياغة الأهداف والتساؤلات والفروض في الدراسة الحالية.
- الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي توضح أوجه التدخل الممكنة مع عينة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، لكونها تجربة هدفها التعرف إلى فعالية برنامج تدريبي في خفض اضطراب التواصل اللفظي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية –الضابطة)، عن طريق مقياس اضطرابات اللغة ومقياس تقدير الذات، للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدي) في المتغيرات محل الدراسة، فضلًا عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد مرحلة المتابعة (القياس التتبعي).

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.
- المتغير التابع (أ): هو علاج اضطرابات اللغة، وهو أيضًا متغير مستقل لتقدير الذات.
- المتغير التابع (ب): هو تقدير الذات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بمركز طيبة التخصصي للتأهيل الشامل وعددهم (50) تلميذًا، تتراوح سنواتهم بين (9–12) بمتوسط حسابي قدره (10.64)، وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين (93–107) بمتوسط حسابي قدره (99.16)، وتتراوح درجاتهم على مقياس صعوبات التعلم ما بين (41–60) درجة، بمتوسط حسابي قدره (49.86)، كما بلغ متوسط درجاتهم على مقياس التواصل اللفظي (70.38)، أما متوسط درجاتهم على مقياس تقدير الذات فقد بلغ (74.36) درجة. وقد تكونت عينة الدراسة من

(22) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم من الملتحقين بمركز طيبة التخصصي للتأهيل الشامل، إذ اختيروا عشوائيًّا، وقُسِّموا عشوائيًا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (11) تلميذًا، والمجموعة الضابطة (11) تلميذًا، واستخدمت الدراسة معهم المنهج شبه التجريبي.

التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

أجري التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وذلك باستخدام اختبار مان– ويتني Mann-Whitney Test للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كلٍّ من مستوى الذكاء، ومستوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، والمهارات اللفظية وأبعادها، وتقدير الذات وأبعاده، ثم قُورِن في كلٍّ من المتغيرات السابقة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني. وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): دلالة الفروق بين متوسطي رتب العمر الزمني، والذكاء، والمهارات اللفظية وأبعادها، وتقدير الذات وأبعادها لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ن=22

المتغير	اسم المجموعة	ن	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمن	تجريبية	11	10.64	12.27	135.00	52.00	0.58-	غير دالة
	ضابطة	11	10.36	10.73	118.00			
الذكاء	تجريبية	11	101.27	13.59	149.50	37.50	1.52-	غير دالة
	ضابطة	11	98.55	9.41	103.50			
صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية	تجريبية	11	48.45	10.50	115.50	49.50	0.72-	غير دالة
	ضابطة	11	50.27	12.50	137.50			
مهارات ما قبل اللفظية	تجريبية	11	13.18	12.32	135.50	51.50	0.60-	غير دالة
	ضابطة	11	12.64	10.68	117.50			
مهارات استعمال الكلام	تجريبية	11	16.91	13.50	148.50	38.50	1.46-	غير دالة
	ضابطة	11	15.55	9.50	104.50			
القدرة الحوارية	تجريبية	11	12.64	12.55	138.00	49.00	0.77-	غير دالة
	ضابطة	11	12.09	10.45	115.00			
درجة كلية	تجريبية	11	42.73	14.00	154.00	33.00	1.82-	غير دالة
	ضابطة	11	40.27	9.00	99.00			
البعد الانفعالي لتقدير الذات	تجريبية	11	14.82	13.23	145.50	41.50	1.28-	غير دالة
	ضابطة	11	13.64	9.77	107.50			
البعد الاجتماعي والأسري لتقدير الذات	تجريبية	11	17.27	10.00	110.00	44.00	1.12-	غير دالة
	ضابطة	11	18.00	13.00	143.00			
البعد المدرسي لتقدير الذات	تجريبية	11	9.09	10.91	120.00	54.00	0.44-	غير دالة
	ضابطة	11	9.73	12.09	133.00			
الدرجة الكلية لتقدير الذات	تجريبية	11	41.18	11.27	124.00	58.00	0.17-	غير دالة
	ضابطة	11	41.36	11.73	129.00			

يتضح من جدول (1) أن قيم Z المحسوبة تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في متغيرات الدراسة بين متوسطي رتب مستوى الذكاء ومستوى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والمهارات اللفظية وأبعادها وتقدير الذات وأبعاده، ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وإلى تكافؤ أفراد المجموعتين.

أدوات الدراسة:

أولًا– مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، تقنين صفوت فرج (2005):

أ) **الثبات:** حُسِب ثبات الاختبار بأكثر من طريقة كان من بينها الاتساق الداخلي، إذ تراوحت بين (0.95-0.98) لدرجات نسب الذكاء الكلية، وتراوحت بين (0.92-0.95) لمؤشر العوامل الخمسة، وحُسِب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، إذ بلغت نسبة الثبات (0.98) لدرجات نسب الذكاء الكلية، وتراوحت التجزئة النصفية بين (0.91-0.96) لمؤشر العوامل الخمسة.

ب) **الصدق:** توفرت دلائل على صدق المضمون، وصدق المحك، وصدق التكوين، إذ حُسِب معامل الارتباط بين مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة، ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، وبلغ معامل الارتباط (0.90) درجة.

ثانيًا– بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، إعداد فتحي مصطفى الزيات (1998):

أ) **الخصائص السيكومترية للمقياس:** للوصول إلى الصورة النهائية قام الباحثان بتطبيق مفردات المقياس على (50) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم.

ب) صدق المقياس:

1. **صدق التحليل العاملي:** إذ تشبعت أبعاد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بعامل واحد، وبلغت نسبة التباين (94.874) والجذر الكامن (7.590).
2. **صدق المحك (الصدق التلازمي):** إذ حُسِب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس صعوبات التعلم للسرطاوي كمحك خارجي، وكانت قيمة الارتباط (0.871) وكانت الدالة (0.01)، وهو ما يدل على صدق المقياس الحالي.

ج) ثبات المقياس:

– ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار ألفا كرونباخ: إذ إن معاملات الثبات للمقياس ككل باستخدام طريقة إعادة التطبيق تتراوح ما بين (0.963-0.691)، وطريقة معامل ألفا باستخدام معادلة كرونباخ تتراوح ما بين (0.984-0.898)، ما يشير إلى أن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يتمتع بمعدلات ثبات عالية، وكذلك أبعاده الفرعية، ما يمكّننا من استخدامه في الدراسة الحالية.

ثالثًا– مقياس التواصل اللفظي (إعداد الباحثَين):

أ) **إعداد الصورة الأولية للمقياس:** قام الباحثان بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن التواصل اللفظي.

– أُعِدَّ المقياس للتحكيم وعُرِض على عشرة محكمين من أساتذة التربية الخاصة، وبناء على نتائج التحكيم استُبعِدت العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من (80%)، كذلك أُجرِيت التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (32) عبارة، إذ يتضمن بُعد المهارات ما قبل اللفظية (10) مفردات، ومهارات استعمال الكلام (13) مفردة، والقدرة الحوارية (9) مفردات.

ب) الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات مقياس التواصل اللفظي: حُسِب الثبات لأبعاد المقياس (المهارات ما قبل اللفظية، ومهارات استعمال الكلام، والقدرة الحوارية)، وللدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وبلغت القيم (0.870) و(0.896) و(0.876) و(0.952) على التوالي، كما حُسِب بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وبلغت القيم (0.922) و(0.929) و(0.912)، و(0.932) على التوالي، وجميعها أكبر من (7.0)، ما يجعلنا نثق بثبات المقياس.

ج) حساب صدق مقياس التواصل اللفظي:

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس التواصل اللفظي: حُسِب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)،

وذلك بترتيب درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وحُسِبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): نتائج قيم U، W، Z لدراسة الفروق بين المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) لمقياس التواصل اللفظي ن=50

أبعاد مقياس التواصل اللفظي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات ما قبل اللفظية	أعلى	13	20.000	260.000	0.000	4.367-	0.01
	أدنى	13	7.000	91.000			
مهارات استعمال الكلام	أعلى	13	20.000	260.000	0.000	4.360-	0.01
	أدنى	13	7.000	91.000			
القدرة الحوارية	أعلى	13	19.846	258.000	2.000	4.309-	0.01
	أدنى	13	7.154	93.000			
درجة كلية	أعلى	13	20.000	260.000	0.000	4.356-	0.01
	أدنى	13	7.000	91.000			

يتضح من جدول (2) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي المستوى المرتفع، والتلاميذ ذوي المستوى المنخفض، ما يعنى تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

- صدق الاتساق الداخلي (المفردات مع الدرجة الكلية) للبعد الذي تنتمي له: وذلك عن طريق درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد، وهذا بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لبعد التواصل اللفظي ن=50

مهارات ما قبل اللفظية		مهارات استعمال الكلام		القدرة الحوارية	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.918	11	0.590	24	0.887
2	0.545	12	0.918	25	0.920
3	0.448	13	0.918	26	0.422
4	0.918	14	0.438	27	0.900
5	0.918	15	0.510	28	0.559
6	0.478	16	0.802	29	0.920
7	0.489	17	0.729	30	0.426
8	0.754	18	0.386	31	0.403
9	0.778	19	0.686	32	0.872
10	0.532	20	0.485		
		21	0.902		
		22	0.442		
		23	0.848		

(**) دال عند مستوى (0.01) (*) دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) ودالة عند (0.05)، ما يدل على صدق مفردات مقياس التواصل اللفظي، ومن ثم فإن مقياس التواصل اللفظي ككل يتميز بالصدق الداخلي.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس: حُسِبت معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (4): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس

البُعد	معامل الارتباط
المهارات ما قبل اللفظية	0.969**
مهارات استعمال الكلام	0.951**
القدرة الحوارية	0.843**

** (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق أبعاد المقياس في صورته الأولية على (32) عبارة، إذ يتضمن بُعد المهارات ما قبل اللفظية (10) مفردات، ومهارات استعمال الكلام (13) مفردة، والقدرة الحوارية (9) مفردات.

الصورة النهائية لمقياس التواصل اللفظي: وبينما تتصف عبارات المقياس جميعها بالصدق والثبات، لم تُستبعَد أي مفردة، ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي، إذ تتضمن (32) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد؛ البعد الأول يتضمن المهارات ما قبل اللفظية (10) مفردات، والبعد الثاني مهارات استعمال الكلام تضمن (13) مفردة، والبعد الثالث القدرة الحوارية تضمن (9) مفردات، ويجاب على كل عبارة من عبارات الاستبانة وفقًا لطريقة إجابة ثلاثية متدرجة (3، 2، 1)، وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (96) درجة، والصغرى (32) درجة، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع التواصل اللفظي، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه.

رابعًا– مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثَين):

أ) إعداد الصورة الأولية للمقياس: قام الباحثان بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن تقدير الذات، بعد ذلك قاما بإعداد المقياس للتحكيم فعُرِض على عشرة محكمين من أساتذة الصحة النفسية، وبناء على نتائج التحكيم استُبعِدت العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من (80%)، وكذلك أُجرِيت التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (33) عبارة، إذ يتضمن البعد الانفعالي (11) مفردة، والبعد الاجتماعي والأسري (15) مفردة، والبعد المدرسي (7) مفردات.

ب) الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا– ثبات مقياس تقدير الذات: حُسِب الثبات لأبعاد المقياس (البعد الانفعالي، والبعد الاجتماعي والأسري، والبعد المدرسي)، وللدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وبلغت القيم (0.986) و(0.888) و(0.975) و(0.976) على التوالي، كما حُسِب بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون وبلغت القيم (0.984) و(0.872) و(0.96) و(0.947) على التوالي، وجميعها أكبر من (0.7)، ما يجعلنا نثق بثبات المقياس.

ج) حساب صدق مقياس تقدير الذات:

1– الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): لمقياس تقدير الذات: حُسِب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وحُسِبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج قيم U، W، Z لدراسة الفروق بين المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى) لمقياس تقدير الذات ن=50

أبعاد مقياس تقدير الذات	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الانفعالي	أعلى	13	20.000	260.000	0.000	-4.612	0.01
	أدنى	13	7.000	91.000			
البعد الاجتماعي والأسري	أعلى	13	20.000	260.000	0.000	-4.363	0.01
	أدنى	13	7.000	91.000			
البعد المدرسي	أعلى	13	20.000	260.000	0.000	-4.765	0.01
	أدنى	13	7.000	91.000			
درجة كلية	أعلى	13	20.000	260.000	0.000	-4.358	0.01
	أدنى	13	7.000	91.000			

يتضح من جدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي المستوى المرتفع والتلاميذ ذوي المستوى المنخفض، ما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

2- صدق الاتساق الداخلي (المفردات مع الدرجة الكلية)

للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس تقدير الذات: وذلك عن طريق درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وهذا بعد حذف الدرجة الكلية للبعد وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد ن=50

البعد الانفعالي		البعد الاجتماعي والأسري		البعد المدرسي	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.981	12	**0.793	27	**0.892
2	**0.954	13	**0.752	28	**0.932
3	**0.901	14	**0.486	29	**0.872
4	**0.896	15	**0.536	30	**0.960
5	**0.961	16	**0.800	31	**0.983
6	**0.930	17	**0.746	32	**0.954
7	**0.972	18	**0.507	33	**0.939
8	**0.809	19	**0.639		
9	**0.984	20	**0.571		
10	**0.967	21	**0.523		
11	**0.942	22	**0.770		
		23	**0.770		
		24	**0.425		

البعد الانفعالي	البعد الاجتماعي والأسري	البعد المدرسي
25	0.406**	
26	0.645**	

(**) دال عند مستوى (0.01) (*) دال عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق مفردات مقياس تقدير الذات، ومن ثم فإن مقياس تقدير الذات ككل يتميز بالصدق الداخلي.

3- الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس: حُسِبت معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
البعد الانفعالي	0.965**
البعد الاجتماعي والأسري	0.906**
البعد المدرسي	0.966**

** (0.01)

ويتضح من الجدول (7) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق أبعاد المقياس.

الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات: وبينما تتصف عبارات المقياس جميعها بالصدق والثبات، لم تُستبعَد أي مفردة، ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي، إذ تتضمن (33) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد؛ البعد الأول الانفعالي تضمن (11) مفردة، والبُعد الثاني الاجتماعي والأسري تضمن (15) مفردة، والبُعد الثالث المدرسي تضمن (7) مفردات، ويُجاب على كل عبارة من عبارات الاستبانة وفقًا لطريقة التدرج الثلاثي المتدرج (3، 2، 1) وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (99) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (33) درجة، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع تقدير الذات، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه.

رابعًا- البرنامج التدريبي:

في إجراء الباحثَين للجانب التطبيقي من الدراسة الحالية، اتُّبعت الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على ملفات جميع التلاميذ المقيدين الملتحقين بمركز طيبة التخصصي للتأهيل الشامل الذين تتراوح سنهم (9-12)، وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين (93-107)، وتتراوح درجاتهم على مقياس صعوبات التعلم ما بين (41-60) درجة.

2- قام الباحثان بإعداد مقياس التواصل اللفظي، ومقياس تقدير الذات.

3- قام الباحثان بإعداد البرنامج التدريبي لتحسين التواصل اللفظي.

4- قام الباحثان بتحديد عينة الدراسة، وتكافؤ مجموعتيها التجريبية والضابطة.

5- إجراء القياس القبلي لمقياس التواصل اللفظي، ومقياس تقدير الذات على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

6- قام الباحثان بتطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

7- إجراء القياس البعدي لمقياس التواصل اللفظي، ومقياس تقدير الذات على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

8- قام الباحثان بتطبيق مقياس التواصل اللفظي، ومقياس تقدير الذات، وذلك بعد مرور شهر من (تطبيق ما بعد المتابعة).

9- قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للوصول إلى نتائج الدراسة.

10- قام الباحثان بتفسير نتائج الدراسة، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

خامسًا- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

يمكن حصر أساليب المعالجة الإحصائية فيما يأتي: اختبار مان-ويتني Mann-Whitney Test، واختبار ويلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcox on Signed Ranks Test، ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank biserial (rprb) correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج.

سادسًا- نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه "توجد فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس التواصل اللفظي (المهارات ما قبل اللفظية، مهارات استعمال الكلام، القدرة الحوارية) بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، واستُخدِم:

* اختبار مان-ويتني Mann – Whitney test لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية، وبين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة، في قياس التواصل اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج.

*معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع)، وتفسير (r)، والجدول (8) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس التواصل اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج ن=11

	المجموعات	المتوسط	م الرتب	مج الرتب	U	Z	الدلالة	r_{prb}
المهارات ما قبل اللفظية	التجريبية	26.82	17.00	187.00	0.00	3.99-	0.01	1.0 قوي جدًّا
	الضابطة	13.18	6.00	66.00				
مهارات استعمال الكلام	التجريبية	33.82	17.00	187.00	0.00	3.99-	0.01	1.0 قوي جدًّا
	الضابطة	15.55	6.00	66.00				
القدرة الحوارية	التجريبية	24.27	17.00	187.00	0.00	4.05-	0.01	1.0 قوي جدًّا
	الضابطة	13.55	6.00	66.00				
درجة كلية	التجريبية	84.91	17.00	187.00	0.00	3.98-	0.01	1.0 قوي جدًّا
	الضابطة	42.27	6.00	66.00				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (1.96)

يتضح من الجدول (8) أن الدرجة الكلية لمقياس التواصل اللفظي تظهر أن قيمة Z المحسوبة بلغت (-3.98) وهي أكبر من القيمة الحدية (1.96)، والمتوسط في المجموعتين متفاوت، إذ بلغ في المجموعة التجريبية (84.91) في حين أنه في المجموعة الضابطة (42.27)، ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين؛ أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، في التواصل اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأبعاده في القياس البعدي، وأن هذه الفروق دالة عند (0.01) لصالح متوسطات المجموعة التجريبية، ما يعني ارتفاع التواصل اللفظي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدى أفراد العينة التجريبية، وأن قيمة (rprb) أكبر من (0.9)، وهذا يعني أن حجم التأثير كبير، ما يشير إلى تحقيق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من النتائج المتوقعة بتعرض المجموعة التجريبية للبرنامج وحجب تأثيره عن المجموعة الضابطة، وهذا يثبت أنه بالإمكان تحسن التواصل اللفظي بعد التجريب، الذي يتمثل في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نطق أصوات الحروف مفردة بحركات المد القصيرة وحركات المد الطويلة وفي الكلمات والجمل، وذلك يتم عن طريق تطبيق البرامج المعدَّة لهذا الغرض، ونظرًا لأن عملية دراسة محتوى البرنامج التدريبي تمت في بيئة تعتمد على مبادئ التعليم الفردي، فإن كل تلميذ كان يسير وفق قدراته ومعدل تعلمه وسرعته في التعلم، وكذلك استخدام العديد من المثيرات البصرية والسمعية المختلفة ذوات التأثير الفعال في جعل التعبير اللغوي محببًا لدى التلاميذ، وهي تتيح أيضًا الفرصة لتنوع الخبرات والمواقف لدى التلميذ، كما أنها تجعل عملية الإدراك والتعبير تتم في أسرع وقت، إذ إن الإدراك عملية تقوم على أساس حسي، ومما زاد من فعالية البرنامج ما دُرِّب عليه التلاميذ في بدايته وهي مهارة التمييز السمعي للأصوات المحيطة بهم في البيئة، ما انتقل أثره وزاد من قدرات التلاميذ على التمييز والإدراك السمعي لأصوات الحروف فيما بعد، وهو الأساس في تحسين التواصل اللفظي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من دراسة كرم الدين (2017) التي أكدت إمكانية تحسين القصور اللغوي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة، ودراسة Zuppardo, et al. (2017) التي أكدت فعالية التدريب في تحسين اللغة المنطوقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك دراسة مطر والعايد (2009).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في قياس التواصل اللفظي (المهارات ما قبل اللفظية، مهارات استعمال الكلام، القدرة الحوارية) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرحلة المتابعة (شهرين)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان:

1- اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks Test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسطات رتب المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس التواصل اللفظي لدى التلاميذ، فكانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التواصل اللفظي في القياسين البعدي والتتبعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ن=11

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمةZ	الدلالة
البعدي (المهارات ما قبل اللفظية)	26.82	الرتب السالبة	4.80	24.00	0.37-	غير دالة
التتبعي (المهارات ما قبل اللفظية)	27.09	الرتب الموجبة	6.20	31.00		
البعدي (مهارات استعمال الكلام)	33.82	الرتب السالبة	4.17	12.50	1.19-	غير دالة
التتبعي (مهارات استعمال الكلام)	35.00	الرتب الموجبة	5.42	32.50		
البعدي (القدرة الحوارية)	24.27	الرتب السالبة	2.33	7.00	1.20-	غير دالة
التتبعي (القدرة الحوارية)	24.82	الرتب الموجبة	5.25	21.00		
البعدي (كلي)	84.91	الرتب السالبة	4.13	16.50	1.13-	غير دالة
التتبعي (كلي)	86.91	الرتب الموجبة	6.42	38.50		

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (1.96)

2- الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي.

3- الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

4- صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من جدول (9) أن الدرجة الكلية لمقياس التواصل اللفظي تظهر أن قيمة Z المحسوبة بلغت (-1.13) وهي أقل من القيمة الحدية (1.96)، والمتوسط في القياسين متقارب إذ بلغ في القياس البعدي (84.91) في حين أن المتوسط في القياس التتبعي (86.91)، ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس التواصل اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأبعاده، وهذا يعني استمرارية البرنامج.

ويمكن تفسير بقاء هذا الأثر بأنه راجع إلى الفنيات المستخدمة في البرنامج وإلى شرح وتوضيح أهمية البرنامج للأهل، ما انعكس على الانتباه إلى أهمية البرنامج والمتابعة والملاحظة للتطورات التي تطرأ على سلوك التلميذ، ما ساعد في تحسن أداء النطق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن الأسباب التي يرجع إليها بقاء أثر البرنامج: تخصيص بعض الجلسات التي استهدفت إعادة تدريب التلاميذ على بعض المهارات المستهدفة على سبيل المراجعة، ما أكد بقاء أثر البرنامج لمدَّة أطول، وتتفق هذه النتيجة مع كلٍّ من دراسة مطر والعايد (2009)، ودراسة جابر وآخرين (2014)، ودراسة كرم الدين (2017)، ودراسة Zuppardo, et al. (2017) التي هدفت جميعها إلى التعرف إلى تقصي أثر برنامج بعد التطبيق، على الرغم من تباين الفنيات المستخدمة فيها.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه "توجد فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس تقدير الذات (البعد الانفعالي، والبعد الاجتماعي والأسري، والبعد المدرسي) بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. استُخدِم:

- اختبار مان-ويتني Mann–Whitney test لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية (أ) وبين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة (ب) في قياس تقدير الذات للتلاميذ بعد تطبيق البرنامج.
- معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع)، والجدول (10) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (10) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج ن=11

	المجموعات	المتوسط	م الرتب	مج الرتب	U	Z	الدلالة	r_{prb}
البعد الانفعالي	التجريبية	29.45	17.00	187.00	0.00	4.0103-	0.01	1.0 قوي جدًّا
	الضابطة	14.36	6.00	66.00				
البعد الاجتماعي والأسري	التجريبية	39.91	17.00	187.00	0.00	4.0011-	0.01	1.0 قوي جدًّا
	الضابطة	17.36	6.00	66.00				
البعد المدرسي	التجريبية	19.27	17.00	187.00	0.00	4.0034-	0.01	1.0 قوي جدًّا
	الضابطة	9.73	6.00	66.00				
درجة كلية	التجريبية	88.64	17.00	187.00	0.00	3.9750-	0.01	1.0 قوي جدًّا
	الضابطة	41.45	6.00	66.00				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (1.96)

يتضح من الجدول (10) الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات التي تظهر أن قيمة Z المحسوبة بلغت (-3.9750)، وهي أكبر من القيمة الحدية (1.96)، والمتوسط في المجموعتين متفاوت إذ بلغ في المجموعة التجريبية (88.64) في حين أنه في

المجموعة الضابطة (41.45)، ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأبعاده في القياس البعدي، وأن هذه الفروق دالة عند (0.01) لصالح متوسطات المجموعة التجريبية، ما يعني ارتفاع تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدى أفراد العينة التجريبية، وأن قيمة (rprb) أكبر من (0.9)، وهذا يعني أن حجم التأثير كبير، ما يشير إلى تحقيق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

ويمكن تفسير هذا التحسن الذي طرأ على أداء التلاميذ واستمراره في المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات، بدقة الاستراتيجيات المتبعة في تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، وبمناسبة الأنشطة والمهام اللغوية لمستويات التلاميذ الصفية وتحليلها ونمذجتها، إضافةً إلى تكثيف المعززات المادية في بداية البرنامج ثم خفض نسبة هذه المعززات مع تقدم البرنامج، ثم الانتقال بالتدريج إلى المعززات الاجتماعية والأنشطة خارج حجرة التدريب، مثل: الحوارات المتبادلة مع أشخاص لا يعرفهم التلاميذ، والزيارات، والمشاركة في المناسبات والمسابقات العلمية والتدريب على الكتابات الشخصية والأدبية، وهذا ما أدى إلى ارتقاء وتحسن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ، كذلك يمكن تفسير هذا التحسن في ضوء البرنامج التدريبي، إذ إن تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التواصل اللفظي يساعد في الارتقاء بمستوى تقدير الذات لديهم، إذ إن استراتيجيات التذكر تسهم في تحقيق أهداف وتوقعات التلاميذ الشخصية، وتساعدهم في صنع القرار فيما يتعلق بما يتعلمونه وسرعة التعلم، ما يؤدي إلى تحقيق توافقهم النفسي وإلى شعورهم بذواتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Cavioni,, et al, 2017)، فقد هدفتا إلى مناقشة الدور الرئيس لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في قياس تقدير الذات (البعد الانفعالي، والبعد الاجتماعي والأسري، والبعد المدرسي) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرحلة المتابعة (شهرين)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدِم:

1- اختبار ويلكوكسون لدى عينتين مرتبطتين Wilcoxon Signed Ranks Test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب المجموعة نفسها في القياس التتبعي على مقياس تقدير الذات لدى التلاميذ، فكانت النتائج كما في الجدول (11).

جدول (11): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في تقدير الذات في القياسين البعدي والتتبعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ن=11

القياس	المتوسط	توزيع الرتب	م الرتب	مج الرتب	قيمة Z	الدلالة
البعدي (البعد الانفعالي)	29.45	الرتب السالبة	4.800	24.000	0.359-	غير دالة
التتبعي (البعد الانفعالي)	30.00	الرتب الموجبة	6.200	31.000		
البعدي (البعد الاجتماعي والأسري)	39.91	الرتب السالبة	6.167	18.500	0.922-	غير دالة
التتبعي (البعد الاجتماعي والأسري)	41.18	الرتب الموجبة	5.214	36.500		
البعدي (البعد المدرسي)	19.27	الرتب السالبة	3.750	15.000	0.954-	غير دالة
التتبعي (البعد المدرسي)	18.73	الرتب الموجبة	3.000	6.000		
البعدي (كلي)	88.64	الرتب السالبة	5.800	29.000	0.356-	غير دالة
التتبعي (كلي)	89.91	الرتب الموجبة	6.167	37.000		

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (1.96)

2- الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي < القبلي.

3- الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

4- صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من جدول (11) الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات التي تظهر أن قيمة Z المحسوبة بلغت (-0.356) وهي أقل من القيمة الحدية (1.96)، والمتوسط في القياسين متقارب، إذ بلغ في القياس البعدي (88.64) في حين أن المتوسط في القياس التتبعي (89.91)، ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأبعاده، وهذا يعني استمرارية البرنامج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة مع ما أشار إليه التراث النظري من أن تقدير الذات هو سمة متغيرة تكون دائمًا خاضعة للتأثيرات الداخلية والخارجية، فيتباين تقدير الذات تبعًا للموقف، ويتنوع وفقًا للتجارب والمشاعر الطيبة أو السيئة (Nalavany & Carawan, 2012)، وهو جانب مهم في كل مراحل الحياة، وخاصة لدى ذوي صعوبات التعلم، لذا يرى الباحثان أن تحسين التواصل اللفظي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأمور المهمة التي تساعد في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية ثقتهم بأنفسهم وتحقيق النجاح الأكاديمي، ما يساهم في زيادة تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Cavioni et al., 2017) ودراسة العازمي (2018) في أهمية تنمية اللغة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، والأثر الواضح لها في تقديرهم لذاتهم وبقاء الأثر بعد عملية التدريب، ودراسة العجمي (2016) التي هدفت إلى التعرف إلى تقدير الذات وأثره في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك دراسة محمد والإنه (2016) التي سعت إلى تقديم برنامج معرفي سلوكي مقترح لزيادة تقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ملخص نتائج الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس التواصل اللفظي (المهارات ما قبل اللفظية، ومهارات استعمال الكلام، والقدرة الحوارية) بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في قياس التواصل اللفظي (المهارات ما قبل اللفظية، ومهارات استعمال الكلام، والقدرة الحوارية) بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرحلة المتابعة (شهرين).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس تقدير الذات (البعد الانفعالي، والبعد الاجتماعي والأسري، والبعد المدرسي) بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في قياس تقدير الذات (البعد الانفعالي، والبعد الاجتماعي والأسري، والبعد المدرسي) بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وبعد مرحلة المتابعة (شهرين).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج الإحصائية، وفي حدود إجراءات الدراسة، وانطلاقًا من استنتاجات الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. البحث عن استراتيجيات تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتحسين رؤيتهم عن أنفسهم، وتقدير الذات لديهم، والعمل على عدم إشعارهم بالنقص، والبعد عن التهديد والخوف، وإشعارهم دائمًا بالنجاح والقدرة على التعلم.
2. البحث عن استراتيجيات تهتم بشخصية التلميذ الذي يعاني صعوبات في التعلم، وتنمية قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته، بدلًا من التركيز على الجانب المعرفي فحسب، وذلك بحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات العلمية.
3. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول مشكلات ضعف التواصل اللفظي الذي ينشأ عن اضطرابات معرفية في بعض القدرات العقلية.

4. إدخال التدريب على مهارات اللغة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بوصفه أسلوبًا أساسيًّا في عملية تعليمهم، وذلك لما له من أثر إيجابي في تقدير الذات، وكذلك الأثر المترتب على المهارات اللغوية التي تعدُّ من الأمور الضرورية في الفهم والتعبير.

5. عقد ورشات لتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الجانب النفسي في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

6. الاهتمام بتقديم البرامج التعليمية بالأنشطة الجماعية والمحببة للتلاميذ، حتى يزداد التفاعل والاتصال الاجتماعي بينهم في أثناء عملية التعلم.

المراجع:

أولًا- المراجع العربية:

إبراهيم، أبو نيان. (2019). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: دار الناشر الدولي.

جابر، جابر وشعبان، كمال والسيد، حسن. (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة*. 22(3). 577-600.

حافظ، نبيل. (2000). صعوبات التعلُّم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

حسن، أسامة. (2017). فاعلية برنامج لخفض التلعثم وتحسين الثقة بالنفس لدى التلاميذ المعاقين عقليًّا القابلين للتعليم. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس. القاهرة.

زهران، حامد. (2011). المفاهيم اللغوية عند التلاميذ، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. عمان: دار المسيرة.

الزيات، فتحي. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشدادي، محمد والسميري، ياسر. (2013). صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس. الرياض: دار الناشر الدولي.

الشمري، سالم. (2019). معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة القصيم.

صابر، بحيري وخرموش، منى. (2018). مدى اهتمام وسائل الإعلام بالتوعية بقضايا صعوبات التعلم من وجهة نظر أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم-الإذاعة الجزائرية نموذجًا. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*. (37). 160-190.

العازمي، طلال. (2018). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تطوير مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. كلية الدراسات العليا. الأردن.

العجمي، عبد الرحمن. (2016). أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*. 9(5). 572- 602.

عكاشة، محمود. (1990). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من التلاميذ. الكويت: دار صنعاء.

كرم الدين، ليلى. (2017). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين القصور اللغوي لدى عينة من التلاميذ يعانون صعوبات تعلم نمائية في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة دراسات الطفولة*. 20(75). 17-42.

محمد، أحمد والإنه، جلال. (2016). برنامج مقترح باستخدام العلاج المعرفي السلوكي لتنمية تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*. 45(2). 223-253.

محمود، إيمان. (2016). فاعلية برنامج إرشادي لخفض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. بحث منشور. *مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس*. 47(1). 392-414.

مطر، عبد الفتاح والعايد، واصف. (2009). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره في الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (الدراسة العلمي في مجال الإعاقة). مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة. الرياض.

النوبي، محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (2012). صعوبات التعلم. استرجع بتاريخ: 2016/10/7. من الرابط: http://www.moe.gov.sa/ar/Pages/StatisticalInformation.aspx

Arabic references:

Abunyan, I. (2019). *Learning disabilities teaching methods and cognitive strategies*, Intrtnatitonal Pulisher, Riyadh, Saudi Arbia.

Al-Ajmi, A. (2016): The effect of a self-esteemed training program on developing problem solving for students with learning difficulties. *Journal of Humanities & Social Sciences, 9*(5) 572-602.

Al-Azmim, T. (2018). *The effect of a training program for social skills in developing the concept of self and social competence among students with learning difficulties in Kuwait*. (Unpublished Master Thesis), School of Graduate Studies, University of Jordan.

Alnubian, M. (2011). *Learning disabilities between skills and disorders. Dar Safa for Printing, Publishing & Distribution*, Amman, Jordan.

Alshadady, M & Alsamiri, Y. (2013). *Concepts of learning disabilities, and diagnosis and teaching methods*. Intrtnatitonal Pulisher, Riyadh, Saudi Arbia.

Alshammari, S. (2017). *Elementary School Teachers' Knowledge of the Characteristics of Gifted Students with Learning Disabilities and Its Relation to Their Attitudes Towards Their Teaching*. (Unpublished Master Thesis). Faculty of education, Qassim University.

Al-Zayya, F. (1998). *Learning disabilities, Theoretical foundations and diagnostic and therapeutic*. Universities Publishing House, Cairo, Egypt.

Hafez, N. (2000). *Learning disabilities and curative education. Zahraa ElShark Bookshop*, Cairo, Egypt.

Hassan, O. (2017). *The effectiveness of a self-modeling program to reduce stuttering and develop self-confidence for a sample of children with mental disabilities who are able to teach.* (Unpublished PhD Thesis). Faculty of Education, Ain Shams University.

Jaber, J, ShabanL, K, & Alsayyid, H. (2014). Training program based on the information processing to develop the verbal awareness and the voice output and its impact in improving the skills of word recognition, comprehension, and pronunciation for people with learning difficulties in the first cycle of the basic education. *Journal of Educational Sciences, 22*(3). 577-600.

Karam Din, L. (2017). The Effectiveness of a Training Program for Improving Language Impairment Among a Sample of Children Suffering from Developmental Learning Disabilities in Preschool Stage. *Journal of Childhood studies, 20*(75) 17-42.

Mahmoud, E. (2016). The effectiveness of a counseling program to reduce some developmental learning difficulties and improve the self-concept of primary school children. *Journal of Counseling. Ain Shams University, 47*(1), 392-414.

Ministry of Education. (2012). *Learning disabilities.* Retrieved October 7, 2016 from http://www.moe.gov.sa/ar/Pages/StatisticalInformation.aspx

Matar, A. (2009 March). *The Effectiveness of a Computer–using Programme in Developing the Phonological Awareness and Its Effect on Process Memory and Language Skills of Reading Disabled Children. The Third International Conference on Disability and Rehabilitation*. (Scientific study in the field of disability) King Salman Center for Disability Research. Riyadh.

Mohamed, A & Alanh, J. (2016). A Suggested Program for the Development of Self-esteem of Talented People with Learning Disabilities by Using the of Cognitive-behavioral therapy. *Journal of Counseling,* (45) 223-253.

Okasha, M. (1990). *Self-esteem and its relationship to some environmental and personal variables among a sample of children.* Dar Sana, Kuwait.

Sabir, B & Karmoosh, M. (2018). Range of Interest of the Media in Clarifying the Learning Difficulties from the Point of View of the Parents of Children with Learning Difficulties. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences* (37), 260-190.

Zahran, H. (2011). *Linguistic concepts in children, Foundations, skills, teaching, evaluation*. Dar Al Massira, Amman, Jordan.

ثانيًا– المراجع الانجليزية:

Burden, R. (2008) Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia, 14*, 188–196.

Cavioni, V, Grazzani, I, & Ornaghi, V. (2017). Social and Emotional Learning for Children with Learning Disability: Implications for Inclusion. *International Journal of Emotional Education, 9* (2), 100-109.

Cer, E., & Sahin, E. (2017). The Effects of Quality Books for Children and the Metacognitive Strategy on Students' Self- Esteem Levels. *Journal of Education and Learning, 6*(1), 72-80.

Luk, Y. (2005). *The role of Phonological awareness in second language reading.* (Doctoral thesis), School of Education, The University of Hong Kong.

MacDonald, D. (2016). Creative Ways of Talking: A Narrative Literature Review Concerning Emotional Support for Adults with Mild or Moderate Learning Difficulties. *British Journal of Learning Disabilities, 44*(3), 233-239.

Nalavany, B, Carawan, L. (2012). Perceived Family Support and Self-Esteem. *The Mediational Role of Emotional Experience in Adults with Dyslexia, 18*(1), 58-74.

Nancollis, A., Lawrie, B., & Dodd, B. (2005). Phonological Awareness Intervention and the Acquisition of Literacy Skills in Children from Deprived Social Backgrounds. Language. *Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(4), 325-335.

Zuppardo, L., Rodríguez, F., & Serrano, F. (2017). Pilot Model of the Rehabilitating Treatment for Self-Esteem and Behavior in Adolescents with Dyslexia and Dysorthography by Improving Their Literacy. *Journal of Educational Psychology- Propositos y Representaciones, 5*(2), 381-400.

مؤشرات صدق وثبات مجالي المعالجة السمعية والبصرية من الصورة الرابعة لاختبارات وودكوك-جونسون لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة

(قدم للنشر في 2020/5/3، وقبل للنشر في 2020/5/9

رجاء بنت محمد حسن الشهري
باحثة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة جدة

Raja Mohammed H. Alsheheri
Researcher in the Department of Special Education
University of Jeddah

د. عبد الناصر الأشعل فيصل الحسيني
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة جدة

Dr. Abdulnasser A. Alhusaini
Assistant Professor in Department of Special Education
University of Jeddah

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المؤشرات الأولية لصدق وثبات اختبارات المعالجة السمعية والبصرية في وودكوك–جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية، مع عينة تكونت من 30 طالبة سعودية من ذوات صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا بمدينة جدة. ولتحقيق هذا الغرض، تم استخدام الدرجات الخام لاختبارات المعالجة السمعية والبصرية، وكذلك لاختبار المصفوفات المتتابعة واختبار التحليل السمعي؛ لغرض التحقق من الصدق التلازمي. كما تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، وأظهرت النتائج وجود مؤشرات أولية لصدق الاختبارات تمثلت بارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا للصدق التلازمي، كما أظهر تحليل صعوبة الفقرات إلى أنها تتدرج في مجموعات وتراعي الفروق بين الطالبات. وأيضًا، أظهرت النتائج عن وجود مؤشرات أولية لثبات الاختبارات تمثلت بارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا عند إعادة تطبيق الاختبارات واستخدام طريقة التجزئة النصفية. وعلى الرغم من عدم ظهور مؤشرات كافية على الاتساق الداخلي باستخدام معامل كودر–ريتشاردسون، رأى الباحثان بأن هذه النتيجة قد تعزى لحجم العينة. وعليه، خلص الباحثان إلى أن المؤشرات الأولية التي تم جمعها خلال هذه الدراسة تنبئ بمستقبل واعد لهذه الاختبارات في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية : وودكوك–جونسون، العمليات المعرفية، الإدراك، صعوبات التعلم

Abstract :

This study aimed to find out preliminary indications of the validity and reliability of the Auditory Processing and Visualization subtests of the Woodcock-Johnson IV, Arabic Version, with a sample of 30 female Saudi students with learning disability in the upper elementary grade levels in Jeddah. To achieve this aim, the raw scores of the Auditory Processing and the Visualization subtests as well as the Progressive Matrices and the Test of Auditory Analysis were used to investigate the concurrent validity of both subtests. The sample of this study was chosen by using random cluster method. The results showed that there were preliminary indicators of both subtests' validity as represented by positive and significant correlations used to investigate the concurrent validity. Also, the analysis of items difficulty for both subtests showed that the subtests' items were cluster, ranged into groups, and took into account the differences among students. The results also showed that there were preliminary indicators of both subtests' reliability as represented by positive and significant correlations when using test re-test and split-half methods. Although the Kuder-Richardson coefficients did not show enough indicators of the internal consistency, the researchers concluded that might be explained by small sample size. The researchers also concluded that the initial indicators that were collected during this study showed a promising future for these tests in Saudi Arabia.

Key words : Woodcock-Johnson, Cognitive Processes, Perception, Learning Disabilities

المقدمة:

تعتبر المدرسة الفكرية التي ابتدأها البروفيسور صاموئيل كيرك Samuel Kirk (ولد عام 1904، وتوفي عام 1996) وزملاؤه من المدارس الفكرية الرائدة والمرجعية في ميدان صعوبات التعلم؛ حيث أسهمت تلك المدرسة ـ ابتداءً بإثارة الرأي العام وحشده لإثبات وجود هذه الفئة، وإطلاق التسمية الحالية عليها، ووضع الخطوط العامة لتعريفها، وقيادة حملات الضغط على الجهات التشريعية لسن القوانين الخاصة بتقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة الذين يعانون منها. إلا أنه وخلال مراحل تطور هذا الميدان نظريًا، وبحثيًا، ومهنيًا واجه المختصون فيه الكثير من التحديات، ومنها ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ تلك الأسئلة التي تدور حول عمليات التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وإجراءات القياس والتقويم؛ مما انعكس عليهم في استخدام أدوات متعددة ومتنوعة في محاولات حثيثة لتجسيد التعريف المعتمد ـ واقعيًا ـ قدر المستطاع. وعلى الرغم من كل ذلك، لا يزال المختصون –في بعض الدول النامية– يواجهون أسئلة جوهرية تدور حول عمليات التعرف ولم يحسم الجدل الدائر حولها بعد (الزارع والحسيني، 2020).

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول بأن للاختبارات والمقاييس في أغلب ميادين التربية الخاصة أربعة أدوار رئيسية، وهي: (أ) المسح الأولي Screening لمعرفة الطلبة المعرضين للخطر، أو (ب) التشخيص Diagnostic لمعرفة نقاط ضعف الطلبة وتحديد مشكلاتهم، أو (ج) متابعة التطور Progress Monitoring لمعرفة مدى تطور الطلبة في تحقيق المهام الموكلة لهم، أو (د) قياس المخرجات Outcome Measure لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية (Mather & Jaffe, 2016). وعلى الرغم من التوجهات الحديثة والتطورات التي طرأت خلال العقدين الماضيين في عمليات التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقديم خدمات التربية الخاصة لهم، إلا أن النموذج الطبي في هيكله العام لا يزال هو الممارسة المعتمدة ـ على الأقل ـ في عالمنا العربي. فالممارسون التربويون يبدؤون بجمع البيانات المناسبة (إجراءات وعمليات القياس)، ثم يقومون بوضع النتائج سواءً الرقمية أو السردية من مصادر مختلفة ووضعها في قالب أو تقرير موحد (إجراءات وعمليات التقويم وبناء الصفحة النفسية)، ثم يقومون بإصدار الحكم المهني المبني على ما هو متوفر من نتائج وأدلة (إجراءات التشخيص). بقي أن ننبه على أنه قد تختلف بعض المسميات والمصطلحات، ولكن المراحل أو الممارسات العامة للنموذج تبقى ذاتها.

وأيًّا كان النموذج المعتمد، يرى الباحثان بأن التحدي الحقيقي الذي يواجه الممارسين التربويين في ميدان صعوبات التعلم هو إثبات أنّ الأدوات المستخدمة للتعرف ذات جودة عالية سواء كانت اختبارات ذكاء، أو تحصيل، أو قدرات معرفية لاسيما تلك التي تقيس قدرات أساسية كالجانب الإدراكي. فمن خلاله يستطيع الطالب أو الطالبة استقبال المثيرات البصرية أو السمعية، وتفسيرها، وفهمها، والاستجابة لها بشكل ملائم (أبو الديار، 2012؛ الفرماوي، 2009). ونظرًا لقلة الاختبارات والمقاييس التي يمكن الاعتماد عليها في ميدان صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، وأيضًا صدور الصورة الرابعة لاختبارات وودكوك–جونسون WJ Woodcock-Johnson IV (IV)، وتوفر أجزاء فرعية في الاختبارات تقيس مجالات الإدراك السمعي والبصري، ولكون هذه الاختبارات معدة وفق الأطر العلمية التي وضع مداميكها البروفيسور كيرك وزملائه، فضلًا عن حصول الباحثان على تدريب مكثف حول تطبيق، وتصحيح، وتفسير نتائجها؛ قرر الباحثان تدشين هذا الخط البحثي الذي يسعى إلى محاولة تطوير اختبارات وودكوك–جونسون الصورة الرابعة، لعلها تصبح أحد الخيارات المتاحة مستقبلًا أمام الممارسين التربويين في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تتباين التفسيرات العلمية للأسباب المؤدية لبعض المظاهر التي يمكن وصفها بأنها صعوبات إدراكية، إلا أن أكثرها إثارةً هي تلك النظرة التي تفسرها على أنها مشكلات ناجمة عن خلل وظيفي عصبي المنشأ، والذي يعتبر ـ بدوره ـ أهم سبب لصعوبات التعلم ذاتها. فهذا التفسير يسهم في إكمال الصورة العامة ويشجع على وجود تقاطعات واهتمامات مشتركة بين الباحثين من حقول علمية مختلفة. فنسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ازدياد مضطرد، إذ قد تصل النسبة من 6 إلى 7٪ من عدد طلبة المدرسة الواحدة (الروسان، 2010)، وقد يجادل آخرون بأن النسبة تصل لـ 20٪ من طلبة التعليم العام وخصوصًا في الصفوف الأولية؛ حيث يعاني الكثير من الطلبة من تأخر

ملحوظ عن أقرانهم في إتقان بعض المهارات الأكاديمية، مما يعد مؤشرًا على كون البعض منهم من ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطرها (الحسيني والعصيمي، 2020). وعليه، هنالك حاجة ملحة لتظافر الجهود بين الباحثين في مختلف التخصصات العلمية؛ لتطوير أدوات يمكن أن تقود نتائجها إلى تشخيص أكثر دقة كالاختبارات المعرفية التي تقيس العمليات السيكولوجية الأساسية للتعلم، ومنها: الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والفهم، وغيرها (Sternberg & Kuffman, 2017).

ونظرًا لكون الباحث الثاني قد درس وعمل مع أحد معدي اختبارات وودكوك-جونسون في الولايات المتحدة الأمريكية وتعرض لتدريب مكثف حول تطبيق، وتصحيح، وتفسير نتائج هذه الاختبارات، وحصول الباحث الأول . أيضًا . على تدريب مكثف حولها من قبل معرّب الاختبارات في المملكة الأردنية الهاشمية، وأيضًا لمحدودية الاختبارات ذات الجودة العالية والتي تقيس العمليات المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وانعدام تلك التي تركز على مجالي الإدراك السمعي والبصري لديهم، قرر الباحثان خوض غمار هذه الدراسة التي يمكن وصفها بأنها دراسة للاستطلاع الأولي، وتسعى . مستقبلًا . إلى تدشين خط بحثي يستقطب المزيد من الباحثين السعوديين ويهدف في النهاية إلى تطوير اختبارات وودكوك-جونسون. فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون الكثير من التحديات التي تؤثر على حياتهم الدراسية بشكل أساسي، مما ينعكس سلبًا على جوانب حياتهم الاجتماعية، والمهنية، والشخصية؛ نتيجةً لوجود اضطرابات في العمليات المعرفية لديهم (الفرماوي والنساج، 2008). لذا، ركّز الباحثان في هذه الدراسة على مؤشرات الصدق والثبات لمجالي الإدراك السمعي والبصري من اختبارات وودكوك-جونسون على أمل أن يليها مجموعة أخرى من الدراسات مستقبلًا.

أسئلة الدراسة:

1. ما مؤشرات صدق اختبارات الإدراك البصري في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة؟
2. ما مؤشرات صدق اختبارات الإدراك السمعي في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة؟
3. ما مؤشرات ثبات اختبارات الإدراك البصري في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة؟
4. ما مؤشرات ثبات اختبارات الإدراك السمعي في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة:

- معرفة المؤشرات الأولية لصدق اختبارات الإدراك البصري في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة.
- معرفة المؤشرات الأولية لصدق اختبارات الإدراك السمعي في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة.
- معرفة المؤشرات الأولية لثبات اختبارات الإدراك البصري في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة.
- معرفة المؤشرات الأولية لثبات اختبارات الإدراك السمعي في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها الأولى . في حدود علم الباحثان . التي تناولت تطوير أجزاء من اختبارات وودكوك-جونسون في صورته الرابعة على البيئة السعودية، ومع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم. فمن خلال هذه الدراسة حاول الباحثان التحقق من صدق وثبات مجالي الإدراك السمعي والبصري من اختبارات وودكوك-جونسون؛ نظرًا لأهمية هذه القدرات وأثرها على جميع مناحي حياة الطلبة ذوي صعوبات

التعلم، وضرورة توفير أدوات ذات جودة عالية يمكن أن تقيسها. وعليه، سعت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أداة جديدة تلبي العديد من الأغراض على أمل أن يتبعها المزيد من الأبحاث التطوعية أو حتى المشاريع الوطنية المدعومة والتي تسعى إلى تطوير جميع اختبارات وودكوك-جونسون على البيئة السعودية.

مصطلحات الدراسة:

الخصائص السيكومترية Psychometric Properties. يؤكد عبد الله وآخرون (2010: 44) على أن مفهوم الخصائص السيكومترية يضم عنصران مهمان وهما: الصدق ويعرف مفهوميًا بأنه "قدرة الاختبار على قياس ما أعد من أجله". وإجرائيًا، يعرفه الباحثان بأنه الحصول على مؤشرات متنوعة وإيجابية ودالة إحصائيًا للصدق بعد استخدام الاختبار مع عينة الدراسة الحالية. أما الثبات فيعرف مفهوميًا بأنه "استقرار النتائج عند تكرار أو إعادة تطبيق الاختبار أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها". وإجرائيًا، يعرفه الباحثان بأنه الحصول على مؤشرات متنوعة وإيجابية ودالة إحصائيًا للثبات بعد استخدام الاختبار مع عينة الدراسة الحالية.

صعوبات التعلم Learning Disabilities. عرّفت صعوبات التعلم مفهوميًا بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فَهمَ اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامَها، وتبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، ولا تعود إلى أسبابٍ مرتبطة بالعوق الفكري، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2015). وإجرائيًا، يتبنى الباحثان تعريف خوجه والحسيني (2020) للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أكدا على أن لديهم تأخر ملحوظ في واحدة أو أكثر من مواد التعليم الأساسية (القراءة، و/أو الكتابة، و/أو الحساب)، وليسوا مصنفين ضمن أي إعاقة أو يعانون من حرمان بيئي، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في غرفة مصادر التعلم الملحقة بمدارس التعليم العام.

الإدراك Perception. عرّف الخطيب والحديدي (2012) الإدراك مفهوميًا بأنه: "عملية بناء وإعطاء معنى لما تم استقباله من معلومات عبر الأعضاء الحسية". ويعرف عبد الكريم (2018) صعوبات الإدراك بأنها ضعف أو تشويش في الإدراك السمعي، أو البصري، أو غيره. ويرى الباحثان بأن الإدراك عملية عقلية تبدأ باستقبال المثيرات الحسية، وإرسالها إلى الدماغ لإعطائها معنى، وربطها بالخبرات السابقة، ثم الحصول على الاستجابة الملائمة للموقف أو المثير. وخلال هذه الدراسة سيتم التركيز على مجالي الإدراك السمعي والبصري كما يتم قياسهما باستخدام اختبارات ووودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** تقتصر هذه الدراسة على عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصف الرابع والخامس الملتحقات بغرفة المصادر في المدارس الحكومية بمدينة جدة.
- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1440/1439 والفصل الدراسي الأول لعام 1441.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية الملحق بها غرف مصادر خاصة بالطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة والبالغ عددها 49 مدرسة.
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة على الحدود المتمثلة في استخراج الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمجالي الإدراك السمعي والبصري للصورة الرابعة من اختبارات ووودكوك-جونسون النسخة العربية.

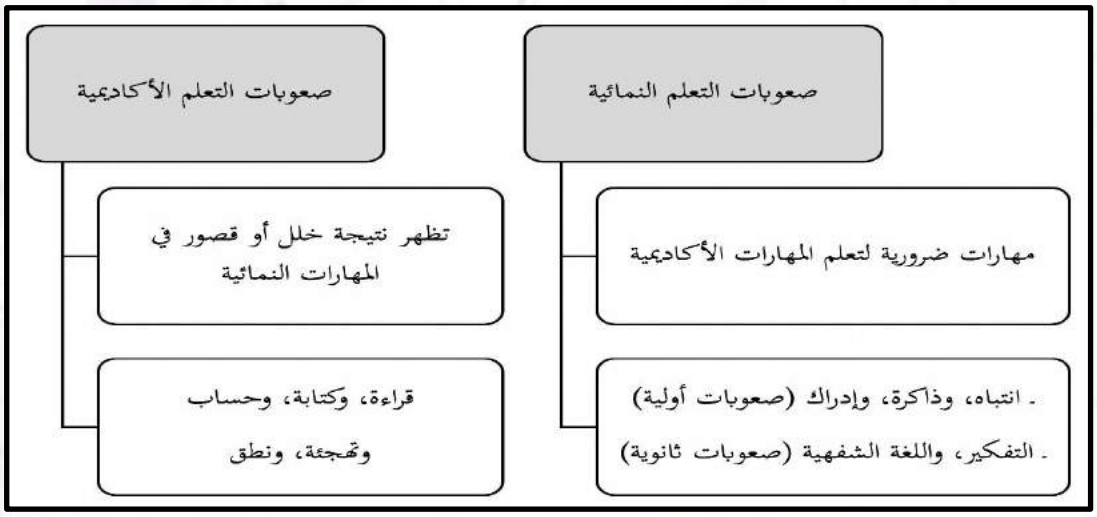
الإطار النظري والأدب التربوي السابق:

صعوبات التعلم:

أشار الحسيني والعصيمي (2020) على أن صعوبات التعلُّم تعد من أكثر فئات التربية الخاصة إثارة للجدل عالميًّا نظرًا إلى ضبابية المصطلحات المستخدمة في تعريفاتها المتعددة من جهة، وكثرة التخصصات التي تتناولها من جهة أخرى، ولذلك كثيرًا ما توصف بأنها الإعاقة المحيرة أو الخفية كونها فئة غير متجانسة وكثيرًا ما تتباين مفاهيمها ونسب انتشارها (الفقي وحجازي، 2013). وعلى الرغم من اختلافات العلماء في الاتفاق على تعريف موحد لصعوبات التعلُّم إلا أن التعريف الوارد في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individual with Disabilities Educational Improvement Act (IDEA) حظي بالاهتمام، إذ تبنته الحكومة الفيدرالية الأمريكية في عام 2004، ويعتبر في الوقت الحالي من أكثر التعريفات شيوعًا، إذ ورد فيه بأنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والذي يظهر على شكل نقص في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية الأساسية، ويتضمن هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية، وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والدسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية، على أن لا

تكون مشكلات التعلُّم ناتجة عن أي من الإعاقات السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو الفكرية، أو الاضطراب السلوكي والانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي Yessldyke & (Algozzine, 2006).

وعليه، يعد الاهتمام بهذه الفئة انعكاسًا لتبعاتها الجسيمة على الطلبة وخصوصًا في المجال الأكاديمي، فضلًا عن نسبة انتشارها العالية، إذ تتراوح بين 3 إلى 7٪ في حال استخدام طرق تعرف رسمية وبين 15 إلى 17٪ في حال تم استخدام طرق تعرف غير رسمية (سالم، 2007؛ متولي، 2016)، فهي إذًا تعد ضمن الإعاقات واسعة الانتشار High-incidence Disabilities. لذا، فقد ورد في قانون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة IDEA مصطلح الإعاقات التعلُّمية المحددة Specific Learning Disabilities وتضمنت تلك الإعاقات عدة مظاهر وتصنيفات، إلا أن أكثرها معقولية – في هذا السياق – الثالوث التربوي الذي يضم: صعوبات القراءة Dyslexia، وصعوبات الكتابة Dysgraphia، وصعوبات الرياضيات Dyscalculia. وفي المقابل، لا يزال التصنيف الذي يقسم صعوبات التعلم إلى صنفين، وهما: صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم أكاديمية، يحظى بقبول واحترام كبير في أوساط الباحثين والممارسين (Kirk & Chalfant, 1984؛ ندا، 2009؛ الحسيني والعصيمي، 2020)، وتتمثل صعوبات التعلُّم النمائية بتلك الصعوبات المتعلقة بنمو القدرات المعرفية ومن أهمها الإدراك (صابر، 2016). ويبين الشكل رقم (1) تصنيف صعوبات التعلم.



الشكل (1): تصنيف صعوبات التعلم

لذا، فإن صعوبات التعلم النمائية تعنى بالعمليات المعرفية الأساسية التي تؤثر في المجالات الأكاديمية، كصعوبات الإدراك، فالذاكرة السمعية والبصرية تؤثر على القراءة، كما تظهر صعوبات الكتابة عندما يكون هنالك مشكلات في الإدراك البصري–الحركي. وفي حال وجود صعوبات في العمليات الأولية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك والتي تظهر بشكل جلي في مرحلة ما قبل المدرسة، فإنها تؤثر في المهارات الثانوية كالتفكير واللغة الشفهية؛ لذا سميت بالصعوبات الثانوية. وعليه، فإن العمليات المعرفية متداخلة مع بعضها البعض، كل منها مرتبط بالآخر؛ فمن خلال الانتباه يختار الطالب أو الطالبة المثير الذي يريد من بين مجموعة من المثيرات السمعية، والبصرية، وغيرها، وعند حدوث عجز أو خلل بها يصبح الطالب أو الطالبة مشتت لا يمكنه الاختيار من بين مجموعة المثيرات. ولنفترض جدلًا بأن عملية الانتباه لمثير معين حدثت دون أية مشكلات، فإنه إعطاء معنى وتفسير لهذا المثير، وربطه بالمثيرات السابقة، واستخدامه في اللغة، والتفكير، وفي الجانب الأكاديمي ما نسميه بالإدراك.

وعليه، يعد الإدراك أحد العوامل النفسية الأساسية للبناء المعرفي لدى الطالب أو الطالبة، ويتم ذلك من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة فيصنف الأشياء المتشابهة التي يراها أو يسمعها، ويربط بين ما يسمعه ويراه، ويتفاعل معه، وبالتالي ينظم أفكاره ويتطور بنائه المعرفي وكذلك الإدراكي. وفي حال حدوث اضطراب أو قصور في الإدراك تتأثر قدرة الطالب أو الطالبة على

التعلم، ويصبح أكثر عرضة لمواجهة بعض الصعوبات الأكاديمية (طيري، 2015). عندما يواجه الطالب أو الطالبة صعوبة أو عجز في تفسير المثيرات أو الحصول على معنى لها رغم سلامة حواسه، قد يكون لديه صعوبات في الإدراك. بقي أن نؤكد على أن الإدراك يختلف باختلاف الحاسة المستقبلة للمثير، فقد يكون سمعي، وبصري، وغيرها. وعليه، فإن صعوبات الإدراك البصري تشير إلى صعوبة ترجمة وتفسير المثيرات البصرية المرسلة إلى الدماغ من خلال حاسة البصر وذلك للتفريق بين المثيرات والتمييز بينها وربطها بالبناء المعرفي الموجود مسبقًا لدى الطالب أو الطالبة، بينما صعوبات الإدراك السمعي تعرف بوجود خلل أو اضطراب في تفسير المثيرات التي يستقبلها السمع، فالسمع حاسة تعمل بطريقة ميكانيكية على نقل الأصوات التي يسمعها الطالب أو الطالبة على شكل إشارات عصبية إلى الدماغ، في حين أن الإدراك السمعي يعمل على تفسير هذه الإشارات العصبية وإعطائها معنى ودلالة (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2012).

وبناءً على ما تقدم، فإنه يمكن تلخيص أنواع قصور الإدراك البصري الشائعة لدى الطلبة، بـ: (أ) إدراك الشكل Shape Agnosia، و(ب) الإدراك البصري التحويلي Transformational Agnosia، و(ج) الإدراك البصري الترابطي أو الدلالي Associative/semantic Agnosia، و(د) الإدراك البصري الحركي Motor Visual Agnosia، و(هـ) إدراك الألوان Color Agnosia. أما أنواع قصور الإدراك السمعي الشائعة لدى الطلبة فيمكن تلخيصها بقصور في: (أ) الإدراك السمعي العام Generalized Auditory Agnosia، و(ب) الإدراك السمعي الانتقائي Selective Auditory Agnosia سواء اللفظي أو غير اللفظي، و(ج) الإدراك السمعي البنائي المفاهيمي Appreciative Auditory Agnosia، و(د) الإدراك السمعي الترابطي/ الدلالي Associative / Semantic Auditory Agnosia (البطاينة وآخرون، 2012؛ الفرماوي والنساج، 2008؛ Shell, 2015). ويتضح مما سبق اهتمام الباحثين بالإدراك والمعالجات البصرية والسمعية لما لذلك من أهمية وأثر مباشر على التعلم.

الاختبارات والمقاييس:

أورد كوبيسزيم وبوريش Kubiszym and Borich (2015) بأن هنالك اختلاف بين الباحثين في التفريق بين مصطلحي اختبار ومقياس، فمنهم من يرى بأن الأدوات ذات الدرجات النسبية يمكن أن يطلق عليها اختبارات، بينما ذات الدرجات الرتبية أو الإسمية فإنها على الأغلب مقاييس. وهنالك من يرى بأن أغلب الأدوات التي يقوم خلالها الطالب أو الطالبة بأداء المهام بأنفسهم بغرض جمع معلومات منهم تسمى اختبارات، أما تلك الأدوات التي تستهدف طرف ثالث كأحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الأقران، أو المحكمين، أو غيرهم؛ لذكر تصوراتهم، أو انطباعاتهم، أو آرائهم حول الطالب أو الطالبة فالأصح –على الأغلب– أن يطلق عليها مقاييس. وتختلف تصنيفات الاختبارات والمقاييس وتتنوع، فيمكن تصنيفها إلى رسمية ويقابلها غير الرسمية، وفردية ويقابلها جماعية، ولفظية ويقابلها شكلية، ومقننة ويقابلها غير المقننة، حيث يطلق وصف مقنن على تلك الاختبارات المنضبطة في تطبيقها، وتصحيحها، وتفسير نتائجها بعكس تلك التي ليس لها قواعد وآليات ثابتة. وصنفت –أيضًا– إلى اختبارات معيارية المرجع ويقابلها محكية المرجع، وأدائية ويقابلها تلك التي يعتمد إنجازها على الورقة والقلم، كما صنفت من حيث تبعاتها إلى اختبارات عالية المخاطرة مقابل منخفضة المخاطرة، وغيرها (الحسيني، 2018).

إضافةً إلى ما سبق، يمكن تصنيف الاختبارات والمقاييس بحسب أهدافها فهنالك ما هو اجتماعي، أو عقلي، أو تحصيلي، أو نحوه. ولابد ـ أيضًا ـ أن نأخذ بالاعتبار الفئة المستهدفة التي يمكن استخدام الاختبار معها، ويتم تحديدها عند بناء الاختبار كتحديد: عمر معين، أو يكون خاص بأحد الفئات كالطلبة ذوي صعوبات التعلم أو الموهوبين، أو يسعى لقياس بعض المشكلات النفسية مثل القلق والرهاب الاجتماعي. كما يمكن أن تصنف الاختبارات ـ أيضًا ـ بحسب طريقة صياغة أسئلتها ومناشطها، فمنها ما تتطلب استجابات ذات نهاية مغلقة كالاختيار من متعدد والإجابة بنعم أو لا ويطلق عليها ـ أحيانًا ـ في الأدب التربوي بالاختبارات الاقتصادية؛ كونها لا تحتاج إلى وقت طويل في تطبيقها، وتصحيحها، وتفسير نتائجها، ويقابلها ما يتطلب استجابات ذات نهايات مفتوحة كالأسئلة المقالية، أو

الأسئلة الإبداعية، والمشاريع الطلابية، وتسمى . غالبًا . بالاختبارات غير الاقتصادية؛ فهي تستغرق وقتاً طويلًا في إدارتها وتصحيحها وتفسير نتائجها (الحسيني، 2018؛ شاكر، 2013).

الصدق والثبات:

الصدق Validity يعتبر الصدق أحد المعايير اللازمة في جميع أدوات القياس ويرتبط ذلك بمدى جودة الأداة للاعتماد على نتائجها في اتخاذ القرارات المناسبة، حيث يقصد به أن يقيس الاختبار السمة أو الهدف الذي أعد لقياسه، ويعتبر الصدق سمة نسبية توجد في كل اختبار ولكن بدرجات متفاوتة، إذ لا يوجد اختبار عديم الصدق أو تام الصدق. ويمكننا جمع مؤشرات للصدق باستخدام عدة مصادر، ومنها: صدق المحتوى Content Validity، ويسمى أحيانًا بالصدق الظاهري Face Validity، وأحيانًا أخرى بصدق عينة السلوك Sampling Validity، وصدق الارتباط بمحك Criterion Validity، ويسمى أحيانًا بالصدق التلازمي Concurrent Validity، والصدق التنبؤي Predictive Validity، والصدق البنائي أو التكويني Construct Validity، والصدق العاملي Factorial Validity، وغيرها (أبو الديار، 2012؛ الحسيني، 2018؛ خويلد، 2017؛ عبد الله وآخرون، 2010).

الثبات Reliability ويقصد به الدقة والموثوقية حيث عرّفه اليامي (2016) بأنه درجة الارتباط بين درجات الاختبار ونفسه أو صورة مكافئة له على نفس أفراد العينة وفي ذات الظروف. ويعتبر الثبات سمة نسبية توجد في كل اختبار لكن بدرجات متفاوتة، إذ لا يوجد اختبار عديم الثبات أو تام الثبات. ويمكننا جمع مؤشرات للثبات باستخدام عدة مصادر، ومنها: ثبات الاستقرار، ويسمى أحيانًا بثبات الإعادة Test-retest Reliability، وثبات الصور المتكافئة Parallel Forms Reliability، وثبات المصححين Inter-rater Reliability أو ثبات المصحح نفسه Intra-rater Reliability، وثبات التجزئة النصفية Split-half Reliability. وفي بعض الأحيان يتم إدراج الاتساق الداخلي Internal Consistency كمؤشر من مؤشرات الثبات، فمن خلاله يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة التي حصل عليها المفحوص والدرجة الكلية للبعد والاختبار، ويمكن اعتبار الاتساق الداخلي ـــ أيضًا ـــ أحد المؤشرات التي تدل على الصدق، ويرى البعض أنه مفهوم مستقل عن الصدق والثبات (أبو الديار، 2012؛ الحسيني، 2018).

اختبارات وودكوك–جونسون:

ورد في الأدب التربوي السابق العديد من المفاهيم حول الذكاء، ومنها: ما ذكره تيرمان Terman بأنه القدرة على التفكير المجرد، أما كهلر Kohler فقد ذكر أنه القدرة على الاستبصار أو الإدراك، بينما عرّفه سبيرمان Sperman بأنه قدرة فطرية عامة تؤثر في جميع أنواع النشاط الذهني بغض النظر عن طبيعة النشاط ونوعه، وعلى النقيض فقد نفى ثورندايك Thorndik وجود قدرة عقلية عامة أو ما يسمى بالذكاء العام بل يرى أن الذكاء هو مجموعة من القدرات المستقلة عن بعضها البعض. وفي المقابل، يرى كاتل Cattell أن الذكاء يتكون من نوعين، وهما: الذكاء المنساب Fluid Intelligence ويشتمل على القدرات الأساسية للفرد المتمثلة في حل المشكلات، والاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج، وفهم العلاقات، ولا يتأثر هذا النوع من الذكاء بالخبرة، أو التعلم، أو العوامل الثقافية، بمعنى أنه فطري. والذكاء المتبلور Crystalized Intelligence ويركز على عملية النمو التي تحدث نتيجة تفاعل الذكاء المنساب مع البيئة المحيطة. ومهما تعددت مفاهيم الذكاء واتسعت وظائفه إلا أن هنالك اتفاق بين الباحثين على طرق قياسه حيث اتجهت حركة القياس إلى استعمال الأساليب الإحصائية بشكل عام وطريقة التحليل العاملي على وجه الخصوص وتفسير العوامل الناتجة عن هذا التحليل كمكونات للذكاء (الشريدة وبشارة، 2011؛ الشمري، 2011).

ومن النظريات التي اهتمت بتفسير الذكاء، نظرية كاتل وهورن Cattell and Horn، حيث أجرى هورن الكثير من الدراسات حول نظرية كاتل وكان من المهتمين بها حتى سميت بنظرية كاتل وهورن، فقد اتفق هورن مع كاتل على وجود نوعين من القدرات وهما المنسابة والمتبلورة؛ لكنه اختلف معه في كون كلا النوعين وراثي ويتأثران بالبيئة المحيطة بالطالب أو الطالبة.

كما اعتبر أن الذكاء المنساب قدرة على التفكير بصورة مجردة، في حين أن الذكاء المتبلور يعتمد على المعلومات المتراكمة والمهارات المتعلمة. وعليه، فقد قام هورن بتحديد 45 مكون للقدرة العقلية مصنفة تحت عدة فئات (Perkins, 1995; Ittenba & Esters, 1999). وبناءً على ما تقدم، أجرى كارول Carroll (1995) العديد من الدراسات، وتوصل إلى بناء هرمي للذكاء مبني على أساس التحليل العاملي من ثلاث طبقات على رأسها العامل العام حيث يقيس الأداء العقلي العام g وذلك وفقًا لنظرية سبيرمان، ثم يليها قدرات أساسية من الذكاء المتبلور والمنساب لتضمين نظرية كاتل وهورن المعتمدة على التحليل العاملي، وختامًا يلي ذلك قدرات عقلية نوعية محدودة المدى كالقدرة على الاستماع، والتذكر، وسرعة المعالجة، وغيرها (بدّور، 2015؛ النفوري، 2015).

نظرًا للإسهامات التي قدمتها نظريات كاتل–هورن–كارول Cattell-Horn-Carroll والتي شكلت في مجملها نموذجًا شاملًا أو إطارًا نظريًا موحدًا ويرمز له . غالبًا . في الأدب التربوي بنموذج CHC، بعد أن أصبح نموذجًا سيكومتريًا موحدًا لتفسير الذكاء. وبناءً على هذا النموذج تم تصميم اختبارات ووودكوك–جونسون، حيث أن تقسيم الاختبارات الفرعية يستند إلى القدرات المعرفية الموسعة التي تتأثر بالعوامل الثقافية وهي موضحة في الجدول رقم (1). وعندما قام هورن بالتوصل إلى أن القدرة الحسابية، والقراءة، والكتابة تعد من القدرات المعرفية؛ تم إضافتها إلى اختبارات ووودكوك–جونسون في الصور اللاحقة (أبو حمور ومطر والحموز، 2015؛ الطيط، 2015؛ النفوري، 2015).

جدول رقم (1): القدرات الرئيسية للنموذج النظري المسمى بكاتل–هورن–كارول CHC التي بنيت على أساسه اختبارات ووودكوك–جونسون

القدرة المعرفية الموسعة	الرمز	التعريف
. الذكاء المرن	Gf	القدرة على الاستنتاج وحل المشكلات وبناء المفاهيم.
. المعرفة والاستيعاب	Gc	مدى عمق معرفة وثقافة الطالب أو الطالبة العامة، بالإضافة إلى التواصل الشفهي، والاستدلال من الخبرات السابقة في المواقف الحالية.
. التفكير المكاني البصري	Gv	تهتم بالتحليل والتركيب للمعلومات البصرية.
. المعالجة السمعية	Ga	تهتم بالتحليل والتركيب للمعلومات السمعية.
. سرعة المعالجة	Gs	تركز على سرعة الأداء المعرفي ودقته تحت الضغط الزمني.
. الذاكرة قصيرة المدى	Gsm	القدرة على التخزين لمدة قصيرة ضمن بضع ثوان.
. الاسترجاع طويل المدى	Glr	القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات السابقة من خلال عمليات الربط.
. المعرفة الرياضية	Gq	القدرة على إجراء العمليات الحسابية ومعالجة الرموز والعلاقات.
. القراءة والكتابة	Grw	تضم مهارات القراءة والكتابة الأساسية للفهم والتعبير.

وبناءً على ما تقدم حول أهمية نموذج CHC، يجدر بنا التأكيد على أن تصميم اختبارات ووودكوك–جونسون تم بناءها على هذا النموذج بغرض قياس القدرات المعرفية لدى جميع طلبة التعليم العام، بل تم التوسع في الفئة المستهدفة لتشمل الأشخاص من عمر عامين إلى تسعين سنة. وفي صورته الرابعة تم تصميم الاختبارات بحيث تلائم نمو القدرات بصورة أكثر دقة، وتسعى لقياس العمليات المعرفية، وهي: الإدراك، والذاكرة، والانتباه، وسرعة المعالجة، والمنطق؛ فضلًا عن الجوانب الأكاديمية، وهي: القراءة، والكتابة، والحساب (أبو حمور وآخرون، 2015؛ النفوري، 2015). وفي هذا السياق، أكد أبو حمور والحموز

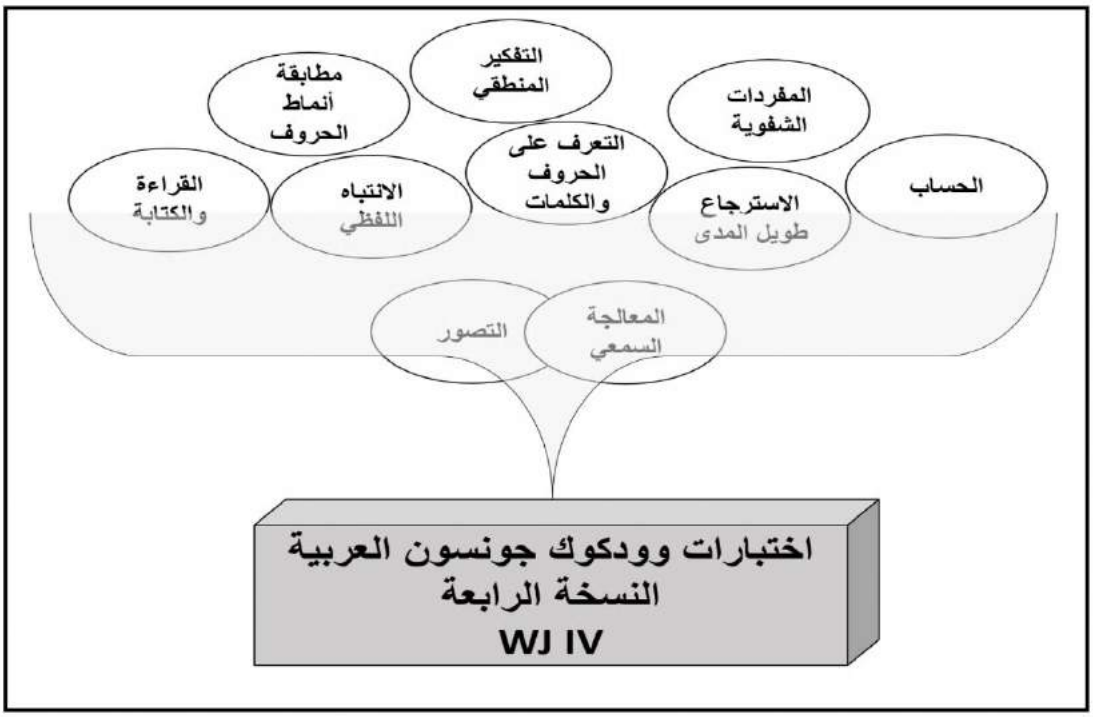
ومطر ومهيدات Abu-hammour, Alhmouz, Mattar and Muhaidat (2012) على أنه وبعد مراجعة للأدبيات المتعلقة باختبارات وودكوك–جونسون، فإنه يمكن استخدامها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفرط الحركة وتشتت الانتباه، والتوحد، والاضطرابات اللغوية، والإصابات الدماغية، والإعاقة الفكرية البسيطة، والطلبة الموهوبين، وذوي الخصوصية المزدوجة، والطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي. وفي المقابل، تم تطوير الصورة الرابعة من اختبارات وودكوك–جونسون على البيئة الأردنية لتناسب الفئة العمرية من 4 سنوات إلى 22 سنة (أبو حمّور والحموز، 2017؛ النفوري، 2015).

وعليه، تشتمل الاختبارات الفرعية المبنية على الإطار النظري لنموذج CHC ما يلي: (1) اختبارات المفردات الشفوية، وتشتمل على ثلاثة اختبارات فرعية للمفردات المصورة، والمترادفات، والمتضادات؛ و(2) اختبارات التفكير المنطقي، وتشتمل على اختبارين فرعيين تتمثل في السلاسل العددية وتشكيل المفهوم؛ و(3) اختبار مطابقة أنماط الحروف؛ و(4) اختبار الانتباه اللفظي؛ و(5) اختبارات التصور أو ما يسمى بالإدراك البصري، ويشتمل على اختبارين فرعيين تتمثل في العلاقات المكانية وتدوير المكعبات؛ و(6) اختبارات المعالجة السمعية أو ما يسمى بالإدراك السمعي، ويشتمل على اختبارين فرعيين تتمثل في مدخل المفردات والاستبدال الصوتي والقياس؛ و(7) اختبارات الاسترجاع طويل المدى، ويشتمل على اختبارين فرعيين تتمثل في ذاكرة الأسماء والطلاقة في المفردات؛ و(8) اختبار التعرف على الحروف والكلمات؛ و(9) اختبار كتابة الحروف والكلمات؛ و(10) اختبار الحساب (Niileksela, et al, 2016; Mather & Jaffe, 2016). وختامًا، يجب أن نبين بأن اختبارات وودكوك–جونسون تعد من أكثر الاختبارات استخدامًا في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأخرى؛ وذلك لجملة من الخصائص التي تميزها عن غيرها، ومنها:

- تتكون من اختبارات فرعية؛ وعليه، يمكن الحصول على نتائج وتفسير لكل اختبار فرعي على حدة، إضافةً إلى نتيجة أكثر من اختبار معًا، فضلًا عن الحصول على النتيجة الكلية لكامل الاختبارات.
- إذا ما طبقت بغرض تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهي تتسق –تمامًا– مع مدرسة كيرك وزملائه الفكرية التي لا تزال تتمسك بالأطر العلمية والمحكات المحددة في التعريف.
- المعايير الواضحة والمحددة التي تم وضعها لقياس القدرة العقلية العامة والقدرات الخاصة مما يوفر أداة صادقة تزودنا بنقاط القوة والضعف.
- تصحيح الدرجات يتم بشكل يدوي إلا أن تفسير النتائج أو الجمع بين درجات أكثر من اختبار يتم باستخدام برنامج محوسب أعد لهذا الغرض.
- صممت الاختبارات بناء على إطار نظري متماسك وهو نموذج CHC.
- يمكن استخدام الاختبارات للتعرف على الطلبة ذوي الإعاقة، أو للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، أو لإعداد البرامج العامة، أو لتصميم الخطط التربوية الفردية.
- بعض الاختبارات السابقة لا يتم إجراء دراسات دورية عليها بغية تحديثها، بينما تتميز اختبارات وودكوك–جونسون بالتحديث الدوري الذي يجرى عليها.

وعطفًا على ما سبق، تظهر أهمية الإدراك السمعي والبصري في دورهما الحرج في معالجة المعلومات، واعتبارهما أحد المتطلبات الأساسية للتعلم، فقد أظهرت بعض الدراسات علاقة دالة بينهما وبين الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Arendasy, et al, 2004)، كما أظهرت دراسات أخرى وجود قدرة تنبؤية لمجالي الإدراك السمعي والبصري للصورة الرابعة من اختبارات وودكوك–جونسون لوجود صعوبات التعلم لدى الطلبة (Cormier,et al, 2017). وبناءً على ما تقدم، تقوم اختبارات المعالجة البصرية بقياس الإدراك البصري من خلال: (أ) العلاقات المكانية لقياس النوع الأول من أنواع الإدراك البصري وهو إدراك الشكل، ثم (ب) تدوير المكعبات فهي تهدف إلى قياس قدرة الطالب أو الطالبة على رؤية الأشكال ثلاثية الأبعاد. في حين صممت اختبارات وودكوك–جونسون المعالجة السمعية لقياس الإدراك السمعي من خلال: (أ) مدخل المفردات، والذي يهدف إلى قياس قدرة الطالب أو الطالبة على سماع صوت الحرف وتذكر كلمة ذات معنى تبدأ، أو تنتهي، أو تبدأ وتنتهي،

أو في منتصفها ذات الصوت المسموع وتزداد صعوبة الفقرات تدريجياً؛ و(ب) الاستبدال الصوتي والقياس، ويهدف الاختبار إلى قياس القدرة السمعية للطالب أو الطالبة وتكوين كلمات جديدة وإعادة تشكيلها بحيث يصبح المعنى جديد وصحيح (انظر الشكل رقم 2).



الشكل (2): اختبارات وودكوك–جونسون المعرفية

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تطوير اختبارات وودكوك–جونسون أو مجموعة منها في بيئات وعلى فئات عمرية مختلفة، ومنها دراسة الطيط (2010) التي استخدم فيها الصورة الثالثة للاختبارات مع الفئات العمرية من 6 سنوات إلى 16 سنة. وكانت أول دراسة عربية أجريت بغية تطوير اختبارات وودكوك–جونسون، وتضمنت عينة بلغت 220 طالب وطالبة من 6 مدارس في عمان، بواقع 40 مشارك من كل مرحلة عمرية. وأسفرت النتائج عن جود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى أداء أفراد العينة في الرياضيات، واللغة العربية، والعلوم العامة وبين أدائهم على المقياس بكامل اختباراته الفرعية عدا اختباري المفردات المصورة والمطابقة البصرية.

وفي نفس السياق، أجرى القرعان (2010) دراسة هدفت إلى تطوير صورة أردنية لاختبارات القدرات المعرفية في وودكوك–جونسون (الصورة الثالثة) على الفئات العمرية من 6 سنوات إلى 16 سنة. وسعت الدراسة إلى التحقق من مدى ملائمة هذه الاختبارات للبيئة الأردنية. حيث تضمنت هذه الدراسة عينة بلغت 132 طالب وطالبة في مدارس عمان بواقع 8 طلاب في كل مرحلة دراسية. وأسفرت النتائج عن أن الاختبارات تتمتع بمؤشرات صدق تلازمي بدلالة محك (التحصيل الدراسي)، كما أنه لا يوجد فروق بين أداء الطلاب عن الطالبات. فضلًا عن كون معامل الصعوبة في مجال المعالجة البصرية كان متدرجًا بصورة تناسب الفئات العمرية.

وفي بيئة مختلفة عن عالمنا العربي، قام واشيسليرا وآخرون Wechslera et al. (2010) بإجراء دراسة هدفت إلى تطوير اختبارات وودكوك–جونسون (الصورة الثالثة) على البيئة البرازيلية، فقد قاموا بدراسة التكييفات البرازيلية للاختبارات الإدراكية في وودكوك–جونسون (الصورة الثالثة). حيث تضمنت الدراسة على عينة بلغت 1049 طالب وطالبة تراوحت أعمارهم من 7 سنوات إلى 17 سنة ويعيش أغلبهم في

ولاية ساو باولو. وقام الباحثون بتطوير النسخة الاسبانية من اختبارات وودكوك–جونسون. وأسفرت النتائج على وجود مؤشرات معقولة على أن النسخة البرازيلية من الاختبارات صالحة للاستخدام على البيئة البرازيلية.

ومن جانب آخر في البرازيل قام بها بريمي وناكانو Primi and Nakano (2012) بدراسة اختبار وودكوك جونسون وعمل تحليل عاملي للاختبارات الفرعية؛ بغرض التحقق من الهدف من بناء الاختبارات والقدرات التي يسعى لقياسها. وبلغت عينة الدراسة 90 طالب وطالبة من المرحلة الجامعية تتراوح أعمارهم بين 20 إلى 46 سنة. وأظهرت النتائج صحة بناء الاختبار وفق نظرية CHC وتركيزها على القدرات المعرفية الموسعة المتضمنة في النظرية.

كما أجرت النفوري (2015) دراستها التي سعت إلى تطوير صورة سورية لاختبارات القدرات المعرفية في وودكوك–جونسون (الصورة الثالثة) على الفئات العمرية من عامين إلى ثمانية أعوام. حيث قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة بلغت 60 طفل وطفلة، أما العينة الأساسية للدراسة فقد بلغت 432 طفل وطفلة من دمشق. وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبارات تتمتع بمؤشرات صدق وثبات معقولة للاستخدام في البيئة السورية، وأن هناك فروق بين متوسطات أداء الأطفال تبعًا لمتغير العمر على خلاف متغير الجنس الذي لم يظهر بأنه يؤثر في أداء الأطفال على الاختبارات الفرعية.

وفي البيئة الأردنية، قام كلاً من أبو حمور، ومطر، والحموز (2015) بإجراء دراسة استطلاعية لتقنين النسخة العربية للصورة الثالثة من اختبارات وودكوك–جونسون المعرفية والتحصيلية. حيث استخدم الباحثون اختبارات وودكوك–جونسون كأداة للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال مقارنة المعدل الدراسي لأفراد العينة ونتائجهم على الاختبار. وطبقت الدراسة على الفئات العمرية من 4 سنوات إلى 22 سنة وبلغت العينة 845 طالب وطالبة يتصفون بذكاء طبيعي ولغتهم الأم هي اللغة العربية، كما أن الباحثين اهتموا بعدم وجود اضطرابات سلوكية، أو عاطفية، أو حسية. وأسفرت نتائج الدراسة بأن الاختبارات تتمتع بمؤشرات عالية للصدق التنبؤي. وعليه، يمكن استخدامها على البيئة الأردنية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي.

في حين قام العباس (2016) بتعيير اختبار وودكوك جونسون على محافظة دمشق من خلال تطبيقها على عينة بلغت 970 طفل وطفل بدءًا من مرحلة الحضانة حتى الصف الثالث الابتدائي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية، ولا يوجد فروق بين الجنسين، بينما يوجد فروق تبعًا لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود اهتمام دولي تمثل بإجرائها من قبل باحثين في سوريا، والأردن، والبرازيل بغية تطوير اختبارات وودكوك–جونسون ليصبح صالحًا للاستخدام مع فئات عمرية متنوعة. وأشارت جميع الدراسات إلى وجود مؤشرات إيجابية حول صدقه وثباته. وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى جمع الدلائل والمؤشرات حول صدقه وثباته في بيئة لم يسبق أن تم استخدامه فيها وهي المملكة العربية السعودية، كما أن العينة التي سيتم دراستها تتمثل في الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج العلاقي؛ لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، كما أنه يعتبر ذو فعالية في مجال الدراسات الإنسانية والتربوية وخصوصًا عند تطوير الاختبارات والمقاييس والتحقق من خصائصها السيكومترية (الحسيني، 2020).

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات اللاتي تم تشخيصهن بصعوبات التعلم في الصف الرابع والصف الخامس بالمرحلة الابتدائية والملتحقات بغرفة المصادر التابعة لبرنامج صعوبات التعلم في مدينة جدة، وحجم المجتمع يتكون من حوالي 130 طالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 30 طالبة سعودية في الصف الرابع والخامس الابتدائي ملتحقات ببرامج صعوبات التعلم بمدينة جدة وتتراوح أعمارهن من 9 إلى 12 سنة، وقد تم الوصول إلى مدارسهن بشكل عنقودي بحسب المراكز التعليمية في مدينة جدة، ثم الاختيار عشوائيًا من بين تلك التي تحتوي على غرف مصادر. وعليه، فقد تم الحصول على العينة من 6 مدارس من أصل 49 مدرسة. والجدول رقم (2) يوضح توزيع العينة حسب إدارات تعليم مدينة جدة.

جدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب الإدارات التعليمية في مدينة جدة

إدارة التعليم	عدد المدارس	عدد الطالبات
الوسط	3	9
الشمال	2	15
الشرق	1	6
	6	30

أدوات الدراسة:

اختبارات وودكوك–جونسون (مجالي المعالجة السمعية والبصرية). تم تعريب الصورة الرابعة من هذه الاختبارات وتطويرها على البيئة الأردنية، وقد اعتمد الباحثان على تلك النسخة في الدراسة نظرًا للقرب الثقافي، فضلًا عن أن فريق تعريب الاختبارات حاول ـ قدر المستطاع ـ حل مشكلة اختلاف اللهجات، والصورة المعربة مكونة من 16 اختبارًا فرعيًا، وعرفت باسم اختبارات وودكوك–جونسون العربية للذكاء والتحصيل الأكاديمي – الصورة الرابعة WJ IV، وفي جميع الصور يطبق الاختبار بصورة فردية. واختار الباحثان ـ في هذه الدراسة البدء بالاختبارات في مجالي المعالجة السمعية والبصرية؛ وذلك لأهميتهما في التعلم وأثرهما على التحصيل الأكاديمي. وفيما يلي سنتناول كل مجال على حدة:

أولاً: التصور أو الإدراك البصري. وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس قدرة الطالب أو الطالبة على الإدراك البصري من خلال التعرف على الأشكال التي يراها، وتتزايد صعوبة الفقرات من خلال تدوير الأشكال، وعرضها من زوايا مختلفة، وزيادة تعقيدها، وتتكون من اختبارين فرعيين، وهما: (أ) العلاقات المكانية، ويسعى إلى قياس قدرة الطالب أو الطالبة على تركيب وتحليل الأشكال، ويتكون من 27 فقرة متدرجة الصعوبة؛ و(ب) تدوير المكعبات، ويسعى إلى قياس قدرة الطالب أو الطالبة على الإدراك البصري للأشكال ثلاثية الأبعاد ويتكون من 18 فقرة متدرجة الصعوبة.

ثانيًا: المعالجة السمعية أو الإدراك السمعي. وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس قدرة الطالب أو الطالبة على الإدراك السمعي من خلال الوعي الصوتي، والاستدعاء، والتحليل، والتركيب، والقياس السمعي، وتعتمد على استخدام أصوات الحروف وليس أسمائها، كما تتطلب هذه الاختبارات استخدام التسجيل الصوتي، وتتكون من اختبارين فرعيين، وهما: (أ) مدخل المفردات، ويعد أحد اختبارات الوعي الصوتي، ويهدف إلى قياس قدرة الطالب أو الطالبة على استدعاء كلمات ذات معنى تبدأ أو تنتهي حسب صوت الحرف الذي يسمعه، ويتكون من 21 فقرة متدرجة في الصعوبة؛ و(ب) الاستبدال الصوتي والقياس، ويسعى هذا الاختبار إلى قياس الوعي الصوتي لدى الطالب أو الطالبة من خلال استبدال مقاطع صوتية في الكلمة بمقاطع أخرى لتكوين كلمة جديدة ذات معنى، ويتكون من 30 فقرة متدرجة الصعوبة.

اختبار المصفوفات المتتابعة (أداة محك). طور ريفن Raven (1948) هذا الاختبار لتطبيقه على الأعمار من 6 سنوات إلى 60 سنة يتاح استخدامه بصورة فردية أو جماعية. ويتكون الاختبار من خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ)، كل مجموعة تتكون من 12 مصفوفة متدرجة من البسيطة إلى الأكثر تعقيدًا، وكل مصفوفة تحتوي على 6 أو 8 بدائل للاختيار من بينها القطعة المكملة للشكل الرئيسي. وعليه، يحصل الطالب أو الطالبة على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة. وتقيس هذه المصفوفات الاستدلال البصري المنطقي والقدرة على تركيب الأشكال وإدراك العلاقات (حماد، 2008؛ النفيعي، 2001). وقد اختار الباحثان هذا المقياس كمحك لاختبارات التصور (المعالجة البصرية)؛ لأنه يعتبر من المقاييس التي لا تتأثر بالعوامل البيئية والثقافية والاجتماعية، كما يتمتع

بمعاملات صـــدق وثبات عالية جعلته أحد الخيارات التربوية المتاحة.

اختبار مهارات التحليل الســـمعي (أداة محك). طوّر من قبل الوقفي والكيلاني (1998) وهو صـــادر عن كلية الأميرة ثروت في المملكة الأردنية الهاشمية، ويمكن تطبيقه على الأعمار من 6.5 سـنوات إلى 16.5 سـنة، ويطبق بصـورة فردية. ويتكون الاختبار من 14 فقرة متدرجة في الصـــعوبة. وعليه، تهدف فقرات الاختبار إلى قياس قدرة الطالب أو الطالبة على تحليل الأنماط الصـــوتية إلى مكوناتها الفرعية، والتعرّف على مجموع الأصوات الناتج عن حذف صوت أصلي منها. ويتم التصحيح بمنح الطالب أو الطالبة درجة عند الإجابة الصحيحة وصفر عند الإجابة الخاطئة أو غير المكتملة، ويتم تفسير النتائج بالرجوع إلى الدرجات المعيارية التي تقدّر مستوى الطالب أو الطالبة في مهارة التحليل السـمعي. ونظرًا لما يتمتع به هذا الاختبار من مؤشـرات صـدق وثبات عالية، فضلًا عن كونه أكثر الاختبارات السـمعية ملاءمة للبيئة السـعودية؛ حيث يتضـمن كلمات مألوفة بخلاف الاختبارات الأخرى التي يصـعب على الطالب أو الطالبة إدراك معنى بعض الكلمات، مما -قد- يؤثر على اسـتجابته لها، كما أن محتوى الاختبار يتناسـب مع محتوى اختبار المعالجة السـمعية من النسـخة المعربة لاختبارات وودكوك-جونسون الصورة الرابعة من حيث نوعية وطريقة الأسئلة.

الأساليب الإحصائية:

اسـتخدم الباحثان الدرجات الخام لجميع أدوات الدراسـة، فلم يكن هنالك ضـرورة لتحويل الدرجات إلى زائية؛ لمناسـبة مسـتويات القياس فيما بينها بوضـعها الحالي، ولم يكن أيضًا ــ هنالك ضرورة لاستخدام الدرجات المعيارية، نظرًا لكون بعض الأدوات غير مقنن على البيئة السـعودية أو جرى على تقنينه فترات طويلة. وعليه، اسـتخدم الباحثان الأسـاليب الإحصائية التالية:

- الإحصاء الوصفي كالتكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسـون كمؤشـر على الصـدق التلازمي وثبات الاختبار من خلال إعادة الاختبار على 50% من أفراد العينة.
- الاتسـاق الداخلي للفقرات باسـتخدام معامل كودر-ريتشـاردسـون Kuder-Richardson (KR20) كمؤشر للثبات.

نتائج الدراسة:

السـؤال البحثي الأول: ما مؤشـرات صـدق اختبارات الإدراك البصري في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند اسـتخدامها مع عينة من الطالبات ذوات صـعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، اعتمد الباحثان على مدى توفر صدق تلازمي عالي ودال مع اختبار المصفوفات المتتابعة؛ كدلالة أو مؤشر على صدق اختبارات الإدراك البصري من وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية لدى عينة الدراسة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطالبات الخام في اختبارات الإدراك البصري ودرجاتهم في اختبار المصفوفات المتتابعة. والجدول رقم (3) يوضح هذه النتيجة.

جدول رقم (3): مؤشرات الصدق التلازمي لاختبارات الإدراك البصري

اختبارات وودكوك-جونسون	اختبار المصفوفات المتتابعة متوسط = 19.69 وانحراف معياري = 6.63	
	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار الإدراك البصري (أ) متوسط = 13.87 وانحراف معياري = 13.11	0.496	0.01
اختبار الإدراك البصري (ب) متوسط = 14 وانحراف معياري= 12.13	0.467	0.01

ملاحظة: حجم العينة = 30 طالبة

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (3) يتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات الطالبات الخام في اختبارات الإدراك البصري من وودكوك-جونسون وبين درجاتهن الخام في اختبار المصفوفات المتتابعة. وهذه النتيجة تعطي مؤشرًا على تمتع هذه الاختبارات ـ إلى حد ما ـ بمعامل معقول للصدق التلازمي عند استخدامه مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة.

ولإيجاد مؤشر آخر، تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار لما لذلك من إشارات هامة لمدى تدرج الفقرات، ومراعاتها للفروق في القدرات العقلية بين الطالبات. حيث ذكر علام (2012) أن صعوبة الفقرة ترتبط بعدد الإجابات الصحيحة عليها، وأنه كلما زاد هذا العدد زادت سهولة الفقرة. وفي هذه الدراسة، اعتبر الباحثان أن نتائج معامل الصعوبة يعطي مؤشرًا –لا بأس به– على وجود صدق في بنية الاختبار. خصوصا عندما تجتمع الفقرات في مجموعات من حيث مستوى الصعوبة، كما أن تجمعها وتدرجها يتناسب مع العمر الزمني للطالبات. ولكي تكتمل الصورة حول اختبارات الإدراك البصري في وودكوك–جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية (انظر جدول رقم 4، وجدول رقم 5)، حيث أظهرت النتائج وجود تدرج لفقرات الاختبار، وهذا التدرج يتناسب مع عمر الطالبات.

جدول (4): معاملات صعوبة فقرات اختبار الإدراك البصري (أ) لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة

الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة
1	1	10	0.833	19	0.200
2	1	11	0.833	20	0.133
3	1	12	0.833	21	0.133
4	1	13	0.400	22	0.033
5	0.967	14	0.400	23	0.133
6	1	15	0.333	24	0.033
7	1	16	0.300	25	0.000
8	1	17	0.133	26	0.000
9	0.900	18	0.167	27	0.000

ملاحظة: حجم العينة = 30 طالبة

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (4) يتبين أن هناك فقرات في اختبار الإدراك البصري (أ) تعتبر سهلة جدًا، وهي الفقرات رقم: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9؛ وهناك فقرات يمكن اعتبارها متوسطة الصعوبة، وهي رقم: 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 23؛ وهناك فقرات يمكن اعتبارها صعبة جدًا، وهي رقم: 22، 24، 25، 26، 27.

جدول (5): معاملات صعوبة اختبار الإدراك البصري (ب) لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة

الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة
1	1	10	0.300
2	1	11	0.000

3	1	12	0.333
4	1	13	0.100
5	0.867	14	0.100
6	0.667	15	0.067
7	0.600	16	0.033
8	0.633	17	0.067
9	0.400	18	0.033

ملاحظة: حجم العينة = 30 طالبة

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (5) يتبين أن هناك فقرات في اختبار الإدراك البصري (ب) تعتبر سهلة جدًا، وهي الفقرات رقم: 1، 2، 3، 4؛ وهناك فقرات يمكن اعتبارها متوسطة السهولة والصعوبة، وهي رقم: 5، 6، 7، 8، 9، 10، 12؛ وهناك فقرات يمكن اعتبارها صعبة جدًا، وهي رقم: 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18.

السؤال البحثي الثاني، ما مؤشرات صدق اختبارات الإدراك السمعي في وودكوك–جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، اعتمد الباحثان على مدى توفر صدق تلازمي عالي ودال مع اختبار مهارات التحليل السمعي؛ كدلالة أو مؤشر على صدق اختبارات الإدراك السمعي من وودكوك–جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية لدى عينة الدراسة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطالبات الخام في اختبارات الإدراك السمعي ودرجاتهم في اختبار مهارات التحليل السمعي. والجدول رقم (6) يوضح هذه النتيجة.

جدول (6): مؤشرات الصدق التلازمي لاختبارات الإدراك السمعي

اختبارات وودكوك–جونسون	اختبار مهارات التحليل السمعي متوسط = 6.83 وانحراف معياري = 3.63	
	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار الإدراك السمعي (أ) متوسط =12.86 وانحراف معياري =12.27	0.539	0.01
اختبار الإدراك السمعي (ب) متوسط =7.86 وانحراف معياري =9.15	0.610	0.01

ملاحظة: حجم العينة = 30 طالبة

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (6) يتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات الطالبات الخام في اختبارات الإدراك السمعي من وودكوك–جونسون وبين درجاتهن الخام في اختبار مهارات التحليل السمعي. وهذه النتيجة تعطي مؤشرًا على تمتع هذه الاختبارات – إلى حد ما – بمعامل معقول للصدق التلازمي عند استخدامه مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة.

ولإيجاد مؤشر آخر، تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار لما لذلك من إشارات هامة لمدى تدرج الفقرات، ومراعاتها للفروق في القدرات العقلية بين الطالبات. حيث ذكر علام (2012) أن صعوبة الفقرة ترتبط بعدد الإجابات الصحيحة عليها، وأنه كلما زاد هذا العدد زادت سهولة الفقرة. وفي هذه الدراسة، اعتبر الباحثان أن نتائج معامل الصعوبة يعطي مؤشرًا -لا بأس به- على وجود صدق في بنية الاختبار. خصوصا عندما تجتمع الفقرات في مجموعات من حيث مستوى الصعوبة، كما أن تجمعها وتدرجها يتناسب مع العمر الزمني للطالبات. ولكي تكتمل الصورة حول اختبارات الإدراك السمعي في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية (انظر جدول رقم 7، وجدول رقم 8)، حيث أظهرت النتائج وجود تدرج لفقرات الاختبار، وهذا التدرج يتناسب مع عمر الطالبات.

جدول (7): معاملات صعوبة اختبار الإدراك السمعي (أ) لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة

الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة
1	1	8	0.767	15	0.000
2	1	9	0.300	16	0.033
3	0.967	10	0.300	17	0.000
4	0.867	11	0.233	18	0.000
5	0.800	12	0.500	19	0.000
6	0.733	13	0.267	20	0.000
7	0.867	14	0.067	21	0.033

ملاحظة: حجم العينة = 30 طالبة

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (7) يتبين بأن هناك فقرات في اختبار الإدراك السمعي (أ) تعتبر سهلة جدًا، وهي الفقرات رقم: 1، 2، 3، 4؛ وهناك فقرات يمكن اعتبارها متوسطة السهولة والصعوبة، وهي رقم: 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13؛ وهناك فقرات يمكن اعتبارها صعبة جدًا، وهي رقم: 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21.

جدول (8): معاملات صعوبة اختبار الإدراك السمعي (ب) لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة

الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة
1	1	11	0.767	21	0.033
2	0.700	12	0.567	22	0.033
3	0.600	13	0.233	23	0.067
4	0.700	14	0.333	24	0.000
5	0.567	15	0.133	25	0.000

الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة	الفقرة	الصعوبة
6	0.600	16	0.167	26	0.000
7	0.333	17	0.067	27	0.000
8	0.367	18	0.033	28	0.000
9	0.233	19	0.033	29	0.000
10	0.400	20	0.033	30	0.000

ملاحظة: حجم العينة = 30 طالبة

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (8) يتبين أن الفقرة الأولى في اختبار الإدراك البصري (أ) تعتبر سهلة جدًا؛ وهناك فقرات يمكن اعتبارها متوسطة السهولة والصعوبة، وهي الفقرات رقم: 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16؛ وهناك فقرات يمكن اعتبارها صعبة جدًا، وهي رقم: 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30.

السؤال البحثي الثالث، ما مؤشرات ثبات اختبارات الإدراك البصري في وودكوك–جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، اعتمد الباحثان على معامل كودر–ريتشاردسون، وطريقة التجزئة النصفية لفقرات الاختبار، والثبات بطريقة الإعادة؛ وذلك لجمع مؤشرات لثبات اختبارات الإدراك البصري من وودكوك–جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية لدى عينة الدراسة. حيث تم إعادة التطبيق بعد مرور ستة أشهر من التطبيق الأول على 50% من أفراد العينة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في مرتي التطبيق. والجدول رقم (9) يوضح تلك المؤشرات.

جدول (9): مؤشرات ثبات اختبارات الإدراك البصري

اختبارات وودكوك–جونسون	معامل كودر–ريتشاردسون	معامل ثبات إعادة التطبيق	معامل ثبات التجزئة النصفية
اختبار الإدراك البصري (أ)	0.537	0.723	0.976
اختبار الإدراك البصري (ب)	0.419	0.615	0.713

ملاحظة: حجم العينة = 30 طالبة

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) يتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات الطالبات الخام في التطبيق الأول والثاني لاختبارات الإدراك البصري (أ، ب)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين درجات الطالبات في قسمي الاختبارات عند التجزئة النصفية، وعلى الرغم من أن المعاملات لم تكن بالمقنعة عندما تم استخدام معامل كودر–ريتشاردسون كدلالة أو مؤشر على الثبات، إلا أن ذلك يمكن تبريره بصغر حجم العينة أو

الظروف البيئية التي تمت أثناء تطبيق الاختبار. وهذه النتيجة - إجمالًا ـــ تعطي إشارات على تمتع هذه الاختبارات بمؤشرات معقولة للثبات عند استخدامها مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة.

السؤال البحثي الرابع، ما مؤشرات ثبات اختبارات الإدراك السمعي في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية عند استخدامها مع عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة جدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، اعتمد الباحثان على معامل كودر-ريتشاردسون، وطريقة التجزئة النصفية لفقرات الاختبار، والثبات بطريقة الإعادة؛ وذلك لجمع مؤشرات لثبات اختبارات الإدراك السمعي من وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية لدى عينة الدراسة. حيث تم إعادة التطبيق بعد مرور ستة أشهر من التطبيق الأول على 50% من أفراد العينة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في مرتي التطبيق. والجدول رقم (10) يوضح تلك المؤشرات.

جدول (10): مؤشرات ثبات اختبارات الإدراك السمعي

اختبارات وودكوك-جونسون	معامل كودر-ريتشاردسون	معامل ثبات إعادة التطبيق	معامل ثبات التجزئة النصفية
اختبار الإدراك السمعي (أ)	0.462	0.697	0.772
اختبار الإدراك السمعي (ب)	0.826	0.717	0.742

ملاحظة: حجم العينة = 30 طالبة

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) يتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات الطالبات الخام في التطبيق الأول والثاني لاختبارات الإدراك السمعي (أ، ب)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات الطالبات في قسمي الاختبارات عند التجزئة النصفية، وعلى الرغم من أن المعاملات لم تكن بالمقنعة عندما تم استخدام معامل كودر-ريتشاردسون كدلالة أو مؤشر على الثبات في اختبار الإدراك السمعي (أ)، إلا أنها كانت عالية في اختبار الإدراك السمعي (ب)، ويمكن تبرير ذلك بصغر حجم العينة أو الظروف البيئية التي تمت أثناء تطبيق الاختبار. وهذه النتيجة - إجمالًا - تعطي إشارات على تمتع هذه الاختبارات بمؤشرات معقولة للثبات عند استخدامها مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة.

مناقشة النتائج:

في حقيقة الأمر، لم يسع الباحثان جراء إجراء هذه الدراسة إلى تقنين، أو تطوير، أو حتى البحث المتعمق في الخصائص السيكومترية لاختبارات وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) النسخة العربية في المملكة العربية السعودية؛ لعدم توفر الوقت والدعم الكافي لمثل تلك المشاريع الوطنية عالية التكلفة. وعليه، يمكن اعتبار هذه الدراسة المبادرة الأولى للاستطلاع والبحث عن مؤشرات أولية لصدق وثبات اختبارات المعالجة البصرية والسمعية في وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) في بيئة سعودية ومع طالبات ذوات صعوبات تعلم. على أمل أن تشجع هذه المبادرة مجتمع التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لإجراء مزيد من الدراسات أو البدء بتقديم مشاريع وطنية بغية تطوير اختبارات وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة) في المملكة العربية السعودية، خصوصًا وأن نتائج الدراسة تشير إلى أن اختبارات وودكوك جونسون صالحة للتطبيق على البيئة السعودية، ويمكن تقنينها على طلبة التعليم العام وكذلك مختلف فئات التربية الخاصة.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية تمتع اختبارات مجالي المعالجة السمعية والبصرية بمؤشرات معقولة، ففي مؤشرات الصدق اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع تلك التي استخدمت طريقة الصدق التلازمي (القرعان، 2010)، وتحليل الفقرات (أبو حمور ومطر والحموز، 2015)، وبناءً عليه، فإن الاختبار يقيس ما وضع لأجله استنادًا إلى العلاقة الارتباطية بين الاختبار والمحكات، كما تتوافق

فقرات الاختبار مع نظرية CHC التي صُمم الاختبار على أساسها. أما في مؤشرات الثبات فقد اتفقت مع تلك التي استخدمت طريقة التجزئة النصفية (الطيط، 2010؛ أبو حمور ومطر والحموز، 2015؛ والنفوري، 2015؛ العباس، 2016)؛ وذلك نتيجة اختيار فقرات الاختبار بدقة من حيث صعوبتها وقدرتها التمييزية، كما تتوافق مع تدرج القدرات المعرفية بناءً على المستويات العمرية المختلفة. في حين اختلفت مع تلك التي استخدمت الاتساق الداخلي (النفوري، 2015)؛ لاختلاف حجم العينة بينها وبين الدراسة الحالية. وبناءً على ما تقدم، يخلص الباحثان إلى أن المؤشرات التي تم جمعها في الدراسة الحالية رغم كل التحديات التي واجهت الباحثان وانعكست على العمل حول صدق وثبات مجالي المعالجة البصرية والسمعية من اختبارات وودكوك-جونسون (الصورة الرابعة)، إلا أن الدراسة بينت بأن هنالك مؤشرات واعدة لاختبارات وودكوك-جونسون في البيئة السعودية. وعليه، يمكن البدء بإجراءات تقنينها على جميع الطلبة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتعزيزًا لما اشتملت عليه رؤية المملكة 2030 فيما يخص حقوق ذوي الإعاقة، والتي من أهمها حصولهم على التعليم المناسب الذي بدوره يبدأ من التشخيص المناسب والصحيح، يوصي الباحثان بما يلي:

- دراسة كافة الاختبارات الفرعية في وودكوك-جونسون وتطويرها على البيئة السعودية بحيث تناسب جميع فئات وأعمار الطلبة.
- تصميم اختبارات تهتم بالجانب النمائي والعمليات المعرفية لأهميتها في عمليات التعلم.
- اهتمام أقسام التربية الخاصة بمجال الاختبارات والمقاييس وتأهيل الدارسات على كيفية تطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها.
- تدريب المارسين التربويين في الميدان على استخدام الاختبارات الحديثة وتوظيفها في عملهم.
- توفير معامل خاصة بالاختبارات والمقاييس الخاصة بذوي صعوبات التعلم في الجامعات كي تكون متاحة أمام الباحثين لتطويرها مستقبلًا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو الديار، مسعد. (2012). القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل. تم الاسترجاع من http://gulfdisability.org/pdf/MAR5.pdf

أبو حمّور، بشير والحموز، حنان. (2017). اختبارات الوودكوك-جونسون العربية للذكاء والتحصيل الأكاديمي. النسخة الرابعة (دليل الفاحص).

أبو حمور، بشير ومطر، جيهان والحموز، حنان. (2015). دراسة استطلاعية لتقنين النسخة العربية لاختبارات الوودكوك-جونسون المعرفية والتحصيلية (WJ III) في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 42(2). 499-515. تم الاسترجاع من https://journals.ju.edu.jo

أبو حمّور، بشير. (2018). الملتقى التدريبي التخصصي الرابع لقياس وتقييم ذكاء الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي: اختبارات الوودكوك-جونسون العربية النسخة الرابعة. واجهة الأردن للتعلم: عمان.

بدّور، هنادي. (2015). الفروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار القدرات المعرفية الكندي: دراسة مقارنة لدى الطلبة المتميزين والمتفوقين والعاديين في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق. تم الاسترجاع من http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/hanadi%20bador.pdf

البطاينة، أسامة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد. (2012). صعوبات التعلم. النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. تم الاسترجاع من https://hsracademy.com

الحسيني، عبد الناصر والعصيمي، فهد. (2020). آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية. بحث مقبول للنشر. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*. جامعة الإمارات. وفق الخطاب المرسل بتاريخ 13-4-2020.

الحسيني، عبد الناصر. (2018). ورشة فنيات إعداد أسئلة الاختبارات في التعليم الجامعي. مركز تطوير الموارد البشرية: جامعة جدة.

الحسيني، عبد الناصر. (2020). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. مسترجع من https://kscdr.org.sa/ar/node/3098

حماد، إبراهيم. (2008). مساق الاختبارات النفسية (عملي): اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ"جون رافن" (CPM). غزة: الجامعة الإسلامية بغزة. تم الاسترجاع من https://cutt.us/9cM0D

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2012). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

خوجه، آلاء والحسيني، عبد الناصر. (2020). العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة. المجلة السعودية للتربية الخاصة. (12). 169-199. تم الاسترجاع من https://cutt.us/Nuhfx

خويلد، أسماء. (2017). الاختبارات النفسية: التصميم والتقنين. *مجلة التراث*. (26). 73-88. تم الاسترجاع من https://cutt.us/z6T6q

الروسان، فاروق. (2010). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

الزراع، أحمد والحسيني، عبد الناصر. (2020). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*. (13). 19-50. تم الاسترجاع من https://cutt.us/jw8l1

سالم، محمود. (2007). صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول. المؤتمر العلمي الأول. كلية التربية. جامعة بنها. مصر.

ستيرنبيرج، روبرت ج وكوفمان، سكوت باري. (2017). دليل جامعة كيمبريدج للذكاء. القسم الأول. [داود سليمان القرنة وعنتر صلحي عبد اللاه، مترجمين]. الرياض: مكتبة العبيكان. تم الاسترجاع من موقع https://books.google.com.sa

شاكر، سوسن. (2013). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الشريدة، محمد؛ وبشارة، موفق. (2010). التفكير المركب وعلاقته ببعض المتغيرات. دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*. 26 (3). 517-552. تم الاسترجاع من http://damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/517-552.pdf

الشمري، مدين. (2011). محاضرة الذكاء. العراق: كلية التربية للعلوم الأساسية.

صابر، بحري. (2016). صعوبات التعلم بين المفهوم والأسباب. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (17-18). 11-22. تم الاسترجاع من https://jilrc.com/

طيري، نادية. (2015). صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي: دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات جمورة ولاية بسكرة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر. تم الاسترجاع من http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/6947/1/7.pdf

الطيط، أحمد. (2010). تطوير صورة أردنية لاختبارات وودكوك-جونسون الثالث للقدرات المعرفية للفئات العمرية من (6-16) سنة: الصورة المعيارية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. تم الاسترجاع من https://cutt.us/yFrIP

الطيط، أحمد. (2015). الخصائص السيكومترية للنسخة العربية لاختبارات ووكوك جونسون المعرفية (WJ III) في الأردن. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 4 (8). 1-20. تم الاسترجاع من https://cutt.us/5G8m3

العباس، وليم. (2016). اختبار القدرات المعرفية ووكوك جونسون البطارية الممتدة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.

عبد الكريم، محمود. (2018). الصعوبات التعلمية النمائية (التطورية). *مجلة رسالة المعلم*. 55 (1-2). 111-114. تم الاسترجاع من http://www.moe.gov.jo/ar/node/22769

عبد الله، هشام والنجار، حسين وحمودة، صفاء والبستنجي، محمود والرشيدي، خالد والرواجفة، شاهر. (2010). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الرياض: مكتبة الشقري.

علام، صلاح الدين. (2012). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.

الفرماوي، حمدي. (2009). في علم النفس المعرفي الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفرماوي، حمدي؛ والنساج، وليد. (2008). صعوبات التعلم: أبعاد جديدة في الميتالغوية والعلاج الميتامعرفي. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

الفقي، إسماعيل؛ وحجازي، أحمد. (2013). صعوبات التعلم: مفاهيم وتطبيقات. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

القرعان، محمود. (2010). تطوير صورة أردنية لاختبارات وودكوك–جونسون الثالث للقدرات المعرفية للفئات العمرية من (6–16) سنة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/555092

متولي، هناء. (2016). تباين المشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الدسلكسيا باختلاف المقدر ونمط المشكلة. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*. 15 (4). 603–686. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/847282

النبهان، موسى. (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ندا، أحمد. (2008). صعوبات التعلم. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

النفوري، ليندا. (2015). اختبار القدرات المعرفية ووذكوك – جونسون III البطارية المعيارية. دراسة ميدانية للبطارية وتعييرها على أطفال من أعمار (2–8) سنوات في محافظة دمشق. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا. تم الاسترجاع من http://mohe.gov.sy/Masters/Message/PH/linda%20alnafori.pdf

النفيعي، عبد الرحمن. (2001). تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. تم الاسترجاع من http://0o106j5mp.y.http.search.mandumah.com.kau.proxy.deepknowledge.io/Record/533659

وزارة التعليم. (2015). دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم. الإدارة العامة للتربية الخاصة.

الوقفي، راضي والكيلاني، عبد الله. (1998). مجموعة الاختبارات الإدراكية. عمان: كلية الأميرة ثروت.

اليامي، محمد. (2016). بعض طرق تصحيح التخمين وأثرها على خاصيتي الصدق والثبات لاختبار الاختيار من متعدد. *مجلة عالم التربية*. 17 (53). 1–31. تم الاسترجاع من https://cutt.us/MnsMD

Arab References:

Abdulkarim, M. (2018). Developmental Learning Disabilities. The Journal of the Teacher's Message, 55 (1-2), 111-114. Retrieved from http://www.moe.gov.jo/ar/node/22769

Abdullah, H., Al-Najjar, H., Hamouda, S., Albustanji, M., Alrashidi, K., & Alrawajfah, S. (2010). Measurement and Diagnosis in Special Education. Riyadh: Al-Shaqri Library.

Abu Aldiyar, M. (2012). Measurement and Diagnosis for People with Learning Disabilities. Kuwait: Child Evaluation and Education Center. Retrieved from: http://gulfdisability.org/pdf/MAR5.pdf

Abu Hammour, B. (2018). The Fourth Specialist Training Forum to Measure and Evaluate Student Intelligence and Academic Achievement: The Woodcock-Johnson Arabic Tests Fourth Edition. Jordan's facade of learning: Amman.

Abu Hammour, B., & Alhammuz, H. (2017). Woodcock-Johnson Arabic Tests for Intelligence and Academic Achievement - Fourth Edition (Examiner's Guide).

Abu Hammour, B., Mattar, J., & Hammuz, H. (2015). An Exploratory Study to Codify the Arabic Version of the WJ III knowledge Studies and Achievement (Jordan). Journal of Educational Science Studies, 42 (2), 499-515. Retrieved from: https://journals.ju.edu.jo

Alabbas, W. (2016). Cognitive Abilities Test, Woodcock Johnson Extended Battery

International Journal of Educational Research, Emirates University, according to the letter sent on 13-4-2020.

Alkhatib, J., Alhadidi, M. (2012). Introduction to Special Education. Amman: Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Allam, S. (2012). Educational and psychological tests and measurements. Amman: Dar Al-Fikr.

Alnafouri, L. (2015). Woodcock - Johnson III Cognitive Capacity Test Standard Battery: A Field Study of the Battery and its Standardization on Children ages (2-8) years in Damascus Governorate (PhD thesis, Faculty of Education, University of Damascus, Syria). Retrieved from: http://mohe.gov.sy/Masters/Message/PH/linda%20alnafori.pdf

Alnefaie, A. (2001). Legalization of the Raven Test for Advanced Matrices to Monitor Middle and High School Students in Makkah Al-Mukarramah Region (Master Thesis, Umm Al-Qura University, Mecca). Retrieved from http://0o106j5mp.y.http.search.mandumah.com.kau.proxy.deepknowledge.io/Record/533659

Alqaraan, M. (2010). Developing a Jordanian image of Woodcock-Johnson's Third Tests of Cognitive Abilities for ages (6-16) years (Master Thesis, University of Jordan, Amman). Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/555092

Alrusan, F. (2010). The Psychology of Unusual Children: An Introduction to Special Education. Amman: Dar Al-Fikr.

(unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, University of Damascus).

Albatayneh, O., Alrashdan, M., Alsabailah, O., & Alkhatatba, A. (2012). Learning Disabilities: Theory and Practice. Amman: Al Masirah House for Publishing, Distribution and Printing. Retrieved from https://hsracademy.com

Alfaki, I., & Hijazi, A. (2013). Learning Disabilities: Concepts and Applications. Riyadh: Dar Al-Ashab for Publishing and Distribution.

Alfaramawi, H., & Alnasaj, W. (1429). Learning Disabilities: New Dimensions in Meta-linguistics and Meta-cognitive Therapy. Riyadh: Alsoultieh Educational House.

Alfaramawy, H. (2009). In Cognitive Psychology, Cognitive Methods (Between Theory and Practice). Amman: Safa House for Publishing and Distribution.

Alhusaini, A. (2018). Technical Workshop for Preparing Test Questions in University Education. Human Resources Development Center: University of Jeddah.

Alhusaini, A. (2020). Quality indicators of research approaches in special education: evidence-based practices. Riyadh: King Salman Center for Disability Research. Retrieved from: https://kscdr.org.sa/ar/node/3098

ALhusaini, A., & ALosaimi, F. (2020). General Education Teachers' Perspectives about Their Practices when Teaching Reading Skills to Students with and at Risk of Learning Disability in the Primary Classrooms. Research accepted for publication in the

50. Retrieved from: https://cutt.us/jw8l1

Baddour, H. (2015). Differences in Cognitive Abilities Using the Canadian Cognitive Abilities Test: a Comparative Study among Distinguished, Distinguished and Ordinary Students at the Secondary Level (Master Thesis, University of Damascus, Damascus). Retrieved from: http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/hanadi%20bador.pdf

Hammad, I. (2008). Psychological Examinations Course (Lab): John Raven Colored Sequence Matrix Test (CPM). Gaza: The Islamic University of Gaza. Retrieved from: https://cutt.us/9cM0D

Khojah, A., & Alhussaini, A. (2020). Factors Contributing to the Emergence of Classroom Behavioral Problems among Female Students with Learning Disabilities in Makkah. Saudi Journal of Special Education, (12), 169-199. Retrieved from: https://cutt.us/Nuhfx

Khweld, A. (2017). Psychological Tests: Design and Codification. Heritage Magazine, 26, 73-88. Retrieved from: https://cutt.us/z6T6q

Metwally, H. (2016). The Behavioral Problems in Children with Dyslexia vary According to the Estimator and the Type of Problem. Journal of Arab Studies in Psychology, 15 (4), 603-686. Retrieved from: http://search.mandumah.com/Record/847282

Ministry of Education (2015). Handbook for Learning Disabilities Teacher. General Administration for Special Education.

Nabhan, M. (2004). Fundamentals of Measurement in Behavioral Sciences.

Alshammari, M. (2011). Intelligence Lecture. Iraq: College of Education for Basic Sciences.

Alshraideh, M., & Bechara, M. (2010). Complex Thinking and its Relationship to some Variables (a Field Study among Students of Hussein Bin Talal University). Damascus University Journal for Educational Sciences, 26 (3), 517-552. Retrieved from: http://damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/517-552.pdf

Altit, A. (2010). Developing a Jordanian Image of Woodcock-Johnson's Third Tests of Cognitive Abilities for ages (6-16) years: The Normative Version (Master Thesis, University of Jordan, Amman). Retrieved from: https://cutt.us/yFrIP

Altit, A. (2015). The Psychometric Properties of the Arabic Version of the Woodcock Johnson Cognitive Tests (WJ III) in Jordan. Specialized International Educational Journal, 4 (8), 1-20. Retrieved from: https://cutt.us/5G8m3

Alwaqfi, R., Alkilani, A. (1998). Cognitive Tests. Amman: Princess Tharwat College.

Alyami, M. (2016). Some Methods of Correcting the Guess and its Effect on the Validity and Reliability of the Multiple-Choice Test. Education World Journal, 17 (53), 1-31. Retrieved from: https://cutt.us/MnsMD

Al-Zarea, A., & Alhusaini, A. (2020). Availability of the Response to Intervention's Requirements from Perspectives of Teachers' of Students with Learning Disability in Elementary Public Schools in Jeddah. Saudi Journal of Special Education, (13), 19-

Amman: Al-Shorouq House for Publishing and Distribution.

Nada, A. (2008). learning Disabilities. Amman: Al-Warraq for publication and distribution.

Saber, B. (2016). Learning Disabilities Between the Concept and the Reasons. Journal of the generation of humanities and social sciences, (17-18), 11-22. Retrieved from: https://jilrc.com/

Salem, M. (2007). Learning Disabilities between Reality and Expectations, the First Scientific Conference (College of Education, Benha University, Egypt).

Shaker, S. (2013). The foundations of building psychological and educational tests and standards. Amman: Debono Thinking Center.

Sternberg, J., & Kaufman, S. (2017). Cambridge University Handbook of Intelligence: Section I (Dawud Suleiman Al-Qurna and Antar Salhi Abdullah, translators). Riyadh: Obeikan Library. Retrieved: from https://books.google.com.sa

Tiri, N. (2015). Difficulty in Visual Perception and its Relationship to the Writing Disabilities for the Third Year Primary Students: A Field Study in some Elementary Schools in Jomra Wilaya of Biskra (Master Thesis, University of Mohamed Khidr Biskra, Algeria). Retrieved from: http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/6947/1/7.pdf

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Abu-Hammour, B., Al Hmouz, H., Mattar, J., and Muhaidat., M. (2012). The use of Woodcock-Johnson Tests for identifying students with special needs-A comprehensive literature review. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47, 665-673. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812024500

Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., & Neubauer, A. C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. Intelligence, 46, 73-83. https://cutt.us/qyhPD

Cormier, D. C., McGrew, K. S., Bulut, O., & Funamoto, A. (2017). Revisiting the relations between the WJ-IV measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and reading achievement during the school-age years. Journal of Psychoeducational Assessment, 35(8), 731-754. https://cutt.us/6HLcZ

Kubiszym, T., & Borich, G. (2015). Educational Testing and Measurement Classroom Application and Practice. New York: John Witley & Jossey-Bass Education.

Mather, N., & Jaffe, L. E. (2016). Woodcock-Johnson IV: Reports, recommendations, and strategies. John Wiley & Sons. https://cutt.us/UoKIy

Muglia Wechsler, S., Sancineto Nunes, C., Waltz Schelini, P., Pasian, S. R., Vertoni Homsi, S., Moretti, L., & Ayach Anache, A. (2010). Brazilian adaptation of the Woodcock-Johnson III cognitive tests. School Psychology International, 31(4), 409-421. https://cutt.us/iHOlk

Primi, R., de Cássia Nakano, T., & Wechsler, S. M. (2012). Cross-battery factor

analysis of the Battery of Reasoning Abilities (BPR-5) and Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Ability (WJ-III). Temas em Psicologia, 20(1), 121-132. https://www.redalyc.org/pdf/5137/5137514390 10.pdf

Shell, A. R. (2015). Auditory agnosia. In Handbook of clinical neurology (Vol. 129, pp. 573-587). Elsevier. https://cutt.us/RyvH6

Woodcock, R.W., McGrew, K.S., & Mather,N. (2001). Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities. Itasca, III: Riverside

Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (2006). Teaching Students with learning disabilities. California: Crown Press.

أثر استخدام التعلم المدمج E Blended Learning على تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض

(قُدم للنشر في 2020/5/31، وقُبل للنشر في 2020/7/16)

د. منصور بن مصلح الجهني
أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، جامعة حائل

Dr. Mansour Mosleh Aljohani
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of mathematics
University of Hail

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم المدمج في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدراسة من (144) طالباً في كل من مدرسة الأمين المتوسطة ومدرسة بشير بن البراء المتوسطة بمدينة الرياض، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية تكونت من (71) طالباً، وضابطة تكونت من (73) طالباً. وتم اختيار الفصول بطريقة عشوائية أيضاً، في الفصل الأول لعام 1440، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير وحدة تعليمية في مادة الرياضيات باستخدام التعلم المدمج مراعياً الخطوات العلمية لذلك، وتم تحقق من صدقها وثباتها، وبناء اختبار تحصيلي في الرياضيات، وتم التحقق من صدقه وثباته، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام التعلم المدمج عند تدريس وحدة التحليل إلى عوامل بالمقارنة بالطريقة التقليدية لدى طلاب المجموعة التجريبية. كما توصلت إلى أن استخدام التعلم المدمج في التدريس يزيد من مستويات التذكر والفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية وأوصى الباحث استخدام استراتيجية التعليم المدمج عند تدريس وحدة كثيرات الحدود لطلاب الصف الثالث متوسط، حث المشرفين، والإدارة المدرسية، على تدريب المعلمين على توظيف استراتيجية التعلم المدمج وتشجيعهم على توظيفها داخل البيئة الصفية وذلك من خلال عقد ورشات عمل تدريبية لتدريبهم على استخدامها، تضمين المقررات الدراسية انشطة اثرائية وتطبيقات تتناسب مع استراتيجية التعلم المدمج.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، التحصيل الدراسي.

Abstract :

The study aimed to identify the effectiveness of the use of blended learning on the academic achievements of middle school students in the field of mathematics. A semi- experimental approach was used for this purpose. The study included 144 students from Al-Amin Intermediate School and Bashir bin Al-Bara's Middle School in Riyadh. They were randomly selected and were divided into an experimental group (71 students) and an officer group (73 students). The classrooms were also chosen randomly. The study was conducted during the first semester of the year 1440 AH. To achieve the goals of the study, an educational unit in mathematics was developed using blended learning, an achievement test in mathematics was developed, and its validity and reliability were verified. The results of the study revealed a higher effectiveness of using blended learning compared to the traditional method among students of the experimental group. It also found that using blended learning in teaching increases the levels of recalling and understanding of students in the experimental group. The researcher recommends the necessity of developing learning environments in the classroom in the field of mathematics based on taking advantage of computer capabilities, designing and implementing training programs for teachers in the field of using computers in teaching mathematics and implementation of computer based methods for teaching by institutions. Furthermore, the institutes should provide educational softwares, technical and material support to staff to achieve educational goals and improving mathematics teaching

Key words : blended learning, academic achievement.

المقدمة:

إذا كانت الثورة المعلوماتية قد عكست أهمية إعادة تنظيم المناهج حول مجموعة من المفاهيم المحورية لمواجهة نمو المعرفة المتسارع، فإن ثورة تقنيات المعلومات ووسائل الاتصال حولت العالم إلى قرية إلكترونية تتلاشى فيها الحواجز المكانية، وهذا التغير يفرض على المؤسسات التربوية تقديم حلولٍ للاستفادة منها، وتوظيفها في النسيج التربوي بما يواكب أهدافها ومسلماتها. كما يفرض عليها تقديم المبادرة للاستفادة من التقنية في رفع مخرجات العملية التعليمية، فدمج التقنية في العملية التعليمية لم يعد ترفًا، بل أصبح مطلبًا حيويًا لتطوير البنى والهياكل التربوية لما تقدمه التقنية من نقله نوعية في إعادة صياغة المنهج بمفهومه الشامل، والرفع من مستوى المخرج التربوي وذلك بجهد أقل ونوعية أفضل.

ويرى سعيدي والبلوشي (2009: 12) أن الاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات اليوم أصبح حاجة ملحة وليس ترفا في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي الكبير الذي يشهده القرن الحالي، ولقد آمنت بذلك كل المجتمعات المتقدمة منها والنامية، وترجمت ذلك الايمان إلى واقع ملموس من خلال اهتمامها بتدريس العلوم بطرائق وأساليب تعكس طبيعة تلك المواد وتساعد على تخريج أجيال متسلحة بالعلم والمعرفة والمهارة القيمة. وإن الاجدر بنا ونحن في العالم العربي أن نهتم أيضاً بذلك فنعمل على تطوير طرق تدريسنا للعلوم والرياضيات من خلال تطوير المحتوى والوسائل والأساليب التدريسية وتوظيف التقنيات التعليمية بما يخدم هذه الأهداف.

والمتابع للتغيرات المتسارعة والنوعية التي يمر بها عالمنا في حاضره، وسيمر بها في مستقبله سيصل إلى أن التعليم ونظمه أمثل صور الاستثمار، مما حدا بالعديد من الدول إلى تبني الكثير من الإصلاحات التعليمية، وانتهاج سبل منوعة لتطوير نظمها وممارساتها التعليمية (محمد، 2014: 171). لذا ظهرت كثير من المستحدثات التكنولوجية في الفترة الأخيرة، الهدف منها هو جعل المتعلم هو محور العملية التعليمة بدلاً من المعلم، والتركيز على استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، ومن هذه المستحدثات التعليم الإلكتروني ويقصد به بصفة عامة " استخدام التكنولوجيا بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكبر فائدة، وقد يكون هذا التعلم تعلماً فوريا متزامنا Asynchronous وقد يكون غير متزامن Synchronousداخل الصف الدراسي أو خارجه (عبد العاطي وأبو خطوة، 2019: 22).

ويعد الحاسب الآلي من نتاج التقنية الحديثة في هذا العصر، حيث سابقت التقنية الحديثة نفسها لتقدم وسائل تقنية يكون لها دورًا في تطوير أساليب التعليم، وتوفير مناخ تربوي مثالي، يساعد على إثارة اهتمام التلاميذ ويدفعهم لمواجهة ما بينهم من فروق فردية ومعالجتها بأساليب فعالة، واستمرت الثورة التقنية في التطور حتى ظهر الحاسب الآلي، الذي غير في الكثير من استراتيجيات التعليم والتعلم (الموسى، 2012: 8)، وهذا ما دفع المعنيين بتدريس الرياضيات إلى تطوير طرق تدريسها بشكل يوازي تطوير مناهجها، فقد ظهرت فترات لإصلاح تدريس الرياضيات، منها تلك الفترة التي بدأت في أواخر العقد السادس واوائل العقد السابع من القرن العشرين، وكان من نتائجها انتشار الرياضيات الحديثة التي من بين أهدافها وضع أسس جديدة لتدريس الرياضيات في مختلف مراحل التعليم العام، وفي نهاية العقد الثامن بدأ اهتمام جديد ينمو حول التأثير الفعلي لتعليم الرياضيات ولعل حركة تطوير الرياضيات يرجع إلى عدة اعتبارات ذكر ماكس (1992: 54) أن منها:

- وجود أساس جيد للرياضيات يشتمل على ما هو أكثر من مجرد القدرات الحسابية أمراً مهماً ورئيساً بالنسبة للناس بكافة مستوياتهم المهنية والفنية.
- الفهم السليم للرياضيات، لتلقى قبولا حسنا، ولابد أن يبدأ تعلمها من السنوات السابقة لدخول المراحل العليا من التعليم، لأن البدء السليم لتدريس الرياضيات سيساعد على رفع مستوى الطالب في المراحل المتأخرة من نموه.

ولأن الرياضيات من أهم المواد الدراسية في المرحلة المتوسطة، وتحتل مكانة بارزة بين مناهج هذه المرحلة لما تسهم به من تنمية القدرات العقلية لدارسها، فضلاً عن إكسابها الطلاب بعض المهارات العلمية التي تساعدهم على دراسة المناهج الأخرى، وتعمل على تنمية أسلوب التفكير السليم لمواجهة ما قد يقابلهم من مواقف جديدة في حياتهم الدراسية، أو عند

التحاقهم بالدراسة الجامعية من خلال تطبيقاتها المباشرة أو غير المباشرة في الحياة العملية، وقد أورد المفتي (2010: 143) أن التربويين اجمعوا على أن الرياضيات في المرحلة المتوسطة يجب ألا تقتصر على الحقائق والمعلومات فحسب، بل يجب أن تتعدى ذلك إلى تنمية التفكير وتجسيد المفاهيم بشكل واضح ومفهوم.

ويتفق عبيد والمفتي وسمير (2012: 176) مع الرأي السابق، بأن على واضعي المناهج الاهتمام بتكوين المهارات والقدرات العقلية، بحيث تربط المعلومة بالمهارة الكيفية وإكسابها عن طريق اكتشاف الحقائق، والتدريب على طرائق الحصول عليها، وإدراك العلاقات بينها، واستخدامها في المواقف المختلفة مما يتطلب إعادة النظر في تنظيم الأساليب التعليمية، واختيار أفضل الطرق والأساليب اللازمة لتنمية القدرات العقلية، وإكساب الطلاب أساليب التفكير السليم.

ويذكر إسماعيل (2001: 377) أن العديد من المؤتمرات والندوات نادت بالبحث عن طرائق تدريسية مناسبة للطلاب تعلمهم كيف يفكرون، فتدريس الرياضيات على سبيل المثال في حاجة إلى مدخل جديد لأسلوب تعلم جديد يعطي من خلاله الطلاب فرصة التفكير وتجريب الأفكار وتنمية القدرة على تطبيق الرياضيات في صورة أوسع.

وقد أوصت عدد من الدراسات والابحاث بضرورة استخدام الحاسب الآلي والتعليم الإلكتروني في تدريس المواد التعليمية؛ نظرا لتحقيقه الأهداف التعليمية المنشودة، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، حيث أشار الزغلول (2002: 45) إلى أن الحاسب الالي اكسب الطلاب الثقة في النفس، ودافعية أكبر لاكتساب المفاهيم الجديدة، وقدم المادة بصورة شيقة ومحفزة للدراسة. ويعتقد العفيصان (2006: 90) أن استخدام الحاسب في التعليم يزيد من التحصيل الدراسي ويجعل الاتجاه نحو المادة العلمية أكثر من الطريقة التقليدية، كونة ينقل الاثر التعليم خارج الصف الدراسي ويضمن استمراره واتقانه.

وقد أدى ظهور الثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات، التي جعلت العالم قرية صغيرة، إلى زيادة الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة المتعلم لبيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي، فظهر الكثير من الطرق والأساليب والوسائل الجديدة في التعليم والتعلم، ومن ذلك ظهور التعلم الالكتروني، والتعلم المدمج (الموسى والمبارك، 2005: 56).

ويرى حبش (2012: 21) إلى ضرورة الانتقال من أساليب التعليم التقليدي إلى أساليب حديثة وفعالة لتساعد كلاً من المعلمين والطلاب على حد سواء، والابتعاد عن عملية التلقين من جانب المدرس والحفظ من جانب الطالب، ولهذا لابد من البحث عن تعليم له أدواته وأساليبه التي تعمل على الحد من سلبيات التعليمين التقليدي والالكتروني، ويأخذ بمزاياهم معاً، فظهر ما يسمى بالتعلم المدمج. والتعلم المدمج هو أحد صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعليم الالكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعليم الالكتروني، سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على الشبكات في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المدرس مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان (زيتون، 2005: 76).

ويؤكد كاريسون (Garrsison, 2006: 87) أن التعلم المدمج أسلوب لتصميم وتنفيذ المقررات التعليمية، يجمع بين أفضل خصائص كل من التعلم وجهاً لوجه والتَّعَلُّم الإلكتروني عبر التقنيات المختلفة، وهو لا يحل محل هذه الأساليب المنفردة، بل يبني من كليهما لينشئ تجربة تعلُّم جديدة أكثر فاعلية للمتعلمين، ويسعى التعلم المدمج ذي التصميم الجيد إلى رفع فعالية ما يقوم به الشخص بنفسه (نقاش أو عروض جماعيَّة أو تفكر) عن طريق مزجه مع ما يقوم به على الانترنت (التزود بالمحتوى أو إدارة الوثائق وتنظيمها)، وبهذه الطريقة يصبح التعليم أكثر فاعلية والساعات التدريسية للطلاب داخل الصف الدراسي تمتد الى ما بعد المدرسة لتحدث تأثيرات أكثر وفهم أعمق.

ويرى الباحث أن هذا يستدعي إيجاد نظام تعليمي متكامل يمزج بين النوعين شريطة أن تحقق فيه المعايير العلمية والتربوية للربط بين المحتوى العلمي للمقرر والوسائل التقليدية من جانب والوسائل الحديثة من جانب آخر، وهذا لا يأتي الا بتخطيط تدريسي متقن ومهارة عالية من قبل المعلمين، واحترافية في ادائهم.

مشكلة الدراسة:

يمكن وصف التعليم المدمج بأنه برنامج تعلم تستخدم فيه أكثر من وسيلة لنقل المعارف والخبرات للمتعلمين، بغرض تحقيق مخرجات التعلم في افضل صورها، ولا تكمن الاهمية لهذا النمط من التعليم في المزج بين هذه الانماط إنما في التركيز على جودة المخرجات التعليمية، فهي المعيار التي يمكن من خلاله الحكم على فاعلية التدريس من خلاله، وعلية فإن متطلبات هذا النوع من التعليم تتركز في تحديد الاهداف بدلال من وسيلة نقل الخبرة، دعم الانماط المختلفة للتعليم بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين، المحتوى التدريسي والمادة العلمية المستخدمة في نقل الخبرات عبر هذا النوع من التعليم، تحديد الوقت اللازم لتحقيق المخرجات وقياسها (Hofmann, 2004: 65).

في حين أكد فرج الله (2018: 64) أن التعلم المدمج يعد رهانا قادما للمؤسسات التعليمية وتحد حقيقيا للمعلمين ومدى تمكنهم المهني والادائي واختبارا لمهاراتهم التدريسية، وقدرتهم على توظيف الحاسب الالي في التعلم والتعليم مع التمازج المنطقي بين الطريقة التقليدية والطريقة المختلطة لكلا النوعين. ويرى الشرمان (2017: 9) أن التعلم المختلط والممزوج يعد استثمارا حقيقا للتقنيات الحديثة وتوظيفها فيما يحقق الاقتصاد المعرفي، إذ أن ادوار المدرسة والمعلم باتت مختلفة عن ذي قبل، وأصبح لزاما على كل المشتغلين في التربية والتعليم الاستعداد، ومواجهة التحديات التي تجعل من الطالب ركنا فاعلا ومحورا مهما في العملية التعليمة، ومعيارا للناتج المحلي.

ويرى بروان وديزا (Brown & Diza, 2010: 23) أن التعليم المدمج بحد ذاته هو مستقبل التعليم لما يتمتع به من خصائص جمعت بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني المعتمد على الحاسب الالي بشرط أن تتحقق الفاعلية بين المعلم والمتعلم، والتحفيز، استمرار الدافعية، وتوافر الامكانات التي تحقق هذا النمط من التعليم. ويرى الباحث بأن إدخال التعلم المدمج كاستراتيجية تدريسية ضمن الإطار المفاهيمي (تصميم التعليم) لاستراتيجيات التدريس المعتمدة على التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم من شأنها أن تحسن المخرجات وتعمق المهارات وتجعل من التعلم ذي معنى.

ويُعد التعلم المدمج مكملا لأساليب التعليم التربوية العادية، ورافدا كبيرا للتعليم التقليدي الذي يعتمد على المحاضرة، إذ إن تقنية المعلومات ليست غاية بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة، ولن يكون استخدام التعليم المدمج ناجحا ، إذ افتقر لعوامل أساسية من عناصر تتوافر في التعليم التقليدي، بل يمكن عدّه الشكل الأنسب للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، والتعلم المدمج هو أنسب الطرائق لتعويد المتعلم على التعلم المستمر إضافة إلى ما يتميز به من خصائص كمرونة الوقت وسهولة الاستعمال؛ فالتعلم المدمج هو طريقة التعلم التي تدمج التعلم الإلكتروني بأشكال مختلفة من التعلم المرن، والأشكال الأكثر تقليدية من التعلم (Hoic-Bozic, Mornar, & Boticki, 2009: 54).

وقد أظهرت العديد من البحوث والدراسات جدوى وأهمية التعلم المدمج كدراسة العقاب (2018)، ودراسة حراشة والعديلي (2018)، ودراسة ادكيدك (2011)، ودراسة حمايل (2010). هذا بالإضافة إلى أن طلاب المرحلة المتوسطة يعانون من بعض الصعوبات، وتدني في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وهذا ما أكدته دراسة السيد (2019: 56)، ودراسة العبدالكريم (2015: 18) ودراسة الثويني (1998: 12) ودراسة القادري (1997: 5). ولذا وجد الباحث فرصة لتقديم التعلم المدمج من أجل معالجة القصور الموجود حاليا وارتفاع التحصيل وتجسيد المفاهيم بشكل يدعو للفهم، لا للحفظ والتلقين.

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي: **ما أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض؟**

فروض الدراسة:

1) توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة

الضـابطة، في الاختبار التحصـيلي البعدي عند مسـتوى التذكر بعد ضبط الاختبار القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسـط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضـابطة، في الاختبار التحصـيلي البعدي عند مسـتوى الفهم بعد ضبط الاختبار القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسـة: هدفت هذه الدراسـة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على تأثير اسـتراتيجية (التعلم المدمج) في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

2- تحديد درجة التمكن لدى طلاب الصف الثالث المتوسط عند مستويات (التذكر والفهم).

3- رفع المسـتوى المعرفي والمهـاري لـدى الطلاب وتنمية التحصيل لديهم.

4- وضـع إطار مفاهيمي لطريقة اسـتخدام الاسـتراتيجيات التدريسـية في تنمية التحصـيل ورفع المسـتوى لدى الطلاب.

أهمية الدراسة: تسمد الدراسية الحالية أهميتها من:

الأهمية العلمية (النظرية): تقدم الدراسـة إطارا مفاهيميا نظريا يتناول أحد أهم الاسـتراتيجيات التدريسية المتعلقة بالدمج بين الطريقة التقليدية والتعليم الالكتروني وهي اسـتراتيجية (التعلم المدمج) وكيفية توظيفها في تدريس الرياضـيات لطلاب المرحلة المتوسـطة، ومدى قدرته على تحقيق النماء المعرفي والمهـاري والتحصـيلي لهم، كما تسـهم هـذه الاسـتراتيجية في تطوير الاداء التدريسـي للمعلم وللبيئة الصفية كاملة.

الأهمية العملية (التطبيقية): قد تفيد الدراسة الحالية من الناحية العملية كلا من:

الطلاب: تحديد المسـتويات المتعلقة بالمعرفة والفهم والعمل على تنميتها لديهم.

المعلمون: تقدم الدراسـة دليلا عمليا للمعلم توضـح فيه كيفية إعداد وتنفيذ الدروس المتعلقة بوحدة كثيرات الحدود (التحليل إلى عوامل أولية) لطلاب الصف الثالث المتوسط وفقا لاستراتيجية (التعلم المدمج).

مخططي برامج ومناهج الرياضـيات: مسـاعدة القائمين على برامج تطوير إعداد المعلم ومخططي المناهج من خلال إمـدادهم بمجموعـة من الأنشـطـة والافكـار التي يمكن تضـمينها بمناهج الرياضيات والتي تسـهم في تنمية المفاهيم الرياضية والتحصيل لطلاب المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** الفصـل الدراسـي الأول لعام 1440 (1440/4/8-1440/3/17).
- **الحدود المكانية:** المدارس المتوسطة بمدينة الرياض.
- الحدود الموضـوعية: وحدة كثيرات الحدود (التحليل إلى عوامل) للصف الثالث متوسط.

مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:

التعلم المدمج: عرفه مطير (2015: 14) بأنه نظام متكامل يقوم على دمج التعليم التقليدي للتعليم الوجاهي مع التعليم الإلكتروني عن بعد لإكساب المتعلم الخبرات التعليمية والتي تكون أكثر فاعلية في بقاء أثر التعلم لفترة أطول. ويعرفه كرسي (Krause, 2018: 21) بأنه التكامل الفعال بين مختلف وسـائل نقل المعلومات في بيئات التعليم والتعلم، نتيجة لتبني المدخل المنظوم في استخدام التكنولوجيا المدمجة مع أفضل ميزات التفاعل وجه لوجه.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: طريقة تدريسية يقدم من خلالها المحتوى لكثيرة الحدود (التحليل إلى عوامل أولية)، وما يصاحبه من أنشطة وتدريبات، بالاعتماد على الوسائط المتعددة (رسومات وصور وصوت) يشترك فيه كل من المعلم والطالب.

التحصـيل: عرفه السـلخي (2018: 34) بأنه مجموعة الكفايات المعرفية والمهارية والادائية التي يكتسـبها الطالب من خلال برامج محددة ومخطط لها. ويعرفه الباحث

إجرائيا بأنه الدرجات التي يحصل عليها طلاب الصف الثالث المتوسط في الاختبار التحصيلي البعدي.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: الخلفية النظرية

1-التعليم المدمج:

يمتاز الحاسب الآلي بإمكانات وفوائد عديدة في التدريس، إلا أن هذه الإمكانات والفوائد لا يمكن الاستفادة منها إلا بوجود البرامج الجيدة، والتي تشكل اللبنة الأساسية للتعليم الإلكتروني، بل إن نجاح تلك البرامج يعد نجاحاً مستقلاً في حد ذاته ، ويعتبر أحد أهم استخدامات الحاسب الآلي في التعليم، وتكتفي بذلك النجاح كثيرٌ من المؤسسات التعليمية لما تشكله البرمجيات التعليمية من أهمية تسد بها ثغراً في العملية التعليمية، كما تتوافق الأهداف الأساسية للبرمجيات التعليمية مع ما تبذله كثير من المؤسسات التعليمية في خططها لدمج استخدام الحاسب الآلي في تدريس مقرراتها الدراسية.

ومن هذا المنطلق أصبحت البرمجيات هي الجزء المكمل دائماً لعمل الحاسب الآلي في المجال التعليمي أو في غيره من المجالات، وسواء كان التعليم عن الحاسب الآلي، أو من الحاسب الآلي، أو مع الحاسب الآلي، فإن ذلك لا يمكن له أن يتم ما لم توجد البرمجيات المناسبة. وسواء كان الحاسب الآلي وسيلة تعليمية Instructional Aid، أو وسيطاً تعليمياً Instructional Media، فإن البرمجيات تمثل العنصر الذي لا يقل أهمية عن الحاسب ذاته ناهيك عن الخلط والمزج بين هذا الاستخدام وبين الطرق المعتادة بالتدريس وهذا ما نسيمة بالتعلم المدمج او المختلط.

فهناك حاجة دائمة لإيجاد طرق تدريس تتناسب مع الخصائص العمرية للطلاب وللظروف الحياتية التي يعيشها هؤلاء الطلاب مأخذين في الاعتبار الاتجاهات العالمية والتحديات التي تواجهها المدرسة في اداء رسالتها.

ويؤكد اصلان أن: تطوير التعليم لا يتم الا من خلال ايجاد طرائق تدريس تهدف الى ان يكون الطالب فيها نشطا وإيجابيا ومتفاعلا مع البيئة الصفية محققا بذلك المخرجات المطلوبة ومن هذه الطرق الفاعلة التعلم المدمج او الممزوج بين الطرق التقليدية والطرق المعتمدة على الحاسب او التعليم الالكتروني (اصلان، 2015: 10).

في حين يرى باندتفيلاي (Bangla, 2013: 21) أن: التعلم المدمج مفهوم ذو قيمة كبيرة يمكن استخدامه لتحقيق أهداف تعليمية أكثر نجاحاً، فهذا النوع من التعليم يسمح للطلاب بتطوير وممارسة مهاراتهم خارج الفصول الدراسية في أي وقت ومن أي مكان يختارونه.

ويتفق الباحث مع الآراء السابقة بأن التعلم المدمج هو نشاط مشترك بين المعلم والمتعلم مستخدمين في هذا التفاعل الصفي البيئية الالكترونية والاساليب التقنية لتحقيق التمكين في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية بالإضافة إلى اكتساب كل من المعلم والمتعلم مهارات تعليمية وحياتية تنعكس على أداء كل منهما.

ولذا فقد أكد سلامة (2015: 76) ان الاستفادة القصوى من تقنيات المعلومات والاتصالات في عملية التعلم والتعليم يجب أن تشمل خطة الدمج عددا من المسائل أهمها:

1- تحديث أسلوب التعليم بما يتماشى مع هذا الدمج.
2- تحديث المناهج العلمية وتأكيد الترابط الموضوعي فيما بينها.
3- توفر المحتوى الرقمي العلمي المتوافق مع متطلبات المنهج.
4- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية.
5- الاعتماد على التعلم التفاعلي لمتعلم نشط باعتباره محور العملية التعليمية.
6- التنوع في مصادر المعرفة وتقديمها بطريقة مبتكرة وتفاعلية

ويرى الباحث أن من الضروري أن يكون لدى المؤسسات التعليمية استراتيجية واضحة ومخططة لتنفيذ التعلم المدمج اخذين في الاعتبار توفير كل سبل انجاح هذا النمط من التعليم من تهيئة البيئية الصفية ومكوناتها المختلفة بما فيها المعلم وتدريبة وتصميم المقررات الدراسية من اجل تحسين المخرجات التعليمية.

مزايا التعلم المدمج: حدد كرسي (Krause, 2018: 43) مزايا التعلم المدمج بالآتي:

1- خفض نفقات التعلم بشكل كبير مقارنة بالتعليم الالكتروني.
2- التفاعل الايجابي بين المعلم والطالب.
3- تعزيز الجوانب الانسانية والاجتماعية بين المعلم وطلابه
4- مراعاة هذا النمط من التعليم للخصائص العمرية للطلاب وخبراتهم السابقة.

في حين يرى خميس (2013: 32) أن للتعلم المدمج مزايا منها:

1- شعور المعلم بدوره الفاعل داخل العملية التعليمية.
2- توفر طريقتين للتعلم يمكن الاختيار بينهما بما يتلاءم ظروف المتعلم.
4- سهولة الوصول للمحتوى التعليمي في وقت، ومن أي مكان.
5- رفع مستوى الانشطة الطلابية، وزيادة التفاعل الصفي بين المعلم وطلابه.
6- تنمية مبدأ التعلم التعاوني، وتحقيق روح الفريق الواحد بين الطلاب بعضهم البعض.
7- تعدد وسائل التقويم وطرقه، وبناء نماذج جديدة تتعلق بهذا النمط من التعلم.

الصعوبات التي تواجه التعلم المدمج:

يرى سلامة (2015: 53) أن التعلم المدمج يواجه مشكلات من أهمها: نقص الخبرة لدى المعلم والمتعلم في إدارة المحتوى الرقمي، سهولة الاختراقات الالكترونية للأجهزة وظهور الفيروسات في بعض البرامج يؤدي الى تعطيل هذا النمط من التدريس، اعتماد التعلم المدمج على وسائل الاتصال (الانترنت) قد يضعف التفاعل بين المعلم وطلابه.

ويرى الباحث أن الصعوبات التي تواجه هذا النمط من التعلم تتركز في التقويم ونظام المراقبة والتصحيح

3- معالجة مشاكل عدم توفر الامكانات لدى بعض الطلاب.
4- توفر الوقت والجهد
5- زيادة الدافعية لدى المتعلم والمعلم على حد سواء.

ويرى الباحث أن للتعلم المدمج العديد من المزايا ويمكن ذكرها فيما يلي:

1- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي
2- تحقيق المتعة في التعليم والتعلم.
3- رفع المستوى المهني للمعلمين، وقدرتهم على ادارة المحتوى التعليمي

ومتابعة الحضور كما أن التغذية الراجعة أحيانا تكون مفقودة، بالإضافة إلى نقص الكوادر المؤهلة لهذا النوع من التعليم والافتقار إلى النماذج العلمية المدروسة لدمج التعلم التقليدي بالتعلم الإلكتروني.

نماذج التعلم المدمج:

هناك العديد من النماذج التعليمية المتعلمة بهذا النمط من التعليم ومن أهمها:

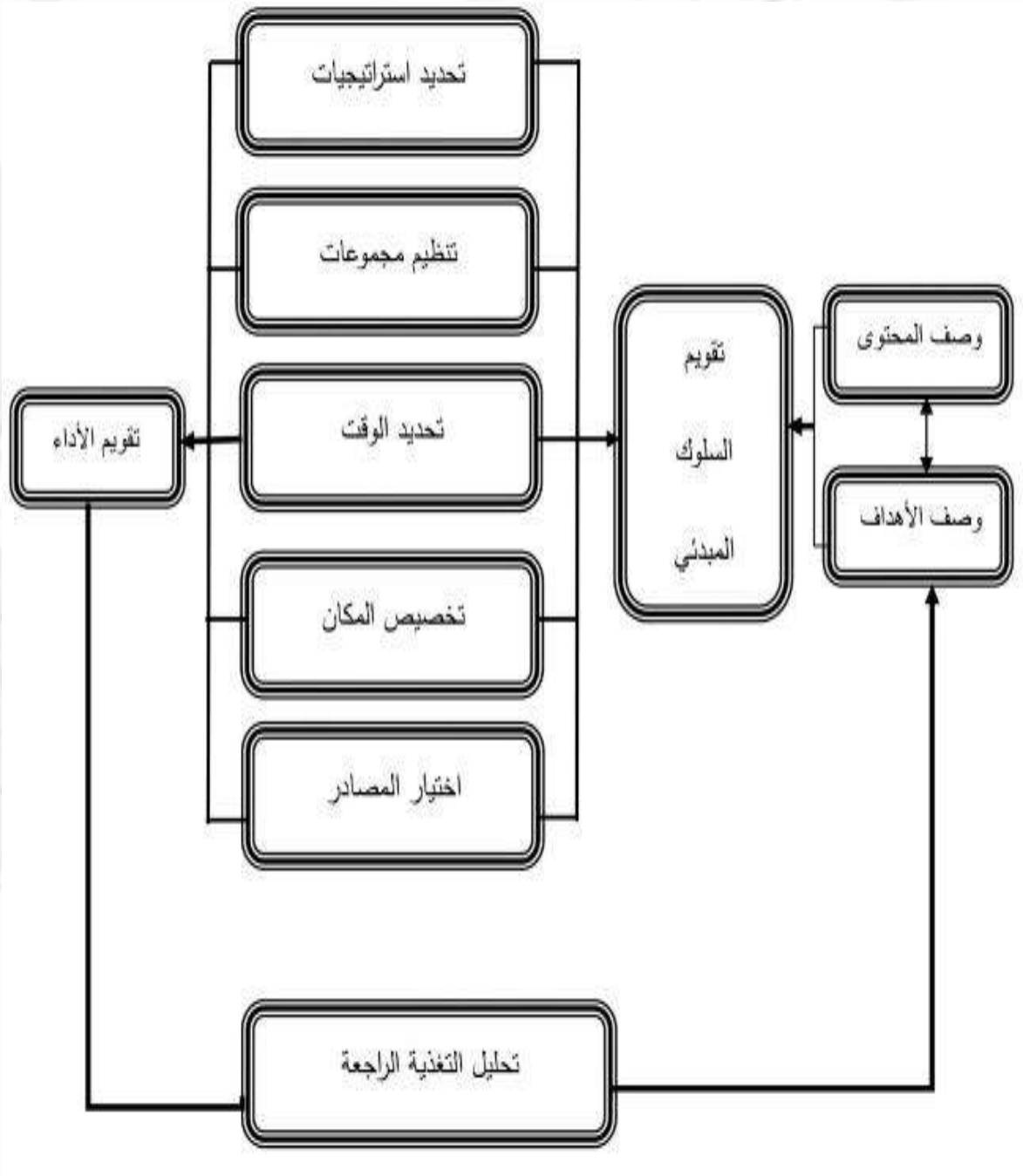
1- نموذج خان الثماني نقلا عن سينج (Singh, 2011).

ويعتمد هذا النموذج على البعد المؤسسي مخاطبا القضايا التي تتعلق بالشؤون الاكاديمية والادارية والتنظيمية والخدمات الطلابية، والبعد التربوي الذي يتضمن الدمج بين المحتوى الذي يتم تدريسه من خلال تحليل المحتوى واحتياجات المتعلم والاهداف التعليمية الى جانب تصميم استراتيجية التعليم الالكتروني، والبعد التقني الذي يتضمن تصميم بيئية تعليمية

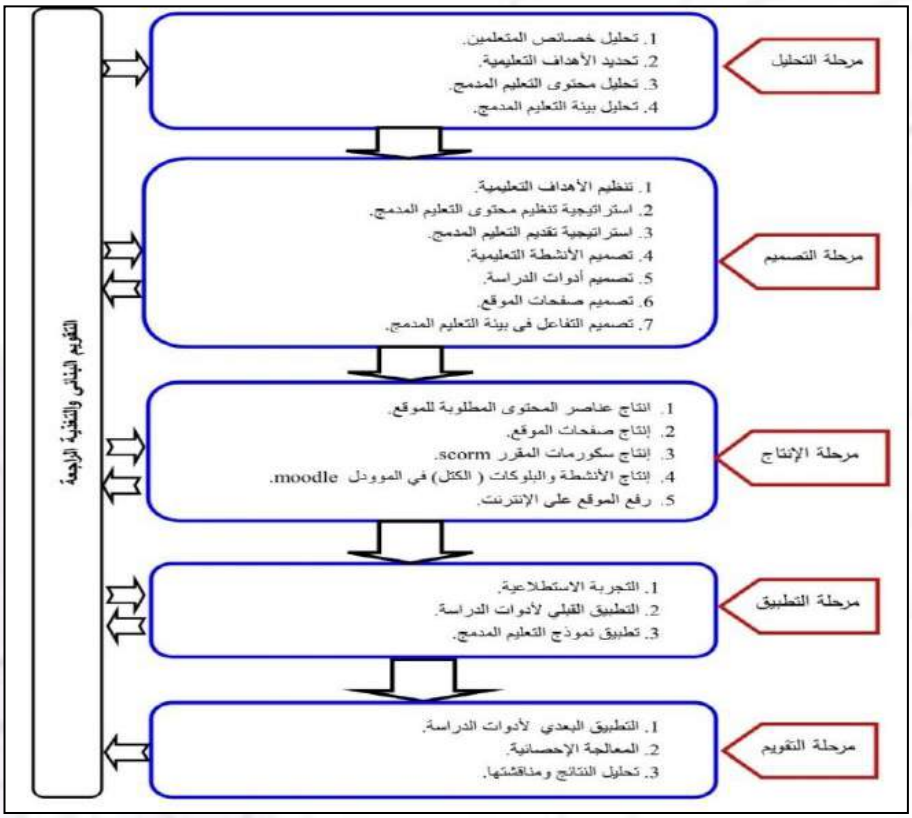
وادوات لتقديم البرنامج، بالإضـــافة الى ابعاد تصـــميم الواجهة
والتقويم والدعم اللوجستي من قبل الادارة المعنية.

نموذج جيرلاش وايلي (عسقول، 2013: 126).

وضـع جيرلاش نموذجا لتخطيط البرامج التعليمية مركزا على ان المعلم هو المنظم والموجه والمقوم للعملية التعليمية مكونا بذلك تسع مراحل لتحقيق ذلك.



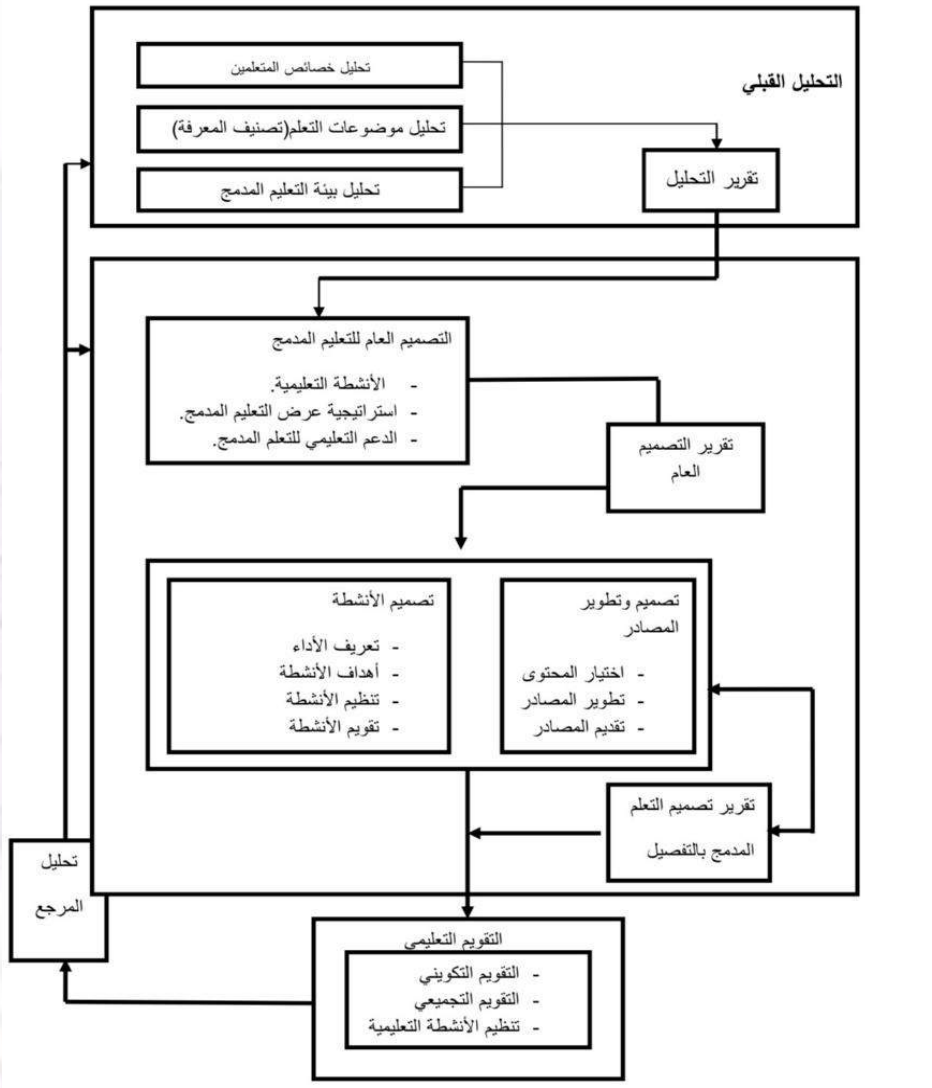
نموذج الفقي (2011).



نموذج عبداللطيف الجزار (2002: 127).

ويمكن تطبيق هـذا النموذج على درس واحـد أو مسـتوى وحدة دراسـية، ويتطلب التطبيق لهذا النموذج ان يكون لدى المعلم والمتعلم معارف سـابقة بمصـادر المعرفة وتكنولوجيا التعليم.

نموذج هانج (Hung, 2006).



ويرى السـاعي أن: تطبيق أيا من النماذج السـابقة يعتمد على عدد من المعايير الواجب مراعاتها ومنها:

1-التواصل **والارشاد**: ويشمل التواصل بين المتعلم والمعلم بحيث يرشد المعلم الطالب الى وقت التعلم والخطوات التي ينبغي اتباعها من اجل التعلم والبرامج المستخدمة لذلك.

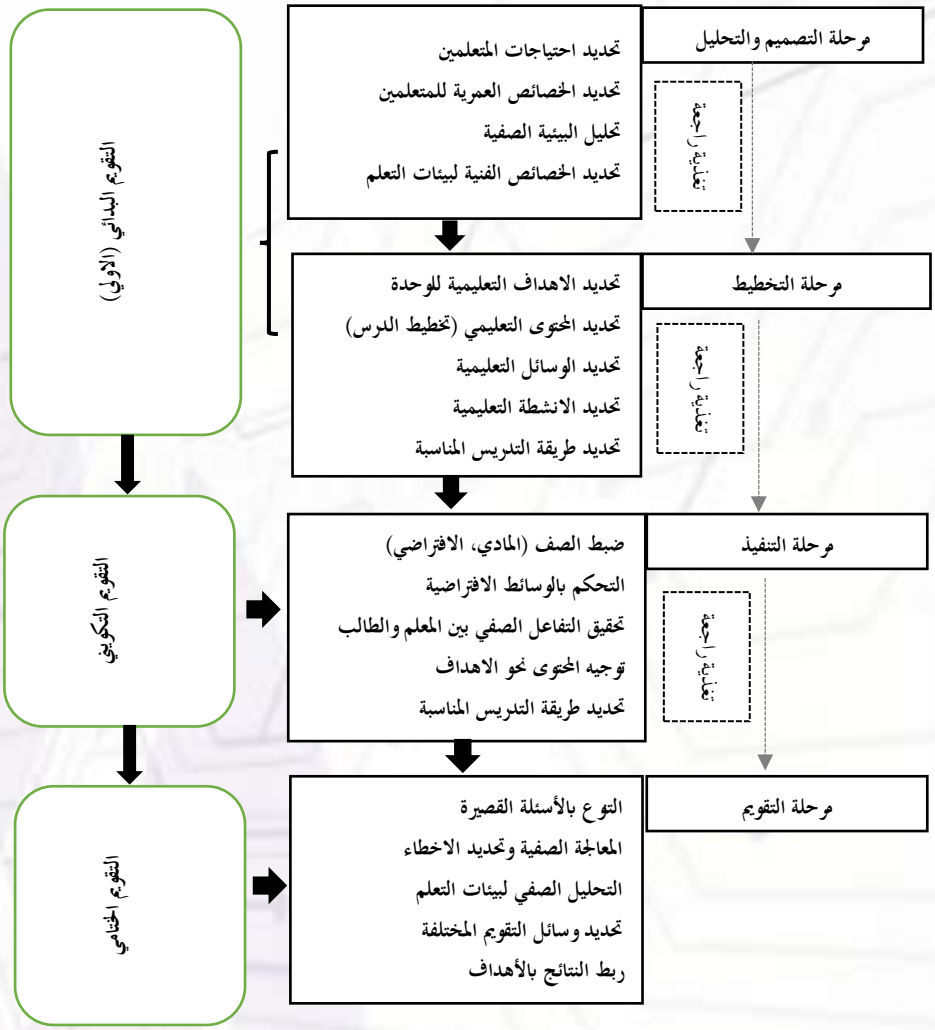
2-العمل **التعاوني**: وهو الاقتناع من قبل المعلم والمتعلم ان نجاح هذا الامر يحتاج الى تفاعل الايجابي من كلا الطرفين والعمل على هيئة فريق عمل.

3-المرونة: يتضمن التعلم المدمج اختيارات متعددة ومرنة تناسب كافة الطلاب باختلاف مستوياتهم وقدراتهم من خلال الحصول على المعلومات والاجابة عن التسـاؤلات والاسـتفسـارات بغض النظر عن التعلم السابق لهم.

4-الاتصـــال: وضـــوح الخيارات المتاحة عبر الخط للموضـــوع الواحد وســـرعة الاتصـــال واتاحته طوال الوقت بين المتعلمين

والمعلمين مع الاخذ في الاعتبار ارشـــاد وتوجيه الطلاب في كل حين (2002: 151).

نموذج الدراسة الحالية للتعليم المدمج:



يوضـــح الشـــكل الســـابق النموذج التدريســـي المستخدم في هذه الدراسة والمتضمن اربع خطوات رئيسة هي مرحلة التصميم والتحليل وتتضمن التهيئة من قبل المعلم لطلابـه وتحقيق كـل الظروف المحققـة لنجـاح العمليـة التدريســـية، ثم مرحلة التخطيط وفيها يقدم المعلم مخطط مفاهيمي لدرسـه يتضـمن الانشـطة التدريسـية والوسـائل التعليمية والطرق التدريســية المســتخدمة، ثم مرحلة التنفيذ وهي مرحلة التفاعل الصفي بين المعلم والطالب بما يحقق أهداف درســـه، واخيرا مرحلة التقويم والتي كانت موجودة من الخطوة الأولى وحتى المرحلـة الاخيرة ليتمكن المعلم من تصحيح المسار التعليمي وتحقيق التعلم الفعال.

ثانيا: الدراسات السابقة

قامت القحطاني (2018) بدراســـة هدفت إلى قياس أثر تدريس الرياضـيات باسـتخدام التعلم المدمج على التحصـــيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات

الصف الاول متوسط، واستخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي، كما تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة، تم تقسيمهم بالتساوي حيث بلغت المجموعة التجريبية (25) طالبة، والمجموعة الضابطة (25) طالبة، واسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى المطيري (2016) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التعليم المدمج لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج التعليم المدمج، واختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الدافعية للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (22) طالبا من طلاب كلية التربية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف بين توزيعي درجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية في متغير الدافعية للتعلم، كما أظهرت الدراسة عدم وجود اختلاف بين توزيعي درجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعتين في التحصيل الدراسي.

وأستطاع الحسن (2014) قياس أثر وحدة تدريسية قائمة على التعلم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المستوى الثاني بقسم الفيزياء، واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، كما بلغت عينة الدراسة (87) طالبا وطالبة، حيث بلغت المجموعة التجريبية (43) طالبا وطالبة، والمجموعة الضابطة (44) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

في حين قام الجحدلي (2013) بدراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في الرياضيات واتجاههم نحوها. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وكانت عين الدراسة مكونة من (60) طالبا قسموا الى مجموعتين متساوتين الاولى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية والاخرى تجريبية تدرس باستخدام التعليم المدمج، وبعد انتهاء فترة التجريب توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في درجات الاختبار والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه.

وقام الذيابات (2013) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في التحصيل لدى طلبة جامعة الطفيلة، واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، كما تكونت عينة الدراسة من (75) طالبا من طلبة جامعة الطفيلة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية ووجود اتجاهات إيجابية لطلبة كلية العلوم التربوية نحو التعلم المدمج.

وأيضا قام القرارعة وحجة (2013) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعلمي في تدريس العلوم قائم على التعلم المدمج في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي من مدرستي ذكور وإناث الغروب الأساسيتين التابعتين لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان برنامج تعليمي قائم على التعلم المدمج، واختبار المهارات التفكير ما وراء المعرفة، واختبار القياس التحصيل وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائي الأثر البرنامج التعليمي القائم على التعلم المدمج في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

وأجرى علي (2012) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في الرياضيات لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي بالجمهورية اليمنية، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت عينته مكونة من (60) تلميذا، حيث تم تقسيمهم لمجموعتين الاولى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية والثانية تدرس بطريقة التعلم المدمج، وبعد اجراء الاختبارات البعدية

توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية.

بينما قام كل من الزعبي ودومي (2012) بدراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الاردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الاساسي في مادة الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها، واستخدم الباحث المنهج شبة التجريبي، كما بلغت عينة الدراسة (71) طالبا، حيث بلغت المجموعة التجريبية (38)، والمجموعة الضابطة (33) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل كما يقيسه اختبار معد لذلك، وإلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت العريني (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتعلم المدمج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد بطاقة ملاحظة ومقابلة، وبلغت عينة الدراسة (92) معلمة بمدينة الرياض، وتوصلت الباحثة إلى تدني مستوى المعلمات اللائي طبق عليهن المقياس في استخدام التعلم المدمج حيث بلغت النسبة 25%، كما أظهرت الدراسة أن هناك فروق لصالح المعلمات من ذوات الخبرة واللائي لديهن دورات تتعلق بالتعليم الالكتروني، بعكس المعلمات قليلات الخبرة والتدريب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

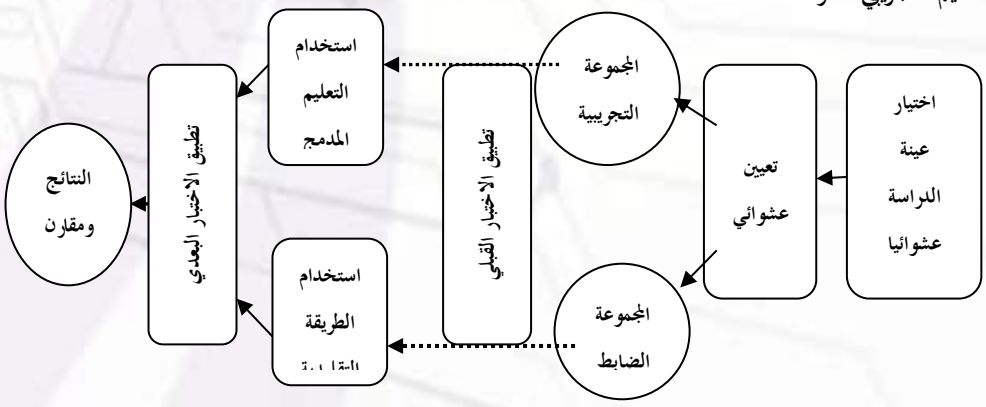
تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في قياس تأثير التعلم المدمج على التحصيل، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عن سابقيها في تصميم وحدة الدراسة من خلال إعداد برنامج (حاسوبي من تصميم الباحث) معد لهذا الدراسة، بالإضافة إلى إعداد دليل للمعلم والطالب يوضح كل الخطوات الواجب إتباعها للتدريس وفق الاستراتيجية المقترحة، وهذا ما أكدته دراسة العريني (2012) بأن هناك قصور في تصميم الوحدات التدريسية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة مما أدى الى تدني في المستوى والاداء.

إجراءات الدراسة المنهجية:

أولاً: منهج الدراسة

تم إتباع المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات التجريبية والضابطة معتمداً في ذلك على أسلوب المجموعات المتكافئة (عبيدات وعبد الرحمن وعبدالحق، 2010: 184). ولتحقيق التكافؤ بين مجموعات الدراسة استخدم الباحث الأسلوب العشوائي لاختيار أفراد كل مجموعة بحيث يكون لدينا مجموعتان أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثانيا: التصميم التجريبي للدراسة



ثالثا: مجتمع الدراسة وعينته

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة الأصلي جميع طلاب الصف الثالث متوسط في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول

للعام الدراسي 1440 وعددهم (89987) طالباً، وبلغ عدد المدارس في مدينة الرياض (451) مدرسة متوسطة (وزارة التعليم، 1439).

عينة الدراسة:

استخدم الباحث وحدة المعاينة (المدارس والفصول) نظراً لصعوبة استخدام أدوات الدراسة لجميع أفراد مجتمعها، ونظرا لصعوبة اخذ المفردة (الطالب) وحدة للعينة بسبب الأنظمة الإدارية الأمر الذي ترتب على اختيار العينة بالطريقة العشوائية، والعشوائية تعني "أن الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحد لأي فرد من أفراد مجتمع الدراسة ليتم اختياره كأحد أفراد عينة البحث دونما أي تأثير أو تفاعلية" (العساف، 2015: 97) وتم إتباع الإجراءات التالية عند اختيار العينة:

أ) عينة المدارس: وتم اختيارها كما يلي:

– تم تحديد عدد المدارس المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي 1440 حيث بلغ عددها (267) مدرسة متوسطة.

– استبعد الباحث المدارس التي يصعب استخدام أدوات الدراسة فيها لعدم توافر معامل الحاسب الآلي حيث بلغ عدد المدارس المستبعدة (42 مدرسة) وبالتالي أصبح عدد المدارس التي اشتقت منها العينة (225) مدرسة متوسطة مدينة الرياض.

– تم اختيار مدرستين عشوائياً من مجموع المدارس المتوسطة في مدينة الرياض التي توفرت فيها الشروط السابقة من **مدرسة الامين المتوسطة، ومدرسة بشير بن البراء المتوسطة.**

ب) عينة الطلاب:

تم حصر المدارس المتوسطة مدينة الرياض واختيار مدرستين عشوائيتين منها ووقع الاختيار على مدرسة كل من الأمين المتوسطة ومدرسة بشير بن البراء المتوسطة، حيث كان هناك أربع فصول في مدرسة الامين، بينما كان هناك خمسة فصول في مدرسة بشير بن البراء. وتم اختيار أحد الفصول عشوائيا كمجموعة تجريبية في المدرسة الأولى وفصل آخر عشوائيا كمجموعة ضابطة، وبالمثل تم اختيار فصلاً ضابطاً في مدرسة الامين وآخر تجريبياً.

جدول (1) توزيع أفراد العينة على المدارس

المدرسة	طلاب الصف الثالث متوسط	
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الأمين المتوسطة	34	35
الحسن بن علي المتوسطة	37	38
المجموع	71	73
المجموع الكلي	144	

رابعا: أدوات الدراسة

تم إعداد: (أ) وحدة الدراسة (كثيرات الحدود، التحليل إلى عوامل أولية): تتضمن هذه الوحدة دليل إرشادي للمعلم، ودروس نموذجية، ودليل إرشادي للطالب.

– **الهدف من التحليل:** هدفت عملية التحليل إلى تحديد مهارات وخوارزميات (التحليل إلى عوامل أولية، وعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة لكثيرات الحدود) المتضمنة بالوحدة.

– **تحديد عينة التحليل:** شملت عينة التحليل وحدة كثيرات الحدود من (كتاب الرياضيات للصف الثالث متوسط للفصل الدراسي الأول).

– **وحدة التحليل:** تم اعتماد المهارة كوحدة لتحليل المحتوى.

– **ضوابط عملية التحليل:** قام الباحث بمراعاة عدداً من الضوابط خلال عملية التحليل، وذلك لزيادة الدقة وضبط عملية التحليل ومنها الالتزام بمفهوم المهارة الاجرائي (الصورة العقلية لدى الطالب نتيجة خصائص مشتركة وعلاقات متبادلة، وعمليات، وقوانين).

صدق أداة تحليل المحتوى: تكونت أداة التحليل من (الأهداف، العينة، ووحدة التحليل، وفئات التحليل، وضوابط التحليل)، وتم تقدير صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين، وذلك للتأكد من الصدق

الظاهري للأداة، ومراجعة فئات التحليل، وفي ضوء ذلك، قام الباحث بتعديل ما طلب تعديله بحسب اتفاق المحكمين.

ثبات أداة تحليل المحتوى: تم التأكد من ثبات التحليل من خلال الاتساق عبر الزمن، حيث قام الباحث بتحليل محتوى الوحدة، من حيث (التحليل إلى عوامل أولية، والعمليات على كثيرات الحدود)، ثم أعيد التحليل مرة أخرى بعد ثلاثة اسابيع من التحليل الأول، ومن ثم، قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين التحليلين وفق معادلة هولستي (نقاط الاتفاق/ نقاط الاختلاف+نقاط الاتفاق).

جدول رقم (2) معامل الاتفاق بين التحليلين وفق معادلة هولستي

الوحدة	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
كثيرات الحدود	4	5	4	1	0.80

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (0.80) وهذا يدل على أن اداة التحليل تتمتع بقدر مناسب من الثبات، مما جعل الباحث يطمئن لتطبيقها.

ب) الاختبار التحصيلي: لتنفيذ هذه الخطوة قام الباحث بتحديد الهدف من الاختبار وتحديد الأهمية النسبية للموضوعات ثم أُعد جدول المواصفات وحدد نوع المفردات وصياغة الأسئلة ووضع تعليمات الاختبار وفيما يلي توضيح هذه الخطوات:

1. تحديد الهدف من الاختبار: قياس المستوى التحصيلي لطلاب الصف الثالث المتوسط في حدة كثيرات الحدود
2. تحديد المادة الدراسية: وهي الوحدة الدراسية التي تم اختيارها (وحدة كثيرات الحدود).
3. إعداد جدول المواصفات: تم اعداد جدول المواصفات بناء على مستويات التذكر والفهم.
4. صياغة الاسئلة والتعليمات: تم صياغة الاسئلة والاستفادة من ملاحظات المحكمين، وكتابة التعليمات المتعلقة بالاختبار.
5. تحكيم الاختبار: تم عرض الاختبار على المختصين من اساتذة الجامعات، والمشرفين التربويين لمادة الرياضيات، ومعلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة وذلك لإبداء آرائهم في (صياغة الفقرات، مطابقة الفقرات للمحتوى ومناسبة البدائل وفعاليتها، شمولية الاختبار للوحدة المختارة).
6. التجربة الاستطلاعية للاختبار: قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث المتوسط، وكانت العينة مكونة من (30) طالبا، وتم التطبيق قبل البدء بالتجربة بأسبوع واحد، وقد هدفت العينة الاستطلاعية إلى (تحديد زمن الاختبار، ايجاد معامل الصعوبة، ومعامل التميز للفقرات، التأكد من صدق الاختبار وذلك بحساب معامل الاتساق الداخلي، حساب ثبات الاختبار).

1-تحديد زمن الاختبار:

قام الباحث بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل الطلاب من أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة. ثم قام بحساب المتوسط فكان 45 دقيقة، وقد استخدم الباحث المعادلة (حساب زمن الاختبار التحصيلي=مج (الزمن×التكرار)/عدد الطلاب) في حساب زمن الاختبار.

2-تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بعد إجابة طلاب العينة الاستطلاعية على فقراته، حيث حددت درجة واحدة لكل فقرة، وبذلك تكون الدرجة التي حصل عليها الطالب محصورة بين (0-27) درجة، حيث تكون الاختبار من (27) فقرة في صورته النهائية.

تحليل إجابات اسئلة الاختبار: بعد أن تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم تحليل نتائج إجابات الطلاب على اسئلة الاختبار، وذلك لمعرفة معامل الصعوبة، ومعامل التمييز ليتم بعد ذلك حذف الفقرات الغامضة إن وجدت، ولكي يحصل الباحث على معامل صعوبة ومعامل تمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، قام بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين مجموعة عليا ضمت 27% من مجموع الطلاب، وهم الطلاب اللذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، ومجموعة دنيا ضمت 27% من مجموعة الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار، وقد بلغ عدد طلاب كل مجموعة (8) طلاب.

(أ) **حساب معامل الصعوبة:** ويقاس بالنسبة المئوية لمن أجابوا على السؤال إجابة خاطئة، وكان الهدف من حساب درجة الصعوبة لفقرات الاختبار هو حذف

الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن 20% أو تزيد عن 80% ويحسب بالمعادلة التالية:

درجة صعوبة الفقرة = (عدد الذين أجابوا على السؤال إجابة خاطئة ÷ عدد المفحوصين أو الذين حاولوا الاجابة على السؤال) ×100

والجدول التالي يبين معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

جدول رقم (3) معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة	م	معامل الصعوبة
1	0.41	10	0.67	19	0.59
2	0.69	11	0.45	20	0.43
3	0.75	12	0.76	21	0.67
4	0.57	13	0.38	22	0.60
5	0.68	14	0.65	23	0.71
6	0.64	15	0.56	24	0.59
7	0.56	16	0.47	25	0.69
8	0.45	17	0.76	26	0.63
9	0.76	18	0.66	27	0.65

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة مناسبة لجميع الفقرات، وتتراوح بين (0.38 – 0.76) وعلية فإن جميع الفقرات مقبولة.

(ب)حساب معامل التميز: ويقصد به قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب من حيث الفروق الفردية بينهم، وقدرتها أيضاً على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، وكان الهدف من حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار هو حذف الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن 20% لأنها تعتبر ضعيفة، ويحسب من خلال المعادلة التالية: عدد الاجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة العليا–عدد الاجابات الصحيحة على الفقرة في المجموعة الدنيا **نصف عدد الافراد في المجموعتين**

الجدول رقم (4) يبين معامل التميز لفقرات الاختبار التحصيلي

م	معامل التميز	م	معامل التميز	م	معامل التميز
1	0.54	10	0.41	19	0.67
2	0.66	11	0.69	20	0.45
3	0.45	12	0.75	21	0.76
4	0.55	13	0.57	22	0.39
5	0.68	14	0.66	23	0.65
6	0.64	15	0.64	24	0.56
7	0.56	16	0.45	25	0.47

8	0.45	17	0.67	26	0.76
9	0.76	18	0.77	27	0.66

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التميز مناسبة لجميع الفرات وتراوحت بين (0.39-0.77) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة.

صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار التحصيلي استخدم الباحث الأنواع الآتية من الصدق:

صدق المحكمين: تم إعداد الاختبار في صورته الأولية وعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص وذلك لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة، من حيث السلامة اللغوية، ومدى شمولية المهارات لوحدة الدراسة، ومدى انتماء فقرات الاختبار، وتم تعديله بناء على اراء المحكمين بلغت نسبة اتفاقهم على مفردات الاختبار 85%، حيث يرى الباحث أن هذه نسبة معقولة لاعتماد الفقرات في الاختبار.

صدق الاتساق الداخلي تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار المعد على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (5) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.510	دالة عند0.01	10	0.468	دالة عند0.01	19	0.691	دالة عند0.01
2	0.448	داله عند0.05	11	0.805	دالة عند0.01	20	0.803	دالة عند0.01
3	0.442	داله عند0.05	12	0.631	دالة عند0.01	21	0.687	دالة عند0.01
4	0.379	داله عند0.05	13	0.640	دالة عند0.01	22	0.708	دالة عند0.01
5	0.452	داله عند0.05	14	0.573	دالة عند0.01	23	0.654	دالة عند0.01
6	0.531	دالة عند0.01	15	0.428	دالة عند0.05	24	0.742	دالة عند0.01
7	0.414	داله عند0.05	16	0.714	دالة عند0.01	25	0.763	دالة عند0.01
8	0.468	دالة عند0.01	17	0.575	دالة عند0.01	26	0.785	دالة عند0.01
9	0.543	دالة عند0.01	18	0.534	دالة عند0.01	27	0.561	دالة عند0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وللتأكد من التناسق الداخلي لمهارات الاختبار. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح الجدول التالي.

جدول رقم (6) معاملات ارتباط درجات مهارات الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية

المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التذكر	0.900	دالة عند0.01
الفهم	0.801	دالة عند0.01
الدرجة الكلية	0.903	دالة عند0.01

يتضح من الجدول السابق أن ارتباط مهارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على التناسق الداخلي لمهارات الاختبار.

ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب الثبات من خلال معادلة الفاكرونباخ (αCronbach) وقد بلغ الثبات (0.87) مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

بعد مرور الاختبار بالخطوات السالفة تكون الاختبار من (27 سؤالا) وأصبح جاهزا للاستخدام.

- **تنفيذ التجربة:**

– ضبط المتغيرات.

العمر الزمني: لقد تم ضبط العمر الزمني لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق المتوسط الحسابي وهما متقاربين حيث بلغ في المجموعة التجريبية = 15.2 سنة. المجموعة الضابطة = 15.1 سنة، كما أن المعلمين الذين يقومون بتدريس المجموعات ذوي خبرات متقاربة ومستوى علمي واحد وهو بكالوريوس كلية التربية تخصص رياضيات ولديهم خبرات متقاربة تراوحت ما بين 10–13 سنة في العمل التدريسي.

د–الاختبار التحصيلي القبلي:

تم تطبق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة لطلاب الصف الثالث متوسط في نفس الحصة ولمدة (45 دقيقة) ولذلك للتأكد من المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في وذلك عن طريق دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	71	7.05	1.84	1.1	غير دال
الضابطة	73	7.40	2.51		

من الجدول يتضح أنه لا يوجد فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة.

الاجتماع بالمعلمين:

قام الباحث بالاجتماع بالمعلمين الذين يقومون بتدريس المجموعة التجريبية لشرح آلية التدريس واستراتيجياته والتنبيه على استخدام الدليل المرفق مع البرمجية والتأكد من وصول البرمجيات لكافة الطلاب والاطمئنان التام على الأجهزة والبدء مع المجموعة الضابطة في نفس الوقت حيث تم البدء بالتجربة في يوم الاثنين الموافق 1440/3/17، واستغرقت التجربة ثلاثة أسابيع.

تطبيق الاختبار البعدي:

تم تطبق الاختبار التحصيلي البعدي يوم الأربعاء الموافق 1440/4/8 وذلك على المجموعة التجريبية والضابطة لطلاب الصف الثالث متوسط، ومن ثم تم تصحيح الاختبار على ضوء نموذج الإجابة.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وباستخدام تحليل التباين المصاحب ANA COVA لاختبار فروض الدراسة نظراً لوجود درجات في تحصيل قبلي، ترتبط بالتحصيل في الموقف التجريبي حيث أن هذا الأسلوب "يعدل متوسطات المتغير التجريبي، عن طريق استخدام انحدار الدرجات في الأداء المبدئي كما يقلل هذا الأسلوب مقدار الخطأ بأن يأخذ في الاعتبار التشتت الذي يرجع إلى الفروق في الأداء القبلي".

عرض بيانات الدراسة وتحليلها ومناقشة نتائجها

أولا: عرض النتائج:

الفرض الاول: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (8) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للدرجة الكلية للاختبار.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	71	21.34	2.62
الضابطة	73	13.26	1.98

جدول (9) قيمة (ف) لمعرفة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية على الاختبار

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي المتغير المصاحب	1	34.71	34.71	5.29	0.05
العامل التجريبي	1	23.09	23.09	3.52	0.01
التباين المفسَّر	1	12.16	12.16	1.85	0.02
الباقي	140	918.68	6.56		

حيث يتضح أن قيمة ف (3.52) لاختبار الفرق التحصيلي البعدي في وحدة التحليل إلى عوامل عند الدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (∝=0.05) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين الأمر الذي يقودنا إلى قبول الفرضية، وهو أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ككل لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم كما يقيسه اختبار معدَّ لذلك، ومن الجدول (9) نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، (21.34) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي (12.08) أي أن الدلالة الإحصائية أتت لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي بشكل واضح وكبير وتتفق النتيجة هذه مع كل من دراسة القحطاني (2018)، ودراسة المطيري (2016)، ودراسة الحسن (2014)، ودراسة الجحدلي (2013). وهذا يدل على فاعلية استخدام التعلم المدمج عند تدريس وحدة التحليل إلى عوامل بالمقارنة بالطريقة التقليدية.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى التذكر بعد ضبط الاختبار القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (10) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لطلاب الصف الثالث متوسط في التذكر

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	71	10.89	1.58
الضابطة	73	6.97	1.44

جدول (11) يوضح قيمة (ف) لمعرفة الدلالة الإحصائية لمستوى التذكر

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي (المتغير المصاحب)	1	9.51	9.51	4.23	0.05
العامل التجريبي	1	9.373	9.373	4.17	0.05
التباين المفسَّر	1	1.719	1.719	0.0764	غير دال
الباقي	140	314.94	2.25		

حيث يتضح "أثر قيمة ف (4.17) لاختبار الفرق في التحصيل البعدي في وحدة التحليل إلى عوامل عند مستوى التذكر بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05 =∝) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الصف الثالث متوسط في التحصيل كما يقيسه اختبار معدَّ لذلك.

ومن الجدول (11) نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (10.89) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي (6.97) أي أن الدلالة الإحصائية أثبت لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي بشكل كبير وواضح، وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة الذيابات (2013)، ودراسة القرارعة (2013)، والزعبي ودومي (2012) وهذا يشير إلى أن استخدام التعلم المدمج أفضل في التدريس بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الفهم بعد ضبط الاختبار القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (12) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للصف الثالث متوسط عند مستوى الفهم

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	71	10.45	1.49
الضابطة	73	6.29	1.83

جدول (13) قيمة (ف) لمعرفة الدلالة الإحصائية لمستوى الفهم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي المتغير المصاحب	1	4.68	4.68	1.68	0.02
العامل التجريبي	1	8.96	8.96	3.213	0.02
التباين المفسَّر	1	2.04	2.04	734.	0.03
الباقي	140	390.03	2.79		

حيث يتضح أن قيمة ف (3.213) لاختبار الفرق التحصيلي البعدي في وحدة التحليل إلى عوامل عند مستوى الفهم بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05=∝) مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين الأمر الذي يقودنا إلى قبول الفرضية، وهو أنه توجد فروق ذات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05=∝) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل عند مستوى الفهم كما يقيسه اختبار معدَّ لذلك.

ومن الجدول (12) نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، (10.45) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي (6.29) أي أن الدلالة الإحصائية أتت لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي بشكل واضح وكبير، ويرى الباحث أن فاعلية استخدام التعلم المدمج في التدريس يزيد من مستوى الفهم لدى الطلاب عند تدريس وحدة التحليل إلى عوامل بالمقارنة بالطريقة التقليدية.

توصيات الدراسة:

في ضوء اجراءات الدراسة وما أسفرت عنه النتائج يوصي الباحث بما يلي:

1- استخدام استراتيجية التعليم المدمج عند تدريس وحدة كثيرات الحدود لطلاب الصف الثالث متوسط. حث المشرفين، والإدارة المدرسية، على تدريب المعلمين على توظيف استراتيجية التعلم المدمج وتشجيعهم على توظيفها داخل البيئة الصفية وذلك

من خلال عقد ورشات عمل ودو ا رت تدريبية لتدريبهم على استخدامها. تضمين المقررات الدراسية انشطة اثرائية وتطبيقات تتناسب مع استراتيجية التعلم المدمج.

دراسات مقترحة:

- دراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية.
- دراسة أثر استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في مواد أخرى، كالعلوم، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الإسلامية.
- دراسة أثر التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الرياضي.
- دراسة مقارنة بين طريقة التعلم المدمج، وطرائق تدريس أخرى في مادة الرياضيات

المراجع:

أولا: المراجع العربية

أبو خطوة، السيد عبدالمولى. (2019). التعلم الإلكتروني الرقمي النظرية–التصميم–الإنتاج. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

ادكيدك، باهر. (2011). الدروس المستفادة من تجارب التعلم المدمج في جامعة القدس وكلية العلوم التربوية الايجابيات والسلبيات والممارسات من منظور المعلمين والمتعلمين. بحث منشور بجامعة بيزيت.

إسماعيل، علي سرور. (2001). فاعلية تدريس مادة الجبر لطلاب الصف الثاني ثانوي باستخدام الكمبيوتر. رسالة دكتوراه غير منشوره. كلية التربية. جامعة المنوفية.

أصلان، محمد رياض مصطفى. (2015). فاعلية توظيف التعلم المدمج لتنمية مفاهيم الوراثة ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طلاب الصف العاشر الاساسي. كلية التربية جامعة غزة. فلسطين.

الثويني، خالد. (1998). طرق تدريس الرياضيات والحاسوب. الرياض: دار التقوى.

الجحدلي، عبد العزيز بن داخل. (2012). أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب الصف الاول متوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشوره. المملكة العربية السعودية. جامعة ام القرى. مكة المكرمة.

الجزار، عبد اللطيف. (2002). فاعلية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج فيراير لتقويم المفاهيم. *مجلة التربية*. جامعة الازهر. القاهرة. 105 (1). 37-83.

حبش، زايد. (2012). آفاق تربوية في التعليم والتعلم الإبداعي. رام الله: مؤسسة العنقاء للتجديد والإبداع.

حراشة، كوثر والعديلي، عبد السلام. (2018). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تحصيل طالبات جامعة حفر الباطن في مساق تصميم وتطوير دروس الفيزياء ودافعيتهن نحو التعلم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. المجلد (16). العدد (3). 93-120.

الحسن، عصام ادريس. (2011). فاعلية استعمال التعلم المدمج على التحصيل الدراسي في مقرر الاحياء لدى طلاب الصف الثاني بالمدارس الثانوية الخاصة بمحلية ام درمان واتجاهاتهم نحوه. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. كلية التربية. جامعة الخرطوم. السودان. 36 (1). 58-85.

الحسن، عصام إدريس. (2014). أثر وحدة تدريسية قائمة على التعلم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المستوى الثاني بقسم الفيزياء. مصر. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

حمايل، ماجد. (2010). تجربة جامعة القدس المفتوحة في العليم المدمج. بحث مقدم لمؤتمر التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم المنعقد بجامعة الاقصى في الفترة 27-28 اكتوبر 2010.

خميس، محمد عطية. (2013). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.

الذيابات، بلال. (2013). فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في

تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*. 17 (1). 181-200.

الزعبي، محمد علي دومي، حسن علي. (2012). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها. *مجلة جامعة دمشق*. 28 (1). 485-518.

الزغلول، عماد. (2002). مبادئ في علم النفس التربوي. العين: دار الكتاب الجامعي.

زيتون، حسن حسين. (2005). رؤية جديدة في التعليم "التعلم الإلكتروني: المفهوم –القضايا–التطبيق–التقييم". المملكة العربية السعودية. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

الساعي، أحمد. (2002). أثر اختلاف نمط تقديم برامج الكمبيوتر متعدد الوسائط على قلق التعلم من خلال الكمبيوتر واتجاه الطالبات المتعلمات نحو استخدامه في التعليم وعلى تحصيلهن في مجال تقنيات التعليم. كلية التربية. جامعة الازهر. القاهرة. مصر.

سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم، مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.

سلامة، محمد علي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم المدمج في اكساب طلبة معلم الصف مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.

السلخي، محمود جمال. (2018). التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به. عمان: دار المسيرة.

السيد، سامي. (2019). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر معلميهم. مجلة سوهاج. جامعة سوهاج. 23 (2). 12-143.

الشرمان، عاطف حميد. (2017). التعلم المدمج والتعلم المعكوس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبدالكريم، سارة أحمد. (2015). معوقات تدريس الرياضيات لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها. 2 (1). 221=250.

عبيد، وليم والمفتي، محمد، وسمير، إيليا. (2012). تربويات الرياضيات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (2010). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمَّان: دار الفكر للنشر.

العريني، سهام. (2012). واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتعلم المدمج. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

العساف، صالح بن حمد. (2015). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عسقول، محمد. (2013). الوسائل في التكنولوجيا في التعليم بين الإطار النفسي والإطار التطبيقي. غزة: مكتبة الافاق.

العفيصان، خالد إبراهيم. (2006). أثر تدريس مقرر النحو باستخدام الحاسب الآلي في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي في أمانة العاصمة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة صنعاء اليمن.

العقاب، عبدالله محمد. (2018). فاعلية التعليم المدمج في مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب واتجاهاتهم نحوه بكلية العلوم الاجتماعية. مجلة الشمال للعلوم الانسانية. جامعة الحدود الشمالية. 3 (1). 109-135.

علي، عادل احمد. (2012). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في الرياضيات لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم

الاساسي بالجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة صنعاء. اليمن.

فرج الله، عبدالكريم موسى. (2018). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مساق أساليب تدريس الرياضيات على تحصيل طالبات تعليم المرحلة الاساسية بجامعة الاقصى واتجاهاتهم نحوها. *مجلة كلية التربية*. جامعة الاقصى. 3 (1). 45-61.

الفقي، عبد اللاه إبراهيم. (2011). التعلم المدمج- التصميم التعليمي-الوسائط المتعددة- التفكير الابتكاري. كلية التربية النوعية. جامعة كفر الشيخ.

القادري، أحمد. (1997). دراسة تشخيصية للصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة عند تدريسهم الهندسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

القحطاني، ظبية. (2018). أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الاول متوسط. *مجلة كلية التربية*. جامعة الازهر. 177 (1). 442-511.

القرارعة، أحمد وحجة، حكم. (2013). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة. *مجلة العلوم التربوية*. 14 (2). 565-601.

ماكس، بل. (1992). تدريس الرياضيات كأداة لحل المشكلات. [ترجمة: محمد جلال]. مستقبل التربية. مطبوعات اليونسكو.

محمد، سعيد أحمد. (2014). التعليم الالكتروني الواقع والتحديات. القاهرة، مصر. دار النشر للجامعات.

مطير، رائد محمد. (2015). فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الاسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية. غزة.

المطيري، سلطان. (2016). أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 5 (5). 126-142.

المفتي، محمد. (2010). تعليم وتعلم الرياضيات في عصر تكنولوجيا المعلومات. *مجلة مستقبل التربية العربية*. 1 (4). 21-38.

الموسى، عبد الله عبد العزيز. (2012). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. (الطبعة الثالثة). الرياض: مكتبة تربية الغد.

الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد. (2005). التعليم الالكتروني- مفهومه –خصائصه-فوائده – عوائقه. ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل خلال الفترة (16-1423/8/17).

وزارة التربية. (1440). كتاب الرياضيات للصف الثالث متوسط. الرياض.

وزارة التعليم. (1439). احصائية الادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. استرجعت بتاريخ 15\10\2019 من الرابط:
https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/About/Pages/Statistics.aspx

Arab References:

Abdel-A, Hassan, M, & Abu Kutah, A. (2019). Digital E-learning Theory-Design-Production, Alexandria: New University House.

Abu Kutuah & Abdel Mawla. (2019). Digital E-learning Theory-Design-Production, Alexandria: New University House.

Al Jazar, A. (2002). The effectiveness of using multimedia computer-assisted education in acquiring some levels of learning scientific concepts according to the February model for concept evaluation, "Journal of Education, Al-Azhar University, Cairo.

Al Saie, A. (2002). The effect of the different pattern of providing multimedia computer programs on the anxiety of computer learning and the direction of educated students towards its use in education and their achievement in the field of educational techniques, Faculty

of Education, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

Al Salkhi, M. (2018). Academic Achievement and Modeling the Factors Affecting it, Amman, Dar Al Masirah.

Al-Abdulkarim, S, (2015), Obstacles in Teaching Mathematics for Middle School Students in Riyadh from the Viewpoint of Female Educational Supervisors and Female Teachers, Journal of the College of Education, Benha University.

Al-Afaysan, K. (2006). The effect of teaching a grammar course using computers on the achievement of second-year secondary students in the capital's secretariat. Published Master Thesis, College of Education, Sana'a University, Yemen.

Al-Assaf, S, (2015), Introduction to Research in Behavioral Sciences, Riyadh, Obeikan Library.

Al-Fiqi, A. (2011). Blended Learning - Instructional Design - Multimedia - Innovative Thinking ", Faculty of Qualitative Education, Kafr El-Sheeh University.

Al-Hassan, I. (2011). The effectiveness of using combined learning on academic achievement in the biology course for second-grade students in Omdurman local schools and their attitudes towards it, Journal of Educational and Psychological Research, College of Education, University of Khartoum, Sudan.

Al-Hassan, I. (2014). The effect of a teaching unit based on combined learning on academic achievement in mathematics among students of the second level in the Department of Physics, Egypt, Arab Society for Education Technology.

Ali, A. (2012). The effectiveness of a program based on integrated learning in the development of achievement and innovative thinking in mathematics for seventh grade students from the basic education stage in the Republic of Yemen, "Unpublished Master Thesis, College of Education, Sana'a University, Yemen.

Al-Jahdali, A. (2012). The effect of using combined learning on the achievement of intermediate first grade students in mathematics and their attitudes toward it, unpublished doctor's message, Kingdom of Saudi Arabia, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Musa, A. (2005). E-learning - its concept - its characteristics - benefits - barriers. "A working paper presented to the symposium of the School of the Future during the period (16-17 / 8/1423).

Al-Musa, A. (2012). The use of computers in education, 3rd floor. Riyadh, Tomorrow's Education Library.

Al-Mutairi, S. (2016). The effect of using combined education on developing the motivation for learning and academic achievement among students of the College of Education at King Saud University, the International Educational Journal.

Al-Qadri, A. (1997). Diagnostic study of the difficulties faced by middle school students when they teach engineering ", unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

Al-Qahtani, D. (2018). The effect of teaching mathematics using combined learning on achievement and developing critical thinking skills among first-graders, intermediate students, Journal of the College of Education, Al-Azhar University.

Al-Sayed, S, (2019), The difficulties faced by middle school students in mathematics from the viewpoint of their teachers, Sohag Journal, Sohag University.

Al-Sharman, A, (2017), Integrated Learning and Reverse Learning, Amman, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Thuwaini, K. (1998). Methods of teaching mathematics and computer, Riyadh, Dar Al-Taqwa.

Al-Youssef, J. (2015). The effect of using the Moodle system on the achievement of third graders' average in the English language course in Riyadh, the Palestinian Journal of Open Education.

Al-Zoubi, M & Hassan, A. (2012). The effect of using the blended learning method in Jordanian schools on the achievement of fourth-grade students in mathematics and their motivation towards learning, Damascus University Journal.

Arini, A. (2012). The reality of the use of mathematics teachers in the intermediate stage for combined learning, unpublished Master Thesis, College of

Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ashkel, M. (2013). Means in technology in education between the psychological and the applied framework, Gaza, Horizons Library.

Aslan, M. (2015). The effectiveness of employing blended learning to develop the concepts of genetics and contemplative thinking skills in life sciences for tenth grade students, Faculty of Education, Gaza University, Palestine.

Edkedek, B. (2011). Lessons learned from the integrated learning experiences at Al-Quds University and the Faculty of Educational Sciences, the pros, cons and practices from the perspective of teachers and learners, research published at the University of Bizet.

Fara, A. (2018). The effect of using integrated learning in teaching mathematics teaching methods course on the achievement and attitudes of basic stage female students at Al-Aqsa University, Journal of the College of Education, Al-Aqsa University.

Habash, Z. (2012). Educational Perspectives in Teaching and Creative Learning, Ramallah: The Phoenix Foundation for Innovation and Creativity.

Hamayel, M. (2010). Al-Quds Open University Experience on Integrated Science, research presented to the Conference on Technology Education and Educational Technology held at Al-Aqsa University in the period from 27 to 28 October 2010.

Harasha, K & Al-Adili, A. (2018). The effectiveness of using combined learning in collecting students of Hafr Al-Batin University in the course of designing and developing physics lessons and their motivation towards learning, Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology.

Ismail, A. (2001). Effectiveness of teaching algebra for second-year secondary students using computers, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Menoufia University.

Khamis, M, (2013), Educational Technology Products, Cairo, Dar Al Kalima.

Max, A. (1992). Teaching mathematics as a tool to solve problems, translated by Muhammad Jalal, the future of education, UNESCO publications.

Mufti, M. (2010). Teaching and learning mathematics in the age of information technology, Future of Arab Education magazine.

Muhammad, S. (2014). E-learning, reality and challenges, Egypt, university publishing house.

Mutair, R. (2015). The effectiveness of using combined education in developing inferential thinking in the topic of Islamic education for eleventh graders in Gaza, unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.

Obaidat, (2010), Scientific Research: Its Concept, Tools, and Methods. Amman: Dar Al Fikr for Publishing

Punishment, A. (2018). The effectiveness of integrated education at the level of academic achievement of students and their attitudes towards it, Faculty of Social Sciences, North Journal of Humanities, University of Northern Borders.

Qaratah, A. (2013). The effectiveness of a learning-based program incorporated in science education in the achievement of the ninth grade students and the development of metacognitive thinking skills. Journal of Educational Sciences.

Saeedi, A & Al-Balushi, S. (2009). Science teaching methods, concepts and practical applications, Amman, Dar Al-Masirah.

Salama, M. (2015). The effectiveness of a training program based on the learning strategy it provides in providing class teacher students with the skills of integrating technology in education and their attitudes towards it, unpublished master's thesis, College of Education, Damascus University, Damascus, Syria.

The Ministry of Education. (1440). Mathematics textbook for third grade intermediate, Riyadh.

Thiabat, B. (2013). The effectiveness of programmed education based on the use of combined learning methods and the traditional method in the achievement of Tafila Technical University students in the subject teaching methods for the first grades and their attitudes towards it. An-Najah University Journal for Humanities Research.

William O. (2012). Educational Mathematics, The Anglo-Egyptian Library, Cairo.

Yacoub, Y. (2019). The reality of teaching mathematics in the intermediate stage in light of the results of international tests, Timss, University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences.

Zaghloul, I. (2002). Principles in educational psychology. Al Ain, United Arab Emirates: University Book House.

Zetin, H. (2005). A new vision in education, "e-learning: concept - issues - application - evaluation, Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Al-Solatieh House for Education.

ثانيا: المراجع الإنجليزية

Bangla, A. K. (2013). *Auction algorithms for generalized nonlinear network flow problems*. Boston University.

Brown, M., & Diaz, V. (2010). *Mobile learning: Context and prospects: A report on the ELI focus session*. EDUCAUSE Learning Initiative. Retrieved from http://net.educause. edu/ir/library/pdf/ELI3022.pdf

Garrison, (2004). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87−105.

Garrsison, D. R. (2006). *Online community of inquiry update: Social, cognitive, and teaching presence issues*. Unpublished paper. Retrieved from http://communitiesofinquiry. com/sub/papers.html

Hofmann, J. (2004). *Blended Learning Case Study. The ASTD ELearning Handbook*: Allison Rossett. New York: McGraw-Hill.

Hoic-Bozic, N., Mornar, V., & Boticki, I. (2009). A blended learning approach to course design and implementation. *IEEE transactions on education, 52(*1), 19-30.

Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in

Krause, K. (2018), Griffith University Blended Learning Serategy, document number 0016,25/2/2018.

PBL. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 55-77.

Singh, G. (2011). T*he adoption and diffusion of elearning: a comparative case study using Giddens' theory*

.

الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بعمليات الانتحار
دراسة سسيولوجية تحليلية لبعض الدراسات والبحوث العلمية في الفترة من (2000-2019)

(قُدم للنشر في 2020/5/30، وقُبل للنشر في 2020/7/16)

د. محمد بن عائض بن ماجد التوم
أستاذ علم الاجتماع المساعد بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Muhammad bin Ayed Majed Al Tom
Assistant Professor of Sociology, Department of Sociology and Social Work-
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بعمليات الانتحار، واستخدم الباحث منهج التحليل الكيفي وذلك من خلال مراجعة وتحليل نتائج بعض الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت مشكلة الانتحار في الفترة من (2000–2019) والتي بلغ عددها (51) دراسة، منها (36) دراسة عربية و(15) دراسة أجنبية تنوعت تلك الدراسات والبحوث من مختلف دول العالم، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن أبرز العوامل التي أدت إلى وقوع حالات الانتحار أو الشروع فيه تمثلت في ضعف الوازع الديني، والخلافات والمشكلات الأسرية، والظروف الاقتصادية والأزمات والضوائق المالية، والاضطرابات والأمراض النفسية، وتعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية كما كانت أكثر حالات الانتحار كانت لدى الذكور بالمقارنة مع الاناث، في حين كانت الاناث أكثر محاولات للانتحار بالمقارنة مع الذكور، كما تكثر حالات الانتحار في الفئة العمرية من 17–30 سنة، كما تكثر حالات الانتحار أيضاً كلما تدنى المستوى التعليمي للفرد، ولدى العزاب أكثر منه لدى المتزوجين، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأدوات المستخدمة في عمليات الانتحار أو الشروع فيه هي: السلاح الناري، الحرق، استخدام السموم والآلات الحادة، أما أكثر الطرق التي قامت بها الحالات في محاولات الانتحار أو الشروع فيه فقد تمثلت في: الشنق، القتل بالسلاح الناري، الموت حرقاً ورمي النفس من مكان مرتفع.

الكلمات المفتاحية: الانتحار، محاولة الانتحار، أدوات، طرق، أبعاد.

Abstract :

This study aimed to determine the social dimensions associated with suicide operations, and the researcher used the method of qualitative analysis through reviewing and analyzing the results of some studies and scientific research that dealt with the problem of suicide in the period (2000 - 2019) and the number of (51) studies, of which (36) An Arab study and (15) foreign studies that varied studies and research from different countries of the world. the study reached a set of results, the most important of which was that the most prominent factors that led to the occurrence of suicide or its initiation were the weakness of religious faith, family disputes and problems, economic conditions, crises and financial constraints, disorders, mental illnesses, drug use and psychotropic substances, as were most cases Suicide was among males compared to females, while females were more attempted to commit suicide compared to males, and suicides abound in the age group of 17: 30 years, and suicides also increase as the educational level of the individual decreases, and singles have more than married couples, The results of the study also found that the most common tools used in suicide or attempted suicide operations are: firearm, burning, the use of toxins and sharp machines. As for the most common methods used by cases in attempted or attempted suicide, they were: hanging, killing with a firearm, Death is burned and the soul is thrown from a high place.

Key words : suicide, suicide attempt, tools, methods, dimensions.

موضوع الدراسة:

"تعد ظاهرة الانتحار من السلوكيات التي مارسها الإنسان منذ عهد قديم، إذ تؤكد العديد من الدراسات على أن الرغبة في اللجوء إلى الانتحار موجودة في كل الثقافات والمجتمعات البشرية وبمختلف الديانات ووجود مفارقات كبيرة في حالات الانتحار، من الأطباء والمحللين النفسيين والعاطلين عن العمل، والذين يعانون من مشاكل مختلفة سواءً اقتصادية، نفسية أو اجتماعية هم الأكثر استعداداً للانتحار" (الزوبي، 1990: 21).

وفي واقع الأمر تعد مشكلة الانتحار إحدى المشكلات والقضايا الاجتماعية التي تحاول بعض المجتمعات إبقائها مخفيه أو عدم الاعتراف بها أو الاهتمام بوجودها أو أيضاً عدم التعامل مع واقع تلك المشكلة بجدية، خاصةً وأن معدلات حالات الانتحار ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمتطلبات الحياة ودورة التغير التي تمر بها المجتمعات الإنسانية على المستوى الثقافي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي، وعلى العكس من ذلك فإن الانتحار كقضية أو مشكلة اجتماعية قد لاقت اهتماماً من قبل بعض المجتمعات لارتباطه بالعديد من القضايا السلوكية مثل العنف وإدمان المخدرات والتفكك الأسري وغيرها من القضايا التي قد تكون طريقاً ممهداً لضحاياها نحو الانتحار.

وضمن ما نشرته منظمة الصحة العالمية في كتابها المعنون بـ الوقاية من الانتحار، تشير الاحصاءات إلى أن ما يزيد عن 800,000حالة انتحار وقعت فقط في عام 2012، وأن هناك محاولات انتحار كثيرة مقابل كل حالة وفاة (منظمة الصحة العالمية، 2014). كما تشير إحصاءات منظمة الصحة العالمية أيضاً "أن هناك مليون شخص يلقون حتفهم سنوياً جراء الانتحار، أي بمعدل منتحر كل 40 ثانية أو 3000 قتيل كل يوم، وأوضحت المنظمة أن كل محاولة ناجحة للانتحار تسبقها 20 محاولة فاشلة، وأكد تقرير المنظمة أن معدلات الانتحار زادت خلال السنوات الخمس والأربعين الماضية بمعدل 60%، فيما يتوقع أن ترتفع تلك المعدلات بحلول 2020 بنسبة 50%" (الشاعري، 2018: 404).

فالانتحار سلوك خارج عن الفطرة البشرية حيث يمثل قتل النفس وإزهاق الروح، ولقد تناولت العديد من البحوث والدراسات العلمية هذه القضية والمشكلة الاجتماعية والتي تبيّن من خلالها لجوء بعض الأفراد لارتكاب هذا السلوك باعتباره حلاً للمشكلات والمعاناة التي يعانون منها، والتي قد تصل في بعض الحالات للشعور باليأس والعجز والتفكير بالانتحار ظنًا من مرتكبيه بأنه الخلاص والهروب من واقع يعيشونه، هذا الواقع الذي يعكس مجموعة من الأبعاد المرتبطة بمحاولات عملية الانتحار منها العوامل الضاغطة المؤدية للانتحار والتي كشفت عنها العديد من الدراسات وبيّنتها ما بين عوامل نفسية واجتماعية واقتصادية وأسرية وغيرها، إضافة إلى وجود خصائص اجتماعية معينة للأشخاص الذين يقدمون على الانتحار، وأيضا استخدام أدوات متنوعة للانتحار وبطرق مختلفة. وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تساؤل رئيس وهو: "ما الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بعمليات الانتحار؟"

أهمية الدراسة:

أ-الأهمية العلمية:

1- تأتي أهمية الدراسة في نوعية الموضوع المطروح للدراسة، حيث أن معدلات حالات الانتحار في ازدياد على مستوى المجتمعات الإنسانية عامة والمجتمعات العربية خاصة، فلابد من الوقوف على مجمل التطورات والتغيرات التي قد تدفع إلى الانتحار أو محاولات الانتحار.

2- قد تساعد هذه الدراسة الباحثين الاجتماعيين على تكوين رؤية واضحة لواقع الدراسات والبحوث التي أجريت على موضوع الانتحار.

3- قد تساعد هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري وتحقيق التراكم المعرفي المرتبط بموضوع الانتحار كأحد القضايا التي تتطلب الدراسة والمتابعة والرصد والتحليل بغرض تفسير الأبعاد المرتبطة بها.

4- إنه في حدود علم الباحث لا توجد حتى الآن دراسة أو بحث علمي تناول التحليل الكيفي للبحوث والدراسات التي تناولت موضوع الانتحار.

ب-الأهمية العملية:

1- قد تمهد الدراسة الحالية لإجراء دراسات مستقبلية متعمقة مرتبطة بعملية الانتحار وفق أسس علمية واضحة.

2- قد تحتوي فائدة علمية مستخلصة من نتائجها وتوصياتها تسهم في الحد من حالات الانتحار من خلال استعراض

أهم الدوافع والعوامل التي أدت إلى حالات ومحاولات الانتحار.

3- قد تساهم هذه الدراسة في تقديم نتائج علمية ملموسة تسهم في وضع تصور شامل للأبعاد المرتبطة بعملية الانتحار ومن ثم المساهمة في وضع برامج إرشادية وعلاجية ووقائية له.

أهداف الدراسة:

تنطلق الدراسة الراهنة من هدف رئيس وهو "تحديد الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بعمليات الانتحار"، وينبثق من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

1- تحديد العوامل المؤدية إلى الانتحار.

2- تحديد الخصائص الاجتماعية للحالات التي أقدمت على الانتحار.

3- تحديد الأدوات المستخدمة في عمليات الانتحار.

4- تحديد الطرق الشائعة في عمليات الانتحار.

تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على تساؤل رئيس مؤداه: ما الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بعمليات الانتحار؟ وينبثق من هذا التساؤل مجموعه من التساؤلات الفرعية وهي:

1- ما العوامل المؤدية إلى الانتحار؟

2- ما الخصائص الاجتماعية للحالات التي أقدمت على الانتحار؟

3- ما الأدوات المستخدمة في عمليات الانتحار؟

4- ما الطرق الشائعة في عمليات الانتحار؟

مفاهيم الدراسة:

محاولة الانتحار: يُعرّف الشروع بالانتحار (محاولة الانتحار) بأنه كل عمل يؤدي إلى أذى النفس، ويقصد به الموت، ولكنه لا ينتهي إلى الموت (خير، 2005: 172).

مفهوم الانتحار: يقصد بالانتحار لغةً (قتل الذات) وهو مشتق من المصدر (نحر)، نحر أي ذبح أو قتل (نحر الصدر أعلاه) وهو إصابة نفسه لقصد إفنائها، ويقال الانتحار هو الإجهاز على النفس ذاتها بأي طريق كان، ويقال انتحر الرجل أي نحر نفسه (ابن منظور، 2005: 28). وهناك عدة تعريفات للانتحار منها: "بأنه قتل المرء لنفسه عمداً، هذا يعني أن الانتحار هو الفعل الذي يقصد به الفرد أن يتخلص من حياته، كما يُعرّف أيضاً بأنه كل ما يقوم به الفرد من أشياء مهددة لحياته تؤدي في النهاية إلى موته" (حسن، 2009: 167)

"وقد تم تعريف الانتحار من وجهات نظر متعددة، فقد اتجه بعض الباحثين إلى وضع تعريف للانتحار من خلال تأكيدهم على عنصر المعرفة وإدراك النتيجة الناشئة من فعل يؤدي إلى الموت، وفي هذا الاتجاه عرّف عالم الاجتماع الفرنسي إميل دور كايم الانتحار بأنه: كل حالات الموت التي تنتج بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن فعل إيجابي أو سلبي يقوم به الفرد بنفسه وهو يعرف أن هذا الفعل يصل به إلى الموت" (غنية وحموده، 2017: 77). "وهناك باحثين في علم النفس ينظرون إلى أن تعريف الانتحار يكتنفه كثير من الغموض ويروا أن كلمة انتحار لها أكثر من معنى، فهي تشير إلى أن الفرد ارتكب فعل الانتحار أو حاول الانتحار أو هدد بالانتحار أو أظهر سلوكاً اكتئابياً بتصور انتحاري أي احتمالية الانتحار، ويقصد بها تقدير مخاطرة الانتحار عند الفرد للتنبؤ بالسلوكيات الانتحارية" (البحيري، 2003: 2).

ويعرف الباحث الانتحار بأنه: كل فعل يقوم به الفرد لقتل نفسه أو لمحاولة قتلها بنفسه وإنهاء حياته سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة نتيجة التعرض لمجموعة من الضغوط والعوامل المختلفة المعلنة أو غير المعلنة.

الأبعاد الاجتماعية: هي مجموعة الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يعيشها الفرد الذي يحاول الانتحار وتحدد خصائصه الاجتماعية، والعوامل المؤدية به إلى الانتحار وطرق الانتحار والأدوات المستخدمة فيه.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أ-نوع الدراسة ومنهجها

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية التحليلية والتي تستهدف تحديد الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بعمليات الانتحار من خلال تحليل الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الانتحار معتمدة في ذلك على المنهج الكيفي على اعتبار أن هذا الأسلوب هو الأمثل في مراجعة التراث العلمي على مدى زمني ممتد نسبياً، حيث يساعد هذا المنهج في رصد

الظاهرة البحثية وتوصيفها من خلال الجمع الموضوعي والمنتظم للبيانات وفقاً للمعايير العلمية والمنهجية السائدة في هذا الصدد، كما يساهم هذا الأسلوب في إجراء المقارنات التي تتسم بالعمق والرصانة، كما أنه يساهم في طرح رؤى مستقبلية للتعامل الأمثل مع الظاهرة المدروسة وهي عملية الانتحار والحد منها.

ب–الإطار الموضوعي للدراسة:

يشتمل الإطار الموضوعي للدراسة في الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المنشورة في الدوريات العلمية والمؤتمرات والرسائل الجامعية المنشورة وغير المنشورة التي أجريت على موضوع الانتحار في حدود علم الباحث والتي استطاع أن يصل إليها الباحث، حيث بلغ عدد الدراسات في العينة (51) دراسة، منها (36) دراسة عربية و(15) دراسة أجنبية تنوعت تلك الدراسات والبحوث من مختلف دول العالم، وقد تم اختيارها بناء على الاعتبارات التالية:

- أن تتناول هذه الدراسات العوامل المؤدية إلى الانتحار.
- أن تتناول هذه الدراسات الخصائص الاجتماعية للحالات التي أقدمت على الانتحار.
- أن تتناول هذه الدراسات الأدوات المستخدمة في عمليات الانتحار.
- أن تتناول هذه الدراسات الطرق الشائعة في عمليات الانتحار.

وقد تم الحصول على هذه الدراسات من خلال محركات البحث عبر الانترنت مثل محرك Google Scholar والمكتبة الرقمية، وقواعد البيانات في الجامعات الحكومية، والمكتبات الجامعية مثل (مكتبة الأمير سلطان بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومكتبة الملك سلمان بجامعة الملك سعود)، إضافة إلى مصادر أخرى كالدوريات العلمية العربية والأجنبية.

ج–الإطار الزمني للدراسة:

تتحدد الفترة الزمنية لهذه الدراسة في الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي أجريت على موضوع الانتحار بداية عام 2000 وحتى نهاية عام 2019 والتي أستطاع أن يصل إليها الباحث وفي حدود علمه واطلاعه، وتسمح هذه الفترة بتوفير قدر مناسب من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الانتحار ويمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

الأبعاد الاجتماعية المرتبطة بعمليات الانتحار:

البعد الأول: العوامل المؤدية إلى الانتحار

تشكّل العوامل مجموعة الظروف والقيم والعادات التي تحيط بالفرد ويتأثر ويؤثر بها، وتنوعت تلك العوامل والظروف من اجتماعية واقتصادية ونفسية وغيرها، كما أن المخزون العلمي لمجمل الدراسات والبحوث الإنسانية قد أثبت ما لهذه العوامل من تأثير على الفرد من خلال تشكيل معتقداته وتوجيه سلوكياته، وتستعرض الدراسة هنا أبرز العوامل التي دفعت بالمنتحرين أو محاولي الانتحار لارتكاب هذا السلوك.

أولاً: عامل الوازع الديني

يمثّل قوة الوازع الديني من ضعفه أحد الركائز الأساسية في توجيه السلوك وضبط انفعالاته، فقد أثبت العديد من الدراسات والبحوث العلمية قوة هذا العامل وحضوره في تفاعل الفرد مع المحيط الاجتماعي والمسرح الحياتي ككل، وتستعرض هذه الدراسة ما إذا كان لقوة الوازع الديني أو ضعفه تأثيراً على حالات الانتحار أو محاولات الانتحار، فقد تناولت دراسة (الفارس، 2004) جريمة الانتحار والشروع فيه بين الشريعة والقانون وتطبيقاتها على مدينة الرياض، وهدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة الانتحار وبيان موقف الأديان السماوية منها وتحديد الأحكام المترتبة على الانتحار، وأشارت الدراسة إلى الدراسة إلى أن ضعف الوازع يمثّل أبرز العوام التي تؤدي للانتحار، كما أكدت (دراسة، الرشود، 2006) والتي تناولت ظاهرة الانتحار التشخيص والعلاج، بأن ضعف الوازع الديني كان من أبرز العوامل التي أدت إلى الانتحار، وفي المجتمع العراقي تناولت دراسة (البرزنجي، 2009) الانتحار: أسبابه . وسائله، وهدفت إلى التعرف على مفهوم الانتحار وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة خانقين والسعدية وجلولاء للعام 2007، وتوصلت الدراسة إلى أن 12,5% من أفراد العينة كان ضعف الوازع الديني هو الدافع لانتحارهم، وكشفت دراسة (الأطيوش، 2011) عن بعض العوامل الاجتماعية وعلاقتها بظاهرة الانتحار في مدينة بنغازي ، وأشارت الدراسة إلى أن الحالات المحاولة للانتحار بيّنوا بأنهم غير مستمرين بأداء فروضهم الدينية حيث بلغت نسبتهم 67%، وتناولت دراسة (الزعبي، 2013) مشكلة الانتحار في الأردن من وجهة نظر إسلامية

ونفسية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الانتحار من وجهة نظر علم النفس والدين الإسلامي، وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة عمّان والزرقاء وإربد عام 2009-2010، وأكدت الدراسة إلى ضعف الوازع الديني حيث بلغت نسبتهم 12%، وأجرت (الخواجه، 2016) دراسة بعنوان: التشريح النفسي لمحاولي الانتحار بغزة، وهدفت الدراسة لتشريح محاولي الانتحار تشريحاً نفسياً من أجل الكشف عن المشكلات النفسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية التي أدت لمحاولات الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى ضعف حالة التدين لدى حالات محاولي الانتحار، وتناولت دراسة (الشاعري، 2018) وجهة نظر الطالب الجامعي حول ظاهرة الانتحار، وأوضحت الدراسة إلى أن 15% من أفراد عينة الدراسة يرون أن ضعف الوازع الديني يمثّل أحد العوامل التي تؤدي إلى وقوع الانتحار.

ثانياً: المستوى الاقتصادي

لا زالت الظروف الاقتصادية والأزمات والضوائق المالية تأخذ حيزاً من التأثير على الأفراد، خاصةً وأن هذه الظروف ترتبط ارتباطاً كبيراً بمجمل التغيرات التي تحدث داخل المجتمع أو خارجه، وكذلك تلامس احتياجات الفرد من حيث القدرة على الاكتفاء المالي وتلبية الاحتياجات التي يوفرها الدخل، فقد تناولت دراسة بيوترايس (Beautrais, 2002) الانتحار ومحاولة الانتحار عند البالغين، وهدفت إلى وصف العناصر الديمغرافية الاجتماعية وسمات الصحة النفسية، وظروف الحياة لدى البالغين وسبب لجوؤهم لمحاولة الانتحار في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى أن الدافع لحالات الانتحار ومحاولات الانتحار لكلا الجنسين هي ضغوطات الحيات والصعوبات المادية، وفي ذات السياق تناولت دراسة تورفي وآخرون (Turvey, et al, 2002) معرفة بعض المتغيرات المنبئة بزيادة الميل للانتحار لدى عينة عددها 1617 من الذين تجاوزت أعمارهم 18 سنة في ولاية أيوا الأمريكية وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطاً دالاً موجباً بين تصور الانتحار وبين الأزمات الاقتصادية الناجمة عن مصدر الدخل، وفي إقليم كوردستان العراق تناولت دراسة (كريم، 2003) إحصائية لأهم العوامل المؤثرة على ظاهرة الانتحار، وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة في حدوث ظاهرة الانتحار من خلال تطبيق التحليل العاملي، وكشفت بأن الحاجة والعوز المادي كانت أبرز دوافع الانتحار حيث بلغت 13.4%، وأكدت دراسة (عصام، 2003) والتي تناولت الشروع في الانتحار بين المرضى الذين يتم علاجهم بمركز السموم الاكلينيكي بمستشفى جامعة عين شمس، وبينت الدراسة أن الحاجة المالية دافعاً من دوافع الانتحار لأفراد عينة البحث.

وتناولت دراسة يودر وهويت Yoder & Hoyt, (2005) الضغوط الاقتصادية والأسرية وعلاقتها بتصور الانتحار لدى المراهقين، وأجريت الدراسة على 501 أسرة في ولاية مسيسيبي الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى أن الضغوط الاقتصادية تؤدي إلى زيادة الأعراض الاكتئابية لدى الوالدين لشعورهما بالعجز وعدم القدرة على تلبية الحاجات الأساسية والضرورية للأبناء وشعو الوالدين بالعجز والاكتئاب قد يؤدي بدوره إلى مشاعر الكراهية تجاه الأبناء والإساءة الجسدية لهم لأنهم السبب في شعور الوالدين بالعجز والنقص والاكتئاب مما يؤدي إلى شعور الأبناء بانخفاض قيمة الذات وزيادة أعراض الاكتئاب والأفكار الانتحارية لهم، وفي هونج كونج تناولت دراسة ليو وآخرون (Liu, 2006) تصور الانتحار وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، وتوصلت الدراسة إلى أن الضغوط الاقتصادية وعدم كفاية الدخل ترتبط بتصور الانتحار ومحاولات الانتحار والانتحار الفعلي، كما أن الأزمات الاقتصادية التي تؤثر على الدولة قد لا تؤثر على فرد واحد ولكن على كل أفراد المجتمع، وتناولت دراسة يانج وكويين Yung & (Koyin, 2009) الانتحار، وهدفت إلى جمع بيانات من سبع دول بشكل عشوائي ومن فئات عمرية مختلفة في هذه الدول، تمثلت تلك الدول في (كندا، أمريكا، فرنسا، ألمانيا، المملكة المتحدة، اليابان) وكذلك التعرف على أهم العوامل المؤدية للانتحار وأكثر الفئات العمرية المنتحرة، وتوصلت الدراسة إلى أن العامل الاقتصادي هو الدافع الرئيس للانتحار والمتمثل في الفقر ودخل الأسرة المنخفض، وعوداً على المجتمع المصري فقد تناولت دراسة (سالم، 2010) ظاهرة الانتحار في المجتمع المصري، وهدفت إلى رصد انعكاسات التحولات البنائية التي شهدها المجتمع المصري خلال العقود الأخيرة على تفاعلات الحياة اليومية للأفراد ودورها في اضطراب الشخصية وإنتاج حالة اليأس التي كثيراً ما تدفع بالفرد نحو الانتحار، وأشارت الدراسة إلى أن

الضائقة المالية كانت من أبرز دوافع الانتحار حيث بلغت 20.6%، وفي المجتمع الجزائري تناولت دراسة (الأطيوش، 2011) بعض العوامل الاجتماعية وعلاقتها بظاهرة الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن ضعف المستوى الاقتصادي والحاجة إلى المال كانت أبرز دوافع الانتحار حيث بلغت 60%.

وأجرى (شفيق، 2013) دراسة بعنوان "دراسة المتلازمات النفسية والاجتماعية لمحاولي الانتحار منظور ثقافي"، وهدفت الدراسة إلى اختبار فرضية أن هناك متلازمات نفسية واجتماعية وعوامل خطر مرتبطة بمحاولي الانتحار تأتي من ثقافات مختلفة وتؤثر تلك الثقافات فيها، وكشفت الدراسة إلى وجود مشاكل اقتصادية كانت دافعاً لحالات محاولات الانتحار، وتناولت دراسة كاو (Cao, 2015) منع الانتحار بين النساء كبار السن، وهدفت الدراسة إلى معرفة الأسباب التي أدت إلى محاولات الانتحار لدى النساء اللاتي من أصول آسيوية في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى أن النساء اللاتي تعرضن لمشكلات اجتماعية واقتصادية لديهن خيارات قليلة لتلقي رعاية ثقافية ولغوية وصحية بالمقارنة مع عامة الكبار في نفس العمر وقد تحملن ظروف معيشية صعبة، أما في المجتمع الفلسطيني وتحديداً في مدينة غزة هدفت دراسة (الخواجه، 2016) لتشريح محاولي الانتحار تشريحاً نفسياً من أجل الكشف عن المشكلات النفسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية التي أدت لمحاولات الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن ضعف الحالة الاقتصادية وعدم تلبيتها لاحتياجات الحالات كانت من أبرز دوافع الانتحار، وعن العلاقة بين الانتحار والبطالة فقد أجرت (الرميلي، 2018) دراسة بعنوان "الانتحار بحرق الذات لدى الشباب التونسي العاطل عن العمل"، وتوصلت الدراسة إلى أن 60% من حالات الانتحار مستواهم وحالتهم الاقتصادية ضعيفة جداً، ومما يعطي أهمية لعلاقة الوضع الاقتصادي ومستوى الدخل والحاجة إلى المال وبأنها لا تختص بمجتمع معين بل هي عامل مشترك بين عمليات الانتحار في المجتمعات الإنسانية وتأكيداً لما توصلت إليه الدراسات السابقة الذكر، ففي المجتمع العراقي تناولت دراسة (عباس والحميري وعبد الرازق ونعوش وأبلبي، 2018) الانتحار في العراق لعامي 2015-2016 وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات المالية كانت ضمن العوامل الدافعة للانتحار حيث بلغت نسبته 12.4%، كما أن الحالة الاقتصادية والضائقة المادية قد تكون أحياناً أكثر تأثيراً للأشخاص الذين يعاون من حالات خاصة كالإعاقة، فقد هدفت دراسة (حسن، 2019) إلى التعرف على الأسباب المؤدية لانتحار المعاقين والكشف عن العلاقة بين الإعاقة والانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى الذين يعانون من الفقر حيث بلغت نسبتهم 63%.

ثالثاً: العامل الأسري

توصف الأسرة بأنها الوحدة الأولية والخلية الأساسية لكل المجتمعات البشرية، هذه الأسرة التي تمثّل المؤسسة الاجتماعية الأولى والتي تقوم بوظائف جوهرية في تنشئة الفرد وتهذيب سلوكه وغرس القيم والمبادئ الاجتماعية التي ينطلق منها النشء، كما أن للأسرة أهمية كبيرة في تنظيم شبكة العلاقات الاجتماعية داخلها وخارجها، فكما أن لبيئة الأسرة أدواراً مهمة وفاعلة كذلك العكس عندما تكون هذه البيئة غير آمنة وغير مستقرة وطاردة للفرد فقد تشكّل له عبئاً من حيث نمط التفاعل وسلامة الحياة بينه وبين أفراد عائلته، فالأسرة هي البوابة الأولى التي إن صلحت صلح المجتمع.

وتستعرض هذه الدراسة واقع الحياة الأسرية للأفراد المنتحرين أو من سبق لهم محاولة الانتحار، ففي العراق تناولت دراسة (كريم، 2003) أهم العوامل المؤثرة في حدوث ظاهرة الانتحار من خلال تطبيق التحليل العاملي، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات الأسرية كانت أبرز دوافع الانتحار حيث بلغت 30,7%، كما أكدت دراسة (عصام، 2003) وهي بعنوان "الشروع في الانتحار بين المرضى الذين يتم علاجهم بمركز السموم الاكلينيكي بمستشفى جامعة عين شمس"، وهدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على المعدلات لحالات الشروع في الانتحار عن طريق تعاطي السموم والعقاقير في جمهورية مصر العربية، وأظهرت الدراسة إلى أن المشكلات الأسرية هي أبرز دوافع الانتحار لأفراد عينة البحث، وفي المجتمع السعودي تناولت دراسة (خير، 2005) دوافع الشروع بالانتحار وأنواع الاضطرابات النفسية المشخصة لدى الشارعين بالانتحار، وتألفت عينة الدراسة من 365 وهي الحالات التي نوّمت من 1984 إلى 2003 وتوصلت إلى أن 65.2% من أفراد العينة كانت المشاكل العائلية الدافع لشروعهم بالانتحار، وعلى ذات السياق في المجتمع

السعودي فقد تناولت دراسة (خضر، 2008) بعض العوامل الدافعة لانتحار الاناث في مدينة الرياض، وذلك من خلال التعرف على أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والدينية للمنتحرات ومن حاولن الانتحار بهدف تحديد الخصائص الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للمنتحرات، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات الأسرية كانت أبرز دوافع الانتحار حيث بلغت 46.7%.

وفي مدينة وهران في الجزائر تناولت دراسة (ميموني، 2008) محاولات الانتحار بين فرض الكيان والهروب من الواقع، وهدفت الدراسة إلى معرفة الأسباب التي يتم من خلالها اللجوء لمحاولات الانتحار، وكشف بأن العنف الأسري كان أبرز دوافع محاولات الانتحار لدى أفراد عينة البحث، وعن التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار وكيفية تكونه لدى أفراد المجتمع، فقد أجرى (زهير، 2008) دراسة يعنوان: التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى المشكلات الأسرية تأتي كأبرز أسباب الانتحار والتي تمثلت في الطلاق والهجر، وتناولت دراسة (البرزنجي، 2009) الانتحار: أسبابه ووسائله، من خلال حالات الانتحار في ثلاث مدن عراقية هي (خانقين، جولاء، السعدية) وكشفت الدراسة أن 25% من أفراد العينة كان الدافع لانتحارهم هي نتيجةً لمشكلات عائلية، وعوداً على المجتمع السعودي فقد أجرى (الرميح، 2009) دراسة بعنوان مشكلات الأسرة واقدام الشباب على الانتحار وتوصلت الدراسة إلى أن 80% من أفراد عينة البحث يرون الانتحار بأنه يريح الإنسان من مشاكلة ممن يعانون من المعاملة السيئة التي يمارسها عليهم أحد الوالدين أو كليهما بصفة دائمة، كما أكدت هذه النتائج للدراسات السابقة الذكر دراسة (سالم، 2010) وهدفت الدراسة إلى رصد انعكاسات التحولات البنائية التي شهدها المجتمع المصري خلال العقود الأخيرة على تفاعلات الحياة اليومية للأفراد ودورها في اضطراب الشخصية وإنتاج حالة اليأس التي كثيراً ما تدفع بالفرد نحو الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات الأسرية كانت من ضمن العوامل التي تؤدي إلى الانتحار حيث بلغت 19.5%.

وفي المجتمع الجزائري أجريت دراسة (نسيمة، 2011) وهي بعنوان: المحاولات الانتحارية لدى الفتاة: مقاربة نسقية لأربع حالات، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات الأسرية كانت أبرز دوافع الانتحار وتمثلت تلك المشكلات الأسرية في تسلط الأب وتعرض الحالات للعنف الجسدي، وكذلك في المجتمع الجزائري فقد كشفت دراسة (الأطيوش، 2011) عن بعض العوامل الاجتماعية وعلاقتها بظاهرة الانتحار، والتي كان من ضمنها العامل الأسري، فقد توصلت الدراسة إلى أن 40% من محاولي الانتحار كانت العلاقة التي تربطهم بأسرهم علاقة سيئة، وعلى ذات السياق في المجتمع الجزائري تناولت دراسة (نعيمة، 2012) النسق الأسري وعلاقته بظهور المحاولة الانتحارية لدى المراهقين من 14-17 سنة"، وهدفت الدراسة إلى فهم ظاهرة الانتحار عامة والمحاولة الانتحارية خاصة ومدى تأثير وتأثر أفراد الأسرة فيما بينهم، وتوصلت الدراسة إلى أن المناخ الأسرى لدى الحالات التي حاولت الانتحار من المراهقين يتسم بالانغلاق التام وبالمعاملة القاسية معهم، وفي المجتمع الأردني أكدت دراسة (الزعبي، 2013) ما توصلت إليه الدراسات التي سبق عرضها، فقد تناولت الدراسة حالات الانتحار التي وقعت في ثلاث مدن وهي (عمان، الزرقاء، إربد) وتوصلت بأن 25% من أفراد عينة البحث كانوا يعانون من مشكلات عائلية.

وهدفت دراسة (خليفي، 2017) إلى الكشف عن خصائص محاولي الانتحار بمدينة عنابة للفترة الممتدة من يناير 2000 إلى أكتوبر 2013 وتوصلت الدراسة إلى أن 56% كان الدافع لمحاولة الانتحار نتيجة صراعات عائلية، وتناولت دراسة (الخواجه، 2016) تشريح محاولي الانتحار تشريحاً نفسياً في قطاع غزة، من أجل الكشف عن المشكلات النفسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية التي أدت لمحاولات الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن وجود المشكلات الأسرية كانت من أبرز دوافع محاولة الانتحار لدى الحالات، كما أشارت دراسة (الشاعري، 2018) بأن 20% من أفراد عينة البحث وهم من الطلبة الجامعيين يرون بأن بالمشكلات العائلية من العوامل التي تؤدي إلى وقوع الانتحار، وعوداً على المجتمع الأردني فقد تناولت دراسة (قازان والحياصات، 2018) مشكلة الانتحار في الأردن من عام 2012-2015 وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مشكلة الانتحار في الأردن خلال الأعوام الأربعة 2012-2015 والخصائص الديمغرافية لحالات الانتحار ودراسة الدوافع الكامنة

وراء هذه الظاهرة، وتوصلت الدراسة إلى المشاكل العائلية كانت من أبرز العوامل التي أدت إلى الانتحار.

رابعاً: الحالة المرضية

تشكّل الحالة الصحية ونوع الحالة المرضية إحدى العوامل التي قد تدفع الفرد لارتكاب سلوك يؤذي به نفسه أو من يحيطون به، خاصةً وأن بعض الحالات المرضية قد تتسبب في اضطرابات نفسية أو غيرها، ففي المجتمع الأمريكي تناولت دراسة بيوترايس (Beautrais, 2002) الانتحار ومحاولة الانتحار عند البالغين، وهدفت إلى وصف العناصر الديمغرافية الاجتماعية وسمات الصحة النفسية، وظروف الحياة لدى البالغين وسبب لجوؤهم لمحاولة الانتحار في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى وجود حالات من الانتحار كان السبب خلفها وجود مرض عقلي وتم التأكد من الاختلال العقلي لدى المنتحرين من خلال سجلات المستشفيات، وعن العلاقة بين تقدير الذات وتصور الانتحار فقد كشفت دراسة دي مان وغوتييريز De Man & Gutiérrez, (2002) بأن انخفاض تقدير الذات وزيادة أعراض الاكتئاب يزيدان من احتمالية الانتحار وأن التقدير الإيجابي للذات هو عامل وقاية ضد أعراض الاكتئاب وتصور الانتحار، وهدفت دراسة تورفي وآخرون، (Turvey, et al, 2002) إلى معرفة بعض المتغيرات المنبئة بزيادة الميل للانتحار لدى عينة عددها 1617 من الذين تجاوزت أعمارهم 18 سنة في ولاية أيوا الأمريكية وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطاً دالاً موجباً بين تصور الانتحار وبين كل من أعراض الاكتئاب، وفي العراق تناولت دراسة (كريم، 2003) إحصائية لأهم العوامل المؤثرة على ظاهرة الانتحار، وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة في حدوث ظاهرة الانتحار من خلال تطبيق التحليل العاملي، وتوصلت الدراسة إلى الأمراض النفسية كانت من العوامل التي أدت إلى الانتحار حيث بلغت 10,7%.

كما تناولت دراسة (عصام، 2003) الشروع في الانتحار بين المرضى الذين يتم علاجهم بمركز السموم الاكلينيكي بمستشفى جامعة عين شمس، وتوصلت الدراسة إلى أن 53.3% من أفراد عينة البحث الذين حاولوا الانتحار يعانون من أمراض نفسية تمثلت في الاضطراب الوجداني والقلق والاكتئاب، وهدفت دراسة بالمر (Palmer, 2004) إلى معرفة عوامل الخطورة المنبئة بالانتحار لدى عينة من مرضى الاكتئاب في تركيا، وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات السلبي هو عامل خطورة لكن من تصور الانتحار ومحاولة الانتحار لدى أفراد عينة البحث، وفي جنوب أفريقيا تناولت دراسة وايلد وفليشرك ولومبارد Wilda & (Flisherc & Lombard, 2004) تأثير انخفاض تقدير الذات وزيادة أعراض الاكتئاب على تصور الانتحار وسلوك الانتحار لدى المراهقين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن لزيادة التقدير السلبي للذات وزيادة أعراض الاكتئاب تأثيراً مشتركاً على زيادة الميل للانتحار وأيضاً الانتحار الفعلي، أما في المجتمع الليبي وتحديداً في مدينة بنغازي تناولت دراسة (شماطة، 2005) نمط وفيات الانتحار في منطقة بنغازي القانونية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على احصائيات الوفيات وإعداد خطة تساعد في تقديم الخدمات الصحية والاجتماعية والاقتصادية وتحليل كافة العوامل التي تؤثر في الوفيات الغير طبيعية، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز دوافع الانتحار لدى أفراد عينة البحث هي المشكلات النفسية، وفي المجتمع السعودي تناولت دراسة (خير والمديفر، 2005) دوافع الشروع بالانتحار وأنواع الاضطرابات النفسية المشخصة لدى الشارعين بالانتحار، وهدفت إلى معرفة دوافع الشروع بالانتحار ونسبة وجود الاضطرابات النفسية وأنواعها لدى حالات الانتحار التي تم تنويمها في مستشفى الملك فهد بالحرس الوطني بالرياض من 1984 إلى 2003 وتوصلت الدراسة إلى إن 18% من أفراد عينة البحث كان الدافع هو الاضطراب النفسي.

وفي النرويج تناولت دراسة بيرت وإيكبيرج وويتشستروم وهالدورسن (Berit & & Haldorsen, 2005 Ekeberg & Wichstrom) الفروق بين المراهقين الذين حاولوا الانتحار والذين لم يحاولوا الانتحار من قبل، وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات السلبي يرتبط بكل من الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وتصور الانتحار، وعن عمليات الانتحار في السجون فقد هدفت دراسة (هلال، 2006) إلى التعرف على حجم مشكلة الانتحار أو محاولة ارتكابه في سجون دولة الإمارات العربية المتحدة، وأوضحت الدراسة إلى وجود نسبة ملحوظة من المنتحرين أو الذين حاولوا الانتحار كانوا مصابين بأمراض عضوية منها نقص المناعة والكبد والقلب وأيضاً الأمراض النفسية كالاكتئاب، وعوداً على المجتمع العراقي فقد أجر (البرزنجي،

2009) دراسة بعنوان "الانتحار: أسبابه، وسائله"، والتي هدفت إلى التعرف على مفهوم الانتحار وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة خانقين والسعدية وجلولاء، وتوصلت الدراسة إلى أن 25% من أفراد العينة كان الدافع لانتحارهم هي نتيجة اضطرابات نفسية بينما من تعرضوا إلى فشل عاطفي كانت نسبتهم 37%، وتناولت دراسة بيرود وآخرون (Perroud, et al, 2009) تحري المسار والعوامل المنبئة بظهور الأفكار الانتحارية أو ازدياده، وقد أجريت هذه الدراسة على 811 مريضاً بالاكتئاب في لندن، وتوصلت الدراسة إلى أن الاكتئاب من العوامل المنبئة بظهور الأفكار الانتحارية، كما أجرت (تفاحة، 2010) دراسة بعنوان: لسلوك الانتحاري دراسة تشخيصية علاجية، وهدفت الدراسة إلى محاولة التعرف إلى البروفيل الشخصي لمحاولي الانتحار وأيضاً خفض مستوى السلوك الانتحاري لديهم، وتوصلت الدراسة إلى تعرض الحالات المحاولة للانتحار لاضطرابات نفسية تمثلت في تقدير الذات السلبي والشعور باليأس، وعن المنظور الإسلامي والنفسي لمشكلة الانتحار فقد تناولت دراسة (الزعبي، 2013) مشكلة الانتحار في الأردن من وجهة نظر إسلامية ونفسية.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الانتحار من وجهة نظر علم النفس والدين الإسلامي، وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة عمّان والزرقاء وإربد عام 2009– 2010، فقد توصلت الدراسة إلى أن 25% من أفراد عينة البحث كانوا يعانون من اضطرابات نفسية، وعلى ذات السياق وتأكيداً على المشكلات النفسية وكونها من ضمن العوامل التي قد تؤدي إلى وقوع الانتحار، ففي مدينة عنّابة في الجزائر هدفت دراسة (خليفي، 2017) إلى الكشف عن خصائص محاولي الانتحار بمدينة عنابة للفترة الممتدة من يناير 2000 إلى أكتوبر 2013 وتوصلت الدراسة إلى أن عدد إجمالي محاولات الانتحار في تلك الفترة قد بلغ 917 وتبين أن 20% من عينة البحث يعانون من اضطرابات القلق، وكذلك في المجتمع الجزائري فقد أشارت دراسة (مسيلي، 2013) والتي هدفت إلى محاولة الكشف عن الأساليب التي يستخدمها محاولو الانتحار في تعاملهم مع الضغوط النفسية التي تواجههم وأسباب معاودة هذا السلوك، وتوصلت الدراسة إلى أن مشاعر اليأس المرتفعة كانت من أبرز دوافع محاولات الانتحار لأفراد عينة البحث، وفيما يخص عمليات الانتحار وعلاقتها بالاختلاف الثقافي، فقد تناولت دراسة (شفيق، 2013) دراسة المتلازمات النفسية والاجتماعية لمحاولي الانتحار منظور ثقافي، وهدفت الدراسة إلى اختبار فرضية أن هناك متلازمات نفسية واجتماعية وعوامل خطر مرتبطة بمحاولي الانتحار تأتي من ثقافات مختلفة وتؤثر تلك الثقافات فيها، وتوصلت الدراسة إلى وجود اضطرابات نفسية لدى محاولي الانتحار تمثلت في تعرضهم للاكتئاب.

وتناولت دراسة كاو (Cao, 2015) منع الانتحار بين النساء كبار السن، وهدفت الدراسة إلى معرفة الأسباب التي أدت إلى محاولات الانتحار لدى النساء اللاتي من أصول آسيوية في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى أن محاولات الانتحار للنساء كانوا قد دخلن في أعراض الاكتئاب المتوسط والحاد، أما في المجتمع الفلسطيني وتحديداً في قطاع غزة فقد هدفت دراسة (الخواجه، 2016) إلى تشريح محاولي الانتحار تشريحاً نفسياً من أجل الكشف عن المشكلات النفسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية التي أدت لمحاولات الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن وجود عوامل نفسية دافعت بمحاولي الانتحار وتمثلت تلك العوامل في التقدير السلبي للذات والقلق من المستقبل وتحمل المسئولية في وقت مبكر، كما تناولت دراسة أوو وآخرون (Aoe, et al , 2016) تحديد العوامل المرتبطة بالتفكير الانتحاري بين اللاجئين البوتانيين في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى أن الاكتئاب ساهم بنسبة 21% والقلق بنسبة 19% في التفكير الانتحار ي لدى عينة الدراسة، وعلى ذات السياق تناولت دراسة (عباس وآخرون، 2018) مشكلة الانتحار في العراق لعامي 2015-2016، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت تعاني من الاكتئاب حيث بلغت نسبتهم 53.9%، وكشفت دراسة (حسن، 2018) وهي بعنوان "الانتحار: دراسة نظرية"، وتوصلت الدراسة إلى وجود اضطراب عقلي لدى المنتحرين حيث بلغت نسبتهم 90% وتمثلت أبرزها في تعرضهم للاكتئاب.

ومن حيث الاتجاهات ووجهات النظر حول مشكلة الانتحار فقد أجرى (الشاعري، 2018) دراسة بعنوان: وجهة نظر الطالب الجامعي حول ظاهرة الانتحار، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الدافعة للانتحار والآثار الناتجة عن ارتكاب سلوك الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن 10% من أفراد عينة

الدراسة يرون أن الاضطراب النفسي أحد دوافع الانتحار، وعوداً على المجتمع الأردني فقد تناولت دراسة (قازان والحياصات، 2018) مشكلة الانتحار في الأردن من عام 2012-2015، وهدفت الدراسة إلى التعرف واقع على مشكلة الانتحار في الأردن خلال الأعوام الأربعة 2012 . 2015 والخصائص الديمغرافية لحالات الانتحار ودراسة الدوافع الكامنة وراء هذه الظاهرة، وتوصلت الدراسة إلى الأمراض والمشكلات النفسية كانت من أبرز دواع الانتحار، أما عن دور العوامل النفسية للأفراد الذين يعانون من ظروف خاصة كالإعاقة، فقد تناولت دراسة (حسين، 2019) الأسباب المؤدية لانتحار المعاقين والكشف عن العلاقة بين الإعاقة والانتحار، وكشفت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الإعاقة والانتحار حيث بلغت نسبتهم 83% والتي بينت بشعور المعاق بالعزلة الاجتماعية بنسبة 97%، وعن ظاهرة الانتحار في العراق بين التراث والمعاصرة دراسة اجتماعية كانت دراسة (حسين، 2019) والتي توصلت إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت تعاني من مشكلات نفسية.

خامساً: تعاطي المخدرات والمسكرات:

إن تعاطي المخدرات والكحول آفات سلوكية لا تخلو منها جميع المجتمعات الإنسانية، فهي ظاهرة عالمية وقضية اجتماعية ارتبطت بالعديد من المشكلات والقضايا الاجتماعية الأخرى، وتستعرض الدراسة ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث العلمية عن العلاقة التي تربط تعاطي المخدرات والكحول بارتكاب سلوك الانتحار أو معاودة محاولة الانتحار، فقد تناولت دراسة توري وآخرون (Turvey, et al, 2002) معرفة بعض المتغيرات المنبئة بزيادة الميل للانتحار لدى عينة عددها 1617 من الذين تجاوزت أعمارهم 18 سنة في ولاية أيوا الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطاً دالاً موجباً بين تصور الانتحار وبين إدمان الكحول، وفي العراق تناولت دراسة (كريم، 2003) تحديد أهم العوامل المؤثرة في حدوث ظاهرة الانتحار من خلال تطبيق التحليل العاملي، وتوصلت الدراسة إلى أن إدمان المخدرات من العوامل التي دفعت للانتحار حيث بلغت 14,6%.

كما تناولت دراسة (ويلك، 2004) العلاقة بين تقدير الذات وتصور الانتحار لدى المراهقين المدمنين، وتوصلت الدراسة إلى أن الإدمان مرتبط بتكرار محاولات الانتحار، وفيما يخص عمليات الانتحار في السجون فقد هدفت دراسة (هلال، 2006) إلى التعرف على حجم مشكلة الانتحار أو محاولة ارتكابه في سجون دولة الإمارات العربية المتحدة، وأوضحت الدراسة إلى وجود نسبة كبيرة من المنتحرين أو الذين حاولوا الانتحار مدانون في جرائم تعاطي المخدرات كمان كان من المنتحرين نتيجة تعاطي جرعة زائدة من المخدرات، وفيما يخص تعاطي الكحول، فقد توصلت دراسة (حسن، 2018) وهي بعنوان: الانتحار دراسة نظرية، إلى وجود حالات للانتحار كان الدافع خلفها تعاطي الكحول، كما توصلت دراسة (الشاعري، 2018) وهي بعنوان "وجهة نظر الطالب الجامعي حول ظاهرة الانتحار، بأن 23% من أفراد عينة الدراسة يرون أن إدمان المخدرات والمسكرات أحد دوافع الانتحار، أما دراسة (حسن، 2019) فقد توصلت إلى أن من أهم العوامل الدافعة للانتحار هي تعاطي الكحول حيث بلغت نسبتهم 33% في حين إدمان المخدرات بلغت نسبتهم 20%.

سادساً: التحرش الجنسي:

يعد التحرش والاعتداء الجنسي أحد أبرز القضايا الخفية في العالم، وذلك لاعتبارات ثقافية واجتماعية تخشاها الضحية أو المحيط الأسري والاجتماعي، ولعل ذلك ما جعل هناك ندرة في النتائج التي كشفتها الدراسات والبحوث العلمية والتي تتعلق بدفع الفرد للانتحار نظراً لتعرضه لتحرّش واعتداء جنسي، ففي المجتمع الفلسطيني هدفت دراسة (الخواجه، 2016) وهي إلى تشريح محاولي الانتحار تشريحاً نفسياً من أجل الكشف عن المشكلات النفسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية التي أدت لمحاولات الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن التعرض للاعتداء الجنسي كان دافعاً من دوافع الانتحار، في حيان كانت النسبة ضعيفة جداً في دراسة (الشاعري، 2018) وهي بعنوان: وجهة نظر الطالب الجامعي حول ظاهرة الانتحار، وهدف الدراسة إلى التعرف على العوامل الدافعة للانتحار والآثار الناتجة عن ارتكاب سلوك الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن 1% من أفراد عينة الدراسة يرون أن الاعتداء الجنسي دافع من دوافع الانتحار

البعد الثاني: الخصائص الاجتماعية للحالات التي أقدمت على الانتحار

أولاً: الفئة العمرية:

يتبين من خاصية الفئة العمرية أكثر المراحل العمرية لحالات الانتحار ومحاولات الانتحار التي أكدتها البحوث والدراسات العلمية لعمليات الانتحار، فقد تناولت دراسة (عصام، 2003) التعرف على معدلا حالات الشروع في الانتحار عن طريق تعاطي السموم والعقاقير في جمهورية مصر العربية، وتوصلت الدراسة إلى أن 43,9% من محاولات الانتحار كانت أعمارهم أقل من 20 سنة، وفي النرويج تناولت دراسة بيرت وآخرون، (Berit, et al, 2005) الفروق بين المراهقين الذين حاولوا الانتحار والذين لم يحاولوا الانتحار من قبل، وأشارت الدراسة إلى أن المراهقين الذين سبق لهم محاولات الانتحار تراوحت أعمارهم ما بين 13-19 سنة، وفيما يخص عمليات الانتحار في السجون تناولت دراسة (هلال، 2006) الانتحار في سجون دولة الإمارات وأشارت الدراسة إلى أن كثر الفئات العمرية للمنتحرين أو الذين حاولوا الانتحار هي من 21-30 سنة حيث بلغت نسبتهم 40.35%.

وتناولت دراسة (البرزنجي، 2009) حالات الانتحار في ثلاث مدن عراقية وهي (خانقين، جلولاء، السعدية) وتوصلت الدراسة إلى أن 87% من أفراد العينة كانت أعمارهم تتراوح ما بين 20-29 سنة، وفي الأردن تناولت دراسة (الضمور، 2010) والتي هدفت إلى التعرف على دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في تفسير ظاهرة الانتحار، فقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى الفئة العمرية من 18-27 سنة حيث بلغت نسبتهم 40,99%، كما أكدت هذه النتيجة دراسة (الأطيوش، 2011) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة بعض العوامل الاجتماعية بمحاولة الانتحار في مدينة بنغازي، وتفسير هذه العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الفئات العمرية محاولة للانتحار هي من 17-27 سنة حيث بلغت نسبتهم 52,5%، أما دراسة (الزعبي، 2013) فقد تناولت مشكلة الانتحار في الأردن من وجهة نظر إسلامية ونفسية، وركزت هذه الدراسة على حالات الانتحار التي وقعت في مدينة عمّان والزرقاء وإربد من عام 2009-2010، وتوصلت إلى أن 87% من حالات الانتحار كانت أعمارهم ما بين 20-29 سنة، وفي المجتمع الجزائري وتحديداً في مدينة عنابة، هدفت دراسة (خليفي، 2017) إلى لكشف عن خصائص محاولي الانتحار بمدينة عنابة للفترة الممتدة من يناير 2000 إلى أكتوبر 2013 وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الفئات العمرية عرضة للخطر هي من 15-24 سنة.

وكذلك في المجتمع الجزائري أجرت (سهيري، 2013) دراسة استطلاعية عن ظاهرة الانتحار والمحاولة الانتحارية في مدينة الأغواط، وتوصلت إلى أن أكثر الفئات العمرية التي تكثر فيها حالات الانتحار هي من 20-25 سنة حيث بلغت نسبتهم 35,93%، وفيما يخص حالات الانتحار ومحاولات الانتحار في تونس فقد كشفت دراسة (السحباني وآخرون، 2014) أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى الفئة العمرية من 26-35 سنة، وتناولت دراسة (النمر، 1436) الانتحار في المملكة العربية السعودية . الأبعاد والأنماط: دراسة تحليلية"، فقد أشارت الدراسة إلى أن الانتحار قابل للحدوث في كل الفئات العمرية إلا أنه يكثر لدى الفئة العمرية من 31-40 سنة بنسبة بلغت 25,2% يليها محاولات الانتحار حيث بلغت 4.7%، وأشارت دراسة (الرميلي، 2018) وهي بعنوان الانتحار بحرق الذات لدى الشباب التونسي العاطل عن العمل، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى الفئة العمرية من 26-35 سنة.

أما فيما يتعلق بالاتجاهات ووجهات النظر حول ظاهرة الانتحار فقد هدفت دراسة (الشاعري، 2018) إلى التعرف على العوامل الدافعة للانتحار والآثار الناتجة عن ارتكاب سلوك الانتحار من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وتوصلت الدراسة إلى أن 68% من أفراد عينة الدراسة يرون أن الفئة العمرية التي يكثر فيها الانتحار هي من 18-27 سنة، وعوداً على المجتمع الأردني فقد تناولت دراسة (قازان والحياصات، 2018) مشكلة الانتحار في الأردن من عام 2012-2015، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الفئات العمرية انتحارا هي من 18-27 سنة، وفي العراق تناولت دراسة (عباس وآخرون، 2018) حالات الانتحار لعامي 2015 . 2016وأشارت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى الفئة العمرية من 29 سنة فأقل حيث بلغت نسبتهم 67.9%، وعن العلاقة بين الانتحار والإعاقة هدفت دراسة (حسن، 2019) إلى التعرف على

الأسباب المؤدية لانتحار المعاقين، وكشفت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت من الفئة العمرية من 24-17 سنة.

ثانياً: الجنس (النوع):

تنوعت نتائج البحوث والدراسات العلمية التي كشفت عن وجود مفارقات من حيث النوع لحالات الانتحار ومحاولات الانتحار، فقد تناولت دراسة (العقيلي، 2001) الانتحار في المجتمع الأردني "رؤية سسيولوجية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة الانتحار في المجتمع الأردني ومحاولة وصف وتحليل هذه الظاهرة، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع حالات الانتحار لدى الذكور مقارنةً بالإناث، في حين كانت محاولات الانتحار لدى الإناث أكثر من الذكور.

وفي المجتمع الأمريكي هدفت دراسة بيوترايس (Beautrais, 2002) إلى وصف العناصر الديمغرافية الاجتماعية وسمات الصحة النفسية، وظروف الحياة لدى البالغين وسبب لجوؤهم لمحاولة الانتحار في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالت الانتحار كانت لدى الذكور في حين كان محاولات الانتحار تكثر لدى الاناث، وأشارت دراسة (صكح، 2004) وهي بعنوان "ظاهرة الانتحار: دراسة بنائية بالمجتمع الليبي"، وهدفت الدراسة إلى تشخيص ظاهرة الانتحار في المجتمع الليبي من حيث كمها ومعدلاتها واتجاهها والتوزيع الديمغرافي لمعدلات الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع معدلات الانتحار لدى الذكور مقارنةً بالإناث، وعلى ذات السياق في المجتمع الليبي وتحديداً في مدينة بنغازي، فقد تناولت دراسة (شماطة، 2005) دراسة نمط وفيات الانتحار في منطقة بنغازي القانونية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على احصائيات الوفيات وإعداد خطة تساعد في تقديم الخدمات الصحية والاجتماعية والاقتصادية وتحليل كافة العوامل التي تؤثر في الوفيات الغير طبيعية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم حالات الانتحار كانت لدى الذكور حيث بلغت نسبتهم 74,9%.

وفي المجتمع السعودي فقد تناولت دراسة (خير والمديفر، 2005) دوافع الشروع بالانتحار وأنواع الاضطرابات النفسية المشخصة لدى الشارعين بالانتحار، وهدفت الدراسة إلى معرفة دوافع الشروع بالانتحار ونسبة وجود الاضطرابات النفسية وأنواعها لدى حالات الانتحار التي تم تنوميها في مستشفى الملك فهد بالحرس الوطني بالرياض من 1984 إلى 2003 وكانت الاناث الأكثر محاولة للانتحار حيث بلغت نسبتهم 75,3% في حين شكل الذكور 24,7%، وفي النرويج تناولت دراسة بيرت وآخرون، (Berit, et al, 2005) الفروق بين المراهقين الذين حاولوا الانتحار والذين لم يحاولوا الانتحار من قبل، وأشارت الدراسة إلى أن 90% من المراهقين الذين سبق لهم محاولة الانتحار هم من الاناث، وعوداً على المجتمع السعودي فقد تناولت دراسة (الرشود، 2006) ظاهرة الانتحار التشخيص والعلاج، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور هم أكثر حالات الانتحار حيث بلغت نسبتهم 56,3%.

كما أكدت دراسة (ميموني، 2008) والتي هدفت إلى معرفة الأسباب التي يتم من خلالها اللجوء لمحاولات الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر حالات محاولة الانتحار حيث بلغت نسبتهم 75%، وفي المجتمع العراقي تناولت دراسة (البرزنجي، 2009) الانتحار: أسبابه، وسائله، والتي هدفت إلى التعرف على مفهوم الانتحار وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة خانقين والسعدية وجلولاء، وقد تكونت عينة البحث من 20 فرداً كان العدد الأكبر من المنتحرين من الذكور وهم 12 حالة، أما في الجزائر، وتناولت دراسة يانج وكويين (Yung, & Koyin, 2009) الانتحار، وهدفت إلى جمع بيانات من سبع بلدان أوروبية بشكل عشوائي ومن فئات عمرية مختلفة في هذه البلدان، والتعرف على أهم العوامل المؤدية للانتحار وأكثر الفئات العمرية المنتحرة، وتوصلت الدراسة إلى أن حالات الانتحار تكثر لدى الرجال بالمقارنة مع الاناث، فقد أكدت ما توصلت إليه الدراسات السابقة الذكر حيث كشفت دراسة (الأطيوش، 2011) وهي بعنوان بعض العوامل الاجتماعية وعلاقتها بظاهرة الانتحار، وهدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة بعض العوامل الاجتماعية بمحاولة الانتحار وتفسير هذه العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث كانوا المحاولات للانتحار حيث بلغت نسبتهم 65%.

وتناولت دراسة (الزعبي، 2013) مشكلة الانتحار في الأردن من وجهة نظر إسلامية ونفسية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الانتحار من وجهة نظر علم النفس والدين الإسلامي، وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين

من مدينة عمّان والزرقاء وإربد عام 2009-2010، وبلغ عدد حالات الانتحار 20 حالة كانت نسبة الذكور هي الأعلى حيث بلغت 12 حالة، وعوداً على عمليات الانتحار في المجتمع الجزائري، وتحديدا في مدينة عنابة، فقد هدفت دراسة (خليفي، 2017) إلى الكشف عن خصائص محاولي الانتحار بمدينة عنابة للفترة الممتدة من يناير 2000 إلى أكتوبر 2013 وتوصلت الدراسة إلى أن عدد إجمالي محاولات الانتحار في تلك الفترة قد بلغ 917 حالة كانت نسبة الاناث هي الأكثر حيث بلغت 77% من عينة البحث.

وكذلك في مدينة الأغواط في الجزائر فقد تناولت دراسة (سهيري، 2013) وهي دراسة استطلاعية عن ظاهرة الانتحار والمحاولة الانتحارية، وهدفت الدراسة إلى الاطلاع على واقع ظاهرة الانتحار في مدينة الأغواط ومقارنتها بدراسات أخرى، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور أكثر الحالات انتحاراً مقارنةً بالإناث حيث بلغت نسبتهم 54%، وعلى ذات السياق في المجتمع الجزائري وعوداً على واقع عمليات الانتحار في مدينة عنابة، فقد هدفت دراسة (مسيلي، 2013) إلى محاولة الكشف عن الأساليب التي يستخدمها محاولو الانتحار في تعاملهم مع الضغوط النفسية التي تواجههم وأسباب معاودة هذا السلوك، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور أكثر الحالات معاودة لمحاولات الانتحار، وفي المجتمع التونسي فقد تناولت دراسة (السحباني وآخرون، 2014) الانتحار ومحاولات الانتحار في تونس، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار ومحاولات الانتحار كانت لدى الذكور حيث بلغت نسبتهم 74,38%، أما دراسة (النمر، 1436) وهي بعنوان: الانتحار في المملكة العربية السعودية ـ الأبعاد والأنماط: دراسة تحليلية، فقد أكدت ما توصلت إليه الدراسات السابقة الذكر بأن الذكور كانوا أكثر حالات الانتحار بنسبة بلغت 64%.

أما دراسة (الشاعري، 2018) فقد هدفت إلى التعرف على العوامل الدافعة للانتحار والآثار الناتجة عن ارتكاب سلوك الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن 70% من أفراد عينة الدراسة يرون أن نسبة الانتحار تكثر لدى الذكور بالمقارنة مع الاناث يرون بأن السبب في هذه المفارقة الأزمات والضغوط الاقتصادية التي تواجه الرجل أكثر من المرأة، كما هدفت دراسة (حسن، 2019) إلى التعرف على الأسباب المؤدية لانتحار المعاقين والكشف عن العلاقة بين الإعاقة والانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن حالات المنتحرين من الذكور أعلى من الإناث حيث بلغت نسبة الذكور 77%، وعوداً على المجتمع الأردني وتأكيداً على أن حالات الانتحار تكثر لدى الذكور فقد تناولت دراسة (قازان والحياصات، 2018) مشكلة الانتحار في الأردن من عام 2012-2015 وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مشكلة الانتحار في الأردن خلال الأعوام الأربعة 2012-2015 والخصائص الديموغرافية لحالات الانتحار ودراسة الدوافع الكامنة وراء هذه الظاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور هم أكثر الحالات انتحاراً مقارنةً مع الإناث.

ثالثاً: المستوى التعليمي

يعتبر المستوى والمؤهل التعليمي أحد أبرز الخصائص التي بينتها الدراسات والبحوث العلمية عن طبيعة مرتكبي أي سلوك بصرف النظر عن نوعه وأشكاله، وهنا تستعرض الدراسة أبرز ما كشفته عينة الدراسة من الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت علميات الانتحار، فقد تناولت دراسة (هلال، 2006) الانتحار في السجون، وهدفت الدراسة إلى التعرف على حجم مشكلة الانتحار أو محاولة ارتكابه في سجون دولة الإمارات العربية المتحدة، وأوضحت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار أو الذين حاولوا الانتحار لا يتعدى مستواهم التعليمي المرحلة الإعدادية حيث بلغت نسبتهم 50,88%، وفي الجزائر تناولت دراسة (الأطيوش، 2011) بعض العوامل الاجتماعية وعلاقتها بظاهرة الانتحار، وهدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة بعض العوامل الاجتماعية بمحاولة الانتحار وتفسير هذه العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الحالات محاولة للانتحار كان مؤهلهم التعليمي لا يتعدى التعليم الأساسي (الاعدادي) حيث بلغت نسبتهم 75,5%.

وفي ذات السياق هدفت دراسة (خليفي، 2017) إلى الكشف عن خصائص محاولي الانتحار بمدينة عنابة للفترة الممتدة من يناير 2000 إلى أكتوبر 2013 وتوصلت الدراسة إلى أن عدد إجمالي محاولات الانتحار في تلك الفترة قد بلغ 917 وقد تبيّن أن 10,25% يحملون المؤهل الجامعي، وفي تونس تناولت دراسة (الرميلي، 2018) الانتحار بحرق الذات لدى

الشباب التونسي العاطل عن العمل، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى من يحملون المستوى التعليمي الأولي، وعن طبيعة التحصيل العلمي تناولت دراسة (الشاعري، 2018) وجهة نظر الطالب الجامعي حول ظاهرة الانتحار، وهدف الدراسة إلى التعرف على العوامل الدافعة للانتحار والآثار الناتجة عن ارتكاب سلوك الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن 5% من أفراد عينة الدراسة يرون أن الفشل الدراسي أحد العوامل التي تؤدي إلى ارتكاب الانتحار، أما فيما يتعلق بعمليات الانتحار لدى المعاقين فقد هدفت دراسة (حسن، 2019) إلى التعرف على الأسباب المؤدية لانتحار المعاقين والكشف عن العلاقة بين الإعاقة والانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى من يحملون المؤهل الابتدائي والمتوسط حيث بلغت نسبتهم 60%.

رابعاً: الحالة الاجتماعية

إن الهدف من تحديد الحالة الاجتماعية هو التعرف على الوضع الاجتماعي للمنتحرين أو محاولي الانتحار من حيث ارتفاع هذا السلوك بين أي من الأوضاع الاجتماعية، ففي ليبيا وتحديداً في مدينة بنغازي تناولت دراسة (شماطة، 2005) نمط وفيات الانتحار في منطقة بنغازي القانونية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على احصائيات الوفيات وإعداد خطة تساعد في تقديم الخدمات الصحية والاجتماعية والاقتصادية وتحليل كافة العوامل التي تؤثر في الوفيات الغير طبيعية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى العزاب، في حين خالفت هذه النتيجة دراسة (هلال، 2006) والتي تناولت الانتحار في السجون، وهدفت الدراسة إلى التعرف على حجم مشكلة الانتحار أو محاولة ارتكابه في سجون دولة الإمارات العربية المتحدة، وأوضحت الدراسة إلى أن أكثر حالات المنتحرين أو الذين حاولوا الانتحار هم من المتزوجين حيث بلغت نسبتهم 45,61%.

في حين أكدت دراسة (ميموني، 2008) ما توصلت إليه دراسة شماطه، فقد الدراسة إلى معرفة الأسباب التي يتم من خلالها اللجوء لمحاولات الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر محاولات الانتحار كانت لدى العزّاب حيث بلغت نسبتهم 65%، وأكدت دراسة (البرزنجي، 2009) والتي هدفت إلى التعرف على مفهوم الانتحار وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة خانقين والسعدية وجلولاء، وبينت الدراسة أن 62,5% من أفراد عينة المنتحرين هم من العازبين، بينما كانت نسبة المتزوجون 37%، وفي الأردن هدفت دراسة (الضمور، 2010) إلى التعرف على دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في تفسير ظاهرة الانتحار في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى العزاب حيث بلغت نسبتهم 57,91%.

وفي الجزائر تناولت دراسة (الأطيوش، 2011) بعض العوامل الاجتماعية وعلاقتها بظاهرة الانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن العزاب كانوا أكثر الحالات محاولةً للانتحار حيث بلغت نسبتهم 60%، وفي دراسة (الزعبي، 2013) وهي بعنوان "مشكلة الانتحار في الأردن من وجهة نظر إسلامية ونفسية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الانتحار من وجهة نظر علم النفس والدين الإسلامي، وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة عمّان والزرقاء وإربد عام 2009-2010، وبلغ عدد حالات الانتحار 20 حالة، وقد كشفت الدراسة أن العازبين هم النسبة الأعلى من بين حالات الانتحار حيث بلغت 62% يليها المتزوجون 37,5%، وعلى ذات السياق في المجتمع الجزائري فقد هدفت دراسة (خليفي، 2017) إلى الكشف عن خصائص محاولي الانتحار بمدينة عنابة للفترة الممتدة من يناير 2000 إلى أكتوبر 2013 وتوصلت الدراسة إلى أن عدد إجمالي محاولات الانتحار في تلك الفترة قد بلغ 917 حالة كانت النسبة الأكبر هي للعازبين حيث بلغت نسبتهم 76% من إجمالي عينة البحث.

وفي تونس تناولت دراسة (الرميلي، 2018) الانتحار بحرق الذات لدى الشباب التونسي العاطل عن العمل، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى العزّاب، أما في دراسة (حسن، 2019) والتي هدفت إلى التعرف على الأسباب المؤدية لانتحار المعاقين والكشف عن العلاقة بين الإعاقة والانتحار، فقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى العزّاب حيث بلغت نسبتهم 57%.

خامساً: الحالة الوظيفية

تتضمن خاصية الحالة الوظيفية معرفة ما إذا كان المنتحرين أو محاولي الانتحار الذين طبقت عليهم الدراسات والبحوث العلمية –محل الدراسة– يعملون أو عاطلون عن العمل وكذلك نوع الأعمال التي يزاولونها وطبيعتها، ففي المجتمع الأمريكي تناولت دراسة تورفي وآخرون (Turvey, et al, 2002) معرفة بعض المتغيرات المنبئة بزيادة الميل للانتحار لدى عينة عددها 1617 من الذين تجاوزت أعمارهم 18 سنة في ولاية أيوا الأمريكية وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطاً دالاً موجباً بين تصور الانتحار وبين فقدان الثروة أو انهيار قيمة الأسهم لأصحاب الشركات، وفي بريطانيا تناولت دراسة ستاك (Stsck, 2002) فحص العلاقة بين المهنة والانتحار لدى 32 مجموعة وظيفية مختلفة في إنجلترا، وتوصلت الدراسة إلى أن معدلات الانتحار تزداد عند مجالات معينة من المهن والوظائف وهي أطباء الأسنان . الفنانين . النجارين . ومشغلو الآلات في حين كشفت الدراسة انخفاض النسبة لدى مجالات وظيفية أخرى مثل موظفي الحسابات ومدرسو الصفوف الأولية والطهاة.

وفي المجتمع السعودي تناولت دراسة (خير والمديفر، 2005) دوافع الشروع بالانتحار وأنواع الاضطرابات النفسية المشخصة لدى الشارعين بالانتحار، وهدفت الدراسة إلى معرفة دوافع الشروع بالانتحار ونسبة وجود الاضطرابات النفسية وأنواعها لدى حالات الانتحار التي تم تنوميها في مستشفى الملك فهد بالحرس الوطني بالرياض التي نوّمت من 1984 إلى 2003، وتوصلت الدراسة إلى إن 6,3% كان الدافع هو وجود مشاكل في العمل، وفي المجتمع الليبي تناولت دراسة (شماطة، 2005) نمط وفيات الانتحار في منطقة بنغازي القانونية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على احصائيات الوفيات وإعداد خطة تساعد في تقديم الخدمات الصحية والاجتماعية والاقتصادية وتحليل كافة العوامل التي تؤثر في الوفيات الغير طبيعية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم حالات الانتحار كانت لدى الموظفين حيث بلغت نسبتهم 34,4%، وفيما يتعلق بعمليات الانتحار في السجون فقد هدفت دراسة (هلال، 2006) إلى التعرف على حجم مشكلة الانتحار أو محاولة ارتكابه في سجون دولة الإمارات العربية المتحدة، وأوضحت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار أو الذين حاولوا الانتحار هم من الموظفين حيث بلغت نسبتهم 33,33%، أما في الأردن فقد تناولت دراسة (الصرايرة، 2006) الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لضحايا الانتحار في المجتمع الأردني للفترة 1995–2004، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى غير العاملين مقارنةً بالعاملين.

وفيما يتعلق بعمليات الانتحار في المجتمع العراقي فقد هدفت دراسة (البرزنجي، 2009) إلى التعرف على مفهوم الانتحار وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة خانقين والسعدية وجلولاء، وقد تبين أن 25% من أفراد العينة هم من الموظفين، بينما كان 75% من الاناث هم ربّات منزل، وعوداً على عمليات الانتحار في المجتمع الأردني، وتناولت دراسة يانج وكويين (Yung & Koyin, 2009) الانتحار، وهدفت إلى جمع بيانات من سبع بلدان أوروبية بشكل عشوائي ومن فئات عمرية مختلفة في هذه البلدان، والتعرف على أهم العوامل المؤدية للانتحار وأكثر الفئات العمرية المنتحرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود حالات من الانتحار كانت تعاني من البطالة، فقد هدفت دراسة (الضمور، 2010) إلى التعرف على دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في تفسير ظاهرة الانتحار في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لغير العاملين حيث بلغت نسبتهم 50,16%.

وعلى ذات السياق فقد تناولت دراسة (الزعبي، 2013) مشكلة الانتحار في الأردن من وجهة نظر إسلامية ونفسية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الانتحار من وجهة نظر علم النفس والدين الإسلامي، وكان حدود البحث بالأفراد الذكور والاناث المنتحرين من مدينة عمّان والزرقاء وإربد من عام 2009–2010، وبلغ عدد حالات الانتحار 20 حالة كانت نسبة ربّات المنزل هي الأعلى حيث بلغت 75%بينما كان الموظفين 25% من إجمالي عينة البحث، وفي الجزائر هدفت دراسة (خليفي، 2017) إلى الكشف عن خصائص محاولي الانتحار بمدينة عنابة للفترة الممتدة من يناير 2000 إلى أكتوبر 2013، وتوصلت الدراسة إلى أن عدد إجمالي محاولات الانتحار في تلك الفترة قد بلغ 917 حالة وقد تبين أن 64% من عينة البحث هم عاطلين عن العمل.

وفي ذات السياق هدفت دراسة (سهيري، 2013) إلى الاطلاع على واقع ظاهرة الانتحار في مدينة الأغواط

ومقارنتها بدراسات أخرى، وتوصلت الدراسة إلى أن العاطلين عن العمل هم أكثر الحالات انتحاراً حيث بلغت عن الإناث 48,8% وعند الذكور 43,5%، وعوداً على المجتمع السعودي فقد تناولت دراسة (النمر، 1436) الانتحار في المملكة العربية السعودية، الأبعاد والأنماط: دراسة تحليلية، وتوصلت الدراسة إلى أن الانتحار يكثر لدى فئة العمّال حيث بلغت نسبتهم 35% ثم الإناث العاملات في مهن خادمات بنسبة تصل إلى 18% يليهم الطلاب السعوديون بنسبة بلغت 12%، أما في تونس فقد تناولت دراسة (الرميلي، 2018) الانتحار بحرق الذات لدى الشباب التونسي العاطل عن العمل، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى العاطلين عن العمل، وهدفت دراسة (حسن، 2019) إلى التعرف على الأسباب المؤدية لانتحار المعاقين والكشف عن العلاقة بين الإعاقة والانتحار، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى العاطلين عن العمل حيث بلغت نسبتهم 43%.

سادساً: الجنسية

بعض البحوث والدراسات العلمية التي تم تطبيقها على عينة من مجتمعاتهم، قد أظهرت بعض نتائجها وجود خاصية تتعلق بنوع الجنسية التي يحملها الفرد المنحر أو الذي حاول الانتحار سواء كان من حاملي جنسية البلد أو من جنسيات أخرى، ففي المجتمع السعودي تناولت دراسة (خير والمديفر، 2005) دوافع الشروع بالانتحار وأنواع الاضطرابات النفسية المشخصة لدى الشارعين بالانتحار، وهدفن الدراسة إلى معرفة دوافع الشروع بالانتحار ونسبة وجود الاضطرابات النفسية وأنواعها لدى حالات الانتحار التي تم تنوميها في مستشفى الملك فهد بالحرس الوطني بالرياض من 1984 إلى 2003 كانت نسبة السعوديين 88% في حين غير السعوديين بلغت 12%، أما في المجتمع الليبي فقد تناولت دراسة (شماطة، 2005) دراسة نمط وفيات الانتحار في منطقة بنغازي القانونية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على احصائيات الوفيات وإعداد خطة تساعد في تقديم الخدمات الصحية والاجتماعية والاقتصادية وتحليل كافة العوامل التي تؤثر في الوفيات الغير طبيعية، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم حالات الانتحار كانت من الجنسية الليبية.

وعوداً على المجتمع السعودي فقد تناولت دراسة (الرشود، 2006) ظاهرة الانتحار التشخيص والعلاج، وتوصلت الدراسة إلى أن الأجانب كانوا أكثر حالات الانتحار مقارنة بالسعوديين حيث بلغت نسبتهم 61.7% أما فيما يتعلق بمحاولات الانتحار فكانت لدى السعوديين بالمقارنة مع الأجانب حيث بلغت نسبتهم 52,9%، وفي الأردن هدفت دراسة (الضمور، 2010) إلى التعرف على دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في تفسير ظاهرة الانتحار في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار كانت لدى الجنسية العراقية والجنسية السريلانكية ويعزو الباحث إلى الظروف السياسية والاقتصادية التي يمر بها العراق مما تسبب في تهجير واغتراب مواطنية والذي جعلهم يعانون من سوء في الأحوال الاجتماعية والاقتصادية، بينما السريلانكية فيعزوها الباحث إلى سوء المعاملة من مخدوميهم ولسوء أحوالهم الاجتماعية والنفسية لبعدهم عن الأهل والوطن، وكذلك في المجتمع السعودي تناولت دراسة (النمر، 1436) الانتحار في المملكة العربية السعودية . الأبعاد والأنماط: دراسة تحليلية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر حالات الانتحار أو محاولات الانتحار للجنسية السعودية حيث بلغت نسبتهم 43% يليها الجنسيات الآسيوية حيث بلغت نسبتهم 27,4 %.

البعد الثالث: الأدوات المستخدمة في عمليات الانتحار

إن الأدوات التي استخدمها الأفراد المنتحرين أو ممن حاولوا الانتحار تكشف لنا بدورها عن أبرز الأدوات الشائعة والمستخدمة لارتكاب هذا السلوك، بل يوجد من الدراسات والبحوث العلمية التي بيّنت المفارقة بين الأدوات المستخدمة لدى الأفراد المنتحرين من الأفراد الذين حاولوا الانتحار، فقد كشفت دراسة (العقيلي، 2001) بأن المنتحرين يستخدمون أدوات فعّالة تؤدي إلى الموت مباشرة وذلك على العكس من محاولين الانتحار الذين يستخدمون أدوات أقل فاعلية، أما دراسة بيوترايس (Beautrais, 2002) فقد توصلت إلى أن 16,1% كانت الأدوات المستخدمة في الانتحار هي التسمم الدوائي، في حين توصلت دراسة (عصام، 2003) إلى أن أكثر الأدوات المستخدمة للانتحار كانت استخدام سم الفئران والمبيدات الحشرية حيث بلغت 54,1% كما أظهرت الدراسة بأن الإناث

يفضلن تناول العقاقير والسموم عند محاولتهن الانتحار أكثر من الذكور وأنهن يملن للطرق الغير عنيفة والتي لا تسبب في تشويه أجسامهن وتؤدي إلى الوفاة بهدوء.

أما دراسة (الصرايرة، 2006) فقد توصلت إلى أن أكثر الأدوات المستخدمة للانتحار هي السلاح الناري دون أن تبيّن الدراسة أي الأسلحة النارية التي استخدمت في عملية الانتحار، وتوصلت دراسة (هلال، 2006) بأن نسبة ملحوظة من النزلاء المنتحرين أو الذين حاولوا الانتحار قد كانت الوسيلة التي استخدموها هي تعاطي الأدوية واستعمال آلة حادة وقد تعكس هذه النتيجة قدرة السجناء على الحصول على الأدوية داخل السجن وتوفر الآلة الحادة، في حين كشفت دراسة (خضر، 2008) عن الأدوات المستخدمة لدى المنتحرات أو ممن حاولن الانتحار حيث توصلت إلى أبرز تلك الأدوات لديهن هي تعاطي السموم، وكشفت دراسة (البرزنجي، 2009) بأن أكثر الأدوات المستخدمة للانتحار هي الحرق بالنار حيث بلغت نسبتهم 50% يليها استخدام السموم والمبيدات بنسبة بلغت 37,5%، في حين كشفت دراسة (تفاحة، 2010) إلى أن الحالات المحاولة للانتحار تنوعت الأدوات المستخدمة للانتحار لديهم إما من خلال تعاطي الجرعات الزائدة من المواد المخدرة أو إشعال النار بأنفسهم أو تناول المواد السامة.

أما دراسة (سالم، 2010) فقد توصلت إلى أن أبرز الأدوات المستخدمة في الانتحار هي استخدام وتعاطي مواد سامة حيث بلغت 18% يليها الحرق حيث بلغت 14.5% يليها استخدام السلاح الناري 5,5%، كما بيّنت الدراسة بأن الحالات الريفية تكثر لديها استخدام السموم والمبيدات الحشرية والكيروسين، وتؤكد دراسة (الضمور، 2010) ما توصلت إليه الدراسات السابقة الذكر حيث توصلت إلى أن أكثر الأدوات المستخدمة في الانتحار هي تعاطي المواد السامة حيث بلغت نسبتها 55,31% يليها استخدام السلاح الناري حيث بلغت نسبته 11,34%، كما توصلت دراسة (الزعبي، 2013) بأن أكثر الأدوات المستخدمة للانتحار هي الحرق بالنار حيث بلغت نسبتهم 50% وبيّنت الدراسة إلى أن الذكور يستخدمون أدوات أكثر عنفاً وخطراً بالمقارنة مع ما يستخدمه الاناث من وسائل وأدوات أقل عنفاً وخطراً.

في حيت كشفت بعض الدراسات عن المفارقة من حيث حالات الانتحار ومحاولات الانتحار وكذلك من حيث نوعية الأدوات التي تضع الفرق بينها بناءً على النوع أو الجنس، ففي دراسة (سهيري، 2013) توصلت إلى أن أكثر الأدوات المستخدمة عن الاناث المنتحرات هي استعمال الأدوية بنسبة بلغت 63% بينما محاولات الانتحار هي 60% كما بينت الدراسة بأن الإناث اللاتي قمن بسلوك انتحار لا تختزن الأدوات العنيفة وتميل لاختيار الأدوات الخفيفة مثل الأدوية وفعلها هذا يعتبر كصرخة نداء موجهه للآخر، كما بينت الدراسة بأن الذكور يستعملون الأدوية لمحاولات الانتحار بنسبة بلغت 47% ويلجئون إلى استعمال المواد الحامضة للانتحار بنسب متماثلة بلغت 33,33%، أما دراسة (السحباني وآخرون، 2014) فقد أكدت ما توصلت إليه بعض الدراسات باعتبار الحرق بالنار كان أكثر الأدوات المستخدمة في الانتحار.

كما كشفت دراسة (قازان والحياصات، 2018) بأن أكثر الأدوات المستخدمة للانتحار هي استخدام السلاح الناري وآلة حادة، أما دراسة (خليفي، 2017) فقد توصلت إلى أن أكثر الأدوات المستخدمة للانتحار هي استخدام التسمم الدوائي حيث بلغت نسبتهم 78%، كم كشفت دراسة (الرميلي، 2018) وهي بعنوان "الانتحار بحرق الذات لدى الشباب التونسي العاطل عن العمل"، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأدوات المستخدمة في الانتحار هي حرق الذات بالنار، وتؤكد دراسة (عباس وآخرون، 2018) بأن أكثر الأدوات المستخدمة للانتحار هي استخدام الأسلحة النارية حيث بلغت 31,4% دون أن تكشف لنا الدراسة لنا طبيعة ونوع السلاح الناري يليها الحرق بنسبة بلغت 19,2%، أما دراسة (حسين، 2019) فقد أكدت ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة الذكر باعتبار أن أكثر الأدوات المستخدمة للانتحار كانت تعاطي السموم.

البعد الرابع: الطرق الشائعة في عمليات الانتحار

كيفية الانتحار أو محاولة الانتحار هي الفعل أو الطريقة التي أرادها أو اختارها المنتحر أو ممن حاول الانتحار لينهي بها حياته، فتنوعت هذه الكيفية والطريقة من خلال ما توصلت إليه الدراسات والبحوث التي ستستعرضها الدراسة في هذا المحور، ففي دراسة بيوترايس (Beautrais, 2002) والتي تمثلت

في عينة مقدراها 53 فرد، كشفت بأن 29% من أفراد العينة كانت طريقتهم في الانتحار من خلال التسمم بعوادم السيارات، و22,6% عن طريق الشنق يليها 9,7% كان عن طريق القتل بالسلاح الناري، في حين توصلت دراسة (شماطة، 2005) بأن أكثر الطرق التي قام بها المنتحرين هي الشنق حيث بلغت نسبتهم 69,7% وكانت لدى الذكور أكثر من الاناث حيث بلغت نسبتهم 74,9%، كما كشفت دراسة (الصرايرة، 2006) بأن أكثر الطرق التي أراد بها المنتحرين إنها حياتهم من خلالها هي القتل بسلاح ناري.

بينما أكدت دراسة (هلال، 2006) ما توصلت إليه دراسة شماطه في أن الشنق كان أكثر الطرق التي لجأ إليها المنتحرين في إزهاق أرواحهم، في حين توصلت دراسة (البرزنجي، 2009) بأن الموت حرقاً من ضمن الطرق التي قام المنتحرين حيث بلغت 12,5%. أما دراسة (تفاحة، 2010) فقد بيّنت بأن إشعال النار بالنفس كانت من الطرق التي لجأ إليها المنتحرين ومحاولي الانتحار، في حين كشفت دراسة (سالم، 2010) عن فعل وطريقة تختلف عن الطرق والكيفية التي توصلت إليها الدراسات السابقة الذكر، فقد توصلت الدراسة إلى 35,7% كان النمط الأكثر هو السقوط من علو، يليها الموت حرقاً بالنار حيث بلغت 14,5% يليها الشنق حيث بلغت 13% يليها القتل بالسلاح الناري حيث بلغت 5,5%، أما دراسة (الضمور، 2010) فقد أكدت على أن الشنق من الطرق الشائعة في عمليات الانتحار حيث بلغت نسبتهم 31,1%، وكذلك قتل النفس من خلال استخدام السلاح الناري حيث بلغت نسبتهم 11,34%.

في حين أكدت دراسة (الزعبي، 2013) ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة الذكر باعتبار أن الموت حرقاً هي أكثر الطرق الشائعة في عمليات الانتحار حيث بلغت نسبتهم 50% ، وأكدت دراسة (سهيري، 2013) بأن أكثر الطرق التي قام بها المنتحرين هي الشنق حيث بلغت 33,33%، وبيّنت الدراسة بأن هذه الطريقة كانت فقط لدى الذكور، كما توصلت دراسة (السحباني وآخرون، 2014) وهي بعنوان "الانتحار ومحاولات الانتحار في تونس"، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الطرق أو كيفية الانتحار هي الموت حرقاً، كما أكدت أيضاً دراسة (قازان والحياصات، 2018) بأن أكثر الطرق الشائعة لدى عينة البحث التي أجريت عليها الدراسة هي الشنق، وتوصلت دراسة (الرميلي، 2018) وهي بعنوان "الانتحار بحرق الذات لدى الشباب التونسي العاطل عن العمل"، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الطرق التي لجأ عليها مرتكبي الانتحار هي المستخدمة في الانتحار هي حرق النفس بالنار، وبيّنت الدراسة بأن معظم هذه الحالات كانت في أماكن عامة.

وكشفت دراسة (عباس وآخرون، 2018) بأن أكثر الطرق الشائعة لحالات الانتحار هي الشنق حيث بلغت 41% تليها القتل بالسلاح الناري حيث بلغت 31,4% ومن ثم الموت حرقاً بنسبة بلغت 19,2%، في حين أكدت دراسة (حسين، 2019) ما توصلت إليه دراسة البرزنجي حيث توصلت إلى أن من الطرق التي لجأت إليها حالات الانتحار هي رمي النفس من أماكن مرتفعة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناولت الدراسة مجموعة من التساؤلات سعت إلى الإجابة عليها من خلال النتاج العلمي والتراكم المعرفي لبعض الدراسات والبحوث العلمية التي ألقت الضوء على مشكلة الانتحار.

ففيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الأول: ما العوامل التي أدت إلى وقوع حالات الانتحار؟

فقد توصلت الدراسة إلى:

- أن ضعف الوازع الديني من العوامل الدافعة لارتكاب الانتحار، فقد كشفت النتائج عن وجود حالات من الانتحار كان الدافع خلفها هو ضعف مستوى التدين والخوف من الله، وهذا يعكس أهمية الجانب الروحي في تشكيل الفكر العقدي لدى الفرد وبناء حاجز من الضمير والرقيب على سلوكياته.
- ضعف المستوى الاقتصادي وطبيعة الدخل المنخفض كانت من العوامل الدافعة لعلميات الانتحار، فالضائقة المالية المستمرة والحاجة إلى المال قد تؤدي إلى شعور الفرد باليأس، والإحباط والاحساس بعجزه في قدرته على أداء أدواره في الحياة والتي تقوم في معظمها على العصب المادي

والاقتصادي الذي يوفر المسكن والمأكل والمشرب وكذلك متطلبات الحياة الأخرى من تعليم وتأمين صحي وغيره.

- أن العامل الأسري كان من أبرز وأكثر العوامل الدافعة للانتحار، فوجود المشكلات داخل البيئة الأسرية ينعكس على الإحساس بالأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي، فالعنف الأسري والمناخ المنغلق والمعاملة القاسية بين الزوجين أو بين الأبناء ووالديهم يعتبر محفزاً لارتكاب أي سلوك يرى الفرد أنه طوق نجاة ومخلّص له من هذه البيئة الطاردة.
- أن العامل النفسي كان أحد العوامل الدافعة لعمليات الانتحار، حيث توصلت الدراسة إلى التنوع في الإصابة أو التعرض لمشكلات نفسية، تمثل معظمها في الإصابة بالاكتئاب والتقدير السلبي للذات والشعور باليأس، ولو نظرنا لهذه النتيجة لوجدنا أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة الظروف الاقتصادية والأزمات المالية ونوعية البيئة الأسرية الضاغطة على الفرد، كما يمكن النظر إلى أن المرض النفسي هو حقيقة اجتماعية يجب التعامل معها وفق السياسات العلاجية الخاصة بمثل تلك الحالات، فقد تكون البيئة الأسرية لا تمتلك من الخبرة ما يكفي للتعامل مع الحالات المرضية لدى بعض أفرادها.
- وجود حالات انتحار كان تعاطي الكحول وإدمان المخدرات دافعاً لها لارتكاب هذا السلوك، وهذا ما يعكس ارتباط القضايا الاجتماعية والمشكلات السلوكية ببعضها، فالمخدرات وتعاطي الكحول تجعل متعاطيها خارج السرب الاجتماعي وبعيداً عن المناخ الأسري وكذلك موجهاً لكل سلوك اجرامي أو انحرافي أو ما كان فيه إيذاء للنفس وازهاق للروح كالانتحار.
- وجود بعض حالات الانتحار التي كان الدافع لها هو تعرّض الضحية لاعتداء أو تحرّش جنسي، وقد يكون هناك محاولات للانتحار يقف ورائها هذا الدافع، ولكن بطبيعة الحال قضايا التحرش والاعتداء الجنسي لا زالت في عالمنا العربي من القضايا الخفية التي قد لا يفصح ضحاياها عما يتعرضون له وقد يكون من أسباب ذلك الخوف من التعرض لعقوبة أو اتهامهم بالكذب، بالإضافة إلى خشية الضحية من الوصم الاجتماعي بإفصاحها عن تعرضها لاعتداء أو تحرش جنسي والخوف من ملازمة هذا الوصم لها والتأثير عليها وعلى مستقبلها لاحقاً.

أما فيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الثاني: ما الخصائص الاجتماعية للحالات التي أقدمت على الانتحار؟

فقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج جاءت على النحو الآتي:

- أنه بالرغم من أن بعض الدراسات بيّنت أن حدوث الانتحار قابل لأن يكون في كل المراحل العمرية، كما أن بعض الدراسات كشفت عن ارتفاع سقف العمر لمرتكبي الانتحار، إلا أنه بالنظر إلى معظم النتائج التي كشفتها وأكدتها معظم الدراسات، يمكن التحديد بأن حالات الانتحار تكثر في الفئة العمرية من 17-30 سنة، وتمثل هذه الفئة العمرية مرحلة الشباب والنضوج والذي يكون الفرد فيها في غالب الأمر أكثر عرضة للضغوط الحياتية وظروف الحصول على العمل أو تحمل أعباء الأسرة والعمل على تلبية احتياجاتها.
- ارتفاع حالات الانتحار لدى الذكور مقارنة بالإناث، في حين كانت محاولات الانتحار للإناث أكثر من الذكور، ويترتب على ذلك جملة من التفسيرات الاجتماعية حيث فقد يتعلق ذلك بطبيعة الوضع الاجتماعي والاقتصادي لدى الرجل، وأعباء الحياة التي ترمي برحالها على الرجل كونه المعيل للأسرة، وكذلك الظروف التي يسعى لإيجادها والتي توفر له ولعائلته تلبية الاحتياجات التي تؤمن لهم استمرارية الحياة في مواجهة ظروفها وتغيراتها. ولو قارنا بين طبيعة الذكر والأنثى نجد أن الرجل قد يكون أكثر صلابة وجرأة على الإقدام على مثل هذا السلوك فقد تكثر لدى النساء الأفكار الانتحارية إلى أن طبيعتها العاطفية قد تحول دون قدرتها على التنفيذ مما يجعل بعض محاولات النساء بالانتحار غير جادة وهدفها الرئيس كما أظهرته نتائج الدراسات هو محاولة للفت الانتباه أو الهروب من العقوبة، أو صوت موجه لمن يمارس العنف ضدها، بخلاف الرجل الذي قد يكون أكثر جدية في التنفيذ.
- تكثر حالات الانتحار لدى العزّاب مقارنة بالمتزوجين، وهذا ما يعزز النتيجة الأولى في كون الذكور أكثر حالات الانتحار بالمقارنة مع الإناث، فقد تكون مواجهة الظروف الحياتية

أصعب للعازب مقارنةً بالمتزوجين، خاصةً وأن النسبة الأكبر كانت لدى العاطلين عن العمل، ففقدان العمل أو عدم الحصول عليه يعرّض الشاب إلى حزمة من الضغوط التي تنعكس على حالته النفسية والاجتماعية والاقتصادية، فكيف لعاطل عن العمل أن يوفر له المسكن والزوجة والاستقرار والأمن الاجتماعي الذي يرغبه ويتمناه، ولعل ما يزيد من جملة هذه الضغوط هو التغيرات والتقلبات التي تمر بها معظم المجتمعات العربية والتي أشكلت على بعض الشباب في كيفية الحصول على العمل أو الوظيفية التي تعينه على مواجهة الحياة وتقلباتها، ومن جانب آخر قد تقودنا نتيجة ارتفاع حالات انتحار العزاب مقارنة مع المتزوجين إلى تفسير آخر، وهو أن المتزوج قد يمنعه من ارتكاب مثل هذا الفعل تفكيره بأسرته أو أبنائه من بعده في حين أن بعض حالات العزاب قد لا يشكل الهم الأسري لديه رادع لارتكاب هذا السلوك.

- ارتفاع حالات الانتحار لدى الذين يحملون المؤهل التعليمي الإعدادي، ويتبين من ذلك حزمة الضغوط التي تواجه أصحاب المؤهلات التعليمية المتدنية، ابتداء من القدرة على توفير الحياة الكريمة فقد يصعب عليه مثلا الحصول على وظيفة مناسبة تلبي له الاحتياجات الأساسية حيث أن معظم الأعمال والوظائف تتطلب مستويات تعليمية أعلى، وخاصةً عند النظر لهذه النتيجة وربطها بالفئة العمرية نجد انخفاضاً في المستوى التعليمي بالمقارنة مع العمر وهذا يعكس قوة المنافسة لدى الشباب في الانخراط في سوق العمل والمنافسة على الحصول على المهن والأعمال التي تلبي رغباتهم واحتياجاتهم، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من زاوية أخرى فإذا نظرنا إلى علاقة التعليم أو المستوى التعليمي بوعي الفرد، قد نجد أنه كل ما ارتفع المؤهل أو المستوى التعليمي للفرد يكون أكثر وعياً وادراكاً من حيث القدرة على تحليل المواقف وإيجاد الحلول للمشكلات والتمييز بين السلوكيات غير المقبولة أو حتى اتخاذ القرار في ارتكاب سلوك قد يؤذي به نفسه.
- وجود مفارقة بين أبناء المجتمع وبين من يقيم في نفس المجتمع ممن يحملون جنسيات أخرى، وقد توصلت الدراسة إلى أن نوعية الجنسية مرتبطة بنوعية وطبيعة الحياة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي للفرد.

أما فيما بتعلق بالإجابة على التساؤل الثالث: ما الأدوات المستخدمة في عمليات الانتحار؟

فقد توصلت الدراسة إلى:

- أن هناك مجموعة من الأدوات المستخدمة في عمليات الانتحار منها (السلاح الناري، الحرق، استخدام السموم والعقاقير، آلة حادة).
- وجود اختلافات بين الأدوات المستخدمة في عمليات الانتحار بين الذكور والاناث، حيث كان الذكور يميلون إلى الأدوات الأكثر عنفاً والتي تؤدي إلى الموت مباشرة، في حين كان الإناث يميلون إلى الأدوات الأقل عنفاً كاستخدام العقاقير وغيرها، مما يعزز كثرة حالات الانتحار لدى الذكور بالمقارنة بالإناث، كما أكدت نتائج الدراسات كما سبق الذكر عن وجود محاولات للانتحار للإناث هي في واقعها لم تكن محاولات فعلية بقصد الانتحار وإنما كانت محاولة للفت الانتباه أو الهروب من العقوبة، أو صوت موجه لمن يمارس العنف ضدها.

أما فيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الرابع: ما الطرق الشائعة لعمليات الانتحار؟

فقد توصلت الدراسة إلى:

- أن الطرق الشائعة في عمليات الانتحار هي على الترتيب: (الشنق، القتل باستخدام السلاح الناري، رمي النفس من علو، الموت حرقاً بالنار).

التوصيات:

- التأكيد على دور الأسرة باعتبارها مؤسسة اجتماعية والبيئة الحاضنة الأولى للنشء، وزيادة وعي الآباء والأمهات بأهمية توفير بيئة أسرية آمنة قائمة على الود والمحبة والعطف والتي تخلق الشعور بالأمان والاستقرار النفسي لدى جميع أفراد الأسرة.
- تفعيل دور مؤسسات المجتمع في أداء دورها المنوط بها تجاه عمليات الانتحار من خلال تخطيط وإعداد وتنفيذ برامج

الارشاد والتوعية والعلاج من أجل مواجهة محاولات الانتحار والقضاء عليها.

- الاستفادة من برامج التوعية الأسرية المقامة في مراكز الإرشاد الأسري، التي تعزز لغة الحوار بين أفراد الأسرة والتوعية بالأساليب التربوية الصحيحة، والتوعية بأهمية المخاطر لبعض الظواهر والقضايا والمشكلات الاجتماعية والسلوكية.
- التأكيد على أهمية دور وسائل الإعلام بمختلف أشكالها في بث البرامج التي تتناول قضايا المجتمع بصفة عامة وقضايا الشباب بصفة خاصة.
- توعية الشباب من خلال البرامج والأنشطة التي تغذي لديهم الشعور بالإيمان ورفع المستوى الأخلاقي والقيمي في نفوسهم ليتمكنوا من مواجهة صعوبات الحياة بعقول مدركة وواعية.
- إشراك خطباء الجمعة في اختيار وعرض القضايا الاجتماعية والآفات السلوكية التي تستهدف كل فئات وشرائح المجتمع بما فيها مشكلة الانتحار وغيرها من القضايا التي تعزز الجانب الروحي والخوف من الله باعتباره الطريق الأول والمحدد لبناء منظومة أخلاقية تعزز الوازع الديني وتخلق الرقيب على سلوكيات الأفراد.
- تقديم الدعم المادي وفرص العمل للشباب من خلال تفعيل الشراكات بين المؤسسات الحكومية والقطاع الخاص.
- التوسع في إنشاء المراكز الاستشارية والعلاجية المنوطة بمتابعة المرضى النفسيين ومدمني المخدرات والمؤثرات العقلية.
- توجيه المراكز البحثية والعلمية بأهمية دراسة القضايا والظواهر الاجتماعية وأسبابها والعمل على إيجاد المقترحات والحلول التي تساهم في الحد من زيادة بعض المشكلات والقضايا كالانتحار وغيره.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

ابن منظور. (2005). لسان العرب. بيروت: دار صادر للنشر.

الأطيوش، أسماء علي محمد. (2011). بعض العوامل الاجتماعية وعلاقتها بظاهرة الانتحار: دراسة ميدانية اجتماعية على محاولي الانتحار بمدينة بنغازي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب. جامعة بنغازي.

البحيري، عبد الرقيب أحمد. (2003). مقياس احتمالية الانتحار. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

البرزنجي، دنيا طيب رضا. (2009). الانتحار (أسبابه – وسائله) دراسة ميدانية. *مجلة الآداب*. العدد (88). 543-567.

تفاحة، جمال السيد. (2010). السلوك الانتحاري. دراسة تشخيصية علاجية. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط. مصر. العدد (26). 280-324.

حسن، حيدر فاضل. (2018). الانتحار. دراسة نظرية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. العدد (56). 392-408.

حسن، لمياء محمد. (2019). الإعاقة والانتحار. دراسة ميدانية في بغداد. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. العدد (39). 191-205.

حسن، هبه محمد علي. (2009). المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات وعلاقتها بتصور الانتحار لدى الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية*. العدد (35). 155-257.

حسين، أحلام محسن. (2019). ظاهرة الانتحار في العراق بين التراث والمعاصرة. دراسة اجتماعية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*. العدد (3). 371-390.

خضر، فوزة. (2008). بعض العوامل الدافعة لانتحار الإناث في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض. جامعة الملك سعود.

خليفي، نجاة. (2017). دراسة إيديولوجية لمحاولات الانتحار بمدينة عنابة: دراسة ميدانية بمركز الوقاية من الصدمة والانتحار. *مجلة التواصل في العلوم الانسانية والاجتماعية*. العدد (50). 251-269.

الخواجة، إلهام حمزة محمد. (2016). التشريح النفسي لمحاولي الانتحار بغزة: رسالة ماجستير غير منشورة. غزة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية.

خير، أوسيمه يوسف والمديفر، عمر إبراهيم. (2005). دوافع الشروع بالانتحار وأنواع الاضطرابات النفسية المشخصة لدى الشارعين بالانتحار. *المجلة العربية للطب النفسي*. المجلد (16). العدد (2) 161-172.

الرشود، عبد الله سعد. (2006). ظاهرة الانتحار التشخيص والعلاج. الرياض: مركز الدراسات والبحوث. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الرميح، صالح رميح. (2009). مشكلات الأسرة واقدام الشباب على الانتحار. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض. كلية الآداب. جامعة الملك سعود.

الرميلي، دينا. (2018). الانتحار بحرق الذات لدى الشباب التونسي العاطل عن العمل. *مجلة عمران للعلوم الاجتماعية*. العدد (23). 189-196.

الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة. (2013). مشكلة الانتحار في الأردن من وجهة نظر إسلامية ونفسية. دراسة ميدانية. مؤتة للبحوث والدراسات. *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. المجلد (28). العدد (5). 121-144.

زهير، بوسنة عبدالوافي. (2008). التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار الطالب الجامعي. دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة منتوري قسطنطينة.

الزوبي، ممدوح. (1990). الانتحار بين المتعة والفلسفة والمعتقدات. بيروت: مؤسسة الإيمان.

سالم، حنان محمد حسن. (2010). ظاهرة الانتحار في المجتمع المصري. دراسة سسيولوجية لصحيفة الأهرام في الفترة من عام 2000 حتى عام 2006. *مجلة الشرق الأوسط*. العدد (26). 621-677.

السحباني، عبد الستار وفرحات، سناء وسحبون، أسماء وسوودي، ريم وكحواش، بلال. (2014). الانتحار ومحاولات الانتحار في تونس. تونس: المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية.

سهيري، زينب. (2013). دراسة استطلاعية عن ظاهرة الانتحار والمحاولة الانتحارية. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. العدد (10). 49-70.

الشاعري، سالمة عبد الله حمد محمد. (2018). وجهة نظر الطالب الجامعي حول ظاهرة الانتحار: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة طبرق. *مجلة أبحاث*. العدد (12). 401-430.

شفيق، إيهاب محمد. (2013). دراسة المتلازمات النفسية والاجتماعية لمحاولي الانتحار منظور ثقافي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جمهورية مصر العربية. كلية الطب: جامعة عين شمس.

شماطة، عواطف. (2005). دراسة نمط وفيات الانتحار في منطقة بنغازي القانونية. رسالة ماجستير غير منشورة. ليبيا: جامعة قاريونس.

الصرايرة، ولاء عبد الفتاح. (2006). الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لضحايا الانتحار في المجتمع الأردني للفترة 1995ـــ 2004. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة مؤتة.

صكح، خالد محمد سلم. (2004). ظاهرة الانتحار. دراسة بنائية بالمجتمع الليبي. رسالة ماجستير غير منشورة. ليبيا: جامعة السابع من إبريل.

الضمور، عدنان محمد. (2010). دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في تفسير ظاهرة الانتحار في الأردن. رسالة ماجستير منشورة. الأردن: جامعة مؤتة.

عباس، محمد جمعة والحميري، نصيف وعبد الرازق، عماد ونعوش، شاكر وأبليبي، لويس. (2018). الدراسة الوطنية الأولى للانتحار في العراق لعامي 2015-2016. بغداد: مركز البيان للدراسات والتخطيط.

عصام، رشا. (2003). الشروع في الانتحار بين المرضى الذين يتم علاجهم بمركز السموم الإكلينيكي بمستشفى جامعة عين شمس. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*. العدد (3).

العقيلي، أيمن. (2001). الانتحار في المجتمع الأردني ـــ رؤية سسيولوجية: رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: الجامعة الأردنية.

غنية، خزري وحمودة، حكيمة. (2017). علاقة قلق المستقبل باحتمالية الانتحار لدى الشباب البطال. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. العدد (12). 72-88.

الفارس، عبد الملك حمد. (2004). جريمة الانتحار والشروع فيه بين الشريعة والقانون وتطبيقاتها على مدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

قازان، عبد الله محمد والحياصات، ناديا إبراهيم. (2018). مشكلة الانتحار في الأردن من عام (2012-2015) دراسة سسيولوجية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*. المجلد (24). العدد (3). 99-130.

كريم، ريزان حمد رشـيد. (2003). دراسـة احصـائية لأهم العوامل المؤثرة على ظاهرة الانتحار. رسالة ماجستير غير منشورة. العراق: جامعة السليمانية.

مسيلي، رشيد. (2013). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بمعاودة المحاولة الانتحارية: دراسة مقارنة بين أساليب التعامل ومستوى الشعور بالاكتئاب واليأس. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد (13). 305-331.

منظمة الصحة العالمية. (2014). الوقاية من الانتحار ضرورة عالمية. المكتب الإقليمي لشرق المتوسط: جنيف.

ميموني، مصـطفى. (2008). محاولات الانتحار بين فرض الكيان والهروب من الواقع. *مجلة انسانيات*. العدد (41). 51-62.

نسـيمة، طباس. (2011). المحاولات الانتحارية لدى الفتاة: مقاربة نسقية لأربع حالات. *مجلة التنمية البشرية*. العدد (3). 94-111.

نعيمة، غازلي. (2012). النسق الأسري وعلاقته بظهور المحاولة الانتحارية لدى المراهق من 14-17 سنة. دراسة مقارنة لـ 20 حالة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة مولود معمري.

النمر، حمود نمار. (1436). الانتحار في المملكة العربية السعودية الأبعاد والانماط. دراسة تحليلية. *مجلة الاجتماعية*. العدد (9). 19-50.

هلال، ناجي محمد. (2006). الانتحار في السجون: دراسة اجتماعية على سجون دولة خليجية. *مجلة كلية الآداب*. العدد (66). 43-99.

Arabic References:

Abbas, Muhammad Juma and Al-Humairi, Nassif and Abdel-Razek, Imad and Naoush, Shaker and Abelibi, Louis. (2018). The first national study of suicide in Iraq for 2015-2016. Baghdad: Al-Bayan Center for Studies and Planning.

Al-Aqili, Ayman (2001), Suicide in Jordanian society - a sociological vision: an unpublished Master Thesis, Jordan: University of Jordan.

Al-Atuosh, Asma Ali Muhammad. (2011). Some social factors and their relationship to suicide: a social field study on suicide attempters in Benghazi. A magister message that is not published. college of Literature. Benghazi University.

Al-Barzanji, Donia Tayeb Raza. (2009). Suicide (causes, methods), field study. Literature Journal 543-567.

Al-Buhairi, Abdul-Raqeeb Ahmed. (2003). Suicide probability measure. Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Al-Nimr, Hammoud Nahar. (1436). Suicide in Saudi Arabia dimensions and patterns. An analytical study. Social magazine. G9. 19-50.

Al-Rashoud, Abdullah Saad. (2006). Suicide phenomenon diagnosis and treatment. Riyadh: Center for Studies and Research. Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Rumaih, Saleh Rumaih. (2009). Family problems and youth suicide. Unpublished doctoral thesis. Riyadh. college of Literature. King Saud University.

Al-Sahbani, Abd Al-Sattar and Farhat, Sana and Sahaboon, Asma and Sowoody, Reem and Kahwash, Bilal. (2014). Suicide and suicide attempts in Tunisia. Tunisia: Tunisian Forum for Economic and Social Rights.

Al-Sarayrah, Wala'a Abdul-Fattah. (2006). The socioeconomic and psychological characteristics of suicide victims in Jordanian society for the period 1995-2004. Unpublished Master Thesis. Jordan. College of Social Sciences: Mu'tah Univer

Al-Zoubi, Ibrahim Ahmed Salama. (2013). The problem of suicide in Jordan from an Islamic and psychological point of view. Empirical Study. Mutah for Research and Studies. Humanities and Social Sciences Series. G 5. C 28 121-144.

An apple, Jamal Al-Sayed. (2010). Suicide behavior: a therapeutic diagnostic study. Journal of the College of Education. G 26. Assiut University. Egypt. 280-324.

Atrophy, Adnan Muhammad. (2010). The role of social, economic and psychological factors in explaining the phenomenon of suicide in Jordan. Published Master Thesis. Jordan: Mutah University.

Hassan, Haider Fadel. (2018). Suicide: a theoretical study. Journal of Educational and Psychological Research. P 56. 392-408.

Hassan, Heba Mohamed Ali. (2009). Economic suffering and self-esteem and its relationship to the perception of suicide among university youth. Journal of the College of Education. G 35. 155-257.

Hassan, Lamia Mohamed. (2019). Disability and suicide: a field study in Baghdad. Arts, Humanities and Sociology Magazine. G 39. 191-205.

Hilal, Naji Muhammad. (2006). Suicide in prisons: a social study on the prisons of a Gulf country. AR 66. College of Arts Magazine. 43-99.

Hussein, Ahlam Mohsen. (2019). The phenomenon of suicide in Iraq between heritage and contemporary: a social study. Anbar University Journal for Humanities. G3. 371-390.

Ibn Manzoor. (2005). Arabes Tong. Beirut: Sader Publishing House.

Issam, Rasha. (2003), attempted suicide among patients being treated at the Clinical Toxicology Center, Ain Shams University Hospital. The Arab Journal for Security Studies. G3.

Karim, Razan Hamad Rashid. (2003). Statistical study of the most important factors affecting the phenomenon of suicide. A magister message that is not published. Iraq: Sulaymaniyah University.

Kazan, Abdullah Muhammad and Al-Hiasat, Nadia Ibrahim. (2018). The problem of suicide in Jordan from (2012-2015) is a sociological study. Al-Manara Journal for Research and Studies. G3. Mug 24. 99-130.

Khair, Osim Yusef and Al Mudiffer, Omar Ibrahim (2005). Motives for attempted suicide and the types of mental disorders diagnosed by the two streets with suicide. The Arab Journal of Psychiatry. P 2. Meg 16. 161-172.

Khalifi, Najat. (2013). Ideological study of suicide attempts in Annaba: a field study at the Center for Trauma and Suicide Prevention. Communication magazine in the humanities and social sciences. P. 25.25-269.

Khawaja, Elham Hamza Mohamed. (2016). Psychiatric Anatomy of Suicide Attackers in Gaza: Unpublished Master Thesis. Gaza. Faculty of Education. Islamic University.

Khidr, Fawza. (2008). Some of the factors driving female suicide in Riyadh. A magister message that is not published. Riyadh. King Saud University.

Memoni, Mustafa. (2008). Suicide attempts between the imposition of the entity and escape from reality. Humanities Magazine. P 41. 51-62.

Messili, Rashid. (2013). Perceived psychological pressures and their relationship to a suicide attempt: a comparative study between coping methods and the level of depression and despair. The Journal of Humanities and Social Sciences. G13. 305-331.

Naima, Ghazly. (2012). Family pattern and its relationship to the emergence of a suicide attempt in adolescents 14-17 years old. A comparative study of 20 cases. A magister message that is not published. Algeria: Mouloud Mamari Universi

Nassima, Tabas. (2011). The girl's suicide attempts: a coordinated approach to four cases. Human Development Magazine. G3. 94-111.

Remily, Dina. (2018). Suicide by self-burning among unemployed young Tunisians. Imran Journal of Social Sciences. P 23. 189-196.

Rich, Khazri, Hamoudeh, Wise. (2017). The relationship of future anxiety to the possibility of suicide in unemployed youth. Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies. G 12. 72-88.

Sahiri, Zainab. (2013). An exploratory study on the phenomenon of suicide and suicide

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Aoe, T., Shetty, S., Sivilli, T., Blanton,C., Ellis, H., Geltman,P., Cochran, J.,Taylor, E., Lankau E. & Cardozo, B.(2016). Suicidal Ideation and Mental Health of Bhutanese Refugees in the United States, Journal of Immigrant and Minority Health, 18, 828-835

Beautrais, A.(2002). A Case Control Study of Suicide and Attempted Suicide in

Older Adults, The American Association of Suicidology, 32(1), 1-9

Berit, G., MD, Ekeberg,O., MD, Wichstrom, L. & Haldorsen, T., (2005). Suicidal and Nonsuicidal Adolescents: Different Factors Contribute to Self-Esteem, The American Association of Suicidology, 35(5), 525-535

Cao, K.(2015). Preventing Suicide Among Older Adult Asian Women, The American Society on Aging, 38 (4), 82-85

De Man, A. & Gutiérrez, B. (2002). The relationship between level of self-esteem and suicidal ideation with stability of self-esteem as moderator, Canadian Journal of Behavioural Science, 34 (4), 235-238

Liu, K, Cheh, E., Chan, C., Lee, D., Law, Y., Conwell, Y. & Yip, P. (2006). Socio-economic and psychological correlates of suicidality among Hong Kong working-age adults: Results from a population-based survey, Psychological Medicine, 36 (12), 1759-1767

Palmer, C.(2004). Suicide Attempt History, Self-Esteem, and Suicide Risk in a Sample of 116 Depressed Voluntary Inpatients, Psychological Reports, 95 (3), 1092-1094

Perroud, N., Uher, R., Marusic, A., Rietschel, M., Mors, O., Henigsberg, N., Hauser, J., Wolfgang Maier, W., Souery, D., Placentino, A., Szczepankiewicz, A., Jorgensen, L., Strohmaier, J., Zobel, A., Giovannini, C., Elkin, A., Gunasinghe, C., Gray, J., Campbell, D., Gupta, B., Farmer, A., McGuffin, P. & Aitchison, K. (2009). Suicidal ideation during treatment of depression with escitalopram and nortriptyline in Genome-Based Therapeutic Drugs for Depression (GENDEP): a clinical trial, BMC Medicine, 7 (60)

Stsck, S. (2002). Occupation and Suicide, Social Science Quarterly, 82 (2), 384-396

Turvey,C., Stromquist, A., Kelly,K., Zwerling, C.& Merchant,j. (2002). Financial loss and suicidal ideation in a rural community sample. Acta Psychiatric Scandinavica, 106 (5), 373-380

Wilburn,V., Smith, D. (2005). Stress Self - esteem and Suicidal Ideation in Late Adolescents, Adolescence, 40 (157)

Wilda,L., Flisherc,A. & Lombard,C. (2004). Suicidal ideation and attempts in adolescents: Associations with depression and six domains of self-esteem, Adolescence, 27 (4), 611-624

Wilke,D.(2004). Predicting Suicide Ideation for Substance Users: The Role of Self-Esteem, Abstinence, and Attendance at 12-Step Meetings, Addiction Research & Theory, 21 (3), 231-240

Yoder, K., & Hoyt, D.(2005). Family Economic Pressure and Adolescent Suicidal Ideation: Application of the Family Stress Model, The American Association of Suicidology, 35(3), 251-265

Yung-hsiang, Y & Koyin, C.(2009). A Study of Suicide and Socioeconomic Factors, The American Association of Suicidology, 39(2), 214-226

المشاركة المجتمعية للقطاع الخاص ودورها في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة في إطار رؤية المملكة 2030

(قُدم للنشر في 2020/6/8، وقُبل للنشر في 2020/7/16)

د. ساره محمد عجلان العجلان
أستاذ أصول التربية المساعد بقسم القيادة والسياسات التعليمية، جامعة الطائف

Dr. Sarah Mohammed Alajlan
Assistant professor in fundamentals of education
Department of Educational Leadership and Policy, Taif University

د. عبيد الله حسين محسن الجهني
أستاذ أصول التربية المساعد بقسم القيادة والسياسات التعليمية، جامعة الطائف

Dr. Obaidalah Hussain Aljohani
Assistant professor in fundamentals of education
Department of Educational Leadership and Policy, Taif University

المخلص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور القطاع الخاص (جائزة عجلان وإخوانه نموذجاً) كمشاركة مجتمعية في تعزيز القيم التربوية (المعرفية، الاجتماعية، الذاتية، الدينية، الجمالية) لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان والعيد في إطار رؤية المملكة 2030. كذلك هدفت الدراسة للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة عن دور القطاع الخاص متمثل في جائزة عجلان وإخوانه كمشاركة مجتمعية في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان والعيد تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم اختيار نظرية هرم ماسلو بالتركيز على الاحتياجات العليا، وتصنف هذه النظرية من النظريات المهمة والشائعة في التحفيز والتنمية. وتم استخدام المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من 390 فرد من المشاركين في الجائزة. واشارت النتائج إلى أن جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي شجعت المشاركين لتحقيق جميع القيم التربوية (المعرفية، الاجتماعية، الذاتية، الدينية، الجمالية) بدرجة عالية. حيث جاءت القيم المعرفية في المرتبة الأولى، ومن ثم القيم الاجتماعية، الذاتية، الدينية، وأخيراً الجمالية. كذلك اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة المشاركين عن دور جائزة عجلان وإخوانه كمشاركة مجتمعية في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان في إطار رؤية المملكة 2030 تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: المشاركة المجتمعية، القطاع الخاص، القيم التربوية، رؤية المملكة 2030.

Abstract :

This study's aim was to investigate the private sector's role as a community participation (Aajlan and Brothers Prize as a model) in promoting educational values among students as part of Saudi Vision 2030. Cognitive, social, personal, religious, and aesthetic values were studied. The study also investigated if there is a difference, by gender, among the participants regarding the private sector's role to promote educational values among the students. In order to achieve the study's goal, Maslow's hierarchy of needs was chosen as the theoretical framework. This theory is very important for motivation and development. A descriptive approach was used, and this method depended on a self-administered questionnaire. The study sample consisted of 390 individuals who received the award. Overall, the results indicated that the Alajlan and Brothers Prize for scientific excellence encouraged the participants to achieve all educational values (cognitive, social, personal, religious, and aesthetic) at a high Level. Cognitive values came first, followed by social values. On the other hand, aesthetic values were last. The results also indicated that there were no statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) for the participants' responses regarding the role of the Alajlan and Brothers Prize to promote educational values among the students when considering Saudi Vision 2030.

Key words : : Community Involvement, Private sector, Educational Values, Saudi Vision 2030.

مقدمة:

تعتبر مشاركة المؤسسات والمنظمات المجتمعية سواء من القطاع الخاص أو الحكومي في العملية التعليمية والتربوية أمر مهم وحيوي لتحقيق النمو والتطور في اي دولة، فكثرة وتنوع المشاركات المجتمعية تشير لوعي وارتقاء المجتمع وإدراكه لمسؤوليته الاجتماعية، فالمشاركة المجتمعية تعمل على تحقيق التنمية المستدامة، ووفقاً لأبو النصر ومحمد (2017) تعتمد التنمية المستدامة على المشاركة المجتمعية في كل خطواتها ومراحلها وتنفيذها، فمن القيم والأخلاقيات للتنمية المستدامة أنها تؤمن بأن للإنسان طاقة مميزة في تحقيق الاستقرار الاجتماعي وفي إحداث التغيير في ذاته وفي داخل مجتمعه، ومن هنا يتضح أن التنمية المستدامة هدفها وغايتها الاستثمار في رأس المال البشري الذي يعد أهم الثروات الضرورية لأي دولة تسعى لأن تكون في مصاف الدول المتقدمة، وهذا يتوافق مع رؤية المملكة 2030.

حيث تسعى رؤية المملكة 2030 (2016) من خلال محاورها الثلاثة وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح لتحقيق أهداف التنمية المستدامة التي من ضمنها توفير التعليم الجيد لجميع أفراد المجتمع، وهذا بدوره يؤكد على أهمية الإنسان كمحرك أساسي للتنمية، فالاستثمار في الإنسان وتنمية العقول يعملان على رفع المستوى الفكري لأبناء المجتمع وبالتالي المساهمة في البناء الحضاري والتقدم العلمي؛ حيث أشار أبو النصر ومحمد (2017) أن هنالك علاقة طردية بين المعارف والمهارات والإنتاجية؛ لذا لابد من تحفيز طلبة العلم حتى يكونوا قادرين على العطاء واكتساب القيم التربوية التي تحقق التنمية المستدامة مثل القيم الجمالية، القيم التنافسية، وقيم تقدير الذات، وقد أشار الزنفلي (2012) إلى أن من متطلبات التنمية المستدامة تعزيز القيم والاتجاهات الإيجابية.

ومن هنا يأتي دور القطاع الخاص كمشاركة مجتمعية متمثل في جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي كمحفز للطلبة المتفوقين والمبدعين من عائلة العجلان والعيد في جميع المراحل الدراسية (التعليم العام، التعليم الجامعي، الدبلوم، حفظ القرآن الكريم، الدراسات العليا)، وكذلك لدعم الموهوبين والمبدعين في تقديم الأفكار الإبداعية وكتابة المقالات والأشعار وتقديم بعض الفنون الجميلة كالرسم والتصوير.

القطاع الخاص (جائزة عجلان واخوانه أنموذجا):

يعتبر القطاع الخاص من القطاعات الهامة والحيوية والتي تساهم في تنمية المجتمع، فرؤية المملكة 2030 تشجيع القطاع الخاص للمساهمة في دفع عجلة التنمية ورفع اقتصاد الدولة على سبيل المثال تقديم القطاع الخاص للمزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية. ويعرف القطاع الخاص على أنه "مجموع المنظمات أو الجمعيات التي يؤسسها رجال الأعمال، وتستعمل أساليب مختلفة ومتنوعة لحماية مصالحها الخاصة، وتتنوع مؤسسات هذا القطاع بحسب النشاط الذي تمارسه" (شعراوي، 2001: 126). ويعرف الربيعي (2004) القطاع الخاص بأنه "القطاع الذي يدار بمعرفة الأفراد ووحدات الأعمال، وتتولى آليات السوق توجيه دفة الأمور بالنسبة للأنشطة الاقتصادية الخاصة وهي تسعى بالتالي إلى تحقيق أقصى ربح ممكن" (49). وهنالك العديد من مجالات التعاون بين القطاع الخاص والتعليم منها: الاستثمار التربوي كإنشاء المباني المدرسية وفق المعايير التعليمية وتأجيرها على مؤسسات التعليم، توفير المستلزمات والمواد الدراسية داخل الفصول، التبرعات النقدية أو العينية للمؤسسات التعليمية، تقديم الجوائز التحفيزية للطلاب (العتيبي، 2005). وفي هذه الدراسة تعتبر جائزة عجلان وإخوانه أنموذج للقطاع الخاص المساهم في تقديم الجوائز التحفيزية للطلبة كي تعود بالنفع والفائدة على المجتمع.

بدأت جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي عامها الأول في عام 2015، وقد جاءت الجائزة لتساهم في تحقيق طموحات وتطلعات الوطن؛ حيث يهتم عجلان وإخوانه كمشاركة مجتمعية بالارتقاء بالعقول علمياً وأدبياً الذي من شأنه أن يحقق التقدم والازدهار لأي مجتمع، فالتنمية البشرية تعتبر قوة محركة تعتمد على تطوير مهارات ومؤهلات الإنسان وبالتالي تحقيق ذاته وتمكينه من الاختيار السليم وتعزيز قدراته على التغيير داخل مجتمعه (الحربي والمهدي، 2016)، ووفقاً لجائزة عجلان وإخوانه (2018) تسعى الجائزة في المقام الأول إلى الارتقاء بمستويات أبناء الأسرة من العجلان والعيد وبث روح التنافس والتفوق الإيجابي ورفع مستوى التحصيل الدراسي ورعاية المتفوقين حتى تكون محفزاً لهم للمساهمة في بناء الوطن.

فالرؤية للجائزة تتمثل في "تحفيز وتشجيع أبناء وبنات الأسرة على التفوق العلمي والإبداع وبذل المزيد من العطاء والتميز ونشر ثقافة التميز والعمل للإتقان"، ومن أهداف الجائزة تشجيع التفوق في شتى المجالات العلمية والعملية ونشر روح التنافس بين الطلبة، حث الطلبة على الاستمرار في المثابرة والجهد لزيادة التحصيل العلمي، تقديم النماذج المتميزة سلوكياً وعلمياً، تحقيق الرضا عن الذات لينعكس أثره الطيب على التحصيل الدراسي والمحيط الاجتماعي بين الطلبة، تشجيع أبناء الأسرة على حفظ القرآن الكريم.

وتنقسم الجوائز إلى عدة مستويات: جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي (تركز على التعليم العام للمرحلة المتوسطة والثانوية ومدارس تحفيظ القرآن الكريم كذلك مرحلة الدبلوم والتعليم الجامعي)، جائزة الشيخ عبدالعزيز بن عجلان العجلان للدكتوراه والماجستير(تركز على خريجي التعليم العالي من البنين)، وجائزة وضحى بنت ناقي الهذلي للطالبات المتفوقات في الدكتوراه والماجستير (تركز على خريجات التعليم العالي من بنات الأسرة)، وجائزة الشيخ سعد بن عبدالعزيز العجلان رحمه الله للقرآن الكريم (تركز على حفظ وتجويد البنين والبنات من أبناء الأسرة للقرآن الكريم)، وكذلك يتم تكريم المتميزين والمبدعين في الأدب والفن (كأفضل مقال، قصيدة، تصوير، رسم)، واختيار المتفوقين يتم من خلال إشراف لجنة علمية متخصصة لكل فرع من فروع الجائزة وفق شروط وضوابط معينة مثل أن ألا يقل معدل الطلبة عن الجيد جداً مرتفع وأن تكون الشهادات معترف بها من قبل وزارة التعليم، أما بالنسبة للقرآن الكريم فقواعد التحكيم تركز على الحفظ أي التمكن من استظهار النص القرآني ومراعاة جميع أحكام التجويد.

ومن إنجازات الجائزة استمرارها لأربع مواسم متتالية، وازدياد عدد المتفوقين عام تلو الأخر، فعلى سبيل المثال في عام 2015، بلغ عدد المتفوقين 161 متفوقاً ثم صعد العدد في العام التالي إلى 211 متفوقاً؛ لذا تعتبر جائزة عجلان وإخوانه مشاركة مجتمعية فعالة في تحفيز المتفوقين، فالجائزة جاءت فكرتها من أجل دعم العلم والمعرفة مما يساهم في صناعة الأجيال والإيمان بقدراتهم ومواهبهم الشخصية ويعزز ثقتهم وتقديرهم لذواتهم وبث روح التنافس، وبالتالي المشاركة في تتحقق التطلعات لرؤية المملكة 2030 في بناء مجتمع قوي ومنتج يساهم في تحقيق التنمية المستدامة.

مشكلة الدراسة:

نجاح التعليم في أي مجتمع يعتمد على مدى تعاون أفراده، فعلى سبيل المثال، دعم المشاركة المجتمعية للعملية التعليمية تعكس رغبة المجتمع واستعداده للمشاركة الفعالة في تحسين وتطوير التعليم، فتضافر القطاع الخاص مع الجهود الحكومية يعمل على تحسين جودة التعليم وإكساب المتعلمين المهارات والقيم والسلوكيات الإيجابية، كذلك يزيد من تماسك المجتمع المحلي ويفعل دور الفرد ويحوله إلى قوة مؤثرة في المجتمع (صبري وعبد المعتمد، 2011؛ قدومي، 2007)، وهذا بدوره يساعد على تحقيق رؤية المملكة 2030 التي تسعى للاعتماد على الثروة البشرية كونها هي الثروة الدائمة والفعالة، ومن أنواع المشاركة المجتمعية الفعالة مشاركة رجال الأعمال في دعم العملية التعليمية وتقديم المساهمات العينية والمعنوية للمتفوقين والموهبين من أبناء الوطن.

ورغم أهمية المشاركة المجتمعية إلا أن كثيراً من الدراسات تشير إلى ندرة الأبحاث في هذا المجال، فوفقاً لدراسة كلاً من القاسم والنويصر(2018) ودراسة السلطان (2008) لا تزال المشاركة المجتمعية المحلية بقطاعاتها المختلفة ضعيفة ولم تعطِ المأمول منها، وتشير نتائج دراسة القحطاني (2008) إلى ضعف مشاركة القطاع الخاص في دعم التعليم السعودي وتحفيز الطلبة المتميزين؛ لذا تظهر الحاجة لمشاركة المجتمع خصوصاً من قبل رجال الأعمال في دعم التعليم، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان والعيد في إطار رؤية المملكة 2030.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. التعرف على دور القطاع الخاص (جائزة عجلان وإخوانه نموذجاً) كمشاركة مجتمعية في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان والعيد في إطار رؤية المملكة 2030.
2. تحديد الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة عن دور جائزة عجلان وإخوانه كمشاركة مجتمعية في تعزيز القيم التربوية لدى

الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان وفق رؤية المملكة 2030 تعزى لمتغير الجنس.

أسئلة الدراسة: تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين؟
2. هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05 في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين تعزى لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

1. توضح الدراسة دور جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي في تعزيز القيم التربوية (القيم الاجتماعية، القيم الدينية، القيم المعرفية، القيم الجمالية، ألقيم الذاتية) لدى المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان والعيد.
2. تسهم الدراسة في تسليط الضوء على أهمية مشاركة القطاع الخاص كرجال الأعمال في دعم التعليم والمساهمة في بناء أجيال مؤثرين فعالين في تنمية الوطن وتحقيق التنمية المستدامة من خلال القيم التربوية في ظل رؤية الوطن الطموحة.
3. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحفيز القطاع الخاص للمشاركة المجتمعية في خدمة العملية التعليمية، لأن إصلاح التعليم والارتقاء به يساهم في تكوين مجتمع المعرفة (حبيب، 2009).
4. تظهر أهمية هذه الدراسة في توضيح دور القطاع الخاص في مشاركة القطاع الحكومي للارتقاء بالعملية التعليمية.
5. قد تساهم الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مشابهة.
6. تتفق الدراسة مع توجهات رؤية المملكة 2030، والتي تؤكد على أهمية المشاركة المجتمعية من قبل أفراد المجتمع للاستثمار في رأس المال البشري.
7. قد تفيد نتائج وتوصيات الدراسة المسؤولين عن الجائزة في تطويرها وتفعيل معايير جديدة.

حدود الدراسة: التزمت الدراسة بالحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان وفق رؤية المملكة 2030.
2. الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على المشاركين في جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي في مواسمها الأربع المتتالية.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 2019.
4. الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

تعرف المشاركة المجتمعية بأنها "الوسيلة أو الاداة التي تستخدم في إطار من التعاون الصادق والرغبة الملحة لإحداث التغيير المطلوب، كما أنها عملية المشاركة الإيجابية في تنفيذ البرامج والمشروعات التي تشعر المواطنين أنها تشبع حاجات حقيقية تعود عليهم بالنفع وعلى مجتمعهم بالخير" (جاد، 2018: 11). أما التعريف الإجرائي للمشاركة المجتمعية فهي عبارة عن المشاركة التطوعية لشركة عجلان وإخوانه كقطاع خاص في تحفيز المتميزين والمتفوقين من أبناء أسرة العجلان والعيد.

وتعرف القيم التربوية بأنها "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة، يختارها الإنسان بحرية بعد تفكر وتأمل، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، وتشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز" (الجلاد، 2007: 27). أما التعريف الإجرائي للقيم التربوية فهي جميع القيم الحسنة والإيجابية والتي تظهر في القيم (الاجتماعية، المعرفية، الجمالية، الدينية، والذاتية).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

المشاركة المجتمعية:

تعد المشاركة المجتمعية في التعليم من الأمور الحيوية والتي تسعى لتحقيقها رؤية المملكة 2030، فمن خلال تنمية المشاركة المجتمعية سيساهم ذلك في عدة أمور منها على سبيل المثال: زيادة جودة المخرجات التعليمية، تشجيع المنافسة والإبداع بين الطلبة والمتعلمين، دعم الأبحاث العلمية، تنمية المهارات والقيم

التربوية الإيجابية؛ حيث يرى العجمي (2007) بأن مشاركة المجتمع المحلي بجميع فئاته ومؤسساته ومؤازرة ومساندة الأسر والأهالي تعمل على الحد مما يعانيه التعليم من مشكلات وتسعى لإصلاح التعليم وتطويره، ويعرف الغامدي (2006) المشاركة المجتمعية بأنها "ما يسهم به القطاع الخاص من مؤسسات، وشركات، وهيئات، وجمعيات، وأفراد من أموال نقدية، أو عينية، أو حتى المشاركة بالجهود البدنية، أو الأفكار الإبداعية المنتجة" (85). في حين يرى الوكيل (2015: 7) بأن المشاركة المجتمعية هي "الجهود التطوعية التي يقوم بها الأفراد بجميع فئاتهم وكذلك مؤسسات المجتمع المدني على أساس الشعور بالمسؤولية الاجتماعية في عمليات التخطيط، واتخاذ القرار، والتنفيذ، والتقديم لعناصر العملية التعليمية".

وتهدف المشاركة المجتمعية لزيادة التماسك والترابط الاجتماعي، وتنمية مهارات افراد المجتمع وإكسابهم القيم والعادات الإيجابية لتفعيل دورهم وتحويلهم إلى قوة منتجة وفعالة، وتزويد المشاركة المجتمعية من وعي المجتمع لأهمية التعليم، وتوفر الدعم المادي والمعنوي مما يساعد على نجاح العملية التعليمية والحد من الهدر التربوي، ورفع الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، وتعتبر المشاركة المجتمعية ايضاً ضرورة لتعزيز الاستدامة في التعليم (الوكيل، 2015؛ حسين،2007؛ Burns, (Heywood, Taylor, Wilde, and Wilson, 2007، وتتعدد أطراف المشاركة المجتمعية ما بين مؤسسات المجتمع المدني، الأسرة، أولياء الأمور، القطاع الخاص، رجال الأعمال، الجامعات، المؤسسات الإعلامية، ومراكز البحث العلمي، أما فيما يخص القطاع الخاص فقد ذكر حسين (2007) بأن مشاركة القطاع الخاص في التعليم تعتبر مسؤولية اجتماعية في تطوير التعليم وتحسين جودته، ومساندة للحكومة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية خصوصاً في ظل التحول الاقتصادي والتوجه نحو الخصخصة، ومن أهم مجالات مشاركة القطاع الخاص في التعليم الجوائز التحفيزية للطلاب المتفوقين حيث تعود هذه الجوائز بعدة فوائد على الطلبة منها تعزيز الانتماء الوطني ومساعدتهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المجتمع، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وتحفزهم على الاجتهاد والإنجاز وحب التفوق واكتساب القيم التربوية (العتيبي، 2005)، وهذا ما تسعى لتحقيقه جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي.

القيم التربوية:

تعتبر القيم من العوامل المؤثرة في ثقافة الأمم والمجتمعات فهي محرك أساسي للسلوك الإنساني، وتعرف القيم بأنها الموجه لسلوك الأفراد في ثقافة معينة، حيث تُظهر ما هو مقبول في المجتمع من قواعد ومعايير يسعى المجتمع لتحقيقها، كما تعبر عن مستوى الرقي والتحضر لأي ثقافة، وتكتسب القيم من خلال تفاعل الفرد مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث يستطيع اختيار أهدافه وتوجهاته (البطيخي، 2011)، ويرى عاشور (2006) أن القيم هي ما ينمو لدى الفرد من اهتمامات وأفكار من الرؤية التي يؤمن بها وتجاربه المتنوعة ذات الانطباع العملي في المجتمع، والتي تتصف بالمعيارية الإيجابية على سلوكيات الإنسان وتصرفاته، في حين تعرف القيم التربوية بأنها المعتقدات التي يتمسك بها الأفراد وتُشكل السلوك المفضل لدى الثقافة التي يعيش فيها الفرد (البطيخي، 2011)، ويعرف زامل (2015) القيم التربوية "بأنها ما يمارسه الفرد، فتنعكس على سلوكه الذي يمارسه في المجتمع" (157).

وتحتل القيم التربوية مكانة مهمة، حيث تعتبر من الوسائل التربوية في تحقيق التماسك الاجتماعي والإنجاز والتفوق، كما لها دور مؤثر في فكر الإنسان وسلوكه في الوصول إلى المراكز الاجتماعية والحياتية المتقدمة، فالقيم التربوية تسهم في تغيير وتعديل النفس البشرية من الداخل، فالإنسان هو مستودع القيم والاتجاهات والمبادئ والمعتقدات والأفكار، كما تضفي الإحساس بالراحة والطمأنينة طالما التزم بها الفرد عن قناعة ذاتية، وتسهم في غرس السلوك الجيد الذي يؤدي إلى الارتقاء بالحياة الإنسانية داخل المجتمعات المختلفة (العاني، 2014؛ عبد الباسط، 2015).

وقد صنف العالم الألماني Spranger القيم الإنسانية الى ست أنواع: القيم النظرية، الاقتصادية، الجمالية، الاجتماعية، الدينية، والسياسية، فالقيم النظرية تتضح في اهتمام الفرد في اكتشاف الحقيقة متبع في ذلك منهجاً معرفياً يعتمد على الملاحظة والعقل مع التجاهل النسبي للقيم الجمالية، وتتضح القيم الاقتصادية في اهتمام الفرد بما هو مفيد ونافع مادياً، وتتضح القيم الجمالية في اهتمام الفرد بالجوانب الفنية في الحياة من حيث الشكل والتناسق والانسجام، وتتضح القيم الاجتماعية في اهتمام

الفرد بالآخرين وميله لمساعدتهم، وإظهار الجانب الإيثاري في سلوكه، وتتضح القيم الدينية في ميل الفرد إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري والإيمان بالغيبيات والعبادات، وتتضح القيم السياسية في ميل الفرد واهتمامه بالحصول على القوة وذلك لسعيه للسيطرة على الآخرين، فالفرد هنا يتميز بالقدرة على التوجيه وتحمل المسؤولية والمشاركة في صنع القرار، وهذه القيمة ليست بالضرورة في السياسة فقط (Bruno and Lay, 2008؛ عباس، 2010).

ووفقاً للعاني (2014) تصنيف القيم في الإسلام إلى مصدرها الأساسي وهو عقيدة التوحيد التي تؤمن بالله وحده لا شريك له، لذا تتصف هذه القيم بالموضوعية ويمكن تقسيمها على النحو التالي: قيم الإيمان (الروحية)، التكامل، التكريم، الإنسانية، التوازن، التوبة، القيادة، والهداية، أما محمد (1994) فقد صنف القيم الإسلامية وفقاً للمجال على النحو التالي: المجال الاجتماعي ويشمل قيم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، قيم التكافل الاجتماعي، و قيم العفو والإيثار، أما المجال السياسي فيشمل قيم العدل والمساواة، الشورى، الأمانة، والحرية، وأخيراً المجال الاقتصادي ويشمل قيم احترام الملكية الخاصة وحماية المصلحة العامة.

ومن هنا يظهر تأثر السلوك الإنساني بالقيم، حيث إن القيم توجه سلوك الأفراد واتجاهاتهم وأحكامهم فيما يتعلق بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أنواع السلوك، فلا يمكن فهم نشاط الأفراد أو الجماعات إلا في الإطار الشامل لنشاطهم المتمثل في المنظومة القيمية التي يمارس في ضوئها هذا النشاط، فالقيم تساعد المجتمعات في المحافظة على هويتها وذاتيتها التي تجعلها تسعى لتحقيق أهدافها العامة (العاني، 2014). لذا تسعى جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي إلى بناء القيم التربوية المستدامة في كل مجالاتها النفسية والخلقية والاجتماعية والفكرية والسلوكية كي تحافظ على الهوية الوطنية والولاء للمجتمع 2030. وتشمل هذه الدراسة القيم التربوية التالية: القيم الاجتماعية، القيم الدينية، القيم المعرفية، القيم الجمالية، والقيم الذاتية.

ثانياً: الدراسات السابقة: تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين حسب علاقتها بالدراسة الحالية كما يلي:

المحور الأول: المشاركة المجتمعية للقطاع الخاص

هدفت دراسة الغنيم وبني مرتضى (2019) إلى الكشف عن دور القيادات الأكاديمية في تفعيل المشاركة المجتمعية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر الطلبة، والتعرف على دلالة الفروق تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المسار الأكاديمي، المستوى الدراسي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ مقدارها 1841 طالبًا وطالبة. توصلت الدراسة إلى أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو دور القيادات الأكاديمية في تفعيل المشاركة المجتمعية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل جاءت بدرجة منخفضة في جميع مجالات الدراسة. كذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في كل المجالات تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وكانت لصالح الإناث، كما توجد فروق باختلاف المسار الأكاديمي وكانت لصالح الكليات العلمية، أيضًا توجد فروق تبعًا لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى السادس فأكثر.

أجرى الغامدي (2018) دراسة سعت الى تحديد أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البينات، وطبقت الدراسة على 277 عضو هيئة تدريس. وكان من أبرز النتائج ان أهمية الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 جاءت بدرجة مرتفعة، كما كشفت النتائج ان درجة معوقات الشراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص جاءت أيضا بدرجة مرتفعة.

وسعت دراسة الناصر (2017) إلى معرفة واقع المشاركة المجتمعية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلاب والكشف عن معوقات المشاركة المجتمعية وتقديم تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على 233 من أعضاء هيئة التدريس و837 من الطلاب. وكان من أبرز النتائج أن المشاركة المجتمعية بجامعة القصيم تتحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب بينما تتحقق بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما كشفت النتائج عن أن أهم معوقات تحقيق المشاركة المجتمعية

تتمثل في قلة اهتمام القيادات الجامعية بنشر ثقافة المشاركة المجتمعية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

كما هدفت دراسة كلاً من سوفولوي وأكينسولو (Akinsolu and Sofoluwe, 2015) إلى التحقق من المشاركة المجتمعية في ضمان جودة تقديم الخدمات الأساسية في التعليم كما يراها اصحاب المصلحة (مديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور) في نيجريا. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث كانت العينة عشوائية طبقية شملت على 150 من مديري المدارس و150 معلمًا في الفصل يبلغ مجموعهم 300 مشاركًا. ومن أبرز النتائج أن المشاركة المجتمعية تضمن تحقيق جودة تقديم الخدمات الأساسية في التعليم، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تجاه المشاركة المجتمعية في ضمان جودة تقديم الخدمات الأساسية في التعليم.

أما دراسة القيق (2015) تهدف إلى توضيح دور المشاركة المجتمعية في وضع الخطط التنموية الاستراتيجية، كذلك تهدف إلى دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع المحلي في فلسطين. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي بالاعتماد على مصادر أولية وثانوية من المعلومات. ولجمع البيانات اعتمد الباحث على المقابلات مع اصحاب المصلحة. وأشارت اهم النتائج الى وجود رغبة وتوجه إيجابي لدى الافراد نحو المشاركة المجتمعية وادراكهم لأهمية الدور الذي يقومون به في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع المحلي.

المحور الثاني: دراسات في القيم التربوية:

هدفت دراسة شعيبات وحرفوش ونمر (2019) التعرف إلى مدى قيام مديري مدارس محافظة "رام الله والبيرة" بدورهم في تعزيز القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، ومكان السكن، والجهة المشرفة، والفرع الدراسي)، كذلك التعرف على درجة استجابة أفراد العينة حول مدى قيام مديري المدارس بدورهم في تعزيز القيم التربوية، لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، والبالغ عددهم (551) طالباً وطالبة. وكانت أهم النتائج لهذه الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لمدى ممارسة مديري مدارس محافظة "رام الله والبيرة" لدورهم في تعزيز القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت بدرجة "متوسطة". كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، تُعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة، تُعزى لمتغير الفرع الدراسي لصالح فرع العلوم الإنسانية، والجهة المشرفة لصالح مدارس الحكومة، ومكان السكن لصالح القرى.

هدفت دراسة الشلوي (2017) إلى التعرف على القيم التربوية الأكثر انتشاراً وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص الدراسي، كذلك معرفة القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري لدى عينة الدراسة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس القيم التربوية على عينة من طلاب جامعة شقراء مكونة من (400) طالباً. ومن أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً تعزى للتخصص الدراسي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي، ايضاً أظهرت النتائج القدرة التنبؤية للقيم التربوية على التعصب الفكري.

وكذلك سعت دراسة العمري (2015) إلى الكشف عن درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وتم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (1191) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية من مختلف الكليات. وكانت اهم نتائج هذه الدراسة أن درجة ممارسة الطلبة لمجالات القيم ككل كانت مرتفعة، وجاء ترتيبها من حيث درجة الممارسة كما يلي: القيم الفكرية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، القيم الجمالية والقيم الاقتصادية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلبة للقيم الاجتماعية والسياسية تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح الكليات الإنسانية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث تتعلق بمستوى ممارسة القيم الفكرية والاجتماعية.

ودراسة زامل (2015) هدفت إلى تحديد درجة تقدير المعلمين للقيم العملية والأخلاقية والاجتماعية والوطنية،

ومعرفة دور بعض المتغيرات لعينة الدراسة والتي تشمل على: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص، والصف في درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم التربوية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسية وتم توزيعها على عينة عشوائية طبقية مكونة من (175) معلم ومعلمة. ومن أبرز نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتقديرات عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها الطلبة تعزى لمتغيرات الدراسة.

أما دراسة تاريو (Ţiru, 2014) هدفت إلى تسليط الضوء على أهمية بعض القيم التربوية (الاحترام والمسؤولية والتعاون) في ضمان كفاءة العملية التعليمية على المستوى الجامعي وفي إعداد الطلاب لدورهم المستقبلي كموظفين. تم استخدام المنهج الوصفي في الدارسة بالاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة. وتم توزيع اداة الدراسة على عينة من طلاب جامعة غرب تيميشوارا البالغ عددهم (158) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب على مستوى الجامعة طوروا بشكل عالي من القيم التعليمية مثل الاحترام، المسؤولية، والتعاون والتي تم الترويج لها في الجامعة بدرجة اعلى لدى الطلبة في السنة الثالثة من السنة الاولى.

وأجرى الأسكر (2011) دراسة سعت إلى التعرف على القيم التربوية للممارسة الرياضية لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على (400) طالب وطالبة. وكانت من أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الطلبة للقيم التربوية للممارسة الرياضية لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وانحصرت بين (81.6%-88.6%) وهي نسبة عالية. كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجامعات في القيم التربوية لممارسة الرياضية ولصالح طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، في قيم (الانجاز والتحصيل، والوطنية، والبدنية والمهارية، والأخلاقية، والديمقراطية، والمخاطرة، والمنافسة، والكسب المادي والاجتماعية)، أما متغير النوع فتشير الدلالة الإحصائية في معظم المجالات لصالح الإناث بالمقارنة مع الذكور، كما تشير الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في معظم المجالات لصالح طلبة السنة الأولى بالمقارنة مع السنوات الدراسية الأخرى.

وهدفت دراسة البطيخي (2011) إلى بناء مقياس للقيم التربوية المكتسبة من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية لطلبة الجامعة الأردنية. وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، والاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسة في جمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة على (100) طالب وطالبة. واوضحت نتائج الدراسة أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وأن طلبة الجامعة الأردنية الممارسين للأنشطة الرياضية يمتلكون قيماً تربوية بدرجة عالية.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة سواء في المحور الأول أو الثاني اعتمادها على المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسات المعروضة. واختلفت الدراسات السابقة في نوع متغيرات الدراسة وطريقة اختيار العينة، ومكان وزمان تطبيق الدراسة. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء منهجية الدراسة وأداتها، كذلك في بناء اسئلة الدراسة وتحليل نتائجها. واختلفت عن الدراسات السابقة في كون الدراسة الحالية تطبق من قبل القطاع الخاص كمشاركة مجتمعية لتعزيز القيم التربوية في ضوء رؤية المملكة 2030 وعلى حد علم الباحثان لا يوجد دراسة مماثلة للدراسة الحالية.

الإطار المفاهيمي:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان والعيد في إطار رؤية المملكة 2030، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم اختيار نظرية هرم ما سلو للاحتياجات Maslow's hierarchy of needs والتي تصنف من النظريات المهمة والشائعة في التحفيز والتنمية، وتعتمد نظرية هرم ما سلو على تفسر طبيعة الدوافع التي تؤثر على السلوك البشري وتحفزهم لتحقيق احتياجاتهم وفقاً لتسلسل هرمي مقسم إلى خمسة مجموعات هي: الاحتياجات الأساسية أو الفسيولوجية، الحاجة للأمان والحب، الحاجات الاجتماعية، الحاجة لتقدير الذات، واخيراً الحاجة لتحقيق الذات، ويتم تنظيم هذه الاحتياجات في

نظام تدرج من حيث الأولوية أو شدة التأثير (Elias and Merriam, 2005)، وتنقسم هذه المجموعات الخمسة إلى فئتين: الاحتياجات الأساسية والاحتياجات العليا، وتتمثل الاحتياجات الأساسية في المجموعتين الأولى والثانية (الفسيولوجية والأمان)، أما الاحتياجات العليا فهي تلك المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية، واحترام الذات، وتحقيق الذات أو التحسين الذاتي المستمر(Freitas and Leonard, 2011).

وبعد ذلك وسع ما سلو من التسلسل الهرمي الخماسي بإضافة مجموعتين هما: الاحتياجات المعرفية، والاحتياجات الجمالية، ومن ثم أضاف ماسلو مجموعة أخرى تعرف بالحاجة لتجاوز الذات Self-transcendence (Koltko-Rivera, 2006)، وجميع هذه الإضافات تصنف من ضمن الاحتياجات العليا، وبهذا يصبح التسلسل الهرمي ذو ثماني مجموعات، وقد تم التركيز في الدراسة الحالية على الاحتياجات العليا من هرم ماسلو وهي كالتالي:

- **الحاجات الاجتماعية:** الإنسان اجتماعي بطبعه، لذا فهو يسعى لأن يكون مقبولاً من الآخرين عن طريق انتمائه ومشاركته لهم كتكوين الصداقات والعلاقات الأسرية الجيدة والانضمام للمجموعات كالمجموعة العلمية أو الرياضية، ووفقاً لـ Bluyssen (2009) في هذه المرحلة يتغلب الأفراد على الاحتياجات الدنيا أو الأساسية.
- **الحاجة لتقدير الذات:** وتتضح في شعور الفرد بالثقة والمسؤولية وتقدير الآخرين له، مما يشعره بقيمته الذاتية.
- **الحاجات المعرفية:** هي تلك الحاجات التي يسعى إليها الإنسان لزيادة معرفته العلمية وتنميتها، واكتشاف وفهم العالم من حوله.
- **الحاجات الجمالية:** وتظهر في رغبة الفرد في البحث عن القيم الجمالية والاتساق والتوزان لمواصلة التقدم نحو تحقيق الذات (Maslow, 1970).
- **الحاجة لتحقيق الذات:** وتشغل قمة التسلسل الهرمي قبل إضافة تجاوز الذات، وتعتبر حاجة غريزية للبشر لتحقيق أقصى استفادة من قدراتهم والسعي لتحقيق أفضل ما في وسعهم، أي انها تساعد الفرد في تحقيق طموحاته العليا في أن يصل إلى ما يريده ويميزه عن غيره ويصبح له استقلاله الشخصي، فالأشخاص الذين يحققون ذواتهم هم أنفسهم المدركون والواعون لذواتهم وهم المهتمون بتحقيق إمكانياتهم (Neto, 2015).
- **الحاجة لتجاوز الذات:** بعد أن يحقق الأفراد ذواتهم يتجاوزون الأنا، لذا فهم يميلون للاتصال ومساعدة الآخرين على تحقيق الذات وتحقيق إمكاناتهم (Koltko-Rivera, 2006).

وتظهر هذه الاحتياجات العليا في القيم التربوية على النحو التالي: الحاجات الاجتماعية وتتمثل في القيم الاجتماعية والتي تتضمن بناء العلاقات الإيجابية الجيدة مع الآخرين، كذلك المنافسة الشريفة وحب العمل التطوعي، واحترام آراء الآخرين وصلة الرحم، أما الحاجات المعرفية فتتمثل في القيم المعرفية ويمكن أن تظهر في المشاركين من خلال تقديرهم للعلم والسعي في طلبة وحب الاستطلاع واستغلال أوقات الفراغ ونشر العلم، وتتمثل الحاجات الجمالية في القيم الجمالية ويقصد بها في الدراسة تقديم المشاركين للأفكار الإبداعية والكشف عن مواهبهم والاستمتاع بالفنون الجميلة والشعرية وكتابة المقالات، وأخيراً الحاجة لتقدير وتحقيق وتجاوز الذات وتتمثل في القيم الذاتية والتي يقصد بها في الدراسة مثابرة المشاركين وتحملهم للمسؤولية والمشاركة في اتخاذ القرارات الحياتية وحل المشكلات والحرص على خدمة الوطن وبناء القدوة الصالحة ومساعدة الآخرين لتحقيق ذواتهم.

وحتى تناسب النظرية احتياجات بيئة الدراسة ويتم تلافي بعض الانتقادات الموجهة للنظرية تم إضافة الحاجات الدينية، والحاجات الدينية في الدراسة تعني القيم الدينية والتي تتمثل في حفظ القرآن الكريم وتجويده، وبالعموم الحاجات هنا ليس من الضروري تحقيقها بالتدرج في هذه الدراسة، ومن الانتقادات الموجهة للنظرية أن الاحتياجات قد تتحقق لأكثر من مستوى في أي وقت وليس بالتدريج، لذا في هذه الدراسة تدرج الاحتياجات غير مطبق والاحتياجات تشمل تحقيق القيم التربوية التالية: الاجتماعية، المعرفية، الجمالية، الدينية، الذاتية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان

والعيد، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بوصف الظاهرة وتحليلها وبيان مكوناتها.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم المشاركين في جائزة عجلان وإخوانه من الذكور والإناث، حيث بلغ عدد أفراد المجتمع 810، وتم جمع البيانات في عام 2019، حيث وزعت أداة الدراسة (الاستبانة) الكترونياً عبر رسالة نصية عن طريق الجوال لجميع أفراد المجتمع، وبلغ العائد منها 390 (200 من ذكور و190 من الإناث).

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة تم بناء أداة الدراسة والتي تعتمد على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من جزئيين: الجزء الأول ويشمل البيانات الأساسية لأفراد العينة والتي تحتوي على نوع الجنس، والجزء الثاني من الاستبانة يقيس دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان والعيد. حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة 26 فقرة موزعة على خمسة محاور من القيم التربوية وهي: القيم الاجتماعية، القيم الدينية، القيم المعرفية، القيم الجمالية، والقيم الذاتية، وتم استخدام المقياس الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التأكد من صدق المحتوى من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، كذلك تم عرض الأداة على عدد من المحكمين للتأكد من سلامة العبارات وانتمائها للأبعاد المختارة ولعنوان الدراسة. أما فيما يخص (الصدق الداخلي) صدق البناء للاستبانة فقد تم استخراج معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) فرداً، حيث تم تحليل فقرات الاستبيان وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.60-0.94)، ومع المجال ما بين (0.62-0.96)، لذا جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest) على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (40) مشاركا بفاصل زمني قدرة أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرو نباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، وكانت درجة ثبات الإعادة 0.93 وأما الاتساق الداخلي 0.95 واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح نتائج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا.

جدول (1) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القيم الاجتماعية	0.91	0.92
القيم الدينية	0.92	0.90
القيم المعرفية	0.93	0.90
القيم الجمالية	0.94	0.91
القيم الذاتية	0.91	0.93
الدرجة الكلية	0.93	0.95

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول: ما دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان في إطار رؤية المملكة 2030؟ تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي Spss لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للقيم التربوية، والجدول رقم (2) يوضح نتائج السؤال الأول:

جدول (2) دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	القيم المعرفية	4.42	.768	مرتفع
2	1	القيم الاجتماعية	4.40	.747	مرتفع
3	5	القيم الذاتية	4.29	.778	مرتفع
4	2	القيم الدينية	4.12	.768	مرتفع
5	4	القيم الجمالية	3.95	.893	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.27	.721	مرتفع

يتضح من الجدول السابق بأن الدرجة الكلية للقيم التربوية جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ 4.27 وانحراف معياري قدرة 721.، وهذا يعني بأن جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي تشجع المشاركين على تحقيق القيم التربوية بما تشمله من القيم (الاجتماعية، الدينية، المعرفية، الجمالية، الذاتية) بنسبة عالية، وهذا يتوافق مع رؤية المملكة 2030 والتي تدعو لترسيخ القيم الايجابية في أبناء الوطن، وأن تكون لديهم شخصية مستقلة والقدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري (2015) التي توصلت إلى أن الطلبة في الجامعات الأردنية يمارسون القيم التربوية بدرجة عالية وهذه القيم كالتالي: القيم الاجتماعية، الاقتصادية، الجمالية، السياسية، والفكرية، كذلك تتفق مع دراسة كلاً من الأسكر (2011) وأبو زيد والزيود (2007) حيث توصلت ألي أن الاهتمام والممارسة للقيم التربوية لدى الطلبة كما يراها الطلبة أنفسهم كان مرتفعاً، ومن هذه القيم: قيم التنافس، الإنجاز والتحصيل، الوطنية، الاجتماعية، المهارية، الديمقراطية، المادية، الأخلاقية، الجمالية، والمعرفية.

تتفق نتائج الدراسة أيضا مع هرم ماسلو للاحتياجات والتي تدعو لتحفيز الفرد نحو تحقيق احتياجاتهم وذواتهم والتي تظهر في هذه الدراسة من خلال القيم التربوية. وهذا يعني بأن جائزة عجلان وإخوانه شجعت جميع المشاركين لتحقيق مستويات متقدمة من القيم المعرفية والاجتماعية والدينية والذاتية والجمالية. فوفقاً لـ Maslow (1970) بعد تحقق الاحتياجات الأساسية في هرم ماسلو يبحث الفرد لتحقيق الاحتياجات العليا والمتمثلة في تكوين وتقدير الذات والبحث عن المعرفة والجمال وتحقيق احتياجاته الاجتماعية، وهذا ما ظهر من خلال نتائج الدراسة حيث كانت الدرجة الكلية لجميع القيم التربوية مرتفقه ومتحققة، كذلك تتفق مع نتائج دراسة Chiang and Wang (1993) والتي هدفت الى تحديد ومقارنة دوافع المتعلمين للتسجيل في برامج التعليم المستمر في التعليم العالي، حيث أشارت النتائج إلى أن الاحتياجات العليا من هرم ماسلو تحققت بشكل كبير لأولئك المتعلمين الملتحقين ببرامج التعليم المستمر.

وحصلت القيم المعرفية على أعلى قيمة حيث كان المتوسط الحسابي لها 4.42، والانحراف المعياري 701.، تليها القيم الاجتماعية حيث كان المتوسط الحسابي لها 4.40، والانحراف المعياري 747.، تليها القيم الدينية بمتوسط حسابي بلغ 4.12، والانحراف المعياري 768.، تليها القيم الذاتية بمتوسط حسابي بلغ 4.29، والانحراف المعياري 778.، وأخيراً

القيم الجمالية بمتوسط حسابي بلغ 3.95، والانحراف المعياري 893. وجدول 2 يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة لكل محور من محاور القيم التربوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة لكل محور من محاور القيم التربوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	القيم المعرفية			
1	تقدير العلم	4.69	.722	مرتفع
2	السعي في طلب العلم دون توقف	4.53	.856	مرتفع
3	المساهمة في نشر العلم	4.46	.882	مرتفع
4	استغلال الوقت فيما يعود بالنفع والفائدة على المجتمع	4.45	.809	مرتفع
5	حب الاستطلاع	3.98	1.010	مرتفع
	القيمة الكلية	4.42	.701	مرتفع
	القيم الاجتماعية			
1	صلة الرحم	4.61	.837	مرتفع
2	المنافسة الشريفة	4.48	.906	مرتفع
3	حب العمل التطوعي لخدمة المجتمع	4.42	.897	مرتفع
4	احترام أراء الآخرين	4.31	.863	مرتفع
5	التفاعل الايجابي مع الآخرين	4.29	.953	مرتفع
6	بناء علاقات جيدة مع الاخرين	4.27	.982	مرتفع
	القيمة الكلية	4.40	.747	مرتفع
	القيم الذاتية			
1	تحقيق مستويات علمية متقدمة	4.55	.822	مرتفع
2	الحرص على أن اكون قدوة صالحة	4.47	.847	مرتفع
3	مساعدة الآخرين لتحقيق طموحاتهم	4.35	.974	مرتفع
4	الحرص على المشاركة الفاعلة في تنمية وخدمة الوطن	4.34	.970	مرتفع
5	المثابرة لأي عمل أقوم به	4.30	.872	مرتفع
6	تحمل مسؤولية العمل الذي أقوم به	4.29	.924	مرتفع
7	مواجهة مشكلاتي الدراسية	4.06	1.016	مرتفع
8	المشاركة في اتخاذ القرارات الحياتية	3.94	1.045	مرتفع

	القيمة الكلية	4.29	.778	مرتفع
	القيم الدينية			
1	حفظ القرآن الكريم	4.17	.919	مرتفع
2	تجويد القرآن الكريم	4.07	1.003	مرتفع
	القيمة الكلية	4.12	.768	مرتفع
	القيم الجمالية			
1	المبادرة في تقديم أفكار إبداعية	4.37	.971	مرتفع
2	الكشف عن مواهبي	4.16	1.007	مرتفع
3	كتابة المقالات المتنوعة	3.98	1.084	مرتفع
4	الاستمتاع بالفنون الجميلة (كالرسم، التصوير	3.84	1.075	مرتفع
5	الاستمتاع بالقصائد الشعرية	3.43	1.229	متوسط
	القيمة الكلية	3.95	.893	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن القيم المعرفية احتلت أعلى قيمة بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.98-4.69)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "تقدير العلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.69). وجاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "السعي في طلب العلم دون توقف" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.53). وهذه النتيجة تدعم رؤية جائزة عجلان وإخوانه والتي تدعو إلى تشجيع العلم وبذل المزيد من الجهد والمثابرة لزيادة التحصيل العلمي، وبهذا هي أيضاً تدعو للتعلم المستمر والتنمية المستدامة، فوفقاً لعامر (2013) التعليم المستمر يعني إتاحة الفرصة التعليمية للأفراد مدى الحياة، من أجل تنمية أفراد المجتمع وتطويرهم ليتمكنوا من مواجهة التغير المستمر وتحقيق التكيف مع المتطلبات الحضارية، وتتفق هذه النتيجة كذلك مع Maslow (1970) حيث يرى أن تحقيق المعرفة تعبر عن حاجة الإنسان الطبيعية إلى التعلم والاستكشاف والسعي الدائم للمزيد من المعرفة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو زيد والزيود (2007) والتي تشير نتائجها إلى أن اهتمام طلبة المرحلة الثانوية بالقيم المعرفية جاء بالمراتب الأخيرة وقد يعود السبب لاختلاف عينة ومكان الدراسة، كذلك اختلفت مع دراسة شعيبات وآخرون (2019) حيث أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الحكومية والخاصة في تعزيز القيم المعرفية لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة، أيضاً في دراسة زامل (2015) يرى المعلمين أن القيم التربوية العلمية التي يمارسها الطلبة في مدينة نابلوس جاءت بدرجة متوسطة.

واحتلت القيم الاجتماعية المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.40)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.27-4.61)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "صلة الرحم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.61). وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "المنافسة الشريفة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.48). تلتها الفقرة رقم (6) والتي تنص على "حب العمل التطوعي لخدمة المجتمع" بمتوسط حسابي بلغ (4.42). ومن هنا يتضح توافق هذه النتيجة مع رؤية المملكة 2030 وجائزة عجلان وإخوانه حيث حرص المسؤولون عن الجائزة كمشاركة مجتمعية أن يشاركوا الوطن باستشعار المسؤولية تجاه توثيق الروابط الأسرية والتأكيد على القيم والمبادئ الإسلامية من خلال اللقاء العائلي السنوي والذي يجمع جميع أبناء الأسرة، كذلك من خلال أراء المشاركين يتضح اهتمام

الجائزة بتشجيع المنافسة والعمل التطوعي والذي تسعى إليه رؤية المملكة 2030 حتى تمكن أبناء الوطن من ثقافة التطوع، والمنافسة العلمية على الصعيد الدولي والعالمي.

أيضاً تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كلاً من شعيبات وآخرون (2019) والأسكر (2011) حيث حصلت القيم الاجتماعية على درجة عالية من قبل المستجيبين، وتتضح أهمية القيم الاجتماعية وتفعيلها فمن خلال تفاعل الفرد مع مجتمعه المحيط به يشعره بالانتماء والمساهمة في بناء المجتمع، فوفقاً Maslow (1970) من المهم شعور البشر بالانتماء والقبول من قبل الآخرين، فالعلاقات الإنسانية والأنشطة الاجتماعية تجعل الإنسان بعيداً عن العزلة وبالتالي يكون إيجابياً وفعالاً في المجتمع.

واحتلت القيم الذاتية المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.94-4.55)، حيث جاءت الفقرة رقم (23) والتي تنص على "تحقيق مستويات علمية متقدمة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.55). وجاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على "الحرص على أن أكون قدوة صالحة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.47). تلتها الفقرة رقم (24) والتي تنص على "مساعدة الآخرين لتحقيق طموحاتهم" بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، وتتفق النتيجة مع رؤية المملكة 2030 وجائزة عجلان وإخوانه حيث حرصت الرؤية على تنمية الوعي الذاتي والإحساس بالمسؤولية لدى الأفراد، وأن يكونوا قدوة خيره لباقي أفراد المجتمع وهو أيضاً ما سعت لتحقيقه الجائزة من خلال "تحقيق الشعور بالرضا عن النفس لينعكس أثره الطيب على التحصيل الدراسي والمحيط الاجتماعي"، "تشجيع التفوق في جميع المجالات العلمية والعملية"، و"تقديم النماذج المتميزة سلوكياً وعلمياً لاتخاذها قدوة يتأسى بها الطامحون" (جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي، 2018).

فوفقاً لنظرية ماسلو Maslow (1970) تحقيق الذات هو جزء مهم للغاية من التسلسل الهرمي، ويؤدي تحقيقه إلى الشعور بالرضا والثقة بالنفس، واستغلال المواهب والقدرات والإمكانات، فبعد تقدير وتحقيق الذات يسعى الفرد إلى مساعدة الآخرين كي يحققوا ذواتهم، وهو ما يعرف عند ماسلو بالسمو الذاتي، ويؤكد ذلك Koltko-Rivera (2006) في مستوى السمو الذاتي يسعى الأفراد لخدمة مصالح الآخرين خارج المصالح الشخصية، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن بعد القيم الذاتية بما يشمله من تحقيق وتقدير الذات والسمو الذاتي حصل على درجة عالية، مما يوضح أن الوعي الذاتي موجود لدى المشاركين في الجائزة.

واحتلت القيم الدينية المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.12)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.07-4.17)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "حفظ القرآن الكريم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "تجويد القران الكريم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.07). وتتفق هذه النتيجة مع رؤية المملكة 2030 والتي تدعو لترسيخ الدين ومبادئه في نفوس الأفراد، كذلك تتفق مع أهداف الجائزة والتي تنص أحد أهدافها على تشجيع المشاركين على الإقبال على كتاب الله عز وجل حفظاً وفهماً وأداءً وتدبراً (جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي، 2018). وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة أبو زيد والزيود (2007) والتي تشير نتائجها إلى أن اهتمام طلبة المرحلة الثانوية بالقيم الدينية جاء بدرجة مرتفعة.

واحتلت القيم الجمالية المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.95)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.43-4.37)، حيث جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على "المبادرة في تقديم أفكار إبداعية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.37)، وجاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على "الكشف عن مواهبي" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.16). بينما جاءت الفقرة رقم (15) ونصها "الاستمتاع بالقصائد الشعرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وتتفق هذه النتيجة مع رؤية المملكة 2030 والتي تدعو إلى تعزيز ثقافة الابتكار والإبداع عن طريق تبني الأفكار الإبداعية وتطوير المواهب الفردية التي تساهم في رفع الإنتاج التنموي، وهي بذلك أيضاً تتفق مع أهداف الجائزة والتي تحفز المشاركين على الإبداع والتميز على كافة الأصعدة وبالتالي المساهمة في خدمة الوطن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زيد و الزيود (2007) التي توصلت إلى أن درجة اهتمام الطلبة بالقيم الجمالية كانت عالية.

وللإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05 في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين تعزى لمتغير الجنس؟ تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي Spss لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للقيم التربوية حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول رقم (3) يوضح نتائج السؤال الثاني:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس لكل محور من محاور القيم التربوية

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القيم الاجتماعية	ذكر	200	4.46	.733	1.712	388	.088
	أنثى	190	4.33	.757			
القيم الدينية	ذكر	200	4.06	.754	1.565-	388	.118
	أنثى	190	4.18	.780			
القيم المعرفية	ذكر	200	4.42	.717	.057	388	.955
	أنثى	190	4.42	.686			
القيم الجمالية	ذكر	200	3.88	.881	1.795-	388	.073
	أنثى	190	4.04	.990			
القيم الذاتية	ذكر	200	4.29	.839	090-.	388	.928
	أنثى	190	4.29	.710			
الدرجة الكلية	ذكر	200	4.26	.720	170-.	388	.865
	أنثى	190	4.27	.684			

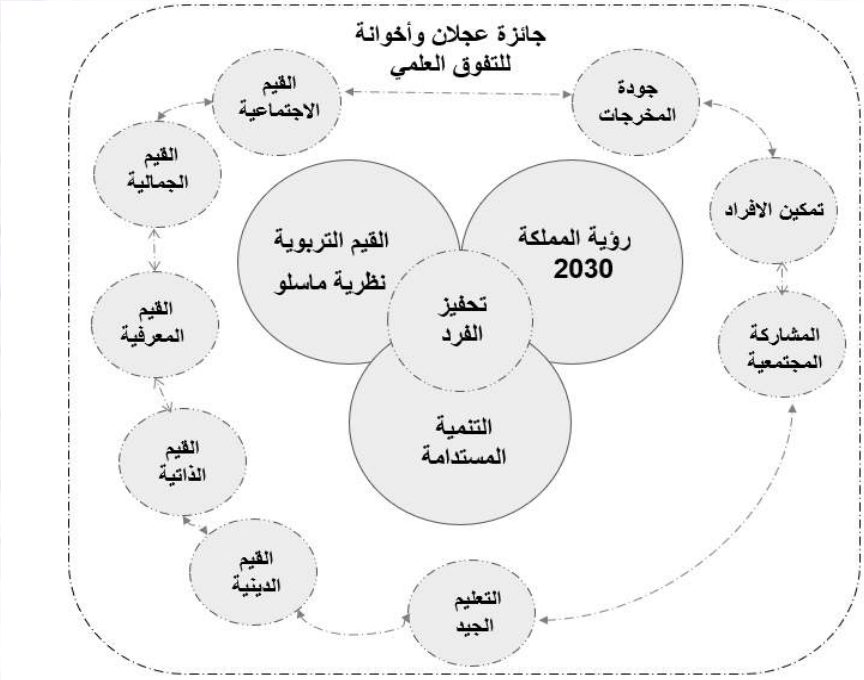
يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات الطلبة المشاركين عن دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية لدى الطلبة المتفوقين من أبناء وبنات أسرة العجلان في إطار رؤية المملكة 2030 تعزى لمتغير الجنس، وهذا يعني أن جائزة عجلان وإخوانه شجعت المشاركين من كلا الجنسين من الذكور والإناث على تحقيق القيم التربوية بدرجة عالية، وقد يعزى ذلك إلى حرص المشاركين على تحقيق أعلى درجة من القيم التربوية، وكذلك قد يعود السبب لعدم اختلاف خلفياتهم الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شعيبات وآخرون (2019) ودراسة زامل (2015) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

القيم التربوية المستدامة في ظل رؤية المملكة 2030

من مقومات وركائز التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة أن يتعلم الفرد ليعرف Learning to know أي يكتسب أدوات الفهم، وأن يتعلم ليعمل Learning to do حتى يكون قادراً على العمل والتأثير في بيئته بشكل ابتكاري، وأن يتعلم ليعيش مع الآخرين Learning to live together بحيث يشارك الناس ويتعاون معهم في جميع أوجه النشاط الإنساني، وأن يتعلم Learning to be ليمارس الفرد استقلاليته

ويرى ذاته مسؤولة عن تحقيق نواتج إيجابية، وأخيراً أن يتعلم لتغيير ذاته ومجتمعه Learning to transform oneself and society (عبدالعظيم وعبدالفتاح، 2017)، فوفقاً لرأي المشاركين، الجائزة شجعتهم على عدة أمور منها: الاستمرار في طلب ونشر العلم، مساندة الأخرين، الحرص على العمل التطوعي، المشاركة الفاعلة وخدمة المجتمع، تحقيق ذواتهم، ومن الملاحظ أن هذه النتائج تتوافق مع مرتكزات التعليم لتحقيق التنمية المستدامة.

ورؤية المملكة 2030 تسعى أيضاً لتمكين الأفراد حتى يكونوا مخرجات ذات جودة عالية، وتعليم جيد ينافس ويساهم في خدمة الوطن، وذلك بتحفيزهم لنيل القيم التربوية والتي يرى ما سلو أنها احتياجات ضرورية للأفراد كي يصلوا للسمو الذاتي من خلال مساعدة الآخرين لتحقيق انجازاتهم؛ لذا جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي تعتبر انموذجاً للمشاركة المجتمعية الفاعلة والتي تساهم في تحقيق تطلعات الوطن، فالشكل (1) يوضح الإطار العام للدراسة (دور جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تحفيز المتفوقين كي يحققوا القيم التربوية التي بدورها تسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030).



الشكل (1) دور جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تحفيز المتفوقين كي يحققوا القيم التربوية التي بدورها تساهم في تحقيق رؤية المملكة 2030

الخاتمة والتوصيات:

تسهم المشاركة المجتمعية في رفع مستوى التنمية والإدراك بين أفراد المجتمع حول أهمية وقيمة التعليم في الارتقاء بمستوى المجتمعات (حسين، 2007)؛ لذا تعتبر المشاركة المجتمعية من قبل القطاع الخاص مسؤولية اجتماعية لمساندة الدولة في عملية التنمية بشتى أشكالها وللمساهمة في تحقيق رؤية المملكة 2030، ومن هنا شجعت جائزة عجلان وإخوانه كمشاركة مجتمعية التفوق والتميز ومكافأة المتميزين كي يسهموا في بناء الوطن؛ حيث إن الثروة الحقيقة لارتقاء الأمم، وتقدمها هي العلم والتعليم، والاهتمام بالأبناء وتحصيلهم العلمي ورعاية المتفوقين منهم ليكونوا مثالاً يحتذى به في مجتمعاتهم بما يعود بالنفع على الأمة ومستقبلها (جائزة عجلان واخوانه للتفوق العلمي، 2018). لذا هدفت

هذه الدراسة للتعرف على دور جائزة عجلان وإخوانه كأنموذج للمشاركة المجتمعية للقطاع الخاص في تعزيز القيم التربوية (المعرفية، الاجتماعية، الدينية، الذاتية، الجمالية) في ضوء رؤية المملكة 2030.

ويتضح من خلال نتائج الدراسة أن جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي شجعت المشاركين لتحقيق جميع القيم التربوية (المعرفية، الاجتماعية، الذاتية، الدينية، الجمالية) بدرجة عالية، وهذا يبين أهمية دور الجائزة كمشاركة مجتمعية في دعم المشاركين في تحقيق رؤية المملكة 2030. على سبيل المثال، أسهمت الجائزة في دعم التعليم المستمر وتحقيق الجودة في مخرجات التعليم؛ حيث أشار المشاركون بأن القيم المعرفية كانت الأكثر تشجيعاً من بين القيم مما يدل على حرص المشاركين على إنتاج وتوظيف المعرفة وهذا ما يعرف بمجتمع المعرفة، والذي تكون فيه المعرفة هي رأس المال الأكثر أهمية لأي مجتمع، فالمجتمعات تقيس تقدمها بما تملكه من عقول تصنع وتوظف المعرفة (اليونسكو، 2019)، كذلك تشير نتائج الدراسة إلى أن الجائزة شجعت صلة الرحم، العمل التطوعي وخدمة المجتمع، المنافسة الشريفة، ترسيخ القيم الدينية، الأفكار الإبداعية، المسؤولية والوعي الذاتي لدى المشاركين. فوفقاً لنظرية ماسلو جميع الدوافع لدى الأفراد من معرفية، اجتماعية، جمالية، ذاتية تساهم في تحقيق التنمية وبالتالي تدعم الفرد في تحقيق الاستدامة الذاتية.

ويواصل القائمون على الجائزة كمشاركة مجتمعية مسيرة الدعم لتنمية المجتمع بالاستثمار في العقول البشرية عن طريق فتح باب التسجيل بالجائزة في موسمها الخامس والتي ستعقد في فبراير 2020. واستمرار العطاء دليل على أن هذه الجائزة من أكثر الجوائز العلمية استدامة ومن النماذج الحيوية لتحقيق الرؤية الطموحة، رؤية المملكة 2030. وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

1. فتح المجال أمام الموهوبين للمشاركة بأفكار إبداعية علمية ثقافية لتطوير المجتمع.
2. دعم الأبحاث العلمية كالمشاركة بأفضل بحث علمي أو أفضل كتاب مؤلف سواء أدبي أو علمي.
3. دعم المعلمين من خلال تخصيص مسابقة لأفضل معلم متميز من ناحية الإنجاز والابتكار والمساهمة الفعالة في المجتمع.
4. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة، تتناول أهمية إحياء القيم التربوية في نفوس أفراد المجتمع، وحثهم على العمل التطوعي وخدمة المجتمع.
5. مسؤولية وسائل الإعلام بكافة أنواعها على تشجيع دور القطاع الخاص في المشاركة التطوعية المجتمعية في مجال التعليم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو النصر، مدحت ومحمد، ياسمين. (2017). التنمية المستدامة: مفهومها، أبعادها، مؤشراتها. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

ابو زيد، مريم والزيود، محمد صايل. (2007). القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم. *دراسات العلوم التربوية*. 34. 735-765.

الأسكر، وليد. (2011). القيم التربوية للممارسة الرياضية لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*. 38 (5). 1699-1719.

البطيخي، نهاد. (2011). بناء مقياس للقيم التربوية المكتسبة من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية لطلبة الجامعة الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*. 38 (7). 2286-2294.

جاد، صلاح محمد. (2018). التعليم بين المشاركة والشراكة المجتمعية. الدمام: مكتبة دار المتنبي للنشر والتوزيع.

جائزة عجلان وإخوانه للتفوق العلمي. (2018). عن الجائزة. مأخوذ من http://www.ajlanbrosaward.com/ajlanbrosaward/ar

الجلاد، ماجد. (2007). تعلم القيم وتعليمها. عمان: دار الميسرة للتوزيع والنشر.

حبيب، مجدي. (2009). مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرون. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحربي، قاسم والمهدي، ياسر فتحي. (2016). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول. الرياض: مكتبة الرشد.

حسين، سلامة عبد العظيم. (2007). المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الربيعي، محمد عبده. (2004). الخصخصة وأثرها على التنمية بالدول النامية. القاهرة: مكتبة مدبولي.

رؤية المملكة 2030. (2015). المحاور. أسترجع من الرابط: https://vision2030.gov.sa/ar

زامل، مجدي. (2015). درجة تقدير المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نابلس، وسبل تعزيزها. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*. 10 (1). 153-182.

الزنفلي، أحمد محمود. (2012). التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي: دوره في متطلبات التنمية المستدامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السلطان، فهد بن سلطان. (2008) المتطلبات الهيكلية والتنظيمية لتفعيل دور الجامعات في الشراكة المجتمعية. *دراسات تربوية واجتماعية*. جامعة حلوان. 14 (2). 241-266.

شعراوي، سلوى جمعة. (2001). إدارة شؤون الدولة والمجتمع. القاهرة: مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة.

شعيبات، محمد وحرفوش، يوسف ونمر، زهور. (2019). مدى قيام مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة بدورهم في تعزيز القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 27 (1). 666-694.

الشلوي، علي محمد. (2017). القدرة التنبؤية للقيم التربوية في التعصب الفكري لدى عينة من طلاب جامعة شقراء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. 32. 3-16.

صبري، إيمان وعبد المعتمد، صالح الحملاوي. (2011). دور المشاركة المجتمعية في ضمان جودة التعليم وإعداد خريجي الجامعة لسوق العمل: تجربة جامعة الفيوم نموذجاً. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم. كلية الآداب. جامعة الفيوم.

عاشور، راتب. (2006). منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*. 34 (1). 221-241.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2013). التربية والتعليم المستمر: مفهومها واهدافها وخصائصها. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العاني، وجيهة ثابت. (2014). القيم التربوية وتصنيفاتها المعاصرة. اربد: دار الكتاب الثقافي.

عباس، علاء صاحب. (2010). نحو رؤية فلسفية تربوية للقيم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

عبد الباسط، القني. (2015). القيم في مجال التربية والتعليم. *مجلة العلوم الاجتماعية*. 10. 60-73.

عبد العظيم، عبد العظيم وعبد الفتاح، رضا. (2017). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العتيبي، فهد عباس. (2005). إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتورة غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية.

العجمي، محمد حسنين. (2007). المشاركة المجتمعية والتنمية الذاتية للمدرسة. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

العمري، أسماء عبد المنعم. (2015). درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *دراسات العلوم التربوية*. 42 (1). 1063-1086.

الغامدي، عبد العزيز محمد. (2018). درجة أهمية الشراكة بني جامعة جدة والقطاع اخلاص في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج. 1 (53). 413-443.

الغامدي، عبد الله مغرم. (2006). الإنفاق على التعليم ومشاركة المؤسسات المجتمعية في تحمل تكاليفه

لمواجهة متطلبات النهضة التعليمية في دول الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

الغنيم، إسراء وبني مرتضي، أحمد. (2019). دور القيادات الأكاديمية في تفعيل المشاركة المجتمعية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 3 (31). 1-30.

القاسم، ليلى حمد، والنويصر، أسماء عبد العزيز. (2018). الشراكة المجتمعية في تمويل برامج التعليم المستمر في الجامعات السعودية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. 39. 250-266.

القحطاني، محمد بن سعيد. (2008). الاستثمارات المستقبلية للقطاع الخاص في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

قدومي، منال عبد المعطي (2007). دور المشاركة المجتمعية في تنمية وتطوير المجتمع المحلي: حالة دراسية للجان الأحياء السكنية في مدينة نابلس. رسالة ماجستير غير منشور. كلية الدراسات العليا. جامعة النجا الوطنية.

القيق، فريد صبح. (2015). دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المستدامة الخطط التنموية الاستراتيجية للمدن الفلسطينية كحالة دراسة. *مجلة فلسطين للأبحاث والدراسات*. 8. 130-153.

محمد، احمد عبد العظيم. (1994). أصول الفكر الإداري في الإسلام. القاهرة: مكتبة وهبه.

الناصر، صالح بن ناصر. (2017). تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنوفية. 2. 136-162.

الوكيل، مصطفى مختار. (2015). المشاركة المجتمعية وتطوير مدارس التربية والتعليم. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة). (2019). بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربية: اللغة العربية بوابة للمعرفة. القاهرة: اليونسكو.

Arab References:

Abbas, A. (2010). Towards an educational philosophical view of values in the light of the Holy Qur'an and the Sunnah. Amman: Dar Ghidaa for Publishing & Distribution.

Abdel-Azim, A.& Abdel-Fattah, R. (2017). The preparation of the teacher in light of the experiences of some countries. Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.

AbdulBasit, A. (2015). Values in the field of education. The Journal of Social Sciences, 10, 60-73.

Abualnasr, M. & Yasmine, M. (2017). Sustainable development: its concept, dimensions, indicators. Arab Group for Training & Publishing: Cairo.

Abu-Zaid, M. Al-Zyoud, S. (2007). Educational Values among Secondary School Students in Amman Governorate as Perceived By them in Jordan. Dirasat Educational Sciences, 34, 753-765.

Ajlan and Brothers Award for Scientific Excellence. (2018). Retrieved from http://www.ajlanbrosaward.com/ajlanbrosaward/ar

Al-Ajmi, M. (2007). Community participation and self-development in school. Cairo: Dar El Alameya For Publishing & Distributing.

Al-Ani, W. (2014). Educational values and their contemporary classifications.Jordan, Irbid: Dar Al-Ketab Al-Thaqafi.

Al-Askar, W. (2011). Educational values for practicing sport toward physical education student in Jordan University. Dirasat Educational Sciences 38 (5), 1699-1719.

Al-Battikhi, N. (2011). Constructing an Instrument for Measuring educational values acquired through the practice of sports activities for students at University of Jordan. Dirasat Educational Sciences 38 (7), 2286-2294.

Al-Ghamdi, A. (2006). Expenditure on education and the participation of community institutions in bearing its costs to meet the requirements of the

educational renaissance in the Arab Gulf states. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al-Ghamdi, A. (2018). The degree of importance of the partnership between the University of Jeddah and the private sector within the framework of The Kingdom's Vision 2030. Journal of Education, Suhag University 1 (53), 413-443.

Al-Ghunaim, S. & Bani Mortada, A. (2019). The role of academic leaders in activating the social participation in the Imam Abdulrahman Bin Faisal University. Journal of Educational and Psychological Sciences 3 (31), 1-30.

Al-Harbi, Q.& Almahdi,Y. (2016). The education system in Saudi Arabia. Al-Rushd Library: Riyadh.

Al-Jallad, M. (2007). Learn and teach values. Amman: Dar Al-Massira,.

Al-Naser, N. (2017). A suggested to activate the community participation in Qassim university. Faculty of Education Journal, Menoufia University, 2, 136-162.

Al-Otabia, F. (2005). private sector's contribution in financing education in the Kingdom of Saudi Arabia. (Doctoral dissertation). King Saudi University.

Al-Qahtani, M. (2008). Future investments of the private sector in public education in Saudi Arabia. (Master's thesis). Umm Al-Qura University.

Al-Qasem, L.& Alnuwaysir, A. (2018). Community Partnership in Financing Lifelong Learning Programs in Saudi Universities. Journal of College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 39, 250-266.

Al-Qeeq, F. (2015). The Role of Community Participation in Sustainable Development Strategic Development and Investment Planning (SDIP) for Palestinian Cities and Towns as a Case Study. Palestinian Journal of for research and studies,8, 130-153.

Al-Qmari, A. (2015). The Degree of Values among the Students of Jordanian Universities. Dirasat Educational Sciences 42 (1), 1063-1086.

Al-Rubaie, M. (2004). Privatization and its impact on development in developing countries. Madbouly Bookshop, Cairo.

Al-Shalawy, A. (2017). The Predicting Ability of Educational Values in Dogmatism among A sample of Shaqra University Students. Basic Education College Magazine for Educational and Humanities Sciences- Babylon University,32, 3-16.

Alwakeel, M. (2017). Community participation and development of education schools. desouk: Knowledge and Faith, for publication and distribution.

Al-Zanfali, M. (2012). Strategic planning for university education: its role in the requirements for sustainable development. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop

Amer, T. (2013). Education and Lifelong Learning: its concept, goals, and characteristics. Amman: Dar Al-Yazori for Publishing and Distribution.

Ashour, R. (2006). The value system in Arabic language books for students in the first four grades in Jordan. Dirasat Educational Sciences 34 (1), 221-241.

Asultan, F. (2008). structural and organizational requirements to activate the role of universities in community partnership. Journal of Educational and Social Studies, Helwan University, 14 (2). 241-266.

Habib, M. (2009). Knowledge and creativity society of the 21st Century. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hussain, S. (2007). Community participation and educational decision-making. Alexandria: Dar Aljamah aljadedah lelNasher.

Jad, S. (2018). Education between participation and community partnership. Dammam: Dar Al-Mutanabi for Publishing and Distribution.

Kaddoumi, M. (2007). Community Participation and its Role in the Development of the Local Community: Case Study of Neighborhood Committees in the City of Nablus. (Master Thesis) Naga National University.

Mohammed, A. (1994). The origins of administrative thought in Islam. Cairo: Wahba Publishing.

Sabry, I.& Al-Hamalawy, A. (2011). The role of community participation in ensuring the quality of education and preparing university graduates for the labor market: the Fayoum University experience as a model. Paper presented at the International Arab Conference to ensure the quality of education. College of Arts, Fayoum University.

Saudi Vision 2030. (2015). Axes of Vision 2030. Retrieved from: https://vision2030.gov.sa/ar

Shaarawi, J. (2001). Management of State and Society Affairs. Public Administration Research and Consultation Center, Cairo.

Shaibat, M., Harfoush, Y&Nimr, Z. (2015). The extent to which the headmasters of the schools in "Ramallah and Al-Bireh" districts play their role in promoting the educational values among the secondary level students from the viewpoint of the students themselves. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences 27 (1), 666-694.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2019). Building Knowledge Societies in the Arab Region: the Arabic language as a knowledge gateway. Cairo: UNESCO.

Zamil, M. (2015). Determine the degree of teachers 'appreciation of the educational values practiced by high school students in Nablus. Hebron University Research Journal, 10 (1), 153-182.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Bluyssen, P. M. (2009). The indoor environment handbook: How to make buildings healthy and comfortable. London: Earthscan.

Bruno, L.& Lay, E. (2008). Personal values and leadership effectiveness. Journal of Business Research, 61(6), 678-683.

Burns, D., Heywood, F., Taylor, M., Wilde, P.& Wilson, M. (2004). Making community participation meaningful: A handbook for development and assessment. Bristol, England: Policy Press.

Chiang, C. Y., & Wang, Y. (1993). Using Maslow's theory to examine adult learners' motivation for continuing education programs. Journal of National Tainan Teachers College, 36(1), 47-68.

Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). Philosophical foundations of adult education (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing.

Freitas, F. A., & Leonard, L. J. (2011). Maslow's hierarchy of needs and student academic success. Teaching and Learning in Nursing, 6 (1), 9-13.

Koltko-Rivera, M. A. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-Transcendence and opportunities for theory, research, and unification. Review of General Psychology, 10(4), 302-317.

Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Neto, M. (2015). Educational motivation meets Maslow: Self-actualisation as contextual driver. Journal of Student Engagement: Education Matters, 5(1), 18-27.

Sofoluwe, A. O., and Akinsolu, A. O. (2015). Community participation in quality assurance (CPQA): A catalyst in enhancing quality basic education service delivery in Nigeria. Journal of Education and Practice, 6(7), 12-19.

Tire, C. M. (2014). Approaching the educational values of the students at university level. Journal Plus Education,1, 336-343.

المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم

(قُدم للنشر في 2020/6/22، وقُبل للنشر في 2020/8/25)

د. آمل بنت راشد بن إبراهيم الخليفة
أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك
كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Amal Rashed Ibrahim Alkhalifh
Associate Perofessor, Department of educational principles
Faculty of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University- Riyadh

المخلص

هدف البحث الحالي إلى استنباط المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الاستنباطي. وكان من أبرز نتائج البحث: أن مفهوم العفو في القرآن الكريم جاء على أوجه خمسة وهي: الصفح، والمغفرة، والترك، والفاضل من المال، الكثرة والفضل الذي يجيء بغير كلفة من أخلاق الناس. وأن آيات عفو الله تعالى عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعن العباد في القرآن الكريم قد اشتملت على العديد من المضامين التربوية القيمة؛ كالقيم الخلقية، والمبادئ التربوية الإسلامية، وبعض الأساليب والآثار التربوية. كما أن آيات ترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم والمؤمنين بالعفو في القرآن الكريم قد اشتملت على العديد من المضامين التربوية كالقيم الخلقية، والمبادئ والأساليب والآثار التربوية الإسلامية

الكلمات المفتاحية : المضامين التربوية، العفو، الاستنباط، المفاهيم، التربية الإسلامية

Abstract :

The current research aimed to deduct the educational concepts for forgiveness in the Holy Qur'an. For achieving this objective, the deduction method was used. The most important findings showed that the concept of forgiveness in the Holy Qur'an is divided into five aspects including pardon, forgiveness, remission, abandonment, abundant money. Abundance and favor related to ethics without moral cost of people. The versions of forgiveness in the Holy Qur'an including the tolerance of Allah to the Prophet (Allah's blessing and peace be upon him) and people. They embody different educational valuable concepts such as moral values, principles of Islamic education and some methods and educational heritage. Also, the versions of Allah's interest to the Prophet (Allah's blessing and peace be upon him) and believers (Mu'mneen) is indicated by forgiveness. They embody various educational concepts as moral values, principles and methods and Islamic educational heritage.

Key words : Educational concepts, Forgiveness, Deduction, Concepts and Islamic education.

المقدمة:

أنزل الله سبحانه وتعالى القرآن لهداية الناس جميعا، قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: 9]، كما جاء القرآن الكريم لتعليم الناس وتنظيم حياتهم، فقد اشتمل على وصف أحوال النفس الإنسانية وأسباب انحرافها ومرضها وطرق تربيتها وتهذيبها. ولقد نقل القرآن الكريم الناس من حياة الجهل والعبودية للبشر إلى نور العلم والعبودية الخالصة لله وحده.

ويعد القرآن الكريم مصدرا للقيم الأخلاقية الإسلامية، التي ينبغي غرسها في نفوس المتربين وتنميتها لديهم. ومن جملة تلك القيم التي رغب القرآن العظيم بها قيمة العفو، حيث امتدح المؤمنين العافين عن الناس، وللعفو أهمية في جمع الكلمة وتأليف القلوب، ومتى تأصل خلق العفو والصفح والغفران في المجتمع قوي بنيانه، وتأكدت أركانه، وأصبح المجتمع في محبة وإلفة. وإن غياب العفو عن تعاملات الناس أدى إلى انتشار العداوة، وفشو الشقاق، وتقطع العلاقات الاجتماعية (الحسين، 2005). ومن خلال تتبع آيات العفو والصفح يجد الباحث أنها حازت على مساحة كبيرة فيه بمكيه ومدنيه، وبطول سوره وقصرها، مما يدل على أهميتها وعمق آثارها التي لا يمكن إغفالها. ومع ذلك فإن بعض الباحثين أشاروا إلى أن خلق العفو لم يجد الدراسة الكافية، حيث جاء متفرقا في أبواب كتب الفقه والأخلاق، مما يجعل الإلمام به صعبا على القارئ، ولذا لابد من إبرازه في بحث خاص (الزاكي، 1990). إن المتتبع لكلمة العفو في القرآن الكريم، يجد أنها متشبعة بالعديد من الأحكام الشرعية والآداب الاجتماعية، فحري أن يتناول موضوع العفو في مجالات عدة منها؛ الفقه، والتفسير، والتربية، حتى تصطبغ به حياة المسلم (الحسين، 2005). ومن هنا جاء هذا البحث محاولة للتعرف على المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم.

مشكلة الدراسة:

تأتي دراسة المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم ضمن التوجه العلمي الذي برز في السنوات الأخيرة لدى الباحثين في التربية الإسلامية في الجامعات السعودية، حيث زاد عدد المشتغلين بالبحث في القرآن الكريم لاستخلاص الفوائد والدروس التي أودعها الله في كتابه العظيم، العجيب في آياته، والبديع في أسلوبه، والمربي في إرشاده وتوجيهه، حيث بلغ عددها بحسب قاعدة بيانات الرسائل العلمية في قسم التربية بالجامعة الإسلامية (21) بحثا (الجامعة الإسلامية، 1440)، وفي قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مايقارب (52) بحثا (قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1440). وفي هذا الصدد يعد استنباط المضامين التربوية من القرآن الكريم من الموضوعات المهمة حيث تمثل منبعا يستفيد منه المسلم في تزكيته لنفسه وتربيته لغيره.

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس لها وهو على النحو الآتي: **ما المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم؟** وللإجابة على هذا السؤال، لابد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

س1: ما مفهوم العفو في القرآن الكريم؟

س2: ما المضامين التربوية لمفهوم عفو الله عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعن العباد في القرآن الكريم؟

س3: ما المضامين التربوية لمفهوم ترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم وللمؤمنين بالعفو في القرآن الكريم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استنباط المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم وذلك من خلال الآتي:

- تحديد مفهوم العفو في ضوء آيات القرآن الكريم.
- إبراز المضامين التربوية لمفهوم عفو الله عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعن العباد في القرآن الكريم.
- بيان المضامين التربوية لمفهوم ترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم وللمؤمنين بالعفو في القرآن الكريم.

أهمية الدراسة:

1. تسهم الدراسة الحالية في تأصيل الفكر التربوي المعاصر، وذلك بالوقوف عند ما في القرآن الكريم من مضامين ومعان تربوية لمفهوم العفو تصلح حياة الفرد والمجتمع.
2. حاجة المجتمع بجميع مؤسساته إلى تنمية خلق العفو، حيث يرتبط موضوع العفو بالحياة العملية للأفراد، فالعفو مرتكز ووسيلة لإشاعة روح المحبة والمودة بين الناس في المجتمع.
3. تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية خلق العفو، حيث إنه خلق إسلامي أصيل، اهتم القرآن الكريم به، فلابد من دراسته حتى يصبح نبراسا للشخصية المسلمة.

4. قد تساعد الدراسة الحالية التربويين من أولياء أمور أو معلمين في توجيه الأفراد إلى العفو في جميع جوانب حياتهم، حيث يوفر العفو مناخا مناسبا لفض النزاعات والتسامي فوق الخلافات.

حدود الدراسة:

تكمن حدود هذه الدراسة في بيان حقيقة مفهوم العفو في ضوء آيات القرآن الكريم، واستنباط المضامين التربوية لمفهوم عفو الله عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعن العباد، ولمفهوم ترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم وللمؤمنين بالعفو في القرآن الكريم، والتي تشمل؛ القيم الخلقية، والأساليب والمبادئ والآثار التربوية للعفو. واقتصرت الدراسة على استنباط تلك المضامين من بعض الآيات التي وردت بلفظ العفو والصفح والغفران وذلك نظرا لكثرتها.

مصطلحات الدراسة:

المضامين التربوية لغة: المضامين: جمع مضمون وهو ما يكون ضمن الشيء بمعنى يتضمنه أو يشتمل عليه أو يحتوي عليه (الفيومي، د ت). والتربوية: من التربية وهي: "تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا" (البيضاوي، 1418: 28). أما المضامين التربوية اصطلاحا: جمع مضمون تربوي وهو كل قيمة، أو أسلوب أو هدف أو وسيلة أو مبدأ أو نحو ما سبق، بحيث يتعلق بتنشئة الإنسان في أي جانب من جوانب شخصيته، وفي أية مرحلة من مراحل عمره، وفي علاقته بربه أو بنفسه أو بغيره أو بالحياة عامة (العيسى، 2012).

مفهوم العفو: المفهوم: هو "مجموعة الصفات والخصائص التي تحدد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديدا يكفي لتمييزها عن الموضوعات الأخرى" (عبد الحق، 1418: 31). والعفو: هو التجاوز عن التقصير وترك المؤاخذة عليه (المراغي، 1974).

يقصد بالمضامين التربوية لمفهوم العفو في هذه الدراسة: مجموعة القيم الخلقية والأساليب والمبادئ والآثار التربوية الإسلامية التي تضمنتها آيات مفهوم العفو في القرآن الكريم بما يسهم في صلاح حياة الفرد والمجتمع ويتوافق مع التربية الإسلامية في شتى مناحي الحياة.

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم ترتيبها زمنيا الأحدث فالأحدث، وهي على النحو الآتي:

- **دراسة الدومي (2012)** بعنوان: "صور من العفو والصفح في القرآن الكريم". هدفت هذه الدراسة إلى الإسهام في تعميق المعرفة العلمية والتطبيقية لمبدأ العفو والصفح، وتجديد الوعي به وبأهميته التاريخية والمعاصرة. وركزت الدراسة على البعد الآني والمستقبلي الذي يمكن أن يسهم به العفو والصفح في المساعدة على حل المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها المجتمعات. وتقوم منهجية الدراسة على جمع الآيات المتعلقة بالعفو والمصطلحات القريبة من معناه ثم تبويبها ودراستها لإجلاء موضوع العفو والصفح في القرآن الكريم. أما نتائج الدراسة فمن أبرزها: أراد القرآن الكريم للمجتمع المسلم والإنساني الرقي والسعادة، حيث غرس مبدأ العفو والتسامح منذ بداية الدعوة الإسلامية. رغب القرآن الكريم المسلمين في العفو عمن أساء إليهم من أبناء مجتمعهم، مع حرصه على الصفح عن الأقارب، وذلك لأن في استقرار الأسرة استقرار المجتمع ككل. كذلك جاء الخطاب القرآني متنوعا في توجيه المؤمنين للعفو، وذلك تحفيزا لهم على المبادرة والمسارعة إلى العفو والصفح حتى ينالوا الأجر في الدنيا والآخرة.
- **دراسة أحمد (2012)** بعنوان: "دلالة العفو في القرآن الكريم". هدفت هذه الدراسة إلى بيان معنى العفو في اللغة، مع عرض دلالة لفظة العفو في القرآن الكريم، وما ذكره المفسرون في معنى لفظة العفو. واتبع الباحث المنهج الاستقرائي. من أبرز نتائج الدراسة: جاءت لفظة العفو بمشتقاتها بأساليب مختلفة، فقد وردت بصيغة الأمر، ووردت بسياقات المدح تارة والذم تارة أخرى، على سبيل الزيادة والكثرة وذلك للتمادي في الغي. العفو له فوائد كثيرة منها: أنه دليل على كمال الإيمان، وأنه مظهر من مظاهر حسن الخلق، وأنه يثمر محبة الله ومحبة الناس. ومن نتائج الدراسة أيضا أن العفو قرينة التقوى، وأن بعض أوامر العفو موجهة إلى الرسول صلى الله عليه وسلم، وبعضها موجهة إلى المؤمنين. كما أن العفو اسم من أسماء الله الحسنى، وأن العفو لا يكون إلا عن قوة ومقدرة على العفو.

- **دراسة أحمد (2006)** بعنوان: "العفو في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وأهميته في الدعوة إلى الله". هدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم وأنواع العفو في القرآن الكريم، وتوضيح عفو الله تعالى عن الرسول صلى الله عليه وسلم وأمره له بالعفو، وعفو الله تعالى عن العباد وأمرهم بالعفو، مع بيان معنى العفو في السنة النبوية وفي المعاملات، وشرح أهمية العفو في الدعوة إلى الله عز وجل. واتبع الباحث المنهج الاستقرائي. من أبرز نتائج الدراسة: مارس الرسول صلى الله عليه وسلم العفو والصفح والتجاوز عن زلات الناس وطبقها قولا وفعلا، وسار أصحابه على دربه، وكان ذلك سببا في قبول هذا الدين واعتناقه والعمل بما جاء به. كذلك من نتائج الدراسة أن عفو الناس عن بعضهم البعض، وتسامحهم فيما بينهم يقوي رابطة الأخوة بين المسلمين، وبالتالي تقوى شوكتهم.
- **دراسة الحسين (2005)** بعنوان: "قيمة العفو في منهاج الإسلام". هدفت هذه الدراسة إلى بيان معنى العفو ومرادفاته، وإعطاء لمحة عن العفو قبل الإسلام، وشرح منزلة العفو ومجالاته وشروطه ونماذجه، وآثاره النفسية والاجتماعية. اتبع الباحث المنهج الوثائقي. من أبرز نتائج الدراسة: ضرورة تقدير الضعف البشري الذي يقع في النفس الإنسانية، وامتثال أمر الله تعالى بالأخذ بالعفو والصفح. أن العفو والصفح كله خير، المرء يحب أن يغفر له لذا فعليه العفو عن الناس. ومن نتائج الدراسة أيضا أن مكانة العفو والصفح أرفع وأسمى من مكانة الإيثار المادي. وأن للعفو آثارا إيجابية على النفس تظهر في دوام العافية، ومحاربة القلق ،والحزن والهم.
- **دراسة عودات (2002)** بعنوان: "العفو في القرآن والسنة وآثاره التربوية". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم العفو في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، مع بيان أهميته وضوابطه وأنواعه، وتوضيح آثار العفو المحمود على الفرد والمجتمع. واتبع الباحث المنهج الاستقرائي. من أبرز نتائج الدراسة: يؤلف العفو بين قلوب المسلمين، يحقق العفو الأخوة ويزكي النفوس ويعالج أمراض القلوب والنفوس، يعدل العفو السلوك ويكسب الأخلاق الحسنة. ومن نتائج الدراسة أيضا أن لانعدام العفو المحمود آثارا محمودة وأخرى مذمومة، كما أن للعفو المذموم آثارا سيئة.
- **دراسة الثبيتي (1996)** بعنوان: "الدلالات التربوية المستنبطة من آيات العفو في القرآن الكريم". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدلالات التربوية المستنبطة من آيات العفو في الجانب العقدي والتعبدي والأخلاقي وجانب المعاملات ومعرفة مجالات تطبيقها والآثار التربوية الناتجة عن تطبيقها. واتبع الباحث المنهج الاستنباطي. من أبرز نتائج الدراسة: إن منهج القرآن الكريم في تربية النفوس هو المنهج الأمثل. وأن العقيدة الإسلامية راحة للنفس وطمأنينة للقلب. وأن تربية النشء على الآداب الإسلامية تجنبهم الكثير من العقد النفسية والأمراض الاجتماعية.
- **دراسة الزاكي (1990)** بعنوان: "العفو في القرآن الكريم دراسة موضوعية". هدفت هذه الدراسة إلى توضيح حقيقة العفو، واعتناء القرآن الكريم به، وصور العفو الثلاث وهي: عفو الله تعالى، وعفو الرسل عليهم السلام وعفو العباد. اتبع الباحث منهج التفسير الموضوعي. من أبرز نتائج الدراسة: أن كلمة العفو واسعة الاستعمال في اللغة؛ فهي تعني الترك، والمسامحة، وكذلك الدرس والمحو. ومن الناحية الاصطلاحية تعني كلمة العفو التجاوز عن الذنب، والسماحة، ودفع الحرج والمشقة عن الناس. كذلك من نتائج الدراسة أن اتصاف الرسول صلى الله عليه وسلم بالعفو إشارة قوية إلى وجوب الاقتداء به. وأن للعفو فوائد عظيمة منها: أنه مظهر لحسن الخلق، ودليل على كمال الإيمان وحسن الإسلام وسعة الصدر، وحسن الظن ،وكمال النفس وشرفها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه: تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع العفو بشكل عام، وفي بعض أهدافها. فتناولت العديد من الدراسات مفهوم العفو سواء في اللغة أو في القرآن الكريم، وأيضا تناولت بعض الدراسات السابقة آثار العفو بشكل عام؛ كدراسة الحسين (2005)، دراسة عودات (2002) ودراسة الثبيتي (1996)، وهي بذلك تلتقي مع الدراسة الحالية في تناول تلك الآثار كجزء من المضامين التربوية في آيات العفو.

أوجه الاختلاف: تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في بعض الأهداف؛ حيث ركزت الدراسة الحالية في أهدافها على؛ تحديد مفهوم العفو في ضوء آيات القرآن الكريم مع إبراز

المضامين التربوية لمفهوم عفو الله عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعن العباد، وبيان المضامين التربوية لمفهوم ترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم وللمؤمنين بالعفو في القرآن الكريم وذلك بالتركيز على القيم الخلقية والأساليب والمبادئ والآثار التربوية الإسلامية. بينما ركزت دراسة الدومي (2012) على الأهمية التاريخية والمعاصرة للعفو، ومدى إسهامه في حل المشكلات الاجتماعية، أما دراسة أحمد (2012) فركزت على فوائد العفو، في حين ركزت دراسة أحمد (2006) على بيان معنى العفو في السنة النبوية وأهميته في الدعوة إلى الله. أما دراسة الحسين (2005) فتناولت العفو قبل الإسلام ومجالاته وشروطه ونماذجه، وركزت دراسة عودات (2002) على ضوابط العفو في القرآن والسنة وأنواعه. أما دراسة الثبيتي (1996) فقد هدفت إلى التعرف على الدلالات التربوية في آيات العفو في الجانب العقدي والتعبدي والأخلاقي وجانب المعاملات، ومجالات تطبيقها على مستوى الفرد والأسرة والمدرسة والمجتمع، وآثار تطبيق تلك الدلالات التربوية، كما اختلفت دراسة الثبيتي عن الدراسة الحالية في تصنيف الآيات وطريقة استنباط الدلالات.

كذلك فقد اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في المنهج العلمي عدا دراسة الثبيتي (1996) التي اتفقت مع الدراسة الحالية في المنهج الاستنباطي، في حين استخدمت ثلاث دراسات المنهج الاستقرائي كدراسة أحمد (2012)، ودراسة أحمد (2006) ودراسة عودات (2002)، أما دراسة الحسين (2005) فاستخدمت المنهج الوثائقي، وانفردت دراسة الزاكي (1990) باستخدام منهج التفسير الموضوعي.

أوجه الاستفادة: تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الإطار العام للدراسة، وكذلك تمت الاستفادة مما كتب حول مفهوم العفو والتقسيمات المختلفة لأنواع العفو وغير ذلك.

منهج البحث: اعتمدت الباحثة في هذا البحث على المنهج الاستنباطي في استنباط المضامين التربوية لمفهوم العفو من القرآن الكريم. ويعرف الاستنباط في ميدان التربية بأنه: "الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص، بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة" (فودة وعبد الله، 1428: 42). وعرف بأنه: "طريقة من طرق البحث لاستنتاج أفكار ومعلومات من النصوص وغيرها وفق ضوابط وقواعد محددة ومتعارف عليها" (يالجن، 1419: 22).

إجراءات الدراسة: قامت هذه الدراسة على عدة خطوات إجرائية من أجل استنباط المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم، وتمثلت هذه الخطوات فيما يلي:

- اعتمدت الباحثة على المعجم المفهرس للآيات القرآنية في تحديد وجمع الآيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث حددت الباحثة من خلال هذه الخطوة جملة من الآيات القرآنية التي اشتملت على لفظة العفو ومرادفاتها كالصفح والغفران.
- قامت الباحثة بمراجعة ما له علاقة بموضوع الدراسة بالاعتماد على بعض من التفاسير القرآنية كتفسير ابن كثير (1420)، الرازي (1401)، السعدي (1420)، الطبري (1420)، القرطبي (1427)، المراغي (1974) وغيرها.
- تم اختيار بعض تلك الآيات واستبعاد المكرر منها، وتم تصنيفها وفقا لنوع العفو وذلك على النحو الآتي: آيات تتعلق بمفهوم عفو الله عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعفوه عن العباد. وآيات تتعلق بمفهوم ترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم وللمؤمنين بالعفو.
- ترتيب الآيات الدالة على العفو والصفح والغفران حسب ورودها في سور القرآن الكريم مع الالتزام بالرسم العثماني وعزوها إلى سورها.
- فهم وتحليل دلالات هذه النصوص، وذلك يتطلب تفسير هذه النصوص. وقد ركزت الباحثة على كتب التفسير المعتمدة لفهم ما أراده الله تعالى من كل آية، وعلى كتب الحديث الصحيحة حين ورود حديث من الأحاديث الشريفة مع الالتزام بضبطه بالحركات وتخريجه. كذلك تم إدراك العلاقات بين النصوص إن وجدت، واستنباط المضامين التربوية الموجودة في الآيات الكريمة.
- الرجوع إلى المصادر الأصلية، مع الاستعانة بالمراجع الحديثة الأخرى.

ومن خلال كل تلك الخطوات السابقة أجابت الباحثة على أسئلة الدراسة حول المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم.

خطة الدراسة: قُسمت إلى مقدمة ومبحثين إضافة إلى خاتمة تشتمل على النتائج والتوصيات. أما المقدمة فقد اشتملت على؛ مشكلة الدراسة، أسئلة الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، ثم حدود الدراسة، ومصطلحات الدراسة، مع عرض للدراسات السابقة، ومنهج الدراسة وإجراءاتها. أما مبحثا الدراسة فجاءا على النحو الآتي:

مباحث الدراسة:

المبحث الأول: مفهوم العفو في ضوء آيات القرآن الكريم

العفو في اللغة: جاء تعريف العفو عند علماء اللغة العربية على النحو الآتي:

أن عفا في أسماء الله تعالى: "العَفْوُ في اللغة على وزن فعول من العفو، والعفو هو التجاوز عن الذنب وترك العقاب عليه، وأصله المحو والطمس وهو من صيغ المبالغة، يقال: عفَا يعفُو عفواً، فهو عافٍ وعَفُوٌّ" (ابن منظور، 1416: 294). والعَفْو هو المعروف، والعَفْوة: الدِّيةُ. وعفا الأرضَ: غطاها النبات (الفيروزأبادي، 1426). والعَفْو تركك إنسانا استوجب عقوبةً فعفوتَ عنه، والله العَفُوُّ الغفورُ (الفراهيدي، 1421).

وعفا المنزلُ يعفُو عفواً وعُفُّوا، وعفاء بالفتح والمد: درس وعفَتهُ الرِّيحُ. ومنه عفا اللهُ عنك أي محا ذُنوبَك. وعفوتَ عن الحقِّ أسقطتَه كأنَّك محوتَهُ عن الذي هو عليه. وعفوتَ الرَّجُلَ: سألتَه و(عفا) الشيءُ (عفواً) أو استعفَى من الخروجِ (فأعفاه) أي طلبَ التَّرْكَ فأجابه (المقرئ، د-ت). وعفا عن الشيء: أمسك عنه وتنزَّه عن طلبه (الحسيني، 1982).

ويأتي العفو بمعنى الكثرة والزيادة، فعفو المال هو ما يفيض عن النفقة كما في قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ﴾ [البقرة: 219]، وعفا القوم كثروا، وعفا النبت والشعر وغيره يعني كثر وطال، ومنه الأمر بإعفاء اللحى (أحمد، 2012). والعفو من أسماء الله الحسنى، وصفة من صفاته العلا، ومن معاني اتصافه سبحانه بالعفو والصفح عن الذنوب (الزجاج، د ت)، وجل عفو الله تعالى عن أنواع العفو كلها، لأن عفوه صفح وبر وإحسان ورحمة وعتق من النار. مما تقدم عن مفهوم العفو في اللغة نخلص إلى أن العفو في اللغة قد يأتي بمعنى؛ التجاوز، والترك، والمحو، والطمس، ويعني المعروف، كما يعني تغطية الأرض بالنبات، وكلمة العفو تعني الترك، وتعني الدرس والهلاك، كما تعني الإمساك وعدم الطلب إلى غير ذلك من معان.

ومن المعاني المتقاربة مع العفو كلمة الصفح والغفران، حيث ينسجم العفو في معناه مع معاني الصفح والغفران، فالصفح يعني الترك والإعراض، والغفران يعني التغطية والستر، وهي معاني تتقابل وتتلاقى فالعفو محو وطمس أي فيه تغطية وستر، أي انتهى إلى إعراض وترك وكأن ما كان لم يكن (يحيى، 1991). فالعفو: التجاوز عن الذنب وترك العقاب عليه، وأصله المحو والطمس. وكل من استحق عقوبة ثم تركتها فقد عفوت عنه. والصفح في اللغة الجنب، والصفحان الخدان، وضربت عنه صفحا إذا أعرضت عنه وتركته، أما الغفران فهو التغطية والستر (الفيروز أبادي، 1426؛ الرازي، 1420).

أما العفو في الاصطلاح: فهو إسقاط العذاب، والمغفرة ستر الجرم صونا من عذاب التخجيل والفضيحة، والعفو قد يكون قبل العقوبة وقد يكون بعدها بخلاف الغفران فإنه لا يكون معه عقوبة البتة (البستاني، 1983). والعفو هو: "التجافي عن الذنب" (الأصفهاني، د ت: 339). كذلك يقصد به أن يستحق حقا فيسقطه ويبرئ عنه من قصاص أو غرامة (الغزالي، د ت)، أو هو إسقاط حقك جودا وكرما وإحسانا مع قدرتك على الانتقام (ابن القيم، 1402). والعفو في القرآن الكريم له أوجه أربعة؛ الأول: الصفح والمغفرة ومنه قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ عَفَا اللَّهُ عَنْهُمْ﴾ [آل عمران: 155]، والثاني: الترك ومنه قوله تعالى: ﴿إِلَّا أَن يَعْفُونَ أَوْ يَعْفُوَ الَّذِي بِيَدِهِ عُقْدَةُ النِّكَاحِ﴾ [البقرة: 237]، والثالث: الفاضل من المال ومنه قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ﴾ [البقرة: 219]، والرابع: الكثرة ومنه قوله تعالى: ﴿ثم بدلنا مكان السيئة الحسنة حتى عفوا﴾ [الأعراف: 95] أي كثروا (ابن الجوزي، 1404). واضيف وجه خامس: وهو الفضل الذي يجيء بغير كلفة أي القبول من أخلاق الناس بما أتى عفوا دون تكلف كما

في قوله تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾ [الأعراف: 199] (أحمد، 2012).

المبحث الثاني: المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم

تم تقسيم هذا المبحث، بحسب صيغة الخطاب في الآيات القرآنية، إلى مطلبين كالآتي؛ المطلب الأول: ويتعلق بالمضامين التربوية لمفهوم عفو الله عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعن العباد في القرآن الكريم، والمطلب الثاني: ويتعلق بالمضامين التربوية لمفهوم ترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم وللمؤمنين بالعفو في القرآن الكريم.

المطلب الأول: المضامين التربوية لمفهوم عفو الله عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعن العباد في القرآن الكريم

إن الله هو العفو الذي له العفو الشامل، الذي وسع ما يصدر عن عباده من الذنوب، ولا سيما إذا أتوا ما يوجب العفو عنهم والاستغفار والتوبة والإيمان والأعمال الصالحة. والعفو خلق من أخلاق القرآن الكريم، ومما زاده مكانة ورفعة أن جعله القرآن الكريم صفة لله عز وجل، وأشار إلى ذلك عبر مجموعة من الآيات التي تم تقسيمها إلى قسمين على النحو الآتي:

- **آيات عفو الله عن الرسول صلى الله عليه وسلم:**

هذه الآيات كثيرة منها؛ قوله تعالى: ﴿عَفَا اللَّهُ عَنكَ لِمَ أَذِنتَ لَهُمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَتَعْلَمَ الْكَاذِبِينَ﴾ [التوبة: 43]، فبدأ الله تعالى بالعفو ثم المعاتبة؛ وأخبر الرسول صلى الله عليه وسلم بالعفو قبل الذنب لئلا يطير قلبه فرقا (القرطبي، 1427). فيقول تعالى: هلا تركتهم لما استأذنوك، فلم تأذن لأحد منهم في القعود، لتعلم الصادق منهم في إظهار طاعتك من الكاذب، فإنهم كانوا مصرين على القعود عن الغزو وإن لم تأذن لهم فيه. ولهذا أخبر تعالى أنه لا يستأذنه في القعود عن الغزو أحد يؤمن بالله ورسوله (ابن كثير، 1420).

واستخدمت الآية أسلوب المعاتبة واللوم الذي يسبقه العفو، وفي ذلك كناية عن خفة موجب العتاب لأنه بمنزلة أن يقال: ما كان ينبغي، ولا شك إن في ذلك إكرام عظيم (عامر، 2014). كما أن الآية أشارت إلى مبدأ تربوي مهم وهو وجوب التريث والتأني والتفحص وعدم العجلة، وترك الاغترار بظواهر الأمور. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن العفو من الله يؤدي إلى تطلع العبد إلى رحمة الله الواسعة، وبالتالي سكون النفس بهذا العفو الكريم.

وقوله تعالى: ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَاكُمْ﴾ [محمد: 19]، هذا إخبار: بأنه لا إله إلا الله، ولا يتأتى كونه آمرا بعلم ذلك؛ ولهذا عطف عليه بقوله: ﴿وَاسْتَغْفِرْ لِذَنبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ﴾ (ابن كثير، 1420)، وفي الصحيح أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقول في آخر الصلاة: "اللهم اغفر لي ما قدمت وما أخرت، وما أسررت وما أعلنت، وما أسرفت، وما أنت أعلم به مني" (رواه مسلم، 1412: 2719/1045). وقوله: ﴿وَاسْتَغْفِرْ لِذَنبِكَ﴾ أي اطلب من الله المغفرة لذنبك، بأن تفعل أسباب المغفرة من التوبة والدعاء بالمغفرة، والحسنات الماحية، وترك الذنوب والعفو عن الجرائم. واستغفر أيضا للمؤمنين والمؤمنات فإنهم -بسبب إيمانهم- كان لهم حق على كل مسلم ومسلمة (السعدي، 1420). وتشير الآية إلى مبدأ طلب المداومة على الاستغفار والتوبة لله توبة صادقة، وإن كان الرسول صلى الله عليه وسلم أمر بذلك، وهو الذي غفر له ما تقدم من ذنبه، وما تأخر، فأولى بغيره أن يواظب على ذلك اقتداءا بالرسول صلى الله عليه وسلم.

وقوله تعالى: ﴿لِيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِن ذَنبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيَكَ صِرَاطًا مُّسْتَقِيمًا﴾ [الفتح: 2]، نزلت هذه السورة الكريمة لما رجع رسول الله صلى الله عليه وسلم من الحديبية في ذي القعدة من سنة ست من الهجرة، حين صده المشركون عن الوصول إلى المسجد الحرام ليقضي عمرته فيه، وحالوا بينه وبين ذلك، ثم مالوا إلى المصالحة والمهادنة، وأن يرجع عامه هذا ثم يأتي من قابل، فأجابهم إلى ذلك على تكره من جماعة من الصحابة منهم؛ عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فلما نحر هديه حيث أحصر، ورجع، أنزل الله عز وجل هذه السورة فيما كان من أمره وأمرهم، وجعل ذلك الصلح فتحا باعتبار ما

فيه من المصلحة، وما آل الأمر إليه (ابن كثير، 1420). والمقصود: إنا حكمنا لك يا محمد حكما لمن سمعه أو بلغه على من خالفك وناصبك من كفار قومك، وقضينا لك عليهم بالنصر والظفر، لتشكر ربك، وتحمده على نعمته بقضائه لك عليهم، وفتحه ما فتح لك، ولتسبحه وتستغفره، فيغفر لك ربك؛ ما تقدم من ذنبك قبل فتحه لك ما فتح، وما تأخر بعد فتحه لك ذلك ما شكرته واستغفرته (الطبري، 1420).

فلقد جمع الله عز وجل مع الفتح المغفرة، فجمع لرسول الله صلى الله عليه وسلم ما تقر به عينه في الدنيا والآخرة، وهذا من تمام النعمة وهداية الصراط المستقيم. واستخدمت الآية أسلوب البشارة للرسول الله صلى الله عليه وسلم. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن العفو من تمام نعمة الله على العبد، وأنه يهدي إلى الصراط المستقيم.

- **آيات عفو الله عن العباد:**

الآيات كثيرة تحت هذا القسم؛ منها قوله تعالى: ﴿ثُمَّ عَفَوْنَا عَنكُم مِّن بَعْدِ ذَلِكَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [البقرة: 52] في الآية شروع في تعداد نعمه على بني إسرائيل على وجه التفصيل حيث نجاهم الله من فرعون وملئه وجنوده، وكانوا قبل ذلك يولونهم ويستعملونهم، وهذا غاية الإهانة، فمن الله عليهم بالنجاة التامة وإغراق عدوهم وهم ينظرون لتقر أعينهم. فهذا مما يوجب عليكم الشكر لله والقيام بأوامره. ثم ذكر منته عليهم بوعده لموسى أربعين ليلة لينزل عليهم التوراة المتضمنة للنعم العظيمة والمصالح العميمة، ثم إنهم لم يصبروا قبل استكمال الميعاد حتى عبدوا العجل من بعده، وهم عالمون بظلمهم، قد قامت عليهم الحجة، فهو أعظم جرما وأكبر إثما. ثم إنه أمركم بالتوبة على لسان نبيه موسى بأن يقتل بعضكم بعضا فعفا الله عنكم بسبب ذلك ﴿لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ الله (السعدي، 1420؛ ابن كثير، 1420). فالعفو من الله يحصل بعد الذنب العظيم، وعلى المربي أن يتصف بخلق العفو فيعفو عمن تحت يديه، إن وقع منه خطأ متى ما تاب ورجع. وتظهر في الآية قيمة الشكر لله عز وجل، التي ينبغي امتثالها في كل وقت وحين. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو: أن عفو الله يستلزم شكره تعالى، وعبادته حق العبادة، وأصل الشكر هو الاعتراف بإنعام المنعم على وجه الخضوع له والذل والمحبة (ابن القيم، 1429).

وقوله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾ [البقرة: 286]، ومعنى قوله: ﴿وَاعْفُ عَنَّا﴾ أي فيما بيننا وبينك مما تعلمه من تقصيرنا وزللنا، ﴿وَاغْفِرْ لَنَا﴾ أي فيما بيننا وبين عبادك، فلا تظهرهم على مساوئنا وأعمالنا القبيحة، ﴿وَارْحَمْنَا﴾ أي فيما يستقبل، فلا توقعنا بتوفيقك في ذنب آخر، ولهذا قالوا: إن المذنب محتاج إلى ثلاثة أشياء؛ أن يعفو الله عنه فيما بينه وبينه، وأن يستره عن عباده فلا يفضحه به بينهم، وأن يعصمه فلا يوقعه في نظيره (ابن كثير، 1420). فالعفو والمغفرة يحصل بهما دفع المكاره والشرور، والرحمة يحصل بها صلاح الأمور (السعدي، 1420).

ولقد أرشدت الآية إلى أسلوب تربوي ينبغي على المربي أن يربي من تحت يده عليه وهو أسلوب الدعاء والتضرع، حيث أن له أثر في شفاء القلوب وطمأنة النفوس والبركة والغوث والعافية. وفي حذف حرف النداء من "واعف عنا" إشعار بقرب الله منهم (الرازي، 1401). ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن عفو الله لذنوب الناس وستره لأعمالهم، دليل على قربه منهم، وهو يزيد من محبتهم لله عز وجل، فالنفوس البشرية جبلت على محبة من يحسن إليها.

أما قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ صَدَقَكُمُ اللَّهُ وَعْدَهُ إِذْ تَحُسُّونَهُم بِإِذْنِهِ حَتَّى إِذَا فَشِلْتُمْ وَتَنَازَعْتُمْ فِي الْأَمْرِ وَعَصَيْتُم مِّن بَعْدِ مَا أَرَاكُم مَّا تُحِبُّونَ مِنكُم مَّن يُرِيدُ الدُّنْيَا وَمِنكُم مَّن يُرِيدُ الْآخِرَةَ ثُمَّ صَرَفَكُمْ عَنْهُمْ لِيَبْتَلِيَكُمْ وَلَقَدْ عَفَا عَنكُمْ وَاللَّهُ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران: 152]، فالمعنى: ولقد عفا الله أيها المخالفون أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، والتاركون طاعته

فيما تقدم به إليكم من لزوم الموضع الذي أمركم بلزومه عنكم، فصفح لكم من عقوبة ذنبكم الذي أتيتموه، عما هو أعظم مما عاقبكم به من هزيمة أعدائكم إياكم، وصرف وجوهكم عنهم، إذ لم يستأصل جمعكم (الطبري، 1420).

واستخدمت الآية أسلوب اللوم، حيث تم لوم المخالفين لأمر رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأعقبه بالعفو عنهم تسكينا لخواطرهم، وفي ذلك تلطف معهم على عادة القرآن الكريم في تقريع المؤمنين حتى لا تطير نفوسهم خوفا من غضب الله تعالى. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن عفو الله عن الذنوب يؤدي إلى طمأنة قلوب المؤمنين وسكون أنفسهم.

وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَوَلَّوْا مِنكُمْ يَوْمَ الْتَقَى الْجَمْعَانِ إِنَّمَا اسْتَزَلَّهُمُ الشَّيْطَانُ بِبَعْضِ مَا كَسَبُوا وَلَقَدْ عَفَا اللَّهُ عَنْهُمْ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾ [آل عمران: 155]، والمعنى: عفا عما كان منهم من الفرار، وقوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾ أي يغفر الذنب ويحلم عن خلقه، ويتجاوز عنهم (ابن كثير، 1420). وفي الآية إخبار من الله تعالى عن حال الذين انهزموا يوم "أحد" وما الذي أوجب لهم الفرار، وأنه من تسويل الشيطان، وأنه تسلط عليهم ببعض ذنوبهم، فهم الذين أدخلوه على أنفسهم، ومكنوه بما فعلوا من المعاصي، فلو اعتصموا بطاعة ربهم لما كان له عليهم من سلطان. ثم أخبر أنه عفا عنهم بعدما فعلوا ما يوجب المؤاخذة، وإلا فلو واخذهم لاستأصلهم (السعدي، 1420).

وتظهر في الآية بعض القيم الإسلامية المرتبطة بالعفو مثل المغفرة والحلم، التي ينبغي امتثالها في كل وقت وحين. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن عفو الله عن العباد يدل على سعة رحمة الله بعباده، وهو القادر على عذابهم، وهذا يزيد من محبة العباد لله تعالى، فالإنسان بطبيعته يحب من يحسن إليه ومن يتجاوز عنه.

وقوله تعالى: ﴿فَأُولَئِكَ عَسَى اللَّهُ أَن يَعْفُوَ عَنْهُمْ وَكَانَ اللَّهُ عَفُوًّا غَفُورًا﴾ [النساء: 99]، أي يتجاوز عمن ترك الهجرة وأقام بين ظهراني المشركين، وهؤلاء هم المستضعفين من الرجال والنساء والولدان الذين لم يهاجروا لعذر، إذ لم يتركوها اختيارا ولا إيثارا منهم لدار الكفر على دار الإسلام، ولكن للعجز الذي هم فيه عن النقلة عنها، ﴿وكان الله عفوًّا غفورً﴾ يعني: ذا صفح بفضله عن ذنوب عباده، بتركه العقوبة عليها، ساترا عليهم ذنوبهم بعفوه لهم عنها (الطبري، 1420؛ ابن كثير، 1420).

والعفو من الله عن المستضعفين رخصة وتوسعة لهم، واستخدمت الآية أسلوب الوعد بعسى الدالة على الرجاء، فلم يجزم سبحانه بالعفو لإعلامهم بأن أمر الهجرة مضيق فيه وأنه لابد منه، ولو باستعمال دقائق الحيل، والبحث عن مضايق السبل (الزاكي، 1990). وهنا يظهر في الآية أحد الآثار التربوية للعفو وهو أن عفو الله عز وجل يفتح للعبد باب الأمل والرجاء، فلا يصاب بالقنوط واليأس. كما أن وصف الله عز شأنه لنفسه بالعفو على صيغة المبالغة التي تدل على عظم عفوه تعالى، ودوامه، تبعث في نفوس المؤمنين التخلق بها وامتثالها في كل أمور حياتهم.

وقوله تعالى: ﴿يَسْأَلُكَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَن تُنَزِّلَ عَلَيْهِمْ كِتَابًا مِّنَ السَّمَاءِ فَقَدْ سَأَلُوا مُوسَى أَكْبَرَ مِن ذَلِكَ فَقَالُوا أَرِنَا اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْهُمُ الصَّاعِقَةُ بِظُلْمِهِمْ ثُمَّ اتَّخَذُوا الْعِجْلَ مِن بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ فَعَفَوْنَا عَن ذَلِكَ وَآتَيْنَا مُوسَى سُلْطَانًا مُّبِينًا﴾ [النساء: 153]، هذا السؤال الصادر من أهل الكتاب للرسول محمد صلى الله عليه وسلم على وجه العناد والاقتراح، وجعلهم هذا السؤال يتوقف عليه تصديقهم أو تكذيبهم. وهو أنهم سألوه أن ينزل عليهم القرآن جملة واحدة كما نزلت التوراة والإنجيل، وهذا غاية الظلم منهم والجهل، فإن الرسول بشر عبد مدبر، ليس في يده من الأمر شيء، بل الأمر كله لله (السعدي، 1420). وقد ذكر تعالى قصة اتخاذ قوم موسى عليه السلام العجل بعد ذهابه إلى مناجاة الله عز وجل، ثم لما رجع وكان ما كان، جعل الله توبتهم من الذي صنعوه وابتدعوه: أن يقتل من لم يعبد العجل منهم من عبده، فجعل يقتل بعضهم بعضا ثم أحياهم الله عز وجل، فقال الله: ﴿فَعَفَوْنَا عَنْ ذَلِكَ وَآتَيْنَا مُوسَى سُلْطَانًا مُبِينًا﴾ (ابن كثير، 1420).

وأشارت الآية إلى أحد الأساليب التربوية وهو أسلوب التوبيخ والتقريع، فقد وبخ الله جل ثناؤه سائلي الكتاب الذين سألوا الرسول صلى الله عليه وسلم أن ينزله عليهم من السماء، وأن ذلك إنما بسبب جهلهم، واغترارهم بحلمه عليهم. كذلك أشارت الآية إلى أسلوب تربوي آخر وهو الترهيب، فقد صعقوا بسبب ظلمهم أنفسهم بسؤالهم موسى عليه السلام رؤية ربهم جهرة؛ لأن ذلك مما لم يكن لهم مسألتهم.

وقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْتُلُوا الصَّيْدَ وَأَنتُمْ حُرُمٌ وَمَن قَتَلَهُ مِنكُم مُّتَعَمِّدًا فَجَزَاءٌ مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ النَّعَمِ يَحْكُمُ بِهِ ذَوَا عَدْلٍ مِّنكُمْ هَدْيًا بَالِغَ الْكَعْبَةِ أَوْ كَفَّارَةٌ طَعَامُ مَسَاكِينَ أَو عَدْلُ ذَٰلِكَ صِيَامًا لِّيَذُوقَ وَبَالَ أَمْرِهِ عَفَا اللَّهُ عَمَّا سَلَفَ وَمَنْ عَادَ فَيَنتَقِمُ اللَّهُ مِنْهُ وَاللَّهُ عَزِيزٌ ذُو انتِقَامٍ﴾ [المائدة: 95]، الآية في تحريم الصيد للمحرم، والكفارة الواجبة على المحرم المتعمد الصيد، ثم يخبر الله أنه عفا عما سلف في زمان الجاهلية من إصابتكم الصيد وأنتم حرم، فقد عفا عمن أحسن في الإسلام واتبع شرع الله، ولم يرتكب المعصية. ومن فعل ذلك بعد تحريمه في الإسلام وبلوغ الحكم الشرعي إليه فينتقم الله منه (ابن كثير، 1420؛ الطبري، 1420).

واستخدمت الآية أسلوب الوعيد بانتقام الله تعالى ممن عاد إلى الصيد المتعمد، وكان محرما. واستخدم هذا الأسلوب لأن بعض النفوس البشرية من لا تستجيب لنداء الحق إلا إذا خوطبت بخطاب فيه تهديد ووعيد، ولذا على المربي التنويع في استخدامه للأساليب التربوية بحسب ما يقتضيه الحال. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن العفو يجدد بواعث الأمل والرجاء، فلا يقنط العاصي، بل إن باب عفو الله ومغفرته مفتوح دائما، متى ما أخلص العبد توبته.

وقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِن تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ وَإِن تَسْأَلُوا عَنْهَا حِينَ يُنَزَّلُ الْقُرْآنُ تُبْدَ لَكُمْ عَفَا اللَّهُ عَنْهَا وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾ [المائدة: 101]، فيه تأديب من الله تعالى لعباده المؤمنين، ونهي لهم عن أن يسألوا عن أشياء مما لا فائدة لهم في السؤال والتنقيب عنها، وذلك كسؤال بعض المسلمين لرسول الله صلى الله عليه وسلم عن آبائهم، وعن حالهم في الجنة أو النار؛ لأنها إن أظهرت لهم تلك الأمور ربما ساءتهم وشق عليهم سماعها، ولذا فأسكتوا عما سكت الله عنه ثم قال: ﴿عَفَا اللَّهُ عَنْهَا﴾ أي سكت معافيا لعباده منها، فكل ما سكت الله عنه فهو مما أباحه وعفا عنه، وقيل: عما كان منكم قبل ذلك. فلم يزل الله بالمغفرة موصوفا، وبالحلم والإحسان معروفا، فتعرضوا لمغفرته وإحسانه، واطلبوه من رحمته ورضوانه (ابن كثير، 1420؛ السعدي، 1420).

ويظهر في الآية مبدأ تربوي عظيم وهو النهي عن كثرة السؤال خاصة فيما لا فائدة من ورائه، مع ضرورة التسليم لأوامر الله، في الحلال والحرام. وتظهر في الآية أيضا قيمة الغفران والحلم، التي يجب أن يتحلى بها المربي ومن ثم يربي عليها المتربين. أما الأثر التربوي الذي يظهر من نسبة العفو إلى الله عز شأنه فهو شعور العبد بالطمأنينة، وزوال القلق والاضطراب عن نفسه.

وقوله تعالى: ﴿لَا تَعْتَذِرُوا قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ إِن نَّعْفُ عَن طَائِفَةٍ مِّنكُمْ نُعَذِّبْ طَائِفَةً بِأَنَّهُمْ كَانُوا مُجْرِمِينَ﴾ [التوبة: 66]، الخطاب موجه لبعض المنافقين بأن لا تعتذروا بالمقال الذي استهزأتم به ﴿إِنْ نَعْفُ عَنْ طَائِفَةٍ مِنْكُمْ نُعَذِّبْ طَائِفَةً﴾ أي لا يعفى عن جميعكم، ولابد من عذاب بعضكم؛ لأنهم كانوا مجرمين بهذه المقالة الفاجرة الخاطئة (ابن كثير، 1420).

استخدمت الآية أسلوب التوبيخ والتجهيل؛ فلا تشتغلوا بتلك المعاذير الكاذبة فإنها غير مقبولة، لأنكم بهذا الاستهزاء بالله وآياته ورسوله قد ظهر كفركم وثبت. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى عدم العفو في هذه الآية هو أن عدم العفو يكون في حالة تجاوز حرمات وحدود الله تعالى، وهذا يؤدي إلى تعظيم تلك الحرمات والحدود، فلا يتجاوزها الناس، بل يقفون عندها إذا علموا أنه لا يجوز العفو عنها. وهذا فيه إصلاح لمن انتهك حدا من تلك الحدود ولم يتب إلى الله، وفي عدم العفو عن المتجاوزين لتلك الحدود قضاء على الشر والفساد، وتعزيز لقيمة الخير في المجتمع المسلم. وبإقامة الحدود يحصل النجاة لمن أقامها وأقيمت عليه، وإلا هلك العاصي بالمعصية، والساكت بالرضا عنها (ابن حجر، د ت).

وقوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ وَيَعْفُو عَنِ السَّيِّئَاتِ وَيَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ﴾ [الشورى: 25]، حيث يقول تعالى ممتنا على عباده بقبول توبتهم إليه إذا تابوا ورجعوا إليه: أنه من كرمه وحلمه أنه يعفو ويصفح ويستر ويغفر، كقوله: ﴿وَمَنْ يَعْمَلْ سُوءًا أَوْ يَظْلِمْ نَفْسَهُ ثُمَّ يَسْتَغْفِرِ اللَّهَ يَجِدِ اللَّهَ غَفُورًا رَحِيمًا﴾ [النساء: 110] وقوله: ﴿وَيَعْفُو عَنِ السَّيِّئَاتِ﴾ أي يقبل التوبة في المستقبل ويعفو عن السيئات في الماضي، ﴿وَيَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ﴾ أي هو عالم بجميع ما فعلتم وصنعتم وقلتم، ومع هذا يتوب على من تاب إليه (ابن كثير، 1420). وفي هذا بيان لكمال كرم الله تعالى وسعة جوده وتمام لطفه، بقبول التوبة الصادرة من عباده حين يقلعون عن ذنوبهم ويندمون عليها، ويعزمون على أن لا يعاودوها، إذا قصدوا بذلك وجه ربهم، فإن الله يقبلها بعد ما انعقدت سببا للهلاك، ووقوع العقوبات الدنيوية والدينية، ويمحو السيئات، ويمحو أثرها من العيوب، وما اقتضته من العقوبات، ويعود التائب عنده كريما، كأنه ما عمل سوءا قط، ويحبه ويوفقه لما يقربه إليه (السعدي، 1420).

واستخدمت الآية أسلوب التحريض والتشجيع على مبادرة التوبة، ولذلك جيء فيه بالفعل المضارع الصالح للاستقبال، واستخدمت الآية أيضا أسلوب البشارة للمؤمنين بأنه قبل توبتهم مما كانوا فيه من الشرك والجاهلية، فإن من شأن الذي يقبل التوبة بالمستقبل أن يكون قد قبل توبة التائبين من قبل، وهذا وعد للمؤمنين بقبول إيمانهم وللعصاة بقبول توبتهم. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن العفو يجدد بواعث الخير في النفس، فالتائب يعفو الله عنه، فلا يقنط من رحمة الله تعالى.

وقوله تعالى: ﴿وَمَا أَصَابَكُم مِّن مُّصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُو عَن كَثِيرٍ﴾ [الشورى: 30]، أي مهما أصابكم أيها الناس من المصائب فإنما هو عن سيئات تقدمت لكم ﴿وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ﴾ من السيئات، فلا يجازيكم عليها، قال تعالى: ﴿وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِمَا كَسَبُوا مَا تَرَكَ عَلَى ظَهْرِهَا مِنْ دَابَّةٍ﴾ [فاطر: 45] (ابن كثير، 1420)، وفي الحديث الصحيح: "ما يُصِيبُ المسلِمَ مِن نَصَبٍ وَلاَ وَصَبٍ وَلاَ هَمٍّ وَلاَ حَزَنٍ ولا أَذىً وَلاَ غَمٍّ، حَتَّى الشَّوكَةِ يُشَاكُهَا إِلاَّ كَفَّرَ اللهُ بِهَا مِن خَطَايَاه" (البخاري، 1422: 5641/1029). وقيل أنَّ المعنى: ﴿وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ﴾ أي عن كثير من المعاصي التي لا يكون عليها حدود (القرطبي، 1427). ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن العفو يستلزم الشكر، فالعفو من العافي خير وفضل يستحق الشكر عليه.

المطلب الثاني: المضامين التربوية لمفهوم ترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم وللمؤمنين بالعفو في القرآن الكريم

العفو ليس أصلا في المعاملة بين الناس، بل هو قدر زائد على العدالة، من أجل ذلك لم يفرضه الله بل رغب فيه، وندب إليه بوسائل شتى. وآية ذلك أنه عز شأنه شرع العقوبة حتى يطمئن الفرد إلى أن حقوقه مصونة، وأن مصالحه مرعية، فيشرع العقوبة ويذكرها في آيات العفو، حتى يكون العفو عن سماحة خالصة، لا طاعة مزيفة (علام، 1938).

آيات أمر الله للرسول صلى الله عليه وسلم بالعفو:

اقتضت حكمة الله تعالى أن يجعل الرسول صلى الله عليه وسلم أكمل البشرية خلقا، ولذا رباه ربه فأحسن تربيته، وقد أمر الله عز شأنه المؤمنين بالاقتداء برسوله في صفاته التي منها العفو ، فقد أمره بالعفو والصفح عن الناس في مواضع كثيرة منها قوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [آل عمران: 159]، يقول تعالى مخاطبا رسوله صلى الله عليه وسلم، ممتنا عليه وعلى المؤمنين فيما ألان به قلبه على أمته، المتبعين لأمره، التاركين لزجره، وأطاب لهم لفظه: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ﴾ أي أي شيء جعلك لهم لينا لولا رحمة الله بك وبهم. ثم قال تعالى: ﴿وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ والمراد بالفظ هاهنا غليظ الكلام؛ لقوله

بعد ذلك: ﴿غَلِيظَ الْقَلْبِ﴾ أي لو كنت سيئ الكلام قاسي القلب عليهم لانفضوا عنك وتركوك، ولكن الله جمعهم عليك، وألان جانبك لهم تأليفا لقلوبهم، ولهذا قال تعالى: ﴿فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ فكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يشاور أصحابه في الأمر إذا حدث، تطييبا لقلوبهم؛ ليكونوا فيما يفعلونه أنشط (ابن كثير، 1420). والمقصود بالعفو هنا: فتجاوز، يا محمد، عن تباعك وأصحابك من المؤمنين بك وبما جئت به من عندي، ما نالك من أذاهم ومكروه في نفسك، وادع ربك لهم بالمغفرة لما أتوا من جرم، واستحقوا عليه عقوبة منه (الطبري، 1420).

واستخدمت الآية أسلوب التدرج ابتداءا بالعفو ثم الاستغفار لهم ثم استشارتهم (الرازي، 1401). وتظهر في الآية قيم أخلاقية عظيمة كقيمة لين الجانب، حسن الكلام، التسامح، الشورى، والتوكل على الله. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن تخلق الرسول صلى الله عليه وسلم بالعفو ولين الجانب له أثر بالغ في النفوس، حيث أدى عفو الرسول الكريم عن أهل مكة بعد فتحها إلى دخول عدد كبير منهم في الإسلام.

وقوله تعالى: ﴿فَبِمَا نَقْضِهِم مِّيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِ وَنَسُوا حَظًّا مِّمَّا ذُكِّرُوا بِهِ وَلَا تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَىٰ خَائِنَةٍ مِّنْهُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْهُمْ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ [المائدة: 13]، والآية تتحدث عن يهود المدينة الذين نقضوا عهدهم مع الرسول صلى الله عليه وسلم وظاهروا المشركين في وقعة الأحزاب، فأمر بالعفو عنهم فلا تؤاخذهم بما يصدر منهم من الأذى، الذي يقتضي أن يعفى عنهم، واصفح، فإن ذلك من الإحسان، وهذا هو عين النصر والظفر، كما قال بعض السلف: ما عاملت من عصى الله فيك بمثل أن تطيع الله فيه. وبهذا يحصل لهم تأليف وجمع على الحق. وذهب بعض العلماء إلى أن هذه الآية منسوخة بقوله: ﴿قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّىٰ يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَن يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ﴾ [التوبة: 29] (ابن كثير، 1420؛ السعدي، 1420).

والعفو عنهم هنا هو حمل على مكارم الأخلاق؛ لأنهم أساءوا معاملة الرسول صلى الله عليه وسلم. وتظهر في الآية قيمة أخلاقية عظيمة هي قيمة الإحسان، حيث جاءت مرتبطة بالعفو والصفح. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أنه بالعفو يحصل الإحسان، فهو إحسان يشرح الصدر، وهو عين النصر والظفر.

وقوله تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ كَثِيرًا مِّمَّا كُنتُمْ تُخْفُونَ مِنَ الْكِتَابِ وَيَعْفُو عَن كَثِيرٍ قَدْ جَاءَكُم مِّنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ﴾ [المائدة: 15]، حيث يقول تعالى مخبرا عن نفسه الكريمة: أنه قد أرسل رسوله محمدا بالهدى ودين الحق إلى جميع أهل الأرض، وأنه بعثه بالبينات والفرق بين الحق والباطل، وحتى يبين ما بدله أهل الكتاب وما حرفوه وأولوه، وافتروا على الله فيه، ويسكت عن كثير مما غيروه ولا فائدة في بيانه، ثم أخبر تعالى عن القرآن العظيم الذي أنزله على نبيه الكريم، وأنه طرق النجاة والسلامة ومناهج الاستقامة (ابن كثير، 1420). والعفو في قوله: "ويعفو" بمعنى ويترك أخذكم بكثير مما كنتم تخفون من كتابكم الذي أنزله الله إليكم، وهو التوراة، فلا تعملون به حتى يأمره الله بأخذكم به (الطبري، 1420).

واستخدمت الآية هنا أسلوبا تربويا له تأثير عميق في النفس البشرية وهو أسلوب الموعظة الحسنة في مخاطبة أهل الكتاب. كما تظهر في الآية قيمة أخلاقية هي السكوت عما لا فائدة من بيانه، فعلى المربي أن يراعي ذلك مع أبنائه وطلابه، فلا يذكر لهم إلا ما دعت الحاجة لذكره وبيانه، وذلك بحسب طاقة الطلاب وقدراتهم. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يتطلب شكر العافي على عفوه والثناء عليه.

وقوله تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾ [الأعراف: 199]، وللعفو في هذه الآية عدة معان؛ فقد يكون بمعنى: خذ ما عفا لك من أموالهم، وما أتوك به من شيء فخذه، وكان هذا قبل أن تنزل "براءة" بفرائض

الصدقات وتفصيلها، وما انتهت إليه الصدقات. وقيل: أي أنفق الفضل. وقيل: أن الله أمر رسوله صلى الله عليه وسلم بالعفو والصفح عن المشركين عشر سنين، ثم أمره بالغلظة عليهم. وقيل: أن المقصود من أخلاق الناس وأعمالهم من غير تحسس. فقوله: ﴿خذ العفو﴾ دخل فيه صلة القاطعين، والعفو عن المذنبين، والرفق بالمؤمنين، وغير ذلك من أخلاق المطيعين (القرطبي، 1427). فهذه الآية جامعة لحسن الخلق مع الناس، وما ينبغي في معاملتهم، فالذي ينبغي أن يعامل به الناس، أن يأخذ العفو، أي ما سمحت به أنفسهم، وما سهل عليهم من الأعمال والأخلاق، فلا يكلفهم ما لا تسمح به طبائعهم، بل يشكر من كل أحد ما قابله به، من قول وفعل جميل أو ما هو دون ذلك، ويتجاوز عن تقصيرهم ويغض طرفه عن نقصهم، ولا يتكبر على الصغير لصغره، ولا ناقص العقل لنقصه، ولا الفقير لفقره، بل يعامل الجميع باللطف والمقابلة بما يقتضيه الحال وتنشرح له صدورهم (السعدي، 1420).

فدعت الآية لاستخدام أسلوب اللين والرفق في التعامل مع الناس، وذلك تأليفا لقلوبهم. وتظهر في الآية قيم أخلاقية مهمة منها؛ السماحة في التعامل مع الآخرين، والتواضع. وأما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يسهم في علاج الجهل وغيره من أمراض النفوس.

وقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلاَّ بِالْحَقِّ وَإِنَّ السَّاعَةَ لآتِيَةٌ فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ﴾ [الحجر: 85]، أخبر الله تعالى نبيه الكريم بقيام الساعة، وأنها كائنة لا محالة، ثم أمره بالصفح الجميل عن المشركين، في أذاهم له وتكذيبهم ما جاءهم به، كما قال تعالى: ﴿فَاصْفَحْ عَنْهُمْ وَقُلْ سَلامٌ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾ [الزخرف: 89] (ابن كثير، 1420). ومعنى "فاصفح" هنا فأعرض عنهم إعراضا جميلا، واعف عنهم عفوا حسنا، وكان جماعة من أهل التأويل تقول: هذه الآية منسوخة حيث أمره الله تعالى بقتالهم حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأن محمدا عبده ورسوله، لا يقبل منهم غيره (الطبري، 1420).

ودعت الآية إلى استخدام أسلوب الإعراض عن المسيء، وتحمل الأذى وعدم العجلة في الانتقام. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يؤدي إلى حماية المؤمنين والدعوة الإسلامية خاصة في بدايتها مع قلة الإمكانيات التي كان يملكها المسلمون، ولذا أمروا بالصفح والعفو حتى تقوى شوكتهم ويأذن الله لهم برد أذى المشركين.

وقوله تعالى: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ السَّيِّئَةَ نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَصِفُونَ﴾ [المؤمنون: 96]، وهنا أرشد الله تعالى نبيه صلى الله عليه وسلم إلى الترياق النافع في مخالطة الناس، وهو الإحسان إلى من يسيء، ليستجلب خاطره، فتعود عداوته صداقة وبغضه محبة، فقال: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ السَّيِّئَةَ﴾ (ابن كثير، 1420). وهذا من مكارم الأخلاق، التي أمر الله رسوله بها، فإذا أساء إليك أعداؤك، بالقول والفعل، فلا تقابلهم بالإساءة، مع أنه يجوز معاقبة المسيء بمثل إساءته، ولكن ادفع إساءتهم إليك بالإحسان منك إليهم والصفح والعفو، فإن ذلك فضل منك على المسيء، ومن مصالح ذلك؛ أنه تخف الإساءة عنك، في الحال وفي المستقبل، وأنه أدعى لجلب المسيء إلى الحق، وأقرب إلى ندمه وأسفه، ورجوعه بالتوبة عما فعل، وليتصف العافي بصفة الإحسان، ويقهر بذلك عدوه الشيطان، وليستوجب الثواب من الرب (السعدي، 1420).

واستخدمت الآية صيغة التفضيل "أحسن" بدلا عن الحسنة ترغيبا في دفع السيئة بها؛ لأن ذلك يشق على النفس، فإن الغضب من سوء المعاملة من طباع النفس وهو يبعث على حب الانتقام من المسيء، فلما أمر الرسول صلى الله عليه وسلم بأن يجازي السيئة بالحسنة أشير إلى فضل ذلك. وهنا يظهر قيمة خلقية هي: خلق الدفع بالحسنى، ففيه مجاهدة لشهوات النفس، ورغبتها بالانتقام. كما استخدمت الآية مبدأ تربويا عظيما وهو الأمر بالشيء مع بيان نتائجه وفوائده. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يؤدي إلى توطين النفس البشرية على مقابلة الإساءة بالإحسان.

وقوله تعالى: ﴿وَلا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ وَدَعْ أَذَاهُمْ وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلاً﴾ [الأحزاب: 48]،

أي لا تطعهم ولا تسمع منهم في الذي يقولونه في كل أمر يصد عن سبيل الله، ولكن لا يقتضي هذا أذاهم بل اصفح واعف وتجاوز عنهم، ووكل أمرهم إلى الله، فإن فيه كفاية لهم، وداع إلى قبول الإسلام، وإلى كف كثير من أذيتهم له، ولأهله (ابن كثير، 1420؛ السعدي، 1420).

وتظهر في الآية قيمة خلقية جليلة وهي قيمة التوكل على الله تعالى في كل الأمور، حيث أنه يحصل بالتوكل على الله كفاية الله للمتوكل في جميع شؤون حياته. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن العفو يؤدي إلى تأليف القلوب، وتقريب الكافرين والمنافقين إلى الإسلام عن طريق لين الجانب معهم والتجاوز عنهم.

وقوله تعالى: ﴿وَلَمَن صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ [الشورى: 43]، إنه تعالى لما ذم الظلم وأهله وشرع القصاص، قال نادبا إلى العفو والصفح: ﴿وَلَمَنْ صَبَرَ وَغَفَرَ﴾ أي صبر على الأذى وستر السيئة، ﴿إِنَّ ذَٰلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ أي لمن الأمور المشكورة والأفعال الحميدة التي عليها ثواب جزيل وثناء جميل (ابن كثير، 1420). وهو محمول على الغفران عن غير المصر، فأما المصر على البغي والظلم فالأفضل الانتصار منه (القرطبي، 1427).

واستخدمت الآية أسلوب الثناء على فعلي الصبر والغفران، وأنهما من الأمور الحميدة، وذلك ترغيبا بهذين الفعلين، وتشجيعا للمؤمنين على امتثالهما. والصبر والغفران يحتاجان لقوة الإرادة ومزيد من ضبط النفس، لذا جاء في أول الآية زيادة اللام؛ ذلك لأن الإنسان بعد الاعتداء عليه تكون لديه رغبة قوية في الانتقام (الأصبهاني، 1422). أما الأثر التربوي الذي يترتب على العفو والمغفرة في هذه الآية فهو أن المغفرة وستر السيئة يؤدي إلى حصول العبد على الثواب الجزيل من الله عز شأنه.

وقوله تعالى: ﴿فَاصْفَحْ عَنْهُمْ وَقُلْ سَلَامٌ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾ [الزخرف: 89]، أمر الله نبيه محمدا صلى الله عليه وسلم بالإعراض عن الكافرين؛ وقل سلاما أي معروفا. ثم نسخ هذا في سورة "براءة" بقوله تعالى: ﴿فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ﴾ [التوبة: 5]. وقيل: "هي محكمة لم تنسخ" (القرطبي، 1427: 97). والسلام هنا سلام متاركة وهجران، لا سلام تحية، وسوف يعلمون ويطلعون على ما أعد لهم من عذاب (الزحيلي، 1411). وقيل أن المعنى: لا تجاوبهم بمثل ما يخاطبوك به من الكلام السيئ، ولكن تألفهم واصفح عنهم قولا وفعلا (ابن كثير، 1420).

واستخدمت الآية أسلوبا تربويا وهو التهديد والتوبيخ، فسوف يعلمون ما أعد الله لهم من العذاب المهين. ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن العفو يؤدي إلى تأليف القلوب وترغيبها في الإسلام، ولذا دعت الآية الرسول الكريم إلى استخدام أسلوب الصفح مع منع الرسول صلى الله عليه وسلم من الدعاء على المشركين بالعذاب (الرازي، 1401).

آيات ترغيب الله للمؤمنين بالعفو:

الآيات هنا كثيرة؛ منها قوله تعالى: ﴿وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّن بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّىٰ يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: 109]، يحذر تعالى عباده المؤمنين من سلوك طرائق الكفار من أهل الكتاب، ويعلمهم بعداوتهم لهم في الباطن والظاهر، وما هم مشتملون عليه من الحسد للمؤمنين، مع علمهم بفضلهم وفضل نبيهم. ويأمر الله عباده المؤمنين بالصفح والعفو والاحتمال، حتى يأتي أمر الله من النصر والفتح (ابن كثير، 1420). فالله أراد من المؤمنين أن يكونوا مستودع عفو وحلم حتى يكونوا قدوة بالفضائل (ابن عاشور، 1997).

واستخدمت الآية أسلوب التحذير، وهو أحد الأساليب التربوية الإسلامية التي لها أثر في تربية النفوس، كما دعت الآية لاستخدام أسلوب الترك والإعراض عن الجواب حتى يأتي الوقت المناسب، لما في ذلك من مصالح عديدة. واشتملت الآية على عدد من القيم الخلقية كالصبر والحلم. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يؤدي إلى الترفع عن مقابلة السوء بالسوء، والعفو أفضل وأرقى من رد الإساءة بمثلها.

وقوله تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالأُنثَى بِالأُنثَى فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاء إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ ذَلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ اعْتَدَى بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيم﴾ [البقرة: 178]، ذكر ابن عباس: ﴿فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ﴾ أي فمن ترك له من أخيه شيء بعد أخذ الدية بعد استحقاق الدم، فذلك العفو ﴿فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ﴾ أي فعلى الطالب اتباع بالمعروف إذا قبل الدية ﴿وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ﴾ من القاتل من غير ضرر ولا مدافعة (ابن كثير، 1420). ولقد تعددت الأقوال هنا، وأولاها بالصواب في قوله: "فمن عفي له من أخيه شيء" أي فمن صفح له –من الواجب كان لأخيه عليه من القود– عن شيء من الواجب، على دية يأخذها منه، فاتباع بالمعروف من العافي عن الدم، الراضي بالدية من دم وليه وأداء إليه –من القاتل– ذلك بإحسان (الطبري، 1420).

ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية، هو أن العفو يؤدي إلى تعزيز قيمة الخير وأهله في المجتمع مما يشجع عليه، كما أن في العفو تأكيد على الأخوة الإيمانية، ولذا ذكره في الآية بهذه الرابطة التي من آثارها التربوية؛ انتشار المودة والمحبة في المجتمع المسلم، وتعزيز الانتماء للجماعة. وتنص الآية على صنف من التشريع لأحكام ذات بال في صلاح المجتمع الإسلامي وفي استتباب نظامه وأمنه، حين صار المسلمون بعد الهجرة جماعة ذات استقلال بنفسها ومدينتها. وهذه الآيات كانت أول ما أنزل في المدينة عام الهجرة. وقبل هذه الآية آية تحدثت عن القصاص وأحكامه، لأن أعظم شيء من اختلال الأحوال اختلال نفوس الأمة. وقد جاء في الآية وصف القاتل بالأخ وذلك تذكيرا بأخوة الإسلام وترقيقا لنفس ولي المقتول، لأنه إذا اعتبر القاتل أخا له، كان من المروءة أن لا يرضى بالقود منه، لأنه كمن رضي بقتل أخيه (ابن عاشور، 1984). ومقصد الآية الترغيب في الرضا بأخذ العوض عن دم القتيل بدلا من القصاص، وإن قبول العفو والأداء بالمعروف والعدول عن القصاص هو تخفيف من الله على الناس ورحمة منه. كذلك فإن الآية استخدمت أسلوبا تربويا عظيما وهو تربية الأفراد على حسن أداء الحقوق، فالذي عفي عن أخيه عليه أن يحسن معاملته.

وقوله تعالى: ﴿وَإِن طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِن قَبْلِ أَن تَمَسُّوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ إِلاَّ أَن يَعْفُونَ أَوْ يَعْفُوَ الَّذِي بِيَدِهِ عُقْدَةُ النِّكَاحِ وَأَن تَعْفُوَاْ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلاَ تَنسَوُاْ الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِير﴾ [البقرة: 237]، الآية جاءت في تسامح المرأة المطلقة في مهرها، وأن لها نصفه مالم يمسها الزوج، وقوله: ﴿إِلاَّ أَنْ يَعْفُونَ﴾ أي النساء عما وجب لها على زوجها من النصف، فلا يجب لها عليه شيء. وقوله: ﴿أَوْ يَعْفُوَ الَّذِي بِيَدِهِ عُقْدَةُ النِّكَاحِ﴾ قيل: الزوج، وقيل: ولي المرأة (ابن كثير، 1420). ثم رغب في العفو، وبين أحد آثاره التربوية وهو تحصيل التقوى، وأن من عفا، كان أقرب لتقواه، لكونه إحسانا موجبا لشرح الصدر، ولكون الإنسان لا ينبغي أن يهمل نفسه من الإحسان والمعروف، وينسى الفضل الذي هو أعلى درجات المعاملة، لأن معاملة الناس فيما بينهم على درجتين؛ إما عدل وإنصاف واجب، وهو: أخذ الواجب وإعطاء الواجب، وإما فضل وإحسان، وهو: إعطاء ما ليس بواجب والتسامح في الحقوق، والغض مما في النفس. فلا ينبغي للإنسان أن ينسى هذه الدرجة، ولو في بعض الأوقات، خصوصا لمن بينك وبينه معاملة أو مخالطة، فإن الله مجاز المحسنين بالفضل والكرم، ولهذا قال: ﴿إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ (السعدي، 1420).

واستخدمت الآية أسلوب الترغيب للترغيب بالعفو، وأنه يحصل به التقوى. واختتمت الآية بخبر يتضمن أسلوب الوعد الحسن والحرمان لغير المحسن، فلا يخفى على الله تعالى عفوكم واستقضاؤكم. واشتملت الآية على بعض القيم الخلقية المهمة؛ منها: قيمة التقوى، وقيمة الإحسان والمعروف التي ينبغي للمربين الامتثال بها، وتربية من تحت أيديهم عليها.

وقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاء وَالضَّرَّاء وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِين﴾

[آل عمران: 134]، فقد بينت الآية أن هؤلاء العافين هم الصافحين عن الناس عقوبة ذنوبهم إليهم، وهم على الانتقام منهم قادرون (الطبري، 1420). فهم مع كف الشر يعفون عمن ظلمهم في أنفسهم، فلا يبقى في أنفسهم موجدة على أحد، وهذا أكمل الأحوال، ولهذا قال: ﴿وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ فهذا من مقامات الإحسان (ابن كثير، 1420). ودلت الآية على أن وصف كظم الغيظ متأصل في نفوسهم ومستمر، ولذا هم يتبعونه بالعفو عن الناس، وبهذا يجتمع كمال الإحسان، وهذه قيمة خلقية عظيمة يجب أن يتحلى بها المؤمن وأن يعود نفسه عليها مستشعرا الأجر المترتب على ذلك. ومن القيم الخلقية الإسلامية المحمودة هنا قيمة الإحسان.

استخدمت الآية أسلوب الثناء والتحبيب ولذا ختمت آية العفو بمحبة الله للمحسنين. كما أن الآية التي سبقت هذه الآية أكدت على أن الجنة أعدت للمتقين الذين من صفاتهم الإنفاق في سبيل الله، وكظم الغيظ، والعفو عن الناس. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يؤدي إلى الاستعلاء على مطالب النفس وشهواتها، فعندما تصير الانفعالات والقوى الغضبية تابعة لمنطق الإيمان وقيم الإسلام، يؤثر المؤمن كظم الغيظ والعفو لما رتب الله عليه من عظيم الأجر (عودات، 2002).

وقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً وَيَدْرَؤُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ أُولَئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ﴾ [الرعد: 22]، تتحدث الآية هنا عن أولئك السعداء المتصفين بهذه الصفات الحسنة بأن لهم عقبى الدار، وهي جنات عدن يخلدون فيها، فمن صفاتهم أنهم يدفعون القبيح بالحسن، فإذا آذاهم أحد قابلوه بالجميل صبرا واحتمالا وصفحا وعفوا (ابن كثير، 1420). فدأبهم وطريقتهم الإحسان لكل من أساء إليهم بقول أو فعل، فلم يقابلوه بفعله، بل قابلوه بالإحسان إليه، فيعطون من حرمهم، ويعفون عمن ظلمهم، ويصلون من قطعهم، ويحسنون إلى من أساء إليهم، فأولئك الذين وصفت صفاتهم الجليلة ومناقبهم الجميلة، لهم عقبى الدار وهي جنات عدن يقيمون فيها لا يزولون عنها، ولا يبغون عنها حولا؛ لأنهم لا يرون فوقها غاية لما اشتملت عليه من النعيم والسرور، الذي تنتهي إليه المطالب والغايات (السعدي، 1420).

واستخدمت الآية الكريمة هنا أحد الأساليب التربوية الفعالة وهو أسلوب الترغيب، حيث تم الترغيب بالصفح والعفو، وأن جزاءهما دخول جنات عدن والخلود فيها، ولا شك بأن هذا من أعظم الجزاء. واشتملت الآية على بعض القيم الخلقية الإسلامية منها؛ قيمة ضبط النفس وكبح جماحها، وقيمة الإحسان والصبر، وقيمة الحياء من التلبس بأخطاء المخطئ ومقابلته فيما يفعل. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يؤدي إلى غرس السماحة والصفح في النفوس، حيث إن العفو من مكارم الأخلاق التي يجب أن تكون ملازمة للمؤمن في كل حين، ولذا وعد الله عز وجل العافين بجنات عدن.

وقوله تعالى: ﴿وَلَا يَأْتَلِ أُولُوا الْفَضْلِ مِنكُمْ وَالسَّعَةِ أَن يُؤْتُوا أُولِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [النور: 22]، أي لا تحلفوا أن لا تصلوا قراباتكم المساكين والمهاجرين. وهذا في غاية الترفق والعطف على صلة الأرحام؛ ولهذا قال: ﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا﴾ أي عما تقدم منهم من الإساءة والأذى، وهذا من حلمه تعالى وكرمه ولطفه بخلقه مع ظلمهم لأنفسهم. وهذه الآية نزلت في الصديق رضي الله عنه، حين حلف أن لا ينفع مسطح بن أثاثة بنافعة بعدما قال في عائشة رضي الله عنها ما قال، فلما أنزل الله براءة أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، وتاب الله على من كان تكلم من المؤمنين في ذلك، وأقيم الحد على من أقيم عليه، شرع تبارك وتعالى، وله الفضل والمنة، يعطف الصديق على قريبه ونسيبه، مسطح بن أثاثة، فإنه كان ابن خالة الصديق، وكان مسكينا لا مال له إلا ما ينفق عليه أبو بكر رضي الله عنه، وكان من المهاجرين في سبيل الله، وقد ولق ولقة تاب الله عليه منها، وضرب الحد عليها. فلما نزلت هذه الآية إلى قوله: ﴿أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ أي فإن الجزاء من جنس العمل، فكما تغفر عن المذنب إليك نغفر لك، وكما تصفح نصفح عنك. فعند

ذلك قال الصديق رضي الله عنه: بلى، والله إنا نحب –يا ربنا– أن تغفر لنا. ثم رجع إلى مسطح ما كان يصله من النفقة (ابن كثير، 1420؛ الطبري، 1420).

وفي الآية تظهر نفس أبا بكر الصديق الزاكية المشرقة بنور الله، فحينما سمع دعوة ربه إلى العفو، ارتفع عن الألم الذي مسه من الكلام بعرضه وابنته، فلبى دعوة الله تعالى بصدق فيقول: بلى، والله إنا نحب أن تغفر لنا. وأشارت الآية إلى أسلوب الترغيب؛ حيث تم الترغيب بالعفو، ولذا عطف والله غفور رحيم على ما قبلها زيادة في الترغيب بالعفو. ومعلوم أن الرحيم هو وصف على صيغة المبالغة، مشتق من الرحمة (الغزالي، 1407). ومن الآثار التربوية لهذه الصفة أن التخلق بها دليل على الإيمان، وعلى المربين أن يظهروها في تعاملهم مع أبنائهم وطلابهم وأهليهم، فتصبح الرحمة منطلق التربية التي ينطلق منها المربون في كل مواقف الحياة.

كذلك فإن من الأساليب التربوية الناجحة التي أشارت لها الآية، أن من أخطأ ثم تاب يجب ألا تشدد عليه العقوبة، وأن يتم احتواؤه، ومراعاة جانب ضعفه البشري. كما يظهر في هذه الآية مبدأ عظيم من مبادئ التربية الإسلامية وهو مبدأ الجزاء من جنس العمل. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العافي عن مظالم الناس وأذاهم يحصل له عفو الله تعالى ورحمته بالمقابل. كما أن هذا العفو يحول العدو إلى صديق، ويحل المشاكل والنزاعات التي تكون بين الناس، فتتقوى روابط المجتمع، وهذا أحد أهداف التربية الإسلامية.

وقوله تعالى في وصف المؤمنين، أصحاب المناقب الحميدة والصفات الكريمة، التي جعلتهم يتشرفون بالانتساب إلى خالقهم: ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾ [الفرقان: 63]، فهذه صفات عباد الله المؤمنين فهم يمشون بسكينة ووقار من غير جبرية ولا استكبار. وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما؛ أي إذا سفه عليهم الجهال بالسيئ، لم يقابلوهم عليه بمثله، بل يعفون ويصفحون، ولا يقولون إلا خيرا، كما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم لا تزيده شدة الجهل عليه إلا حلما (ابن كثير، 1420). واشتملت الآية على قيم خلقية إسلامية وهي؛ التواضع، ومقابلة الإساءة بالإحسان، وضبط النفس وملك زمامها، وهي قيم امتثلها عباد الرحمن. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يسهم في علاج بعض أمراض النفوس كالجهل وغيره. كذلك فإن العفو يسهم برفعة الإنسان، وترفعه عن سفاسف الأمور.

وقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ وَإِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ﴾ [الشورى: 37]، والمعنى أن سجيتهم وخلقهم وطبعهم يقتضي الصفح والعفو عن الناس، ليس سجيتهم الانتقام من الناس (ابن كثير، 1420)، وقد ثبت في الصحيح: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ما انتقم لنفسه قط، إلا أن تنتهك حرمة الله (البخاري، 1422). وقوله تعالى: ﴿وَإِذا ما غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ﴾ أي يتجاوزون ويحملون عمن ظلمهم. قيل: نزلت في عمر حين شتم بمكة. وقيل: في أبي بكر حين لامه الناس على إنفاق ماله كله وحين شتم فحلم. وقال ابن عباس: شتم رجل من المشركين أبا بكر فلم يرد عليه شيئا، فنزلت الآية. وهذه من محاسن الأخلاق، يشفقون على ظالمهم ويصفحون لمن جهل عليهم، يطلبون بذلك ثواب الله تعالى وعفوه (القرطبي، 1427). ولعل الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية هو أن العفو يؤدي إلى توطين النفس على مقابلة الإساءة بالإحسان.

ومما يبين فضل العفو وثوابه عند الله قوله تعالى: ﴿وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾ [الشورى: 40]، فشرع العدل وهو القصاص، وندب إلى الفضل وهو العفو، ولهذا قال هاهنا: ﴿فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ﴾ أي لا يضيع ذلك عند الله كما صح في الحديث: "وما زاد الله عبدا بعفو، إلا عزا" (مسلم، 1420: 2588/109؛ ابن كثير، 1420). وقوله تعالى: ﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا﴾ قال العلماء: جعل الله المؤمنين صنفين، صنف يعفون عن الظالم فبدأ بذكرهم في قوله: ﴿وَإِذا ما غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ﴾ [الشورى: 37]. وصنف ينتصرون من ظالمهم. ثم بين حد الانتصار بقوله: ﴿وَجَزَاءُ

سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا﴾ فينتصر ممن ظلمه من غير أن يعتدي (القرطبي، 1427). وفي إبهام الأجر وجعله حقا على العظيم الكريم جل شأنه زيادة في الترغيب بالعفو والحث عليه بيان لمكانته وشرفه عند الله تعالى (المراغي، 1974). فاستخدمت الآية أسلوب الترغيب لما له من فائدة في التنشيط لفعل الخير، فالنفس البشرية جبلت على حب المنفعة، والرغبة في الحصول عليها (أبو عاقلة، 2011). فجعلت الآية العفو من الأعمال الصالحة التي يؤجر عليها الناس. ولعل من آثار العفو في هذه الآية أنه يؤدي إلى السمو والرفعة والعزة عند الله وعند الناس.

وقوله تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ وَأَوْلَادِكُمْ عَدُوًّا لَكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ وَإِنْ تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [التغابن: 14]، يقول تعالى مخبرا عن الأزواج والأولاد إن منهم من هو عدو، بمعنى: أنه يلتهى به عن العمل الصالح، وعن ابن عباس رضي الله عنه أن رجلا سأله عن هذه الآية قال: فهؤلاء رجال أسلموا من مكة، فأرادوا أن يأتوا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فأبى أزواجهم وأولادهم أن يدعوهم، فلما أتوا رسول الله صلى الله عليه وسلم رأوا الناس قد فقهوا في الدين، فهموا أن يعاقبوهم، فأنزل الله هذه الآية: ﴿وَإِنْ تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (ابن كثير، 1420). ومعنى قوله: ﴿وَإِنْ تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا﴾ إن تعفوا أيها المؤمنون عما سلف منهم من صدهم إياكم عن الإسلام والهجرة، وتصفحوا لهم عن عقوبتكم إياهم على ذلك، وتغفروا لهم غير ذلك من الذنوب، فإن الله غفور لكم لمن تاب من عباده، رحيم بكم أن يعاقبكم عليها من بعد توبتكم منها (الطبري، 1420). فهنا أمر بالعفو؛ بترك المعاقبة، والصفح بالإعراض عنهم، وترك اللوم، والغفران بالتجاوز عما فعلوا، فإن الله يعاملكم بمثل ما عملتم، وهذا مبدأ من مبادئ التربية الإسلامية العظيمة. والأمر هنا شاق على النفس حيث يكون الأذى صادرا ممن أحسن الإنسان إليهم، وهذا أشد نكاية وأبعث على الانتقام؛ ولذا ختمت الآية بالتأكيد على أن الله عز شأنه غفور رحيم، وقد سبق ذكر معنيهما وأثرهما التربوي في قوله تعالى: ﴿أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النور: 22].

واشتملت الآية على بعض القيم الأخلاقية؛ مثل: التسامح، والرحمة، وعدم اللوم، وترك عقاب المسيء رحمة به وتقديرا لجانب ضعفه البشري. أما الأثر التربوي الذي يظهر من معنى العفو في هذه الآية فهو أن العفو يؤدي إلى الاستعلاء على مطالب النفس وشهواتها. كما أن من آثار العفو التربوية كونه يؤدي إلى حماية الأسرة مع المحافظة على وحدتها وتماسكها، مما يحقق معاني الرحمة والمودة بين الزوجين (حنبكة، 1979).

الخاتمة: وتشمل النتائج والتوصيات، وهي على النحو الآتي:

أولا: النتائج

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج وهي على النحو الآتي:

- جاء مفهوم العفو في القرآن الكريم على أوجه خمسة وهي: الصفح، والمغفرة، والترك، والفاضل من المال، الكثرة والفضل الذي يجيء بغير كلفة من أخلاق الناس.
- اشتملت آيات العفو في القرآن الكريم على العديد من المضامين التربوية القيمة التي تحقق لمن يطبقها الفلاح في الدارين.
- جاءت المضامين التربوية لمفهوم العفو في القرآن الكريم على قسمين؛ الأول: مضامين تربوية تتعلق بعفو الله تعالى عن الرسول صلى الله عليه وسلم وعن العباد، والثاني: مضامين تربوية تتعلق بترغيب الله للرسول صلى الله عليه وسلم والمؤمنين بالعفو.
- اشتملت آيات العفو في القرآن الكريم على بعض القيم الخلقية الإسلامية؛ كالشكر، والحلم، ولين الجانب، والشورى، والإحسان، والتسامح، والتواضع، والتوكل على الله، والصبر، والتقوى، والرحمة، وضبط النفس وغيرها.
- اشتملت آيات العفو في القرآن الكريم على بعض المبادئ التربوية الإسلامية؛ هي مبدأ التريث والتأني، وترك الاغترار بظواهر الأمور، وعدم كثرة السؤال فيما لا فائدة من ورائه، وضرورة التسليم لأوامر الله تعالى، ومقابلة الإساءة بالإحسان، والأمر بالشيء مع بيان فوائده، والجزاء من جنس العمل وغير ذلك.

- اشتملت آيات العفو في القرآن الكريم على بعض الأساليب التربوية الإسلامية؛ كأسلوب المعاتبة الذي يسبق العفو، وأسلوب البشارة والترغيب، وأسلوب الدعاء والتضرع لله، وأسلوب الوعد والوعيد، وأسلوب اللوم والتوبيخ والتجهيل والتقريع والترهيب والتحذير والإعراض عن المسيئين، وأسلوب الموعظة الحسنة والتدرج واللين والرفق، وأسلوب التشجيع والتحريض والثناء على العفو.
- اشتملت آيات العفو في القرآن الكريم على العديد من الآثار التربوية للعفو منها؛ سكون النفس، وطمأنينة القلب، وتجدد بواعث الأمل والرجاء، والعفو يستلزم شكر العافي، وبعفو الله عن العباد دليل على قربه منهم وسعة رحمته بهم، وهو من تمام نعمته عليهم، وبالعفو يحصل الإحسان والتقوى والسمو والعزة للعافي، وفيه توطين للنفس على مقابلة الإساءة بالإحسان والاستعلاء على مطالب النفس وشهواتها. وبالعفو تأكيد للأخوة الإيمانية، وتعزيز لقيمة الخير في المجتمع، وبالعفو يحصل الأجر والثواب الجزيل من الله تعالى، وغير ذلك.

ثانيا: التوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة ترسيخ القيم الخلقية الإسلامية الواردة في آيات العفو في نفوس المتربين.
- التأكيد على أهمية نشر المبادئ التربوية الإسلامية المتضمنة في آيات العفو بين أفراد المجتمع المسلم.
- على المربين أن يهتموا بتطبيق الأساليب التربوية الواردة في آيات العفو في جميع ممارساتهم التربوية.
- الترغيب بالعفو في جميع مؤسسات المجتمع؛ لما له من آثار تربوية ودور كبير في إشاعة روح المحبة بين أفراد الأسرة والمجتمع.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

ابن الجوزي، عبدالرحمن. (1404). نزهة الأعين النواظر في علم الوجوه والنظائر. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن القيم، محمد. (1429). طريق الهجرتين وباب السعادتين. (الجزء الأول). مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.

ابن القيم، محمد. (1402). الروح. (الجزء الثالث). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن حجر، أحمد. (د ت). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. بيروت: دار المعرفة.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). تفسير التحرير التنوير. (الجزء الأول والثاني). تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن كثير، إسماعيل. (1420). تفسير القرآن العظيم. (الجزء 1-8). الرياض:دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين. (2002). لسان العرب. (الجزء التاسع). بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو عاقلة، أحمد. (2011). أساليب التربية في القرآن الكريم دراسة خاصة بأسلوبي الترغيب والترهيب. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي للقرآن الكريم ودوره في بناء الحضارة الإنسانية بجامعة إفريقيا العالمية بالمركز الإسلامي الأفريقي. الخرطوم. السودان.

أحمد، أحمد. (2006). العفو في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وأهميته في الدعوة إلى الله. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان). تم الاسترجاع من موقع: https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Search/Results

أحمد، رائد. (2012). دلالة العفو في القرآن الكريم. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية بكلية التربية بجامعة البصرة*. 37 (2). 74-89.

الأصبهاني، محمد. (1422). درة التنزيل وغرة التأويل. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الأصفهاني، الحسين. (د ت). المفردات في غريب القرآن. بيروت: دار المعرفة.

البخاري، محمد. (1422). صحيح البخاري. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

البستاني، بطرس. (1983).محيط المحيط. بيروت: مكتبة لبنان.

البيضاوي، عبدالله. (1418). أنوار التنزيل وأسرار التأويل. (الجزء الأول). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الثبيتي، عبدالحكيم. (1996). الدلالات التربوية المستنبطة من آيات العفو في القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (1440). دليل الرسائل والبحوث العلمية المقدمة إلى قسم أصول التربية لمرحلتي الماجستير والدكتوراه في تخصصي التربية

الإسلامية وأصول التربية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. قسم أصول التربية

الحسين، عبداللطيف. (2005). قيمة العفو في منهاج الإسلام. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. (50). 316-371.

الحسيني، أيوب. (1982). الكليات. دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

حنبكة، عبدالرحمن. (1979). الأخلاق الإسلامية وأسسها. بيروت: دار القلم.

الدومي، محمد. (2012). صور العفو والصفح في القرآن الكريم. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات بجامعة آل البيت*. 18(3).

الرازي، محمد. (1401). التفسير الكبير ومفاتيح الغيب. (الجزء 7-9). بيروت: دار الفكر.

الرازي، محمد. (1420). مختار الصحاح. بيروت: المكتبة العصرية.

الزاكي، أحمد. (1990). العفو في القرآن الكريم: دراسة موضوعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية أصول الدين بجامعة أم درمان الإسلامية. السودان. تم الاسترجاع من موقع: https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Search/Results

الزجاج، إبراهيم. (د ت). تفسير أسماء الله الحسنى. القاهرة: دار الثقافة العربية.

الزحيلي، وهبة. (1411). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج. (الجزء 25). بيروت، لبنان- دمشق، سوريا: دار الفكر المعاصر- دار الفكر.

السعدي، عبد الرحمن. (1420). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الطبري، محمد. (1420). جامع البيان في تأويل القرآن. (الجزء 3، 7، 9-10، 17، 19، 22-23). بيروت: مؤسسة الرسالة.

عامر، ونيس الطاهر. (2014). آيات العفو والصفح في القرآن الكريم. *مجلة مسارات من مركز مسارات للدراسات الفلسفية والانسانيات*. (2). 113-121.

عبدالحق، صلاح. (1418). توضيح المفاهيم ضرورة معرفية. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
Cairo, Egypt: The International Institute of Islamic Thought.

Abu Aqleh, Ahmed. (2011 December). The methods of education in the Holy Qur'an, a study of the methods of

علام، محمد. (1938). العفو في الإسلام: نظرية مستنبطة من الآيات القرآنية التي ورد فيها ذكر العفو. *صحيفة دار العلوم*. (1). 56-88.

عودات، عبدالسلام. (2002). العفو في القرآن والسنة وآثاره التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة اليرموك. الأردن. تم الاسترجاع من موقع: https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org

العيسى، إبراهيم. (2012). منهج الاستنباط من القرآن الكريم والسنة النبوية. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس. 2 (13). 1256-1272.

الغزالي، محمد. (1407). المقصد الأسنى في شرح معاني أسماء الله الحسنى. قبرص: الجفان والجابي.

الغزالي، محمد. (د ت).إحياء علوم القرآن. (الجزء الثالث). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الفراهيدي، الخليل. (1421).كتاب العين. القاهرة: مكتبة دار الهلال.

فودة، حلمي وعبدالله، عبدالرحمن. (1428). المرشد في كتابة الأبحاث. مكة المكرمة: دار الشروق.

الفيروز أبادي، محمد. (1426). القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الفيومي، أحمد. (د ت). المصباح المنير(الجزء الثاني). بيروت: المكتبة العلمية.

قاعدة بيانات الجامعة الإسلامية للرسائل العلمية مسترجع من موقع: https://thesis.iu.edu.sa

القرطبي، محمد. (1427). الجامع لأحكام القرآن (الجزء 9-10، 18-19). بيروت: مؤسسة الرسالة.

المراغي، أحمد. (1974). تفسير المراغي. (الجزء 25). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المقرئ، أحمد. (د ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي. (الجزء الثاني). القاهرة: دار المعارف.

النيسابوري، مسلم. (1412). صحيح مسلم. بيروت: دار الكتب العلمية.

يالجن، مقداد. (1419). مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية. الرياض: دار عالم الكتب.

يحيى، يحيى. (1991). العفو والصفح والغفران في القرآن الكريم. *مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط جامعة الأزهر*. (11). 213-274.

Arab References:

Abd al-Haq, Salah. (1418). Clarification of concepts is a cognitive necessity.

Invitation and Intimidation. A scientific paper presented to the World Conference on the Holy Quran and its role in building human civilization at the International University of Africa at the Islamic African Center, Khartoum, Sudan.

Ahmed, Ahmed. (2006). Forgiveness in the Qur'an and the Noble Prophet's Sunnah and its importance in calling to Allah. Retrieved from: https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Search/Results

Ahmed, Raed. (2012). Significance of forgiveness in the Holy Quran. Journal of Basrah Research for Human Sciences, 37 (2), 74-89.

Al Saadi, Abd al-Rahman. (1420). Tyseer al-Kreem al-Rahman fi Tfseer Kalam al-Mannan. Beirut, Lebanon: Mussasat al- Resalah.

Al-Asbhani, Muhammad. (1422). Durrat al-Tanzeel wa Ghurrat al-Taaweel. Makkah: Umm Al-Qura University.

Al-Beidawi, Abdullah. (1418). Anwar al-Tanzeel wa Asrar al-Taweel (Pt. 1). Beirut: Dar Ihyaa al-Turath al-Arabi.

Al-Bukhari, Muhammad. (1422). Sahih al-Bukhari. Beirut, Lebanon: Dar Ihyaa al-Turath al-Arabi.

Al-Bustani, Butrus. (1983). Muheet al-Muheet. Beirut, Lebanon: Maktabat Libanan.

Al-Dumi, Muhammad. (2012). Pictures of forgiveness and forgiveness in the Holy Quran. Al-Manara Journal for Research and Studies (in Arabic), Al-Bayt University, 18 (3).

Al-Faraheedi, al-Khalil. (1421). Kitab al-Ayn. Cairo, Egypt: Maktabat Dar Al Hilal.

Al-Fayoumi, Ahmed. (n.d). Al-Misbah al-Muneer (Pt. 2). Beirut, Lebanon: al-Maktabah al-Asriyah.

Al-Feirouz Abadi, Muhammad. (1426). Al-Qamous al-Muheet. Beirut, Lebanon: Mussasat al- Resalah.

Al-Ghazali, Muhammad. (1407). Al-Maqsad al-Sunni fi Sharh Maani Asmaa Allah al-Husnaa. Cyprus, Greece: al-Jaffan wa al-Jabi.

Al-Ghazali, Muhammad. (n.d). Ihyaa Ulum al-Quran (Pt. 3). Beirut, Lebanon: Dar Ihyaa al-Turath al-Arabi.

Al-Hussein, Abdullatif. (2005). The value of forgiveness in the curriculum of Islam. Journal of Imam Muhammad bin Saud Islamic University (in Arabic), (50), 316-371.

Al-Husseini, Ayoub. (1982). Al-Kuliyat. Dimashq, Syria: Manshurat Wazarat al-Thaqafa wa al-Irshad al-Qawmi.

Al-Isfahani, al-Hussein. (n.d). Al-Mufradat fi Ghareeb al-Quran. Beirut, Lebanon: Dar al-Maarifah.

Al-Issa, Ibrahim. (2012). The methodology of deduction from the Noble Qur'an and Sunnah. Journal of Scientific Research in Education, 2 (13), 1256-1272.

Allam, Muhammad. (1938). Forgiveness in Islam: a theory drawn from the Quranic verses in which the pardon is mentioned. Dar Al Uloom newspaper, (1), 56-88.

Al-Maraghi, Ahmed. (1974). Tfseer al-Maraghij (Pt. 25). Beirut, Lebanon: Dar Ihyaa al-Turath al-Arabi.

Al-Muqri, Ahmed. (n.d). al-Misbah al-Muneer fi Ghareeb al-Sharh al-Kabeer li al-Rafiee (Pt. 2). Cairo, Egypt: Dar Al-Maarif.

Al-Nisaburi, Muslim. (1412). Sahih Muslim. Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyah.

Al-Qurtubi, Muhammad. (1427). Al-Jamie li Ahkam al-Qur'an (Pt.9-10, 18-19).Beirut, Lebanon: Mussasat al-Resalah.

Al-Razi, Muhammad. (1401). Al-tfseer al-Kabeer wa Mfateeh al-Ghaib (Pt. 7-9). Beirut, Lebanon: Dar al-Fikr.

Al-Razi, Muhammad. (1420). Mukhtar al-Sahah. Beirut, Lebanon: al-Maktabah al-Asriyah.

Al-Tabari, Muhammad. (1420). Jamie Al-Bayan fi Taweel al-Quran (Pt. 3,7, 9-

10: 17,19, 22-23). Beirut, Lebanon: Mussasat al-Resalah.

Al-Thebeiti, Abd al-Hakim. (1996). Educational implications derived from the verses of pardon in the Holy Quran (Unpublished Master Thesis), Umm Al-Qura University. Makkah al-Mukarramah.

Al-Zajjaj, Ibrahim. (n.d). Tfseer Asmaa Allah al-Husna. Cairo, Egypt: Dar al-Thaqafa al-Arabiya.

Al-Zaki, Ahmed. (1990). Forgiveness in the Noble Qur'an: an objective study (Master Thesis, Faculty of Fundamentals of Religion, Omdurman Islamic University, Sudan). Retrieved from: https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Search/Results

Al-Zuhaili, Wahbah. (1411). Al-Tfseer al-Muneer fi al-Aqeedah wa al-Sharia wa al-Mihaj (Pt. 25). Beirut, Lebanon - Dimashq, Suriya: Dar al-Fikr al-Muasir-Dar al-Fikr.

Amir, Wanees Al-Tahir. (2014). The verses of forgiveness and forgiveness in the Holy Quran. Masarat Magazine from Masarat Center for Philosophical and Humanities Studies(in Arabic), (2) 113-121.

Foda, Hilmy wa Abdullah Abd al-Rahman. (1428). Al-Murshid fi Kitabat al-Abhath. Makkah: Dar Al-Shorouq.

Hnbakah, Abdel Rahman. (1979). Islamic morals and foundations. Beirut, Lebanon: Dar Al Qalam.

Ibn al-Jawzi, Abd al-Rahman. (1404). Nuzhat al-Ayun al-Nwazir fi Ilm al-Wujuh al-Nazair. Beirut, Lebanon: Musasat al-Risalah.

Ibn al-Qayyim, Muhammad. (1402). Al-Rooh. (Pt.3). Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub al-Ilmiyah.

Ibn al-Qayyim, Muhammad. (1429). Tareeq al-Hijratain wa Bab al-Saadatain (Pt. 1). Makkah al-Mukarramah: Alam al-Fwaid li al-Nashr wa al-Twzee.

Ibn Ashour, Muhammad al-Tahir. (1984). Tfseer al-Tahreer al-Tnweer (Pt. 1-2). Tunisia, the Republic of Tunisia: al-Dar al-Tunisiyah li al-Nashr.

Ibn Hajar, Ahmed. (n.d). Fath Al-Bari bi Sharh Sahih al-Bukhari. Beirut, Lebanon: Dar al-Maarifah.

Ibn Katheer, Ismail. (1420). Tfseer al-Quran al-Azim (Pt. 1-8). Riyadh: Dar Tayba li al-Nashr wa al-Twzee.

Ibn Manzoor, Jamal Al-Din. (2002). Lisan al-Arab (Pt. 9). Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub al-Ilmiyah.

Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Department of Foundations of Education. (1440). Manual of Theses and Scientific Research in the Department of Foundations of Education in the specialization of Islamic Education and Foundations of Education. Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Oudat, Abd al-Salam. (2002). Forgiveness in the Qur'an and Sunnah and its educational implications (Master Thesis College of Sharia and Islamic Studies at Yarmouk University, Jordan). Retrieved from: https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org.

The database of the Islamic University of Theses, Retrieved from: https://thesis.iu.edu.sa/

Yahya, Yahya. (1991). Pardon, forgiveness and forgiveness in the Holy Quran. Journal of the Faculty of Arabic Language Assiut (in Arabic), Al-Azhar University, (11) 213-274.

Yaljin, Meqdad. (1419). Research methods and their applications in Islamic education. Riyadh: Dar Alam al-Kutub.

أثر تطبيق اتفاقية (التريبس) على مجال صناعة الدواء

(قُدم للنشر في 2020/7/13، وقُبل للنشر في 2020/8/25)

د. سعود بن عبد المحسن المقحم
أستاذ القانون التجاري المساعد
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالغاط، جامعة المجمعة

Dr. Saud AbdulmuhsenAlmughem
Assistant Professor of Commercial Law
College of Science and Humanities in Ghat, MajmaahUniverseity

المخلص

يفتقر ملايين من الناس إلى إمكانية الحصول على الأدوية الفعالة وخاصة في الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل، وغالبًا ما يكون ذلك بسبب ارتفاع تكاليف تلك الأدوية، وقد اعتمد المؤتمر الوزاري لمنظمة التجارة العالمية عام 2001 إعلان الدوحة الخاص بالاتفاقية المتعلقة بجوانب حقوق الملكية الفكرية المتصلة بالتجارة (اتفاق تريبس) والصحة العامة، وكان الإعلان الصادر قد أقر بالآثار المترتبة على حقوق الملكية الفكرية بالنسبة إلى تطوير أدوية جديدة وأسعار الأدوية على حدٍ سواء، كما حدد الإعلان التدابير المعروفة بأوجه مرونة اتفاق تريبس، والتي يستطيع الأعضاء في منظمة التجارة العالمية الاستفادة منها لضمان إمكانية وصول الأدوية للجميع، وتشمل تلك التدابير الترخيص الإلزامي لبراءات اختراع الأدوية وتدابير انتقال الأدوية في الدول الأقل نمواً لذا يتمثل الهدف من تلك الدراسة في توثيق الانتفاع بأوجه مرونة اتفاق تريبس لتوفير الأدوية المكافئة الأقل سعرًا بين عامي 2001 و2016 وبوجه عام، التراخيص الإلزامية أو تراخيص الاستخدام غير التجاري العام والاستيراد الموازي.

الكلمات المفتاحية: براءات اختراع الأدوية، اتفاقية التريبس، الترخيص الإلزامي، منظمة التجارة العالمية.

Abstract :

Millions of people lack access to effective medicines, especially in low- and middle-income countries, often because of their high costs. (Hereinafter WTO) The World Trade Organization Ministerial Conference in 2001 adopted the Doha Declaration on the Convention on Trade-Related aspects of Intellectual Property Rights (Hereinafter TRIPS Agreement) and Public Health. The announcement acknowledged the implications of intellectual property rights for the development of both new drugs and drug prices. The Declaration also identified measures known as the flexibility of the TRIPS Agreement, which WTO members could benefit from to ensure universal access to medicines. These measures include mandatory licensing of pharmaceutical patents and drug-transfer measures in the least developed countries .The objective of the study is to document the use of the flexibility of the TRIPS Agreement to provide the lowest-priced equivalent medicines between 2001 and 2016. In particular, compulsory licenses or licenses for general non-commercial use and parallel importation.

Key words : Pharmaceutical patents, TRIPS Agreement, compulsory licensing, World Trade Organization-WTO.

مقدمة:

نظراً لطبيعة صناعة الدواء المعتمدة على الأبحاث والتجارب المخبرية وما يستتبعه من ضخامة التكاليف للتأكد من صلاحية الدواء من عدمه، الأمر الذي أدى إلى ضرورة تطبيق نظام الحماية من خلال اتفاقية حماية حقوق الملكية الفكرية المتعلقة بالتجارة (تريبس) بهدف منح الحماية للاختراعات المحمية ببراءات الاختراع. وهذه الاتفاقية لا تعمل على تطبيق نظام البراءة على الدواء في صورته النهائية فقط وإنما على الفحوصات والتجارب المعملية وعملية التصنيع أيضاً، وقد ألزمت المادة 1/27 من اتفاقية التربس الدول الأعضاء في منظمة التجارة العالمية بأن تتيح إمكانية الحصول على براءات اختراع لكافة الاختراعات سواء كانت منتجات أم عمليات صناعية في كافة ميادين التكنولوجيا، طالما توافرت في الاختراع شروطا ثلاثة هي: الجدة، والخطوة الإبداعية، حيث نصت على "تتاح إمكانية الحصول على براءات اختراع لأي اختراعات سواء أكانت منتجات أو عمليات صناعية، في كافة ميادين التكنولوجيا شريطة كونها جديدة وتنطوي على خطوة إبداعية وقابلة للاستخدام في الصناعة".

وحيث أن صناعة الأدوية في الدول النامية تعتمد بنسبة كبيرة على تشكيل وتقليد الدواء المماثل للدواء الأجنبي، وفي جانب آخر فإنها تعتمد على تحويل التكنولوجيا وعقود التصنيع والتي من أهم بنودها اشتراط شراء الكيماويات الدوائية واستقدام التكنولوجيا الخاصة بها من الشركة الأم والتي تكون غالباً هي صاحبة الاختراع ومن ثم المغالاة في تقدير أثمان هذه الكيماويات حيث إن الاتفاقية أعطت لصاحب البراءة وضعاً احتكارياً ينصرف على كافة أوجه التصنيع والاستغلال وذلك لمدة عشرين عاماً من وقت التقدم للحصول على ترخيص حكومي ببراءة الاختراع، فالمادة 33 من اتفاقية التريبس وضعت حداً أدنى لمدة الحماية المقررة للاختراع الذي تمنح عنه البراءة، وهي مدة عشرين سنة على الأقل تحسب اعتباراً من تاريخ التقدم بطلب الحصول على البراءة.

أهمية الدراسة:

تُعد صناعة الدواء من أكثر الصناعات الاستراتيجية تأثراً باتفاقية الجات (الاتفاقية العامة للتعريفة الجمركية والتجارة) نتيجة اتفاقية التريبس، والسبب وراء ذلك يرجع إلى خصوصية وأهمية هذه الصناعة على حياة الأفراد ونشاطهم في المجتمع من جهة فضلاً عن تأثرها بشكل أكبر من غيرها بالاتفاقية نظراً لاعتمادها بشكل كبير على تكلفة تكنولوجية مرتفعة كما تعتبر الأبحاث والتطوير من أهم متطلبات هذه الصناعة، وتعتبر اتفاقية (TRIPS) من الاتفاقيات الهامة والحساسة التي أثارت الكثير من النقاش والجدل العلمي حولها لما لها من أثر بالغ الأهمية على اقتصاديات الدول النامية التي تحقق معدلات نمو أقل من الدول المتقدمة.

هدف الدراسة:

تهدف دراسة أثر تطبيق اتفاقية التريبس على المتغيرات المختلفة المعبرة عن صناعة الأدوية وذلك في محاولة للتعرف على الآثار الإيجابية والسلبية ومحاولة وضع واتخاذ التدابير اللازمة لتجنب هذه السلبيات.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في أن الدواء يعد سلعة ذات أهمية بالغة ورواج دائم لتعلقه بصحة وسلامة الإنسان، فعمدت الدول المتقدمة من خلال اتفاقية التريبس إلى مد نطاق الحماية ببراءة الاختراع إلى قطاع صناعة الأدوية، وجعلها تنسحب على كل من المنتج الدوائي وطريقة تصنيعه الكيميائية، وهو ما لم يكن معترفاً به في الاتفاقيات الدولية السابقة كاتفاقية باريس، وبتطبيق هذا النظام الجديد سوف يؤثر على صناعة الأدوية المحلية التي لا تملك المقدرة المالية الكافية لإجراء الأبحاث للوصول إلى التركيبة الكيميائية للمنتج الدوائي لغايات توفيره بالسوق المحلي. وهذا الأمر يدعو إلى ضرورة التعرف على الآثار المترتبة على تطبيق اتفاقية التريبس في صناعة الدواء ومن ثم تقييم هذه الآثار، وذلك لأهمية صناعة الدواء والتي تلعب دوراً مؤثراً في المجتمع، وخاصة في الدول النامية.

منهج الدراسة:

قام الباحث في هذه الدارسة باتباع المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الوقوف على نصوص اتفاقية التريبس الناظمة لموضوع براءات اختراع الأدوية وتحليلها.

الدراسات السابقة:

لم يتم الاعتماد على أي دراسات سابقة متخصصة في مجال الصناعات الدوائية وعلى الرغم من وجود دراسة مشابهة لهذه الدراسة وهي:

1- أثر حماية اتفاقية تريبس لبراءات الاختراع على واقع الصناعات الدوائية في فلسطين، غيداء سمير البلتاجي جامعة بيرزيت 2012.

2- براءات الاختراع في الصناعات الدوائية (التنظيم القانوني للتراخيص الاتفاقية في ضوء منظمة التجارة العالمية) ريم سعود سماوى، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2011، ط2.

3- حسن نصر أبو الفتوح فريد، حماية حقوق الملكية الفكرية في مجال صناعة الدواء في ظل اتفاقية التريبس والقانون المصري رقم 82 لسنة 2002، المنصورة 2006.

هذه الدراسات وإن كانت أداة مساعدة للباحث إلا أنها تتناول الشأن الداخلي والقوانين الداخلية سواءً فلسطين أو مصر بينما الدراسة تنصب على الآثار المترتبة على الاتفاقية الدولية دون التعرض للتشريعات الداخلية.

خطة الدراسة:

تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة مباحث وهي:

المبحث الأول: تحديد نطاق حماية براءة الاختراع في اتفاقية تريبس.

المبحث الثاني: أثر تطبيق اتفاقية تريبس على حماية الاختراعات الدوائية.

المبحث الثالث: جوانب المرونة في اتفاق تريبس وتنفيذها.

المبحث الأول: تحديد نطاق حماية براءة الاختراع في اتفاقية تريبس

اتجه النظام التجاري الجديد نحو إدماج حقوق الملكية الفكرية ضمن إحدى موضوعاته، وقصد بلوغ هذا المسعى تم إبرام عدة اتفاقيات دولية، أهمها اتفاقية الجوانب المتصلة بالتجارة من حقوق الملكية الفكرية "تريبس"، وقد أحدثت هذه الأخيرة تغييرات جوهرية من نظام حماية حقوق الملكية الفكرية على المستوى الدولي خصوصاً بعد إدراجها ضمن موضوعات النظام التجاري العالمي تحت إشراف المنظمة العالمية للتجارة، وهذا رغبة من الدول الأعضاء في المنظمة في التخفيف من العراقيل التي تعيق التجارة الدولية وتشجيعها للحماية الفعالة والملائمة لحقوق الملكية الفكرية، وتوسعت الاتفاقية في إسباغ الحماية القانونية على ما يتم التوصل إليه من مبتكرات، وذلك بإعطائها الحق في التمكن من الحصول على البراءة عن أي اختراع، سواءً أكان منتجاً، أو عملية صناعية وبصرف النظر عن الميدان التكنولوجي الذي ينتمي إليه، وفقاً لنص المادة 27 من اتفاقية تريبس التي نصت على "تتاح إمكانية الحصول على براءات اختراع لأي اختراعات سواء أكانت منتجات أو عمليات صناعية، في كافة ميادين التكنولوجيا شريطة كونها جديدة وتنطوي على خطوة إبداعية وقابلة للاستخدام في الصناعة" (موسى، د ت: 77) وسوف يتناول هذا المبحث المطلبين التاليين:

المطلب الأول: مضمون حماية براءة الاختراع في اتفاقية تريبس
المطلب الثاني: نطاق حماية البراءة الدوائية في اتفاقية تريبس

المطلب الأول: مضـــمون حماية براءة الاختراع في اتفاقية تريبس

خصت الاتفاقية في المادة 1/39 المنتجات الدوائية والكيميائية بحماية خاصة من خلال حماية المعلومات وبيانات الاختبارات التي يتم التقدم بها للجهات المختصة بغية الحصول على تراخيص لتسويق الأدوية، بحيث يمنع الانتفاع من المعلومات والفحوصات والابتكارات ونتائج الاختبارات التي تم التوصل إليها وتقديمها للجهات المسؤولة، ويستلزم على المصانع والشركات المنتجة للأدوية الجنسية أن تقوم بإعادة تلك الاختبارات مرة أخرى وسوف أتناول هذا المطلب في الفرعين التاليين:

الفرع الأول: الغرض من الحماية

الغرض من حماية الابتكارات والمعلومات التي تقدم للجهات الحكومية المسؤولة للحصول على ترخيص بتسويق الأدوية ينحصر في الآتي:

1_ الحيلولة دون الاســـتخدام التجاري غير العادل لتلك البيانات:

تتطلب الاتفاقية من الدول الأعضاء القيام بحماية المعلومات غير المشاعة والناتجة بالخصوص عن الدراسات والتجارب التي يتطلب الحصول عليها مجهوداً كبيراً وذلك للحيلولة دون حصول المنشآت الدوائية المنافسة على تلك البيانات بطريقة غير مشروعة، فالمادة 3/39 من الاتفاقية تلزم الدول الأعضاء بالمحافظة على سرية المعلومات والبيانات التي تقدم إليها للحصول

على ترخيص بتسويق هذه الأدوية ومنع الغير من الحصول على هذه المعلومات واستخدامها على نحو يتنافى مع العادات التجارية الصحيحة (ماضي، 2015: 198).

ووفقاً للمادة (28) من اتفاقية التريبس تمنح براءات الاختراع الحقوق القانونية للمخترعين، والأهم من ذلك الحقوق السلبية بشأن اختراعات العمليات والمنتجات وبالتالي يمكن لأصحاب براءات الاختراع منع الآخرين من أن يصنعوا أو يستعملوا أو يعرضوا للبيع أو يبيعوا أو يستوردوا الاختراع المحمي بموجب براءة بدون موافقتهم، حيث تسبب براءات الاختراع هذه الاحتكارات وتحد من المنافسة وتتيح لأصحابها تحديد أسعار عالية.

ولكن هذا لا يعني استئثار الشركة الدوائية مقدمة تلك البيانات والمعلومات الحق في حصول الجهات والمؤسسات المنافسة على المعلومات بطريقة مشروعة ولا يحول دون استخدامها لها حال التوصل إليها بشكل عادل، أي بطرق مشروعة، لذا ليس للجهة الحكومية أن ترفض بحجة أن الشركة التي سبق لها تقديم بيانات الاختبارات والمعلومات لها حق استئثاري عليها، وإذا كانت براءات اختراع المنتجات يمكن أن تؤدي إلى احتكار مطلق لأنها تقيد استعمال المنتجات، أما براءات اختراع العمليات فتقيد فقط العملية المحمية بموجب براءة اختراع، وبالتالي يمكن صناعة نسخة جنسية من المنتج باستخدام عملية مغايرة.

2_ الخصوصية وسرية المعلومات:

يعني هذا عدم كشف سرية البيانات والمعلومات للغير (الصغير، 2003: 129): يتسبّب الإفصاح غير المصرح به من قبل الدول الأعضاء في منظمة التجارة العالمية عن المعلومات السرية إلى فقدان لميزة التنافسية والهدف من هذا الالتزام هو الحماية من استغلالها تجارياً بطريقة غير نزيهة وبالتالي فإن إفصاح الجهات الحكومية عن تلك المعلومات لأي غرض آخر بطريقة وبإجراءات تمنع الاستغلال التجاري غير العادل يعتبر من قبيل الإفصاح القانوني غير المخل بواجب تلك الجهات الحكومية بحماية البيانات غير المفصح عنها، ومثال ذلك الإفصاح عن تلك المعلومات للجهة الحاصلة على الحق بالتراخيص الإلزامية بهدف إشباع الحاجات الأساسية والملحة للمجتمع، عملاً بأحكام المادة 39 من الاتفاقية في فقرتها الثالثة والتي نصت على أنه "تلتزم البلدان الأعضاء، حين تشترط للموافقة على تسويق الأدوية أو المنتجات الكيميائية الزراعية التي تستخدم كيانات كيميائية جديدة تقديم بيانات عن اختبارات سرية أو بيانات أخرى ينطوي التوصل إليها على بذل جهود كبيرة، بحماية هذه البيانات من الاستخدام التجاري غير العادل، كما تلتزم البلدان الأعضاء بحماية هذه البيانات من الإفصاح عنها إلا عند الضرورة من أجل حماية الجمهور أو ما لم تتخذ إجراءات لضمان عدم الاستخدام التجاري غير العادل".

الفرع الثاني: مدة الحماية

ومن الجدير بالملاحظة أن الحماية المقررة في المادة (39) من اتفاقية التريبس للمعلومات الدوائية غير المفصح عنها غير مقيدة بمدة معينة فتستمر الحماية طالما أن معلومات سرية لم يتم إفشائها للغير، في حين أن مدة حماية البراءة الدوائية بشكل عام هي عشرون سنة من تاريخ إيداع طلب البراءة وقد خلت اتفاقية تريبس من النص على مدة حماية المعلومات غير المفصح عنها، وتجب ملاحظة أن البراءة تخول لصاحبها حقاً احتكارياً بموجبه يحق له منع الغير من تصنيع المنتج أو استعمال الطريقة الصناعية موضوع براءة الاختراع، ولكن هذا الحق ليس أبدياً، فالاتفاقية اعتبرت الدول صاحبة الحق في تحديد تلك المدة ضمن تشريعاتها الوطنية، وهي في معظم التشريعات تحدد بعشرين سنة تبدأ من تاريخ إيداع طلب الحصول على البراءة وبمجرد مرور المدة المحددة يسقط حق صاحبها في منع الغير من الاستفادة منها ويجوز للغير أن يستعمل الاختراع أو يستغله دون الرجوع إلى مالكه.

ففي المملكة العربية السعودية نصت المادة 19 من نظام براءات الاختراع والتصميمات التخطيطية للدارسات المتكاملة والأصناف النباتية والنماذج الصناعية في فقرتها الأولى أن مدة حماية براءة الاختراع عشرون سنة من تاريخ إيداع الطلب (نظام براءات الاختراع السعودي مرسوم ملكي رقم م/27 بتاريخ 1425/5/29، قرار مجلس الوزراء رقم 159 بتاريخ 1425/5/17).

المطلب الثاني: نطاق حماية البراءة الدوائية في اتفاقية تريبس

توسعت اتفاقية تريبس إلى أبعد حد في إسباغ الحماية القانونية على المبتكرات، إذ أجازت الحصول على براءات عن أي اختراعات سواء كانت منتجات، أو عمليات صناعية. وهذا ما سوف تركز عليه الدراسة في الفرعين التاليين:

الفرع الأول: توسيع نطاق حماية براءة الاختراع الدوائية ليشمل المنتجات الدوائية

توسعت الاتفاقية في المادة (28-1/أ) في تعداد نطاق الحماية إلى المستحضرات الدوائية بعدما كانت تقتصر الحماية على طريقة الصنع، إلا أنه وبالرغم من توسيع هذه الحماية هناك بعض الاختراعات لم تشملها هذه الحماية والتي سأتناولها فيما يلي:

1- المساواة في الحماية بين المنتج الدوائي والطريقة الصناعية:

جاءت الاتفاقية صارمة فيما يخص نطاق حماية الصناعات الدوائية بحيث شملت أي منتج دوائي أو طريقة صناعية جديدة، وتوسعت في الحماية بشكل غير مسبوق بحيث امتدت الحماية لتشمل أي صناعة دوائية توافرت فيها شروط البراءة (جودة، 2017: 46)، فقد أوجبت على جميع الدول الأعضاء حماية جميع الاختراع في كافة مناحي الحياة، بغض النظر عن المجال التكنولوجي الذي ينتمي إليه الاختراع، بالإضافة إلى أن هذا الحكم يلزم الدول الأعضاء التي تستبعد الاختراعات الدوائية، أو الكيميائية، أو الغذائية من نطاق الحماية عن طريق البراءة، أو تقصر منح البراءة على الابتكارات المرتبطة بالطريقة الصناعية، دون الابتكارات المرتبطة بالمنتج الدوائي، بتعديل قوانينها بما يتوافق مع أحكام اتفاقية تريبس، وبالتالي يتم منح البراءة للطريقة الصناعية عن الاختراعات الدوائية، والكيميائية، والغذائية مثل أي اختراعات لا تنتمي لأي مجال تكنولوجي آخر، وهذا بالفعل ما تم من قبل العديد من التشريعات (البلتاجي، 2014: 17).

ويمكن رد دوافع المساواة في اتفاقية تريبس بخصوص منح البراءة عن المنتج الدوائي وطريقة تصنيعه إلى الأسباب الآتية:

1- مد نطاق براءة الاختراع إلى قطاع الدواء، فالدواء أكثر السلع المشروعة رواجاً منذ أن عرفها الإنسان، وهو ما وجه أنظار الدول الكبرى وشركاتها الدوائية إلى الاهتمام به وحمايته.

2- الادعاءات التي درجت شركات الأدوية العالمية على ترديدها والإيهام بصحتها، حيث درجت هذه الشركات منذ سبعينات القرن الماضي على نشر أرقام وهمية عن تكاليف ومتطلبات الوصول إلى مادة دوائية جديدة (قراش، 2019: 672).

3- حماية شركات الأدوية من خطر الاعتداء على حقوق الملكية الفكرية، بحيث يمكن تقليد الاختراعات والإبداعات التي يتم الوصول إليها دون أي مقابل مادي (المادة (27) الفقرة الثانية من اتفاقية تريبس).

الفرع الثاني: استثناء بعض الابتكارات من الحماية بواسطة براءة الاختراع في اتفاقية تريبس

لقد أجازت المادة 3/39 من اتفاقية تريبس للدول الأعضاء التي تقدم إليها البيانات أو المعلومات الإفصاح عنها للغير في الحالات الآتية (السعدي، 2015: 166):

الحالة الأولى: إذا كان الإفصاح لازماً لحماية الصحة العامة ففي هذه الحالة يمكن تجاوز التزام الجهة الحكومية بحماية البيانات والمعلومات إذا كان من الضروري الإفصاح عن البيانات والمعلومات السرية لحماية الصحة العامة، ومفهوم الصحة العامة هنا يعني الصحة بالمفهوم الواسع على نحو يتضمن الإجراءات الوقائية، أو احتمال الاعتلال للصحة مستقبلاً، ولا يقتصر مفهوم الصحة على صحة مواطني الدولة فقط بل يمكن أن يتضمن صحة الإنسان في كل مكان على كوكب الأرض وبناءً عليه يجوز للجهات الحكومية المتخصصة إذا تبين لها بعد الحصول على ترخيص بتسويق الدواء احتمال حدوث ضرر أن تحذر الجمهور وتفصح عن نتائج الاختبارات والبيانات التي قدمته إليها للمحافظة على الصحة العامة للجمهور (François Disséminent protection of Trade secrets and confidentiel information op. cit pare. 48-49)، كما تم التحذير بأن دواء الفياجرا قد يؤثر على مرضى القلب؛ وكيفية أن يتم هذا التأثير ولو مس ذلك بالبيانات والمعلومات السرية.

وأيضاً يجوز للجهة الحكومية إفشاء البيانات أو المعلومات السرية إلى الجهة المسؤولة (وزارة الصحة) في حالة احتمال وجود كارثة صحية إذا لم يتطلع الجهة المسؤولة على البيانات والمعلومات السرية بل الأكثر من ذلك يجوز للجهة الحكومية إفشاء البيانات أو المعلومات السرية إلى الطبيب المعالج إذا كانت هذه البيانات والمعلومات تفيد في تحديد نوع العلاج (ماضي، 2015: 199-200).

كما يجوز لها أن تستبعد من القابلية للحصول على براءة الاختراعات التي تمس حياة أو صحة الإنسان أو الحيوان أو النبات، أو تحدث أضراراً شديدة بالبيئة (المادة 53من اتفاقية البراءة الأوروبية (اتفاقية ميونيخ 1973) في إطار الضوابط والتدابير التي تتخذها للحفاظ على النظام العام والآداب بما في ذلك حماية الحياة أو الصحة البشرية أو الحيوانية أو النباتية أو لتجنب الأضرار الشديد بالبيئة، شريطة ألا يكون ذلك الاستثناء ناجماً فقط عن حظر قوانينها لذلك الاستغلال (المادة (27) الفقرة الثالثة من اتفاقية تريبس)، ويجوز أيضاً للبلدان الأعضاء استثناء طرق التشخيص والعلاج والجراحة اللازمة لمعالجة البشر أو الحيوانات خلاف الأحياء الدقيقة والطرق البيولوجية في معظمها لإنتاج النباتات أو الحيوانات خلاف الأساليب والطرق غير البيولوجية والبيولوجية الدقيقة (محمدين، 2004: 79).

الحالة الثانية: الإفصاح المقترن باتخاذ خطوات لضمان أن البيانات والمعلومات السرية لن تستخدم استخداماً تجارياً غير منصف.

لقد أجازت المادة 3/39 من اتفاقية التريبس للجهات الحكومية المختصة الإفصاح عن البيانات والمعلومات السرية والكشف عنها بضمان أن تتخذ الجهات الحكومية الإجراءات اللازمة لضمان عدم استخدام تلك البيانات أو المعلومات السرية استخداماً تجارياً غير المنصف مثال ذلك في حالة إفشاء الجهة الحكومية عن المعلومات والبيانات السرية التي قدمت إليها من أجل الحصول على ترخيص بقصد تسويق دواء مشمول بالحماية عن طريق البراءة إلى المرخص له ترخيصاً إجبارياً باستغلال البراءة ولكن ذلك بشرط أن تكفل الجهة الحكومية أن المرخص له لن يفشي سرية البيانات.

الحالة الثالثة: منحت اتفاقية تريبس للدول النامية والأقل تقدماً فترات سماح، بحيث تتمكن خلالها هذه الدول من ترتيب أمورها الداخلية، بما في ذلك اتخاذ الإجراءات اللازمة للتقيد بأحكام هذه الاتفاقية، وفترات السماح المنصوص عليها في الاتفاقية وهي عبارة عن فترات تتحرر خلالها الدول الأعضاء من الالتزامات والقيود التي فرضتها الاتفاقية، وخاصة فيما يتعلق بتأجيل منح الحماية براءات الاختراع للمنتجات الدوائية والكيميائية والزراعية، ويتم تحديد الفترة الانتقالية التي تخضع لها أي دولة عضو بحسب المجموعة التي تنتمي إليها تلك الدولة، وقد قسمت اتفاقية تريبس دول العالم من حيث بدء التنفيذ والتقيد أحكامها إلى ثلاث مجموعات وهي:

أولاً: مجموعة الدول المتقدمة: كالدول الصناعية وهي التي تخضع لأحكام اتفاقية تريبس (المادة (65) من اتفاقية تريبس)، بحيث تلتزم بتطبيق أحكام الاتفاقية بعد مرور عام على تاريخ نفاذ اتفاقية منظمة التجارة العالمية.

ثانياً: مجموعة الدول النامية: كالهند والبرازيل فهي تتمتع بفترة سماح مدتها أربع سنوات، لا تلتزم فيها بتطبيق أحكام الاتفاقية إلا بعد مرور السنة الأولى لنفاذ الاتفاقية (المادة (65) الفقرة الثالثة من اتفاقية تريبس)، كما تتيح الاتفاقية للدول النامية فترات سماح إضافية لمدة خمس سنوات، وهذه المهلة مقتصرة على براءات المنتجات التي تتعلق بالمجالات التكنولوجية التي لم تكن مشمولة بالحماية عن طريق البراءة في تشريعات الدول النامية عند تطبيقها لاتفاقية تريبس (المادة (65) الفقرة الخامسة من اتفاقية تريبس).

ثالثاً: مجموعة الدول الأقل تقدماً: هي التي تُظهر حسب الأمم المتحدة، أدنى مؤشرات التنمية الاجتماعية والاقتصادية مثل بنين، تشاد فقد منحت بموجب اتفاقية تريبس (المادة (66) من اتفاقية تريبس)، مهلة مدتها 10 سنوات، بالإضافة إلى المهلة المقررة لجميع الدول الأعضاء الواردة في المادة (65) ابتداءً من الأول من يناير 2006 كما يجوز بقرار من مجلس الوزاري لمنظمة التجارة العالمية، تحديد هذه الفترة بناءً على طلب يقدم من الدولة الأقل نمواً صاحبة الشأن، شرط أن يستند الطلب إلى أسباب وجيهة (البلتاجي، 2014: 68)، ولا تتمتع بفترات السماح إلا الدول التي انضمت إلى المنظمة العالمية للتجارة في1995/1/1 (المادة 14 فقرة 2 من اتفاقية مراكش لإنشاء منظمة التجارة العالمية)،

والأكثر من ذلك حصلت الدول الأقل تقدماً بالفعل على مهلة إضافية حتى 2016، من خلال الإعلان الفرعي الصادر عن المؤتمر الوزاري الرابع لمنظمة التجارة العالمية الذي عقد في الدوحة في الفترة من 9-14 نوفمبر 2001، الخاص باتفاقية التريبس والصحة العامة ومن الجدير بالملاحظة أنه يحق للدول الأقل تقدماً تأجيل تنفيذ التزاماتها الواردة في الاتفاقية فيما يتعلق بحماية المنتجات الدوائية من خلال براءة الاختراع أو عن طريق حماية المعلومات غير المفصح عنها حتى أول يناير 2016 (Harrison Mwakyemebe Georg. Op cit p 20).

المبحث الثاني: أثر تطبيق اتفاقية تريبس على حماية الاختراعات الدوائية

لاتفاقية تريبس تأثير كبير على صناعة الأدوية وتوفرها، سواء كان هذا التأثير إيجابياً، أو سلبياً، وهذا فيما يخص الدول النامية والأقل تقدماً، إضافة إلى ذلك فإن هذا التأثير سوف يشهد تبايناً واضحاً فيما بين الدول الأعضاء، وهذا ما يتناوله هذا المبحث من خلال ذكر الآثار الإيجابية والسلبية لاتفاقية تريبس من خلال المطلبين التاليين:

المطلب الأول: الآثار الإيجابية لتطبيق اتفاقية تريبس على الصناعة الدوائية.

المطلب الثاني: الآثار السلبية لتطبيق اتفاقية تريبس على البراءة الدولية.

المطلب الأول: الآثار الإيجابية لتطبيق اتفاقية تريبس على الصناعة الدوائية

إن اتفاقية التريبس تهدف في الأساس إلى حماية حقوق الملكية الفكرية، من خلال الموازنة بين حماية حقوق المخترع وبين حاجة الدولة للاستفادة من الاختراعات وتوظيفها في خدمة مواطنيها، كما أن حماية حقوق الملكية الفكرية في مجال صناعة الأدوية، سوف تؤدي إلى نتائج إيجابية وهي:

الفرع الأول: تشجيع نقل التكنولوجيا المشروط إلى الدول النامية (Transformation of Knowledge)

ألزمت اتفاقية تريبس في المادة (66) الفقرة الثانية من اتفاقية تريبس)، الدول المتقدمة بالعمل على تشجيع نقل التكنولوجيا وتعميمها للدول الأعضاء الأقل تقدماً، لتدعيم القدرات البشرية، ونقل التكنولوجيات المسجلة الملكية، لفائدة مناطق أجنبية أشد فقراً من الأمور الكفيلة بتعزيز أسواق جديدة مستقرة، والإسهام في آخر المطاف في زيادة إيرادات الشركات، وهذا للفوارق العلمية والتكنولوجية بين الدول الأعضاء المتقدمة والنامية، وبالتالي حاجة الدول النامية إلى نقل التكنولوجيا من طرف الدول المتقدمة.

وأفردت اتفاقية تريبس نصاً خاصاً للتعاون الفني في المادة (67) (المادة (67) من اتفاقية تريبس)، بإلزام الدول المتقدمة بزيادة تدفق التجارة بالتكنولوجيا المتقدمة والاستثمار الأجنبي المباشر والترخيص التقني عبر الحدود، كما يسرت قيام فروع الشركات المتعددة الجنسيات في البلدان الناشئة الرئيسية بأنشطة موجهة نحو التكنولوجيا، بأن تقوم بناءً على طلبات تقدم إليها، ووفقاً لأحكام وشروط متفق عليها بصورة متبادلة بتقديم التعاون الفني والمالي الذي يخدم مصالح الدول الأعضاء النامية والأقل تقدماً، وهذا يظهر من خلال توقيع العديد من اتفاقيات التصنيع المشترك.

بحيث تجني البلدان النامية كامل الفوائد من نقل التكنولوجيا على الصعيد الدولي للوصول إلى أقصى قدرة على التعليم وضمان عدم إهدار مواردها النادرة على تكنولوجيا إنتاجية غير مجدية. وبذلك تسهم اتفاقية تريبس في نقل التقنية في المجال التجاري من خلال توقيع العديد من اتفاقيات التصنيع المشترك، وهناك العديد من الدراسات التي تشير إلى أن الدول النامية التي تحمي حقوق الملكية الفكرية، قد جذبت الكثير من الاستثمارات من قبل العديد من الشركات الأجنبية، إضافة إلى تشجيع هذه الشركات على الاستثمار في المجال البحثي في هذه الدول، مع ما يرافق ذلك من نقل التكنولوجيا المتطورة (الصالحي، د ت: 88).

ويشمل ذلك زيادة الاستثمار في العلم والتكنولوجيا والبنية التحتية للابتكار من قبل الكيانات العامة والخاصة على حد سواء، مما سيسهم في بناء رأس المال البشري ودعم أنظمة الملكية الفكرية لتمكينها من خلق حوافز أكبر. ويعد نقل التكنولوجيا الأساسية إلى قطاع الدواء في الدول النامية أحد أهم العوامل التي يمكن أن تركن إليها هذه الدول للتخفيف من الآثار

الاقتصادية والاجتماعية، بل وللتغلب على مشكلة نظام الحماية بموجب براءة الاختراع في اتفاقية تريبس في هذا المجال.

كما يتيح على الصعيد الدولي أيضاً السبل للتصدي لمشاكل اجتماعية وبيئية معينة بحلول تقنية تتيحها جهات خارجية، ومع هذا فإن العملية ليست بالأمر اليسير فهناك العديد من الصعوبات التي تواجه هذا النقل وتقف أمام الاستفادة منه، أو حتى إتاحة الفرصة أمام الدول النامية التقدم خطوة نحو تحقيقه، وتتمثل هذه العقبات في التكلفة العالية لتكنولوجيا الدواء والحاجة الدائمة إلى اكتشاف أصناف جديدة، فضلاً عن صعوبة مشاكل الحوكمة (تطور السياسات المتعلقة بالخصوصية وعلى الاستثمار) وعدم الاتصال بشبكات الابتكار العالمية، وقدرات الاستيعاب غير المطورة بما يكفي، بسبب مستويات رأس المال البشري والبنى التحتية غير المناسبة (الصالحي، د ت: 59-60).

الفرع الثاني: زيادة الاستثمارات الأجنبية (Foreign Investment)

إن من مزايا تطبيق اتفاقية تريبس هو جذب الاستثمارات الأجنبية إلى الدول النامية، وذلك من خلال تشجيع الشركات الدولية لإنتاج الأدوية للاستثمار فيها وبالتالي زيادة معدل نقل التكنولوجيا الحديثة إليها، وكذا استثمار الأموال من قبل هذه الشركات في البحث واكتشاف أدوية جديدة لمعالجة الأمراض.

وبالتالي فإن التعاون بين الشركات العالمية المنتجة للأدوية، وشركات الأدوية في الدول النامية صاحبة الدخل الضعيف والدخل المتوسط من خلال تراخيص التكنولوجيا، يؤدي إلى المزيد من الاستثمارات في مجال البحوث والتطوير، وتدريب الأفراد، ورفع مستوى كفاءاتهم، مما يؤدي إلى بناء صناعة متقدمة للأدوية في تلك الدول التي تصب في مصلحة كلا الطرفين بحيث تستفيد شركات الدول النامية من القدرات التكنولوجية والعلمية والمالية والخبرات المتراكمة، التي تملكها شركات الدول الصناعية، التي تستفيد بدورها من قلة التكاليف ورخص الأيدي العاملة، وتشير الدراسات إلى أن الدول النامية التي انضمت إلى اتفاقية تريبس كدولة البرازيل (مما تجدر الإشارة إليه أن المدافعون عن الاتفاقية يضربون المثل بالبرازيل حيث أن الصناعة الدوائية لم تخضع لقانون حماية الملكية الفكرية منذ عام 1971 حتى عام 1996 حيث تم تطبيق قانون جديد لحماية الملكية الفكرية الأمر الذي أدى إلى استثمار مئات الملايين من الدولارات في مجال صناعة الأدوية وهناك بلدان أخرى مثل إيطاليا وكوريا والمكسيك وكندا حققت نمو كبيراً في صناعة الأدوية نتيجة لحماية حقوق الملكية الفكرية (باوزير، د ت: 17-18) قد نجحت في جذب استثمارات ضخمة تقدر بملايين الدولارات في مجال صناعة الأدوية، كما شهدت كل من كوريا والمكسيك تقدماً كبيراً في صناعة الأدوية، نتيجة انضمامها إلى اتفاقية تريبس وحمايتها لحقوق الملكية الفكرية (الصالحي، 2011: 90).

الفرع الثالث: الابتكار والإبداع الفني وتطوير المنتجات الجديدة

إن اتفاقية تريبس من خلال حماية البراءة الدوائية لها إيجابيات بالنسبة للدول النامية من خلال دور الاختراع في تشجيع البحث العلمي، و التوسع الإبداعي و التطور الصناعي، وبناء رأس المال المحلي داخل البلد، وتزويد الدول النامية بمصانع وطرق إنتاج جديدة، وذلك من خلال نظام حماية دولية يلزم الدول والشركات المنتجة للأدوية بحماية حقوق الملكية الفكرية ومراعاة حقوق الآخرين، بينما يتم تشجيع المخترعين في هذه الدول على المساهمة في تطوير دولهم تكنولوجيا، إضافة إلى زيادة الدخل الوطني وإفساح المجال للطاقات الإبداعية وتوفير فرص العمل، وبالتالي الحد من هجرة الكفاءات العلمية إلى الدول الصناعية المتقدمة (الصالحي، 2011: 93).

فالحماية الدولية لبراءات الاختراع من خلال تطبيق اتفاقية تريبس، تضمن الموازنة بين حقوق المخترع وبين حق المجتمع في الإفادة من ثمار اختراعه، بدلاً من بقائها طي السرية والكتمان، وبالتالي تدفعه إلى المزيد من الابتكارات، حيث ثبت أن حوالي 87% من الاختراعات في العالم كانت في الدول التي اتبعت وطبقت أنظمة حماية الملكية الفكرية (عبدالرحمن ودراغمة، 2003: 23).

كما أنه سيترتب زيادة في الدخل القومي وتدفق النقد الأجنبي، من خلال زيادة الحصة في الأسواق الدولية للمنتجات، أو من خلال بيع البراءات نفسها أو منح التراخيص. كما سيترتب على تطبيق اتفاقية تريبس تحسين الحالة المعيشية لمواطني الدول

النامية من خلال توفير فرص العمل لهم، وكذلك تحسين حالتهم الصحية العمومية وتحقيق نوع من الرفاه الاجتماعي والاقتصادي لهم، وضمان حصولهم على منتجات دوائية ذات نوعية جيدة، فضلاً عن تقليص الاتجار بالأدوية المقلدة، والتي كان لها آثار سيئة على صحة المواطنين في هذه الدول (الصالحي، 2011: 93). وبعد تطبيق الاتفاقية وجدت الدول النامية أن هذا الأثر إلى جانب العديد من الآثار الإيجابية للاتفاقية، والتي كان يفترض تحقيقها لم تتحقق كما كان متوقعاً لها.

الفرع الرابع: المشاركة في التصويت على اتخاذ قرارات المنظمة بما يخدم مصالحها

يوجد لاتفاقية تريبس آثار إيجابية في تمكين الدول النامية الانتفاع منها واستغلالها في حال انضمامها مبكراً بالمشاركة في صياغة أية اتفاقية تحفظ لها حقوقها مستقبلاً، خاصة أن التصويت على أي قرار داخل منظمة التجارة العالمية هو صوت واحد لكل عضو، لا من خلال رأس المال المساهم فيه، وبما أن الدول النامية والدول أقل تقدماً تمثل الأغلبية العددية في منظمة التجارة العالمية، فإنها تمثل وسيلة ضغط لا يستهان بها في تفسير نصوص هذه الاتفاقية، أو في تطبيق أحكامها وقواعدها بما يخدم مصالحها ويحقق تقدمها، وكمثال على ذلك ما حدث بخصوص موضوع منتجات الأدوية في مؤتمر الدوحة والأغذية (البلتاجي، 2014: 89).

وبذلك يمكن التعاون والتنسيق بين الدول النامية للحد ما أمكن من محاولات الدول الصناعية الغنية السيطرة على الأسواق في مختلف أنحاء العالم، فالصراع في ظل العولمة هو صراع على فرص عمل فمن يربح الأسواق يوفر فرص أكثر ويحد من نمو البطالة، وهذا ما تطمح إليه الدول الصناعية المتقدمة حتى تتمكن من تصريف منتجاتها وجني الأرباح (عربية، 1994: 88-90).

المطلب الثاني: الآثار السلبية لاتفاقية تريبس على البراءة الدوائية

لما لاتفاقية تريبس من إيجابيات بالنسبة للصناعة الدوائية، فإن لها سلبيات كذلك على هذا المجال، وهذا التأثير السلبي سيؤثر كثير على هذه الصناعة، لأهمية الدواء خاصة في حياة الإنسان، ومن هذه الآثار السلبية ما يلي:

الفرع الأول: تقييد إمكانيات الحصول على الأدوية في ظل براءة الاختراع

قيدت اتفاقية تريبس إمكانية تصنيع الدواء في الدول النامية، من خلال بنودها الحازمة ومن أهمها: شمول الحماية للمنتجات الدوائية لمدة عشرين عاماً، بحيث أنه لم يعد بإمكان أي دولة عضو في منظمة التجارة العالمية والملزمة بأحكام اتفاقية تريبس القيام بتصنيع المنتج الدوائي البديل، في حال كان المنتج الدوائي الأصلي حائزاً على براءة اختراع في أي دولة عضو أخرى (الكوثراني، 2011: 85)، أي لا يسمح بصنع نفس المنتج باستحداث طرق جديدة لمدة عشرين عاماً (كرارة، 2014: 223)، حيث ورد باتفاقية التريبس (المادة (30) من اتفاقية تريبس)، بعدم السماح لمنتجي الأدوية الجنسية بالاستخدام التجاري لأي اختراع حاصل على حق براءة اختراع قبل أن تنتهي مدة صلاحية براءة اختراعه، بحيث لا يقع أي إجحاف بالمصالح المشروعة لصاحب براءة اختراع"، وبالتالي فإن الصناعة الدوائية سوف تحرم من التصنيع، مما يؤدي إلى تقلص الإنتاج بصورة كبيرة، كما يعرض الدول النامية صاحبة الدخل الضعيف والدخل المتوسط للتخلف بسبب تراجع جهودها عن التطوير ومواكبة التقنيات الحديث، وبالتالي فإنها تتكبد خسائر كبيرة، باحتكار الدول المتقدمة للمنتجات الجديدة للتكنولوجيا المتقدمة ولفترات طويلة.

كما سيترتب على تقييد تصنيع المنتجات الدوائية في الدول النامية صاحبة الدخل الضعيف والدخل المتوسط عرقلة نقل التكنولوجيا إليها، ومنح الشركات متعددة الجنسيات حماية مفرطة ومغالاة، تقودها إلى احتكار تصنيع الأدوية المحمية ببراءات اختراع فضلاً عن منحها سيطرة احتكارية تتيح لها بالتحكم في مسار الصناعة العالمية، من خلال بيع ما تملك من حقوق الملكية الصناعية كبراءات اختراع للدول النامية بأثمان باهظة، أو من خلال منح تراخيص الأدوية بشروط محددة، مما يقود إلى ارتفاع أسعار الأدوية بشكل ملحوظ بتعظيم الأرباح ولو كان ذلك على حساب الأرواح، ليس هذا فحسب، بل يمتد هذا الأثر السلبي للتضييق على المصنعين وعلى المستوردين والموزعين، ومستودعات الأدوية والمستخدمين للسلع الدوائية، من حيث اضطرارهم للتعامل مع الشركات المالكة لبراءات الاختراع الجديدة أو المستغلة

لها بشكل مباشر، وضرورة معرفتهم بالطريقة الإنتاجية المتبعة في التصنيع، وبالتالي حصر مصادر التوريد الدوائي وتقييدها (البلتاجي، 2014: 90).

الفرع الثاني: الارتفاع المتوقع في أسعار الأدوية

من بين الآثار السلبية لاتفاقية تريبس الارتفاع في أسعار الأدوية في إطلاق يد صاحب البراءة وإعطائه قوة احتكارية مطلقة، على كافة أوجه التصنيع والاستغلال (حسن، 2007: 112). بحيث أنه مع نفاذ أحكام اتفاقية تريبس، ومنع إمكانية تصنيع الأدوية البديلة في الدول النامية صاحبة الدخل الضعيف والدخل المتوسط خلال سريان مدة الاحتكار والمحددة بعشرين عاماً، فإن هذه الدول قد تعاني المزيد من الأمراض، نتيجة للحقوق الممنوحة لصاحب البراءة، استناداً إلى نص المادة 28 من اتفاقية تريبس، فالفقرة الأولى (أ) من المادة المذكورة أكدت بأنه حين يكون موضوع البراءة منتجاً مادياً، فإنه يحق لصاحب البراءة أن يمنع أطراف ثالثة لم تحصل على موافقته من هذه الأفعال: صنع أو استخدام أو عرض للبيع أو بيع أو استيراد ذلك المنتج لهذه الأغراض.

وبالتالي فإن أهم المشاكل التي ستواجه الدول النامية بسبب تطبيق اتفاقية تريبس هو عدم القدرة على توفير الدواء لمواطنيها، بسبب منح براءات الاختراع للاختبارات السريرية والمخبرية والمنتج الدوائي النهائي، مما يؤدي إلى رفع سعر الدواء وعدم القدرة على الحصول عليه، بحيث إن سعر الدواء والقدرة على الحصول عليه يعد كل منهما سببا ونتيجة للآخر، خاصة في ظل وضع الدول النامية الاقتصادي، مما يعني أن هذا الوضع سوف يجعل الدول النامية صاحبة الدخل الضعيف والدخل المتوسط تقف عاجزة عن تلبية احتياجات المواطنين من الأدوية في ظل الارتفاع الحاد في أسعار الدواء واختفاء البعض منه (باوزير، د ت).

الفرع الثالث: خفض الإنفاق على الأبحاث العلمية والتطوير الدوائي

تتميز صناعة الأدوية بخاصية البحث والتطوير المتواصل، من أجل استحداث مركبات دوائية جديدة أكثر قوة وفاعلية وتطوير الأشكال الصيدلانية للأدوية، واستخدام التكنولوجيا الحيوية لإنتاجها وهذا يحتاج إلى جهود مكثفة وقدرات مالية من أجل مواكبتها. إلا أن ذلك يخلق عائقاً أمام شركات الأدوية المحلية، بحيث تحجم عن القيام بالبحث والتطوير بشكل مكثف، وبالتالي تقليل فرصها في الإبداع والتميز حتى في الدول المتقدمة. وبتطبيق اتفاقية تريبس فإن ذلك سيضع قدرات البحث والتطوير الدوائية في الدول النامية، من خلال فترة الحماية الممنوحة لبراءات الاختراع بالنسبة للأدوية سارية المفعول والمقدرة بعشرين سنة، بحيث لا يسمح بصنع نفس المنتج بطرق جديدة، إذ أن هذه البراءات تبقى حكراً على أصحابها فقط (شناق، 2009: 17). ويتمثل التأثير السلبي للاتفاقية على أنشطة البحث والتطوير الدوائي في الدول النامية، أن الاهتمام بالأبحاث والتطوير في شركات الدواء في أغلب هذه الدول لا ترصد له الموازنات المناسبة، وهو ما يؤكده خلو ميزانيات معظم هذه الشركات من أي إنفاق في هذا المجال، في حين تنفق الولايات المتحدة 14% على أبحاث الدواء من إجمالي مبيعاتها، وبريطانيا 12% (البلتاجي، 2014: 102).

وبالإضافة إلى ما سبق فإن هنالك عاملاً مهماً يؤدي إلى إضعاف قدرات البحث والتطوير في الدول النامية، وهو هجرة العقول والكفاءات باتجاه الدول الكبرى، ومما شك فيه أن هذا الأمر سوف يؤدي إلى تراجع الاهتمام بالبحث والتطوير في الدول النامية في حين تنعم الشركات الموجودة في الدول المتقدمة بالأموال اللازمة والكفاءات العلمية القادرة على تحقيق تقدم في مجال بحوث وتطوير الأدوية (ادعيس، 2010: 12-15). ويرى الباحث أن هذا الأمر يؤدي إلى تراجع الاهتمام بالبحث والتطوير في الدول النامية وذلك لارتفاع التكاليف في حين تنعم المراكز البحثية الموجودة في الدول المتقدمة بالأموال اللازمة والكفاءات العلمية القادرة على تحقيق تقدم في مجال بحوث وتطوير الأدوية.

الفرع الرابع: انفراد الشركات الكبرى بأسواق الدول النامية

من الآثار السلبية لاتفاقية تريبس بالنسبة للصناعة الدوائية هو فتح سوق المنافسة، وذلك من خلال ظهور منافسين أجانب لصناعة الأدوية تزاحم الصناعة المحلية بمنتجات مثيلة وبأسعار أقل وذلك في إطار مبادئ الجات. وهذا من خلال فتح الأسواق والالتزام بالمواصفات العالمية، وبالتالي فان دخول الأدوية إلى الأسواق سيكون متاحاً دون أية عوائق جمركية، ومنه سيكون

ذلك من خلال الشركات الأجنبية الكبرى والتي تنفرد بالأسواق لما لها من رؤوس أموال ضخمة، وكذلك كفاءات علمية مميزة وهذا ما يعرض صناعة وتجارة الدول النامية إلى الخطر، ومن أبرزها صناعة الأدوية التي تعتمد في حقيقتها على تكنولوجيا ومنتجات الدول الأجنبية (موسى، د ت: 127).

وفي ظل هذا التنظيم الجديد للمبادلات العالمية تكون الدول النامية الأعضاء في المنظمة العالمية للتجارة أمام خيارين: إما أن تدفع أموالاً طائلة للشركات صاحبة براءات الاختراع الدوائية، أو أن تتوقف عن الإنتاج، ويقود الحل الأول إلى ارتفاع أسعار الأدوية عند الاستهلاك، ويفضي الحل الثاني إلى تبعية شبه كلية للدول النامية إلى السوق الخارجية. مما يعني حرمان الدول النامية من الحصول على سلع رفيعة التكنولوجيا ورخيصة، وخاصة بعد أن استطاع العديد من هذه الدول تقليد واستنساخ الكثير من تكنولوجيات الدول المتقدمة ومنافستها (باوزير، د ت: 18). وبالتالي تبقي الاتفاقية ليست سوى وسيلة لتوليد عائد احتكاري يُنتزع من الدول النامية من خلال التكلفة الأعلى لبراءات الاختراع، ويقوي نفوذ الشركات المتقدمة في مجال احتكار المعرفة، فضلاً عن إعاقة نمو الدول النامية في مجال التجارة العالمية (البلتاجي، 2014: 106).

المبحث الثالث: جوانب المرونة في اتفاق تريبس وتنفيذها

تحوي اتفاقية التريبس بعض جوانب المرونة للارتقاء بالابتكارات التكنولوجية بما يحقق المصالح المتبادلة لكل من منتجي ومستخدمي المعارف التقنية. وعلى ما تقدم أقسم المبحث إلى المطالب التالية:

المطلب الأول: الاستفادة الكاملة من الفترات الانتقالية.

المطلب الثاني: التراخيص الدوائية.

المطلب الثالث: الاستنفاد الدولي.

المطلب الأول: الاستفادة الكاملة من الفترات الانتقالية

تمنح الاتفاقية الفرصة للدول المنظمة من خلال فترات انتقالية لتعديل تشريعاتها الوطنية تعديلاً يوائم أحكام الاتفاقية حسب مستوى تنميتها الاقتصادية فمنحت الدول المتقدمة عاماً واحداً ينتهي في الأول من يناير 1996، وأمهلت البلدان النامية خمس سنوات تنتهي في الأول من يناير عام 2000 للامتثال للاتفاق، أما البلدان الأقل نمواً وتقدما مثل الهند ومصر والبرازيل، فقد أمهلت خمس سنوات إضافية لتنفيذ اتفاق تريبس فيما يخص تلك المجالات. أما أقل البلدان تقدماً فقد أمهلت حتى كانون الثاني/يناير 2006 لتنفيذ اتفاق تريبس، وقد مُدد حتى الأول من تموز/يوليه 2013.

وفيما يخص قطاع المستحضرات الصيدلانية منح إعلان الدوحة في الفقرة السابعة بأنه على مجلس التريبس أن يسمح للدول الأقل تقدماً تأخير تطبيق الالتزام بتوفير الحماية لتلك المنتجات وكذلك حماية معلومات التجارب السرية حتى عام 2016 (تعزيز النفاذ إلى التكنولوجيا والابتكارات الطبية المجالات المشتركة بين الصحة العامة والملكية الفكرية والتجارة، منظمة الصحة العالمية، 2013: 73)

وتعتبر الهند من أكثر الدول استفادة من هذه المنحة، ففي أوائل السبعينات من القرن الماضي، ألغت حماية براءة المنتج فيما يتعلق بالأدوية، وأبقت فقط على حماية براءة العملية، مشجعة بذلك نمو الصناعة المحلية للمواد الصيدلانية المستعملة في إنتاج الأدوية الجنسية التي تحميها براءات اختراع في الدول المتقدمة، وهكذا تحولت الهند تحولاً كبيراً من بلد يستورد معظم الأدوية بأسعار عالية للغاية إلى بلد أصبح أحد أهم مصدّري الأدوية المنقذة للحياة والمعقولة التكلفة إلى البلدان النامية. بحيث أن كمبوديا ونيبال هما البلدان الوحيدان من أقل البلدان تقدماً اللذان استبعدا المنتجات الصيدلانية من الالتزام بالحماية بموجب براءات اختراع حتى عام 2016 (S.Musungu and C. Oh, World, 2006: 13-15).

ويبرز أهمية الفترة الانتقالية مع عدم وجود براءات اختراع للمنتجات من الأدوية يمكن أن يساعد في ترسيخ القدرة التصنيعية المحلية وتعزيز صناعة الأدوية الجنسية وييسر استيراد أدوية بأسعار ميسورة من البلدان الأخرى، وقد توفر البلدان النامية التي نجحت في استغلال فترة انتقالية أي واحد من الجوانب المذكورة نماذج تحتذى لأقل البلدان تقدماً في التكيف مع احتياجاتها وظروفها الخاصة، كما ينبغي أن تنظر أقل البلدان تقدماً في السعي من أجل تمديدات إضافية لفترة الانتقال، وذلك وفقاً لنص الفقرة 1 من المادة 66 من الاتفاقية.

المطلب الثاني: التراخيص الدوائية

يمكن القول ابتداءً بأن عقد الترخيص باستغلال براءة الاختراع هو ذلك التصرف القانوني الذي بموجبه يخول مالك البراءة شخصاً آخر طبيعي أو معنوي رخصة الانتفاع بحقه في استغلال الاختراع (أو بعض عناصره) مقابل بدل معين بشكل دوري أو دفعة واحدة ولمدة متفق عليها (الجبوري، 2003: 20). وعلى ذلك فهذا العقد لا ينقل ملكية البراءة للمرخص له، ولكن يمكنه من حق الانتفاع واستغلال براءة الاختراع فقط. وهذه الخاصية هي التي تفرق عقد الترخيص عن عقد التنازل عن البراءة الذي يعد في حقيقته بيعاً للبراءة إذا كان بمقابل أو هبة إذا كان بدون مقابل.

وعقد الترخيص قد يكون اختيارياً كما قد يكون إجبارياً ولكل من العقدين طبيعة مختلفة حسب الفرعين التاليين:

الفرع الأول: الترخيص الدوائي الاختياري.

الفرع الثاني: الترخيص الدوائي الإلزامي.

الفرع الأول: الترخيص الدوائي الاختياري.

في بعض الأحيان لا يتمكن مالك براءة الاختراع من استغلالها والاستفادة منها لأسباب تتعلق بعدم توفر الإمكانيات اللازمة للاستغلال، أو قد تقتضي المصلحة منح الغير ترخيصاً لاستغلال الاختراع موضوع البراءة ويسمى الترخيص الاختياري أو الاتفاقي، ويعد تمتع مالك البراءة بحقه في منح الترخيص الاختياري من أهم وأظهر حقوقه الاستئثارية وأكثرها تفعيلاً من الناحية العملية، وذلك نظراً لكثرة انتشار نظام التراخيص الاختيارية (الغامدي، 2016: 303) الأمر الذي دعا الباحث لدراسة الترخيص الاختياري كأكثر حقوق مالك براءة الاختراع استعمالاً يتطلب منا الوقوف على مفهوم عقد الترخيص الاختياري.

حيث يرتكز عقد الترخيص على استغلال براءة الاختراع، وكون براءة الاختراع مالاً معنوياً منقولاً لذا فهي عنصر إيجابي من عناصر الذمة المالية لصاحبها، ويمكن أن يستغلها بنفسه أو أن يتم هذا الاستغلال من خلال عقد بين مالك البراءة وبين الغير ممن يرغب في استغلال هذه البراءة. وعقد الترخيص الاختياري في براءة الاختراع هو ذلك التصرف القانوني الذي يُنقل بموجبه حق الاستثمار باستغلال براءة الاختراع كاملاً أو جزئياً من صاحب البراءة إلى المرخص له خلال فترة زمنية، ومقابل مبلغ مالي محدد في العقد (العبسي، 2009: 228).

ويمكن أن يتشابه عقد الترخيص الاختياري بحق الانتفاع، لأن في كليهما يتمتع شخص بحق التمتع باستغلال الشيء على حين تبقى ملكية الرقابة للآخر، إلا أن هذا التصوير لا يمكن الأخذ بشكل عام حيث توجد بعض الأحكام المتعددة التي تفرقهما، فالحق في الانتفاع ينتهي بموت المنتفع، ولكن ليس الحال كذلك بالنسبة للترخيص إذ لا ينتهي هذا العقد بموت أحد طرفيه من ناحية أخرى، فإن المنتفع يستطيع أن يتنازل عن حقه في الانتفاع لشخص آخر أما الحق الناشئ عن عقد الترخيص وهو مباشرة الاستغلال، فلا يجوز للمرخص له أن يتنازل إلا بموافقة المرخص فهو عقد من العقود القائمة على الاعتبار الشخصي (خليل، 1983: 402). كذلك فإن المرخص يستطيع أن يمنح عدة تراخيص على البراءة ذاتها لأن الأصل في عقد الترخيص أنه لا يمنع المرخص من منح تراخيص أخرى، أما الشيء محل حق الانتفاع فلا يمكن أن يرد عليه سوى حق انتفاع واحد ويمكن أن نضيف في النهاية أن حق المرخص له ليس حقاً عينياً على الاختراع موضوع البراءة بعكس الحق في الانتفاع (خليل، 1983: 403).

ويعد الترخيص الاختياري الممنوح من صاحب البراءة للغير من أهم صور التعامل على براءة الاختراع، سواء بالنسبة لصاحب البراءة أو للغير أو للجماعة، ولما كان عقد الترخيص الاختياري عقداً كسائر العقود الأخرى تنشأ عنه التزامات وحقوق وفق اتفاق الأطراف، فإن الالتزام الرئيس لمالك البراءة في عقد الترخيص هو تمكين المرخص له من استغلال الاختراع، والترخيص باستغلال البراءة يتم عادة في صور معينة حددها فقهاء القانون بثلاثة أنواع:

أولاً: الترخيص الحصري الاستئثاري: بموجب الترخيص الاستئثاري يلتزم مالك البراءة "المرخص" تجاه المرخص له بأن لا يمنح غيره الحق في استغلال براءة الاختراع، وعلى ذلك يكون حق المرخص له مقتصراً عليه فقط باستغلال براءة الاختراع دون غيره وضمن حدود جغرافية معينة، وبالتالي يلتزم المرخص بعدم منح

الحق في استغلال براءته لشخص آخر داخل الحدود الجغرافية المبنية بالاتفاق (عبدالعاطي، 2013: 34).

ثانياً: الترخيص العادي: وهذا النوع من الترخيص يُخول فيه المرخص للمرخص له حق استغلال الاختراع، ويستطيع مالك البراءة أن يستثمر هذا الاختراع مجدداً من خلال إعطاء تراخيص أخرى بشأن الاستغلال لهذا الاختراع بشكل أوسع سواءً كان منتجاً جديداً أم طريقة جديدة أم وسيلة معروفة لإنتاج منتج جديد، كما أن المرخص مالك البراءة يبقى محتفظاً لنفسه بهذا الاستغلال، أما المرخص له أو المرخص لهم فلا يكون لهم أن يمنحوا الآخرين تراخيص من الباطن أو يتنازلوا عن استغلال هذا الترخيص للغير، ذلك لأنهم أصحاب حق شخصي لاستغلال هذا الاختراع (العامري، 2017: 227).

ثالثاً: الترخيص الوحيد: في هذا النوع من الترخيص يعطي المرخص للمرخص له حق استغلال الاختراع، ويحتفظ لنفسه هو أيضاً بحق استغلال هذا الاختراع بنفسه، بحيث يكون هذا الاختراع محصوراً فيما بينهما فقط، فلا يستطيع المرخص أن يعطي تراخيص أخرى للآخرين من اجل استغلال هذا الاختراع، ولا يستطيع المرخص له أن يرخص أو يتنازل عن حقه في الاستغلال للغير (الفتلاوي، 1988: 123).

الفرع الثاني: الترخيص الدوائي الإجباري

تسمح التراخيص الإجبارية للدولة نفسها أو للغير باستخدام الاختراع المحمي بموجب براءة دون إذن من صاحب الحق، ونظراً لأهمية هذا الترخيص فقد استحوذت على نصيب كبير من التنظيم تضمنته المادة 31 من اتفاقية تريبس. فالترخيص الإجباري: هو تصريح باستغلال الاختراع تمنحه السلطة الحكومية عادة في بعض الحالات الخاصة المنصوص عليها في القانون، وذلك عندما يعجز الشخص الراغب في استغلال الاختراع المشمول بالبراءة عن الحصول على تصريح من صاحبها، وطبقاً لشروط خاصة وتنظيم قانوني معين، وفي مقابل مكافأة خاصة لصالح صاحب البراءة تصدر مع قرار منح الترخيص (ماضي، 2015: 126). فالترخيص الإجباري قررته الاتفاقيات والتشريعات للحد من تعسف صاحب البراءة في استعمال حقه الاستئثاري الذي تمنحه له البراءة، حيث وردت في المادة 31 من اتفاقية التريبس تحت عنوان (الاستخدامات الأخرى بدون الحصول على موافقة صاحب البراءة) على سبيل المثال لا الحصر وهي:

1. الطوارئ والأمور العاجلة.
2. الممارسات المضادة للمنافسة.
3. الاستخدام العام غير التجاري.
4. البراءة المرتبطة.

ولذا اتفاقية التريبس لا تمنع الدول الأعضاء من منح تراخيص إجبارية لأسباب أخرى غير السابقة مثل حماية البيئة to protect the environnement أو المصلحة العامة public interest. وأوردت مجموعة من المبررات التي تبرر إصدار هذا الترخيص وهي كالتالي:

أولاً: تعسف مالك البراءة في استعمال حق الاحتكار

فإن كان المفترض الأساسي من النظام القانوني لبراءات الاختراع يهدف إلى حماية حق المخترع إلا أن حق المجتمع يجب مراعاته بحيث تشكل الوظيفة الاجتماعية للبراءة أمراً لا غنى عنه بحيث يتم إمهال صاحب البراءة الدوائية مهلة معينة لاستغلال اختراعه، وفي حال عدم استغلالها خلال تلك المدة يكون من حق أي شخص التقديم بطلب الحصول على ترخيص إجباري من الجهة المختصة، والتي تنظر بكل طلب على حده (جودة، 2017: 75)، وإذا توقف صاحب البراءة عن استغلاله لمدة سنتين متتاليتين بعد أن يكون قد قام فعلاً بالاستغلال فهو دليل على عجز صاحب البراءة عن الاستمرار في الاستغلال، مما يبرر منح الترخيص الإجباري، وكذلك إذا عجز صاحب براءة الاختراع عن سد حاجات السوق ففي هذه الحالة يجوز للجهات المختصة منح الترخيص الإجباري (محمدين، 2004: 83). كما نصت اتفاقية تريبس على إتاحة فرصة لمالك البراءة الطعن في قرار الرخصة الإجبارية أمام الجهات القضائية والإدارة المختصة (أكنوش، 2014: 38).

ثانياً: المنفعة العامة غير التجارية

حيث تراعي الدولة منح الرخصة الإجبارية للحفاظ على النفع العام للمجتمع من صحة ودواء، فهذا النوع من التراخيص يتم بقوة النظام دون التقيد بمدة معينة، ويتم منحها بقرار إداري دون الالتجاء إلى القضاء، كالبراءات الدوائية التي

تعالج حالات حرجة أو أمراض مزمنة أو مستعصية سواء تعلق بالدواء نفسه أو بطريقة إنتاجه أو بطريقة تحضير المواد الخام التي ينتج منها، حيث جاءت حالة الترخيص الإجباري بخصوص الأدوية حماية للصحة العامة وبالتبعية حماية للمصلحة العامة للبلاد، ولا يمكن إنكار أهمية صناعة الأدوية في العالم وما لها من دور فعال في التأثير على الصحة العامة والتي تحقق أمن البلاد بشكل مباشر وغير مباشر وتطور مستقبلها، وهذا ما نصت عليه اتفاقية تريبس في مادتها الثامنة (8) أن لها الحق في اتخاذ التدابير اللازمة لحماية الصحة العمومية والتغذية، وتعزيز المصلحة العامة في القطاعات ذات الأهمية الحيوية لتنميتها في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية وكذا التكنولوجية، شريطة أن تتفق هذه التدابير مع أحكام هذه الاتفاقية.

ومن التدابير المنوه عنها منح تراخيص إجبارية لاستغلال الاختراعات المتعلقة بالأدوية وفقاً لما ورد في نص المادة (31) من الاتفاقية، قد ينتج عن احتكار الاختراعات المتعلقة بالأدوية آثار سلبية وخطيرة على الصحة العامة (بن عزة، 2010: 75).

ومن حالات المنفعة العامة غير التجارية التي يجوز فيها منح الترخيص الإجباري حالات الدفاع والأمن القومي وتنمية وتطوير الاقتصاد الوطني وحماية البيئة والاختراعات المرتبطة باختراع سابق (العبسي، 2011: 118). ويقصد بها أن يكون استخدام الاختراع ليس بقصد تحقيق الربح وإنما يقصد به خدمة المصلحة العامة، ولا يكون للسلطة المختصة بمنح الترخيص الإجباري في هذه الحالة قصد تحقيق الربح، حيث إن مثل هذه المسائل تعد ذات أهمية كبرى وتمثل حاجة ملحة لجميع أفراد المجتمع، ومن شأن ترك احتكار الاستغلال لمالكي البراءات والذين يسعون إلى تحقيق الربح فقط أن يؤدي إلى خلق العديد من المشاكل التي لا حصر لها والتي تهدد الكيان الاجتماعي بالخطر.

وعليه يمكن للدولة استغلال براءة الاختراع في الحالات المذكورة دون الحصول على موافقة صاحبها، مما يعني أنه إذا وجدت الدولة أن هناك منفعة عامة تستلزم استغلال الاختراع يحق لها أن تطلب من مكتب براءات الاختراع إصدار الترخيص الإجباري لاستغلال الاختراع، شرط أن تكون حالات الاستخدام لأغراض عامة غير تجارية (العامري، 2017: 323).

المطلب الثالث: الاستنفاد الدولي International Exhaustion

من المعلوم أن المنتج المحمي بموجب البراءة يخول لصاحبه الحق في منع الغير من استيراد المنتج المشمول بالحماية من سوق أي دولة، على أن تطبيق هذا المبدأ على إطلاقه يعني أنه يحق لمالك البراءة أو العلامة (أو صاحب أي حق من حقوق الملكية الفكرية) أن يمنع الغير من استيراد كافة المنتجات المشمولة بالحماية بما في ذلك المنتجات التي طرحت للبيع في الخارج عن طريق صاحب البراءة أو العلامة سواء بنفسه أو بموافقته، مما يتيح لأصحاب حقوق الملكية الفكرية إمكانية تقسيم الأسواق وطرح المنتجات فيها بأسعار متفاوتة.

يقصد بالاستنفاد الدولي منع صاحب البراءة من ممارسة المزيد من التحكم في المنتج بمجرد بيعه في أي جزء من أجزاء العالم، وبمقتضى هذا المبدأ (الاستنفاد الدولي) يسقط حق صاحب البراءة أو العلامة (أو أي حق من حقوق الملكية الفكرية الأخرى) في منع الغير من استيراد المنتجات المشمولة بالحماية بمجرد أن يطرح تلك المنتجات للتداول في سوق أي دولة سواء بنفسه أو عن طريق أحد تابعيه أو بموافقته. وتتجلى أهمية الاستنفاد الدولي لحقوق الملكية الفكرية في أنه يعد وسيلة فعالة تحول دون تقسيم الأسواق العالمية والتميز السعري فيما بينها لأنه يتيح للدول التي تطرح فيها المنتجات بأسعار مرتفعة بإمكانية استيرادها من الخارج وتوفيرها في الأسواق المحلية بأقل الأسعار السائدة عالمياً (الصغير، 2007: 12). ويعرف الاستيراد الموازي بأنه عملية يجرى بموجبها استيراد إحدى الدول لأحد المنتجات المحمية ببراءة اختراع من بلد آخر على أساس أن صاحب براءة الاختراع قد حصل على مقابل منتجه عندما طرحه للمرة الأولى (ماضي، 2015: 69).

أنواع الاستنفاد الدولي لحقوق الملكية الفكرية:

وهذا المفهوم مشترك بين البلدان كافة إلا أن ثمة ثلاثة أنواع مختلفة من أنظمة الاستنفاد هي الوطني والإقليمي والدولي.

أولاً: الاستنفاد الدولي: حق صاحب البراءة المرتبط بالمنتج بالاستنفاد بطرح المنتج المحمي ببراءة اختراع في أي سوق وفي أي مكان في العالم.

ثانياً: الاستنفاد الإقليمي: ويقصد به حق مالك البراءة المرتبط بالمنتج بالاستنفاد فيما يتعلق بأي بلد ومنطقة محددة، كما هو الحال في الاتحاد الأوروبي ويُسمح بعمليات الاستيراد الموازي لكن ذلك لا يكون إلا بالنسبة إلى السلع المطروحة لأول مرة في السوق داخل الأراضي الإقليمية.

ثالثاً: الاستنفاد الوطني: ويعني حق صاحب البراءة المرتبط بالمنتج المحمي ببراءة اختراع يستنفد فقط فيما يتعلق بالدولة بمجرد طرح المنتج في أسواق هذه البلد.

وإذا كانت الاتفاقية لم تأخذ أي موقف إيجابي من قضية استنفاد الحقوق الفكرية، إلا أنها أشارت إلى مبدأ استنفاد حقوق مالك براءة الاختراع في (المادة 6 من الاتفاقية)، وتركت للبلدان الأعضاءّ الحرية في تقرير مبدأ الاستنفاد في تشريعاتها الوطنية، دون الاعتراض على ذلك من قبل أي دولة أخرى، فمهما يكن الحل الذي تتبناه أي الدول الأعضاء الأخرى لا تستطيع أن تدعي بخرق أحكام الاتفاقية. كما أن الاتفاقية لم تفرض على الدول الأعضاء أية قواعد خاصة بالمبدأ المذكور، بل تركت لها الحرية الكاملة في وضع القواعد الخاصة بها (Carlos Correa, Ibid, p.81).

ولقد كرس إعلان الدوحة لعام 2001 في الفقرة (د) من البند الخامس منه ما جاء في المادة (6) من اتفاقية تريبس حول حرية الدول في تقرير مبدأ الاستنفاد وفقاً لما تراهً حيث كان يهدف هذا الإعلان بطريقة غير مباشرة إلى لفت أنظار الدول النامية إلى وجوب تكريس مبدأ الاستنفاد الدولي في تشريعاتها الوطنية تمهيداً للاستيراد الموازي الذي يصب في مصلحتها لحل مشاكل الصحة العامة فيها، وبالتالي معالجة مشكلة ارتفاع أسعار المنتجات الدوائية ذلك أن الهدف الأساسي لإعلان الدوحة كان مساعدة الدول النامية والأقل نمواً على تخطي مشاكل الصحة العامة لديها (تنص الفقرة (د) من البند الخامس من إعلان الدوحة "إن ما ورد في اتفاقية التريبس من استنفاد حقوق الملكية الفكرية (المادة 6 تريبس) يتيح لكل الدول الأعضاء حرية تقرير مبدأ الاستنفاد في تشريعها الوطني كما يتراءى لها دون الاعتراض على ذلك من قبل أي دولة أخرى).

الخاتمة:

يتضح من خلال الدراسة كإطار عام أن اتفاقية التريبس تمثل عملية التوازن بين حق الإنسان في الصحة والحصول على الدواء من جهة وبنشاطه وإبداعه الفكري من جهة أخرى، وذلك بحماية الملكية الفكرية لمخترعي الأدوية لضمان استمرارية الإنتاج الفكري والبحث والتطوير في هذا المجال، وبين حماية مستهلكي الأدوية وخاصة في الدول النامية والأقل نمواً التي يتوجب عليها هي الأخرى الاستفادة من جوانب المرونة في اتفاقية التريبس للحد من سيطرة الدول المتقدمة والشركات الكبرى على سيطرة سوق الدواء مما يمكنها من فرض أسعار أعلى من التكاليف الحدية، واستعادة نفقات البحث والتطوير وتحقيق الربح مما يؤثر سلباً على الدول النامية ومتوسطة الدخل. ولقد انتهت الخاتمة إلى عدة نتائج وعدد من التوصيات:

أولا: النتائج

1. حماية براءة الاختراع لمدة عشرون عاماً أعطت الحق الاستئثاري للشركات المصنعة لهذه البراءة، مما يحرم الدول النامية من فوائد الاختراع.
2. إمكانية إيجاد توازن بين حقوق الملكية الفكرية الصناعية من جهة وحق المجتمع والأفراد في الدول النامية التمتع بأعلى حد ممكن من الصحة من خلال إعمال جوانب المرونة في اتفاقية التريبس والاستفادة من الاستثناءات والقيود المقررة في هذا الشأن.
3. احتكار الشركات الكبرى للسوق الدواء في الدول النامية بالتزامن مع تراجع الاعتمادات المالية المرصودة للاختراعات والأبحاث العلمية بالنسبة للدول النامية.
4. جعلت اتفاقية التريبس الاستثناءات متمثلة في الاستيراد الموازي والترخيص الإلزامي للتخفيف من وطأة تكاليف المنتجات الدوائية الأصلية.

ثانياً: التوصيات

1. تعزيز النظم الصحية، وتعميم التغطية الصحية الشاملة وضمان إمكانية الحصول على الأدوية.
2. بناء القدرة على الإنتاج في البلدان النامية من خلال تشجيع البحث العلمي في المجال الدوائي وتخصيص موازنة تتفق مع أهمية هذا القطاع وتسهم في حل الإشكالية الناجمة عن التراجع التكنولوجي والفني في هذا المجال.

3. إتاحة إمكانية الحصول على الأدوية الجنسية وذلك بضرورة إجراء الدراسات والأبحاث العلمية التي تهدف لتحديد الأدوية البديلة عن الأدوية المحمية وتفعيل استخدامها في العلاج من خلال تبصير الجهات الطبية بتلك البدائل.

4. تعزيز البحث والتطوير في مجال علاج الأمراض المهملة وتنفيذ نظم فعالة للشراء والتوزيع، ومراقبة الأسعار والجودة.

5. ضرورة النص على مدة حماية للمعلومات والبيانات السرية الغير مفصح عنها للموازنة بين حق مالك البراءة وبين الحاجة التي دعت لمنح الترخيص الإجباري

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

ادعيس، معن. (2010). التوازن بين حقوق الملكية الفكرية والحق في الصحة سلسلة تقارير قانونية. الهيئة المستقلة لحقوق الإنسان. ديوان المظالم. رام الله.

أكنوش، نسيمة. (2015). حماية الاختراعات الصيدلانية في ضوء أحكام القانون الجزائري واتفاقية تريبس. مذكرة لنيل درجة الماستر في الحقوق. الجزائر. كلية الحقوق. جامعة عبد الرحمن ميرة.

باوزير، صالح بن عبدالله. (د ت). بحث بعنوان: تأثير اتفاقية حماية حقوق الملكية على صناعة الأدوية الجنسية في الدول النامية. من 17– 18 منشور على الموقع الإلكتروني.http://www.islamste.com/files/i m1/1others

البلتاجي، غيداء سمير محمد. (2014). أثر حماية اتفاقية تريبس براءات الاختراع على واقع الصناعات الدوائية في فلسطين. دراسة تحليلية. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في القانون. جامعة برزيت. فلسطين.

بن عزة، محمد الأمين. (2010). الترخيص الإلزامي لاستغلال براءة الاختراع في التشريعين المصري والجزائري وأثر اتفاقية تريبس. المنصورة. دار الفكر والقانون.

الجبوري، علاء عزيز حميد. (2003). عقد الترخيص. دراسة مقارنة. جامعة صدام سابقاً حالياً جامعة النهرين.

جودة، رماء خالد. (2007). تأثير قوانين الملكية الفكرية الصناعية على الصناعات الدوائية. دراسة مقارنة كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

حسن، نصر أبو الفتوح. (2007). حماية حقوق الملكية الفكرية في الصناعات الدوائية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

خليل، جلال أحمد. (1983). النظام القانوني لحماية ونقل التكنولوجيا إلى الدول النامية. (الطبعة الأولى).

السعدي، وسام نعمت إبراهيم. (2015). الآفاق المستقبلية لمنظمة التجارة العالمية. مصر. الإسكندرية. دار الفكر الجامعي.

شناق، حنان. (2009). تأثير الاستثمارات الأجنبية في قطاع الأدوية على الاقتصاد الجزائري. مذكرة الحصول على شهادة الماجستير في قسم علوم التسيير. فرع نقود ومالية. جامعة الجزائر.

الصالحي، كامران. (2011). قواعد حماية منتجات الأدوية ومدى حماية الاستعمالات الجديدة لها في التشريع المقارن والاتفاقات الدولية. *مجلة الشريعة والقانون*. العدد (48). 21-117.

الصغير، حسام الدين. (2007). وثيقة بعنوان: إعلان الدوحة الصادر من المؤتمر الوزاري الرابع لمنظمة التجارة العالمية والمنتجات الصيدلانية. مقدمة في حلقة الويبو الوطنية التدريبية حول الملكية الفكرية لفائدة الدبلوماسيين المصريين التي تنظمها المنظمة العالمية للملكية الفكرية (الويبو) ومعهد الدراسات الدبلوماسية. القاهرة، المنعقدة في الفترة من 29 إلى 31 يناير كانون الثاني.

الصغير، حسام عبد الغني. (2003). حماية المعلومات غير المفصح عنها والتحديات التي تواجه الصناعات الدوائية في الدول النامية. (الطبعة الأولى). الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

العامري، رشا علي جاسم. (2017). النظام القانوني لحماية حقوق براءات الاختراع. دراسة مقارنة كلية الحقوق. جامعة المنصورة. دار الجامعة الجديدة.

عبد الرحمن، عزمي ودراغمة، عبد الله. (2003). منظمة التجارة العالمية WTO والواقع الفلسطيني. إدارة

الدراسات والتخطيط ودائرة الدراسات والسياسات الاقتصادية. رام الله. كانون أول.

عبدالعاطي، سعد الشريف سعيد. (2013). الترخيص الاختياري باستغلال براءة الاختراع في القانون الليبي والمصري واتفاقية التربس. أطروحة دكتوراه. جامعة القاهرة.

العبسي، عصام مالك أحمد. (2009). الترخيص الإجباري لاستغلال براءة الاختراع في تشريعات الدول العربية. القاهرة: دار النهضة العربية.

العبسي، عصام مالك أحمد. (2011). الترخيص الإلزامي لاستغلال براءة الاختراع. دراسة مقارنة. (الطبعة الأولى). الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.

عربية، زياد. (1994). اتفاقية حماية حقوق الملكية الفكرية وانعكاساتها على الاقتصادات العربية. *مجلة دراسات عربية*. السنة (30). العدد (7-8). بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

الغامدي، عبد الهادي محمد. (2016). الترخيص الإجباري باستغلال الاختراع وفقا لنظام براءات الاختراع السعودي والقانون المقارن (المصري والبريطاني) وفي ضوء اتفاقية التربس. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والقانونية*. ديسمبر 2016. المجلد (13). العدد (2).

الفتلاوي، سمير جميل حسين. (1988). الملكية الصناعية. (الطبعة الأولى). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

قراش، شريفة. (2019). أثر تطبيق اتفاقية تريبس على براءة الاختراع الدوائية. جامعة لونيسي. البليدة 2. الجزائر.

المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (11). العدد (2). جوان السنة (11).

كرارة، نيفين حسين. (2014). التزام المخترع بالإفصاح عن سر الاختراع. القاهرة: دار النهضة العربية.

الكوثراني، حنان محمود. (2011). الحماية القانونية لبراءة الاختراع وفقاً لاتفاقية تربيس. منشورات الحلبي الحقوقية.

ماضي، عبد الرحيم عنتر. (2015). التنظيم القانوني للصناعات الدوائية على ضوء اتفاقية التربيس. (الطبعة الأولى). القاهرة: مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.

محمدين، جلال وفاء. (2004). الحماية القانونية للملكية الصناعية وفقاً لاتفاقية الجوانب المتصلة بالتجارة من حقوق الملكية الفكرية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

منظمة الصحة العالمية. (2013). تعزيز النفاذ إلى التكنولوجيا والابتكارات الطبية. المجالات المشتركة بين الصحة العامة والملكية الفكرية والتجارة.

موسى، محمد إبراهيم. (د ت). براءة الاختراع في مجال الأدوية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

نظام براءات الاختراع السعودي نظام براءات الاختراع والتصميمات التخطيطية للإدارات المتكاملة والأصناف النباتية والنماذج الصناعية. الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/27 بتاريخ 1425/5/29. قرار مجلس الوزراء رقم 159 بتاريخ 1425/5/17.

Arab References:

Abd-Elati, S.A.(2013). The optional license of Patent exploitation in Libyan and Egyptian laws and TRIPS agreement. A doctorate dissertation, Cairo University.

Abdurahman, A. &Draghmah, A. (2003). World Trade Organization and the Palestinian reality. Planning and studies sector and economy policies unit, Ramallah.

Adaes, M. (2010). The balance between intellectual property rights and health right: A series of legal reports. The independent institution of human rights, Grievances Board. Ramallah.

Aknoush,N. (2015). The protection of pharmacological inventions in light of Algerian laws and Trips' agreement. A thesis to obtain master degree in Laws, Algeria, College of Laws, Abderrahman Mira University,

Alabsi, E.M. (2011). The obligatory license of patents' exploitation: A comparative study. 1st Edition. Alexandria, Al-Wafa Legal Library

Bawazir, S.A. (ND). The impact of the agreement of intellectual property rights' protection on sexual medications in the developing countries. Pp.17-18. Available on: http://www.islamste.com/files/im1/1others

Bin Azah, M. A.(2010). The obligatory license of benefiting from patents in the Egyptian and Algerian legalizations and the impact of Trips' agreement. Almansoura, Dar-Elfikr for Publication and Distribution.

Chnaque, H.(2009). The impact of pharmaceutical foreign investments on Algerian economy. A thesis to gain master degree in Economic and management sciences, Finance and Monetary specialization, Algeria University.

Hasan, N. A. (2007). The protection of intellectual property rights in pharmaceutical industries. Dar-Elgameah, Alexandira, Egypt.

Jouda, R.K. (ND). The impact of intellectual Industrial property laws on the pharmaceutical industry: A Comparative study. The college of Graduate studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine

Kararah, N. H. (2014) The inventor's obligation to disclose the secret of the invention. Cairo, Dar-EnahdaAlarabia.

Khalil, G. A. (1983). The legal system of technology protection and transfer to developing countries. 1ST Edition.

Madi, A.A. (2015). The legal regulations of pharmacological industries in light of TRIPS agreement. 1st Edition. Cairo, Arabic Studies Center for Publication & Distribution.

Mousa, M.I. (ND). The patents in pharmacology. Alexandria, Dar-AlgameahAlgadidah.

Muhamadin, G.W. (2004). The legal protection of industrial property in light of TRIPS agreement. Alexandria, Dar-AlgameahAlgadidah.

Al-Ameri, R.A. (ND) The legal system of patents' rights protection: A comparative study. College of Laws. Al-Mansoura University, Dar-AlgameahAlgadidah.

Al Ghamdi, Abdulhadi Mohamed, (2016), compulsory license to exploit the invention according to Saudi patent system and comparative law (Egyptian and British) and in light of the Trips Convention, Sharjah University of Legal and Legal Sciences magazine, December 2016, vol. 13, issue 2

Albeltagi, G. S. (2014). The protection impact of Trips' agreement of patent right on the reality of pharmacological industries in Palestine: An analytical study. A thesis to obtain master degree in Laws, Birzeit University, Palestine.

Al-Fetlawi, S. J. (1988). The industrial Property. 1st Edition. Algeria, University publications' Board.

Al-Gabouri, A. A. (2003). The license Contract: A comparative study. Saddam University of Laws.

Alkawtharani, H.M.(2011). The legal protection of patents in light of TRIPS agreement. Alahalbi's publications.

Arabia, Z. (ND) The agreement of intellectual property protection and its implications on Arabic economies. Arabic Studies Journal.

Asadi, W.N.(ND). The future horizons of World Trade Organization.

Asaghir, H. (2007). The report of Doha on the ministry fourth conference of WTO and the pharmacological products. WIPO national training workshop on intellectual property for Egyptian diplomats organized by the World Intellectual Property Organization (WIPO) and the Institute for Diplomatic Studies Cairo, January 29 to 31.

Asaghir, H.A. (2003). The protection of undisclosed information and challenges facing pharmacological industries in the developing countries. 1st Edition, Dar-ElfkerEgamie for Publication and Distribution.

Saudi Patent System the Patent System and the Planning designs of Integrated administrations, Plant varieties and Industrial Models, issued by Royal Decree No. M/27 of 29/5/1425, Council of Ministers Decree No. 159 of 17/5/1425

Richard Elliott. (2006). Pledges and pitfalls: Canada's legislation on compulsory licensing of pharmaceuticals for export", International Journal of Intellectual Property Management, vol. 1, No. 1/2.

S. Musungu and C.Oh. (2006). The use of flexibilities in TRIPS by developing countries: can they promote access to medicines?, CIPIH, World Health Organization.

Rash, Sharifa, (2019), following the application of the TRIPS Agreement to the Pharmaceutical Patent, University of Lunsi, Balida 2, Algeria, Arab Journal of Research and Studies in the Human and Social Sciences, vol. 11, No. 2, No. 2, 2019, eleventh year

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Correa, "Intellectual Property Rights, the WTO and Developing Countries: The TRIPS Agreement and Policy Options".

F. M. Abbott and J. H. Reichman. (2007). The Doha Round's public health legacy: strategies for the production and diffusion of patented medicines under the amended TRIPS provisions, Journal of International Economic Law, vol. 10, No. 4..

التوتر لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان وعلاقته بالصدمة النفسية لديهن في مدينة الرياض

(قُدم للنشر في 2020/7/13، وقُبل للنشر في 2020/9/20)

د. سعود بن عايد الشمري
أستاذ علم النفس المشارك
كلية التربية - جامعة حائل

Dr. Saud Bin Ayed Al-Shammari
Psychology associate professor
College of Education, University of Hail

المخلص

هدف البحث إلى دراسة التوتر لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان، وعلاقته بالصدمة النفسية لديهن في مدينة الرياض، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي ألارتباطي، وتكونت عينة البحث (ن=55) من الأمهات اللاتي يرافقن أطفالهن المصابين بالسرطان، وقد اعتمد الباحث على الأدوات الآتية: مقياس التوتر ومقياس الصدمة النفسية (كلاهما من إعداد الباحث). وأهم النتائج هي:

- توجد علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0,01) بين أبعاد التوتر ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان.
- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعض المتغيرات الديمغرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة) وأبعاد التوتر لدى الأمهات، وهذا يعني أن أبعاد التوتر لا تختلف باختلاف تلك المتغيرات.

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض المتغيرات الديموجرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة) ومستوى الصدمة النفسية لديهن، حيث تبين من نتائج هذا الفرض أنه لا توجد علاقة إحصائية بين تلك المتغيرات ومستوى الصدمة النفسية لدى الأمهات، مما جعلنا نرفض الفرض الثالث للبحث. وفي ضوء النتائج؛ تمت التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التوتر، السرطان، الصدمة النفسية .

Abstract :

This research aimed at studying Stress among the mothers of children with cancer and its relation to psychological trauma in Riyadh City. The research sample (N=55) consisted of mothers who accompany their children with cancer. In conducting this research, the researcher relied on the following tools:

- Stress scale and the Psychological Trauma Scale which are prepared by the researcher.

The most important results are:

- There is a statistically significant positive relationship at a significant level (0.01) between the dimensions of stress and the level of psychological trauma in mothers of children with cancer
- There is no statistically significant relationship between some demographic variables for mothers of children with cancer (nature of work - marital status - educational level- financial income of the family) and the dimensions of stress among mothers, and this means that the dimensions of stress do not differ by the differ of some demographic variables.
- There is a statistically significant correlation relationship between some demographic variables for mothers of children with cancer (nature of work - marital status- educational level - financial income of the family) and their level of psychological trauma, as it was found from the results of this hypothesis that there is no statistical relationship between these variables and the level of psychological trauma of mothers, which made us reject the third hypothesis of the research.

The researcher used the descriptive approach in this research.

Key words : suicide, suicide attempt, tools, methods, dimensions.

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل الحياة الإنسانية، سواء بالنسبة للفرد نفسه أو بالنسبة للمجتمع، ولكن قد يتعرض نمو وتطور حياة الأطفال لبعض الأمراض المختلفة التي قد يتمثل بعضها في أمراض مزمنة تؤدي إلى توتر وصدمة نفسية لدى أسرة الأطفال المصابين، وبالأخص الأم لقربها من الطفل، ولعل من أشد هذه الأمراض خطورة مرض السرطان، إذ يسبب للأم التوتر الذي يؤثر في حياتها بشكل عام وفي تكيفهم النفسي، والاجتماعي، والفسيولوجي والمعرفي، ويعرّض الأم للصدمة النفسية.

ويشير (باترسون، 1990) إلى أن استجابة الفرد للتوتر النفسي تتأثر إلى حد كبير بالكيفية التي يقيّم بها الفرد مصدر التوتر، وبالكيفية التي يقيّم بها نفسه وقدرته على المواجهة، كما أن الحديث الذاتي المرتبط بموقف التوتر النفسي والقدرة على مواجهته يؤثر في سلوك الفرد في هذا الموقف، والتوتر استجابة لموقف يشكل عبئاً على مصادر الفرد التكيفية الذي يتضمن حالات التوتر، حيث إن التوتر له آثاره السلبية القريبة والبعيدة في الصحة النفسية والعقلية والفسيولوجية للأم.

وأنواع مرض السرطان عديدة، ومنها سرطان ابيضاض الدم الذي يصيب الأطفال على نوعين: الأول هو ابيضاض الدم اللمفاوي الحاد Acute Lymphocytic Leukemia: وهو عبارة عن سرطان الخلايا اللمفاوية في نخاع العظام. ويعد هذا الابيضاض الأكثر شيوعاً، إذ يمثل 80% من ابيضاض الدم خاصةً عند الأطفال، ويكون الأطفال الذكور أكثر عرضة له مقارنة بالإناث. أما النوع الثاني: ابيضاض الدم النقوي الحاد Acute Myelocystic Leukemia فهو سرطان يصيب خلايا نقي العظام – الخلايا النقوية – ويعد أقل شيوعاً مقارنة بابيضاض الدم اللمفاوي الحاد . وحتى وقتنا الحالي لم تتضح أسباب حدوث ابيضاض الدم، ولكن أصبح من المعروف أنه يحدث في الذكور أكثر من الإناث، وفي البيض أكثر من السود (الشحود، 2004).

ويخضع الطفل المصاب بمرض السرطان لعملية التشخيص التي تتضمن العديد من الإجراءات والفحوصات، ليتم من خلالها تحديد نوع السرطان ودرجته ومن ثم اختيار العلاج المناسب للمرض الذي إما أن يكون كيماوياً أو إشعاعياً أو الجمع بينها. وبعض الحالات تتطلب أيضاً عملية زراعة نخاع العظم. والعلاج الكيماوي يتضمن عدة مراحل: يبدأ بالتشخيص diagnoses ثم مرحلة تحقيق الاستقرار induction ثم مرحلة الترسيخ consolidation ثم مرحلة المحافظة maintenance (الهاجوج، 2002).

ويعدّ تشخيص الطفل بمرض السرطان من أصعب التجارب التي يمر بها الطفل المريض وأسرته. ولقد ظهر تخصص جديد تحت اسم: الدراسة النفسية في مجال الأورام، ويهدف هذا التخصص إلى دراسة تأثر مريض السرطان وأسرته والفريق العلاجي من الناحية النفسية. كما يدرس الدور الذي تقوم به المتغيرات النفسية في الإصابة بمرض السرطان والشفاء منه (عبدالخالق والنيال، 2007).

ويظهر على الأمهات مستويات عالية من التوتر والضغط النفسي من بعد مرض طفلهم. وتشعر أم الطفل بالخوف من موت طفلها (Last and Gootenhuis, 1998)، وقد يؤدي مرض الطفل إلى توتر العلاقات الأسرية، حيث إن بعض الأسر واجهت توتراً كبيراً منذ تشخيص الطفل بالمرض (Sloper, 1993). ولقد أصبحت العلاقات الاجتماعية للأسرة محدودة نتيجة لرعايتهم واهتمامهم أغلب الوقت بالطفل المريض، ولم يعد أيضاً هناك وقت كاف لترفيه الأسرة (الصمادي والسرطاوي، 1998).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأمهات يواجهن ضغوطاً نفسية أشد مقارنة بالآباء، ومما يزيد من مستوى الضغوط عند الأمهات ما يتطلبه الوضع الصحي للطفل من رعاية خاصة. فالأم عادةً هي من يرافق الطفل بالمستشفى لإجراء الفحوصات والعلاج (Eiser, 2014). ومن الإجراءات العلاجية التي أدت إلى شعور الأمهات بالتوتر إجراء ثقب في عظم الطفل لأخذ جزء من نخاع العظم من أسفل ظهر الطفل. وذلك بهدف عمل الفحوصات للعلاج. واستمرت هذه الإجراءات تتكرر صورتها في أذهان أمهات الأطفال حتى بعد العلاج (Piersol and Johnson and Holzer, 2008).

وتواجه الأمهات العديد من الضغوط نتيجة تعدد المهام اليومية التي تقع عليهن: كالعمل خارج المنزل، والاهتمام بالأفراد الآخرين في الأسرة، وهي مهام تصبح أكثر صعوبة بعد إصابة أحد الأطفال بمرض السرطان (Shaler et al, 2002).

ونظراً للتأثير النفسي الذي يقع على الأمهات بسبب إصابة أطفالهن بمرض السرطان، فإن الباحثين زاد اهتمامهم بدراسة الضغوط النفسية، التي تواجه أمهات الأطفال المرضى بمرض السرطان خلال المراحل العلاجية للطفل المريض. وهي مرحلة التشخيص، وتحقيق الاستقرار، والترسيخ. ومن ذلك دراسة (Particia, 2000) التي أجريت على (68) أمّاً خلال مرحلة التشخيص، وقد وجد أن الأمهات يعانين من مستويات عالية من التوتر، وعدم القدرة على التعامل مع المرض.

حيث أكدت دراسة (Sawyer et. al, 1993) التي أجريت خلال مرحلة تحقيق الاستقرار، أنه ارتفع لدى الأمهات الشعور بالتوتر والقلق والاكتئاب، وظهرت عليهن بعض الأعراض الجسمية مثل: الشعور بالصداع وارتفاع ضغط الدم.

كما بينت دراسة (Sloper, 1996) التي تم تطبيقها خلال مرحلة الترسيخ والتثبيت على (133) أمّاً أنه قد وجد أن الأمهات يشعرن بالغضب والذنب والخوف والتوتر من تطور المرض، والشك في نجاح العلاج، والتوتر في العلاقات الأسرية. وتم أيضاً بحث الضغوط النفسية عند الأمهات وتأثير متغير جنس الطفل. فقد تم التوصل في دراسة (Rahan, 2003) إلى أن جنس الطفل لا يؤثر في الضغوط عند الأمهات.

مشكلة البحث:

يشهد العالم في الآونة الأخيرة مخاطر متباينة ومتعددة وخطيرة، ومنها انتشار مرض السرطان، مما دفع كثيراً من المنظمات المعنية بالقضايا الصحية والبيئية إلى دق ناقوس الخطر من موضوع التلوث وعلاقته بانتشار مرض السرطان، إضافة إلى أسبابه المتعددة كالإشعاعات والمواد الكيماوية والاختلالات الوراثية. ومع تعقد الحياة المعاصرة وزيادة استخدام الكيماويات والإشعاعات، فسوف ترتفع معدلات الإصابة بهذا المرض الذي يسبب التوتر للمريض ومرافقيه، وإن التوتر من الإصابة بالسرطان له تبعات سلبية كثيرة، فهو يفسد النظام المعرفي والانفعالي للإنسان، فيشوش التفكير، ويفسد الأداء ويعطله، بل إنه يؤثر في الصحة النفسية للفرد ومن حوله برمتها، وبالإضافة إلى تأثير هذا النوع في التوتر على الإنسان فله ضرر كبير لما يسببه من ارتفاع شدة الصدمة النفسية التي يتعرض لها أولياء أمور الأطفال بعد تلقيهم خبر إصابة أحد أبنائهم بالسرطان، ومالها من آثار مدمرة على لنفسيتهم جميعا، حيث تتمثل مشكلة الدراسة في التوتر لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان من حيث البعد النفسي والبعد الاجتماعي والبعد الفسيولوجي والبعد المعرفي وعلاقته بالصدمة النفسية لديهن.

لذلك أصبح من الأهمية مساعدة الأمهات في تخطي هذه الأزمة، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد التوتر (النفسي، الاجتماعي، الفسيولوجي، المعرفي) ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان "عينة الدراسة".
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين بعض المتغيرات الديموغرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة) وأبعاد التوتر لديهن.
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين بعض المتغيرات الديموغرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة) ومستوى الصدمة النفسية لديهن.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على درجة التوتر التي تواجهها أمهات الأطفال المصابين بمرض السرطان من حيث البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد الفسيولوجي، والبعد المعرفي، وعلاقته بالصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المرضى بالسرطان في مدينة الرياض، وكذلك العلاقة الارتباطية بين بعض المتغيرات الديموغرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة) وأبعاد التوتر لديهن، والعلاقة الارتباطية بين بعض المتغيرات الديموغرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة) ومستوى الصدمة النفسية لديهن.

أهمية البحث:

- الأهمية النظرية:

ندرة الدراسات التي تهتم بالجانب النفسي للأمراض الخطرة، ومن ذلك مرض السرطان لدى الأطفال، وذلك في حدود علم الباحث.

- الأهمية التطبيقية:

توجيه أنظار الاختصاصيين والمهتمين بالجانب النفسي لهذا الأمر، حيث يكون عوناً لهم في تصميم البرامج الإرشادية التي تساعد في تخفيف معاناة الأسرة، وبالأخص الأم، للتعامل الأمثل مع مرض الأطفال بالسرطان والاهتمام بصحة الأم النفسية وتعاملها مع الطفل المريض، وتوعية الأطباء والقائمين بالرعاية الطبية بالتوتر الذي تمر به أمهات الأطفال المصابين بمرض السرطان خلال فترة معالجة الطفل، حتى يتمكنوا من فهمهن بشكل أكبر، ومن ثم تقديم المساعدة والدعم لهن.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي في الآتي:

الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على دراسة أبعاد التوتر لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان وعلاقته بالصدمة النفسية لديهن في مدينة الرياض.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث الحالي على عينة من أمهات الأطفال المرضى بالسرطان المراجعين لمدينة الملك عبدالعزيز الطبية، ومستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ومركز الملك فهد الوطني لأورام الأطفال، ومدينة الملك فهد الطبية بالرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث من 1437/3/5 إلى 1439/2/1.

مصطلحات البحث:

1- التوتر (stress): يعرف: "بأنه الإنهاك النفسي والجسدي الذي تجلبه الشدة، والناتج عن الأحداث المزعجة، التي يواجهها الفرد ومشكلات الحياة اليومية، المرتبطة بتقييم الفرد للأحداث المزعجة والمشكلات باعتبارها أقوى من قدراته وموارده المتوفرة لمواجهتها" (داوود، 2001).

تعريف التوتر إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على استبانه التوتر المستخدمة في هذا البحث.

2- أمهات الأطفال المصابين بالسرطان (mothers of children with cancer): هن الأمهات اللواتي تم تشخيص أطفالهن حديثاً بمرض السرطان، ويعملن ملازمات لأطفالهن طوال فترة العلاج، وطوال فترة إقامتهم في المستشفى، حيث يتحملن جميع أعباء ومتطلبات العناية بالطفل المريض بالسرطان، من جميع النواحي: الصحية، والجسدية، والنفسية، والاجتماعية لكونهن الأقرب لأطفالهن.

3- السرطان (cancer): يعرف السرطان بأنه "كتلة شاذة من النسيج يفوق نموها نمو النسيج الطبيعي، ويتواصل نموها حتى بعد انتفاء المؤثرات التي أدت إلى ظهورها" (علي، 2000).

4- الصدمة النفسية (psychological trauma): هي معايشة الفرد لخبرة الحدث أو مشاهدته أو مواجهته، وهذا الحدث يتضمن موتاً أو أذى حقيقياً أو تهديداً للفرد أو لأشخاص آخرين، مع حدوث رد فعل فوري من الشعور بالخوف الشديد، أو العجز، أو الرعب (A.P.A.DSM-IV, 1994: 424).

تعريف الصدمة النفسية إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على استبانه الصدمة النفسية المستخدمة في هذا البحث.

5- الأطفال مرضى السرطان (children with cancer): هم من تم تشخيصهم في قسم الأورام بمستشفيات مدينة الرياض، على أنهم مصابون بالسرطان. وتتراوح أعمارهم من (6-12) سنة وهم من الذكور والإناث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: مفهوم التوتر

مدى استجابة الفرد للتأثيرات والظروف والضغوط التي تواجهه نتيجة عملية التفاعل مع البيئة المحيطة أو الموقف الحاصل، مما يسبب حالة من الاضطراب والخوف من المستقبل والتفكير السلبي والشعور بعدم الأمان والضيق والهمّ والتعب وتهديد بعض القيم التي يتمسك بها الفرد (الطرش وإبراهيم، 2008). كما يعرّف مفهوم التوتر بأنه عبارة عن مجموعة من المؤثرات والمتغيرات غير السارة التي يقيمها الفرد بأنها تؤثر على مصادر التكيف، وتؤدي إلى حدوث اختلال واضطراب في الاتزان النفسي وعمليات التفكير ونقص في التكامل مع البيئة المحيطة (الشريف، 2011).

أسباب التوتر:

هناك العديد من الأسباب المتنوعة التي قد تؤدي إلى حدوث التوتر كالأسباب الجسدية مثل: الصداع، وقلة الأكل، والوقوف لساعات طويلة، وقلة النوم، وسوء الهضم، والاضطرابات القلبية والعصبية، والالتهابات المفصلية والعضلية، أما الأسباب النفسية فتشمل: المخاوف المرضية، والقلق بأنواعه، والهمّ، والارتباك، والتشاؤم، وكبت المشاعر، والأسباب العائلية وتشمل: غموض الدور بين أفراد الأسرة، والمشكلات الأسرية، وجمود الأدوار، والحب المصطنع، وضعف التواصل والاتصال، وعدم الاستماع والإصغاء بين أفراد الأسرة، أما الأسباب الاجتماعية فتتعلق: بالتفاعل مع الآخرين والقلق الاجتماعي والانعزال عن الآخرين، وعدم الراحة بالتواجد في مكان معين، والأسباب المعرفية مثل: اضطراب مستوى التفكير كالتفكير السلبي والتشاؤمي، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، والأسباب البيئية كالفوضى، والتلوث، والضجيج، وحرارة زائدة أو برودة زائدة، والأسباب الأخرى كزيادة التدخين، وتعاطي الكحول والإدمان على المخدرات، وسوء استخدام العقاقير (الدحدوح، 2010؛ دحادحة وعفاف، 1998).

أنواع التوتر: أوضح علي (2015) أن هناك عدة أنواع للتوتر ومنها:

التوتر العام: يقصد به الخوف الذي لا يمكن إرجاعه لأي موقف محدد، ولكنه مرتبط بمدى واسع من المؤشرات المختلفة لحياة الأفراد.

التوتر الاجتماعي: هو الناتج عن الخوف من فقدان الأهل والأقارب والأصدقاء، والابتعاد عن الأمور التي تجذب الانتباه والسعادة والرضا، أو مقابلة أفراد جدد.

توتر الوساوس: هو ناتج عن الخوف من الأشياء أو المواقف أو الأفراد أو الأمراض.

مظاهر التوتر:

1- المظاهر الجسمية: وتتضمن تسارع دقات القلب، وضيق التنفس، وتصبب العرق، وتقلصاً وألماً في المعدة، والشعور

بالغثيان، وكثرة التبول، والإسهال، والإمساك، والدوخة، ورشحاً متكرراً.

2- المظاهر العقلية: ومنها ضعف التركيز أو تشتيت الانتباه، والاضطراب في الذاكرة والنسيان، وضعف الأداء، وضعف الفهم والحكم على الأمور.

3- المظاهر النفسية: وتتمثل في الرهبة المستمرة، وحدّة المزاج، وظهور الخوف، وصعوبة البدء بالنوم، والتقلب في الرأي، وسرعة التعصب، والإحساس بالضغط، والشعور بالوحدة والعزلة والاكتئاب.

4- المظاهر السلوكية: كزيادة أو نقصان في الأكل، وزيادة أو نقصان في النوم، وإهمال في المسؤوليات والواجبات، والمجادلة الحادة، وعدم القدرة على الاسترخاء، وقضم الأظافر وغيرها (الزبيدي ومطير ومحمد، 2012).

طبيعة الاستجابة للتوتر:

هناك استجابات متعددة للتوتر منها:

1- المستوى الانفعالي: كالخوف والغضب والشعور السلبي.

2- المستوى الفسيولوجي: كضربات القلب وضغط الدم ودرجة حرارة الجسد والتوتر العضلي.

3- المستوى السلوكي الحركي: كالارتجاف، وتعابير الوجه، واضطراب الكلام، وضعف النشاط الحركي كالخمول وتجنب المواقف المثيرة للتوتر.

4- المستوى المعرفي: كضعف في الإدراك والتكيف الاجتماعي، وتشتت التفكير، وصعوبة اتخاذ القرارات (مصلح، 2003).

مستويات التوتر:

1- التوتر البالغ الشدة: الذي يحدث نتيجة أثر شديد في ذات الفرد كوفاة أحد الوالدين أو الأبناء، أو الشعور بالفشل في متطلبات الحياة اليومية أو الدراسية، أو الإصابة بمرض خطير.

2- التوتر الشديد: حيث ينتج أحياناً عن التقاعد من العمل، أو في أثناء مرحلة الحمل، أو تغيير العمل، أو مكان العمل، أو انخفاض المستوى الدراسي.

3- التوتر المعتدل: الذي ينتج عن حدوث مشاكل في الدراسة أو في العمل.

4- التوتر الخفيف: الذي يحدث بسبب بعض الظروف الأسرية والعائلية، أو تغيير في عادات الطعام، أو تغيير المدرسة أو المنزل أو الحي، أو وجود دين بيسير (الفقي، 2009).

النظريات المفسرة للتوتر: هناك العديد من النظريات المفسرة للتوتر منها:

النظرية العقلانية الانفعالية:

حيث يرى ألبرت أن الفرد عندما يحمل أنماط تفكير غير واقعية وغير منطقية حول الأحداث التي تمنعه من تحقيق أهدافه وطموحاته، تؤثر على شخصيته، مما يسبب الخوف والتوتر، ويشعره بالتعاسة التي تؤدي إلى وجود توقعات خاطئة وتعميمات غير منطقية، واضطراب في الحالة المزاجية والانفعالية والتهويل فتسهم في خفض إمكانيات الفرد الواقعية (في داوود 2001).

نظرية الذات:

تفسر هذه النظرية بأن الفرد يبدأ بالشعور بالتوتر النفسي عندما يفشل في استيعاب وتنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها في الواقع، إضافة إلى الخبرات التي لا تتوافق مع مكونات الذات وعدم القدرة على وضع خطط تتلاءم مع قدراته وإمكانياته، ويرى روجرز أنه يجب إعطاء الفرصة للفرد كي يعبر عن ذاته بحرية دون قيود وشروط لكي يتحرر من التوتر النفسي والانفعالي الداخلي الذي يعوق استغلال إمكانياته وقدراته (في مصلح، 2003).

النظرية السلوكية:

يرى أصحاب النظرية أن التوتر عبارة عن أنماط متعلمة الاستجابات الإشراطية الخاطئة غير السوية، يكتسبها الفرد من العوامل البيئية التي يتعرض لها خلال مراحل نموه المختلفة، مما يؤثر في مدى معرفته بالحدود والأهداف التي يريد تحقيقها، وعدم القدرة على تحديد السلوك المطلوب والهادف وضعف قدرته على صياغة أساليب إجرائية تساعده في حل مشكلاته (في الدحدوح، 2010).

كيف التعامل مع التوتر:

أشار مغلاوي (2013) إلى أن هناك أساليب متعددة يستطيع من خلالها الفرد التعامل مع التوتر النفسي وهي على النحو الأتي:

1- إدارة العقل: أن يلجأ الفرد إلى التفكير المنطقي والإيجابي في البحث عن أسباب ومصادر التوتر ومحاولة فهمها وإعادة تفسيرها.

2- التخيل: يلجأ الفرد إلى تركيز فكرة معينة في ذهنه، وإشغال ذاته بالتعامل مع المواقف والحوادث التي تسبب له التوتر بأسلوب إيجابي يجعله أكثر نشاطاً وحيوية وهدوءاً للتغلب على الأفكار السلبية ومعاني الإحباط.

3- حل المشكلة: يعد أسلوباً معرفياً يقوم فيه باستخدام عقله للوصول إلى أفكار جديدة ذات فاعلية تسهم في مواجهة الأسباب المؤدية للتوتر.

4- التوجه الديني: يقوم الفرد بالتوجه نحو القواعد والأسس الدينية والالتزام بشعائره من خلال الإكثار من العبادات كالصلاة والصوم وذكر الله تعالى والاستغفار، بالإضافة إلى الإحسان وعمل الخير والصبر كمصدر دعم روحي وانفعالي.

5- الدعم الاجتماعي والنفسي: يحاول الفرد الاندماج مع أفراد البيئة المحيطة به ومشاركتهم في ظروفهم وأفراحهم، وتكوين علاقات إيجابية، وتحسين علاقته مع أسرته مما يسهم في رفع مستوى المعنويات، والشعور بالراحة النفسية والسعادة، والتخلص من مصادر التوتر.

6- إدارة نمط الحياة: يلجأ الفرد إلى تغيير نمط وأسلوب حياته التي يعيش فيها من خلال تعديل أفكاره ونظرته نحو الحياة، وتحديد معاني التفاؤل والإيجابية والبحث عن الأمور والأشياء المحببة التي توصل الفرد الى قمة السعادة ويبتعد عن التوتر.

ثانيا: السرطان

ارتبط مرض السرطان في أذهان كثير من الناس بالموت والألم. وكلاهما منفر ومكروه. فالإنسان يكره الموت ويخشى الألم، ويسعى إلى تجنبه. ويعدّ مرض السرطان من أخطر المشاكل الصحية، التي تتحدى الإنسانية في العصر الحديث، إذ تشير إحصائيات جمعية السرطان الأمريكية إلى أن تلك الأورام تتسبب في حدوث (23%) من نسبة الوفيات سنوياً، لتأتي بذلك في المرتبة الثانية من حيث مسببات الموت بعد مرض القلب (عباس، 2002). **ويعرف السرطان بأنه:** "ورم خبيث يتمثل بكتلة نسيجية شاذة، لا يتناسب نموها مع نمو الأنسجة الاعتيادية، إذ تتميز هذه الكتلة النسيجية بتجاوزها لحدود النمو الطبيعي، ولا يتوقف نموها بانقطاع العوامل المسببة لها" (عبد ياسين وعبد توفيق، 2015).

نسبة انتشار السرطان:

إن نسبة الإصابة بالسرطان تكون أعلى في البلدان الصناعية والمتقدمة منها في البلدان النامية نظراً للتلوث والعوامل البيئية وارتفاع المعدل الوسطي للحياة. هذا وتعدّ العوامل البيئية مسئولة بنسبة 80% عن حالات الإصابة بأمراض السرطان. ومع دخول المبيدات الكيميائية المستخدمة لمكافحة الحشرات والأعشاب ذات الأثر المتبقي وكذلك استخدام الهرمونات الممنوعة والتسميد العشوائي أدت جميعها إلى ارتفاع نسبة الإصابة بالسرطان. إن التعريف الأكثر عمقاً لجوهر الورم حدده Menetrier عندما قال: السرطان، وبشكل عام كل الأورام الخبيثة، ليست مرضاً يخضع لقانون، وتحد من عناصر Anatomie phothologigue ولكنه عملية مرضية يتعرض لها عدد من الخلايا والأنسجة، تأخذ صفة تكوّن جديد ونمو غير محدد، وهي قادرة على عدوى الجسم، كما أنها تنمو من جديد عند استئصال الورم الأساسي (حسن، 2010).

السرطان عند الأطفال:

ينشأ مرض السرطان عند الأطفال تقريباً في نفس المواضع التي ينشأ فيها عند الكبار، إلا أن بعض أنواع مرض السرطان أكثر شيوعاً عند الأطفال منها عند الكبار، وينتج مرض السرطان سلوكاً مختلفاً عند الأطفال منه عند الكبار، وتتم معالجته بخطط علاجية مختلفة (Gaynon et al, 2003). ويصيب مرض السرطان عند الأطفال الخلايا الجذعية أو الأولية Stem cells (وهي خلايا بسيطة تمتلك قابلية النمو والنضج، وإنتاج خلايا أكثر تخصصاً في الجسم). وتبلغ نسبة الشفاء من مرض السرطان عند الأطفال (75%) في المتوسط، وترتفع هذه النسبة إلى أكثر من (90%) عند بعض الأنواع، في حين تصل عند الكبار إلى (40-60%) في المتوسط ويعتقد أن هذا الفرق ناتج من أن الأطفال أكثر استجابة للعلاج، وأن الأطفال أكثر قدرة على تحمل العلاج المكثف (Eiser, 2014).

ومن أنواع مرض السرطان الشائع عند الأطفال:

- سرطان ابيضاض الدم Leukemia.
- سرطان الغدد اللمفاوية Lymphoma.
- سرطان العين Choroidal Melonama.
- سرطان الجهاز العصبي Neuro Fibro Sarcoma.
- سرطان العظام Bone Cancer.

ويعدّ سرطان الدم أكثرها شيوعاً، إذ يمثل حوالي ثلث حالات أورام الأطفال (Gaynon et al, 2013).

ثالثا: الصدمة النفسية

تعريف الصدمة النفسية Trauma:

يرى (Meichenbaum, 1994) أن الصدمة تشير إلى حوادث شديدة أو عنيفة تعد قوية ومؤذية ومهددة للحياة، بحيث تحتاج هذه الحوادث إلى مجهود غير عادي لمواجهتها والتغلب عليها (في الشيخ، 2006). كما عرف (Mithchell & Everly, 1995) الصدمة بأنها: أي حادث يهاجم الإنسان ويخترق الجهاز الدفاعي لديه، مع إمكانية تمزيق حياة الفرد بشدة، وقد ينتج عن هذا الحادث تغيرات في الشخصية أو مرض عضوي إذا لم يتم التحكم فيه والتعامل معه

بسرعة وفاعلية، وتؤدي الصدمة إلى نشأة الخوف العميق والعجز أو الرعب (في الشيخ، 2006).

مظاهر الصدمة النفسية:

إن الشخص الذي يعاني من آثار الصدمة النفسية يظهر لديه المظاهر الأتية أو بعض منها، ويمكن تلخيص هذه المظاهر فيما يلي:

1- خلل في السلوك اليومي، وعدم القدرة على القيام بالأنشطة اليومية المعتادة.
2- ردود فعل سلبية تامة وانسحاب تام.
3- حركة زائدة غير معتادة.
4- الخوف والقلق والتوتر والترقب والتوجس.
5- الشرود الذهني، وعدم القدرة على التركيز والانتباه.
6- اضطرابات النوم والأحلام المزعجة والكوابيس.
7- أعراض فسيولوجية مثل فقدان الشهية، واضطرابات الكلام، والتبول اللاإرادي.
8- هجمة الرعب (Panic Attack) وهي الشعور بالتهديد، والتنقل من مكان لآخر، والجري من المكان بطريقة عشوائية وبحركة غير منتظمة (الشيخ، 2006).

ردود الفعل نحو الضغط النفسي الناتج عن الصدمة:

إن مستوى الضغط النفسي الناتج عن الصدمة النفسية الذي يشعر به الفرد يعتمد على تقويمات يقوم بها الفرد نفسه. فليس من الضروري أن يشعر الفرد بمستوى الضغط النفسي نفسه أو التوتر الذي يشعر به شخص آخر في الموقف نفسه. فالأفراد يختلفون في استجابتهم لمواقف الضغط النفسي، وهذا ما أطلق عليه مصطلح خصوصية العضوية في الاستجابة للضغط النفسي، ونظرته المعرفية إلى المثير الضاغط والخبرات السابقة لديه والإحساس بالتماسك والقوة والدعم النفسي له. إن التوافق هو نزعة الفرد إلى استخدام ما يوجد لديه من مصادر وطرق من أجل مواجهة الموقف الضاغط وخلق نوع من التوازن. ويرتبط مفهوم الضغط النفسي بموضوع أساليب التوافق، وتتضمن مهارات التعامل مع الضغط، الجهود السلوكية والنفسية لمواجهة الضغوط والمتطلبات الداخلية والخارجية (العتيق، 2011).

الآثار النفسية عند مرافق مريض السرطان:

1- أثر السرطان بوصفة صدمة وشدة:

يعدّ خبر الإصابة بالسرطان شكلاً من أشكال الأزمة الكبرى التي تلم بالإنسان، وخاصة والدة الطفل المصاب بالسرطان، ويكون أثره ابتداء يشبه الأثر الذي تتركه الصدمة، حيث يمر الإنسان بنفس أطوار الصدمة.

- طور الإنكار وعدم التصديق، وهذا يحدث في الأسبوع الأول.
- الحسرة والحداد وطور الانتقال الشديد وهذا يحدث في حدود أسبوعين:

ويمكن ملاحظة ثلاثة محاور رئيسة من المشاعر:

محور القلق والخوف: تمتد المشاعر هنا من التوتر والانفعال لتصل إلى أقصى درجات الفزع.

محور الحزن: ويبدأ من مشاعر الحسرة والضيق ليصل إلى مستوى الاكتئاب الكامل.

محور الغضب: وقد يكون الغضب موجهاً ضد الذات أو الآخرين أو الظروف.

- طور المساومة والتقبل وهذا يحدث خلال شهر:

حيث تتحول المشاعر من العموميات إلى المسائل العملية من قبيل: الورم كبير أم صغير، منتشر أم لا، ومن قبيل البحث عن إمكانية العلاج المتاحة، ومن ثم تبدأ الخطوات العملية.

- طور التعايش والتكيف، وهذا يحث بعد مرور شهر فأكثر: وهو أن يعيد الإنسان رسم حياته، مع مراعاة التغيرات الحاصلة على نمط الحياة، وهناك نوعان من التكيف:

التكيف الإيجابي: بمعنى القدرة على المواجهة والتصدي للبحث عن الحلول والبدائل.

التكيف السلبي: بمعنى الهروب من التفكير بالمرض (قويدر، 2008).

تقسم ردود فعل الفرد للحدث الصادم:

1- ردود قصيرة المدى: وهي ردود الفعل القريبة المدى، والمقصود بها ردود الفعل الفورية والسريعة للحدث الصادم، والتي تظهر في الغثيان والإغماء، وفقدان الوعي، أو أعراض فسيولوجية، كارتفاع ضغط الدم، وسرعة ضربات القلب، واحمرار الوجه، كذلك البكاء، والصراخ والإحساس بالعجز، أو التبلد الانفعالي أحيانا، والأحلام المزعجة، والكوابيس وغيرها.

2- ردود بعيدة المدى: وهي ردود الفعل البعيدة المدى، وهي التي تظهر بعد مرور فترة زمنية على الحدث الصادم، ومنها تجنب المواجهة والانطواء واستعادة الحدث الصادم، وغيرها (هلال، 2013).

الدراسات السابقة:

تناول الباحث بعض الدراسات السابقة التي استطاع الحصول عليها، والتي لها علاقة بموضوع البحث.

الدراسات التي تناولت التوتر:

دراسة (Singer et al, 2009) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج علاجي في خفض الاضطرابات النفسية لدى مرضى السرطان، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (689) من مرضى السرطان، قسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، استخدمت الدراسة مقياس المستشفى HADS لقياس التوتر والاكتئاب، والمقابلة الشخصية، وبرنامج علاج نفسي، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض مستوى التوتر والاكتئاب والرهاب الاجتماعي وارتفع مستوى التوافق النفسي لديهم.

كما تناولت دراسة (Winslow, 2011) بحث حاجات الطلبة للبرامج الإرشادية التي تتعلق بعلاج التوتر والقلق والصدمة النفسية باستخدام الفنيات القائمة على السيكودراما، وتكونت العينة من (43) طالباً تتراوح أعمارهم بين (5-16 سنة) ممن يعانون من أعراض الصدمة أو التوتر المزمن، وأقيمت الدراسة في كندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن فنيات السيكودراما تعدّ فعالة في إرشاد الحالات التي تعاني من التوتر والصدمة النفسية، وهي أيضاً تشير إلى فعالية هذا العلاج للفئات العمرية الصغيرة.

الدراسات التي تناولت السرطان:

بينت دراسة (Norberg, 2006) التي أجريت على آباء وأمهات الأطفال المصابين بالسرطان، وكان الغرض منها تقديم المساندة الاجتماعية لهم للتخفيف من حدة القلق، وأجريت الدراسة على (130) من الآباء والأمهات الذين أصيب أطفالهم بالسرطان والذين يعانون من القلق، وأظهرت نتائج الدراسة أن المساندة الاجتماعية لها دور في خفض نسبة القلق (في هلال، 2013).

كما بينت دراسة الحسن (2010) بعنوان (الأثر النفسي لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان)، وأوضحت الدراسة أن معظم الأمهات اللاتي لديهن أطفال مصابون بالسرطان يعانين من الاكتئاب، ويشعرن بالخوف، والتوتر، والقلق على أبنائهن، ومعظم الأمهات يتوقعن موت أبنائهم في أي لحظة، وتغير أسلوب حياة هؤلاء الأمهات تغيراً كلياً.

دراسة العنزي (2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الضغوط النفسية التي تواجهها أمهات الأطفال المصابين بمرض سرطان الدم خلال المراحل العلاجية التي يمرون بها، أجريت الدراسة على (89) أماً، يتم علاج أطفالهن بمستشفى مدينة الملك فهد الطبية، ومجمع الرياض الطبي بالرياض. استخدمت الباحثة، مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحثة واستمارة جمع بيانات أولية، توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في درجة الضغوط النفسية بين أمهات الأطفال المصابين بسرطان الدم خلال المراحل العلاجية للطفل المريض (التشخيص، تحقيق الاستقرار، التثبيت والترسيخ، المحافظة) ولا توجد فروق دالة في درجة الضغوط النفسية بين أمهات الأطفال الذكور وأمهات الأطفال الإناث المصابين بسرطان الدم.

كما بين دراسة جورج (2012) بعنوان (أعراض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان وعلاقتها ببعض المتغيرات) توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعراض الضغوط النفسية ومستوى تعليم أمهات الأطفال المصابين بالسرطان. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان تبعاً لنوع سرطان الطفل. لا توجد علاقة ارتباطية بين أعراض الضغوط النفسية لدى الأمهات وعدد أبنائهن.

الدراسات التي تناولت الصدمة النفسية:

دراسة (هلال، 2013) بعنوان (بعض أساليب التعامل مع الضغوط، أعراض ما بعد الصدمة لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان)، التي تكونت من ثلاثة فروض هي:

الفرض الأول "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية على مقياس الكشف عن اضطرابات ما بعد الصدمة قبل وبعد تطبيق البرنامج في صالح القياس البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (wilcoxon test) لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على مكونات مقياس الكشف عن اضطرابات ما بعد الصدمة، وقد أسفرت النتائج بالدراسة عن تحقيق هذا الفرض، حيث أساليب التعامل مع الضغوط الهدف منها هو تخفيف أعراض ما بعد الصدمة لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان، فقد انخفضت حدة الأعراض لديهن على أبعاد أعراض ما بعد الصدمة التي يحتوي عليها المقياس، وهذا الانخفاض جاء نتيجة لفعالية الجلسات.

كما اعتمدت الباحثة على عدد من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والتدريب الفوري على توقف الأفكار السلبية، ونشرات إرشادية للتعرف على مرض السرطان، وتحث على الصبر والاستماع إلى خطب دينية، والتعرف على نماذج للصابرين من الحياة المعاصرة، ومن خلال فهم الأمهات لمرض السرطان، وأنواعه، ودرجاته، وإمكانية الشفاء منه، مع تقدير المسئولية الواقعة عليهن لمساعدة أطفالهن على التماثل للشفاء وقد استطاعت الباحثة من خلال

الجلسات أن تركز على أعراض ما بعد الصدمة، وعلاقتها بمرض السرطان، مع التركيز على بعض الأفكار التي قد تكون غير عقلانية، وبناء أفكار أكثر إيجابية لمواجهة المشكلة الحالية وهي مساعدة الطفل المريض على التماثل للشفاء، وحينما قامت الباحثة بتطبيق المقياس للمرة الثانية بدأت تظهر مؤشرات تخفيف حدة أعراض ما بعد الصدمة لدى عينة البحث.

كما ينص الفرض الثاني على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أمهات الأطفال المصابين بالسرطان المتعلمات وغير المتعلمات على مقياس الكشف عن اضطرابات ما بعد الصدمة بعد تطبق أساليب التعامل مع الضغوط". كما أسفرت نتائج هذا الفرض عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأمهات الحاصلات على مؤهلات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بمكونات مقياس أعراض ما بعد الصدمة والدرجة الكلية للمقياس، حيث وُجد تجانس بين الأمهات الحاصلات على مؤهلات تعليمية وغير حاصلات على تلك المؤهلات التعليمية، وأن كلا منهن قد استجابت للبرنامج، حيث وجهت لهن نفس التعليمات والتوجيهات، لذا استجابت كلٌ منهن بنفس الدرجة.

كما نص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية من أمهات الأطفال المصابين بالسرطان عينة الدراسة على مقياس الكشف عن اضطرابات ما بعد الصدمة بعد تطبيق البرنامج" كما أسفرت نتائج هذا الفرض عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الأمهات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على جميع مكونات مقياس الكشف عن اضطرابات ما بعد الصدمة والدرجة الكلية للمقياسين، مما يعني استمرار تحسن درجات أمهات المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة الفروض، والاستدلال بها في الإطار النظري، ومناقشة النتائج، وتناول جوانب أخرى لم تتناولها الدراسات السابقة، والتعرف على المزيد من الاحتياجات والمشكلات والمعاناة التي تعاني منها أمهات الأطفال المصابين بالسرطان والتي تم التعرض لها في هذه الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق لمجموعة الدراسات التي تناولت بعض المتغيرات التي تفيد الباحث، أن البعض منها تناول مرضى السرطان (الكبار والأطفال)، وكذلك تناول بعض هذه الدراسات التوتر، وأمهات الأطفال المصابين، والبعض تناول الصدمة النفسية، حيث تم تناول هذه المتغيرات بطرق مختلفة، استفاد الباحث منها، ومن نتائجها، ومن هنا تنفرد هذه الدراسة بالتركيز على التوتر وهو عبارة عن مؤثرات غير سارة يقيمها الفرد بأنها تؤثر في مصادر التكيف، وتؤدي إلى حدوث إخلال واضطراب في الاتزان النفسي وعمليات التفكير ونقص في التكامل مع البيئة المحيطة، وخاصةً مع أمهات الأطفال المصابين بالسرطان، وعلاقة ذلك بالصدمة النفسية، حيث إن الصدمة النفسية تشير إلى حوادث شديدة أو عنيفة ومؤذية ومهددة لحيات أمهات الأطفال إذا لم تعالج بطريقة علمية وصحيحة، وفي حدود علم الباحث لم يجد دراسة تناولت متغيرات البحث.

فروض البحث:

الفرض الرئيس الأول: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أبعاد التوتر ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان "عينة الدراسة".

وينبثق من الفرض الرئيس الأول الفروض الفرعية الآتية:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد النفسي للتوتر ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان.
2- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد الاجتماعي ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان.
3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد الفسيولوجي ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان.
4- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد المعرفي للتوتر ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان.

الفرض الرئيس الثاني: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض المتغيرات الديموجرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة) وأبعاد التوتر لديهن.

الفرض الرئيس الثالث: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض المتغيرات الديموجرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة) ومستوى الصدمة النفسية لديهن.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك انسب المناهج للبحث الحالي، ويعرف ملحم (2000، 55) المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي، ودراسة العلاقات التي توجد بين هذه الظاهرة المراد دراستها والظواهر الأخرى والتعبير عنها بشكل كمي".

والمنهج الوصفي له عدة أساليب ونظرا لطبيعة البحث الحالي قام الباحث باختيار الأسلوب ألارتباطي لأنة الأنسب لهذا البحث فهو يبين العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وهو في هذا البحث: التوتر لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان وعلاقته بالصدمة النفسية لديهن.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من أمهات الأطفال المصابين بالسرطان المراجِعات للمستشفيات (مدينة الملك عبد العزيز، ومستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، ومركز الملك فهد الوطني لأورام الأطفال ومدينة الملك فهد الطبية) في مدينة الرياض خلال الفترة من 1437/3/5 إلى 1439/2/1.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (ن=55) أماً رافقن أبناءهن أو بناتهن خلال مرحلة الفترة العلاجية، وعندهن الاستعداد لتعبئة الاستمارة بدون تردد، علماً بأن هناك عدداً من الأمهات رفضن التعاون مع الباحث، إما لضيق الوقت أو انشغالهن بأطفالهن في أثناء مرحلة العلاج، او عدم رغبتهن في التعاون مع الباحث لأسباب لم يفصحن عنها، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

الصعوبات التي واجهة الباحث:

- عدم تعاون بعض الأمهات مع الباحث، حيث وجد الباحث صعوبات كبيرة في عملية التطبيق.
- لا يوجد إحصائيات رسمية دقيقة لدى المستشفيات بعدد حالات الأطفال المصابين بالسرطان.
- عدم تعاون المستشفيات مع الباحث بإعطاء بعض المعلومات عن الأطفال المرضى وكيفية العلاج ومدى درجات التعافي وعدد الوفيات من الأطفال.

أدوات البحث:

اعتمد الباحث في إجراء هذا البحث على الأدوات الآتية:

(أ) مقياس التوتر: (من إعداد الباحث)

صدق المقياس:

أ–صدق المحكمين:

تم عرض عبارات المقياس على عدد من المحكمين الأكاديميين بلغ عددهم (9) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود بالرياض، وترتب على صدق المحكمين، حذف وتعديل صياغة بعض البنود نحو مزيد من التبسيط. ولكن نظراً لأن صدق المحكمين صدق ظاهري، فقد قام الباحث بحساب صدق الأداة بطريقة أخرى.

ب–صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق مقياس التوتر في صورته المبدئية (45 عبارة) على عينة قوامها (10) أمهات لأطفال مصابين بالسرطان، وحُسِبَ معامل الارتباط لبيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، واعتماداً على هذا الإجراء، تم حذف خمس عبارات من الصورة المبدئية، فأصبح طول المقياس (40 عبارة) في صورته قبل النهائية. ويوضح الجدول رقم (1) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس التوتر (ن=10)

البعد النفسي		البعد الاجتماعي		البعد الفسيولوجي		البعد المعرفي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.780**	1	0.861**	1	0.404*	1	0.778**
2	0.660**	2	0.863**	2	0.533**	2	0.699**
3	0.840**	3	0.751**	3	0.368*	3	0.944**
4	0.809**	4	0.654**	4	0.563**	4	0.911**
5	0.850**	5	0.724**	5	0.528**	5	0.857**
6	0.842**	6	0.852**	6	0.392*	6	0.842**
8	0.720**	8	0.782**	8	0.307*	8	0.910**

9	0.752**	9	0.751**	9	0.417*	9	0.730**
10	0.863**	10	0.876**	10	0.650**	10	0.753**

* عند مستوى معنوية 0.05 ** عند مستوى معنوية0.01

يتضـــح من الجدول رقم (1) أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين (0,307-0,944)، وجميعها دال إحصائياً، وهذا يدل على أن المقياس يتسم بمستوى صدق جيد، أي أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

تم حســاب ثبات مقياس التوتر عن طريق معامل ثبات "ألفا –كرونباخ"، ويبين الجدول الآتي معاملات الثبات التي تم الحصـــول عليها:

جدول (2) يوضح قيم معاملات ثبات ألفا لدرجات أبعاد مقياس التوتر (ن=10)

البعد	معامل ألفا
ألبعد الأول: ألبعد النفسي.	0,730
ألبعد الثاني: ألبعد الاجتماعي.	0,780
ألبعد الثالث: ألبعد الفسيولوجي.	0,825
ألبعد الرابع: ألبعد المعرفي.	0,707
الدرجة الكلية	0,760

يتضـــح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات ثبات ألفا للأبعـاد والـدرجـة الكليـة تتراوح من (0,707–0,825)، وهي معاملات ثبات عالية تدل على ثبات أبعاد المقياس، كما تدل على ثبات المقياس ككل.

المقياس في صورته النهائية:

بعد قيام الباحث بإجراءات معاملات الصـــدق والثبات، والتأكد من صـلاحية المقياس للتطبيق، تم وضـعه في صـورته النهائية، وأصبح يتكون من (40) عبارة مقسـمة على أربعة أبعاد فرعية، وهي: ألبعـد الأول: ألبعـد النفســـي (10) عبـارات، والبعـد الثـاني: لبعـد الاجتماعي (10) عبارات، والبعد الثالث: ألبعد الفسـيولوجي (10) عبارات، والبعد الرابع: ألبعد المعرفي (10) عبارات.

وتم تقدير جميع بنود المقياس على متدرج من 1–5 درجات هو: "كبيرة جدا"، "كبيرة "، "متوسطة"، "درجة قليلة"، "قليلة جدا". وتشير الدرجة المرتفعة إلى مسـتويات مرتفعة من التوتر. ومن ثم تتراوح درجات المبحوث على المقياس بين (40-200). بحيث تشير الدرجة الأدنى إلى مستوى منخفض من التوتر.

جدول (3) يوضح توزيع أبعاد مقياس التوتر وعباراته

الأبعاد	أرقام العبارات	المجموع
ألبعد الأول: ألبعد النفسي.	10-1	10
ألبعد الثاني: ألبعد الاجتماعي.	20-11	10
ألبعد الثالث: ألبعد الفسيولوجي.	30-21	10
ألبعد الرابع: ألبعد المعرفي.	40-31	10
المجموع		40

(ب) مقياس الصدمة النفسية: (من إعداد الباحث)

صدق المقياس:

أ–صدق المحكمين:

تم عرض عبارات المقياس على عدد من المحكمين الأكاديميين بلغ عددهم (9) أعضـاء من أعضـاء هيئة التدريس في علم النفس من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود بالرياض، وترتب على صـدق المحكمين، حذف وتعديل صـياغة بعض البنود نحو مزيد من التبسـيط. ولكن نظراً لأن صـدق المحكمين صـدق ظاهري، فقد قام الباحث بحساب صدق الأداة بطريقة أخرى.

ب–صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق مقياس الصدمة النفسية في صورته المبدئية (16 عبارة) على عينة قوامها (10) أمهات لأطفال مصابين بالسرطان، وحُسِبَ معامل الارتباط لبيرسون بين كل بند والدرجة الكلية، واعتماداً على هذا الإجراء، تم حذف ثلاث عبارات من الصورة المبدئية، فأصبح طول المقياس (13 عبارة) في صورته قبل النهائية. ويوضح الجدول رقم (4) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه على مقياس الصدمة النفسية (ن=10)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.668	8	**0.604
2	**0.801	9	**0.533
3	**0.730	10	**0.668
4	**0.840	11	**0.563
5	**0.715	12	**0.528
6	**0.735	13	**0.852
7	**0.650		

* عند مستوى معنوية 0.05 ** عند مستوى معنوية 0.01

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0,533-0,852)، وجميعها دال إحصائياً، وهذا يدل على أن المقياس يتسم بمستوى صدق جيد، أي أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الصدمة النفسية عن طريق معامل ثبات "ألفا – كرونباخ"، وتراوحت قيم معاملات ثبات ألفا للعبارات ما بين (0,67-0,85)، وقد بلغت قيمة ألفا الكلية للمقياس (0,84) وهي معاملات ثبات عالية، تدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

ومن ناحية أخرى حرص الباحث على ضمان صلاحية المقياس للتطبيق، تم إعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره أسبوعان على نفس العينة للتحقق من ثبات المقياس، وجاءت قيمة ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني (0.90) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، مما يؤكد أن نتائج المقياس مستقرة وثابتة، ومن ثم الطمأنينة لصلاحية المقياس للتطبيق.

المقياس في صورته النهائية:

بعد قيام الباحث بإجراءات معاملات الصدق والثبات، والتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق، تم وضعه في صورته النهائية، وأصبح يتكون من (13) عبارة، وتم تقدير جميع عبارات المقياس على متدرج من 1–5 درجات هو: "كبيرة جدا"، "كبيرة"، "متوسطة"، "درجة قليلة"، "قليلة جدا". وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستويات مرتفعة من الصدمة النفسية. ومن ثم تتراوح درجات المبحوث على المقياس بين (13-65). بحيث تشير الدرجة الأدنى إلى مستوى منخفض من الصدمة النفسية.

نتائج البحث وتفسيرها:

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن فروض البحث، والتحقق من مؤشرات الصدق والثبات لها، استخدم الباحث أساليب المعالجة الإحصائية الآتية باستخدام برنامج (SPSS):

1- التكرارات والنسب المئوية.
2- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي، والعلاقة بين التوتر والصدمة النفسية، وكذلك حساب العلاقة بين دخل الأسرة، وأبعاد التوتر والصدمة النفسية.
3- معامل الثبات ألفا كرونباخ: وذلك لمعرفة ثبات أدوات البحث.
4- معامل (كا2) لحساب العلاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية) وأبعاد التوتر والصدمة النفسية.
5- معامل (جاما) لحساب العلاقة بين المستوى الدراسي، وأبعاد التوتر والصدمة النفسية.

أولاً: النتائج الخاصة بوصف خصائص عينة البحث، أمهات الأطفال المصابين بالسرطان

جدول (5) يوضح طبيعة عمل أمهات الأطفال المصابين بالسرطان" (ن=55)

م	طبيعة العمل	ن	%
1	موظفة	21	38.2
2	غير موظفة	34	61.8

يتضح من الجدول رقم (5) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب طبيعة العمل، ويتبين من البيانات الواردة في الجدول أن أكثر من نصف الأمهات بنسبة (61.8%) لا يعملن في أي وظيفة، في حين بلغت نسبة الموظفات (38.2%)، وهذه النتيجة قد تعزز من فرص رعاية الأمهات لأطفالهن المصابين بالسرطان.

جدول (6) يوضح الحالة الاجتماعية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (ن=55)

م	الحالة الاجتماعية	ن	%
1	متزوجة	48	87.3
2	أرملة	3	5.4
3	مطلقة	4	7.3

يتضح من الجدول رقم (6) أن غالبية مفردات عينة الدراسة متزوجات بنسبة (87.3%)، في حين جاءت الحالة الاجتماعية (مطلقة) في المرتبة الثانية بنسبة (7.3%)، وأخيراً (أرملة) بنسبة (5.4%)، وهذه النتيجة تدل على وجود استقرار داخل أسر الأطفال المصابين بالسرطان.

جدول (7) يوضح المستوى الدراسي لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (ن=55)

م	المستوى الدراسي	ن	%
1	ثانوية فأقل	25	45.5
2	بكالوريوس	10	18.2
3	دراسات عليا	20	36.3

تظهر بيانات الجدول السابق الخاص بالمستوى الدراسي لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان، أن غالبيتهن حصلن على ثانوية فأقل بنسبة (45.5%)، مقابل ما نسبته (36.3%) مؤهلهن الدراسي دراسات عليا، وأخيرا الحاصلات على بكالوريوس بنسبة (18.2%)، وإجمالًا؛ تشير البيانات إلى ارتفاع المستوى الدراسي لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان، وهذا قد يعزز من قدراتهن في التعامل مع المرض وما يصاحبه من توترات وصدمات نفسية.

جدول (8) يوضح الدخل المادي لأسر الأطفال المصابين بالسرطان (ن=55)

م	الدخل المادي للأسرة	ن	%
1	أقل من 5000 ريال	11	20
2	5000 – إلى أقل من 10 آلاف ريال	25	45.5
3	10000 – إلى أقل من 15 ألف ريال	14	30.9
4	15 ألف ريال فأكثر	5	3.6

يتضح من الجدول رقم (8) توزيع متوسط الدخل المادي لأسر الأطفال المصابين بالسرطان، حيث نلاحظ أن نسبة عالية من العينة دخلها المادي يقع في الفئة (من 5000 ريال إلى أقل من 10 آلاف ريال) بنسبة (45.5%)، يليها فئة الدخل المادي (من 10000 ريال إلى أقل من 15 ألف ريال) بنسبة (30.9%)، يليها في الترتيب فئة الدخل (أقل من 5000 ريال) بنسبة (20%)،

وأخيراً جاءت فئة الدخل (15 ألف ريال فأكثر) بنسبة بلغت (3.6%)، وإجمالا؛ تشير البيانات إلى ارتفاع مستوى الدخل المادي لأسر الأطفال المصابين بالسرطان، فالدخل المادي للأسرة مؤشر للوضع الاقتصادي، ومدى تأثيره في النفقات العلاجية للمرض.

ثانياً: النتائج الخاصة باختبار فروض الدراسة ومناقشتها

نتائج اختبار الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول وفروضه الفرعية، والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد التوتر (النفسي، الاجتماعي، الفسيولوجي، المعرفي) ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان "عينة الدراسة"، قام الباحث بإجراء معاملات الارتباطات بين أبعاد التوتر ومستوى الصدمة النفسية، وتوصل إلى النتائج الآتية:

جدول (9) يوضح العلاقة بين أبعاد التوتر ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان (ن=55)

الصدمة النفسية أبعاد التوتر	قيمة الارتباط	الدلالة
البعد النفسي	**0.641	دال عند مستوى (0.01)
البعد الاجتماعي	**0.493	دال عند مستوى (0.01)
البعد الفسيولوجي	**0.585	دال عند مستوى (0.01)
البعد المعرفي	**0.763	دال عند مستوى (0.01)
الإجمالي	**0.72	دال عند مستوى (0.01)

** دال عند مستوى معنوية (0.01) * دال عند مستوى معنوية (0.05)

يتضح من الجدول رقم (9) أنه توجد علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) بين أبعاد التوتر ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان، كلما زادت أبعاد التوتر أدت إلى زيادة مستوى الصدمة النفسية لدى الأمهات، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Particia, 2000) التي أشارت إلى أن الأمهات يعانين من مستويات عالية من التوتر، وعدم القدرة على التعامل مع المرض، كما أكدت دراسة (Sawyer et. al, 1993) التي أجريت خلال مرحلة تحقيق الاستقرار، أنه ارتفع لدى الأمهات الشعور بالتوتر والقلق والاكتئاب، وظهرت عليهن بعض الأعراض الجسمية مثل: الشعور بالصداع, وارتفاع ضغط الدم، وذهبت دراسة (Sloper, 1996) إلى أن الأمهات يشعرن بالغضب والذنب والخوف والتوتر من تطور المرض، والشك في نجاح العلاج، والتوتر في العلاقات الأسرية.

ومن ثم نقبل الفرض الرئيس الأول وفروضه الفرعية والذي مؤداه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التوتر (النفسي، الاجتماعي، الفسيولوجي، المعرفي) ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان".

وإجمالاً في ضوء المنحى النظري والدراسات السابقة، يشير ذلك إلى احتياج الأمهات لبرامج علاجية لخفض حدة الصدمة النفسية، وما يصاحبها من توترات، وقد أكدت دراسة (Singer et al , 2009) فاعلية البرامج العلاجية، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض مستوى التوتر والاكتئاب والرهاب الاجتماعي، وارتفع مستوى التوافق النفسي لديهن.

نتائج اختبار الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض المتغيرات الديموجرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان "طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الدخل المادي للأسرة" وأبعاد التوتر لديهن، قام الباحث بإجراء معاملات الارتباطات بين أبعاد التوتر والمتغيرات الديموجرافية، وتوصل إلى النتائج الآتية:

جدول (10) يوضح العلاقة بين بعض المتغيرات الديموجرافية وأبعاد التوتر لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان (ن=55)

م	المتغيرات الديموجرافية	أبعاد التوتر المعامل المستخدم	قيمته ودلالته	درجات الحرية
1	طبيعة العمل	كا^2	41.58	(د.ح=44)
2	الحالة الاجتماعية	كا^2	100.26	(د.ح=88)
3	المستوى الدراسي	جاما	0.154	غير دال
4	دخل الأسرة	بيرسون	-0.122	غير دال

** دال عند مستوى معنوية (0.01) * دال عند مستوى معنوية (0.05)

يتضح من الجدول رقم(10) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعض المتغيرات الديموغرافية (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، دخل الأسرة) وأبعاد التوتر لدى الأمهات، وهذا يعني أن أبعاد التوتر لا تختلف باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية للأمهات (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، دخل الأسرة)، مما يجعلنا نرفض الفرض الثاني للدراسة الذي مؤداه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض المتغيرات الديموجرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، دخل الأسرة) وأبعاد التوتر لديهن"، وفي حدود علم الباحث، لا توجد دراسات تؤيد أو تعارض نتيجة اختبار هذا الفرض.

نتائج اختبار الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض المتغيرات الديموجرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، دخل الأسرة) ومستوى الصدمة النفسية لديهن، قام الباحث بإجراء معاملات الارتباطات بين مستوى الصدمة النفسية والمتغيرات الديموجرافية، وتوصل إلى النتائج الآتية:

جدول (11) العلاقة بين بعض المتغيرات الديموجرافية ومستوى الصدمة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان (ن=55)

م	المتغيرات الديموجرافية	الصدمة النفسية: المعامل المستخدم	الصدمة النفسية: قيمته ودلالته	درجات الحرية
1	طبيعة العمل	كا^2	32.909	(د.ح=33)
2	الحالة الاجتماعية	كا^2	48.903	(د.ح=66)
3	المستوى الدراسي	جاما	0.061	غير دال
4	دخل الأسرة	بيرسون	-0.056	غير دال

** معنوي عند (0.01) * معنوي عند (0.05)

يتضح من الجدول رقم (11) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعض المتغيرات الديموغرافية (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، دخل الأسرة)ومستوى الصدمة النفسية لدى الأمهات، وهذا يعني أن مستوى الصدمة النفسية لا يختلف باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية للأمهات(طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، دخل الأسرة)، مما يجعلنا نرفض الفرض الثالث للدراسة الذي مؤداه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض المتغيرات الديموغرافية لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان (طبيعة العمل، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، دخل الأسرة) ومستوي الصدمة النفسية لديهن"، وفي حدود علم الباحث، لا توجد دراسات تؤيد أو تعارض نتيجة اختبار هذا الفرض.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، خرج الباحث بمجموعة من التوصيات:

1- الاهتمام بميدان علم النفس الإيجابي ومتغيراته في مساعدة أمهات الأطفال المصابين بمرض السرطان وبالأمراض المزمنة الأخرى.
2- إعداد برامج لتنمية روح المثابرة لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان.
3- الاهتمام بالجوانب الإيجابية في شخصية أمهات الأطفال المصابين بالسرطان والعمل على تنميتها.
4- عمل برامج إرشادية لتوعية أمهات الأطفال المصابين بالسرطان عن كيفية التعامل مع أطفالهن في المواقف المختلفة.
5- زيادة الإسهام الفعال وذي الأهمية من قبل الأخصائيين النفسيين في الإرشاد النفسي لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان.

البحوث المقترحة:

- إجراء بحوث حول مرضى السرطان لدى كبار السن وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- قلق الموت لدى مرضى السرطان.
- الصلابة النفسية لدى مرضى السرطان.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

باترسون، س هـ. (1990). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. [ترجمة: حامد عبدالعزيز الفقهي]. الكويت: دار القلم.

جورج، وجدان. (2012). أعراض الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال السرطان وعلاقتها ببعض المتغيرات. برج الأمل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم. قسم علم النفس.

حسن، عبدالهادي. (2010). تلوث البيئة ومرض السرطان، الوقاية والعلاج. سورية: دار علاء الدين.

الحسن، مناسك محمد. (2010). الأثر النفسي لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان. المركز القومي للعلاج بالطب النووي. الخرطوم. دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة الأحفاد.

داوود، نسيمة علي. (2001). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر. *مجلة العلوم التربوية*. 28 (2). 289-311.

داوود، نسيمة علي. (2001). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف العاشر. درجة الماجستير في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي بكلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس فلسطين.

دحادحة، باسم وحداد، عفاف. (1998). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*. (13).51-76.

الدحدوح، أسماء سلمان. (2010). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

الزبيدي، عبد الودود ومطير، علي ومحمد، نبراس. (2012). بناء مقياس للتوتر النفسي وعلاقته بأداء بعض المهارات الأساسية لدى لاعبي كرة السلة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية. العراق.

الشحود، عبد الدليم. (2004). سرطان الدم. *مجلة العلوم والتقنية*. العدد (7).

الشريف، بسمة عيد. (2011). أثر التدريب على أسلوب حل المشكلات في خفض التوتر وتحسين التكيف لأمهات المعاقين. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*. الأردن. 17 (2). 95-130.

الشيخ، منال. (2006). اضطراب الضغوط التالية للصدمة النفسية عند الأطفال الذين تعرضوا لحوادث سير. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.

الصمادي، جميل والسرطاوي، عبدالعزيز. (1998). الإعاقات الجسمية والصحية. حولي: الفلاح للنشر والتوزيع.

الطرش، محمود وإبراهيم، هاشم. (2008). مصادر التوتر النفسي لدى مدربي كرة القدم في الضفة الغربية والحلول المقترحة لها. *مجلة النجاح الوطنية الإنسانية*. فلسطين. 22 (6). 1829-1848.

عباس، ميادة. (2002). كيف تمنع الأورام. عمان: دار البشير.

عبد ياسين، عقيل وعبد توفيق، طارق. (2015). السرطان ومسبباته. بغداد: مطابع التعليم العالي.

عبدالخالق، أحمد والنيال، مايسة. (2007). الخوف من السرطان وعلاقته بسمات الشخصية. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*. العدد (27).

العتيق، أحمد مصطفى. (2011). الصدمة النفسية المرتبطة بتعرض الأطفال وإصابتهم في حوادث الطريق. *مجلة الطفولة والتنمية*. المجلد (1). العدد (4). المجلس العربي للطفولة والتنمية. القاهرة. مصر.

علي، أوشيك. (2000). الأورام، المسببات والتشخيص والعلاج. بيروت: الدار العربية.

علي، بسي. (2015). انعكاس حالة التوتر عند موزع الكرة الطائرة لدى الأشبال (15-17) دراسة ميدانية لفرق ولاية الوادي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر.

العنزي، جميلة عجاج. (2010). الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض سرطان الدم وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

الفقي، إبراهيم. (2009). العلاج النفسي الجمعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة.

قويدر، دلال موسى. (2008). الخوف من سرطان الدم وعلاقته بالصدمة النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.

مصلح، عائشة. (2003). أثر برنامج نفسي جماعي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا لمدارس وكالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

مغلاوي، أحمد. (2013). الصحة النفسية وعوامل التوتر النفسي لدى الطالب الجامعي. *مجلة الباحث للمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة*. الجزائر. (7). 8-26.

ملحم، سامي محمد. (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. (الطبعة الأولى). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهاجوج، سهل. (2002). سرطان كريات الدم البيضاء. *مجلة الصحة*. العدد (6).

هلال، شيرين محمد. (2013). بعض أساليب التعامل مع الضغوط لتخفيف أعراض ما بعد الصـــدمة لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية. صحة نفسية. *مجلة القراءة والمعرفة*. العدد (142).

Arabic references:

A1 Anzi, Jamila Ajaj. (2010). Psychological stress in mothers of children with leukemiaand its relationship to some variables. A magister message that is not published. Facultyof Education. King Saud University.

A1 Hassan, Mnasik Muhammad. (2010). the psychological impact of mothers ofchildren with cancer. National Center for Nuclear Medicine Therapy. Khartoum.Unpublished master thesis. Ahfad University.

A1-Ateeq, Ahmed Mustafa. (2011). Psychological trauma associated with exposure andinjury to children in road accidents. Childhood and Development Journal. Vol (I).version(4)Arab Council for Childhood and Development. Cairo. Egypt.

A1-Feki, Ibrahim. (2009). Group psychotherapy between theory and practice. Cairo.

A1-Hajuj Sahl. (2002).leukemia. Health Magazine version: (6)

A1-Tarsh, Mahmoud and Ibrahim, Hashem. (2008). Sources of psychological tensionamong football coaches in the West Bank and suggested solutions to them. AnNajahNational Humanitarian Journal. Palestine. 22 (6). 1829-1848.

A1-Zubaidi, Abdul-Wadood,Mutair, Ali and Muhammad, Nibras. (2012). Building ameasure of psychological stress and its relationship to the performance of some basic skills of basketball players. A master thesis that is not published. Faculty ofPhysical Education. Iraq.A1-Shahoud, Abdul-Dulaim. (2004). blood cancer. Public and Technical Journal, version (7)

Abbas, Mayada. (2002). How to prevent tumors. Amman: Dar A1-Bashir.

Abdul Khaleq, Ahmed and A1-Niall, Maysa. (2007). Fear of cancer and its relationshipto personality traits. Journal of Arts and Social Sciences. Version (27)

AbdYassin, Aqeel and Abdel Tawfiq, Tariq. (2015). Cancer and its causes. Baghdad:Higher Education Press.

Ali, Oshake (2000). Tumors, etiology, diagnosis, and treatment. Beirut: The ArabHouse.

Ali, Psi. (2015). Reflection of the state of tension at the cubs volleyball distributor(15-17) a field study of the valley state teams. A master thesis that is notpublished. Muhammad Khaider University. Biskra. Algeria.

Al-Sharif, BasmaEid. (2011). The effect of training on problem-solving technique inreducing stress and improving the coping of mothers with disabilities. A1-ManaraJournal for Research and Studies. Jordan. 17 (2). 95-130.

Al-Sheikh, Manal. (2006). Post-traumatic stress disorder in children who have beenexposed to traffic accidents. A magister message that is not published. university ofDamascus.

Al-Smadi, Jamil and A1-Sartawi, Abdulaziz. (1998). Physical and health disabilities.Hawalli: A1 Falah Publishing and Distribution.

Dahdouh, Asma Salman. (2010). Cognitive methods and their relationship topsychological tension among Palestinian university students. Unpublished PhD thesis.Islamic University. Gaza.

Dawood, Nassima Ali. (2001). The effectiveness of a counseling program based on theemotional direction in reducing stress and improving rational thinking among tenthgrade students. Master's degree in the psychological and educational counselingprogram of the College of higher Studies. An-Najah National University. Nablus,Palestine.

Dawwod, Nassima Ali. (2001). The effectiveness of a counseling program based on theemotional direction in reducing stress and improving rational thinking among tenthgrade students. Journal of Educational Sciences. 28 (2).289-311.

Dhadha, Bassem&Haddad, Afaf. (1998). The effectiveness of the group

counselingprogram in training in problem solving and muscle relaxation in controlling tension.Journal of the Educational Research Center at Qatar University. (13). 51-76.

George, Wijdan. (2012). Symptoms of psychological stress in mothers of cancerchildren and their relationship to some variables. Tower of Hope. Master thesisthat is not published. Khartoum University. Department of Psychology.

Hassan, Abdul Hadi. (2010). Environmental pollution and cancer, prevention andtreatment. Syria: Aladdin House.

Hilal, Sherine Mohamed. (2013). Some stress management techniques for relieving post traumatic symptoms in mothers of children with cancer. Unpublished master Thesis inEducation. Psychological Health. Reading and Knowledge Journal, version: (142).

Maglawi, Ahmed. (2013). Mental health and psychological stress factors for universitystudents. The researcher magazine for the High School of Professors atBouzareah.Algeria. (7) 8-26.

Musleh, Aisha. (2003). The effect of a group psychological program in reducing thelevel of psychological tension among students of the high primary students for relief Agency International Schools. A master thesis that is not published. Islamic University. Gaza. Palestine.

Patterson, S.H (1990). Theories of Counseling and Psychotherapy (translated by: Hamid Abdulaziz Al-Fiqhi) Kuwait: Dar Al-Qalam

Qwaider, Dalal Musa. (2008). Fear of leukemia and its relationship to psychologicaltrauma. A magister message that is not published. university of Damascus.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

urnal of Advanced Nursing. 44(5).499-506.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic & Statistical manual of mental disorders 4 thed Washington.

Eiser, C. (2014). Children with cancer, The quality of life. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates puplishers.

Gaynon, P., Angiolio,A., Frankline, J., Reaman, G. (2013).Childhood acute Lymphoblastic Leukemia. Ontario. Cancer medicine.

Gaynon,P ., Angiolio, A., Frankline, J., Reaman, G. (2003).Childhood acute Lymphoblastic Leukemia. Ontario. Cancer medicine.

Last, F., Gootenhuis, A. (1998). Emotions, coping and the need for support in families of children with cancer. patient Education and conseling . 33.169-179.

Particia, S. (2000). Predietors of distress in parents of children with cancer. Journal of Pediatric Psychology. 25 (2). 79-81

Piersol, W. Johnson, A. Holzer, K. (2008). Decreasing Psychological distress during the diagnosis and treatment of pediatric leukemia. Journal of pediatric Oncology Nursung. 25 (6).323-330

Rahan, H. (2003). Korean mothers psychosocial adjustment to their children cancer.

Sawyer, M, Antoniou, G,Toogood,S. (1993). Aprospective Studyof the psyckological adjustment for parents of children with cancer. Journal of pediatrics of children with cancer. Journal of Pediatrics and Child Health. 29. 352-356.

Shaler,O, Varni, J, Fairclough, D. (2002). Problem – solving skills training for mother of children with newly diagnosed cancer. Development and Behavioral pediatrics. 23(2).77.

Singer, S, Kuhnt,S. & Gotze, H. (2009). Hospital anxiety and depression scale cutoff scores for cancer patients in acute care .Journal Drit Cancer, 100,908-912.

Sloper,p. (1998). Needs and responses of parents following the diagnosis of childhood cancer. Child Care Health and Development. 22 (3).

Winslow,K. (2011). Construction of a School-Based Drama Therapy Program for Students with Histories of Trauma and Chronic Stress. (Doctoral dissertation, Concordia University).

الأبعاد الأنثروبولوجية في ديوان عيناك يتجلى فيهما الوطن (مقاربة موضوعاتية)

(قُدم للنشر في 2020/9/15، وقُبل للنشر في 2020/10/25)

د. فايزة أحمد الحربي
أستاذ الأدب والنقد المشارك
قسم اللغة العربية، كليات اللغات والترجمة، جامعة جدة

Dr. Faizah Alharbi
Associate professor of literature and criticism,

University of jeddah

المخلص

تسعى دراستنا هذه إلى مقاربة الأبعاد الأنثروبولوجية التي ساهمت في تكوين النص الشعري في ديوان (عيناكِ يتجلى فيهما الوطن) من منطلق أن جماليات النص الأدبي يعد نسقًا خارجيًا، وانعكاسًا للعمق الثقافي المتوارث، لدى الشاعر الذي استلهم منه حضور حكاياته الشعرية، وتصوراته الفكرية أثناء عملية الكتابة. كما أنّ قراءة النص وفق البعد الأنثروبولوجي التي تمر عبر قناة المبدع إلى القارئ الناقد لا تعاين النص وفق منظوره الجمالي فقط، وإنما تخوض فيمن أوجد ذلك التصور الجمالي من خلال الخلفية الثقافية. وتهدف هذه الورقة إلى تأويل الرموز الجمالية الدالة على الجانب الفكري والإنساني بالنتاج الثقافي الذي تأثر الشاعر بحيثياته وتناص معه، وقد استهلت الدراسة بعد المقدمة بتمهيد عن (العلاقة بين الأدب والأنثروبولوجيا) ثمّ قسمت إلى ثلاثة مباحث شملت: (البعد المكاني/ البيئي) (البعد الاجتماعي) (البعد الغيبي). وانتهت بنتيجة مؤداها أنّ النصوص الشعرية أتت شاهدة على الوعي الفكري المتوارث لدى المبدع لمعتقداته في أعماق عقله الواعي واللاواعي.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، التحصيل الدراسي.

Abstract :

The study seeks to approach anthropological dimensions contributed to formation of poetic text in the Divan (Your eyes are a manifestation of homeland) from the premise that the aesthetics of literary text is an external form and a reflection of cultural depth inherited for the poet, by which he inspired to create his poetic tales, and his intellectual perceptions during writing process. In addition, reading the text according to anthropological dimension that passes through creative channel to critical reader does not only examine text according to its aesthetic perspective, but rather delves into whoever created that aesthetic perception through cultural background. This paper aims to interpret aesthetic symbols indicating intellectual and human aspect of cultural production, by which the poet was influenced by his arguments and interfered with. After introduction, the study started with a preface about (the relationship between literature and anthropology) and then divided into three topics included: (spatial/ environmental dimension), (social dimension) and (metaphysical dimension). It ended with conclusion that poetic texts attested to intellectual awareness inherited by the creator for his beliefs in depths of his conscious and unconscious mind.

Key words : blended learning, academic achievement.

المقدمة:

يمثل الأدب رافدًا مهمًا لعلم الإنسان بدأً من الموروث الشفهي إلى الأدب بكل أنواعه الأدبية من مسرح وقصة ورواية إضافة للنقد والحكايات الشعبية، فالعلاقة تتقاطع بين الأدب والأنثروبولوجيا، في شمولية المعالجة الأدبية، وتتحكم في مفصلية النص من حيث ارتباطه بسياقه الخارجي ومرجعه الثقافي.

أما دراسة النص الأدبي وفق مفهوم الأنثروبولوجيا، فتعد دراسة لما قبل إنتاج النص من منطلق كونه منتجًا فنيًا في ظل سياق معين، وتعتبر الظروف المحيطة والمؤطرة لإنتاجه مهدت لفكرته وموضوعه الأساس أثناء عملية الكتابة؛ وذلك لعلاج الأبعاد الواقعية والمرتبطة بقضايا آنية لواقع اجتماعي أو سياسي، فالدراسة لا تبحث عن جماليات النص بقدر مضامينه، وإنما التحليل فيه قائم برد الشيء إلى عناصره الأصلية المكونة له. وانطلاقًا من ذلك التصور ستدور الدراسة حول موضوع: (**الأبعاد الأنثروبولوجية في ديوان «عيناكِ يتجلى فيهما الوطن» مقاربة موضوعاتية**) في محاولة لاستخلاص الرموز التي شكلت لدى قصائده الدرامية علاقة بالمعطيات الثقافية المستثمرة، وتجلت في مجموعته الشعرية الآنفة الذكر.

وتهدف هذه الورقة إلى تأويل الجانب الفكري الإنساني المجتمعي الذي تناوله الشاعر، باعتبار أنه نتاج ثقافي تأثر بحيثياته وتناص معه، وإن كانت ستركز أيضاً على المستوى الدلالي وآليات الكتابة لديه في النصوص المنتقاة. وقد استهلت الدراسة بعد المقدمة بتمهيد عن (**العلاقة بين الأدب والأنثروبولوجيا**) ثمّ قسمت إلى ثلاثة مباحث شملت: (**البعد المكاني/ البيئي**) (**البعد الاجتماعي**) (**البعد الغيبي**) مع خاتمة تشمل أهم النتائج التي تمّ التوصل إليها.

التمهيد– (العلاقة بين الأدب والأنثروبولوجيا):

تتكون كلمة (**الأنثروبولوجيا/ Anthropology**) من مقطعين، هما: (**الأنثروبوس Anthropo الإنسان، ولوجوس Logos «علم»**)، بما يترجم حرفيًا في اللغة العربية بـ (**علم الإنسان**) (الجوهري، 1974: 51/1). من حيث نواحيه الجسدية والحضارية والاجتماعية، وهذه الترجمة لم تكن دالة على حقيقة علم الأنثروبولوجيا؛ لتداخله مع علوم أخرى، حيث ينقسم ثلاثة أقسام هي: الأنثروبولوجيا الطبيعية، الحضارية، الاجتماعية، مما جعله يقع في إشكالية التعاطي مع العلوم الإنسانية خاصةً بمختلف تخصصاتها؛ وذلك لدوره وتنوعه الوظيفي، فهو يملك عددًا من المفاهيم والتعريفات، التي اختلفت حسب الزمان والمكان والمدارس الفكرية واختصاص الباحثين المهتمين به (عبد الستار وتوت وعباس، 2016: 42؛ الجوهري، 1974: 51). وأضحى من أكثر العلوم حداثةً وشمولًا؛ لبحثه في البدايات البشرية بالتركيز على مكونات الجنس البشري وملامحه الخارجية وعلاقاته المجتمعية، واكتشاف الذات الإنسانية، مما يساعد على فهم الواقع (بودروعة، 2019: 9). **فهو: «العلم الذي يدرس الحياة والبدائية، والحياة الحديثة المعاصرة ويحاول التنبؤ بمستقبل الإنسان معتمدًا على تطوره عبر التاريخ الإنساني الطويل»** (الشماس، 2004: 12).

فالأنثروبولوجيا علم شامل يجمع بين ميادين العلوم المختلفة والمتباينة، تدرس الإنسان بوصفه كائنًا اجتماعيًا بطبعه وليس وحيدًا ومنعزلاً عن أبناء جنسه، إنما يحيا في مجتمع له ميزاته الخاصة في مكان وزمان معينين، تسوده نظم وأنساق وقيم اجتماعية في ظل ثقافة معينة من صنع المجتمع، و تهتم كذلك **بـ«الإبداع الإنساني في مجالات الثقافة المتنوعة التي تشمل: التراث الفكري وأنماط القيم وأنساق الفكر والإبداع الأدبي والفني»** (الشماس 2004: 13) وتتسم الدراسات حوله بأنها **(بيوثقافية)**؛ حيث تعمل على المقاربة بين المظاهر البيولوجية الموروثة عند الإنسان والوسط الذي نشأ فيه وتلقى منه علومه، فالمقاربات من تلك النوع –كما أشارت لذلك (إبراهيم، 27-2009: 26) لا تخلو من تداول كلمات مفتاحية من: حضارة، ثقافة، طبيعة، بدائية، توحش، بربرية، ما قبل الكتابة، مما يوجب بعرض ملامح كل ثقافة ومظاهرها وتفصيلاتها وعناصرها المصنفة بالبدائية وغير البدائية (الشماس، 2004: 14)، ويرى كذلك (زكي، 1979) أنه متى ما أريد دراسة الإنسان فالاتجاه يسير نحو الأنثروبولوجية الثقافية، كون هذه الدراسات تحقق للإنسانية وجودها الثقافي، وتمنح شعوبها الحق في أن تملك تراثه وحضارته، فالشعوب التي تعرض ماضيها الثقافي تمنح الحق لإثبات وجودها، وتزيح العقبات أمامها في إثبات تأخرها الفكري، إذ يقول: **«فنحن نرفض التعبير العنصري، ولا نسلم بوجود أجناس أكثر ذكاء من أخرى، وتقرر أنه لا شعب قط بدون حضارة أي**

بدون موروثات ثقافية محددة تخرجه من نطاق الانحطاط أو الهمجية» (14).

وتتوافق رؤية (**علم الإنسان/ Anthropology**) مع خطاب النص الأدبي الذي يرتبط بسياقاته الخارجية بقدر بناءه الداخلي، فالنص كما يرى (كيليطو، 2006) ذو مدلول ثقافي، فكل شعب يملك ثقافته التي تمنحه الخصوصية عن الشعوب الأخرى وتجعل له نصه الخاص به، **ف «الكلام الذي تعتبره ثقافة ما نصًا، قد لا يعتبر نصًا من طرف ثقافة أخرى»** (16). كما أنّ القول يصير نصًا بإضافة المدلول اللغوي إلى مدلول ثقافي له قيمته داخل ثقافة معينة، ولذا فهو يدون خشية عليه من الضياع، ولكن مع تدوينه قد يكون غامضًا أو كثيف المعنى، ويحتاج حينئذ إلى تأويلات متعددة لتوضيح جوانبه المظلمة، بما يعني أنّ النص الأدبي الأنثروبولوجي خطاب تتصف مادته بالتعقيد؛ لأنه ينتمي إلى نص آخر، مكون من وحدات ثيمية ذات أبعاد ودلالات متعددة، تختلف عن التعبيرات اللغوية الأخرى المعتادة، فكل وحدة منها تتسم بطابع العلاقة بين الزمن الحقيقي والاسترجاعي في النص، و« **هي بحكم تلك الصفة تجمع بين خصائص اللغة من جهة وخصائص الكلام الملفوظ غير قابل للاسترجاع من جهة ثانية»** (كيليطو، 2006: 16-18؛ 68).

ويمكن القول: إنّ العملية الإبداعية في حالة الكتابة قائمة على أساس المصالحة بين الطبيعة والمرجع الثقافي عند المبدع من خلال أعمال لاشعورية ذات أبعاد رمزية، وتتأرجح على المستوى الفردي كالأحلام والانعكاس أو الجماعي كالأسطورة، وفي كليهما يجد لنفسه متنفسًا من (العقل الواعي) ومن تسلط المجتمع وقهره وكبته فيتحرر من كل القيود المحيطة حوله المتعلقة بالزمان والمكان وقوانين الواقع بلغة رمزية غير مباشرة تستوجب على القارئ النظر في كليهما إلى التفسير والتأويل (عجينة، 1994: 54).

وعادة ما تأتي التجربة القرائية للنص الأدبي منسجمة مع حقبها الزمنية بهدف قراءة الواقع الإنساني باعتبار أنه طبقات من النصوص المتوارثة المستلهمة من فكر خرافي أو أسطوري أو عقائدي او موروث من السرد العربي، ومن هذا المنطلق يعد استلهام النصوص الأدبية أيًّا كانت أجناسيتها، لمرجعية تراثية مرتكزاً أساسيًا ودالًا على طبيعة وجدلية النص الذي «**يجر أذيال نصوص أخرى تمنحه شرعيته الأدبية...هذا التبني لهذه النصوص كمرجعيات يجلو نفسه كوسيلة لتحقيق غاية تتمثل في استقراء وضع الإنسان المعاصر من جهة، وفي صياغة نص مغاير في تشكله يراهن على تأسيس كتابة جديدة»** (أحمامة، 1999: 121-122).

ومما سبق يتبين أنّ النص الأدبي باختلاف أجناسيته الأدبية ذو طبيعة أنثروبولوجية، كونه لا يمثل معطى فرديًا وإنما يتسع لأبعاد ثقافية واجتماعية ساهمت في تكوينه الرمزي والدلالي، بافتراض أن الكتابة الأنثربولوجية عملية متداخلة من التناصية، والحوارية، والتخيلية، فالظواهر الفنية التي شكلت بناء النص الأدبي هي انعكاس لذلك العمق الثقافي عند المبدع الذي تفاعل معه باعتباره نسقًا خارجيًا استلهم منه حضور العوالم الحكائية الفاعلة في عملية الكتابة، من جهة أخرى تتسم العلاقة بين الأدب والأنثروبولوجيا بالتأثير المتبادل في المناهج والأفكار المتداولة، حيث أنّ الأدب باختلاف أنواعه الأدبية قديمها وحديثها بدءًا من الحكايات الشعبية والخرافية والفنون المسرحية والرواية والقصة والشعر يشكل مادة وموضوعًا لعلم الأنثروبولوجيا (عبد الستار وآخرون، 2016). وبهذا، تستند مقاربة الأبعاد الأنثروبولوجية بالنصوص الإبداعية على تصور نظري معرفي، فهي تقف على الجانب التصويري الخيالي بما اتسمت تلك النصوص من بناء إبداعي وموضوعات إنسانية ذات مرجعية أنثروبولوجية، يتداخل الخيال بالواقع في موضوعاتها، ونتيجة لذلك تأتي التأويلات من ميدان الواقع الإنساني (لحبيبي، 2016).

المبحث الأول: (البعد المكاني/ البيئي)

إنّ المكان ينزل من الذات الإنسانية منزل الهوية والوجود والفكر، مما استدعى حضوره الطاغي في العلوم الإنسانية بجميع فروعها، فالإنسان قرين المكان المتجذر في غورها، الحاضر في كل ما يُقرأ ويُكتب، اضف أنه يمتلك نفوذه المهيمن على وعي المبدع سواء كان واقعيًا أو متخيلًا أو مجرد رؤية يتبناها، لتأتي لغته معبرة عن مقاصده، وفق تشكيله للفضاء المكاني، فمقاربة المكان في النص ليست بتلك السطحية بل يحيل إلى ارتباط الإنسان بجذوره، فلا يمكن الفهم السليم للنص وتفسيره وتأويله إذا تمّ تجاوز النظر عن المكان وتجاهله، فاستدعاء حيثياته وعمقه الثقافي

الأنثروبولوجي تظل ضرورة لدى الكاتب (مونسي، 2001: 6-5).

وفي هذا السياق بدت ثيمة (**الوطن**) الأكثر تكرارًا في ديوان (**عيناكِ يتجلى فيهما الوطن**)، فقد ضمّ عددًا من القصائد الدالة على هوية الانتماء لوطنه الممتد من مكان عيشه

يا حبة الرمل..!!

التي عَلِقَتْ بأهداب العيونِ

زرعتِ في هدبي الشجن

أحسستُ دفء الأهل فيك

ألستِ شيئًا نادرًا مني؟

وحقلًا مُمْرعًا خضِلًا

وأرضًا.. لأجدادي في مفاوزها لأجدادي دِمَنْ

(الصالح، 1997: 30).

إلى أرجاء الوطن العربي والإسلامي أيضًا، منها: (**أنت لي.. ونحن والحرف للوطن**) وقصيدة (**وطن**) و(**يوم الوطن**)، ذلك الانتماء الذي يجعله يلغي الفواصل والحدود؛ لتمثل الثنائية مداها بينهما، وتشكلان لغةً واحدة، **إذ يقول**

جاء الخطاب الشعري -كما يلحظ- في حوارية يحكمها الصوت الشاعر الأحادي لوطنه وأرضه (ألست شيئًا نادرًا مني) في تبادل للهوى والامتزاج الكلي بينهما، ليبرهن أنّ حفظ الأرض وأمانها وبقاءها مسؤولية الذات الشاعرة، فظهرت المرأة في سياق النصّ كمعادل موضوعي للوطن، أو كما قال (البلاعي، 1991): «**الهاجس المهيمن في كثير من قصائد أحمد الأخيرة...يتمثل في تحقيق المعادلة بين عشقين: عشق المرأة وعشق الوطن...شاعر المرأة يغازل الوطن، وشاعر الوطن يخاطب المرأة**» (96-79)، فالرموز الأسطورية لم تظهر في النص بأسمائها الواضحة في المجموعة الشعرية وإنما بالدلالة عليها وعلى دورها الوظيفي في استمرار الحياة، فغالبا ما كانت المرأة في الأساطير القديمة معادلًا موضوعيًا للأرض، فتعاقب الخصب والنماء يكون باتحاد عشتار وتموز أو أدونيس وأفروديت،وكان حضورهم في إطار التشبيه أو بالإحالة الغير مباشرة عنهم (البطل، 1982: 70-73).

ومن صور عاطفة الحب النبيلة للوطن، التمازج بينهما لتجسيد حالة عشق سكن قلبه، أثر النشأة والتربية منذ ولادته، وذلك في قصيدة (**حديث عاشق**):

مليحتي.. أي حُبّ كنت أعرفه

وأي حسناء تغويني فأتبعها

إليك يا وطنًا بالحب أرضعني

«عنيزة» كم إليك الشوق تيمني

وفي دروبك أيامي تذكرني

ولا أزال بهذا الحب مرتهنا

إلا تلفت قلب والفؤاد رنا

فما فطمت ولا عفت الهوى لبنا

وكم لديك عشقت الأهل والوطنا

فكل شِبرْ يناديني أقمتَ هنا

(الصالح، 1997: 51).

حضر المكان بالتخصيص لـ (عنيزة) الوطن الصغير الذي يحتويه الوطن الكبير، في صورة المرأة الحسناء التي تملكت قلب وهوى الشاعر، وغلبت بحبها على باقي الأمكنة في لغة تعبيرية اتسمت بالبساطة والوضوح، (ولا أزال بهذا الحب مرتهنا) وكل حسناء تغويه (إلا تلفت قلب والفؤاد رنا) لوطنه الأم، ليكشف عن محبوبته بقوله (إليك يا وطنًا بالحب أرضعني) كما رضع لبن أمه.

وطن يمتد عشقا
حبه في القلب محض

أنت لي فيه «الخزامى»
وهوى ماشاب غَضّ

أنت «قيصوم» و«شيح»
و« أفاويه» و« حمض»

أنت واحات وبيد
في انثيال الشوق ومض

ليل أهدابك ساج
صمت عينيك أمضُّ

طقسك الفاتن شعر
سحرك الظالم بعض

بين عينيك وقلبي
وطن تقواه فرض

كما يلحظ، تشكل الثقل الدلالي حول الوطن بما تحيطه نباتات متعددة الأسماء والخصائص مرتبط بجذور أرضها ذات الأثر النفعي للإنسان، فكل نبتة لها أبعادها الفنية واستعمالاتها الاجتماعية عرفت بها منذ فجر التاريخ، كـ(الخزامى) و(القيصوم) و(الأفاويه) و(الحمض). واتسمت بها الثقافة العربية ومجتمعاتها المحلية، مما يعني أنّ البيئة مثلما تعكس بجميع ألوانها وظلالها على الإنسان ومحيطه الاجتماعي، كذلك لها عواملها المؤثرة في الأدب، فالشعر وليد البيئة الطبيعية والمكونة له في كثير من عناصره بأشكالها المتحركة كالحيوانات من الخيل والإبل والنباتات، وغير المتحركة التي تخلع بظلالها على الشعر ويصطبغ بألوانه (سليمان، 2005: 25).

كما ظهر البعد البيئي في جلسات المسامرة وذلك بمصاحبة نجمة (الجوزاء) للزمن في قصيدة (جراح الأمس) التي كانت شاهدة على الذكريات والأحاديث وتسامر العاشقين والراحلين ليلًا

كما تجلى المكان في هذا البعد مقترنًا بالمخيلة والذاكرة الجمعية لملامح البيئة الطبيعية، بما حوت من جمال آسر بدت صورته في تضاريسها هضابها وأوديتها ورمالها وجبالها وجيادها، الذي تجلى في معجمه الشعري البدوي رغم ما وصل إليه وطنه من انفتاح حضاري، ولكن يظل الشاعر مسكونًا بهواجسه التي نشأ عليها وتوارثها، لينعكس على علاقته بأرضه حدّ الامتزاج في كيانٍ واحد

رَجْعُ الأحاديثِ الجميلة لم يزلْ في مسمعي صداه يؤنس حاضري

فبقيت طودًا لا ينال شموخه عبث السنين ولا مكيدة غادر

أن كانت الجوزاء نجمًا هاديًا للمدلجين صبّ حائر

فلكل سار أن يسامر نجمة تهدي سُراه إلى الضياء الباهر

(الصالح، 1997: 20).

فالأبيات السابقة –كما يتضح– أنها مستقاة من صور الشعر القديم فلا أثر فيها للخيال أو التشكيل للمعنى المبدع، سوى أنه رمز إلى السهر وحال المدلجين ليلًا بمراقبة النجوم، فالنجوم والكواكب بأسمائها المتعددة شكلت رافدًا مهمًا في الشعر العربي القديم، استلهم منه الشعراء صورهم ودارت حولها مقاصدهم في مختلف الأغراض الشعرية، وجاءت الجوزاء –بنات نعش– الثريا على وجه الخصوص لتثير الشوق والحنين في فنون الغزل والوصف (سهيل، 2008: 441–452)، كقول جرير

.فكلفت النواعج كل يوم من الجوزاء يلتهب التهابا

أبيتُ الليل أرقب كل نجم مكابدة لهمي واحتماما

أضف لما سبق تميز النص الشعري الملقى في الديوان بتكثيف الرموز التاريخية، واختزال أجزاء من أحداثها المتفاوتة في زمنيتها؛ للبرهنة على خصوصية المكان المشار إليه والمتصل عادةً بأصوله الدينية، وذلك بهدف استثارة الهمم والأخلاق الإسلامية النبيلة وتذكير المتلقي «**بدروس التاريخ ليتعمق انتماؤه إلى أمته وإحساسه بعظمتها وسمو ماضيها، مما لا يليق معه أن ينالها الهوان في حاضرها**» (الصكر، 1999: 215).

يـوم بـنـكـهـتـه الحـيـاة تـطـيـب

والـــوطـــن اســـتـــوى

فـوق الجـيـاد الصـــافـنـات

صـــبـاحـه الـفـرح الـعـريـض

وليلـه.. امتصّ المواجع والشـــجن

يـــوم.. بـــدايـــتـــه «حـــراء»

تـــنـــزل الـــروح الأمـــين

عـــلـــى الأمـــين

اهـــتـــز عـــرش «هـــرقـــل»

(الصالح، 1997: 49).

بُنيت القصيدة على التقابل بين افتتاح المقطع النصي باسم الوطن الذي فيه الحياة تطيب، وانتهائه بسمة الشجاعة والعروبة والأصالة بدلالة أنه استوى فوق (الجياد الصافنات)، فالوطن باعث على الفرح العريض والسعادة الأبدية، متصف بالعطاء والتضحية لأبنائه، فكانت بداياته في القضاء على صور الشرك في غار (حراء) منذ تنزل به الروح الأمين على النبي عليه الصلاة والسلام.

وبهذا، فالشاعر يستثير الانتماء للمكان من خلال نظيره التاريخي الغائب عن الذهن حضورًا، والموجود في العمق التاريخي، فهو يربط المكان الحاضر بنظيره الذي يمنحه القدسية، وبالمكان المختلف وفق الواقع التاريخي، وكيف تحول عير التاريخ من الجهل للعلم، ومن الكهانة والوثنية للتوحيد وعبادة الله الواحد جلّ جلاله «**مما يجعلنا نتعرف بطريقة أعمق وأشدّ نفاذً على حضور الوجود، أنّ نقارنه بغيابه، وأنّ نربط بين الحضور والغياب في صورتهما المتعددة**» (منير، 1997: 153)

وانتهى عصـــر الكهـانـة والوثن

يـوم.. إلـيـه تـلـفـت الـقـلـب

الثرى يربو بهـذا الغيـث محتفـلًا

أفـاض الـدفْ يـنضـــح بالحـنـان

ومـدت الـدنـيـا إلـيـه.. عـيـونهـا

واخـــتـــال.. في صـــــهـــواتـــه

هـــــذا الـــــوطـــــن

(الصالح، 1997: 218).

كما يبدو ظهرت في قصيدة (يوم الوطن) علاقة الشاعر بتاريخ المكان الوطني كمادة معرفية ومرجعية تاريخية عكست وعيه بدورها في المنجز الإنساني والحضاري، وليست مجرد ماض وأحداث تستدرك عبر القراءة والدرس والانغلاق نحو قداستها، وإنما كانت الذات الشاعرة باحثة عن وجودها ضمن موروثها التاريخي (الصكر، 1999: 218). وفي سياق البعد المكاني/البيئي جاءت النصوص الشعرية في الديوان مفعمة بالدلالات الأنثروبولوجية، حيث إنّ الكون كله يتمثل في الوطن/ المكان، الذي يلامس وجدان الشاعر وهويته ووجوده، وأنّ المعنى الشعري لا تدرك أبعاده الدلالية إلا إذا استرفد حيثيات المكان واستخلص معانيه الدلالية، كما اتضح ذلك سلفًا.

ثانيًا– (البعد المجتمعي):

انطلق شعر(أحمد الصالح) من الرفض الواعي والالتزام المستمر والشعور بالمسؤولية نحو قضايا المجتمع وأخلاقياته؛ إيمانًا وإدراكًا ببصيرته النافذة، و محاولة منه للإسهام في بنائه على أسس من القيم الإنسانية، ممثلًا في ذلك الجانب التقليدي للشاعر منذ الأزل، بأهمية الدور الوظيفي للشعر، يقول دكتور دربالة: «**علاقة الشعر والشاعر بالحياة الاجتماعية، علاقة عضوية مهمة، فهي علاقة فرع بأصل، ولذا فقد اجتذبت اهتمام الأدباء والفلاسفة منذ أفلاطون –الذي حدد (جمهوريته)، نوعية من الشعراء الإيجابيين المتحمسين تجاه مجتمعهم– وحتى عصرنا الحاضر**» (2005: 249).

وقد أظهرت نصوص الشاعر (مسافر) انعكاس القيم المجتمعية التي تمس جوهر العلاقات الإنسانية، وذلك بتسليط الضوء على الأوضاع الرديئة التي لا يخلو منها مجتمع منذ الأزل، باستحضار الرموز الدالة على الفساد الأخلاقي، فكثيرًا ما كان يستدعي قصص سورة (يوسف) عليه السلام وعصره والمواقف التي تجلت في أحداثها من (البضاعة المزجاة) و(السنوات العجاف) أو قصة (صواع الملك) ليرمز بذلك إلى تفشي السرقة، ونهب خيرات الوطن العربي، ففي قصيدة (أضغاث أحلام) استحضر الدلالات القرآنية من السورة الكريمة، في توجيه خطابه للآخر، قائلًا

فُـزِّعـتُ.. من بضـــاعـتي المزجـاة

أفـــــــــــقـــــــــــتُ..!!

والـــتـــفـــتُ يمـــنـــة..ويســـــرة

ولا أحـــــد..ولا أحـــــد

نـــظـــرت خـــلـــف ظـــهـــري

خـــان عـــيـــيّ الـــنـــظـــر

مشـــيت.. ما اســـتطاعت ناقتي الإياب

أقمـت..عنـد حـافـة المـدى البعيـد/

والآفاق.. تدفع الســـراب بالســـراب

ألقيت.. في غيابة الاحلام..همّي

(الصالح، 1997: 63).

فالعنصر قائم هنا على المفاجأة عن حالة الإفاقة من الحلم ليصطدم بالواقع/ الذي مثل فيه الراوي دور مقام أخوة يوسف عندما دخلوا عليه ببضاعتهم الرديئة المزجاة القليلة طامعين عطاء عزيز مصر/ النبي يوسف باستبدالها بالجيد منها، ولكن أمام مرارة الواقع لم يجد ملجأً إلا بالعودة لغيبة الأحلام؛ ليلقى حمله ويتابع رحلته، فمحاولاته لم تجد صداها، مخاطبًا في ذلك المروي له/ الحكيم، مشبهًا زمنه بزمن الردة، وهؤلاء غطوا على أسماعهم ووجوههم حتى لا يسمعوا النصح (يوسف: 88؛ نوح: 7)

رحلتي.. تقطعـت بهـا الأســـبـاب

يا أيـــهـــا الحـــكـــيـــم..!!

أي حـــكـــمـــة تســـــرهـــا

فالناس في زمان الردة اســتغشــوا ثيابهم

والـقـلـب.. -أيـهـا الـعـزيـز-

مُضْغَةٌ من الحَزَنْ

(الصالح، 1997: 65).

ومن السمات البارزة في شعر (الصالح) بشكل عام بناء صوره الشعرية من وحي القصص القرآني، خاصة قصص النبي (يوسف) عليه السلام؛ وذلك أسوة بالشعراء المعاصرين في تعاملهم مع النص الديني للتعبير عن رؤاهم الخاصة، والكشف عن قضاياهم الإنسانية الواقعية، ورغبة منه في تعميق دلالة التجربة، وإعطائها بعدًا خاصاً (عبد الفتاح، 2006: 341)، وفي قصيدة له بعنوان (**مواقف لامرأة العزيز**) دار حول الحقل الدلالي ذاته عن سرقة الخيرات

إن العجافَ السبعَ.. «عادت»

في عيونهنَّ.. «عارضٌ»

يمطر بالمأساة

(الصالح، 1997: 45).

فقد تناص مع الآية الكريمة: «**وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ**» (يوسف: 43) وتوظيفه العدد **سبعة** (**إن العجافَ السبعَ .. «عادت»**) وهو توظيف ديني ميثولوجي، يرمز إلى الخصب والنماء في الحضارة القديمة، ولم يختلف معناه كثيرًا عند العرب فقد أصبح دالًا على الكثرة العددية (ممدوح، 2016).

وتتجلى صور الفساد أثر الحرب، بضياع الأوطان وسرقة خيراتها من عدو غاشم، أمام مرأى أبنائها العزل، ومن ذلك ما مثلته قصيدة (**يوميات شيخ بوسنوي**) من صورة للبعد المجتمعي السلطوي أثر الحرب، الذي يقع ضحيته جميع أفراد المجتمع بكل طبقاته، مما يعكس الشعور بالقهر والظلم والعجز

أُكِلتْ بلادي..؟!

مثلما سقط المتاع

بأي شرع..؟!

يُسرق الوطن الحميم

وأيّ صرف للزمان..؟!

أطلَّ بالمأساة محتدماً

(الصالح، 1997: 59-60).

وفي ذات القصيدة حضرت طقوس الموت مستمدة من الفكر الأنثروبولوجي المجتمعي، وفق التصور الديني، فالقصيدة قائمة على حكايات ليوميات الراوي/الشيخ البوسني في الحرب، فتجلت أحداث النص الحكائي بوداع الشهيد وعودة المهجرين الذي يتحول لأشبه بعرس، فقد درج في المجتمعات التي تعاني ويلات الحرب عدم العويل والبكاء والصراخ؛ فالذي يموت من أجل وطنه يموت مكرمًا؛ باعتبار أن الشهيد حي فلن يدركه الفناء ولن تمس آثاره، فالمجتمعات البشرية اعتادت واستقر في وجدانها وفكرها أن استقبال خبر الشهادة وجثمان الشهيد مختلف عن خبر الموت المعتاد عليه حتى طقوس الحزن والحداد والبكاء هي متباينة: (الصواف، 2015: 122).

ألْـقًـى عـلـى جسـد الـثـرى

دمـع الـوداعِ

لـعـلَّ يـومـاً.. مـا

خـمـيـس الصـابـريـن

يُـعـيـد عـافـيـة الـبـلاد

وتـزهـر الآلام والـدمـوع

مـواكـبـاً لـلـنصـر

تـرتـفـع المـآذن

أكـبرٌ.. الله اكـبرً

لـلـعـذارى..زغـردات الـعـائـديـن

إلى الـديار

(الصالح، 1997: 60).

فالنص أحدث مقاربة بين الموت والحياة بكل ما تختزل الجملة الشعرية (**ألقى على جسد الثرى/دمع الوداع**) ثم حكايات العودة التي لم تكن إلا «**تعبير رمزي عن وعي جماعي عميق، يربط بعلاقة وثيقة بين الشهادة والحرية**» (الصواف، 2015: 122)، لزمن عرف بـ (**خميس الصابرين**) وكيف أن الدموع والألم تزهر أثر هذا الصبر، برفع راية الحق وإعلاء صوته، فيصبح ذلك الجسد الملقى على الثرى، بموته تولد حياة أخرى لغيره، إنها صورة من صور الفداء يقدمها الشاعر عبر مذكرات رجل مسن من البوسنة.

.

يا جـنـود الله..!!

!ذ «هَـبَّـتْ هَـبُـوبَ الجـنّـة

ويـــن أنـــت يا باغـــيـــهـــا»

أَعْـــذْرَ مـــن أَبانَ وأنـــذر

الـــطـــوفـــانُ يـــطـــوي الأرض

والـــلـــغـــة الـــرصـــاصـــةُ

يا جـــنـــود الله..!!

(الصالح، 1997: 61).

في النص السابق استدعى الشاعر الأهازيج النجدية المشهورة، فهي من أعراف الحرب التي تنشد بين المقاتلين؛ للحض على الجهاد وطلب الجنة، إشارة إلى مبدأ الخلاص الذي يقدم عليه كل شجاع، فشرف الإنسان وعرضه مرهون بالحفاظ على الوطن؛ والمعتقد الفكري العربي الأصيل، والوعي المجتمعي في الوطن العربي خاصةً أوجد علاقة وثيقة بين الجسد والأرض؛ كونه عنوان لهوية الإنسان ووجوده وكرامته، فيظل الأرض/ الوطن، أغلى من الجسد ومن لم يضحِ من أجل عرضه إذا اغتصب؛ فلا يستحق الحياة، فاستحقاق الحياة مرتهن بالتضحية لأجله.

من جهة أخرى يستحضر النسق الشعري في قصيدة **(كانت لنا لغة جميلة)** تأثر الشاعر بالتفكير الجمعي من حوله، إذ تعيد الذاكرة ما يوحي به الشعور ألوانًا من الخيبة والهوان والهزيمة والخوف، أثر ما تعرضت له الأمة العربية من براثن الاحتلال وواقعه، المنعكس على المجتمع وأخلاقياته وحضارته، القصيدة تقوم على الوصاية للجيل القادم بالنهوض مالم تستطع القيام به الأجيال السابقة وخاصةً جيل الشاعر: (البازعي، 2009: 122).

أحـــبـــابـــنـــا

لا تـــقـــنـــطـــوا..!!

كـــانـــت لـــنـــا لـــغـــة جـمـيـلـة

كـــنـــا نحـب نســـاءنا وصـــغـــارنا

وولاؤُنا – أبـدًا– لإجـمـاع الـقـبـيـلـة

كـانـت لـنـا أرض تـفـيءُ لـظـلـهـا

ونـــنـــام فـــوق تـــرابهـــا..

(الصالح، 1997: 27).

فالخطاب يتجه تحديدًا إلى (الأطفال) بتخصيص النداء إليهم، مخاطبًا إياهم في كل مقطع شعري بـ (**أحبابنا..الأطفال..!!**) المبني على المفارقة بالتغني بأمجاد الماضي بـــ (**كانت لنا لغة جميلة/ وكنا نحب نساءنا وصغارنا**) والولاء لإجماع القبيلة إلى (**زمان اللّا رجال – الآن**) وعودة (**حقبة الأوثان**)، ومع هذا يبث الأمل في أحبته ببناء وطن جديد؛ فهم الوهج الذي تضمد به الجراح.

أحـــبـــابـــنـــا..!!

لاتكتبوا تلـك المخـازي في دفـاتركم

ولا تلقوا بأيـديكم إلى هـذا العَفَنْ

أحـــبـــابـــنـــا..!!

مـــروا عـــلـــى كـــل الجـــراح

بـــــرحمـــــة الأبـــــرارِ

وانتصروا على تلك المحن.

(الصالح، 1997: 32-33).

هذا وقد تنوعت بناء الصورة الشعرية في البعد المجتمعي التي تجلت من وحي القصص القرآني حد التداخل بينهم في القصيدة الواحدة، ومثلت التزام بالمسؤولية نحو مجتمعه وانتمائه القومي، وعكست لديه الذاكرة الجمعية في توظيفه لعدد من الرموز المجتمعية الميثولوجية الدالة عليها كطقوس الموت المستمدة من الفكر الأنثروبولوجي المجتمعي.

المبحث الثالث: (البعد الغيبي)

جسدت الأحلام إرثًا بشريًا توافق مع البنية التركيبية للمجتمع الإنساني منذ الأزل، الذي سعى لمقاربة الواقع من خلال الغيبيات، فالأساطير اليونانية اعتقدت بوجود آلهة للأحلام، لها فاعلية وقدرة في اسقاطات ما أرادته على المجتمع البشري والحيواني، كما تعد الرؤيا في الميثولوجيا القديمة من علوم الكهنة لها ضوابط وقواعد لحلّ رموز ما يراه النائم، حتى أنّ الملوك القدماء استعانوا بهم في تفسير رؤاهم، وقد تجلى ذلك في السياق الأدبي لفن الملاحم قديمًا كبؤرة مركزية على تحريك الأحداث، وإيجاد إنزياحات قادرة على خلق وتشكيل واقع جديد لم يُستطع تفسيره ضمن المعطيات المادية والملموسة (الناصر، 2008: 27-38).

وكان لذلك الفكر آثاره أيضًا على النص الشعري المعاصر في استدعاء رموزه الدالة عليه، كما بدا واضحًا في قصيدة (أضغاث أحلام) مستدعيً فيها الشاعر حدث النص القرآني (**قَالُوا أَضْغَاثُ**

أَحْلَامٍ ۖ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ الْأَحْلَامِ بِعَالِمِينَ) (يوسف: 44) الذي عكس حينها وضعًا اجتماعيًا طبقًا لما ورد في السياق القرآني، عند استفتاء صاحبي السجن لـ(يوسف) عليه السلام، ثم أعقبه سؤال الملك عن تعبير رؤياه، فالمنام الوارد نصّ شعريًا مثلّ إحالة لمؤشرات دينية ومرجعية إسلامية، باعتبار الرؤيا علم ومعرفة متكفل بها ذوي الاختصاص، بدلالة قوله: «**إن كنتم للرؤيا تعبرون**» وبذلك انساق الشاعر لإطار الثقافة عامة؛ في انتماء الخطاب الشعري للنص الديني الذي سمح بتوالد دلالات جديدة، وإعادة إنتاج نص تمّ عزله من سياقه الأصلي، وإدخاله في بنية النص الشعري لخدمة سياق النص الحلمي الجديد (الناصر، 2008: 38-39):

استوقفتني ..في المنام..

«رؤيا»..؟

– مثلها من قبلُ ما رأيت–

رأيتُ_ أيها العزيز:

أنني على الأبواب كلها

والناس.. مثقلون بالأسباب

والمسببات

أشفقتُ مما قد رأيتُ

واستفتحتُ أول الأبواب

انتهيتُ.. مثلما ابتديتُ

لا أنا ولجتُ

لا أنا خرجتُ

وعند آخر الأبواب:

كنتُ.. قد نسيتُ:

«خِرْج» ناقتي

وقريتي

وصورة لقريتي

وبيت شعر كنتُ قد كتبته لحبيبتي

وسيف صاحبي «أبي دجانة»

وحكمة حفظتها عن والدي (الصالح، 1997: 63-64).

قامت القصيدة على المفارقة بين العنوان الدال على الأضغاث، بعدم اتضاح الرؤيا واختلاط الحقيقة بالخيال، وبين النص الشعري القائم على الرؤيا الدالة على الصدق المستند من الواقع، ثمّ تعاقب مرادفات الحلم في القصيدة الآنفة الذكر من (رؤيا–المنام) ولكن استهلال النص بدالة (أضغاث) الذي هو خليط من التصورات، إشارة لأحداث ومخاوف استقرت في

الذاكرة؛ لتظهر على سطح الحلم، وتعكس مخاوف نفسية تظهر وقت انفصال الجسد عن الروح وما قد يراه من قبح وشر (بن عاشور، 2008: 282).

واستهل الشاعر/ راوي الحدث في مخاطبته الآخر/ العزيز (النبي يوسف عليه السلام) الحاضر في النص إيحاء فقط، بالخبر والإعلان (استوقفتني ..في المنام.. «رؤيا»..؟) الذي يمثل بنية مركزية تفتح على ما بعدها من أحداث، ويحيل على الواقعة إلى حدّ التداخل بين الحقيقة والواقع، فالرؤيا في المنام حدث لا علاقة له بالزمن، ولكن عقله متنبه ويقظ لدرجة أن رؤياه استوقفته في منامه؛ لتأتي الجملة الاعتراضية (–مثلها من قبلُ ما رأيت–) لتأكيد الحدث الذي سيقوم بسرده الراوي.

بما يعني أنَ القصيدة قائمة على الرؤيا والانفصال عن الواقع لتجسيده، واللغة وردت فيه متناسبة مع مقام الأحلام وأضغاثها، ويحيل لواقعية مشحونة من منطلق اجتماعي وسياسي يوافق فكر الشاعر (الناصر، 2008: 206).

ثمّ يصور الشاعر مشهدًا متناسبًا مع مقام الحلم، بالوقوف أمام الأبواب المجهولة التي لا يعلم عن ماهيتها، بدلالة العموم (الناس) المثقلة والعاجزة في موقف مهول أشبه بيوم الحساب، وكأن نتيجة أعمالهم سبب ما هم عليه، وفي الأحداث الكونية الجارية، فحالهم كحال الناس الذين أثقلهم القيام بالأجر، ولم يقبلوا النصيحة في قوله تعالى:(**أَمْ تَسْأَلُهُمْ أَجْرًا فَهُمْ مِّن مَّغْرَمٍ مُّثْقَلُونَ.أَمْ عِندَهُمُ الغيب فَهُمْ يَكْتُبُونَ**) (القلم: 46-47) ومع ذلك قام راوي الحدث بفعل استفتاح الأبواب، ولكنه في الوقت ذاته عجز عن الولوج بدلالة (لا أنا دخلت ولا أنا خرجت)، فهو ضمن ممن وقف مثقلًا بالأسباب، وعند آخر الأبواب وحال الإفاقة من حلمه، وجد أن رحلته مزودة ببضاعة مزجاة. وتأتي المفاجأة ليكون ضمن زاده الحلمي صورة لقريته وسيف صاحبه (أبي دجانة) الذي أعطاه الرسول صلى الله عليه وسلم بحقه للصحابي الجليل أن يقاتل به حتى يفتح الله به على المسلمين (النووي، 2019: 91)؛ والإحالة التاريخية للسيف إشارة من الشاعر لرفض القتل وإزهاق الدماء، ورمز للقوة ودحر الباطل وإقامة العدل وتمني عودة أمجاد الماضي.

وفي لغة متسمة بالإيهام ومتوافقة مع مستهل النص وأجوائه، تتداخل رؤاه ليرى رؤيا وسط الرؤيا، ليصدم من الواقع المرتهن بالحلم، (أفقتُ..!!والتفت يمنة.. ويسرة) فلم يجد أحدًا عند إفاقته، ومشى خطواته ولم تعد ناقته، (والآفاق تدفع السراب بالسراب) فكل ما حوله أشبه بالوهم:

لا زلـت –أيـهـا الـعـزيـز–

واقـفًـا.. عـلـى الأطـلال

أفـتـنـا.. بمـا تـرى

فـأنـت في فـتـواك مـؤتمـن

إليـك تـنـتـهـي الـرؤيا..أفـتـنـا..!!

فنحن من هـذا المنـام.. مشـفقون

بسـطـت.. راحـتي

بصَّـــــرت..مـــرة.. ومـــرتـــين

مـا وجـدت للأضـــغـاث من تعبير

قـــــبضـــــــت.. راحـــــتي

فـكـرت. مـا اهـتـديـت بـعـد

خـــان هـــاجـــس الـــتـــفـــكـــير

جـربـــت حـــكـــمـــتي..لـــعـــلـــني

فمـا وجـدت.. غير رأيـك البصـــير

والآن..أَمْلَتْ الأوهام لي

(الصالح، 1997: 66).

مما سبق يتضح أنّ النص الحلمي الذي بني موضوعه على الحلم: ليس نصًا منغلقًا بل منفتحًا؛ حيث إن الشاعر لم يعتمد فيه على أحادية الرؤية، وإن كان مقام الراوي هو الصوت الأوحد فيه على الآفاق المعرفية الأخرى، بل هو متعالق نصيًا مع المقامات السردية الأخرى، وربما الشعرية أيضً، وكذلك الفكر الميثولوجي والمجتمعي لدور (الرؤيا) و(الحلم) وانتظار الأمل والتفاؤل من خلاله، فكأنها تظهر خوافي الأمور من خلالها، فالنص الحلمي أو الأنثروبولوجي يحكي عن البعد الثقافي والفكري لدى الشاعر، وذلك لا يتأتى إلا من خلال التراكم النصي وخلفيته الثقافية المتوارثة بما حوى من تجارب متعددة ثم تحويل تلك الخلفية إلى تجربة إبداعية جديدة مساهمة في ذلك الموروث والقابل أيضًا عبر الزمن للتحويل والاستمرار (الناصر، 2008: 147).

وفي صورة أخرى من صور الاستعانة بالوسيط واستحضار فواعل الغيب حضور الكاهن والعراف في الفكر الميثولوجي القديم، فقد اعتاد الإنسان البدائي نسبة كل ما هو مجهول وخارق للعادة وعاجز عن تفسير ظواهره إلى قوى فاعلة قامت بخلقه وصناعته؛ اعتقادًا منه بفاعلية خوافي الطبيعة والأرواح المستترة عنه، وساعدت عقلية الإنسان البدائي على الإيمان بذلك، فجعلت للعراف والكاهن هالة من القدسية، وصورته بالقدرة الخارقة على اختراق الغيب، وقراءة الطالع والتنبؤ بالمستقبل (الحربي، 2010: 382).

وكان للعراف حضوره في قصيدة (المجد أنت والحجارة صولجانك)، للإحالة على واقع يتناسب مع مقام موضوع النص، مما منح النص دلالة الحقيقة نسبة العراف لموطنه (بصرى)، ثم الإحالة على المكان التاريخي والديني (بصرى الشام)، كما استحضر من عمق التاريخ الأدبي (عراف بصرى) والذي يحيل للفكر الإنساني منذ القدم الإيمان ببصيرة العراف ودوره الواهم في الشفاء من الأمراض، وقد تجلت شواهده الدالة على ذلك في شعرنا الموروث، ونستحضر في ذلك قول عروة بن حزام

جعلت لعرّاف اليمامة حكـمه
فقالا: نعم نشفي من الداء كله

وعرّاف حجـر إن هما شفيـــاني
وقـــامـــا مـــع الـــعوّاد يبـــتـــدران

فما تركا من رقية يعلمانها ولا سلوة إلا وقد سقياني

أما الشاعر (مسافر) يقول في ذات السياق:

عراف.. «بصرى» .. قالَ:
لا يأتي بفاتحة الفتوح زماننا
أطفال «بيت المقدس»
يستسقون للأحياءِ
أزمنة برائحة الجهاد تطيبُ
يستسقون للوطن المناضلِ
ثورةً ودمًا
وعزمًا.. دونه الشهبُ

(الصالح، 1997: 84-85).

وصوت الشاعر في هذا السياق يتوقف ليتداخل مع صوت الراوي في جملة ساكنة: (**عراف.. «بصرى» ..قال: لا يأتي بفاتحة الفتوح زماننا**)، ليظهر برؤية الشاعر الذي نبع حقيقة ومعرفة بقدرات فعل الطفل الفلسطيني الذي شكل ثيمة القصيدة، ففعله ظاهر ليس عن تنجيم وإنما عن فعل انتهى بالاعتراف بقدراته، أما الآخر المتمثل بقوة العرافة والكهانة، وهي القوة الأضعف فقد حاول بث العجز والإحباط، والاستهانة بقدراتهم في عودة الفتوحات في زمنهم.

هذي الأكفُّ
بهم قد ارتفعت
والثأر فيها..جحفل لجِبُ
المجد عانق خاشعًا.. وطنًا
أطفاله.. بارودهم حَصَبُ

(الصالح، 1997: 84-85).

وقد ارتكزت قصيدة (**المجد أنت والحجارة صولجانك**) على ثيمة (**أطفال الحجارة / بيت المقدس**) الذين دحروا رؤية العرافين الكاذبة؛ من إثبات الوجود العربي والمبدعين، وأن الأمة قد عقمت عن وجود روح المقاومة وإفشال الانتفاضة، ودحض ادعاء أولئك البائسين، فقوة الأطفال هي القوة المضادة لرؤية العرافة والكهانة: لأنها فقدان للحقيقة والواقعة فلغة القصيدة تمتلئ «**بلغة أسطرة الواقع التي تمجد الأطفال والحجارة في صياغة التحول الثوري أو الولادة الثورية المنبعثة من زمكانية الرماد أو الموت، لذلك تبدأ القصيدة بملحمة ولادة الانتفاضة من خلال انتفاضة الحجر والأرض والولد...**» (الشراري، 2006: 150).

ومن جهة أخرى يستدعي الشاعر (الريح) كرمز لقوى غيبية في الفكر الميثولوجي، فالإنسان الأول رأى الحياة في مظاهر الطبيعة وشعر بسطوتها في نفسه ومن حوله؛ فوقف حائرًا أمامها لأنّ الفكر في الطفولة البشرية عاجزة عن التفرقة بين الماديات والمعنويات، وتفسير الظواهر الكونية، فرآها من الغرائب واكتفى بتجسيدها على هيئة شخوص فاعلة ليمنحها الحياة، فالرياح لها احترامها العظيم، ولكل ريح إله، له سطوته على الإنسان والحيوان، وذلك لعجز اللغة الإنسانية في نشأتها الأولى عن تفسير ظواهرها (خان، 2005: 54؛ عجينة، 1994: 269)، فليست كل أسطورة عقيدة كما يقول (العقاد) فالنجوم والرياح والسحب أرباب حية تشعر وتسمع، يحتاج إرضاءها واسترضاها بالصلاة والدعاء (العقاد، 2005: 16). فكانت صور الرياح في الفكر الإغريقي الأسطوري انعكاسها على الشعر الجاهلي قديمًا، ومصدر إلهام وفكر الشعراء في العصر الحديث، وقد تجلت الرياح بسطوتها وقوتها في قصيدة (**الشنفرى يدخل القرية ليلًا**):

يا صـــــــــــاحـــــــــــبي..!!

هـذي الرياح – الغـاديات الرائحـات–

كـأنمـا سَـــحَبَـتْ ذيولًا فوق آثار المطـايا

وسَـــــحَـبْـتُ فضـــــل رداء فـاتـنـتي

فـلا السَّـــيـد الـعـمـلـس حَـدَّثَـتْ

والريح.. مـا فضـــحـت لـفـاتـنتي أثـرْ

وأنا.. حـفـظـتُ لهـا بـذاكـرتي الحـكـايا

(الصالح، 1997: 90).

يحيل الشاعر في النص السابق للشخصية التاريخية التي مثلت صورة من صور الرفض الاجتماعي متقنعًا بشخصية (الشنفرى) إذ يبدو وفق عنوان النص أنه متحول في انعزاله الإنساني، ومتنامي عبر التاريخ عن سيرته ليكون (شنفرى) القرية غير الصحراء حيث تقع المفارقة في العامل الزمني لدخوله القرية ليلًا، وليس خروجًا منها، أما روح الأسطورة وعبقها يتجلى بوضوح في كون الريح كانت مصاحبةً له، بل لها القوة والسيطرة في مسيرة الرحلة في غدوها وعشيها، فهي كانت أحد الكائنات المصاحبة في المسيرة الليلية، ومن العناصر الكونية التي حضرت في النص بطابعها الأسطوري، ولها قوتها الفاعلة وتأثيرها في فرض نفسها على المخيلة الشعرية، فأصبحت كالنسمة التي رافقت وسجلت الذكريات فتذللت للشاعر/ القناع، فأصبحت في طوعهم تصاحبهم وتحفظ أسرارهم

هذا أنا:

شَعري وأظفاري

وعظمي.. نبض أوردتي

تقول:

أنا أنا

والكهف.. والوادي السحيق

تقول لي:

أنت هنا

والريح والآرام

والغَسَقُ الذي فضح الصحارى

(الصالح، 91:1997).

وفي سياق النص نجد الشخصية (الشنفرى) فارقت كينونتها إلى كينونة متطورة مع ما يريده الشاعر، مما سوغ للنص في جعل الذات تتوحد مع الأرض ومع الوطن عبر تكوينها، الذي انتجته علائق النص فإذا الشاعر يفصح عن هويته ويؤكد عليها بـ(هذا أنا) لتتحد مع الوجود الصحراوي المتعلق بالوطن حقيقة والذي يتحاور معه من: الكهف، الوادي السحيق، الغسق، لكن من المؤكد أن المفاهيم التي حملتها الشخصية الشعرية ليست مما عرفه صعلوك العرب الجاهلي، لا سيما مفهوم الوطن الذي يطرحه (الصالح) من منظور سياسي معاصر، فالوطن بالنسبة لـ(لشنفرى) لم يكن أكثر من رقعة تسكنها القبيلة، أضف أنه قدمّ (الشنفرى) بصورة إنسان بالغ الرقة، وعاشقٍ مدنفٍ وإنسانٍ هشٍ رقيقٍ، على خلاف الصورة المعروفة للصعلوك الجاهلي بقسوته التي فرضتها ظروف عيشه (القرشي، 2011؛ البازعي، 2009: 125).

مما سبق اتضح لنا أن القوة الفكرية منذ عهد الطفولة البشرية، مازالت لها سطوتها المختزنة في الذاكرة الشعرية، فتتجسد وتظهر وفق تصور الشاعر عبر النص الحلمي، أو استدعاء رموز الكهانة والعرافة أو الفكر الميثولوجي، فتبنى في النص الشعري لوجوب تحققها، وتغدو في الأفعال والأحداث المتتالية، وسيترقب المتلقي نمو الفعل فيها

جدول (1–1) يوضح تكرار الثيمات الموضوعاتية لكلمة الوطن (24) مرة في ديوان (عيناك يتجلى فيهما الوطن) والمكونة من (23) قصيدة؛ ولكن تمّ الإشارة للوطن بأبعاد ودلالات أخرى، تمّ إحصاؤها كالتالي

الثيمة	تكرارها	الكلمات ذات الدلالة الموضوعية
المكان	39	البحر– أرض– واحات – حجر– كثبانها– شواطئها– التراب– الروض– خبت – ظل – أودية – الجزيرة — جبال– ضلوع– الفؤاد – المدائن – دروب– شبر– حدائق– مدينتي – الفؤاد– الديار– قرية — الطريق — الأطلال– بيت –سباريت – القدس – سراييفو– موستار – عنيزة – أبها_ السودة – الحزام– بصرى– بيت المقدس – حراء — فلسطين – بوسنة .
المرأة	54	هذه –أنت– عيناك – مقلتيك – صوتك – الجبين – ثغرك – الشفاه – قلب — عروق – حضن – الأعماق– بحر – طوفان – الفاتن – سحر – عينيك– طيف – ثغرك– شعرك – رفيقة — حبيبة— أمي –أم – هواك –الأنثى — حورية –همسك – حسناء –مشرقة – حلوتي – شاعرتي – الدفء –الحنان– أرضعني– حسناء – أميرة– عروسة – حور– مليحة – فاتنة– قصيدة – مليحة –حبيبتي –آيات– حسن – سيدة – ملهمتي– الغيد– الحسان – حبي — الحبيبة– نبض –أوردتي.

التاريخ	46	القدس– فتن – نقاتل– حراء– الروح الأمين– هرقل– الإيوان – كسرى – عصر– الكهانة –الوثن– صوت– القذائف– موستار– حصار –الوباء– اللغة – الرصاصة — جنود الله — النصر– الجهاد– هبوب الجنة– أبو دجانة — العزيز(يوسف عليه السلام)– الشنفرى – أطفال الحجارة – حجر– منسأة – هتف – بيت القدس –ثورة — سهام– أمية – مضر– الحراب – الجرح – كيد– لا يذر– الرايات– السرايا– أبواب –الجامع — المآذن– مضرجة– قتيلة.
المجتمع	50	أنتم– مسلسل– الفتن– خيبة– العار– الضعيف – استأسدوا – ظل– الأحاديث– البعد – الحكايات–إجماع القبيلة – الشهامة – البطولة – الفضيلة– شيع– نقاتل — حديث– الشامتين– نخوة –الألفة– البيان– الألباب– حديثك– الطري – قافلة— الوداع – الدموع– أغنيات – رؤيا – أحلام– الناس — سيف– صاحب– حكمة –والد– بضاعة– مزجاة– رحلتي – الكلام – العرف –القبلي– سيوف –عشيرة– محازم– بكاء– الركبان – الرواحل – بنو عمي – الحلم.
الكون	54	الخزامى– قيصوم –شيح– أفاويه– حمض– شيحها– الخزامى – الخصب– النبتة البرية– ديمة – الغيث– الشمس– ديمة – الليل– الجوزاء – نجمة – الفجر — الليل– نور– الوهج– شجيرة الزيتون – المحار — الحجر– صباح– الحياة– الدنيا– صهواته — نسيم– الصبا– النخل — الفيحاء– فضاء– المدى– البعيد – السراب— ظل–السماء – ديمة — السفوح– الخضر– السنابل– الغيم —مهرته – بزل – الربا– المطايا–الطلح– سنام – راحلتي– الآرام – الريح – التين– الجياد– اليوم.
الأطفال	16	هذا –أنتم–أحبابنا –الأطفال – أطفالنا –الوطن– الوهج – زمن الطفولة – طفلاً – الطفولة – طفل– أطفال– الطفل – سيدي – فرح – مشيمه .

الخاتمة:

يمكن القول: إن النص الأدبي خطاب لغوي تحكمه شبكة علاقات لغوية داخلية لكن ليس بمعزل عن سياقه الخارجي؛ لتحضر المصطلحات العلمية كـ(الأنثروبولوجيا) في سياق تأويل النص ومقاربته نقديًا لتمنحه أبعادًا أخرى تبرهن على علاقة الإنسان بالكون وما حوله، وأن الأديب كائن اجتماعي متوارث لمعتقداته في أعماق وأغوار عقله اللاواعي والواعي منه؛ لتأتي نصوصه شاهدة على ذلك العمق كما جاءت قصائد الشاعر أحمد الصالح بأبعادها الأنثروبولوجية ودلالاتها المكانية والغيبية والمجتمعية منها طيفًا لما كشفت عنه النصوص السابقة.

هذا وقد أتت القصيدة في بعدها المكاني نتيجة عوامل متعددة، شكلت لديه هوية الانتماء للوطن والأصالة للموروث، والعودة لعبق الجذور مع الاستجابة للواقع المعاصر في كل قضاياه فبدت ثيمة (**الوطن**) الأكثر تكرارًا؛ مستعينًا بالرموز الأسطورية الدالة على ذلك بحضور المرأة كمعادل موضوعي للوطن، كما بدا المكان مسكونًا بالمخيلة والذاكرة الجمعية لملامح البيئة الطبيعية، والعودة للبيئة الصحراوية الرحبة صورة من صور الانتماء للوطن، ومنطلقًا من وعيه بالمعطيات الكونية الحضارية، لاسيما أنه ينتمي لمكون ثقافي منبعه الجزيرة العربية بما مرّ بها من عدة حضارات ومن ثمَّ انعكس ذلك على التركيبة الثقافية لديه، فارتبط بأصالة جذوره وعمقها، مما يؤكد علاقة الشاعر ببيئته وانتمائه المتجذر بها، كما أنّه استثار الانتماء للمكان من خلال نظيره التاريخي الغائب عن الذهن حضورًا والموجود فعلًا في العمق التاريخي.

كما عكس الديوان التزام الشاعر بالمسؤولية نحو القيم المجتمعية بتسليط الضوء على الأوضاع الرديئة التي لا **يخلو** منها

مجتمع منذ الأزل وذلك باستحضار الرموز الدالة على الفساد الأخلاقي، وكثيرًا ما كان يستوحي صوره الشعرية من وحي القصص القرآني، كما حضرت الطقوس المجتمعية المستمدة من الفكر الأنثروبولوجي، وفق التصور الديني وربطه بالمعتقد الفكري كالعلاقة الوثيقة بين الجسد والأرض.

كذلك انساق الشاعر لإطار الثقافة عامة مما سمح بتوالد دلالات جديدة للنص الشعري في بناء النص الغيبي الذي كان منفتحًا أمام تعددية الثقافة المتوارثة، مما سمح بإعادة إنتاج النص الشعري بعد عزله من سياقه المتوارث، ليحيل اللفظ فيه لواقعية مشحونة من منطلق اجتماعي وسياسي يوافق البعد الثقافي والفكري لدى الشاعر، فالقصيدة أمست قائمة على الرؤيا والانفصال عن الواقع لتجسيده، واللغة وردت فيه متناسبة مع لغة الحلم والأضغاث واستدعاء الريح وشخصية العراف من الميثولوجيا الغيبية، فحضور النص الغيبي جاء للإحالة على الأوضاع السياسية العربية العالقة، ودالة على العجز بحلّها، لا سيما في طرحه لمفهوم الوطن من منظوره السياسي المعاصر.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، الزهراء. (2009). الأنثروبولوجيا والأنثروبولوجيا الثقافية وجوه الجسد. دمشق: النايا للدراسات والنشر والتوزيع.

أحمامة، لحسن. (1999). قراءة النصّ بحث في شرط تذوق المحكي. الدار البيضاء: دار الثقافة.

البازعي، سعد جدل التجديد. (2009). الشعر السعودي في نصف قرن. وزارة الثقافة والإعلام وكالة الوزارة للشؤون الثقافية. الرياض.

البازعي، سعد. (1991). ثقافة الصحراء دراسات في أدب الجزيرة العربية المعاصرة. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.

البطل، علي عبد المعطي. (1982). الرمز الأسطوري في شعر بدر شاكر السياب. الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع.

بن عاشور، محمد الطاهر. (2008) تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر. تونس. المكتبة الوقفية. مسترجع من: https://waqfeya.com/book.php?bid=918، في: 14/5/2020.

بودروعة، سهام. (2019). محاضرات في التحليل الأنثروبولوجي للأدب. كلية الآداب واللغات –قسم اللغة العربية. جامعة 8 ماي 45. قالمة. الجمهورية الجزائرية. مسترجع من http://fll.univ-guelma.dz/sites/default/files/boudrouaa.pdf في 13/4/2020.

الجوهري، إسماعيل حماد. (1974). تجديد صحاح العلامة الجوهري والمصطلحات العلمية والفنية للمجامع والجامعات العربية. [إعداد وتصنيف: مرعشلي، نديم وأسامة، تقديم: العلايلي، عبد الله]. بيروت: دار الحضارة.

الحربي، فايزة. (2010). السرد الحكائي في الشعر العربي المعاصر. النادي الأدبي بالرياض. السعودية.

خان، محمد عبد المعيد. (2005). الأساطير العربية قبل الإسلام. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

دربالة، فاروق عبد الحكيم. (2005). الموضوع الشعري. دراسة تحليلية في الرؤية والتشكيل. القاهرة: إيتراك.

ديوان عمرو بن حزام. (د ت). الديوان. مسترجع من: https://www.aldiwan.net/poem4500.html في: 5/7/2020.

زكي، أحمد كمال. (1979). الأساطير دراسة حضارية مقارنة. (الطبعة الثانية). بيروت: دار العودة.

سليمان، رحاب عوض. (2005). وصف الأزهار في الشعر العربي حتى نهاية القرن السابع الهجري. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. قسم اللغة العربية. جامعة أم درمان الإسلامية.

سهيل، ديلم كاظم. (2008). الكواكب والنجوم ودلالتها في الشعر الأموي. *مجلة الأستاذ*. تصدر عن كلية التربية. ابن رشد. جامعة بغداد. العراق. العدد (72) –452 441.

الشراري، ماجد سمر. (2006). الانتفاضة الفلسطينية في الشعر السعودي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. عمّان.

الشماس، عيسى. (2004). مدخل إلى علم الإنسان (الأنثروبولوجيا). دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

الصالح، أحمد الصالح (مسافر). (1997). عيناك يتجلى فيهما الوطن. الرياض: دار العلوم.

الصالح، أحمد الصالح. (1398هـ/1978)، عندما يسقط العرّاف. القاهرة: دار المريخ.

الصكر، حاتم. (1999). مرايا نرسيس الأنماط النوعية والتشكيلات البنائية لقصيدة السرد الحديثة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

الصواف، محمد توفيق. (2015). الانتفاضة في أدب الوطن المحتل. القاهرة: دار المحرر الأدبي.

عبد الستار، ناهضة وتوت، علي جواد وعباس، سندس محمد. (2016). أنثروبولوجيا الأدب دراسة لقصة (أنا الذي رأى...وثائق) للقاص محسن الرملي. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*. كلية الآداب. جامعة القادسية. العراق. المجلد (19). العدد (1). 39-64.

عبد الفتاح، كاميليا. (2006). القصيدة العربية المعاصرة. دراسة تحليلية في البنية الفكرية والفنية. الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.

عجينة، محمد. (1994). موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها. بيروت: دار الفارابي. تونس: دار محمد علي.

العقاد، عباس محمود. (2005). الله. (الطبعة الرابعة). القاهرة: نهضة مصر.

القرشي، عالي سرحان. (2011). تناوب التشكيل بين الذات وعالم النص. قراءة في التجربة الشعرية الجديدة في المملكة. من الرابط: http://www.draali.net/dim/articles-action-show-id-182.htm في: 20/6/2020.

كيليطو، عبد الفتاح. (2006). الأدب والغرابة دراسات بنيوية في الأدب العربي. (الطبعة الثالثة). الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

لحبيبي، عبدالرحمن. (2016). البعد الأنثروبولوجي في رواية: تغريبة العبدي المشهور بولد الحمرية. دراسة منشورة على موقع وشم للأدب المغربي الحديث بتاريخ 9 سبتمبر. من الرابط: https://www.wachm.ma/2016/09/09 في: 13/1/2020.

مجيردي، شارة يحيى محمد. (2015). جماليات الصورة الكونية في شعر التفعيلة السعودي المعاصر (1990-2001). إصدار النادي الأدبي الثقافي بجدة. بيروت: دار الانتشار العربي.

ممدوح، مجدي. (2016). الأبعاد الأنثروبولوجية للرقم سبعة في الميثولوجيا العربية. دراسة منشورة. *مجلة الفلق*. العدد (72). من الرابط: https://www.alfalq.com/?p=8125#respond، في: 2020/4/12.

منير، وليد. (1997). جدلية اللغة والحدث في الدراما الشعرية الحديثة. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

مونسي، حبيب. (2001). فلسفة المكان في الشعر العربي قراءة موضوعاتية جمالية. دمشق: اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

الناصر، دعد. (2008). المنامات في الموروث الحكائي العربي: دراسة في النصّ الثقافي والبنية السردية. وزارة الثقافة. عمّان.

النووي، محي الدين يحي بن شرف. (2019). رياض الصالحين. كتاب المقدمات. جامع السنة وشروحها. مسترجع من الرابط: http://hadithportal.com/index.php?show=hadith&h_id=91&uid=0&sharh=9000&book=756&bab_id=11 في: 1/8/2020

Arabice references :

Abd EL Fattah, kamilia, (2006). The modern Arabian poem. analytical study, in the technical and intellectual construction. The university press house. Alexandria, Egypt.

Abd elsattar, nahda and tout. Ali gawad and abbass. Ndos mohamed (2016). The anthropology of the arts, a study for the story of (it is me who saw….

Documents, for the writer mohsen elramly. Elkadessia journal, for the human sciences. the faculty of arts, ellkadessia university. Iraq. the volume (19) issue no (1) pages 39-64.

AGINA, MOHAMED (1994) The encyclopedia of the Arab myths about the gahlya era (before Islam). And their meanings, El Faraby House, Beirut, and Mohamed Ali House, Tunisia.

Aolnooy, Mohy Eldin Yehya Bin Sharaf, (2019). Riad Elsalhein. The of introductions available on the site of collector of the sunnah and its interpretation.

BIN ASHOUR, Mohamed Eltahier (2008). Interpreting the editing, and enlighten. the Tunisian house for publication, Tunisia available on the wakfeya library site, date of retrieving 14/5/2020.

Budroua, Siham,(2018-2019). Lectures in the anthropological analysis for the arts, the faculty of arts and languages,- the Arabic language department. University of 8 May,45- University of 8 May 45, Kalima – The Algerian Republic. The electronic site,, date of retrieving 13-4-2020.

Dirbala, Farouk Abd Elhakiem (2005)- the poetry subject. Analytical study in the vision and formation, Itrak, Cairo, Egypt.

Diwan Amro Bin Hozam – T he site of the diwan,, the electronic site (http://www.aldiwan.net/ poem4500.html- the date of retrieving (5/7/2020).

El Salieh, Ahmed El Salieh, (1978/1398). When the fortune teller fall., the mars house, Cairo.

Elakad, Abbass Mahmoud, (2005). The fourth edition, The Renaissance of Egypt, Cairo.

Elbasie, Saad, (1412-1991). The culture of the desert.- studies in the modern Arabian island literature.. Elobikan for press and publication. Elryad Saudi ARABIA.

Elbazie,Saad, the argument of renewal, (1444 Islamic Calendar- 2009 A.D). the saudian poetry in a half century. the ministry of culture and information, the secretary of the ministry of cultural affairs. Elryad, Saudi Arabia.

Elgohary, Ismail ham mad, prepared and compiled by: MARASSHLY, Nadim & Usama Presented By, Elalili, Abdullah,(1974) Renewing The Correct of The Scholar Elgohary, The scientific and technical terminologies for the universities and for the Arab universities, the civilsation house BEIROUT, LEBANON.

Elharbi, Fayza (2010), the narrative style in the modern Arabian poem. The arts club in Elryad. Saudi Arabia.

Elkorashi Ali Sarhan. (2011). The rotation of the formation between the self and the world of the text, reading in the new poem trial in the kingdom. the electronic site http://www.draali.net/dim/articles-action-show-id-182.htm date of retrieving 20/6/2020).

Elnasser, Daad (2008). Elmanamat in the Arabian narrative inheritance, a study in the cultural text, and the narrative structure, the ministry of culture, Amman Jordan.

Elsakr, Hatem, (1999). The mirror of establishing the specific styles, and the constructive formations for the recent narrative poem.. the university foundation for the studies and publication, beirout, Lebanon.

Elsalieh, Ahmed Elsalieh (Travelling) (1997/1418). IN your eyes appear the nativland. Dar Eloulom, Elriad, Saudi Arabia.

Elshamss, Eissa, (2004). An approach to the anthology. THE ARAB WRITERS UNION, Damascus, Syria

Elsharary, Magid Samar. (2006). The Palestinian intifada (Uprising) in the saudian poem, master thesis, the higher studies faculty. The Jordanian university, Amman- Jordon.

Elswaf, Mohamed Tewfik (2015). The intifada (uprising) in the occupied native home art, the arts editor house, Cairo,.

http://hadithportal.com/index.php?show=hadith&h_id=91&uid=0&sharh=9000&book=

756&bab_id=11 Date of retrieving 1/8/2020).

IBrahim, Elzahraa: Presented by: Khidr Elagha (2009). Anthropology, the cultural anthropogy, the faces of the body, ELNAYA for the studies, publication and distribution, Damascus, Syria.

Khan, Mohamed Abd Emoied (2005). The Arabian myths before Islam the religious culture stationary shop, Cairo.

Kilito, Abd Elrahman (2006). The literature and the (Elgharaba), constructive studies in the Arabian arts, the third edition, Tobkal house Eldar Elbeidaa, Morocco.

Lahbibi, Abd Elrahman (2016). The anthropological dimension in tagribet ELABDI, well known with wild the Hemrya, published study on the site of Tatto(washam) for the modern Moroccan literature.. dated in 9th of September. On the link http://www.wachm.ma/2016/09/09- retrieving date 13/1/2020.

Migirdi, Shara Yehya Mohamed (1436-2015). The authentity of the cosmic image in the modern saudian poetic poetry(1990-2000) published by the cultural literary club in GEDDAH. The Arabian spread house, Beirut, Lebanon.

Momadah, Magdy D.T the anthropological dimensions for number 7 in the Arabian mythodology: published study in the alfalaq journal , the issue no (72)- the website: http://www.alfalk.com/?p=8125//respond. The retrieving date 12/4/2020.

Monsi, Habib (2001). The philosophy of the place in the Arabian poem. authentic subjective reading, the Arab writers union Damascus, Syria.

Mounir, Walid. (1997). the argumentation of the language and the event in the modern poetic drama.. the general Egyptian authority for the book, Cairo, Egypt.

Mr. Hamama, Elhassan (1999). Reading the text –a paper about the term of tasting for the narrator. The culture house, eldar elbeidda, morocco

Soheil, Dilm Kazim,(2008). The planets, the stars, their meanings in elamawy poem. The journal of elostaz (The master) published by the faculty of education, AVI ROSE Baghdad university, Iraq, the edition no (72) pages,441-452.

Soliman, Rehab Awad, (2005). Describing the flowers, in the Arabian poem till the end of the Islamic seventh century. master thesis – the faculty of education, the Arabic language department. The Higher Studies Faculty, The Crticism And Arts Studies Department. the Islamic university of Omm Dorman.

The Hero, Ali Abdelmoatti (1982). The mythical symbol in the poem of Badr Shaker Elsiab. Elrobian Co, for publication and distribution, Kuwait.

Zaki, Ahmed Kamal (1979). The myths, comparative civilized study- the second edition ELOUDA HOUSE beirout, Lebanon.

Journal of Human Sciences

A Scientfic Refereed Journal Published by University of Hail

Fourth Year 1443 - 2021 Issue 11

uohih.com

j.humanitied@uoh.edu.sa